

Marie Kobberød Risvik

"... vi har en sterk vinnerkultur i Rema - det handler om å være best."

En kvalitativ studie om hvordan ansatte i en avdeling hos Rema 1000 opplever mulighet for kontinuerlig læring på arbeidsplassen

Masteroppgave i voksnes læring

Veileder: Marit Rismark

Desember 2020

Marie Kobberød Risvik

"... vi har en sterk vinnerkultur i Rema - det handler om å være best."

En kvalitativ studie om hvordan ansatte i en avdeling hos Rema 1000 opplever mulighet for kontinuerlig læring på arbeidsplassen

Masteroppgave i voksnes læring
Veileder: Marit Rismark
Desember 2020

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



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

I denne kvalitative studien har det blitt undersøkt hvordan ansatte i en avdeling hos Rema 1000 opplever mulighet for kontinuerlig læring på arbeidsplassen. Undersøkelsens hensikt har vært å belyse læringsmuligheter på arbeidsplassen, og hva som kan bidra til å skape et ekspansivt læringsmiljø. Problemstillingen er som følger:

Hvordan opplever ansatte i en avdeling hos Rema 1000 mulighet for kontinuerlig læring på arbeidsplassen?

Problemstillingen er både relevant for ansattes kompetanseutvikling på arbeidsplassen, og for organisasjonens utvikling. Undersøkelsen har et fenomenologisk vitenskapssyn som basis, der forståelse av sosiale fenomener ut fra individets eget perspektiv i denne undersøkelsen, er sentralt.

Det teoretiske rammeverket som er lagt til grunn er basert på teori om kunnskapsdeling, læringskultur, samt ekspansive og restriktive læringsmiljø. Teori kombineres med tidligere forskning på kunnskapsdeling og ekspansive læringsmiljø samt medarbeiderdrevet innovasjon. Empirisk bakgrunn for undersøkelsen er kvalitativ metode, der det er gjennomført fem semistrukturerte intervjuer.

Resultatene i undersøkelsens funn viser at det er læringsmuligheter i avdelingen, der avdelingens ulike møteplasser åpner opp for dette. Møteplassene i avdelingen gjør også vilkår for deling av *taus kunnskap* mulig. Dette skjer gjennom observasjon og uformell samhandling, der det virker som at det *uformelle og sosiale fellesskapet* er særlig betydningsfullt for læring og kunnskapsdeling til ansatte.

Læring kommer frem som å skje hovedsakelig på eget kontor. Her fremmer *vennskapet* mulighet til å dele kunnskap med hverandre, som samtidig gir en *kollektiv forpliktelse* til avdelingen for å lære. Resultatene viser også at ledelsens formulerte læringskultur og verdibaserte ledelse bidrar til en *stolthet* til ansatte, der det fremheves en vinnerkultur i bedriften som omhandler å være best. Stolthet kommer frem som et kulturelt trekk som synes å være avgjørende for avdelingens kunnskapsdeling. Det innebærer en *stolthet ved å dele kunnskap* med en *risiko ved å spørre om hjelp* og *initiativ til å dele*.

Selv om kunnskapsdeling synes å innebære en risiko, spør ansatte likevel hverandre om hjelp. Slik har avdelingen funnet en måte å være resultatorienterte på, som samtidig fremmer et ekspansivt læringsmiljø. De uformelle samtalene kan derfor synes å gi muligheter og vilkår for at risiko ved å spørre om hjelp og initiativ til å dele kunnskap i avdelingen, balanseres.

Abstract

This qualitative study investigates how employees in a department at Rema 1000 experience opportunities for continual learning at the workplace. The purpose of this study has been to highlight learning opportunities at the workplace and what can contribute to creating an expansive learning environment. The objective of the thesis is therefore:

How does employees in a department at Rema 1000 experience the possibility for continual learning at the workplace?

The research question is relevant for both development of employee competence in the workplace, and for organizational development. The study uses a phenomenological view of science as a basis, where understanding of social phenomenon from an individual perspective is central.

The theoretical framework behind the study is based on theory of knowledge sharing and learning cultures, as well as expansive and restrictive learning environments. In the study, theory is combined with previous research on knowledge sharing, expansive learning environments and employee-driven innovation as well. The empirical background for the survey is based on qualitative methodology, where five semi-structured interviews are conducted.

The survey's findings show there *are* learning opportunities in the department, where various meeting places in the department facilitates learning. Department meeting places also make the development of *silent knowledge* possible; this occurs through observations and informal interaction, where it appears that the *informal and social community* is particularly meaningful for employees learning and knowledge sharing.

Learning happens primarily in one's own office. Here, *friendships* promote opportunity to share knowledge with each other, and at the same time create a *collective commitment* to the department to learn. The study's findings also show that the leadership's formulated learning culture and value-based leadership contributes to a *pride* to employees, where a winning culture focused on being the best is the emphasis. Pride emerges as a cultural influence that appears crucial to the department's knowledge sharing. This contains that there is a *pride in sharing knowledge*, with a *risk of asking for help* and *initiative to share*.

Even if there is a risk associated with asking for help, employees in the department ask anyways. Thus, collectively the department has found a way to be result-oriented and at the same time promote an expansive learning environment. Informal conversations may therefore provide opportunities and conditions for balancing the risk of asking for help and initiatives to share knowledge in the department.

Forord

En hektisk og lærerik periode i arbeidet fram mot en masteroppgave, er over. Jeg er stolt og glad, og sitter igjen med en stor takknemlighet for all god hjelp og støtte jeg har fått gjennom hele denne prosessen. I den forbindelse, vil jeg rette forordet videre til de menneskene som har hjulpet meg med dette arbeidet.

Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til fagkyndige, dyktige og inspirerende veileder Marit Rismark. Takk for all god hjelp, støtte og veiledning av den høyeste kvalitet i denne prosessen. Du har vært helt enestående!

En stor takk til alle informanter ved Rema 1000 som frivillig deltok i studien. Jeg setter stor pris på at dere gav meg muligheten til å gjennomføre studiet ved deres arbeidsplass. Dere har gitt meg et lærerikt og interessant datamateriale som har vært givende å arbeide med, og uten dere hadde ikke oppgaven blitt til som den er.

Jeg vil også rette en stor takk til min tidligere studiekamerat, Bjørn Andreas. Din hjelp og dine heiarop underveis i prosessen har betydd mye for meg, og jeg er veldig takknemlig og glad.

En stor takk går også til min kjære familie og venner for all støtte og omtanke i noen travle måneder. Jeg hadde ikke klart det uten dere.

Tusen takk!

Marie Kobberød Risvik

Trondheim, 1. desember 2020

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	i
Abstract	ii
Forord	iii
1 Innledning	1
1.1 Undersøkelsens bakgrunn og aktualisering	1
1.2 Problemstilling	1
1.3 Avgrensning	2
1.4 Undersøkelsens disposisjon	2
2 Teoretiske perspektiver	3
2.1 Det sosiokulturelle læringsperspektivet	3
2.1.1 Læring	3
2.2 Kunnskapsdeling	4
2.2.1 Kunnskapsdeling på arbeidsplass	4
2.2.2 Kunnskapsdelingens fire komponenter i en kontinuerlig spiralprosess	5
2.3 Læring som en del av arbeidsplassens kultur	8
2.3.1 Læringskultur	8
2.3.2 Ekspansive læringsmiljø	10
3 Metode	12
3.1 Forskerens rolle og vitenskapelig forankring	12
3.2 Kvalitativt forskningsdesign	13
3.2.1 Semistrukturert intervju	13
3.3 Studiens praktiske gjennomføring	14
3.3.1 Valg av informanter	14
3.3.2 Utforming av intervjuguide	15
3.3.3 Intervjuets gjennomføring	16
3.4 Fremgangsmåte og analyse	17
3.4.1 Transkribering av datamateriale	17
3.4.2 Analytiske tilnærminger	17
3.5 Etske overveielser og refleksjoner	19
3.5.1 Forskningsetikkens grunnlag	19
3.5.2 Forskerrolle	20
3.5.3 Prosjektets kvalitet	22
4 Analyse	24
4.1 Ansattes opplevelse av mulighet for kontinuerlig læring på arbeidsplassen	25
4.1.1 Ansvar for individuell og kollektiv læring i fellesskapet	25
4.1.2 Ønsket av å dele mer kunnskap og erfaring med hverandre	27

4.2 Ansattes opplevelse av ledelsens betydning for læring og kunnskapsdeling	28
4.2.1 Ledelsens tilrettelegging for læring og kunnskapsdeling	28
4.2.2 «Unne og beundre»	29
4.3 Ansattes opplevelse av læringskultur	30
4.3.1 Stolthet og åpenhet for å lære	30
4.3.2 Rolle og relasjon i arbeidsfellesskapet	31
4.4 Oppsummering av hovedfunn	32
5 Diskusjon.....	34
5.1 Læring som en individuell forpliktelse til fellesskapet	34
5.1.1 Kontoret som et individuelt fellesskap for læring	35
5.1.2 Avdelingen som en organisert møteplass.....	36
5.2 Ledelsens tilrettelegging for et ekspansivt læringsmiljø.....	37
5.3 Avdelingens læringskultur	39
5.3.1 Stolthet – risiko og initiativ ved kunnskapsdeling	40
5.3.2 Vennskap - tillit og støtte ved kunnskapsdeling	41
6 «... vi har en sterk vinnerkultur i Rema – det handler om å være best.»	42
Referanseliste	44
Vedlegg 1 – Godkjenning for gjennomføring av masterprosjekt.....	47
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv	50
Vedlegg 3 – Intervjuguide	53

Figurer

Figur 1: SEKI-modellen	6
Figur 2: Kulturelle kjennetegn som støtter medarbeiderdrevet innovasjon	9
Figur 3: Illustrasjon av det faglige og sosiale fellesskapet i avdelingens læringsmiljø	34

Tabeller

Tabell 1: Det ekspansive- restriktive kontinuumet	11
Tabell 2: Funn av undersøkelses over- og underordnede kategorier	24

1 Innledning

Denne undersøkelsen har som formål å analysere hvordan ansatte i en avdeling hos Rema 1000 opplever mulighet for kontinuerlig læring på arbeidsplassen. Hensikten med undersøkelsen er å belyse hvilke læringsmuligheter som finnes på arbeidsplassen, og hva som kan bidra for avdelingen til å skape et ekspansivt læringsmiljø. Det empiriske utgangspunktet er innsamlet ved en avdeling hos Rema 1000.

Kapittelet vil beskrive undersøkelsens bakgrunn og aktualisering, og samtidig belyse problemstillingens utgangspunkt. Det overordnede tema for oppgaven vil deretter avgrenses og beskrives, der delkapittelet *1.4 Undersøkelsens disposisjon*, beskriver kapitlenes inndeling.

1.1 Undersøkelsens bakgrunn og aktualisering

Kunnskapssamfunnets kontinuerlige krav til organisasjoner, gjør at organisasjoner både må være kompetente, innovative og endringsdyktige til enhver tid, for å kunne overleve (Filstad, 2010). Læring fremkommer som et av nøkkelordene for samfunnets overlevelse, og samtidig som en mulighet til å opprettholde en internasjonal konkurransevne (Illeris, 2000). I den forbindelse, er medarbeiders læring og kunnskapsutvikling på arbeidsplassen sentral. Dette for organisasjoners innovasjonsevne og for dets kompetanse (Filstad, 2010). Ifølge Illeris (2000) er læring et komplisert begrep og kan beskrives som en mentalitetsforandring, der viktigheten av fleksibilitet og omstillingsevne er nødvendig (ibid.). Læring hos den voksne kan skje i forbindelse med arbeid, der arbeidsplassen en sentral læringsarena for den voksne (Filstad, 2010). Arbeidsplassen som læringsarena, er i dag blitt et viktig satsningsområde for læring og kunnskapsutvikling i organisasjonen (Amble, Amundsen & Rismark, 2020).

På denne måten kan det derfor være interessant å rette fokus mot Reitangruppen AS som ble i 2018 kåret til Europas 14. beste arbeidsplass av Great Place to Work. Her deltok over 1,6 millioner ansatte og 2800 selskaper i Europas Great Place to Work-undersøkelse. Reitangruppen ble målt på innovasjon, lederskap, kultur, inkludering og tillit. Dette resulterte i at foregangsbedriften skåret helt i toppen på kultur og arbeidsmiljø i Europeisk sammenheng. Her ble verdibasert ledelse og stolthet ble trukket frem som en del av grunnlaget for kåringen, der lederstilen bygget på tillit og tro til enkeltmenneskets ferdigheter (Rema, 2018).

Ettersom samfunnet totalt sett har behov for kontinuerlig kompetanseutvikling i arbeidslivet (NOU, 2019), er det interessant å forstå hvordan man fortsatt kan styrke ansattes læringspotensial på arbeidsplassen. Dette gjøres for å kunne optimalisere ansattes muligheter for læring og kunnskapsutvikling. Et av Reitangruppens forretningsområder er Rema 1000, og Rema 1000 er i den forbindelse sentral for denne undersøkelsen.

1.2 Problemstilling

Med bakgrunn i aktualiseringen, vil undersøkelsen se nærmere på hvilke læringsmuligheter som finnes på en arbeidsplass og hvordan disse mulighetene kan bidra til læring for ansatte. Med et utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsperspektiv, er problemstillingen som følger:

Hvordan opplever ansatte i en avdeling hos Rema 1000 mulighet for kontinuerlig læring på arbeidsplassen?

Problemstillingen undersøkes ved bruk av kvalitative intervjuer der informantene er en del av en avdeling hos Rema 1000.

1.3 Avgrensning

Med bakgrunn i problemstillingen, er formålet med studien å undersøke hvordan informanter i en avdeling hos Rema 1000 opplever muligheter for kontinuerlig læring på arbeidsplassen. Undersøkelsen vil avgrenses til et sosiokulturelt perspektiv, der det rettes fokus mot informantenes *opplevelse* av kontinuerlig læring i arbeidshverdagen. Undersøkelsen vil også avgrenses til å se på ledelsens betydning for læring og kunnskapsdeling, og hvilken betydning avdelingens læringskultur har for ansattes læringsmuligheter. Dette med et fokus på hva som bidrar til et fremmende læringsmiljø.

1.4 Undersøkelsens disposisjon

Oppgaven er inndelt i 6 hovedkapitler. I kapittel 2 presenteres det teoretiske rammeverket for studien. Dette skjer gjennom presentasjon av ulike teorier og aktuell forskning relatert til undersøkelsens tematikk og perspektiver, knyttet opp mot problemstillingen. I kapittel 3 presenteres metode og forskningsprosessens framgangsmåte. Her beskrives og redegjøres det for valg gjennom forskningsprosessen, der det også blir redegjort for vurdering av undersøkelsens kvalitet og gjennomføring. I kapittel 4 vil de analytiske resultatene bli presentert, der undersøkelsens hovedfunn presenteres. I kapittel 5 drøftes og diskuteres resultatene opp mot teoretiske perspektiver og tidligere forskning. Videre i kapittel 6 oppsummeres og konkluderes drøftingen av resultatene.

2 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet er hensikten å belyse relevant teori for å kunne besvare den overnevnte problemstillingen og undersøkelsens tematikk. Det sosiokulturelle læringsperspektivet for undersøkelsen danner et utgangspunkt for teoretisk grunnlag. Dette blir sett i sammenheng med ulike teoretiske perspektiver som har betydning for kontinuerlig læring og kunnskapsdeling på arbeidsplassen.

2.1 Det sosiokulturelle læringsperspektivet

For å belyse hvordan læring i en avdeling hos Rema 1000 oppleves, bygger undersøkelsen ut fra det sosiokulturelle perspektiv. Det sosiokulturelle perspektivet fremhever læring som et kontekstuel fenomen, der læringen er knyttet opp mot aktiviteter og situasjoner i omgivelsene. I konteksten blir deltagelse og samhandling gjennom praksisfellesskap sentralt for at kunnskap skal bli konstruert hos den voksne (Tøsse, 2011). En sentral kontekst for læring og kunnskapsutvikling, er konteksten man finner på arbeidsplassen. Arbeidsplassen som kontekst for læring og kunnskapsutvikling er også et viktig satsningsområde (Amble, Amundsen & Rismark, 2020) ettersom feltet utgjør en stor læringsarena for ansatte (Filstad, 2010). I denne teoretiske delen blir det redegjort for teori som representerer læring og dets betydning for ansatte på arbeidsplassen.

2.1.1 Læring

For å belyse problemstillingen, er det sentralt å gå nærmere inn på begrepet læring, hva det er og hva det betyr. Ifølge Illeris (2000) er læring et av nøkkelordene for samfunnets overlevelse og dets mulighet til å opprettholde en internasjonal konkurransevne. Læring er komplisert, og kan forklares som en mentalitetsforandring. Her er fleksibilitet og omstillingsevne nødvendig for å kunne henge med i samfunnet. Læring innebærer også hva man skal bruke læring til, måten det læres på og hvordan man stadig kan videreutvikle dette (Illeris, 2000). Illeris (2000) har en helhetsorientert læringsforståelse som defineres slik:

«Læreprosesser er ikke bare noget med at lære et eller annet pensum, men livslange tilegnelses-, omformings- og utviklingsprosesser, hvor viden, forståelse, motivation, holdninger, følelser, kommunikation og sosialitet indgår i en uadskillelig helhed under stadig forandring mod nye horisonter.» (Illeris, 2000, s.10).

Som voksen, tar man del i ulike kontekster i hverdagen. Dette kan i utgangspunktet være på arbeid, med familie og venner eller gjennom interesser på fritiden. Den voksne har en rekke ervervet og tillært kompetanse. Kompetanse handler om hvordan en persons kunnskap, evner, holdninger og ferdigheter kan brukes i samspill med andre (NOU 2019:12).

Ifølge Dewey (1938) kan ikke læring isoleres fra den konteksten en er i, enten det er i ulike situasjoner eller i aktiviteter. Her involverer kunnskap og læring en form for erfaring hos den voksne, som er et sentralt utgangspunkt for selve læringen. Erfaringslæringens pedagogikk, kan knyttes til fagfeltet voksnes læring med sine historiske røtter tilbake til slutten av 1800-tallet. «Learning by doing» forteller om erfaringslæringens formål (Dewey, 1938). Erfaringslæringen kan forklares som en læring som skjer gjennom handling og erfaring av handlingen der endring i ferdigheter, kunnskaper, følelser, oppfatninger og vurderinger, blir et resultat av tidligere erfaring (Tøsse, 2011).

Erfaringslæringen ser på etablering av ny kunnskap som en form for kontinuitet i deltagelsen. En kontinuitet i individets handlinger og opplevelser bidrar til erfaring. Dette

fører til læring gjennom å teste ut disse erfaringene i praksis. Tar man dette et skritt videre, kan man kalle kontinuiteten i læringen for en læreprosess. Læreprosessen inkluderer også tidligere erfaringer, som gir en forestilling i samspill med omgivelsene om hva som vil skje i fremtiden (Tøsse, 2011). Her forklarer Filstad (2016) læring hos ansatte som en kontinuerlig prosess, som er nødvendig å vedlikeholde for å kunne fortsette «å være god» i en organisasjon (ibid.).

Begrepene læreprosess og kontinuerlig læring har skapt et godt utgangspunkt for en bred forståelse av læringens betydning. Dette både for individ og for samfunn. I løpet av det siste tiåret, kan man se et økt fokus og forskning rundt fagfeltet voksnes læring. I Meld. St. 14 (2019-2020) og kompetansereformen «Lære hele livet», blir dette belyst og aktualisert. Her blir viktigheten av tilrettelegging for kompetanseutvikling redegjort, noe som gir voksne en mulighet til å lære hele livet (Meld. St. 14 (2019-2020)). I den forbindelse, blir også viktigheten av kontinuerlig læring på arbeidsplassen også sett i et samfunnsmessig perspektiv, der samfunnet totalt sett har et behov for kontinuerlig fornyet kompetanseutvikling i arbeidslivet (NOU, 2019). Nødvendigheten kommer som en naturlig konsekvens av samfunnets økte behov og raskere endringer. Dette har i dag ført til høyere krav for å nå kunnskapsfronten, der en omfattende satsning på innovasjon og forskning gjør det vanskeligere å utdanne seg «en gang for alle.» (NOU, 2019).

2.2 Kunnskapsdeling

Ettersom begrepet kunnskapsdeling blir sett på som nøkkelen for organisasjonens mulighet til å utforske ny kunnskap og samtidig utnytte eksisterende kunnskap (Filstad 2014), er betydningen av kollegial deling av taus og eksplisitt kunnskap på arbeidsplassen sentralt. Dette fordi deler av den tillærte erfaringen en voksen har, ligger i den tause kunnskapen som kan læres bort til andre (Tøsse, 2011). Den overordnede problemstillingen kan utforskes i teoridelen ved å gjøre rede for hvilken betydning deling av taus kunnskap har for læring og kunnskapsdeling. Det blir derfor relevant å gjøre rede for hva taus kunnskap er og hvordan denne kunnskapen kan deles. I denne teoretiske delen blir det redegjort for teori som representerer kunnskapsdeling som skjer på arbeidsplassen, i lys av Nonaka og Takeuchis (1995) teori om kunnskapsdeling.

2.2.1 Kunnskapsdeling på arbeidsplass

I Nonaka og Takeuchis (1995) teori om kunnskapsdeling i organisasjonen, tar de utgangspunkt i en samhandling mellom taus og eksplisitt kunnskap. Samhandlingen beskriver hvordan individet samhandler i forhold til deling av kunnskap med organisasjonen. Her foregår samhandlingen på tre nivåer: individnivå, gruppenivå og organisasjonsnivå. Samhandlingen mellom den tause og eksplisitte kunnskapen blir de grunnleggende byggesteinene for kunnskapsdeling i organisasjonen. Kunnskapsdelingens gjentatte samhandling mellom taus og eksplisitt kunnskap i organisasjonen, blir beskrevet som en spiralprosess (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Den *tause kunnskapen*, den ene byggesteinen i kunnskapsdelingen, beskrives som en kunnskap som er vanskelig å uttrykke eller vise. Kunnskapen blir sett på som stilltiende, svært personlig og vanskelig for individet å kommunisere med andre. Dette kan være slik som individets følelser eller dets subjektive innsikt som er forankret gjennom handling eller opplevelse. Ifølge Nonaka og Takeuchi (1995), kan taus kunnskap deles inn i to dimensjoner. Den første dimensjonen er den tekniske, som omhandler de uformelle ferdigheter individet tilegner seg. Eksempel på dette kan være en håndverker som har praktisk erfaring, og opplever det som vanskelig å omdanne denne erfaringen til en teori. Den andre dimensjonen er den kognitive. Denne består av mentale modeller, skjemaer og oppfatninger som er så inngrodd i individet at dette blir «tatt for gitt». Dimensjonen gjenspeiler individets virkelighetsbilde som former måten

individet oppfatter verden rundt seg på (Nonaka & Takeuchi, 1995). Polanyi (1966) mener taus kunnskap er vanskelig å kommunisere og formalisere fordi den er personlig og kontekst-spesifikk, og omhandler menneskets måte å tenke på (ibid.). Hvordan den tause kunnskapen kan læres, ser vi ifølge Molander (1996) sin studie på sykepleiers yrke, der det tilegnes taus kunnskap gjennom erfaring av arbeid. Molander (1996) forklarer sykepleiers kompetanse som tilegnet gjennom samhandling med hverandre i fellesskapet (ibid.).

For at samhandling av kunnskapsdeling på arbeidsplassen skal være mulig, kreves den andre byggesteinen i delingen. Dette er den eksplisitte kunnskapen. Ifølge Nonaka og Takeuchi (1995) beskrives eksplisitt kunnskap som systematisk og formell. Den kan enkelt uttrykkes i tall eller ord, og som kan lett deles og kommuniseres. Denne kunnskapen prosesseres enkelt av en datamaskin eller kan lagres i databaser. Gjennom en konvertering fra taus og subjektiv kunnskap, blir subjektiviteten oversatt til ord og uttrykk som alle kan forstå. Det er akkurat når denne konverteringen finner sted, gjennom overføring fra taus til eksplisitt kunnskap, at organisasjonskunnskap blir skapt på arbeidsplassen (Nonaka & Takeuchi, 1995).

I tidligere forskning basert på kunnskapsdeling i organisasjonen, viser Filstad (2014) til funn der hun mener at den tause kunnskapen blant kolleger på arbeidsplassen har nytteverdi for organisasjonens kunnskapsdeling. Dette gjennom deling av taus og eksplisitt kunnskap som fører til tilegnelse av ny kunnskap, utvikling av kunnskap eller utnyttelse av eksisterende kunnskap (ibid.). For at kunnskapsdelingens resultater skal komme til syne, mener Filstad (2014) dette må skje gjennom en forankring i organisasjonens kultur, betingelser, regler, prosedyrer, paradigmer og strategier (ibid.).

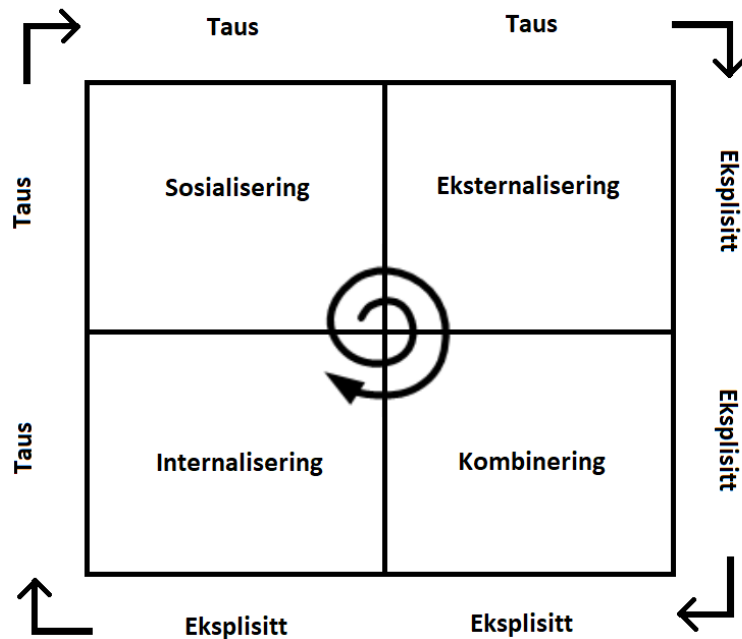
Organisasjonen kan ikke skape kunnskap alene uten individene på arbeidsplassen og samspillet som foregår i gruppen. Kunnskapen forsterkes på gruppenivå gjennom diskusjon, dialog, erfaringsdeling og observasjon. Gjennom team på arbeidsplassen, kan man skape en felles kontekst der ansatte kan samhandle med hverandre. I dialog med hverandre kan det skje konflikter og uenigheter som skaper nye spørsmål rundt deres opplevelser. Dette kalles for en dynamisk interaksjon, og som transformerer personlig kunnskap til organisasjonskunnskap (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Ettersom nøkkelen ligger i konvertering av den tause kunnskapen, vil Nonaka og Takeuchis (1995) kunnskapsdelingsteori være opptatt av alle nivåene i organisasjonen, fra individ- til organisasjonsnivå. Disse nivåene forklares som en kunnskapsskapende «spiral». Spiralen løfter kunnskapsdelingens nivåer oppover i organisasjonen, der den dukker opp når det er et samspill mellom taus og eksplisitt kunnskap. Dette innebærer fire prosesser av kunnskapskonvertering, som opprettes når taus og eksplisitt kunnskap samhandler med hverandre. Denne prosessen er den måten den individuelle kunnskapen blir overført og forsterket inn i hele organisasjonen. En organisasjon kan ikke skape kunnskap uten enkeltindivider (Nonaka & Takeuchi, 1995). Polanyi (1966) hevder at kunnskap hos mennesker skapes gjennom selvgasjement eller engasjement, som omhandler om å involvere seg i objekter.

2.2.2 Kunnskapsdelingens fire komponenter i en kontinuerlig spiralprosess

For å kunne gå nærmere inn på en redegjøring av kunnskapsdelingens prosess, kan man se dette i sammenheng med undersøkelsens problemstilling, som er om hvordan ansatte i en avdeling hos Rema 1000 opplever mulighet for kontinuerlig læring på arbeidsplassen. For å forstå undersøkelsens problemstilling i et teoretisk perspektiv, er den overnevnte tause og eksplisitte kunnskapsteorien sentral for den ansattes kontinuerlige læring på arbeidsplassen. I Nonaka og Takeuchis (1995) fire kunnskapsdelings prosesser, bygger disse på samspillet mellom den *tause* og *eksplisitte*

kunnskapen. Prosessen belyser og redegjør for ansattes mulighet for kontinuerlig læring, slik at denne kunnskapen kan utvikles og deles med andre.



Figur 1: SEKI-modellen

Nonaka og Takeuchi (1995) mener kunnskapsdelingens fire prosesser er selve «motoren» til utvikling av ny kunnskap. Til sammen utgjør de fire prosessene SEKI-modellen, som står for prosessene *sosialisering* (overføring av taus til taus kunnskap), *eksternalisering* (overføring av taus til eksplisitt kunnskap), *kombinering* (overføring av eksplisitt til eksplisitt kunnskap) og *internalisering* (overføring av eksplisitt til taus kunnskap).

Den første prosessen av kunnskapsdelingen, kalles for *sosialiseringprosessen*. Her tilegner et individ seg taus kunnskap uten å bruke språket, slik som håndverkere tilegner seg kunnskapen gjennom observasjon, praksis og imitasjon. Individene deler kunnskap med hverandre ved å tilegne seg erfaring gjennom disse observasjonene, praksisen eller imitasjonene. Den tause kunnskapen deles gjennom samhandling med andre ut fra individets mentale skjemaer og tekniske ferdigheter, der de deler erfaring med hverandre. Et eksempel på en slik sosialisering prosess er når den tause kunnskapen blir delt gjennom individets engasjement med andre, slik som å produsere et tankekart. På denne måten får man både den praktiske og subjektive opplevelsen til individene, omsatt fra tanke til ord.

Den andre prosessen av kunnskapsdelingen, kalles for *eksternaliseringsprosessen*. Her er eksternalisering en prosess der den tause kunnskapen omgjøres til eksplisitte begreper. Denne delen av kunnskapsdelingen er derfor sentral for å kunne omdanne taus kunnskap til eksplisitt. Den tause kunnskapen blir til eksplisitt når den tar form i konsepter, metaforer eller modeller. Her uttrykker individet hovedessensen fra erfaring gjennom tegning, som deretter blir omdannet til en eksplisitt handling. Disse konseptene, metaforene eller modellene kan man se på som utilstrekkelige uttrykk, der slike uttrykk

er med på å fremme interaksjon og refleksjon mellom individer. I denne delen av kunnskapsdelingsprosessen, handler det derfor om å skape begreper, som utløses av kollektiv refleksjon eller dialog. Eksternalisering er ofte drevet av metaforer som skaper nye, eksplisitte begreper. En metafor kan forklares ifølge Nonaka og Takeuchi (1995) som bruk av symboler for å forklare eller beskrive noe. Dette blir en måte å forstå noe ved å avbilde dette symbolsk, som igjen fører til en ny mening eller dannelsen av et nytt paradigme.

Den tredje prosessen i kunnskapsdelingen, kalles for en *kombineringsprosess*. Denne prosessen omhandler å systematisere konsepter, der det blir en kombinerende av ulike eksplisitte kunnskaper samtidig. Her kan enkeltindivider kombinere og utvide sin kombinerte kunnskap gjennom møter, telefonsamtaler eller andre sosiale medier. Gjennom å omdanne eksisterende informasjon ved å sortere og kategorisere eksplisitt kunnskap, kan dette føre til ny kunnskap. I kombinasjonsprosessen kan for eksempel mellomledere arbeide sammen om utvikling av ulike typer virksomhetskonsepter eller produktkonsepter. Mellom-ledelse har en viktig rolle for utviklingen av nye konsepter (Nonaka & Takeuchi, 1995). Ved interaksjon og refleksjon utvikles en kombinerende av ulike former for eksplisitt kunnskap.

Den siste og fjerde del av kunnskapsdelingen, kalles for *internaliseringsprosessen*. Denne prosessen er nært knyttet til «learning by doing», som omhandler å omdanne eksplisitt til taus kunnskap. En internalisering skjer ved at opplevelser gjennom sosialisering, eksternalisering og kombinerende er blitt til individenes tause kunnskap som mentale skjema eller teknisk kunnskap. Mentale modeller som forklarer «hvordan man gjør det» er blitt innebygd hos individet. Den eksplisitte kunnskapen blir til taus kunnskap, der denne kunnskapsutviklingen dokumenteres. Dokumentasjon hjelper med å internalisere hva de har erfart, slik at andre også har mulighet til å erfare det samme (Nonaka & Takeuchi, 1995). Når en slik kunnskapsdeling blir til individers mentale skjema i organisasjonen, blir den tause kunnskapen til en del av organisasjonskulturen. Dette blir organisasjonens kunnskapsdannelse gjennom et kontinuerlig samspill mellom taus og eksplisitt kunnskap.

Organisasjonens kunnskapsdannelse, blir ifølge Nonaka og Takeuchi (1995) beskrevet som en spiral prosess. Spiralen starter på individnivå (lavere nivå) og utvides oppover gjennom interaksjon (høyere nivå). For at kunnskap i en organisasjon skal være i en kontinuerlig utvikling, skjer kunnskapsdeling samtidig i en spiral prosess. Her begynner en ny spiral av kunnskapsdeling når den siste del av prosessens fjerde komponent er ferdig.

I Rismark og Sølvsbergs (2011) forskning basert på kunnskapsdeling i skoler, kan man forstå Nonaka og Takeuchis (1995) kunnskapsdelingsteori i sin helhet. Undersøkelsen knyttes til en overordnet studie basert på den nasjonale skolereformen «Kunnskapsløftet», lansert i 2006. Skolereformens oppfordring var å opprette et profesjonelt læringsnettverk blant lærere, der hovedfokuset lå på læring til fordel for elevene. Reformens begrunnelse ut fra dette var en mangel på individuell og kollektiv kunnskapsdeling blant lærere, som fungerte som et hinder i lærernes læringsmuligheter. I forbindelse med overordnet studie, gjennomførte Rismark og Sølvsberg (2011) en delstudie av kunnskapsdelingsprosessene blant disse lærerne i skolen. Formålet med studien var å se på hvordan skolene kunne fremme til profesjonelle læringsnettverk. Dette ved å ha et kontinuerlig fokus på kunnskapsdeling gjennom arbeidshverdagen. Studien ble gjennomført i løpet av en toårsperiode, der lærerne i prosjektperioden ble oppfordret til å dele kunnskap med hverandre. Kunnskapen lærerne på skolen delte, skjedde gjennom delttagelse i ulike kunnskapsdelingsaktiviteter som gav lærerne

mulighet til å overføre sin stilltiende kunnskap til eksplisitt. Her fant Rismark og Sølvsberg (2011) to sentrale funn gjennom studiet av kunnskapsdeling.

Det ene funnet ble kalt for *skapelsesmomenter*, som oppsto når lærerne deltok i alle fire prosessene av kunnskapsdeling, i en spiralformet prosess. Resultatet ble internalisert og etablert som en ny handling i lærernes praksis i klasserommet. Dette funnet pekte på den tause kunnskapens betydning for kunnskapsoverføring, som sentral. I undersøkelsen ble lærernes stilltiende kunnskapsbase observert av andre lærere gjennom lærerens undervisning. Slik kunne lærernes deling av taus kunnskap bli til, ved at lærerne utførte en deltagende observasjon av undervisningstimene i klasserommene til hverandre. I Rismark og Sølvsbergs (2011) analyse av studien, fant de derfor at den tause kunnskapen var sentral for utvikling av undervisningstimenes praksis.

Det andre funnet i Rismark og Sølvsbergs (2011) studie, viste at det var *vanskeligheter med å dele sin kombinerte kunnskap* eksplisitt med de andre lærer-teamene på skolen. Denne vanskeligheten i kunnskapsdelingen ble utfordrende når kunnskapen skulle deles som beskrivende eller detaljert til andre. En kombinerende av kunnskap kunne derfor forbedres gjennom den organisatoriske ledelsen, slik at dette hindret til en utvikling av diskontinuitet i kunnskapsflyten (Rismark & Sølvsberg, 2011).

2.3 Læring som en del av arbeidsplassens kultur

For å opprettholde en kontinuerlig læring på arbeidsplassen, mener Filstad (2010) det er sentralt å etablere en sterk læringskultur i organisasjonen. Dette fordi den sterke læringskulturen sikrer kontinuitet til læring og utvikling hos de ansatte. Læringskulturen kan ifølge Filstad (2016) beskrives som en kultur som innehar kompetanse, kunnskap og læring som en integrert del av organisasjonens kjerneverdier. Kulturen påvirker også den ansattes motivasjon, holdninger og verdier som bidrar til en oppmuntring av samarbeid og deling av kunnskap arbeidsplassen (ibid.). I denne teoretiske delen blir det redegjort for teori som representerer og gjør rede for arbeidsplassen som en læringsarena for mulighet til kunnskapsdeling og samarbeid (Filstad, 2010).

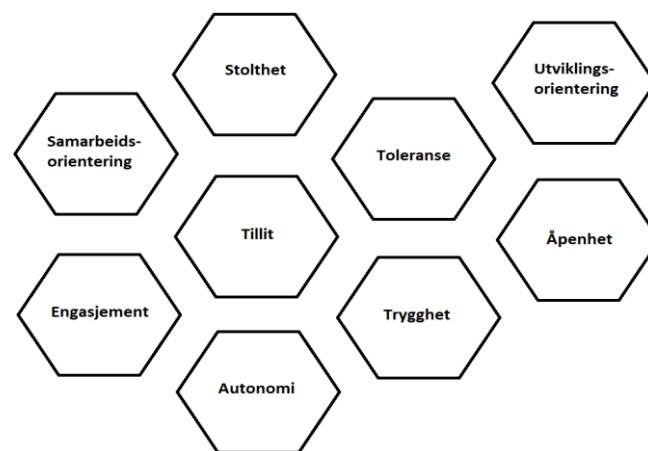
2.3.1 Læringskultur

En sterk læringskultur etableres gjennom organisasjonens syn på læring som en kjerneverdi og et sentralt fokusområde på alle nivåer i organisasjonen. Dette ved å legge til rette for organisatoriske og kulturelle muligheter på arbeidsplassen (Filstad, 2016). Læringskulturen i en organisasjon er en del av en større kultur, som kalles for organisasjonens kultur. For å forstå hva en organisasjonskultur i sin helhet er, kan man ifølge Schein (1994), forklare organisasjonskultur som et begrep vanskelig å definere, anvende, måle og analysere. Poenget med begrepet er at det skal hjelpe til å forstå det kompliserte og skjulte livet som befinner seg i organisasjonene. Schein (1994) definerer organisasjonskultur som:

«Et mønster af fælles grundlæggende antagelser, som gruppen lærte sig, medens den løste sine problemer med ekstern tilpasning og intern integration, og som har fungeret godt nok til at blive betragtet som gyldige og derfor læres videre til nye gruppemedlemmer som den korrekte måde at oppfatte, tænke og føle på i relation til disse problemer.»
(Schein, 1994, s. 20).

For å redegjøre kulturtilnærmingen av undersøkelsens innebygde problemstilling, kan man i Amundsen og Rismark (2020) nyere forskning, se på ni kulturelle fremtredende trekk som utmerker seg. Disse er også kjennetegnet på en medarbeiderdrevet innovasjon i en organisasjon som samtidig bidrar til kunnskapsdeling. Her beskrives

medarbeiderdrevet innovasjon gjennom å sette ut ideer på arbeidsplassen som fører til en kvalitativ endring (Amble, Amundsen & Rismark, 2020). Denne endringen kalles for et «brudd» med gammel praksis og er hensikten med en innovasjon (Rismark & Amundsen, 2020). En kunnskapsdeling i organisasjonen gjennom medarbeiderdrevet innovasjon, fører til et gjensidig læringssystem der ansattes kunnskap møter akademisk kunnskap. Her er medarbeideren kunnskapsressursen og ekspertene gjennom en aktiv deltakelse i bred medvirkning av egen praksis (Amble, Amundsen & Rismark, 2020). Funnene hos Amundsen og Rismark (2020) viser at denne sammenkoplingen gir en økt innovasjonskapasitet gjennom å endre på kulturen (ibid.). Denne sammenkoplingen er også med på å bidra til en økt kunnskapsdeling hos individer i fellesskapet. Dette ser man gjennom de ni kulturelle kjennetegnene som støtter medarbeiderdrevet innovasjon: engasjement, toleranse, tillit, stolthet, samarbeidsorientering, trygghet, autonomi, åpenhet og utviklingsorientering. Trekkene vises i følgende figur 2 (Aasen & Amundsen, 2011, s. 173):



Figur 2: Kulturelle kjennetegn som støtter medarbeiderdrevet innovasjon

Målet med medarbeiderdrevet innovasjon som arbeidsform, er at det skal gis mulighet hos ansatte for deltagelse gjennom bred medvirkning av bedriftens utvikling (Amble, Amundsen & Rismark, 2020). Dette er også noe Kunnskapsdepartementets utredning (NOU, 2019) påpeker i sin undersøkelse, der de fant funn at økning i innovasjon og produktivitet i organisasjonen ble skapt gjennom autonome medarbeidere, som hadde lettere for å tilegne seg ny kunnskap på grunn av deres egen selvstyring på arbeidsplassen (NOU, 2019).

Samtidig ser man også en annen mulighet for kontinuerlig læring på arbeidsplassen ved etablering av en sterk læringskultur, i lys av Argyris og Schöns organisasjonslæring (1978). Her handler det om å endre på organisasjonens kultur, normer og regler. Dette forklares som organisasjonens handlingsteori. Gjennom en endring i organisasjonens handlingsteori mente Argyris og Schön (1978) at kontinuerlig læring kunne skje. Handlingsteorien i organisasjonen forklarer individets atferd og oppførsel, der organisasjonens normer og regler legger føringer for ansattes automatiske og ubevisste måte å handle på (ibid.). Hvordan handlingsteorien ble utført i praksis, kan forklares gjennom organisasjonens uttrykte teori og organisasjonens bruksteori. Her er egen eller andres atferd *før* handling skjer, handlingsteorien, der atferd som blir utøvd i handling defineres som bruksteori (Argyris & Schön, 1978).

Hva som kan påvirke bedriftens kultur eller medarbeiderdrevet innovasjon, kan man også se i Husevågs (2016) studie og funn. Funnene viser til fem faktorer som omhandler beslutningsstruktur, beslutningstaking, ulikheter og informasjon i

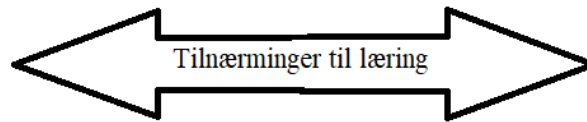
kunnskapsnivå, støttende ledelse, miljø for idégenerering, bedriftskultur og -klima (ibid.). Her presenteres også funn som støtter viktigheten rundt informasjonsdeling og sosialt miljø på arbeidsplassen (Husevåg, 2016).

Gjennom disse ulike teoretiske perspektivene kan dette bidra til å gjøre rede for undersøkelsens problemstilling som knyttes til kontinuerlig læring på arbeidsplassen. Perspektivene kan derfor bidra til å redegjøre for hvordan ansatte i en avdeling hos Rema 1000 opplever mulighet for kontinuerlig læring på arbeidsplassen.

2.3.2 Ekspansive læringsmiljø

For å kunne forstå læring på arbeidsplassen i en helhetlig ramme, bidrar Fuller og Unwin (2004) til å belyse dette ved å ta for seg læringsmiljøers betydning for utviklingen av arbeidsstyrken. Et læringsmiljø på en arbeidsplass kan forklares som en ramme, der rammen belyser selve læringen som skjer på arbeidsplassen. Her redegjør Fuller og Unwin (2004) for ulike trekk som tilnærmer en utvikling i arbeidsstyrken. Begrepet *ekspansivt læringsmiljø* kan forklares som ulike trekk som kan belyse en *positiv utvikling av arbeidsstyrken*. Begrepet kan også forklares som individets tilgang til læringsmuligheter i dets læringsterritorium. Hensikten med det ekspansive læringsmiljøet, er å fremme de ulike læringsmulighetene som eksisterer i dets læringsterritorium (Fuller & Unwin, 2004).

Gjennom å analysere læringen på arbeidsplassen ved hjelp av et begrepsmessig rammeverk, *det ekspansive-restriktive kontinuumet*, kan man belyse de kulturelle, pedagogiske og organisatoriske faktorene på arbeidsplassen som påvirker kvaliteten på læring. Det ekspansive-restriktive rammeverket bidrar til å identifisere trekkene, slik at dette fungerer som et analytisk og begrepsmessig verktøy til å evaluere læringsmiljøets kvalitet. Dette bidrar også til en analysering av organisasjonens tilnærming til utvikling av arbeidsstyrken, der rammeverket er med på å forme utviklingen av læringsmiljøer på arbeidsplassen (Fuller & Unwin, 2004). Gjennom det begrepsmessige rammeverket, kan man identifisere trekk ved arbeidsplassens miljø som fremmer eller hemmer læring. Ved å identifisere trekkene, kan man analysere disse som restriktive eller ekspansive egenskaper. Her fremmer ekspansive trekk læringsmiljøet, der de restriktive trekk hemmer læringsmiljøet. Tabell 1 utviklet av Fuller og Unwin (2004), tilpasset av Rismark og Amundsen (2020, s. 64), inneholder trekk som kjennetegner et ekspansivt eller restriktivt læringsmiljø, i analyserammen av det ekspansive-restriktive kontinuumet.



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 i 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.
Innovasjon er ikke viktig.	Innovasjon er viktig.
Verdsetting av nøkkelpersoner og gruppers kunnskap og ferdigheter.	Verdsetting av arbeidsstøkkens 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

Rismark og Amundsen (2020) argumenterer også for at det ekspansive læringsmiljøet bidrar til læring og utvikling gjennom en tilgang til arbeidsfellesskapets aktiviteter. I lys av tidligere prosjekt basert på kollegers egen utvikling av arbeidsplassen, viste resultatene til et arbeidsfellesskap som beveget seg i retning av et ekspansivt læringsmiljø, gjennom felles innsats i medarbeiderdrevet innovasjon. Dette fordi arbeidsfellesskapet var preget av et samarbeid mellom kollegaene. I løpet av prosjektperioden brukte de verktøy som dokumenterte arbeidets kontinuitet gjennom arbeidsfellesskapets erfaringer (ibid.).

Ser man videre på sammenhengen mellom hvilken betydning ekspansive trekk har for utvikling av læring på arbeidsplassen i lys av Fuller og Unwins (2004) rammeverk, kan dette bidra til å redegjøre for undersøkelsens problemstilling. Teoriene bidrar både til å forstå sammenhenger som fremmer kontinuerlig læring på arbeidsplassen, og til å forstå hindringer som kan bidra til å hemme for kontinuerlig læring på arbeidsplass. Det ekspansive-restriktive kontinuumet i denne undersøkelsen brukes som et analytisk verktøy, og blir et rammeverk for å kunne gjøre rede for problemstillingen om hvordan ansatte i en avdeling hos Rema 1000 opplever mulighet for kontinuerlig læring på arbeidsplassen.

3 Metode

I studiens gjennomføring av den empiriske undersøkelsen, er hensikten å tydeliggjøre forskningsprosessen gjennom en åpenhet og transparens. I kapittelets innledning presenteres kvalitativ forskningsmetode overordnet, der det blir redegjort for forskerrolle og valg av vitenskapelig forankring. Videre i kapitlet presenteres undersøkelsens forskningsdesign og valg av metode, der undersøkelsens gjennomføring blir beskrevet. Kapittelets avslutning ender i refleksjon over min rolle som forsker, etiske betraktninger og hensyn til undersøkelsens forløp.

3.1 Forskerens rolle og vitenskapelig forankring

Vitenskap er en aktiv søken etter kunnskap. I vitenskapsteori er forskning og vitenskap selve studieobjektet der det kunnskapssøkende blir problematisert (Sohlberg & Sohlberg, 2011). For å kunne søke og finne kunnskap gjennom en problematisering av en problemstilling, benytter man innenfor vitenskapsteori, to ulike tradisjonelle forskningsmetoder. Disse kalles for kvalitative og kvantitative forskningsmetoder. En kvantitativ forskningsmetode kan forklares som en objektiv og målbar måte å utføre forskning på, der en kvalitativ forskningsmetode tar utgangspunkt i individenes ideer, forestillinger, holdninger og oppfattelse av verden (ibid.). Den kvalitative forskningens overordnede mål er å skaffe en forståelse av fenomener som er knyttet til situasjoner og personer i deres sosiale virkelighet. Her handler det om å få en dypere innsikt i menneskets livssituasjon, der begrepet «livsverden» brukes for å belyse denne dimensjonen. Begrepet brukes til å forstå hvordan mennesker opplever sin hverdag, og hvordan de forholder seg til den (Dalen, 2011). For å kunne få innsikt i og forstå informantens livsverden og livssituasjon, er det avhengig av forskerens bakgrunn, fenomenet som skal studeres og informantens tilgjengelighet. Dette forutsetter også en forkunnskap hos forsker rundt det fenomenet som skal studeres (Dalen, 2011).

I kvalitativ forskning søker forskeren å oppnå en *forståelse* av fenomenet der selve *fortolkningen* av fenomenet står sentralt (Sohlberg & Sohlberg, 2011). Det er derfor vesentlig for forsker å være bevisst sin egen forståelseshorisont eller *førforståelse* av det fenomenet som skal studeres. Førforståelsen omfatter de ulike oppfatninger og meninger forskeren på forhånd har om det som skal studeres, og tar med seg inn i forskningsprosessen (Gilje & Grimen, 1993; Nilssen, 2012; Dalen, 2011). I et intervju vil forsker alltid stille med en slik førforståelse, der det er vesentlig for forskeren i en forskningsprosess å være åpen for å imøtekomme informantens forståelse av sine uttalelser og opplevelser. Forskeren må være bevisst på at data som gis fra informant ikke alltid stemmer med sin egen førforståelse (Dalen, 2011; Nilssen, 2012). Nilssen (2012) kaller dette forskerens forutinntatthet, ettersom hun mener data og tekst fra intervju må gis en mulighet til å presentere seg selv, der forsker må skille mellom tekst og førforståelse (ibid.). Ved å skape en bevissthet rundt forskerens egen førforståelse, bidrar dette til å skape sensitivitet hos forsker når man skal se inn i eget datamateriale rundt muligheter for teoriutvikling (Dalen, 2011).

Ifølge Thagaard (2009) blir en vitenskapsteoretisk fortolkningsramme i forskningsprosessen derfor et utgangspunkt for hvilken forståelsesramme forskeren «tar med seg» ute i felten (ibid.). I dag eksisterer det ulike fortolkningsrammer innenfor ulike vitenskapsteoretiske perspektiv og tradisjoner samtidig, der alle har sine historiske røtter tilbake til den filosofiske tradisjonen. Den filosofiske tradisjonen deles inn i ontologi og epistemologi. Ontologi forklares som overblikket av verdensbildet der epistemologi er overblikket om hvordan vi får kunnskap om verden. Metodologi beskrives som de ulike vitenskapelige tradisjonenes måter å få kunnskap om studiet av verden på (Sohlberg & Sohlberg, 2011). En sammenfatning av forskningstradisjonens ontologiske,

epistemologiske og metodologiske syn, kan kalles for et paradigme (Guba, 1990). Et paradigme kan forklares som et *vitenskapsteoretisk perspektiv*, som bidrar til å føre forskningen inn i en spesifikk referanseramme og generelle forestillinger omkring teoribildet og forskningen (Thagaard, 2009; Sohlberg & Sohlberg, 2011). Paradigmer henger sammen med ulike syn på virkelighetsoppfatninger, konstruksjon av verden og hvordan vi ser på den (Sohlberg & Sohlberg, 2011).

I dette prosjektet tas det derfor utgangspunkt i opplevelsesdimensjonen gjennom valg av vitenskapelig forankring (Dalen, 2011). Dette for å kunne belyse undersøkelsens problemstilling, som omhandler hvordan ansatte i en avdeling hos Rema 1000 opplever mulighet for kontinuerlig læring på arbeidsplassen. I undersøkelsen blir det derfor benyttet et fenomenologisk forskningsperspektiv, som handler om å *forstå* sosiale fenomener ut fra individets eget perspektiv og beskrivelse av verden, og dets oppfattelse av virkeligheten. Her er det relevant å søke deres mening omkring sentrale tema i deres subjektive virkelighet (Kvaale & Brinkmann, 2009). Fenomenologi er ifølge Thagaard (2009), en av flere fortolkende teorier forsker kan ta i bruk som vitenskapsteoretisk grunnlag for kvalitativ metode. Fenomenologiens formål er en direkte opplevelsesbeskrivelse (Kvaale, 1998). Samtidig er det også viktig at forsker forstår hvilken måte forståelse og fortolkning er mulig.

På bakgrunn av dette, er det relevant å benytte en hermeneutisk tilnærming i studien. I dette vitenskapssynet må forsker forholde seg bevisst til en verden som allerede er fortolket av informantens egen selvoppfatning (Gilje & Grimen, 1993).

3.2 Kvalitativt forskningsdesign

I denne delen er hensikten å redegjøre fremgangsmåten av datainnsamling og hvordan undersøkelsen skal utføres. Etersom undersøkelsens formål er å *belyse* ansattes *subjektive opplevelser* av læringsmuligheter på arbeidsplassen, er kvalitative tilnærminger hensiktsmessig for å erverve forståelse og til å oppnå fylldige data av sosiale fenomen (Sohlberg & Sohlberg, 2011).

3.2.1 Semistrukturert intervju

I denne undersøkelsen vil det bli brukt et kvalitativt forskningsintervju, som ifølge Kvaale og Brinkmann (2009) er kunnskap produsert i interaksjon mellom informant og intervjuer. Formålet med et kvalitativt intervju er å få innsikt i informantens tanker, følelser og erfaringer der formålet er å fremskaffe en beskrivende og fylldig informasjon om individets livssituasjon (Dalen, 2011). Et forskningsintervju kan utformes på tre forskjellige måter gjennom en intervjuguide. Den ene måten er at intervjuet er preget av lite struktur der hovedtemaene er bestemt på forhånd. Denne intervjuformen blir betraktet som en uformell samtale mellom informant og forsker. Informanten gis mulighet til å ta opp temaer fortløpende i intervjuet slik at forsker får innblikk i data man ikke var forberedt på i forkant. Den andre måten er å utføre et forskningsintervju gjennom et relativt strukturert oppsett. I denne type intervju er alle spørsmål på forhånd utformet i en intervjuguide, med et fast oppsett og rekkefølge på spørsmålene. Den tredje og siste måten, som også er utgangspunktet for denne undersøkelsens datainnsamling, er et delvis strukturert eller semistrukturert intervju. Her er temaene fastlagt på forhånd der rekkefølgen kan bestemmes underveis i intervjuet sammen med informanten. På denne måten får forsker mulighet til å følge informantens fortelling, i tillegg til å ha oversikt og struktur på intervjuets gjennomgang (Thagaard, 2009). I utviklingen av en semistrukturert intervjuguide, påpeker Lincoln og Guba (1985) at det er viktig å være bevisst på forskerens eget språk. Dette støtter opp under deres epistemologiske og ontologiske ståsted gjennom bruk av egne ord og uttrykksformer. Gjennom ulike paradigmer, stilles det ulike kvalitetskrav til forskningen (Ryen, 2002).

Her er det sentralt for undersøkelsens problemstilling å være åpen og transparent gjennom hele forskningsprosessen (Sohlberg & Sohlberg, 2011).

3.3 Studiens praktiske gjennomføring

I denne delen vil det bli redegjort for fremgangsmåten i forskningsprosessen. Dette gjennom en systematisk tilnærming, der det reflekteres over viktige beslutninger som er tatt i løpet av denne undersøkelsen. Her presenteres avgjørelser i utformingen av intervjuguide, hvem som er valgt som aktuelle informanter, hvordan intervjuet skal gjennomføres og i hvilken kontekst intervjuene blir gjennomført i. Denne delen har som formål at man kritisk kan følge forskerens beskrivelser, tolkninger og resonnement gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2009).

3.3.1 Valg av informanter

I denne undersøkelsen er informanttallet på det kvalitative utvalget, fem personer. Størrelsen av undersøkelsens utvalg blir i lys av den overordnede problemstillingen sett ut fra et «metningspunkt». Her gir ikke et stort antall informanter nødvendigvis en bedre forståelse av det fenomenet som skal studeres, da det i stedet må sees i sammenheng med hvor mange kategorier utvalget skal representere. For stort utvalg i denne undersøkelsen vil muligens påvirke til et mindre grundig analysearbeid. En retningslinje å forholde seg til ved studiens utvalgsstørrelse, er at antallet informanter ikke må være større enn at man har mulighet til å utføre en god analyse (Thagaard, 2009). Utvalgets fem informanter i denne undersøkelsen, blir derfor sett som en hensiktsmessig størrelse. I lys av den overordnede problemstillingen, om hvordan ansatte i en avdeling hos Rema 1000 opplever mulighet for kontinuerlig læring på arbeidsplassen, blir utvalget derfor trukket gjennom *strategisk utvelging*. Hensikten her er å velge informanter som har de ønskede kvalifikasjoner eller egenskaper i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009). Ettersom den overordnede problemstillingen er å belyse kontinuerlig læring på en arbeidsplass, sett i forhold til kunnskapsdeling og ekspansive læringsmiljø, er det i den sammenheng naturlig å bruke en strategisk utvelgingsprosess ved innsamling av datamateriale. Gjennom å selektere utvalget til personer som er villige til å delta i undersøkelsen, er informanter som er tilgjengelig for forsker brukt som en fremgangsmåte. Denne seleksjonsmåten blir ifølge Thagaard (2009) kalt for et *tilgjengelighetsutvalg*. Her blir utvalget av informanter valgt strategisk og ut fra hvem som er tilgjengelig til å kunne delta i undersøkelsen.

I undersøkelsens fremgangsmåte i utvelgelse av informanter, tok jeg kontakt via telefon med en kontaktperson innenfor Rema 1000. Slik fikk jeg videre tildelt en overordnet kontaktperson for dette prosjektet. Gjennom noen telefonsamtaler diskuterte vi en samarbeidsplan for prosjektets fremgang. Den overordnede kontaktpersonen var både interessert og behjelpelig. Gjennom kontaktpersonen fikk jeg videre tak i personer som var interessert i å stille frivillig til intervju og å delta som informanter. Dette skjedde ved at kontaktpersonen informerte mulige informanter om prosjektet. Prosjektets formål ble informert til aktuelle informanter gjennom et infoskriv (vedlegg 2) som ble sendt på e-post fra kontaktperson, og samtidig også tildelt på forhånd av intervjuet. Slik hadde personene mulighet til å lese om prosjektets formål og samtidig vise sin interesse gjennom frivillig deltakelse. I prosjektets formål var ikke kriterier som alder og kjønn relevant for problemstillingens hensikt, der det i stedet ble satt søkelys på undersøkelsens sosiale fenomener og dets subjektive opplevelse av det.

Noe av problemet med en undersøkelse basert på et tilfeldig utvalg av informanter, er at utvalget kan representere personer som er fortrolige med forskning. Personer med høyere utdanning, er ifølge Thagaard (2009), mer villige til å delta i kvalitative studier enn de personer som har mindre utdanning. En utfordring med dette

er å ta hensyn til slike seleksjonsproblemer, ved å vurdere hvilken betydning en slik «skjevhet» kan ha for analyse av datamateriale. Et mulig problem ved et slik tilgjengelighetsutvalg, er muligheten av å få et utvalg av informanter som er villige til å delta på grunn av sin egen opplevelse av jobbmestring på arbeidsplassen. Disse vil ikke ha noe imot innsyn i deres arbeidshverdag, som kan medføre en skjevhet i utvalget. På denne måten kan det utvikles mer informasjon i undersøkelsen rundt hva som er bra, enn hva som er problematisk når det kommer til å finne ut om ansattes opplevelse av læringsmuligheter på arbeidsplassen. Her er det relevant for forsker å stille seg selv spørsmål om hvilken type informasjon man kan gå glipp av, dersom eventuelle personer med spesielle kjennetegn ikke blir representert i utvalget (Thagaard, 2009). Et tilfeldig utvalg kan betraktes som representativt til en populasjon, basert på prinsippet om lik sannsynlighet for at enhver person i populasjonen skal kunne inkluderes i utvalget. Innenfor kvalitative studier der utvalget er selektert basert på informantens tilgjengelighet, er det relevant å ta med i betraktning at utvalget ikke representerer *hele* populasjonen (Thagaard, 2009). I stedet kan man heller se på studiens utvalg som et *typisk utvalg* innenfor strategisk utvelging av informanter, i lys av hvilke *typiske trekk* som representerer læringsmulighetene på arbeidsplassen. Her har informantene mulighet til å representere en typisk variasjon gjennom deres subjektive opplevelser i lys av undersøkelsens problemstilling.

3.3.2 Utforming av intervjuguide

Ved bruk av semistrukturerte intervjuer, benytter man intervjuguiden til disposisjon for intervjuets gjennomføring. Dette er også et krav om å anvende gjennom intervjuet. I denne undersøkelsen, ble intervjuguiden (se vedlegg 3) sendt til datafaglig sekretariat for godkjenning. Denne ble videre benyttet i intervjuene. Intervjuguiden skal omfatte sentrale tema og spørsmål som har til hensikt å belyse undersøkelsens problemstilling, der problemstillingen blir omformet som et hovedtema i intervjuguiden. For at undersøkelsen skal stå i samsvar med de ulike tema og spørsmål som inngår i guiden, er det viktig i utformingen av intervjuguide å ha undersøkelsens problemstilling foran seg (Dalen, 2011). Intervjuguidens bakgrunn i denne undersøkelsen, er basert på tidligere gjennomgang av teori og tematikk for dette prosjektet. Her er kontinuerlig læring på arbeidsplassen undersøkelsens overordnet tematikk. Gjennomgang av undersøkelsens underordnet tematikk er også basert på læringskultur, ekspansive læringsmiljø og medarbeiderdrevet innovasjon. I utforming av intervjuguide har jeg latt meg inspirere av Dalens (2011) «traktprinsipp», der man starter intervjuguiden med noen generelle og overordnede spørsmål. I denne undersøkelsen blir de overordnede spørsmålene basert på begrepsavklaringer, som omhandler informantens tolkning og betydning av begrepene. Dette for å skape en bedre forståelse av deres subjektive opplevelse rundt begrepet, og hva begrepet betyr for informanten.

I undersøkelsens intervjuguide blir begrepene kontinuerlig læring, læringskultur, ekspansive læringsmiljø og medarbeiderdrevet innovasjon tatt opp som et utgangspunkt for utforming av intervjuguiden. Intervjuguidens innledende spørsmål, skal ifølge Dalen (2011) få informanten til å føle seg avslappet og vel. Ifølge «traktprinsippet» blir dette intervjuguidens startfase på intervjuet. Spørsmålene blir mer spesifikke dess lengre ned i trakten man kommer, slik at man videre kan fokusere intervjuguiden inn på de mer dypere og sentrale spørsmålene. Gjennom undersøkelsens intervju ble det stilt spørsmål som oppmuntret til utfyllende svar. Her ble hovedspørsmål fulgt opp av oppfølgingsspørsmål, om det var behov for dette (Dalen, 2011). I intervjuguidens avslutning, følger Dalens (2011) «traktprinsipp», at «trakten» åpnes opp igjen til å omhandle mer generelle spørsmål. Her blir spørsmålene formulert til å omhandle mer

generelle forhold (ibid.). Spørsmålene i intervjuguiden var viktig å utarbeide grundig, der målet var å få et rikt og fyldig datamateriell. Her ble det gjeldende å stille spørsmål som fikk informanten til å åpne seg opp og samtidig fortelle, der det var viktig at spørsmålene ble formulert slik at dette var mulig (ibid.). Et godt utgangspunkt for et vellykket intervju er når forsker på forhånd har satt seg inn i informantens bakgrunn (Thagaard, 2009).

I denne undersøkelsen ble utgangspunktet for utforming av intervjuguide, også sett i sammenheng med innblikk i Remas verdiforankring som en del av Reitangruppens AS forretningsområde, der Reitangruppen i 2018 ble kåret til Europas 14. beste arbeidsplass av Great Place to Work. Her ble kåringen målt ut fra innovasjon, lederskap, kultur, inkludering og tillit som førte til at foregansbedriften skåret helt i toppen på kultur og arbeidsmiljø i Europeisk sammenheng. En del av grunnlaget for kåringen var deres verdibaserte ledelse og stolthet, samt en lederstil som bygget på tillit og tro til enkeltmenneskets ferdigheter (Rema, 2018). Spørsmålene i intervjuguiden ble som nevnt tidligere, utarbeidet i lys av problemstillingens teori og tematikk, der Remas verdiforankring gav et innblikk i deres bedrift.

3.3.3 Intervjuets gjennomføring

I undersøkelsen ble det gjennomført fem intervjuer med en deltagelse på fem informanter. Intervjuenes gjennomføring ble holdt på informantenes arbeidsplass, der vi benyttet både møterom som var på forhånd reservert, eller kontoret til informant. Alle intervjuene ble gjennomført i en tidsperiode på fire dager. Gjennomføringen ble fordelt til et intervju per dag, der det en dag ble gjennomført to intervju. Her var jeg fleksibel og ønsket å vise at jeg tilpasset meg informantenes timeplan, og hva som passet best i forhold til informantenes arbeidshverdag. Intervjuene hadde en varighet fra 45 til 80 minutter, der intervjuets gjennomsnitt var på 60 minutter.

Før oppstarten av intervjuene var jeg bevisst på mine kommunikative ferdigheter i rollen som «forsker», der jeg gjorde mitt beste for å sikre god kvalitet i gjennomføringen av intervjuene. Dette slik som å etablere god kontakt og relasjon med forskningsdeltakeren, skape tillit og vise respekt for alle forskningsdeltakeres integritet. Disse kriteriene er også noe som bidrar til å gi forskningsdeltakeren mulighet til å åpne seg opp å fortelle, mener Nilssen (2012). Jeg var også oppmerksom på å markere overgangene til nye tema i intervjuet, slik at informanten var bevisst dette gjennom hele intervjuprosessen. I gjennomføringen av intervjuene var det også veldig viktig for meg at informanten skulle føle seg komfortabel med «settingen». Dette kan bidra til å få mer fyldige data ved å skape en god atmosfære i rommet, i samspill med forskningsdeltakeren (Nilssen, 2012). I intervjuet handlet det også i stor grad om min forskerrolle, der jeg var aktivt lyttende og oppmerksom til forskningsdeltakeren omkring hva som ble sagt og ikke sagt. Her var det viktig for meg om å fange opp både det verbale og det ikke-verbale under intervjuet. Jeg gav også rom for stillhet. Det å gi intervjuet rom for pauser og stillhet, er noe Nilssen (2012) mener er en del av å være en god lytter. I intervjusituasjonen er det lett for å stresse og haste videre. Det er lett for at man glemmer å gi forskningsdeltakeren mulighet til å tenke seg om. Her mener Nilssen (2012) at en god intervjuer er også god til å observere.

Tilliten mellom meg og informantene opplevde jeg som god, der alle informantene var ærlige og oppriktige i sine svar. Ettersom jeg selv har erfaring fra arbeidslivet, hjalp det meg til å skape en bedre forståelse av deres opplevelser og situasjoner. Dette gav meg mulighet til å stille mer utdypende spørsmål i responderende svar som jeg opplevde som relevant. Etter hvert som jeg fikk mer erfaring i rollen som intervjuer, merket jeg at noen spørsmål ble mer sentrale enn andre i intervjuguiden. Her ble jeg bevisst på å få

informantene til å utdype disse svarene. Til sammen fikk jeg fylldige, beskrivende og brede data til å arbeide videre med i analysen.

3.4 Fremgangsmåte og analyse

Slik som Dalen (2011) forklarer, starter bearbeidingen og organiseringen av det innsamlede intervjumaterialet med det samme intervjuene er gjennomført. Den muntlige samtalen i intervjuet blir, ved hjelp av lydopptak og feltnotater, oversatt og transkribert skriftlig, der den innsamlede empirien blir gjort til gjenstand for analysering (Nilssen, 2012). Den analytiske delen i forskningsprosessen er preget av sammensetningen i arbeidet mellom teori og empiri. Her er det hele tiden en vekselvirkning mellom systematisering av data, og det å ha et fokus på teori. For å forklare og samtidig redegjøre for undersøkelsens analyse, blir fremgangsmåten av analysen presentert trinnvis (Thagaard, 2009).

3.4.1 Transkribering av datamateriale

Transkribering er en viktig del av analyseprosessen. Transkribering av et datamateriale er en tekst som er produsert av forskeren. Her blir lydopptak og notater omgjort til tekst gjennom nøye transkripsjon. Nilssen (2012) påpeker at tekster som er produsert av forsker aldri vil bli helt nøyaktig. Gjennom å transkribere handlinger og kommunikasjon ned til skriftlig tekst ved hjelp av lydopptak, vil vi miste mimikk, tonefall, gester osv. Her påpeker Nilssen (2012) at de fleste transkripsjoner ikke fanger opp konteksten, der det fanger kun det verbale språket. Dette gjelder også kroppsspråk, blikk-kontakt eller følelser og stemning.

En transkribering av et intervju er en tidkrevende prosess. Her sies det at en time med lydopptak, kan ta opptil seks timer å transkribere. Dette kommer an på både hvor detaljert transkripsjonen skal være og ferdighetene til den som skriver (Nilssen, 2012). Ifølge Tjora (2017) må man også vurdere om det er aktuelt å normalisere eller bruke dialekter i transkripsjonene. Normalisering av dialekter kan bidra til en anonymisering (ibid.). Tjora (2017) anbefaler en fullstendig transkribering av materialet i etterkant, der det kan være lurt å være detaljert i transkriberingen. Dette slik som om informantene leter etter ord gjennom intervjuet, som igjen kan synliggjøre en usikkerhet eller vanskelighet med å ordlegge seg. Her mener Tjora (2017) at slike data er relevant å ta med i transkripsjonen, ettersom det er vanskelig å vite om dette vil ha en betydning for analysen (ibid.).

I dette prosjektet ble alt som ble sagt under intervjuene transkribert, der tiden brukt på transkribering av intervjuene varierte fra fire til seks timer per intervju. Ifølge Nilssen (2012) er det her viktig å få en mest mulig korrekt gjengivelse av det forskningsdeltakeren sier, der pauser og uttrykk skal noteres (ibid.). Ord som «eh», «mmm», «eee», «...», der også stillhet og pauser ble notert ned i transkriberingen. Intervjuet ble transkribert detaljert og nøye. Dette inkluderte også ufullstendige setninger samt overlapping av ord og pauser fra informantene, som kunne være med på å bidra til å tolke funnene i en ny sammenheng i analysen. Gjennom transkriberingen anonymiserte jeg både navn, kjønn, alder og annen informasjon som kunne relateres tilbake til informanten.

3.4.2 Analytiske tilnærminger

Ved transkriberingens slutt, er neste trinn i analyseprosessen, fortolkningsprosessen. Dette er starten på en begynnende refleksjon over hvilke innfallsvinkler som er lurt å trekke inn. Ifølge Nilssen (2012) handler det om å «heve» materialet opp fra et beskrivende nivå til et fortolkende nivå. I denne delen av forskningsprosessen må forsker forholde seg til det gjeldende datamaterialet, samtidig som forsker må forholde seg til

sine egne teorier og refleksjoner. Det handler om å tolke informantens egne erfaringer ved å se dette i lys av teori. Gjennom tolkning, gir det materialet en teoritilknytning som settes inn i en teoretisk ramme (ibid.). I denne undersøkelsens analysedel ble det benyttet ulike måter for å kunne heve materialet opp til et fortolkende nivå.

Koding av transkribert materiale

Kodingsprosessen skjer gjennom flere nivåer som representerer ulike fortolkningsnivåer. I kodingsprosessen blir de ulike fortolkningsnivåene formet som ulike typer koder. Formålet med dette er å komme frem til en overordnet forståelse av datamaterialet, som kan bidra til en generering av teori rundt det fenomenet som undersøkes (Dalen, 2011). I Tjoras (2017) stegvis-deduktive induktive (SDI) metode, arbeider man i etapper fra rådata til konsepter, til teorier. Prosessen som går «oppadgående» blir kalt for den induktive prosessen, i den induktive prosessen jobber man fra datamaterialet og opp mot teori. Den motsatte prosessen blir kalt for den deduktive, og er der man går fra overordnet teori og ned mot datamaterialet. Denne måten å systematisere et datamateriale på, blir sett på som et godt utgangspunkt for fremdriften i et kvalitativt forskningsprosjekt. SDI-modellen er med på å støtte opp systematikken i forskningen, der utgangspunktet for modellen er nysgjerrighet med en generaliserbar forståelse som mål (Tjora, 2017).

Ifølge Tjora (2017) er koding det første steget i analysen. Målet med kodingen handler om å trekke ut hovedessensen fra det empiriske materialet. Dette skal videre redusere materialets volum og gjøre det mulig for en idégenerering på grunnlag av empiri. Empirinær koding skal ligge svært tett på empiri, der det skal brukes begreper som allerede finnes i datamaterialet. Gjennom detaljerte koder, er målet etter hvert å utvikle temaer (Tjora, 2017). I undersøkelsens datamateriale ble kodingen basert på denne analysemetoden, der hovedfokus i kodingen var å trekke ut så empiri nære koder fra transkriberingen som mulig. Valg av analysemetode i undersøkelsen var basert på grunnlag av oppgavens teoretiske ramme og min tidligere faglige kompetanse, som jeg kommer tilbake til senere i kapittelet. En stegvis deduktiv-induktiv metode (SDI) ble en analysemetode som fikk meg som «forsker» til å kunne holde meg så tett opp imot dataene som mulig, gjennom hele analyseprosessen. Samtidig var det også relevant å kunne forholde seg til det Nilssen (2012) kaller for en åpen koding av datamaterialet. Her kan man identifisere, klassifisere og sette navn på mønstre som utvikles. Gjennomføringen av kodingsprosessen skjedde ved at jeg først leste gjennom det transkriberte datamaterialet, der jeg leste transkriberingen på nytt. Dette kodet jeg deretter i lys av (SDI) og åpen koding. Videre ble disse kodene kategorisert.

Kategorisering

Neste steg i analyseprosessen, er å kategorisere utgangspunktet i kodene. Hensikten er at overordnede tema skal tre fram med kategorier og dimensjoner som kan belyse forskningsspørsmålet. Her er forskerens oppgave å bruke teoretiske eller analytiske termer. Dette blir beskrevet som det å skape mening i datamaterialet. Kategorisering blir byttet ut med klassifisering, og koder blir byttet ut med begreper. De utallige kodene er med på å utvikle kategoriene (Nilssen, 2012). Her mener Nilssen (2012) vi går tilbake til teorien for å finne mening med de funn vi har fra datamaterialet. Ifølge Tjora (2017) vil prinsippet om empiri nær koding, føre til et stort antall koder der han kaller kategoriseringen av koder for kodegrupperinger. Denne grupperingen består i å samle koder som har en sammenheng med hverandre, inn i forskjellige grupper. Her staker undersøkelsens retning ut hvilke koder som er relevante å gruppere, der kodegruppene deretter vil danne et utgangspunkt for hva som blir temaer i analysen (ibid.).

I arbeidet med analysering, fant jeg gjennom intervjuetekstens koder ulike ord, uttrykk og utsagn som jeg syntes var interessante i forhold til undersøkelsens problemstilling og tematikk. Jeg gikk gjennom transkriberingsprosessen og kodingen av intervjuetekstene mange ganger, slik at jeg fikk en helhet i hvilke felles subjektive opplevelser som «gikk igjen» hos informantene. Dette gav meg en retning for hva jeg skulle se etter videre i analysen, og kategorisere inn i kategorier for undersøkelsen, slik at det representerte sentrale og meningsbærende tema i prosjektet (Thagaard, 2009).

Gjennom utarbeidningen av tema og klassifisering av kodene, ble det tatt i bruk det Tjora (2017) kaller en konstant grupperingstest for hver kode. Hensikten med dette er å frembringe et antall kodegrupper, der målet er å skille disse gruppene tematisk fra hverandre. Her mener Tjora (2017) at tommelfingerregelen som basis for analyse i en masteroppgave er å danne 3-5 kodegrupper (ibid.). I analyse av kodegrupperinger, ble kodene i denne undersøkelsen gruppert og systematisert i tre overordnede kategorier:

- Ansattes opplevelse av mulighet for kontinuerlig læring på arbeidsplassen
- Ansattes opplevelse av ledelsens betydning for læring og kunnskapsdeling
- Ansattes opplevelse av læringskultur

3.5 Etske overveielser og refleksjoner

3.5.1 Forskningsetikkens grunnlag

Ifølge Ryen (2002) er det to utfordringer som knyttes til forskningsprosessen. Den første utfordringen er relasjonen mellom forsker og det som blir utforsket, den andre utfordringen er et representasjonsproblem når rapporten skal skrives. Ryen (2002) mener at holdningene til etikk reflekterer et metodologisk ståsted (Ryen, 2002, s. 207). I dagens samfunn kreves det at vitenskapelig virksomhet skal være regulert i forhold til etiske prinsipper som er nedfelt i retningslinjer og lover. I henhold til personopplysningen innført i 2001, skal prosjekter som omhandler personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, meldes til NSD. Forsker må også sende inn utfylt meldeskjema til Datafaglig sekretariat som er knyttet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (Nilssen, 2012). I denne sammenheng, ble prosjektet meldt til NSD for godkjenning av gjennomføring (se vedlegg 1). I meldeskjemaet ble prosjektets utvalg, fremgangsmåte for datainnsamling, personvern, forskningsetikk, metodevalg og analysering av data detaljert beskrevet. I prosjektets gjennomføring var det viktig for meg å sikre at informantenes personvern ble ivaretatt, og at gjennomføringen ble fulgt etter etiske retningslinjer og regler. Det ble også informert om undersøkelsens formål i et infoskriv (se vedlegg 2) der informantene ble informert om anonymitet, konfidensialitet, personvern og informert samtykke.

Videre blir de etiske retningslinjene for dette prosjektet presentert og belyst. Her er formålet med studien å stå i samsvar med NESH, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Dette er beskrivelser av forskersamfunnets grunnleggende verdier og normer (NESH, 2016).

Krav om informert og fritt samtykke

Hensikten med et informert samtykke, er at forsker skal sikre at deltakerne er godt informert med forskningens formål og hva en deltagelse vil innebære (Nilssen, 2012). Gjennom forskerens informering om prosjektet, skal det også redegjøres hvem som får tilgang til informasjonen om deltakerne og hvordan materialet er tenkt til å brukes. Ved behandling av personopplysninger under prosjektet, er forsker pålagt å innhente et skriftlig samtykke fra de som velger å delta. Her kan forsker også informere om forskningens mulige goder (NESH, 2016). Et fritt samtykke ifølge Dalen (2011), er avgitt uten en begrensning av personlig handlefrihet eller ytre press (ibid.).

I denne undersøkelsen ble infoskriv (se vedlegg 2) sendt på e-post til hovedkontaktperson i Rema 1000. I infoskrivet ble det informert om undersøkelsens formål og hva deltagelse for informantene ville innebære. Her ble det også informert (se vedlegg 2) om deltagers rett til frivillig deltagelse, og frivillighet til å kunne trekke seg fra undersøkelsen frem til prosjektets slutt, 1.12.20. Det ble også informert om ivaretagelse av personvernopplysninger, anonymitet og konfidensialitet, deltagers rettigheter og etiske retningslinjer. Infoskrivet ble videresendt fra kontaktpersonen i Rema 1000 via e-post til aktuelle deltagere for undersøkelsen. I den sammenheng, ble det etablert først et muntlig samtykke til deltagelse, der jeg ved intervjuets oppstart, forsikret meg om at alle hadde lest infoskrivet. Dette skjedde ved å gå gjennom infoskrivet med informant muntlig. Etter at vi hadde gjennomgått infoskrivet (se vedlegg 2) nøye sammen, ba jeg om en skriftlig signatur på et samtykkeskjema. Dette ble signert fra alle fem informantene før intervjuets oppstart. Forsker må også i den forbindelse redegjøre for hvilke instrumenter (intervjuguide og lydopptak) som anvendes. I intervjuets gjennomføring er det viktig å ta i betraktning, at en kvalitativ forskningsprosess kan endres underveis, som også kan gjelde intervjuguiden (Dalen, 2011).

Konfidensialitet

Ifølge NESH (2016) er forskerens hovedregel å behandle all innsamlet personlig informasjon, fortrolig og konfidensielt. Her skal det være en aidentifisering av personlige opplysninger, og en anonymisering i formidling og publisering av forskningsmaterialet. Ved at forsker lover konfidensialitet hos informanten, gis dette som et løfte om at forsker ikke skal videreformidle informasjon som kan identifisere informanten. Her er deltakers tillitt og forskerens troverdighet knyttet sammen med konfidensialitet. Konfidensialitet har også en juridisk side, der også personopplysningsloven og forvaltningsloven påvirker hva slags konfidensialitet informantene kan bli lovet av forsker. Taushetspliktens grenser må tydelig informeres fra forsker (NESH, 2016). Kravet om konfidensialitet er spesielt viktig når forsker møter informant ansikt til ansikt. Her er det viktig at informanten føler at opplysningene blir behandlet fortrolig av forsker, der disse opplysningene ikke kan føres tilbake til et senere tidspunkt til informanten. Her er det også viktig at forsker anonymiserer informantene i forbindelse med presentasjon og formidling av resultatene (Dalen, 2011). Hensynet til konfidensialitet skal også definere hvor lenge det er behov for å lagre opplysningene (Thagaard, 2009).

I denne undersøkelsen ble det informert både skriftlig, i infoskriv (se vedlegg 2) og muntlig, at all datamateriell i form av lydopptak ville bli lagret på en passord-beskyttet harddisk frem til prosjektets avslutning, og deretter slettet eller ødelagt. Her gjelder de etiske reglene for informantens rettigheter og ansvaret forsker har for vedkommende. Konfidensialitet stiller også krav til forskeren om hvordan informasjon om informanter blir behandlet. Her forplikter forskeren seg til å beskytte informantens integritet gjennom hele forskningsprosessen. En måte å sikre informantens anonymitet på, er å begrense informantens biografiske informasjon (Thagaard, 2009).

I denne undersøkelsen ble all transkribert datamateriell lagret på en sikker måte, der det ble benyttet pseudonymer for navn, ord og uttrykk som bidrar til at informantene ikke kjenner seg igjen i publisering av resultatene. Informantenes fartstid, alder, kjønn og yrkestittel ble også anonymisert.

3.5.2 Forskerrolle

Hvilken betydning forskerens rolle har for et forskningsprosjekt, er ifølge Dalen (2011) sentralt å redegjøre eksplisitt i undersøkelsen, basert på hvilken tilknytning forsker har til det fenomenet som skal studeres. På denne måten kan leseren avgjøre om dette har

påvirket tolkningen av forskningsresultatene. Forskerens oppriktighet, selvreflektering og åpenhet om undersøkelsens metoder og utfordringer, er noe som Tracy (2010) påpeker inngår i ett av de åtte kriteriene som har påvirkning for kvaliteten hos den kvalitative forskningen. Dette kriteriet kaller hun «sincerity». Forskerens viktighet av selvreflektering om dets subjektive verdier, tilbøyeligheter og skjevheter er en sentral del av kvaliteten på studiet (Tracy, 2010). En tydeliggjøring av forskerrollen kan bidra til å kontrollere forskerens egen subjektivitet i forskningsprosessen (Dalen, 2011, s. 95). Dette ettersom en kvalitativ intervjuform bygger på et samspill mellom forsker og informant som skaper en intersubjektivitet. Gjennom en intersubjektivitet mellom forsker og informant, blir situasjonstolkninger og opplevelser til felles mellom mennesker (Dalen, 2011). Dette kan føre til at forskerens fortolkninger blir preget av forholdet mellom informant og forsker (Dalen, 2011). I denne undersøkelsen har jeg under hele forskningsprosessen forsøkt å være så nøytral som overhodet mulig. Jeg har også vært bevisst på den subjektive rollen jeg har hatt, både som student og som «forsker», og på viktigheten av å redegjøre for alle ledd i forskningsprosessen for å kunne skape god kvalitet på undersøkelsen. Selvrefleksjon og åpenhet om valg av undersøkelsens metode og eventuelle utfordringer gjennom hele prosessen, har også vært viktig for meg å redegjøre. Jeg har samtidig vært bevisst på valg av tematikk og teori, og vært åpen for å finne noe uventet som jeg ikke har forventet å finne. Her har jeg også vært bevisst på viktigheten av forskningsprosessen transparenss og de etiske retningslinjene.

I Tjoras (2017) stegvis-deduktive induktive metode, får det forskeren til å arbeide så empiri nært i datamaterialet som overhodet mulig. På denne måten kan forskeren arbeide både induktivt, fra data til teori, og samtidig deduktivt, fra teori til data. Forskerens måte til å forholde seg tett opp imot data, er også forklart i Nilssen (2012) som en induktiv analyse. Slik kan data som kommer frem gjennom analyseprosessen, være så nær informantens forståelse og opplevelse som mulig.

Gjennom forskerens rolle i den kvalitative undersøkelsen, viser (Nilssen, 2012) til at en redegjørelse for egen forforståelse er helt nødvendig for studiens troverdighet og transparenss. Forskeren må være bevisst på forforståelsens påvirkning for undersøkelsens analyse- og tolkning, og hvilket rammeverk og perspektiv den tar med seg inn i forskningen. Dette er noe som Nilssen (2012) mener er med på å påvirke hele studien. En forskers forforståelse (Gilje & Grimen, 1993; Nilssen, 2012, Dalen, 2011), kan forklares som forskerens møte med det nye og ukjente. Dette med bakgrunn i tankesett og forestillinger man har fra før (Nilssen, 2012), som også er redegjort tidligere i pkt. 3.1 *Forskerens rolle og vitenskapelig forankring*.

Gilje og Grimen (1993) viser til tre ulike komponenter som forforståelsen kan inngå i. Den første komponenten er språk og begreper, som omhandler aktørens mestring av begreper og språk som blir til dens «briller» man ser verden gjennom. Aktørens forståelseshorisont kan derfor være ulik, selv om de ser på «det samme». Den andre komponenten er de ulike typer forestillinger eller trosoppfatninger som inngår i forforståelsen. Dette bidrar også til at man opplever virkeligheten ulikt, som er med på å definere en aktørs problemsituasjoner. Den tredje komponenten inngår i en aktørs ulike personlige erfaringer. Gjennom erfaringer får aktøren en forståelse av hvordan virkeligheten fungerer, noe som har videre betydning for samhandling med andre mennesker (Gilje & Grimen, 1993).

I rollen som student og «forsker», og ut fra mitt ståsted, har jeg forsøkt å være så nøytral som overhodet mulig. Min faglige kompetanse før masterstudiet kommer fra sosiologi og psykologi. Slik har jeg tidligere tilegnet meg både en faglig samfunnsvitenskapelig ramme på makronivå (sosiologi), samt en faglig forståelse av

enkeltmennesket og individ på mikronivå (psykologi). På denne måten var det sosiokulturelle læringsperspektivet interessant for meg å bruke i denne oppgaven.

I forskningsprosessen har jeg derfor vært bevisst på å ikke lete etter data som kan bekrefte egne teoretiske perspektiv, der det å være nysgjerrig for noe nytt og uventet har vært en sentral del i rollen som «forsker». I lys av selvrefleksjon, har hensikten og formålet med undersøkelsen vært å belyse undersøkelsens problemstilling på en systematisk og transparent måte. Dette med grunnlag i de etiske retningslinjer, slik at funn basert på undersøkelsens problemstilling, kan belyses, drøftes og konkluderes på en vitenskapelig måte.

3.5.3 Prosjektets kvalitet

Ifølge Dalen (2011, s. 92), er det nødvendig å benytte en annen terminologi i kvalitativ forskning enn det som anvendes for kvantitativ forskning. Dette er hovedsakelig knyttet til reliabilitets- og validitetsdrøftinger i forskningsarbeidet. Begrepene reliabilitet og validitet bygger på et annet vitenskapsteoretisk grunnsyn, enn hva den kvalitative forskningen står for. Her er reliabilitet i kvantitative undersøkelser, basert på en fremgangsmåte der innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves og få et nøyaktig samme resultat av andre. Dette blir vanskelig i kvalitative undersøkelser, ettersom kvalitativ forskning handler om et samspill mellom forsker og informant i en kontekst som er i kontinuerlig forandring (Dalen, 2011). Det kommer an på deltakerne som deltar i studien og at mennesker opptrer annerledes i møte med hverandre (Nilssen, 2012). På denne måten er det vanskeligere å få til et nøyaktig samme resultat i senere tid. Hovedfokus i kvalitativ forskning er i stedet å være så beskrivende som mulig gjennom hele forskningsprosessen, slik at andre kan bruke de samme «forskerbrillene» i aktuelle prosjekter (Dalen, 2011). Dette kalles for en repliserbarhet og knyttes til forskerens redegjøring for fremgangsmåten i prosjektet (Thagaard, 2009).

En validitet i kvalitative studier knyttes til forskerens subjektive tolkning og påvirkning av resultat og datamateriell. Her står redegjørelse av egen forforståelse og rolle i studien, forskningsopplegg, utvalg, metodisk tilnærming, datamateriell, tolkninger og analytiske tilnærminger, sentralt (Dalen, 2011). I dette prosjektet ble forskerrollen drøftet i pkt. 3.5.2 *Forskerrolle*. Det blir derfor ikke utdypet noe mer her. Det er også tidligere blitt drøftet og redegjort for valg av forskningsopplegg og beskrivelse av studiens utvalg i pkt. 3.3 *Studiens praktiske gjennomføring*. Den kvalitative forskerens formål er å bevise at funnene i undersøkelsen er troverdig med det datamateriell som er innsamlet (Nilssen, 2012). Her stilles det spørsmål om forskningen er utført på en tillitvekkende og pålitelig måte, der troverdighet forklares som vurdering av forskningens tillit.

I Tracys (2010) artikkel, skriver hun om åtte kvalitetskriterier i kvalitativ forskning, der hun mener kriteriene kan bidra til en god kvalitet på forskningen. Disse er «worthy topic», «rich rigor», «sincerity», «credibility», «resonance», «significant contribution», «ethics» og «meaningful coherence» (Tracy, 2010). «Worthy topic» omhandler om prosjektet er et verdig tema for forskning, og kan reflekteres over til det Tracy (2010) mener handler om prosjektets relevans og betydning etc. I dette prosjektet er formålet å undersøke hvordan ansatte opplever mulighet for kontinuerlig læring på arbeidsplassen, der det handler om å belyse hvilke læringsmuligheter som finnes og hvordan læringsmulighetene oppleves. Hensikten med denne undersøkelsen, kan sees som et bidrag til videre å kunne fortsette å belyse, og samtidig opplyse, omkring læring i arbeidslivet. Hensikten er også å fremme hvilken betydning, som Tracy (2010) kaller «significant contribution», arbeidsplassen har for ansattes mulighet til læring og kunnskapsdeling.

I et av Tracys (2010) kriterier for forskningens kvalitet er «ethics» en av disse kriteriene. Etikens kriterier ble tidligere diskutert i *3.5 Etiske overveielser og refleksjoner*, og blir derfor ikke diskutert videre i dette delkapittelet. I kriteriet «rich igor» handler det om studien har utført tilstrekkelig nok og rikelig med teoretiske konstruksjoner i forskningen. Dette gjelder også ved utførelse av datainnsamling- og analyseprosessen (Tracy, 2010). I denne undersøkelsen ble forskerrollen kontinuerlig reflektert med en bevissthet i at både tema, problemstilling, teori, metode og analyse skulle gjennom hele forskningsprosessen være i sammenheng til hverandre. Dette er nærmere drøftet og beskrevet i *3.2 Kvalitativt forskningsdesign* og *3.3 Studiens gjennomføring*.

I kriteriet «sincerity», oppriktighet, ble dette redegjort i *3.5.2 Forskerrolle*, og er sentralt i forhold til forskningens kvalitet. Dette handler om forskerens selvrefleksjon og oppriktighet i behandling av forskningsprosessen (Tracy, 2010). Hensikten i denne undersøkelsen var å redegjøre for alle forskningsprosessens ledd på en ærlig og oppriktig måte gjennom hele studien. Det er gjort rede for valg av teoretiske perspektiver, der det blir reflektert og drøftet rundt hvordan dette kan ha påvirket fortolkningen av datamaterialet. Det er også gjort rede for metodiske valg, og hvordan dette kan ha bidratt til å påvirke den videre forskningsprosessen, der det også forklares hvordan materialet er blitt bearbeidet og behandlet.

Et av de andre kriteriene til Tracy (2010) omhandler forskningens kvalitet, og kalles «credibility». Dette handler om pålitelighet, som går ut på om forskningen er preget av troverdighet og inneholder tykke beskrivelser og konkrete detaljer. I denne undersøkelsen ble forskningsprosessen forsøkt presentert med tykke beskrivelser både i analyse- og diskusjonskapittelet. Det blir også forsøkt å presentere forskningens resultat med tykke beskrivelser og konkrete detaljer, tolket ut fra forskningens teori.

«Resonance» handler om hvordan forskningen kan påvirke bestemte lesere ved å presentere forskningen på en estetisk måte, vise til overførbarhet og naturlige generaliseringer, og til å påvirke leseren ved å gi en stemningsfull presentasjon. Kriteriet for forskningens kvalitet viser også til hvordan undersøkelsen skal være et vesentlig bidrag til videre forskning (Tracy, 2010). I denne undersøkelsen handler det om hvordan innsikt i identifisering av læringsmuligheter på arbeidsplassen, kan overføres til andre sammenhenger og kontekster. Her er formålet med studien, som tidligere nevnt, å belyse og opplyse til innsikt i læringsmuligheter på arbeidsplass, og hvordan ansatte opplever læringsmulighetene. Her er også formålet å belyse hvilken betydning læringsmuligheter på arbeidsplassen har for ansattes læring og kunnskapsdeling.

«Meaningful coherence» er Tracys (2010) siste av de åtte kriterier som omhandler å stille spørsmål rundt studiens resultat. Spørsmål kan være slik som: oppnår studien det den påstår den skal handle om? Bruker studien metoder og prosedyrer som passer til de oppgitte mål? Kobler studien inn meningsfylt litteratur og teori? Står forskningsspørsmål, funn og tolkninger i sammenheng med hverandre? (Tracy, 2010). I denne undersøkelsen er dette utført på en redegjørlig, åpen, gjennomiktig og ærlig måte.

4 Analyse

I dette kapitlet blir undersøkelsens funn presentert som et resultat av metodens koding- og kategoriseringsprosess av intervjumaterialet. Fremgangsmåten som ble brukt til å kode og kategorisere intervjutekstene, ble presentert og redegjort for i metodekapitlet. Tjoras (2017) stegvis deduktive-induktive metode ble tatt i bruk som en måte å jobbe med datamaterialet på, samt Nilssen (2012) metode med åpen koding. I dette kapitlet, presenteres informantenes opplevelser og erfaringer med hvordan de opplever mulighet for kontinuerlig læring på arbeidsplassen, her i en avdeling hos Rema 1000, og hvordan dette viser til deres opplevelser av læring, kultur og kunnskapsdeling i avdelingen.

Gjennom koding og kategorisering av datamaterialet førte dette til tre overordnede kategorier i undersøkelsen. Kategoriene reflekterer informantenes opplevelser av undersøkelsens problemstilling, der analysen presenterer de overordnede kategoriene i delkapitler. De ulike overordnede kategoriene er som følger:

- Ansattes opplevelse av mulighet for kontinuerlig læring på arbeidsplassen
- Ansattes opplevelse av ledelsens betydning for læring og kunnskapsdeling
- Ansattes opplevelse av læringskultur

De overordnede kategoriene presenteres i tabell 2, med ulike underkategorier. Disse er basert på funn etter koding og kategoriseringsprosessen i forskningsprosessens metode:

Hovedkategori	Ansattes opplevelse av mulighet for kontinuerlig læring på arbeidsplassen	Ansattes opplevelse av ledelsens betydning for læring og kunnskapsdeling	Ansattes opplevelse av læringskultur
Underkategori	<ul style="list-style-type: none">- Ansvar for individuell og kollektiv læring i fellesskapet- Ønsket av å dele mer kunnskap og erfaring med hverandre	<ul style="list-style-type: none">- Ledelsens tilrettelegging for læring og kunnskapsdeling- «Unne og beundre»	<ul style="list-style-type: none">- Stolthet og åpenhet for å lære- Rolle og relasjon i arbeidsfellesskapet

Tabell 2: Funn av undersøkelses over- og underordnede kategorier

Funnene presenteres ved å følge oppsettet i tabellen. Her vil det første hovedfunnet: ansattes opplevelse av mulighet for kontinuerlig læring på arbeidsplassen bli presentert, der det blir presentert to funn i denne kategorien: ansvar for individuell og kollektiv læring i fellesskapet og: ønsket av å dele mer kunnskap og erfaring med hverandre. Det neste hovedfunnet: ansattes opplevelse av ledelsens betydning for læring og kunnskapsdeling blir deretter presentert, der det blir presentert to funn også i denne kategorien: ledelsens tilrettelegging for læring og kunnskapsdeling og: «unne og beundre». Den siste av de tre hovedfunnene: ansattes opplevelse av læringskultur, blir til slutt presentert, der analysen avsluttes med å presentere to funn i denne kategorien: stolthet og åpenhet for å lære, og til sist: rolle og relasjon i arbeidsfellesskapet.

4.1 Ansattes opplevelse av mulighet for kontinuerlig læring på arbeidsplassen

Gjennom analysen kommer det frem at ansatte i avdelingen sitter store deler av arbeidshverdagen alene på kontor. Selv om informantenes arbeidskontekst er eget kontor, opplever de likevel å være en del av et fellesskap. Dette kommer frem gjennom utsagn som forteller om at de stadig «stikker hodet inne på kontorene» til hverandre og spør hverandre om hjelp. Kunnskapsdeling skjer i uformelle sammenhenger i avdelingen, der pauser og uformelle samtaler i gangene er gode møteplasser for dette. I ansattes opplevelse av mulighet for kontinuerlig læring på arbeidsplassen, kommer det frem to forhold. Dette beskrives gjennom to underkategorier. Den ene kategorien er ansvar for individuell og kollektiv læring i fellesskapet. Den andre kategorien er ansattes ønske av å lære mer av hverandre. I analysen synes det å være to dimensjoner. Her er den ene dimensjonen vennskap på arbeidsplassen. Den andre dimensjonen er en lav terskel for å kunne si noe.

4.1.1 Ansvar for individuell og kollektiv læring i fellesskapet

Autonomi og ansvar for egen læring er noe som er betydningsfullt for informantene. Det fremgår at læring i store deler av arbeidshverdagen går ut på å løse ulike typer utfordringer eller «feil» i sitt eget arbeid, for deretter å dele dette med andre. Hensikten til alle i gruppen er å gjøre arbeidsdagen mer effektiv. Formålet med kunnskap- og erfaringsdeling i avdelingen er å bidra til å oppnå felles resultater som en gruppe.

Deling av kunnskap kommer til uttrykk i form av slike utsagn: «*det er bare å spørre*» (Informant 3), «*vi har det samme målet og da er det lettere å hjelpe hverandre til å nå det.*» (Informant 2), «*... Ja, vi spør nok daglig, bare at vi tenker ikke over det. Vi går jo i gangene og stikker hodet inne på kontorene.*» (Informant 2). Informantenes arbeidskontekst er vanligvis individuelle kontorer, og det kan oppleves som å befinne seg i «*egen boble.*» (Informant 1). Utsagnene forteller arbeidshverdagen slik at de sitter alene på kontor, men at de likevel opplever å være en del av et fellesskap. Dette synes gjennom beskrivelser av at avdelingens måte å hjelpe hverandre på med å nå felles mål i arbeidshverdagen. Dette skjer i form av å spørre om hjelp, ved at de stadig «stikker hodet inne på kontorene» til hverandre. Terskelen for å be om hjelp er tydeligvis lav, og skjer i form av uformell samhandling i hverdagen. Dette kan tolkes som at avdelingen har en støttende kultur, der alle stiller opp.

I det følgende vil det presenteres ulike sitater som beskriver ansattes opplevelse av hvordan læring på arbeidsplassen er. Dette både i individuelt arbeid og i det kollegiale fellesskap, der det individuelle arbeidet beskrives som «*... mye frihet under eget ansvar.*» (Informant 4). Det påpekes at fremgangsmåten i å lære er: «*egentlig det å prøve seg frem*» (Informant 5). Her forklarer informanten dette videre med at «*... man har jo kanskje en utfordring, som man må tenke gjennom og løse, og deretter evaluere.*», mens andre informanter påpeker at læring også skjer gjennom at «*du lærer av feil*» (Informant 1) og at «*feil gjør vi alle sammen, man må bare lære av feilen ...*» (Informant 3). Ut fra sitatene indikerer det at ansatte er selvstendige i arbeidet. Det synes å være en aksept for at feil er noe alle kan gjøre. Det kan tolkes som at hensikten med å gjøre feil og finne ut av feilen, er avdelingens måte å lære på. Læring gjennom å løse en feil eller problem, er noe som fremtrer i intervjuene: «*du må få problemer som du kan løse og dermed lære deg noe nytt, også bygger videre på det neste.*» (Informant 4). Sitatet påpeker at læring i arbeidshverdagen skjer gjennom å løse et problem. Her forklarer en annen informant hvordan effektiviteten i arbeid kan knyttes til å lære av feil, slik som i følgende utsagn:

«Da jeg var ny i jobben brukte jeg mye tid på å lære meg ting, og det å sitte og prøve meg frem. Jeg gjorde mye feil, og det var ineffektivt som bare det. Men etter en viss tid så gjør du jo ting rett da, og da jobber man jo mer og mer effektivt. Og jeg prøver jo å arbeide så effektivt som mulig. Det er jo det jeg ser på som kontinuerlig, kanskje ikke læring, men arbeid da. For å være så effektivt som mulig.» (Informant 5).

Ut fra utsagnet ovenfor, kan det bety at læring skjer gjennom det å være effektiv. Videre forklarer en annen informant, at kunnskapsdeling i et kollegialt fellesskap er noe som skjer i uformelle sammenhenger, for eksempel i pauser osv. Læring fra hverandre i avdelingen beskrives som: *«Ahaa! Det har jeg ikke tenkt på, det må jeg huske på.»* (Informant 3). Dette er noe som beskrives i følgende sitat:

«Sånn i det daglige er det mest uformelt. Helt, helt sikkert. Og gjerne tilfeldig også. (...) Så er det er jo de samtalene i gangene da, det er jo der du får mest informasjon.» (Informant 2).

Utsagnene beskriver hvordan læring skjer uformelt i avdelingen. Læringen tolkes som informantenes opplevelser av å dele informasjon eller påminnelser, i uformelle og tilfeldige situasjoner i arbeidshverdagen. De tilfeldige samtalene i avdelingens ganger, er der hen opplever å få informasjon. Det ser ut som at den uformelle læringen er viktig i arbeidshverdagen, både for kunnskapsdeling og for å opprettholde et godt fellesskap. Øvrige kolleger forteller at:

«... Nå skal jeg ikke si at disse pausene er særlig formelle, så vi kan diskutere der også. Det er en ganske fin måte å lære fordi du legger bort litt av formaliteter. (...) Jeg tror at det at man har den kaffepausen gjør at det blir en litt mer sånn avslappet innfallsvinkel på det. For meg passer det bra i alle fall. Og slik jeg ser på det, så kan man bli enige om ganske så alvorlige ting over en kaffekopp. Og alle tørr å være uenige, og derfor så tror jeg man lærer mye av det, tror jeg.» (Informant 4).

Ut fra sitatet påpeker informantene pausene som avslappende i arbeidshverdagen. Det kan synes som at informantene opplever dette som en form for flyt. Øvrige kolleger beskriver også at pausene blir brukt til relasjonsbygging:

«Det er jo ikke bare den der «jobbpraten» heller da, hvis vi skal inn på det. Så kommer vi også inn på andre tema som er privat. Men det tror jeg egentlig er veldig bra, og det tror jeg er en forutsetning og at vi ikke bare skal snakke «jobb» også da ... Når man sitter så tett, så blir det kanskje like mye «venner» etter hvert også. Det er jo de på jobben du bruker mest tid sammen med i våken tilstand, utenom familien så det er jo veldig viktig at vi har det gode, tette forholdet. Og det føler jeg at vi har her. Vi står sammen og vi holder sammen. Utad så er vi egentlig en.» (Informant 2).

Ut fra sitatet kan det virke som at vennskap på arbeidsplassen er viktig for trivsel i arbeidshverdagen. Her kan det synes som at vennskap bidrar til å løse jobbrelaterte oppgaver. Informanten forklarer dette videre med at: *«vi er på en måte en enhet da kan du si, det føler jeg.»* (Informant 2). Sitatet påpeker at fellesskapet oppleves som en resultat-enhet, der enheten gir uttrykk for å være en hjelper til læring.

Avdelingens ukentlige møte er noe som oppfattes som et formelt samlingspunkt. Her kan ansatte diskutere ulike synspunkter, drøfte problemstillinger og dele informasjon. Møtene beskrives som en takhøyde der man: *«...er ikke redd for å si hva vi*

mener.» (Informant 3) og der: «*alle har et ord med i laget.*» (Informant 4). Samtidig forteller øvrige kolleger at:

«Ja, stort sett er det veldig stor takhøyde. Vi velger å tro det da. Hvis jeg velger å kritisere metodikken til en annen kollega, så svir det nok litt ... Fordi at da roter man borti et vepsebol som tilhører noen andre. Og noen kanskje håndterer det bedre og mindre bra enn andre da, så det er klart det er jo forskjell på folk da. Men alt i alt vil jeg si det er takhøyde og vi er tolerante for hverandre da.» (Informant 5).

Ut fra sitatet kan det synes som de formelle møtene er en grensegren mellom uttalt takhøyde og en forsiktighet med hensyn til hva de sier til hverandre. Det virker som å være to dimensjoner som årsak til at avdelingen er forsiktig med hva de sier til hverandre. Her er den ene dimensjonen vennskap på arbeidsplassen. Den andre dimensjonen er at det er uttalt en lav terskel for å kunne si noe. Det synes som at det å finne balansen mellom vennskap og jobbrelasjon i det formelle møtet, blir vesentlig.

4.1.2 Ønsket av å dele mer kunnskap og erfaring med hverandre

I intervjuene kommer det frem at ansatte i avdelingen ønsker å lære mer av hverandre. Dette virker som å være viktig, både individuelt og som avdeling. Hvordan kunnskapsdeling mellom kollegaene skjer, viser å ha betydning for ansattes læring:

«Vi kan utvikle oss med å bytte på hverandres arbeidsoppgaver. Det vil da si at jeg tar for eksempel en arbeidsoppgave og bytter mot for eksempel en av mine arbeidsoppgaver, sånn at jeg lærer den andre kollegaens arbeidsoppgave å kjenne.» (Informant 5).

Sitatet reflekterer hvordan informantene beskriver avdelingen som et fellesskap basert på tillit og støtte. Det å bruke hverandre i avdelingen til kunnskapsdeling og å lære ut fra dette, påpekes i dette utsagnet:

«Vi må bli flinkere til å dele kunnskap med hverandre. Alle har tid til å dele. Det er veldig viktig å spørre, vi sitter med ulik kunnskap og ulike erfaringer. Og der tror jeg vi har mye å hente også da.» (Informant 3).

Ut fra sitatet kan det virke som at det «å spørre» er en dimensjon som har betydning for hvor ofte kunnskapsdeling i avdelingen skjer. Det synes som at alle har tid til å dele kunnskap, selv om tid synes å gå på bekostning av effektiviteten, da alle i avdelingen arbeider for å være effektiv. Opplevelsen av å få hjelp fra andre beskrives hos en annen informant, i form av følgende utsagn:

«... Hvordan andre jobber med sine arbeidsoppgaver da. Hvordan gjør de det osv. Så ser du at det er mulig, så vil vi jo prøve det selv også da. På ditt arbeid og. Så der kan du få god hjelp fra dine kolleger.» (Informant 2)

Ut fra utsagnet synes det som at hjelp og støtte fra fellesskapet er til stede når ansatte trenger det. Det å få hjelp beskrives som en bonus. Her har ansatte ulike arbeidsoppgaver og ulike ansvarsområder. Deling av kunnskap og erfaring fra ansattes eget ansvarsområde i avdelingen beskrives slik:

«Så har du små områder innen ditt arbeid som vi er ansvarlige for da, hver enkelt. Og der prøver jeg å dele min kunnskap og min erfaring så godt jeg kan da.» (Informant 1).

Ut fra utsagnet, forteller informanten om sitt individuelle ansvar ved å dele sin kunnskap med avdelingen. Sitatene ovenfor peker samlet sett i retning av at det fremdeles eksisterer en udelt kunnskap blant ansatte. Samtidig indikerer det også en systematikk i kunnskapsdelingen, noe som kommer til uttrykk i følgende utsagn:

«Det er jo ikke sånn at man nødvendigvis husker alt bestandig da, men vi prøver å lage oss en sånn database kan du si da, hvor vi har en mappe på fellesområdet vårt, der vi kan legge inn oppskrifter på ting og tang da. (...) Så da er det greit å ha en slik database, slik at man kan slå opp. Et oppslagsverk da. Og det har alle tilgang til og kan legge inn i.» (Informant 5).

Sitatet beskriver at avdelingen har en systematikk i kunnskapsdelingen. I databasen kan ansatte dele kunnskap og erfaringer med hverandre. Dette lagres som en historikk. Deling av kunnskap forekommer også i avdelingen når ansatte «tar» hverandres arbeidsoppgaver. Dette virker som skjer slik:

«Vi er jo en gruppe og er det sykdom så tar vi hverandres arbeidsoppgaver og jobber med hverandres ting da. Men det går egentlig greit fordi vi har det tette forholdet da, og vi snakker mye sammen i gangene og deler erfaringer på møtene som vi har en gang i uken, så det er egentlig lett til å ta den jobben. Uansett hvem som er borte.» (Informant 2).

Ut fra sitatet synes det som at vennskap på arbeidsplassen bidrar til at det lettere skjer en uformell kunnskapsdeling. Det synes også som at ansatte både har et vennskap og en jobbrelasjon til hverandre, der det tyder på at ansattes uformelle måte å dele kunnskap i avdelingen på, bidrar til læring.

4.2 Ansattes opplevelse av ledelsens betydning for læring og kunnskapsdeling

Gjennom analysen kommer det frem at ledelsens betydning for læring og kunnskapsdeling, er viktig for ansattes arbeid. Det indikerer at ledelsen legger til rette for læring og kunnskapsdeling på arbeidsplassen, slik at ansatte har mulighet til å delta på kurs, samlinger, opplæring og videreutdanning. I ledelsens tilrettelegging for læring og kunnskapsdeling fremgår det to forhold. Disse forholdene beskrives gjennom to underkategorier. Den ene kategorien er ledelsens tilrettelegging for læring og kunnskapsdeling. Den andre kategorien er «unne og beundre». I analysen fremtrer også to dimensjoner. Den ene dimensjonen er at verdibasert ledelse gir tillit og ansvar til den enkelte medarbeider til å ta egne valg. Den andre dimensjonen omhandler at ledelsen har formulert hvilken læringskultur Rema har. Den formulerte læringskulturen synes å reflektere at ledelsen insisterer på at det er en læringskultur i Rema. Her blir begrepene fra ledelsens formuleringer rundt verdibasert ledelse noe som alle i bedriften arbeider og forholder seg til. Hva disse verdiene omhandler, synes å være noe som alle i avdelingen er opptatt av.

4.2.1 Ledelsens tilrettelegging for læring og kunnskapsdeling

Ledelsen beskrives i intervjuene som å ha et tydelig fokus på å gi ansatte mulighet til å lære. Dette skjer gjennom tilrettelegging for kompetanseheving på arbeidsplassen, som blir beskrevet som: *«det er gode opplæringsmuligheter i bedriften, bare det blir gjort nøye og riktig.»* (Informant 1). Ledelsens tilrettelegging for læring og kunnskapsdeling kommer til uttrykk i form av slike utsagn:

«Altså, hvis du føler at «her trenger jeg å lære mer», sånn faglig, så får du jo det.» (Informant 1).

«Vi skal jo hele tiden med å forbedre oss. Vi har en vinnerkultur i Rema (...) i den konteksten at man skal strekke seg. Skal man være best må man hele tiden klatre og lære deg mer og mer. Det er jo en kultur for å videreutvikle seg og bli bedre.» (Informant 4).

Sitatene påpeker at det er en vinnerkultur i Rema, der det handler om å være best. Det virker som at ledelsen har en formulert læringskultur som synes å være ledelsens visjon. Denne formulerte læringskulturen tilrettelegger for læring hos ansatte i bedriften. Det synes også som at kurs og samlinger er sosialt, som kommer frem i form av følgende utsagn:

«Du har jo selvsagt samlinger og sånn i løpet av året, der vi møter andre kolleger fra bedriften. Da er det jo like mye sosialt, som også er en kunnskapsutvikling. At det ikke bare er fag. Det går jo på at du utvikler deg som person også da, som jeg tror er med på å hjelpe deg til å utvikle deg i arbeidet.» (Informant 2).

Ut fra sitatet virker det som at samlinger bidrar til å styrke fellesskapet ansatte har til arbeidsplassen og bedriften. Dette synes å gi ansatte energi til å utføre eget arbeid, og til å dele kunnskap. Deling av erfaringer og kunnskap med hverandre i samlinger, er også noe som øvrige kolleger beskriver i form av følgende utsagn:

«(...) i samlinger deler vi erfaring, og den sosiale biten så klart. Så har vi også en faglig del da, der det er rom for spørsmål, tanker og deling der vi sitter i små grupper.» (Informant 1).

Sitatet ovenfor illustrerer hvordan erfaringsdeling skjer i samlingene. Dette synes som å skje gjennom det sosiale. Det å få et faglig påfyll i kurs og samlingene, beskrives samtidig som å være «for mye på en gang»:

«Du kan si, vi har alle vært på et seminar eller kurs. Ofte er det så my info at 80 % av tiden din der er helt ubrukelig. Det blir for mye på en gang.» (Informant 1).

Ut fra sitatene indikerer det at kurs og samlinger både kan være et sosialt og et faglig påfyll. Samtidig indikerer det også at uformelle samtaler med kolleger i samlingene er noe som passer best for ansattes læring og kunnskapsdeling. Her kan det virke som at læring gjennom det faglige i samlingene, kan gi et mindre læringsutbytte.

4.2.2 «Unne og beundre»

I intervjuene omtaler informantene at bedriftens vinnerkultur er noe som oppleves som «det å strekke seg etter» og at man: «... jobber etter å gjøre det best mulig på akkurat det du holder på med.» (Informant 2). Sitatet illustrerer hvordan vinnerkulturen er noe informanten arbeider for å oppnå i sitt arbeid, med et ønske om å være best. Tillit fra ledelsen til at ansatte er selvstendige, er noe som beskrives i følgende sitat:

«Ledelsen i Rema er slik at, de kaller det verdibasert ledelse. Det betyr at det overlates stor tillitt til individet, det vil si meg som arbeider da, eller ansatt, til at jeg skal ha mulighet til å ta egne valg. Og når vi har den makten til å ta egne valg, så vil man også kunne gjøre mye feil. Men fokuset ligger også på at man skal kunne gjøre den feilen en gang da, og lære av det, slik at man ikke gjentar feilen.» (Informant 5).

Utsagnet ovenfor illustrerer at ledelsen synes å fremheve at de gir ansatte tillit. Det kan synes å være to dimensjoner i utsagnet. Den ene dimensjonen er at verdibasert ledelse handler om tillit og ansvar til den enkelte medarbeider til å ta egne valg. Den andre dimensjonen handler om at ledelsen har formulert hvilken læringskultur Rema har. Belønninger og kåringer på arbeidsplassen er også noe ledelsen arbeider og samtidig forholder seg til, som reflekteres i form av dette utsagnet:

«Om det er kåringer ... Små kåringer. Det er ikke summen eller verdien da... Men det er det å bli sett da, bli verdsatt. Vi er godt over snittet i Rema av å skryte av folk, og det er en mangelvare.» (Informant 1).

Sitatet påpeker at det handler om å bli sett. Dette synes å være verdifullt for informanten, der det å gi hverandre positive tilbakemeldinger verdsettes. Ledelsens verdigrunnlag på arbeidsplassen, synes å være slik:

«Vi skal gå etter samme filosofi. Vi går etter vårt verdigrunnlag. Så det vises gjennom hele bedriften, og vi lever etter dette også. I butikk og hele kjeden. Vi unner og beundrer hverandre (...) Hoved verdien vår er «det enkleste er ofte det beste», det er den viktigste.» (Informant 3).

Utsagnet ovenfor illustrerer at begrepene fra ledelsens formuleringer rundt verdibasert ledelse, er noe som alle i bedriften arbeider og forholder seg til. Alle er opptatt av hva disse verdiene omhandler. Ledelsen synes å fremheve at de gir ansatte tillit, der verdiene synes å styre ansattes arbeid i bedriften.

4.3 Ansattes opplevelse av læringskultur

Gjennom analysen kommer det frem ulike trekk som beskriver hvordan læringskulturen i avdelingen har betydning for utvikling av arbeidsstyrken. I avdelingens læringskultur var det to forhold. Dette beskrives gjennom to underkategorier. Den ene kategorien er stolthet og åpenhet for å lære. Den andre kategorien er rolle og relasjon i arbeidsfellesskapet. Her synes stolthet å være et kulturelt trekk som bidrar til å utføre eget arbeid, der stoltheten også bidrar til å gi energi og effektivitet. Det kommer også frem at stolthet knyttes til å dele kunnskap og erfaring, der åpenhet kommer til uttrykk som et annet kulturelt trekk i avdelingen.

4.3.1 Stolthet og åpenhet for å lære

I intervjuene omtaler informantene en stolthet ved å være ansatt hos Rema 1000. Stolthet blir sett på som et kulturelt trekk, avgjørende for om man tar initiativ og styring og deretter finner ut av arbeidet selv. Dette forekommer i følgende sitater: *«jeg stiller krav til meg selv da»*, og *«hva gjør de andre for å oppnå bedre resultat? Da er det jo min jobb å finne ut av det»*, *«jeg er ganske så æreskjær»*. (Informant 1). Øvrige kolleger beskriver stolthet til arbeidsplassen slik:

«Jeg er ganske så stolt! Over hele Rema-kulturen egentlig (...) Og, når du jobber med en ting da og har samme mål og samme filosofi, så blir også organisasjonen veldig sterk. Og det kan jo relateres til andre ting også. Hvis du jobber med en ting så blir du jo også veldig god til det. Selv om alle andre vet hva du gjør, så blir du bare bedre og bedre ...» (Informant 2).

Utsagnet ovenfor viser stolthet som et kulturelt trekk som bidrar til å utføre eget arbeid. Det synes som at stolthet samtidig bidrar til effektivitet og energi, som kommer til uttrykk i følgende utsagn: *«Dette er mitt arbeid, dette skal jeg klare, dette skal jeg rekke.» (Informant 1)*. Sitatet reflekterer hvordan informant opplever stolthet til sitt eget

arbeid, og at dette bidrar til å gjennomføre arbeidet. Det beskrives samtidig som at deling av kunnskap er noe som avdelingen kan bli flinkere til, der dette kommer til uttrykk slik:

«Vi er for dårlige til å spørre. Sånn som nå har vi det travelt. Vi tok det opp senest på møte i denne uken. At vi må være flinke til å spørre om hjelp. «Kan du ta dette her? Det her rekker jeg ikke i dag», og det må vi jo være flinkere til.» (Informant 1).

Sitatet forteller at det er en stolthet ved å dele. Stoltheten knyttes til å dele kunnskap og erfaring. Det synes som at stolthet opprettholdes ved å ta initiativ og ved å spørre. Det fremgår to sentrale dimensjoner. Den ene dimensjonen omhandler risiko ved å spørre, den andre dimensjonen omhandler det å ta initiativ. Dette tolkes som en kollektiv forpliktelse i avdelingen. En åpenhet beskrives som et annet kulturelt trekk i avdelingen som synes å ha betydning for læring og kunnskapsdeling. Dette fremtrer i følgende utsagn:

«Vi stoler på hverandre og vi lærer av hverandre. Altså som gruppe så tror jeg det er en åpenhet for å lære.» (Informant 4).

Utsagnet ovenfor beskriver hvordan avdelingen viser til åpenhet for læring og kunnskapsdeling. Her kan det synes som at åpenhet for å lære, er avhengig det andre kulturelle trekket, stolthet ved å dele. Ved at det er en stolthet å dele kunnskap, vil også ansatte betrakte avdelingen som åpen for å lære. Åpenhet til læring og kunnskapsdeling som et kulturelt trekk, beskrives i følgende utsagn:

«Altså, du må jo være åpen for å lære, det må jo være førsteprioritet at du er åpen for det. Og åpen for andre innfallsvinkler, og da blir jo det en sannhet etter hvert også.» (Informant 2).

Ut fra sitatet kan det synes som at informanten beskriver åpenhet som et kulturelt trekk. Her synes åpenhet å være viktig for at kunnskapsdeling i avdelingen skal kunne skje. Åpenhet til å dele kunnskap, er noe som sees i sammenheng med avdelingens stolthet, da: *«det er en stolthet i å dele.»* (Informant 1). Åpenhet for å lære beskrives hos annen informant slik:

«... Og når man har det samme målet og jobber for det samme, så er man jo også mer åpen for å være åpen for den nye kunnskapen og den nye læringen.» (Informant 2).

Ut fra sitatet beskrives avdelingen som en resultat-enhet der ansatte følger de samme kulturelle trekkene. Åpenhet for læring og kunnskapsdeling synes å være et felles ansvar. Her er det kulturelle trekket stolthet ved å dele kunnskap, noe som synes å være avgjørende for om avdelingen er åpen for læring og kunnskapsdeling.

4.3.2 Rolle og relasjon i arbeidsfellesskapet

I intervjuene framstår avdelingen som basert på to typer fellesskap. Det ene er det sosiale fellesskapet. Det andre er det faglige profesjonelle fellesskapet. Gjennom intervjuene virker det som å være en forsiktighet med å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger. Dette påpekes i følgende sitat: *«at vi må aldri glemme at vi snakker fag.»* (Informant 1). Det synes som å være en forsiktighet med hva man sier til hverandre i avdelingen, noe som illustreres i form av dette utsagnet:

«Avdelingen har jo utviklet seg til å bli mer vennskap da. Og da er det jo også kanskje enda viktigere at vi kan skille, at vi kan være tydelig med hverandre, at vi

kan være ærlige med hverandre med at «åå, da vet jeg, nå snakker hen om fag.» Dette har jo ikke noe å gjøre med vennskapet. Og er vi tydelig, så kan vi også lære av hverandre, hvis du er mottakelig. Hvis du ikke får en sånn sperre. At du føler det som et angrep på deg selv. Her har vi ett mål, et felles mål (...) For vi er jo personlig her på arbeid og, men vi er likevel profesjonelle.»» (Informant 1).

Ut fra sitatet synes det å balansere mellom vennskap og jobbrelasjon å være viktig for samarbeidet i avdelingen. Vennskap og ulikhet blir sett på som en styrke for fellesskapet, og kommer til uttrykk i form av slike utsagn:

«Så det er en styrke til gruppen vår. Ikke noe baksnakking. Og jo bedre du kjenner en person også, jo verre er det å snakke bak ryggen på den personen. Så forholdene er egentlig veldig, veldig bra!» (Informant 2).

«Man har jo ulike interesser i utgangspunktet og fanger opp ulike ting. Altså, vi kan være på samme kurs og lære to ulike ting. Det er åpenbart. Og da kan man jo også bruke hverandre etterpå til å få en større helhet da.» (Informant 4).

Utsagnene ovenfor illustrerer hvordan ulikhet blir sett på som en ressurs for læring og kunnskapsdeling, der vennskap styrker avdelingens enhet. Det kan virke som at man kan lære av hverandre gjennom hverandres ulikhet, der det er viktig å finne balansen mellom vennskap og jobbrelasjon.

4.4 Oppsummering av hovedfunn

Nedenfor presenteres en oppsummering og tydeliggjøring av analysens tre hovedfunn.

Det første hovedfunnet i analysen er at ansatte i avdelingen tilbringer store deler av arbeidshverdagen alene på kontor. Selv om informantenes arbeidskontekst er eget kontor, opplever ansatte likevel være en del av et fellesskap. Dette kommer frem gjennom utsagn som forteller om at ansatte stadig «stikker hodet inne på kontorene» til hverandre og spør hverandre om hjelp. Informantene ser ut til å forstå *læring som en inngang til å være effektiv*. Dette kommer frem ved fortellinger om at de er opptatt av å løse «feil» i sitt individuelle arbeid, for deretter å dele det man har lært med resten av avdelingen. Det synes som at formålet ved å lære av feil, er å kunne gjøre arbeidshverdagen mer effektiv. Her kommer det også frem et tydelig ansvar for egen læring på arbeidsplassen.

Det er to typer fellesskap i avdelingen som har en betydning for ansattes læring: det sosiale fellesskapet og det faglige profesjonelle fellesskapet.

Det sosiale fellesskapet formes og opprettholdes gjennom uformelle pauser og samtaler i gangene. Uformelle pauser synes å være som flyt i arbeidshverdagen, og her skjer læring og kunnskapsdeling. Det kommer frem at ansatte bygger relasjoner til hverandre i uformelle pauser. Informantene har både en profesjonell og en vennskapsbasert relasjon til sine kolleger. Fellesskapet i avdelingen framstår som en hjelper for læring. Det kommer samtidig frem at *læring i avdelingen skjer i uformelle sammenhenger*. Det faglige profesjonelle fellesskapet i avdelingen kommer frem i det ukentlige møtet. I møtet er det en uttalt takhøyde ved at alle kan si sin mening. Samtidig er det også en forsiktighet med hensyn til hva man sier til hverandre. *Det synes som om det å finne balansen mellom vennskap og jobbrelasjon i det formelle møtet, blir vesentlig*.

I analysen kommer det også frem at ansatte ønsker en bedre kunnskapsdeling med hverandre i avdelingen. Ved å spørre og ved å få hjelp, kommer det frem at ansatte opplever dette som bonus. Dette ved å observere andres utføring i deres arbeid. Tid fremgår som formelt og begrensende for kunnskapsdeling i avdelingen. Det kommer

frem at avdelingen har en felles database ansatte benytter til kunnskapsdeling, da dette skaper en systematikk i deres måte å dele kunnskap med hverandre.

Det synes at en formell kunnskapsdeling ikke fungerer i avdelingen, da dette gir uttrykk for å være en del av det faglige profesjonelle fellesskapet.

Det kommer frem to dimensjoner i dette hovedfunnet: den ene dimensjonen er vennskap på arbeidsplassen, den andre dimensjonen er lav terskel for å si noe. Det synes også som at den uformelle kunnskapsdelingen i det sosiale fellesskapet i avdelingen gir læringsmuligheter for ansatte.

Det andre hovedfunnet i analysen er at ledelsen holder seg med en «formulert læringskultur». Den formulerte læringskulturen kan synes å reflektere at ledelsen insisterer på at det er en læringskultur i Rema. Dette synes som å være visjonen i bedriften som legger til rette for læring hos ansatte. Kurs og samlinger oppleves som en «sosial og personlig utvikling», enn et faglig utbytte. Samlingene blir sett på som et sosialt påfyll, der erfaringsdeling er noe som skjer i det sosiale fellesskapet.

Det kommer også tydelig frem hvordan ledelsens formulerte læringskultur forstås som det å gi ansatte tillit gjennom verdibasert ledelsesstyring. Her kommer det frem at ledelsen gir tillit og ansvar til den enkelte medarbeider til å kunne ta egne valg i sitt arbeid. Begrepene fra ledelsens formuleringer rundt verdibasert ledelse, er noe alle i bedriften arbeider og forholder seg til. Her er alle opptatt av hva disse verdiene omhandler. I den formulerte læringskulturen handler det også om å bli sett. Dette kommer frem gjennom utsagnene «vinnerkultur» og «det handler om å være best».

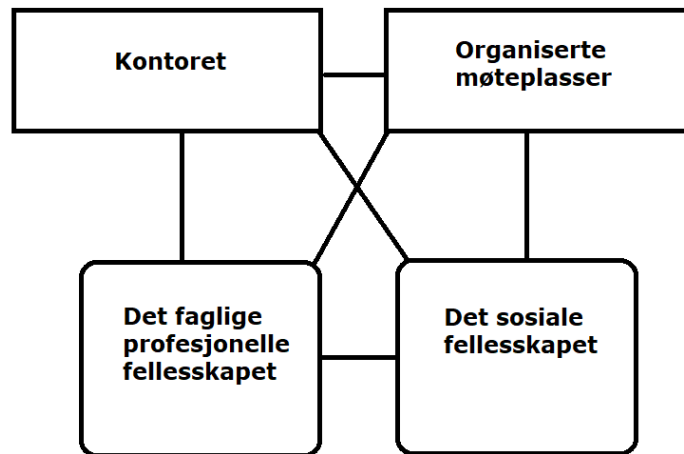
Det kommer frem to dimensjoner i dette hovedfunnet: den ene dimensjonen er at den verdibaserte ledelsen gir den enkelte mulighet til å ta egne valg. Den andre dimensjonen er at ledelsen har formulert hvilken læringskultur Rema har.

Det tredje hovedfunnet i analysen er en tydelig stolthet av å være ansatt hos Rema 1000, og at det er en stolthet ved å dele kunnskap. Det synes som at stoltheten er et kulturelt trekk som bidrar positivt til det å utføre eget arbeid. Stoltheten gir også energi og effektivitet til å gjøre det man skal i arbeidet. Stolthet blir sett på som avgjørende for om man tar initiativ og styring, og deretter finner ut av arbeidet selv. Det fremgår også en opprettholdelse av stolthet i eget arbeid, både når arbeidet utføres alene og når arbeidet utføres med kolleger. Det kommer også tydelig frem at stolthet knyttes til å dele kunnskap og erfaring. *I avdelingens stolthet ligger det to dimensjoner i dette hovedfunnet: den ene dimensjonen omhandler risiko ved å spørre om hjelp, den andre dimensjonen omhandler det å ta initiativ.* Dette kan synes som en kollektiv forpliktelse i avdelingen. Åpenhet for læring fremtrer som et kulturelt trekk som synes å ha en sammenheng med stolthet ved å dele kunnskap. Avdelingens arbeidsfellesskap kan synes å være basert på to typer fellesskap: det sosiale fellesskapet og det faglige profesjonelle fellesskapet. Ansatte utviser en forsiktighet med å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger. Det synes som om det å finne balansen mellom vennskap og jobbreelasjon i det formelle møtet blir vesentlig. Samtidig blir ulikhet i avdelingen sett på som en ressurs for resultatenheten, der man både respekterer og verdsetter hverandres kompetanse.

5 Diskusjon

Dette kapittelet drøfter hovedfunn i undersøkelsen i lys av det teoretiske rammeverket som er lagt til grunn. Det empiriske grunnlaget for diskusjonen er informantenes opplevelser av mulighet for kontinuerlig læring i en avdeling hos Rema 1000. Her blir også informantenes opplevelser av læring og kunnskapsdeling på arbeidsplassen, ansattes opplevelser av ledelsens betydning for læring og kunnskapsdeling, samt ansattes opplevelser av læringskultur et utgangspunkt for drøfting. Ettersom Tjoras (2017) stegvis-deduktive induktive metode og Nilssen (2012) induktive analyse har blitt brukt gjennom analyseprosessen av datamateriale, ble det utviklet empirinære overordnede tema som deretter ble videreutviklet til en overordnet figur for diskusjon. Dette for å kunne gjøre data som fremtrer gjennom analyseprosessen, så nær informantens forståelse og opplevelse som mulig (Nilssen, 2012).

Analysen har løftet frem ulike forhold vedrørende det faglige og sosiale fellesskapet i avdelingens læringsmiljø. Det faglige og sosiale fellesskapet foregår på kontoret og på organiserte samlinger og møteplasser. Funnene viser at på disse møteplassene finnes det et faglig profesjonelt fellesskap samt et sosialt fellesskap. Dette kan illustreres slik:



Figur 3: Illustrasjon av det faglige og sosiale fellesskapet i avdelingens læringsmiljø

Analysene har også vist at det som beskriver avdelingens opplevelse av læringsmuligheter, er en stolthet ved å dele kunnskap. Samtidig kommer det også frem at ansatte opplever en risiko ved deling av kunnskap, dette fordi det skjer både i et faglig og et sosialt fellesskap.

5.1 Læring som en individuell forpliktelse til fellesskapet

Det første hovedfunnet viser at ansatte sitter alene på kontor, og at de samtidig opplever å være en del av et fellesskap. Avdelingens fellesskap blir betraktet som en resultat-enhet, og fungerer som en hjelper for læring til de ansatte. Med bakgrunn i undersøkelsens resultater, kommer det tydelig frem at fellesskapet er betydningsfullt for de ansattes læring. Her både ved læring som skjer i det sosiale fellesskapet og ved læring som skjer i det faglige profesjonelle fellesskapet. Disse fellesskapene er til stede i avdelingens ulike organiserte møteplasser. Det ser ut som at avdelingen har en struktur på deres kunnskapsdeling, der det foregår sosialisering (Nonaka & Takeuchi, 1995) i løpet av arbeidsdagen. Dette skjer ved å «stikke hodet inne på kontorene» til hverandre og spørre om hjelp. Samtidig har ansatte også en del uformelle samtaler med hverandre

i pausene der det diskuteres og settes ord på ting. De har dermed muligheter for å eksternalisere kunnskap (Nonaka & Takeuchi, 1995). Her kan ansatte også dele kunnskap med hverandre (kombinere kunnskap). Funnene viser at fellesskapene betyr noe for ansattes læring og at avdelingen har møteplasser som åpner for kunnskapsdeling.

5.1.1 Kontoret som et individuelt fellesskap for læring

Gjennom ansattes muligheter til å samhandle med kolleger gjennom avdelingens ulike organiserte møteplasser, opplever de å bidra til læring og kunnskapsdeling. Ansatte beskriver avdelingen som et læringsmiljø med uformell interaksjon. Det virker som at læring hovedsakelig skjer gjennom å være effektiv i det individuelle arbeid, altså arbeid som skjer på ansattes kontor. Effektivitet handler om å lære ved å løse «feil» i arbeidsoppgaver. Formålet med å være effektiv, er at arbeidsmengden kan utføres på mindre tid. Her blir effektivitet som læring sett på som et bidrag til arbeidsfellesskapet, der ansatte ser på avdelingen som en resultat-enhet. Ettersom at ansatte sitter store deler av dagen alene på kontor, finnes det også et utgangspunkt for ulike møteplasser i avdelingen. Dette bidrar til at ansatte opplever å være en del av et fellesskap. De ulike møteplassene i avdelingen gjør vilkår for kunnskapsdeling mulig. På denne måten kan det synes som å gi mulighet for at også taus kunnskap skal kunne komme til syne.

Nonaka og Takeuchis (1995) teori om kunnskapsdeling, tar utgangspunkt i samhandling mellom taus og eksplisitt kunnskap. Ettersom den tause kunnskapen blir sett på som stilltiende, svært personlig og vanskelig for individet å kommunisere (ibid.), kan det være slik at taus kunnskap tilegnes på kontoret og at ansatte befinner seg i «*egen boble*». Her kan det se ut som at kunnskapen tilegnes gjennom «*egentlig det å prøve seg frem*» i sitt eget arbeid, der «*... man har jo kanskje en utfordring, som man må tenke gjennom og løse, og deretter evaluere*». På denne måten kan det synes som at taus kunnskap er til stede og bidrar til individuell læring på kontoret. Ettersom avdelingen har en struktur på kunnskapsdelingen, gjennom møteplassene, kan det gi vilkår for at taus kunnskap kan komme til overflaten i fellesskapet.

Ifølge Nonaka og Takeuchi (1995) har den tause kunnskapen to dimensjoner. Den ene dimensjonen beskriver uformelle ferdigheter individet tilegner seg. Den andre dimensjonen beskriver taus kunnskap som mentale modeller, skjemaer og oppfatninger som blir «tatt for gitt.» (ibid.). Dette kan tyde på at ansatte nødvendigvis ikke er fullstendig bevisst på at taus kunnskap er til stede, når de arbeider for å være effektive. Ettersom nøkkelen ligger i å overføre den tause kunnskapen til eksplisitt kunnskap (Nonaka & Takeuchi, 1995), kan resultatene tyde på å gi mulighet og vilkår for at taus kunnskap kan komme frem til overflaten, gjennom organiserte møteplasser.

I avdelingen kommer det frem to typer fellesskap som har betydning for ansattes læring og kunnskapsdeling. *Det ene er det sosiale fellesskapet, det andre er det faglige profesjonelle fellesskapet. Dette kan forstås som uformelle og formelle fellesskap.* I disse fellesskapene deler ansatte sin kunnskap og erfaring med hverandre. Ifølge Nonaka & Takuchi (1995), skjer kunnskapsdeling gjennom en samhandlingsform mellom taus og eksplisitt kunnskap. Her blir kunnskapsdelingens gjentatte samhandling mellom taus og eksplisitt kunnskap i organisasjonen forklart som en spiralprosess (ibid.).

Det tyder på at den tause kunnskapen gis mulighet og vilkår for å komme frem til overflaten i det sosiale fellesskapet. Dette skjer i uformelle sammenhenger som å «stikke hodene inne på kontorene» og gjennom uformelle samtaler. Det sosiale fellesskapet synes å skape en flyt i arbeidshverdagen. Slik gir det mulighet for at ansattes uformelle ferdigheter og oppfatninger kan komme frem til overflaten. På denne måten kan det synes som at det sosiale fellesskapet gir læringsmuligheter, da det gir vilkår for

kunnskapsdeling slik at ansatte kan lære av hverandre. Her fremhever også det sosiokulturelle perspektivet at læring er et kontekstuelt fenomen, knyttet opp til aktiviteter og situasjoner i omgivelsene. I konteksten blir deltagelse og samhandling gjennom praksisfellesskap sentralt for at kunnskap skal bli konstruert hos den voksne (Tøsse, 2011). På denne måten, fremgår det sosiale fellesskapet som viktig for at ansatte skal ha mulighet for en kunnskapsdeling med hverandre.

Ettersom det synes at taus kunnskap er til stede hos ansatte, kommer det faglige profesjonelle fellesskapet frem som å gi en mindre mulighet til overføring av taus til eksplisitt kunnskap. Dette forekommer i arbeidsfellesskapets formelle sammenhenger, slik som i det ukentlige møtet. I møtet kommer det frem en uttalt takhøyde der alle kan si sin mening. Likevel kommer det frem en forsiktighet med hva man sier til hverandre. Det synes som om det å finne balansen mellom vennskap og jobbrelasjon, blir vesentlig for kunnskapsdelingen. Det ukentlige møtet synes å gi en mindre mulighet for at ansattes uformelle ferdigheter og oppfatninger kan komme frem til overflaten. Slik tyder det på at det faglige profesjonelle fellesskapet gir mindre læringsmuligheter for ansatte. Samtidig kommer det frem at avdelingen har en struktur i kunnskapsdelingen. Dette gir avdelingen læringsmuligheter, der man har utgangspunkt for møteplasser. Dette kan sees i lys av Nonaka og Takeuchi (1995) fire prosesser av kunnskapsdeling.

5.1.2 Avdelingen som en organisert møteplass

Avdelingens struktur synes å støtte læring og kunnskapsutvikling, som Nonaka og Takeuchi (1995) beskriver det. I resultatene kommer det frem et utgangspunkt for ulike organiserte møteplasser og to typer fellesskap. Dette kan sees i lys av Nonaka og Takeuchi (1995) SEKI-modell.

Ettersom ansatte store deler av dagen sitter alene på kontor, opplever man likevel å være del av et fellesskap. Arbeidsfellesskapet fremgår som en hjelper for læring. Her bidrar kontorene til at ansatte «stikker hodene inne på kontorene» til hverandre, til kaffepauser eller tilfeldige samtaler i gangene. Den uformelle samhandlingsmåten ansatte har til hverandre, kan forstås som den første prosessen i SEKI-modellens *sosialiseringssprosess*. Dette kommer til uttrykk gjennom ansattes uformelle kunnskapsdeling. Den tause kunnskapen som synes å være til stede på kontorene, synes å komme til overflaten ved uformell samhandling. Dette skjer også gjennom «å spørre» og å få hjelp. På denne måten har ansatte lettere tilgang til å observere andres utføring i deres arbeid, der man kan tilegne seg erfaring gjennom observasjon, praksis eller imitasjon (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Observasjonens betydning for deling av taus kunnskap, kan også sees i lys av Rismark og Sølvbergs (2011) forskning basert på kunnskapsdeling mellom ansatte i skoler. Her ble taus kunnskap sentral for utvikling av undervisningstimenes praksis. Dette skjedde gjennom observasjon av andre læreres utføring av undervisningstimer (Rismark & Sølvberg, 2011). Hvordan taus kunnskap overføres gjennom observasjon, kan også Molanders (1996) studie av sykepleiers yrke vise. Her ble tilegnelse av taus kunnskap mulig gjennom erfaring av arbeid, der sykepleiers kompetanse ble tilegnet gjennom en samhandling med hverandre i fellesskapet (ibid.). På denne måten kan ansattes uformelle samhandling med hverandre, synes å gi muligheter for at taus kunnskap kan deles.

Avdelingens utgangspunkt for organiserte møteplasser synes å gi vilkår for kunnskapsdeling hos ansatte. Her er avdelingens uformelle kaffepauser noe som kommer til uttrykk som en organisert møteplass. Pausene indikerer å bidra til uformelle samtaler og diskusjoner. I pausene er det en lav terskel for å si noe, der alle kan si sin mening. Dette kan sees i lys av SEKI-modellens *eksternaliseringsprosess* (Nonaka & Takeuchi,

1995), der den uformelle samhandlingen tyder på å bidra til at taus kunnskap omgjøres til eksplisitte begreper (ibid.). Her bidrar pausene til dialog og kollektiv refleksjon (ibid.). Det virker som at ansatte i avdelingen har et nært vennskap til hverandre der alle kjenner hverandre godt. Vennskapene synes å bidra til å styrke det sosiale fellesskapets betydning for ansattes læringsmiljø. I forbindelse med Husevågs (2016) forskning, kan man også se her funn som støtter viktigheten rundt informasjonsdeling og sosialt miljø på arbeidsplassen (Husevåg, 2016). Uformelle møteplasser i avdelingen, bidrar på denne måten til at en overføring av taus til eksplisitt kunnskap kan skje.

Det fremkommer at ansatte benytter en struktur i kunnskapsdelingen med hverandre. Avdelingens felles database blir brukt til å utveksle ulike synspunkter for å finne nye løsninger. Her kan ansatte utveksle dokumenter, tips og forslag med hverandre. Databasen synes å være et forum som skaper en systematikk i denne utvekslingen. Dette kan sees i lys av SEKI-modellens *kombineringsprosess*, da en kombineringsprosess av ulike eksplisitte kunnskaper skjer samtidig (Nonaka & Takeuchi, 1995). Slik gir det en mulighet for at ny eksplisitt kunnskap skal fremkomme. Her blir deling av dokumentasjon, tips og forslag lagret som en historikk og fungerer i avdelingen som et «oppslagsverk». På denne måten skjer en dokumentering av avdelingens kunnskapsdeling, som fungerer som en hjelp til det daglige arbeid.

Avdelingens systematikk og kombineringsprosess av eksplisitt kunnskap, synes å bidra til å finne nye løsninger og synspunkter til ansattes individuelle arbeid. I lys av SEKI-modellens *internaliseringsprosess*, blir opplevelser dannet gjennom sosialisering, eksternalisering og kombineringsprosess til taus kunnskap, gjennom mentale skjema eller teknisk kunnskap (Nonaka & Takeuchi, 1995). Ettersom avdelingens felles database gjør kombinasjonen av eksplisitt kunnskapsdeling hos ansatte mulig, kan det synes som at databasen også blir benyttet som et «oppslagsverk» i det individuelle arbeid. Ifølge Nonaka og Takeuchi (1995) skjer internalisering når mentale modeller som forklarer «hvordan man gjør det» er blitt innebygd hos individet (ibid.). På denne måten kan det synes som at kombineringsprosess av eksplisitt kunnskap kan bidra til å hjelpe ansatte i å utføre sitt individuelle arbeid. Dette gjennom å bruke nye løsninger og synspunkter fra databasen til å løse utfordringer i eget arbeid. Slik kan det gi mulighet for at også en internalisering i avdelingens kunnskapsdeling kan skje.

Ifølge Filstad (2016) forklarer hun ansattes kontinuerlige læreprosess på arbeidsplassen som nødvendig å vedlikeholde for å kunne fortsette å «være god» i en organisasjon. I resultatene kommer det frem at avdelingen har ulike møteplasser og struktur som gjør kunnskapsdeling og læring mulig å vedlikeholde. Organiserte møteplasser og fellesskap bidrar til å beskrive avdelingens opplevelse av læringsmuligheter, og gi læringsmuligheter til ansatte. Resultatet kan også trekkes videre, og forstås i lys av Fuller og Unwins (2004) rammeverk.

5.2 Ledelsens tilrettelegging for et ekspansivt læringsmiljø

Det andre hovedfunnet viser at Remas verdibaserte ledelse gir tillit og ansvar til den enkelte medarbeider til å ta egne valg. I undersøkelsen, kommer det frem at ledelsen har en «formulert læringskultur» som synes å reflektere at ledelsen insisterer på at det er en læringskultur i Rema. Dette tyder på å være visjonen i bedriften som legger til rette for læring hos ansatte. Her viser ledelsen å legge til rette for et godt læringsmiljø i avdelingen med gode læringsmuligheter. Dette funnet skal tyde på at det kan finnes ekspansive trekk (Unwin, 2004), i dette miljøet.

I resultatene kommer det frem at ledelsen synes å legge til rette for gode læringsmuligheter. Ledelsens tilrettelegging for læringsmuligheter skjer gjennom

organiserte møteplasser, der kurs og samlinger er eksempler på disse. Her gis det muligheter for faglig læring samt sosial samhandling med kolleger. Kurs og samlinger synes å være et utgangspunkt for både det sosiale fellesskapet og det faglige profesjonelle fellesskapet. Samlingene beskrives hos informantene som et sosialt påfyll. Her deler kolleger kunnskap med hverandre gjennom uformelle samtaler, som synes å skje i det sosiale fellesskapet. I lys av Fuller og Unwins (2004) rammeverk som restriktive og ekspansive trekk, kan ledelsens tilrettelegging for læringsmuligheter ved kurs og samlinger, sees på som et ekspansivt trekk. Dette ved å tilrettelegge for læring ved *deltakelse i flere praksisfellesskap*.

Kurs og samlings faglige innhold i det faglige og profesjonelle fellesskapet, blir beskrevet hos informantene som «for mye på en gang». Sosial og uformell samhandling med kolleger kan derfor synes å være mer betydningsfullt for læring i disse samlingene. I Fuller og Unwins (2004) rammeverk, kan læring og kunnskapsdeling i det sosiale fellesskapet sees på *verdsetting av teamarbeid*, og som et kjennetegn ved ekspansive læringsmiljø.

Ifølge Filstad (2010) mener hun at etablering av en sterk læringskultur i organisasjonen, er nødvendig for å opprettholde en kontinuerlig læring på arbeidsplassen. Filstad (2016) hevder også at den sterke læringskulturen sikrer kontinuitet til læring hos ansatte (ibid.). Ledelsens formulerte læringskultur synes å indikere noe alle i bedriften arbeider og forholder seg til. Her er læringskulturens verdier, som tillit og stolthet, eksempler på dette. Det synes som at disse verdiene har betydning for læring og kunnskapsdeling i avdelingen. Det fremgår en tydelig stolthet av å være ansatt i Rema og en *stolthet ved å dele* kunnskap. Her er autonomi og ansvar for eget arbeid, også betydningsfulle verdier for ansattes arbeidshverdag. Verdiene synes å bidra til å ta ansvar for eget arbeid og egen læring.

I Amundsen og Rismarks (2020) nyere forskning på ni kulturelle trekk som bidrar til en økt kunnskapsdeling hos individer i fellesskapet, fremgår *stolthet* og *autonomi* som to av disse trekkene. Stolthet og autonomi er også kulturelle kjennetegn som støtter medarbeiderdrevet innovasjon (Amundsen & Rismark, 2020). Det tyder på at stolthet som et kulturelt trekk kommer til uttrykk gjennom ansattes kunnskapsdeling, da dette beskrives som «en stolthet i å dele». I lys av Kunnskapsdepartementets utredning (NOU 2019), viste funn til at økning i innovasjon og produktivitet i organisasjonen ble skapt gjennom autonome medarbeidere, da de hadde lettere for å tilegne seg ny kunnskap på grunn av deres egen selvstyring på arbeidsplassen (ibid.). Dette kan tyde på at autonomi over eget arbeid kan bidra til at det lettere skjer læring. På denne måten kan man se kulturelle trekk som autonomi og stolthet videre i lys av Fuller og Unwin (2004) rammeverk. Ved at *ledere fasiliterer fellesskapets og individers utvikling*, kan den verdibaserte ledelsen bidra til å skape selvstendige ansatte. Dette gjennom deres formulerte læringskultur, der ansatte får tillit og ansvar til å utføre eget arbeid slik at dette skaper «æreskjære» ansatte. Kjennetegnet kan sees som et ekspansivt trekk ved avdelingen, der verdibasert ledelse kan synes som å bidra til å trekke avdelingen i retning mot et ekspansivt læringsmiljø.

I lys av Argyris og Schöns (1978) handlingsteori, legger organisasjonens normer og regler føringer for ansattes automatiske og ubevisste måte å handle på. Dette er noe som forklarer individets atferd og oppførsel (ibid.). Det kan tyde på at ansattes stolthet er noe som nødvendigvis ikke er bevisst, da dette ligger i deres automatiske måte å handle på. Det kan tyde på at stolthet ved å dele kunnskap kommer fra ledelsens formulerte læringskultur og verdibaserte ledelse, da det synes som at stolthet legger føringer for kunnskapsdeling.

I ledelsens formulerte læringskultur kommer det frem at det handler om å bli sett. Her har bedriften kåringer og belønninger for prestasjon og resultater, der «vinnerkultur» og «det handler om å være best» er noen eksempler på utsagn som beskriver ansattes utgangspunkt for å prestere. I lys av Fuller og Unwins (2004) rammeverk kan det tyde på at en *anerkjennelse og støtte i organisasjonen for at ansatte er lærende* er til stede, som et annet ekspansivt trekk ved læringsmiljø. Ifølge Polanyi (1966) skapes kunnskap hos mennesker gjennom selvgasjement eller engasjement, som omhandler å involvere seg i objekter (ibid.). På denne måten kan man se på ledelsens formulerte læringskultur som å bidra til å skape engasjement for læring, og til å arbeide for å være best. Her fremgår vinnerkulturen i Rema som noe alle ansatte har som mål å «strekke seg etter», og noe alle arbeider for å oppå. Ifølge Filstad (2016) etableres en sterk læringskultur gjennom organisasjonens syn på læring som en kjerneverdi og et sentralt fokusområde på alle nivåer i organisasjonen, ved å tilrettelegge for organisatoriske og kulturelle muligheter på arbeidsplassen (ibid.). På denne måten kan resultatene også tyde på at tilrettelegging for læring og kunnskapsdeling gjennom kurs og samlinger, bidrar til en uformell kunnskapsdeling i det sosiale fellesskapet som styrker ansattes stolthet.

I lys av Rismark og Amundsens (2020) tidligere prosjekt basert på kollegers egen utvikling av arbeidsplassen, viste resultatene til et arbeidsfellesskap som beveget seg i retning av et ekspansivt læringsmiljø. Dette gjennom felles innsats i medarbeiderdrevet innovasjon, der arbeidsfellesskapet var preget av et samarbeid mellom kollegaene (ibid.). I undersøkelsen kommer det frem at ansattes samarbeid med hverandre skjer i det uformelle, sosiale fellesskapet. Det synes som at avdelingen beveger seg i retning mot et ekspansivt læringsmiljø, selv om det tyder på at det ikke praktiseres en arbeidsform rundt medarbeiderdrevet innovasjon.

Ettersom det skjer økte behov og raskere endringer i samfunnet, er nødvendigheten av å lære mer på arbeidsplassen relevant (NOU, 2019). Dette både for ansatte, men også for bedriften. På denne måten er det viktig for ansatte å benytte avdelingens læringsmiljø til å lære av hverandre, og til å dele kunnskap. Avdelingens struktur i deres kunnskapsdeling, kan sees i lys av Fuller og Unwins (2004) ekspansive trekk, at *kommunikasjon på tvers av grenser oppmuntres*. Avdelingens struktur bidrar til muligheter for uformell samhandling og samarbeid. Det ekspansive trekket kan tyde på å peke mot et ekspansivt læringsmiljø ved avdelingen.

Ifølge Illeris (2000) er læring et av nøkkelordene for samfunnets overlevelse og for dets mulighet til å opprettholde en internasjonal konkurransevne. Her fremhever han at læring er nødvendig for å kunne henge med i samfunnet (ibid.). I resultatene fremgår ledelsens formulerte læringskultur som det å gi læringsmuligheter for ansatte. Dette skjer ved at ansatte opplever et ansvar for eget arbeid gjennom arbeidsinnsats og stolthet ved å dele kunnskap. Remas formulerte læringskultur kan derfor synes å bidra til å tilrettelegge for et ekspansivt læringsmiljø. Her kommer det frem en sterk vinnerkultur med et ønske om å være best, der læringskulturens verdier bidrar til å styrke læringsmiljøet.

5.3 Avdelingens læringskultur

Det tredje hovedfunnet viser at avdelingens læringskultur har ulike kulturelle kjennetegn som kan synes å peke i ekspansiv retning. Det kan tydelig forstås som at stolthet og vennskap er noe som betyr noe for ansattes læring, der avdelingen fremgår med en tydelig stolthet ved å dele kunnskap og et nært vennskap til hverandre. Dette kan sees som å støtte de ni kulturelle trekk som bidrar til en økt kunnskapsdeling hos individer i fellesskapet, slik som Amundsen og Rismark (2020) beskriver det.

5.3.1 Stolthet – risiko og initiativ ved kunnskapsdeling

Stolthet indikerer et kulturelt trekk hos ansatte som har betydning for deres kunnskapsdeling med hverandre. Det kommer tydelig frem en stolthet av å være ansatt hos Rema, og en stolthet ved å dele kunnskap med hverandre. Det synes som at stolthet er et kulturelt trekk som får ansatte til å utføre eget arbeid, og som gir energi og effektivitet til å gjøre det man skal. Stoltheten fremgår som avgjørende for om man tar initiativ og styring, og deretter finner ut av arbeidet selv. I Amundsen og Rismarks (2020) forskning på de ni kulturelle trekk som bidrar til en økt kunnskapsdeling hos individer, er stolthet en av disse ni trekkene. Her er også engasjement, toleranse, tillit, samarbeidsorientering, trygghet, autonomi, åpenhet og utviklingsorientering, trekk som bidrar til en kunnskapsdeling (Amundsen & Rismark, 2020). På denne måten kan man se på ansattes stolthet som å bidra til å øke kunnskapsdelingen i avdelingen, da det kommer tydelig frem en *stolthet ved å dele kunnskap*.

I avdelingens stolthet kommer det frem to dimensjoner. Den ene dimensjonen omhandler risiko ved å spørre om hjelp. Den andre dimensjonen omhandler det å ta initiativ til å dele kunnskap og tilby hjelp. Dette virker som en kollektiv forpliktelse i avdelingen. Ettersom stolthet ved å spørre om hjelp er forbudt med risiko, kan det synes å sees i sammenheng med hvordan ansatte utfører sitt eget arbeid på. Her fremgår ansatte som «æreskjære» til sitt individuelle arbeid, der man velger å finne ut av «feil» i sitt eget arbeid først, før man spør om hjelp. Ettersom det å ta initiativ taler for en kollektiv forpliktelse i avdelingen, kan stolthet synes å være et kulturelt kjennetegn som bidrar til en økt kunnskapsdeling.

En kunnskapsdeling gjennom samhandling i avdelingens ulike fellesskap, er noe som synes å skje daglig i avdelingen. Det kan dermed tyde på at initiativ til å dele kunnskap, er noe som skjer kontinuerlig i arbeidshverdagen. Ifølge Dewey (1938) kan ikke læring isoleres fra den konteksten en er i, enten det er i ulike situasjoner eller i aktiviteter. Slik kan stolthet ved å ta initiativ til å dele synes å bidra til at kunnskapsdeling i fellesskapene skjer.

Det fremgår en opprettholdelse av stolthet i eget arbeid, både når arbeidet utføres alene og når arbeidet utføres sammen med kolleger. I lys av Nonaka og Takeuchi (1995) teori om kunnskapsdeling, viser teorien til en samhandling mellom den tause og eksplisitte kunnskapen som blir de grunnleggende byggesteinene for kunnskapsdeling i organisasjonen (ibid.). På denne måten kan det tyde på at stolthet kan bidra til at taus kunnskap kan gis en mulighet til å deles. Dette gjennom risiko for å spørre om hjelp og initiativ til å dele kunnskap. Stolthetens to dimensjoner, kan synes å bidra til at en kunnskapsdeling skjer både gjennom å spørre om hjelp, men også ved å få hjelp. På denne måten kan ansatte både lære bort og dele kunnskap, og samtidig lære av andre. Risiko ved å spørre om hjelp og initiativ til å dele kunnskap, virker som sentralt for avdelingens kunnskapsdeling.

Åpenhet for å lære fremtrer i avdelingen som et kulturelt trekk som synes å ha en sammenheng med stolthet ved å dele kunnskap. Ifølge Amundsen og Rismarks (2020) forskning på de ni kulturelle trekk som bidrar til en økt kunnskapsdeling hos individer, er åpenhet også en av disse trekkene. Det kan synes som at åpenhet for å lære kan sees å være i sammenheng med stolthet i å dele. Ettersom det er en stolthet ved å dele kunnskap, vil også ansatte betrakte avdelingen som åpen for å lære. Åpenhet fremtrer som viktig hos ansatte for at kunnskapsdeling skal kunne skje, og som tyder på å være et felles ansvar i avdelingen.

5.3.2 Vennskap - tillit og støtte ved kunnskapsdeling

I avdelingens arbeidsfellesskap kommer det frem to typer fellesskap. Det ene fellesskapet er det sosiale fellesskapet. Det andre fellesskapet er det faglige profesjonelle fellesskapet. Her understreker ansatte at avdelingen har et støttende og tillitsfullt fellesskap. Det fremgår at ansatte har nære vennsapsrelasjoner med hverandre, der avdelingen beskrives med en «stor takhøyde» der man «ikke er redde for å si hva vi mener.». Samtidig fremgår det en forsiktighet i det formelle møtet med å gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger. Det synes som om det å finne balansen mellom vennskap og jobbrelasjon i det formelle møtet blir vesentlig. Det faglige profesjonelle fellesskapet bidrar til en formell kunnskapsdeling, som kan føre til at vennskap blir byttet ut med jobbrelasjon. Her kommer det frem som viktig for avdelingen å finne balansen mellom vennskap og jobbrelasjon i dette fellesskapet, slik at man også kan bruke dette fellesskapet som et læringsmiljø.

I lys av Amundsen og Rismarks (2020) ni kulturelle trekk(ibid.), kan man se at ansattes vennskap består av både en toleranse, tillit, trygghet og en samarbeidsorientering til hverandre. Slik kan det synes som at vennskap i avdelingen bidrar til en økt kunnskapsdeling. Ifølge Filstad (2016) kan læringskulturen beskrives som en kultur som innehar kompetanse, kunnskap og læring som en integrert del av organisasjonens kjerneverdier. Kulturen påvirker også den ansattes motivasjon, holdninger og verdier som bidrar til en oppmuntring av samarbeid og deling av kunnskap arbeidsplassen (ibid.). På denne måten kan man se på vennskap som å bidra til å styrke læringsmiljøet i avdelingen. Dette ved et samarbeid og deling av kunnskap med hverandre. I lys av Fuller og Unwins (2004) rammeverk, kan man se på *verdsetting av teamarbeid* også her som et ekspansivt trekk ved ansattes vennsapsrelasjoner. Her foregår samhandling med hverandre uformelt gjennom arbeidsdagen, som trekker avdelingens læringsmiljø i en ekspansiv retning.

6 «... vi har en sterk vinnerkultur i Rema – det handler om å være best.»

I dagens kunnskapssamfunn synes det som at ansattes muligheter for læring og utvikling er en nøkkel for at organisasjoner skal overleve (Filstad, 2010). Behov for kontinuerlig fornyet kompetanseutvikling i arbeidslivet (NOU, 2019), bidrar til at ansattes mulighet for å lære på arbeidsplassen blir en nødvendighet, både for ansattes kompetanseutvikling og for organisasjonens utvikling. I lys av dette har undersøkelsens formål vært å belyse ansattes opplevelse av læringsmuligheter på arbeidsplassen, i en avdeling hos Rema 1000. Undersøkelsens problemstilling er:

Hvordan opplever ansatte i en avdeling hos Rema 1000 mulighet for kontinuerlig læring på arbeidsplassen?

Med fenomenologisk vitenskapssyn som basis, er undersøkelsens forskningsperspektiv å forstå sosiale fenomener ut fra individets eget perspektiv og beskrivelse av verden (Kvaale & Brinkmann, 2009). Hensikten med undersøkelsen er å belyse læringsmuligheter på arbeidsplassen, og hva som kan bidra til å skape et ekspansivt læringsmiljø. Inngangen til den empiriske dataanalysen er å trekke fram informantenes subjektive opplevelser av egne læringsmuligheter på arbeidsplassen, deres muligheter for kunnskapsdeling samt ledelsens tilrettelegging. Ut fra dette kan ekspansive trekk som kan bidra til at arbeidsplassen oppleves som et læringsmiljø, belyses.

Undersøkelsens funn indikerer at det er læringsmuligheter i avdelingen. Dette kommer til uttrykk ved at informantene ser ut til å forstå *læring som en inngang til å være effektiv*. Denne læringen skjer på ansattes egne kontor, der deling av det de har lært kolleger, som uformell læring.

Det kommer samtidig til uttrykk at avdelingen har en struktur på kunnskapsdelingen. Kunnskapsdelingen foregår gjennom *sosialisering* (Nonaka & Takeuchi, 1995) i løpet av arbeidsdagen. Dette skjer ved at kolleger «stikker hodet inn på kontorene» til hverandre og spør om hjelp. Læring og kunnskapsdeling synes å skje i uformelle sammenhenger, og denne delingen bidrar til muligheter for å *eksternalisere kunnskap* (Nonaka & Takeuchi, 1995). Her har ansatte uformelle samtaler med hverandre i pausene. Det diskuteres og settes ord på ting, som også bidrar til å dele kunnskap med hverandre (*kombinere*) (Nonaka & Takeuchi, 1995). Funnene viser at fellesskapene betyr noe for ansattes læring, der funnene viser at avdelingen har møteplasser som åpner opp for kunnskapsdeling.

Det kommer frem to typer fellesskap i undersøkelsen som har betydning ansattes læring. Dette beskrives som: *det sosiale fellesskapet og det faglige profesjonelle fellesskapet*.

Det synes som at det *uformelle og sosiale fellesskapet* virker å være særlig betydningsfullt. Dette for ansattes læring og kunnskapsdeling. Her synes det som at vennsapsrelasjonene i avdelingen bidrar til en lav terskel for kunne å si noe, og dette synes å ha betydning for kunnskapsdelingen mellom ansatte. Det faglige profesjonelle fellesskapet kommer til uttrykk som noe formelt og faglig. Dette fellesskapet beskrives som en stor «uttalt takhøyde» for å kunne si noe samtidig som en forsiktighet med hensyn til hva man sier til hverandre. Det indikerer at *det å finne balansen mellom vennskap og jobbrelasjon i det formelle møtet, blir vesentlig*.

Undersøkelsen gir uttrykk for at de ulike organiserte møteplassene i avdelingen gjør vilkår for deling av taus kunnskap, mulig. Funnene gir uttrykk for at observasjon av andres arbeid (Rismark & Sølvberg, 2011), og den uformelle samhandlingen ansatte har med hverandre (Molander, 1996) i løpet av arbeidsdagen, synes å kunne gi muligheter

for at taus kunnskap kan deles i avdelingen. Slik framstår en samhandling mellom taus og eksplisitt kunnskap (Nonaka & Takeuchi, 1995) i de uformelle møteplassene og fellesskapene, der det kan synes som at nære vennskap kan bidra til å fremme kunnskapsdeling.

Samtidig synes det som at ledelsens formulerte læringskultur og verdibaserte ledelse bidrar til å bygge avdelingens læringsmiljø. Dette kommer til uttrykk gjennom flere ekspansive trekk (Fuller & Unwin, 2004). På denne måten kan ledelsens formulerte læringskultur og verdibaserte ledelse tyde på at ansatte gis både tillit og autonomi. Dette kommer til uttrykk som stolthet over eget arbeid.

Undersøkelsens funn viser at stolthet gir uttrykk for å bidra til en stolthet ved å dele kunnskap. Undersøkelsens funn viser også at stolthet og åpenhet synes å ha betydning for læring og kunnskapsdeling. Stolthet og åpenhet kan derfor synes å være to kulturelle trekk i avdelingen som bidrar en kunnskapsdeling (Amundsen & Rismark, 2020). Det synes som at undersøkelsens to kulturelle trekk, kan gi vilkår for at taus kunnskap (Nonaka & Takeuchi, 1995) kan komme til syne i kunnskapsdelingen. Dette gjennom ansattes åpenhet for å lære og en stolthet ved å dele.

Som oppgavens tittel antyder, kan det synes som om at ledelsens formulerte læringskultur og verdibaserte ledelse bidrar til at ansatte opplever å være del av et sterkt fellesskap og en sterk resultat-enhet. Her er bedriften samtidig også konkurransepreget gjennom ulike former for belønninger og kåringer. Ettersom undersøkelsens hensikt var å belyse ansattes opplevelser av læringsmuligheter på arbeidsplassen, kan det stilles generelle spørsmålsteget om «vinnerkultur» og «det handler om å være best» er noe som bidrar til en *økt individualisering* alene på kontor, heller enn en *økt kunnskapsdeling* blant ansatte? Det kan stilles spørsmål om det er en utfordring for ansatte å ha et sosialt fellesskap samt et faglig fellesskap, da dette kan oppleves som å komme i konflikt med det «å være best», ettersom det ligger noe i individualiseringen. Og, er man alltid sikker på at det belønnes for et kollektivt «bestskap»? For da kan det synes som å bidra til en konkurranse på arbeidsplassen i stedet for et samarbeid?

I lys av stolthet som kulturelt trekk (Amundsen & Rismark, 2020) og undersøkelsens funn, kan det synes som at stolthet kommer til syne gjennom to dimensjoner: *de tar initiativ til å dele kunnskap*, og *de spør selv om dette innebærer en risiko*. Dette indikerer at ansatte i denne avdelingen *har* funnet en måte å være resultatorienterte på, som samtidig fremmer ekspansivt læringsmiljø. Funnene beskriver de ekspansive trekkene gjennom ulike muligheter og vilkår for kunnskapsdeling. Det kan synes som at nære vennskap, det uformelle sosiale fellesskapet samt en kollektiv forpliktelse til avdelingen, fungerer som støtte for læring og kunnskapsdeling. Avdelingen er preget av et samarbeid mellom de ansatte. På denne måten beveger avdelingen seg i retning av et ekspansivt læringsmiljø (Fuller & Unwin, 2004).

De uformelle kaffepausene og de uformelle samtalene kan derfor synes å gi muligheter og vilkår for at risiko ved å spørre om hjelp og initiativ til å dele kunnskap i avdelingen balanseres.

Referanseliste

- Amble, N., Amundsen, O. & Rismark, M. (2020). *Medarbeiderdrevet innovasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Amundsen, O. & Rismark, M. (2020). Økt innovasjonskapasitet gjennom kulturell endring. I Amble, N., Amundsen, O. & Rismark, M. (red.), *Medarbeiderdrevet innovasjon* (s. 75-92). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Argyris, C., & Shøn, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Aasen, T. M. & Amundsen, O. (2011). Innovasjon som kollektiv prestasjon. Oslo: Gyldendal Akademisk. I Amble, N., Amundsen, O. & Rismark, M. (red.), *Medarbeiderdrevet innovasjon* (s. 77). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1938/1953). *Experience and education*. New York: The Macmillian Company. I S. Tøsse (2011). *Historie, praksis, teori og politikk. Om kunnskapsgrunnlaget for voksnes læring*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Filstad, C. (2010). Suksesskriterier for etablering av sterk læringskultur. *MAGMA Tidsskrift for økonomi og ledelse*, 3(2010). Hentet fra: <https://www.magma.no/suksesskriterier-for-etablering-av-sterk-laeringskultur>
- Filstad, C. (2014). «*Hvordan lykkes med kunnskapsdeling. Å lykkes med kunnskapsdeling handler om i hvilken grad kunnskapsdeling er forankret i daglig praksis*». Hentet fra: <https://www.dagensperspektiv.no/synspunkt/cathrine-filstad/hvordan-lykkes-med-kunnskapsdeling>
- Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuller, A & Unwin, L. (2004). Ekspansive læringsmiljøer. Å integrere personlig og organisatorisk utvikling. I Amble, N., Amundsen, O. & Rismark, M. (red.), *Medarbeiderdrevet innovasjon* (s. 158-175). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *SAMFUNNSVITENSKAPENS FORUTSETNINGER. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Husevåg, J. (2016). *Medarbeiderdrevet Innovasjon på norsk*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo] DUO Vitenarkiv. Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/54519>
- Illeris, K. (2000). *Tekster om læring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kvaale, S. (1997). *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvaale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lincoln, Y.S, & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications. I Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Meld. St. 14 (2019-2020). *Kompetansereformen- Lære hele livet*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-1420192020/id2698284/?ch=1>
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos. I Tøsse, S. (2011). *Historie, praksis, teori og politikk. Om kunnskapsgrunnlaget for voksnes læring*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/retningslinjer-nesh/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge- Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- NOU 2019: 12. (2019). *utvikling - Livslang læring for omstilling Lærekræftig og konkurranseevne*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-12/id2653116/>
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. London: Routledge & Kegan Paul. I Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge- Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Rema. (2018). *Reitangruppen blant Europas beste arbeidsplasser*. Hentet fra: <https://www.rema.no/nyheter/reitangruppen-blant-europas-beste-arbeidsplasser-2/>
- Rismark, M. & Sølberg, A. M. (2011). Knowledge Sharing in Schools: A Key to Developing Professional Learning Communities. *World Journal of Education*, 1(2), 150-160. Doi: 10.5430/wje.v1n2p150
- Rismark, M. & Amundsen, O. (2020). Omsorgsarbeidere i ekspansivt læringsmiljø. I Amble, N., Amundsen, O. & Rismark, M. (red.), *Medarbeiderdrevet innovasjon* (s. 62-73). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schein, E., H. (1994). *Organisasjonskultur og ledelse* (2.utg). København: Valmuen.
- Sohlberg, P., & Sohlberg, B, M. (2011). *Kunnskapens former. Vetenskapsteori och forskningsmetod*. Malmö: Forfattarna och Liber AB.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. 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

Tøsse, S. (2011). *Historie, praksis, teori og politikk. Om kunnskapsgrunnlaget for voksnes læring*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Vedlegg 1 – Godkjenning for gjennomføring av masterprosjekt



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvordan opplever ansatte mulighet for kontinuerlig læring på arbeidsplassen?

Referansenummer

498592

Registrert

14.09.2020 av Marie Kobberød Risvik - mariekob@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / 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

Marie Kobberød Risvik, marierisvik@hotmail.com, tlf: 48284587

Prosjektperiode

11.09.2020 - 01.12.2020

Status

17.09.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

17.09.2020 - 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 17.09.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. 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 Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.12.2020.

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

Vil du delta i forskningsprosjektet «Hvordan opplever ansatte mulighet for kontinuerlig læring på arbeidsplassen?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan du som ansatt opplever mulighet for kontinuerlig læring på din arbeidsplass. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Studiets formål handler om å identifisere hvordan den ansatte opplever mulighet for kontinuerlig læring på arbeidsplassen. Prosjektet skal representere en undersøkelse av ei avdeling innenfor et stort nasjonalt konsern. Bakgrunn for oppgavens problemstilling er knyttet til overordnet tema: Kontinuerlig læring med to underliggende tema: Læringskultur i organisasjon og medarbeiderdrevet innovasjon (MDI).

Læring i dette prosjektet blir sett på som en kontinuerlig prosess som fører til en endring, hvor læring og kunnskapsutvikling blir et viktig satsningsområde på arbeidsplassen ettersom arbeidsplassen utgjør en stor læringsarena for de ansatte (Filstad, 2010).

Innovasjon omhandler å realisere nye løsninger som er verdifulle for virksomheten. Medarbeiderdrevet innovasjon (MDI) brukes som en fellesbetegnelse for de ansattes aktive deltagelse i egen praksis gjennom tverrfaglig og bred medvirkning. Ifølge definisjonen blir MDI beskrevet som: «resulterer i en kvalitativ endring i en spesifikk kontekst» (Amundsen, Amble & Rismark, 2020, s.41), og er et brudd med eksisterende praksis som fører til etablering av en ny. Det blir også i denne undersøkelsen sett på hvilken betydning det ekspansive læringsmiljøet har for medarbeiderdrevet innovasjon. Dette slik som blant annet ansattes mulighet for deltagelse i praksisfelleskap, anerkjennelse og støtte på arbeidsplassen og mulighet for utvikling (Rismark & Amundsen, 2020).

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave i voksnes læring ved Institutt for pedagogikk og livslang læring hos NTNU. Masteroppgaven ferdigstilles innen året 2020 og vil bli publisert offentlig på NTNU Open.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er funnet gjennom eget nettverk der du er kvalifisert som anonym informant i din avdeling.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektet, innebærer det at du deltar til et intervju. Det vil ta deg inntil 60 minutter. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Studiet er anonymt og all data og lydopptak vil bli behandlet konfidensielt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller

senere velger å trekke deg. Deltagelsen vil ikke påvirke ditt forhold til din arbeidsplass og til din arbeidsgiver. Spørsmålene i intervjuet er basert på overnevnte tema for oppgaven.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Jeg vil sikre meg at denne undersøkelsesprosessen blir behandlet konfidensielt og anonymt og at ingen uvedkommende får tilgang til data for prosjektet. Data vil bli lagret på en passord-beskyttet ekstern harddisk. I denne undersøkelsen vil ikke deltakerne kunne gjenkjennes i publikasjon da opplysninger som publiseres er på gruppenivå.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i desember 2020. All datamateriell i form av lydopptak og notater vil da bli slettet og ødelagt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Marit Rismark ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, marit.rismark@ntnu.no.

Vårt personvernombud:

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

(Forsker/veileder)

Marie Kobberød Risvik
(student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan opplever ansatte mulighet for kontinuerlig læring på arbeidsplassen?*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Informasjon før intervjuet:

- Intervjuet varer i ca. 1 time
- Dette er en samtale mellom meg og deg, der jeg kommer til å stille deg spørsmål underveis med påfølgende oppfølgingsspørsmål. Her er det du som bestemmer hva du vil svare på.
- Du må gjerne si fra om det er noe du ikke forstår i spørsmålet, så skal jeg gjerne forklare.
- Jeg er ute etter din opplevelse, så her er det helt opp til deg hva du velger å svare på.
- Som tidligere nevnt i informasjonsskrivet, er denne undersøkelsen helt anonym og taushetsbelagt. All data i form av lydopptak og notater vil bli lagret på en sikker måte frem til prosjektets avslutning, da dette blir slettet.
- Du må gjerne ta opp noe som du eventuelt opplever som mer relevant underveis i intervjuet. Her er det du selv som bestemmer hva du vil snakke om i forhold til spørsmålene.
- Er det noe du lurer på før vi starter?

Start: Hvordan opplever du arbeidshverdagen din akkurat nå? Hva synes du om å være med på dette intervjuet?

Kontinuerlig læring:

1. Hva legger du i begrepet kontinuerlig læring?
2. Kan du gi noen eksempler på hvordan du kan forklare begrepet kontinuerlig læring?
 - a. Du kan gjerne bruke tegning som hjelp til å forklare begrepet.
3. Hva betyr kontinuerlig læring for deg på din arbeidsplass, og er kontinuerlig læring viktig for deg i din arbeidshverdag?
4. Gi noen eksempler der du har opplevd kontinuerlig læring i arbeidshverdagen.
5. Opplever du mulighet for kontinuerlig læring på arbeidsplassen?
 - a. I så fall, i hvilken kontekst, med hvem eller hvordan?
6. Hvis du skal kunne ha en bedre mulighet for kontinuerlig læring på arbeidsplassen, hva må legges til rette da?
 - a. Hvilke faktorer er viktig i denne sammenheng, og hvilken faktor er betydningsfull for deg?
7. Hvordan opplever du at dine kolleger har en påvirkning for din kontinuerlig læring?
8. Hvordan opplever du at din ledelse har en påvirkning for din kontinuerlig læring?
9. Hva skal til for at du opplever kunnskapsutvikling på din arbeidsplass?

a. Hvis dette eksisterer, hva kan legges til rette for at mulighet for at kunnskapsutvikling kan bli utført bedre?

10. Er dere flinke til å dele kunnskap med hverandre?

Læring- og organisasjonskultur:

1. Hva legger du i begrepene læringskultur og organisasjonskultur?

2. Hvordan opplever du at organisasjonskulturen er på din arbeidsplass?

3. Hva betyr god læringskultur for deg?

a. Opplever du engasjement på din arbeidsplass, og hva betyr det for deg i din arbeidshverdag?

b. Hvordan opplever du organisasjonskulturen er for toleranse i deres avdeling?

c. Opplever du et gjensidig tillitsforhold til dine kolleger og til din leder?

d. Opplever du en stolthet av å jobbe på din arbeidsplass?

e. Opplever du et godt samarbeidsforhold til dine kolleger og til din leder, og at det eksisterer en åpenhet på arbeidsplassen?

f. Opplever du følelsen av trygghet til dine kolleger og til din leder?

g. Opplever du innflytelse, ansvar og frihet til å kunne utføre ulike arbeidsoppgaver på jobb?

h. Opplever du at nytenkning er en del av arbeidshverdagen din?

4. Nevn noen faktorer som er viktige for deg for å skape en god organisasjonskultur på jobb.

5. Nevn noen steder/kontekster på arbeidsplassen som bidrar til å styrke en god organisasjonskultur sammen med dine kolleger. Eks: i kantinen, på møterommet, ved samling rundt kaffemaskinen, i kaffepausen eller andre plasser der du møter dine kolleger.

a) Hvorfor akkurat denne plassen?

6. Opplever du mulighet for handlingsrom i arbeidshverdagen med dine kolleger?

7. Hva kan bidra til å forsterke din tilhørighet til arbeidsfellesskapet?

Medarbeiderdrevet innovasjon:

1. Hva legger du i begrepet medarbeiderdrevet innovasjon?

2. Opplever du utviklingsarbeid på din arbeidsplass?

3. Opplever du at du har mulighet for medvirkning til realisering av nye idéer på din arbeidsplass?

4. Kan du nevne eksempler der du og dine kolleger har realisert en ny idé sammen, og hva dette var?

a) Hva ble resultatet?

- b) Var dette et nytt resultat som bygget på gammel praksis?
 - c) Hvilken effekt hadde dette resultatet?
 - d) Hva var det dere gjorde som var forskjellig fra tidligere praksis?
5. Hvordan opplever du muligheten for aktiv deltagelse er på din arbeidsplass?
- a) I hvilken kontekst er du aktiv deltagende i idémyldring i din avdeling?
 - b) Hva er det som gjør at du aktivt velger å delta med bidrag til nye idéer i din avdeling?
 - c) I hvilken kontekst opplever du muligheten til å komme med nye idéer i din avdeling?
6. Har dere tidligere prøvd ut ting som er nytt for deres avdeling, og hva ble resultatet?
7. Hvordan opplever du frihet og autonomi i din arbeidshverdag?
8. Samarbeider du med dine arbeidskolleger i løpet av din arbeidshverdag, og i så fall med hva?
- a) Nevn kort en utviklingsaktivitet du opplever bidrar til å opprettholde et godt kollegialt fellesskap.
9. Har du noen konkrete eksempler på hva som kan være et nytt utviklingsområde for avdelingens arbeidsfellesskap?

Ekspansivt læringsmiljø:

- 1. Opplever du at det er tid til kurs og refleksjon på arbeidsplassen din?
- 2. Opplever du mulighet for karriereutvikling på arbeidsplassen din?
- 3. Opplever du å få anerkjennelse over arbeid du lærer i fra?
- 4. Opplever du å bli verdsatt for dine tekniske ferdigheter?
- 5. Opplever du å få brukt dine ferdigheter og din kompetanse i ditt arbeid?
- 6. Opplever du at arbeidsplassen verdsetter teamarbeid?
- 7. Opplever du at det oppmuntres til en kommunikasjon på tvers av grensene på arbeidsplassen?
- 8. Opplever du at det er et felles fokus på innovasjon hos din arbeidsplass?
- 9. Opplever du at din ekspertise blir verdsatt hos dine kolleger og din leder?
- 10. Er et ekspansivt læringsmiljø noe du opplever som er et felles fokus på din arbeidsplass?

Avslutning: Hvis du skulle bidratt til å skape et produkt på din arbeidsplass gjennom en konkret idé, hva ville det vært? Er det noe mer du ønsker å legge til?

Utsjekk: Hvordan har det vært for deg å være med på dette intervjuet? Hva sitter du igjen med nå?

