

Kristin Skaalvik

En kvalitativ studie av hvordan ansatte ved et helseforetak opplever muligheter for kompetanseutvikling på arbeidsplassen

Masteroppgave i Læring i arbeidsliv og samfunn

Veileder: Marit Rismark

Juni 2023

Kristin Skaalvik

En kvalitativ studie av hvordan ansatte ved et helseforetak opplever muligheter for kompetanseutvikling på arbeidsplassen

Masteroppgave i Læring i arbeidsliv og samfunn
Veileder: Marit Rismark
Juni 2023

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne kvalitative studien har undersøkt hvordan ansatte ved et helseforetak opplever muligheter for kompetanseutvikling. Undersøkelsens hensikt var å belyse arbeidsplassens læringsmuligheter, samt hva som kan bidra for å skape et kunnskapsfremmende læringsmiljø. Problemstillingen er som følger:

Hvordan opplever ansatte ved et helseforetak muligheter for kompetanseutvikling?

Undersøkelsen er forankret i et sosiokulturelt læringsperspektiv, der fokuset er hvordan individer samarbeider og lærer med andre. Dette kombineres med det teoretiske rammeverket om kompetanseutvikling, situert læring i praksisfellesskaper, kunnskapsdeling, samt restriktive og ekspansive læringsmiljøer. Teoriene kombineres med tidligere forskning på kunnskapsdeling og restriktive- ekspansive rammeverket, for å undersøke kjennetegn som fremmer et læringsmiljø i helseforetaket. Empirisk grunnlaget er bygget på kvalitativ metode, der det er gjennomført fem semistrukturerte intervjuer. Analysen av det empiriske materialet er analysert ved bruk av stedgivs-deduktive induktive metoden.

Undersøkelsens funn viser at samarbeid oppleves som et omdreiningspunkt for læring, der ansatte gjennom samarbeid deler erfaringer og kunnskap. Dette kan virke svært læringsfremmende og blir sett på som en ressurs for læring. Dette krever imidlertid at ansatte aktivt deltar med et gjensidig engasjement i arbeidsfellesskapet, noe som kan medfører at deling av erfaringer og kunnskap, på bakgrunn av ulik kompetanse og synspunkter, deles blant kollegaer. Videre viser manglende kommunikasjon og gangsnakking som barrierer for kunnskapsdeling, som synes å ha betydning for de ansattes læringsmuligheter. Der det å møte hverandre «på midten», samt være mottakelig for å ta til seg tips og råd, viser seg å være avgjørende for om arbeidskulturens læringskvalitet bærer preg av tillit og åpenhet. Videre tyder det på at ledelsen oppleves som begrensende i sin tilrettelegging for læring, samt deling av kunnskap og kompetanse. Fokuset på bevisstheten rundt læringspotensialet som befinner seg i arbeidsfellesskapet virker å ikke være i fokus hos ledelsen, men at fokuset er på de som deltar på ulike lærings- og utviklingstiltak videreformidler til fellesskapet. Dermed kan det tenkes at innenfor det undersøkte helseforetakets arbeidsfellesskap, kan bli definert som et læringsfellesskap, mens ledelsens tilrettelegging for kompetanseutvikling og læringsmuligheter kan defineres som restriktive.

Abstract

This qualitative study explored employees' experiences at a healthcare company regarding opportunities for competence development. The survey aimed to provide insights into the learning opportunities available in the workplace and identify factors that can help create an environment that promotes knowledge acquisition. The issue at hand is:

How do employees at a healthcare company experience opportunities for competence development?

The investigation is rooted in a socio-cultural learning perspective, focusing on how individuals collaborate and learn with others, which also incorporates the theoretical framework of competence development, situated learning within communities of practice, knowledge sharing, and restrictive and expansive learning environments. The theories are combined with previous research on knowledge sharing and the restrictive-expansive framework to examine characteristics that promote a learning environment in the healthcare industry. The empirical basis of this study is founded on a qualitative approach, where five semi-structured interviews have been conducted. The empirical material has been analysed using the deductive-inductive method.

The study's findings show that collaboration is experienced as a turning point for learning, where employees share experiences and knowledge through collaboration. This can motivate and aid learning. However, this requires employees to actively participate with a mutual commitment in the working community, which can lead to employees sharing experiences and knowledge based on different skills and viewpoints. Lack of communication and small talk hinder knowledge sharing and employee learning. Meeting "in the middle" and being open to advice determines whether the work culture's learning quality is trusting and open. Furthermore, it suggests that the management is perceived as limiting in its facilitation of learning, as well as the sharing of knowledge and expertise. The focus on the awareness of the learning potential in the working community does not seem to be the focus of the management. However, the focus on those who participate in various learning and development measures is conveyed to the community. Thus, it can be thought that the examined health organisation's working community can be defined as a learning community, whereas the management's facilitation of competence development and learning opportunities can be defined as restrictive.

Forord

Etter en krevende og lærerik periode, er det godt å endelig komme i mål med masteroppgaven. Tiden som student ved NTNU har gitt meg mye kunnskap og venner for livet. Jeg er utrolig stolt og glad, og har stor takknemmelighet for alle som har stilt opp og gitt meg hjelp meg på veien. Det er mange som fortjener en takk, derfor vil jeg rette forordet videre til de som har gitt meg god hjelp i denne prosessen.

Først vil jeg rett en stor takk til veilederen min Marit Rismark. Din motivasjon, faglige kunnskap og interesse for prosjektet har vært veldig betydningsfullt. Du har gitt meg utrolig god hjelp i denne prosessen, og du har vært helt enestående i oppfølging og veiledning av alt du har gitt av råd, innspill og tilbakemeldinger.

En stor takk til alle informantene ved helseforetaket som har stilt opp til intervjuer, dere har gitt meg et interessant og lærerikt datamateriale. Uten deres erfaringer, engasjement og tillit ville ikke masteroppgaven blitt en realitet.

Takk til studievenninne Maja. De siste to årene hadde ikke vært det samme uten deg, setter stor pris på alle samtaler vi har hatt og din hjelp underveis i prosessen. Ekstra stor takk til romkamerat Sanne og tvillingsøster, for nødvendige avbrekk, latter og støtte dette siste året.

Til slutt vil jeg rette en takk til familie, venner og kjæreste for all omtanke, støtte og oppmuntring i de siste månedene. Uten dere hadde jeg ikke klart det.

Kristin Skaalvik

Trondheim, juni 2023

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	v
Abstract	vi
Forord	vii
Figurerer	x
Tabeller	x
1. Innledning	11
1.1 Formål.....	11
1.2 Aktualitet og bakgrunn	11
1.3 Problemstilling.....	12
1.4 Avgrensning	12
1.5 Studiens oppbygning	12
2. Teoretiske perspektiver	13
2.1 Kompetanseutvikling	13
2.2 Sosiokulturelt læringsperspektiv.....	14
2.2.1 Situert læring.....	15
2.2.2 Praksisfellesskap.....	16
2.3 Kunnskapsdeling.....	16
2.3.1 Kunnskap	17
2.3.2 Taus kunnskap	18
2.4 Arbeidsplass som omgivelser for læring	19
2.4.1 Ekspansive og restriktive læringsmiljø	20
3. Metode	23
3.1 Forskerens rolle og vitenskapelig forankring	23
3.2 Kvalitativt forskningsdesign.....	24
3.2.1 Semistrukturert dybdeintervju.....	25
3.3 Praktisk gjennomføring av studien	26
3.3.1 Rekruttering av informanter	26
3.3.2 Utforming av intervjuguide	27
3.3.3 Intervjuets gjennomføring – datainnsamling.....	28
3.4 Fremgangsmåte og analyse.....	29
3.4.1 Transkribering av datamateriale	29
3.4.2 Analytiske tilnærminger.....	30

3.5 Overveielser og refleksjoner.....	33
3.5.1 Etske betraktninger.....	33
3.5.2 Forskerrolle.....	35
3.6 Studiens kvalitet.....	36
4. Funn og Analyse.....	38
4.1 <i>Opplevelse av læring på arbeidsplassen</i>	38
4.1.1 Samarbeid som omdreiningspunkt for læring	39
4.1.2 Ønsket om å dele kunnskap og barrierer for kunnskapsdeling	41
4.2 <i>Opplevelse av deling av kunnskap og betydning av erfaring</i>	44
4.2.1 «Finne sin plass»	44
4.2.2 Tillit og åpenhet	45
4.3 <i>Opplevelse av arbeidsplassens vilkår for læring</i>	46
4.3.1 Ledelsens tilrettelegging for læring, kunnskap og kompetanse	46
4.3.2 Opplevelse av læringsutbytte.....	48
4.4 <i>Hovedfunn i den empiriske undersøkelsen</i>	49
5. Diskusjon	50
5.1 <i>Læring som situert aktivitet</i>	50
5.1.1 Taus kunnskap som en ressurs i situert læring	50
5.1.2 Praksisfellesskapet som en læringsarena	52
5.2 <i>Ekspansive og restriktive læringsmiljøer</i>	53
5.3 <i>Omgivelser for læring</i>	54
5.3.1 Kriterier for læring	54
5.3.2 Tillit og åpenhet i kompetanseutvikling og læring	55
6. Ansattes opplevelser for mulighet for kompetanseutvikling	57
6.1 <i>Studios begrensninger og videre forskning</i>	57
Referanseliste	59
Vedlegg	63

Figurerer

Figur 1.1: Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) (Tjora, 2009, s. 115).	31
---	----

Tabeller

Tabell 1.1: Ekspansivt - restriktivt rammeverk (etter Fuller og Unwin, 2004, tilpasset og oversatt av Rismark og Amundsen, 2020, s. 64),	21
Tabell 2.1: Hoved- og underkategorier - funn fra undersøkelsens analyse	38

1. Innledning

1.1 Formål

Studien har som formål å undersøke hvordan ansatte ved et helseforetak opplever muligheter for kompetanseutvikling på arbeidsplassen. Hensikten med studien er å belyse hvilke læringsmuligheter som finnes på arbeidsplassen, samt hva som kan bidra til å fremme kompetanseutvikling og skape et læringsmiljø som er ekspansivt. Det empiriske materialets utgangspunkt er samlet inn ved et helseforetak som jobber med mennesker som har psykisk utviklingshemming. Nedenfor klargjøres kapittelets bakgrunn og aktualitet for undersøkelsen, som vil belyse utgangspunktet for problemstillingen. Deretter vil det overordnede tema for studien beskrives og avgrenses, hvor kapittel 1.5 *studiens oppbygning* presenterer inndelingen til kapitlene.

1.2 Aktualitet og bakgrunn

I de senere årene har det vært fokus på kompetanseutvikling og læring på arbeidsplassen, med en økende bevissthet om at læring ikke kun foregår innenfor de formelle utdanningstilbudene i selve arbeidssituasjonen (Illeris, 2017). Illeris (2012) hevder en større interesse for læring, som finner sted tilknyttet til arbeidsplassen, kommer av at det har skjedd en bevegelse bort fra ideen om kvalifisering og utdanning som den endelige anskaffelsen av yrkeskompetanse. Fokuset er på at arbeidsfunksjoner kontinuerlig er i endring, hvor det kreves kompetanseutvikling gjennom hele arbeidslivet. Kvalsund (2011) hevder at læring dermed må bli forstått som læring i et «livslangt perspektiv», men også som en forutsetning som er nødvendig for å ta valg grunnet hyppige endringer og en kontinuerlig utvikling av samfunnet, der både læring og kompetanse på arbeidsplassen er helt avgjørende.

Gjennom regjeringens fokus har kompetanse blitt aktualisert, hvor livslang læring har hatt en merkverdig økning i den politiske agendaen. Politisk har dette blitt uttalt tydelig og det har vært satsninger nasjonalt. Et eksempel på en slik satsning er Kompetansereformen. Reformen ble innført april 2020 av Kunnskapsdepartementet og innebærer flere tiltak rettet mot å tette gapet mellom behovet arbeidslivet trenger av kompetanse, og den faktiske kompetansen arbeidstakerne har (Meld. St. 14 (2019-2022)). Arbeidslivet har stadig behov for ny kunnskap og videreutvikling av allerede tilegnende kunnskaper og praksis. Der Landsorganisasjonen (LO) indikerer at behovet for kompetanseutvikling er økende som følge av utvikling av teknolog (Amble et al., 2020, s. 16).

Samtidig med større trykk på å fremme kompetanseutviklingen og samfunnsutviklingen, hevder Field (2010) at det har det ført til at ulike helseforetak har måtte utvikle seg i form av en raskere utvikling kunnskapsmessig. Kompetanseutvikling er viktig tiltak for å blant annet øke sikkerheten til pasienter og kvaliteten på tjenestene. Tiltakene medfører at ansatte, med sine fagkunnskaper, til enhver tid er den viktigste ressursen i slike foretak (Helsedirektoratet, 2021, s. 61). I Nasjonal helse- og sykehusplan (2016-2019) poengterer regjeringen at god planlegging og styring er en viktig forutsetning for gode helsetjenester (Meld. St. 11 (2015-2016)). Kvalsund (2011) hevder at vi dermed står ovenfor utfordringer, både i dagens samfunn og i fremtiden, tilknyttet læring i arbeidslivet og kompetanseutvikling. Ettersom arbeidslivet totalt sett har behov for kontinuerlig kompetanseutvikling, kan det være lærerikt å forstå hvordan læringspotensialet til ansatte styrkes på arbeidsplassen.

1.3 Problemstilling

På bakgrunn av aktualiseringen vil studien se nærmere på hvilke muligheter ansatte ved helseforetaket har til kompetanseutvikling. Med utgangspunkt i aktualiseringen, i et sosiokulturelt læringsperspektiv, er problemstillingen i studien som følger:

Hvordan opplever ansatte ved et helseforetak muligheter for kompetanseutvikling?

Problemstillingen undersøkes ved bruk av teori som kan belyse hvordan ansatte opplever muligheter for utvikling av kompetanse. Det vil bli brukt kvalitativt intervju som metode, der informantene er ansatt ved et helseforetak som jobber med psykisk utviklingshemmede personer. Av hensyn av anonymitet blir ikke det aktuelle foretaket nevnt, dette utdypes i *3.5.1 etiske betraktninger*.

1.4 Avgrensning

Med bakgrunn av problemstillingen er studiens formål å undersøke hvordan ansatte ved et helseforetak opplever muligheter for kompetanseutvikling, samt hvilke muligheter de ansatte har for læring og kunnskapsdeling. Studien vil avgrenses til et sosiokulturelt perspektiv, hvor det er rettet et fokus mot opplevelser informantene har av tilrettelegging av og muligheter for utvikling av kompetanse, kunnskap og læring som utspiller seg i arbeidshverdagen. Dette vil videre bli sett i lys av hvordan helseforetaket fremmer eller hemmer potensialet for læring som kan ligge i kompetanseutvikling.

1.5 Studiens oppbygning

Studien er delt inn i seks hovedkapitler og flere undertitler. Kapittel 1 inneholder begrunnelse for valg av studiens problemstilling og tema. Kapittel 2 presenteres det teoretiske rammeverket gjennom beskrivelse av litteratur, perspektiver og tidligere forskning som er relevant for studiens forskningsdesign. Kapittel 3 består av metodisk tilnærming, her beskrives studiens forskningsmetode og kvaliteten til forskningen. I Kapittel 4 presenteres studiens resultater, hvor hovedfunn presenteres. Kapittel 5 diskuteres resultatene i lys av teori og tidligere forskning introdusert i kapittel 2. Implikasjoner og begrensninger vil også bli involvert i dette kapittelet. Kapittel 6 oppsummerer studien, konklusjon av drøftinger, resultater og veien videre. Helt til slutt vil det følge en litteraturliste samt vedlegg, herunder godkjenning for gjennomførelse av masterprosjektet, informasjonskriv og intervjuguide.

2. Teoretiske perspektiver

Hensikten i dette kapittelet er å belyse de mest relevante teoretiske bidragene, for å kunne besvare studiens problemstilling. Rammeverket består av ulike teoretiske bidrag som har betydning for læringsmuligheter på arbeidsplassen, der det sosiokulturelle læringsperspektivet danner utgangspunktet for oppgavens teoretiske grunnlag.

2.1 Kompetanseutvikling

Kompetansebegrepet kan defineres på ulike måter og oppfattes som et begrep som er flerdimensjonalt. Nordhaug (2004) beskriver kompetanse som både evner, kunnskap og ferdigheter. Der kompetanse rettes mot å være i stand til å løse de oppgaver som kreves. Skau (2011) sin forståelse av kompetansebegrepet beskriver nødvendige kvalifikasjoner for å utføre konkrete oppgaver. Hvor helsevesenet ofte knytter kompetansebegrepet opp mot ulike kvalifikasjoner, der ulike faggrupper blir kvalifisert gjennom sin utdanning til å utføre visse prosedyrer og oppgaver. Skau (2011) mener det er behov for en mer personlig vinkling. Forfatteren beskriver kompetanse som en samling av yrkesspesifikke ferdigheter, personlig kompetanse og teoretisk kunnskap. Teoretisk kunnskap består av allmenn- og faktakunnskaper. Personlig kompetanse handler om hvem vi er som personer. Begge er viktig i arbeid med mennesker. De yrkesspesifikke ferdighetene er det som er spesielt for yrket, hvordan man bruker faget. Det kan være praktiske ferdigheter eller arbeidsmetoder, som å håndtere kunnskap om medisinadministrasjonen eller en teknisk prosedyre. Samlingen av disse tre egenskapene utgjør til sammen en helhet for en samlet profesjonell kompetanse (Skau, 2011, s. 59). I arbeid med mennesker handler kompetanseutvikling mer om kun ferdighetstrening og kunnskapstilegnelse. Det handler om å kunne forholde seg til de ulike kravene som stilles i yrkessituasjoner. Som ikke kan løses ved instrumentelle eller målrettede handlinger, men som krever en form for tilstedeværelse eller en aktiv handling (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 71).

Nordhaug (2004) og Lai (2013) definerer kompetanseutvikling som tiltak for at læring i organisasjonen skal øke. Nordhaug (2004) legger til at kompetanseutvikling også retter seg mot uformell læring, hvor utviklingen skjer ved utførelse av arbeid. Lai (2013) utvider begrepet, og skriver at kompetanseutvikling er en prosess som ikke kun handler om læring, men om konkrete utforminger, gjennomføring av helhetlige tiltak og valg som dekker behovet for læring. Utvikling av kompetanse blir ofte betegnet som fagutvikling på arbeidsplassen. Det omhandler enten å etterkomme arbeidsplassens behov for oppdatert eller ny kunnskap innenfor et område, eller om å oppfylle et individuelt behov for utvikling hos den enkelte. En organisasjon kan utvikle kompetanse enten ved å utvikle det de ansatte allerede har av kunnskap eller ved å ansette personer som alt har den ønskede kompetansen (Lai, 2013, s. 47). Helse- og omsorgstjenesten er også i konstant utvikling og endring. Dette fører til et krav om at de ansatte er til enhver tid er faglig oppdatert. Fagområdet i helsevesenet er stort, som gjør det umulig for ansatte å ha en fullverdig kompetanse innenfor alle feltene. Det kan omhandle ulike diagnoser som krever spesielle prosedyrer eller at det er en prosedyre de ansatte ikke har utført på lenge og trenger oppfriskning av tidligere kunnskaper. Det kan også være prosedyrer de ansatte aldri har utført, og derfor trenger opplæring (Brenden, et al., 2011, s. 62).

Kompetanseutvikling henger sammen med begrepet læring. Kaufmann og Kaufmann (2009) skriver at læring tar utgangspunkt i beskrivelser og erfaringer som en mer vedvarende tilegnelse av ferdigheter og kunnskap. Ved å tilby ansatte

kompetanseutvikling er målet at det skal føre til en endring, der de faglig står sterkere (Kaufmann & Kaufmann, 2009, s. 186). Det er også viktig å skille mellom uformell og formell læring i en organisasjon når det er snakk om kompetanseutvikling. Gotvassli (2007) anser læringsprosessen som en del av arbeidsplassens sosiale praksis. Der læring pågår hele tiden, uavhengig om den er tilsiktet eller ikke. Uformell læring på en arbeidsplass er som regel implisitt, det er læring som skjer i det daglige som ikke er organisert. Formell læring er planlagt og kan være tiltak i regi av enten utdanningsinstitusjoner eller i samarbeid med en profesjonell aktør på arbeidsplassen (Nordhaug, 2004, s. 42). På et helseforetak vil det finnes et mangfold av arenaer for læring, deriblant daglige møter med pårørende og brukere. Ifølge Illeris (2012) vil det ideelle ha vært å ta inn kunnskapen fra uformell læring inn til andre rutiner. I utgangspunktet er det arbeidsgiver sitt ansvar at arbeidet blir lagt opp til å skape faglig utvikling for mest mulig ansatte. Det må legges til rette for både formell og uformell læring, slik at praksisen blir innarbeidet i institusjonen for kompetanseutvikling (Brenden, et al., 2011, s. 63).

2.2 Sosiokulturelt læringsperspektiv

Det sosiokulturelle læringsperspektivet bygger på et konstruktivistisk lærings syn, der det blir lagt vekt på at kunnskap skapes gjennom et samspill i en gitt kontekst. Interaksjon og samarbeid blir ut ifra perspektivet grunnleggende for læring (Dysthe, 2003, s. 42). Det handler om hvordan mennesker tilegner seg kunnskap og hvordan de formes gjennom å delta i kulturelle aktiviteter (Wittek, 2004, s. 51). De kulturelle aktivitetene gir den lærende mulighet til å utføre og observere aktiviteten selv i fellesskapet. Som er essensielt for å utvikle kompetanse eller språket (Dysthe, 2003, s. 42). Det sosiokulturelle læringsperspektivet er en reaksjon på teorier som skiller bevisstheten til den lærende fra erfaringene og verden. Perspektivet retter som mot et kunnskaps- og kompetanseperspektiv (Tøsse, 2011, s. 130). Merriam og Baumgartner (2020) skriver at det sosiokulturelle læringsperspektivet på læring anerkjenner hvordan våre sosiale omgivelser preger vår utvikling. De ser på læring som et kontekstuel fenomen, som vil si at læring er bundet opp til aktiviteter og situasjoner. Perspektivet var også en motreaksjon til kognitivistenes og behavioristenes fokus på det som foregår «inne i hodet» når det er snakk om læring. Flere teoretikere begynte å se på læring som en sosial prosess. Der læring skjer i dialog og samspill mellom mennesker (Dysthe, 2003, s. 42).

Den grunnleggende bidragsyteren innen sosiokulturelt læringsperspektiv er russeren Vygotskij. Han utviklet en teori der læring og utvikling forstås som et samspill mellom sosiale og biologiske faktorer (Säljö, 2001, s. 109). Hos Vygotskij er tanke og språk knyttet nært sammen. Han mente språket først og fremst fungerte som en ressurs for å kommunisere med andre mennesker, for så som en ressurs for å tenke (Wittek, 2004, s. 55). Om individet ikke har utviklet språket, vil det oppstå barrierer for å kommunisere med andre, samtidig som at individets tenkning er begrenset. Det Vygotskij mener her er at tekningen og kommunikasjonen først eksisterer mellom mennesker, og deretter hos individet (Kroksmark & Sjøbu, 2006, s. 332). Sosiokulturelt læringsperspektiv har røtter tilbake til Lev Vygotskij (1896-1934) og Mikhail Bakhtin (1985-1975) på den ene siden. John Dewey (1859-1952) og George Herbert Mead (1868-1931) på den andre (Dysthe, 2003, s. 41). Vygotskij og Bakhtin hadde et fokus på den sosiokulturelle tradisjonen, der kultur og kontekst har innvirkning på kunnskap. Dewey og Mead på den andre siden hadde et pragmatisk syn på kunnskap. Der kunnskap blir konstruert gjennom praktiske

aktiviteter, der individer av en gruppe har et samspill i det kulturelle fellesskapet (Dysthe, 2003, s. 42).

2.2.1 Situert læring

Lave og Wenger (1991) bruker sitt teoretiske bidrag om læring som situert aktivitet, i beskrivelse av hvordan kunnskap blir utviklet i gitte kontekster. Begrepet fokuserer på relasjonen mellom læring og historiske, kulturelle og sosiale situasjoner som sammenkoblede enheter. Hvor Filstad (2010) hevder at begrepet plasserer den spesifikke arbeidspraksisen som en analytisk enhet, fremfor individets kognitive funksjoner eller overordnede organisasjonsstrukturer. Lave og Wenger (1991) flytter læringsfokuset sitt fra enkeltindivid til et fellesskap som helhet. De hevder at læring skjer primært gjennom aktiv deltakelse i praksisfellesskapet, og introduserer begrepene situert læring, læring gjennom deltakelse i praksisfellesskaper og legitim perifer deltakelse (Lave & Wenger, 1991, s. 39). Det situerte perspektivet har utgangspunkt i studier av mesterlære, samt Deweys og Vygotsky sitt teoriperspektiv. Hvor fokuset på læring er gjennom å delta i praksis. Utvikling av kunnskap er et sentralt prinsipp, og oppstår gjennom sosiale aktiviteter som skjer i samspill mellom deltakere (Lave & Wenger, 1991, s. 48). Ved at det kan bli vanskelig å skille individet fra kulturelle og sosiale elementer, hevder Jakobsen (2003) at læring dermed må bli sett som en del av den sosiale praksisen. All handling kan derfor bli sett på som situert, siden perspektivet inkluderer læring som er formell og uformell.

Metaforen «læring som deltakelse» står sentralt i det situerte læringsperspektivet, som knytter vilkår for læring gjennom aktivitet (Fuller & Unwin, 2004, s. 167). Deltakelse i praksisfellesskapet er en gruppe sammenknyttet mennesker som har et gjensidig engasjement og en felles forståelse for praksisen i gruppen. Læring hos individer er alltid plassert i en situasjonsavhengig og sosial sammenheng. Samtidig som prosedyrebeskrivelser og arbeidsstrukturer som er fastsatt av ledelsen, ikke samsvarer med ansattes virkelige læringskapasitet og arbeidsvilkår. Derfor er de aktivitetene som de ansatte deltar i, en naturlig del av praksisfellesskapet. Dette er avgjørende for bestemte former for prestasjoner og læring (Lave og Wenger, 1991, s. 50-51). Med denne forståelsen hevder Filstad (2010) at arbeidsplassen blir et sted der læring både brukes og gjennomføres, og der læring blir formet av individers samspill og tilknytting til praksisfellesskapet.

Legitim perifer deltakelse er et analytisk synspunkt på læring, altså en måte å forstå læring på. Den viser til selve læringsforløpet fra ny til etablert medlem i et praksisfellesskap. Legitim perifer deltakelse sies å være det mest sentrale begrepet i situert læring (Lave & Wenger, 1991, s. 40). Legitim perifer deltakelse ønsker å trekke oppmerksomheten mot at den lærende deltar i fellesskapet med andre individer. Mestring av ferdigheter og kunnskap kreves for at individet beveger seg mot en full deltakelse av sosiokulturell praksis i samfunnet. Begrepet skaper dermed en plattform der individer kan snakke om forholdet mellom erfarne ansatte og nyansatte. Begrepet legitim perifer deltakelse kan altså bli forstått som en beskrivelse for engasjement i sosial praksis, der læring er et integrert element (Lave & Wenger, 1991, s. 41). Siden læring blir ansett som et grunnleggende sosialt fenomen, mener Filstad (2010) at læring som skjer innenfor arbeidsplassen vil ha plass i ansattes arbeidshverdag gjennom deltakelse med kollegaer i arbeidspraksis. Bruken av det situerte perspektivet på læring kan derfor ha betydning for å undersøke hvordan ansatte blir involvert i sosial praksis, og

hvordan læring går for seg i bestemte situasjoner. Fokuset blir rettet mot bestemte situasjoner, den sosiale kontekster, og kollegaer som tar til seg kunnskap gjennom deltakelse i praksisfellesskapet.

2.2.2 Praksisfellesskap

Lave og Wenger (1991) identifiserer begrepet praksisfellesskap som et sosiokulturelt læringsystem, som blir ansett som en viktig kontekst for arbeidsplassers læring. Forfatterne definerer praksisfellesskap som «continuously renewed set of relations; this is, of course, consistent with a relational view, of persons, their actions, and the world, typical of a theory of social practice» (Lave & Wenger, 1991, s. 50). Praksisfellesskapet viser her til en praksis der medlemmene har et felles engasjement og forståelse for hva det betyr for fellesskapet. Definisjonen viser til et fellesskap hvor sosiale omgivelser er både ubevisst og bevisst, som bidrar til utvikling av identiteten til individer. Ramsten og Säljö (2012) påpeker at begrepet får kritikk, siden det kan være vanskelig å definere presist hva et praksisfellesskap innebærer, hvor det begynner og slutter i rom og tid, hva det er, samt hvem som blir betraktet som medlem.

Lave og Wenger (1991) ser på praksisfellesskapet som sentralt for både grupper og individers læring. Men understreker i praksis at læring ikke er en garanti for at det oppstår et praksisfellesskap. For at det skal oppstå må det ligge noe mer til grunn (Lave & Wenger, 1991, s. 51). For at et praksisfellesskap skal kunne oppstå, påpeker Farnsworth et al. (2016) at kompetanse innenfor en domene krever en sosial kontinuerlig prosess over lengre tid. Ramsten og Säljö (2012) viser i likhet med Farnsworth et al. (2016) til en sosial praksis på arbeidsplassen som en hensiktsmessig kontekst for læring, for hvordan ferdigheter og kunnskap formidles innen samfunnet og organisasjoner. Rismark og Amundsen (2020) skriver at samarbeidet blant ansatte er utgangspunktet når arbeidsfellesskapet blir omtalt som et praksisfellesskap. Der læring etter hvert stadig tar større plass i fellesskapets praksiser, og i interaksjon og samarbeid med erfarne kollegaer (Fuller & Unwin, 2004, s. 167).

Lave og Wenger (1991) viser til at praksisfellesskapets læring blant annet oppstår gjennom deltakelse i ulike aktiviteter på arbeidsplassen, hvor læringsprosessen samsvarer med å bli en deltaker av praksisfellesskapet. Fuller og Unwin (2004) hevder at de lærende vil oppnå bestemte felleserfaringer i form av legitim perifer deltakelse i praksisfellesskapet, hvor reisen til den lærende imidlertid vil variere fra bedrift til bedrift. Den teoretiske framstillingen av læring til Lave og Wenger (1991) har hatt en stor innflytelse for organisatoriske konteksters læring. Gjennom begrepene praksisfellesskap og situert læring har forfatterne utviklet og beskrevet et rammeverk for hvordan læringspotensialet kan utvikles og forstås innenfor visse rammer. Slik som uformell læring på arbeidsplassen og den sosiale konteksten av hverdagslig læring. Med dette som bakgrunn, vil det bli tatt utgangspunkt i at all læring utformes på bakgrunn av den situasjonen man befinner seg innenfor.

2.3 Kunnskapsdeling

Filstad (2010) skriver at kunnskapsdeling mellom ansatte i en organisasjon er avgjørende for om den lykkes eller ikke. For at grupper og individer skal kunne reflektere, utvikle og lære erfaring, kunnskap og kompetanse, må individuell kunnskap og personlige erfaringer gjøres tilgjengelige for andre individer. For at kunnskap skal dele og utvikle ny felles kunnskap, påpeker Stiklestad (2020) at det er viktig at alle involverte

deltar i prosessen. Den foregår i fire prosesser: eksternalisering, internalisering, kombinerings og sosialisering. Vi ser nærmere på dette i kapittel 2.3.2 *taus kunnskap*. Lyngsnes og Rismark (2017) påpeker at om ny og felles kunnskap skal utvikles, er samtalens kvalitet av betydning. Ved at deltakerne utfordrer hverandre til å analysere og utdype situasjoner som oppstår i fellesskapet. I følge Ardichivili et al. (2003) kan kunnskapsdeling blir forstått som læring situert gjennom å delta i en praksis der kollegaer kommuniserer og erverver kunnskap seg imellom. Kunnskapsdeling blir sett i forbindelse med oppgavens problemstilling, som handler om hvordan ansatte opplever muligheten for kompetanseutvikling. Begrepet blir brukt for å skape en forståelse av hvordan deling av kunnskap kan bidra til læring og kompetanse i sosiale kontekster. For å få et innblikk i hva kunnskapsdeling handler om, vil det under gjøres rede for begrepet.

2.3.1 Kunnskap

Nonaka (1994) definerer kunnskap til å være sannheten vi tror på, som vi rettferdiggjør for oss selv. Fra Nonakas (1994) perspektiv blir kunnskap ansett å være en tolkning ut fra enkeltpersoners observasjoner av verden. Derfor kan kunnskap sies å være en kombinasjon av den subjektive sannheten og hva vi mennesker tror på. I en praktisk sammenheng kan man si at kunnskap er noe vi mennesker vet. Dette bidrar til at begrepet får en prosess som utspiller seg dynamisk (Lai, 2013, s. 46). Dersom kunnskap ikke blir satt i en sammenheng, påpeker Nonaka et al. (2000), at det ikke er kunnskap, men informasjon. Imidlertid hevder forfatterne at informasjon kan bli tolket som kunnskap, dersom den blir tolket, kombinert med refleksjon og sett i sammenheng med erfaring. Lai (2013) viser til flere former for å definere kompetansebegrepet på. Forfatteren konkluderer med at kompetanse består av en samling av holdninger, ferdigheter, evner og kunnskaper som gjør det mulig å utføre handlinger i samsvar med krav og mål.

I arbeid med mennesker blir kompetanse sett på som kunnskap om hvilke handlinger som gir best mulig ønsket resultat (Røkenes & Hanssen, 2012, s.85). Schön (1991) kaller synet på kompetanse som kunnskap-om-handling. Forfatteren har fokus på at fagfolk har mer kunnskap enn de kan sette ord på. Han kaller dette for kunnskap-i-handling. Denne formen for kunnskap er bygd inn i selve handlingen man utfører, og ikke som et resultat av det man på forhånd tankemessig har som plan for utførelsen. Fagfolk som har vært i arbeid lenge, vil gjøre riktige avgjørelser uten at de på forhånd har tenkt ut en plan. Kompetansen er innebygd i personenes væremåte i situasjonen, og vil ikke være regelstyrt (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 86).

Den enkleste måten å forstå kunnskapsbegrepet er å peke på skillet mellom eksplisitt og taus kunnskap (Gotvassli, 2020, s. 21). I en arbeidslivskontekst står Nonaka (1994) sitt begrep om eksplisitt og taus kunnskap sentralt. Der forfatteren påpeker at kunnskapen skapes gjennom en kontinuerlig dialog i en organisatorisk kontekst. Taus kunnskap består av en form for personlig kvalitet, som gjør det vanskelig å kommunisere, formalisere og overføre denne kunnskapen. Eksplisitt kunnskap viser at kunnskap er overførbart innenfor et formelt og systematisk språk. Å besitte eksplisitt kunnskap vil si at man har faktakunnskaper om hvordan ting foregår, hvor taus kunnskap er fastspikret i engasjement, handling og involvering i en gitt kontekst (Gotvassli, 2020, s. 21-22).

2.3.2 Taus kunnskap

Taus kunnskap er erfaringsbasert viten, om hvordan en kan løse arbeidsoppgaver (Gotvassli, 2020, s. 22). Begrepet ble introdusert av Michael Polanyi (1967), med påstand om at vi mennesker kan mer enn det vi kan snakke om. Det innebærer at taus kunnskap ikke kan uttrykkes gjennom språket vårt, men er kontekstspesifikk og personlig som er forankret i verdier og erfaringer (Gotvassli, 2020, s. 22). Taus kunnskap er et kjent begrep i mange yrker, for eksempel innen omsorgsykker, idrettsgrener og ulike håndverkstradisjoner. Det sies at den tause kunnskapen tilhører den praktiske kunnskapstradisjonen, der erfaringer blir automatisert og man ikke lengre er bevisst på hvordan man utfører en handling (Tøsse, 2011, s. 129). Oppfatningen om taus kunnskap har bidratt til en viktig dimensjon til forståelsen av hva arbeid er. Denne kunnskapen blir synlig gjennom hva den enkelte personer er i stand til å gjøre, og ikke hva vedkommende snakker om (Klev & Levin, 2009, s. 107).

De japanske teoretikerne Nonaka og Takeuchi (1995) forsket på kunnskapsutvikling og samspillet mellom eksplisitt og taus kunnskap. Der de har spesiell interesse for kunnskapsutvikling i arbeidslivet. Forfatterne hevder at kunnskapsdeling innenfor en organisasjon blir skapt gjennom kontinuerlig dialog mellom eksplisitt og taus kunnskap. Som forklart tidligere er taus kunnskap forankret dypt i engasjement, involvering og handling innenfor spesifikke kontekster, mens eksplisitt kunnskap viser til kunnskap som er overførbart innenfor et systematisk og formelt språk (Gotvassli, 2020, s. 21-22). I denne forbindelse hevder Choo (2007) at organisasjoner som kun fokuserer på kunnskap som er eksplisitt, kan det kontekstuelle og personlige elementet ved læring bli fraværende. Dette kan føre til problemer, og vanskeliggjør det å overføre enkeltindividers kunnskap til et annet. Nonaka og Takeuchi (1995) understreker at taus og eksplisitt kunnskap imidlertid ikke kan ses som adskilt fra hverandre, men som en komplementær forståelse av hvordan læring kan bli overført fra individnivå til organisasjonsnivå.

Nonaka og Takeuchi (1995) utviklet en kunnskapsspiral, som viser at kunnskap utvikles i den sosiale interaksjonen mellom taus og eksplisitt kunnskap. De har valgt å se samspillet mellom innholds- og drivkrafts dimensjonene og omverden som en sirkel. De hevder at det foregår stadig et samspill mellom den eksplisitte kunnskapen og den tause kunnskapen, som med tiden vil formes som en spiral og ikke et lineært og statisk samspill. Derfor oppstår det ny kunnskap som et resultat av samspillet. Nonaka og Takeuchi (1995) understreker at samspillet foregår ved en interaksjon mellom individer i ulike sosiale prosesser. De bygger hypotesen sin på antagelser om at menneskelig kunnskap oppstår gjennom dette samspillet, mellom den eksplisitte- og tause kunnskapen. De innførte begrepet «kunnskapskonvertering», bestående av fire sentrale typer konvertering av kunnskap; sosialisering (fra taus til taus), eksternalisering (fra taus til eksplisitt), internalisering (fra eksplisitt til taus, og kombinerings (fra eksplisitt til eksplisitt). Gjennom komponentene kan interaksjonen mellom eksplisitt og taus kunnskap øke forståelsen for hvordan organisasjoner erverver kunnskap som en spiral i kontinuerlig bevegelse. Kunnskapsspiralens prosesser forklares under:

1. Sosialisering: I sosialiseringsprosessen til Nonaka & Takeuchi (1995) konverteres taus kunnskap til ny taus kunnskap fra et individ til et annet. Delingen av kunnskap som foregår innen sosialiseringsprosessen kan skje gjennom deling av mentale bilder, modeller og tekniske ferdigheter, eller gjennom observasjon i praksis. Dette forutsetter at den som lærer bort og den lærende, må være fysisk nær hverandre. Denne prosessen av sosialisering vil ha lite å bidra med i

produksjon av ny kunnskap, da den kun dreier seg om deling av taus kunnskap. For at den skal bidra med ny kunnskap, må den omgjøres eksplisitt.

2. Eksternalisering: I eksternaliseringsprosessen til Nonaka og Takeuchi (1995) konverteres taus kunnskap til eksplisitt kunnskap, ved å benytte refleksjon og dialog, eller hypoteser og modeller. Slik at den tause kunnskapen blir gjort forståelig for andre individer. Nøkkelfaktorer som er viktig for eksternalisering er konvertering av taus- til eksplisitt kunnskap og oversetting av taus kunnskap slik at den blir forståelig for andre. Ansikt-til-ansikt-interaksjon står sentralt i prosessen av overføring av taus- til eksplisitt kunnskap.
3. Kombinasjon: I kombinasjonsprosessen til Nonaka og Takeuchi (1995) konverterer eksplisitt kunnskap av individer til (ny) eksplisitt kunnskap. Gjennom anvendelse og systematisering av informasjon og eksplisitt kunnskap. Ved at eksisterende eksplisitt kunnskap allerede kan kombineres på andre måter, kan ny kunnskap, gjennom kategorisering og kombinerings, ta form som kunnskap. For eksempel er formell utdanning er form for kombinerings, der gjennom deltakelse i ulike emner kan sammen kombinere kunnskap gjennom ulike emner, og slik danne og utvikle ny kunnskap.
4. Internalisering: I Nonaka og Takeuchi (1995) sin internaliseringsprosess blir den eksplisitte kunnskapen taus. Forfatterne relaterer dette fenomenet til «learning by doing», hvor ny kunnskap blir utviklet gjennom at individer tilpasser den eksplisitte kunnskapen gjennom et praktisk arbeid. Når erfaringene til individet kroppsliggjøres og internaliseres blir den tause kunnskapen kroppsliggjort og iboende.

Kritikk som har blitt rettet mot teorien til Nonaka og Takeuchi (1995) sin spiralteori, er ideen om at taus kunnskap kan gjøres til eksplisitt kunnskap. Siden taus kunnskap er vanskelig å formidle og artikulere, hevder Gourlay (2006) at det kan virke som om Nonaka og Takeuchi (1995) tar litt lett hvordan prosessen skal skje. Tsoukas (2005) har i likhet til Gourlay (2006), rettet fokus mot Nonaka og Takeuchi (1995) sin tolkning av taus kunnskap, hvor det hevdes at slik kunnskap er intuisjonsbaser og vil derfor være vanskelig å dele. Glisby og Holden (2003) hevder at en annen faktor som kan begrense modellen, er at den er laget og utarbeidet under japanske forhold. Som gjør at den ikke nødvendigvis er overførbar til andre kontekster.

2.4 Arbeidsplass som omgivelser for læring

Læring i et praksisfellesskap skjer gjennom deltakelse i aktiviteter, der det å bli deltaker sammenfaller med læringsprosessen. Det som blir lært er avhengig av situasjonen, hvor læring foregår via forskjellige deltakerposisjoner i fellesskapet. Læring kan med dette bli forstått som en endring i deltakelse hos individer i sosiale praksiser, der nøkkelen til læring er å delta i praksisfellesskapets aktiviteter (Rismark & Amundsen, 2020, s. 63). Billett (2010) påpeker at en viktig del av læringsdynamikken handler om kvaliteten til fellesskapets åpne invitasjoner. Ved å invitere kollegaer til å samarbeide om en oppgave eller en samtale. På denne måten vil læring i praksisfellesskapets ha inviterende kvaliteter (Rismark & Amundsen, 2020, s. 63). Mangel på tillit er som Seng et al. (2002) hevder et utbredt fenomen, der det kreves fokus på å bygge tillit for å danne et grunnlag hvor deling av kunnskap og kompetanse skapes. Swift og Hwang (2013) støtter betydningen av tillitsaspektet, hvor de påpeker at deling av kunnskap ofte oppstår på arbeidsplasser som har preg av tillitsfulle relasjoner. Forfatterne hevder videre at sannsynligheten for tillitsfull atmosfære er relativt lav om det ikke dyrkes bevisst frem av

ledelsen. På en annen side mener Billett (2010) at engasjement og initiativ fra hver enkelt deltaker er en forutsetning for læring. Et eksempel er at en nyansatt som oppsøker aktivt situasjoner og ønsker å delta i aktiviteter i arbeidstiden, få muligheter til flere situasjoner og mest sannsynlig lære mer enn de som ikke søker å delta i fellesskapet. Det å ha muligheten til å delta i aktiviteter i praksisfellesskapet vil altså være nøkkelen for læring (Rismark & Amundsen, 2020, s. 63).

Filstad (2010) viser til fire kriterier som er hensiktsmessige å ha tilstede om målet til arbeidsplassen er etablering og utvikling av læringskultur. Det første kriteriet som bør være tilstede handler om å skape en felles forståelse blant ansatte når det kommer til hva læring, kunnskap og kompetanse innebærer for det enkelte individ. Forfatteren påpeker at gjennom felles forståelse av hva læring, kunnskap og kompetanse handler om, kan man gjenkjenne den felles læringsarenaen. Det andre kriteriet som er hensiktsmessig å ha tilstede er kunnskap om at det kan oppstå uformell læring på arbeidsplassen. Ved å ha kunnskap om dette, kan ansatte erkjenne potensialet uformell læring fører til, som kan kunne vektlegge tilrettelegging av at det kan oppstå uformell læring på arbeidsplassen. Det tredje kriteriet er om arbeidsplassen legger av ressurser og tid til utvikling og læring. Det siste og fjerde kriteriet til Filstad (2010) handler om et kontinuerlig fokus på kunnskapsutvikling og læring.

Læring innenfor sosiokulturell forståelse kan begreper som deltakelse, tilgang til deltakelse gjennom initiativ og invitasjon, og samarbeid kunne fungere som et verktøy for å forstå og beskrive læring i arbeidsfellesskapet (Rismark & Amundsen, 2020, s. 64). Fuller og Unwin (2004) utviklet et rammeverk for å beskrive muligheter og barrierer for læring hos ansatte på arbeidsplassen. Forfatterne har basert seg på Lave og Wengers (1991) sin situerte læringsteori, for å forklare hvordan prosessen til en nykommer på en arbeidsplass utvikler ferdigheter og kunnskaper. Slik at det blir mulig for dem å bli «fullverdige» medlemmer av fellesskapet.

2.4.1 Ekspansive og restriktive læringsmiljø

Metaforen «læring som deltakelse» ser Fuller og Unwin (2004) på som en avgjørende tilnærming for å forstå hvordan arbeidsplassens læring foreligger. Innenfor denne tilnærmingen står ideen om at hver enkelt arbeidsplass har egne læringsmuligheter som står sentralt til de ansatte. Ut fra dette perspektivet hevder Fuller og Unwin (2004) at forskning kan se på hvordan mennesker lærer og tar til seg kunnskap på arbeidsplassen, gjennom deltakelse i aktiviteter som oppfordrer samhandling mellom ansatte. Lave og Wenger (1991) sitt fokus er hvordan praksisfellesskapet kan bidra med tilegnelse av kunnskap til nye ansatte, lære dem interaksjon med erfarne kollegaer og hvordan de blir medlemmer av fellesskapet. Imidlertid påpeker Fuller og Unwin (2004) at begrepet sier lite om læring som pågår til erfarne ansatte. Den situerte tilnærmingen har også fått lite oppmerksomhet når det kommer til hvilke faktorer som har innvirkning på situert læring på arbeidsplassen. I den forbindelse har Fuller og Unwin (2004) utviklet et rammeverk, som beskriver eventuelle muligheter og barrierer for arbeidsplassens læring.

Sentralt i Fuller og Unwin (2004) sitt rammeverk er en beskrivelse av læringsmiljøet. Ambisjonen til rammeverket er å belyse organisatoriske, kulturelle og pedagogiske forhold. Forholdene skal tilsammen ramme inn mulighetene for læring i praksisfellesskapet. Hensikten med rammeverket er å få frem trekk ved arbeidssituasjonen eller miljøet som preger arbeidsplassens helhet i å skape barrierer

eller muligheter for læring. Rismark og Amundsen (2020) viser til at læringsmiljøer som har likheter med beskrivelser av ekspansive læringsmiljøer, vil ha en større sjanse for å bygge rikere og sterkere læring enn de læringsmiljøene som har likheter med læringsmiljøer som er restriktive. Tabellen nedenfor (Figur 1) lister opp elementer som kjennetegner ekspansive og restriktive læringsmiljøer:

Restriktive læringsmiljøer	Ekspansive læringsmiljøer
Begrensede muligheter for deltakelse i flere praksisfellesskap	Deltakelse i flere praksisfellesskap, på/utenfor arbeidsplassen
Nesten all tid på arbeidsoppgaver. Begrenset mulighet for refleksjon over eget arbeid	Planlagt tid til kurs og refleksjon over eget arbeid
Nyansatte: rask overgang til å utføre 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 for at ansatte er lærende	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 spesialistroller	Verdsetting av teamarbeid
Begrenset kommunikasjon internt	Kommunikasjon på tvers av grenser oppmuntres
Verdsetting av nøkkelpersoner og gruppers kunnskap og ferdigheter	Verdsetting av arbeidsstokkenes samlede kunnskap og ferdigheter
Ledere kontrollerer fellesskapets og individers utvikling	Ledere fasiliteter fellesskapets og individers utvikling
Innovasjon er ikke viktig	Innovasjon er viktig
Barrierer mot læring av nye ferdigheter/jobber	Muligheter for å lære nye ferdigheter/jobber
Endimensjonalt, ovenfra-ned, syn på ekspertise	Multidimensjonalt syn på ekspertise

Tabell 1.1: Ekspansivt - restriktivt rammeverk (etter Fuller og Unwin, 2004, tilpasset og oversatt av Rismark og Amundsen, 2020, s. 64),

Rammeverket illustrerer to ytterpunkter for læringsmiljø. Tabellen viser at restriktive læringsmiljøer formidler en læringsforståelse som innebærer at de ansatte skal i hovedsak bruke tiden sin på arbeidsoppgaver. Det blir ikke gitt tid til refleksjon over eget arbeid. I det ekspansive læringsmiljøet blir det planlagt tid til refleksjon over eget arbeid. Tabellens oversikt over kjennetegnene til henholdsvis ekspansive og restriktive læringsmiljø, brukes som et utgangspunkt for å forstå læring, utfra ulike posisjoner og roller i arbeidsfellesskapet. Samt hvordan arbeidsplassen hemmer eller fremmer muligheter for læring (Rismark & Amundsen, 2020, s. 65). Fuller og Unwin (2004) påpeker at en ekspansiv tilnærming til læring dermed kan øke rekkevidden og mengden for de ansatte, og dermed kunne forstå deres ansattes læring. De ansattes muligheter for å inngå i aktiv deltakelse og samarbeid blir fremhevet som viktige i det ekspansive læringsmiljøet (Rismark & Amundsen, 2020, s. 65). I denne studien blir derfor ekspansiv

og restriktiv brukt som referering til barrierer og muligheter for læring. Tabellens rammeverk kan bli benyttet som et analytisk verktøy, da det kan bidra til å belyse studiens problemstilling og empiri. Samt gi innsikt om hvordan ansatte i helseforetaket opplever læring gjennom fellesskapet og deres muligheter for utvikling av læring og kompetanse.

3. Metode

Dette kapittelet har som hensikt å tydeliggjøre forskningsprosessen metodiske valg til leseren, gjennom transparens og åpenhet, om hvordan ansatte i et helseforetak opplever muligheten for kompetanseutvikling. Det dreier seg om valgene som ble tatt på veien og begrunnelse for disse valgene. Kapittelets innledning presenter forskningstilnærming til studien, hvor det blir redegjort for forskerens rolle og vitenskapelige forankring. Videre presenteres forskningsdesign, valg av metode og gjennomføring av datainnsamlingen. Avslutningsvis presenteres refleksjoner og overveielser rundt studiens kvalitet, egen forskerrolle og etiske betraktninger med hensyn til studien samt ivaretagelse av informantene.

3.1 Forskerens rolle og vitenskapelig forankring

Sohlberg og Sohlberg (2013) viser til at forskning og vitenskap i vitenskapsteori er selve studieobjektet, der kunnskapssøkende problematiseres. Innenfor vitenskapsteori benytter man tradisjonelle forskningsmetoder for å kunne søke og finne kunnskap gjennom problematisering av problemstilling. Det er to ulike tradisjonelle forskningsmetoder, kvantitativ og kvalitativ forskningsmetoder (se 3.2 kvalitativt forskningsdesign). I kvalitativ forskning søker forskeren etter en forståelse av fenomenet der fortolkningen av selve fenomenet står i sentrum. Derfor er det vesentlig at forskeren er bevisst over egen førforståelse av det fenomenet som studeres. Førforståelse handler om de ulike meningene og oppfatningene som forskeren på forhånd har om det som skal studeres, og tar det med seg inn i forskningsprosessen (Johannessen et al., 2016, s. 34). I intervju vil forskeren ofte ha oppfatninger av det som undersøkes, og vil stille spørsmål med en førforståelse. Det vil også være vesentlig for forskeren i en forskningsprosess å imøtekomme informanten sin forståelse av egne opplevelser og uttalelser. Derfor bør forskeren ha en bevissthet om at informantens belysning av de temaene som tas opp, ikke alltid vil stemme med egen førforståelse (Johannessen et al., 2016, s. 172).

Den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen i forskningsprosessen hevder Thagaard (2009) blir utgangspunktet for den forståelsesrammen forskeren tar med seg inn i intervjuet. Det eksisterer ulike fortolkningsrammer innenfor ulike vitenskapsteoretiske tradisjoner og perspektiver, der deres historiske røtter går tilbake til den filosofiske tradisjonen. Den filosofiske tradisjonen deles inn i epistemologi og ontologi. Epistemologi handler om forskjellige oppfatninger om hvordan man kan skaffe seg kunnskap om verden, mens ontologi handler om grunnleggende antagelser om hvordan verden ser ut og gir et overblikk over verdensbildet (Johannessen et al., 2016, s. 50). Guba (1990) beskriver en sammenfatning av forskningstradisjonens metodologiske, ontologiske og epistemologiske syn som et paradigme. Sohlberg og Sohlberg (2013) viser til at et paradigme kan bli forklart som et vitenskapsteoretisk perspektiv. Perspektivet bidrar til å lede forskningen inn i spesifikke generelle forestillinger og referanserammer omkring forskningen. Paradigmer henger tett sammen med forskjellige syn på konstruksjon av verden, vår oppfattelse av hvordan vi ser verden og virkelighetsoppfatninger.

Prosjektets formål er å undersøke hvordan ansatte opplever muligheten for kompetanseutvikling. Derfor kan det være sentralt å se fenomenet ut fra en vitenskapsfilosofi som legger vekt på erfaringen til individet. Derfor blir det tatt utgangspunkt i opplevelsesdimensjonen i valg av vitenskapelig forankring, for å belyse studiens problemstilling. Undersøkelsen har på denne måten en fenomenologisk forankring. Fenomenologisk metode handler om at forskeren ønsker å få innsikt og økt

forståelse av individers livsverden, samt deres oppfattelse av virkeligheten. Det vil derfor være relevant å søke deres mening om sentrale temaer i deres virkelighet (Johannessen et al., 2016, s. 171). Ifølge Thagaard (2009) er fenomenologi en fortolkende teori som kan bli tatt i bruk som vitenskapsteoretisk grunnlag for kvalitativ metode. Formålet til fenomenologien er direkte opplevelsesbeskrivelser av informantenes subjektive opplevelser og oppfattelser. Samtidig som det også er viktig at forskeren forstår hvordan fortolkning og forståelse er mulig. Det kan også være hensiktsmessig å ta i bruk hermeneutisk vitenskapssyn, samt fenomenologisk tilnærming. Thagaard (2009) viser at hermeneutikken legger vekt på at det ikke finnes kun én sannhet, men at et fenomen kan bli tolket på flere måter. Ved at forskeren gjennom nøye fortolkning og lesing av datamaterialet kan, ut fra et hermeneutisk perspektiv, kunne tolke meningsinnholdet dypere. Nyeng (2012) påpeker at fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapssyn motstrider positivismens tro på at sikker og objektiv kunnskap er basert på ren erfaringsdata, er i stede vitenskap og forskning basert på fortolket arbeid av subjektive erfaringer fra individene. Atferden blir altså bestemt av subjektive oppfatninger fra individene.

På bakgrunn av dette, kan det tenkes at fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming kan bidra til en dypere forståelse av informantenes subjektive opplevelse av læringsfellesskapets muligheter for kompetanseutvikling og kunnskapsdeling. Derfor vil det være relevant å benytte seg av fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming i studien. Tilnærmingen kan bidra til å gi en dypere og helhetlig forståelse av dataen som er samlet inn. I lys av fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming kan problemstillingen forstås som både fenomenologisk og hermeneutisk. (1) Fra et fenomenologisk perspektiv kan jeg få dypere innsikt i subjektive erfaringer og opplevelser av hvordan informantene opplever arbeidsplassen som et læringsfellesskap. (2) Fra et hermeneutisk perspektiv ønsker jeg å se hvordan informantene meningsfenomener kan bli sett i lys av kollektiv bevissthet av læringsfellesskapet som et bidrag til kompetanseutvikling.

3.2 Kvalitativt forskningsdesign

Johannessen et al. (2016) viser til forskjellige metoder som kan benyttes for å innhente data. Forklart nærmere er det hvordan man genererer, konstruerer, produserer og innhenter empiri. I den samfunnsvitenskapelige metodelæren dukker det opp et raskt skille, mellom kvalitative og kvantitative datainnsamlingsmetoder. Kort fortalt handler kvantitativ metode om å kartlegge og tallfeste et fenomen. Kvalitativ metode sier noe om kvaliteten ved det fenomenet en studerer, og brukes ofte i forbindelse med samfunnsvitenskapelig forskning. Metoden er hensiktsmessig om man undersøker fenomener man ikke har mye kjennskap til, forsket lite på og fenomener man ønsker å forstå fyldigere (Johannessen et al., 2016, s. 28). I kvalitativ metode arbeider man med innholdsrike muntlige eller skriftlige kilder som gir forskeren tolkninger i form av ord. Der forskeren undersøker hvordan mennesker samhandler med hverandre i bestemte omgivelser, som arbeidsplassen (Silverman, 2019, s. 5). Det overordnede målet til kvalitativ forskning er å få en forståelse av fenomener som er knyttet til personers virkelighet, og få en dypere innsikt i deres livssituasjon. For å få innsikt i deres livssituasjon og livsverden, er forskerens bakgrunn, informantenes tilgjengelighet og fenomenet som studeres avgjørende (Silverman, 2019, s. 6).

Det finnes flere måter å gjennomføre undersøkelser og samle inn data på. Avhengig av problemstillingen må forskeren innhente og samle data som er mest relevant og pålitelig.

I kvalitativ metode er vanlige måter å samle inn data gjennom intervju, gruppeintervju og observasjon (Johannesen et al., 2016, s. 29). Brinkmann (2010) og Ryen (2002) viser til kvalitativt forskningsintervju som den mest utbredte metoden for å undersøke et fenomen man ønsker å studere, da det tar for seg vårt reflekterte, vanlige, talende jeg. I denne studien er fokuset rettet mot kvalitativt dybdeintervju. I dybdeintervju understreker Tjora (2017) at kvalitativ forskning er mest hensiktsmessig å bruke når man undersøker individers subjektive holdninger, meninger og opplevelser i forbindelse med et fenomen. Dybdeintervju gir en detaljer og åpen utforskning av et aspekt av livet, der intervjuobjektet har betydelig med erfaring og innsikt (Charmaz & Belgrave, 2008, s. 348). Dermed kan det tenkes at kvalitativt dybdeintervju er den metoden som er mest hensiktsmessig å benytte i forskning av enkeltindividers erfaringer og opplevelser, rundt hvordan de opplever muligheter for kompetanseutvikling og arbeidsplassen som et læringsfellesskap.

Intervju er en fleksibel metode som kan brukes nesten overalt. Den gjør det mulig å samle inn detaljerte og fyldige beskrivelser av det man ønsker å undersøke. Der formålet er å beskrive eller forstå noe. Bruk av intervju egner seg når forskeren vil gi informantene større frihet til å uttrykke seg, enn det strukturerte spørreskjemaer tillater (Johannesen et al., 2016, s. 145). Tanggaard og Brinkmann (2010a) viser til at når mennesker blir intervjuet, er det vanlig å få tilgang til deres opplevelser av et fenomen. Siden deres oppfatninger og erfaringer kommer bedre frem gjennom at de får være med å bestemme hva som blir tatt opp i intervjuet (Johannesen et al., 2016, s. 145). Det kvalitative forskningsintervjuet betrakter Jacobsen et al. (2010) som en virkeliggjøring av fenomenologisk vitenskap. Da nettopp intervjuet bidrar til forståelse av den primære opplevelsen av verden. Som Johannesen et al. (2016) påpeker forsøker forskeren å avdekke hva informantene subjektivt mener om et fenomen. Nyeng (2012) viser at forskning som gjennomføres gjennom et fenomenologisk vitenskapsperspektiv i hovedsak bygger på kvalitativ metode, og henter empiri fra dybdeintervjuer. Fenomenologisk intervju brukes for å understreke at man vektlegger det beskrivende fremfor det forklarende. Med dette ønsker forskere å se verden gjennom informantenes øyner, der hensikten er å gi forskeren data fra informantens virkelighet.

3.2.1 Semistrukturert dybdeintervju

Et semistrukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt. Der spørsmålene, temaene og rekkefølgen kan variere (Johannesen et al., 2016, s. 148). Kjennetegnet ved semistrukturert intervju er at hovedspørsmålene på forhånd er satt opp, men uten fastlagte detaljer om spørsmålsformuleringer og rekkefølge. Slike uformelle intervjuer innebærer deler av vanlig samtale, men har innslag av spørsmål som forskeren har som hensikt å undersøke (Ryen, 2002, s. 99). Silverman (2019) skiller mellom strukturert, semistrukturert og narrative intervju. Utgangspunktet for datainnsamlingen for prosjektet er det semistrukturerte intervjuet med blanding av planlagte og få planlagte spørsmål, og intervjuformen vil derfor bli preget av den semistrukturert fremstillingen videre.

Til tross for at Silverman (2019) viser til narrativt intervju som den vanligste formen å bruke til datainnsamling i kvalitativ forskning. Kan narrativt intervju bli ansett som problematisk å bruke for å undersøke hvordan ansattes opplever arbeidsplassen som et læringsfellesskap. Som Illeris (2012) hevder, kan læring i en slik kontekst gjøre det utfordrende å snakke lenge om ett tema. Derfor vil det være mest hensiktsmessig å

bruke semistrukturert intervju i dette prosjektet. Tjora (2009) viser til semistrukturert intervju som den mest utbredte datainnsamlingsmetoden som oftest blir brukt i kvalitativ forskning. Der målet er å skape en situasjon med en fri samtale med fokus på spesifikke temaer som forskeren på forhånd har bestemt. Thaaagard (2009) mener at fordelene med semistrukturert intervju er at man kan følge med på fortellingen til informantene, samtidig som at andre temaer som er viktig for problemstillingen blir belyst. Det semistrukturerte intervjuet hevder Tjora (2009) er hensiktsmessig i lys av informantenes opplevelser av virkeligheten, og hvordan de reflekterer over dette. Da intervjusituasjonen gir informantene mulighet til dybde der de kan fortelle mye om et tema eller et moment, som forskeren på forhånd ikke hadde tenkt på.

Dybdeintervju baserer seg på et fenomenologisk perspektiv, der forskeren ønsker å forstå betydningen opplevelsene til informantene. Det kan være hensiktsmessig med dybdeintervjuer da temaer i en undersøkelse kan være tett knyttet opp til personlige erfaringer, som kan være vanskelig å snakke om. Dermed kan det å gå i dybden, der det er lov «å snakke litt rundt grøten», gjøre det mulig for informantene å bli trygg i situasjonen før man snakker om temaer som oppfattes som følsomme, personlig eller vanskelig (Tjora, 2009, s. 57). På bakgrunn av fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming til fenomenet som blir studert, har jeg prøvd å reflektere over potensielle påvirkninger min forståelse kan ha hatt i forbindelse med utforming av spørsmålene i det semistrukturerte intervjuguiden.

3.3 Praktisk gjennomføring av studien

Fremgangsmåten i forskningsprosessen er beskrevet ut fra hvem og hva som undersøkes, og hvordan undersøkelsen ble gjennomført (Johannesen et al., 2016, s. 69). Den praktiske gjennomføringen av studien innebar blant annet rekruttering av informanter, uformelle intervjuguide og intervjuets gjennomføring. Disse overveielser og avgjørelsene er presentert med følgende utgangspunkt, for å gi en beskrivelse som er mest mulig transparent,

3.3.1 Rekruttering av informanter

Valg av informanter i kvalitative intervjustudier er hovedregelen at man velger personer av ulike grunner. Personene må kunne uttale seg på en reflektert måte om det temaet forskeren ønsker å undersøke (Tjora, 2009, s. 69). Siden det er få informanter i denne studien, med et informanttall på 5 personer, er de rekruttert ut fra en utvalgsprosess. En premiss i utvalgsprosedyren var å rekruttere personer som kan gi best mulig informasjon av fenomenet som studeres (Johannesen et al., 2016, s. 114). Derfor anser jeg det som viktig at potensielle informanter er ansatt på en arbeidsplass der de daglig omgås andre ansatte, siden problemstillingen nettopp handler om hvordan ansatte opplever muligheten for kompetanseutvikling på arbeidsplassen. Dette kan bli sett i lys av det Tjora (2009) viser til som strategisk utvalg. Det innebærer at informantene ikke er tilfeldig utplukket til å delta i studien, men er et bevisst valg ut fra en antagelse om at de kan uttale seg om det aktuelle temaet med hensyn til problemstillingen. Den strategiske utvelgelsesprosessen som er gjennomført er hensiktsmessig, slik at analysen av data gir best mulig forståelse av hvordan kompetanse og læring kan oppleves som en mulighet innenfor arbeidsplassens fellesskap.

Etter å ha bestemt hvilket utvalg som var ønsket i studien, for å få samlet inn relevant data, var neste steg å velge personer fra utvalget som skulle delta i undersøkelsen. Her

var utgangspunktet hensiktsmessighet, og ikke representativitet (Johannesen et al., 2016, s. 119). Rekrutteringsprosessen i prosjektet har utgangspunkt i snøballmetoden. Metoden viser til at informantene rekrutteres ved å forhøre seg om personer som vet mye om det temaet man ønsker å undersøke, og personer som forskeren bør komme i kontakt med (Ryen, 2002, s. 90). I første omgang kontaktet jeg daglig leder ved det aktuelle helseforetaket over telefon, for å få en formell bekreftelse på at det var i orden at jeg kunne intervju ansatte på helseforetaket. Jeg sendte daglig leder så en mail med informasjon om masterprosjektet, som deretter ble sendt ut til alle ansatte. På forhånd hadde jeg utformet et informasjonsbrev som beskrev masteroppgaven og hvilke informanter jeg ønsket. Starten av rekrutteringsperioden var interessen lav, og jeg hadde i en tidlig fase kun rekruttert én informant. Det ble derfor sendt ut ny melding til potensielle informanter, der en av disse ble en nøkkelinformant som hadde mye kunnskap og et refleksivt forhold til det jeg ønsker å undersøke. Ved å bruke snøballmetoden fikk jeg informanten til å rekruttere ytterligere tre informanter.

Når det kommer til utvalgsstørrelsen, bør den være stort nok til at problemstillingen blir belyst (Johannesen et al., 2016, s. 114). Ryen (2002) viser til at utvalgsstørrelsen er koblet til metningspunkt. Der stadig nye intervjuer bidrar med lite ny innsikt. Som vil si at når metningspunktet er nådd har man oppnådd tilfredsstillende informasjon, der intervjuene ikke lengre byr på ny informasjon. Derfor bør antall informanter være relevant til formålet med undersøkelsen. Kvale og Brinkmann (2015) viser til at i nåtidens intervjuundersøkelser er en oppfatning at det er flere fordeler med å ha færre intervjuer i undersøkelsen. Slik at man får mer tid til analysering av intervjudata og forberedelser. Dermed bør ikke utvalgsstørrelsen og utformingen være så store at de på bekostning av at datamaterialet blir for omfattende. Dette prosjektet har ikke som hovedmål at funnene som beskrives skal være overførbare til andre arbeidsplasser, og anslår derfor at det er tilstrekkelig med fem informanter for å belyse problemstillingen. Av hensyn til studiens omfang vil jeg hevde at det å inkludere flere informanter kunne ha gått på bekostning av analysearbeidet av data, fordi materialet kunne ha blitt omfattende.

3.3.2 Utforming av intervjuguide

Studien har utgangspunkt i semistrukturert intervju, siden poenget med undersøkelsen er å fange opp fenomener og perspektiver som er viktige for informanten (Ryen, 2002, s. 97). Ved bruk av semistrukturert intervju, vil det bli brukt en intervjuguide. Johannesen et al. (2016) viser til at intervjuguiden vanligvis har en bestemt rekkefølge på temaene, men som kan endres dersom informanten har nye temaer som blir tatt opp. Dermed blir det tatt utgangspunkt i delvis strukturert intervju, som gir en god balanse mellom fleksibilitet og standardisering. På bakgrunn av tema i dette prosjektet, er veien til intervjuguiden og det teoretiske fokuset blitt begrunnet i prosjektets beskrivelse. Der fokuset er på informantens levende erfaringer. Derfor er utgangspunktet for utformingen av intervjuguiden informantens subjektive erfaringer og opplevelser.

Ryen (2002) betegner intervju som en konversasjon med hensikt. Der formålet er å beskrive eller forstå noe. Det vil si at intervjuguiden bør utformes slik at den oppfordrer til innsamling av informasjon, som enten fortolker eller beskriver informantens følelser, erfaringer og tanker. Der man enten kan forholde seg til nåtid, fortid eller framtid. I enhver konversasjon begynner man en samtale med noen innledningsrunder om dagligdagse temaer eller temaer som er relatert til det informanten synes er interessert i.

Dermed går man over til hensikten med samtalen, nemlig å begynne selve intervjuet. Innsamlingen kan gi et bedre overblikk til de ansattes oppfatning og forståelse av arbeidsplassen som et praksisfellesskap, for utvikling av læring og kompetanse.

Johannesen et al. (2016) viser at ved bruk av semistrukturerte intervjuer er det beste å stille beskrivende spørsmål, som hva og hvem. Men la hvorfor-spørsmålene bli besvart i analysedelen. Ved å stille hvorfor-spørsmål kan det være vanskelig for informanten å vite hvor lange og inngående forklaringen de blir bedt om å gi. Det vil derfor være lurt å ha det klart hva man ønsker å undersøke og vite mer om. Etter at jeg hadde klargjort hva og hvordan jeg ønsker å undersøke temaet for prosjektet, begynte jeg med intervjuguiden. Jeg har tatt utgangspunkt i Rubin og Rubin (2005) sin modell om «Three and Branch interview», oversatt til «tre-og-gren-intervju». Denne modellen handler om bredde, som sørger for at de fleste av hovedspørsmålene blir stilt til hvert intervjuobjekt. Modellen blir sammenlignet med et tre, der stammen er forskningsproblemet og grenene er hovedspørsmålet. Der grenene har tema som kompetanseutvikling, praksisfellesskap, kunnskapsdeling og arbeidsplassens omgivelser for læring. Rubin og Rubin (2005) viser til at modellen blir ansett som fordelaktig når temaene for intervjuet er på forkant bestemt, der spørsmålene i hvert tema blir stilt for å utdype erfaringene hos informantene i de ulike temaene. Ryen (2002) understreker videre at intervjuguidens hovedstruktur bør ha med sentrale temaer som er representerende for undersøkelsen. Derfor må spørsmålene i intervjuguiden ha med forhold angående kunnskapsdeling innenfor arbeidsfellesskapet, deling av kunnskap og kompetanse, og hvilken betydning læring har innenfor arbeidsfellesskapet. Spørsmålene i intervjuguiden består i hovedsak på bakgrunn av det teoretiske rammeverket og tidligere forskning.

Ved bruk av semistrukturert intervju, påpeker Ryen (2002), at forskeren må vurdere hvordan en meningsfull samtale blir tilpasset situasjonen. En grunnleggende regel er at spørsmålene er enkle og korte og at man unngår å spørre om samme ting flere ganger. Intervjuet bør også bestå av en kontinuerlig veksling mellom svar og spørsmål. På bakgrunn av disse momentene er intervjuguiden blitt satt sammen med hensikt for at flyten i samtalen blir optimalisert. Spørsmålene som blir stilt i intervjuguiden understreker Ryen (2002) bør bli utformet slik at informanten gir utfyllende svar og beskrivelser angående det temaet som undersøkes. Derfor ble spørsmålene i intervjuguiden utformet i et forsøk på få mer utfyllende svar. Hovedspørsmålene ble også etterfulgt med oppfølgingsspørsmål ved behov.

3.3.3 Intervjuets gjennomføring – datainnsamling

Tjora (2009) understreker at en viktig forutsetning i gjennomførelse av dybdeintervju er å skape en avslappet stemning. Der informanten er trygg nok til å snakke åpent om seg selv og dele personlige erfaringer. For å legge til rette for en avslappet stemningen vil det være hensiktsmessig at intervjuet blir gjennomført på et sted der informanten føler seg trygg. Da gjerne på informanten sin arbeidsplass, dersom undersøkelsen er tilknyttet informantens arbeid. En tillitsfull og god relasjon mellom informant og forsker legger grunnlaget for å skape en trygg atmosfære, som kan ha betydning for intervjuet (Tjora, 2009, s. 67). I dette prosjektet ble det gjennomført fem intervjuer, med fem informanter. Alle intervjuene ble holdt på arbeidsplassen til informantene, der vi benyttet oss av møterom for å gjennomføre intervjuene. Tidsperioden for intervjuene hadde et omfang av 5 dager, med 1-2 intervju hver dag. Varigheten på intervjuene var alt mellom 33-47 minutter.

Tillit er et sentralt begrep for å bygge relasjon mellom informantene og meg som forsker (Ryen, 2002, s. 116). Ved å bygge opp tillit medførte det at informantene åpnet seg opp og delte egne synspunkter og erfaringer. Johannesen et al. (2016) anbefaler at forskeren har styring over intervju situasjonen, ved å gi informanten bekreftende kommentarer til det som blir sagt. Men unngå å konstant avbryte informanten. Her vil det bli skapt en balanse mellom det å lytte til det informanten og stille spørsmål. Gjennom intervjuene prøvde jeg å være bevisst på å unngå å avbryte det informanten fortalte, og la det være rom for stillet, uten å hoppe rett over til neste spørsmål eller komme med en kommentar. Dette førte til at informantene ofte utdypet det de nettopp hadde fortalt, siden de fikk tid og rom til å tenke gjennom spørsmålene som ble stilt. Ved å gi informantene tid til å tenke seg om og ikke hoppe rett til neste spørsmål ble det en naturlig flyt i vekselvirkingene mellom svar og spørsmål.

Tilliten mellom meg som intervjuer og informantene, opplevde jeg at var til stede, der jeg opplevde at de delte sine erfaringer, tanker og synspunkter angående det jeg undersøkte. Jeg understrekte at de ikke måtte være redd for å føle at de måtte svare riktig på de spørsmålene som ble stilt, da det ikke finnes noen riktige svar på deres egne meninger og opplevelser. Jeg måtte ofte oppmuntre dem til å utdype enkelte begreper, siden jeg ikke har bakgrunn innen helsesektoren. Dette for at jeg kunne forstå konteksten for det de fortalte meg. Innsikt om begreper og erfaringer tok jeg med meg videre til neste intervju. I løpet av intervjuene begynte jeg å få mer erfaring med å gjennomførelsen av intervju, og følte meg mer trygg i rollen. Derfor vil det være forskjeller mellom første og siste intervju som ble gjennomført, da jeg etterhvert kunne løsrive meg mer fra intervjuguiden. Til tross for at jeg hadde god kjennskap til den. I helhet ga intervjuene meg et utfyllende og bredt grunnlag for en videre analyse av fenomenet som jeg ønsker å undersøke.

3.4 Fremgangsmåte og analyse

Johannesen et al. (2016) peker på at når kvalitative data er samlet inn, starter organiseringen og bearbeidingen av intervjuene. Den muntlige samtalen i intervjuene blir transkribert og oversatt skriftlig ved hjelp av lydopptak. Der empirien som er innsamlet blir gjort til gjenstand for analysering. Thagaard (2009) viser til den analytiske delen i forskningsprosessen bærer preg av sammensetningen i arbeidet mellom empiri og teori. Her er det en konstant veksling mellom systematisering av data og et fokus på teori. For å redegjøre for undersøkelsen analyse og samtidig forklare, vil fremgangsmåten av analysen bli presentert trinnvis.

3.4.1 Transkribering av datamateriale

En viktig del av analyseprosessen er transkribering. Datamaterialet som transkriberes er en tekst forskeren har produsert. Her bli lydopptaket av intervjuet omgjort til tekst gjennom en nøye transkripsjon (Johannesen et al., 2016, s.161). Johannesen et al. (2016) viser til at transkribering av lydopptak til tekst kan være en utfordrende prosess, der forskeren kan ha flere timer med lydopptak som er transkribert. Nilssen (2012) påpeker at tekster som oversettes sjeldent blir helt nøyaktig. Utfordring med transkribering er at konteksten og mengde informasjon går tapt, da det kun fanger opp det verbale språket. Slik som stemmeføring og kroppsspråk lar seg ikke transskriberes.

Nilssen (2012) viser at transkripsjon av lydopptaket til et intervju er en tidkrevende prosess. Det sies at én time lydopptak kan ta opptil seks timer å transkribere. Men dette

kommer an på hvor nøyaktig og detaljert transkripsjonene og ferdighetene til den som oversetter er. Tjora (2009) anbefaler å vurdere om det er aktuelt å bruke eller normalisere dialekter i transkripsjonene. En normalisering av dialekter kan føre til anonymisering av informantene. Forfatteren anbefaler også at materialet blir fullstendig transkribert i etterkant, der man bør være detaljert i transkriberingen. Slik som om informantene har vanskeligheter for å lete etter riktige ord å bruke i intervjuet, som kan vise til vanskelighet med å ordlegge seg eller at de er usikre. Tjora (2009) mener slike data er viktig å ha med i transkripsjonen, da det kan ha en betydning for analysen.

I dette prosjektet ble alt som informantene fortalte transkribert. Tiden som ble brukt på transkriberingene av intervjuene var alt fra tre til fem timer per intervju. Nilssen (2012) påpeker her at forskeren bør få mest mulig korrekt gjengivelse av det informantene sier, og at det kan være viktig å notere uttrykk og pauser som ikke oppfattes som ord. Uttrykk som «hmm», «mhm», «tja», «eeeh» og «...» ble også transkribert. Nilssen (2012) understreker at slike ord kan tyde på at informanten er usikker eller trenger tid til å tenke. I lys av den hermeneutiske tilnærmingen for tema i denne studien, anser jeg det som hensiktsmessig at slike uttrykk og ord blir transkribert, da de kan bidra til å tolke funn som ikke virker viktig i transkriberingen av datamaterialet eller ved intervjusituasjonen. Alder, navn, arbeidsplass og andre gjenkjennelige faktorer som kunne relateres til informantene ble i transkriberingen anonymisert.

Videre viser Nilssen (2012) at en viktig del av analyseprosessen er transkriberingen, der transkribering og aktiv lytting kan føre til tanker og ideer til koding. Dermed bør transkriberingen skje raskest mulig etter at intervjuet er ferdig, for å holde det ferskt i minne. I mitt tilfelle ble ikke dette gjort med alle intervjuene, enkelte dager hadde jeg flere intervjuer tett oppi hverandre, som gjorde at jeg ikke fikk transkribert lydopptakene før etter jeg hadde gjennomført alle intervjuene. Mens andre dager hadde jeg kun ett planlagt intervju og fikk transkribert like etter. Mellom intervjuene noterte jeg ned inntrykk jeg fikk fra intervjusituasjonen i en forskningsdagbok, for å ha oversikt over egne tanker og erfaringer underveis i prosessen.

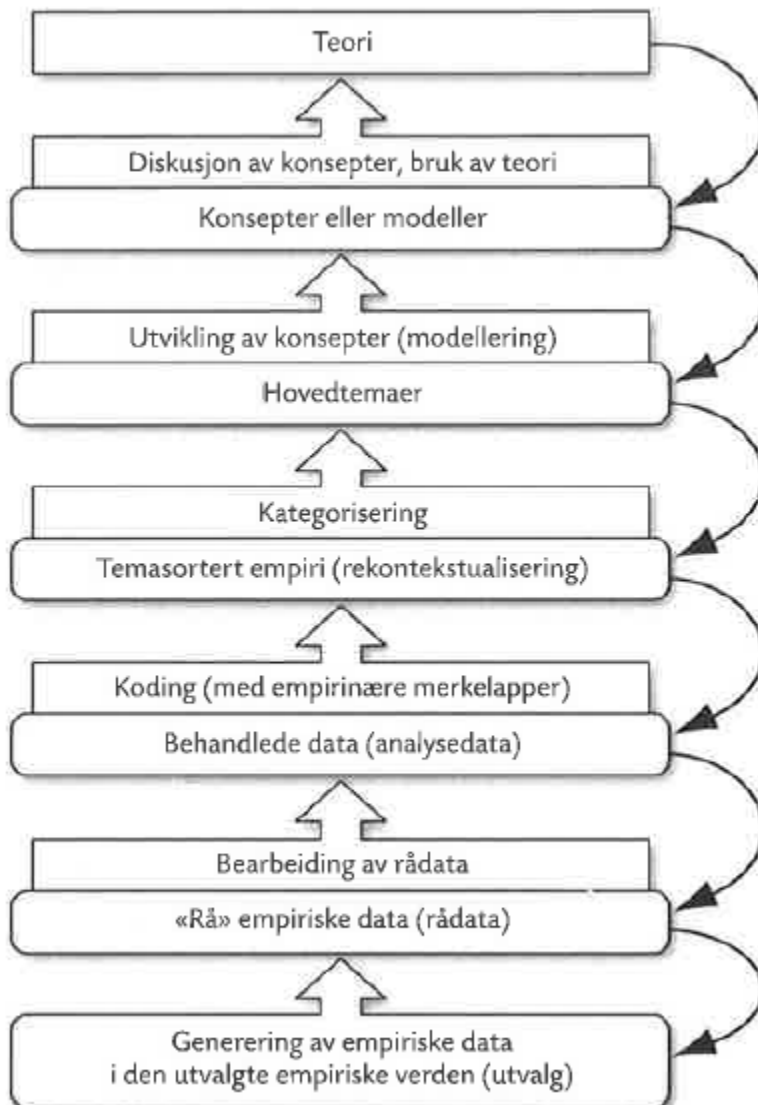
3.4.2 Analytiske tilnærminger

Analyseprosessen er, eller fortolkningsprosessen, er begynnelsen på refleksjon over innfallsvinkler som er hensiktsmessig å trekke inn. Nilssen (2012) påpeker at det handler at materialet heves opp fra et beskrivende nivå til et fortolkende nivå. Forskere må i denne delen av forskningsprosessen forholde seg til datamaterialet som er samlet inn, samtidig som de må forholde seg til egne refleksjoner og teorier. Nilssen (2012) hevder at det handler om å tolke erfaringer og synspunkter informantene har, ved å se dette i lys av teori. Gjennom tolkning, vil materialet bli gitt en tilknytning til teori som kan settes inn i en teoretisk ramme. I studiens analysedel ble det brukt ulike måter å heve materialet opp fra et beskrivende nivå til et fortolkende.

Stegvis-deduktiv induktiv metode: SDI

Studiens analytiske tilnærming baserer seg på Tjora (2009) sin stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI-modellen). Modellen handler om at man arbeider i etapper fra rådata til teorier eller konsepter, den gir en idé om at kvalitativ forskning er stegvis prosess som er sammensatt av ulike stadier. Deduktiv tilnærming innebærer at data analyseres gjennom rammeverk som er forhåndsdefinerte, mens induktiv tilnærming handler om å oppdage temaer, kategorier og mønstre i datamaterialet (Tjora, 2009, s. 114). SDI modellen til

Tjora (2009) baserer seg på begge tilnærmingene. Arbeidet med den analytiske tilnærmingen i denne studien kan dermed bli sett på som deduktivt, basert på det teoretiske rammeverket og egen forforståelse. Det kan bli sett på som induktiv gjennom kategorisering og koding av materialet som er transkribert.



Figur 1.1: Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) (Tjora, 2009, s. 115).

Fra figur 1 kan SDI-modellen gi inntrykk av at prosessen i forskningen er overdrevent og fullstendig lineær, noe som ikke stemmer. Modellen er, som modeller flest, overforenklet, og gir et godt utgangspunkt for fremdrift og systematikk i det kvalitative forskningsprosjektet (Tjora, 2009, s. 115). Jeg valgte å fokusere på informantenes erfaringer og tanker, som ble sett opp mot valgt teori.

Koding av transkribert materiale

Koding er prosessen der data blir brutt ned, kategorisert, tolket og bygget opp til ren teori eller beskrivelse (Johannesen et al., 2016, s. 187). Kodingsprosessen foregår gjennom flere nivåer, og som blir presentert på ulike fortolkningsnivåer. De ulike fortolkningsnivåene blir formet som ulike typer koder. Dalen (2011) hevder at formålet med ulike typer koder er å komme frem til en felles forståelse av datamaterialet, som igjen kan skape en generering av teori om fenomenet som undersøkes. Tanggaard og

Brinkmann (2010b) understreker at koding er en teknikk som er forfinet innen meningskondensering, som innebærer at større tekstsegmenter blir redusert til mindre meningsenheter. Dette hevder forfatterne er sentralt for hermeneutiske og fenomenologiske perspektiver, der det legges vekt på fortolkning og beskrivelser av meningsinnholdet. Koding er ifølge Tjora (2009) det første steget i analysen og viser at i en kodingsprosess er det viktig at analysearbeidet ligger nært empirien og at begreper som finnes i datamaterialet blir utnyttet. Derfor er kodingen forsøkt å bli gjennomført uavhengig av det teoretiske rammeverket og min egen forforståelse.

Tjora (2009) viser at målet med koding er å trekke ut det empiriske materialets hovedessens, som skal bidra til å redusere materialets volum og skape mulighet for generering av ideer på grunnlag av empiri. Gjennom å bruke begreper som alt finnes i datamaterialet og gjennom detaljerte koder, er målet at temaer etter hvert blir utviklet. I studiens undersøkelse av datamaterialet ble kodingen basert på å bruke begrepet som alt finnes i datamaterialet, der kodingens hovedfokus var å trekke ut empirinær koding fra transkriberingen. Undersøkelsens analyse baserte seg på SDI-modellen til Tjora (2009), samtidig som det også er relevant å trekke inn det Johannessen et al. (2016) kaller for åpen koding. Åpen koding handler om å undersøke, definere, sammenlikne, kategorisere og bryte ned fenomener gjennom analyse. Kodingsprosessens gjennomførelse foregikk ved at jeg først leste gjennom alt av transkribert datamateriale og kodet dette i lys av SDI-modellen og åpen koding. Kodene ble deretter kategorisert.

Kategorisering

Kategorisering av koder er neste steg i analyseprosessen. Hensikten med denne prosessen er å samle kodene som er relevant for problemstillingen i grupper (Tjora, 2009, s. 118). Ifølge Tjora (2009) er det hensiktsmessig i arbeid med koding å jobbe nært opptil empirien, og bruke begreper som alt er i datamaterialet. Nilssen (2012) mener at oppgaven til forskeren her er å bruke analytiske eller teoretiske termer, for å skape mening i datamaterialet. For å kunne sitte igjen men noen få perspektiver, dimensjoner, temaer eller kategorier fra det transkriberte materialet. Kodene blir byttet ut med begreper, og kategoriseringen blir byttet ut med klassifisering. Alle kodene er med på å skape og utvikle kategoriene.

I arbeidet med analyseringen, benyttet jeg meg av det som ble forklart i *koding av transkribert materiale* for meningskondensering. Meningskondensering innebærer at intervjuetekster som er lange blir redusert til kortere formuleringer. Videre orienterte jeg utsagn som var relevante for prosjektets problemstilling og tematikk. Jeg gikk igjennom kodingene og transkriberingsprosessen av tekstene til intervjuene flere ganger, slik at jeg kunne danne meg et helhetlig bilde av informantenes felles subjektive opplevelser. Dette ga meg en retning for videre arbeid med analysen, slik at kategoriseringen av kategorier i undersøkelsen ble, som Thagaard (2009) understreker, representert som meningsbærende og sentrale temaer i prosjektet.

Gjennom å utarbeide klassifisering av koder og temaer tok jeg i bruk for det Tjora (2017) kaller for en konstant grupperingstest for hver kode, der en kode blir koblet til en eksisterende gruppe eller oppretter en ny. Hensikten med grupperingstest er å få frem et antall kodegrupper, der målet er at gruppene tematisk blir skilt fra hverandre. Tjora (2017) mener her at tommelfingerregelen i en masteroppgave vil 3-5 relevante kodegrupper egne seg som basis for analyse (Tjora, 2017, s. 210). Kodegruppene i analysen ble i denne undersøkelsen systematisert og gruppert i tre overordnede

kategorien som synes å ha særlig betydning for informantenes opplevelser av kompetanseutvikling på arbeidsplassen:

- Opplevelse av læring på arbeidsplassen
- Opplevelse av deling av kunnskap og betydningen av erfaring
- Opplevelse av arbeidsplassens vilkår for læring

3.5 Overveielser og refleksjoner

3.5.1 Ethiske betraktninger

Etikk handler om regler, retningslinjer og prinsipper for vurdering av om handlinger er gale eller riktige. Ethiske hensyn innebærer at forskere må tenke over hvordan et tema kan belyses, uten at det får uforsvarlige etiske konsekvenser for en gruppe av mennesker eller et enkeltmenneske (Johannessen et al., 2016, s. 85). Ryen (2002) mener det er to utfordringer eller stadier som forskningsprosessen knyttes til. Den første utfordringen gjelder relasjonen mellom forsker og forskningsobjektet, den andre utfordringen gjelder representasjonsproblemer når rapporten blir skrevet. Brinkmann (2010) påpeker at kvalitative intervjustudier ofte handler om liv og erfaringer som er personlige hos oss mennesker, som kan føre til et etiske problem. Derfor er forskningsprosjektet pålagt meldeplikt til Sikt – kunnskapssektorens tjenesteleverandør og etiske retningslinjer (Sikt, u.å.). I den sammenhengen er studien meldt til Sikt for kvalitetssikring og internkontroll med hensyn til fasene i studien: utvalg, fremgangsmåte for datainnsamling, analysering av data, metodevalg, forskningsetikk og personvern (se vedlegg 1). I gjennomførelsen av prosjektet var det viktig at informantenes personvern ble sikret og ivaretatt, ble det utformet et informert samtykke i utgangspunkt i en standardisert mal fra Sikt. Det ble i samtykket informert om studiens formål, konfidensialitet, osv. (se vedlegg 2). Videre blir noen av de moralske og etiske spørsmålene diskutert i henhold til forskningssammenhengens intervju praksis. Dette vil bli sett i lys av de etiske retningslinjene for samfunnsforskning, som i dette prosjektet handler om krav om konfidensialitet og informert samtykke.

Krav om fritt og informert samtykke

Johannessen et al. (2016) understreker at den som blir spurt om å delta, den som deltar, og den som tidligere har deltatt i undersøkelsen, skal selv kunne bestemme over egen deltakelse. Forskeren skal gi vedkommende et frivillig og informert samtykke til å delta og kan på hvilket som helst tidspunkt velge å trekke seg uten at det oppstår negative konsekvenser. I kvalitative undersøkelser kan den innledende fasen av undersøkelsen være åpen, og man ikke helt vet hvilke personer som deltar. Når informantene har blitt avklart, må informert samtykke innhentes fra dem som deltar (Johannessen et al., 2016, s. 86). Kvale og Brinkmann (2015) viser til at informantene bør bli informert om formålet til prosjektet, som bør bestå av informasjon om fortrolighet om hvem som kommer til å ha tilgang til dataen som innsamles.

Prosjektets infoskriv (se vedlegg 2) ble sendt ut til alle ansatte ved den undersøkte arbeidsplassen, der potensielle deltakere til prosjektet på forhånd fikk mulighet til å lese informasjon om formålet og hensikten til prosjektet før de meldte seg til å delta. Infoskrivet inneholdt blant annet opplysninger om formålet til prosjektet og informasjon om rettigheter ved deltakelse. Før jeg påbegynte intervjuene leste jeg opp noen sentrale punkter i infoskrivet, for å forsikre meg om at informantene hadde fått med seg viktig informasjon. I den forbindelse understreker Dalen (2011) at forskere må redegjøre for

instrumenter som anvendes i intervjuet, og i dette prosjektet ble det tatt i bruk intervjuguide og lydopptak. Jeg hadde sendt ut samtykkeskjema til deltakerne før intervjuene, der jeg hadde med forespørsel om signatur. Informantene som har deltatt i dette prosjektet har signert samtykkeskjema, og har med dette samtykke forstått og mottatt informasjonen om prosjektet. Informantene har også gjennom samtykkeskjemaet fått anledning til å stille spørsmål, delta på intervju og at deres personopplysninger behandles fram til prosjektets slutt (ca. 01.09.23). Se vedlegg 2 for mer informasjon og detaljer om samtykkeskjema og informasjonsskriv.

Imidlertid problematiserer Kvale og Brinkmann (2015) hvorvidt det er mulig at alle kravene om full informasjon i forskningsprosjekter oppfylles, siden prosjektet kan endre seg gjennom prosessen. Disse endringene kan føre til at hensikten og formålet med prosjektet endres, som kan medføre at deltakerne ikke har full oversikt om hensikten og målet til prosjektet. Dalen (2011) mener det også er viktig å ta i betraktning at intervjuets gjennomføring i en kvalitativ forskningsprosess kan endres underveis, som gjelder intervjuguiden. I dette prosjektet er ikke slike endringer blitt gjort i verken før eller i etterkant av intervjuene. Opplysninger om informantene har ikke blitt behandlet i etterkant av innleveringsfristen, som medfører at informasjonen de fikk ved prosjektets start er fremdeles gjeldene ved prosjektets slutt.

Konfidensialitet

Konfidensialitet blir alltid vektlagt for å beskytte den utforskedes identitet og privatliv, der leseren ikke skal kunne klare å kjenne igjen lokalisering eller identitet (Ryen, 2002, s. 209). I henhold til de nasjonale forskningsetiske komiteene (2021) (NESH) er hovedregel til forskere at all innsamlet data med personlig informasjon blir behandlet konfidensielt og fortrolig. Om forskeren lover informantene konfidensialitet, skal informasjonen som samles inn ikke formidles videre på måter som går utover avtalen. Troverdigheten til forskeren og tilliten deltakeren har til forskning er nært knyttet til konfidensialitet (NESH, 2021, s. 23). Tillit handler om forholdet mellom deltaker og forsker og ansvaret forskeren har for å ikke ødelegge for andre fremtidige forskere (Ryen, 2002, s. 210). Dalen (2011) viser til at konfidensialitet er spesielt viktig når forskeren møter informanten fysisk, og at informasjonen som informanten deler med forskeren blir fortrolig behandlet. Nilssen (2012) understreker informantenes personlige opplysninger må beskyttes og aidentifiseres, mens materialet anonymiseres ved formidling og publisering ved bruk av fiktive navn, pseudonymer eller endrer informantens kjennetegn.

I denne studien er det bruk pseudonymer eller fiktive navn om informantenes stedsnavn, navn, arbeidsplass eller andre gjenkjennelige egenskaper. Alderen til informantene ble ikke sett på som hensiktsmessig å bruke, i hensyn til resultater og analyse. Yrkestittelen til hver enkelt informant er også blitt anonymisert, med hensyn til konfidensialitet synes det å oppgi denne tittelen som risikabelt. I informasjonsskrivet (se vedlegg 2) ble det også informert om det er kun min veileder og meg som student som vil ha tilgang til opplysninger som er identifiserbare. I studien ble det informert både muntlig og skriftlig (se vedlegg 2) om at datamateriell i form av lydopptak ville bli tatt opp i nettskjema, som er en nettbasert undersøkelsesverktøy der jeg lagret intervjuene. Nettskjema har et høyt sikkerhetsnivå der man kan enkelt og trygt lagre data opp til fortrolig data, der den sammen med Tjenester for Sensitive Data (TSD) er godkjent av Sikt og REK til å samle inn fortrolig data (Nettskjema, u.å.). All form for datamaterielt vil etter prosjektets slutt, destrueres.

3.5.2 Forskerrolle

Forskning begynner med en eller annen virkelighet som man ønsker mer kunnskap om, der utgangspunktet er nysgjerrighet for all forskning (Johannessen et al., 2016, s. 29). Ryen (2002) viser at i kvalitativ forskning innebærer denne nysgjerrigheten at forskeren kontinuerlig står ovenfor en rekke veivalg. Alt fra valg av tema, hvor mange og hvilke deltakere som skal delta i forskningen, til forskerne har satt sitt siste punktum i studien. Nilssen (2012) hevder at som forsker kan disse fasene medfører at man gjennom hele prosessen må ta reflekterte og grundige beslutninger og vurderinger. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker derimot at det ikke finnes en konkret fasit på hvordan god forskning praktiseres. Men dersom forskeren tar utgangspunkt i gode råd, ideer og prinsipper kan det bidra til at kvaliteten på forskningen heves, gjennom for eksempel selvrefleksivitet og transparens.

Nilssen (2012) viser at transparens handler om at forskeren gjør forskningsprosessen forståelig gjennom å være ærlig både til leseren og seg selv gjennom bakgrunn for valg, avgjørelser og sin forforståelse. Derfor vil det være viktig at forskere er både åpen og selvkritisk om begrensninger og utfordringer, da dette ikke kommer til å svekke prosjektet, men heller styrke troverdigheten til forskeren og studiens kvalitet (Nilssen, 2012, s. 30). Gjennom å være transparent, vil det også kreves at forskeren er selvrefleksiv i løpet av hele forskningsprosessen. Det å være selvrefleksiv handler om en erkjennelse av at kvalitativ forskning er en aktivitet som er verdiladet, og som dermed kan bli preget av individuelle og subjektive teorier, interesser, erfaringer, sosial- og faglig bakgrunn til forskeren (Nilssen, 2012, s. 32). Kvale og Brinkmann (2015) viser at selvrefleksivitetens betydning øker i henhold med intervjuer, da det sies at i innhenting av kunnskap er intervjueren det viktigste redskapet. På bakgrunn av at forskeren selv innhenter data, viser Nilssen (2012) at dataene konstrueres gjennom en interaksjon med deltakerne i undersøkelsen, for deretter at analysen gjennomføres og materialene tolkes.

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at integriteten til forskeren som reflekterende er i forskerens erfaring, rettferdighet, kunnskap og ærlighet. Hvor denne integriteten har betydning for kvaliteten til kunnskapen. Derfor er studiens kvalitet avgjørende for om forskeren forsøker å gjøre rede for sin forforståelse om det temaet som studeres. Johannessen et al. (2016) viser til at forforståelse er helt nødvendig for å forstå virkeligheten, der forforståelsen til forskeren vil kunne påvirke hva forskeren observerer og hvordan observasjonene tolkes og vektlegges. Gjennom min arbeidsprosess har jeg forsøkt å være klar over hvordan jeg kan påvirke resultater og situasjoner underveis i undersøkelsen, og har derfor hatt full oppmerksomhet til hvordan erfaringer og kjennskap til tema har vært med å påvirke perspektivet mitt. Men jeg var usikker på hvordan jeg skulle håndtere dette på en systematisk måte. Som Nilssen (2012) anbefaler, kan det være fordelaktig å skrive en forskerlogg underveis i forskningen, der man både reflekterer potensielle skjevheter og/eller motivasjon. Jeg lagde derfor en forskerdagbok der det ble reflekterte over alle metodiske valg som ble tatt underveis. Dette opplevde jeg som en effektiv måte å få oversikt over egen subjektivitet og påvirkningskraft, samt at den var til stor hjelp når jeg skulle skrive metodekapittelet.

I redegjørelsen av forskerrollen min er det, som Nilssen (2012) understreker, hensiktsmessig å vise hvordan den vitenskapsteoretiske forankringen og det teoretiske rammeverket er viktige for forforståelsen til forskeren, og hvilken betydning det har for analyse og tolkning. Prosjektet er forankret i et sosiokulturelt læringsperspektiv, samt et fenomenologisk- hermeneutisk vitenskapsperspektiv. En fenomenologisk- hermeneutisk

tilnærming til tema kan begrense de innsamlede dataenes resultater til å handle om subjektive erfaringer og opplevelser til enkeltindividet, og hvordan meningsfenomener til informantene kan bli sett som en felles bevissthet av arbeidsplassen som en kunnskapsarena. Denne typen forforståelse hevder Nilssen (2012) er hensiktsmessig, siden den kan bidra til å avgjøre hva forskeren ser på som problematisk og hvordan problemstillingen utformes og defineres. I oppstarten av prosjektet ble det derfor ansett som hensiktsmessig å avgrense fokuset i studien, og det ble dermed tatt utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsperspektiv, deling av kunnskap og utvikling av kompetanse da dette var av størst interesse. Jeg er også bevisst på at å undersøke denne tematikken fra primært ett ståsted, kan kunne påvirke funnene og prosjektet, og om jeg hadde valgt en annen teoretisk problemstilling eller utgangspunkt kunne det ha gitt andre resultater. Fenomenene i denne undersøkelsen er forsøkt å bli utforsket i dybden og på tvers av deltakere og erfaringer. Siden den vitenskapsteoretiske forankringen ser på erfaringer som er individuelle som sanne, finnes det ikke sannheter som er objektive.

3.6 Studiens kvalitet

I kvalitativ forskning er kvaliteten et viktig aspekt, hvor Thagaard (2009) hevder at troverdigheten i studier er avhengig av at kunnskapen i forskningsprosjektet er transparent og eksplisitt, samt at forskerens refleksivitet er knyttet til egne vurderinger om metodiske valg. Kvale og Brinkmann (2015) viser til validitet og reliabilitet som hensiktsmessige begreper for å vurdere forskningens kvalitet. Der validitet handler om hvordan resultatene tolkes og gyldigheten til datamaterialet, og reliabilitet handler om hvor troverdige resultatene fra en studie er. De åtte kriterier til Tracy (2010) for kvalitativ forsknings kvalitet, vil bli brukt som grunnlag for refleksjon over kvaliteten til studien. Kriteriene er «worthy topic», «rich rigor», «sincerity», «credibility», «resonance», «significant contribution», «ethics» og «meaningful coherence» (Tracy, 2010, s. 839). Det etiske kriteriet til Tracy (2010) er imidlertid diskutert i underpunktet *3.5.1 etiske betraktninger*, og blir av denne grunn ikke utdypet her.

«Worthy topic» handler om prosjektet er et verdig tema for forskning, som kan reflektere prosjektets betydning og relevans (Tracy, 2010, s. 840). Formålet med denne studien er å undersøke hvordan ansatte opplever muligheter for kompetanseutvikling, samt hvilke læringsmuligheter som finnes og hvordan de oppleves. Hensikten med studien kan bli sett som et bidrag til å belyse læring og utvikling av kompetanse i arbeidslivet. Samt fremme hvilken betydning, som Tracy (2010) kaller for «significant contribution», arbeidsplassens tilrettelegging har for ansattes muligheter til kunnskapsdeling og læring.

Tracy (2010) kriterier om «rich rigor» handler om at både det teoretiske ved studiene, dataene som samles inn samt at konteksten skal være hensiktsmessig, tilfredsstillende og komplekst. I denne studien ble forskerrollen reflektert kontinuerlig med en anerkjennelse om at både problemstilling, tema, teori, metode og analyse skulle ha en sammenheng med hverandre gjennom hele prosessen. Dette er utdypet nærmere og drøftet i *3.2.1 kvalitativ forskningsdesign* og *3.3.1 utvalg og rekruttering av informanter*.

«Sincerity» handler om forskerens oppriktighet og selvrefleksjon gjennom hele forskningsprosessen, hvor forskningen skal fremstås som troverdig til leseren (Tracy, 2010, s. 842). Studiens hensikt var å gjøre rede for forskningsprosessen på en oppriktig og ærlig måte, hvor det har blitt redegjort for valg av teoretiske perspektiver som har blitt drøftet og reflektert rundt datamaterialets fortolkning. Dette er imidlertid drøftet

under punkt 3.5.2 *reflektere over forskerrollen*. Når det kommer til kvalitative studiers transparens, hevder Tanggaard og Brinkmann (2010b) at det skal være mulig for leseren å avdekke veien fra undersøkelsens design til analyse og resultater. Studien har dermed som hensikt om å skape gjennomsiktighet, som har hatt betydning for forskningsprosessen. Det er dermed blitt redegjort for det teoretiske rammeverkets valg og hvordan det kan ha lagt retningslinjer for hvordan studiets fenomen forstås. Samt gjort rede for hvordan de metodiske valgene kan ha preget den videre forskningsprosessen, der det forklares hvordan datamaterialet er blitt behandlet og bearbeidet.

Ett annet kriterium til Tracy (2010) er «credibility», pålitelighet. Det handler om at forskningen inneholder tykke beskrivelser og konkrete detaljer, preget av troverdighet. Studiens forskningsprosess er forsøkt presentert gjennom tykke beskrivelser både i diskusjons- og analysekapittelet, og tar hensyn til informantenes personlige og subjektive opplevelser av det fenomenet som ble undersøkt. Forskningens resultat er også forsøkt å bli presentert med konkrete detaljer og tykke beskrivelser, ut fra tolkning i teorien til forskningen.

Tracys (2010) kriterium om «resonance» handler om forskningens evne til å gi meningsfull gjenklang samt hvordan det preget leseren på en meningsfull måte. Kriteriet kan bli oppnådd gjennom estetiske fortjenester, stemningsfull skriving, formelle generaliseringer og overførbarhet (Tracy, 2010, s. 844). I denne studien handler dette om hvordan innsikt av arbeidsplassens identifisering av læringsmuligheter kan bli overført til andre kontekster og sammenhenger. Formålet med studien er å gi innsikt og belyse læringsmuligheter på arbeidsplassen, samt hvordan de ansatte opplever muligheten og betydningen for utvikling av læring og kompetanse.

«Meaningful coherence» er siste kriteriet til Tracy (2010), og handler om at man skal undersøke det man har påstått å skulle undersøke, at man holder seg til tema, bruker fremgangsmåter og metoder som står i tråd med anvendte paradigmer og teorier, samt ha en meningsfull sammenheng mellom forskningsspørsmål, litteraturvalg, tolkninger og funn (Tracy, 2010, s. 848). Med henhold til dette er studien utført etter beste evne, med fokus på både gjennomsiktighet og åpenhet.

4. Funn og Analyse

Det ble i metodekapittelet redegjort for kategoriserings- og kodingsprosessen som er brukt i studien. Gjennom analysene ble det utviklet mønstre og sammenhenger i empirien. I dette kapittelet blir funnene i undersøkelsen presentert på bakgrunn av kategoriserings- og kodingsprosessen fra intervjumaterialet. Informantenes erfaring og opplevelser blir presentert med hensyn til hvordan de opplever muligheten for kompetanseutvikling på arbeidsplassen, hvordan dette viser til deres opplevelser av kunnskapsdeling og læring, samt hvordan de opplever at arbeidsplassen fremmer og/eller hemmer læring i arbeidsfellesskapet. Gjennom å kategorisere og kode datamaterialet, fremstår tre overordnede kategorier. Kategoriene reflekterer informantenes opplevelser av problemstillingen «Hvordan opplever ansatte ved et helseforetak muligheter for kompetanseutvikling?», der analysen presenterer de overordnede kategoriene gjennom delkapitler. Fremgangsmåten kan relateres til Tjora (2009) sin stegvis deduktive-induktive (SID) metoder, der det er en kontinuerlig veksling mellom helheter som er relatert til koder i datamaterialet som er begrepsdrevne, og gjort om til mindre koder som ble avklart i datamaterialets analysering. Analysen er delt inn i følgende kategorier:

- Opplevelse av læring på arbeidsplassen
- Opplevelse av deling av kunnskap og betydningen av erfaring
- Opplevelse av arbeidsplassens vilkår for læring

De overordnede kategoriene blir presentert i tabell 2, med tilhørende underkategorier. Kategoriene er basert på funn etter kategoriserings- og kodingsprosessen i metodens forskningsprosess:

Hovedkategori	Opplevelse av læring på arbeidsplassen	Opplevelse av deling av kunnskap og betydning av erfaring	Opplevelse av arbeidsplassens vilkår for læring
Underkategori	<ul style="list-style-type: none">- Samarbeid som omdreiningspunkt for læring- Ønsket om å dele kunnskap og barrierer for kunnskapsdeling	<ul style="list-style-type: none">- «Finne sin plass»- Tillit og åpenhet	<ul style="list-style-type: none">- Ledelsens tilrettelegging for læring, kunnskap og kompetanse- Opplevelse av læringsutbytte

Tabell 2.1: Hoved- og underkategorier - funn fra undersøkelsens analyse

Først presenteres funn som beskriver informantenes opplevelse av læring på arbeidsplassen, med underkategorier som beskriver hovedkategoriene. Videre presenteres informantenes opplevelse av deling av kompetanse og kunnskap i arbeidsfellesskapet, og til slutt presenteres informantenes opplevelse av arbeidsplassens vilkår og betingelser for læring.

4.1 Opplevelse av læring på arbeidsplassen

Gjennom å analysere datamaterialet ble det tydelig at arbeidshverdagen til ansatte ved helseforetaket i hovedsak dreier seg om samarbeid, enten det dreier seg om individuelt

arbeid og kommunikasjon mellom ansatte. I det følgende beskrives to underkategorier der den første kategorien handler om samarbeid som omdreiningspunkt for læring. Den andre kategorien handler om ønsket om å dele kunnskap og barrierer for kunnskapsdeling

4.1.1 Samarbeid som omdreiningspunkt for læring

Informantene bruker gjennomgående begrepet samarbeid i intervjuene, enten de beskriver samarbeid som deling av erfaringer eller til å hjelpe hverandre til å finne løsninger. Begrepet samarbeid blir vektlagt mye i alle intervjuene, som består av at læring i hverdagen i all hovedsak dreier seg om deling av erfaringer, kunnskap og kompetanse i situasjoner der samarbeid oppstår, der det er som hensikt å hjelpe hverandre til å sammen finne en løsning. Samarbeid beskrives som en pendling mellom samarbeid og selvstendighet «... det er jo et konstant samarbeid med brukerne og de du jobber med hele tiden, men også litt selvstendig» (Informant 2). Det vil si at man har som ansatt i helseforetak et kontinuerlig samarbeid, samtidig som man foretar selvstendige beslutninger.

I tillegg til at det er en pendling mellom selvstendighet og samarbeid, forstå også samarbeid som å dreie seg om å ta initiativ ««... alt etter hva situasjonen er, så er det noen oppgaver du bør ha med den en alliert. Så du må ta litt initiativ for å få til et samarbeid» (Informant 4). Sitatet belyser at i pendling mellom samarbeid og selvstendighet handler selvstendigheten handler om å ta kontakt med kollegaer, og samarbeidet dreier seg om at de må ha en alliert. Selvstendighet og samarbeid belyser det individuelle og kollektive ved samarbeid.

Pendling mellom selvstendighet og samarbeid fordrer at man har god forankring i fellesskapet og seg selv, og informantene beskriver samarbeid som en nødvendighet. Følgende sitat viser at samarbeid forsås som en nødvendighet for å utføre arbeidsoppgaver «det er en god del samarbeid som er nødvendig for å planlegge dagen eller for å håndtere utfordringer som dukker opp, som er nødvendig for å få arbeidshverdagen til å gå» (Informant 3).

Sitatene viser at arbeidshverdagen består av pendling mellom samarbeid og selvstendighet. Der pendlingen består av deling av erfaringer, kunnskap og kompetanse, om å ta initiativ og samarbeid som en nødvendighet for å utføre arbeidsoppgaver. Aspektet samarbeid blir illustrert som viktig og nødvendig, men også som en innvirkning på læring som skjer i arbeidshverdagen.

Samtidig som at samarbeid beskrives som nødvendig for å løse oppgaver i hverdagen, beskrives også samarbeid som en ressurs for læring. Gjennom å samarbeide med kollegaer, dele kunnskap og kompetanse med hverandre, har det som hensikt å hjelpe beboerne på best mulig måte. Følgende sitat beskriver en situasjon der deling av erfaring og kompetanse i en samarbeidsfase, der de skulle ta med brukere på tur:

«Vi deler ofte erfaring eller tips/ideer til ting som funker, da jeg og noen andre kolleger skulle ta med noen brukere på rullestol tur, så er det ofte at noen slår seg vrang. Og da snakke vi om «har du noe råd om hva jeg kan gjøre?», «hva funker for deg», «kan vi gjøre sånn?» og da diskuterte vi litt om hva som er den beste

løsningsen, der den ene kollegaen min tipset meg om å for eksempel gi en blomst som distraksjon, også fikk vi med dette roet ned situasjonen.» (Informant 5).

Sitatet ovenfor beskriver et eksempel på at gjennom diskusjon, samarbeid og kommunikasjon mellom ansatte, der de deler erfaringer og kunnskap, kan bidra til å løse problemer og utfordringer. Dette handler om kunnskapsdeling, og at ansatte som trenger råd får et nytt repertoar når det kommer til betydningen av deling og tilførelsen av ny kompetanse om hvordan å håndtere en uforutsigbar situasjon. I dette tilfellet er det å avlede brukeren som gir tilførsel av ny kompetanse, og som kan brukes i lignende situasjoner. Det blir forklart videre inn mot aspektet læring i en sammenfallende situasjon:

«ved å omgås faglig flinke folk så får du tips og ideer, da under stell av brukerne som oftest, så får vi god veiledning fra hverandre ved å lytte og ved å se det fra forskjellige perspektiver... vi spør jo om blant annet «hvordan vil brukerne ha det?», «hva funker for denne brukeren», at vi bruker hverandre for det, det er verdt, og at det er ikke så mye som skal til for å sammen klare det.» (Informant 5).

Sitatet beskriver hvordan kollegaen blir sett på som en ressurs for læring, og det er åpenbart at de gjør seg kontinuerlige erfaringer om at kollegaen er en ressurs for læring. Arbeidsfellesskapet åpner opp muligheter til slik læring ved å samarbeide og situasjonen og utfordringen fra forskjellige perspektiver, og ved å lære av andres erfaringer. Samarbeid beskrives også som et omdreiningspunkt for kunnskap og trivsel, som fører til rom for deling av kunnskap:

«...er det noen du samarbeider godt med så er det rom for å diskutere fag, og det er jo som en sirkel eller ball som ruller, at du trives bedre på jobben om du har det bedre sosialt der også kunnskapen økes, og det er rom for å diskutere.» (Informant 4).

Ut ifra sitatet beskrives det at samarbeid og det sosiale er viktig for om kunnskap og erfaringer deles mellom kollegaer. Om man har uheldig tilnæringsmetode til andre medarbeidere vil det åpne rommet for deling kanskje føre til at deling av kunnskap og erfaringer hemmes.

Så langt er samarbeid beskrevet som en vesentlig del av arbeidshverdagen. Samarbeid ses på som en ressurs og forutsetning for læring. Samarbeid bidrar til å løse problemer og utfordringer, samt til at kommunikasjon mellom ansatte øker kunnskapsdeling. Samtidig som at de ansatte er opptatt av at samarbeid er vesentlig, menes det også at samarbeid er nødvendig for å gjøre jobben. En vesentlig omramning er der de opplever at samarbeid handler om fagkompetanse, og om hvordan fellesskapet fungerer. Det dreier seg om at de ansatte har en ulik faglig bakgrunn:

«Man må jo samarbeide med hverandre for å få det til å gå rundt, i forhold til det ansvaret man har til brukerne. (...) Hver morgen har vi en halvtime rapport vi ansatte, en ganske så lang rapport. Da snakker vi litt uformelt og lærer faktisk ganske masse. Bare at man sitter å snakker sammen og har en sånn utveksling av ulike erfaringer og prater uformelt sammen.» (Informant 2).

«... møtet var «on point» der alle bidro med hver sin kunnskap og integrerte den. Det er veldig mange vernepleiere og sykepleiere her, og når vi vil endre rutiner eller prosedyrer så får de den faglige begrunnelsen over hvorfor dette skal gjøres. Da er det viktig at alle får dele sine innfallsvinkler, og er det noe man lurer på, så er det mange som har en oppfattelse om akkurat det du trenger hjelp til».
(Informant 4).

Sitatene viser at samarbeid dreier seg om å innlemme ulike kunnskapsbidrag. Det kan være at ansatte har ulik fagkompetanse som kan berike praksisen. Opplevelsene de ansatte har er at arbeidsplassen er en plattform der den faglige diskusjonen skjer, og alle lærer av hverandre basert på ulik kunnskap. Møter blir oppfattet som en læringsplattform der ansatte kan dele kompetanse og kunnskap om hvordan prosedyrer og rutiner skal forbedres. Disse møtene er regelmessig for de med høyere utdanning, hvor det blir diskutert faglige bestemmelser i lys av de ansattes forskjellige erfaringer og kunnskaper. Imidlertid er det slik at ufaglærte og helsefagarbeidere ikke deltar i disse møtene:

«Siden jeg ikke har noen faglig bakgrunn sånn sett, er jeg ikke med på det som kalles for miljøterapeut møter, som er for de med høyere utdanning. Men de er som regel flinke til å informere og opplyse oss som ikke er med. Om eventuelle endringer osv. Og vi kan alltid komme å spørre dem om det er noe vi lurer på om en endring.» (Informant 5).

«Selv om jeg har faglig utdanning, med 3årig bachelor, så det ikke alltid man får til å bli med på møtene. (...) og det som er så bra er at personalgruppen utfyller hverandre med både styrker og svakheter, der vi deler kunnskap med hverandre, og at det kommer frem viktige punkter eller opplysninger fra disse møtene».
(Informant 3).

Ut ifra sitatene fremgår det at selv om samarbeid er vesentlig som en forutsetning for å gjøre jobben, er ikke det en innarbeidet eller delt forståelse at samarbeid forutsetter at man har tilgang til hverandres praksis og til faglige møteplasser. Samarbeid inkluderer ikke alle i alle sammenhenger. Dermed blir det opp til den enkelte å oppsøke informasjon i etterkant, men man får ikke deltatt på vesentlig arena der kunnskap deles.

Av sitatene ovenfor fremgår det at selv om ansatte ikke er med i møtet, så kan erfaringer, kunnskap og råd deles med de som ikke har tilgang til møtene. Dette gjør det mulig at alle personalgruppen får dele sine innfallsvinkler og meninger om de bestemmelsene som ble gjort i miljøterapeut møtene. Derimot understrekes det at når informasjon ikke blir delt raskt nok til de som ikke deltar i møtene, kan det oppstå diskusjoner eller misforståelser. Men at gjennom en felles diskusjon og redegjørelse av valg de gjør i henhold til brukerne, lærer alle av dette.

4.1.2 Ønsket om å dele kunnskap og barrierer for kunnskapsdeling

I intervjuene kommer det frem at ansatte ønsker å ha flere møteplasser og de ønsker å lære mer av hverandre. Selv om det fremgår i 4.1.1 at de fleste ansatte synes det er mye læring og kunnskapsdeling, ønsker de mer kunnskapsdeling:

«... jeg synes ikke vi har mye av kunnskapsdeling, men jeg tror det kommer av at jeg er veldig selvstendig, men at jeg ikke har vært redd for å spørre om jeg har

lurt på noe. (...) det er veldig personalavhengig, alle er ikke like flinke til å dele sine erfaringer, og det er jo kanskje ikke alle som er like flink til å ta imot nye tips eller råd». (Informant 1).

«Jeg opplever ikke at det alltid er naturlig at kunnskap eller faringer faller naturlig i arbeidsfellesskapet, i og med at vi har veldig mange forskjellige utdanninger og at vi er mange forskjellige, vil jeg ikke si det er naturlig, og jeg skulle ønske at det var mer læring i jobben, og mer fokus på kunnskap». (Informant 4)

Ut fra sitatene er manglende kommunikasjon mellom ansatte en barriere for kunnskapsdeling, der det fremgår at denne barrieren også er personalavhengig. Siden det er kollegaer man har større tillit og troverdighet til enn hos andre, vil det variere hvem man velger å dele kunnskap og erfaringene sine med. Deling av erfaringer der ansatte ikke har noe faglig å bidra med, blir ansett som uviktig:

«... det blir lett litt sånn gangsnakking om man ikke har noe faglig å bidra med eller har noe annet å bidra med, så bruker man heller tiden sin på alt annet som kanskje ikke er så viktig.» (Informant 2).

Sitatet viser at mye kunnskap som deles er erfaringsbasert, der en barriere er at noen opplever gangsnakking som uviktig del av arbeidshverdagen og er mer opptatt av at deling av kunnskap og erfaring skal være faglig. Det sosiale elementet ved samarbeid er viktig for å skape et åpent og trygt arbeidsmiljø, der det å bruke hverandre fremgår som hensiktsmessig:

«... vi må altså bli flinkere til dele kunnskap, siden alle har tid til å dele men det er ikke alle som enten vil eller tørr. Noen er også flinkere til å spørre andre om hjelp eller om tips. Vi sitter jo alle med ulike erfaringer og kunnskaper, og jeg tror vi alle har noe å hente fra hverandre... enkelte situasjoner kunne ha vært unngått om vi hadde vært flinkere til å dele kunnskap, og jeg kunne ha unngått situasjonen om noen hadde fortalt meg det på forhånd» (Informant 4).

Her beskrives betydningen av det å snakke med kollegaer og spørre andre, ansatte som viktig. Trygghet og tillitt blir ansett som en barriere for om deling av kunnskap oppstår. Åpenhet kan kunne føre til et arbeidsmiljø der barrieren for deling av kunnskap minsker, samt et rom for å spørre om hjelp eller tips.

Så langt er manglende kommunikasjon, gangsnakking, tillit og trygghet mellom ansatte beskrevet som en barriere for kunnskapsdeling. Samtidig som at de ansatte er opptatt av nødvendigheten med å spørre hverandre om tips og råd, fremheves det også at tiden de bruker på å hjelpe hverandre synes å gå på bekostning av effektiviteten:

«... det er ikke noe problem å spørre om hjelp om man trenger, og man føler at man sjelden trenger å spørre om hjelp fordi de fleste er jo veldig på tilbudssiden. Men noen ganger er jeg den eneste vernepleier på jobb, og da står man litt alene i det og må stole på egne ferdigheter.» (Informant 3).

«Det er mest selvstendig arbeid, men vi samarbeider når vi trenger hjelp. Det er nesten bestandig noen faglærte på jobb, men det hender jo at det bare er ufaglærte, og da det kan det være et problem, da må vi ringe enten

hjemmesykepleien eller sykehjemmet om hjelp, og da går det litt på bekostning av effektiviteten og fellesskapet.» (Informant 5).

Sitatene beskriver manglende tilstedeværelse av faglærte på arbeidsplassen som en barriere for effektivitet. Dette på grunn av at ansatte har ulike ansvarsområder eller arbeidsoppgaver basert på utdanningsbakgrunn eller erfaring. Deling av kunnskap og gi hverandre en hjelpende hånd vil i slike situasjoner være ekstra hensiktsmessige.

Ansatte er opptatt av gjensidighet som «gi og ta», der alle skal bidra i fellesskapet for å sammen hjelpe hverandre. Dette kommer i uttrykk i en lignende situasjon:

«Jeg tar vare på brukerne, og har som regel én til to brukere per skift, og noen ganger må jeg ha hjelp og det er da viktig at jeg har noen som stiller opp og hjelper meg. Så man har områder enkelte er mer ansvarlige for, som f.eks. sette sprøyter, det kan ikke jeg som ufaglært gjøre, men jeg prøver i gjengjeld å dele min erfaring og kunnskap med andre, siden jeg har vært her i over 20 år og kjenner brukerne godt.» (Informant 5).

I sitatet ovenfor viser at om ingen stiller opp eller hjelpe til vil det hemme kunnskapsdeling. Ved å hjelpe hverandre for å få arbeidshverdagen til å gå rundt vil deling av kunnskap bli gitt i gjengjeld, der gjensidig informasjon deles. Sitatet indikerer også at kunnskapsdeling er nært knyttet til systematikk i arbeidet, og kommer i uttrykk i følgende sitat:

«Vi har egne grupper vi er primærkontakter for, og der jeg er primær skal jeg egentlig ha overordnet ansvar, men det er ikke nødvendigvis at man husker alt, og vi har permer der det står morgen- og kveldsstell og hva skal som skje i løpet av en vakt, samt hvilke kurs og aktiviteter du skal ha oversikt over. Også oppdaterer man de hvis der skjer noen endringer eller endringer som skjer underveis Om disse ikke blir oppdatert vil konsekvensen være at vi ikke vet hva som skal skje den dagen .» (Informant 4).

Sitatet beskriver at arbeidsplassen følger et fastlagt system der vesentlig informasjon blir skrevet ned i en perm. Manglende informasjon oppleves som en barriere i arbeidshverdagen. Oppdateringen er viktig for både ansatte og brukere, der de kan dele erfaringer og kunnskaper med hverandre i permen. Når ansatte tar over en bruker fra en annen ansatt er det viktig med en hyggelig tone for at kunnskapsdeling skal forekomme:

«... når du kommer på jobb og tar over andres arbeidsoppgaver er det viktig å møte kollegaer med en hyggelig tone, at du ikke kommer på jobb og er negativ og du drar andre med deg ned. Så det å være positiv, inkluderende, se andre og gi skryt og ros er utrolig viktig for læring.» (Informant 1).

Utfra sitatet vil negativitet virke som en barriere for læring og deling av kompetanse og kunnskap. Derfor vil det være viktig i møte med kollegaer å ha en hyggelig tone for å dra hverandre opp, samt være inkluderende og støttende for at læring og deling av kunnskap oppstår.

Av sitatene ovenfor synes det som om mangel på faglærte på arbeidsplassen, mangel til hjelp, manglede informasjon og negativitet oppleves som barrierer for kunnskapsdeling i

arbeidshverdagen. Samtidig opplever informantene at selv om de er mange ansatte, har de fleste noen å støtte seg på i form av hjelp eller råd. Dette tyder på at uformelle måter å dele erfaringer og kunnskap på bidrar til læring, men at de fremdeles ønsker å dele av kunnskap og kompetanse med hverandre, slik at fellesskapets kunnskap og læring kan bygges.

4.2 Opplevelse av deling av kunnskap og betydning av erfaring

Gjennom analysen kommer det frem at betydningen av erfaring har betydning for om ansatte er mottakelige for ta imot seg kunnskap og kompetanse. Det indikerer på at fellesskapets arena ikke alltid legger til rette for læring og kunnskapsdeling på arbeidsplassen. Her er det to forhold som er avgjørende. Disse beskrives som to underkategorier. Den ene kategorien er å «finne sin plass». Den andre kategorien er tillit og åpenhet.

4.2.1 «Finne sin plass»

Informantene omtaler i intervjuene at det er viktig å finne sin plass i fellesskapet, der pågangsmot og ydmykhet blir sett på som viktig for både nyutdannede og de som har vært på arbeidsplassen i mange år. Forskjell i aldersspekteret viser at «...de som er yngre har litt mer pågangsmot og kommer med nye ting de har lært på skolen, men at det er viktig å finne sin plass.» (Informant 1). Sitatet belyser at nyutdannede tilfører ny læring og kunnskap til fellesskapet, som er med å fremmer deling av kunnskap på tvers av erfaring. Med å finne sin plass i fellesskapet vil det også kunne bidra til læring.

I tillegg til at pågangsmot og ny kunnskap fremmer læring og deling av kunnskap, fremgår det som viktig at «vi eldre må lære oss å være mer ydmyk ovenfor de nyutdannede og lytter, men at det er dog like viktig at de lytter på oss som har vært her i mange år.» (Informant 5). Sitatet belyser en pendling mellom at de som er ny og de med erfaring må «møtes på midten», der de gjensidig respekterer og lytter til hverandre.

Pendling mellom gjensidig respekt og deling av kunnskap, uavhengig av fagkompetanse og yrkeserfaring fordrer at man lytter til hverandre og fellesskapet. Tilførsel av ny kunnskap beskrives som betydningsfullt. Følgende sitat viser at det å tenke nytt og få tilførsel av ny lærdom som «...det beste vi vet er når det kommer nye studenter, fordi de kommer med veldig mye nytt. For det går jo i samme tralten, og da stagnerer man. Derfor er det viktig å tenke nytt. Og alle finner sin plass etterhvert» (Informant 2).

Sitatene ovenfor viser at pågangsmot, tilførsel av ny kunnskap og pendling mellom gjensidig respekt og deling av kunnskap på tvers av erfaring er viktig for å dele kunnskap og skape et felleskap der læring oppstår. Det å finne sin plass i arbeidsfellesskapet fremstår som viktig, men også som en innvirkning for om læring og kunnskap oppstår.

Samtidig som at det å finne sin plass i arbeidsfellesskapet beskrives som en viktig del av hverdagen, fremgår det også hvem som er mottakelige for å ta imot råd. Følgende sitat beskriver en situasjon der man som nyutdannet kommer inn og skal gi råd:

«Kan huske en situasjon der jeg kom inn som ny, og skulle hjelpe til med en bruker. Kunnskap jeg kom med som kanskje ville hjelpe til i situasjonen ble ikke tatt imot, som kunne ha avverget situasjonen om vi gjorde det på min måte. Det

veldig varierende hvem som er mottakelig til å ta imot et godt råd, men du har noen som tror de er mye bedre selv, men så er det faktisk ikke det.» (Informant 3).

Sitatet beskriver et eksempel på at gjennom kommunikasjon og lytte til det hverandre har å si, kan bidra til å løse situasjoner og bidra til å øke kunnskap om en slik situasjon skulle skje igjen. Dette handler igjen om å være ydmyk og være mottakelig for det andre har å si. Videre blir det å være mottakelig for det andre har å si forklart i en lignende situasjon:

«...det er interessant å høre at de som har jobbet her i 15+ år sitter å snakker om hvordan det var før i tiden, og da kan du få et lite innblikk i om hvordan det var før. Fordi da kan du se litt historikken i det, men om du som ny kommer så får du egentlig bare vite hvordan det er per dags dato og derfor viktig som ny å også vise interesse for det de har å si, man lærer jo etterhvert når man er her.» (Informant 4).

Sitatet ovenfor beskriver at nyutdannede ser kollegaer med erfaring som en ressurs for læring, der de viser interesse for å lytte til det de har å si. Ved å lytte til hverandre åpner det opp for muligheter til å dele kunnskap og tilførsel av læring, ved å se ting fra ulike perspektiver.

Av sitatene ovenfor fremgår det at det å kompromisse ved å møte hverandre på midten, vil bidra til å løse situasjoner, fremme kunnskap og være en ressurs for læring. Å finne sin plass, der man gir råd samt lytter, vil være avgjørende for om ansatte er mottakelige for å tilegne seg kompetanse og kunnskap som kollegaer tilbyr i fellesskapet.

4.2.2 Tillit og åpenhet

I intervjuene fremstår tillit og åpenhet om viktig for delingskulturen ved helseforetaket. Følgende sitat gjenspeiler synet ansatte har i forbindelse med tillit og åpenhet:

«...vi sitter jo å snakker med hverandre hele tiden og vi har en åpenhet til hverandre der vi kan utveksle kunnskap og erfaringer. Det er viktig at man har den gode praten og jeg tenker i forhold til yrkesetikken som vi har, at man kan snakke samme og tørre å snakke sammen. Det er jo mye forskjellig som skjer, og de viktig at man ikke sitter med følelsen av å være alene.» (Informant 2).

Sitatet viser at det er en åpenhet i arbeidskulturen ved arbeidsplassen, som er hensiktsmessig i forbindelse med at man snakker med hverandre om situasjoner man opplever som utfordrende eller vanskelige. Åpenheten opplever å bli sett på som grunnlaget de ansatte har til aspektet tillit, og virker å være viktig når det kommer til å stille spørsmål og hjelpe hverandre:

«Det sosiale er veldig viktig for læring i arbeidshverdagen, det bidrar til en åpenhet, så hvis det er bra samhold på arbeidsplassen og at man har en åpen kommunikasjon og interaksjon, vil det kanskje være lettere å spørre om ting. Og denne tilliten vil jo også bidra til at det blir bedre læring og at det sosiale ville økt kvaliteten på læring.» (Informant 4).

Her viser sitatet at det sosiale aspektet har betydning for det å stille spørsmål til hverandre, der åpenhet og tillit er hensiktsmessige aspekter. Det kan dermed forstås slik at innenfor arbeidsfellesskapet dreier det sosiale aspektet seg om at relasjoner preges av tillit. Disse forholdene har betydning for om de ansatte åpner seg opp og stiller spørsmål. Derimot så understrekes det at om tillit er fraværende vil det ikke bli stilt spørsmål eller spurt etter hjelp i situasjoner der det er behov for det, som illustreres i følgende utsagn:

«Det har vært enkelte ansatte som i begynnelsen var frempå og stilte spørsmål eller spurte om hjelp. Men mye gangsnakking osv., har ført til at de har blitt mer tilbaketrukket, de føler kanskje at de ikke har så mye tillit eller at de ikke har tillit til deg. Tilliten har mye å si for om man deler med andre.» (Informant 5).

Sitatet beskriver at aspektet tillit har avgjørende betydning for om kunnskap deles i arbeidsfellesskapet. Sitatet viser til en manglende gjensidig tillit i eksempelet, som er betydningsfullt for hvorvidt du stoler på den du snakker med. Gjensidig tillit er viktig for om kunnskap og erfaringer deles, samt å spørre om hjelp i ulike situasjoner.

Av sitatene illustreres tillit og åpenhet, for å kunne dele og lære av hverandre, som hensiktsmessig. Det å stille spørsmål, lytte og spørre om hjelp er en avgjørende faktor for læring sin kvalitet i arbeidsfellesskapet, samt å bygge tillit og åpenhet med hverandre.

4.3 Opplevelse av arbeidsplassens vilkår for læring

Gjennom analysen kommer det frem at arbeidsplassens vilkår for læring beskriver en restriktiv retning. Det vil si at det jevnt over fortelles at ledelsen ikke tilrettelegger for ulike læringsaktiviteter for utvikling av kompetanse og kunnskap er gjennomgående opplevelser fra ansatte om at de ikke har muligheter til å ta kurs, hospitering, eller andre kompetansegivende organiserte opplegg. Funn om ansattes opplevelser blir først presentert i lys av hvordan ledelsen tilrettelegger for læring, kunnskap og kompetanse, deretter av opplevelsen de ansatte har til utbyttet av læring ved deltakelse i videreutdanning og kurs.

4.3.1 Ledelsens tilrettelegging for læring, kunnskap og kompetanse

Jevnt over opplever ansatte at ledelsen ikke har særlig fokus på utvikling og læring. Som nevnt i 4.1.1 får de med høyere utdanning eller ansiennitet læringsmuligheter i form av kurs eller mulighet til å ta videreutdanning. I den sammenheng forteller ansatte om muligheten de har for utvikling av læring, der blant annet hovedtillitsvalgt som har fått dekt opp sitt behov for kurs:

«...jeg har vært med på veldig mange kurs egentlig, jeg har kanskje vært litt mer heldig enn andre, jeg har jo vært hovedtillitsmann i FK, og har fått vært med på mye gjennom det da. Så jeg har egentlig fått dekt opp det jeg trenger. Også tar jeg nå videreutdanning, og det får man ta så lenge arbeidsplassen ønsker eller har behov for det.» (Informant 2).

«Når jeg var tillitsvalgt har man krav på å få støtte til å ta kurs, men da er det fagforbundet som dekker det.» (Informant 1).

Sitatene viser at de med høyere ansiennitet og tillitsoppgaver får muligheten til å utvikle kunnskap og kompetanse gjennom kurs, men at disse ikke dekkes av arbeidsplassen. Det kan synes som ledelsen prioriterer og tilrettelegger å prioritere kurs for de ansatte som får dekt utgifter til kurs, og at de samtidig utelater ansatte som er ufaglærte:

«Mulighetene vi som er ufaglærte er veldig dårlig, det er kun nettbasert, kun e-læring til oss som ikke er utdannet. Er 15 år siden jeg fikk delta på kurs» (Informant 5).

Ut ifra sitatet viser det at ledelsen ikke tilrettelegger for kurs for de uten utdanning, og blir dermed ikke prioritert. Dette kan føre til et sprik mellom kompetansen til de ansatte da *«man aldri blir helt utlært og dermed viktig å bli sendt på kurs»* (Informant 5).

Så langt viser funnene at de med ansiennitet og høyere utdanning har flere muligheter til å delta på kurs, der ufaglærte opplever mangler for tilrettelegging av kurs fra ledelsen. Samtidig som ansatte opplever mangler for tilretteleggelse, forholder arbeidsplassen seg til et budsjett, der ikke alle kan bli sendt på kurs:

«Vi er cirka 80 ansatte på denne arbeidsplassen, og siden kursbudsjettet er på 20 000,-, sier det seg selv at vi ikke får dratt på mange kurs... mange kunne ha tenkt seg å dra på konferanser, men får aldri blitt med fordi det koster arbeidsplassen mye penger, og da får vi heller ikke utviklet kompetansen vår.» (Informant 2).

Ut ifra sitatet ovenfor kan det tolkes at det er viktig for ansatte å få et tilbud til læringsmuligheter for å kunne støtte opp utviklingen kompetansen. Men at det oppleves som en barriere at kursbudsjettene er lave. I lys av dette kommer det til uttrykk at *«...per dags dato er muligheter for å delta på kurs dårlig, det handler om penger rett og slett.»* (Informant 1). Dermed kan det tolkes at mulighetene de ansatte har for å delta på utviklings- og læringsmuligheter er lav, men at ønsket og behovet er der. Det er en oppfatning om at ledelsen *«ikke oppfordrer til at vi skal ta videreutdanning eller kurs»* (Informant 5) eller at de *«ikke har tid eller ressurser, og at ledelsen ikke bryr seg»* (Informant 4). Oppleves læringsmulighetene gjennom kurs er relativt begrenset. Det synes dermed å være slik at ledelsen ikke har prioritert kurs. De ansatte har synspunkter på at ledelsen burde etablere raste rammer og struktur på arbeidsplassen og at ledelsen skal ta ansvar over møtene:

«...det er så lite som skal til, der ledelsen på møtene kan ha klar en liste og tar styringen og sier konkret hva vi skal diskutere, isteden for at vi sitter der og ikke helt vet hva de skal gjøre eller snakke om. Vi har lite struktur eller rammer, og det er jo ledelsen som setter disse rammene for møtene.» (Informant 4).

Sitatet viser at det er lite struktur på møtene, der ledelsen ikke tilrettelegger for diskusjon og læring for de ansatte. Det viser til en mangel på interesse og ressurser av tid og penger til å arrangere kurs, som kan illustreres i følgende eksempel om bassengtrening:

«Vi har bassengtrening med brukerne, og hvert år vet vi at vi må fornye bassengkruset. Det er ikke så veldig kunnskapsfremmende, men det er gøy for brukerne, men hvert år er det et like stort problem å få bestilt dette kurset, og da

begynner kursene å gå ut, da man ikke har lov til å være alene med brukerne uten kurset...Jeg tror at det er litt sånn at hvis vi ikke sier noe eller kommenterer det så går det bort. Om du nevner noe så ler de litt, det er den responsen du får.» (Informant 4).

Eksempelet i sitatet viser hvordan ledelsen begrenser muligheter for kurstilbud til sine ansatte, men også for brukerne. Sitatet forteller at ledelsen haler ut beslutninger, slik at tilbud «forsviner». De velger å respondere med latter fremfor å høre på hva de ansatte ønsker. Tilretteleggelsen fra ledelsen synes å være manglende med tanke på oppfølging av kurs, og det fremgår at de velger å ikke prioritere hva brukerne synes er gøy, samt at ledelsen mener det er «vi som er på gulvet som må bidra til at det blir kunnskapsfremming» (Informant 5).

Av sitatene ovenfor fremgår det at ledelsens tilrettelegging for læring, kunnskap og kompetanse er mangelfullt. Dette kommer tydelig frem i informantenes beskrivelser av læringsmulighetene, der de beskriver de som svært begrenset med lite struktur, mangel på interesse og at de er endimensjonale. Det fremgår også som en oppfatning om at ledelsen ikke har et fokus på eller oppleves som pådrivere på økt kompetanse eller kunnskap.

4.3.2 Opplevelse av læringsutbytte

Som beskrevet ovenfor tilrettelegger ikke ledelsen i helseforetaket noe særlig for utvikling av læring, kunnskap og kompetanse, som virker å ha stor innvirkning på ansattes muligheter for læring. Videre fremgår det i intervjuene at om de får muligheten til kurs eller videreutdanning, er dette noe som vil gange fellesskapet, mer enn hver enkelt ansatt. I følgende sitat gjenspeiles at det er viktig å ha den formelle kompetansen når man lærer bort til andre kollegaer:

«Jeg har hele tiden behov for å utvikle kompetansen min, så derfor har jeg mye utdanning. For eksempel har jeg videreutdanning i seksualundervisning, og det er jo fordi at man kommer ofte i situasjoner der du på en måte må ha noe opplæring i forhold til seksuell helse og seksualitet, når man likevel skal gjøre det så vil jeg gjerne ha formell kompetanse. Det er viktig at når jeg lærer dette bort til andre så er det viktig at jeg ikke lærer bort gal informasjon. Det gjelder også andre områder der man forventer at man skal lære folk og da er det kanskje lett å synse selv over hva man selv synes er riktig. Derfor tar jeg nå master.» (Informant 2).

Sitatet reflekterer en oppfatning om at læringsutbyttet på arbeidsplassen øker ved at de ansatte tar utdanning, der kunnskap blir videreformidlet slik at læring ved arbeidsplassen fremmes. De ansatte ser på det å dele riktig kunnskap som viktig, der synsing ikke oppleves som et grunnlag for hensiktsmessig læringsutbytte. De ansatte opplever at opplæring i arbeidsoppgaver er viktig, med tanke på at de kan komme i situasjoner der de må ha kunnskap og kompetanse for å løse situasjonen. Opplevelser av å ta videreutdanning beskrives som positivt, at «så lenge det er i samsvar med arbeidsplassens ønsker, er det greit.» (Informant 2). Videre beskrives opplevelsen av bli tilbudt kurs der tilbudet ikke kom før etter man hadde blitt slått og sparket, og som letter arbeidshverdagen:

«Jeg mener at i denne bedriften så er det viktig å vite hvordan man håndterer ulike situasjoner og diagnoser. Det er jo litt at når vi står i ulike situasjoner der det kan være utagering, er det viktig med kurs. Jeg ble ikke tilbudt kurs om hvordan å håndtere utagering før 3 år etter jeg begynte her, da har jeg alt blitt slått og sparket. Dette kunne blitt avverget om jeg hadde fått opplæring eller kurs.» (Informant 4).

«...det hadde vært greit å få opplæring om muligheter under stell med brukerne, som kan lette hverdagen til oss. Det er opplæring i slike kurs der vi får mest læringsutbytte fra» (Informant 5).

Sitatene viser at ansatte ikke blir tilbudt kurs før det er for sent, der de opplever at for å avverge mulige situasjoner og lette arbeidshverdagen må de få opplæring tidligere i ansettelsen. Opplevelsen av dette beskrives som at kurs og opplæring av konflikthåndtering vil fremme læringsutbyttet.

Av sitatene fremgår det at det ikke er et stort fokus på bevisstheten rundt læringspotensialet hos ledelsen på arbeidsplassen, men at de som deltar på ulike læringsplattformer deler det de har lært med andre ansatte. Enten det er kurs eller formell utdanning blir dette videreformidlet til fellesskapet.

4.4 Hovedfunn i den empiriske undersøkelsen

Som en inngang til drøftingen av funnene, presenteres hovedfunnene i analysen. Den har til hensikt å gi en oversikt av funn, og fungerer som et konseptuelt rammeverk for den kommende diskusjonen.

Det første hovedfunnet er at *samarbeid oppleves som et omdreiningspunkt for læring*. Gjennom samarbeid deles erfaringer og kunnskap. Samarbeid er også en ressurs for læring, og bidrar til å kunne løse problemer og utfordringer. Derimot beskrives manglende kommunikasjon, gangsnakking og mangel på tillit og trygghet som barrierer for kunnskapsdeling og læring.

Det andre hovedfunnet i analysen beskriver at det å «finne sin plass» har betydning for om læring utspiller seg ved helseforetaket. Det fremgår at kompromisser, å møte hverandre «på midten», kan bidra til å løse situasjoner. Dette kan ses i lys av det informantene beskriver som en arbeidskultur som bærer preg av *tillit og åpenhet*, som er avgjørende for arbeidsfellesskapets læring.

Det tredje hovedfunnet beskriver at ledelsen oppleves å være begrensende for læring på arbeidsplassen. Mangelfull tilrettelegging for læring, samt begrensende muligheter for deling av kunnskap og kompetanse synes å ha betydning for ansattes læring. De beskriver læringsmulighetene som begrensende og endimensjonale, der det fremgår at ledelsen ikke har et fokus på kunnskap eller kompetanse. Videre beskrives det at ledelsen ved helseforetaket ikke har fokus på læringspotensialet som befinner seg i arbeidsfellesskapet.

5. Diskusjon

I dette kapitlet drøftes det teoretiske rammeverket som er lagt til grunn. Det drøftes i lys av hovedfunn i undersøkelsen og studiens problemstilling «Hvordan opplever ansatte ved et helseforetak muligheter for kompetanseutvikling?». Det empiriske grunnlaget for diskusjonen er opplevelser informantene har av læring i arbeidsplassens fellesskap, deres opplevelse av deling av kunnskap og betydningen av erfaring, samt opplevelse av arbeidsplassens vilkår for læring. Undersøkelsens funn indikerer at fellesskapet på arbeidsplassen bidrar til å fremme kompetanse, kunnskaps- og erfaringsdeling i informantenes arbeidshverdag. Samtidig viser funnene at det er manglende tilrettelegging for læring og kompetanse.

5.1 Læring som situert aktivitet

Analysens hovedfunn tyder på at arbeid på daglig basis består av samarbeid med kollegaer og individuelt arbeid. I den forbindelse viser Lave og Wenger (1991) at læring primært foregår gjennom deltakelse i praksisfellesskapet. Med dette som bakgrunn viser funnene at de ansattes lærer av hverandre gjennom samarbeid, hvor de kan dele tidligere erfaringer eller kunnskap. Funnene viser også til at deling av kunnskap mellom ansatte er viktig i arbeidshverdagen. Som Filstad (2010) og Stiklestad (2020) påpeker, er deling av erfaring og kunnskap avgjørende for om de lykkes eller ikke. Lyngsnes og Rismark (2017) hevder at samtalens kvalitet har betydning for om ny og felles kunnskap utvikles, og det fremgår hos informantene at kunnskapen som deles bør være faglig og betydningsfullt for arbeidsplassen og de ansatte. Dette understrekes ved at «gangprat» ikke anses som kunnskapsfremmende. Deling av kunnskap kan i denne forbindelsen forstås som situert læring. Som Ardichivili et al. (2003) hevder, skapes kunnskap gjennom å delta i en praksis der de ansatte erverver kunnskap og kommuniserer med hverandre. Som Nonaka et al. (2000) påpeker kan informasjon tolkes som kunnskap dersom det er en kombinasjon med erfaring. Dermed kan den uformelle samtalen mellom ansatte bli sett på som deling av kunnskap og kompetanse. Siden, som Lai (2013) hevder, består kompetanse av en samling bestående av kunnskaper, evner, ferdigheter og holdninger.

5.1.1 Taus kunnskap som en ressurs i situert læring

Schön (1991) sitt syn på kompetanse som kunnskap-om-handling og at fagfolk har mer kunnskap enn de kan sette ord på som kunnskap-i-handling, belyser det som Røkenes og Hanssen (2012) forklarer om at kompetansen er innebygd i personens væremåte i situasjonen. Funnene viser til en systematikk i deling av kunnskap, der det de ikke muntlig deler med hverandre blir skrevet ned slik at andre ansatte får mulighet til å lese og lære fra dette. Røkenes og Hanssen (2012) påpeker at fagfolk som har vært i arbeid lenge vil ta avgjørelsen uten at det er planlagt. Dette kan bli sett i lys av distinksjonene mellom eksplisitt og taus kunnskap, der Nonaka (1994) påpeker at kunnskap skapes gjennom en kontinuerlig dialog i en organisatorisk kontekst mellom eksplisitt og taus kunnskap. Funnene viser at informantene er oppmerksomme på taus kunnskap, hvor de med mer erfaring fungerer som en ressurs til nyansatte. Det dreier seg om at erfarne ansatte ved helseforetaket formidler og gjør taus kunnskap fra arbeidsplassen tilgjengelig for nye ansatte. Imidlertid kan det være utfordrende å formidle taus kunnskap, siden som Nonaka (1994) hevder kan taus kunnskap gjøre det utfordrende å kommunisere, formalisere og overføre kunnskap til en lignende situasjon.

Funnene viser at taus kunnskap kan gjøre tilgjengelig for andre ansatte i arbeidsfellesskapet gjennom kollektive og individuelle refleksjoner. Som Tøsse (2011) hevder at taus kunnskap tilhører den praktiske kunnskapstradisjonen, der erfaringene automatiseres og man ikke er bevisst på hvordan man utfører en handling. Funnene viser i den forbindelse at gjennom samarbeid mellom ansatte i arbeidshverdagen, lærer de av hverandre sine kunnskaper og erfaringer. Som Nonaka (1994) påpeker er taus kunnskap forankret dypt i engasjement, handling og involvering. Der samarbeid de ansatte gjør til daglig i arbeidshverdagen muliggjør det å observere hverandre, slik at taus kunnskap blir overført som taus kunnskap. Som Klev og Levin (2009) påpeker blir kunnskap synlig gjennom hva vedkommende gjør og ikke gjennom hva man snakker om. Dette forutsetter det som Nonaka og Takeuchi (1995) påpeker muligheten for samhandling, noe som er tilfellet i helseforetakets arbeidsfellesskap.

Funnene tyder videre på at tilretteleggelsen for erfarings- og kunnskapsdeling i arbeidsfellesskapet ikke er tilstede fra ledelsens side, men at de med høyere utdanning får mulighet til å delta på kurs, hvor de i etterkant deler kunnskap og erfaringer med ufaglærte ansatte på arbeidsplassen. Muligheter for diskusjonsbaserte dialoger og refleksjoner rundt ulike tilnærmingen kan åpnes opp her, til for eksempel hvordan de kan forbedre stellerutiner til brukerne. Dette funnet kan bli sett i lys av kunnskapsspiralens eksternaliseringsprosess hvor taus kunnskap konverteres til eksplisitt kunnskap, der den tause kunnskapen ifølge Nonaka og Takeuchi (1995) blir gjort forståelig for andre gjennom refleksjon og dialog. Ved å uttrykke taus kunnskap til andre kollegaer, er det fordelaktig å stå ansikt-til-ansikt samt bruke begreper og ord for å gjøre kunnskapen forståelig.

Av resultatene fremgår det at ansatte ofte deler kunnskap og erfaring med hverandre i arbeidshverdagen, knyttet til ulike fremgangsmåter for å løse utfordringer eller uforutsigbare situasjoner som dukker opp. Nonaka og Takeuchi (1995) påpeker at i slike tilfeller oppstår det som de kaller for kombineringsprosessen, her konverteres eksplisitt kunnskap til (ny) eksplisitt kunnskap gjennom at kunnskap og erfaringer deles mellom ansatte. Her står kollektive og individuelle refleksjoner sentralt, der informantene viser hvordan de sammen finner løsninger på uforutsigbare situasjoner og utfordringer gjennom refleksjoner og kollektive diskusjoner, gjennom at de ansatte kombinerer sin eksplisitte kunnskap. I slike situasjoner der ansatte finner løsninger på utfordringer, kan det være nærliggende å tro at de har brukt lignende løsning om problemet hadde dukket opp igjen. For som en av informantene beskriver «kunne enkelte situasjoner vært unngått om vi hadde vært flinkere til å dele kunnskap, og jeg kunne ha unngått situasjonen om noen hadde fortalt meg det på forhånd». Betydningen av å dele og kombinere kunnskap mellom ansatte viser at utfordringer i arbeidshverdagen blir løst, at de vet hva som fungerer og ikke, samt om løsningen de finner ikke fungerer nese gang. Her tar de mest sannsynlig steget tilbake til sosialiseringprosessen. Slik at de ansatte jobber seg gjennom alle fasene i kunnskapsspiralen til Nonaka og Takeuchi (1995), med hensikt til å løse nye lignende utfordringer i arbeidet.

Kunnskapsspiralen som Nonaka og Takeuchi (1995) beskriver har fått mye kritikk, der Gourlay (2006) og Glisby og Holden (2003) påpeker at det kan være vanskelig å formidle og dele taus kunnskap, samt at modellen er utarbeidet for japanske forhold som kan gjøre den vanskelig å overføre til andre kontekster. Funnene som er beskrevet i analysen tyder på at læring og utvikling av kompetanse i arbeidsfellesskapet baserer seg hovedsakelig på deling av erfaring og kunnskap på tvers av ansatte, gjennom at de deler

taus kunnskap som videre gjøres eksplisitt gjennom refleksjon og kollektiv diskusjon. Ut fra funnene kan det tolkes at helseforetakets sosiokulturelle praksis legger opp til mestring av ferdigheter og kunnskaper, hvor de ansatte ikke kommer seg unna det å delta i arbeidsfellesskapet. Her vil det kreves, som Lave og Wenger (1991) hevder, at de i den sosiokulturelle praksisen beveger seg mot å bli mer fullverdige og likestilte deltakere i praksisfellesskapet.

5.1.2 Praksisfellesskapet som en læringsarena

Funnene viser at *samarbeid oppleves som et omdreiningspunkt for læring*, der de gjennom samarbeid kontinuerlig deler kunnskap og erfaringer for å løse utfordringer og problemer. Dette kan bli sett i lys av Lave og Wenger (1991) sin definisjon for begrepet praksisfellesskap, der de definerer det som «continuously renewed set of relations; this is, of course, consistent with a relational view, of persons, their actions, and the world, typical of a theory of social practice» (s. 50). Definisjonen vektlegger at de sosiale omgivelsene bidrar til utvikling av individer i samsvar med andre individer, der de deler et felles mål og engasjement. Det kommer frem i funnene i undersøkelsen at de ansatte i helseforetaket har beboerne i fokus, og de jobber for at de skal ha en mest mulig vanlig hverdag, der de gjennom eksplisitt og taus kunnskap deler erfaringer for å eventuelt finne bedre løsninger på arbeidsoppgavene.

Som vist i Farnsworth et al. (2016) og Ramsten og Säljö (2012) er den sosiale praksisen viktig for at læring på arbeidsplassen oppstår, og hvordan kunnskap og ferdigheter deles blant de ansatte. Det kan dermed bli forstått at praksisfellesskapet presenterer ansattes felles kunnskaper, ferdigheter og verdier, hvor arbeidsfellesskapet både ubevisst og bevisst er med på å utvikler og former identiteten til de ansatte. Det kan diskuteres om hvor det *nære* arbeidsfellesskapet kan omtales som et praksisfellesskap, og som Rismark og Amundsen (2020) hevder at det nettopp er samarbeidet mellom ansatte som er utgangspunktet når arbeidsfellesskapet blir omtalt som et praksisfellesskap. Funnene viser i lys av at arbeidsfellesskapet omtales som et praksisfellesskap, at pendingen mellom samarbeid og individuelt arbeid omfavner en stor del av arbeidshverdagen, der det som Lave og Wenger (1991) påpeker at de gjennom samarbeid og kommunikasjon i læringsprosessen kan sies å bli en deltaker av praksisfellesskapet. I henhold dette, påpeker Fuller og Unwin (2004) at læring gjennom deltakelse i ulike aktiviteter samsvarer med å bli en deltaker av praksisfellesskapet.

Fuller og Unwin (2004) hevder at gjennom kommunikasjon og samarbeid i læringsprosessen, sies det å bli en deltaker av praksisfellesskapet. I den forbindelse viser funnene at «*du finner din plass*», hvor ansatte etterhvert blir deltaker av arbeidsfellesskapet gjennom samarbeid og kommunikasjon med andre ansatte. Farnsworth et al. (2016) viser at for at praksisfellesskapet skal kunne oppstå kreves det en kontinuerlig prosess der forhandling av kompetanse foregår innenfor den samme domene over en lengre tidsperiode. Som Lave og Wenger (1991) viser, vil læring i praksisfellesskapet oppstå gjennom deltakelse i aktiviteter på arbeidsplassen, der individet vil beveger seg mot å bli en deltaker av praksisfellesskapet. Dette åpner opp for en arena der vi kan snakke om nyansettes og erfarne ansattes forhold, der læring fremtrer som en viktig del av å bli deltaker av praksisfellesskapet. Imidlertid sier den teoretiske framstillingen til Lave og Wenger (1991) lite om læring relatert til erfarne ansatte. Fuller og Unwin (2004) sitt rammeverk vil derfor bli anvendt for å belyse ansattes opplevelse av læring i helseforetaket, samt se på utvikling av kompetanse

gjennom deling av kunnskap og erfaringer i praksisfellesskapet. Siden analysen viser at ansatte har eksplisitte og ekspansive ambisjoner om å dele kunnskap og erfaringer gjennom kollektivt samarbeid. Ledelsen fremstår derimot som restriktive i sine ambisjoner, der de haler ut beslutninger på bekostning av ansatte og brukere.

5.2 Ekspansive og restriktive læringsmiljøer

Undersøkelsens funn tyder på at det er en mangel for tilrettelegging for utvikling av kompetanse og ferdigheter, som oppleves å gi begrenset læringsmuligheter for de ansatte, da spesielt for de som er ufaglærte. Funnet tyder på at det finnes ekspansive trekk i arbeidsmiljøet, men da for ansatte med høyere utdanning.

Rammeverket til Fuller og Unwin (2004) er en beskrivelse av læringsmiljøer, der ambisjonen er å ramme inn mulighetene for læring i praksisfellesskapet på arbeidsplasser. Undersøkelsens funn viser at ansatte med høyere utdanning får læringsmuligheter i form av kurs eller møter, der de kan dele erfaringer og kunnskaper med hverandre. Dette kan ses i lys av ett av de første kriteriene til Fuller og Unwins (2004) ekspansive læringsmiljøer, nemlig at de har *muligheten til å reflektere over eget arbeid samt planlegge tid til kurs for de med høyere utdanning*. Rismark og Amundsen (2020) understreker her at det å få tilgang til å delta i aktiviteter i praksisfellesskapet er nøkkelen til læring, der ansatte sammen kan dele og berike sin praksis på basis av felles kunnskap. Her understrekes det at de ansatte får muligheten til å reflektere over kunnskap de tilegner seg fra kurs og møter, der resultatene fra undersøkelsen viser at de ansatte har et stort fokus på å dele denne kunnskapen med andre ansatte i etterkant av møtene og kursene. Billett (2010) og Rismark og Amundsen (2020) mener her at ved å ta initiativ og engasjement forutsetter det muligheten for læring, samt at fellesskapets læring har inviterende kvaliteter som skaper et åpent og innbydende arbeidsmiljø. Fra funnene fremgår det at ved å spørre og lytte til andre ansatte bidrar det til læringsutbytte, ved at de som ikke har deltatt på møtene eller kursene selv tar initiativ og oppsøker læring.

Videre viser funnene fra undersøkelsen at de ansatte opplever at arbeidsplassen ikke tilrettelegger for videreutdanning, men om ansatte ønske å utvikle kompetanse setter ikke ledelsen en stopper for det, men at utdanningen eller kursene må være i henhold til arbeidsplassens ønsker. Dette kan bli sett i lys av Fuller og Unwins (2004) rammeverk for restriktive læringsmiljøer, hvor et kjennetegn er *visjon for læring på arbeidsplassen*. Funnene viser også at ansatte opplever at arbeidsplassen ikke er en pådriver for å fremme karriereutvikling. Det er de ansatte selv som velger å ta videreutdanning, der de som tar utdanning deler det de lærer med andre, slik at de også utvider kompetansen og kunnskapen sin. Som Brenden et al. (2011) hevder, kan fokus på kontinuerlig kompetanseutvikling fremme ansattes muligheter til å møte brukernes behov. Slik at de som Kaufmann og Kaufmann (2009) påpeker, stiller faglig sterkere.

Funnene i undersøkelsen viser også til at ansatte opplever at ledelsen ikke tilrettelegger for ønsker for utvikling av kompetanse. I henhold til Fuller og Unwins (2004) rammeverk, fremstår arbeidsplassen som et restriktivt læringsmiljø, med en *manglende anerkjennelse og støtte i organisasjonen* for at ansatte er lærende. Videre viser funnene at manglende anerkjennelse fra ledelsen virker å være betydningsfullt for ansattes ønsker og lyst til å lære, der ansatte har blitt møtt med latter eller himling med øynene når de har kommet med forslag. Som Brenden et al. (2011) påpeker, er det arbeidsgiver

sitt ansvar at samarbeid blir lagt til rette for å skape faglig utvikling til ansatte. Derfor kan det være hensiktsmessig at ledelsen støtter opp ansattes ønsker i å utvikle kompetansen sin, siden at det å ta utdanning kan oppfattes som en barriere, da det må være i henhold til arbeidsplassens behov eller at de er redd for å bli møtt med en ovenfra-ned holdning. Ovenfra-ned holdning fra ledelsen til de ansattes, kan ses i lys av Fuller og Unwins (2004) kriterium fra restriktivt læringsmiljø, nemlig at de har et *endimensjonalt, ovenfra-ned, syn på ekspertise*.

Videre viser funnene fra undersøkelsen at læring i arbeidsfellesskapet kan fremstå som restriktive. Funnene beskriver hvordan ansatte opplever at ledelsen ikke tilrettelegger eller har fokus på kunnskap eller kompetanse hos de ansatte. De ansatte opplever å ikke bli tilbudt kurs først når de opplever en ubehagelig situasjon eller av betydningsfulle oppgaver, som håndtering av konflikter eller utagering. Derimot beskrives fagkompetansen i arbeidsfellesskapet som et robust miljø, hvor de har faglige sterke ansatte som bidrar til muligheter for læring gjennom samarbeid. Dette kommer til uttrykk gjennom at de som har muligheten til å ta videreutdanning, videreformidler læring til andre kollegaer. Som Rismark og Amundsen (2020) påpeker, at muligheter de ansatte har for å inngå aktivt i deltakelse og samarbeid, refererer til et ekspansivt læringsmiljø. Ved at ansatte får muligheter til å ta videreutdanning bidrar ledelsen til et ekspansivt læringsmiljø. I lys av Fuller og Unwins (2004) kriterium for ekspansivt rammeverk, kan synes at ansatte opplever *muligheter for å lære nye ferdigheter/jobber*. Det kan virke som at ledelsen har et visst fokus på at de som deltar på ulike lærings- og utviklingstilbud, videreformidler til fellesskapet. Samtidig kan det synes at ledelsen ikke er bevisst rundt læringspotensialet til de ansatte, hvor det oppleves at de ikke anerkjenner ansattes behov og lyst til å lære. Her kan det trekkes paralleller til ledelsens *verdsetting av nøkkelpersoner og gruppers kunnskap og ferdigheter*, som er et kjennetegn ved restriktive læringsmiljøer til Fuller & Unwin (2004). Helseforetakets restriktive, og til tider ekspansive, tilnærming til læring kan dermed synes å begrense mulighetene de ansatte har til å lære og utvikle sin kompetanse, i form av å delta på kurs og andre kompetansegivende organiserte opplegg. Ved å anvende ekspansive og restriktive rammeverket til Fuller og Unwin (2004), er det mulig å belyse hvordan helseforetaket fremmer læring. Funnene tyder på at det restriktive læringsmiljøet innenfor helseforetaket hemmer ansattes muligheter for læring, samtidig som samarbeid oppleves som et omdreiningspunkt for læring.

5.3 Omgivelser for læring

Funnene i undersøkelsen tyder på at ansatte opplever at samarbeid har betydning for om læring utspiller seg på arbeidsplassen og om fellesskapet oppleves som en ressurs for læring, hvor det å møte hverandre «*på midten*» kan bidra til å løse situasjoner som utfolder seg.

5.3.1 Kriterier for læring

Deltakelse på arbeidsplassen har vist seg å være avgjørende for om læring og deling av kunnskap oppstår. Filstad (2010) viser i den forbindelse til fire kriterier som er betydningsfull for etablering og utvikling av læring. Kriteriene til Filstad (2010) er (1) felles forståelse til hva læring, kunnskap og kompetanse innebærer, (2) kunnskap om at uformell læring kan oppstå på arbeidsplassen, (3) om arbeidsplassen legger av ressurser og tid til utvikling og læring, (4) kontinuerlig fokus på kunnskapsutvikling og læring.

Det første kriteriet til Filstad (2010), å skape en felles forståelse til de ansatte om hva læring, kunnskap og kompetanse innebærer for den enkelte i fellesskapet. Funnene viser til at de ansatte ønsker å bedre sin kunnskap og kompetanse, i lys av brukernes behov. Det å dele kunnskap med hverandre på tvers av erfaring og kunnskap, synes derfor å være hensiktsmessig, hvor «nye» ansatte oppleves som nødvendig for å lære seg ny kunnskap og kompetanse. Ledelsen kan her ha en viktig rolle for å skape forståelse for hva hver enkelt ansatt tilfører fellesskapet, slik at beboerne ved helseforetaket har det best mulig. Funnene tyder på at de ansatte opplever å være bevisst på at det pågår læring gjennom kunnskaps- og erfaringsdeling som en vanlig del av arbeidshverdagen, men at de må bli mer mottakelig for å ta til seg tips og råd fra «nye» ansatte. Funnene tyder også på at de ansatte opplever at mesteparten av læring i arbeidshverdagen kommer fra det daglige samarbeidet, der Filstad (2010) påpeker at det kun er den felles forståelsen av læring som gjenkjenner den felles læringsarenaen.

Filstads (2010) andre kriterium dreier seg om å ha kunnskap om at de kan oppstå uformell læring på arbeidsplassen. Funnene beskriver at informantene har ulike syn på om kunnskap deles på tvers av erfaring. Noen er bevisst på å dele erfaring med ulik utdanningsbakgrunn, mens andre mener at erfaring deles ubevisst. Derimot tyder funnene på at det å møtes «på midten» kan ha betydning for om de søker råd og stiller spørsmål til hverandre, samt om de deler erfaringer og kunnskap. Funnene tyder viser at ansatte er klar over at uformell deling av erfaring og kunnskap oppstår i hverdagen. Hvor Filstad (2010) påpeker at dersom man har kunnskap om uformell læring arbeidsplassen kan oppstå, kan ansatte erkjenne potensialet uformell læring fører med seg. Funnene viser til at det tilrettelegges for om uformell læring kan oppstå, hvor ansattes, med ulik erfarings- og utdanningsbakgrunn, skriver ned informasjon i permer, slik at de kan tilegne seg kunnskap og erfaring av hverandre.

Filstad (2010) sitt tredje og fjerde kriterium retter seg mot arbeidsplassens ressurs og tid til utvikling av læring, samt kontinuerlig fokus på kunnskapsutvikling og læring. Funnene fra undersøkelsen viser til at ledelsen oppleves å ikke ha et stort fokus på kompetanse og læring. Derimot har de med høyere utdanning muligheter til å dra på kurs og andre lignende læringsaktiviteter. Som Billett (2010) og Rismark og Amundsen (2020) understreker, handler læringsdynamikken om åpne invitasjoner, der det å delta i aktiviteter i praksisfellesskapet er nøkkelen for læring og utvikling av kompetanse.

De fire kriteriene til Filstad (2010), synes det som om ledelsen tilrettelegger for utvikling og læring, men at samarbeid mellom de ansatte er til dels den viktigste ressursen for læring og kunnskap. Samtidig ønsker de ansatte å dele kunnskap. Det kan synes som at de ansatte ønsker å lære, men at de er mangel på opplærings- og læringstilbud hos de som er ufaglærte.

5.3.2 Tillit og åpenhet i kompetanseutvikling og læring

Swift og Hwang (2013) understreker, kan deling av kunnskap oppstå om arbeidsplassen har preg av tillitsfulle relasjoner. Funn fra undersøkelsen viser at ansatte opplever åpen kommunikasjon som en ressurs for læring, hvor det synes at ledelsen bør rette fokus på det sosiale fellesskapets kvalitet på læring. Som Swift og Hwang (2013) påpeker, bør ledelsen bevisst dyrke frem en tillitsfull atmosfære for deling av kunnskap, for å øke kvaliteten på læring. Funnene viser også at åpenhet mellom ansatte kan være avgjørende for læringskvaliteten i arbeidsfellesskapet, hvor ansatte uformelt deler

tidligere erfaringer og kunnskap. Dette hevder Gotvassli (2007) er læring som er implisitt, og som ikke er organisert fra ledelsen. Funnene i undersøkelsen tyder på at mye av læring som foregår mellom ansatte i helseforetaket er uformell læring, hvor de opplever at det å oppsøke hverandre bidrar til å skape et bedre samhold, samt et bedre læringsmiljø.

For at arbeidsplassen kan oppleves som et læringsfellesskap, påpeker Seng et al. (2002) at det kreves fokus på å bygge tillit for å skape deling av kunnskap og kompetanse. Funn i undersøkelsen tyder på at tillit i det sosiale fellesskapet oppleves som nødvendig for deling av kunnskap og kompetanse. Som Brenden et al. (2011) hevder, er kravet til at ansatte til enhver tid er faglig oppdatert, være umulig i helsetjenesten å ha en fullverdig kompetanse innenfor alle feltene. Dette tyder på at arbeidsplasser i helsetjenesten bør ha ansatte med ulik kompetanse- og erfaringsbakgrunn, hvor de deler kunnskap på tvers av kollegaer. Funnene viser til at ansatte opplever fellesskapets åpne rom for å stille spørsmål, dele kunnskap og søke råd som betydningsfullt. Dette synes å skape tillit mellom ansatte, og som igjen synes å være avgjørende for kvaliteten på læring. Funnene også tyder på at terskelen for å stille spørsmål oppleves som åpent, hvor deling av kunnskap, kompetanse og erfaring kan synes å være avgjørende for læring.

Røkenes og Hanssen (2012) understreker at det å arbeid med mennesker handler om å forholde seg til krav som stilles i yrkessituasjonen, som krever en form for tilstedeværelse og aktiv handling. Funnene i undersøkelsen viser til at åpenhet i det sosiale fellesskapet bidrar til trivsel, hvor det å møte hverandre med hyggelig tone samt å være inkluderende, oppleves som hensiktsmessig for læring. Funnene viser også til at deling av kompetanse i arbeidsfellesskapet oppleves som betydningsfullt, da de ansatte har et felles mål om at brukerne skal ha en best mulig hverdag. I den forbindelse hevder Skau (2011), at i arbeid med mennesker er teoretisk kunnskap, personlig kompetanse og yrkesspesifikk ferdigheter nødvendig. Egenskapene utgjør en samlet profesjonell kompetanse, hvor Brenden et al. (2011) understreker at kravet er for stor i fagområdet i helsevesenet. Derfor kan tillit og åpenhet bidra til å fremme ansattes muligheter for læring og utvikling av kompetanse, gjennom at de føler seg trygge til å dele kunnskap og erfaringer med hverandre. I lys av dette kan det tyde på at ansatte opplever arbeidsfellesskapet som åpent, hvor de gjennom tillit deler og lærer av hverandre.

Funnene viser at det å søke råd fra andre kollegaer, det å stille spørsmål, samt å kunne dele kunnskap og kompetanse bidrar til et åpent arbeidsfellesskap. Gangsning derimot viser til en manglende gjensidig tillit som kan føre til barrierer. Lave og Wenger (1991) understreker her at praksisfellesskapet er sentralt for individers og grupper læring, hvor et felles engasjement hos ansatte bidrar til deling av kunnskap. Funnene fra undersøkelsen kan tyde på at arbeidsfellesskapets åpenhet og tillit er nødvendig for om ansatte oppsøker råd og hjelp fra hverandre. Dermed kan det tolkes at arbeidsfellesskapet bærer preg av åpenhet, som bidrar til tillitsfulle relasjoner blant ansatte.

6. Ansattes opplevelser for mulighet for kompetanseutvikling

Hensikten med undersøkelsen var å belyse muligheter ansatte har for kompetanseutvikling, der fokuset på læring og utvikling fremstår som betydningsfullt. Behovet for kontinuerlig kompetanseutvikling i arbeidslivet, som øker både ansattes muligheter for å lære og arbeidsplassers utvikling, ses på som en nødvendighet. Undersøkelsens formål har i lys av dette hatt som ambisjon å belyse ansattes muligheter for utvikling av kompetanse, gjennom følgende problemstilling:

Hvordan opplever ansatte ved et helseforetak muligheter for kompetanseutvikling?

Undersøkelsen forskningsperspektiv var forankret i fenomenologisk-hermeneutisk vitenskapssyn. Hensikten med undersøkelsen er å belyse subjektive opplevelser av hvordan ansatte opplever arbeidsfellesskapet som et læringsfellesskap, samt ansattes muligheter for kompetanseutvikling.

Undersøkelsens funn viser at *samarbeid på arbeidsplassen oppleves som et omdreiningspunkt for læring*. Der deling av erfaring og kunnskap blir sett på som en *ressurs for læring*, og bidrar til å kunne løse problemer og utfordringer. Det tyder på at ansatte aktivt deltar og har et gjensidig engasjement i arbeidsfellesskapet. Deling av erfaringer og kunnskap synes dermed, på bakgrunn av ulik kompetanse og synspunkter, å deles blant kollegaer. Det har blitt sett på hvordan det sosiale har betydning for om taus kunnskap gjøres eksplisitt, gjennom kollektive refleksjoner og diskusjoner, samt deling på tvers av ansattes erfaringer og kunnskap. Det sosiale synes også å ha betydning for læring og deling av kunnskap, hvor det å «*finne sin plass*» samt møte hverandre «*på midten*» synes å ha betydning for ansattes muligheter for utvikling av kompetanse og kunnskap. Undersøkelsens funn viser at ansatte opplever *manglende kommunikasjon og gangsnakking* som barrierer for kunnskapsdeling, kompetanse og læring. Gjennom ansattes beskrivelser, oppleves arbeidsfellesskapet læringskultur med kjennetegn som er nokså restriktive. Mangelfull tilrettelegging for læring, samt begrensede muligheter for deling av kunnskap og kompetanse, oppleves *ledelsen å være begrensende for læring på arbeidsplassen*. Bevisstheten rundt læringspotensialet som befinner seg i arbeidsfellesskapet, oppleves av ansatte som avgjørende for læring, siden fokuset hos ledelsen er på at de som deltar på ulike lærings- og utviklingstiltak videreformidler kunnskap til fellesskapet. Arbeidskulturens læringskvalitet synes å bestå av *åpenhet* mellom ansatte, *tillit* til å oppsøke råd og stille spørsmål, samt dele erfaringer og kunnskap.

Oppsummert fremstår ansattes muligheter for kompetanseutvikling som manglende, der de opplever at de som ufaglærte ikke har muligheter til å delta på kurs på linje med ansatte med høyere utdanning. Praksisfellesskapets sosiale kultur bidrar derimot til å fremme læring innenfor arbeidsfellesskapet, hvor tillit og åpenhet er viktige forutsetninger for om informantene opplever samarbeid som et omdreiningspunkt for læring.

6.1 Studiens begrensninger og videre forskning

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at kvalitativt intervju som datainnsamlingsform og den fenomenologisk-hermeneutisk tilnærmingen kan føre til at resultatene har rot i den virkelige verden, som kan hemme skissene. Dette fører til at funnene ikke kan bli regnet

som en ren fasit, da andre involverte kan ha et annet synspunkt. En annen begrensning er at resultatene fra intervjuene kunne ha blitt annerledes om jeg hadde fokusert på enten heltids- eller deltidsansatte. I studien ble det lagt liten vekt på stillingsprosenten til informantene, og som kunne ha hatt betydning funn i i studien. Derfor kunne det ha vært interessant å skille stillingsprosentene, og se på hvorfor og hvordan informantene har ulike/like opplevelser av det fenomenet som undersøkes.

Dette er en studie som baserer seg på kvalitativt forskningsdesign med et lite utvalg av informanter, og kan derfor ikke generalisere noen av funnene fra denne undersøkelsen. Derfor kunne det ha vært spennende å forsket på videre innenfor dette temaet. For videre forskning kan det være interessant å gjennomføre en lignende studie i andre organisasjoner, men med ulik metode, med samme type kunnskapsarbeidere. En annen vinkling som hadde vært interessant å gjøre, er en komparativ studie. Da kan man se om funnene i denne undersøkelsen er representative for andre yrkesgrupper.

Referanseliste

- Amble, N., Amundsen, O., Johansen, E. M. & Rismark, M. (2020). Når arbeidet blir skole og skolen blir arbeid. I N. Amble, O. Amundsen & M. Rismark (Red.), *Medarbeiderdrevet innovasjon* (s. 15-29). Gyldendal.
- Ardichivili, A., Page, V. & Wentling, T. (2003). Motivation and barriers to participation in virtual sharing communities of practice. *Journal of Knowledge Management*, 7(1). <https://doi.org/10.1108/13673270310463626>
- Billett, S. (2010). The practices of learning through occupations. I S. Billett (Red.), *Learning through practice. Models, Traditions, Orientations and Approaches* (s. 59-81). Springer.
- Brenden, T. K., Storheil, A. J., Grov, E. K. & Ytrehus, S. (2011). Kompetanseutvikling i sykehjem: Ansattes perspektiv. *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 7(1), 61-75. <https://doi.org/10.7557/14.1827>
- Brinkmann, S. (2010). Etikk i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 429-446). Reitzel.
- Charmaz, K. og Belgrave L. L. (2008) Qualitative interviewing and analysis. I J.F. Gubrium, J.A. Holstein. A.B. Marvasti & K.D. McKinney (red.) *The Sage handbook of interview research* (s. 347-365). London: Sage.
- Choo, C. W. (2007). *The Knowing Organization*. Oxford University Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.) Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (2003). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-68). Abstrakt forlag AS.
- Farnsworth, V., Kleanthous, I., & Wenger-Trayner, E. (2016). Communities of practice as a social theory of learning: A conversation with Etienne Wenger. *British Journal of Educational Studies*, 64(2). <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1133799>
- Field, J. (2000). Governing the ungovernable: Why lifelong learning policies promise so much yet deliver so little. *Educational Management Administration & Leadership*, 28(3), 249-261. <https://doi.org/10.1177/0263211X000283002>
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring. Fra kunnskap til kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Fuller, A. & Unwin, L. (2004). Expansive learning environments. Integrating organizational and personal development. I H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Red.), *Workplace learning in context* (s. 126-145). Routledge.
- Glisby, M. & Holden, N. (2003). Contextual constraints in knowledge management theory: The cultural embeddedness of Nonaka's knowledge-creating company. *Knowledge and Process Management*, 10(1). <https://doi.org/10.1002/kpm.158>
- Gotvassli, K. A. (2007). *Kunnskaps- og prestasjonsutvikling i organisasjoner. Rasjonalitet eller intuisjon og følelser?* Tapir akademisk forlag.
- Gotvassli, K. A. (2020). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Gourlay, S. (2006). Towards conceptual clarity of tacit knowledge: A review of empirical studies. *Knowledge Management Research & Practice*, 4(1). <https://doi.org/10.1057/palgrave.kmrp.8500082>
- Guba, E. G. (1990). *The paradigm dialog*. Sage.

- Helsedirektoratet. (2021). *Behovet for sykepleiere med klinisk breddekompetanse i sykehus: Faglige og tjenestemessige behov*. Helsedirektoratet. <https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/behovet-for-sykepleiere-med-klinisk-breddekompetanse-i-sykehus--faglige-og-tjenestemessige-behov/kompetansebehov-hos-sykepleiere-i-sykehus/kompetanseutvikling-og-kompetanseheving-som-tiltak-rettet-mot-kvalitetsforbedring>
- Illeris, K. (2012). *Læring* (1. utg.) Gyldendal Norsk Forlag.
- Illeris, K. (2017). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond* (2. utg.). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010). Fænomenologi. I. S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 185-207). Reitzel.
- Jakobsen, C. F. (2003). *Nyansatte i organisasjoner – perspektiver på læring og organisasjonssosialisering*. Abstrakt Forlag.
- Johannessen, E., Christoffersen, L. & Tuft, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Krokmark, T. & Sjøbu, A. (2006). *Den tidløse pedagogikken*. Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvalsund, R. (2011). Organisering av kompetanseutvikling i arbeidslivet. I L. Aarsand, E. Håland, C. Tønseth & S. Tøsse (Red.), *Voksne, læring og Kompetanse* (s. 187-237). Gyldendal Akademisk.
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2017). Profesjonelle læringsfellesskap. I K. Lyngsnes, & M. Rismark (Red.), *Didaktisk praksis* (s. 205-216). Gyldendal Akademisk.
- Meld. St. 11 (2015-2016). *Nasjonal helse- og sykehusplan (2016-2019)*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-11-20152016/id2462047/?ch=1>
- Meld. St. 14 (2019-2020). *Kompetansereformen – Lære hele livet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20192020/id2698284/>
- Merriam, S. B. & Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in adulthood. A Comprehensive guide* (4. utg.). Jossey-Bass Inc.
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Nettskjema. (u.å). *Nettskjema*. Hentet 23. april 2023 fra <https://nettskjema.no>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37. <https://doi.org/10.1287/orsc.5.1.14>
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.

- Nonaka, I., Toyama, R. & Konno, N. (2000). SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning*, 33(1), 5-34.
[https://doi.org/10.1016/S0024-6301\(99\)00115-6](https://doi.org/10.1016/S0024-6301(99)00115-6)
- Nordhaug, O. (2004). *Strategisk kompetanseledelse: teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Ramsten, A.-C. & Säljö, R. (2012). Communities, boundary practices and incentives for knowledge sharing? A study of the development of a digital control system in a process industry as a learning activity. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 33. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.04.001>
- Rismark, M. & Amundsen, O. (2020). Omsorgsarbeidere i ekspansivt læringsmiljø. I N. Amble, O. Amundsen & M. Rismark (Red.), *Medarbeiderdrevet innovasjon* (s. 62-74). Gyldendal Akademisk.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. Doubleday.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: the art of hearing data* (2. utg.). Sage.
- Ryen, A. (2002) *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P. H. (2012). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner. How professionals think in action* (1. utg.). Avebury.
- Seng, V. S., Zannes, E. & Pace, R. W. (2002). The contributions of knowledge management to workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 14(4), 138-147. <https://doi.org/10.1108/13665620210427267>
- Sikt. (u.å.). *Kunnskapssektorens tjenesteleverandør*. Hentet 26. mai 2023 fra <https://sikt.no/>
- Silverman, D. (2019). *Interpreting qualitative data* (6. utg.). Sage Publications Ltd.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Sohlberg, P. & Sohlberg, B.-M. (2013). *Kunnskapen former. Vetenskapsteori och forskningsmetod*. Liber.
- Stiklestad, S. S. (2020). Refleksjon som metode: Erfaringslæring i den kommunale omsorgstjenesten. I N. Amble, O. Amundsen & M. Rismark (Red.), *Medarbeiderdrevet innovasjon* (s. 201-217). Gyldendal Akademisk.
- Swift, P. E. & Hwang, A. (2013). The impact of affective and cognitive trust on knowledge sharing and organizational learning. *The learning organization*, 20(1), 20-37. <https://doi.org/10.1108/09696471311288500>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen akademisk.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010a). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 29-54). Reitzel.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010b). Kvalitet i kvalitative studier. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 489-500). Reitzel.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2009). *Fra nysgjerrighet til innsikt. Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Sosiologisk Forlag.

- Tjøra, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: eight «big-tent» criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.
<https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Tsoukas, H. (2005). Do we really understand tacit knowledge? I H. Tsoukas (Red.), *Complex knowledge: Studies in organizational epistemology* (s. 141-161). Oxford Univeristy Press.
- Tøsse, S. (2011). *Historie, praksis, teori og politikk. Om kunnskapsgrunnlaget for voksnes læring*. Tapir Akademisk Forlag.
- Witteck, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker. En innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Cappelen akademisk forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning for gjennomførelse av masterprosjektet

30.05.2023, 11:17

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [En kvalitativ studie av hvordan ansatte i helsevesenet opplever mulig...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
830310

Vurderingstype
Automatisk

Dato
11.01.2023

Prosjekttittel

En kvalitativ studie av hvordan ansatte i helsevesenet opplever muligheter for kompetanseutvikling på deres arbeidsplass

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Marit ismark

Student

Kristin Skaalvik

Prosjektperiode

02.01.2023 - 01.09.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.09.2023.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Asemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)

<https://meldeskjema.sikt.no/63b44146-7584-4821-913f-4f636e1304ed/vurdering>

1/2

- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vil du delta i forskningsprosjektet «En kvalitativ studie av hvordan ansatte i helsevesenet opplever muligheter for kompetanseutvikling på arbeidsplassen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan ansatte i helsevesenet opplever muligheter for kompetanseutvikling på arbeidsplassen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med masterprosjektet er å undersøke hvordan ansatte ved et helseforetak opplever muligheter for kompetanseutvikling på arbeidsplassen, gjennom å belyse ulike muligheter kompetanseutvikling bidrar til for å kunnskap og læring i fellesskap, enten det er kurs eller gjennom det daglige gjøremålet. Ambisjonen å bidra med kunnskap rundt potensialet for læring som kan ligge i kompetanseutvikling. I tillegg er ambisjonen også å belyse hva som er avgjørende for hvordan ansatte opplever kompetanseutvikling som relevant for læring.

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

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i prosjektet da ønsket utvalg er mennesker som jobber innenfor et

helseforetak hvor læring og utvikling av kompetanse skjer på daglig basis.

Det er 6 personer som får denne henvendelsen om å delta i prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelsen i studien vil innebære en gjennomførelse av ett intervju, hvor det kun er meg som student og du som informant som er tilstede under gjennomførelsen av intervjuet. Opplysningen registreres gjennom bruk av lydopptak som senere skal analyseres og transkriberes. Varigheten for intervjuet vil være ca. 1 time. Intervjuguiden inneholder spørsmål om blant annet:

- Hvilke muligheter har dere for utvikling av kompetanseutvikling?
- Hva ønsker du å være med på?/Hva har du vært med på?
- Hvilket behov har du/dere for utvikling av kompetanse?
- Legger arbeidsplassen til rette for læring?

Spørsmålene vil omhandle hvordan du som ansatt i et helseforetak opplever muligheter for læring og kompetanseutvikling på arbeidsplassen.

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.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun min veileder Marit Rismark og meg som student som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil jeg erstatte navnet og kontaktopplysningene dine med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Opplysninger om deltakere vil anonymiseres før publisering av prosjektet. Du vil derfor ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 01.09.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres og slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student: Kristin Skaalvik, på e-post (krskaal@ntnu.no) eller telefon: 93 63 87 70
- Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU ved Marit Rismark, på e-post (marit.rismark@ntnu.no) eller telefon: 73 59 28 56

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: personverntjenester@sikt.no, eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen,
Kristin Skaalvik

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «En kvalitativ studie av hvordan ansatte i helsevesenet opplever muligheter for kompetanseutvikling på arbeidsplass», 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, ca. 01.09.2023

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

1. Innledende spørsmål

- Hvor gammel er du?
- Kan du si litt om utdannings og/eller faglige bakgrunn du har?
 - Hvor lenge har du jobbet her, og hvor mange års erfaring har du innen helsearbeid?
 - Hvilken opplæring du fikk da du begynte her?

2. Arbeidssituasjon

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

3. Arbeidsfellesskapet

- Hvordan vil du beskrive fellesskapet på arbeidsplassen?
 - Hvordan samarbeider du med andre kollegaer innenfor dette fellesskapet?
- Hvordan anser du det sosiale som viktig for læring i arbeidshverdagen?
 - Tilgangen du har til læring? Jobbe tett sammen med kollegaer – hva det sosiale betyr for læring?
 - Opplever du at deling av kunnskap og ideer faller naturlig innenfor arbeidsfellesskapet?

4. Kompetanse i praksisfellesskapet

- Hvor viktig mener du det er at helsepersonell utvikler sin kompetanse?
 - Hvilken type(r) kompetanse mener du ansatte bør ha for å kunne takle både planlagte og uforutsette situasjoner?
- Hvilke muligheter har du/dere for utvikling av kompetanse? (i form av kurs, samarbeid o.l.)
 - Hva ønsker du å være med på? Hva har du vært med på?
- Hvilket behov har du for utvikling av kompetanse?
 - Føler du at kompetansen din heves gjennom å omgås andre kollegaer?
 - Hvordan føler du at kompetansen din har økt som følge av å omgås med kollegaer i arbeidshverdagen?

5. Kunnskapsdeling i praksisfellesskapet

- Hva tenker du når du hører begrepet kunnskapsdeling?
 - Hvordan ville du f.eks. ha forklart begrepet til en ny kollega i din arbeidssituasjon?
- Har du innblikk i andres kompetanse og kunnskap?
 - Har du noen eksempler der du har opplevd kunnskapsdeling?
- Hvordan er det med deling av kunnskap mellom kollegaer med ulik grad av erfaring?
 - Tenkt tilbake til da du var nyansatt – på hvilken måte tilegnet du deg (ny) kunnskap da du ble ansatt?
 - Lærte du av å omgå med de som hadde jobbet her lengre/de som hadde mer erfaring enn deg?
- Hva betyr kunnskapsdeling for deg?

- Er du bevisst på å dele kunnskap og erfaring med andre kollegaer?
- Har du opplevd at andre kolleger er villig til å dele sine ferdigheter og kunnskaper?
- Blir kunnskapsdeling ansett som viktig på arbeidsplassen?

6. Arbeidsplassens omgivelser for læring

- På hvilken måte tilrettelegger arbeidsplassen at dere skal lære eller utvikle ny kompetanse og kunnskap?
 - Føler du at du får bruk for den kunnskapen du lærer i praksis?
- Opplever du at ledelsen er en pådriver for kompetanseheving og fagutvikling mht. læring?
 - Oppmuntrer de til dette? og hvordan?
 - Opplever du støtte dersom du ønsker å delta i kompetansehevende tiltak?
 - Eller støtte i forbindelse med tilegnelse av kunnskap og læring?
 - Opplever du at det legges til rette for kommunikasjon på tvers av avdelinger?
- Har du noen forslag til hvordan arbeidsplassen kan legge til rett for læring og deling av kompetanse og kunnskap?

7. Avslutning

- Er det noe vi har snakket om som du opplever som et hinder for læring?
 - Har du noen tanker om hvordan dette eventuelt kan gjøres annerledes?
- Noe mer du har lyst til å tilføye som vi ikke har snakket om?

