

Christin Uvsløkk Wiggen

*"... det er en læringsprosess å jobbe her."*

En kvalitativ studie av hvordan ansatte ved et helseforetak opplever arbeidsfellesskapet sitt som et læringsfellesskap

Masteroppgave i voksnes læring

Veileder: Marit Rismark

Juni 2020



Christin Uvsløkk Wiggen

*"... det er en læringsprosess å jobbe her."*

En kvalitativ studie av hvordan ansatte ved et helseforetak opplever arbeidsfellesskapet sitt som et læringsfellesskap

Masteroppgave i voksnes læring  
Veileder: Marit Rismark  
Juni 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



## Sammendrag

Det sies at vi lever i et kunnskapssamfunn. I dette ligger det at kunnskap til stadighet anerkjennes som bærende innsatsfaktor for mange ulike yrker og bransjer. I takt med denne utviklingen, preges arbeidslivet av økt fokus på læring som finner sted på- eller i umiddelbar tilknytning til arbeidsplassen. Studien undersøker i denne forbindelse hvordan ansatte ved et helseforetak opplever arbeidsfellesskapet sitt som et læringsfellesskap, med bakgrunn i følgende problemstilling:

*Hvordan opplever de ansatte ved et helseforetak, arbeidsfellesskapet sitt som et læringsfellesskap?*

Grunnet problemstillingens vide omfang, avgrenses studien til å omfatte (1) på hvilke måter kunnskap deles innenfor organisasjonen, og (2) hvilke organisatoriske kjennetegn som ser ut til å fremme eller hemme læring innenfor arbeidsfellesskapet.

Studien er forankret i et sosiokulturelt læringsperspektiv, hvor fokus er på hvordan individer lærer i samhandling med andre. Videre kombineres innsikt fra dette perspektivet med teorier om situert læring i praksisfellesskaper, kunnskapsdeling, samt distinksjoner om ekspansive og restriktive læringsmiljøer. For å undersøke hvilke organisatoriske kjennetegn som fremmer et læringsmiljø innenfor arbeidsfellesskapet, sees dette i lys av tidligere forskning på organisasjons- og læringskultur. Det empiriske grunnlaget bygger på kvalitativ metode, hvor det er gjennomført åtte semistrukturerte intervju. Det empiriske materialet er videre analysert ved hjelp av stegvis-deduktiv-induktiv metode.

Resultatene viser at arbeidsfellesskaper kan virke svært læringsfremmende dersom forholdene på arbeidsplassen ligger til rette for det. Dette krever imidlertid at ansatte aktivt engasjerer seg og deltar med gjensidig engasjement i samhandlingsprosesser, noe som videre medfører deling av kunnskap og erfaringer på bakgrunn av ulike fagbakgrunner, innfallsvinkler og synspunkter blant medarbeiderne. Videre viser det nære arbeidsfellesskapet seg avgjørende for læring, da dette synes å fordre kollektive diskusjoner og refleksjoner på bakgrunn av delte kunnskaper og erfaringer. Hva angår organisasjons- og læringskultur, viser det seg avgjørende at ansatte opplever trygghet, tillit og åpenhet blant medarbeidere. Videre tyder det på at disse kulturelle kjennetegnene er avgjørende at de ansatte søker råd og deler kunnskap og erfaringer innenfor arbeidsfellesskapet. Det kan dermed tenkes at arbeidsfellesskapet innenfor den undersøkte enheten, også kan defineres å være et læringsfellesskap.

## Abstract

It is often claimed that we live in a “knowledge society”. This entails that knowledge is recognized as a key factor for the success of a variety of different professions and industries. In line with this development, the working life is characterized by an increased focus on learning, either at or in immediate relation to the workplace. This study will therefore examine how employees at a health care organization perceive their work community as a community of learning, based on the following research question:

*How do employees at a health care organization perceive their work community as a community of learning?*

Due to the broad scope of the research question, the study will focus on (1) the ways in which knowledge is shared within the organization, and (2) what organizational characteristics appear to promote or inhibit learning within the work community.

The study is rooted in a sociocultural perspective on learning, which focuses on how individuals learn through interactions with others. Furthermore, insights from this perspective will be combined with theories of situated learning in communities of practice, knowledge sharing, as well as distinctions between expansive and restrictive learning environments. To examine the organizational characteristics that promote a learning environment within the work community, the study will also draw on previous research on organizational- and learning culture. The empirical research is based on a qualitative methodological approach, in which eight semi-structured interviews have been conducted. The empirical material is further analysed through a step-by-step deductive-inductive-method.

The findings show that working communities can be very encouraging for learning if the right workplace conditions are in place. However, this requires that that the employees actively engage and participate with each other through interactions, which in turn enables the sharing of knowledge and experience on the basis of various professional backgrounds, approaches and views among the employees. Furthermore, the close working community proves to be essential for learning, as this learning seems to benefit from collective discussions and reflections based on shared knowledge and experience. When it comes to organizational and learning culture, it is crucial that the employees experience security, trust and openness in the work context. It also indicates that these cultural characteristics form the basis of for establishing a low threshold for seeking advice and sharing knowledge and experience within the working community. One could therefore argue that the working community at the studied organization can also be defined as a learning community.

## Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lærerik, spennende og utfordrende prosess, og det er godt og endelig komme i mål. En rekke mennesker har vært betydningsfulle gjennom studietiden, og jeg vil derfor vie det videre forordet til dere.

Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til min dyktige og motiverende veileder, Marit Rismark. Hennes faglige kunnskap og interesse for prosjektet har vært svært verdifull i denne prosessen. Takk for alle gode råd, innspill og konstruktive tilbakemeldinger.

Videre vil jeg takke min kontaktperson ved helseforetaket for å ha vist interesse for mitt masterprosjekt, og for å ha gitt meg muligheten til å gjennomføre prosjektet ved denne organisasjonen. Takk til informantene for å ha gitt meg tilgang til deres erfaringer, og for å ha bidratt til et rikt og interessant datamateriale.

En stor takk går også til alle på sal 303, for nødvendige avbrekk, mye latter og interessante samtaler. En ekstra stor takk til min medstudent, Camilla, for oppmuntring og gode samtaler gjennom hele masterstudiet. Studietiden hadde ikke vært den samme uten deg.

Christin Uvsløkk Wiggen

Trondheim, 24. mai 2020

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag .....	i
Forord .....	iii
Figurer.....	vi
Tabeller .....	vi
1 Innledning .....	1
1.1 Bakgrunn og aktualitet .....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3 Avgrensning .....	2
1.4 Disposisjon .....	2
2 Teoretiske perspektiver .....	3
2.1 Sosiokulturelt læringsperspektiv.....	3
2.1.1 Situert læring .....	3
2.1.2 Praksisfellesskap .....	4
2.2 Kunnskapsdeling .....	5
2.2.1 Kunnskap .....	5
2.2.2 SEKI-modellen.....	6
2.3 Arbeidsplassens vilkår og betingelser for læring .....	8
2.3.1 Organisasjons- og læringskultur .....	8
2.3.2 Organisasjonskulturens betydning for læring og kunnskapsdeling .....	10
2.3.3 Ekspansive vs. restriktive læringsmiljø .....	11
3 Metode.....	14
3.1 Forskningstilnærming .....	14
3.1.1 Vitenskapelig forankring .....	14
3.1.2 Epistemologi og ontologi.....	15
3.2 Forskningsdesign .....	16
3.2.1 Kvalitativt forskningsdesign .....	16
3.2.2 Semistrukturerte dybdeintervju .....	16
3.3 Praktisk gjennomføring .....	17
3.3.1 Utvalg og rekruttering .....	17
3.3.2 Utarbeidelse av intervjuguide .....	20
3.3.3 Gjennomføring av intervju – datainnsamling.....	21
3.4 Analyse og fremgangsmåte .....	22



3.4.1	Bearbeiding av datamateriale – fra intervju til tekst.....	22
3.4.2	Analytiske tilnærminger.....	23
3.5	Refleksjoner og overveielser.....	26
3.5.1	Etiske betraktninger.....	26
3.5.2	Refleksjoner om egen forskerrolle.....	28
3.5.3	Forskningsprosjektets kvalitet.....	30
4	Analyse.....	33
4.1	Opplevelse av læring i arbeidsfellesskapet.....	34
4.1.1	Læring og kunnskapsdeling gjennom samarbeid og kommunikasjon.....	34
4.1.2	Det nære arbeidsfellesskapet betydningsfullt for læring.....	36
4.2	Arbeidsplassens vilkår og betingelser for læring.....	38
4.2.1	Ledelse og tilrettelegging for læring.....	38
4.2.2	Utdanner du én, så utdanner du flere.....	40
4.3	Organisasjonskulturens betydning for læring.....	41
4.3.1	«God takhøyde».....	41
4.3.2	Tillit, trygghet og åpenhet.....	42
4.4	Oppsummering av hovedfunn.....	43
5	Diskusjon.....	45
5.1	Læring som situert aktivitet.....	45
5.1.1	Læring gjennom kunnskaps- og erfaringsdeling – fra taus til eksplisitt kunnskap.....	46
5.1.2	<i>Det nære arbeidsfellesskapet – et praksisfellesskap?</i> .....	47
5.2	Læringsvilkår i lys av ekspansive og restriktive dimensjoner.....	48
5.3	Kulturelle kjennetegn som fremmer læring.....	50
5.3.1	Fire kriterier som grunnlag for sterk læringskultur.....	50
5.3.2	Tillit, trygghet, og åpenhet.....	51
6	Oppsummering og konklusjon.....	53
	Referanser.....	55
	Vedlegg.....	59

## Figurer

Figur 1: SEKI-modellen - mekanismer for kunnskapsdeling .....	7
Figur 2: SDI-modellen .....	24
Figur 3: Visualisering av ordfrekvenser i det kodede materialet.....	26
Figur 4: Visualisering av læringsprosesser innenfor arbeidsfellesskapet.....	45

## Tabeller

Tabell 1: Det ekspansive-restriktive kontinuumet .....	12
Tabell 2: Detaljer tilknyttet deltakende informanter .....	20
Tabell 3: Hoved- og underkategorier som grunnlag for analyse .....	33

# 1 Innledning

Denne studien har som formål å analysere hvordan arbeidsfellesskapet ved et helseforetak oppleves som et læringsfellesskap, samt hvordan organisasjonskulturen bidrar til å fremme og/eller hemme læring i denne konteksten. Hensikten med oppgaven er å bygge forståelse rundt læringspotensialet som kan ligge i arbeidsfellesskaper, samt å kartlegge hvilke organisatoriske karakteristikk som er avgjørende for hvorvidt arbeidsfellesskapet oppleves som læringsfellesskap. Det empiriske utgangspunktet er innsamlet ved et helseforetak som jobber mot mennesker med utfordringer knyttet til psykisk helse. Kapittelets hensikt er å skissere bakgrunnen for undersøkelsen, samt belyse utgangspunktet for prosjektets problemstilling. Videre inngår avgrensning av tema og oppgavens disposisjon som en del av kapittelet.

## 1.1 Bakgrunn og aktualitet

Virksomheters evne til fornyelse er et fenomen som har påkalt betydelig oppmerksomhet i løpet av de seneste tiårene, og fornyelse av produkter og serviceytelser blir for mange organisasjoner vekststrategien i et miljø preget av økt globalisering, hastig teknologiutvikling og voksende konkurransepress (Nielsen, 2004). Dog er dette kun én side av organisasjoners vekstrategi, da en annen og minst like sentral del omhandler arbeidsprosesser og medarbeiderutvikling blant de ansatte i organisasjonen.

Park og Eun-Jee (2015) viser til kunnskapsutvikling som nødvendig og kritisk ressurs for organisasjoners innovasjon og konkurransefortrinn. I dette ligger det at kunnskap til stadighet anerkjennes som en bærende innsatsfaktor for mange ulike yrker og bransjer, hvor læring og utvikling kan forstås som et uunngåelig overlevelseseffekt i møtet med samfunnsutviklingen og omstillingsomfanget i dagens samfunn (Nielsen, 2004; Kvalsund, 2011). Dette kan knyttes til en økende interesse for læring som kan finne sted på- eller i umiddelbar tilknytning til arbeidsplassen (Illeris, 2012). Illeris hevder denne interessen kommer av at det har skjedd en bevegelse vekk fra ideen om utdanning og kvalifisering som den endelige ervervelsen av bestemt yrkeskompetanse, til ideen om at arbeidsfunksjoner er i kontinuerlig endring, og at kompetanseutvikling kreves gjennom hele arbeidslivet. Læring må dermed forstås som læring i et «livslangt perspektiv», og som en nødvendig forutsetning for valg som må tas grunnet raske endringer og drivende organisasjons- og samfunnsutvikling (Kvalsund, 2011).

I takt med den generelle samfunnsutviklingen, har også ulike helseforetak utviklet seg til mer komplekse kunnskapsbedrifter bestående av raskere kunnskapsmessig utvikling (Bjørndal, 2008). At helseforetak kan defineres som kunnskapsorganisasjoner innebærer at de ansatte utgjør organisasjonens samlede kompetanse, noe som vil være avgjørende for kvaliteten organisasjonene leverer. Dette medfører at den viktigste ressursen innenfor slike foretak til enhver tid vil være de ansatte, med sine spesielle fagkunnskaper (Bjørndal, 2008). Vi står dermed overfor utfordringer, både i samtid, men også i fremtiden, knyttet til kompetanseutvikling og læring i arbeidslivet. Dette henger sammen med at vi ikke vet nok om samfunns- og arbeidslivet til at vi kan forutsi og stabilisere denne utviklingen (Kvalsund, 2011). Schein (1992) påpeker at det eneste vi vet med sikkerhet, er at vi må lære mer. I dette ligger det at vi må lære hvordan vi kan øke læringspotensialet i organisasjoner.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i aktualiseringen, vil oppgaven se nærmere på hvordan arbeidsfellesskapet kan bidra til læring. Med utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsperspektiv er problemstillingen som følger:

### **Hvordan opplever ansatte ved et helseforetak arbeidsfellesskapet sitt som et læringsfellesskap?**

Det undersøkte helseforetaket er en relativt liten enhet. Det vil derfor være overkommelig å undersøke *på hvilke måter* arbeidsfellesskapet kan bidra til læring, samt hvordan organisasjonskulturen kan påvirke læring i denne konteksten. Med hensikt å støtte opp under hovedproblemstillingen er det utformet to forskningsspørsmål:

1. *På hvilke måter deles kunnskap innenfor organisasjonen?*
2. *Hvilke organisatoriske kjennetegn ser ut til å fremme eller hemme læring innenfor arbeidsfellesskapet?*

Problemstillingen(e) undersøkes ved bruk av kvalitative intervjuer, hvor informantene er ansatt ved et helseforetak som jobber med mennesker med psykiske helseutfordringer. Av hensyn til anonymitet nevnes ikke det aktuelle foretaket. Dette utdypes nærmere i metodekapittelet.

## 1.3 Avgrensning

Med bakgrunn i problemstillingen og underliggende forskningsspørsmål, er formålet med studien å undersøke hvordan informantene fra det undersøkte helseforetaket opplever arbeidsfellesskapet sitt som et læringsfellesskap. Da dette er et bredt tema, anses det hensiktsmessig med en avgrensning. Studien vil derfor forankres i et sosiokulturelt læringsperspektiv, hvor fokuset rettes mot informantenes opplevelser av kunnskapsdeling i arbeidshverdagen, samt hvordan arbeidsplassens vilkår og betingelser for læring påvirker læring som utspiller seg i arbeidshverdagen. Videre vil dette sees i lys av hvorvidt organisasjonskulturen ved helseforetaket synes å hemme eller fremme læring i denne konteksten.

## 1.4 Disposisjon

Opgaven er delt inn i seks hovedkapitler. I kapittel 2 presenteres og avgrenses det teoretiske rammeverket gjennom en presentasjon av teorier, perspektiver og tidligere forskning som sees relevant for tematikken. Kapittel 3 består av en presentasjon av metodologisk fremgangsmåte, herunder valg og vurderinger knyttet til alle ledd i forskningsprosessen, samt vurdering av oppgavens kvalitet. I kapittel 4 presenteres de analytiske resultatene, hvor studiens hovedfunn presenteres. I kapittel 5 diskuteres resultatene i lys av det teoretiske rammeverket og tidligere forskning. Kapittel 6 består av oppsummering og konklusjon av resultater og drøftinger.

## 2 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet er hensikten å redegjøre de mest sentrale teoretiske bidragene som ligger til grunn for oppgavens tematikk. Det teoretiske rammeverket danner utgangspunkt for å kunne besvare problemstillingen. Rammeverket bærer derfor preg av ulike teoretiske perspektiver som har betydning for læring på arbeidsplassen, hvor det sosiokulturelle læringsperspektivet vil utgjøre det teoretiske rammeverket for oppgaven.

### 2.1 Sosiokulturelt læringsperspektiv

Det sosiokulturelle læringsperspektivet på læring anerkjenner hvordan de sosiale omgivelsene våre påvirker utviklingen vår (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007). Sosiokulturelle perspektiver har røtter tilbake til John Dewey (1859-1952) og George Herbert Mead (1868-1931) på den ene siden, og Lev Vygotskij (1886-1934) og Mikhail Bakhtin (1885-1975) på den andre (Dysthe, 2003). Dewey og Mead hadde et pragmatisk syn på kunnskap. Det vil si at kunnskap konstrueres gjennom praktisk aktivitet hvor grupper av individer samhandler innenfor kulturelle fellesskap. Bakhtin og Vygotskij, på den andre siden, hadde i sin tur fokus på den sosiokulturelle tradisjonen som kunnskap påvirkes av kontekst og kultur (Dysthe, 2003). Det sosiokulturelle læringsperspektivet bygger altså på et konstruktivistisk læringssyn, men legger avgjørende vekt på at kunnskap konstrueres gjennom samhandling i en gitt kontekst, og ikke primært gjennom individuelle prosesser (Dysthe, 2003). Ut ifra dette blir interaksjon og samarbeid grunnleggende for læring, og ikke bare et positivt element i læringsmiljøer. Deltakelse i sosial praksis blir derfor, innenfor det sosiokulturelle læringsperspektivet, av sentral betydning for læring.

Inneværende kapittel omhandler den dimensjonen av læring som angår samspill mellom den lærende og omverdenen. I forbindelse med dette viser Säljö (2000) til at dersom en skal undersøke læringsfenomenet ut ifra et sosiokulturelt læringsperspektiv, må vi være oppmerksom på tre ulike, men samvirkende forhold:

1. *Utvikling og bruk av intellektuelle (kommunikative/språklige) redskaper*
2. *Utvikling og bruk av fysiske redskaper (eller verktøy)*
3. *Kommunikasjon og de ulike måtene mennesker utvikler former for samarbeid på i ulike kollektive virksomheter*

(Säljö, 2000, s. 23)

Innenfor et sosiokulturelt perspektiv på menneskelig læring og utvikling er altså kommunikative prosesser helt sentralt. Säljö (2000) viser til at det er gjennom kommunikasjon at individer blir delaktige og erverver kunnskaper og ferdigheter.

#### 2.1.1 Situert læring

I lys av rammebetingelsene for denne oppgaven, samt situasjonens betydning for læring, er det nærliggende å referere til Lave og Wengers (1991) perspektiv på læring som *situert aktivitet*. Forfatterne benytter begrepet situert læring i beskrivelsen av hvordan utvikling av kunnskap skjer i en gitt kontekst, hvor begrepet oppstod som motargument til den kognitive tilnærmingen til læring og overføring av kunnskap. Videre hevder de, som en alternativ tilnærming til kognitive læringsmodeller, at det er behov for å forestille seg kognisjon og læring som situert i sosiale kontekster (Lave og Wenger, 1991). Lave og Wenger flytter altså læringsfokuset fra enkeltindividet, til fellesskapet som helhet, og introduserer begrepene *legitim perifer deltakelse*, *situert læring* og læring gjennom

deltakelse i *praksisfellesskaper*. Lave og Wengers perspektiver satte et nytt fokus på deltakelse i praksis, på læring som sosialt situert aktivitet, og på identitetsskaping (Filstad, 2010).

Det situerte perspektivet er utviklet med utgangspunkt i studier av mesterlære, hvor hovedfokus på læring er gjennom deltakelse i praksis, fremfor for eksempel læring gjennom undervisning. Et sentralt premiss er utvikling av kunnskap gjennom sosiale aktiviteter i samspill mellom deltakere (Lave & Wenger, 1991). Jakobsen (2003) hevder at det med dette blir vanskelig å skille individet fra sosiale og kulturelle elementer, og at læring derfor må sees som en integrert del av den sosiale praksisen. Dermed kan all handling ansees som situert, da perspektivet både omfatter uformell og formell læring.

Læring gjennom legitim perifer deltakelse kan sies å være den situerte læringens mest sentrale, definerende kjennetegn (Lave & Wenger, 1991). Med dette menes å trekke oppmerksomheten mot at den lærende uunngåelig deltar i fellesskap med andre individer, og at mestring av kunnskap og ferdigheter krever at individet beveger seg mot full deltakelse i samfunnets sosiokulturelle praksis. Begrepet skaper med dette en plattform hvor en kan snakke om forholdet mellom nyansatte og mer erfarne ansatte, om aktiviteter, identiteter, gjenstander, og fellesskap av kunnskap og praksis. Legitim perifer deltakelse kan altså forstås som en deskriptor for engasjement i sosial praksis, hvor læring er en integrert bestanddel (Lave & Wenger, 1991).

Ettersom læring anses som grunnleggende sosialt fenomen, vil læring som forekommer innenfor organisasjoner ha en naturlig plass i individets arbeidshverdag gjennom deltakelse i arbeidspraksis med kolleger (Filstad, 2010). Anvendelse av det situerte perspektivet på læring vil derfor være av betydning for å undersøke hvordan de ansatte involveres i sosial praksis, samt hvordan læring foregår innenfor bestemte situasjoner. Fokuset rettes mot den sosiale konteksten, bestemte situasjoner, og på kolleger som tilegner seg kunnskap gjennom deltakelse i *praksisfellesskaper*. Wenger (2003) påpeker at det gjennom målrettet aktivitet i samhandling med andre, potensielt kan medføre muligheter for etablering av et praksisfellesskap.

### 2.1.2 Praksisfellesskap

Begrepet *praksisfellesskap* identifiseres av Lave og Wenger (1991) som et sosiokulturelt læringsystem som anses å være en viktig kontekst for læring på arbeidsplassen. De definerer begrepet praksisfellesskap som "... groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly" (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, s. 1). Definisjonen av begrepet viser altså til et fellesskap hvor sosiale omgivelser både bevisst og ubevisst bidrar til forming og utvikling av individer og deres identitet, hvor praksisfellesskapet er representerende for medlemmenes felles verdier, ferdigheter og kunnskaper. Wenger (2003) understreker imidlertid at det er viktig å skille mellom hva som definerer en gruppe, og hva som definerer et praksisfellesskap, da individer som inngår i en gruppe ikke nødvendigvis kan betraktes som et praksisfellesskap. I denne forbindelse rettes det kritikk mot begrepet, hvor det påpekes at det ofte er vanskelig å definere mer presist hva et praksisfellesskap er, hva det innebærer, hvor det begynner og slutter i tid og rom, samt hvem som skal betraktes som medlemmer av praksisfellesskapet (Ramsten & Säljö, 2012).

Farnsworth, Kleanthous og Wenger-Trayner (2016) påpeker at dersom et praksisfellesskap skal oppstå, kreves en kontinuerlig sosial prosess hvor forhandling av kompetanse foregår innenfor ett og samme domene over lengre tid. I likhet med Farnsworth et al. (2016) viser også Ramsten og Säljö (2012) til sosial praksis som viktig kontekst ved læring på arbeidsplassen, hvor de hevder at deltakelse i sosial praksis av

mange betraktes som et produktivt begrep når det gjelder forståelse av hvordan kunnskap og ferdigheter formidles innad i organisasjoner og i samfunnet for øvrig. Det er nettopp samarbeidet blant kolleger som er utgangspunktet når arbeidsfellesskapet beskrives som et praksisfellesskap (Rismark & Amundsen, 2020). Læring i praksisfellesskaper skjer gjennom deltakelse i aktiviteter på arbeidsplassen, og læringsprosessen sammenfaller med det å bli en deltaker av praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991).

Lave og Wengers (1991) teoretiske utgangspunkter har hatt stor innflytelse for teoretisering av læring i organisatoriske kontekster. Gjennom begrepene situert læring og praksisfellesskap har de beskrevet og utviklet et rammeverk for forståelsen rundt den sosiale konteksten av hverdagslig, uformell læring på arbeidsplassen, med fokus på hvordan læringspotensialet kan utvikles innenfor disse rammene. I denne oppgaven vil det derfor tas utgangspunkt i at all læring utformes innenfor den situasjonen den finner sted innenfor, for å så se nærmere på læring i den situerte konteksten, samt hvordan kunnskapsdeling kan oppstå innenfor praksisfellesskaper.

## 2.2 Kunnskapsdeling

For at individer og grupperinger skal kunne lære, reflektere og utvikle kunnskap og erfaringer, må personlige erfaringer og individuell kunnskap gjøres tilgjengelig for andre. Dette foregår gjennom kunnskapsdeling og/eller overføring av kunnskap. I følge Filstad (2010) er kunnskapsdeling blant ansatte innenfor en organisasjon helt avgjørende for hvorvidt organisasjonen lykkes. Kunnskapsdeling kan i følge Ardichivili, Page og Wentling (2003) forstås som læring situert gjennom deltakelse i sosial praksis hvor kolleger kommuniserer, og derav erverver kunnskap fra hverandre.

Begrepet sees sentralt i forbindelse med utforskning av den overordnede problemstillingen, hvor 1) handler om hvordan ansatte opplever arbeidsfellesskapet sitt som et læringsfellesskap, og 2) dreier seg om at ansatte deler kunnskap på tvers av arbeidsfellesskapet, og på den måten også skaper anledninger til refleksjon og videreutvikling av kunnskap. For å skape et bedre innblikk i hva kunnskapsdeling dreier seg om, vil det følgende gjøres rede for kunnskapsbegrepet generelt, da dette er et mye brukt begrep som under ulike omstendigheter kan tillegges ulike tolkninger.

### 2.2.1 Kunnskap

Kunnskapsbegrepet kan ofte ha flere betydninger, og blir gjerne klassifisert på ulike måter. Nonaka (1994) definerer kunnskap som noe et menneske vet, noe som tillegger begrepet en dynamisk og pågående prosess. Lai (2017) viser til kunnskap som beskrivende for hva vi kan innenfor et bestemt område. Kunnskap kan med dette anses å være et dynamisk begrep, da kunnskap produseres gjennom sosiale interaksjoner blant individer i organisasjoner. Nonaka, Toyama og Konno (2000) påpeker at dersom kunnskap ikke settes i sammenheng, er det bare informasjon, og ikke kunnskap. De påpeker imidlertid at informasjon kan tolkes som kunnskap dersom kunnskapen kombineres med erfaring, sees i sammenheng, bearbeides, tolkes og reflekteres.

Dersom vi oversetter det engelske begrepet «knowledge» til norsk «kunnskap», medfører dette at ordet mister noe av sin betydning. Det engelske «knowledge» innebærer også et ferdighetselement, noe som gjør at «kompetanse» vil være et mer dekkende uttrykk, da det defineres å bestå av både kunnskap og ferdigheter. Lai (2017) viser til en rekke definisjoner av kompetansebegrepet, hvor hun konkluderer med at kompetanse kan defineres å bestå av «... de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i tråd med definerte krav og

mål.» (s. 46). Olsen (2016) viser til kompetansebegrepet som refererende til det enkelte individs kompetanse, men også til en gruppe eller en organisasjons samlede kompetanse. Det kan derfor diskuteres hvorvidt kompetansebegrepet kan være en mer dekkende definisjon av kunnskapsbegrepet i en arbeidslivskontekst.

Særlig sentralt i en arbeidslivskontekst er Nonakas (1994) begreper om *taus* og *eksplisitt* kunnskap. Nonaka hevder at kunnskap i en organisatorisk kontekst skapes gjennom kontinuerlig dialog mellom *taus* og *eksplisitt* kunnskap. Eksplisitt kunnskap viser til kunnskap som er overførbar innenfor formelt, systematisk språk, mens *taus* kunnskap består av en form for personlig kvalitet, noe som gjør det vanskelig å overføre, kommunisere og formalisere denne kunnskapen. Nonaka (1994) poengterer at *taus* kunnskap ofte er dypt forankret i handling, involvering og engasjement innenfor en gitt kontekst. I distinksjonen mellom *taus* og *eksplisitt* kunnskap, vil det være av sentral betydning å introdusere Nonakas (1994) SEKI-modell.

### 2.2.2 SEKI-modellen

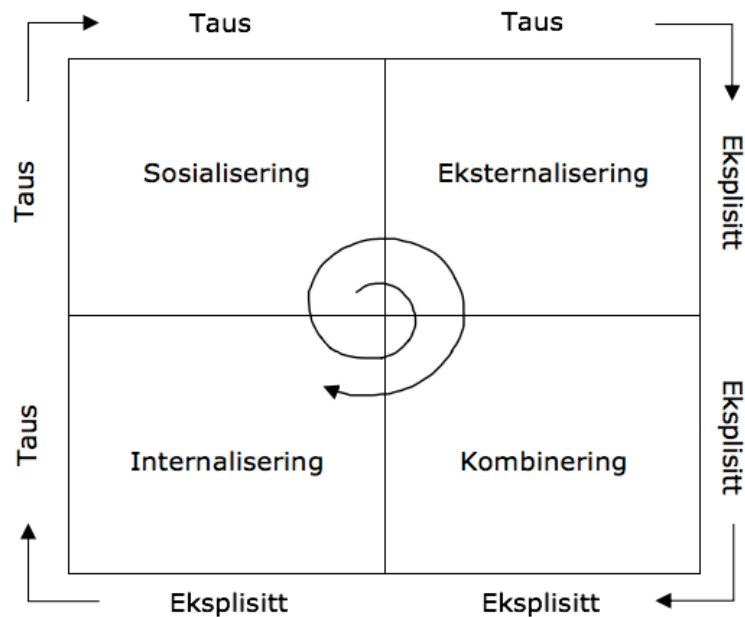
Begrepet *taus kunnskap* ble først introdusert av Polanyi i 1966, hvor han hevdet at kunnskap er mer enn det som kan uttrykkes eksplisitt (Polanyi, 1966). Nært tilknyttet til den ontologiske og epistemologiske dimensjonen sees kunnskapsdeling som produktivt begrep i forklaringen av hvordan kunnskap formidles blant de ansatte i organisasjoner. Nonaka (1994) hevder at kunnskapsdeling innenfor organisasjoner skapes gjennom kontinuerlig dialog mellom *taus* og *eksplisitt* kunnskap. Som forklart tidligere, viser *eksplisitt* kunnskap til kunnskap som er overførbar innenfor et formelt, systematisk språk, mens *taus* kunnskap kan ansees bestående av en form for personlig kvalitet, noe som vanskeliggjør det å formalisere og kommunisere slik kunnskap. *Taus* kunnskap er dypt forankret i handling, engasjement og involvering innenfor en spesifikk kontekst (Nonaka, 1994). Choo (2007) påpeker i denne forbindelse at hos organisasjoner som ensidig fokuserer på *eksplisitt* kunnskap, vil det personlige og kontekstuelle elementet ved læring stort sett være fraværende. Dette vil gjøre det problematisk å overføre enkeltindividers kunnskap fra ett individ til et annet. Choo (2007) hevder med dette, i likhet med Nonaka (1994), at kunnskapsproduksjon i like stor grad handler om bevisstgjøring rundt *taus*- som *eksplisitt* kunnskap.

Nonaka (1994) argumenterer for at organisasjoner spiller en kritisk rolle i artikulering og forsterkning av kunnskap utviklet av individer på arbeidsplassen. Han understreker at skillet mellom *taus* og *eksplisitt* kunnskap kan beskrives gjennom den epistemologiske dimensjonen til en organisasjons utvikling av kunnskap, noe som omfavner kontinuerlig dialog mellom *taus* og *eksplisitt* kunnskap, og som dermed potensielt kan bidra til etablering av nye ideer og konsepter (Nonaka, 1994). Sosialisering kan altså ansees som en prosess hvor *taus* kunnskap deles gjennom samhandling og eksternalisering, som igjen omhandler oversetting av *taus* kunnskap gjennom dialog og refleksjon slik at den gjøres overførbar til andre medlemmer i organisasjonen. Nonaka (1994) understreker imidlertid at *taus* og *eksplisitt* kunnskap ikke kan sees adskilt fra hverandre, men heller som utfyllende i forståelsen av hvordan læring kan overføres fra individ- til organisasjonsnivå.

SEKI-modellen ble utviklet av Nonaka (1994) som et rammeverk i forståelsen av hvordan man skaper ny kunnskap innenfor organisasjoner. Nonaka hevder at det kreves en kontinuerlig dialog mellom *taus* og *eksplisitt* kunnskap for å utvikle nye ideer og konsepter. Gjennom fire sentrale komponenter; sosialisering (fra *taus* til *taus*), eksternalisering (fra *taus* til *eksplisitt*), kombinerings (fra *eksplisitt* til *eksplisitt*) og internalisering (fra *eksplisitt* til *taus*), kan interaksjon mellom *taus* og *eksplisitt* kunnskap



bidra til forståelse av hvordan organisasjoner utvikler og erverver kunnskap som en kontinuerlig spiralbevegelse innenfor rammen av disse fire prosessene (som vist i figur 1). "Knowledge creation" blir av Nonaka (1994) forstått som en spiralprosess som innebærer interaksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap, og spiral-metaforen benyttes for å indikere spiralbevegelser der hver enkelt prosess bygger på den forrige (Nonaka, 1994). Figur 1 viser de ulike prosessene som inngår i denne spiralbevegelsen, der taus kunnskap gjøres eksplisitt gjennom de fire elementene som inngår i knowledge creation-prosessen.



**Figur 1: SEKI-modellen - mekanismer for kunnskapsdeling**

Den første prosessen i SEKI-modellen er *sosialiseringprosessen*. I sosialiseringprosessen deles taus kunnskap gjennom samhandling i praksis. Gjennom samhandling og praksisrelatert arbeid, kan den tause kunnskapen overføres og erverves av andre individer (Nonaka, 1994). Her overføres kunnskap i taus tilstand, til taus kunnskap i en ny taus tilstand hos et annet individ. Individet kan her tilegne seg kunnskap utenfor en språklig dimensjon. Kunnskapsdeling som foregår innenfor sosialiseringprosessen kan blant annet skje gjennom observasjon og imitasjon i praksis, noe som forutsetter at den lærende og den som skal lære bort, til en viss grad må være fysisk nær hverandre (Nonaka, 1994). Ettersom sosialiseringprosessen kun dreier seg om deling av taus kunnskap, vil dette isolert sett ha lite å bidra med i produksjon av *ny* kunnskap. For at kunnskapen skal kunne benyttes av organisasjonen som helhet, må den tause kunnskapen gjøres eksplisitt (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Den andre prosessen kalles *eksternalisering*. Her uttrykkes den tause kunnskapen gjennom eksplisitte begreper slik at den blir gjort forståelig for andre individer gjennom dialog og refleksjon (Nonaka, 1994). To nøkkelfaktorer er sentrale for eksternalisering av taus kunnskap. Det første er *konvertering* av taus- til eksplisitt kunnskap, altså artikulering av taus kunnskap. Ord, begreper, visualiseringer og figurativt språk kan benyttes i uttrykkelse av den tause kunnskapen. Den andre sentrale faktoren er *oversetting* av taus kunnskap slik at den blir gjort forståelig for andre (Nonaka, 1994). Både induktive og deduktive resonnementer kan bidra i uttrykkelse av dette, og det er

derfor viktig at alle lytter til sine medarbeidere og bidrar med egne kunnskaper inn i eksternaliseringsprosessen (Nonaka & Takeuchi, 1995). Ansikt-til-ansikt-interaksjon er sentralt i overføringen av taus- til eksplisitt kunnskap, hvor et eksempel kan være at erfarne medarbeidere deler erfaringer med mindre erfarne medarbeidere (Nonaka, 1994).

Den tredje komponenten i kunnskapsdelingsprosessen er *kombinering*. Dette foregår gjennom at individer omdanner eksplisitt kunnskap til ny eksplisitt kunnskap gjennom systematisering og anvendelse av eksplisitt kunnskap og informasjon. Ved at allerede eksisterende eksplisitt kunnskap kombineres på andre måter, kan ny kunnskap ta form gjennom kategorisering, supplering og kombinering av kunnskap (Nonaka, 1994). Slik kan ny kunnskap skapes og formidles innad organisasjonen. Nonaka og Takeuchi (1995) viser til formell utdanning som en form for kombinering, hvor en gjennom deltakelse på ulike emner kan kombinere kunnskap en har ervervet gjennom ulike emner, og deretter utvikle ny kunnskap.

*Internalisering*, den fjerde komponenten i kunnskapsdelingsprosessen, finner sted der kunnskap i eksplisitt tilstand, overføres til en taus tilstand. Nonaka og Takeuchi (1995) knytter denne prosessen til begrepet "learning by doing", hvor ny kunnskap utvikles gjennom at individer tilpasser eksplisitt kunnskap gjennom praktisk arbeid.

Det må imidlertid understrekes at det er blitt rettet kritikk mot ideen om at taus kunnskap kan gjøres eksplisitt, slik det forklares gjennom Nonakas (1994) SEKI-modell. Gourlay (2006) uttrykker skepsis til påstanden om at taus kunnskap i det heletatt kan gjøres eksplisitt, da han påpeker at sammenhengen mellom taus og eksplisitt kunnskap er mer komplisert enn det som fremstilles gjennom SEKI-modellen. I likhet med Gourlay, retter også Tsoukas (2006) kritikk mot Nonakas fortolkning av taus kunnskap, hvor han hevder at slik kunnskap er intuisjonsbasert, og derfor vanskelig å dele. Denne kritikken synes å være av interessant karakter, da SEKI-modellens hovedstyrke nettopp er at den veksler mellom taus og eksplisitt kunnskap innenfor rammen av de fire prosessene, hvor fokus rettes mot omdanning og implementering av (ny) kunnskap.

## 2.3 Arbeidsplassens vilkår og betingelser for læring

Når man undersøker hvordan arbeidsfellesskapet kan bidra til kunnskapsdeling, er potensielle barrierer for kunnskapsdeling sentralt å undersøke. Ifølge Hendriks (1999) blir kunnskapsdeling innenfor organisasjoner sett på som naturlige prosesser, som oppstår automatisk. Forskning viser imidlertid at til tross for tilrettelagte forhold for kunnskapsdeling, er deling av kunnskap en kompleks prosess som påvirkes av flere elementer (Hendriks, 1999). I det følgende vil mulige organisatoriske forhold som kan påvirke læringsfellesskapet presenteres, relatert til arbeidsplassens organisasjons- og læringskultur.

### 2.3.1 Organisasjons- og læringskultur

Organisasjonskultur har vært et fraværende tema for forskning helt til begynnelsen av 2000-tallet (Bang, 2011). I løpet av de seneste tiårene har begrepet fått bredt feste i forskningsfaget, men vi har fremdeles gamle klassikere (Alvesson, 1993; Schein, 1992; Hofstede, 1980; Deal & Kennedy, 1982) å takke for å ha bidratt til grunnforståelse i forskning på organisasjonskultur. Kulturbegrepet benyttes imidlertid ofte løst, uten noe reelt forsøk på å forstå hva det betyr i praksis. Begrepet kan derfor være vanskelig å få tak på, og tilsvarende problematisk vil det være å finne en felles definisjon som beskriver kulturfenomenet (De Long & Fahey, 2000). En utbredt måte å definere begrepet på er etter Schein (1992), som definerer organisasjonskultur som:

«... a pattern of shared basic assumptions that the group learned as it solved its problems of external adaption and internal integration, that has worked well enough to be considered valid, and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems.» (Schein, 1992, s. 12).

Schein (1992) analyserer altså organisasjonskulturen som et mønster av grunnleggende antakelser som deles av medlemmene i organisasjonen, hvor disse ofte erverves gjennom problemløsning, tilpasning og integrering. Dermed vil organisasjonskulturen ofte gjenspeiles i ansattes verdier, normer og praksis. De Long & Fahey (2000) påpeker at slike verdier ofte er vanskelige å artikulere, og dermed enda vanskeligere å endre. De påpeker at kultur og verdiers innvirkning på kunnskapsutvikling imidlertid manifesteres i ansattes atferd, og understreker med dette at organisasjonskulturen aldri må undervurderes.

Wadel (2008) påpeker et analytisk skille mellom flere delkulturer innenfor organisasjoner; ledelseskultur, arbeidsdelingskultur og læringskultur, hvor organisasjonskulturen på mange måter utgjør grunnlaget for læringskulturen. Filstad (2010) viser til fire kriterier som bør være tilstede dersom målet er utvikling og etablering av en sterk læringskultur. Det første kriteriet omhandler å skape en overordnet felles forståelse blant de ansatte når det gjelder hva kunnskap, kompetanse og læring innebærer for den enkelte organisasjon. Hun understreker at det kun er gjennom denne felles forståelsen av begrepet at man kan identifisere den felles, viktigste læringsarenaen. Det andre kriteriet handler om å ha kunnskap om at uformell læring kan oppstå på arbeidsplassen. Gjennom kunnskap om dette, kan de ansatte bevisstgjøres potensialet den uformelle læringen medfører, som i sin tur vil kunne vektlegge tilrettelegging for at uformell læring kan oppstå i arbeidshverdagen. Det tredje kriteriet rettes mot at arbeidsplassen vier tid og ressurser til læring og utvikling. Det fjerde kriteriet omhandler læring og kunnskapsutvikling som kontinuerlig fokus, og derav som en del av organisasjonens virksomhet (Filstad, 2010).

Det bør imidlertid påpekes at dersom organisasjonen skal fremstå lærende, er det viktig at de kulturelle og de organisatoriske bevegelsene samsvarer med hverandre (Wadel, 2008). I én ende finner vi de organisasjonene hvor det er tilrettelagt for læring og utvikling, men hvor de ansatte ikke prioriterer å utnytte de mulighetene dette medfører. I den andre enden har vi organisasjoner hvor de ansatte har ønsker om læring og utvikling, men forhindres av organisatoriske strukturer som preges av lite tilrettelegging for læring. Det kan derfor sies at de organisatoriske kjennetegnene er med på å utvikle og forme organisasjonens kulturelle artefakter (Wadel, 2008). De Long & Fahey (2000) viser i denne forbindelse til at organisasjonskulturen spiller en viktig rolle når det gjelder organisasjonens evne til å vie innsats til håndtering av kunnskap.

Yanow (2003) hevder at dersom man er i stand til å forstå en organisasjons kultur, bør man også være i stand til å utvide denne forståelsen til hvordan den enkelte organisasjon lærer. Forfatteren påpeker videre at dersom "... a culture can be said to produce institutions, beliefs, and other human artifacts, then it can also be said to learn" (Yanow, 2003, s. 37). Utfordringen for utvikling av en kulturell læringstilnærming vil da ikke være å argumentere for organisasjonens kollektive virkelighet, men heller muliggjøring av synet på læring som kollektivt, organisatorisk fenomen. Kulturmetaforen frigjør dermed forskeren fra og kun lete etter hva som aksepteres som læring hos enkeltindividet, og muliggjør også utforskning av hvordan læring som kollektivt fenomen kommer til uttrykk (Yanow, 2003). Ved å identifisere organisasjonskulturen vil forskere dermed kunne fokusere mindre på kognitive elementer som foregår hos enkeltindividet,

og mer på hvilke kollektive handlingsmønstre som oppstår i praksisfellesskapet (Weick & Westley 1996, som omtalt i Yanow, 2003).

Til tross for at kulturbegrepet kan fremstå abstrakt og komplekst, er forskningen tydelig på at organisasjoner bør sette seg grundig inn i forståelsen av hva organisasjonskultur er, samt hvordan dette kan påvirke læringskulturen i organisasjonen (Busch, 2014). Goffee og Jones (1996) hevder at fraværende felles forståelse av hva organisasjonskulturen er og innebærer, vil gå på bekostning av manglende verdier, mening og retning i utviklingsarbeidet.

### 2.3.2 Organisasjonskulturens betydning for læring og kunnskapsdeling

De Long & Fahey (2000) viser til organisasjonskultur som den viktigste barrieren når det gjelder å skape og utnytte organisasjoners kunnskaps- og kompetansekapital. Billett (1995) hevder i lys av dette, at deltakelse over tid innenfor organisasjoner som innehar en kultur bestående av negative holdninger til læring, vil bidra til utvikling og reproduksjon av slike holdninger når det gjelder læring på arbeidsplassen. Vedvarende negative holdninger til læring kan være svært innflytelsesrike, noe som i sin tur vil kunne påvirke hvordan-, og i hvilken grad kunnskap konstrueres og deles blant medarbeidere innenfor organisasjonen (Billett, 1995).

McDermott og O'Dell (2001) benytter Scheins (1992) definisjon på organisasjonskultur, og hevder at dersom kulturen innebærer delte verdier, felles tro og praksis blant de ansatte i organisasjonen, vil folk dele ideer og kunnskap fordi det opptrer som en naturlig del av arbeidshverdagen, fremfor noe de føler seg tvunget til. De viser til «the visible and invisible dimensions of culture» (s. 77), hvor den synlige delen av organisasjonskulturen innebærer en synlig kobling mellom (1) deling av kunnskap og løsninger på problemer, (2) tilnærminger, verktøy og strukturer for å belønne kunnskapsdeling som samsvarer med organisasjonens overordnede *stil*, og (3) belønnings- og anerkjennelsessystemer som støtter kunnskapsdeling. Den usynlige delen viser til kulturen på et dypere nivå, representert av et uuttalt sett med kjerneverdier som blant annet skaper retning for gjøremål, samt forståelse for andres individuelle handlinger. McDermott og O'Dell (2001) påpeker at den usynlige delen ofte er forståelig for de med ansettelsesforhold innenfor organisasjonen, men at de ofte har problemer med å artikulere den. Disse tilnærmingene til organisasjonskultur kan knyttes til Nonakas (1994) begreper om taus- og eksplisitt kunnskap, hvor den synlige delen av kulturen innebærer eksplisitt kunnskap om organisasjonens kultur, mens den usynlige delen sterkt kan sees i lys av den tause kunnskapen de ansatte i organisasjonen besitter. De viktigste funnene til McDermott og O'Dell (2001) angående den usynlige delen av en organisasjons kultur er derfor at deling av kunnskap sees tett koblet til organisasjonens eksisterende kjerneverdi, og at nettverket for deling av kunnskap bygger på eksisterende nettverk som de ansatte benytter i daglig arbeid.

Videre påpeker Hayduk (1998) at effektive lærings- og kunnskapsprosesser krever ansatte som føler seg oppmuntret til å dele kunnskap med hverandre. Han påpeker at dersom en organisasjon ønsker å høste fordeler av kunnskapsdeling, bør de ansatte imidlertid føle seg oppmuntret til å tilpasse sine ideer og konsepter som er blitt delt av medarbeidere, for å så anvende dem i nye situasjoner (Hayduk, 1998). Seng, Zannes og Pace (2002) understreker i denne forbindelse viktigheten av at organisasjoner har fokus på å dyrke en kultur som støtter opp om- og oppmuntrer til læring og deling av kunnskap. Slik vil læring i større grad opptre som naturlig i forbindelse med utvikling på arbeidsplassen. Videre vektlegger de tillit og åpenhet som grunnleggende aspekter ved slik kultur, og understreker at frykt for misbruk av informasjon, samt muligheter for negative tilbakemeldinger og konsekvenser kan utgjøre barrierer for deling av kunnskap.

Mangel på tillit er et utberedt fenomen innenfor organisasjoner, hvor Seng et al. (2002) påpeker at det kreves et bevisst fokus på å bygge tillit, slik at et best mulig kulturelt grunnlag for deling av kunnskap kan skapes. Viktigheten av tillitsaspektet støttes av Swift og Hwang (2013), som på lik linje med Seng et al. (2002) hevder at kunnskapsdeling ofte opptrer innenfor organisasjoner som bærer preg av tillitsfulle relasjoner. Swift og Hwang (2013) understreker at det med relativt liten sannsynlighet vil oppstå en tillitsfull atmosfære med mindre slik kultur bevisst dyrkes av ledelsen. Agyris (1999), påpeker i sin tur at åpen og kontinuerlig tilgang mellom medarbeidere og eventuelle grupperinger innenfor organisasjonen, utgjør det beste kulturelle grunnlaget for samhörighet, og derav også for læring og kunnskapsdeling blant de ansatte. Forfatteren påpeker at dette kan medføre økt tillit blant de ansatte, som i sin tur potensielt kan føre til lavere terskel for å dele kunnskap.

Filstad (2010) påpeker at organisasjonskulturen på mange måter vil være styrende for læringskulturen innenfor organisasjoner, og understreker at alle organisasjoner har en eller annen form for læringskultur. Hun påpeker at forskjellene hovedsakelig ligger i organisasjonens muligheter for læring og kunnskapsutvikling, hvor disse mulighetene skapes gjennom nødvendig fokus på- og tilretteleggelse for de kulturelle og organisatoriske mulighetene for læring.

### 2.3.3 Ekspansive vs. restriktive læringsmiljø

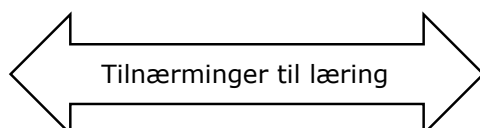
Ledelse er av avgjørende betydning i forbindelse med utvikling av en sterk læringskultur, og Filstad (2010) påpeker at et kontinuerlig læringsfokus innenfor organisasjoner er et ledelsesansvar. Her blir pedagogisk ledelse et sentralt begrep, hvor dette handler om at ledelsen fokuserer på utvikling av læringsforhold gjennom å lede refleksjons- og læringsprosesser som sikrer faglig utvikling innad organisasjonen (Filstad, 2010). I denne forbindelse er det sentralt å trekke inn Fuller og Unwins (2006) *ekspansive-restriktive rammeverk*, hvor de undersøker hvordan pedagogiske, organisatoriske og kulturelle faktorer påvirker praksisfellesskapets muligheter for læring.

Fuller og Unwin (2006) ser metaforen "læring som deltakelse" som den dominante tilnærmingen når det gjelder å forstå hvordan læring forekommer på arbeidsplassen. Sentralt innenfor denne tilnærmingen er ideen at hver enkelt arbeidsplass innehar særegne læringsmuligheter for de ansatte. Ved å ta i bruk dette perspektivet kan forskningen ta for seg hvordan mennesker tilegner seg kunnskap på arbeidsplassen ut ifra det som ser ut til å være en relativt naturalistisk tilnærming, gjennom deltakende aktiviteter som fordrer samhandling blant de ansatte (Fuller & Unwin, 2006). Denne tilnærmingen til læring i en arbeidskontekst kan underbygges av Lave og Wengers (1991) idé om læring som situert aktivitet og prosess.

Som forklart tidligere ser Lave og Wengers (1991) begrep om praksisfellesskaper på læring som foregår gjennom legitim perifer deltakelse. Fokus her er på hvordan praksisfellesskapet bidrar til nyansattes kunnskapstilegnelse, hvordan de lærer gjennom interaksjon med mer erfarne kolleger, samt hvordan de gjennom dette tilslutt blir medlemmer av praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991). Begrepet sier imidlertid lite om den pågående læringen relatert til mer erfarne medarbeidere, og den situerte tilnærmingen har blitt tillagt lite oppmerksomhet når det gjelder hvordan strukturelle og kulturelle organisatoriske faktorer påvirker den situerte læringen som finner sted på arbeidsplassen (Fuller & Unwin, 2006). Fuller og Unwin (2006) har i denne forbindelse utviklet et rammeverk som beskriver potensielle barrierer og muligheter for læring på arbeidsplassen.

I utvikling av det *ekspansive-restriktive rammeverket* har Fuller og Unwin (2006) sett på hvordan pedagogiske, organisatoriske og kulturelle faktorer påvirker

praksisfellesskapets muligheter for læring. Hensikten med rammeverket er å påpeke trekk ved miljøet eller arbeidssituasjonen som påvirker i hvilken grad arbeidsplassen som helhet skaper muligheter eller barrierer for læring (Fuller & Unwin, 2006). Forfatterne argumenterer for at læringsmiljøer som kjennetegnes av beskrivelser som er underlagt det ekspansive læringsmiljøet, potensielt vil kunne bidra til utvikling av sterkere og mer innholdsrik læring enn læringsmiljøer som kjennetegnes av restriktive elementer (Fuller & Unwin, 2006; Rismark & Amundsen, 2020). Tabell 1 inneholder elementer som kjennetegner restriktive og ekspansive læringsmiljøer (etter Fuller og Unwin, 2006, s. 34; oversatt og tilpasset av Rismark & Amundsen, 2020, s. 64).



Restriktive læringsmiljø	Ekspansive læringsmiljø
Begrensede muligheter for deltakelse i flere arbeidsfellesskap.	Deltakelse i flere praksisfellesskap, på/utenfor arbeidsplassen.
Nesten all tid på arbeidsoppgaver. Begrenset mulighet for refleksjon over eget arbeid.	Planlagt tid til kurs og refleksjon over eget arbeid.
Nyansatte: rask overgang til å utføre nye arbeidsoppgaver.	Nyansatte: gradvis overgang til full deltakelse i arbeidsoppgaver.
Visjon for læring på arbeidsplassen: statisk opprettholdelse av arbeidet.	Visjon for læring på arbeidsplassen: å fremme karriereutvikling.
Manglende anerkjennelse og støtte i organisasjonen.	Anerkjennelse og støtte i organisasjonen for at ansatte er lærende.
Tekniske ferdigheter tas for gitt.	Verdsetting av tekniske ferdigheter.
Begrenset distribusjon av ferdigheter.	Bred distribusjon av ferdigheter.
Rigide spesialist-roller.	Verdsetting av teamarbeid.
Begrenset kommunikasjon internt.	Kommunikasjon på tvers av grenser oppmuntres.
Verdsetting av nøkkelpersoner og gruppers kunnskap og ferdigheter.	Verdsetting av arbeidsstokkens samlede kunnskap og ferdigheter.
Ledere kontrollerer fellesskapets og individers utvikling.	Ledere fasiliterer fellesskapets og individers utvikling.
Barrierer mot læring av nye ferdigheter.	Muligheter for å lære nye ferdigheter.
Endimensjonalt, ovenfra-ned, syn på ekspertise.	Multidimensjonalt syn på ekspertise.

**Tabell 1: Det ekspansive-restriktive kontinuumet**

Dette kontinuumet illustrerer to ytterpunkter, som til dels har motsatte kjennetegn. Fuller og Unwin (2006) hevder at en ekspansiv tilnærming til læring vil øke mengde og rekkevidde for deltakelse, som i sin tur også vil påvirke ansattes læringsmuligheter. Rismark og Amundsen (2020) viser til muligheter for å delta i samarbeid og aktiv deltakelse som grunnpilarer i ekspansive læringsmiljø.

Fuller og Unwins (2006) distinksjoner av ekspansive og restriktive dimensjoner utgjør et rammeverk for identifisering av organisatoriske og pedagogiske faktorer for læring, samt hvordan arbeidsplassen fremmer og/eller eventuelt hemmer muligheter for

læring. I denne oppgaven vil termene *ekspansiv* og *restriktiv* derfor benyttes konsistent i referering til "muligheter og barrierer for læring". Rammeverket kan benyttes som analytisk verktøy i denne studien fordi det blant annet kan bidra til; (1) å belyse oppgavens empiri og problemstilling, (2) å utvikle forståelse av hvordan ansatte lærer i fellesskap ved helseforetaket, og (3) å gi innsikt i forholdet mellom institusjonell kontekst og ansattes opplevelse av deres læringsmuligheter.

## 3 Metode

I dette kapitlet redegjøres det for metodiske valg knyttet til gjennomføring av prosjektet. Hensikten er en tydeliggjøring av de ulike prosessene og vurderingene som er foretatt i forskningsprosessen, samt å gjøre disse til gjenstand for åpenhet og diskusjon. Innledningsvis presenteres studiens forskningstilnærming, i lys av studiens vitenskapelige forankring. Deretter presenteres oppgavens forskningsdesign og valg av metode, samt den praktiske gjennomføringen av prosjektet. Til slutt presenteres refleksjoner og overveielser knyttet til oppgavens kvalitet, egen forskerrolle, samt øvrige etiske betraktninger knyttet til ivaretagelse av informanter.

### 3.1 Forskningstilnærming

Når vi beveger oss innenfor forskningsfeltet, møter vi det ukjente med utgangspunkt i forestillinger og tankesett vi har fra før, i lys av det vi bringer med oss inn i situasjonen (Nilssen, 2012). Gadamer (1989) kaller dette *fordommer* eller *forforståelse*, hvor forforståelsen ikke bare omfatter det teoretiske rammeverket, men også forskerens subjektive erfaringer, kunnskaper, verdier og holdninger til feltet (Nilssen, 2012). I denne forbindelse er det viktig at vi er bevisst det faktum at forskningsmetoden vi tilnærmer oss feltet med, ikke nødvendigvis stemmer overens med vår forforståelse. Nilssen (2012) understreker at vi dermed må være åpne for å justere og tilpasse vår forforståelse til fenomenet som undersøkes.

Vitenskapsteoretiske retninger representerer dermed et viktig grunnlag for kvalitative metoder. Fortolkning av kvalitativ tekst kan ifølge Thaagard (2018) på den ene siden knyttes til forskerens teoretiske utgangspunkt, og på den andre siden skape gjentakende mønstre i den innsamlede dataens grunnlag for forforståelsen forskeren utvikler gjennom forskningsprosessen. I denne forbindelse viser Thaagard (2018) til et gjentakende påvirkningsforhold mellom forskerens teoretiske utgangspunkt, og gjentakende mønstre i datamaterialet. En vitenskapsteoretisk forankring kan dermed ha stor betydning for hva det søkes informasjon om, samt påvirke utgangspunktet for den forforståelsen vi utvikler gjennom prosjektet. Det er dermed betydelig for resultatene at vi er bevisst den forforståelsen vi bringer med oss inn i prosjektet (Thaagard, 2018).

#### 3.1.1 Vitenskapelig forankring

Ettersom prosjektets formål er å utforske hvordan ansatte opplever arbeidsfellesskapet sitt som et læringsfellesskap, vil det være sentralt å utforske dette fenomenet ut fra en vitenskapsfilosofi som vektlegger individets erfaringer. Det fenomenologiske perspektivet er svært utberedt innenfor kvalitativ forskningstradisjon, og tar utgangspunkt i individers subjektive opplevelser, hvor målet er å oppnå forståelse av en dypere mening i enkeltindividets erfaringer (Thaagard, 2018). I et kvalitativt forskningsperspektiv, viser Kvale og Brinkmann (2015) til en fenomenologi som mer bestemt peker mot interessen av å forstå sosiale fenomener ut fra individets egne perspektiver og deres oppfatning av virkeligheten. Forskning innenfor dette perspektivet kan dermed sies å bestå av to motstridende mål, hvor man ønsker å komme så nær den hverdagslige virkeligheten som mulig gjennom en fordomsfri beskrivelse av individets subjektive erfaringer, samtidig som man også gjerne vil komme *bak* disse beskrivelsene (Nyeng, 2012).

Med hensikt å møte disse motstridende målene, kan det være nyttig å – i tillegg til å benytte en fenomenologisk tilnærming – nærme seg feltet med utgangspunkt i et hermeneutisk vitenskapssyn. Hermeneutikken sees nært koblet til det fenomenologiske perspektivet, og fremhever betydningen av å fortolke individers handlinger gjennom å



fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende (Thaagard, 2018). Hermeneutikken legger altså vekt på at det ikke finnes én egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Gjennom nøye lesing og fortolkning av datamaterialet kan man dermed, ut fra et hermeneutisk perspektiv, tolke meningsinnholdet på et dypere plan. Nyeng (2012) påpeker i denne forbindelse at forskeren ikke kan gjøre krav på et nøytralt og uavhengig ståsted i forskningsprosessen, og understreker viktigheten av at forskeren er bevisst sitt utgangspunkt, og dermed klar over hvordan fortolkningsprosessen kan påvirkes av forkunnskaper og forventninger inn i forskningsprosessen. Dette kalles ofte den *hermeneutiske sirkel*, hvor det hermeneutiske vitenskapsperspektivet tar høyde for at følelser og handlinger er det de er som følger av en ytre kraft i lys av en større sosial sammenheng (Nilssen, 2012; Nyeng, 2012).

Det fenomenologiske og hermeneutiske vitenskapssynet bestrider altså positivismens tro på objektiv og sikker kunnskap basert på rene erfaringsdata, og ser i stedet forskning og vitenskap basert på systematisk fortolket arbeid av individets subjektive erfaringer (Nyeng, 2012). Meningen med atferd bestemmes altså av individets subjektive oppfatning, samtidig som denne subjektive oppfatningen er formet ut fra kollektive størrelser.

Det kan dermed tenkes at fenomenologi og hermeneutikk satt i sammenheng kan bidra til å skape en dypere forståelse av informantenes subjektive opplevelser av arbeidsfellesskapet som læringsfellesskap. En hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming til fenomenet kan åpne opp for muligheten til å forstå og se helheten, fremfor kun den enkelte del, og dermed bidra til å skape en dypere forståelse av meningsinnholdet i den innsamlede dataen. I lys av den overordnede problemstillingen, kan denne forstås ut fra en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming på to måter: (1) fra et fenomenologisk perspektiv er jeg interessert i å få innsikt i informantenes subjektive opplevelser og erfaringer av hvordan de opplever arbeidsfellesskapet som et læringsfellesskap, mens jeg fra et (2) hermeneutisk perspektiv er interessert i hvordan informantenes meningsfenomener kan sees eksisterende i lys av en felles bevissthet av læringsfellesskapet som sosial institusjon.

### 3.1.2 Epistemologi og ontologi

I det foregående ble det diskutert hvordan forskningstilnærmingen kan sees ut fra en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til tema for denne oppgaven. Videre bør det stilles spørsmål om hva som karakteriserer den typen kunnskap det kvalitative forskningsintervjuet kan gi. I denne sammenhengen blir det sentralt å snakke om epistemologiske- og/eller ontologiske karakteristikk av intervjukunnskap, hvor Kvale og Brinkmann (2015) viser til at det kvalitative forskningsintervjuet både kan avhenge av ontologiske og epistemologiske prinsipper (Kvale & Brinkmann, 2015).

Å snakke om verden, og om hvordan ting faktisk *er*, kalles *ontologi*. Ordet ontologi er en sammensetning av de greske ordene *ontos*, som betyr "det værende", og *logi* som betyr "vitenskap", eller "læren" om noe (Nyeng, 2012). Ontologi kan med dette sies å være *læren om det værende*, altså læren om det eksisterende. Å uttale seg om hvordan verden fremstår når den undersøkes på bestemte måter, eller når vi forsker på den ut ifra et bestemt teoretisk utgangspunkt, kan knyttes til epistemologiske prinsipper (Nyeng, 2012). Ordet *epistemologi* er en sammenstilling av to greske ord. *Logi*, betyr som forklart ovenfor "vitenskap", eller "læren" om noe, og *episteme*, som betyr "fornuft" eller "kunnskap". Ordet epistemologi betyr altså *læren om kunnskap* (Nyeng, 2012). Nyeng (2012) viser til fordeler ved å studere samfunnsvitenskap innenfor rammene av epistemologi, snarere enn ontologi. Han viser til at epistemologiens mål nettopp er å

redegjøre for hva som utgjør gyldige erkjennelser av verden, snarere enn å avsløre hvordan verden *egentlig* ser ut.

Den hermeneutisk-fenomenologiske tilnærmingen kan dermed sees i lys av epistemologiske prinsipper. I dette prosjektet tas det derfor utgangspunkt i et epistemologisk prinsipp for kunnskap om hvordan ansatte i helseforetaket opplever arbeidsfellesskapet sitt som et læringsfellesskap.

## 3.2 Forskningsdesign

Et forskningsdesign viser til en plan eller en skisse for hvordan prosjektet skal legges opp, med beskrivelser av retningslinjer for hvordan prosjektet tenkes utført (Thaagard, 2018). I det følgende presenteres dette gjennom fremgangsmåte for innsamling av empiri, samt utfordringer knyttet til metodologiske valg.

### 3.2.1 Kvalitativt forskningsdesign

Silverman (2014) viser til en rekke ulike metoder som kan benyttes med hensikt å innhente data. Nærmere forklart er dette et spørsmål om hvordan man innhenter, genererer, konstruerer og produserer empiri. I metodelitteraturen skilles det hovedsakelig mellom kvantitative og kvalitative datainnsamlingsmetoder, hvor kvantitative metoder kort forklart handler om å tallfeste et fenomen (Nyeng, 2012). Kvalitative metoder benyttes ofte i forbindelse med samfunnsvitenskapelig forskning, hvor man gjerne arbeider med rikholdige skriftlige eller muntlige kilder som gir forskeren tolkninger i form av ord (Nyeng, 2012).

Det finnes ulike kvalitative metoder for datainnsamling (hvorav dokumentstudier, observasjonsstudier, intervju, etc.), men i denne oppgaven vil fokus rettes mot kvalitative dybdeintervju. Tjora (2012) understreker at dybdeintervjuet sees mest hensiktsmessig i utforskning av individers subjektive meninger, opplevelser og holdninger angående et fenomen. Det kan dermed tenkes at det kvalitative dybdeintervjuet er den mest hensiktsmessige metoden å benytte i utforskning av det enkelte individs opplevelser og erfaringer rundt hvordan de opplever arbeidsfellesskapet sitt som et læringsfellesskap.

Når vi intervjuer mennesker, er dette typisk for å få adgang til deres opplevelser av forskjellige fenomener i deres livsverden, som er den verden vi kjenner og møter i hverdagslivet (Tanggaard & Brinkmann, 2010a). Jacobsen, Tanggaard og Brinkmann (2010) viser til at det kvalitative forskningsintervjuet kan betraktes som en virkeliggjørelse av fenomenologisk vitenskap, da intervjuet nettopp bidrar til forståelse av den primære opplevelsen av verden. Forskning som foretas gjennom et fenomenologisk vitenskapsperspektiv bygger i all hovedsak på kvalitative metoder, og særlig henter den empiri fra dybdeintervjuer (Nyeng, 2012). Nyeng (2012) viser til at uttrykket *fenomenologiske intervjuer* ofte brukes for å understreke at man heller vektlegger det beskrivende fremfor det forklarende, og at man med dette forsøker å se verden gjennom informantens øyne, hvor målet er å stimulere til en åpenhet med hensikt å gi forskeren data om virkeligheten slik den fremtrer for individet som er engasjert i den i praksis.

### 3.2.2 Semistrukturerte dybdeintervju

Vi kan utforme kvalitative intervjuer på ulike måter, hvor intervjuet befinner seg langs et kontinuum som ved det ene ytterpunktet består av relativt ustrukturerte intervjuer med få planlagte spørsmål, til det andre ytterpunktet med helt strukturerte intervjuer med mange styrende spørsmål fra intervjueren (Tanggaard & Brinkmann, 2010a; Thaagard,

2018). Relatert til dette skiller Silverman (2014) mellom åpne narrative intervju, semistrukturerte intervju, og strukturerte intervju. Utgangspunktet for datainnsamling i dette prosjektet vil være det semistrukturerte intervjuet, og det er derfor denne intervjuformen som preger den videre fremstillingen.

Thaagard (2018) viser til semistrukturerte intervju som den formen som oftest benyttes i kvalitative studier. Fordeler med det semistrukturerte intervjuet er blant annet at vi kan følge med på informantens fortelling *samtidig* som vi sørger for at andre temaer som er viktige for å belyse problemstillingen, blir belyst i løpet av intervjuet. Tjora (2012) viser til at det semistrukturerte dybdeintervjuet er hensiktsmessig i forståelse av informantens opplevelser av virkeligheten, samt hvordan informanten selv reflekterer over dette.

Til tross for at Silverman (2014) viser til det narrative intervjuet som det vanligste å benytte i forbindelse med datainnsamling i kvalitativ forskning, anser jeg det noe problematisk å benytte narrative intervju i utforskning av hvorvidt arbeidsfellesskapet oppleves som et læringsfellesskap. Læring i denne konteksten opptrer ofte uformelt og ubevisst (Illeris, 2012), noe som kan medføre at informantene ikke er bevisst all læringen som utspiller seg i arbeidshverdagen. Dette kan gjøre det utfordrende for informantene å prate lenge om dette temaet, og jeg finner det derfor mest hensiktsmessig å benytte semistrukturerte intervjuer. Til tross for dette kan det likevel oppstå utfordringer i bruk av semistrukturerte intervjuer i utforskning av tema for denne oppgaven.

Jovchlovitch og Bauer (som omtalt i Amundsen, 2009) hevder at intervjueren gjennom bruk av strukturerte intervjuer, kan påvirke strukturelle premisser gjennom å selektere temaer og emner, gjennom å stille spørsmål, og gjennom å stille spørsmål på forskerens «eget språk». Med bakgrunn i en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til fenomenet som studeres, har jeg dog forsøkt å være bevisst hvilken potensiell påvirkning min forforståelse kan ha hatt for utforming av spørsmål i den semistrukturerte intervjuguiden.

### 3.3 Praktisk gjennomføring

Forskningsdesignet beskrives også ut ifra *hvem* som er aktuelle deltakere i prosjektet, *hvor* undersøkelsen skal gjennomføres, samt *hvordan* den skal gjennomføres (Thaagard, 2018). I det følgende presenteres disse avgjørelsene og overveielsene med utgangspunkt å gi en så transparent beskrivelse som mulig.

#### 3.3.1 Utvalg og rekruttering

Ettersom utvalget for denne studien er relativt lite, med et informantantall på åtte personer, er det særlig viktig at det anvendes en utvalgsprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen slik at analysen av data kan gi en best mulig forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2018). I lys av dette anser jeg det nødvendig at potensielle informanter er ansatt ved en arbeidsplass hvor de daglig omgås medarbeidere, da den overordnede problemstillingen nettopp omhandler hvordan arbeidsfellesskapet kan oppleves som et læringsfellesskap. Det er derfor viktig at potensielle informanter arbeider innenfor et arbeidsfellesskap hvor de daglig omgås sine kolleger. Dette kan sees i lys av det Thaagard (2018) viser til som *strategisk utvelging*, som innebærer en systematisk utvalgsprosess av personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som ansees strategiske med hensyn til problemstillingen. Den strategiske utvelgelsen gjennomført i denne oppgaven sees hensiktsmessig slik at

analyseringen av data kan gi en best mulig forståelse av hvordan læring kan oppleves innenfor arbeidsfellesskapet.

I etterkant av bestemmelse av hvilket utvalg som var ønsket til prosjektet, var det også ønskelig å oppnå en viss bredde i utvalget. Thaagard (2018) viser til at man ved bruk av kvoteutvalg kan definere bestemte kategorier som skal representeres i utvalget, for så å velge deltakere innenfor hver av kategoriene som er bestemt. Jeg ønsket at deltakerne i prosjektet på best mulig måte skulle representere arbeidsstokken ved helseforetaket, og valgte derfor å opprette kvoter basert på kjønn, alder og fartstid innenfor yrket. Deretter kom jeg i kontakt med min kontaktperson innenfor helseforetaket, hvor vi via mail-korrespondanse diskuterte en plan for videre samarbeid. Kontaktpersonen var behjelpelig med å sette meg opp med kontakter som var interessert i å stille som informanter. På vegne av meg informerte min kontaktperson potensielle deltakere om prosjektet, samt at det ble hengt opp et infoskriv administrert av kontaktpersonen (se vedlegg 2). Her fikk potensielle informanter nærmere informasjon om formålet med studien, samt at de hadde mulighet til å skrive seg på dersom de var interessert i å delta i prosjektet. Her informerte de om kjønn, alder, samt sin fartstid innenfor yrket. Fra starten av rekrutteringsperioden har interessen for deltakelse vært relativt stor, noe som gjør det mulig å følge opp kriteriene for kvoteutvalg. Thaagard (2018) viser til kvoteutvalg som hensiktsmessig for å oppnå bredde i utvalget. Derfor valgte jeg informanter som jeg anså hensiktsmessige med hensyn til å skape bredde i mitt utvalg.

I lys av det teoretiske rammeverket for denne oppgaven kan det anses hensiktsmessig med ulikheter i informantenes alder og deres fartstid innenfor yrket, da Lave og Wenger (1991) blant annet viser til at nykommere erverver kunnskap og kompetanse på bakgrunn av samhandling med mer erfarne medarbeidere. Det kan antas at eldre medarbeidere gjerne har mer erfaring enn de som er yngre, men det behøver selvsagt ikke å være slik. Dersom dette er tilfelle, kan det bidra til å utvikle bredde i forståelsen av hvordan eldre og yngre arbeidstakere opplever sitt arbeidsfellesskap som et læringsfellesskap, samt hvordan yngre arbeidstakere erverver kunnskap og kompetanse gjennom interaksjon med mer erfarne medarbeidere. Årsaken til at jeg fant det hensiktsmessig å inkludere kjønn i kvoteutvalget var for å kunne rekruttere informanter slik at utvalget på best mulig måte representerte kjønnsfordelingen ved helseforetaket.

Ved gjennomføring av kvoteutvalg er det imidlertid viktig å være oppmerksom på mulige feilkilder når vi konkluderer i prosjekter hvor utvalget baseres på inndeling i kategorier. Thaagard (2018) viser til vanskeligheter ved å trekke konklusjoner om tendenser i utvalget da de ikke er basert på utvalgssелеksjon som sikrer tilfeldig utvelging. Jeg anså dog denne utfordringen som noe urelevant i sammenheng med denne oppgaven, da utvalget, uansett utvalgstilnærming, er såpass lite at det uansett vil være problematisk å overføre tendenser i utvalget til populasjonen innenfor helseforetaket. Eventuell overføringsverdi diskuteres videre under pkt. 3.6; *kvalitetskriterier*.

Utvalget i denne studien kan også betegnes som *tilgjengelighetsutvalg*. Her er utvalget strategisk ved at deltakerne representerer de ønskede egenskapene som anses relevante for problemstillingen, hvor fremgangsmåten for utvalg av deltakere baseres på tilgjengelighet (Thaagard, 2018). De som meldte interesse for deltakelse er de som er tilgjengelige for meg som "forsker". Thaagard (2018) påpeker dette som et potensielt problem, da utvalg basert på tilgjengelighet kan tyde på en tendens til at utvalget vil representere personer som er mer fortrolig med forskning, eller at de ikke har noe imot at de blir studert. I slike forbindelser er det ofte en tendens til at personer med høyere

utdanning stort sett er mer tilbøyelige til å delta i kvalitative studier sammenlignet med personer med lite eller ingen utdanning (Thaagard, 2018). I dette prosjektet kan det tenkes at de som har høyere utdanning i større grad vil oppleve arbeidsfellesskapet som læringsfellesskap, da de har mer erfaring med å tilegne seg kunnskap, og at de derfor er mer bevisst læringen som arbeidsfellesskapet kan medføre. Thaagard (2018) stiller derfor spørsmål ved hvilken betydning slike "skjevheter" i utvalget kan ha for resultatene, samt hvorvidt informasjon kan gå tapt dersom personer med særegne opplevelser/kjennetegn av fenomenet vi studerer ikke representeres i utvalget.

En annen utfordring ved tilgjengelighetsutvalg kan være at de som stiller seg villig til å delta i prosjektet kan føle at de, i større grad enn andre, mestrer sin livssituasjon (Thaagard, 2018). Dette kan føre til skjevheter i utvalget som medfører at prosjektet gir mer informasjon om positive mestringsopplevelser relatert til arbeidsfellesskapet som læringsarena, enn om særlig negative eller utfordrende opplevelser angående fenomenet som studeres. I lys av dette påpeker Thaagard (2018) at det er viktig å diskutere hvordan sammensetningen av deltakere gir grunnlag for resultater undersøkelsen konkluderer med. På bakgrunn av dette kan det dermed tenkes at dersom jeg hadde benyttet meg av en tilfeldig utvalgsstrategi, kunne resultatene i undersøkelsen fått andre utfall enn det som er tilfellet i denne studien.

Videre viser Thaagard (2018) til at strategiske utvalg enten kan være *typiske* eller *spesielle* med hensyn til de fenomenene vi studerer. Utvalget i denne studien kan, sett i lys av det forklart ovenfor, anses å være et typisk utvalg i den forstand at de representerer bredde og variasjon i fortellinger om opplevelser av arbeidsfellesskapet som et læringsfellesskap (se Thaagard, 2018, s. 58). Det kan dermed diskuteres hvorvidt utvalget totalt sett representerer et mønster som kan antas å være *typisk* for de ansatte, det vil si et mønster hvor deltakerne beskriver arbeidsfellesskapet som et læringsfellesskap i høy grad.

Når det gjelder utvalgets størrelse, vurderes dette opp mot hvor godt vi mener at utvalget er egnet til å utforske den overordnede problemstillingen (Thaagard, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) viser til at antall informanter bør avhenge av formålet med undersøkelsen. De viser til at vanlige informantantall i intervjuundersøkelser ligger på rundt 15 +/- 10 informanter. Et generelt inntrykk av nyere tids intervjuundersøkelser er en oppfatning av at det ofte er fordeler ved å ha mindre antall intervjuer i undersøkelsen, og i stedet vie mer tid til forberedelser og analysering av intervjudata (Kvale og Brinkmann, 2015). Utvalgets utforming og størrelse må vurderes på bakgrunn av at kvalitative tilnæringer kjennetegnes ved intensive og dyptgående analyser, og Thaagard (2018) påpeker derfor, i likhet med Kvale og Brinkmann (2015), at omfanget av kvalitative utvalg ikke bør være så store at de går på bekostning av gjennomføringen av mer omfattende analyser. Ettersom denne studien ikke har overførbarhet som hovedmål, anså jeg det tilstrekkelig med åtte informanter. Med hensyn til studiens omfang, hevder jeg at flere informanter potensielt vil kunne gå på bekostning av et mer omfattende analysearbeid, og derfor ei bidra til ytterligere forståelse av fenomenet.

15 personer skrev seg på listen over deltakere som var interessert i å delta i prosjektet i etterkant av å ha lest informasjonsskrivet. Gjennom kvoteutvalg genererte jeg åtte informanter som jeg anså mest hensiktsmessig med tanke på bredde i utvalget, med hensyn til informantenes aldersspenn, kjønnsfordeling, og antall år erfaring med helserelatert arbeid. Informantenes utdanningsbakgrunn varierer fra ufaglært, helsefagarbeider, sykepleier, til vernepleier. Rundt halvparten av informantene har også videreutdanning. Med hensyn til informantenes anonymitet, benevnes ikke hvilke informanter som har hvilken utdanning. Navn er erstattet med pseudonymer, og alder, samt antall år erfaring korrigert med ca. tall. Se tabell 2.

<i>Pseudonym informanter</i>	<i>Alder (korrigert)</i>	<i>Antall år erfaring (ca.)</i>
<i>Informant 1</i>	20-30	5
<i>Informant 2</i>	50-60	25
<i>Informant 3</i>	30-40	20
<i>Informant 4</i>	40-50	25
<i>Informant 5</i>	20-30	10
<i>Informant 6</i>	40-50	10
<i>Informant 7</i>	60-70	30
<i>Informant 8</i>	50-60	40

**Tabell 2: Detaljer tilknyttet deltakende informanter**

### 3.3.2 Utarbeidelse av intervjuguide

Ved bruk av semistrukturerte intervjuer, utfører man ofte selve intervjuet med basis i en intervjuguide. En intervjuguide kan være mer eller mindre førende for selve intervjuet, og mer eller mindre detaljert og teoretisk avhengig av den forforståelsen man har angående hva intervjuet skal omhandle, samt hvilken metodologisk ramme man vil la intervjuet foregå innenfor (Tanggaard & Brinkmann, 2010a). Med bakgrunn i tema for dette prosjektet ble det teoretiske fokuset og veien til intervjuguiden begrunnet i beskrivelsen av prosjektet, samt i utgangspunktet at fenomenologisk forskning ikke er opptatt av de bakenforliggende årsakene til individets subjektive opplevelser, men heller individets *levde erfaringer* (Nyeng, 2012). Det er derfor individets subjektive opplevelser og erfaringer som danner utgangspunkt for utforming av intervjuguiden, snarere enn de bakenforliggende årsakene til deres oppfatninger.

Kvale og Brinkmann (2015) karakteriserer intervjuet som en samtale på bakgrunn av struktur, samt at formålet med samtalen er å forstå eller beskrive noe. Dette innebærer at intervjuguiden må utformes på en måte som fordrer innsamling av informasjon som kan beskrives eller fortolkes på bakgrunn av informantenes tanker, følelser og erfaringer. Potensielt kan dette gi et bedre bilde av de ansattes forståelse og oppfatning av arbeidsfellesskapet som læringsfellesskap.

Tanggaard og Brinkmann (2010a) påpeker at det ved bruk av semistrukturerte intervjuer er en fordel å begynne med *hva*-spørsmål, før man bestemmer seg for *hvordan* man konkret vil gå frem i prosjektet. Med andre ord bør man ha det klart for seg *hva* man ønsker å vite noe om, før man finner ut av *hvordan* man på best mulig måte kan innhente kunnskap om det man ønsker å vite noe om. I etterkant av klargjøring om *hva*-, samt hvordan jeg ønsker å undersøke tema for dette prosjektet, startet jeg utforming av intervjuguiden. I utforming av intervjuguiden har jeg latt meg inspirere av Rubin og Rubins (2012) "tre-med-grener-modell". Treets stamme representerer prosjektets hovedtema, nemlig opplevelser av arbeidsfellesskapet som læringsfellesskap, mens grenene kan sees representerende for mer spesifikke temaer, herunder læring som situert aktivitet, kunnskapsdeling, praksisfellesskaper, og organisasjonskultur. Denne modellen anses hensiktsmessig når tema(er) for intervjuet er bestemt i forkant av selve intervjuene, hvor spørsmål stilles innenfor hvert tema for å utdype informantens erfaringer angående de ulike temaene (Thaagard, 2012; Rubin & Rubin, 2012).

Videre understreker Thaagard (2018) at hovedstrukturen i intervjuguiden bør bestå av spørsmål som er representerende for sentrale temaer i undersøkelsen. Spørsmål i intervjuguiden angår derfor især forhold vedrørende arbeidsfellesskapet som læringsarena, kunnskapsdeling innenfor arbeidsfellesskapet, samt organisasjonskultur og dennes betydning for læring innenfor arbeidsfellesskapet. Spørsmålene i intervjuguiden

er hovedsakelig motivert av det teoretiske rammeverket, samt tidligere forskning angående organisasjonskultur.

Tanggaard og Brinkmann (2010a) påpeker at det semistrukturerte intervjuet bør innebære en kontinuerlig vekselvirkning mellom spørsmål og svar. Spørsmålene i intervjuguiden er satt sammen med bakgrunn i dette, med hensikt å optimalisere kommunikasjonsflyt i intervjusituasjonen. Deretter understreker Thaagard (2018) at spørsmålene som stilles i intervjuguiden bør utformes på en måte som oppmuntrer informanten til å utlevere konkrete og utfyllende beskrivelser angående det undersøkte tema. Spørsmål i intervjuguiden ble derfor forsøkt uformet på en måte som gav utfyllende svar, hvor hovedspørsmål kunne etterfølges med oppfølgingsspørsmål dersom dette ble nødvendig for utfyllende beskrivelser.

### 3.3.3 Gjennomføring av intervju – datainnsamling

Ved gjennomføring av individuelle intervjuer, understreker Tjora (2012) at det er hensiktsmessig å la informantene selv bestemme hvor og når intervjuet skal finne sted. Dette med hensikt å skape en så avslappet stemning som mulig, hvor informanten har mulighet til å snakke åpent om personlige erfaringer. En god, tillitsfull relasjon mellom forsker og informant legger grunnlaget for etablering av en trygg atmosfære, noe som videre kan ha betydning for hvordan intervjuet utspiller seg (Nilssen, 2012; Tjora, 2012).

I dette prosjektet er det som nevnt gjennomført åtte intervjuer, med åtte informanter. Intervjuene ble holdt på informantenes arbeidsplass, hvor vi benyttet et møterom som lokasjon for gjennomføring av intervjuene. Intervjuene ble gjennomført i løpet av en tidsperiode på to dager, med gjennomføring av fire intervjuer per dag. Intervjuene hadde en varighet på alt fra 20 til 60 minutter, hvor medianen for tidsgjennomføring lå på om lag 40 minutter.

Ett mål med intervjuene var å skape tillitsfulle relasjoner mellom meg som intervjuer, og informantene. Dette medførte muligheten for at informantene åpnet opp om- og delte av egne erfaringer og synspunkt. Thaagard (2018) anbefaler at forskeren selv tar regi over intervjusituasjonen ved bekreftende kommentarer til det informanten uttaler, som innebærer en balanse mellom å stille spørsmål og å lytte til det informanten sier. Gjennom intervjuene var jeg oppmerksom og bevisst på å unngå og avbryte informantens fortellinger, og la opp til at det innimellom var rom for stillhet, uten å gå rett på neste spørsmål i intervjuguiden. Dette medførte at informantene ofte utdypet sine fortellinger, da de fikk rom til å tenke nøye gjennom de spørsmålene jeg stilte, som videre førte til en naturlig flyt i vekselvirkningen mellom spørsmål og svar.

Jeg opplevde tilliten mellom informantene og meg som intervjuer som god, og at informantene oppriktig delte sine synspunkter, erfaringer og tanker angående det undersøkte fenomenet. I og med at jeg ikke har bakgrunn fra helsearbeid, måtte jeg ofte spørre om de kunne utdype enkelte begreper og lignende, slik at jeg kunne forstå helhetskonteksten av det de fortalte. Etter hvert som jeg fikk mer erfaring med intervjusituasjonen, kjente jeg meg tryggere i rollen som intervjuer. Det er derfor forskjeller i sammenlikning av det første og det siste intervjuet jeg gjennomførte, da jeg etter hvert, til tross for at jeg hadde gjort meg godt kjent med intervjuguiden på forhånd, løsrev meg mer fra intervjuguiden etter hvert som jeg ble tryggere i intervjuerrollen. Helhetlig gav intervjuene et bredt og utfyllende grunnlag for videre analyse.

### 3.4 Analyse og fremgangsmåte

Thaagard (2018) vurderer analyse og tolkning av data som en prosess som kontinuerlig foregår gjennom hele forskningsprosjektet. Analysefasen i kvalitative prosjekter fremstår altså ikke som en selvstendig og uavhengig periode i prosjektfasen, men foregår typisk løpende før og mens man genererer data, i kraft av det valgte teoretiske rammeverket (Brinkmann, 2010). Brinkmann (2010) understreker at det skjer noe i det øyeblikket man forlater feltet rent fysisk, og begynner det *egentlige* analysearbeidet gjennom transkribering av intervjuene. Videre ble den muntlige interaksjonen i intervjusituasjonen oversatt til en skriftlig transkripsjon, og analysen av materialet oversatt til et lesbart og anvendelig produkt i form av en analytisk tilnærming til den innsamlede empirien (Thaagard, 2018). I det følgende presenteres disse bevegelsene.

#### 3.4.1 Bearbeiding av datamateriale – fra intervju til tekst

Når intervjuer transkriberes fra muntlig til skriftlig form, struktureres samtalene på en måte som gjør de bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Tanggaard og Brinkmann (2010a) viser til oversettelse fra lydopptak til tekst som en utfordrende prosess. De påpeker at det talte og det skriftlige språk er to meget forskjellige språklige medier, og understreker at idet vi oversetter tale til skrift, fryser vi fast noe som i seg selv egentlig er dynamisk og kontekstuel. Nilssen (2012) hevder at tekster som produseres av forskeren, aldri vil bli helt nøyaktige. En utfordring ved dette er at i det man transkriberer, vil en mengde informasjon gå tapt, slik som kroppsspråk og stemmeføring, hvor dette ikke umiddelbart lar seg transkribere (Tanggaard & Brinkmann, 2010a).

Transkribering er en tidkrevende prosess, hvor det sies at en time med lydopptak tar omkring seks timer å transkribere, avhengig av skribentens ferdigheter, samt hvor detaljrikt det transkriberte materialet foretrekkes å være (Nilssen, 2012). Tjora (2012) anbefaler bruk av lydopptak og fullstendig transkribering av materialet i etterkant, med hensyn til at man ikke alltid vet hva som er viktige temaer, og dermed heller ikke hvilket detaljnivå det er hensiktsmessig å transkribere ned til. I dette prosjektet er det benyttet en enkel transkripsjonsstrategi, hvor det avgjørende er å fastholde meningsinnholdet i det som blir sagt under intervjuene (Tjora, 2012). Dette medførte at intervjuene ble transkribert med en hastighet på 0,3, slik at transkriberingen av hvert intervju aktivt omtrent tok det trippelte av tiden intervjuene i seg selv tok. Alt som ble sagt under intervjuene ble transkribert.

Nilssen (2012) legger vekt på at vi bør få en mest mulig korrekt gjengivelse av det forskningsdeltakeren sier, og at det derfor kan være nyttig å notere pauser og uttrykk som ikke umiddelbart oppfattes som ord. Diverse tegn ble benyttet med hensikt å markere pauser (...), *trykksterke ord*, *lattermild tale*, og *\*anonymiserte personer og stedsnavn\**. Uttrykk som «eh», «hmm», og «tja», ble også transkribert. Nilssen (2012) understreker at slike småord kan indikere at informanten nøler, kjenner på usikkerhet, eller behøver tid til å tenke. I lys av den hermeneutiske tilnærmingen til tema for denne oppgaven, anså jeg det derfor hensiktsmessig å transkribere slike ord og uttrykk, da de gjennom nøyere analyse kan indikere funn som ikke nødvendigvis virker innlysende i intervjusituasjonen eller ved transkribering av datamaterialet. Det transkriberte materialet endte til slutt opp som 86 sider tettskrevet tekst, noe som utgjorde et overkommelig utgangspunkt for det videre analysearbeidet. Navn, alder, andre- og tredjepersonsnavn, stedsnavn, samt andre gjenkjennelige artefakter ble anonymisert i transkriberingen.



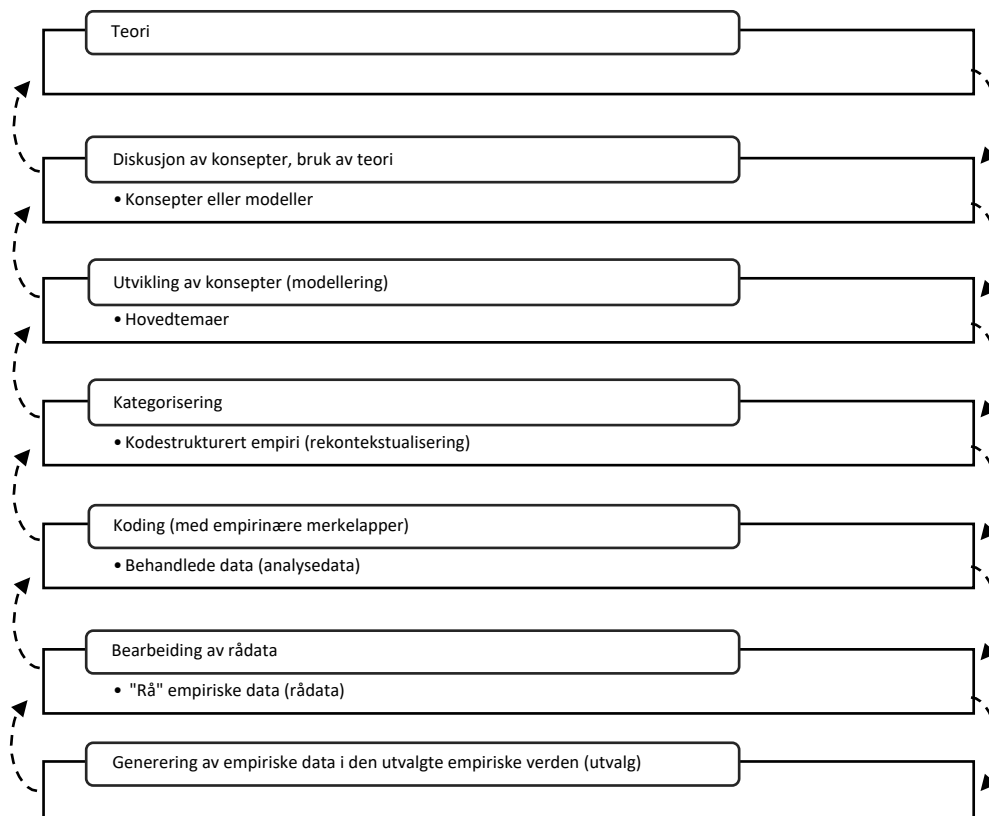
Nilssen (2012) viser til transkribering som en viktig del av analyseprosessen, hvor aktiv lytting og transkribering kan føre til tanker, som videre genererer ideer til koding som dukker opp under transkripsjonen. Han viser også til at dette fører til at man som «forsker» blir godt kjent med materialet. Transkriberingen bør dermed gjøres så raskt som mulig etter at lydopptaket er gjort, og helst før nye opptak (Nilssen, 2012). Dette lot seg ikke gjøre i mitt tilfelle, da det kun var lagt opp til ett kvarter mellom de åtte intervjuene jeg gjennomførte i løpet av et todagers tidsintervall. Jeg benyttet imidlertid tiden mellom intervjuene til å notere inntrykk jeg gjorde meg i intervjusituasjonene, i en slags «forskningsdagbok».

### 3.4.2 Analytiske tilnærminger

I etterkant av transkribering, kan det transkriberte materialet omtales som en ufordøyd, kompleks virkelighet, hvor utfordringen ligger i å skape mening ut av denne kompleksiteten (Patton, 2002; Nilssen, 2012). Videre ble det benyttet ulike strategier med hensikt å skape mening i transkriberte materialet. Disse strategiene beskrives i det følgende.

#### *SDI: Stegvis-deduktiv induktiv metode*

Den analytiske tilnærmingen for dette prosjektet er basert på Tjoras (2012) stegvis-deduktive induktive metode (SDI-modellen), hvilket går ut på å arbeide i etapper fra rådata, til konsepter eller teorier. En induktiv tilnærming innebærer å oppdage mønstre, temaer og kategorier i datamaterialet, mens en deduktiv tilnærming innebærer å analysere data gjennom forhåndsdefinerte rammeverk (Nilssen, 2012). Tjoras (2012) SDI-modell baseres på begge disse tilnærmingene. Dermed kan arbeidet med den analytiske tilnærmingen for dette prosjektet sees deduktivt basert på min forforståelse og det teoretiske rammeverket, og induktivt gjennom koding og kategorisering av det transkriberte materialet, som igjen vil sees i lys av det forhåndsdefinerte rammeverket.



**Figur 2: SDI-modellen (Tjora, 2012, s. 175)**

Som det kan sees ut fra figur 2, kan SDI-modellen gi et inntrykk av at forskningsprosessen er fullstendig lineær, hvilket ikke er tilfelle. Modellen danner uansett et godt utgangspunkt for systematikk og fremdrift i et kvalitativt forskningsprosjekt (Tjora, 2012).

### *Koding av transkribert materiale*

Tanggaard og Brinkmann (2010a) viser til koding som forfinet teknikk innenfor meningskondensering, hvilket innebærer å redusere større tekstsegmenter til mindre meningsenheter. Forfatterne påpeker at dette er sentralt for fenomenologiske og hermeneutiske tilganger, hvor disse perspektivene legger vekt på beskrivelse og fortolkning av meningsinnhold. Koder kan sees på som nøkkelord benyttet i anvendelse på tekstsegmenter med hensikt å identifisere dem senere, og eventuelt sammenligne, kontrastere og skape oversikt over hvor fremtredende eventuelle mønstre i datamaterialet er (Tjora, 2012). Tjora (2012) understreker at det i kodingsprosessen er viktig å arbeide nært opp mot empirien, og derav benytte begreper som allerede finnes i datamaterialet. Kodingen er derfor forsøkt gjennomført uavhengig av min forforståelse og det teoretiske rammeverket.

Tanggaard og Brinkmann (2010a) viser til at koder enten kan være data- eller begrepsdrevne, hvor datadrevne koder oppstår induktivt i selve materialet. Begrepsdrevne koder er derimot koder som er fastsatt på forhånd, enten i lys av det teoretiske rammeverket eller eksisterende litteratur (Tanggaard & Brinkmann, 2010a). Begrepsdrevne koder i dette prosjektet ble knyttet til det eksisterende teoretiske rammeverket, som i dette prosjektet baseres på det sosiokulturelle læringsperspektivet. I lys av dette kan den analytiske tilnærmingen benyttet i denne oppgaven sees som en kombinasjon av datadrevne- og begrepsdrevne koder, da min forforståelse bevisst har

bidratt til en forventning av mønstre som kan oppstå i datamaterialet. Ved bruk av både data- og begrepsdrevne koder kan dette sees nært tilknyttet den SDI-metoden, hvor begrepsdrevne koder kan knyttes til en deduktiv tilnærming, som nettopp innebærer analysering av data gjennom forhåndsdefinerte rammeverk. De datadrevne kodene kan i sin tur knyttes til en induktiv tilnærming, hvilket innebærer å oppdage mønstre, temaer og kategorier i datamaterialet. Dette medførte at jeg allerede i intervjusituasjonen opplevde at informantenes fortellinger relaterte til forventningene jeg hadde til funn som kunne oppstå. Jeg var derimot bevisst på at dette kunne skje, og var derfor nøye med å analysere transkribert tekst nøyaktig. Da det ble oppdaget datadrevne koder i det transkriberte materialet, ble disse viet like stor oppmerksomhet som de begrepsdrevne kodene. Ved bruk av *refleksiv koding*, som omhandler forskerens rolle i prosessen, kodet jeg også mine egne refleksjoner i datamaterialet (Tanggaard & Brinkmann, 2010a).

Det Tanggaard og Brinkmann (2010a) betegner som datadrevne koder, kan sees i lys av det Nilssen (2012) betegner som *åpen koding*. Åpen koding vil si å identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i datamaterialet (Nilssen, 2012). Her kodes kjerneinnhold i den transkriberte teksten med hensyn til hva som fremstår signifikant i materialet. Gjennomføring av kodingsprosessen foregikk med bakgrunn i det forklart ovenfor, ved at jeg først leste gjennom det transkriberte materialet, for deretter å oppdage typiske gjennomgående trekk ved datamaterialet. Det transkriberte materialet endte tilslutt opp i 306 koder. Deretter ble de ulike kodene underlagt kategorier som synes å være representerende for de enkelte kodene.

En viktig del av systematisk arbeid i kvalitative studier er å lage gode systemer for sortering og oppbevaring av datamaterialet (Nilssen, 2012). Det er imidlertid varierende hvor omfattende og detaljert det er nødvendig å være med hensyn til studiens omfang. Dette prosjektet består av et relativt lite datamateriale, med relativt få deltakere. Det vil derfor trolig være tilstrekkelig å skille sorteringen mellom de ulike forskningsdeltakerne, da Nilssen (2012) viser til at det ofte kan være nok å skille mellom de ulike forskningsdeltakerne i intervjustudier.

### *Kategorisering*

Mens hensikten med koding er å bryte ned teksten i mindre tekstsegmenter, kan tolkning av mening bidra til å utvide opprinnelig tekst gjennom å legge til hermeneutiske lag som muliggjør forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette steget er hensikten å se sammenhenger mellom kodene, for deretter å begynne utvikling av kategorier. Nilssen (2012) viser til at målet her, er å sitte igjen med noen få kategorier, perspektiver, temaer eller dimensjoner fra det transkriberte materialet, med hensikt å gi svar på forskningsspørsmålet.

I arbeid med analysering av datamaterialet ble det som forklart tidligere benyttet meningskondensering. Dette innebærer at lengre intervjutekster reduseres til kortere formuleringer. Deretter lokaliserte jeg utsagn som syntes relevante i lys av prosjektets tematikk og problemformulering. Allerede innledningsvis i transkriberingsfasen, dannet jeg meg et inntrykk av hva som fremsto som felles opplevelser hos informantene, noe som gav meg retning i det videre analysearbeidet. Disse «brillene» gjorde det enklere å kartlegge hva jeg kunne se videre etter i det transkriberte materialet.

Med hensikt å skaffe et raskt overblikk over forskjeller og likheter i datamaterialet, benyttet jeg et verktøy som visualiserer ordfrekvenser i det kodede materialet (se figur 3). Hjelpeverb, preposisjoner, konjunksjoner, pronomener, etc. er silt ut av materialet i forkant, da disse naturligvis er overrepresentert i slike oversikter, men ikke relevant for kategoriseringen. Nilssen (2012) omtaler dette som *ordskyer*, og viser til dette som nyttig verktøy når man skal sammenligne fremstillinger i datamaterialet

som videre kan gi nyttig informasjon om forskjeller og likheter som man kan arbeide videre ut ifra.



Figur 3: Visualisering av ordfrekvenser i det kodede materialet.

Her sees enkelte ord mer frekvente i datamaterialet enn andre. Jo større ordene er visualisert, jo oftere nevnes disse ordene i datamaterialet. Ordskyen var til stor hjelp når det gjaldt å oppdage de kategoriene som var mest gjeldende i datamaterialet, og bekreftet også mine forventninger til funn. Videre ble utsagn og sitater som kunne tilskrives disse ordene kategorisert, hvor tre overordnede kategorier særlig synes å ha betydning for hvordan informantene opplever arbeidssfellesskapet som læringsfellesskap:

- Opplevelse av læring i arbeidssfellesskapet
- Arbeidsplassens vilkår og betingelser for læring
- Organisasjonskulturens betydning for læring og kunnskapsdeling

### 3.5 Refleksjoner og overveielser

#### 3.5.1 Etske betraktninger

Kvalitativ forskning er som all annen forskning en verdiladet aktivitet, og medfører dermed en rekke etiske utfordringer. Brinkmann (2010) viser til at kvalitativ forskning ofte handler om menneskers personlige liv og erfaringer, og at dette derfor medfører et etisk problemfelt. Forskningsprosjekter er derfor pålagt etiske retningslinjer og meldeplikt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). I denne sammenheng er studien meldt til NSD for internkontroll og kvalitetssikring med hensyn til ulike faser i studien; utvalg, prosedyrer for datainnsamling, analysing av data, metodevalg, personvern og forskningsetikk (se vedlegg 1). Med hensikt å sikre deltakernes personvern på best mulig måte, er det ved utforming av informert samtykke tatt utgangspunkt i en standardisert mal fra NSD. Her ble det oppgitt informasjon om konfidensialitet, studiens formål, etc. (se vedlegg 2).

Videre diskuteres noen av de etiske og moralske spørsmålene som forbindes med intervjupraksis i forskningssammenheng. Dette vil sees i lys av etiske retningslinjer for samfunnsforskning, som for øvrig, i dette prosjektet, hovedsakelig omhandler krav om informert samtykke og konfidensialitet.

### *Informert samtykke*

De etiske aspektene ved planleggingsstadiet reflekterer viktigheten av å innhente informanternes samtykke til deltakelse i studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Informert samtykke innebærer kort sagt at informantene informeres om undersøkelsens overordnede formål, samt hovedtrekk i undersøkelsens design. Kvale (2001) viser til at det informerte samtykket «... innebærer at intervjupersonene informeres om undersøkelsens overordnede mål, om hovedtrekkene i prosjektplanen, og om mulige fordeler og ulemper med å delta i forskningsprosjektet» (s. 67). Samtykket innebærer også at man forsikrer seg om at informantene deltar på frivillig basis, samt at de informeres om at de har mulighet til å trekke seg når som helst i løpet av prosjektets varighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene bør også informeres om prosjektets formål, noe som bør innebære informasjon om fortrolighet angående hvem som vil ha tilgang til den innsamlede dataen.

Prosjektets infoskriv (se vedlegg 2) ble hengt opp på en tavle ved den undersøkte enheten, hvor potensielle deltakere til prosjektet fikk mulighet til å lese gjennom informasjon om prosjektets hensikt og formål før de eventuelt meldte interesse for deltakelse. Her ble det blant annet opplyst om prosjektets formål, samt informasjon om deres rettigheter ved deltakelse. I forkant av påbegynte intervjuer, delte jeg personlig ut infoskrivet en gang til, med hensikt å forsikre meg om at de hadde fått med seg informasjonen. Deretter delte jeg ut det informerte samtykkeskjemaet, med forespørsel om signatur. Alle informantene som har deltatt i dette prosjektet har signert samtykkeskjema, og med dette samtykket til at de har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, fått anledning til å stille spørsmål, til å delta på intervju, samt at deres opplysninger kan behandles frem til prosjektslutt (ca. 15.05.20). For mer detaljer om informasjonsskriv og samtykkeskjema, se vedlegg 2.

Kvale (2001) problematiserer imidlertid diskusjonen om hvorvidt det er mulig å oppfylle krav om full informasjon i forskningsprosjekter, da prosjektet ofte kan endres i løpet av prosessen. Dette kan føre til at formålet og hensikten med prosjektet endres, noe som kan medføre at forskningsdeltakerne ikke lenger har full oversikt om prosjektets mål og hensikt. I dette prosjektets tilfelle, har ikke dette blitt endret i etterkant av intervjuene. Prosjektets innleveringsfrist ble imidlertid utsatt fra 15.05.20 til 02.06.20 grunnet Covid-19. Informantenes opplysninger har imidlertid ikke blitt behandlet i etterkant av den opprinnelige innleveringsfristen. Dette medfører at informasjonen deltakerne fikk ved prosjektstart, er informasjon som fremdeles står seg gjeldende ved prosjektslutt.

I den fjerde utgaven av de forskningsetiske retningslinjene, utgitt av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, heter det at «... forskeren skal respektere forskningsdeltakerens autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse» (NESH, 2016, s. 12). Silverman (2014) påpeker derfor viktigheten av å informere deltakerne om deres rett og mulighet til når som helst å trekke seg og sine opplysninger fra prosjektet før det avsluttes. I infoskrivet informeres det derfor om at informantene har mulighet til å trekke seg fra prosjektet helt frem til prosjektslutt.

### *Konfidensialitet*

Mye av de etiske hensynene i forbindelse med intervjuer er knyttet til presentasjon av data, blant annet når det gjelder anonymisering av personopplysninger (Tjora, 2012). Ifølge Thaagard (2018) innebærer konfidensialitetsprinsippet at «...de som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt» (s. 28). I NESH (2016) heter det at forskeren som hovedregel skal behandle innsamlet informasjon angående personlige forhold på en konfidensiell og personlig måte. Personlige opplysninger skal aidentifiseres, mens materialet ved publisering og formidling skal være anonymisert. Med hensikt å beskytte intervjupersoners privatliv, benytter man ofte pseudonymer eller fiktive navn, og endrer personens kjennetegn i den endelige rapporten (Nilssen, 2012). Dette krever at informasjonens form endres uten å endre betydningen.

I dette prosjektet er det derfor benyttet pseudonymer hva gjelder informantens navn, stedsnavn, samt andre artefakter som kan være gjenkjennelig for andre. Det ble heller ikke ansett særlig hensiktsmessig å benytte informantens konkrete alder med hensyn til analyse og resultater. Alder er derfor redigert til å bestå av et intervall på 10 år, hvor informantens alder befinner seg innenfor dette intervallet. Informantens yrkestittel er også anonymisert, da det med hensyn til konfidensialitet synes risikabelt å oppgi dette. Det anses heller ikke særlig relevant i den endelige rapporten, da det synes tilstrekkelig å oppgi informasjon om at forskjellige yrkestitler inngår i den totale informantgruppen. Nilssen (2012) viser til at det på lokalt nivå kan være vanskelig å sikre anonymitet. Med hensyn til dette, er alt som virker å ikke ha betydning for resultatene anonymisert, da det synes lite hensiktsmessig å la slik informasjon inngå i den endelige rapporten.

Når forskeren lover informanten konfidensialitet, er dette et løfte om at informasjonen ikke skal formidles videre på måter som kan identifisere informanten (NESH, 2016). Forskerens troverdighet og deltakernes tillit til forskningen er nært knyttet til konfidensialitet. Samtidig har kravet om konfidensialitet en juridisk side knyttet til vern av personlig integritet og privatlivets fred, og både forvaltningsloven og personopplysningsloven setter grenser for hva slags konfidensialitet forskeren kan love informantene. Forskeren må derfor informere tydelig om taushetspliktens grenser (NESH, 2016). I informasjonsskrivet ble det derfor informert om at det kun er meg som student, samt min veileder, som vil ha tilgang til informantens identifiserbare opplysninger.

### 3.5.2 Refleksjoner om egen forskerrolle

Kvalitativ forskning innebærer at forskeren tar en rekke valg i ulike faser av forskningsprosessen, fra valg av tema, hvilke deltakere som skal inngå i forskningen, til siste punktum er satt i oppgaven. Dette medfører at man som forsker må ta grundige og reflekterte vurderinger og beslutninger gjennom hele prosessen (Nilssen, 2012). Det finnes dog ingen konkret fasit på hvordan praktisere god forskning, men ved å ta utgangspunkt i noen gode prinsipper, råd og ideer, kan disse bidra til å heve kvaliteten på forskningen, for eksempel gjennom transparens og selvrefleksivitet (Nilssen, 2012; Kvale & Brinkmann, 2015).

En transparent fremstilling innebærer at forskeren gjør forskningsprosessen så forståelig og gjennomsiiktig for andre som mulig (Nilssen, 2012). Med dette kreves at forskeren er ærlig med seg selv og publikum om sin forforståelse, samt hvilke grunnlag avgjørelser er basert på (Nilssen, 2012). Dette innebærer at forskeren må være selvkritisk og åpen om utfordringer knyttet til metodologisk fremgangsmåte, samt andre aspekter som indirekte kan ha påvirket forskningens resultater. Nilssen (2012) viser til at åpenhet rundt utfordringer og begrensninger heller vil styrke prosjektet og

troverdigheten, fremfor å svekke forskningen. Prosjektets transparens diskuteres nærmere under pkt. 3.5.3, *forskningsprosjektets kvalitet*.

Med å være transparent, kreves det også at forskeren er selvrefleksiv gjennom hele forskningsprosessen (Nilssen, 2012). Selvrefleksivitet innebærer en erkjennelse av at kvalitativ forskning er en verdiladet aktivitet, og som derfor vil påvirkes av forskerens subjektive og individuelle teorier, faglig- og sosial bakgrunn, erfaringer og interesser (Nilssen, 2012; Thaagard, 2018). Forskerens integritet er derfor avgjørende for den vitenskapelige kunnskapens kvalitet, samt de etiske betraktninger som treffes i kvalitativ forskning. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at betydningen av selvrefleksivitet øker i forbindelse med intervjuer, da intervjueren selv kan sies å være det viktigste redskapet i innhenting av kunnskap. Nilssen (2012) viser til forskeren som «sitt eget instrument», på bakgrunn av at det er forskeren selv som innhenter data, konstruerer disse gjennom interaksjon med forskningsdeltakerne, for å så gjennomføre analyse og tolkning av materialet. Videre viser Kvale og Brinkmann (2015) til forskerens integritet som reflekterende i forskerens kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet, hvor dette er av betydning for kunnskapens kvalitet. Det er derfor av avgjørende betydning med hensyn til studiens kvalitet, at forskeren etter beste evne forsøker å redegjøre for sin forforståelse angående temaet som studeres. Ifølge Tjora (2012) handler dette om at forskeren beskriver sin posisjonering overfor de fenomener som undersøkes.

Gilje og Grimen (som omtalt i Nilssen, 2012) viser til tre typer forforståelse. Den første angår språk og begreper, hvor disse legger grunnlaget for måten forskeren ser verden på. Gjennomgående i arbeidsprosessen har jeg forsøkt å være bevisst hvordan jeg kan påvirke situasjoner og resultater. I lys av dette har jeg viet oppmerksomhet til hvordan kjennskap til tema og erfaringer rundt dette har påvirket mitt perspektiv. Da jeg begynte på mastergraden, hadde jeg ikke mye akademisk kunnskap om læringsprosesser annet enn noen psykologifag, hvor læringen hovedsakelig var fokusert rundt hvordan barn lærer i ulike utviklingsfaser. I løpet av masterstudiet har jeg derimot ervervet mye kunnskap angående læring generelt, hvor det sosiokulturelle læringsperspektivet har vekket særlig interesse. Det er meg bevisst at det teoretiske rammeverket kan ha bidratt til å farge resultatene i denne undersøkelsen, hvor benyttelse av et annet teoretisk rammeverk med stor sannsynlighet ville ført til andre resultater. Jeg har derfor vært bevisst på at jeg ikke må låse meg fast til disse begrepene, særlig i oppgavens analyseprosess. I arbeid med analysedelen har jeg, som forklart tidligere, vært bevisst at det kan oppstå datadrevne koder, i tillegg til de begrepsdrevne kodene som jeg ut ifra min forforståelse og kunnskap om tema forventet at kunne oppstå i datamaterialet.

Den andre typen forforståelse er forbundet med forskerens tro og ideer, hvilket er knyttet til det forskeren anser som sannhet i møtet med virkeligheten, naturen og samfunnet, og ikke minst om andre og seg selv (Nilssen, 2012). Med hensikt å møte dette potensielle problemet, har jeg som forklart under pkt. 3.1 *Forskningstilnærming* tatt utgangspunkt i en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. En fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til tema begrenser dermed resultatene til å omhandle enkeltindividets subjektive opplevelser og erfaringer, samt hvordan informantenes meningsfenomener kan sees eksisterende i lys av en felles bevissthet av læringsfellesskapet som sosial institusjon. Nilssen (2012) viser til at denne typen forforståelse er viktig da den bidrar til å avgjøre hva forskeren anser problematisk, samt hvordan problemstillingen(e) defineres og utformes.

Den siste typen forforståelse baseres på forskerens personlige opplevelser, da disse vil være ulike fra forsker til forsker på bakgrunn av personlige opplevelser og erfaringer (Nilssen, 2012). I lys av dette, har jeg gjennom fem år på universitetet, samt

tidligere arbeidserfaringer, gjort meg erfaringer og tanker rundt hvordan man lærer i samspill med andre, både formelt og uformelt. Jeg har også tilegnet meg mye kunnskap når det gjelder ulike perspektiver og teorier på læring innenfor det sosiokulturelle feltet. I denne forbindelse har det vært viktig å være bevisst denne underliggende antagelsen, og jeg har dermed forsøkt å distansere meg fra det slik at prosjektet i minst mulig grad er påvirket av en bekreftelsesbias, hvor jeg som forsker står i fare for og kun bekrefte mine egne forventninger. Fenomenet er heller forsøkt utforsket i dybden, på tvers av individer og erfaringer, da den vitenskapsteoretiske forankringen betrakter individuelle erfaringer som sanne i seg selv, hvor det ikke finnes objektive sannheter.

### 3.5.3 Forskningsprosjektets kvalitet

Tanggaard og Brinkmann (2010b) viser til at kvalitetskriterier fra kvantitativ forskningstradisjon ofte forsøkes overført til kvalitativ forskning. De påpeker at noen av kriteriene muligvis er de samme på tvers av forskningstradisjoner, men hevder at dersom vi benytter disse betegnelse på kvalitetskriterier i kvalitativ forskning, vil vi underkjenne den kvalitative forskningen. I lys av dette viser Kvale og Brinkmann (2015) til en gjentakende ignoranse når det gjelder spørsmål om reliabilitet, validitet og generalisering innenfor kvalitativ forskning, da disse begrepene positivistiske karakteristikk hindrer kreativ og frigjørende kvalitativ forskning. Kvale og Brinkmann (2015) understreker imidlertid at vi ikke må forkaste disse begrepene, men heller begrepsliggjøre dem i nye former som er relevante for intervjuforskningen. Kvalitetsspørsmål i kvalitativ forskning sees altså sterkt knyttet til forskerens transparens og refleksivitet rundt egne vurderinger om metodiske valg. Tracy (2010) viser til at kvalitetskriterier i kvalitativ forskning bør sees i sammenheng med den enkelte forsker, konteksten, det teoretiske rammeverket, og selve prosjektet som helhet. Hun definerer i sin artikkel et sett med kriterier for god kvalitativ forskning. Tracys (2010) åtte kriterier for kvalitet i kvalitativ forskning vil derfor benyttes som grunnlag for refleksjon over prosjektets kvalitet. Disse er «worthy topic», «rich rigor», «sincerity», «credibility», «resonance», «significant contribution», «ethics» og «meaningful coherence». Etik er imidlertid drøftet i dybden tidligere under pkt. 3.5.1 *Etiske betraktninger*, og vil derfor ikke diskuteres nærmere i detalj her.

Innledningsvis ble den samfunnsmessige, faglige og personlige interessen for læring i arbeidslivet presentert, og det er dermed gjort rede for relevansen i det undersøkte fenomenet. Spørsmålet om hvorvidt et prosjekt er et «worthy topic» virker å henge tett sammen med hvor betydningsfullt prosjektet er i lys av dets evne til å generere ny, relevant kunnskap. Dette kan igjen sees i lys av hvorvidt prosjektet er et betydelig bidrag, noe Tracy (2010) viser til som «significant contribution» innenfor forskningsfeltet. Kunnskap om læring i arbeidslivet blir som presentert innledningsvis, viktigere og viktigere i dagens samfunn. Prosjektet hadde som formål å undersøke arbeidsfellesskapet som læringsfellesskap, hvor kunnskap om *hva* som gjør at arbeidsfellesskapet oppleves som læringsfellesskap kan fungere som veileder i liknende fora. Det hevdes ikke at denne undersøkelsen er banebrytende i den forstand, men at den kan forstås som et lite bidrag i forskningen på læring i arbeidslivet, og dermed skape en bevissthet rundt læringspotensialet som ligger i arbeidsfellesskaper.

«Rich rigor» handler om at forskeren tar teoretiske- og metodiske valg som er passende til å studere problemstillingen (Tracy, 2010). Her er det flere spørsmål forskeren kan stille seg selv. Er det nok data til å svare på problemstillingen? Er den undersøkte konteksten og utvalget passende i henhold til studiens mål? Brukte forskeren passende metodiske- og analytiske fremgangsmåter? Disse spørsmålene er nærmere



behandlet og diskutert under pkt. 3.2 *forskningsdesign* og 3.3.1 *utvalg og rekruttering*, og vil derfor ikke gås nærmere inn på her.

Videre påpeker Tracy (2010) at forskningen skal fremstå troverdig overfor leseren. Dette kan sees i lys av et prosjekts transparens, og oppnås gjennom ærlighet, eller det Tracy (2010) kaller «sincerity», gjennom hele forskningsprosessen. I dette begrepet ligger det at forskningen skal være transparent, og at forskeren skal være selvrefleksiv. Selvrefleksivitet ble imidlertid drøftet i det foregående under pkt. 3.5.2 *refleksjoner om egen forskerrolle*, og det vil derfor ikke gås nærmere inn på her. Når det gjelder transparens i kvalitative studier, innebærer dette at det skal være mulig for leseren å gjennomskue veien fra design av undersøkelse, til utførelse, analyse og resultater (Tanggaard & Brinkmann, 2010b). Med hensikt å imøtekomme kravet om transparens, har jeg gjennomgående fokusert på å skape høy grad av gjennomsiktighet i de ledd som har preget forskningsprosessen. Dermed er det gjort rede for valg av teoretisk rammeverk, samt hvordan dette kan ha lagt føringer for hvordan fenomenet forstås i denne studien. Det er også redegjort for hvordan metodiske valg kan ha påvirket forskningsprosessen, samt hvordan datamaterialet er bearbeidet, kategorisert og analysert.

Videre viser Tracy (2010) til at kvalitative prosjekter bør ha en «credibility». Credibility refererer til forskningsresultatenes pålitelighet, som for kvalitativ forskning innebærer tykke beskrivelser, konkrete detaljer, triangulering og krystallisering (Tracy, 2010). I dette prosjektet er det både i analyse- og diskusjonskapittelet forsøkt presentert tykke beskrivelser, både med hensyn til informantenes subjektive oppfatninger av det undersøkte fenomenet, men også gjennom resultatenes større sammenhenger sett fra et hermeneutisk vitenskapsperspektiv. Når det gjelder metodekrystallisering og -triangulering, handler dette om at forskeren benytter ulike teoretiske perspektiver og metoder for å styrke studiens kredibilitet. Dette ble imidlertid ikke gjennomført i denne oppgaven, da det verken ble ansett hensiktsmessig eller mulig grunnet begrensninger tilknyttet det formelle rammeverket.

«Resonance» handler om forskningens evne til å påvirke leseren på en meningsfull måte, og kan oppnås gjennom estetisk presentasjon og tekstkvalitet, samt naturalistiske generaliseringer og overførbarhet (Tracy, 2010). Overførbarhet handler om hvorvidt resultatene kan overføres til andre relevante situasjoner, altså på tvers av situasjoner og kontekster. Relatert til denne studien handler dette om hvorvidt innsikt i de vilkårene som identifiseres som årsaker til at informantene opplever arbeidsfellesskapet som et læringsfellesskap, kan være overførbare til andre kontekster. Denne studien søker i utgangspunkt å bidra med ny innsikt innenfor forskningsfeltet *læring på arbeidsplassen*, og å gi innsikt utover dette ved å peke på kjennetegn som gjør at arbeidsfellesskapet oppleves som et læringsfellesskap, samt hva som for eksempel fremmer læring i flerfaglige arbeidskontekster. Samtidig forsøkes det å skape en helhetsforståelse av hvordan dette fenomenet fremstår innenfor helseforetaket, ved å identifisere trekk som er betydningsfulle for læring i denne konteksten. I og med at det teoretiske rammeverket gjorde seg nyttig for utforming av resultatene, er det rimelig å anta at liknende foretak kan dra nytte av resultatene i denne studien. Likevel er det opp til leseren å vurdere om fortolkningene kan knyttes til liknende kontekstuelle forhold (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det siste kriteriet til Tracy (2010) er «meaningful coherence». Med dette menes at studien undersøker det den er ment å undersøke, at den holder seg til tema, at man benytter metoder og fremgangsmåter som passer med de anvendte teorier og paradigmer, samt at det er en meningsfull sammenheng når det gjelder forskningsspørsmål, valg av litteratur, funn og tolkninger av disse. Dette kriteriet er fulgt

så godt det lar seg gjøre, da jeg gjennom hele forskningsprosessen har forsøkt å presentere transparente beskrivelser og reflektere over disse.

## 4 Analyse

I metodekapittelet ble det gjort rede for kodings- og kategoriseringsprosessen som er benyttet i dette prosjektet. Her ble arbeidsprosessen med å se sammenhenger og mønstre i den innsamlede empirien lagt frem. I dette kapittelet presenteres de funnene som er generert gjennom koding- og kategoriseringsprosessen. Her presenteres informantenes opplevelser og erfaringer med hensyn til hvordan de opplever arbeidsfellesskapet som et læringsfellesskap, hvordan dette fremgår gjennom deres opplevelser av kunnskapsdeling og læring, samt på hvilke måter de opplever at organisasjonskulturen hemmer og/eller fremmer læring innenfor arbeidsfellesskapet.

Arbeidet mot en helhetsforståelse av datamaterialet medførte noen overordnede kategorier. Disse kategoriene gjenspeiler informantenes opplevelser av det undersøkte fenomenet, og analysen vil derfor presenteres gjennom delkapitler som presenterer de overordnede kategoriene som ble avdekket gjennom analyse av datamaterialet. En slik måte å jobbe på kan sees i lys av Tjoras (2012) stegvis deduktive-induktive metode, hvor det her forsøkes å oppnå en kontinuerlig vekselvirkning mellom helheter relatert til de begrepsdrevne kodene i datamaterialet, til mindre datadrevne koder som ble avdekket i analysering av datamaterialet. Analysen er temabasert og delt inn i følgende overordnede kategorier:

- Opplevelse av læring i arbeidsfellesskapet
- Arbeidsplassens vilkår og betingelser for læring
- Organisasjonskulturens betydning for læring og kunnskapsdeling

Under hver overordnet kategori, er det flere underkategorier som etter koding- og kategoriseringsprosessen falt under sine respektive hovedkategorier. Dette presenteres i det neste, som vist i tabell 3.

<b>Hovedkategori</b>	Opplevelse av læring i arbeidsfellesskapet	Arbeidsplassens vilkår og betingelser for læring	Organisasjonskulturens betydning for læring og kunnskapsdeling
<b>Underkategori</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Læring og kunnskapsdeling gjennom samarbeid og kommunikasjon</li><li>• <i>Det nære arbeidsfellesskapet</i> betydningsfullt for læring</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ledelse og tilrettelegging for læring</li><li>• Utdanner du én, så utdanner du flere</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• «God takhøyde»</li><li>• Tillit, trygghet og åpenhet</li></ul>

**Tabell 3: Hoved- og underkategorier som grunnlag for analyse**

Videre presenteres først informantenes opplevelse av læring i arbeidsfellesskapet, med tilhørende respektive underkategorier. Deretter presenteres det som gjennom intervjuene fremgår som arbeidsplassens vilkår og betingelser for læring, før organisasjonskulturens betydning for læring presenteres til slutt i analysekapitlet.

#### 4.1 Opplevelse av læring i arbeidsfellesskapet

I datamaterialet kommer det frem at store deler av arbeidshverdagen ved helseforetaket baserer seg på samarbeid innenfor arbeidsfellesskapet. Videre vil dette presenteres gjennom to underliggende kategorier. Den første kategorien omhandler læring og kunnskapsdeling gjennom samarbeid og kommunikasjon. Deretter presenteres den andre kategorien, som omhandler opplevelsen av det nære arbeidsfellesskapet som betydningsfullt for læring.

##### 4.1.1 Læring og kunnskapsdeling gjennom samarbeid og kommunikasjon

Samarbeidsaspektet er noe som blir vektlagt i intervjuene, og det fremgår at læring i arbeidshverdagen hovedsakelig dreier seg om deling av kunnskap- og erfaringer i samhandlingssituasjoner med hensikt å finne løsninger i det daglige arbeidet. I det følgende presenteres sitater som beskriver det hyppige samarbeidet blant de ansatte, hvor deling av kunnskap og erfaringer er helt nødvendig for at arbeidshverdagen skal «gå på skinner.» (Informant 3).

Informant 1 påpeker at «... man samarbeider ganske mye når man jobber oppå her, kolleger imellom.», mens informant 2 påpeker at arbeidshverdagen består av «*mye samarbeid*», hvor det «*handler om god kommunikasjon og flyt i det kollegiale for at alt skal gå på skinner.*». Informant 4 påpeker i sin tur at «*samarbeidet er helt nødvendig. Vi planlegger dagen, planlegger eventuelle utfordringer som kommer, og hvis det oppstår utfordringer så samhandler vi.*». Ut fra disse sitatene fremstår arbeidshverdagen som preget av mye samarbeid, hvor dette er helt nødvendig for god flyt i arbeidshverdagen.

Videre viser informant 5 til et *tett samarbeid* blant kollegene, noe som illustreres av følgende utsagn: «*Det er veldig mye samarbeid, og jeg synes det er et veldig godt samarbeid. Vi samarbeider veldig tett, og samarbeidet er veldig bra.*» (Informant 5). Sitatene ovenfor illustrerer et samarbeidsaspekt som er ganske naturlig og nødvendig, noe som videre synes å påvirke læring som utspiller seg i arbeidshverdagen, da det i intervjuene fremgår at mye av læringen i arbeidshverdagen baseres på samarbeid og kommunikasjon. Samarbeidet fordrer at de ansatte deler kunnskap med hensikt å nå spesifikke mål i det daglige arbeidet. Informant 6 beskriver en situasjon hvor deling av kunnskap og erfaringer inngår i samarbeidsfasen hvor de planlegger at det skal gis en injeksjon:

*«Blant annet fra den injeksjonen. Der deler vi kunnskap og erfaringer, «Hva synes du er best?» Da kom det en kollega, også snakket vi. «Hva skal vi gjøre?», «Hva synes du?», «Det funket forrige gang», «Skal vi gjøre sånn?» ... Så diskuterte vi oss frem til en løsning, også fikk vi det til.»* (Informant 6).

Her beskriver informanten et eksempel på at de, gjennom samarbeid, kommunikasjon og diskusjon, deler kunnskap og erfaringer med hensikt å løse utfordringer. Videre forklarer informanten om læringsaspektet ved slike situasjoner:

*«Vi bruker en del tid til å nyansere og diskutere. Og jeg føler at vi får veldig god veiledning fra hverandre, nettopp ved å lytte, til å vinkle det og se det fra forskjellige vinkler ... Vi spør jo «Hva opplever du?», «Hva er din erfaring?» ... «Jaa, nei sånn funket for meg». At vi kan bruke hverandres styrker da ... Lære av hverandres utfordringer.»* (Informant 6).

Sitatet ovenfor reflekterer hvordan det nære arbeidsfellesskapet skaper muligheter for diskusjon og nyansering, og at det nære samarbeidet medfører muligheter til å se ting fra forskjellige vinkler, for deretter å lære av hverandres erfaringer og utfordringer. I

likhet med informant 6, viser også informant 1 til læringsmulighetene som ligger i det nære arbeidsfellesskapet:

*«Man lærer jo i situasjoner hvor man kanskje går frem feil, da ... Da kan det være vanskelig å si hva som er riktig og galt, men man kan jo få noen tips fra andre, og diskutere med hverandre. Vi ser jo hvordan andre gjør det.» (Informant 1).*

Ut fra sitatet ovenfor, kommer det frem at læring oppstår i situasjoner hvor man har feil tilnæringsmetoder, og at man i slike situasjoner både kan lære av å snakke med medarbeidere, men også ved å observere hvordan andre tilnærmer seg feltet i slike situasjoner. I likhet med informant 6 og 1, viser flere informanter til at de lærer i samarbeidssituasjoner gjennom at medarbeidere har forskjellige tilnærminger til arbeidet:

*«Vi lærer jo av det. For jeg gjør kanskje ting på min måte, og andre på en annen måte. For eksempel gjennom samtaler hvor noen sier: «Jeg synes det er kjempelurt å gjøre det på den måten.», så vi deler opplevelser og lærer av hverandre. Det er ikke alltid du behøver å si så mye, bare se og høre hva som sies.» (Informant 8).*

*«Jeg må jo ærlig innrømme at med alle de årene med erfaring innenfor miljøarbeid, så lærer jeg noe nytt hver dag. (...) Det er hele tiden nye problemstillinger, vinklinger eller andre ting som du må forholde deg til, så jeg lærer omtrent hele tiden. Og i og med at det er så mange forskjellige som jobber her, så har vi jo ulike innfallsvinkler på ting og, og da undrer man seg litt sammen med andre, «Hvorfor gjorde du det på den og den måten?», og da får man muligheten til å reflektere litt over det, å reflektere litt over hva jeg gjør, så ja. Du lærer omtrent hele tiden, så det er en læringsprosess å jobbe her.» (Informant 7).*

Utsagnene ovenfor illustrerer at informantene observerer, deler- og lærer av hverandres opplevelser og innfallsvinkler i det daglige arbeidet i samarbeids- og kommunikasjonssituasjoner. Sitatene gjenspeiler læringspotensialet som ligger i nært samarbeid blant kolleger, hvor det daglige arbeidet omtales som «en læringsprosess.»

Videre er den ukentlige veiledningstimen noe som oppfattes som svært lærerik. Informantenes beskrivelser av veiledningstimen er at det er hyppige møter hvor store deler av kollegiet er tilstede. Disse møtene ledes som oftest av ledelsen, og benyttes til å ta opp problemstillinger i arbeidshverdagen. Her diskuterer de ansatte ulike problemer og temaer, hvor de deretter deler erfaringer og kunnskap, noe som videre synes å fordre kollektiv diskusjon og refleksjon.

Erfaringene som trekkes frem angående veiledningsmøtet er at det er en godt egnet plattform til å lære av hverandre med hensyn til ulike erfaringer og vinklinger, hvor informant 3 viser til dette som en arena hvor «*ingenting er for dumt å prate om.*». Følgende sitater gjenspeiler informantenes oppfatning om det ukentlige veiledningsmøtet:

*«... vi tar opp konkrete hendelser som har skjedd, hvor man deler kunnskap. Det ene behøver ikke å være mer riktig enn det andre, men da kan man i alle fall ha en diskusjon på hvordan man gjør ting.» (Informant 2).*

*«... der er det egentlig ingenting som ikke kan tas opp, eller spørres om. Vi tar opp ting, drøfter det. Vi får jo ikke konkrete svar, men vi får tips og råd.» (Informant 6).*

*«... der kan vi jo ta opp ting, alle problemstillinger eller ting du lurer på. Der får du innfallsvinkler fra alle dem som er der liksom. Er det noe du lurer på, så er det jo mange som kommer med sine oppfattelser.» (Informant 7).*

Utsagnene ovenfor illustrerer hvordan veiledningstimen er en arena hvor de ansatte hyppig deler kunnskap og erfaringer angående problemstillinger som tas opp. Veiledningen foregår regelmessig, hvor de tar utgangspunkt i konkrete hendelser og problemstillinger, hvor disse diskuteres- og reflekteres over i plenum i lys av de ansattes ulike innfallsvinkler. Veiledningen oppleves som et trygt forum, hvor ingenting er for dumt å snakke om.

Videre forklarer informantene at store deler av læringen som knyttes til veiledningen baseres på deling av kunnskap og erfaringer, etterfulgt av kollektiv diskusjon og refleksjon:

*«Vi deler jo mye kunnskap for eksempel i den veiledningstimen. Alt fra ufaglærte til mennesker med master, helt nyansatte, studenter, hvor faglig leder veileder på det faglige ... Vi slenger jo oss på vi kolleger også, i forhold til våre erfaringer fra tidligere med kanskje den beboeren, også blir det fine samtaler rundt det. (...) Det eneste som er sikkert er at det er jo aldri to streker under svaret, men mer tanker og refleksjoner rundt det, men jeg lærer absolutt mye av det.» (Informant 3).*

*«Der tar vi opp ting, drøfter det ... Vi får jo ikke konkrete svar, men vi får tips og råd. Også tror jeg kanskje mange klarer å tenke på en annen måte, eller se på det med litt andre øyne, da. For jeg har mange ganger tenkt at «det her mener jeg, sånn må det være», også går jeg på veiledning også får jeg en helt annet vinkling.» (Informant 6).*

*«... få råd og veiledning av de som deltar, ja. Ulike synsvinkler ... Så det er jo også en måte å lære på, og dele kunnskap, da. Og det er jo litt sånn at i disse fagene så kan du ikke sette noe svar med to streker under, det er ofte en lang vei å gå for å finne den beste løsningen. Og sammen så finner man jo den tilnærmet beste løsningen.» (Informant 5).*

Av disse sitatene fremgår det at de ansatte deler kunnskap, råd og erfaringer i veiledningstimen, hvor ansatte med et bredt spekter av erfaringer og fagbakgrunner er tilstede. Dette muliggjør mange ulike innfallsvinkler i diskusjoner og refleksjoner, noe informantene opplever som lærerikt. Informantene understreker at det er vanskelig å finne fasit på utfordringer, men at de gjennom kollektiv diskusjon og refleksjon finner løsninger, og lærer av dette.

#### 4.1.2 Det nære arbeidsfellesskapet betydningsfullt for læring

Gjennomgående i intervjuene kommer det frem at opplevelsen av *det nære arbeidsfellesskapet* er svært viktig-, og har stor betydning for hvorvidt de ansatte lærer i arbeidshverdagen. Vedrørende spørsmål om hvorvidt arbeidsfellesskapet oppleves betydningsfullt med hensyn til læring, viser det seg at det gjennomgående har stor betydning for læringsmulighetene i arbeidshverdagen:

*«Jeg tenker at arbeidsfellesskapet er kjempeviktig. Arbeidsfellesskapet er egentlig alfa omega med hensyn til læring, og jeg tenker det at hvis man har et dårlig arbeidsfellesskap, så vil det være en annen agenda for at man sier ifra eller at man korrigerer hverandre eller stiller spørsmål ... Så jeg tenker at det har alt å si.» (Informant 2).*

*«Arbeidsfellesskapet her er veldig stort, og man kommer veldig nær hverandre når man jobber på et sted som det her. (...) Så fellesskapet blant kolleger er viktig, absolutt. Det er jo av hverandres erfaringer og refleksjoner man selv reflekterer, så hvis man sitter alene*

*med tanker og refleksjoner så kommer man jo ingen vei, man må jo dele det for å løfte det opp, at det blir diskusjon og tema rundt det.» (Informant 3).*

De to utsagnene ovenfor illustrerer at informantene anser *arbeidsfellesskapet som betydningsfullt* for om de lærer i arbeidshverdagen, noe som gjenspeiler synet de fleste av informantene hadde på arbeidsfellesskapets betydning for læring. Arbeidsfellesskapet beskrives videre som *stort og mangfoldig*, og som avgjørende for at man har mulighet til og kollektivt diskutere og reflektere rundt utfordringer i det daglige arbeidet. Det nære arbeidsfellesskapet muliggjør altså diskusjoner og tematisering av problemstillinger som oppstår i arbeidshverdagen.

En annen informant viser til at det nære arbeidsfellesskapet er viktig for det hen har lært etter at hen startet å jobbe ved helseforetaket:

*«Jeg ser jo at det er viktig for jeg er jo forholdsvis nyutdannet, så for min del så har det vært veldig fint å jobbe tett på folk som både har utdanning og erfaring, og ser at jeg kan lære veldig mye av de som har jobbet innenfor psykiatri i 30 år. Det er på en måte ikke alt du kan utdanne deg til å finne svar på, så det tror jeg er veldig viktig, at vi både har noen som har mer teori, og noen som har mer erfaring.» (Informant 5).*

Ut fra dette sitatet kan det tolkes at informantene opplever gode muligheter til å lære av medarbeidere innenfor arbeidsfellesskapet. Det fremgår at det har vært betydningsfullt å omgås kolleger innenfor det nære arbeidsfellesskapet, hvor dette muliggjør tilegnelse av både utdanningsbasert- men også erfaringsbasert kunnskap. Det som beskrives kan sees på som en slags implementeringsfase, hvor hen i denne fasen fant trygghet og støtte i at lærings- og tilpasningsmulighetene i arbeidet var tilgjengelig innenfor arbeidsfellesskapet. Sett i lys av det informantene beskriver angående det tette samarbeidet, er det også naturlig å tro at medarbeideres kunnskap er lett tilgjengelig for de ansatte. Videre siteres et eksempel på hvordan læring innenfor det nære arbeidsfellesskapet utspiller seg i praksis, gitt av samme informant:

*«Jeg har jo ikke jobbet i psykiatri før jeg begynte her, så det er jo mange spørsmål jeg har hatt som jeg tenker slik «Hva bør jeg gjøre i den situasjonen her?», «Hva ville du ha gjort?» ... også kan du diskutere til du kommer frem til en løsning. Så jeg synes det er veldig fint og bare kunne spørre noe som ja, kanskje har vært borte i en lignende situasjon før, da. Så jeg lærer jo mye av det.» (Informant 5).*

Dette sitatet illustrerer hvordan informantene tilegner seg kunnskap om psykiatri i praksis innenfor arbeidsfellesskapet. Den nære tilgangen på medarbeidere medfører muligheten til å stille spørsmål og diskutere til hen kommer opp med en løsning, hvor det kan tolkes at hen opplever trygghet ved at arbeidsfellesskapet alltid er tilgjengelig i disse situasjonene. Videre understrekes det at informantene lærer mye av disse situasjonene.

Videre viser informant 7 til viktigheten og muligheten til å videreformidle kunnskap «som ligger i veggene» til nyansatte innenfor arbeidsfellesskapet:

*«Jeg tenker jo litt på når vi får nytt personale her, at det er jo så mye som ligger i veggene her, du får ikke lest deg til alt ... Du behøver jo ikke å ha lest rapport for å se hvordan beboeren har det. Det er jo sånne ting som det ikke er så lett å lære bort for det er sånn som du har på magesfølelsen. Men det er sånne ting som du lærer deg etter hvert som du er her.» (Informant 7).*

«Det som ligger i veggene» kan antas å være en form for taus kunnskap, som nyansatte lærer gjennom lengre tid i arbeidet. Ut fra det informanten sier, kan det tolkes at slike ting læres parallelt med at nyansatte blir en del av arbeidsfellesskapet.

Videre fremstår læring og deling av kunnskap som noe som *skjer naturlig* innenfor arbeidsfellesskapet, noe følgende sitater gjenspeiler:

*«... de forklarer liksom hvordan de ville gjort det, eller hva de er blitt lært til å gjøre. Kanskje i den spesielle situasjonen, ja bare ved å prate med hverandre. Det skjer ganske naturlig i situasjonen.»* (Informant 1).

*«Jeg er egentlig veldig for deling av kunnskap. (...) Men det er jo klart at i arbeidshverdagen så flyter det kanskje litt mer sammen, faller litt naturlig. Jeg tror egentlig ikke det går en arbeidsdag uten at du har delt noen erfaringer eller kunnskap.»* (Informant 5).

*«Mye deling skjer nok naturlig, men innimellom er jeg jo bevisst på at jeg har dratt med meg mye kunnskap disse årene, så jeg kommer med innspill der jeg føler at jeg kan gjøre det. (...) For eksempel i situasjoner hvor det har oppstått ett eller annet som vi kan prate om og undre oss litt med hverandre.»* (Informant 7).

De tre utsagnene ovenfor illustrerer at læring, kunnskaps- og erfaringsdeling hyppig opptrer naturlig innenfor arbeidsfellesskapet. Igjen kan dette knyttes til situasjoner som oppstår i arbeidshverdagen. Informantene vektlegger *det naturlige* ved læring og kunnskapsdeling, hvor det virker som at deling av kunnskap og læring skjer mer naturlig og ubevisst i arbeidshverdagen enn i for eksempel veiledningsforumet. Det nære arbeidsfellesskapet medfører muligheten til at læring kan oppstå «i forbifarten», i situasjoner hvor de behøver tips eller råd, eller i situasjoner hvor de selv føler de kan dele kunnskap og erfaringer.

## 4.2 Arbeidsplassens vilkår og betingelser for læring

Arbeidsplassens vilkår og betingelser for læring fremgår i en nokså ekspansiv retning, hvor det gjennomgående fortelles om at ledelsen tilrettelegger for ulike lærings- og utviklingsaktiviteter med gode muligheter til kompetanseheving og kunnskapsutvikling gjennom for eksempel kurs, formell utdanning, videreutdanning, eksterne kurs og interne kurs. Videre vil funn angående informantenes opplevelser av dette presenteres, først i lys av hvordan ledelsen tilrettelegger for læring, og deretter av informantenes opplevelser knyttet til læringsutbyttet ved deltakelse på kurs, videreutdanning, etc.

### 4.2.1 Ledelse og tilrettelegging for læring

Gjennomgående i intervjuene forteller informantene om en ledelse som har stort fokus på læring og utvikling. I denne sammenhengen forteller flere av informantene om læringsmuligheter i form av kurs, videreutdanning, intern- og eksternt undervisning, hvor informant 6 oppsummerer ansattes lærings- og utviklingsmuligheter slik:

*«Vi reiser på schizofrenidagene i Stavanger i tur og orden, også har vi internundervisninger hvor vi leier inn eksterne som underviser. Også er vi jo på kurs, på reise og litt sånn rundt omkring hvor det er bra kurs. Så det er veldig stort fokus på utvikling, læring og utdanning her.»* (Informant 6).

Sitatet av informant 6 gjenspeiler hva flere av informantene fortalte om. I tillegg til at lærings- og utviklingsmulighetene er tilstede, forteller informant 3 om at læringsmiljøet



også er veldig positivt, noe som synes å påvirke mulighetene informantene har til å delta på lærings- og utviklingstiltak:

*«Det er et miljø her som er veldig positivt, både ledelse og kolleger støtter opp om etterutdanning og kompetanseheving både i form av utdanning på skoler og kurs, og ja. Alt mulig liksom ... Jeg tror ikke jeg har vært borti et sted hvor det har vært så applauderende for at man tar initiativ til kurs man har funnet selv. Så det er en veldig positiv tilnærming til det.» (Informant 3).*

Ut fra sitatet ovenfor, kan det tolkes at det er viktig at *ledelse og kolleger støtter opp om etterutdanning og kompetanseheving*, hvor det kan virke som en barriere dersom de som skal ta videreutdanning føler at dette kan «tyng» arbeidsplassen. I lys av dette uttrykker informant 7 at *«... jeg har aldri hørt et negativt ord om at det er noen som skal ha mer videreutdanning eller blir borte i forbindelse med dette så lenge.»*. Dermed kan det tolkes at terskelen for at de ansatte tar i bruk utviklings- og læringsmulighetene er lav, og at de dermed benytter de mulighetene de har til å delta på disse. Informant 6 forteller i denne forbindelse at ledelsen *«oppfordrer til at vi skal ta videreutdanning og sånt.»*. Med dette kan det tolkes at de ansatte støttes og pushes inn i ulike læringstiltak i regi av ledelsen ved helseforetaket. Videre påpeker informant 7 læringstiltakene gjør at *«du liksom får litt mer kjøtt på beinet, ikke bare scratch-opplæring, men at du har skjönt hva det egentlig dreier seg om.»*. Informanten opplever altså at læringstiltakene medfører en dypere læringsforståelse.

Videre beskriver informantene at de opplever at det legges til rette for interne læringstiltak, hvor en informant beskriver at de utnytter kunnskap som er tilgjengelig innenfor helseforetaket:

*«Vi har jo en faglig leder som er veldig sterk teoretisk, og det settes av kvelder her hvor vi går dypere inn i for eksempel lover, filmvisning, for og liksom få frem litt følelser, og vise hvordan det kan være å jobbe med ulike typer diagnoser. (...) Jeg føler absolutt de gjør en god jobb for at vi skal lære mest mulig.» (Informant 5).*

Det informant 5 beskriver her, tyder på at de utnytter faglig leders kunnskap gjennom å formidle den gjennom interne læringstiltak. Blant annet lærer de gjennom filmvisning, hvor informant 7 forteller nærmere om opplevelsen angående læringsutbytte knyttet til dette:

*«Den siste internundervisningen vi hadde, da så vi film med fagleder og enhetsleder, som veiledet oss gjennom filmen og relaterte det til beboerne her. Da så vi denne «beautiful mind», som handler omen som er paranoid schizofren. Og da beskrev de billedlig når han har stemmer, så sitter fagleder og enhetsleder og kommenterer «der har han sin første stemme, se hvor ambivalent han er nå», og knyttet de til beboerne her. Så det var veldig, veldig lærerikt.» (Informant 7).*

Dette eksemplet illustrerer hvordan ledelsen gjennom visualisering relaterer det som skjer i filmen til situasjoner ved helseforetaket. Informanten opplever dette som lærerikt, og det oppfattes som at informantene opplever å få en dypere forståelse gjennom slike læringstiltak.

Det synes altså å fremgå et stort fokus på læring og utvikling blant ledelsen ved helseforetaket. Dette kommer tydelig frem gjennom informantenes beskrivelser av ulike læringstiltak de ansatte har mulighet til å delta på, både internt-, men også eksternt, hvor disse læringstiltakene synes å medføre en dypere form for læring. Det fremgår også

en oppfatning av at ledelsen ønsker at de ansatte skal delta på disse læringstiltakene, da informantene forteller om en ledelse som «pusher» på angående deltakelse.

#### 4.2.2 Utdanner du én, så utdanner du flere

Som beskrevet ovenfor, legger ledelsen ved helseforetaket til rette for læring og utvikling både internt og eksternt, noe som virker å ha stor innvirkning på de ansattes muligheter til læring. Videre forteller informantene at dersom andre medarbeidere tar videreutdanning, er dette noe som gagnar flere enn de enkelte ansatte som tar utdanning. Følgende sitat av informant 3 gjenspeiler dette godt:

*«Det er jo stadig vekk, eller alltid egentlig, noen som utdanner seg samtidig som de jobber her, også drypper jo det litt på oss andre og, da. Da jeg tok videreutdanning og var ferdig i fjor, da var jo mine kolleger veldig opptatt av hva jeg hadde om på skolen, og oppgavene mine ble jo kopiert opp og lagt her, slik at alle kunne lese de, og ... det er liksom noe med at når noen tar utdanning her, så er det ikke bare dem som tar utdannelsen som får økt kompetanse, det blir liksom litt i plenum, da ... det gagnar alle, absolutt.» (Informant 3).*

Her forteller informanten at hen opplever *læringsutbytte ved at andre tar utdanning*. Hen forteller også om hvordan oppgaver som ble gjennomført i skolesammenheng ble kopiert opp og videreformidlet til de andre ansatte ved helseforetaket. Opplevelsen av dette beskrives som at utdannelsen blir tatt litt i plenum, gjennom at medarbeidere får innsikt i kompetanse hen har ervervet gjennom formell utdanning.

I likhet med det informant 3 forteller om utdanning, viser flere av informantene til det samme når det gjelder kurs de ikke deltar på. Informantene påpeker at de som deltar på ulike kurs, deler kunnskap de har tilegnet seg med andre medarbeidere innenfor arbeidsfellesskapet når de kommer tilbake fra kurs:

*«Vi ser jo at disse som tar utdanning utvikler seg og deler med de andre ansatte ... og det samme når noen har vært på kurs, så deler de med de andre som ikke har vært der.» (Informant 2).*

*«Hvis jeg ikke er med så får jeg tilbakemelding etter de har vært på ulike ting. De lærer oss og forteller om det de har lært, videreformidler.» (Informant 8).*

*«Når det kommer noen her som har vært på kurs ... og det er jo flere som har gått på skole, så det er jo flere som kommer tilbake med oppgaver og vi diskuterer og leser gjennom dem, deler tanker og så videre ... jeg synes vi er kjempeflinke til det.» (Informant 7).*

Utsagnene ovenfor illustrerer at de ansatte som deltar på kurs og seminarer utvikler seg faglig, for deretter å videreformidle dette til kolleger. Deretter leses eller diskuteres det den ansatte har lært blant kollegene.

Helhetlig virker det som det er stort fokus på- og ikke minst en bevissthet rundt læringspotensialet som ligger i arbeidsfellesskapet, sett i lys av fokuset det er på at de som har deltatt på ulike lærings- og utviklingsplattformer deler det de har lært når de kommer tilbake på arbeidsplassen. Enten det er formell utdanning eller eksterne kurs, så formidles dette videre til arbeidsfellesskapet.

### 4.3 Organisasjonskulturens betydning for læring

I denne hovedkategorien presenteres utsagn som reflekterer hvorvidt kulturelle kjennetegn ved arbeidsplassen bidrar til å fremme eller hemme læring og deling av kunnskap blant de ansatte, da disse funnene beskriver hvordan organisasjonskulturen innenfor helseforetaket er avgjørende for hvorvidt arbeidsfellesskapet kan tolkes å være et læringsfellesskap.

I intervjuene ble det stilt spørsmål om hvilke karakteristikk som synes å prege helseforetakets kultur. Dette virket noe problematisk å artikulere med én gang, men etter hvert i intervjuene forteller informantene om noe som kan tolkes å være en felles oppfatning av kulturelle kjennetegn ved arbeidsfellesskapet, som videre syns å ha betydning for læring og kunnskapsdeling i arbeidshverdagen. Flertallet av informantene viser til «den gode takhøyden» som avgjørende for læring og deling av kunnskap og erfaringer, hvor dette videre sees grunnet i kulturelle kjennetegn som tillit, åpenhet og trygghet innenfor arbeidsfellesskapet.

#### 4.3.1 «God takhøyde»

Gjennomgående i intervjuene omtaler informantene den gode takhøyden som avgjørende for hvorvidt det stille spørsmål innenfor arbeidsfellesskapet, hvor informant 6 uttrykker at «*Det er en veldig god takhøyde for å stille spørsmål her, og for å bare si at «Åh, det her vet jeg ikke», eller «Det her kan jeg ikke», «Hva synes dere?»*». Her kommer det frem at takhøyden er viktig for hvorvidt informanten stiller spørsmål dersom det er noe som fremstår usikkert. Informant 2 utdyper nærmere hvordan den gode takhøyden har betydning for hvorvidt det stilles spørsmål i arbeidshverdagen:

*«For det første, så tenker jeg at det må være en såpass takhøyde at man kan spørre hverandre om ting ... også må det jo være såpass takhøyde at man tør å dele, at man kan si «jeg gjør det sånn», «dette fungerer», og på andre siden at noen spør om hvordan du gjør det, hvordan får du det til, ikke sant. For hvis man ikke har den takhøyden så vil man ikke gjøre det, da. Man må ha litt takhøyde for at man kan gjøre ting forskjellig og ha forskjellige meninger, og at vi er forskjellige personer.»* (Informant 2).

Utsagnet ovenfor illustrerer at den gode takhøyden både har betydning for hvorvidt det stilles spørsmål, men også for hvorvidt man selv deler kunnskap og erfaringer. Det ligger også en form for respekt ovenfor hverandre i det at man må ha takhøyde for at man kan gjøre ting forskjellig og ha forskjellige meninger. Dette viser seg også å ha betydning for læring i samhandlingsprosesser, da det som presentert tidligere er flere informanter som viser til at de i diskusjon med andre har endret mening etter å ha fått innsikt i andre innfallsvinkler og nyanser, som de opprinnelig har vært uenige i.

Videre vektlegges den gode takhøyden (også kalt lav terskel) å ha betydning for om man søker råd i det daglige arbeidet, hvor informant 4 viser til at «*... terskelen er lav for å spørre om råd. Når du jobber med veldig syke mennesker, så er det ofte lurt å ha en kultur for å spørre eller søke råd, eller snakke om noe ... i alle fall prøve noe. Og det har vi her.*». Informant 4 opplever altså at helseforetaket har en kultur hvor terskelen er lav for å spørre eller søke råd dersom man har behov for det.

Informant 7, i sin tur, viser til at det ofte er behov for å diskutere ting som oppstår i ulike situasjoner, og at det i slike tilfeller ikke er noen spørsmål som er «for dumme»:

*«(...) i mitt tilfelle så føler jeg jo at det ikke er noen spørsmål som er for lite og ikke noe som er for dumt, så du kan liksom ringe eller gå på kontoret å konferere litt, og ja ...*

*Nesten uansett hvem som er på jobb så kan vi stille spørsmål, da. Så det er veldig god takhøyde for alt av spørsmål.» (Informant 7).*

Ut fra sitatene ovenfor synes det at informantene vektlegger helseforetakets gode takhøyde som avgjørende for om de stiller spørsmål, samt hvorvidt de søker råd, stiller spørsmål, og deler kunnskap- og erfaringer innenfor arbeidsfellesskapet. Det påpekes også at det er viktig å ha respekt for at medarbeidere gjør ting forskjellig, noe som igjen kan sees i lys av at informantene tidligere har uttalt at de lærer av hverandres tilnæringsmåter og perspektiver. Det blir også nevnt at det er viktig å ha en kultur for å søke råd og dele kunnskap på en slik arbeidsplass, og ut ifra det informantene forteller, ligger forholdene ved helseforetaket til rette for dette.

«Den gode takhøyden» handler altså om at det *stilles spørsmål, deles kunnskap og søkes råd* i arbeidshverdagen. Dette kan videre sees i lys av at informantene føler tillit, trygghet og åpenhet i møte med kolleger.

#### 4.3.2 Tillit, trygghet og åpenhet

Gjennomgående i intervjuene fremstår åpenhet som et sentralt kjennetegn ved helseforetakets kultur, hvor følgende sitat gjenspeiler det overordnede synet informantene hadde angående dette:

*«Jeg føler jo at vi kan snakke om alt, og være åpne til hverandre ... Og jeg føler det er viktig, for hvis det er en vanskelig situasjon, da. At man ikke sitter med den følelsen alene kanskje, at man kan dele under rapport eller gå inn på kontoret og forklare situasjonen (...) Så jeg føler at det er åpenhet rundt det, at man kan prate med hverandre om det som er vanskelig.» (Informant 1).*

Ut fra dette sitatet kan det tolkes som at det er en åpen kultur innenfor arbeidsfellesskapet, noe som er viktig for hvorvidt man snakker med hverandre om utfordrende og vanskelige situasjoner. Informant 8 viser i sin tur at denne åpenheten «... har betydning for både miljø, beboere, personale og læring.»

Videre kan denne åpenheten sees grunnet i et tillitsaspekt, hvor tillit var et ord som gikk igjen hos samtlige informanter. Dette aspektet synes å være spesielt viktig når det gjelder å stille spørsmål:

*«Det sosiale aspektet har jo en sterk innvirkning på hvorvidt du stiller spørsmål som «hvordan gjør du det?», «hvordan får du det til?» ... Hvis du har et dårlig arbeidsmiljø eller hvis du ikke stoler på dine kolleger, så vil du ikke stille de spørsmålene. Tillit er et veldig viktig aspekt der.» (Informant 2).*

Her starter informanten med å fortelle at det sosiale aspektet er viktig for hvorvidt det stilles spørsmål, for deretter å fortelle at tillit er et viktig aspekt i denne sammenhengen. Dermed kan det tolkes at det sosiale aspektet innenfor arbeidsfellesskapet bærer preg av tillitsfulle relasjoner, noe som har innvirkning på hvorvidt de ansatte stiller spørsmål. Her understreker også at dersom tillitsaspektet er fraværende, vil det ikke stilles spørsmål i de situasjonene man behøver tips og råd.

Videre viser informant 5 til *gjensidig tillit* blant de ansatte innenfor arbeidsfellesskapet:

*«Det er mye tillit her ... gjensidig tillit på en måte. At du kan diskutere ting, og den ene er ikke bedre enn den andre. Uansett hvilken utdanning og hvor lenge du har jobbet her, så er det et veldig godt samarbeid, og det er veldig viktig når du jobber på en slik plass ... Og*

*det tror jeg egentlig har alt å si for om man deler, at du stoler på den du prater med. At du stoler på at den vil beboerens beste eller ditt beste.. Så det tror jeg egentlig har alt å si.» (Informant 5).*

Utsagnet ovenfor illustrerer opplevelsen av hvordan tillitsaspektet er gjensidig innenfor arbeidsfellesskapet, samt hvordan dette har betydning for hvorvidt det deles kunnskap. Det kan virke som at gjensidig tillit blant de ansatte, flat hierarkisk struktur, samt hvorvidt du stoler på at den du snakker med «vil beboerens beste eller ditt beste», er av avgjørende betydning for om man føler tillit til sine medarbeidere, og derav deler kunnskap og erfaringer.

Informant 6 viser i sin tur til at tillitsaspektet kan ha noe å gjøre med at arbeidsfellesskapet ikke er for stort, og at de derfor har muligheten til å bli godt kjent med medarbeidere. Videre påpeker hen at dette medfører at de føler seg trygge overfor hverandre, og at dette fører til en åpenhet når det gjelder å stille spørsmål innenfor arbeidsfellesskapet:

*«Jeg tror det har mye med tillit å gjøre, og at vi ikke er for store ... Jeg tror ikke det hadde vært like lett hvis du hadde jobbet i et stort miljø på et sykehus for eksempel, men her blir vi kjent, da. Og vi blir trygge på hverandre. (...) Det er lenge siden jeg har følt meg dum for at jeg har spurt om noe, liksom. Og det er kjempeviktig, hvis ikke slutter man jo å spørre hvis man føler seg dum.» (Informant 6).*

Her viser informanten (6) til at man føler trygghet i relasjoner innenfor arbeidsfellesskapet, før hen understreker at dersom tryggheten er fraværende, vil man ikke stille spørsmål. Videre påpekes det at:

*«Jeg føler det er viktig å tørre å være trygg for å kunne lære, for å ha god læring ... For hvis du går litt sånn på tå-hev og tenker at du må være ti på topp hele tiden, så tror jeg man lærer dårlig.. og det er det rom for her. Det er så innmari bra.» (Informant 6).*

Dette utsagnet illustrerer viktigheten av å være trygg for å kunne lære, og at dette er avgjørende for hvorvidt læringen som utspiller seg innenfor arbeidsfellesskapet er av god kvalitet. Informanten understreker videre at det er rom for dette ved helseforetaket.

#### 4.4 Oppsummering av hovedfunn

Før den følgende drøftingen av resultatene, synes det fordelaktig å presentere en kort oppsummering av analysens hovedfunn med hensikt å styrke oversiktligheten i den kommende diskusjonen.

Samarbeidsaspektet synes å være avgjørende for hvordan arbeidsfellesskapet oppleves som læringsfellesskap, da de gjennom samarbeid deler kunnskap, søker råd og lærer av hverandres erfaringer, hvor dette videre gjøres til gjenstand for kollektiv diskusjon og refleksjon. Videre beskrives arbeidsfellesskapet som stort og mangfoldig, noe som synes å være betydningsfullt for ansattes læringsmuligheter, både når det gjelder læring som naturlig del av arbeidshverdagen, men også i det ukentlige veiledningsforumet som holdes en gang i uken.

Videre kommer det frem at ledelsen har stort fokus på læring og utvikling blant de ansatte, noe som synes å ha betydning for hvordan de ansatte opplever arbeidsfellesskapet som læringsfellesskap. Dette kommer tydelig frem gjennom informantenes beskrivelser av ulike læringstiltak de har muligheter til å delta på, både internt-, men også eksternt. Det fremgår også en oppfatning av at ledelsen ønsker at de ansatte skal delta på disse læringstiltakene, da informantene forteller om en ledelse som

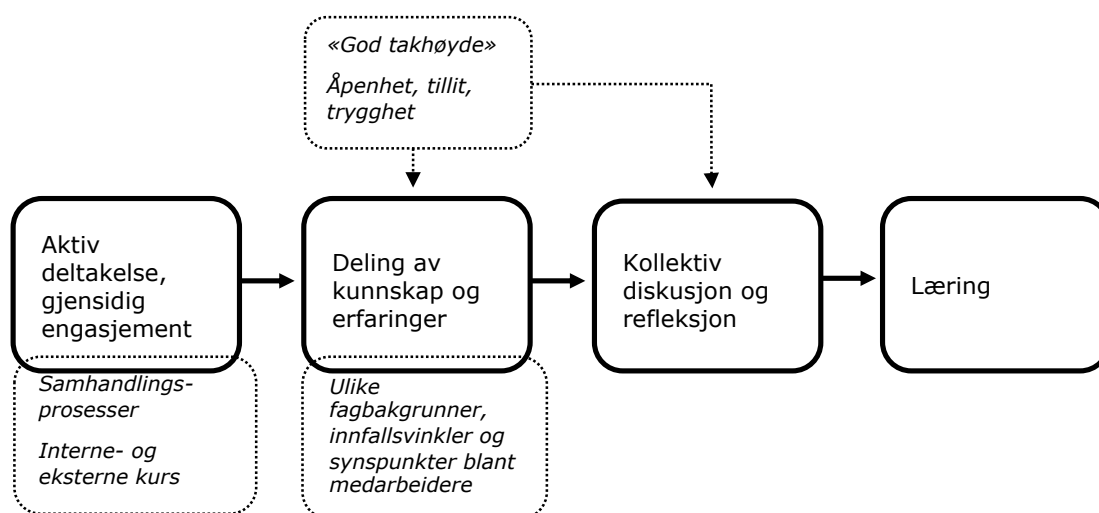
«pusher» på angående deltakelse. Ledelsens fokus på læring og utvikling synes altså å ha betydning for de ansattes læringsmuligheter. I denne forbindelse virker det som det er et stort fokus på- og ikke minst en bevissthet rundt læringspotensialet som ligger i arbeidsfellesskapet, da det fokuseres på at de som deltar på ulike lærings- og utviklingstiltak videreformidler det de har lært til sine medarbeidere i etterkant av deltakelse på disse.

Når det gjelder hvorvidt organisasjonskulturen har betydning for læringen som utspiller seg ved helseforetaket, kommer det frem at «den gode takhøyden» er avgjørende for hvorvidt det stilles spørsmål, deles kunnskap og søkes råd i arbeidshverdagen. Dette kan videre sees i lys av det informantene beskriver som en kultur preget av tillit, trygghet og åpenhet innenfor arbeidsfellesskapet.

## 5 Diskusjon

I dette kapitlet undersøkes det hvordan funnene i prosjektet kan belyses ut fra kunnskapsbidrag og tidligere forskning om læring i arbeidsfellesskaper. Det empiriske utgangspunktet for diskusjonen er informantenes opplevelser av læring innenfor arbeidsfellesskapet, deres opplevelser av kunnskaps- og erfaringsdeling, samt hvordan organisasjonskulturen synes å påvirke læring og kunnskapsdeling innenfor denne konteksten. De empiriske hovedfunnene vil drøftes med bakgrunn i det teoretiske rammeverket, samt tidligere forskning. I stedet for å utarbeide en komplett og bearbeidet teori, kan teoretisering av funnene i forskningen innenfor SDI-modellen også innebære konseptuell analyse med hensyn til de utviklede kategoriene og forklaringene disse kan gi relatert til det overordnede temaet (Tjora, 2012). Dette har også vært fokus i dette prosjektet.

Funn i undersøkelsen indikerer at arbeidsfellesskapet bidrar til å fremme aktiv deltakelse og åpenhet når det gjelder kunnskaps- og erfaringsdeling i arbeidshverdagen. Kulturelle kjennetegn synes å være avgjørende for deling av kunnskap og erfaringer, samt kollektiv diskusjon og refleksjon innenfor arbeidsfellesskapet. Dette kan nærmere illustreres som vist i figur 4.



**Figur 4: Visualisering av læringsprosesser innenfor arbeidsfellesskapet.**

Denne modellen viser utgangspunktet for hvordan læring foregår innenfor arbeidsfellesskapet. Videre vil dette diskuteres, først ut ifra et sosiokulturelt læringsperspektiv. Deretter diskuteres betydningen av arbeidsplassens vilkår og betingelser for læring, samt organisasjonskulturens betydning for læring innenfor arbeidsfellesskapet.

### 5.1 Læring som situert aktivitet

Hovedfunn i analysen indikerer at det daglige arbeidet ved helseforetaket preges av hyppig samarbeid blant kolleger, noe som videre fordrer kommunikative prosesser blant kolleger. I denne forbindelse viser Säljö (2000) til at det nettopp er gjennom kommunikative prosesser at individer blir delaktige og erverver kunnskap og ferdigheter. Med bakgrunn i undersøkelsens resultater kommer det frem at historiene informantene forteller vektlegger kommunikative prosesser, hvor dette fremstår som et grunnleggende

aspekt ved læring som utspiller seg i arbeidshverdagen. Ved å benytte et situert perspektiv på læring, vil det videre diskuteres hvordan de ansatte involveres i sosial praksis, samt hvordan læring foregår innenfor bestemte situasjoner innenfor arbeidsfellesskapet. Fokus rettes mot den sosiale konteksten, bestemte situasjoner, og på kolleger som tilegner seg læring gjennom deltakelse i praksisfellesskaper (Filstad, 2010).

### 5.1.1 Læring gjennom kunnskaps- og erfaringsdeling – fra taus til eksplisitt kunnskap

Det nære arbeidsfellesskapet blant de ansatte beskrives som stort og mangfoldig, noe som synes betydningsfullt i samarbeidsprosesser med hensyn til ansattes læringsmuligheter. Resultatene viser blant annet at læringsprosesser innenfor arbeidsfellesskapet oppstår gjennom deling av kunnskap og erfaringer, samt individuelle og kollektive refleksjoner rundt disse.

I denne forbindelse sees distinksjonene mellom taus- og eksplisitt kunnskap sentralt, hvor Nonaka (1994) hevder at kunnskap i organisatoriske kontekster skapes gjennom kontinuerlig dialog mellom nettopp taus- og eksplisitt kunnskap. Resultatene tyder på at taus kunnskap er tilstede blant de ansatte innenfor helseforetaket, hvor en informant påpeker at det er viktig at de som har vært lenge i arbeidet klarer å formidle slik kunnskap til nyansatte, hvor dette er kunnskap som «... du lærer deg etter at du har vært her en stund.». Dette understreker viktigheten av at erfarne medarbeidere overfører taus kunnskap «som ligger i veggene» til mindre erfarne/nyansatte medarbeidere. Dette kan imidlertid være utfordrende, da taus kunnskap kan være vanskelig å overføre, kommunisere og formalisere (Nonaka, 1994). Som vi videre skal se, er det gjennom individuelle og kollektive refleksjoner at taus kunnskap gjøres tilgjengelig for andre medarbeidere innenfor arbeidsfellesskapet.

Det er nettopp i handling, involvering og engasjement at den tause kunnskapen dypt forankres (Nonaka, 1994). I denne forbindelse viser resultatene at de ansatte, gjennom samhandling i daglig arbeid, lærer av hverandres erfaringer og kunnskaper. Det nære, hverdagslige samarbeidet medfører muligheter til å observere hvordan andre ansatte utfører arbeidet, noe som igjen muliggjør at taus kunnskap overføres til taus kunnskap hos andre medarbeidere. Nonaka (1994) påpeker at dette forutsetter muligheter for nær samhandling, hvilket er tilfellet innenfor arbeidsfellesskapet ved helseforetaket.

Videre tyder resultatene på at det tilrettelegges for kunnskaps- og erfaringsdeling innenfor arbeidsfellesskapet, noe som kommer til uttrykk gjennom beskrivelser av det ukentlige veiledningsmøtet. Her oppfordres de ansatte til å dele kunnskap og erfaringer, hvor dette skaper muligheter for diskusjonsbaserte dialoger, samt refleksjon på bakgrunn av ulike nyanseringer og tilnærminger til arbeidet. Dette kan sees i lys av SEKI-modellens *eksternaliseringsprosess*, hvor taus kunnskap uttrykkes gjennom eksplisitte begreper slik at det blir gjort forståelig for andre individer gjennom dialog og refleksjon (Nonaka, 1994). Gjennom artikulering av den tause kunnskapen, benyttes ord og begreper med hensikt å uttrykke den tause kunnskapen. Med dette «oversettes» taus kunnskap slik at den blir gjort forståelig for andre medarbeidere.

Som beskrevet tidligere, deler de ansatte ofte kunnskap i arbeidshverdagen hvor ansatte deler ulike nyanseringer og innfallsvinkler mot å løse utfordringer. Nonaka (1994) påpeker at det i slike fora kan oppstå det han kaller *kombinering*, altså at erfaringer og kunnskap utveksles på tvers av ansatte, hvor eksplisitt kunnskap kombineres med annen tilgjengelig kunnskap, noe som muliggjør utvikling av ny



eksplisitt kunnskap. Både individuelle og kollektive refleksjoner er sentralt her, hvor informantene blant annet viser til at de kommer opp med løsninger på utfordringer gjennom kollektive diskusjoner og refleksjoner. Gjennom at kollegers eksplisitte kunnskap kombineres, fremkommer det i resultatene at de finner nye løsninger på utfordringer i det daglige arbeidet. Videre vil det være naturlig å tro at i de situasjonene hvor de ansatte finner gode løsninger på utfordringer, vil benytte tilnærmet like løsninger dersom det på et senere tidspunkt vil oppstå liknende utfordringer. Som informantene beskriver, er det ikke sikkert at disse løsningene fungerer neste gang. Da vil de sannsynligvis ta steget tilbake til sosialiseringprosessen igjen, hvor de jobber seg gjennom SEKI-modellen med hensikt tilnærme seg nye problemstillinger.

Sett i lys av det situerte perspektivet på læring, hvor et sentralt premiss er utvikling av kunnskap gjennom sosiale aktiviteter i samspill mellom deltakere, fremstår det at informantene opplever mye læring i tilknytning til arbeidsfellesskapet (Lave & Wenger, 1991). Av resultatene fremgår det at læring innenfor arbeidsfellesskapet hovedsakelig baserer seg på deling av kunnskap og erfaring i samhandling, hvor de ansatte lærer gjennom å dele taus kunnskap, som videre gjennom kollektiv diskusjon og refleksjon gjøres eksplisitt. Med dette kan det tolkes at den sosiokulturelle praksisen ved helseforetaket, hvor de ansatte kan sies å uunngåelig delta i fellesskap med hverandre, medfører mestring av kunnskap og ferdigheter. Dette krever dog at individet beveger seg mot full deltakelse i den sosiokulturelle praksisen (Lave & Wenger, 1991). I denne forbindelse påpeker Wenger (2003) at det gjennom målrettet aktivitet i samhandling med andre, potensielt kan medføre muligheter for etablering av et praksisfellesskap.

### 5.1.2 *Det nære arbeidsfellesskapet – et praksisfellesskap?*

Gjennomgående i intervjuene kommer det frem at arbeidsfellesskapet deler det felles mål om at beboerne skal ha det så bra som mulig, hvor de lærer hvordan de skal løse situasjoner og utfordringer gjennom kontinuerlig deling av kunnskap og erfaringer. Dette kan sees i lys av Wenger-Trayner og Wenger-Trayners (2015) definisjon av begrepet *praksisfellesskap*, hvor de definerer dette som «... groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly.» (s. 1). Denne definisjonen vektlegger at de som deltar innenfor praksisfellesskapet deler et felles mål, hvor de lærer hvordan de skal gjøre dette bedre gjennom kontinuerlig interaksjon. I funn fra *min* undersøkelse kommer det frem at de ansatte kontinuerlig jobber mot at beboerne ved helseforetaket skal ha det så bra som mulig, hvor de jevnlig, gjennom deling av taus- og eksplisitt kunnskap, kommer opp med bedre løsninger til arbeidet. Dermed kan det tolkes at arbeidsfellesskapet både bevisst og ubevisst bidrar til å forme og utvikle de ansattes identitet, hvor praksisfellesskapet er det som representerer de ansattes felles verdier, ferdigheter og kunnskaper. Med dette kan det diskuteres hvorvidt *det nære arbeidsfellesskapet* kan defineres å være et praksisfellesskap, hvor Rismark og Amundsen (2020) i sin tur påpeker at det nettopp er samarbeidet blant kolleger som er utgangspunktet når arbeidsfellesskapet beskrives som et praksisfellesskap. Sett i lys av dette viser resultatene at samarbeidsaspektet blant kollegene vektlegges som en stor del av arbeidshverdagen, hvor læringsprosessen gjennom samarbeid og dialog kan sies å sammenfalle med det å bli en deltaker av praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991).

En av informantene påpeker i denne forbindelse at man «liksom finner plassen sin» etter en stund i arbeidet, hvor en annen informant påpeker at «du finner plassen din, det er liksom sånne ting som du ikke vet før du har vært her en stund.». Dette kan sees i lys av det Farnsworth et al. (2016) hevder, at dersom et praksisfellesskap skal

oppstå, kreves en kontinuerlig prosess hvor forhandling av kompetanse foregår innenfor ett og samme domene over lengre tid. Ved at oppmerksomheten trekkes mot at den lærende i disse situasjonene uunngåelig deltar i fellesskap med medarbeidere, vil mestring av kunnskap kreve at individet beveger seg mot full deltakelse i arbeidsfellesskapets sosiokulturelle praksis (Lave & Wenger, 1991). Dette skaper en plattform hvor vi kan snakke om forholdet mellom nyansatte og mer erfarne ansatte, hvor læring fremstår som en integrert bestanddel av det å bli en del av praksisfellesskapet. Lave og Wengers (1991) perspektiver sier imidlertid lite om den pågående læringen relatert til mer erfarne medarbeidere. I denne forbindelse kan Fuller og Unwins (2006) rammeverk om ekspansive og restriktive dimensjoner benyttes med hensikt å belyse læring blant mer erfarne medarbeidere innenfor helseforetaket, samt læring i praksisfellesskapet som helhet, på bakgrunn av strukturelle, kulturelle og organisatoriske faktorer.

## 5.2 Læringsvilkår i lys av ekspansive og restriktive dimensjoner

Resultatene i undersøkelsen tyder på at læringsmiljøet medfører gode læringsmuligheter. Videre vil dette diskuteres i lys av Fuller og Unwins (2006) restriktive-ekspansive rammeverk, med tilhørende ekspansive kjennetegn.

Resultatene tyder på gode læringsmuligheter i form av kurs, både interne og eksterne. Det påpekes også at ansatte, i etterkant av deltakelse på eksterne kurs og videreutdanninger, kommer tilbake og diskuterer og reflekterer over det de har lært med medarbeidere innenfor arbeidsfellesskapet. Dette kan sees i lys av Fuller og Unwins (2006) første kriterie som kjennetegn på ekspansive læringsmiljøer, som nettopp omhandler hvorvidt det er *planlagt tid til kurs og refleksjon over eget arbeid*. Eidskrem (2011) understreker viktigheten av muligheter til å reflektere over eget arbeid, og viser i denne forbindelse til mange eksempler på betydelige feilinvesteringer i kurs til ansatte. Videre påpeker han at dette blant annet skyldes at ansatte har små muligheter til å utøve tilegnet kunnskap. Dette understreker viktigheten av at de ansatte får mulighet til å reflektere over kunnskap som erverves gjennom kurs, hvor resultatene i denne undersøkelsen tyder på et stort fokus på å videreformidle kunnskap de ansatte erverver på kurs og gjennom videreutdanning. Det fortelles gjentakende om at de som deltar på slike læringstilbud deler kunnskap de har tilegnet seg med andre medarbeidere innenfor arbeidsfellesskapet. Videre fremgår det også et fokus på å diskutere og reflektere over denne kunnskapen i plenum, noe som muliggjør kollektivt læringsutbytte for hele arbeidsfellesskapet, og ikke bare for den enkelte som deltar på kurs. Med dette fremgår det et stort fokus på, og ikke minst en kollektiv bevissthet angående læringspotensialet som ligger i at medarbeidere tar videreutdanning eller deltar på kurs.

Videre kommer det frem at helseforetaket som helhet har fokus på- og er bevisst læring som oppstår innenfor arbeidsfellesskapet, hvor dette også fremgår å være en visjon for helseforetaket. Dette kan sees i lys av Fuller og Unwins (2006) distinksjoner, hvor et annet kjennetegn ved ekspansive læringsmiljøer er *visjon for læring på arbeidsplassen*. Dette fremgår gjennom historier om fokus på interne lærings- og undervisningstiltak, for eksempel gjennom å knytte filmvisning til situasjoner ved helseforetaket, samt andre interne kurs. I lys av dette tyder det ikke bare på en visjon for læring på arbeidsplassen, men også en visjon for læring *i regi* av arbeidsplassen gjennom fokus på å fremme karriereutvikling blant de ansatte. Det synes at ledelsen har fokus på å fremme karriereutvikling, både internt, men også eksternt, blant annet gjennom at ledelsen «pusher» de ansatte til å delta på ulike læringstiltak, samt til å ta

videreutdanning. Dette kan sees i lys av et annet ekspansivt kjennetegn, som nettopp omhandler *å fremme karriereutvikling* (Fuller og Unwin, 2006).

Resultatene tyder også på en opplevelse av at ledelse og kolleger støtter opp under utdanning. I denne forbindelse forteller en informant at hen «aldri har vært på et sted hvor det er så applauderende å ta initiativ til kurs man har funnet selv.». Dermed fremgår det også en opplevelse av *anerkjennelse og støtte i organisasjonen for at de ansatte er lærende*, noe Fuller og Unwin (2006) viser til som et annet kjennetegn ved ekspansive læringsmiljøer. Dette synes videre også å ha innvirkning på informantenes lyst til å lære, og at det derfor er viktig at ledelse og kolleger støtter opp om de ulike læringsmulighetene de ansatte har, da det kan virke som en barriere dersom ansatte føler at disse mulighetene «tynger» arbeidsplassen på noen som helst måte. Videre viser ledelsen støtte og anerkjennelse for at ansatte er lærende ved at det aldri snakkes negativt om at noen skal ta videreutdanning eller bli borte i forbindelse med dette over lengre tid. Dette synes i sin tur å føre til en lavere terskel for å ta i bruk de mulighetene de har til å delta på ulike lærings- og utviklingstiltak.

Videre kan det virke som at læringsmulighetene innenfor arbeidsfellesskapet medfører muligheter til å bygge et svært robust og faglig sterkt miljø, både basert på kunnskap ervervet gjennom utdanning, men også gjennom erfaring. Den brede fagkompetansen som beskrives innenfor arbeidsfellesskapet medfører gode muligheter til læring gjennom samarbeid, hvor dette kommer til uttrykk gjennom at ansvarsteam rundt beboerne er satt sammen på en måte som gjør at de ansatte skal lære mest mulig av hverandre. En informant viser til at dette er læring «satt i system», hvor dette virker å være et bevisst valg fra ledelsens side med hensyn til at de ansatte skal lære i fellesskap av hverandres kunnskap og erfaringer. Her kan det trekkes paralleller til at ledelsen *verdsetter arbeidsstokkens samlede kunnskap og ferdigheter*, som er et annet kjennetegn ved ekspansive læringsmiljøer (Fuller & Unwin, 2006). Resultatene viser også til at det ikke er særlig forskjell i arbeidsoppgaver relatert til strukturer eller utdanningsnivå, hvor informantene viser til relativt flat hierarkisk struktur. Det er imidlertid viktig å påpeke at det kreves ulike kurs for å for eksempel kunne gi medisiner, og at det derfor er forskjeller tilknyttet den type arbeidsoppgaver. Dette reflekterer imidlertid også arbeidsfellesskapets *multidimensjonale syn på ekspertise*, som Fuller og Unwin (2006) viser til som et annet kjennetegn ved ekspansive læringsmiljøer.

At ledelse *fasiliterer* fellesskapets og individers utvikling, snarere enn å kontrollere dem, er et annet kjennetegn på ekspansive læringsmiljøer (Fuller & Unwin, 2006). I denne forbindelse viser resultatene at ledelsen først og fremst fungerer som veiledere innenfor de interne lærings- og undervisningstiltakene, hvor det påpekes at de her bidrar med kunnskap og fasilitering.

Den ekspansive tilnærmingen til læring innenfor helseforetaket synes dermed å utvide mengden og rekkevidden for deltakelse, noe som i sin tur også synes å påvirke mulighetene de ansatte har til å lære. Ved å benytte det ekspansive-restriktive rammeverket ble det mulig å identifisere hvordan de organisatoriske og pedagogiske faktorene ved helseforetaket fremmer læring, hvor resultatene tyder på at det ekspansive læringsmiljøet innenfor arbeidsfellesskapet fremmer ansattes læringsmuligheter. Den institusjonelle læringskonteksten kan med dette sies å samsvare med ansattes opplevelse av deres muligheter til å lære innenfor arbeidsfellesskapet.

### 5.3 Kulturelle kjennetegn som fremmer læring

Resultatene tyder på at helseforetaket som arbeidsplass innehar ulike kulturelle kjennetegn som synes å være av betydning for hvorvidt og hvordan arbeidsfellesskapet oppleves som læringsfellesskap. Videre vil dette diskuteres i lys av Filstads (2010) kriterier for etablering av sterk læringskultur, etterfulgt av hvilken betydning tillit, trygghet og åpenhet har for læring og kunnskapsdeling innenfor arbeidsfellesskapet.

#### 5.3.1 Fire kriterier som grunnlag for sterk læringskultur

Organisasjonskultur har vist seg avgjørende dersom en sterk læringskultur skal være tilstede på arbeidsplassen. Filstad (2010) viser i denne forbindelse til fire kriterier som bør være tilstede dersom målet er læring og etablering av sterk læringskultur. Det første kriteriet omhandler å skape en felles forståelse blant de ansatte når det gjelder kunnskap, kompetanse og læring innenfor den enkelte organisasjon (Filstad, 2010). Relatert til resultatene i denne undersøkelsen, synes dette å innebære økt kunnskap og kompetanse med hensyn til at beboerne ved helseforetaket skal ha det så bra som mulig. Det er tydelig at informantene er bevisst at det foregår læring gjennom erfarings- og kunnskapsdeling i ulike fora, både som naturlig del av arbeidshverdagen, men også i lys av mer formelle læringsarenaer som interne- og eksterne kurs, det ukentlige veiledningsmøtet, utdanning, etc. Resultatene tyder på at informantene opplever mye læring tilknyttet det daglige samarbeidet med kolleger, samt den ukentlige veiledningstimen. Filstad (2010) understreker at det kun er gjennom denne felles forståelsen av begrepet at man kan identifisere den felles, viktigste læringsarenaen.

Det andre kriteriet handler om å ha kunnskap om at uformell læring kan oppstå i arbeidshverdagen (Filstad, 2010). På spørsmål om hvorvidt informantene er bevisst på å dele kunnskap og erfaringer, svarer informantene ulikt. Enkelte virker å være svært bevisst på at dette kan oppstå, mens andre viser kunnskapsdeling som noe som skjer mer ubevisst og naturlig i arbeidshverdagen. I resultatene kommer det imidlertid frem at toleranse for medarbeidere, eller det informantene kaller «god takhøyde», er avgjørende for hvorvidt de ansatte stiller spørsmål og søker råd, men også for at informantene selv deler kunnskap og erfaringer. Videre tyder det på at informantene er bevisst at dette kan oppstå, da de under intervjuene hyppig reflekterer over den uformelle kunnskaps- og erfaringsdelingen som oppstår i arbeidshverdagen. En informant viser blant annet til at hen er bevisst at ansvarsteamene rundt beboerne er sammensatt slik at de ansatte kan lære mest mulig av hverandre. I lys av dette, påpeker Filstad (2010) nettopp at dersom man har kunnskap om at uformell læring kan oppstå, vil de ansatte bevisstgjøres viktigheten og læringspotensialet den uformelle læringen medfører. Resultatene tyder i sin tur på at det tilrettelegges for at uformell læring kan oppstå i arbeidshverdagen, blant annet gjennom at medarbeidere med ulik fagbakgrunn plasseres i ett og samme ansvarsteam slik at de kan tilegne seg kunnskap på tvers av hverandre. Dermed kan det også tyde på en tilstedeværelse av bevissthet om uformell læring som kan oppstå i arbeidshverdagen.

Det andre- og tredje kriteriet til Filstad (2010) rettes mot at arbeidsplassen vier tid og ressurser til læring og utvikling, samt at dette er et kontinuerlig fokus ved arbeidsplassen. Disse kriteriene kan relateres til Fuller og Unwins (2006) restriktive-ekspansive rammeverk, hvor det som diskutert tidligere av resultatene fremgår en oppfatning av en ledelse som har stort fokus på læring og utvikling, blant annet gjennom at det vies tid og ressurser til undervisning, kurs og utdanning. Dette synes i sin tur å ha svært positiv innvirkning på de ansattes læringsutbytte.

Til tross for gode læringsmuligheter innenfor arbeidsfellesskapet, understreker Wadel (2008) at det er avgjørende at de kulturelle og organisatoriske bevegelsene samsvarer med hverandre. I lys av dette virker det som de organisatoriske bevegelsene bidrar til tilrettelegging for læring og utvikling, samtidig som de ansatte har ønsker om læring og utvikling. Helhetlig fremstår de ansatte innenfor helseforetaket som svært lærevillige, hvor læringsmulighetene absolutt er tilstede, både som naturlig del av arbeidshverdagen, men også i regi av interne og eksterne læringstiltak. Dette vil videre forklares ut fra en opplevelse som preges av en læringskultur formet av kulturelle kjennetegn.

### 5.3.2 Tillit, trygghet, og åpenhet

Når informantene ble spurt direkte om hva som preger helseforetakets kultur, hadde de problemer med å artikulere dette. Dette kan sees i lys av det McDermott og O'Dell (2001) refererer til som den usynlige dimensjonen av en organisasjons kultur, hvor de påpeker at denne ofte er vanskelig å artikulere. Dette illustrerer at den usynlige kulturen viser til kulturen på et dypere nivå, representerende av et uuttalt sett med kjerneverdier som blant annet skaper retning for gjøremål, samt en forståelse for andres individuelle handlinger. Resultatene i undersøkelsen tyder imidlertid på at det virker å herske en kollektiv bevissthet blant informantene når det gjelder hvilken betydning «den gode takhøyden» har for læring i arbeidshverdagen. Takhøyden kan med dette forstås som en kollektiv toleranse for hverandres ulikheter når det gjelder tilnæringsmåter og innfallsvinkler i det daglige arbeidet.

Tydligere beskrivelser av kulturelle kjennetegn kom imidlertid frem når informantene beskrev hva som fører til at de kan søke råd og dele kunnskap i arbeidshverdagen. Her fremstod tillit, åpenhet og trygghet sentralt, hvor disse kulturelle kjennetegnene synes avgjørende for at informantene deler kunnskap og søker råd innenfor arbeidsfellesskapet. Blant annet påpekte en informant at det er viktig å være trygg for å kunne lære, hvor dette igjen synes å være avgjørende for hvorvidt kvaliteten på læringen er god. Gjennomgående i resultatene kommer det frem at det ikke er noen spørsmål som er for dumme å stille dersom man lurte på noe, noe som medfører lav terskel for å stille spørsmål, søke råd og dele kunnskap. Dermed kan deling av kunnskap og erfaringer, og læring generelt, knyttes til helseforetakets kulturelle kjennetegn, som gjennom resultatene viser seg å bære preg av tillit til kolleger, trygghet til å dele kunnskap og søke råd i arbeidshverdagen, samt en åpenhet innenfor arbeidsfellesskapet som er avgjørende for at læring skal oppstå. Dette kan sees i lys av det Seng et al. (2002) viser til som de mest menneskelige og grunnleggende aspektene ved god læringskultur, hvor de viser til tillit og åpenhet som særlig viktige aspekter. Forfatterne påpeker at frykt for misbruk av informasjon, samt muligheter for negative tilbakemeldinger og konsekvenser kan utgjøre barrierer for deling av kunnskap.

Informantene beskrev også, som diskutert tidligere, at deling av kunnskap og erfaringer opptrer naturlig i arbeidshverdagen som følger av at de hele tiden jobber mot det felles målet at beboerne skal ha det så bra som mulig. McDermott og O'Dell (2001) hevder i denne forbindelse at dersom kulturen innebærer delte verdier, felles tro og praksis blant medarbeiderne, vil de ansatte dele ideer og kunnskap da det opptrer som naturlig del av arbeidshverdagen, fremfor noe de føler seg tvunget til. Dette kan muligvis forklare en av årsakene til opplevelsen av at læring og deling av kunnskap opptrer som naturlig del av arbeidshverdagen, men det tyder også på at den åpne og kontinuerlige tilgangen på medarbeidere har stor betydning for læring i denne konteksten. Agyris (1999) hevder i denne forbindelse at åpen og kontinuerlig tilgang blant medarbeidere

utgjør det beste kulturelle grunnlaget for samhørighet innenfor organisasjoner, og derav også for kunnskapsdeling mellom ansatte og deres avdelinger. Dette kan muligvis også forklare noe av årsaken til den høye tilliten innenfor arbeidsfellesskapet, hvor en av informantene forklarer dette med at miljøet innenfor arbeidsfellesskapet ikke er *for* stort.

Av resultatene fremgår det altså at det er rom for å stille spørsmål, søke råd og dele kunnskap, og at arbeidsfellesskapet fremstår svært åpent med hensyn til dette. Ifølge Wenger (1998) vil kollektiviteten i praksisfellesskapet kunne lære av hverandres erfaringer dersom medlemmene deltar med gjensidig engasjement når det gjelder deling av emosjonsorienterte erfaringer. I lys av dette kan det tyde på at det er en kultur tilstede innenfor arbeidsfellesskapet for at alt kan snakkes om, og at ingenting er for dumt å spørre om. Resultatene illustrerer med dette hvordan tillit og trygghet kjennetegner arbeidsfellesskapets kultur, samt hvordan dette har betydning for åpenheten blant de ansatte.

Ved å benytte kulturmetaforen i denne konteksten, kommer det frem at læring som kollektivt fenomen også påvirkes av helseforetakets kulturelle kjennetegn. Yanow (2003) viser til at identifisering av organisasjonskultur åpner opp for at forskere vil kunne fokusere mer på kollektive handlingsmønstre som oppstår innenfor arbeidsfellesskaper. I lys av et hermeneutisk vitenskapssyn kan det dermed tolkes at organisasjonskulturen som helhet preges av en åpenhet som medfører tillitsfulle relasjoner, samt trygghet til å dele kunnskap og søke råd i arbeidshverdagen.

## 6 Oppsummering og konklusjon

I utviklingen mot et kunnskapssamfunn, synes fokus på læring og utvikling å være av betydning for organisasjoner. Ikke minst fordi læring og utvikling er avgjørende for organisasjoners overlevelse, men også fordi de ansattes opplevelse av læringsvilkår blir byggesteiner for læring og utvikling. Tilrettelegging for læring i arbeidslivet blir med dette en betydningsfull innsatsfaktor i dagens samfunn, og i lys av dette har studien forsøkt å belyse sentrale aspekter ved arbeidsfellesskapet som læringsfellesskap, samt hvordan dette foregår i det daglige arbeidet ved et helseforetak. Dette er undersøkt gjennom følgende problemstilling:

*Hvordan opplever de ansatte ved et helseforetak, arbeidsfellesskapet sitt som et læringsfellesskap?*

Med hensyn til problemstillingens vide omfang, ble dette videre undersøkt på bakgrunn av informantenes opplevelser av kunnskapsdeling innenfor arbeidsfellesskapet, samt hvordan organisasjonskulturen oppleves å fremme og/eller hemme læring i denne konteksten. Med utgangspunkt i et fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapssyn, har hensikten med studien har vært å kartlegge informantenes subjektive opplevelser av hvordan arbeidsfellesskapet oppleves som læringsfellesskap, men også mønstre i de kollektive opplevelsene og erfaringene som beskrives.

Det *nære, store og mangfoldige* arbeidsfellesskapet som beskrives, synes å ha stor betydning for at de ansatte opplever arbeidsfellesskapet sitt som et læringsfellesskap, hvor *det nære* synes å være utslagsgivende for hvorvidt det deles kunnskap og søkes råd i arbeidshverdagen. Vi har sett hvordan *det nære* har betydning for at taus kunnskap gjøres eksplisitt, gjennom deling av kunnskap og erfaringer, samt kollektive diskusjoner og refleksjoner. Det *store* og *mangfoldige* synes i sin tur å ha betydning for deling av kunnskap og erfaringer på tvers av ansatte som samlet sett utgjør et arbeidsfellesskap som innehar en nokså bred fagkompetanse. Videre kommer det frem at informantene opplever det utviklingsorienterte læringsmiljøet som betydningsfullt for læring og tilegnelse av kunnskap, både nedenfra gjennom læring som naturlig del av arbeidshverdagen, men også ovenfra i regi av ledelsen. Gjennom informantenes beskrivelser, fremstår læringskulturen innenfor arbeidsfellesskapet å preges av nokså ekspansive kjennetegn, noe som virker å ha betydning for ansattes muligheter til tilegnelse av kunnskap utover den kunnskapen helseforetaket som helhet besitter. Når det gjelder hvordan organisasjonskulturen bidrar til å fremme læring innenfor arbeidsfellesskapet, beskriver informantene *den gode takhøyden* som avgjørende for læring. En nærmere tolkning av kulturfenomenet tyder på en organisasjonskultur bestående av kulturelle kjennetegn som *åpenhet* blant medarbeiderne, *tillit* og *trygghet* til å stille spørsmål, dele kunnskap og erfaringer, samt å søke råd i arbeidshverdagen.

Oppsummert fremstår det *nære, store og mangfoldige* arbeidsfellesskapet, det utviklingsorienterte læringsmiljøet, samt en organisasjonskultur preget av tillit, trygghet og åpenhet som viktige forutsetninger for hvordan informantene opplever arbeidsfellesskapet sitt som et læringsfellesskap. Dermed kan det tenkes at arbeidsfellesskapet innenfor helseforetaket, med en læringskultur som preges av nokså ekspansive kjennetegn, også kan defineres å være et læringsfellesskap.

Så hva tar jeg med meg fra dette prosjektet videre inn i arbeidslivet?  
Arbeidsprosessen med denne studien har gjort meg bevisst på læringspotensialet som ligger i et nært arbeidsfellesskap, samt hvor mye uformell læring som kan oppstå i arbeidshverdagen dersom forholdene ligger til rette for dette. Å legge til rette for samhandling og muligheter for refleksjon blant kolleger, synes avgjørende for å kunne definere arbeidsfellesskapet som et læringsfellesskap.



## Referanser

- Agyris, C. (1999). *On organizational learning*. (2. utg.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Alvesson, M. (1993). *Cultural perspectives on organizations*. New York: Cambridge University Press.
- Amundsen, O. (2009). Organisasjonens små og store fortellinger. Narrative intervjuer som redskap i studiet av organisasjonskultur. I I. Hepsø & T. Kongsvik (Red.), *Forskning som endringsverktøy i organisasjoner. Forståelse og utvikling i praksis* (s. 135-153). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Ardichivili, A., Page, V. & Wentling, T. (2003). Motivation and barriers to participation in virtual knowledge-sharing communities of practice. *Journal of Knowledge Management*, 7(1), 64-77. Doi: 10.1108/13673270310436326
- Billett, S. (1995). Workplace learning: its potential and limitations. *Education + Training*, 37(5), 20-27. Doi: 10.1108/00400919510089103
- Bjørndal, A. (2008). Kunnskap må deles og fag formidles. *Tidsskriftet Michael*, 5(1), 7-10. Hentet fra: <https://www.michaeljournal.no/i/2008/02/Kunnskap-må-deles-og-fag-formidles>
- Brinkmann, S. (2010). Etikk i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 429-446). København: Hans Reitzels Forlag.
- Busch, T. (2014). *Ledelse, kultur og verdier: et integrert perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Choo, C. W. (2007). *The Knowing Organization*. New York: Oxford University Press
- Deal, T. E. & Kennedy, A. A. (1982). *Corporate cultures: the rites and rituals of corporate life*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- De Long, D. W. & Fahey, L. (2000). Diagnosing cultural barriers to knowledge management. *Academy of Management Perspectives*, 14(4), 113-127. Doi: 10.5465/AME.2000.3979820
- Dysthe, O. (2003). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-68). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Eidskrem, I. B. (2011). Ja takk, begge deler. Om å integrere formell og uformell læring i organisasjoner. I L. Aarsand., E. Håland., C. Tønseth. & S. Tøsse (Red.), *Voksne, læring og kompetanse* (s. 238-265). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Farnsworth, V., Kleanthous, I. & Wenger-Trayner, E. (2016). Communities of practice as a social theory of learning: a conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 139-160. Doi: 10.1080/00071005.2015.1133799
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring. Fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuller, A. & Unwin, L. (2006). Expansive and restrictive learning environments. I K. Evans, P. Hodgkinson, H. Rainbird & L. Unwin (Red.), *Improving workplace learning* (s. 27-49). New York: Routledge.
- Gadamer, H. G. (1989). *Truth and method* (2. Utg). London: Sheed & Ward
- Goffee, R. & Jones, G. (1996). What holds the modern company together? *Harvard Business Review*, 74(6), 133-148. Hentet fra: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=2&sid=c85d1819-f7f0-4fb4-b3cf-d061cdd060fe%40sessionmgr101&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=9611188014&db=bth>

- Gourlay, S. (2006). Towards conceptual clarity for tacit knowledge: a review of empirical studies. *Knowledge Management Research & Practice*, 4(1), 60-69. Doi: 10.1057/palgrave.kmrp.8500082
- Hayduk, H. (1998). Organizational culture barriers to knowledge management. I E. Hoadley & I. Benbasat (Red.), *Proceedings of the fourth Americas conference on information systems* (s. 591-593). Maryland: Association for Information Systems.
- Hendriks, P. (1999). Why share knowledge? The influence of ICT on the motivation for knowledge sharing. *Knowledge and Process Management*, 6(2), 91-100. Doi: 10.1002/(SICI)1099-1441(199906)6:2<91::AID-KPM54>3.0.CO;2-M
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Beverly Hills, California: Sage.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Fænomenologi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 185-207). København: Hans Reitzels Forlag.
- Jakobsen, C. F. (2003). *Nyansatte i organisasjoner – perspektiver på læring og organisasjonssosialisering*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvalsund, R. (2011). Organisering av kompetanseutvikling i arbeidslivet. I L. Aarsand, E. Håland, C. Tønseth & S. Tøsse (Red.), *Voksne, læring og kompetanse* (s. 197-237). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lai, L. (2017). *Strategisk kompetanseledelse* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McDermott, R. & O'Dell, C. (2001). Overcoming cultural barriers to sharing knowledge. *Journal of Knowledge Management*, 5(1), 76-85. Doi: 10.1108/13673270110384428
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood. A comprehensive guide* (3 utg.). San Fransisco: Jossey-Bass.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Nielsen, P. (2004). Involvement og participation i lærende organisasjoner. *Tidsskrift for arbeidsliv*, 6(1), 29-48. Hentet fra: <http://www.workinglife.info/ta04-1-29.pdf>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37. Hentet fra: <https://www.jstor.org/stable/pdf/2635068.pdf>
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I., Toyama, R. & Konno, N. (2000). SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning*, 33(1), 5-34. Doi: 10.1016/S0024-6301(99)00115-6
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, T. H. (2016). Kompetanseutvikling. I A. Mikkelsen & T. Laudal (Red.), *Strategisk HRM 2* (2. utg., s. 238-273). Oslo: Cappelen Damm.

- Park, S. & Eun-Jee, K. (2015). Revisiting knowledge sharing from the organizational change perspective. *European Journal of Training and Development*, 39(9), 769-797. Doi: 10.1108/EJTD-06-2015-0042
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3. utg.). Thousand Oaks: CA: Sage Publications.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ramsten, A-C. & Säljö, S. (2012). Communities, boundary practices and incentives for knowledge sharing? A study of the deployment of a digital control system in a process industry as a learning activity. *Learning culture and Social interaction*, 1(1), 33-44. Doi: 10.1016/j.lcsi.2012.04.001
- Rismark, M. & Amundsen, O. (2020). Omsorgsarbeidere i ekspansivt læringsmiljø. I N. Amble, M. Rismark & O. Amundsen (Red.), *Medarbeiderdrevet innovasjon* (s. 62-74). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing – the art of hearing data* (3. utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Seng, V. S., Zannes, E. & Pace, R. W. (2002). The contributions of knowledge management to workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 14(4), 138-147. Doi: 10.1108/13665620210427267
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership* (2. utg.). San Fransisco: Jossey-Bass.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. utg.). London: SAGE
- Swift, P. E. & Hwang, A. (2013). The impact of affective and cognitive trust on knowledge sharing and organizational learning. *The learning organization*, 20(1), 20-37. Doi: 10.1108/09696471311288500
- Säljö, R. (2000). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J. W. Cappelens forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010a). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 29-54). København: Hans Reitzels Forlag.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010b). Kvalitet i kvalitative studier. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 489-500). København: Hans Reitzels Forlag.
- Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851. Doi: 10.1177/1077800410383121
- Tsoukas, H. (2005). Do we really understand tacit knowledge? I H. Tsoukas (Red.), *Complex knowledge: Studies in organizational epistemology* (s. 141-161). New York: Oxford University Press.
- Wadel, C. (2008). En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Wenger, E. (2003). Communities of practice and social learning systems. I D. Nicolini, S. Gherardi & D. Yanow (Red.), *Knowing in organizations: a practice-based approach* (s. 76-100). New York: M. E. Sharpe.
- Wenger-Trayner, E & Wenger-Trayner, B. (2015, 15. april). Communities of practice: a brief introduction. Hentet fra <https://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>
- Yanow, D. (2003). Seeing organizational learning. I D. Nicolini, S. Gherardi & D. Yanow

(Red.), *Knowing in organizations: a practice-based approach* (s. 32-52). New York: M. E. Sharpe.

## Vedlegg 1 – godkjenning for gjennomføring av masterprosjekt



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Masteroppgave

#### **Referansenummer**

320079

#### **Registrert**

20.01.2020 av Christin Uvsløkk Wiggen - christuw@stud.ntnu.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Marit Rismark, marit.rismark@ntnu.no, tlf: 73592856

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Christin Uvsløkk Wiggen, christuw@stud.ntnu.no, tlf: 90046755

#### **Prosjektperiode**

15.02.2020 - 15.05.2020

#### **Status**

23.01.2020 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

## 23.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 23.01.2020 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 2 – Informasjonsskriv

### Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt

I dette skrivet presenteres informasjon om målene med prosjektet, samt hva deltakelse i prosjektet vil innebære for deg som deltaker.

#### **Formål**

I løpet av de seneste tiårene har det vært en økende stigning i interessen for læring som kan finne sted på- eller i umiddelbar tilknytning til arbeidsplassen. Illeris (2012)<sup>1</sup> hevder denne interessen kommer av at det har skjedd en bevegelse vekk fra ideen om utdanning og kvalifisering som den endelige ervervelsen av bestemt yrkeskompetanse, til ideen om at arbeidsfunksjoner endres løpende, og at kompetanseutvikling kreves gjennom hele arbeidslivet.

I denne konteksten ønsker jeg å undersøke hvordan organisasjonsansatte opplever arbeidsfellesskapet som lærende, samt hvordan de opplever organisasjonskulturen som hemmende/fremmede for læring i denne konteksten. Hensikten med studien er å få innsikt i hvordan arbeidsfellesskapet kan benyttes som læringsarena, samt hvilket læringsutbytte dette kan medføre.

Prosjektet er et mastergradsprosjekt som blir gjennomført ved NTNU. Ansvarlig institutt for prosjektet er Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta i prosjektet da ønsket utvalg er mennesker som jobber innenfor en utviklingsorientert organisasjon hvor samhandling mellom ansatte skjer på daglig basis.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse i studien vil innebære gjennomførelse av ett intervju, hvor det er kun meg som student og du som informant som er tilstede under gjennomførelsen av intervjuet. Dataene vil registreres gjennom bruk av lydopptaker som senere skal transkriberes og analyseres. Varighet for intervjuet vil være ca. 1 time.

Spørsmålene vil omhandle hvordan du som ansatt i en organisasjon opplever læringsutbytte av å omgås og dele kunnskap med kolleger på arbeidsplassen, samt hvordan du opplever læringskulturen i organisasjonen du arbeider ved.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

---

<sup>1</sup> Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Forlag



## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Dine opplysninger vil kun benyttes til formålene beskrevet i dette informasjonsskrivet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernsregelverket til NSD. Det er kun meg som student, samt min veileder Marit Rismark som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger, kodes navn og kontaktopplysninger, som deretter lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Opplysninger om deltakere vil anonymiseres før publisering av prosjektet. Du vil derfor ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

## **Hva skjer med opplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Ved prosjektslutt vil all data anonymiseres og slettes.

## **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernsregelverket.

## **Hvor kan du finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål angående studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student: Christin U. Wiggen, på e-post ([christuw@stud.ntnu.no](mailto:christuw@stud.ntnu.no)) eller telefon: 90 04 67 55
- Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU ved Marit Rismark, på e-post ([marit.rismark@ntnu.no](mailto:marit.rismark@ntnu.no)) eller telefon: 73 59 28 56
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen,  
Christin U. Wiggen

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta på intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 3 - Intervjuguide

## 1. Bakgrunnsinformasjon

1. Hvor gammel er du?
2. Hva slags utdanning og/eller faglig bakgrunn har du?
3. Hvor lenge har du jobbet her, og hvor mange års erfaring har du innen helsearbeid?

## 2. Arbeidssituasjon

4. Hvordan ser en typisk arbeidsdag ut for deg?
  - Hvilke arbeidsoppgaver og/eller ansvarsområder har du?
  - Organiserer du arbeidsdagen selv eller blir du tildelt arbeidsoppgaver?
  - Består arbeidsdagen mest av samarbeid eller selvstendig arbeid?

## 3. Arbeidsfellesskapet – relasjonelle forhold

5. Hvordan vil du beskrive fellesskapet her?
  - Gruppe, teamet, arbeidsfellesskapet++
6. Hvordan samarbeider du med dine medarbeidere innenfor dette fellesskapet?
7. Hvordan anser du det sosiale aspektet som viktig for hvorvidt du lærer i arbeidshverdagen?
  - Tilgang til læring? Jobbe tett med kolleger – hva betyr det sosiale for læring?

## 4. Praksisfellesskap

8. Føler du at kompetansen din heves gjennom å omgås medarbeidere?
  - Hvordan, på hvilke måter, eksempler?
9. Hvordan føler du at din kompetanse har økt som følger av å jobbe tett/omgås kolleger i arbeidshverdagen? Som følger av å samarbeide med kolleger?
  - Har du noen eksempler på dette?
10. Hvordan er det med deling av kunnskap mellom medarbeidere med ulik grad av erfaring?
  - Er det deling? Er dette betydningsfullt?
  - Hvordan legges det evt. til rette for dette?
11. Tenk tilbake til da du var nyansatt – på hvilke måter tilegnet du det (ny) kunnskap da du ble ansatt?
  - Sikkert mye å sette seg inn i – fase hvor du måtte gjøre deg kjent, var det noen som betydde spesielt mye for deg i denne perioden? Støtte?
  - Hvordan var opplæringen?
  - Lærte du mye av å omgås de som hadde jobbet her lengre enn deg/hadde mer erfaring enn deg?

## 5. Kunnskapsdeling

Nå vil jeg stille noen spørsmål angående hvordan du opplever deling av kunnskap på arbeidsplassen. På deres hjemmesider vises det blant annet til at arbeidsstokken består av en nokså bred og sammensatt fagkompetanse – noe som muliggjør et godt utgangspunkt for deling av kunnskap.

12. Hva tenker du på når du hører begrepet kunnskapsdeling?
  - Hvordan ville du f.eks. forklart begrepet til en ny kollega i din arbeidssituasjon?
13. Har du på noen måte innblikk i andres kunnskap og kompetanse?
  - Kan du nevne noen konkrete eksempler hvor du har opplevd kunnskapsdeling?
14. Hva betyr kunnskapsdeling for deg?
  - Er du bevisst på å dele kunnskap og erfaringer? Er dette noe du tenker på i det daglige?

- Kan det ha en verdi for deg?
- I så fall, hvordan utveksles denne erfaringen og kunnskapen?
- Opplever du at andre ansatte er villige til å dele sine kunnskaper og ferdigheter?
  - Har du opplevd motvillighet til dette?

## 6. Organisasjonskultur

15. Hvordan vil du beskrive kulturen her på arbeidsplassen?
- Hvilke kjerneverdier føler du ligger til grunn for kulturen her?
    - Tillitsfulle relasjoner, åpenhet, fellesskap etc. blant de ansatte
  - Opplever du at disse kjerneverdiene har betydning for deling av kunnskap og læring?
16. Bli kunnskapsdeling ansett som viktig i organisasjonen?
- Hva tror du kan gjøre det vanskelig å dele kunnskap blant medarbeiderne?
  - Har du opplevd at noen er negative når det gjelder læring og utvikling?
    - Hvorfor, hvordan?
  - Har du opplevd at noen er positive til læring og utvikling?
    - Hvordan, hvorfor?
  - I så fall – hvordan opplever du at andres holdninger påvirker dine holdninger til læring og utvikling?
    - Har du blitt påvirket?
    - Eksempel på en slik situasjon?
17. Opplever du at deling av ideer og kunnskap faller naturlig innenfor arbeidsfellesskapet?

## 7. Ledelse og tilrettelegging for læring

18. På hvilke måter tilrettelegger arbeidsplassen for at dere ansatte skal lære eller utvikle ny kunnskap?
19. Hvordan er ledelsens rolle mht. tilretteleggelse for læring?
- Oppfatter du at de er opptatt av dette?
  - Oppmuntrer de til dette? Hvordan?
  - Mottar du anerkjennelse og støtte fra ledelsen i forbindelse med læring/tilegnelse av kunnskap?
  - Legges det til rette for kontakt/kommunikasjon på tvers av avdelinger?
20. Har du forslag til hvordan arbeidsplassen kan tilrettelegge for læring og deling av kunnskap?

## 8. Avsluttende

21. Er det noe vi har snakket om som du opplever krevende/til hinder for læring?
- Har du noen tanker om hvordan dette evt. kan gjøres annerledes?
22. Er det noe vi ikke har snakket om som du ønsker å tilføye?

