

**MASTEROPPGAVE**  
**Master i yrkespedagogikk**  
**Mai 2021**

*Bedre sammen*

*En kvalitativt orientert undersøkelse om læringskultur blant kundebehandlere og deres ledere i en organisasjon.*



Lene Bøen

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for yrkesfaglærerutdanning**

## Forord

Det overordnede tema for denne masteroppgaven er læring på arbeidsplassen. Dette temaet har vært gjennomgående for hele studiet, og gjennom de ulike oppgavene har jeg jobbet både med rene undersøkelser og med utviklingsarbeid på egen arbeidsplass. Jeg har vært medarbeider og mellomleder i samme organisasjon i 14 år og har stilt både andre og meg selv mange spørsmål rundt hvorfor i all verden det er så krevende å få til godt, relevant og meningsfylt læringsarbeid i forbindelse med jobb. Jeg jobber med service og kundebehandling, og opplever at det er svært få av de som ansettes innenfor dette faget hos oss, som faktisk har utdanning innenfor området. Det er stor variasjon i bakgrunn. Noen har lite eller ingen formell utdanning, noen har utdanning på helt andre områder. Noen har lang fartstid, og besitter mye realkompetanse, men syns kanskje det er tungt å følge med på utviklingen. Det er mye som må læres på arbeidsplassen, og mye foregår gjennom arbeidsoppgaver og engasjement kolleger imellom.

En interessant side ved arbeidet som kundebehandler er arbeidets organisering og tradisjon rundt produksjon. For noen år tilbake var det nok i større grad reelt at man som kundebehandler i stor grad var produksjonsarbeider, men per i dag er det etter min mening ikke lenger slik. De siste par årene har det blåst en vind av fokus på kompetanseheving, kunnskapsdeling og kompetanseutvikling gjennom organisasjonen. Det er mange gode hensikter og initiativ, inkludert mine egne. Men min opplevelse er at de ikke helt får fotfeste, til tross for positiv mottakelse. Hvorfor er det slik? Dette er undringen som er bakgrunnen for at jeg startet på dette masterstudiet. Jeg har tidligere i studiet gjennomført undersøkelser og utviklingsarbeid på egen arbeidsplass, og gjennom dette begynt å undre meg på om det kan handle om kultur – læringskultur, eller kultur for læring.

Jeg vil takke kollegaer og ledere på arbeidsplassen min. Gjennom åtte semester har de velvillig stilt opp med svar på undersøkelser, som observasjonsobjekter og som heiagjeng. Uten dem hadde ikke dette arbeidet vært mulig. Det er med ydmykhet jeg takker for deres vilje til å delta, og til å støtte meg gjennom studiene. Vi har erfart og lært sammen.

Oslo, 14.05.2021

Lene Bøen

## **Sammendrag**

Oppgaven belyser forhold som har å gjøre med læring på arbeidsplassen, nærmere bestemt i forbindelse med arbeid knyttet til utøvelse av servicefaget i en større norsk organisasjon innen varehandel. Kundebehandleren jobber i et miljø som er preget av hyppige endringer, og i perioder uforutsigbar arbeidsbelastning. Problemstillingen som besvares gjennom oppgaven er: *Hvordan kan man legge til rette for læringskultur på en arbeidsplass med stadige endringer?* Problemstillingen er knyttet til læring i arbeidslivet. Dette er et viktig tema både hos myndigheter, utdanningsmiljøer, arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjoner. Denne oppgaven svarer på problemstillingen fra et praktisk perspektiv, knyttet til ledere og medarbeideres opplevelse av arbeidsplassen som læringsarena. Teorigrunnlaget er hovedsakelig knyttet til lærende organisasjon og et sosiokulturelt læringsperspektiv. Datainnsamling er utført gjennom digital spørreundersøkelse. Denne inneholdt både kvalitative og kvantitative formulerte spørsmål, med hovedvekt på de kvalitative. To hovedfunn fra undersøkelsen handler om opplevelsen av for lite fokus på system og struktur i arbeid med læring og utvikling, og viktigheten av sosiale relasjoner som faktorer i en god læringskultur.

**Better together** – *A qualitatively oriented survey on learning culture among customer service representatives and their managers in an organization.*

The thesis describes conditions that have to do with workplace learning, more specifically in a customer-service department in a major Norwegian organization within the retail trade. The customer service representative works in an environment that is characterized by frequent changes and, at times, unpredictable workloads. The problem that is answered through the thesis is: How can one facilitate a learning culture in a workplace with constant change? The problem is related to learning in working life. This is an important issue for both the authorities, educational environments, employer- and employee's organizations. This thesis answers the problem from a practical perspective, related to managers and employees experience of workplace learning. The theoretical basis is mainly related to a learning organization and a socio-cultural learning perspective. Data was collected through a digital survey. This survey contained questions formulated as both qualitative and quantitative, with the main emphasis on the qualitative. The two main findings from the study are the experience of lack of focus on systems and structure in workplace learning, and the importance of social relationships as factors in a good learning culture.

# Innhold

<b>FORORD</b> .....	<b>2</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>6</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	6
1.2 AVGRENSING AV FORSKNINGSFELT - KUNDEBEHANDLERENS FAG OG ARBEIDSFELT .....	7
1.3 PROBLEMTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	10
1.5 OPPGAVENS OPPBYGNING .....	11
<b>2. FORSKNING PÅ FELTET</b> .....	<b>12</b>
<b>3. TEORETISK INNRAMMING</b> .....	<b>17</b>
3.1 NASJONALE GRUNNLAGSDOKUMENTER .....	17
3.2 KUNNSKAPSSAMFUNNET .....	18
3.2.1 Kunnskapsarbeideren .....	18
3.2.2 Kunnskap og kompetanse .....	19
3.2.3 Kunnskapsdeling .....	21
3.3 ARBEIDSPLASSEN SOM LÆRINGSARENA .....	22
3.3.1 Lærende organisasjon .....	23
3.3.2 Læringskultur .....	26
3.3.3 Praksisfellesskap og virksomhet .....	28
3.4 LÆRING OG MOTIVASJON HOS VOKSNE .....	30
3.4.1 Livslang læring .....	31
3.4.2 Motivasjon for å lære .....	32
3.4.3 Didaktiske perspektiver .....	34
3.5 OPPSUMMERING AV KAPITTELET .....	36
<b>4. METODE</b> .....	<b>37</b>
4.1 FELTBESKRIVELSE OG INFORMANTER .....	37
4.1.1 Servicesentrene .....	37
4.1.2 Informantene .....	38
4.1.3 Utvelgelse .....	40
4.2 DATAINNSAMLING .....	40
4.2.1 Den digitale spørreundersøkelsen .....	41
4.2.2 Beskrivelse av analyseprosess og kategorisering .....	43
4.3 ETISKE REFLEKSJONER .....	46
4.4 RELIABILITET OG VALIDITET .....	48
<b>5. RESULTAT</b> .....	<b>49</b>
5.1 LÆRENDE ORGANISASJON .....	50
5.1.2 System og struktur i arbeid med læring .....	51
5.1.3 Forventninger og ansvar .....	52
5.2 LÆRINGSKULTUR .....	54
5.2.1 Tid .....	54
5.2.2 Trygghet og åpenhet .....	55
5.2.4 Å bidra til en god læringskultur .....	57
5.3 LÆRING PÅ JOBB .....	57
5.3.1 Kilder til læring .....	57
5.3.2 Læringsopplevelser og motivasjon .....	58
5.3.3 Livslang læring .....	59
5.4 KUNNSKAPSDDELING .....	60
5.4.1 Kunnskapsdelingens rolle .....	60
5.4.2 Vurdering av egen og andres kompetanse .....	61

5.4.3 Kunnskapsdeling og tverrfaglige ferdigheter.....	62
5.5 HOVEDFUNN OG TENDENSER .....	62
<b>6. OPPSUMMERENDE DRØFTING .....</b>	<b>64</b>
6.1 FAKTORER FOR LÆRINGSKULTUR – HVA HEMMER OG HVA FREMMER? .....	65
6.2 KUNNSKAPSDELINGENS ROLLE .....	74
6.3 KONKLUSJON OG SVAR PÅ PROBLEMSTILLING.....	76
<b>7. VEIEN VIDERE .....</b>	<b>78</b>
<b>REFERANSER .....</b>	<b>80</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>84</b>

Figurliste:

Figur 1: SEKI-modellen

Figur 2: Informasjon om informantene

Figur 3: Opplevelse av organisasjonen som lærende

Figur 4: Fokus på kunnskapsdeling

Figur 5: Stikkord - kilder til læring

Figur 6: Gradering av påstander om kunnskapsdeling

Figur 7: Kunnskapsdeling og tverrfaglige ferdigheter

Vedlegg 1 – Spørreundersøkelse

Vedlegg 2 - Informasjon og samtykkeskjema

Vedlegg 3 – Meldeskjema NSD

## 1. Innledning

Denne oppgaven handler om hvordan man kan legge til rette for en god kultur for læring på en arbeidsplass. Både nasjonalt og internasjonalt, hos myndigheter så vel som arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjoner er læring og kompetansebygging på arbeidsplassen et tema. Gjennom styringsdokumenter og føringer fra nasjonalt hold uttales at vi skal jobbe med læring og utvikling gjennom hele arbeidslivet. Kompetansebehovet er i kontinuerlig endring, og hvordan vi forholder oss til læring og utvikling gjennom arbeidslivet er avgjørende for hvordan vi mestrer møtet med endringer som oppstår, både mindre og større (NOU 2020; 2, 2020, s. 241). I flere organisasjoner økes fokus på styrking av læringskultur, fordi man i større grad enn tidligere anser læring som en grunnleggende ressurs i seg selv (Wadel, 2008, s. 27) I denne oppgaven handler det om læring og læringskultur på arbeidsplassen i forbindelse med utøvelse av servicefaget i en bestemt norsk organisasjon innen varehandel i Norge.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunn for valg av tema er todelt. Det ene handler om egne erfaringer både som ansatt og yrkesutøver innen utøvelse av servicefaget. Jeg er selv ansatt som teamleder på et av flere servicesenter i organisasjonen, og har før det vært ansatt som kundebehandler på et annet av servicesentrene i mer enn 13 år. Dette arbeidet har gjort meg nysgjerrig på hva som skal til for å ivareta god kultur for læring på arbeidsplassen. En kultur som kan være til støtte for arbeid med kontinuerlig læring og utvikling. Det andre handler om samfunnets fokus på læring på arbeidsplassen å gjøre. Lærende organisasjoner og livslang læring står på nasjonal agenda i Norge og internasjonal. Det eksisterer en rekke styringsdokumenter som omhandler læring på arbeidsplassen, og hvilke behov for kompetanse vi kommer til å treffe på i fremtiden. Økende krav til kompetanse, og mindre etterspørsel etter arbeidstakere med lav formell utdanning (Fløtten & Jordfald, u.å.), gjør arbeidsplassen som læringsarena til en viktig faktor for å øke og opprettholde den kompetanse som kreves i arbeidslivet. Slik jeg opplever det er det i størst grad søkelys på rammer for læring på arbeidsplassen. Det handler også om opplæring og læringsaktiviteter, hvor og hvordan disse foregår og hvordan tilbud og etterspørsel henger sammen. Hva som hemmer og fremmer læring og læringsaktivitet omtales også (NOU 2020; 2, 2020), men da i hovedsak som rammefaktorer, slik som praktiske og økonomiske rammer hos bedriftene, tilbud og etterspørsel etter læringsaktiviteter, og sosiale og praktiske rammer utenfor jobb som kan ha betydning for den enkeltes deltagelse i læringsaktiviteter knyttet til livslang læring. Det eksisterer også mye og mangfoldig forskning knyttet til læring på arbeidsplassen. Garvin (1993) hevder at mye av diskusjonene her handler om filosofisk og til

dels overfladisk og metaforisk tilnærming, og for lite om detaljene som har betydning for praksisen på arbeidsplassen. Hans uttalelse ligger noe tilbake i tid, men det kan tyde på at den fremdeles er aktuell sett i sammenheng med uttalelser i Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021 (Kunnskapsdepartementet, 2017), som peker på behovet for mer kunnskap om hvordan læring faktisk foregår på arbeidsplassene.

## 1.2 Avgrensning av forskningsfelt - kundebehandlerens fag og arbeidsfelt

For oss som jobber med service innenfor varehandel handler det i stor grad om å yte service som lever opp til kundens forventninger. Det finnes ikke fasitsvar på ett spesifikt problem når kundene er forskjellige og står i ulike situasjoner. Man kan tilby den samme løsningen på samme problem til to ulike kunder. Den ene kan bli fornøyd og den andre kan bli misfornøyd. Det handler derfor ikke alltid om hva man tilbyr, men hva kunden forventer og trenger i sin situasjon. Den som jobber med service må forholde seg til dette hver dag. Man utøver skjønn i møte med kunden, basert på erfaring man har tilegnet seg gjennom mange lignende situasjoner. Inglar (2015) beskriver dette når han gir eksempel som handler om håndverkere som kommuniserer godt med kunder, selv om de ikke kan beskrive hvordan de gjør det. Man vet etter hvert, nærmest på refleks, hvordan man best kan møte de ulike kundene. Det er viktig å klare å se sin egen service og ytelse med kundens øyne, og ikke tenke at kundene kan og vet det samme som vi vet (Kontochristos, 2018). Service som begrep kan forstås både som et produkt og en tjeneste, og er i den sammenheng et konkret begrep. Men service kan også beskrives abstrakt, som en opplevelse. Det kan sies å være en aktivitet som konsumeres av kunden der og da, og som tilfører verdi til tjenesten eller produktet som er innkjøpt (Wilson, Zeithaml, Bitner & Gremler, 2016). Dette stiller store krav til kundebehandlerens forståelse og innsikt i bedriftens verdikjede og kundens opplevelse av den (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 27), og påvirker også kompetansebehovet innenfor servicesektoren (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Servicesektoren er preget av digitalisering og er derfor utsatt for raske endringer (Utdanningsdirektoratet, 2016) Mye av dagens service i 1. linje er flyttet over til digitale flater, slik som Facebook, hjemmesider med selvhjelp, og chat. Endringer skjer hurtig. Det betyr at 1. linje medarbeideren må være rask og presis i sitt arbeid med å tilegne seg ny kunnskap og kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2016). Kundene forventer hjelp der de er, om det er fysisk og digital tilstedeværelse. Man må evne å sette seg inn i kundens ståsted, og flette denne kunnskapen sammen med bedriftens totale virksomhetsområde. Man er bedriftens

ambassadør overfor kunden, og man er kundens ambassadør overfor bedriften.

Kundebehandlere i 1. linje er i mange tilfeller de første til å oppdage feil og mangler, og den første til å fange opp endringer i tendenser, gjennom flyt og mønster i henvendelser fra kundene. Dette gir en unik rapporteringsposisjon i forhold til endrings- og forbedringspotensialer bedriften, men krever også evne til å formidle dette på en måte som fremmer god kultur for samarbeid og kommunikasjon.

Å jobbe som kundebehandler, kontormedarbeider eller butikkmedarbeider krever ingen formell utdanning eller sertifisering, men det finnes utdanning på videregående nivå. Servicefaget er et av de fagene hvor utdanningen kan forberede til en rekke type jobber. Det er imidlertid ingen spesifikk retting mot kundebehandlerrollen, slik som for butikkarbeid eller generelt kontorarbeid. Servicefaget, som del av det tidligere kontor og administrasjonsfaget, har siden Reform 94 hatt problemer med å finne rett plass i arbeidslivet (Høst, Reegård, Reiling, Skålholt & Tønder, 2015). Fra høsten 2020 har det blitt implementert nye læreplaner for servicefagene, som samles under betegnelsen salg, service og reiseliv (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I læreplan for Vg1 er det definert tre kjerneelementer:

- Drift utvikling og lønnsomhet
- Service- og vertskapsrollen
- Trygghet og beredskap

Som utøvende kundebehandler i 1. linje er det enkelt å kjenne seg igjen i disse elementene. Arbeidet krever forståelse for hvordan organisasjonen henger sammen, og hvordan egen rolle som kundebehandler bidrar til bedriftens utvikling og lønnsomhet. Som servicemedarbeider skal man ha god oversikt over både bedriftens og samarbeidspartneres rolle i serviceleveransen. Man skal vite hva som påvirker kundens opplevelse i møte med bedriften som tilbyder av produkter og tjenester, i tillegg til produsenter, produkter, transportledd, og annet som handler om å gi kunden det kunden betaler for og forventer. Det er ikke bare ens egen, eller bedriftens, rolle som kan påvirke kundens opplevelse. Dette krever at man har forståelse for hvordan de ulike delene av den totale serviceleveransen henger sammen, og hvordan organisasjon og samarbeidspartnere fungerer sammen.

Digitalisering og robotisering er blitt en del av serviceleveransen hos mange aktører innenfor varehandel og tjenesteytelse. Eksempler på dette er chatboter som man kan finne på hjemmesidene til både Posten, Ikea og ulike bank- og forsikringsselskaper. Der kundebehandlerens oppgave tidligere har vært å kommunisere direkte med kunden via e-post



og telefon, kan den nå også innebære å være innholdsleverandør til disse selvhjelpstjenestene. Etter hvert som bedriftens totale serviceleveranse spres over flere digitale flater, slik som sosiale medier, app, nettsider med innloggingskrav, netthandel og annet, stiller det større krav til tilstedeværelse gjennom selvhjelps løsninger for kunden. Multikanaler og netthandel påvirker handlemønster og kundeadferd, som igjen krever at kundebehandleren må utvikle sin yrkesutøvelse i takt med endringene. Med alle muligheter som nå finnes innen teknologi går utviklingen mot at enkle spørsmål kan besvares av chatboter eller via selvhjelpsinnhold. Direkte kommunikasjon med kunder ser ut til å dreie mot å finne svar og løsninger på mer komplekse spørsmål og problemstillinger (Aarflot, 2020). Dette krever gjerne mer dialog på tvers av fagområder i organisasjonen, og mer interaksjon med kunden. Det gjør også at kundeservice i større grad enn tidligere går i retning av kunnskapsarbeid, og ikke produksjonsarbeid. Dette er i hovedsak den opplevde utfordringen som er bakgrunnen for denne oppgaven.

Kundene er gjennom sitt kundeforhold en del av bedriftens grunnlag for en adaptiv form for produkt- og tjenesteutvikling, og slik også organisasjonens læring (Engeström, 2004). Kundene blir mer og mer vant til å bli spurt om tilbakemelding. De forventer å bli hørt, og at deres innspill tas til etterretning. Dette stiller krav til imøtekommenhet og ryddighet i tilbakemeldingene til kundene, og til hvordan man forvalter deres innspill og tilbakemeldinger videre i organisasjonen. Denne siden av kundebehandler jobben krever stor grad av samarbeid med tilstøtende avdelinger og funksjoner, og bred innsikt i hvordan organisasjonen er bygget opp. Fagspesialister som i hovedsak har sitt virke som en del av «backoffice» funksjonen for kundebehandleren, eller som jobber med produktutvikling og produksjon, må også i større og større grad belage seg på å utvikle sitt forhold til service. Fra kundebehandlerens side krever dette evne og vilje til å formidle, stille spørsmål og stille krav til kollegaer på en måte som fremmer kommunikasjon og samarbeid. Dette kan til tider være en krevende rolle, samtidig som man skal ivareta kunden innenfor forventet saksbehandlingstid.

I utøvelse av servicefaget er arbeidets natur en av forutsetningene for hvordan man kan legge til rette for læring og utvikling. Det drives fra sentralt hold et krevende arbeid for å fremme arbeid med læring og kunnskapsdeling. Man har innsett at det eksisterer mye kompetanse internt, som man kan dra nytte av i utvikling av kunnskap og kompetanse på tvers av fagområder og ulike felleskap. Tendensen synes å være at det kan være utfordrende å få ballen til å rulle av seg selv. Når det gjelder servicesentrene har det vært igangsatt arbeid for å

forsøke å skape et fagmiljø på tvers av lokasjoner, gjennom etablering av en årlig fagdag, og et felles digitalt forum for deling og informasjon. Men det later til at engasjementet lar vente på seg. Som mangeårig kundebehandler har jeg sett og opplevd utfordringer ved det å skulle sette av tid og ressurser til læring på arbeidsplassen. Man er på jobb for å jobbe. Man skal produsere, og man måles både på tid, mengde arbeid og kundetilfredshet. Hovedoppgaven er å svare telefon og e-post gjennom dagen, og erfaringen er at tiden man har til rådighet styres av andre. Enten gjennom leder, eller gjennom arbeidsmengde. Kundehevendelsene stopper aldri, og alle henvender seg med forventning om raske og presise tilbakemeldinger. Dette er en stor del av arbeidets natur.

### 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Å lære for og gjennom arbeid er noe man som arbeidstaker må forholde seg til, på grunn av endringer som kan inntreffe både på samfunnsnivå, organisasjonsnivå, og personlig nivå. Eksempler på dette er trender i forhold til endret kundeferd, ny teknologi, eller som vi erfarer i disse dager, en pandemi som medfører ekstreme endringer i arbeidsbetingelser. Endringer kan også være et resultat av forhold innad i organisasjonen, slik som nye systemer, ny organisering, strategiske endringer og nye krav til produksjon og resultat. Uansett hva endringene går ut på innebærer de at man må omstille seg, og lære for, og gjennom, arbeid. Livslang læring blir ansett både som behov og krav, noe som tilbys (NOU 2019;12, 2019) og noe man som individ samler og bygger gjennom et helt liv. Både organisasjon og individ har behov for gode vekstforhold for læring og utvikling i form av en kultur for dette. En læringskultur forutsetter at det er noen som erfarer læring, som opplever at læring finner sted. I begrepet læringskultur ligger derfor både et organisasjonsperspektiv og et individperspektiv. I lys av dette har jeg valgt å formulere en problemstilling knyttet til omgivelsene, som i denne sammenhengen er arbeidsplassen som læringsarena. Problemstillingen lyder som følger:

***Hvordan kan man legge til rette for læringskultur på en arbeidsplass med stadige endringer?***

Formålet med problemstillingen er å identifisere faktorer som er viktig for en god kultur for læring, og komme frem til forslag til hvordan man kan jobbe med å ivareta disse faktorene på en god måte. Til dette trengs kunnskap om forhold som handler om læringskultur. Dette fører meg til spørsmål som handler om hva er det som har betydning for opplevelsen av å lære på jobb. Er det noe knyttet til læringskultur som kan være til hinder for læring? Hvordan forstås

ulike begreper som brukes i tilknyt til læring og utvikling? Kan kunnskapsdeling ha betydning for læringskultur, eller omvendt? Jeg har formulert to forskningsspørsmål som jeg mener kan bidra til å belyse begge deler:

- 1. Hva hemmer eller fremmer læring og læringskultur på en arbeidsplass?**
- 2. Hvilken rolle spiller kunnskapsdeling for læring og læringskultur?**

For å finne svar på problemstillingen er det nødvendig å vite hva kulturen bærer på av opplevelser blant de som er en del av dem. Hva individene opplever som hemmende eller fremmende for en god kultur for læring. Derfor ønsker jeg å gå nærmere inn på akkurat dette. Gjennom yrkespedagogisk teori, spesielt med fokus på et sosiokulturelt læringsperspektiv, er læring mellom mennesker et relevant tema i spørsmål om læringskultur. Å lære av andre, og sammen med andre kan handle om å dele det man kan med andre, enten gjennom ord, handling eller ikke uttalte holdninger. Man kan dele informasjon, kunnskap og erfaringer, og kalle dette kunnskapsdeling.

Jeg har valgt å sette søkelyset på læring og læringskultur knyttet til arbeidsplassen som læringsarena. Dette er et komplekst område, og jeg har valgt å begrense problemstillingen til å gjelde for et bestemt felt innenfor en bestemt organisasjon. Arbeidsplassen det er snakk om her er som tidligere nevnt en større norsk organisasjon. Undersøkelsene i denne studien konsentreres i hovedsak rundt kundebehandlere som jobber med 1.linje service, deres ledere, samt et strategisk utvalg personer hvis arbeid er rettet mot denne delen av organisasjonen.

### 1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er bygget opp gjennom 7 kapitler, hvor kapittel 1 nå har beskrevet bakgrunnen for arbeidet. I kapittel 2 presenteres tidligere forskning på feltet, men den teoretisk tilnærming til ulike begreper relevant for feltet.

Kapittel 3 viser den teoretiske innrammingen. Innrammingen er tematisk presentert. Det viser til teori og forskning relevant for hvert tema.

I kapittel 4 presenteres forskningstilnærming og metodevalg, en nærmere beskrivelse av feltet og informantene, samt beskrivelse av analyseprosessen. Her vil jeg også gå inn på etiske problemstillinger gjennom arbeidet, og undersøkelsens validitet og reliabilitet.

Kapittel 5 er en tekstuell fremstilling av resultatet av undersøkelsen, hvor det også presenteres et utvalg sitater fra undersøkelsen. En del av resultatene vil også bli presentert i form av figurer sammen med beskrivende tekst.

Kapittel 6 omhandler er en oppsummerende drøfting av forskningsspørsmålene, basert på resultat, teori og forskning. Til slutt presenteres en konklusjonen som svar på problemstillingen.

Kapittel 7 er en kort refleksjon om veien videre

## 2. Forskning på feltet

Forskning som handler om læring på arbeidsplassen er mangfoldig og spenner over flere fagfelt. Det handler blant annet om samfunn, økonomi, organisasjon, ledelse, innovasjon, psykologi, pedagogikk og didaktikk. Jeg presenterer i det følgende et utvalg forskning fra feltet, gjennom en teoretisk tilnærming med vekt på ulike begreper jeg anser som viktig for denne oppgavens kontekst. Det dreier seg om sammenhengen og forskjellen på produksjonsarbeid og kunnsapsarbeid, kunnskapssamfunn, kunnskapsøkonomi og læringsøkonomi. Dette er relevant for å forstå konteksten for dagens arbeidsmarked. Det handler også om lærende organisasjon, ledelse av kunnskapsarbeid, og hva slags ledelse man kan knytte til ulike former for læringsutbytte. Videre er organisering av arbeidsplassen som læringsarena og psykologisk trygghet temaer som hører med. I dette ligger også læring som foregår innenfor fellesskap, og på tvers av grenser. I denne sammenheng både organisatoriske og grenser mellom kilder til læring. Hurtige samfunnsendringer og en aldrende befolkning har også gjort livslang læring til et viktig tema innenfor forskning.

Alle organisasjoner er i en eller annen grad lærende (Wadel, 2008). Det å være en lærende organisasjon kan sees på som en slags idealtilstand der ledere og medarbeidere i fellesskap må legge til rette for både individuell og kollektiv læring for å nå idealet (Irgens, 2011, s. 83-84). Den teknologiske utviklingen og innovasjonstakt de siste 50-60 år har gjort verden vi lever i til et mer kunnskaps-intensivt samfunn enn tidligere. Kunnskapssamfunnet som begrep er etter hvert blitt godt etablert (Fagerberg, Landström & Martin, 2012), og flere og flere jobber får karakter av det som kalles kunnskapsarbeid (Argyris, 1991). Hva som definerer

kunnskapsarbeideren, kunnskapsarbeid, eller til og med kunnskap, er det noe ulike meninger om (Davenport & Prusak, 2000; Guile, 2002), men informasjonsprosessering, problemløsning, kreativitet, autonomi og mangfoldig sett av ferdigheter er kjennetegn som kan beskrive kunnskapsarbeidets natur (Sandvik, 2011). Kunnskapsarbeiderens effektivitet bygger på andre forutsetninger enn produksjonsarbeideren, og dette har implikasjoner for hvordan man best mulig kan lede både arbeidet og arbeideren (Argyris, 1991; Drucker, 1999; Guile, 2002; Óskarsdóttir & Oddsson, 2017). Hvordan kunnskapsarbeid og kunnskapsarbeidere ledes har betydning for handlingsrom, mål og forventninger i arbeid med tilrettelegging for kunnskapsarbeiderens produktivitet (Sandvik, 2011). Servicefaget og kundebehandlers arbeidsfelt er områder som berøres av dette. Det er et fag som er i rask utvikling som følge av teknologi og digitalisering (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Kunnskapsøkonomi er et begrep som brukes i forbindelse med kunnskapssamfunn og kunnskapsarbeid. Utvikling av den europeiske kunnskapsøkonomien bygger ifølge Guile (2002) på viktigheten av investering i utdanning, og tette bånd mellom utdanningsinstitusjonene og arbeidsmarkedet. Dette er et resultat av at økonomien i større grad enn tidligere er basert på hvordan både individer og organisasjoner evner å ta kunnskap i bruk kreativt og innovativt (Guile, 2002). Begrepet læringsøkonomi har etterfulgt kunnskapsøkonomi, og refererer til den enorme endringstakten i økonomi og teknologi, og tilhørende press på endring og transformasjon som følge av dette. Endringstakten utsetter både organisasjoner og mennesker for nye problemstillinger, og legger dermed press på evnen til å utvikle seg. Dette forutsetter læring, som da blir en forutsetning for økonomisk utvikling. (Lundvall & Rasmussen, 2016).

Kontinuerlig forbedring er et begrep som i utgangspunktet ble innført i industrien gjennom den Tayloristiske tilnærmingen til produksjonsarbeid (Drucker, 1999), men det er et begrep som fremdeles er levende. Arbeid med kontinuerlig forbedring kan være utfordrende for mange bedrifter, og en av årsakene til dette kan ifølge Garvin (1993) være at det er for lite fokus på, og kunnskap om at kontinuerlig forbedring forutsetter individers forpliktelse overfor organisasjonen til å lære. Organisering av arbeidsplassen som læringsarena, og identifisering av kjennetegn og kvaliteter som støtter læring, er viktig for å utvikle en praksis som bidrar til anerkjennelse av læringsarbeid på jobb. (Billett, 2006). Man må se nærmere på forholdet mellom organisering og tilrettelegging for læringsopplevelser og dem som utsettes for dem. Billett viser til dette som en læreplan for arbeidsplassen. Han bruker ord som «pathway» og

«course of learning». Dette handler både om innhold, organisering og læreprosesser, og kan knyttes til en didaktikk tilpasset arbeidsplassen. Billett (2006) skriver om tre perspektiver på læreplan for arbeidsplassen. Det handler om hva som er intensjonen bak en slik plan, hva som faktisk skjer når man setter den ut i livet, og hva de lærende opplever og til sist lærer som resultat av planen. Billett skriver også om læring gjennom prosesser som foregår mellom fagfeller, eller kolleger, som handler om den sosiokulturelle rammen for læring på arbeidsplassen. Nore (2015) omtaler hybrid læring, altså læring som foregår på tvers av grenser på arenaer som tradisjonelt er skilt fra hverandre, for eksempel skole og arbeidsplass. Dette kan overføres til læring på jobb. Læring på jobb kan medføre skifte mellom ulike interne arenaer, og mellom ulike kilder til læring. Disse kan bære på ulike kulturer og tilganger, og den lærende må selv finne ut hva som gir verdi til egen læring. Nore (2015) skriver at dette krever større autonomi i den lærende sin prosess, da det kun er denne selv som vet hvordan de ulike tilgangene støtter egne prosesser for læring og utvikling.

Å ha klart for seg hva forskjellen på data, informasjon og kunnskap er, hevdes å ha betydning for suksess med kunnskapsarbeid (Davenport & Prusak, 2000). På samme måte kan bruk og forståelse av kompetansebegrepet ha implikasjoner for hvordan man jobber med læring og utvikling på en arbeidsplass. Begrepet kan eksempelvis forstås som ut fra et mellommenneskelig perspektiv, hvor det beskriver hvordan et menneske oppfatter hva et annet menneske er i stand til. Kompetanse kan også sees som en egenskap, eller som resultat av en læringsprosess (Schaffar, 2019)

HR Norge utarbeidet i 2019 rapporten «Hva holder direktørene våkne om natten?» (Iversen, Berntzen, Scheide & Bolstad, 2019). Denne ble utarbeidet på bakgrunn av intervjuer blant Norges 100 største virksomheter. I denne rapporten uttrykker forfatterne overraskelse over at mange satser for sent på kompetanseløft og kompetansevridning blant eksisterende ansatte, i forhold til utvikling og behovet for ny kompetanse. Rapporten peker på «kompetansefella» som en mulig årsak. Denne «fella» oppstår ut fra en kortsiktig logikk med fokus på mest mulig utbytte av eksisterende kompetanse på bekostning av å utvikle eller skaffe kompetanse for et mer langsiktig perspektiv. Dette bidrar til at all kapasitet går til drift i gode tider, mens man i dårlige tider ikke har nok ressurser til å utvikle kompetanse. Rapporten peker også på en opplevd utfordring fra et ledelsesperspektiv, som handler om hvordan man skal motivere medarbeidere til selv å ta initiativ til å heve kompetansen sin. Rapporten viser også at mange bedrifter ansetter personer på bakgrunn av deres evne til å tilegne seg ny kunnskap og

kompetanse, og deres sosiale ferdigheter. Denne typen generiske ferdigheter går også under begrepet tverrfaglige ferdigheter. Dette er ferdigheter som går på tvers av fag- og arbeidsområder, og som ikke er knyttet til en spesiell kontekst. Nägele og Stalder (2017) bruker begrepet «transferrable skills» og henviser til en rekke andre kilder og ulike formuleringer, hvor kompetanse også er brukt i noen av begrepene. Eksempler på dette er (engelsk):

- Generic competencies
- Employability skills
- Basic skills
- Soft skills

«Transferrable skills» direkte oversatt til norsk vil være «overførbare ferdigheter». Guile (2019, s. 9) bruker begrepet «interproffesional form of knowing». Selv om han omtaler kunnskap, eller viten, velger jeg å sette dette i sammenheng med tverrfaglighet. Det er noe variasjon i hva som defineres som tverrfaglige ferdigheter, og hvilke man ser som de viktigste. Cyprus Pedagogical Institute (2019) har kalt slike ferdigheter for «transversal skills» og gruppert dem i fire kompetanse- og ferdighetsområder, med «Digital Literacy» som fellesnevner.

- Information Literacy - *finne, organisere, analysere og kritisk vurdere informasjon. Bruke informasjon til å skape ny kunnskap, og evne å bruke ny kunnskap i nye situasjoner.*
- Collaboration and Communication - *kommunisere informasjon og ideer på en effektiv måte og gjennom bruk av ulike media, samarbeide med fagfeller om publisering av ny kunnskap og utvikle kulturell forståelse gjennom samhandling med andre lærende.*
- Creativity and Innovation – *Identifisere og sammenstille behov med mulige løsninger, bruke verktøy og ressurser kreativt og innovativt og skape nyvinninger.*
- Autonomous Learning – *Identifisere behov for læring basert på eksisterende viten, definere mål og utvikle strategi for å nå dem, evaluere prosesser og resultater og dokumentere måloppnåelse, reflektere over og utforske alternative tilnærminger til læring*

Mange organisasjoner forsøker å opparbeide gode praksiser for å kunne utnytte den kunnskapen den allerede besitter mest mulig effektivt. Det handler både om kunnskapsproduksjon og kunnskapsdeling (Ipe, 2003). I følge Ipe avhenger kunnskapsdeling

mellom individer av tre forhold. Disse er kunnskapens natur, muligheten til å dele kunnskap, og motivasjon for å dele kunnskap. Motivasjon for kunnskapsdeling kan bestå av flere elementer. Det kan være ønske om å hjelpe andre, stolthet over å kunne vise frem egen ekspertise eller at man sparer tid selv på lang sikt, ved å bruke tid på å lære bort det man selv kan til andre slik at de kan hjelpe seg selv senere (Spiro, 2018). Psykologisk trygghet er en annen faktor for kunnskapsdeling og læring og arbeid i team. Det handler om relasjoner, kommunikasjon og handling i relasjon til hverandre. Psykologisk trygghet er opplevelsen av frihet til å ytre meninger, og om å klare å bære den sosiale risikoen som kan ligge i samarbeid med andre (Fyhn, sitert i Øverli, 2021).

Kunnskapsdeling har vært tema i andre masteroppgaver før denne, i tilknytning til undersøkelser blant flere norske arbeidsgivere av varierende størrelse og fagområde. Et eksempel er hvordan kunnskapsdeling kan bidra til å transformere personlig erfaring til kollektiv kunnskap og økt kompetanse (Styrkson, 2012). Et annet er Bjerkeli og Stølhaug (2010) sin studie av betingelser for kunnskapsdeling i en større norsk organisasjon, og et tredje eksempel er en studie av hvordan kunnskap deles og overføres mellom kunnskapsarbeidere (Dyb, 2014). Et siste eksempel er en studie av kunnskapsdelingens effekt på innovasjon (Rostad & Hauge, 2006)

Kort oppsummert handler denne forskningen om samfunnsendringer relatert til et skifte mellom tradisjonell industriell produksjonstankegang, til større fokus på kunnskap som kilde til vekst og utvikling. Dette har implikasjoner for hvordan man tenker på ledelse, læring og utvikling i organisasjoner hvor det foregår kunnskapsarbeid. Kunnskapsarbeideren jobber annerledes enn produksjonsarbeideren. Gjennom arbeid med denne oppgaven søker jeg kunnskap om hva som kan bidra til en god kultur for læring og hva som kan hemme en slik kultur på en spesifikk arbeidsplass. Med denne kunnskapen vil jeg søke å komme frem til forslag til tilnærminger for arbeid med læring og læringskultur på arbeidsplassen, med tanke på å ruste for møter med stadige endringer i krav og premisser for arbeidet.

Mitt bidrag til forskningen handler om lokale forhold for læring og læringskultur, og er kan slik bidra til kunnskap knyttet til de praktiske detaljene som Garvin (1993) hevder er av betydning for diskusjoner om læring på arbeidsplassen. Dette er et behov som også fremkommer i Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021 (Kunnskapsdepartementet, 2017).



### 3. Teoretisk innramming

I dette kapittelet vil jeg gå nærmere inn på et utvalg styringsdokumenter, teori og forskning knyttet til problemstillingen. Jeg har valgt å organisere kapittelet tematisk, med unntak av første underkapittel som handler om relevante styringsdokumenter. Til slutt vil jeg oppsummere kapittelet i lys av problemstillingen.

#### 3.1 Nasjonale grunnlagsdokumenter

Den norske modellen for arbeidslivet er tuftet på de tre grunnpilarene god økonomisk styring, god offentlig velferd og godt organisert arbeidsliv. Sistnevnte handler om behov for organisering av både arbeidsgiver- og arbeidstakersiden. Blant elementene i dette ligger effektivisering gjennom kompetansebygging for å sikre verdiskaping i norsk næringsliv (Støstad, u.å.). Norsk arbeidsliv krever høy produktivitet. Kompetanse er en viktig forutsetning for å leve opp til dette, og det forventes at krav til kompetanse vil fortsette å øke. (Fløtten & Jordfald, u.å.). Dette aktualiserer arbeidsplassen som læringsarena og plasser problemstillingens tema inn i en større sammenheng.

Hovedavtalen mellom LO og NHO er et viktig grunnlagsdokument når man snakker om læring på arbeidsplassen. I avtalen understrekes verdien av at arbeidstakere stimuleres til å styrke egen kompetanse, og at bedriften vektlegger planmessig opplæring både i form av interne og eksterne tilbud (Tariffavtaler, 2018 , § 18-1). Videre sier avtalen at bedriften og den enkelte medarbeider sammen er ansvarlig for utvikling av kompetanse gjennom etter og videreutdanning (Tariffavtaler, 2018 , § 18-2). Det er bedriftens ansvar å foreta kartlegging av kompetanse og finne tiltak for å tette gap i samarbeid med den ansatte (Tariffavtaler, 2018 , § 18-3).

Kompetansebehovsutvalget peker på tre trender som vil påvirke kompetansebehovet i arbeidsmarkedet fremover. Det dreier seg om teknologisk utvikling, grønt skifte og endringer i alderssammensetningen i arbeidstokken. Disse trendene gir ulike føringer for hvordan man trenger å jobbe med fremtidig kompetanse. Det gjelder både hvordan vi lever, jobber og kommuniserer med hverandre, og hvordan vi jobber med tverrfaglige ferdigheter for å kunne møte uforutsette hendelser (NOU 2020; 2, 2020). I tillegg kan vi forvente at mennesker i fremtiden vil måtte stå lenger i jobb. Dette har konsekvenser for hvordan man skal jobbe med vedlikehold og utvikling av kompetanse blant voksne arbeidstakere, for å ivareta livslang læring. Arbeidslivet må i større grad enn tidligere bidra til kompetanseutvikling, og

arbeidsgiver får dermed et større ansvar enn tidligere for å sørge for dette hos egne ansatte. (NOU 2019; 25, 2019). Det er viktig både for samfunnet og for den enkelte virksomhet, at man utvikler mer kunnskap om læring i arbeidslivet, og om hvordan man kan legge til rette for læring på jobb (Kunnskapsdepartementet, 2017). En tendens later til å være at kompetanseutvikling skjer i tilknytning til regelverksendringer eller teknologiske skifter, men at det daglige kompetansearbeidet ofte nedprioriteres. Det kan bli en utfordring hvis endringstakten i arbeidslivet øker (NOU 2020; 2, 2020). Kompetansebehovsutvalget påpeker at det er manglende grunnlag, i form av undersøkelser, som kan si noe om voksnes læring, utover registrering av deltagelse i formell opplæring. Det fremheves at det er behov for kunnskap om hvordan læring skjer i arbeidslivet.

### 3.2 Kunnskapssamfunnet

Peter F. Drucker introduserte i boken «The Landmarks of tomorrow» (1957/1996) begrepet kunnskapsarbeid (eng. knowledge work) for første gang. I dag snakker vi både om kunnskapssamfunn og kunnskapsarbeidere. Drucker (1992) mener kunnskapssamfunnet oppsto i kjølvannet av andre verdenskrig, i slutten av 1940 årene og begynnelsen av 1950 årene. Han mener opprinnelsen til dette kan være knyttet til flere ting. At Japan, som første ikke-vestlige land, vokste fram med en betydelig økonomisk vekst, at den første datamaskinen ble oppfunnet og at hjemvendte soldater fikk rett til universitetsutdanning i USA. Det vokste dermed frem et samfunn der kunnskap ble en primærressurs både for mennesker og økonomi. I følge Savulescu og Antonovici (2014) refererer begrepet kunnskapssamfunn til en moderne verden hvor ideer, kreativitet og innovasjon verdsettes høyt. Kunnskapssamfunnets iboende vesen handler om å oppfordre til, skape og implementere nye ideer og innovasjoner på alle områder, både sosialt, økonomisk og politisk. De hevder at begrepet representerer et viktig forskningsmessig tema på lik linje med klima, bærekraft og globalisering på vei inn i det 21 århundre.

#### 3.2.1 Kunnskapsarbeideren

Kunnskapsarbeid består av å løse komplekse arbeidsoppgaver som krever prosessering av informasjon. Det krever et mangfoldig utvalg ferdigheter og foregår i en autonom kontekst (Sandvik, 2011). Drucker (1999) omtaler kunnskapsarbeideren som en som ikke låses til *en* bestemt handling av den oppgaven han eller hun har foran seg. Som en motsats til kunnskapsarbeideren finner man Taylorismens produksjonsarbeider. Dette er en som nettopp har *en* bestemt oppgave foran seg. Oppgaven er nøye planlagt inn i et system av andre

oppgaver, for eksempel på et samleband, og det er ikke arbeideren selv som har planlagt eller utformet arbeidet (Drucker, 1999). Taylorismens grunntanke er en menneske/maskin-prosess for produksjon, hvor selve produksjonen fragmenteres i enheter av aktivitet, som skal utføres på best mulige måte. Kunnskapsarbeid betinger kompleks tankevirksomhet og kreativitet, og autonomi i arbeidet står sentralt (Sandvik, 2011). Kundebehandleren har oppgaver på begge sider at skillet mellom kunnskaps- og produksjonsarbeid. Mange oppgaver handler om problemløsning og det kreves et mangfoldig og variert sett av ferdigheter. Noen er repetitive oppgaver som kun utføres på *en* måte. Men hovedtyngden av arbeidet krever ekspertise, i form av erfaring, kreativitet og vurderingsevne. Engeström (2004) beskriver eksperten som den som møter ukjente problemer ved å konstruere nye konsepter og metoder for løsning, og slik øker sin egen ekspertise. Dette kan settes i sammenheng med både Drucker (1999) og Sandvik (2011) sine beskrivelser av kunnskapsarbeid og kunnskapsarbeideren.

### 3.2.2 Kunnskap og kompetanse

Kunnskap er hverken data eller informasjon, men er relatert til begge deler. Filosofisk sett kan kunnskap forklares på mange måter. Den klassiske definisjonen av kunnskap er oppfatningen av at noe er sant. Det er subjektets oppfatning av noe som faktisk er sant, noe hen tror er sant, eller har grunn til å tro er tilfelle. Kunnskap kan også oppfattes ut fra kontekst, og gå fra å være sant til usant (Holmen, 2019).

Begrepet kompetanse kan også forstås og brukes på ulikt vis. Det er ingen absolutt enighet om hva det innebærer (Schaffar, 2019). I læreplanverkets overordnede del står kompetanse definert slik:

*«Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.»*

(Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 10)

Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO) definerer kompetanse noenlunde likt det som står i læreplanverkets overordnede del, men har også definert fire komponenter. Disse er kunnskap, forståelse, ferdigheter, og holdninger og verdier. Ferdigheter er videre presisert som

- kognitive ferdigheter (tallforståelse, lesing, skriving, problemløsning, analyse, kritisk tenkning)

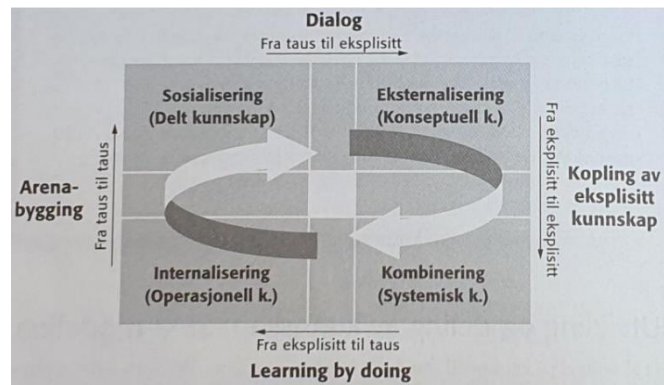
- sosiale ferdigheter (evne til samarbeid, kommunikasjon, håndtere konflikter, skape felles forståelse, skape tillit)
- emosjonelle ferdigheter (utholdenhet, selvdisiplin, motivasjon, åpenhet) (NHO, 2017)

Lai (2013, s. 46) definerer kompetanse som «... de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i tråd med definerte krav og mål.» Hun skriver også at å være kompetent ikke nødvendigvis betyr det samme som å ha høy kompetanse. Å være kompetent betyr ifølge Lai å inneha anvendbar og riktig kompetanse ut fra de kravene som stilles (Lai, 2013, s. 13). Schaffar (2019) peker på at kompetanse ikke kun bør sees på i et retroperspektiv, altså som resultat av læreprosesser, men også omfatte et individs forutsetninger for å løse fremtidige utfordringer.

Felles for definisjonene er at de beskriver kompetanse som evne til å kunne handle ut fra bestemte kriterier i ulike situasjoner. Kompetansebehovsutvalget beskriver kompetanse som summen av kunnskap, forståelse, ferdigheter, egenskaper, holdninger og verdier, samt resultatet av samspillet mellom disse elementene

(NOU 2020; 2, 2020, s. 29). Kompetanse kan være oppfatningen av en maktfordel noen mennesker har i form av sine kvalifikasjoner. Begrepet kan også forstås som en kategori i beskrivelse av i hvilken grad en lærende organisasjon er i stand til å fungere i skiftende omgivelser (Schaffar, 2019, s. 114). Schaffar skriver også at kompetanse er noe som kommer til syne i mellommenneskelige relasjoner, og er et uttrykk for hvordan en person oppfatter hva en annen kan klare.

Kompetanse og kunnskap kan være taus eller eksplisitt. Irgens (2011) viser til SEKI-modellen (Figur 2), som beskriver prosessen fra taus til eksplisitt kunnskap, og videre fra eksplisitt til taus. Dette er en prosess bestående av sosialisering, eksternalisering, kombinerer og internalisering. Gjennom denne går kunnskapen fra å være delt kunnskap til å bli konseptuell kunnskap, videre til systemisk kunnskap og til sist operasjonell kunnskap.



Figur 1 SEKI-modellen (Irgens, 2011, etter Nonanka og Takeuchi 1995)

Jeg skal ikke gå videre inn på alle praktiske eller filosofiske elementer i begrepene kunnskap og kompetanse, men velger å trekke frem en del av det som eksisterer for å belyse at kunnskap ikke nødvendigvis er naturvitenskaplig forankret, men kan påvirkes av kontekst og subjekt. Det samme gjelder oppfatningen av begrepet kompetanse. Hva kompetansebegrepet innebærer, og hvordan det forstås kan variere med ulike sammenhenger og kontekster. Det vil være et nærmest meningsløst arbeid å prøve å finne en enkelt definisjon på begrepet (Schaffar, 2019). Til tross for denne kompleksiteten vil jeg videre i denne oppgaven bruke begrepet kunnskapsdeling som en fellesbetegnelse på både kunnskap og kompetanse som deles mellom mennesker. Jeg velger også å bakte erfaringer inn i dette. Jeg anser denne sammenslåingen av begreper som hensiktsmessig for det videre arbeidet. Årsaken er faren for at forsøk på å sørge for lik forståelse overfor informanter kan føre til unødvendige teoretiske avklaringer, og mulig fremmedgjøring. Dette bygger på samme forståelse som Davenport og Prusak (2000) innleder sin artikkel med, nemlig en forenkling og sammenslåing av flere elementer i et begrep, for unngå usikkerhet og forvirring.

### 3.2.3 Kunnskapsdeling

Bruken av begrepet kunnskapsdeling i denne oppgaven refererer til deling av kunnskap og erfaringer, samt kompetanseoverføring mellom kolleger i en arbeidssituasjon.

Kunnskapsdeling kan defineres som en frivillig handling, og skilles på den måten fra rapportering som er en plikthandling (Davenport & Prusak, 2000). I en organisasjon kan man legge til rette for kunnskapsdeling, men den har uansett sitt utspring i den enkeltes motivasjon for å dele egen kunnskap med kolleger (Foss, Minbaeva, Pedersen & Reinholt, 2009).

Kunnskapsarbeideren bruker sin ekspertise til å skape, tilføre, eller dele sin kunnskap gjennom den jobben de er satt til å gjøre. Men kunnskapsarbeideren besitter ikke selv all kunnskap og kompetanse som skal til for å utføre eget arbeid. Hen kan kun være effektiv ved å samarbeide med andre (Drucker, sitert i Óskarsdóttir & Oddsson, 2017, s. 11). I følge Sander (2019) er kunnskapsdeling en prosess som involverer samtaler, refleksjon, spørsmål og ny kunnskap, og at kunnskapsdelingen er basert på erfaringen til den som deler. Dette henger godt sammen med det sosiokulturelle læringsperspektivet som Wenger (2004) sin teori om læring i praksisfellesskap representerer. Det knytter også kunnskap til en delvis subjektiv opplevelse av hva som er sant (Holmen, 2019). Kunnskapsdeling kan også handle om utvekslingen som skjer mellom den som lærer bort, og den som lærer. Freire (1970, s. 63-64) skriver at læreren i en frigjørende pedagogikk ikke bare er den som lærer bort, men en som

også lærer i dialog med eleven. Dette kan sees i sammenheng med det Irgens (2011, s. 117-118) beskriver som eksempel på utvikling av kunnskap i organisasjoner, nemlig hvordan man i møte med andre både kan være rådgiver og lære noe om den andres utfordring. Man kan altså både levere fra seg kunnskap, og motta kunnskap i en og samme prosess. Irgens fortsetter med at denne prosessen krever evne til fortolkning og til å sette sammen elementer til helheter som gir mening, og kaller dette fortellinger. Disse fortellingene kan så videreføres og bearbeides til nyttige «produkter» som kunnskap og innsikt, som igjen kan deles. I arbeid med kompetanseutvikling er det ifølge Lai (2013, s. 17) en trend som handler om å benytte på egne ressurser i organisasjonen i forbindelse med læring og utvikling. Verdien av den læringen som skjer i arbeidssituasjoner er mer anerkjent enn tidligere, og stadig flere ser viktigheten av å legge til rette for utveksling og deling av kunnskap og erfaringer. Samtidig er det viktig at kunnskapsdeling ikke blir resirkulering av kunnskap, slik at man risikerer å hemme utvikling av ny kunnskap (Lai, 2013).

Hvordan arbeid organiseres har betydning for motivasjon for kunnskapsdeling (Foss et al., 2009). Autonomi og helhetlige arbeidsoppgaver hvor medarbeider kan gjennomføre en prosess fra begynnelse til slutt, er faktorer som fremmer indre og internalisert motivasjon. Ifølge disse forskerne kan både indre motivasjon og internalisert motivasjon ha positiv påvirkning på kunnskapsdeling, mens ytre motivasjon kan ha en svakt negativ påvirkning på kunnskapsdeling. Sistnevnte kan henge sammen med at kunnskapsdeling i dette tilfellet kan ansees som verktøy for strategisk posisjonering, ikke som bidrag til felles utvikling. Hvordan arbeid er organisert har i sin tur påvirkning for hva slags motivasjon som fremmes. Foss et al. (2009) mener derfor at ledere må ta stilling til hvordan arbeid organiseres, og gjennom dette ha et bevisst forhold til hva slags motivasjon som styrkes. Både i arbeid hvor suksess avhenger av at medarbeidere mottar kunnskap som deles, og i arbeid hvor det skapes kunnskap som skal deles med andre, bør både indre og internalisert motivasjon styrkes (Foss et al., 2009).

### 3.3 Arbeidsplassen som læringsarena

Justin Trudeau, Canadas statsminister, sa på World Economic forum 2018 at «The pace of change has never been this fast, yet it will never be this slow again.» (Trudeau, 2018). At samfunn, politikk og arbeidsliv er i kontinuerlig endring er en kjensgjerning, og vi må henge med. Som arbeidstakere er vi forpliktet til, og for egen del avhengige av, å være med på endringer som kommer for å holde oss relevante og bidra til nødvendig utvikling.

Arbeidsplassen som læringsarena handler blant annet om hvordan man organiserer læringsarbeid for voksne mennesker, som en del av deres arbeidshverdag (Eikeland, 2002). Erkjennelsen av at kompetanse går ut på dato gjør at mange virksomheter velger å ansette mennesker på bakgrunn av deres læringskapasitet og sosiale ferdigheter. Da får man ansatte som evner å tilegne seg det som trengs, og som klarer å bruke sin kunnskap og kompetanse i samhandling med andre (Iversen et al., 2019). Denne måten å tenke på er en av grunnene til at arbeidsplassen er en viktig læringsarena. En annen årsak er at mange ikke har tilgang til formell utdanning gjennom utdanningsinstitusjoner, og er dermed prisgitt arbeidsplassen som arena for læring og utvikling. Å ikke følge opp om denne gruppens læringsmuligheter på arbeidsplassen vil bety det samme som å øke eller tilføre dem ulempe sammenlignet med dem som har, eller har mulighet til å tilegne seg, formell kompetanse (Billett, 2006). Billett mener det av denne grunn er feil å referere til arbeidsplassen som en uformell læringsarena.

### 3.3.1 Lærende organisasjon

Wadel (2008) hevder alle organisasjoner er mer eller mindre lærende, og at dette handler om læringsmessig organisering og koordinering av læringsprosesser. Denne organiseringen og koordineringen må ha støtte i en læringskultur. Begrepet har blitt omtalt som et motebegrep, men det er likefullt en betegnelse på en idealtilstand med tanke på organisatorisk læring (Irgens, 2011, s. 83-84). Irgens peker på viktigheten av at ledere og medarbeidere sammen legger til rette for å utvikle både individuell og kollektiv læring, og at en organisasjons totale læreevne har stor betydning for håndtering av endringer som igjen påvirker organisasjonens evne til å tilpasse seg og overleve. Jeg har valgt ut to definisjoner, fra Senge (1991) og Garvin (1993), som beskriver lærende organisasjoner fra det jeg oppfatter som noe ulike perspektiver. Senge (1991, s. 18-19) beskriver en lærende organisasjon som *«et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet. Og hvordan de kan forandre den»*. Videre sier han at *«det er en organisasjon som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen fremtid»*. Garvin (1993) definerer en lærende organisasjon slik: *"A learning organization is an organization skilled at creating, acquiring, and transferring knowledge, and at modifying its behavior to reflect new knowledge and insights"*. Wadel (2008) mener at Garvin er mest opptatt av at organisasjonens læring skal oversettes til adferd, altså at det må forekomme en endring. Garvins definisjon beskriver organisasjonen som en enhet med iboende ferdigheter, mens Senges definisjon er formulert mer som en visjon. Lai (2013, s. 23) hevder at denne måten å se en organisasjon på er en sammenblanding av det som handler om menneskers kompetanse, og virkemidler en organisasjon har til rådighet. Senge skriver at en

lærende organisasjon er avhengig av at mennesker lærer individuelt og i grupper, men at dette i seg selv ikke er en garanti for at organisasjonen blir lærende (Senge, 1991, s. 16 og 145). Det må foregå noe mer i rommene mellom individene, gruppene og organisasjonen – nemlig systemtenkning. Systemtenkning er ifølge Senge hjørnesteinen i en lærende organisasjon. Systemtenkning handler om at man ser sin verden som en del av en helhet. Helheten består av deler som på en eller annen måte er knyttet til hverandre, eller påvirker hverandre, i større eller mindre grad. Det kan for eksempel dreie seg om ulike avdelinger i en organisasjon, eller det kan være et system av produsenter, leverandører, utsalgssteder og kunder. De jobber ikke nødvendigvis sammen, men alle påvirker hverandre med sine valg og sin adferd (Senge, 1991). Garvin kritiserer Senge for å være for visjonær i sin definisjon av en lærende organisasjon. Han påpeker at det nærmest er en utopiske beskrivelse som mangler elementer for hvordan man skal gå frem for å bli, eller være, en lærende organisasjon (Garvin, 1993). Garvins definisjon av lærende organisasjon er formulert slik at det er organisasjonen som handler. Irgens viser til den japanske bedriftslederen Nonaka, og skriver at en bedrift ikke er en maskin, men kan ses på som en levende organisme med en kollektiv identitet og forståelse av mål og visjon (Nonaka, referert i Irgens, 2011, s. 119). Argyris (2012, s. 437) hevder at en organisasjon ikke utfører handlinger som fører til læring. Det er det menneskene i organisasjonen som gjør. Det er individer som formulerer problemet, finner løsningen og tester løsningen i praksis.

Wadel (2008) mener man bør se på organisatoriske kjennetegn og kulturelle kjennetegn i sammenheng, altså hvordan man organiserer seg med tanke på læring, og hvilke kulturelle elementer som kan være styrende for synet på læringsmessig arbeid. Det kan være slik at organisasjonen legger til rette for læring, men at mulighetene prioriteres bort til fordel for annet arbeid. Eller omvendt, at de ansatte ønsker å prioritere læring, men ikke har mulighet på grunn av manglende organisatorisk tilrettelegging. (Wadel, 2008, s. 14). Arbeidsplassens strukturelle rammer regulerer både arbeidsfordeling, og hvordan man fordele muligheter til å lære i forbindelse med arbeid (Billett, 2006). Lai (2013, s. 150) hevder det er en sentral fordel at man organiserer kompetanse- og læringstiltak ved hjelp av organisasjonens egne ledere og ansatte. Det fører til økt eierskap, ansvarliggjøring og styrket motivasjon hos de involverte. Lai mener samtidig at slike tiltak vil bidra til å øke organisasjonens læringskompetanse.

Senge (1991, s. 366) hevder at vi har en tendens til å tenke lineært om årsakssammenhenger når vi skal finne løsninger. At vi gjerne tenker at «A forårsaket B» men at det i realiteten kan



hende at også «B forårsaket A». For å kunne se sirkulære årsakssammenhenger mener han at vi trenger et systemspråk, og en systemtenkning. Vi trenger å forstå at årsak og virkning ikke nødvendigvis er nærliggende i tid og rom, men er del av et større system av årsak og virkning. Denne forståelsen har likhetstrekk med teorien om single- og double-loop læring i organisasjoner (Argyris, 2012, s. 438-439). Single-loop læring er den læring som handler om løsninger på gjentagende problemer. Man finner løsningen, lærer seg den og bruker den for å få gjort det daglige arbeidet. Double-loop- læring handler om at man går dypere til verks og identifiserer underliggende sammenhenger som forårsaker problemet, og løser dem. Dette er en langt mer kompleks form for læring, og den formen som virker sterkest av de to. Argyris hevder også at single- og double-loop læring er en nødvendighet i enhver lærende organisasjon, og at det denne formen for læring som er avgjørende for organisasjonen på lang sikt. Fra denne formen for organisasjonslæring kan vi igjen trekke paralleller til Engeströms teori om ekspansiv læring (Engeström, 2012, s. 443-466). Han beskriver hvordan man samler flere virksomheter, som deler av et system, for å finne løsninger forbundet med et felles objekt. Hver av disse virksomhetene har sine egne indre liv bestående av mennesker, fellesskap, regler, artefakter og arbeidsdeling. Det de har til felles er objektet, for eksempel en kunde. De ulike virksomhetene har sitt eget arbeidsområde og sine egne perspektiver. De utfordres i møte med andre virksomheters perspektiv, gjennom arbeidet med å finne en felles plattform for arbeid med løsning for felles objekt. «*Expansive learning at work produces new forms of work activity*» (Engeström, 2004). Dette handler også om systemforståelse, det å se sin egen praksis som en del av et større system av praksiser. Men læring foregår ikke bare innenfor, eller på tvers av, etablerte virksomheter. Det foregår også innenfor det som Engeström kaller «knotworking» (Engeström, 2004). «Knotworking» handler om de midlertidige oppgaveorienterte hendelser eller situasjoner mellom mennesker og eventuelt artefakter. Han beskriver det som å knyte, knyte opp og knyte på nytt, tråder for midlertidige forbindelser i sammenheng med midlertidige situasjoner. Det kan dreie seg om samarbeid mellom personer som til daglig ikke har mye å gjøre med hverandre å gjøre, men som trenger å samhandle i et kort og midlertidig tidsperspektiv for at en eller flere av dem kan kunne løse sin oppgave. Engeström (2012) hevder at dette er skjøre læringssituasjoner fordi de avhenger av rask gjennomføring og forståelse på tvers av fag- og interesseområder.

Begrepet «kontinuerlig forbedring» kan knyttes til organisasjonslæring, og er et kjent begrep i organisasjonen som er gjenstand for undersøkelse i denne oppgaven. Det har sitt utspring i Taylorismens produksjonsrettede kultur for effektivisering av arbeidsprosesser (Drucker,

1999). Engeström (2004) kritiserer begrepet ved å henwise til at det er ment til forbedring av noe eksisterende, og at kontinuerlig forbedring i den forbindelse ikke bidrar til å skape endring i seg selv. Men kontinuerlig forbedring kan også knyttes til det Billett (2006) skriver om kontinuitet i arbeidspraksis. Denne kontinuiteten handler også om utvikling av arbeidsoppgaver, som igjen kan forstås som kontinuerlig forbedring av arbeidspraksis. Dette kan i sin tur være styrt enten av organisatoriske mål, men også grupper av mennesker som på ulikt vis utøver innflytelse. Å utøve innflytelse kan handle om å forsøke å presse gjennom egne ønsker for læring og utvikling. Men forsøk på innflytelse betyr ikke at det alltid mulig å tilby ansatte det de selv ønsker seg (Billett, 2006). Det kan være teknologi og systemer som ikke er tilgjengelig for testing og øvelse, eller det kan være rammer av organisatorisk og praktisk natur som vanskeliggjør å etterkomme ønsker. Det kan derfor oppstå uoverensstemmelse mellom den ansattes ønsker, og det arbeidsgiver evner eller ønsker å tilby (Billett, 2006).

### 3.3.2 Læringskultur

Postholm og Jacobsen (2018, s. 66) skriver om begrepet kultur som referanse til «[...] *de ulike måtene grupper handler på, og hvilke overbevisninger de knytter til disse handlingene*».

Wadel (2008) skriver at kultur er det som ligger bak handlinger. Videre skriver han at hvilken kultur man har setter premisser for handling og samarbeid, og kan omtales som kulturelle verdsettinger og oppskrifter (Wadel, 2008, s. 23). I følge Wadel har enhver organisasjon en læringskultur. Peter Drucker har etter sigende sagt «*Culture eats strategy for breakfast*» (Drucker, sitert i Engel, 2018). Uansett om det er akkurat slik det ble sagt eller ikke, er det et uttrykk som eksisterer, og som etter min tolkning er ment å beskrive viktigheten av god kultur på arbeidsplassen. Óskarsdóttir og Oddsson (2017) hevder at man trenger et arbeidsmiljø som fremmer samarbeid og kunnskapsdeling, og som bidrar til å motivere for å forbedre egen yrkesutøvelse. En ideell læringskultur kan muligens også uttales ved hjelp av Freire (1970). Han beskriver denne tilstanden, som relasjon mellom deltagere på et sted man kan møtes som likemenn, med et felles mål om å lære, uten makt og hierarki. En utfordring fra et organisasjonsperspektiv kan være å nettopp skape omgivelser som fremmer dette. Men å evne å skape en god kultur for læring vil ha stor betydning for ansattes til å være aktive både i uformell læring og planlagte læringsaktiviteter (Lai, 2013, s. 37).

Det kan være lett å dele inn sine medarbeidere i grupper ut fra ulike former for kunnskap eller kompetanse, men dette kan føre til at man fremmer interne ulikheter i stedet for et felleskap

av individer med en felles kultur (Óskarsdóttir & Oddsson, 2017, s. 9). Samtidig er det viktig å ivareta medarbeiderens mulighet til å se hvordan eget bidrag til fellesskapet skaper effekt (Billett, 2006). Dagens arbeidssituasjon med stadige endringer gjør at samarbeid om læring mellom den nyansatte og den erfarne kan være svært viktig. Spesielt for arbeidsoppgaver om ikke lett lar seg kopiere eller som er komplekse. Her vil den erfarne kunne bidra med dyp innsikt som kan støtte læringsprosessene til den som stilles over for noe som er ukjent (Billett, 2006). Men en arbeidsplass er ikke nødvendigvis bare et godartet miljø, og det kan være ansatte som ikke støtter sine kolleger i deres utvikling (Billett, 2006). Billett hevder det er sannsynlig at noen ansatte vil føle seg truet av andres læring og utvikling. Han mener dette kan henge sammen med hvordan læring og utvikling ansees å påvirke den enkeltes interesse og mål. Noen medarbeidere kan dermed ønske å holde sin kunnskap for seg selv. Årsaken kan være at det gir opplevelsen av å ha makt i form av kunnskap, eller følelsen av at kunnskap bidrar til å beholde en bestemt posisjon (Óskarsdóttir & Oddsson, 2017, s. 9). Dette vil antagelig være mer påfallende i perioder med usikkerhet, for eksempel i forbindelse med markedsendringer eller omorganisering (Billett, 2006), men det kan også henge sammen med personers holdninger til både kulturen og kolleger.

At psykologisk trygghet er viktig for læring er en kjent sak. Dermed er det også viktig for en god læringskultur. Når hjernen signaliserer fare, om den er synlig eller usynlig, vil man intuitivt handle deretter. Man vil enten kjempe, flykte eller stivne (Carl & Egeland, 2021, s. 21). Ingen av disse reaksjonene vil være særlig produktive for læring og utvikling. Fare kan i denne sammenheng dreie seg om å oppleve å bli utfordret enten i form av posisjon eller i form av uenighet. Carl og Egeland (2021) skriver videre at opplevelsen av frykt og fare vil innskrenke vår oppmerksomhet til det som handler om å beskytte seg selv, mens opplevelsen av trygghet gir oss større tankemessig rekkevidde og rom for refleksjon. Vi kan bruke kreftene våre på ting som utvikling og å skape resultater. En del av å føle trygghet på arbeidsplassen, handler om hva som foregår i relasjoner og fellesskap. Det kan også være slik at en organisasjon evner å legge til rette for læring for noen, men ikke alle, og at det kan oppleves urettferdig. Det kan være både synlige og ikke synlige årsaker til dette, for eksempel rammer, ulikheter i arbeidets art og natur eller kulturforskjeller mellom ulike deler av organisasjonen (Óskarsdóttir & Oddsson, 2017). Men en læringskultur handler også om hvilke muligheter som finnes for læring, og hvordan disse mulighetene oppfattes og utnyttes (Wadel, 2008, s. 25). Argyris (1991) beskriver hvordan man lett kan havne i en loop av unnskyldninger for å unngå å måtte dykke dypt i egne handlingsmønstre som kan påvirke

egen evne til å lære. Men han hevder samtidig at ansatte og ledere i organisasjoner kan lære dette, gjennom å være bevisst på kommunikasjon, og ærlige intensjoner når det kommer til å lære av egne handlinger.

Guile (2019) omtaler rekontekstualisering som muligheten til å rekonstruere og utvikle tradisjoner og praksis. Å bevege seg fra rekonstruksjon til rekontekstualisering innebærer å være åpen for andres standpunkt, og å være villig til å jobbe sammen mot felles mål. Ifølge Guile (2019) er det essensielt å komme til en rasjonell enighet om hensikten med endring av praksis. I prosessen tar man i bruk konseptuelle, teknologiske og menneskelige ressurser på nye måter. Det betyr kollektiv læring ved å etablere et nett av årsaker som vil underbygge måten tradisjonelle elementer rekontekstualiseres på, for å tjene en ny hensikt (Guile, 2019, s. 6). Å komme til enighet kan innebære at utgangspunktet er to eller flere motsetninger. Dette er ikke det samme som problemer eller konflikter, men kan være historiske og strukturelle spenninger i eller mellom ulike aktivitetssystemer eller andre strukturer (Engeström, 2004). Ifølge Engeström bidrar slike motsetninger til å «forstyrre» dagens løsninger tilstrekkelig til å skape nye løsninger og innovasjon. Altså kan dette være viktige elementer i en god kultur for læring, dersom man evner å ivareta motsetningene og gjøre dem fruktbare. Freire (1970, s. 73-74) skriver at man trenger dialog for å sette «navn på verden» i fellesskap, som likestilte deltagere i et horisontalt, ikke-hierarkisk forhold. Men det kreves også at deltagerne forventer et resultat av møtet. Hvis ikke vil det bli «.. *tomt og sterilt, byråkratisk og kjedelig*» (Freire, 1970, s. 76). Lai (2013, s. 42) skriver at en god læringskultur i mange tilfeller vil være en kultur hvor man i høy grad involverer både ledere og medarbeidere i arbeid med læring og utvikling, og hvor det legges stor vekt på fleksibilitet, autonomi og lojalitet.

### 3.3.3 Praksisfellesskap og virksomhet

Peter Senge refererer til den britiske fysiker og filosof David Joseph Bohm (Bohm, referert i Senge, 1991), som mente at kollektiv læring er avgjørende for realisering av potensialet i menneskelig intelligens. Videre at det er dialog mennesker imellom som hjelper individene til å bli klar over at den kollektive tenkningen, at mennesker som tenker sammen er mer utfyllende enn et enkelt menneskes tanker (Senge, 1991, s. 245). I følge Dewey (1938) kreves en gjennomtenkt filosofi rundt de sosiale faktorene som skal til for å støtte og anerkjenne læring gjennom individuell erfaring. Billett (2006) hevder at praksiser som inviterer til, støtter og veileder til deltagelse sannsynligvis vil motivere ansatte til den typen tenkning, handling og læring som er nødvendig for å kunne være effektiv i sin yrkesutøvelse. Innen sosiokulturell

læringsteori finner vi Wengers (2004) teori om praksisfellesskap som omhandler læring både i mellommenneskelige relasjoner i et fellesskap, men også menneskets læring i relasjon til artefakter, allmenne og subtile rammer og begrensninger, både innenfor fellesskapets grenser, og i grenseovergangene mellom fellesskap. I et servicesenter, som til dels kan sammenlignes med det Wenger (2004) bruker som eksempel, er man avhengig av andres kunnskap og kompetanse for å gjøre jobben sin. Det er enorme mengder informasjon som skal prosesseres og omskrives til meningsfulle bidrag til kundenes spørsmål i den verden de lever. Dette krever et tett faglig samarbeid i det primære praksisfellesskapet - servicesenteret. Men det krever også grenseoverskridelser, altså en viss tilgang til andre praksisfellesskap, for å kunne samle relevant kunnskap fra flere perspektiver. Dette må i mange tilfeller til for å kunne løse en enkelt sak overfor kunden. Senge (1991) omtaler gruppelæring som en disiplin i utvikling av den lærende organisasjon. Både gruppelæring og læring i praksisfellesskap handler overordnet om det samme, at man er flere som er «i samme båt», at et fellesskap, en gruppe eller et relasjonssystem handler om flere mennesker som er gjensidig knyttet til hverandre gjennom det arbeidet man er satt til å gjøre. Tanggaard (2020) skriver at kompetanse i mange tilfeller er kontekstavhengig, og at vi er avhengig av andre for å bli bedre. Hun påpeker at vi gjennom det vi kan alene ofte kan komme til kort, og at resultatet av læring så vel som arbeid kan være avhengig av samarbeid med andre. Wenger kritiserer i innledningen til sin bok den tradisjonelle, institusjonaliserte formen for læring hvor man tenker at læring er en individuell prosess. Hvor prosessen er avgrenset med en begynnelse og en slutt, og er adskilt fra andre aktiviteter. Wenger ønsker å sette læring i sammenheng med «... *våres levde erfaring med deltagelse i verden*», (Wenger, 2004, innledning) at læring er en naturlig del av det å leve og agere sammen med mennesker vi omgås. Wenger bruker et praksisfellesskap av skadebehandlere i et forsikringsselskap til å beskrive og forklare praksisfellesskap, og skriver blant annet om praksisfellesskapets evne til å møte organisasjonens krav ved at praksisen støtter en felles hukommelse. Det vil si den totale hukommelse i fellesskapet som gjør at hver enkelt ikke trenger å huske allting hele tiden, for å kunne utføre arbeidet. Dette kan relateres til kunnskapsdeling. Man kan spørre kollegaer der man selv ikke vet eller husker. Dette er en del av den uformelle læringen som foregår gjennom det daglige arbeidet.

Engeström (2004, s. 148) kritiserer Wenger for å ikke ta høyde for at ekspertise eksisterer og utvikles der hvor man i utstrakt grad jobber på tvers av praksisfellesskap. Wenger er inne på dette gjennom sin beskrivelse av grenseoverganger mellom praksisfellesskap, men har, slik jeg tolker Engeström, ikke utforsket dette nok med tanke på hvordan man på tvers av

felleskap faktisk besitter og utvikler den nye formen for ekspertise som knyttes til det å kunne håndtere mer ustabile rammer for relevant kunnskap og kompetanse, som ligger i den stadig raskere utviklingen. Engeström mener det behovet man har for kontinuerlig utvikling av ekspertise dekkes av at man i større grad fokuserer på interaksjon mellom flere praksisfelleskap. Det er i dette feltet man former og transformerer praksis for endring og utvikling, og selv bidrar til å utvikle verden i stedet for å bare følge andre (Engeström, 2004). Han mener at utvikling av ekspertise strekker seg utover det å være ekspert på en arbeidsoppgave, innenfor sitt eget felt. Han beskriver som eksempel systemet av ulike virksomheter som har ansvar for navigering av et stort skip. Å utvikle ekspertise, skjer gjennom å tilegne seg en bredere forståelse av oppgavedomenet, gjennom erfaring i samarbeid med andre virksomheter som også har delansvar for løsningen av oppgaven. Gjennom slik erfaring utvikler man ekspertise i å tilpasse både egen virksomhet, og det større systemet av virksomheter, til skiftende omstendigheter (Engeström, 2004). For kundebehandleren er dette en viktig form for læring og utvikling av ekspertise, da arbeidet i stor grad handler om å samarbeide med andre virksomheter internt i organisasjonen for å løse saker. Kundebehandleren presenterer på mange måter resultatet av organisasjonens virksomhetssystem, og til dels dens ulike virksomhetsområder, i hvert eneste kundemøte.

### 3.4 Læring og motivasjon hos voksne

Som voksen arbeidstager er rammene for læring annerledes enn for en student eller elev som har læringsarbeid som sin hovedoppgave. På jobb er ikke målet å bestå en eksamen eller oppnå en karakter. Man er ansatt for å gjøre en jobb, men også å sørge for å holde seg nok oppdatert til å kunne følge med i utviklingen. Engeström (2004) skriver at den mest interessante læringen er den som skjer i forbindelse med endringer, når vi ikke på forhånd vet hva det er vi må lære. Interessant læring skjer når en person eller en gruppe stiller spørsmål til mening og kontekst, og skaper nye alternativer. Men som arbeidstager har man også forventninger om produksjon og kvalitet som er nært knyttet til bedriftens eller organisasjonens suksess og vekst. Man er ansvarlig for egen læring, men også for fellesskapets utvikling og fremgang. Det er forventet at man lærer seg det som er viktig å lære for bedriftens del, samtidig som man skal levere på effektivitet og ivareta kvalitet. Sosiale og følelsesmessige forhold har stor betydning for læring, og i dette ligger også en forskjell i læringens karakter når man skiller mellom voksnes læring og barn og unges læring, fordi voksne stiller seg annerledes til sine omgivelser enn barn (Illeris, 2012, s. 574). Barn som lærer lar seg i større grad enn voksne styre av hva andre bestemmer at de skal lære. Voksne

lærende anser seg selv som selvstendige mennesker, med behov for å påvirke og ta stilling til hva som skal læres, og hvordan man tilnærmer seg dette (Knowles, 2012).

### 3.4.1 Livslang læring

Rundt midten av 1990-tallet ble begrepet livslang læring for alvor tatt i bruk innenfor utdanningspolitikken (Illeris, 2012). I sin opprinnelige form var det et begrep som omfattet formell læring gjennom livet, men begrepet er utvidet til å handle om all slags læring, på alle arenaer, gjennom alle livets faser. Illeris (2012, s. 573) sier det enkelt at «... *læring er noget, der kan og bør finde sted gennem hele livet.*» Jarvis (2012) omtaler begrepet som flertydig, og sier at det både kan være et eksistensielt fenomen, et institusjonelt begrep og et individuelt begrep. Han omtaler også livslang læring som en sosial bevegelse hvis bruk og betydning kan være knyttet til politiske diskusjoner. Kompetansebehovsutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2017) omtaler livslang læring som noe som tilbys og etterspørres. Dette hentyder at livslang læring er en vare, ikke en prosess. Jarvis (2012) sier om denne måten å se livslang læring på, at den kan bli instrumentell og snever, og at hva som legges vekt på er forhåndsbestemt. Med dette perspektivet påpeker han at de som ikke har bruk for det forutbestemte utdanningstilbudet, eller de som av andre grunner ikke får noe ut av det, holdes utenfor. Det er heller ikke hensynet til den lærende som her står i fokus, men leverandørens profitt. Det kan også være at det ikke den lærende selv som er kunden, men heller hans arbeidsgiver. Å skulle lære og utvikle seg vil i stor grad si å lære gjennom det arbeidet man er satt til å gjøre. Både Dewey (1938), Wenger (2004) og Freire (1970) skriver at det ikke vil være hensiktsmessig å benytte fortidens «sannheter» for å lære i en verden som er i endring, for en fremtid man ikke kjenner. Engeström (2004) fremhever at mennesker og organisasjoner hele tiden lærer noe som ikke er kjent fra før. Gjennom livet, både privat og på jobb, må vi lære nye former for aktivitet som vi ikke enda kjenner. Dermed er det ingen «lærer» som kan lære oss dette – vi må lære i takt med endringene.

Taus kunnskap og refleksjon henger sammen med å lære gjennom erfaring, som igjen henger tett sammen med læring på arbeidsplassen og livslang læring. Taus kunnskap er et begrep som handler om den kunnskap og viten hver enkelt besitter som ikke settes ord på. Schön (2012, s. 345-346) referer til taus kunnskap som en form for kompetanse som ikke er avhengig av å bli beskrevet for å være til stede. Det kan være noe vi vet hvordan skal gjøres, uten at vi tenker over det, vi bare gjør det. Schön bruker formuleringen «*viden-i-handling*» (Schön, 2012, s. 345). Visere skriver Schön om hvordan denne formen for kompetanse kan utfordres av

uforutsette hendelser, og hvordan «*refleksjon-i-handling*» (Schön, 2012, s. 348) da kan føre til nytt perspektiv gjennom handlingen. Denne formen for refleksjon foregår gjennom handlingen, og gjør at vi endrer handlingen mens vi gjør den. Denne refleksjonen gir oss mulighet til å eksperimentere mens vi handler, ved å forsøke nye handlinger for å endre resultatet (Schön, 2012, s. 349) En annen form for refleksjon er den vi gjør etter at handlingen er funnet sted., hvor vi kan se tilbake på og reflektere over hva det var ved vår tause kunnskap som gjorde at resultatet ble annerledes enn forventet (Schön, 2012, s. 348). Refleksjon gir oss mulighet til å tenke ut en ny måte å handle på før handlingen finner sted. Erfaringer man gjør gjennom livet, gjennom arbeid så vel som gjennom andre aktiviteter, knyttes til erkjennelse, og dermed læring (Kolb, 2012). Kolb ser på læring som en helhetlig prosess som involverer hele mennesket og menneskers utveksling med omgivelsene, og fremhever det som den viktigste prosessen i menneskelig tilpasning. Videre skriver han at et holistisk perspektiv på læring som erfaringsprosess også bidrar til å fremme likhetene i ulike begreper som gjerne brukes i denne sammenheng, slik som kreativitet, problemløsning og beslutningstaking. Kolb (2012, s. 296-267) viser til erfaringslæringen som en prosess med fire stadier av tilpasning: konkret opplevelse, reflekterende observasjon, abstrakt begrepsliggjørelse og aktiv eksperimentering. Erkjennelse er et resultat av å forstå og omdanne en opplevelse gjennom disse fire stadiene Usher (2012) skriver at det er behov for å forstå erfaringslæring hos voksne i den sammenheng en den hører hjemme og hvor den har sin betydning, nemlig i en sosiokulturell og institusjonell sammenheng. Han skriver videre at det er flere sider ved erfaringslæring. Det kan være en pedagogisk tilnærming eller strategi, og det kan være et middel for å gjøre plass til forskjeller. Som en naturlig følge av dette vil det oppstå spørsmål om hvilke typer erfaringer som skal fremmes i læringssammenheng, og hvordan man skal vektlegge og gi rom for erfaringenes mening og betydning (Usher, 2012, s. 300).

#### 3.4.2 Motivasjon for å lære

HR Norges rapport «Hva holder direktørene våkne om natten?» (Iversen et al., 2019) viser til flere dilemmaer knyttet til ledelse, hvor et av dem handler om hvordan man skal motivere medarbeidere til å lære på jobb, og hvordan man skal motivere dem til å bli i bedriften så den ikke mister verdifull kunnskap og kompetanse. Selv om noen ting fases ut og nye ting kommer, er den akkumulerte erfaringen man gradvis tilegner seg gjennom praksis som arbeidstaker, grunnlaget for ny ekspertise (Engeström, 2004). Det er også grunnlaget for å lære opp ny arbeidskraft (Engeström, 2004) og bevare bedriftens historikk. Det er en vanlig oppfatning, eller kanskje heller misoppfatning, at det blir vanskeligere å lære dess eldre man



blir (Knowles, 2012). Knowles skriver at forskjellen heller handler om at man gjennom ulike livsfaser er mottakelig for ulike måter å lære på. Han mener derfor er det viktig at den som skal fasilitere læring for voksne er personorientert, og kan hjelpe den lærende til den beste måten å lære på. Man vil lykkes bedre med å beholde og utvikle kompetanse, når prosessene for læring og utvikling er personlig tilpasset (Iversen et al., 2019). Enda en faktor for voksnes læring er hvem som bestemmer hva som skal læres (Illeris, 2012, s. 582). Illeris skriver at et karaktertrekk ved voksnes læring er at de lærer det de vil lære, altså det som gir mening. Knowles (2012) sier at voksne lærende er mest motivert for å lære noe de selv føler behov for. Voksne føler også en større forpliktelse til å lære noe de selv har vært med på å beslutte eller planlegge. Voksne er ifølge Illeris mer avhengig av bevisst og ubevisst motivasjon enn barn, og hvordan denne motivasjonen blir møtt i en lærings situasjon (Illeris, 2012, s. 576). I OECD-dokumentet «Future of education and skills 2030 står følgende beskrevet:

*“When students are agents in their learning, that is, when they play an active role in deciding what and how they will learn, they tend to show greater motivation to learn and are more likely to define objectives for their learning. These students are also more likely to have “learned how to learn” – an invaluable skill that they can and will use throughout their lives.»*

(OECD Future of education and skills 2030, 2019)

Senge (1991) sier det samme om mennesker som skal lære gjennom arbeid på en arbeidsplass. Eierskap til egen læring og læringsprosess er avgjørende for motivasjonen til å utvikle seg selv og sin praksis, og videre bidra til utvikling av fellesskapet. Å ha eierskap til felles visjon, eller å ha en egen visjon som henger sammen med felles visjon trekkes av Senge frem som et viktig element for motivasjon til læring og utvikling. Han mener dette er avgjørende forhold for individuell læring som skal bidra til kollektivet i en lærende organisasjon. Han hevder at det avgjørende ikke er hva visjonen sier, men hva den gjør for motivasjon til å utvikle seg i tråd med den. Visjonen skal altså gjøre at folk motiveres til læring og utvikling, og å være en del av en kultur hvor man i lys av felles visjon kontinuerlig lærer å lære sammen. Motsatt kan en visjon også føre til demotivasjon dersom man ikke kjenner seg igjen i, eller har noen form for eierskap til hva den skal føre til (Senge, 1991). Argyris (1991) på sin side argumenterer mot at motivasjon bør være fokus for hvordan man skal legge til rette for at læring skal finne

sted blant ansatte i en organisasjon. Han hevder dette heller henger sammen med at mennesker må ha de rette holdningene og følelser av forpliktelse. Det er først da læring vil være en automatisk del av arbeidet. Billett (2006) mener det er et viktig poeng at hver enkelt selv bestemmer hvordan de deltar på arbeidsplassen, og hva de lærer gjennom sin deltagelse.

### 3.4.3 Didaktiske perspektiver

Læring på arbeidsplassen skiller seg fra læring i utdanningsinstitusjoner. For det første er ikke den ansattes primæroppgave å lære, men å utføre arbeidet man er satt til å gjøre. For det andre foregår ikke læringen som en rekke emner som skal gjennomgås og bestås. Læring skjer i stor grad gjennom oppgaver som skal læres og praktiseres etter gitte krav, som en del av prosessen med å tilegne seg kompetanse for å utøve stadig mer krevende og komplekse oppgaver (Billett, 2006). Målet og prosessen med læring kan også handle om kontinuerlig utvikling og forbedring av arbeidsoppgaver, eller utvikling av nye. Likevel anser jeg pedagogiske og didaktiske perspektiver som er kjent i arbeid med utdanning, som relevante også for arbeidsplassen, og vil her knytte noen av dem til elementer som handler om organisasjon.

Mål-middel-didaktikken er en retning som tradisjonelt har vært sterkt knyttet til en naturvitenskapelig orientering (Hiim & Hippe, 1998, s. 32). I en organisasjon der man søker å jobbe effektivt mot bestemte mål kan det fremstå rasjonelt å starte med målet og derfra finne ut hva man tror kan bidra til å komme mest effektivt til målet. Dette kan man se på som en lukket tilnærming til læring i det at både innhold, prosess og vurdering er styrt av målet. En retning innenfor mål-middel-didaktikken handler om læreprogrammer. Gjennom disse kan man styre den lærende i riktig retning ved hjelp av innhold, og testing til slutt eller underveis for at den lærende skal bestå opplæringen (Hiim & Hippe, 1998, s. 33-34)

Innenfor didaktisk relasjonstenkning er det relasjonen mellom ulike faktorer for planlegging og vurdering av undervisning som er viktig. Det er ikke bare målet som bestemmer planleggingen, men målet i relasjon til rammefaktorer, læreforutsetninger, innhold, prosess og vurdering. I en organisasjon bestående av voksne lærende med har andre primæroppgaver enn å lære, er det mindre vanlig å jobbe med opplæring ut fra denne typen tenkning. Hiim og Hippe (1998, s. 136-137) omtaler en rasjonalistisk organisasjonslære i tilknytning til rammefaktorbegrepet, hvor rammefaktorer er styrt av mål som settes uten direkte forbindelse til opplæringen. De omtaler også et humanistisk, systemorientert perspektiv som til

sammenligning er mer orientert mot sirkulær forståelse av en helhet. Det sentrale i et slikt perspektiv er forståelsen av sammenhengen mellom deler av organisasjonen og samspillet mellom disse delene. I lys at disse perspektivene vil jeg knytte didaktisk relasjonstenkning sammen med det som handler om systemforståelse i forbindelse med teori om systemtenkning i lærende organisasjoner (Senge, 1991). Mål-middel-didaktikken ser jeg i sammenheng med en mer naturvitenskapelig forståelse av læring, og i relasjon til en mer hierarkisk og lineær organisasjonsstruktur.

Mestertradisjonen for læring er også relevant for læring på arbeidsplassen, kanskje spesielt i sammenheng med læring innen et praksisfellesskap. Engeström er inne på læreprosessen i relasjon mellom mester og novise, når han skriver om den tradisjonelle måten å tenke på ekspertise. Han skriver at ekspertise i forbindelse med utøvelse av stabile oppgaver er en internalisering av erfaringer som novisen gjennom øvelse og praksis sammen med mesteren gradvis tilegner seg. I denne forbindelse er ekspertise knyttet til det som allerede er en etablert praksis (Engeström, 2004).

Tanggard skriver om «affordances» i omgivelsene til den lærende. Begrepet forklares som «... *det, omgivelsene inviterer oss til at gjøre*» (Tanggaard, 2020, s. 23). Hun forklarer begrepet som handlingsmuligheter i omgivelsene. Et annet ord kan være tilganger i omgivelsene. Arbeidsplassen som læringsarena bærer på ulike tilganger når det kommer til læring og læringskultur. Det kan handle om muligheter til å krysse grenser både mellom læringsmiljø, på tvers av ulike virksomhetsområder og praksisfellesskap, og om å krysse grenser mellom fysiske og digitale arenaer. Det kan være internt i organisasjoner, eller utenfor gjennom eksternt organiserte aktiviteter. Disse variablene gjør at det kreves autonomi for den lærende. Det er den lærende selv som vet best hvordan ulike arenaer bidrar til prestasjoner innen læring, og hvilke erfarte læringsprosesser som best støttes av ulike arenaer og former for læring (Nore, 2015). Uansett hva arbeidsgiver kan tilby av læringsmuligheter, og uansett hvordan det blir tilrettelagt er det til syvende og sist den voksne lærende som avgjør om læringserfaringen var god. Og disse erfaringene vil også være grunnlaget for hvordan den som skal lære vurderer om det er verdt innsatsen ved fremtidige muligheter (Billett, 2006). Hvorvidt ledelsen støtter de ansattes læreprosesser eller ikke, om det er på grunn av praktiske eller økonomiske hensyn, eller bekymring for tap av kontroll over hva som skal læres, er det de ansatte selv som avgjør i hvilken grad de vil delta i det som tilbys. Det er deres verdier og mål som vil være styrende (Billett, 2006). Dette kan knyttes til viktigheten av involvering i

planlegging av læringsaktiviteter, som tidligere nevnt under motivasjon, og i arbeid med læringskultur.

### 3.5 Oppsummering av kapittelet

I dette kapittelet har jeg presentert et utvalg teori, forskning og grunnlagsdokumenter knyttet til læring på arbeidsplassen som tema. Det som omhandler kunnskapssamfunn belyser hvordan man ser på arbeidere som jobber innenfor områder som involverer mer enn det å utføre en bestemt oppgave. De har behov for å arbeide aktivt med utvikling av egen kunnskap og kompetanse, for å kunne stå i endringer og følge utvikling. Å se på kundebehandleren som en kunnskapsarbeider har betydning for hvordan man kan legge til rette for både læring og læringskultur innenfor deres arbeidsfelt.

Arbeidsplassen som læringsarena handler om hvordan man kan legge til rette for læring på best mulig måte. En lærende organisasjon kan sees fra ulike perspektiver, som også belyser ulike perspektiver på læring og utvikling. Læringskultur er avgjørende for hvordan de ansatte kan lære og utvikle seg på arbeidsplassen, og det har betydning for effektivitet i arbeidet. Læringskultur er også en del av praksisfellesskap eller en virksomhet. Her belyses viktigheten av samarbeid på tvers av grenser for å kunne løse en oppgave man har et delansvar for. Det handler også om hva og hvordan man kan lære i relasjon til andre, og hvordan disse relasjonene påvirker individuell erfaring og læring.

På en arbeidsplass er det snakk om voksne lærende. De har ikke læring som sin primæroppgave slik det vil være dersom man lærer i en utdanningsinstitusjon. På arbeidsplassen er det arbeidet som er primæroppgaven, men det er også krav om å bidra til både egen og kollektiv utvikling. Motivasjon for å lære henger sammen med tidligere erfaringer, og hvorvidt den lærende anser at utbyttet er verdt innsatsen. Den voksne lærende stiller også større krav enn hva barn gjør, til medvirkning og autonomi både gjennom planlegging og gjennomføring av læringsaktiviteter. Dette kan knyttes til yrkesdidaktiske perspektiver på læring, hentet fra opplæring i skole. Både mål-middel didaktikk, mesterlære, og didaktisk relasjonstenkning kan knyttes til hvordan læring planlegges eller foregår på arbeidsplassen, men også til ulike former for perspektiv på ledelse og organisering.

## 4. Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for datainnsamlingen. Formålet er å skaffe innsikt i faktorer knyttet til tilrettelegging for læring og læringskultur på en arbeidsplass. Det handler om å skaffe kunnskap om menneskers erfaring og opplevelser av arbeidsplassen som læringsarena. Forskningsspørsmålene er styrende for innsamlingen, og handler om hva som kan hemme eller fremme læring og læringskultur, og hvilken rolle kunnskapsdeling kan spille i en slik kultur. Erfaringsgrunnlaget som problemstillingen er knyttet til er forankret i egen yrkesutøvelse gjennom mange år som kundebehandler og medarbeider i organisasjonen som her er gjenstand for undersøkelse. Til dette har jeg valgt en digital spørreundersøkelse bestående av en kvalitativ og kvantitativ del. Dette åpner for en fenomenologisk og hermeneutisk tolking (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 133-153; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76), hvor kvalitative og kvantitative data kobles gjennom analyseprosess. Disse erfaringene gjøres i en kontekst som består av både faste og dynamiske strukturer, og som kan beskrives dels abstrakt og dels konkret, men som er kollektivt gjenkjennelig innenfor praksisfellesskapene. Jeg vil redegjøre nærmere for felt, informanter, undersøkelsen og analyseprosess. Deretter vil jeg gå inn på forskerrollen og implikasjoner ved den i tilknytning til etiske problemstillinger, og til slutt runde av kapitlet med å belyse validitet og reliabilitet.

### 4.1 Feltbeskrivelse og informanter

Feltet for undersøkelsen er begrenset til et spesifikt arbeidsområde i en organisasjon, nemlig servicesentre, kundebehandlere og ledere med ulik tilknytning til området. Beskrivelsen av feltet vil ikke være uttømmende, men gjøres på et overordnet nivå for feltet. Årsaken er at det dreier seg om til sammen åtte ulike servicesenter i organisasjonen, som opererer innenfor noe ulike fagområder.

#### 4.1.1 Servicesentrene

Fem av servicesentrene jobber innenfor samme arbeidsområde, men på ulike lokasjoner rundt i landet. Disse jobber mot butikknettverk og er nært knyttet til logistikk. To andre jobber både med forbrukerkontakt, butikkontakt netthandel, og intern service i organisasjonen, men har likevel noe ulike arbeidsområder. Et av dem er nært tilknyttet logistikk, mens det andre ikke har denne kontakten. Det siste er et IT-servicesenter, med arbeidsområde som dekker hele organisasjonen, men uten direkte forbrukerkontakt. Alle servicesentrene har reklamasjon som del av sitt arbeidsområde, med unntak av IT-servicesenter. Reklamasjon strekker seg fra forbrukerkontakt, til butikkontakt, leverandørkontakt, kontakt med logistikkenheter,

logistikkpартnere samt tett kontakt med intern innkjøpsorganisasjon og alle dens funksjoner. For disse servicesentrene er det også viktig med tilgang til informasjon om butikkers sortiment, og sortimentsskifter mellom ulike sesonger. De skal ha god oversikt over kampanjer og markedsføring, så vel som intern informasjon og kommunikasjon. IT-servicesenter yter teknisk support på tvers av hele organisasjonen, som til sammen omfatter flere tusen ansatte, mer enn et høyt antall butikker og et flere andre organisatoriske enheter. Alle organisasjonens IT systemer, slik som telefoni, saksbehandlingssystem, logistikksystem, kasser i butikk, bestillingsløsninger, nettbutikker, apper og en mengde andre systemer ligger under dette området for service- og support.

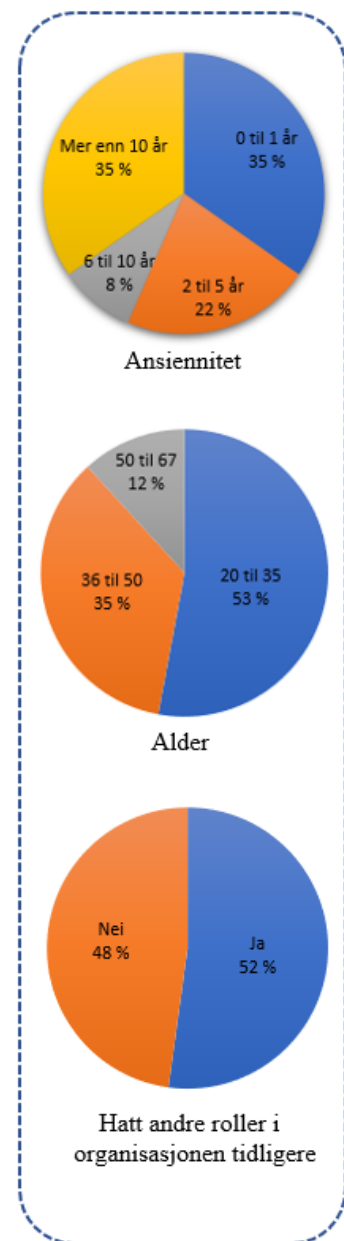
Henvendelser til servicesentrene kommer inn via ulike kanaler: E-post, kontaktskjema, chatfunksjon på organisasjonens nettsted, telefon, varslingsystemer, eller i noen tilfeller på en lapp fra en kollega. Feil eller andre ting som treffer kunder og brukere, oppdages i mange tilfeller i 1. linje i servicesentrene når henvendelsene om problemer begynner å dukke opp. Kundebehandlere og deres ledere må derfor være i stand til å melde feil videre, ofte på «magefølelse». For å få til det er man avhengig av tett kommunikasjon. Flere kunder kan melde samme feil, men til forskjellige kundebehandlere. Uten god kommunikasjon vil flere melde samme feil til samme sted, og kan i verste fall øke saksbyrden u hensiktsmessig mye et annet sted. Servicesentrene det er snakk om her har totalt behandlet i overkant av 500.000 saker i løpet av 2020. I tillegg kommer en stor del av all reklamasjonsbehandling som ikke omfattes av et saksbehandlingssystem, samt henvendelser via eksterne digitale kanaler, slik som Facebook.

#### 4.1.2 Informantene

Kundebehandlerne tar imot problemer og utfordringer som skal løses og spørsmål som skal besvares. Enten løses de der og da, eller de krever saksbehandling og gjerne involvering av flere i arbeid med løsningen. Det krever svært god oversikt over organisasjonen og hvordan den er bygget opp. Systemforståelse er viktig for kundebehandlerens arbeid (Senge, 1991). Som kundebehandler representerer man organisasjonens menneskelige stemme når kunden tar kontakt. Kundebehandleren må kunne kommunisere med alle typer mennesker som er i ulike situasjoner. Det kan være en butikksjef som savner varene sine eller har mottatt en skadet vare, en kunde som trenger bistand til å skaffe en vare, eller som ønsker å tilbakemelde en opplevelse i møte med et system eller ett produkt. Det kan være interne oppdrag som handler om ordreadministrasjon, kundekommunikasjon eller internkommunikasjon i større skala, eller

«detektivarbeid» for å finne roten til en feil som har skjedd i forbindelse med en leveranse. Teknisk support til brukere både internt og eksternt er en del av arbeidsområdet, og for senteret som driver ITsupport det aller største. Det finnes mange eksempler på at kundebehandlere må håndtere uventete mengder arbeid. Et eksempel på dette kan være systemfeil som rammer mange på engang. Et annet konkret eksempel er lanseringen av et spesielt produkt innen spillteknologi, som skapte en henvendelsesbølge ingen i organisasjonen har sett maken til eller kunne forutsett. Et tredje eksempel er pandemien vi står i, som har skapt endrede arbeidsforutsetninger og nye problemstillinger internt for servicesentrene, og endring i kundeatferd som påvirker henvendelsesmengde inn til flere av dem.

Slett ikke alle kundebehandlere har formell bakgrunn med utdanning innenfor servicefaget eller kontorfaget. Mange kommer fra andre stillinger i organisasjonen. Noen har søkt seg til et servicesenter, mens andre er plassert der gjennom omorganisering. Det er folk i alle aldre, med ulik bakgrunn. Noen har jobbet over 40 år i samme organisasjon, mens andre er nyutdannede med ambisjoner om å jobbe seg videre innover i organisasjonen til andre stillinger. Dette gjør noe med både den faglige og sosiale stabiliteten i avdelingene. Enkelte avdelinger er mer preget av dette enn andre. Opplæring skjer i all hovedsak på jobb, om det er nyansatte som skal læres opp, eller det dreier seg om endringer som krever opplæring. Diagrammene til høyre viser en jevn fordeling blant informanter som har vært ansatt i 0-1 år og de som har vært ansatt i mer enn 10 år. De resterende informantene fordeler seg på 2-5 års ansiennitet (22%) og 6-10 års ansiennitet (8%). Mer enn halvparten av informantene er i alderen 20-35 år. 35% er 36-50 og 12% er 50-67 år. Litt under halvparten av informantene har ikke hatt andre roller i organisasjonen enn den de er ansatt i nå.



Figur 2 Informasjon om informantene

#### 4.1.3 Utvelgelse

Utvelgelsen av informanter bygger på en strategisk og pragmatisk tilnærming (Grønmo, 2016, s. 100). Utvalget er gjort på bakgrunn av informantenes rolle som kundebehandlere eller ledere tilknyttet servicesenter i organisasjonen. Den totale populasjonen er fordelt på til sammen åtte servicesenter i organisasjonen, fordelt på arbeidsområdene som er beskrevet over. Samtlige medarbeidere og servicesenterledere ble invitert gjennom utsending av informasjon og samtykkeerklæring. I tillegg ble invitasjon sendt til et mindre utvalg ledere med en mer perifer eller overordnet rolle i tilknytning til servicesentrene. Alle som returnerte erklæringen med godkjenning, fikk tilsendt undersøkelsen.

- Antall inviterte: 86
- Antall mottakere av undersøkelse: 37
- Antall besvarelser: 23

Det gir en svarprosent på ca. 26,7 % av den totale populasjonen, og ca. 62,2% av alle som mottok undersøkelsen.

På grunn av spredningen i informantgruppen og tidspress besluttet jeg å sende invitasjon, samtykkeskjema og til slutt undersøkelsen til de ulike avdelingene etter hvert som jeg var i kontakt med dem. Dette førte til at informantene ikke mottok undersøkelsen på samme tidspunkt. Det ble utsendt to påminnelser før svarfristen utløp.

#### 4.2 Datainnsamling

Datainnsamlingen har foregått gjennom digital spørreundersøkelse. På grunn av Covid 19-pandemien måtte prosjektet nedskaleres fra sitt opprinnelige tenkte omfang, som også ville omfattet intervju som metode. Årsaken til nedskaleringen er todelt. For det første oppsto det en plutselig endring fra kontor til hjemmekontor, noe som veltet om på min og mine informaners arbeidshverdag. Behov for å fokusere på arbeidskapasitet og arbeidsfunksjoner i denne perioden måtte prioriteres. Dette sammenfalt med perioden som opprinnelig var planlagt for datainnsamling. For det andre opplevde flere av servicesentrene, der hovedvekten av informantene til daglig jobber, en formidabel økning i arbeidsbelastning. Jeg vurderte det derfor som lite rasjonelt å øke deres arbeidsbelastning ved å ta informantene ut av arbeid for gjennomføring av intervju. Valget falt da på å utforme en digital undersøkelse bestående av både kvantitative og kvalitative spørsmål, men vekt på sistnevnte. Ved å velge digital undersøkelse til fordel for intervju vil spørsmålene nå ut til flere informanter. Sett i lys av



problemstillingen vil dette være et valg som bidrar til mer bredde i dataene, som jeg anser som hensiktsmessig med tanke på hva som skal undersøkes. Samtidig vil konsekvensen av å velge bort intervju som metode føre til at datamaterialet mister dybde. Valget av digital undersøkelse som metode for datainnsamling beror dermed på en pragmatisk vurdering i forhold til endring i rammevilkår, og en vurdering av hva slags data som best vil kunne belyse problemstillingen ut fra formålet. Jeg vil komme tilbake til flere implikasjoner rundt valg av metode flere steder gjennom kapittelet.

#### 4.2.1 Den digitale spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelsen er bygget opp med utgangspunkt i teoretiske tema presentert i kapittel 3. Gjennom undersøkelsen søker jeg å oppnå forståelse av hva det er som kan hemme eller fremme læring, og hvilken rolle kunnskapsdeling kan ha for læring og læringskultur. Målet er ikke generalisering, men å finne årsakssammenhenger i tilknytning til utfordringer relatert til arbeidsplassen som læringsarena, innenfor et konkret felt og en spesifikk kontekst. Men resultatene kan likevel komme til å ha en viss overføringsverdi og relevans til tilsvarende felt i lys av tilsvarende tematikk. I en større sammenheng kan undersøkelsen sammenlignes med en forundersøkelse, som et mulig grunnlag for videreføring i større skala, med større muligheter for generalisering. Undersøkelsen kan ha likheter med en casestudie, i sitt begrensede felt og få enheter (Grønmo, 2016, s. 99). Metoden digital spørreundersøkelse er generelt av kvantitativ karakter, men jeg har valgt å kombinere kvalitative og kvantitative spørsmål. Beskrivelse, forståelse og mening er sentralt for undersøkelsens tema og hovedvekten ligger derfor på det kvalitative (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95) Hensikten med denne metodetriangleringen er å fylle og supplere data fra de ulike spørsmålene fra ulike perspektiver (Grønmo, 2016, s. 64). Det sosiokulturelle perspektivet har vært sentralt gjennom utforming av undersøkelsen. Dette faller naturlig sammen med at formålet i stor grad handler nettopp om sosiale relasjoner som element i læreprosesser gjennom hovedtema for problemstillingen, nemlig læringskultur.

I spørreundersøkelsen er syv av spørsmålene av kvantitativ karakter og ti av spørsmålene er av kvalitativ karakter. Sistnevnte er utformet med åpne skriverubrikker hvor informantene kan skrive fritt. Noen av tekstrubrikkene etterfølges av kvantitative spørsmål hvor informanten gir graderte svar på spørsmål som henger sammen med svar fra foregående tekstrubrikk. er ment å utfylle de kvalitative, og omvendt. Kombinasjonen av kvantitative og kvalitative data er

valgt for å søke å belyse ulike sider av problemstilling og forskningsspørsmål (Grønmo, 2016, s. 64). Undersøkelsen innledes med spørsmål om alder og ansiennitet i organisasjonen for å belyse variasjoner innad i informantgruppen. Videre spør jeg informantene hva de mener kjennetegner en god kultur for læring og hva det innebærer å være del av en slik kultur. Disse spørsmålet stilles med den hensikt å fylle begrepet læringskultur med innhold som er i tråd med respondentenes forståelse, og se dette opp mot teori og styringsdokumenter. Deretter spør jeg hva de legger i begrepet lærende organisasjon, og i hvilken grad de opplever organisasjonen som lærende ut fra deres oppfatning av hva som ligger i begrepet. Her gis det i tillegg mulighet til å gi et utdypende tekstsvare. Også her er hensikten at svarene skal kunne si noe om hva den enkelte legger i det tidligere nevnte idealet for en lærende organisasjon (Irgens, 2011). Som oppfølging til dette ønsket jeg å vite hva informantene mener om organisasjonens evne til å være en lærende organisasjon, ut fra svaret de ga på foregående spørsmål. De neste spørsmålene handlet om læring. Først et om hva informanten legger i begrepet livslang læring. Neste spørsmål om hva som kjennetegner en god opplevelse av læring for informantene. Dernest et spørsmål om hvordan de opplever å skulle lære nye ting i forbindelse med jobb. Etter dette ønsket jeg å vri spørsmålene om læring over mot kunnskapsdeling. Jeg spurte om hvilke kilder til læring som er de viktigste for informantene, og hvorvidt de kunne tenke seg å lære mer om hva andre kollegaer jobber med og hvordan de jobber. Her ble det også gitt mulighet til å utdype med tekstsvare/fritekst. I siste del av undersøkelsen fremmet jeg noen påstander som informanten skulle gradere fra 1 (i liten grad) til 7 (i stor grad). Det første settet med påstander består av fire påstander som handler om i hvilken grad det er fokus på kunnskapsdeling, i hvilken grad det foregår kunnskapsdeling i avdelingen, og til sist i hvilken grad den enkelte opplever å inneha kunnskap som er relevant for andre og omvendt. Det neste settet med påstander handler om i hvilken grad informantene tror kunnskapsdeling kan bidra til utvikling av noen definerte områder for tverrfaglige ferdigheter. Disse er hentet fra Assessment of Transversal skills (Cyprus Pedagogical Institute, 2019):

- Håndtering av informasjon og informasjonsflyt
- Kreativitet og innovasjon
- Samarbeid og kommunikasjon
- Selvstendig læring (lære å lære)
- Digital kompetanse

Helt til slutt har jeg gitt informantene mulighet til å tilføye hva enn de måtte ønske i en siste åpen tekstrubrikk.

Hensikten med spørsmål om begreper i spørreundersøkelsen har ikke vært å definere dem, men heller å skaffe innsikt i hva informantene legger i dem. Derfor er det ikke vært aktuelt å formulere spørsmål som «hva *er* en lærende organisasjon?» eller «hva *betyr* begrepet lærende organisasjon?». Jeg har bevisst brukt ordene «Hva legger du i begrepet ...?». Årsaken til at jeg ikke spør informantene om hva de mener om organisasjonen som lærende ut fra en gitt definisjon, er antagelsen om at det uansett vil være informantenes egne definisjoner som ligger til grunn for hvordan de vurderer dette i det daglige. Ved å be om informantenes forståelse av begreper kan deres mulig ulike perspektiver knyttes til ulike teoretiske perspektiver som kan ha betydning for svaret på problemstillingen. Undersøkelsen er heller ikke ment å skulle gi bastante svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Hensikten er å skaffe innsikt i og kunnskap om, de forhold som ligger i forskningsspørsmålene, og synliggjøre ulikheter i hvordan man forstår aktuelle begreper som benyttes i forbindelse med kommunikasjon om læring og utvikling på arbeidsplassen. Videre vil data fra denne undersøkelsen kunne fortelle meg om informantenes meninger og holdninger om de ulike elementene, men minimalt om hvordan de handler ut fra disse. Det kan med andre ord hende at deres svar ikke resonnerer med deres hverdagslige handlinger. Eksempel på dette er spørsmålet jeg stilte om hva det innebærer å være en del av en god kultur for læring. Her vil jeg kun ha informantens mening om hva det innebærer, uten å vite om informantene handler deretter. Dette vil eventuelt måtte følges opp med observerende undersøkelser som en forlengelse av dette prosjektet. Fint! Når det er sagt har det heller ikke vært intensjonen at denne undersøkelsen skal finne svaret på relasjonen mellom meninger og holdninger på den ene siden, og handlinger/praksis? på den andre. Men det er et håp/ønske/intensjon om at resultatet skal kunne gi grunnlag for forslag til tiltak og løsninger som kan prøves ut i arbeidet med utvikling av arbeidsplassen som læringsarena, jamfør problemstillingen.

For fullstendig spørreundersøkelse, se vedlegg 1 – Spørreundersøkelse.

#### 4.2.2 Beskrivelse av analyseprosess og kategorisering

Min tilnærming til analyseprosessen har vært drevet av det Wadel kaller for «...runddans mellom teori, metode og data» (Wadel, Wadel & Fuglestad, 2014). Den hermenautiske grunnsirkel (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 135,141,153), og vekslingene der mellom

rekonstruktiv, objektiverende tilnærming og nåtidsrelevant tilnærming, ligger til grunn for hvordan analyse av datamaterialet skal føre frem til en helhetlig ny forståelse (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 142). Gjennom prosessen har jeg dokumentert de ulike stegene i analysearbeidet gjennom en analyselogg, for å sikre validitet.

Data er innhentet på mikronivå og består av respondentenes meninger om spørsmål som handler om arbeidsplassen som læringsarena. Det er ikke foretatt undersøkelser på mesonivå, altså organisasjonsnivå, for å kartlegge hva organisasjonen faktisk gjør i forhold til tilrettelegging av arbeidsplassen som læringsarena. Det er altså meninger på mikronivå som er analyseenhet (Grønmo, 2016, s. 96).

Analyseprosessen har vært drevet frem av dataene, som naturlig nok henger sammen med spørsmålsstillingen fra undersøkelsen. Den tematiske inndelingen fra teorikapittelet har vært med gjennom analyseprosessen, men kun som veiledende, ikke styrende kategorier.

Innledende analysearbeid besto av å få en overordnet forståelse av dataene ved gjentatte gjennomlesinger og eksperimentering med sammenstilling av data. Først gjorde jeg noen punktvis sammenstillinger av svarene fra de kvalitative spørsmålene, og laget enkle diagrammer som viste resultatet fra de kvantitative spørsmålene. Dette innledende arbeidet viste ingen markante forskjeller i svarene mellom gruppen medarbeidere og gruppen ledere. Data ble innledningsvis satt sammen både samlet og delt på gruppene ansatte og ledere, men på grunn av undersøkelsens begrensede omfang, og mangelen på markante forskjeller i svarene, førte de innledende analysene til beslutningen om å analysere materialet under ett. Videre formet jeg diagrammer for de spørsmålene som var kvantifiserbare, på tvers av alle svarene. Også disse ble endret og sammensatt på ulike måter gjennom analyseprosessen, etter hvert som innsikt i materialet og tolkning førte til ny forståelse.

Analysen kan i korte trekk deles inn i fire faser. Den innledende, som jeg har beskrevet over, var nødvendig for å skaffe den første innsikten i materialet. Den neste fasen besto av å skrive ned notater gjennom ytterligere gjennomlesninger. Her starter jeg med å sette sammen svarene per spørsmål, til beskrivende tekst. Tredje fase besto av å analysere alle spørsmålene informant for informant, og skrive egne notater i forbindelse med informantenes svar. Dette arbeidet førte til større innsikt i materialet og forståelse av materialet i lys av teori, og motsatt. Dette førte til ytterligere innsikt og forståelse av materialet, og til de første kategoriene drevet av data, tolkning og analyse. Fjerde fase var å skrive ut resultatene. Dette arbeidet førte til

justering av kategorier og nye vekslinger mellom teori og datamaterialet.

Det å se på informantenes totale besvarelse i sammenheng ble etter hvert viktig gjennom arbeidet med analysen. Ikke bare det å sammenfatte svarene under hvert spørsmål på tvers av informanter. Årsaken til dette er todelt. Det ene er perspektivene som kommer til syne hos den enkelte i hvordan svarene er uttrykt. Om de er argumenterende, bastante, eller om det er beskrivelser eller meningsytringer (Grønmo, 2016). Det samme gjelder i forhold til om det er vekt på refleksjon eller handling i svarene (Freire, 1970, s. 71). Den andre årsaken handler om hvordan spørsmålene er stilt. Eksempel på dette er spørsmål 3 og 4 som handler om hva som kjennetegner god læringskultur og hva det innebærer å være en del av den. Svarene her går litt om hverandre fra informantenes side, og en sammenfatning per spørsmål på tvers av informanter ville i noen tilfeller tatt svarene ut av sammenheng. Om svarene hører til under det ene eller det andre er av liten betydning totalt sett, og viser at man oppfatter og tenker ulikt ut fra sin egen forståelse og ståsted. Informantene har svart utfyllende totalt sett, og spørsmålene har slik jeg opplever det ført til refleksjoner som er kommet frem under senere spørsmål. Det samme gjelder for spørsmålene om lærende organisasjon, hvor det ene handler om hva informantene legger i begrepet, det neste er en gradering av hvordan de opplever organisasjonen som lærende, og til sist gjennom mulighet til å gi sin kommentar i forhold til opplevelsen av organisasjonen som lærende.

Gjennom arbeidet med analysen har det oppstått behov for å problematisere metodevalg, når jeg har oppdaget hull eller svakheter ved materialet. Som tidligere beskrevet ble intervju som metode forkastet. Konsekvensen for materialet er at det på enkelte områder gjennom analysen har oppstått spørsmål i stedet for svar i dialog med materialet. Svar som sannsynligvis kunne vært utdypet gjennom intervju. I noen tilfeller har det til en viss grad vært mulig å utfylle ved å gå tilbake til teori for å søke etter muligheter for utdyping, mens det i andre tilfeller er spørsmål blitt stående. Dette vil jeg si mer om gjennom drøftingen i kapittel 5

Kategorier er fremkommet gjennom analyseprosessen, og har vært gjenstand for endringer flere ganger underveis. De er ikke identiske med den teoretiske tilnærmingens tematiske oppsett, men er nært knyttet til dem. Hovedkategoriene er:

- Lærende organisasjon
- Læringskultur

- Læring på jobb
- Kunnskapsdeling

Under hver av disse er det plassert underkategorier som viser hovedtendenser innen hver kategori

Analysearbeidet vekslinger mellom forforståelse og ny forståelse, helhet og deler (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 133-153)

#### 4.3 Etiske refleksjoner

Ydmykhet for egne og studiens begrensninger er en forskningsetisk norm som handler om at forskeren skal være seg selv bevisst (Grønmo, 2016, s. 32). Som forsker i eget felt er det flere problemstillinger som må adresseres gjennom arbeid med datainnsamling, analyse, drøfting og konklusjon. All disse fasene vil til en viss grad være farget av min nærhet til feltet. Jeg har en posisjon til feltet som gir meg en kunnskap ingen andre har (Kvernbekk, 2005), og er uten tvil en ekte insider. Det å ha kunnskap ingen andre har handler for meg om sammensetningen av kunnskap om de faktiske forhold på arbeidsplassen, og mine erfaringer og opplevelser fra mangeårig ansatt i organisasjonen. Min forforståelse av problemområdet har ført til problemstillingen for denne oppgaven, og er slik sett objektiv. Men min forforståelse bærer også på forutinntatthet overfor problemstillingen. Det er derfor ekstremt viktig å være oppmerksom på egne holdninger i arbeid med datamaterialet. Jeg må i størst mulig grad søke å befri meg selv fra egen forutinntatthet uten å legge fra meg den verdifulle erfaringen og posisjonen jeg innehar, som gjør kunnskapen om feltet unik. Jeg må utøve kritisk refleksjon over egen forforståelse, og vær åpen for å la dem omdannes til ny forståelse (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Derfor har det vært viktig for meg å søke å skape en viss avstand til materialet samtidig som jeg ser kritisk på meg selv som medium for analyse og formidling av resultat. Forskere som gjør undersøkelser innenfor sitt eget yrke baserer ofte studiene på seg selv som informant (Wadel et al., 2014). De skriver om å være sosiolog på seg selv i forbindelse med deltagende observasjon (Wadel et al., 2014, s. 68). Deltagende observasjon har ikke vært benyttet i forbindelse med undersøkelse i denne oppgaven, men jeg vil likevel trekke dette inn mot det å være insider. Dette handler om at mine opplevelser og observasjoner gjennom mange år i bedriften på et eller annet bevissthetsnivå uansett om jeg søker å distansere meg fra det. Jeg kan anlegge et metaperspektiv, men jeg kan ikke frigjøre meg fullstendig fra det som har farget meg og min forforståelse. Jeg føler selv på kroppen hva det

innebærer å være i den rollen mine informanter er på jobb. Det vil alltid være en fare for «husblindhet» (Fangen, 2010), og at mine erfaringer i møte med informantenes svar kan skygge for det informantene egentlig mener. Om en informant uttrykker noe som ligner på mine erfaringer er det en risiko for at jeg som forsker kan henfalle til å for gitt at informantens uttalelser er de samme som mine (Skilbrei, 2019, s. 42). Som forsker er det viktig å være oppmerksom på dette, helt fra utforming av undersøkelsen, gjennom analyser og presentasjon av resultat. Min unike tilgang til feltet vil en ekstern forsker ikke kunne tilegne seg gjennom en kort prosjektperiode, og jeg vil se ting som en ekstern ikke vil ha forutsetninger for å se. Av samme årsak ville antagelig en ekstern forsker kunne se ting som for meg er skjult. Det ideelle hadde muligens vært et samarbeid med en som kunne tilføre et uteforperspektiv, både for å kunne oppdage forhold som for meg som insider er skjult, og for å utfordre min forforståelse og forutinntatthet. Det kan være forhold jeg som insider tar som en selvfølge, og derfor kanskje ikke stiller de nødvendige spørsmål ved.

Data fra undersøkelsen er innhentet gjennom UIO Nettskjema og alle informanter som har deltatt i undersøkelsen har gitt sitt samtykke til deltagelse under forutsetning av at materialet anonymiseres. Se vedlegg 2 – Informasjon og samtykkeskjema. Svarene på undersøkelsen er avgitt anonymt. Likevel er det ting som gjør at jeg som forsker, hvis jeg ville, kunne klart å identifisere enkelte av informantene gjennom svarene. Dette kunne vært mulig på grunn av mitt personlige forhold til noen av dem, sammen med at undersøkelsen ble sendt ut fortløpende etter hvert som samtykker var innsamlet per avdeling. Av den grunn har det vært et poeng for meg å variere sammensetning av materialet, og blande sammen besvarelsene gjennom analysen. Jeg valgte også etter noen innledende analyser å ta en pause fra materialet for å distansere meg fra det. Jeg har ikke hatt verken interesse eller intensjon om å identifisere noen, heller motsatt, og jeg har jobbet for å ikke knytte besvarelser til enkeltpersoner. Dette handler også om elementer som tidligere er nevnt, som handler om egen forutinntatthet. Det har ikke vært ønskelig for meg å vite hvem som har svart hva. Men dette er kun en side av det som handler om anonymitet. En annen side er det som handler om presentasjon av materialet. På grunn av et relativt lavt antall respondenter, og ulik deltagelse i avdelingene ville en presentasjon av resultat per avdeling kunne ført til at anonymitet ikke ble ivaretatt. Dette er en av grunnene til at materialet er analysert under ett, ikke gruppert etter avdeling eller rolle.

Denne undersøkelsen kan si noe om noens meninger om læring og læringskultur på en arbeidsplass. Den kan ikke si noe om menneskers handlinger og hvordan disse stemmer

overens med deres uttalte holdning og mening gjennom undersøkelsen. Det er heller ikke en uttømmende undersøkelse, som kan belyse alle sider ved læring og læringskultur. Det resultatet kan si noe om er mulig ulike perspektiver på organisasjonens evne til å støtte den enkelte i læringsarbeid.

Både ledere og medarbeidere forventer et resultat som kan bidra til utvikling og som kan være nyttig for arbeidsplassen. Leder som har gitt meg rom for å gjennomføre undersøkelser ønsker et resultat de kan bruke til nytte for egen avdeling, og medarbeidere som har gitt sine svar forventer at deres innspill vil ha betydning for arbeid med læring og læringskultur. Det å gjennomføre en undersøkelse blant kolleger på egen arbeidsplass skaper forventninger til resultatet. Dette stiller forventninger til meg som forsker og praktiker på egen arbeidsplass, men jeg vil også anta at det i noen tilfeller vil overføre en forventning til ledere i forhold til handling og praksis dersom resultatet her tilsier det. Dette er et ansvar jeg som forsker har tenkt mye på og hvordan det vil påvirke veien videre etter endt arbeid. Men jeg opplever at både kolleger og ledere er villige til å bidra til å ta dette eventuelle ansvaret gjennom den interesse som er vist fra deres hold. Jeg som forsker tar som en selvfølge at det vil oppstå diskusjoner i etterkant av arbeidet, som jeg vil måtte være en del av. Det er selvsagt umulig å forutsi hva og hvordan det vil bli, men å delta og bidra til slike diskusjoner og drøftinger er uansett et ansvar jeg har tatt på meg gjennom å gjøre undersøkelser på egen arbeidsplass.

#### 4.4 Reliabilitet og validitet

Kunnskapen jeg søker gjennom dette prosjektet er ment som grunnlag for å kunne utarbeide forslag til tiltak eller løsninger knyttet til problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 24).

Datamaterialets validitet blir dermed gjenstand for en vurdering av dets evne til å underbygge en konklusjon som svar på problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 256). Undersøkelsen er utformet for å belyse fenomener fra hver enkelt informants perspektiv. Den er lik for alle, og variasjoner i materialet vil derfor representere forskjeller mellom informanter (Grønmo, 2016, s. 241), ikke variasjoner i gjennomføringen. Undersøkelsen belyser kun informantenes meninger og opplevelser knyttet til spørsmålene. Den belyser ikke direkte hvordan man faktisk jobber med å legge til rette for læring og læringskultur på arbeidsplassen i dag. Informantenes besvarelser kan gi grunnlag for fortolkning av dette inntil en viss grad, men da kun sett fra informantenes side. Det er dermed ikke en fullstendig undersøkelse av forholdene fra ulike perspektiver, men informantenes meninger og beskrivelser av opplevelser som er grunnlaget for svar på problemstillingen. Dette gjør at en konklusjon som svar på



problemstillingen ikke vil kunne si hva som kan eller bør endres på, men hva som kan være med på å fremme læringskultur. Materialet er likevel gyldig for å belyse problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 241-242) da er det kulturens egne deltagere som gjennom sine beskrivelser og meninger bidrar til kunnskap om hvordan situasjonen er i dag. For å kunne svare på hvordan man kan legge til rette for læringskultur trenger jeg kunnskap om hvordan fenomener knyttet til dette oppleves i dag. Dette er undersøkelsen i stand til å gi svar på, dog med noen mulige begrensende faktorer. En er at det kun er i underkant av 30% av den totale populasjonen som er representert i datamaterialet. Det er dermed usikkerhet knyttet til graden av metning i dataene (Skilbrei, 2019), altså om resultatet i hovedsak hadde vært det samme om en vesentlig større del av populasjonen hadde vært representert. En annen faktor er at de som har valgt å delta kan være de som er mest opptatt av læring og læringskultur, og dermed har de sterkeste meningene. Samtidig er alle gruppene innenfor populasjonen representert, og det er på den måten sikret bredde i materialet. Resultatet har dermed tilstrekkelig representativitet for populasjonen og feltet.

Siden undersøkelsen er gjennomført innenfor et spesifikt felt i en bestemt organisasjon, er resultatets generaliserbarhet svært begrenset. Likevel anser jeg at resultatet kan ha betydning for sammenlignbare felt. Med støtte i tidligere forskning og teori som presentert i kapittel 2 og 3 kan resultatet sies å være representativt, og slik bidra til å belyse hva som må til for å legge til rette for arbeid med læringskultur på en arbeidsplass.

## 5. Resultat

I dette kapittelet vil jeg presentere resultater og funn fra undersøkelsen og knytte dette til tidligere presentert teori. Kapittelet er delt i kategorier, ut fra hovedtrekk i informantenes svar. Mange av svarene handler om flere kategorier på en gang. Et som inneholder noe om kunnskapsdeling, kan være hentet fra spørsmål om hva som kjennetegner en god kultur for læring. Det er derfor ingen vanntette skott mellom kategoriene. Sitater fra svarene på spørreundersøkelsen presenteres i 11



Figur 3 Opplevelse av organisasjonen som lærende

nummererte databokser. Sitatene er i tillegg merket med bokstav. Dette er gjort for å løfte frem sitatene fra teksten, og synliggjøre dem på en visuell måte. Dette bidrar til å kunne presentere flere sitater, som gir god oversikt og transparens gjennom presentasjon. Til slutt i kapittelet oppsummeres funn og hovedtendenser fra kategoriene.

## 5.1 Lærende organisasjon

Undersøkelsen inneholdt to spørsmål relatert til begrepet lærende organisasjon. Det ene handlet om hva informantene legger i begrepet, og det andre i hvilken grad de opplever at organisasjonen lever opp til dette. Hensikten med spørsmålene var ikke å definere begrepet, men å undersøke hva informantene legger i begrepet og i hvilken grad organisasjonen oppfattes som lærende ut fra den enkeltes subjektive forståelse. Resultatene viser store variasjoner i hva man legger i begrepet lærende organisasjon. Svarene gir også uttrykk for ulike perspektiver på egenskaper ved organisasjonen, slik som system og struktur i arbeid med læring, læringskultur, forventninger og ansvar i den lærende organisasjonen. I tillegg til de to nevnte spørsmålene har informantene gitt graderte svar på påstander som handler om opplevelsen av kunnskapsdeling og hvilket potensiale kunnskapsdeling kan tilføre. Til sammen utgjør dette grunnlaget for resultatene som handler om begrepet lærende organisasjon.

### 5.1.1 Organisasjonens egenskaper

Det varierer blant informantene hvordan de omtaler den lærende organisasjonen i sin beskrivelse. I databoks 1 er sitat A og B, eksempler på hvordan noen av informantene omtaler organisasjonen som en levende, handlende enhet, med iboende menneskelige trekk og ferdigheter som mer eller mindre er i tråd med hvordan Garvin (1993) definerer den. Sitat C og D viser at andre omtaler den som et sted hvor det legges til rette for at mennesker utvikler seg selv og organisasjonen. Det siste er mer i tråd med hvordan Senge (1991) definerer den lærende organisasjonen. De menneskelige trekkene, eller egenskapene, ved organisasjonen som nevnes handler om at organisasjonen gjør, eller vil noe. En organisasjon

#### **Databoks 1**

A) «En organisasjon som utvikler seg og lærer underveis.»

B) «En organisasjon som kurser og lærer opp sine ansatte, og som følger opp hver og enkelt på en god måte.»

C) «At det blir lagt til rette for de ansatte slik at man får ta del i nye prosjekter, får nok informasjon og har mulighet til å være med på å forme det man ønsker å lære/lære bort.»

D) «En organisasjon der det er mulighet for å utvikle seg personlig og faglig og forbedre seg innenfor fagområde over tid.»

som lærer opp sine ansatte, som ønsker å utvikle seg, som følger opp, som er villig til å lære, som holder seg oppdatert, som alltid vil bli bedre, som setter fokus, som utfordrer, som har en forståelse for utvikling og som er fleksibel. Fra det andre perspektivet, som handler om organisasjonen som sted eller omgivelse, sier informantene at den er et rammeverk for kulturelle forutsetninger for læring og utvikling, at det foregår strukturert arbeid med kompetanse, at det er et sted der arbeid med læring er satt i system, der man kollektivt er positiv til nye ideer, et sted hvor vi lærer av hverandre og jobber for å bli bedre, at det legges til rette for involvering og medvirkning, og et sted der det er mulighet til å utvikle seg. Dette kan knyttes til det Tanggaard (2020) omtaler som «affordances», eller tilganger. Det handler om hva omgivelsene tilbyr, legger til rette for og inviterer til. Denne undersøkelsen omfatter ikke hva disse tilgangene består av.

#### 5.1.2 System og struktur i arbeid med læring

System og struktur i arbeid med læring handler om organisering. Systemforståelse (Senge, 1991) favner alt fra å se organisasjonen som en del av samfunnet, forstå sammenhengen mellom organisasjonens ulike deler og funksjoner, og forståelse for egen rolle og påvirkning. Undersøkelsen er ikke ment å gi noe totalbilde av systemforståelsen blant informantene. Men det den viser er en variasjon i perspektiv, fra det mest nærliggende til mer komplekse organisatoriske.

#### **Databoks 2**

A) «Da er læring satt i system og det er en kontinuerlig utvikling både på det personlige og i det organisatoriske.»

B) «Stadig noe nytt, program for opplæring satt i system.»

C) «... ønsker nok å være en lærende organisasjon, men kan være vanskelig å nå ned til den enkelte

Sitat A og B i databoks 2 knytter system til læring og utvikling på personlig og organisatorisk nivå, mens sitat C peker på kompleksiteten i en stor organisasjon, som en utfordring for gjennomføringskraft. Det er lang vei fra ønsket om å være en lærende organisasjon, til gjennomføring og opplevelse i praksis. Flere påpeker også manglende kollektivt engasjement i arbeid med læring og utvikling, og at det er store variasjoner i dette mellom ulike avdelinger i organisasjonen. Det er stort fokus blant informantene når det gjelder systematikk i arbeid med læring og utvikling. Dette kan knyttes til systemforståelse, og viser at nærmest uansett hvilket perspektiv man anlegger – om det er synet på organisasjonen, eller et nærliggende eller komplekst perspektiv - er rammer, system, og planer for læringsarbeid et tema som bærer både meninger og engasjement blant informantene.

### 5.1.3 Forventninger og ansvar

Svarene indikerer i hovedsak to perspektiver på ansvarlighet i den lærende organisasjonen. Det ene går ut på en forventning til at organisasjonen er ansvarlig for å tilby opplæring, og det andre handler om organisasjonen som et sted hvor de ansatte får rom og frihet til å ta ansvar for egen læring, tenke nytt og finne nye løsninger. I følge Hovedavtalen mellom NHO og LO er det bedriftens ansvar å kartlegge behov, og sammen med den enkelte medarbeider finne tiltak for læring og utvikling (Tariffavtaler, 2018 s. §

#### **Databoks 3**

*A) «... jeg opplever at det er et stort potensiale og det er mange muligheter til utvikling. Det handler om mennesker og endring og disse kombinasjonene kan forløpe seg utfordrende.»*

*B) «Vår manglende evne til å ivareta kompleks og viktig opparbeidet internkompetanse medfører ofte at vi mister flinke folk ut av organisasjonen.»*

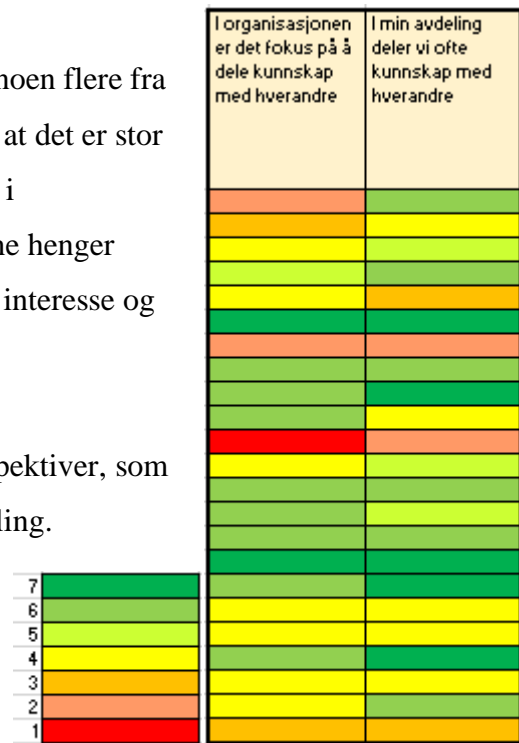
18-13). Informantene som har svart ut fra det første perspektivet nevner gjerne at en lærende organisasjon lærer opp og kurser sine ansatte, mens de som representerer det andre perspektivet gjerne omtaler organisasjonen som et sted hvor det blir lagt til rette for de ansattes utvikling, uten at dette nødvendigvis detaljstyres av ledere. Det siste handler om autonomi i arbeid med læring og utvikling. Som vist i figur 3 (side 48) opplever omtrent halvparten av informantene i stor eller svært stor grad at organisasjonen lever opp til deres forståelse av begrepet lærende organisasjon. Hovedtrekkene i deres forståelse av en lærende organisasjon er at det tilrettelegges for ansattes deltagelse i egen utvikling og at organisasjonen byr på muligheter for den enkelte, at organisasjonen er åpen for påvirkning både utenfra og innenfra, og at det innbys til involvering og nytenkning. Organisasjonen, eller ledelsen, ses i dette perspektivet som ansvarlig for vekstforholdene knyttet til læring og utvikling. Den andre halvparten av informantene opplever i noen grad, liten, eller svært liten grad at organisasjonen lever opp til dere forståelse av begrepet lærende organisasjon. Hovedtrekkene i deres forståelse er i noe større grad knyttet til organisasjonen som styrende rammeverk for læring og utvikling. At en lærende organisasjon setter opplæring, læring og utvikling i system, og har en tydelig dagsorden for dette. Deres gradering indikerer at det eksisterer en forventning om større grad av planlegging og struktur i arbeid med læring og utvikling. Organisasjonen kan i dette perspektivet sees på som ansvarlig for å tilby opplæring den mener er viktig og relevant, og styre og bestemme både innhold og retning. Databoks 3 viser to eksempler på utfordringer for den lærende organisasjonen, hvor sitat A peker på potensiale til tross for en utfordrende faktori en stor organisasjon, mens uttalelsen i sitat B viser et kritisk syn på forvaltning av kompetanse. Men selv om det er tendenser til gap mellom den ideelle lærende organisasjon og informantenes forventninger, er det likevel flere

som påpeker potensialet for forbedring. Deler av informantgruppen har lang fartstid i organisasjonen, noen flere fra ulike posisjoner. Blant disse er det flere som påpeker at det er stor variasjon i muligheter for utvikling avhengig av hvor i organisasjonen man har tilhørighet. Disse variasjonene henger ifølge et par av informantene sammen med personlig interesse og engasjement, og type arbeid.

Det er et tema som går igjen uavhengig av ulike perspektiver, som handler om systematikk i arbeid med læring og utvikling.

Informantene bruker ulike begreper om dette, slik som rammeverk, struktur, system, plan eller program. Uttalelsene handler om opplevelsen av utilstrekkelig organisering av arbeid med læring og utvikling. Dette kan sees i sammenheng med det

Wadel (2008, s. 14) skriver, om manglende samsvar mellom de muligheter som eksisterer, og hvordan man prioriterer å benytte mulighetene. Billett (2006) er også inne på det som handler om hvordan man organiserer seg med tanke på læring i organisasjonen, og hvordan organiseringen oppleves. Hvilke muligheter som finnes i organisasjonen dekkes ikke av denne undersøkelsen. Men hovedtendensen i svarene viser uansett at det er et gap mellom hva den ideelle lærende organisasjon bør tilby eller legge til rette for, og hva informantene opplever at den gjør. Dette kan muligens knyttes til informantenes opplevelse av fokus på kunnskapsdeling i organisasjonen. Figur 4 viser hvordan informantene har svart på i hvilken grad de mener det er fokus på kunnskapsdeling i organisasjonen. Svarene er gitt på en skala fra 1-7, hvor 1 er i liten grad og 7 er i stor grad. Jeg har valgt å visualisere graderingen på en fargeskala fra mørkegrønt til rødt, hvor rødt er det samme som 1 og mørkegrønt er det samme som 7. Graderingene er presentert som en informant pr. linje i figuren. Svarene viser at det er stor variasjon i denne opplevelsen. Informantene kommer som tidligere beskrevet fra ulike avdelinger innenfor servicesenterområdet i organisasjonen, og en mulig forklaring på variasjonen kan være varierende forhold i de forskjellige avdelingene.



Figur 4 Fokus på kunnskapsdeling

## 5.2 Læringskultur

Det er stor bredde i svarene på spørsmålet om hva som kjennetegner en god kultur for læring, men det er hovedvekt på enkelte faktorer som jeg vil trekke fram her. I undersøkelsen ble det stilt to direkte spørsmål om læringskultur. Det ene handlet om hva som kjennetegner en god kultur for læring, og det andre

om hva det innebærer å være en del av en slik kultur. Noen av informantene har også trukket inn uttalelser om læringskultur i svar på andre spørsmål. Sitat A i databoks 4 viser et bredt og omfattende perspektiv på læringskultur som bærer av arbeid med kontinuerlig forbedring.

### **Databoks 4**

*A) «Læringskultur treffer mange ulike fagområder. [...] Ideelt sett hvis man har en kultur for å tenke kontinuerlig forbedring i alt man driver med, så kommer mange av de andre tingene av seg selv..»*

### 5.2.1 Tid

Resultatene viser, ikke overraskende, at tid er viktig for læring i en god læringskultur. Mange av uttalelsene bærer preg av en opplevelse av for lite tid til å lære. Flere uttaler at de ønsker mer tid til diskusjon og refleksjon, både i forbindelse med planlagt opplæring og eget arbeid med læring.

Informantenes ønsker om tid til refleksjon harmonerer med hva både Irgens (2011, s. 90) og Schön (2012)

sier om refleksjonens betydning for læring. Noen av

informantene knytter sine svar til planlagt opplæring, og understreker viktigheten av

tålmodighet fra opplæringsansvarlig og tid og rom for å stille spørsmål og diskutere både

under og etter opplæringen. Sitat B i databoks 5 er et eksempel på et av svarene som handler

om å ha tid til å stille spørsmål i forbindelse med opplæring. Lignende uttalelser går igjen

flere ganger, som kjennetegn på en god læringskultur og på en god opplevelse av læring. Flere

nevner at kjennetegn på en god læringskultur er tid og rom for å spørre hverandre om hjelp i

arbeidssituasjoner, og at det er vilje til å hjelpe hverandre. På spørsmål om hvordan

informantene opplever å skulle lære nye ting på jobb svarer ca. ¼ av informantene at de finner

det utfordrende eller krevende på grunn av opplevelsen av for lite avsatt tid. Sitat A i databoks

5 er et eksempel på dette. En annen uttalelse presiserer at det hjelper lite å snakke om å sette

av tid, når arbeidsdagen ikke strekker til å grunn av arbeidsmengde. Noen av informantene

svarer mer generelt at det er ønskelig med mer tid til å drive kontinuerlig forbedring,

kompetansebygging, og det å lære bort til andre. Mange av informantene har pekt på

### **Databoks 5**

*A) «Kan være krevende å finne tid og rom i en hektisk hverdag, drift går ofte foran»*

*B) «At jeg føler at kursansvarlig har tålmodigheten og tiden til meg og mine spørsmål.»*

*C) «Lov til å gjøre feil. Tid til å lære av feilene.»*

viktigheten av å kunne lære av feil. Sitat C i databoks 5 er et eksempel på at også dette kan knyttes til opplevelsen av å ha tid.

### 5.2.2 Trygghet og åpenhet

Mange av svarene handler om trygghet i forbindelse med grunnleggende rettigheter man har som menneske i samspill med andre, selv om det ikke ble stilt direkte spørsmål om dette. Svarene kan knyttes til forhold som har med psykologisk trygghet å gjøre, for eksempel retten til å være feilbarlig. (Carl & Egeland, 2021, s. 72). I svarene fra undersøkelsen er det 10 enkeltuttalelser som handler om at det skal være lov å gjøre feil. Eksempler på dette er sitat A og C i databoks 6. Begge bruker formuleringene «lov til å feile». Andre ord og setninger som knyttes til dette er, teste og feile, det skal oppleves trygt å gjøre feil, det skal være rom for å gjøre feil og aksept for at mennesker feiler. En annen personlig rettighet handler om retten til å si at en ikke forstår eller vet og retten til å endre mening (Carl & Egeland, 2021, s. 72). Dette kan knyttes til uttalelser fra informanter som uttrykker viktigheten av en kultur hvor det er åpenhet, rom og tid for å stille spørsmål og få hjelp av kolleger og ledere. Dette kan vi se av sitat B og F i databoks 6.

Informanter uttaler ønsker om å oppleve at den som driver opplæring ser og forstår den enkeltes behov, og at det settes av tilstrekkelig tid til å bli trygg.

Et annet aspekt av trygghet og åpenhet som kommer fram handler om å dele det man finner ut av, lærer, eller å dele nye ideer. At man ikke skal være redd for at andre tar æren for det man selv har fått til og dermed brenner inne med potensielt viktig kunnskap eller kompetanse for organisasjonen. Sitat D viser dette som en kort og enkel uttalelse. At dette kommer frem i undersøkelsen kan tyde på at det eksisterer opplevelser av at noen vegrer seg for å dele det de kan eller vet. Dette kan knyttes til det både Óskarsdóttir og Oddsson (2017) og Billett (2006) skriver om noen menneskers ønske om å holde kunnskap og kompetanse for seg, enten fordi

#### **Databoks 6**

A) «Svært viktig at det føles trygt å prøve nye måter å løse oppgaver på, prøve ut nye løsninger og at det skal være lov å feile. Da skjer utviklingen fortere.»

B) «En kultur der er åpenhet for spørsmål og deling av kunnskap. Et sted der ingen spørsmål er dumme»

C) «Lov til å gjøre feil. Tid til å lære av feilene.»

D) «Du må dele.»

E) «Opplever at det til tider ikke er tid til ordentlig opplæring [...] føler at man ikke behersker ting på en trygg og god måte som en god opplæring ville gitt.»

F) «Å kunne få stille spørsmål om det man lurer på. Å bli hørt, og å kunne høre på kollegaer. (utveksle erfaringer)»

G) «Humor, aksepterende miljø, samarbeid og vennskap.»

de ikke opplever tilstrekkelig trygghet i fellesskapet, eller fordi de kan føle at de utfordres av andre, eller opplever at de må verne om sin posisjon. Sitat G viser at også humor, samarbeid og vennskap har betydning for hvordan man opplever en god kultur.

### 5.2.3 Fellesskap

Det ble ikke stilt direkte spørsmål om fellesskap i undersøkelsen, men gjennom svar som omhandler læringskultur, lærende organisasjon og opplevelse av læring handler det i mange tilfeller også om fellesskap. Sitat A og B i databoks 7 viser hvordan to av informantene har svart. Flere svarer at man trenger å dele med hverandre for felles beste. Dette handler om vilje til å bidra til fellesskapet, og bringer

kunnskapsdeling inn også her. Som sitat C viser er det også svar som handler om felles læring og utvikling av team i arbeid med å nå felles mål. Alle er ansvarlige for å dele informasjon, kunnskap og kompetanse som kan være viktig for fellesskapet, gjennom å dokumentere og tilgjengeliggjøre best mulig. En presiserer dette ved å uttale at det handler både om å dele kunnskap om «beste praksis», altså noe som er velfungerende, og å dele kunnskap om utfordringer. Noen av informantene presiserer også at man selv ta ansvar for egen læring og utvikling, og at det å bygge egen kompetanse krever disiplin, fokus, og egeninnsats.

#### **Databoks 7**

*A) «At man deler kunnskap for å bli bedre sammen.»*

*B) «At ledere og ansatte aktivt deler kunnskap med hverandre.»*

*C) «Viktig med å lære nye ting for å kunne videreutvikle ett team eller organisasjon mot eventuelle mål eller konkurrenter»*

Å bli sett, hørt og oppleve tilhørighet nevnes av flere informanter. Ord som hjelpsom, hjelpe eller hjelp, å bry seg og å oppmuntre hverandre brukes av informantene. En av informantene beskriver også medvirkning og involvering i utforming, og evaluering av arbeid (Illeris, 2012; Knowles, 2012). En av informantene uttrykker at det er viktig med en felles forståelse av hva læring, kunnskap og kompetanse er i organisasjonen (Davenport & Prusak, 2000). En annen uttrykker at en god kultur for læring vil bidra til utvikling av fellesskap, gjennom at det blir lettere å diskutere ulike problemstillinger som kan bidra til å styrke både sosiale relasjoner og læringsprosesser. Dette kan knyttes både til praksisfellesskap (Wenger, 2004) og til åpenhet og psykologisk trygghet (Carl & Egeland, 2021; Fyhn, sitert i Øverli, 2021)



#### 5.2.4 Å bidra til en god læringskultur

Svarene i undersøkelsen indikerer at ansvaret for læringskulturen er et felles anliggende, men det er ulike ting som settes i sammenheng med forskjellige roller. Sitat A i databoks 8 er et eksempel på dette.

Noen av informantene er tydelige på at det er lederne som har ansvaret for å legge til rette for at de ansatte kan ta ansvar for egen læring. Det påpekes av flere informanter at det må settes av tid til å lære seg nye

ting i arbeidstiden, men at det er vanskelig å skulle gjøre det selv i en verden hvor drift må prioriteres. Dette må ledere hjelpe til med. Flere svar handler også om de ansattes ansvar for å gripe de mulighetene som kommer, ta utfordringer og ta ansvar for egen læring. Dette kan knyttes til handlingsmuligheter, eller tilganger, som Tanggaard (2020) omtaler, og hva Billett (2006) sier om voksnes egne valg om å delta i aktiviteter som gir mening. Flere informanter uttaler opplæringsansvarlige sitt ansvaret for at de som skal lære får god forståelse for det som skal læres og hva det skal brukes til. Den som lærer bort må sørge for at den som skal lære skjønner hva man prøver å lære bort, slik en informant har formulert i sitat B, databoks 8.

#### **Databoks 8**

*A) «Lederansvar for å rette fokus og sette agenda, utover det innebærer det at enhver må ta eget ansvar for å bidra og støtte opp om læringsprosesser.»*

*B) «Yrkesstolthet.- Føle ansvar for at jobben blir gjort riktig. (...) lær bort det riktig første gangen.»*

#### 5.3 Læring på jobb

Mange av informantene har på eget initiativ nevnt kunnskapsdeling, kompetansedeling, eller erfaringsdeling i forbindelse med flere av spørsmålene gjennom undersøkelsen. Det nevnes både i forbindelse med god kultur for læring, begrepet lærende organisasjon, god opplevelse av læring og kilder til læring.

##### 5.3.1 Kilder til læring

Mange av informantene har gitt svar som indikerer at samarbeid, relasjoner eller nettverk er en viktig kilde til læring. Noen utdyper dette med å at det handler om personer med annen

type kunnskap enn dem selv, eller beskriver ulike former for samarbeid og det å jobbe sammen om å finne løsninger. Dette viser at sosiale relasjoner er av vesentlig betydning for opplevelsen av å lære på jobb. Det er flere forskere og teoretikere som beskriver dette på ulike måter, for eksempel Wenger (2004), Senge (1991), Tanggaard



Figur 5 Stikkord - kilder til læring

(2020), og Irgens (2011). Prosjekter, utviklingsarbeid og samarbeid på tvers av avdelinger nevnes også som kilder til læring. Dette er andre eksempler som kan knyttes til sosiale relasjoner eller grupper, innad i et fellesskap, eller på tvers. Dette kan knyttes til organisering av arbeid og læring i et systemperspektiv (Senge, 1991). Opplæring og kurs er nevnt flere ganger, det samme er praktisk arbeid og erfaringer, både sammen med andre og individuelt. Ulike former for dokumentasjon er også nevnt, slik som arbeidsbeskrivelser, bruksanvisninger og rutiner. Kilder som blir nevnt av en eller to informanter hver, er bedriftens intranett, internett, media, digitale systemer i bruk i arbeidet, Youtube, fagbøker og intern e-læring. Figur 5 viser en ordsky bestående av de ulike kildene til læring informantene har nevnt, hvor de med størst bokstaver representerer flest svar.

### 5.3.2 Læringsopplevelser og motivasjon

Informantene fikk et spørsmål om hva som kjennetegner en god opplevelse av læring.

Svarene er varierte, og strekker seg fra å være beskrivelse av hvordan det føles eller hva som skjer i en slik situasjon som sitat A i databoks 9 viser, til konkrete didaktiske elementer som handler om planlegging og gjennomføring av opplæring. Noen beskriver læringssituasjoner som ikke nødvendigvis er knyttet til opplæring, slik som sitat A og B. Flere skriver, eller beskriver, mestring i sine svar. Sitat A er et eksempel også her. Mange skriver om trygghet og fellesskap, som igjen kan knyttes til læring i sosiale relasjoner (Wenger, 2004) og psykologisk trygghet (Carl & Egeland, 2021). Flere av informantene skriver spesifikt om hvordan kolleger kan bidra til en god opplevelse av læring, gjennom å dele, se og bli sett, støtte og oppmuntre. På spørsmål om hvordan det oppleves om hvordan det oppleves å lære nye ting på jobb er det stor variasjon i svarene – alt fra kun positive opplevelser til mer utfordrende opplevelser. Sitat E representerer det siste, og kan knyttes til mangel på trygghet. De som ser på læring på jobb

som udelt positivt trekker frem at det er spennende, gøy og givende. Noen trekker fram mestring og motivasjon. Av de som svarer med positivt fortegn, men også peker på utfordringer handler det om et positivt syn på å lære på jobb, at man ønsker å lære og utvikle seg, og med ønske om å lære ting som er relevant for jobben. Utfordringene ligger i at det tidvis kan bli mye på en gang når mange endringer inntreffer samtidig, og at man ønsker seg mer tid til å lære nye ting.

Opplæring som ord og begrep går ikke veldig hyppig igjen gjennom svarene. Men mange av svarene er utformet på en måte som viser at mange knytter læringsopplevelser til nettopp opplæring. Totalt har informantene beskrevet både hva ideell opplæring kan være, og hva som oppleves som mangelfullt i dag. Tendensen i svarene viser at det er flere

elementer som kan bidra til at opplæringen skal oppleves meningsfylt og relevant, slik som tilstrekkelig tid, rom for spørsmål, trygghet og god planlegging. Å bli sett og hørt, og oppleve at man blir forstått er det også flere som nevner. Igjen handler det om psykologisk trygghet. Noen skriver også at opplæring må settes i kontekst, slik at man forstår hva og hvorfor man skal lære, og at det oppleves relevant for arbeidet man skal gjøre. Dette kan knyttes til det Senge (1991) skriver om viktigheten av systemforståelse.

### 5.3.3 Livslang læring

Ett av spørsmålene i undersøkelsen er om hva informantene legger i begrepet livslang læring. Her er det mindre variasjon i svarene, men noen utdyper meningen med begrepet mer enn andre. Mange uttalelser går på at man lærer så lenge man lever, at en aldri blir for gammel til å lære, at en lærer noe nytt hver dag, at man aldri blir utlært eller at man aldri slutter å lære. Disse enkle beskrivelsene harmonerer med sitatet «... læring er noget, der kan og bør finde sted gennem hele livet» (Illeris, 2012). Noen informanter knytter begrepet til læring på jobb, mens andre tenker på livslang læring som en akkumulering av all læring gjennom livet, på tvers av læringarenaer og livsfaser. Ingen av informantene beskriver livslang læring som noe

#### **Databoks 9**

A) «Når man får en behagelig følelse av at nå kan jeg faktisk dette, som jeg for litt siden ikke kunne og neste gang jeg kommer i en lignende situasjon eller får samme spørsmål så kan jeg det.

B) «Humor, aksepterende miljø, samarbeid og vennskap.

C) «At jeg føler at kursansvarlig har tålmodigheten og tiden til meg og mine spørsmål. Og føle at det å stille spørsmål og være usikker på enkelte ting skal føles normalt. Gjerne

D) «At noen deler en ny innsikt uoppfordret som jeg har nytte av eller som gir mening.»

E) «... kan være stressende og føler at man ikke behersker ting på en trygg og god måte som en god opplæring ville gitt.»

som hører hjemme i utdanningsinstitusjoner. Dette aktualiserer det Billett (2006) skriver om ulempen som ligger i å ikke anerkjenne arbeidsplassen som en formell læringsarena. Flere informanter fremhever at krav til kompetanse hele tiden er i endring, og stiller krav til hvordan vi må forholde oss til læring. En trekker frem menneskets evne til å glemme, og at vi derfor aktivt må vedlikeholde vår kunnskap og kompetanse gjennom hele livet. En annen fremhever viktigheten av målrettet arbeid med kontinuerlig læring og utvikling, for å bidra til livslang læring for den enkelte. Åpenhet, nysgjerrighet og vitebegjær nevnes av noen som egenskaper som bidrar på en god måte til en livslang læringsprosess.

#### 5.4 Kunnskapsdeling

Spørsmål om kunnskapsdeling ble først stilt mot slutten av undersøkelsen. Informantene skulle her gradere noen påstander om kunnskapsdeling, samt gradere kunnskapsdelingens relevans for utvikling av kompetanse innenfor gitte tverrfaglige ferdighetsområder (Cyprus Pedagogical Institute, 2019). Likevel har mange av informantene nevnt kunnskapsdeling under flere spørsmål gjennom undersøkelsen.

##### 5.4.1 Kunnskapsdelingens rolle

Informantene har brukt flere begreper enn kunnskap når de har omtalt det å dele i forbindelse med læring og læringskultur, slik som utveksling av erfaring og deling av beste praksis. Sitat B i databoks 11 viser en uttalelse om å tilgjengeliggjøre kunnskap for andre gjennom dokumentasjon. Sitat A setter kunnskapsdeling i sammenheng med å være nysgjerrig og delaktig. Sitat C viser til at både ledere og ansatte må dele med hverandre, og sitat D presiserer knytter kunnskapsdeling til fellesskap og

#### **Databoks 10**

A) «All kunnskap som menneske tilegner seg på ulike nivå, i ulike stadier av livet. Gjennom å være vitebegjærlig vil man alltid kunne lære noe nytt og opplyse seg selv og andre.»

B) «Krav til kompetanse og oppgaver endres kontinuerlig. For at bedriften og medarbeider skal være relevant er det kritisk med kontinuerlig læring og utvikling.»

C) «Selve livet, egentlig. Vi lærer så lenge vi lever...»

D) «Sannheter i dag er bare dagens sannhet, med ny teknologi og ny forskningen er ikke dette nødvendigvis morgendagens sannhet.»

#### **Databoks 11**

A) «Være nysgjerrig og åpen for ny kunnskap og delaktig med egen kunnskap»

B) «Å dokumentere kompetanse/læringspunkter. Ikke «brenne inne» med informasjon eller erfaringer som andre kan ha nytte av.»

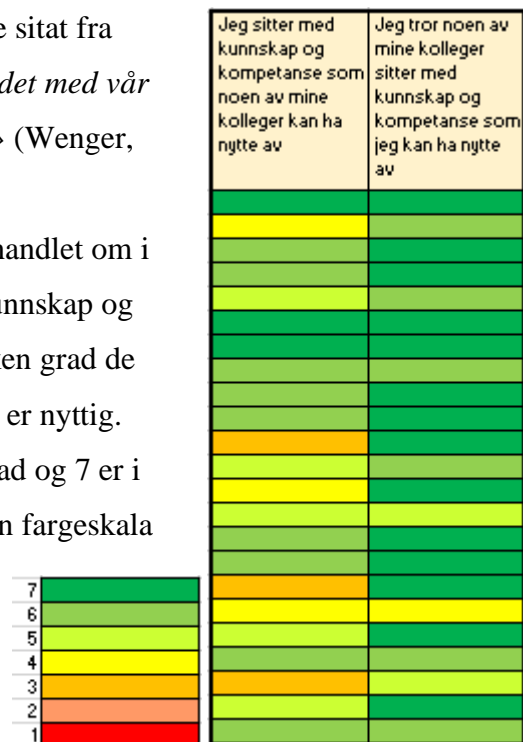
C) «At ledere og ansatte aktivt deler kunnskap med hverandre. At kompetanse verdsettes og jobbes aktivt med. At det settes av tilstrekkelig tid til kontinuerlig forbedring, refleksjoner, kompetansebygging.»

D) «At man deler kunnskap for å bli bedre sammen»

det og bli bedre sammen. Uttalelsene om kunnskapsdeling er godt spredt under de ulike spørsmålene i undersøkelsen, men hovedvekten er å finne i forbindelse med spørsmål om hva som kjennetegner en god kultur for læring, og hva det innebærer å være del av en slik kultur. Noen informanter har dette som eneste kjennetegn, men mange setter det i sammenheng med flere faktorer. Noen setter deling i sammenheng med åpenhet og trygghet for å kunne spille inn nye ideer eller stille spørsmål (Argyris, 2012). Enkelte presiserer også at man deler for å bli bedre sammen, og at man må dele på tvers av hierarki. Som beskrevet under flere kategorier allerede er det mange informanter som er opptatt av nettopp å dele med hverandre. For eksempel kan det å stille spørsmål, og være villig til å svare på spørsmål, også knyttes til kunnskapsdeling eller erfaringsutveksling.

#### 5.4.2 Vurdering av egen og andres kompetanse

Resultatene her kan sees i sammenheng med følgende sitat fra Wenger: «Gjensidig engasjement er ikke bare forbundet med vår egen kompetanse, men også med andres kompetanse» (Wenger, 2004, s. 93). Informantene har svart på påstander om kunnskapsdeling, se figur 6. To av disse påstandene handlet om i hvilken grad informantene anser at de selv besitter kunnskap og kompetanse som kan være nyttig for andre, og i hvilken grad de anser at andre sitter på kunnskap og kompetanse som er nyttig. Svarene er gitt på en skala fra 1-7, hvor 1 er i liten grad og 7 er i stor grad. Jeg har valgt å visualisere graderingen på en fargeskala fra mørkegrønt til rødt, hvor rødt er det samme som 1 og mørkegrønt er det samme som 7. Graderingene er presentert som en informant pr. linje i figuren. Svarene viser at mange nedvurderer sin egen kunnskap og kompetanse i forhold til sine kollegers.



Figur 6 Gradering av påstander om kunnskapsdeling

Mindre enn en tredjedel av informantene mener at forholdet mellom egen kunnskap og kompetanse og kollegenes kunnskap og kompetanse er det samme. Resterende mener at egen kompetanse er mindre relevant for kolleger, enn kollegenes kompetanse er for dem. Ingen har gradert motsatt. Som beskrevet under lærende organisasjon er informantene også spurt om i hvilken grad de mener det er fokus på kunnskapsdeling i organisasjonen, og i egen avdeling. Det ser ikke ut til å være noen konsekvent sammenheng mellom å oppleve et jevnbyrdig

forhold mellom egen og andres kompetanse, og om man opplever stor grad av fokus på kunnskapsdeling i organisasjonen eller i egen avdeling.

### 5.4.3 Kunnskapsdeling og tverrfaglige ferdigheter

Informantene har også gitt sine synspunkter på kunnskapsdelingens potensielle nytteverdi for å øke kompetanse innenfor noen bestemte tverrfaglige områder, se figur 7.

Graderingen er satt opp på samme måte som den foregående, på en skala fra 1 til 7, hvor jeg også her har visualisert med den samme fargeskalaen. De tverrfaglige områdene er som tidligere nevnt hentet fra prosjektet «Assessment of transversal skills 2020» (Cyprus Pedagogical Institute, 2019) og vises øverst i figuren.

Håndtering av informasjon og informasjonsflyt	Kreativitet og innovasjon	Samarbeid og kommunikasjon	Selvstendig læring (lære å lære)	Digital kompetanse
7	5	6	5	5
6	4	6	6	5
6	4	6	6	5
6	4	6	6	5
6	4	6	6	5
6	4	6	6	5
6	4	6	6	5
6	4	6	6	5
6	4	6	6	5
6	4	6	6	5
6	4	6	6	5
6	4	6	6	5
6	4	6	6	5
6	4	6	6	5
6	4	6	6	5
6	4	6	6	5
6	4	6	6	5
6	4	6	6	5
6	4	6	6	5

Figur 7 Kunnskapsdeling og tverrfaglige ferdigheter

Graderingen presenteres på samme måte som over, en linje per informant. Informantene har størst tro på kunnskapsdelingens nytte for utvikling av kompetanse innenfor samarbeid og kommunikasjon. Dette er ikke overraskende, siden kunnskapsdeling jo nettopp handler om dette. På plassen under kommer håndtering av informasjon og informasjonsflyt. Også dette området kan knyttes til kunnskapsdelingens natur. Kreativitet og innovasjon, og digital kompetanse har dernest en ganske jevn fordeling, mens selvstendig læring havner nederst i troen på hva kunnskapsdeling kan bidra med av kompetanseheving. Det er jevnt over er stor tro på at kunnskapsdeling kan bidra til økt kompetanse.

### 5.5 Hovedfunn og tendenser

Alle kategoriene over handler til sammen om læringskultur, og inneholder funn eller tendenser som kan sammenfattes med en eller flere andre kategorier. I dette delkapittelet oppsummerer jeg det som er beskrevet gjennom de ulike kategoriene.

Et av temaene som kommer tydelig frem handler om ansvar. Ledernes ansvar for å sette fokus og legge til rette, og den enkeltes ansvar for å bidra til egen og andres læring og utvikling (Tariffavtaler, 2018 , § 18-1 og § 18-3). Resultatene viser i hovedsak to perspektiver på ansvar. Det ene handler om organisasjonens ansvar for å legge til rette for at den enkelte kan ta tilstrekkelig ansvar for egen og andres læring. I det andre perspektivet legges det mer vekt på organisasjonen, eller ledelsen, som tilbyder av planlagt og forhåndsbestemt opplæring. På tvers av disse perspektivene er det system og struktur i arbeid med læring og utvikling som går igjen. Dette synes å handle om opplevelsen av at det ikke i tilstrekkelig grad organiseres for arbeid med læring og utvikling (Billett, 2006). De fleste informantene ser positivt på å lære nye ting på jobb. Noen er udelt positive, og noen opplever det som utfordrende. Mange er til dels positive, men trekker frem utfordringer, og faktoren som da går igjen er tid. Enkelte spesifiserer at mer avsatt tid ville gjort opplevelsen av å skulle lære på jobb bedre. Flere skriver om ønsket tid til refleksjon, diskusjon, og til å stille spørsmål både i forbindelse med planlagt opplæring, læring gjennom daglig arbeid, og læring individuelt. Informantenes svar på livslang læring kan knyttes til ansvar for egen læring, og handler i hovedsak om at man aldri er for gammel til å lære, eller at man ikke skal tenke at man noen gang er utlært. Tendensen i svarene er at det ikke eksisterer gode unnskyldninger for å la være å lære.

Andre funn handler om at trygghet, felleskap og sosiale relasjoner er viktig for læring. Det er mange som vektlegger trygghet i sine beskrivelser av en lærende organisasjon, en god kultur for læring eller en god opplevelse av læring. Trygghet til å stille spørsmål for å sikre forståelse og relevans er ting som nevnes i forbindelse med læringskultur. Det er svært få uttalelser som direkte peker på at det er mangel på trygghet i dag. Samtidig er det en tydelig tendens at informantene er opptatt av denne faktoren. Et av funnene fra spørsmål om kunnskapsdeling viser at de fleste informantene tilkjenner sine kollegers kunnskap og kompetanse større grad av relevans enn sin egen. Dette kan tyde på en mulig underkjennelse og manglende trygghet i forhold til egen kompetanse. At noen informanter også påpeker at ledelsen må jobbe for tillit og trygghet i fellesskapet kan indikere at flere ønsker å oppleve større grad av trygghet i fellesskapet. Men dette er ikke alene et lederansvar. Flere informanter trekker frem det kollegiale ansvaret, slik som omsorg og omtanke for hverandre. Ting som nevnes er å være hjelpsom, bry seg om, se og bli sett. Flere av informantene trekker frem hvordan kolleger kan bidra til gode læringsopplevelser, gjennom å se hverandre, støtte og oppmuntre. Kolleger nevnes også av mange som en viktig kilde til læring. I tillegg er det flere

som nevner opplæring, prosjekter, kurs og samarbeid, som alle i stor grad handler om at man er flere enn en person til stede. Alle disse elementene kan knyttes til læring i sosiale relasjoner.

Læring i sosiale relasjoner bringer kunnskapsdeling inn i den delen av læringskultur som handler om felleskap. Å dele kunnskap og erfaringer til felles nytte nevnes av mange informanter på ulike steder gjennom undersøkelsen. Selv om mange informanter synes å vekte andres kompetanse over sin egen, viser svarene i undersøkelsen at det er bred enighet om at kunnskapsdeling er viktig. Det å tilgjengeliggjøre den kunnskap eller kompetanse man selv besitter nevnes av mange, direkte eller indirekte, og flere knytter det til det felles ansvaret for å bidra til felleskapets beste. Dette kan vise til kunnskapsdelingens rolle. Mange informanter opptatt av at det skal være rom for å stille spørsmål og få svar. Dette er også en form for kunnskapsdeling, og et annet element i kunnskapsdelingens rolle i en god læringskultur, og som kan knyttes til trygghet. Det er jevnt over god tro på at kunnskapsdeling kan bidra til å løfte kompetanse innenfor de tverrfaglige områdene som det er stilt spørsmål om i undersøkelsen, og dette kan vise til enda en av kunnskapsdelingens roller.

## 6. Oppsummerende drøfting

Hva er det som hemmer eller fremmer læringskultur i og rundt serviceavdelinger med 1.linje service som sin fremste oppgave, og hva kan kunnskapsdeling ha å si for læring og læringskultur? Wadel (2008) skriver at læringsmessig organisering krever støtte i en læringskultur. Postholm og Jacobsen (2018) betegner kultur som måter grupper handler på og hvilke overbevisninger som ligger til grunn. I dette kapittelet vil jeg drøfte resultat fra undersøkelsen i lys av teoretisk innramming og forskning på feltet som tidligere er presentert. Drøftingen gjøres i forhold til faktorer som belyser problemstilling og forskningsspørsmål, og skal reflekterer ny forståelse gjennom svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg begynner med å besvare forskningsspørsmålene, og vil besvare problemstillingen gjennom en konklusjon til slutt i kapittelet. Jeg minner om problemstilling og forskningsspørsmål, som lyder som følger:

***Hvordan kan man legge til rette for læringskultur på en arbeidsplass med stadige endringer?***



### **Forskningsspørsmål:**

- 1. Hva hemmer eller fremmer læring og læringskultur på en arbeidsplass?**
- 2. Hvilken rolle spiller kunnskapsdeling for læring og læringskultur?**

#### 6.1 Faktorer for læringskultur – hva hemmer og hva fremmer?

Hva som hemmer eller fremmer læringskultur handler om det samme. Er det en ting som hemmer vil man kunne endre praksis for å snu det til å fremme læringskultur. I det følgende vil jeg presentere faktorer som kan hemme eller fremme læring, basert på drøfting av teori og resultat fra spørreundersøkelsen. De presenterte faktorene er ikke bastante svar på hva det er som hemmer eller fremmer, men kan sees som faktorer for potensiale i en læringskultur.

Ansvar handler om flere forhold og perspektiver. Det er forholdene mellom organisasjonens, ledelsens og den ansattes ansvar for læring og læringskultur, og hvilket perspektiv man anlegger i forhold til organisasjonen som handlende enhet, eller som omgivelser for vekst og utvikling. Er organisasjonen ansvarlig for å servere opplæring, eller er organisasjonen ansvarlig for å legge til rette slik at den enkelte kan ta sitt eget ansvar. Er ledelsen ansvarlig for å fortelle hva som skal læres eller er den enkelte ansvarlig for å be om det hen ønsker. Er den ansatte ansvarlig for felleskapet, eller er felleskapet ansvarlig for den enkelte. Slik jeg forstår Senge (1991) definerer han en lærende organisasjon som et sted for menneskene i organisasjonen, der de skal blomstre og utvikle seg og sammen være grunnlaget for det som gir liv til den lærende organisasjonen. Garvin (1993) sin definisjon er etter min forståelse definert som en organisasjon med iboende ferdigheter. Det er organisasjonen som evner å handle slik at den er lærende. I dette ligger naturlig nok menneskene som hører til, men jeg opplever likevel at definisjonene inngir noe ulike perspektiver. Resultatet fra undersøkelsen viser også ulike perspektiver som til dels kan sammenholdes med disse to. Hva kan være årsaken til dette og hvilke konsekvenser kan det ha for læring og læringskultur? En del av informantene tenderer mot å tillegge organisasjonen egenskaper eller ferdigheter. Min tolkning av dette perspektivet plasserer ansvaret for hva som skal gjøre organisasjonen lærende, hos organisasjonen selv som enhet. Satt på spissen er det da ikke den enkelte som er ansvarlig for å bidra til organisasjonens læreevne, men organisasjonen som er ansvarlig for at den enkelte lærer. I dette perspektivet opplever jeg at ønske om system for opplæring er fremtredende. I tolkningen av det andre perspektivet ligger hva organisasjonen tilbyr av tilganger, eller «affordances» som ansatte kan benytte seg av for å utvikle seg og lære på arbeidsplassen (Billett, 2006; Tanggaard, 2020). I dette ligger at den ansatte selv er ansvarlig

for å benytte seg av de tilganger som eksisterer, ut fra egne behov og organisasjonens behov for læring. Dette indikerer en annen forventning til organisasjonen, enn det første perspektivet. Men også fra dette perspektivet etterlyser informantene struktur og system, og svarene peker mer i retning av system for autonomi i egen læringsprosess, heller enn opplæring. Som kundebehandler har man oppgaver som både krever presis opplæring og en autonom tilnærming. Derfor vil det alltid måtte være en kombinasjon av tilbud og tilganger til læringsmuligheter.

- En opplevd mangel på system for arbeid med læring kan hemme læringskultur

I følge Lai (2013) er det en tendens rundt i organisasjoner til at man tar i bruk egne ressurser i arbeid med læring og utvikling. Resultatene fra undersøkelsen viser at dette er en tilnærming som også er ønsket fra informantenes side, i deres uttalelser om å dele og tilgjengeliggjøre kunnskap for hverandre. Hvis vi ser dette i forhold til en autonomi i den enkeltes læring kan det være en strategisk god tilnærming til å støtte den den læringsprosesser gjennom veiledning, i tillegg til å sikre et mangfold av kunnskap og kompetanse i organisasjonen. En autonom tilnærming hvor den enkelte selv får mene noe om behov og finne frem til utviklingspotensialet vil kunne føre til økt motivasjon og potensiale for kunnskapsdeling. Som leder kan man veilede for at den enkelte gjennom ervervet kunnskap eller kompetanse bidrar til fellesskapets læring og utvikling gjennom kunnskapsdeling. Hvis noen har sammenfallende behov, på tvers av fellesskap, vil man kunne bygge broer på tvers av grenser og styrke systemforståelse. Hvis en enkelt har et særskilt interessefelt kan dette motivere til nysgjerrighet og ny kunnskap som også kan deles og bygges inn i arbeidet gjennom overføringsverdier. Ifølge Illeris (2012) og Knowles (2012) har autonomi i arbeid med egne læringsprosesser betydning for motivasjon for læring. Foss et al. (2009) viser til at autonomi er av betydning for motivasjon for kunnskapsdeling. At arbeidet beveger seg mot kunnskapsarbeid har betydning for hvordan man organiserer praksis for arbeid og læring, og peker i retning av autonomi i arbeid, og det samme gjelder for arbeid med læring. En naturlig del av en vridning mot kunnskapsarbeid er også at man er avhengig av andre for å være effektiv i sine leveranser (Óskarsdóttir & Oddsson, 2017). Argyris (1991) mener man ikke skal fokusere på motivasjon i arbeid med tilrettelegging for læring, men på holdninger og menneskers følelse av forpliktelse. Dette er også Billett (2006) inne på når han sier kunnskapsdeling også kan henge sammen med menneskers holdninger til kultur og kolleger. Resultater fra undersøkelsen viser at informantene også opptatt av dette, men da som

forpliktelse til å bli bedre sammen. Jeg opplever at det handler om relasjoner. I en god kultur, hvor man opplever trygghet og fellesskap vil motivasjon for læring og forpliktelse til fellesskapets utvikling være to sider av samme sak (Carl & Egeland, 2021; Dweck, 2017); Lave og Wenger (1991); (Óskarsdóttir & Oddsson, 2017; Øverli, 2021). Jeg har tidligere beskrevet at kundebehandlerrollen til dels omfatter produksjonsarbeid, men kundebehandleren er i større og større grad også en kunnskapsarbeider. Men en autonom tilnærming fordrer også at medarbeidere ønsker å benytte denne tilnærmingen, og det er ingen selvfølge. For noen vil det kreve en tankemessig omstilling, og generelt vil det kreve dialog, diskusjon og refleksjon sammen med ledere og andre i fellesskapet. Dette er også faktorer informantene viser til som kjennetegn på en god kultur for læring.

- En autonom tilnærming til læring, gjennom dialog, diskusjon og refleksjon kan fremme læringskultur

En av hovedtendensene fra resultatene handler om ansvar, og hvem som har ansvar for å bidra til en god kultur for læring. Noen svarer med utgangspunkt i eget ansvar, mens andre formulerer seg i retning at «noen» har ansvar fra noe. Undersøkelsen er ikke av et omfang som gjør det mulig å gå dypere inn i bakgrunnen for disse ulike perspektivene, men jeg vil likevel drøfte dem her. Hvis man tenker på organisasjonen som en handlende enhet, er det da enklere å innta et distansert forhold til hvem som er ansvarlig for læring og læringskultur? Hvis organisasjonen er «noen» som skal gjøre noe, i stedet for at den er et sted hvor man selv skal gjøre noe? Undersøkelsen gir ikke svar på dette, men jeg finner spørsmålene interessante. Er det organisasjonen og ledelsen som har ansvar for læringskulturen, eller er det alle sitt ansvar – både de som benytter seg av, eller ikke benytter seg av, organisasjonens tilganger (affordances) på læringsmuligheter? Noen av informantene har vært inne på dette i sine svar. Eksempel på dette er uttalelse om at det må legges stil rette for ansatte slik at man får mulighet til å være med på å forme det man ønsker å lære og lære bort (databoks 1, side 50). Andre eksempler peker på ansvaret for å dele det man kan med andre for å bli bedre sammen (Eksempel i databoks 7, side 55). Resultatet viser at det i hovedsak ansees som et felles anliggende, men at ledere må sørge for å legge til rette slik at den enkelte kan ta ansvar for læring både for seg selv og fellesskapet. Dette harmonerer med det (Billett, 2006) sier om at det er arbeidsplassen som regulerer muligheter for å lære i forbindelse med arbeid, og viktigheten av at ansatte opplever hvordan eget bidrag skaper effekt i fellesskapet. I disse

forholdene vil drøfting og refleksjon bidra til å sette eget bidrag inn i konteksten av arbeid og læring, i egen avdeling eller andre faste eller midlertidige fellesskap.

- Manglende avklaringer rundt ansvar for læring kan hemme læringskultur.

Ingen av informantene har referert til livslang læring i direkte sammenheng med formell utdanning, eller noe som tilbys. De bruker formuleringer som at man lærer hele livet, at man aldri blir for gammel til å lære, eller at man aldri skal tro at man er utlært. Disse formuleringene harmonerer med Illeris (2012), som sier at livslang læring er læring som kan og bør foregå gjennom hele livet. Jarvis (2012) kaller begrepet for flertydig, og at det kan tolkes ut fra perspektiv. Dette er nok også hvorfor Kompetansebehovsutvalget snakker om noe som tilbys, mens det på individnivå handler om prosesser gjennom livet. Perspektivene handler slik jeg forstår dem om hvilket ansvar man har. Myndighetene har ansvar for å tilby elementer som kan inngå i livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2017), arbeidsplassen skal fasilitere og organisere læringsmuligheter for sine ansatte, og gjennom det også ta sitt samfunnsansvar (Tariffavtaler, 2018 ), og den enkelte skal ta ansvar for egen læring. Arbeidsplassen er en vesentlig arena for læring for de fleste arbeidstakere, og som læringsarena handler det om hvordan man organiserer læring for voksne i deres arbeidshverdag (Billett, 2006; Eikeland, 2002; Wadel, 2008). Slik det er i dag er arbeidsplassen referert til som uformell læringsarena. Dette kritiseres av Billett (2006). Han hevder dette er med på å øke forskjellene mellom de som har mulighet, og de som ikke har mulighet, til å tilegne seg formell kompetanse. Jeg velger derfor å sette livslang læring i et større perspektiv på læringskultur, som handler om hvordan man tradisjonelt ser på uformell læring tilegnet gjennom arbeidspraksis fra et samfunnsperspektiv.

- Mangel på anerkjennelse av uformell læring kan hemme læringskultur

Resultatet viser en klar tendens mot at informantene opplever mangel på tid som hemmende for læring og læringskultur. Dette er muligens en konsekvens av konteksten hvor en kundebehandler har sin praksis. Kunden venter, og ofte haster det å finne løsninger. Dette er den delen av arbeidsområdet som kan knyttes til produksjonskultur. Kundebehandleren må gjøre sin oppgave for at kundene skal få hjelp. Samtidig er det her overgangen til en kunnskapskultur ligger. Kundebehandleren må være kreativ, ha god oversikt, stor innsikt og høy kapasitet for prosessering av informasjon og kunnskap for å kunne gjøre jobben sin

(Sandvik, 2011). Kundebehandlerens praksis er preget av vendingen mot kunnskapsarbeid slik Argyris (1991) beskriver, men er likevel ikke helt løsrevet fra en produksjonsarbeid. Tid er uansett en faktor for både arbeid og læring. På en arbeidsplass der det er forventninger til effektivitet kan det være vanskelig å sette av tid til det som ikke direkte handler om arbeid. Det koster å sette av tid. Et interessant spørsmål kan være hva det koster å *ikke* sette av tid til læring og utvikling. Hvilken læring og utvikling kan organisasjonen forvente av den ansatte som ikke opplever å ha tid til læring og utvikling? Resultatene denne oppgaven peker i samme retning som en hovedtendens som omtales i NOU 2018; 2 (2018). Her refereres det til undersøkelser som viser at tid er det største hinderet for kompetanseutvikling. I noen tilfeller kan det være at arbeidsgiver tenker for kortsiktig, og dermed investerer for lite i kompetanse. Det samme påpekes i HR Norge sin rapport (Iversen et al., 2019). Tid er en betingelse som ifølge undersøkelsen er viktig for læring. Ut fra svarene i undersøkelsen er det å oppleve at man har tid til å tenke, reflektere, diskutere og stille spørsmål, kjennetegn på en god kultur for læring – altså er tid en faktor som må være til stede for at man skal kunne legge til rette for læring. Tid handler om organisering, og om opplevelsen av å ha eller ikke ha tid. Kanskje noen tar seg tid, mens andre føler at de ikke kan gjøre nettopp det. Hva som ville skjedd dersom det ble avsatt tid til hver enkelt gjennom en systematisk tilnærming, er ikke undersøkt her, men likevel kan det være interessant å spørre seg hva som ville skjedd om man gjorde nettopp det. Vil det automatisk bety at opplevelsen av å skulle lære blir bedre, og at læringskulturen blomstrer? Vil det å få tid bety at man faktisk gjør mer læringsarbeid? Arbeid med læring på arbeidsplassen kan sees i lys av to perspektiver, hvor det handler om den systematiserte, strukturerte delen, som enten foregår gjennom opplæring eller annen planlagt aktivitet, og det som skjer gjennom arbeid i det daglige. Hva er det vi har tid til og hva er det vi ikke har tid til? Er det slik at det som skjer i det daglige gjennom arbeid er en del av arbeidsoppgavene, og at vi ikke tenker på dette som læringsaktivitet, mens det førstnevnte ansees som noe på siden av arbeidet? Kanskje er det behov for å ikke se på læringsaktiviteter, organiserte som uorganiserte, som separate aktiviteter, men som en del av arbeidet. At arbeid, så vel som læring foregår på tvers av grenser, også på tvers av tradisjonelle grenser mellom arbeid og læringsaktiviteter. Nore (2015) skriver om hybrid læring, som foregår på tvers av grenser, og at dette krever autonomi i læringsprosessene. Kanskje kan praksis og organisering av læring på arbeidsplassen utfordres gjennom å ta i bruk konseptuelle, teknologiske og menneskelige ressurser på en ny måte, slik Guile (2019) beskriver som en rekontekstualiseringsprosess. Kanskje trenger vi å rekonstruere og utvikle våre tradisjoner og vår praksis. Uansett om det

vil være snakk om å organisere læring på en annen måte enn arbeid, eller om det handler om å rekontekstualisere praksis vil det kreve en organisering. Og det vil kreve tid.

- Opplevelsen av mangel på tid kan hemme læringskultur

Undersøkelsen viser at det er det variasjon i hva den enkelte ønsker og forventer av organisasjonen med tanke på system for læringsarbeid. Derfor bør også tilnærming til system og struktur også variere i en god kultur for læring. Det vil aldri bli slik at alle liker alle læringsaktiviteter, men det å være bevisst på hvordan en selv lærer, og som leder være bevisst på at det er ulike tilnærminger hos den enkelte, kan være grunnlag for refleksjon, diskusjon og dialog i veiledning og tilrettelegging for den enkelte. Vi er forskjellige. Å legge til rette for læring og læringskultur for voksne bør derfor være personorientert og preget av medvirkning og innflytelse, for å fremme motivasjon og utvikling (Billett, 2006; Iversen et al., 2019; Knowles, 2012; Lai, 2013; Senge, 1991). Samtidig skal man ivareta den kollektive læringen, uten at det nødvendigvis ligger motsetninger i det. Den enkelte kan bidra til fellesskapet selv om man har forskjellige behov og preferanser knyttet til egne læringsprosesser. Mennesker utfyller hverandre ved ulike tilnærminger og tanker (Billett, 2006). At man skal være personorientert betyr heller ikke at man kun skal ivareta den enkeltes ønsker. Medarbeidere og ledere trenger å være bevisste på å utforske nye metoder for læring og utvikling, og evne å reflektere over egen rolle og se den i metaperspektiv i forhold til andre, både kunder og kolleger. En personorientert tilnærming utelukker heller ikke en helhetlig didaktisk tilnærming. En slik tilnærming til arbeidsplassens didaktikk kan være inspirert av helhetstenkningen fra didaktisk relasjonsmodell, hvor man ser forutsetninger, mål, rammer, innhold, prosess og evaluering i forhold til hverandre.

- Variasjon i didaktisk tilnærming kan fremme læringskultur

Resultatene fra undersøkelsen viser at informantene er opptatt av fellesskap og en kultur som innbyr til deling og samarbeid, og hvor det oppleves trygt. Å føle seg trygg innebærer å ikke føle seg truet, verken som person eller i sin posisjon. En som føler seg utfordret i sin posisjon vil kanskje ikke dele sin kunnskap med andre (Billett, 2006; Óskarsdóttir & Oddsson, 2017). En informant spesifiserer at man ikke må være redd for at andre skal «stjele» ideer dersom man deler dem, og at man må tenke på fellesskapets beste. Andre informanter uttaler at man ikke må «brenne inne» med kunnskap som er viktig for andre. Man må med andre ord tenke

på fellesskapet i en god læringskultur. En annen faktor som kan være hemmende for kunnskapsdeling er usikkerhet på om egen kompetanse i sammenligning med andres. Mange av informantene svarer at man må både tørre og ønske å dele med hverandre (databoks 6, side 55). Samtidig er det overvekt av de som mener andre besitter mer relevant kompetanse enn dem selv. Dette tolker jeg i retning av at man tenker at andre som er «flinkere» kan dele, men det er en terskel som skal forseres for at en selv skal gjøre det. Hva kan dette ha å si for kunnskapsdelingens rolle i en god læringskultur? Kunnskapsdeling er en frivillig handling (Davenport & Prusak, 2000) og den som skal dele må være motivert for det (Foss et al., 2009). Dersom man ikke føler seg trygg på egen kunnskap og kompetanse er kanskje ikke viljen og motivasjon til å dele til stede. Men muligens kommer det også an på kunnskapsdelingens hensikt, form og organisering. Gjennom undersøkelsen kommer det frem flere eksempler på former for kunnskapsdeling. Eksempler er arbeid med ulike former for dokumentasjon, opplæring en til en, eller å spørre hverandre om hjelp. Jeg har ikke undersøkt hvilke former for kunnskapsdeling informantene kunne tenke seg å bidra til, men kanskje ville et slikt spørsmål kunne belyse hvordan man deler kunnskap på måter man fan føle seg komfortabel med. Kanskje er det slik at man tenker på kunnskapsdeling kun som noe organisert, som til en viss grad er formelt, slik som en presentasjon i et møte. Eller at kunnskapsdeling krever planlegging og gode formuleringer. Sander (2019) omtaler kunnskapsdeling som en prosess som er basert på erfaringen til den som deler. Det involverer samtale, spørsmål og refleksjon. Denne måten å se på kunnskapsdeling handler slik jeg ser det om det som skjer i det daglige, gjennom arbeid, og handler om andre former for kunnskapsdeling enn det som innebærer planlegging og presentasjon. I lys av dette kan det se ut til at det vil være nyttig å diskutere og reflektere over hva kunnskapsdeling er, og gjennom det også reflektere over hvor mye man faktisk hjelper andre gjennom å svare på spørsmål og veilede gjennom arbeidet. Et annet perspektiv på kunnskapsdeling er utveksling. Hva kan man lære selv gjennom å bidra til problemløsning? Kundebehandlerens rolle er å hjelpe kunder med deres spørsmål og problemstillinger. En slik situasjon kan bidra til utveksling av kunnskap, hvor kundebehandleren får kunnskap om kundens utfordring i møte med organisasjonen, samtidig som hen bidrar til løsning gjennom egen kunnskap (Irgens, 2011). Dette bidrar igjen til å skape kunnskap i organisasjonen. Men det trenger ikke kun handle om eksterne kunder. Det kan også handle om å stille spørsmål og bidra med svar internt i organisasjonen. Hva er det som gjør at du, min kollega, spør meg om dette? Kan jeg lære noe av den utfordringen du har? Er det noe jeg kan gjøre annerledes for å unngå denne utfordringen? Eller har jeg kunnskap du trenger som kan gjøre deg i bedre stand til å løse

dette problemet selv? Dette er også i tråd med Freire (1970) sitt syn på utveksling av læring mellom læreren og den lærende. Ifølge Spiro (2018) kan dette være en motivasjonsfaktor for kunnskapsdeling. At man både kan dele av sin kunnskap både for å hjelpe andre, eller for å spare tid for seg selv senere, når man slipper gjentagende spørsmål. Det å dele kunnskap for å bli bedre sammen, og å være nysgjerrig på andres kunnskap og kompetanse, er noe informantene er opptatt av gjennom undersøkelsen.

- Varierte former for kunnskapsdeling kan fremme læringskultur

En kunnskapsarbeider er avhengig av andres kunnskap i tillegg til egen for å kunne gjøre jobben sin (Drucker, sitert i Óskarsdóttir & Oddsson, 2017). Det finner vi også i Wenger (2004) sine eksempler fra læring i praksisfellsskap. Det kan også knyttes sammen med Engeström (2012) sin teori om hvordan ekspertise utvikles på tvers av, og i samspill mellom, virksomheter med delt ansvar for en spesifikk oppgave. Informantene legger vekt på fellesskap gjennom undersøkelsen. Å dele med hverandre tilfelles beste, å ha aksept og oppleve trygghet i relasjon til andre er ting som går igjen. Flere omtaler fellesskap på tvers av hierarki. Engeström (2012) beskriver ekspansiv læring i møte mellom det han kaller ulike virksomheter. Dette kan like gjerne være ulike avdelinger i en organisasjon. Den ekspansive læringen ligger i å skulle finne en felles plattform for arbeid med løsning knyttet til et felles objekt, på tvers av, og kanskje til tross for, ulike perspektiv, og arbeidsområde. Ekspertise handler om hvordan man møter slike nye konstellasjoner, eller endringer som finner sted. En ekspert er ifølge Engeström (2004) en som møter ukjente problemer ved å konstruere nye konsepter og metoder for løsning. Kunnskapsarbeideren bruker sin ekspertise til å skape og dele kunnskap gjennom arbeidet, for felles beste. Motivasjon for å dele kunnskap kan henge sammen med å spare seg selv for tid til gjentatte forklaringen, men det kan også handle om stolthet over egen ekspertise (Spiro, 2018).

- Arbeid på tvers av arbeidsområder fremmer læringskultur

I en organisasjon har man gjerne et eget begrepsapparat som handler om organisasjonens virksomhetsområde. Å ha en felles forståelse for begreper som brukes er like viktig for arbeid med læring og kompetanse, som for annet arbeid. Gjennom arbeid med analyse av svar fra undersøkelsen ser det ut til at ikke alle begreper som brukes er helt klare. For eksempel forskjellen på informasjon og kunnskap. Kanskje er det også samme forhold mellom



kunnskap og kompetanse. Davenport og Prusak (2000) sier på den ene siden at det er viktig å ha klart for seg hva ulike begreper betyr, men sier samtidig at det kan være nødvendig med en forenkling av begreper for å unngå usikkerhet og forvirring. Jeg sier meg enig i begge deler. Man må søke å definere begreper ut fra et praktisk perspektiv, men unngå unødvendig teoretisering. Det er hva begrepet betyr i praksis, for dem som driver praksisen, som er viktig. Samtidig er det også viktig at man i organisasjonen har et felles begrepsapparat med en noenlunde felles forståelse, slik at man unngår misforståelser. Også her kan trygghet spille inn – spør hva som menes med et uttrykk for å sikre forståelse, eller hvis man ikke vet hva det betyr. Dette henger sammen med det enkelte informanter sier gjennom undersøkelsen: ingen spørsmål er dumme og behov for trygghet. Man har rett til å spørre der man ikke vet (Carl & Egeland, 2021). Jeg har selv valgt å slå sammen flere begreper til ett, gjennom ordet kunnskapsdeling. Det handler nettopp om forenklingen Davenport og Prusak (2000) snakker om. Jeg kunne for eksempel valgt å dele begrepet i kunnskapsdeling og kompetanseoverføring, men anså det mest hensiktsmessig å operere med ett enkelt begrep i en slik begrenset spørreundersøkelse for å unngå å skape usikkerhet hos informantene.

Fra egen erfaring vil jeg anta at begreper forstås ut fra erfaring og den konteksten man selv beveger seg innenfor. Felles begreper trenger derfor å operasjonaliseres gjennom dialog, diskusjon og refleksjon. En av informantene uttaler i forbindelse med lærende organisasjon at det kan være vanskelig å nå ut til den enkelte. Kanskje handler dette om manglende felles begrepsforståelse, og operasjonalisering av begreper på lokalt nivå, i form av å stille spørsmål om hva begreper betyr for praksis.. Å vite at det er slik er kanskje det viktigste – man vil ikke kunne sikre alle til å ha en absolutt lik forståelse. Man må også være åpen for at begreper brukes og forstås ulikt avhengig av kontekst, og tørre å spørre for å sikre at man forstår hverandre.

- Felles forståelse av begreper knyttet til læring og utvikling kan fremme læringskultur

Trygghet og åpenhet er et tema som går igjen i resultatene, selv om det ikke er stilt direkte spørsmål om dette. Samarbeid med andre innebærer en sosial risiko (Fyhn, sitert i Øverli, 2021). Det kan, som resultatet viser, handle om at man ser på andre som mer kompetente enn en selv. Dette gjenspeiles i et av perspektivene på kompetanse som Schaffar (2019) beskriver. Det handler om kompetanse som kommer til syne i relasjon mellom mennesker, og hvordan man opplever hverandres kompetanse. Det er med andre ord en sosial faktor som spiller inn i

hvordan kompetanse kan beskrives gjennom oppfatning. Psykologisk trygghet på jobb kan med slik sett også handle om hvordan man ser på seg selv, og hvordan man tror at andre ser på en selv. Om man ikke opplever trygghet vil tankemessig rekkevidde og rom for refleksjon begrenses, og man bruker energi på å beskytte seg (Carl & Egeland, 2021). (Freire, 1970) har også et perspektiv på psykologisk trygghet i sin frigjørende pedagogikk, hvor han beskriver en ideell kultur hvor mennesker møtes kun for å forsøke å lære mer sammen, uten hensyn til bakgrunn og uten hemninger knyttet til hierarkiske posisjoner.

Læring går dypere enn problemløsning og handler om å gå i seg selv for å se hva en kan bidra med til felleskap og organisasjon, hvordan man selv kan endre seg for å bidra positivt og konstruktivt, og så gjøre noe med det (Argyris, 1991). Dette krever at man befinner seg i en kultur der man opplever å kunne bære den risiko det er å gå i seg selv når man er sammen med andre (Fyhn, i Øverli, 2021). Å gå i seg selv betinger at det er aksept, åpenhet og rom for å gjøre feil og lære av feilene slik flere av informantene skriver. Dette henger også sammen med å slippe å bekymre seg for etter makt eller posisjon, og heller kunne se sin egen rolle i et fellesskap (Billett, 2006; Carl & Egeland, 2021; Freire, 1970; Óskarsdóttir & Oddsson, 2017). Møter mellom mennesker som ønsker å lære sammen fordre at det er åpenhet og rom for diskusjon, refleksjon og dialog. Læreplanens overordnede del sier at kompetanse blant annet innebærer evne til refleksjon og kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Refleksjon er også en faktor for kunnskapsdeling (Sander, 2019), psykologisk trygghet (Carl & Egeland, 2021) og evnen til å utvikle sin praksis gjennom det Schön (2012) betegner som refleksjon-i-handling.

- Psykologisk trygghet kan fremme læringskultur

## 6.2 Kunnskapsdelingens rolle

Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at ulike former kunnskapsdeling har en rolle i arbeid med læringskultur. Det er spesielt tre perspektiver knyttet til kunnskapsdeling som kommer frem. Det ene er å tilgjengeliggjøre for andre, rom for spørsmål og svar, og at kunnskapsdeling kan bidra til utvikling av tverrfaglige ferdigheter. Kunnskapsdeling kan knyttes til deling av taus, så vel som eksplisitt kunnskap. Irgens (2011) viser til SEKI-modellen (figur 1, side 20) for å beskrive de ulike elementene. Der settes kunnskapsdeling i sammenheng med sosialisering i en læringskontekst, der kunnskap gjøres eksplisitt i dialog mellom den som deler og den som lærer. Å tilgjengeliggjøre kunnskap for andre inngår

dermed som en del av en relasjon eller et fellesskap. Mange informanter er opptatt av hvordan man må dele til fellesskapets beste for å bli bedre sammen. Å eksternalisere kunnskap vil kunne foregå gjennom dokumentasjon, gjennom å stille spørsmål og svare på spørsmål, som noen informanter nevner eksplisitt, eller på andre måter. Kunnskapsdeling kan foregå planlagt, eller det kan foregå gjennom arbeid. Schön (2012) skriver om viten-i-handling og refleksjon-i-handling i forbindelse med taus kunnskap. Knyttet til kunnskapsdeling kan dette også handle om hvordan man gjennom dialog i en lærings situasjon eksternaliserer kunnskap, som den lærende igjen kan stille spørsmål til. I dette ligger det refleksjon og dialog i relasjon mellom ekspert og nybegynner. Dette er en form for mesterlære (Hiim & Hippe, 1998) Når eksperten lærer opp en nybegynner er dette også med på bevare arbeidsplassens historikk gjennom fortellinger med bakgrunn i ekspertens, erfaringer (Engeström, 2012; Irgens, 2011). Irgens beskriver dette som en form for kunnskapsutvikling. Gjennom å være ekspert og rådgiver for andre, vil man også kunne lære noe av den andres utfordringer og spørsmål, som man igjen kan fortolke og sette inn i en helhetlig sammenheng. Dette er også Freire (1970) inne på når han skriver om utveksling mellom den som lærer bort og den som lærer. Men å lære bort gjennom kunnskapsdeling betinger at det man lærer bort er riktig. Ifølge en av informantene handler dette om yrkes stolthet, at man lærer bort riktig første gangen. Dette henger igjen sammen med det noen andre informanter sier som handler om å sikre forståelse hos den som lærer. her kommer også trygghet og åpenhet inn i bildet som handler om kunnskapsdeling. Det skal oppleves trygt for den lærende å spørre når hen ikke forstår. Dette er en viktig faktor for psykologisk trygghet (Carl & Egeland, 2021). Det er informantene er svært opptatt av. Mange av dem er inne på trygghet til å spørre, trygghet til å feile, aksept og å bli sett og hørt. En presiserer også at kunnskapsdeling også handler om å dele det som ikke gikk så bra, ikke bare suksesshistorier. Flere informanter skriver at det er viktig å kunne lære gjennom feil. Der hvor det er trygt er det aksept for å være feilbarlig (Carl & Egeland, 2021).

- Kunnskapsdeling kan bidra til åpenhet og transparens

En annen side ved kunnskapsdeling kan se ut til å handle om anerkjennelse av egen kompetanse. Ifølge undersøkelsen er det en tendens til at informantene anser andres kunnskap og kompetanse som mer relevant for deling, enn sin egen. Når undersøkelsen samtidig viser at kunnskapsdeling er viktig, da kan man sette det på spissen å spørre om hvem informantene mener besitter den kunnskapen og kompetansen som er viktig å dele. Handler dette også om

psykologisk trygghet? Å tørre å dele uten å være redd for hvordan man blir mottatt? Tenk om alle vet det fra før? Tenk om ingen syns det er relevant? Psykologisk trygghet er å oppleve frihet til å ytre seg, og å kunne bære den sosiale risikoen som kan ligge i relasjon til andre i et fellesskap (Fyhn, i Øverli, 2021). I en god kultur for læring bør det være mulig å bære en slik risiko, og det bør være rom for å ytre seg. Resultatene fra undersøkelsen inneholder uttrykk som takhøyde, rom for spørsmål, aksept, lov å gjøre feil og nysgjerrighet. Å jobbe med dette vil være viktig for å fremme fellesskap i en god læringskultur, og sikre vekstforhold for medlemmene av kulturen.

- Kunnskapsdeling trenger trygge omgivelser

Kunnskapsdeling kan ifølge undersøkelsen spille en rolle for tverrfaglige ferdigheter. Informantene har god tro på dette generelt, men noen ferdigheter graderes høyere enn andre i forhold til hvor stor rolle de mener kunnskapsdelingen kan spille for utvikling (figur 7, side 61). Å sikre tilstrekkelig nivå på tverrfaglige ferdigheter er viktig for organisasjonens og hver enkelt sine forutsetninger for utvikling i møte med uforutsette endringer (NOU 2020; 2, 2020). I følge Iversen et al. (2019) er det kommet til en erkjennelse rundt i organisasjoner om at kompetanse går ut på dato, og at mange virksomheter derfor ansetter mennesker på bakgrunn av deres sosiale og læringsmessige kompetanse. Dette kan sees som tverrfaglige kompetanser eller ferdigheter.

- Kunnskapsdeling kan ha betydning for utvikling av tverrfaglige ferdigheter

### 6.3 Konklusjon og svar på problemstilling

Selv om det eksisterer mengder med teori og forskning knyttet til læring og læringskultur, er det fremdeles menneskene og omgivelsene på enhver arbeidsplass som setter de sterkeste føringene. Hver enkelt organisasjon har sitt indre liv, som ikke kan gjenskapes noe annet sted. Det samme gjelder de ulike praksisfellesskapene i en organisasjon. Likevel viser funn og tendenser fra resultatene, sammen med tidligere forskning og teori at det må være noe som er generelt på tvers av arbeidsplasser og kontekster. Derfor kan også konklusjonen fra denne oppgaven til en viss grad ha relevans for lignende kontekster. Det betyr ikke at den uten videre kan overføres, fordi det vil være snakk om ulike mennesker og dynamikker. Men med støtte fra teori vil jeg anta at noen elementer kan være representative for andre lignende arbeidsfellesskap. Konklusjonen skrives i form av forlag til fokusområder for som handler om

hvordan man kan legge til rette for læringskultur på en arbeidsplass i stadig endring.

For å legge til rette for læringskultur trenger man å sette læring i system. Organisering av læringsmessig arbeid som del av en læringskultur handler om flere ting. En er systematisering av opplæring og annet læringsmessig arbeid. Dette handler ikke nødvendigvis kun om organisering, men kan også henge sammen med hvordan man operasjonaliserer den lærende organisasjonens visjon og intensjon gjennom lokale avklaringer. Det kan dreie seg om begrepsavklaringer eller diskusjoner om hva en visjon eller et mål betyr for det enkelte praksisfellesskap, eller for hver enkelt medarbeider i arbeid med sine mål. Dette krever veiledning, dialog, diskusjon og refleksjon. System for læringsmessig arbeid handler også om hvem som har ansvar for hva. Å ha klart for seg hva man har ansvar for kan bidra til å sette egne mål i sammenheng med hva som eksisterer av tilganger på læringsmuligheter. Overordnet har arbeidsgiver gjennom hovedavtalen ansvar for å legge til rette for lærings og utviklingsarbeid, i samarbeid med medarbeideren.

Opplevelse av mangel på tid til læringsmessig arbeid kan være relatert til opplevelsen av mangel på system. Et system for læringsmessig arbeid bør både avdekke behovet for tid, og bidra til å avsette tilstrekkelig tid. Gjennom god kommunikasjon omkring læring og læringsaktiviteter kan man avdekke hvilke former for læring og aktiviteter som er hensiktsmessige, og hvilken rolle de skal ha i og for arbeidet som skal gjøres.

En systematisk tilnærming til den enkeltes læring og utvikling kan bidra til å ivareta dokumentasjon av læring og utvikling. Ikke nødvendigvis gjennom formelle sertifiseringer, men gjennom målrettet dialog, diskusjon og refleksjon. Et langsiktig, systematisk arbeid kan bidra til å gjøre det enklere å synliggjøre og anerkjenne den uformelle læringen. En lærende organisasjon kan gjennom systematisk arbeid bidra med innspill til realkompetansevurdering og anerkjennelse av uformell læring som foregår gjennom arbeidslivet.

Å jobbe for fellesskap og trygghet vil være med på å løfte flere faktorer for en god læringskultur. En faktor handler om å sette av tid til å kommunisere om ting som har med læring å gjøre. Dialog, diskusjon og refleksjon kan bidra til å avklare ansvar og hvordan hver enkelt medarbeider sitt behov for persontilpasset tilnærming til arbeid med læring. Gjennom dialog og veiledning kan man fremme selvstendig læring og en autonom tilnærming til læringsarbeid. Dette innebærer også at organisasjonen som helhet, og ledere, har et bevisst

forhold til bruk av ulike didaktiske tilnæringer. En annen faktor handler om et felles begrepsapparat når det kommer til kommunikasjon om læring og utvikling. Det må være rom for å spørre hva som legges i ulike begreper for å sikre en felles forståelse. Et eksempel på et begrep som kan sees fra ulike perspektiver er kompetanse. En tredje faktor henger sammen med kunnskapsdeling, og handler om trygghet er tiltro til egen kunnskap og kompetanse - troen på at man kan bidra. Synet på egen kunnskap og kompetanse kan løftes til et metaperspektiv gjennom refleksjon og kommunikasjon med andre i fellesskapet, kolleger og ledere. Kommunikasjon kan bidra til å avdekke gap, eller potensielle områder for utvikling både for individ og fellesskap, og sikre transparens i læringsmessig arbeid. Kunnskapsdeling kan bidra til åpenhet og transparens gjennom å omfatte både deling av feil og uventede effekter, og deling av suksesshistorier. Kunnskapsdeling kan ha betydning for utvikling av tverrfaglige ferdigheter. Deling kan foregå i varierte former, og på tvers av praksisfellesskap og organisatoriske områder. Kunnskapsdeling som hverdagsaktivitet bør fremmes på lik linje med kunnskapsdeling gjennom planlagte aktiviteter.

## 7. Veien videre

Det har allerede gått litt tid siden jeg gjorde mine undersøkelser, og verden har gått opptil flere skritt videre. Så også i organisasjonen det her er snakk om. Den digitale arbeidshverdagen har sunket mer inn over mange av oss, noe som endrer betingelsene for å jobbe med læring, utvikling, samhandling og kultur for læring. Organisasjonen jobber mye med utvikling av digital samhandlingskultur, noe som også har betydning for læringskultur. Både gjennom at vi er mer komfortable med den digitale hverdagen, og at det er et sterkt fokus på å få alle ansatte, både ledere og medarbeidere med på endringen. Det er i dette perspektivet jeg ser veien videre etter denne oppgaven som svært interessasnt. Jeg opplever å i beste fall ha skrapet overflaten på et lite hjørne av det som handler om arbeidsplassen som læringsarena i et yrkespedagogisk perspektiv. Det samme gjelder læringskultur. Det er et felt som omfatter mange andre felt, blant annet organisasjon og ledelse og psykologi.

Fra arbeidet startet til det nå er avsluttet har jeg vært med på en reise på egen arbeidsplass som i flere tilfeller bekrefter konklusjonen av denne oppgaven. For eksempel tverrfaglige engasjement hvor man møtes på tvers av fagområder og organisatoriske enheter for å finne løsninger på felles utfordringer. En annen erfaring handler om å kommunisere om begreper og definisjoner. Gjennom et annet tverrfaglig engasjement ble jeg klar over at kolleger fra en

annen avdeling definerte begrepet «Samhandlingskultur» tilnærmet likt slik jeg kommuniserte om læringskultur. Vi snakket med andre ord om det samme, med ulike erfaringer og arbeidsfelt som bakgrunn.

Veien videre vil forhåpentligvis dreie seg om dialog, drøfting og refleksjon over hva jeg har funnet gjennom dette arbeidet. Kanskje er dette bare begynnelsen på et større arbeid som handler om arbeid med kultur, forståelse og praksis omkring læringsarbeid. I en slik sammenheng er denne oppgaven kun et forarbeid til noe større. Mulige skritt på veien videre kan være å undersøke faktiske tilganger og muligheter for arbeid med læring og læringskultur, opp mot opplevelsen av tilgangene. Dette kan være en mulig tilnærming for å finne ut hvilken rolle kommunikasjon og felles forståelse kan ha for arbeid med læring og læringskultur, om det er et faktisk gap mellom tilganger og hvordan de oppleves og hva rammevilkårene gir av tilganger til deltagelse. Videre kan man også undersøke i hvilken grad ansatte faktisk benytter seg av disse mulighetene. Det kan også være interessant å undersøke hvilke holdninger til organisering av læringsarbeid som eksisterer både blant ledere og medarbeidere, og om uttalte holdninger stemmer overens med praksis.

Jeg håper og tror at denne masteroppgaven kan være til inspirasjon for diskusjon og refleksjon knyttet til arbeidsplassen som læringsarena, og kanskje også til inspirasjon for videre arbeid med læring og læringskultur, både blant kundebehandlere og deres ledere og andre som jobber med læring på arbeidsplassen.

## Referanser

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Argyris, C. (1991). Teaching Smart People How to Learn. *Harvard business review*, 69(3), 99.
- Argyris, C. (2012). Organisatorisk læring: Single- og double-loop. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 437-442). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Billett, S. (2006). Constituting the Workplace Curriculum. *Journal of curriculum studies*, 38(1), 31-48. <https://doi.org/10.1080/00220270500153781>
- Bjerkeli, L. E. K. & Stølhaug, M. (2010). *Betingelser for kunnskapsdeling: En studie av veidekke* (Masteroppgave, Norges Handelshøyskole). Hentet fra <https://openaccess.nhh.no/nhh-xmlui/handle/11250/168779>
- Carl, C. & Egeland, R. (2021). *Jobbpsykologi*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Cyprus Pedagogical Institute. (2019). Assessment of Transversal Skills 2020. Hentet fra <http://www.ats2020.eu/>
- Davenport, T. H. & Prusak, L. (2000). Working Knowledge: How Organizations manage what they know. *Ubiquity - information everywhere*, 2000(august). Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/229099904\\_Working\\_Knowledge\\_How\\_Organizations\\_Manage\\_What\\_They\\_Know](https://www.researchgate.net/publication/229099904_Working_Knowledge_How_Organizations_Manage_What_They_Know)
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education* (2015. utg.). New York: Free Press.
- Drucker, P. F. (1992). The New Society og Organizations. *Harvard business review*, (September). Hentet fra <https://hbr.org/1992/09/the-new-society-of-organizations>
- Drucker, P. F. (1996). *The Landmarks of Tomorrow*. New Brunswick (USA) og London (UK): Transaction Publishers. (Opprinnelig utgitt 1957)
- Drucker, P. F. (1999). Knowledge-Worker Productivity: The Biggest Challenge. *California Management Review*, 41(2), 79-94. <https://doi.org/10.2307/41165987>
- Dweck, C. S. (2017). *Mindset* (Updated edition. utg.). London: Robinson, an imprint of Little, Brown Book Group.
- Dyb, E. (2014). *Kunnskapsdeling i en kunnskapsorganisasjon: En studie om hvordan kunnskap deles og overføres mellom kunnskapsarbeidere* (Masteroppgave, Norges Handelshøyskole). Hentet fra [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40745/Dyb\\_Masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40745/Dyb_Masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Eikeland, O. (2002). *Arbeidsplassen som lærested: Noen perspektiver og utfordringer*. Innlegg presentert ved VOX- konferansen "Sett læring i arbeid". Abstract hentet fra [https://www.academia.edu/2643615/Arbeidsplassen\\_som\\_l%C3%A6rested\\_noen\\_perspektiver\\_og\\_utfordringer](https://www.academia.edu/2643615/Arbeidsplassen_som_l%C3%A6rested_noen_perspektiver_og_utfordringer)
- Engel, J. (2018, 20.11.2018). Why Does Culture 'Eat Strategy For Breakfast'? Hentet 08.05.2021 fra <https://www.forbes.com/sites/forbescoachescouncil/2018/11/20/why-does-culture-eat-strategy-for-breakfast/?sh=4ec1f6821e09>
- Engeström, Y. (2004). *The new generation of expertise: Seven theses*.
- Engeström, Y. (2012). Ekspansiv læring: På vej mod en nyformulering af den virksomhetsteoretiske tilgang. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 443-466). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Fagerberg, J., Landström, H. & Martin, B. R. (2012). Exploring the emerging knowledge base of 'the knowledge society'. *Research Policy*, 41(7), 1121-1131. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2012.03.007>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fløtten, T. & Jordfald, B. (u.å.). Den norske modellen bygger på tre grunnpilarer. Hentet 30.04.2021 fra <https://supermodellen.no/den-norske-modellen-bygger-pa-tre-grunnpilarer/>
- Foss, N. J., Minbaeva, D. B., Pedersen, T. & Reinholt, M. (2009). Encouraging knowledge sharing among employees: How job design matters. *Human Resource Management*, 48, 871-893. Hentet fra [http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009\\_Fossetal\\_HRM.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_Fossetal_HRM.pdf)



- Freire, P. (1970). *De undertryktes pedagogikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Garvin, D. A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard business review*, (July-August). Hentet fra <https://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskaplige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Guile, D. (2002). Skill and Work Experience in the European Knowledge Economy. *Journal of Education and Work*, 15(3), 251-276. <https://doi.org/10.1080/1363908022000012058-1>
- Guile, D. (2019). The concept of "recontextualization": Implications for professional, vocational and workplace learning. *Learning, culture and social interaction*, 23, 100343. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100343>
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: En studiebok i didaktikk* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holmen, H. (2019). Teorier om kunnskap. Hentet 31.03.2021 fra [https://snl.no/teorier\\_om\\_kunnskap](https://snl.no/teorier_om_kunnskap)
- Høst, H., Reegård, K., Reiling, R. B., Skålholt, A. & Tønder, A. H. (2015). *Yrkesutdanning med svak forankring i arbeidslivet*. Oslo: NIFU - Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2015/yrkesutdanninger.pdf>
- Illeris, K. (2012). Hva er det særlige ved voksnes læring? I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (1. utg., s. 573-584). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Inglar, T. (2015). Kyndighedsformer og yrkespedagogiske prinsipper. I O. Eikeland, H. Hiim & E. Schwenke (Red.), *Yrkespedagogiske prinsipper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ipe, M. (2003). Knowledge Sharing in Organizations: A Conceptual Framework. *Human Resource Development Review*, 2(4), 337-359. <https://doi.org/10.1177/1534484303257985>
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforl.
- Iversen, S. K., Berntzen, H., Scheide, K. J. & Bolstad, E. (2019). *Hva holder direktørene våkne om natten?* HR Norge.
- Jarvis, P. (2012). Livslang læring - et flertydige begrep. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Knowles, M. (2012). Andragogikk: En kommende praksis for voksenlæring. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Kolb, D. A. (2012). Erfaringslæring - prosessen og det strukturelle grunnlag. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 283-298). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nks/id2527271/>
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforl.
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press. Hentet fra [https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=CAVIOrW3vYAC&oi=fnd&pg=PA11&ots=OCtHwqYFDk&sig=9dLcXbKWnmK5xH1-y74\\_AuB\\_yXM&redir\\_esc=y#v=onepage&q=to%20become&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=CAVIOrW3vYAC&oi=fnd&pg=PA11&ots=OCtHwqYFDk&sig=9dLcXbKWnmK5xH1-y74_AuB_yXM&redir_esc=y#v=onepage&q=to%20become&f=false)
- Lundvall, B.-A. & Rasmussen, P. (2016). Challenges for adult skill formation in the globalising learning economy: A European perspective. *International journal of lifelong education*, 35(4), 448-464. <https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1203364>
- NHO. (2017). Hva er kompetanse? Hentet 06.12.2020 fra <https://arbinn.nho.no/arbeidsliv/kompetanse/kompetanseutvikling/ord-og-uttrykk-om-kompetanse/hva-er-kompetanse/>
- Nore, H. (2015). Re-Contextualizing Vocational Didactics in Norwegian Vocational Education and Training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(3), 182-194. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.3.4>

- NOU 2018; 2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I: Kunnskapsgrunnlaget*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e6acac1df4964805a34c767fa9309acd/no/pdfs/nou201820180002000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019;12. (2019). *Lærekraftig utvikling: Livslang læring for omstilling og konkurransevne*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/849b377650a449d599d80835e74805ed/no/pdfs/nou201920190012000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019; 25. (2019). *Med rett til å mestre: Struktur og innhold i videregående opplæring*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Teknisk redaksjon. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/2c79526bf80444b7ba90d1f22e52530b/no/pdfs/nou201920190025000dddpdfs.pdf>
- NOU 2020; 2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III: Læring og kompetanse i alle ledd*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/053481d65fb845be9a2b1674c35d6d14/no/pdfs/nou202020200002000dddpdfs.pdf>
- Nägele, C. & Stalder, B. E. (2017). Competence and the Need for Transferable Skills. I M. Mulder (Red.), *Competence-based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education* (s. 1161-1188) Springer International Publishing : Imprint: Springer.
- OECD Future of education and skills 2030. (2019). *Conceptual learning framework: Student agency for 2030*. OECD. Hentet fra [http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student\\_Agency\\_for\\_2030\\_concept\\_note.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf)
- Óskarsdóttir, H. G. & Oddsson, G. V. (2017). A Soft Systems Approach to Knowledge Worker Productivity: Analysis of the Problem Situation. *Economies*, 5(3), 28. <https://doi.org/10.3390/economies5030028>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Rostad, O. & Hauge, T. A. (2006). Effekter av kunnskapsdeling og ideforvaltning på innovasjon. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132271/effekter%20av%20kunnskap%20deling.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sander, K. (2019). Kunnskapsdeling. Hentet 27.12.2020 fra <https://estudie.no/kunnskapsdeling/>
- Sandvik, A. M. (2011). Ledelse av kunnskapsarbeid. *Magma - Econas tidsskrift for økonomi og ledelse*, (3), 56-56. Hentet fra <https://www.magma.no/ledelse-av-kunnskapsarbeid>
- Savulescu, R. & Antonovici, C. G. (2014). Knowledge Society Development in the EU 28. *Journal of Public Administration, Finance and Law*, (6), 74-90. Hentet fra <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.oslomet.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=d8d5941c-40ab-46e5-b96b-39a1ec9e3566%40sessionmgr4007>
- Schaffar, B. (2019). Svårigheter i å definere begrepet kompetens. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 111-128.
- Schön, D. (2012). Refleksjon-i-handling. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 345-358). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Senge, P. M. (1991). *Den femte disiplin : kunsten å utvikle den lærende organisasjon* (A. Lillebø, Overs.). Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder : planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (1. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Spiro, K. (2018, 27. mars). Boost Employee Engagement with Knowledge-Sharing. *Modern Workplace Learning Magazine*. Hentet fra <http://modernworkplacelearning.com/magazine/boost-employee-engagement-with-knowledge-sharing/>
- Styrkson, K. (2012). Fra personlig erfaring til kollektiv kunnskap: Hvordan kunnskapsdeling kan øke kompetansen hos ambulansarbeidere. I: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Støstad, J. E. (u.å.). Den norske modellen på 1-2-3: Hefte for tillitsvalgte. Hentet 30.04.2021 fra [https://samak.info/wp-content/uploads/2015/11/Den\\_norske\\_modellen\\_pa\\_1-2-3.pdf](https://samak.info/wp-content/uploads/2015/11/Den_norske_modellen_pa_1-2-3.pdf)

- Tanggaard, L. (2020). De fem A'er: En evalueringsmodell for læreprosesser på  
erhvervsutdannelserne. *Nordic Journal of Education and Training*, 10, No.3, 17-28. Hentet fra  
<https://journal.ep.liu.se/NJVET/article/view/3427>
- Tariffavtaler. (2018). *Hovedavtalen, NHO - LO 2018-2021* (TARH-2018-1). Hentet fra  
<https://lovdata.no/dokument/TARH/tariff/tarh-2018-1?q=hovedavtalen>
- Trudeau, J. (2018). Justin Trudeau's Davos address in full. Hentet 13.04.2020 fra  
<https://www.weforum.org/agenda/2018/01/pm-keynote-remarks-for-world-economic-forum-2018/>
- Usher, R. (2012). Erfaring i voksenlæring. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 299-315).  
Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Rapport fra Yrkesfaglig utvalg for kontor, handel og service*. Oslo:  
Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/fag-og-yrkesopplering/yrkesfaglig-utvalg-for-kontor-handel-og-service.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i Vg1 sal, service og reiseliv*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.  
Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/SSR01-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del. Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Oslo:  
Utdanningsdirektoratet. Hentet fra  
file:///C:/Users/lhulb/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5l.pdf
- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon: Et mellommenneskelig perspektiv* (1. utg.). Kristiansand:  
Høyskoleforlaget.
- Wadel, C., Wadel, C. C. & Fuglestad, O. L. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (Rev. utg. av Carl Cato  
Wadel og Otto Laurits Fuglestad. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. København: Reitzel.
- Wilson, A., Zeithaml, V. A., Bitner, M. J. & Gremler, D. D. (2016). *Services marketing: Integrating  
customer focus across the firm* (3. europeiske. utg.). Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Øverli, S. P. (2021). Psykologisk trygghet kan gjøre team mer effektive. Hentet 30.04.2021 fra  
<https://www.idebanken.org/innsikt/intervju/psykologisk-trygghet-kan-gjore-team-mer-effektive>
- Aarflot, E. (2020, 30.10.2020). Fremtidens kundeservice er her allerede. Hentet 17.01. 2021 fra  
<https://www.kundeservicenytt.no/kundeservicenytt-proffcom-robert-gati/fremtidens-kundeservice-er-her-allerede/100514>

## Vedlegg

Vedlegg 1 - Spørreundersøkelse

# Læringskultur og arbeidsplassen som læringsarena

Side 1

Denne undersøkelsen er en del av et forskningsprosjekt som gjennomføres i forbindelse med min masteroppgave i yrkespedagogikk på OsloMet (Oslo Metropolitan University). Den handler om læringskultur og arbeidsplassen som læringsarena.

En del av spørsmålene skal besvares med tekst. Her kan du svare så langt eller kort du vil.

Undersøkelsen besvares anonymt.



Sideskift

Side 2

1. Hvor lenge har du jobbet i xxxxxxxx?



0-1 år



2-5 år



6-10 år



Mer enn 10 år

2. Hva er din alder?



20-35



36-50



51-67

3. Har du vært ansatt i andre stillinger i organisasjonen tidligere?



Ja



Nei



Sideskift

Side 3

Her følger noen spørsmål om hva du mener om forhold rundt læring og læringskultur.

4. Hva mener du kjennetegner en god kultur for læring?

5. Hva innebærer det å være del av en slik kultur?

6. Hva legger du i begrepet "Lærende organisasjon"?

7. Ut fra svaret ditt over - i hvilken grad opplever du xxxxxxx som en lærende organisasjon?

I svært stor grad

I stor grad

I noen grad

I liten grad

I svært liten grad

Vet ikke

7.1 Her kan du (hvis du ønsker) utdype svaret over.

8. Hva legger du i begrepet "Livslang læring"?

9. Hva kjennetegner en god opplevelse av læring for deg?

10. Hvordan opplever du å skulle lære nye ting i forbindelse med jobb?

11. Hvilke kilder til læring er de vigtigste for deg?

12. Kunne du tenke deg å lære mer om hva kollegaer rundt deg, og i andre avdelinger jobber med, og hvordan de jobber?

Ja

Nei

Kanskje

Vet ikke

12.1 Her kan du utdype svaret over om du ønsker det.



13. Her kommer noen påstander å ta stilling til, på en skala fra 1 til 7

1= i liten grad

7= i stor grad

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

I xxxxxxx er det fokus på å dele kunnskap med hverandre

I min avdeling deler vi ofte kunnskap med hverandre

Jeg sitter med kunnskap og kompetanse som noen av mine kolleger kan ha nytte av

Mine kolleger sitter med kunnskap og kompetanse som jeg kan ha nytte av

- 
- 
- 
- 
- 
- 

14. I hvilken grad tror du at det å dele kunnskap kan bidra til å øke kompetanse innenfor følgende områder?

1=i liten grad

7=i stor grad

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Håndtering av informasjon og informasjonsflyt

- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 

Kreativitet og innovasjon

- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 

Samarbeid og kommunikasjon

- 
- 
- 
- 
-

Selvstendig læring (lære å lære)

Digital kompetanse


Sideskift

Side 8

Helt til slutt ....

... er det noe du ønsker å tilføye?



Sideskift

Side 9

Tusen takk for at du har tatt deg tid til å svare på spørsmålene!

Med vennlig hilsen

Lene Bøen

Masterstudent i Yrkespedagogikk, OsloMet

## **Vil du delta i forskningsprosjektet «Læringskultur på jobb – fellesskapets lærekraft»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvikle arbeidsplassen som læringsarena. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Problemstillingen er knyttet til hva som hemmer og fremmer læringskultur og læring på arbeidsplassen, og hvilken rolle kunnskapsdeling og refleksjon kan ha for kultur for læring.

Prosjektet gjennomføres i forbindelse med mitt masterstudium i yrkespedagogikk som jeg for tiden gjennomfører på Oslo Metropolitan University (OsloMet)

*Materialet som samles inn gjennom dette prosjektet vil i seg selv ikke bli benyttet til andre formål, men mulighetene er tilstede for at analyseresultatene kan bli benyttet som grunnlag for videre arbeid med temaet, i eller utenfor organisasjonen, etter endt prosjektperiode.*

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

OsloMet er, i form av opplæringsinstitusjon, er ansvarlig for prosjektet.

I tillegg til veileder på OsloMet har jeg også en ekstern veileder utenfor OsloMet. Dette er xxxxxxxx, seniorkonsulent HR Kompetanse.

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

Forskningen handler om læring på arbeidsplassen i en bestemt organisasjon, xxxxxxx Norge SA. Du som medarbeider eller leder inviteres derfor til å bidra til å utvikle kunnskap om læringskultur og læring på arbeidsplassen.

Utvalget av respondenter/informanter er gjort på bakgrunn av en strategisk vurdering i den hensikt å skaffe et bredt bilde av læringskultur og læring.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

- Intervju: Hvis du velger å delta i et intervju vil dette bli gjennomført i arbeidstiden, og er beregnet til å vare ca. 30-45 minutter. Du vil her bli stilt spørsmål om læring, læringskultur og arbeidsplassen som læringsarena. Det vil bli gjort lydopptak av hele intervjuet, og dette skal transkriberes og kodes av meg. Hverken lydopptak eller transkripsjon vil bli tilgjengeliggjort for andre.
- Digital spørreundersøkelse: Hvis du velger å delta i digital spørreundersøkelse kan du beregne ca. 15-20 minutter på å svare. Din besvarelse vil være anonym, og eventuelle svar som kan bidra til å identifisere deg vil bli anonymisert gjennom analysearbeidet. Svarene du sender inn vil bli kodet og analysert av meg, og vil ikke bli tilgjengeliggjort for andre.
- Logg eller lignende skriftlige besvarelser: Hvis du velger å innlevere skriftlig logg, eller annen skriftlig besvarelse, vil dette bli utlevert, innsamlet og behandlet av meg alene. Det du leverer inn vil bli kryptert og lagret digitalt. Etter at materialet er digitalisert vil papirmaterialet bli makulert.
- Periode for innsamling av data er beregnet til september - desember 2020.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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**

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

- Veileder ved OsloMet, medstudenter i veiledningsgruppen (4 pers.) og veileder hos xxxxxxx Kompetanse vil kunne få informasjon om innhold i datamaterialet i forbindelse med veiledning, men uten å få tilgang til kopi eller direkte innsyn i materialet.
- Lydopptak gjøres i henhold til OsloMet sine retningslinjer og ved bruk av godkjent verktøy. Lydopptak oppbevares i teknisk løsning godkjent av, og i henhold til, OsloMet sine retningslinjer.

Det vil ikke bli publisert informasjon som kan identifisere deltagere i masteroppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Den praktiske delen av forskningen skal etter planen avsluttes innen 31.12.2020. Etter innlevering og godkjenning av masteroppgaven våren 2021 vil alle lydopptak og transkripsjoner slettes. Det samme vil gjelde for svar fra digital spørreundersøkelse og observasjonsnotater.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

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

- OsloMet ved Ellen Beate Hellne Halvorsen
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen ([personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no))
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Lene Bøen

Student, OsloMet avd. Kjeller

Institutt for Yrkesfaglærerutdanning

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Læringskultur på jobb – fellesskapets lærekraft*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i digital spørreundersøkelse
- å innlevere logg eller annet skriftlig materiale

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juli 2021

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Meldeskjema 430271

### Sist oppdatert

27.09.2020

### Hvilke personopplysninger skal du behandle?

---

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

### Type opplysninger

---

#### Du har svart ja til at du skal behandle bakgrunnsopplysninger, beskriv hvilke

Stilling, avdeling og arbeidsområde i en bestemt bedrift.

#### Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertridelser?

Nei

### Prosjektinformasjon

---

#### Prosjektittel

Lære å lære sammen - Læringsliv på arbeidsplassen (arbeidstittel)

#### Prosjektbeskrivelse

Prosjektet skal handle om hvordan vi kan jobbe med tilrettelegging for læring på arbeidsplassen, for et arbeidsliv i stadig endring. Å være en lærende organisasjon, med lærende medarbeidere, anses i dag av mange som et av de viktigste konkurransefortrinnene i et marked i stadig endring. Hvordan skal vi lære oss og lære samtidig som vi skal være effektive og produktive arbeidstakere? Jeg skal forsøke å finne faktorer som hemmer eller fremmer læring på en arbeidsplass.

#### Dersom opplysningene skal behandles til andre formål enn behandlingen for dette prosjektet, beskriv hvilke

Ikke aktuelt

#### Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Prosjektet er begrenset til en organisasjonen, og til utvalgte avdelinger, med opplysninger om stillingskategori og avdeling. Disse opplysningene er relevant for å avdekke eventuelle ulikheter i oppfatning rundt spørsmål knyttet til prosjektets tema, og slik avdekke eventuelle gap.

**Ekstern finansiering****Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Lene Boen, leneboen1@gmail.com, tlf: 47010612

**Behandlingsansvar**

---

**Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for yrkesfaglærerutdanning

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

Ellen Beate Hellne Halvorsen, ehalvors@oslomet.no, tlf: 92416674

**Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?**

Ja

**Utvalg 1**

---

**Beskriv utvalget**

Ansatte i aktuell organisasjon

**Rekruttering eller trekking av utvalget**

Utvalget er ansatte i den aktuelle organisasjonen. Rekruttering gjennom strategisk utvelgelse og etter innhenting av samtykke.

**Alder**

18 - 67

**Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?**

Nei

**Personopplysninger for utvalg 1**

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person



**Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?****Elektronisk spørreskjema****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

**Personlig intervju****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

**Papirbasert spørreskjema****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

**Informasjon for utvalg 1****Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

**Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

**Utvalg 2**

---

**Beskriv utvalget**

Ledere i aktuell organisasjon

**Rekruttering eller trekking av utvalget**

Utvalget er ledere i den aktuelle organisasjonen. Rekruttering gjennom strategisk utvelgelse og etter innhenting av samtykke.

**Alder**

18 - 67

**Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?**

Nei

**Personopplysninger for utvalg 2**

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

**Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?****Elektronisk spørreskjema****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

**Personlig intervju****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

**Papirbasert spørreskjema****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

**Informasjon for utvalg 2****Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

**Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

**Tredjepersoner**

---

**Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?**

Nei

**Dokumentasjon**

---

**Hvordan dokumenteres samtykkene?**

- Manuelt (papir)
- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)

**Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?**

Ved muntlig eller skriftlig henvendelse til meg, veileder, eller egen leder på jobb.

**Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?**

Ved muntlig eller skriftlig henvendelse til meg, veileder eller egen leder på jobb

**Totalt antall registrerte i prosjektet**

1-99

**Tillatelser**

---

**Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?****Behandling**

---

**Hvor behandles opplysningene?**

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Ekstern tjeneste eller nettverk (databehandler)

**Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?**

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)
- Databehandler

**Hvilken databehandler har tilgang til opplysningene?**

Dataene vil bli lagret i min private student- og jobbkonto i Microsoft Onedrive hos OsloMet og Coop Norge SA.

**Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?**

Nei

**Sikkerhet**

---

**Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?**

Ja

**Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?**

- Opplysningene anonymiseres fortløpende
- Opplysningene krypteres under forsendelse
- Adgangsbegrensning

**Varighet**

---

**Prosjektperiode**

01.03.2020 - 31.07.2021

**Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?**

Nei, data vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering)

**Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?**

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Lyd- eller bildeopptak slettes

**Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?**

Nei

**Tilleggsopplysninger**

---

**MASTEROPPGAVE**  
**Master i yrkespedagogikk**  
**Mai 2021**

*Bedre sammen*

*En kvalitativt orientert undersøkelse om læringskultur blant kundebehandlere og deres ledere i en organisasjon.*



Lene Bøen

**OSLOMET**

**OsloMet – storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for yrkesfaglærerutdanning**

## Forord

Det overordnede tema for denne masteroppgaven er læring på arbeidsplassen. Dette temaet har vært gjennomgående for hele studiet, og gjennom de ulike oppgavene har jeg jobbet både med rene undersøkelser og med utviklingsarbeid på egen arbeidsplass. Jeg har vært medarbeider og mellomleder i samme organisasjon i 14 år og har stilt både andre og meg selv mange spørsmål rundt hvorfor i all verden det er så krevende å få til godt, relevant og meningsfylt læringsarbeid i forbindelse med jobb. Jeg jobber med service og kundebehandling, og opplever at det er svært få av de som ansettes innenfor dette faget hos oss, som faktisk har utdanning innenfor området. Det er stor variasjon i bakgrunn. Noen har lite eller ingen formell utdanning, noen har utdanning på helt andre områder. Noen har lang fartstid, og besitter mye realkompetanse, men syns kanskje det er tungt å følge med på utviklingen. Det er mye som må læres på arbeidsplassen, og mye foregår gjennom arbeidsoppgaver og engasjement kolleger imellom.

En interessant side ved arbeidet som kundebehandler er arbeidets organisering og tradisjon rundt produksjon. For noen år tilbake var det nok i større grad reelt at man som kundebehandler i stor grad var produksjonsarbeider, men per i dag er det etter min mening ikke lenger slik. De siste par årene har det blåst en vind av fokus på kompetanseheving, kunnskapsdeling og kompetanseutvikling gjennom organisasjonen. Det er mange gode hensikter og initiativ, inkludert mine egne. Men min opplevelse er at de ikke helt får fotfeste, til tross for positiv mottakelse. Hvorfor er det slik? Dette er undringen som er bakgrunnen for at jeg startet på dette masterstudiet. Jeg har tidligere i studiet gjennomført undersøkelser og utviklingsarbeid på egen arbeidsplass, og gjennom dette begynt å undre meg på om det kan handle om kultur – læringskultur, eller kultur for læring.

Jeg vil takke kollegaer og ledere på arbeidsplassen min. Gjennom åtte semester har de velvillig stilt opp med svar på undersøkelser, som observasjonsobjekter og som heiagjeng. Uten dem hadde ikke dette arbeidet vært mulig. Det er med ydmykhet jeg takker for deres vilje til å delta, og til å støtte meg gjennom studiene. Vi har erfart og lært sammen.

Oslo, 14.05.2021

Lene Bøen

## **Sammendrag**

Oppgaven belyser forhold som har å gjøre med læring på arbeidsplassen, nærmere bestemt i forbindelse med arbeid knyttet til utøvelse av servicefaget i en større norsk organisasjon innen varehandel. Kundebehandleren jobber i et miljø som er preget av hyppige endringer, og i perioder uforutsigbar arbeidsbelastning. Problemstillingen som besvares gjennom oppgaven er: *Hvordan kan man legge til rette for læringskultur på en arbeidsplass med stadige endringer?* Problemstillingen er knyttet til læring i arbeidslivet. Dette er et viktig tema både hos myndigheter, utdanningsmiljøer, arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjoner. Denne oppgaven svarer på problemstillingen fra et praktisk perspektiv, knyttet til ledere og medarbeideres opplevelse av arbeidsplassen som læringsarena. Teorigrunnlaget er hovedsakelig knyttet til lærende organisasjon og et sosiokulturelt læringsperspektiv. Datainnsamling er utført gjennom digital spørreundersøkelse. Denne inneholdt både kvalitative og kvantitative formulerte spørsmål, med hovedvekt på de kvalitative. To hovedfunn fra undersøkelsen handler om opplevelsen av for lite fokus på system og struktur i arbeid med læring og utvikling, og viktigheten av sosiale relasjoner som faktorer i en god læringskultur.

**Better together** – *A qualitatively oriented survey on learning culture among customer service representatives and their managers in an organization.*

The thesis describes conditions that have to do with workplace learning, more specifically in a customer-service department in a major Norwegian organization within the retail trade. The customer service representative works in an environment that is characterized by frequent changes and, at times, unpredictable workloads. The problem that is answered through the thesis is: How can one facilitate a learning culture in a workplace with constant change? The problem is related to learning in working life. This is an important issue for both the authorities, educational environments, employer- and employee's organizations. This thesis answers the problem from a practical perspective, related to managers and employees experience of workplace learning. The theoretical basis is mainly related to a learning organization and a socio-cultural learning perspective. Data was collected through a digital survey. This survey contained questions formulated as both qualitative and quantitative, with the main emphasis on the qualitative. The two main findings from the study are the experience of lack of focus on systems and structure in workplace learning, and the importance of social relationships as factors in a good learning culture.

# Innhold

<b>FORORD</b> .....	<b>2</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>6</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA .....	6
1.2 AVGRENSING AV FORSKNINGSFELT - KUNDEBEHANDLERENS FAG OG ARBEIDSFELT .....	7
1.3 PROBLEMTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	10
1.5 OPPGAVENS OPPBYGNING .....	11
<b>2. FORSKNING PÅ FELTET</b> .....	<b>12</b>
<b>3. TEORETISK INNRAMMING</b> .....	<b>17</b>
3.1 NASJONALE GRUNNLAGSDOKUMENTER .....	17
3.2 KUNNSKAPSSAMFUNNET .....	18
3.2.1 Kunnskapsarbeideren .....	18
3.2.2 Kunnskap og kompetanse .....	19
3.2.3 Kunnskapsdeling .....	21
3.3 ARBEIDSPLASSEN SOM LÆRINGSARENA .....	22
3.3.1 Lærende organisasjon .....	23
3.3.2 Læringskultur .....	26
3.3.3 Praksisfellesskap og virksomhet .....	28
3.4 LÆRING OG MOTIVASJON HOS VOKSNE .....	30
3.4.1 Livslang læring .....	31
3.4.2 Motivasjon for å lære .....	32
3.4.3 Didaktiske perspektiver .....	34
3.5 OPPSUMMERING AV KAPITTELET .....	36
<b>4. METODE</b> .....	<b>37</b>
4.1 FELTBESKRIVELSE OG INFORMANTER .....	37
4.1.1 Servicesentrene .....	37
4.1.2 Informantene .....	38
4.1.3 Utvelgelse .....	40
4.2 DATAINNSAMLING .....	40
4.2.1 Den digitale spørreundersøkelsen .....	41
4.2.2 Beskrivelse av analyseprosess og kategorisering .....	43
4.3 ETISKE REFLEKSJONER .....	46
4.4 RELIABILITET OG VALIDITET .....	48
<b>5. RESULTAT</b> .....	<b>49</b>
5.1 LÆRENDE ORGANISASJON .....	50
5.1.2 System og struktur i arbeid med læring .....	51
5.1.3 Forventninger og ansvar .....	52
5.2 LÆRINGSKULTUR .....	54
5.2.1 Tid .....	54
5.2.2 Trygghet og åpenhet .....	55
5.2.4 Å bidra til en god læringskultur .....	57
5.3 LÆRING PÅ JOBB .....	57
5.3.1 Kilder til læring .....	57
5.3.2 Læringsopplevelser og motivasjon .....	58
5.3.3 Livslang læring .....	59
5.4 KUNNSKAPSDDELING .....	60
5.4.1 Kunnskapsdelingens rolle .....	60
5.4.2 Vurdering av egen og andres kompetanse .....	61



5.4.3 Kunnskapsdeling og tverrfaglige ferdigheter.....	62
5.5 HOVEDFUNN OG TENDENSER .....	62
<b>6. OPPSUMMERENDE DRØFTING .....</b>	<b>64</b>
6.1 FAKTORER FOR LÆRINGSKULTUR – HVA HEMMER OG HVA FREMMER? .....	65
6.2 KUNNSKAPSDELINGENS ROLLE .....	74
6.3 KONKLUSJON OG SVAR PÅ PROBLEMSTILLING.....	76
<b>7. VEIEN VIDERE .....</b>	<b>78</b>
<b>REFERANSER .....</b>	<b>80</b>
<b>VEDLEGG .....</b>	<b>84</b>

Figurliste:

Figur 1: SEKI-modellen

Figur 2: Informasjon om informantene

Figur 3: Opplevelse av organisasjonen som lærende

Figur 4: Fokus på kunnskapsdeling

Figur 5: Stikkord - kilder til læring

Figur 6: Gradering av påstander om kunnskapsdeling

Figur 7: Kunnskapsdeling og tverrfaglige ferdigheter

Vedlegg 1 – Spørreundersøkelse

Vedlegg 2 - Informasjon og samtykkeskjema

Vedlegg 3 – Meldeskjema NSD

## 1. Innledning

Denne oppgaven handler om hvordan man kan legge til rette for en god kultur for læring på en arbeidsplass. Både nasjonalt og internasjonalt, hos myndigheter så vel som arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjoner er læring og kompetansebygging på arbeidsplassen et tema. Gjennom styringsdokumenter og føringer fra nasjonalt hold uttales at vi skal jobbe med læring og utvikling gjennom hele arbeidslivet. Kompetansebehovet er i kontinuerlig endring, og hvordan vi forholder oss til læring og utvikling gjennom arbeidslivet er avgjørende for hvordan vi mestrer møtet med endringer som oppstår, både mindre og større (NOU 2020; 2, 2020, s. 241). I flere organisasjoner økes fokus på styrking av læringskultur, fordi man i større grad enn tidligere anser læring som en grunnleggende ressurs i seg selv (Wadel, 2008, s. 27) I denne oppgaven handler det om læring og læringskultur på arbeidsplassen i forbindelse med utøvelse av servicefaget i en bestemt norsk organisasjon innen varehandel i Norge.

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunn for valg av tema er todelt. Det ene handler om egne erfaringer både som ansatt og yrkesutøver innen utøvelse av servicefaget. Jeg er selv ansatt som teamleder på et av flere servicesenter i organisasjonen, og har før det vært ansatt som kundebehandler på et annet av servicesentrene i mer enn 13 år. Dette arbeidet har gjort meg nysgjerrig på hva som skal til for å ivareta god kultur for læring på arbeidsplassen. En kultur som kan være til støtte for arbeid med kontinuerlig læring og utvikling. Det andre handler om samfunnets fokus på læring på arbeidsplassen å gjøre. Lærende organisasjoner og livslang læring står på nasjonal agenda i Norge og internasjonal. Det eksisterer en rekke styringsdokumenter som omhandler læring på arbeidsplassen, og hvilke behov for kompetanse vi kommer til å treffe på i fremtiden. Økende krav til kompetanse, og mindre etterspørsel etter arbeidstakere med lav formell utdanning (Fløtten & Jordfald, u.å.), gjør arbeidsplassen som læringsarena til en viktig faktor for å øke og opprettholde den kompetanse som kreves i arbeidslivet. Slik jeg opplever det er det i størst grad søkelys på rammer for læring på arbeidsplassen. Det handler også om opplæring og læringsaktiviteter, hvor og hvordan disse foregår og hvordan tilbud og etterspørsel henger sammen. Hva som hemmer og fremmer læring og læringsaktivitet omtales også (NOU 2020; 2, 2020), men da i hovedsak som rammefaktorer, slik som praktiske og økonomiske rammer hos bedriftene, tilbud og etterspørsel etter læringsaktiviteter, og sosiale og praktiske rammer utenfor jobb som kan ha betydning for den enkeltes deltagelse i læringsaktiviteter knyttet til livslang læring. Det eksisterer også mye og mangfoldig forskning knyttet til læring på arbeidsplassen. Garvin (1993) hevder at mye av diskusjonene her handler om filosofisk og til

dels overfladisk og metaforisk tilnærming, og for lite om detaljene som har betydning for praksisen på arbeidsplassen. Hans uttalelse ligger noe tilbake i tid, men det kan tyde på at den fremdeles er aktuell sett i sammenheng med uttalelser i Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021 (Kunnskapsdepartementet, 2017), som peker på behovet for mer kunnskap om hvordan læring faktisk foregår på arbeidsplassene.

## 1.2 Avgrensing av forskningsfelt - kundebehandlerens fag og arbeidsfelt

For oss som jobber med service innenfor varehandel handler det i stor grad om å yte service som lever opp til kundens forventninger. Det finnes ikke fasitsvar på ett spesifikt problem når kundene er forskjellige og står i ulike situasjoner. Man kan tilby den samme løsningen på samme problem til to ulike kunder. Den ene kan bli fornøyd og den andre kan bli misfornøyd. Det handler derfor ikke alltid om hva man tilbyr, men hva kunden forventer og trenger i sin situasjon. Den som jobber med service må forholde seg til dette hver dag. Man utøver skjønn i møte med kunden, basert på erfaring man har tilegnet seg gjennom mange lignende situasjoner. Inglar (2015) beskriver dette når han gir eksempel som handler om håndverkere som kommuniserer godt med kunder, selv om de ikke kan beskrive hvordan de gjør det. Man vet etter hvert, nærmest på refleks, hvordan man best kan møte de ulike kundene. Det er viktig å klare å se sin egen service og ytelse med kundens øyne, og ikke tenke at kundene kan og vet det samme som vi vet (Kontochristos, 2018). Service som begrep kan forstås både som et produkt og en tjeneste, og er i den sammenheng et konkret begrep. Men service kan også beskrives abstrakt, som en opplevelse. Det kan sies å være en aktivitet som konsumeres av kunden der og da, og som tilfører verdi til tjenesten eller produktet som er innkjøpt (Wilson, Zeithaml, Bitner & Gremler, 2016). Dette stiller store krav til kundebehandlerens forståelse og innsikt i bedriftens verdikjede og kundens opplevelse av den (Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 27), og påvirker også kompetansebehovet innenfor servicesektoren (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Servicesektoren er preget av digitalisering og er derfor utsatt for raske endringer (Utdanningsdirektoratet, 2016) Mye av dagens service i 1. linje er flyttet over til digitale flater, slik som Facebook, hjemmesider med selvhjelp, og chat. Endringer skjer hurtig. Det betyr at 1. linje medarbeideren må være rask og presis i sitt arbeid med å tilegne seg ny kunnskap og kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2016). Kundene forventer hjelp der de er, om det er fysisk og digital tilstedeværelse. Man må evne å sette seg inn i kundens ståsted, og flette denne kunnskapen sammen med bedriftens totale virksomhetsområde. Man er bedriftens

ambassadør overfor kunden, og man er kundens ambassadør overfor bedriften.

Kundebehandlere i 1. linje er i mange tilfeller de første til å oppdage feil og mangler, og den første til å fange opp endringer i tendenser, gjennom flyt og mønster i henvendelser fra kundene. Dette gir en unik rapporteringsposisjon i forhold til endrings- og forbedringspotensialer bedriften, men krever også evne til å formidle dette på en måte som fremmer god kultur for samarbeid og kommunikasjon.

Å jobbe som kundebehandler, kontormedarbeider eller butikkmedarbeider krever ingen formell utdanning eller sertifisering, men det finnes utdanning på videregående nivå. Servicefaget er et av de fagene hvor utdanningen kan forberede til en rekke type jobber. Det er imidlertid ingen spesifikk retting mot kundebehandlerrollen, slik som for butikkarbeid eller generelt kontorarbeid. Servicefaget, som del av det tidligere kontor og administrasjonsfaget, har siden Reform 94 hatt problemer med å finne rett plass i arbeidslivet (Høst, Reegård, Reiling, Skålholt & Tønder, 2015). Fra høsten 2020 har det blitt implementert nye læreplaner for servicefagene, som samles under betegnelsen salg, service og reiseliv (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I læreplan for Vg1 er det definert tre kjerneelementer:

- Drift utvikling og lønnsomhet
- Service- og vertskapsrollen
- Trygghet og beredskap

Som utøvende kundebehandler i 1. linje er det enkelt å kjenne seg igjen i disse elementene. Arbeidet krever forståelse for hvordan organisasjonen henger sammen, og hvordan egen rolle som kundebehandler bidrar til bedriftens utvikling og lønnsomhet. Som servicemedarbeider skal man ha god oversikt over både bedriftens og samarbeidspartneres rolle i serviceleveransen. Man skal vite hva som påvirker kundens opplevelse i møte med bedriften som tilbyr av produkter og tjenester, i tillegg til produsenter, produkter, transportledd, og annet som handler om å gi kunden det kunden betaler for og forventer. Det er ikke bare ens egen, eller bedriftens, rolle som kan påvirke kundens opplevelse. Dette krever at man har forståelse for hvordan de ulike delene av den totale serviceleveransen henger sammen, og hvordan organisasjon og samarbeidspartnere fungerer sammen.

Digitalisering og robotisering er blitt en del av serviceleveransen hos mange aktører innenfor varehandel og tjenesteytelse. Eksempler på dette er chatboter som man kan finne på hjemmesidene til både Posten, Ikea og ulike bank- og forsikringsselskaper. Der kundebehandlerens oppgave tidligere har vært å kommunisere direkte med kunden via e-post

og telefon, kan den nå også innebære å være innholdsleverandør til disse selvhjelpstjenestene. Etter hvert som bedriftens totale serviceleveranse spres over flere digitale flater, slik som sosiale medier, app, nettsider med innloggingskrav, netthandel og annet, stiller det større krav til tilstedeværelse gjennom selvhjelps løsninger for kunden. Multikanaler og netthandel påvirker handlemønster og kundeadferd, som igjen krever at kundebehandleren må utvikle sin yrkesutøvelse i takt med endringene. Med alle muligheter som nå finnes innen teknologi går utviklingen mot at enkle spørsmål kan besvares av chatboter eller via selvhjelpsinnhold. Direkte kommunikasjon med kunder ser ut til å dreie mot å finne svar og løsninger på mer komplekse spørsmål og problemstillinger (Aarflot, 2020). Dette krever gjerne mer dialog på tvers av fagområder i organisasjonen, og mer interaksjon med kunden. Det gjør også at kundeservice i større grad enn tidligere går i retning av kunnskapsarbeid, og ikke produksjonsarbeid. Dette er i hovedsak den opplevde utfordringen som er bakgrunnen for denne oppgaven.

Kundene er gjennom sitt kundeforhold en del av bedriftens grunnlag for en adaptiv form for produkt- og tjenesteutvikling, og slik også organisasjonens læring (Engeström, 2004). Kundene blir mer og mer vant til å bli spurt om tilbakemelding. De forventer å bli hørt, og at deres innspill tas til etterretning. Dette stiller krav til imøtekommenhet og ryddighet i tilbakemeldingene til kundene, og til hvordan man forvalter deres innspill og tilbakemeldinger videre i organisasjonen. Denne siden av kundebehandler jobben krever stor grad av samarbeid med tilstøtende avdelinger og funksjoner, og bred innsikt i hvordan organisasjonen er bygget opp. Fagspesialister som i hovedsak har sitt virke som en del av «backoffice» funksjonen for kundebehandleren, eller som jobber med produktutvikling og produksjon, må også i større og større grad belage seg på å utvikle sitt forhold til service. Fra kundebehandlerens side krever dette evne og vilje til å formidle, stille spørsmål og stille krav til kollegaer på en måte som fremmer kommunikasjon og samarbeid. Dette kan til tider være en krevende rolle, samtidig som man skal ivareta kunden innenfor forventet saksbehandlingstid.

I utøvelse av servicefaget er arbeidets natur en av forutsetningene for hvordan man kan legge til rette for læring og utvikling. Det drives fra sentralt hold et krevende arbeid for å fremme arbeid med læring og kunnskapsdeling. Man har innsett at det eksisterer mye kompetanse internt, som man kan dra nytte av i utvikling av kunnskap og kompetanse på tvers av fagområder og ulike felleskap. Tendensen synes å være at det kan være utfordrende å få ballen til å rulle av seg selv. Når det gjelder servicesentrene har det vært igangsatt arbeid for å

forsøke å skape et fagmiljø på tvers av lokasjoner, gjennom etablering av en årlig fagdag, og et felles digitalt forum for deling og informasjon. Men det later til at engasjementet lar vente på seg. Som mangeårig kundebehandler har jeg sett og opplevd utfordringer ved det å skulle sette av tid og ressurser til læring på arbeidsplassen. Man er på jobb for å jobbe. Man skal produsere, og man måles både på tid, mengde arbeid og kundetilfredshet. Hovedoppgaven er å svare telefon og e-post gjennom dagen, og erfaringen er at tiden man har til rådighet styres av andre. Enten gjennom leder, eller gjennom arbeidsmengde. Kundehevendelsene stopper aldri, og alle henvender seg med forventning om raske og presise tilbakemeldinger. Dette er en stor del av arbeidets natur.

### 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Å lære for og gjennom arbeid er noe man som arbeidstaker må forholde seg til, på grunn av endringer som kan inntreffe både på samfunnsnivå, organisasjonsnivå, og personlig nivå. Eksempler på dette er trender i forhold til endret kundeadfærd, ny teknologi, eller som vi erfarer i disse dager, en pandemi som medfører ekstreme endringer i arbeidsbetingelser. Endringer kan også være et resultat av forhold innad i organisasjonen, slik som nye systemer, ny organisering, strategiske endringer og nye krav til produksjon og resultat. Uansett hva endringene går ut på innebærer de at man må omstille seg, og lære for, og gjennom, arbeid. Livslang læring blir ansett både som behov og krav, noe som tilbys (NOU 2019;12, 2019) og noe man som individ samler og bygger gjennom et helt liv. Både organisasjon og individ har behov for gode vekstforhold for læring og utvikling i form av en kultur for dette. En læringskultur forutsetter at det er noen som erfarer læring, som opplever at læring finner sted. I begrepet læringskultur ligger derfor både et organisasjonsperspektiv og et individperspektiv. I lys av dette har jeg valgt å formulere en problemstilling knyttet til omgivelsene, som i denne sammenhengen er arbeidsplassen som læringsarena. Problemstillingen lyder som følger:

***Hvordan kan man legge til rette for læringskultur på en arbeidsplass med stadige endringer?***

Formålet med problemstillingen er å identifisere faktorer som er viktig for en god kultur for læring, og komme frem til forslag til hvordan man kan jobbe med å ivareta disse faktorene på en god måte. Til dette trengs kunnskap om forhold som handler om læringskultur. Dette fører meg til spørsmål som handler om hva er det som har betydning for opplevelsen av å lære på jobb. Er det noe knyttet til læringskultur som kan være til hinder for læring? Hvordan forstås

ulike begreper som brukes i tilknyt til læring og utvikling? Kan kunnskapsdeling ha betydning for læringskultur, eller omvendt? Jeg har formulert to forskningsspørsmål som jeg mener kan bidra til å belyse begge deler:

- 1. Hva hemmer eller fremmer læring og læringskultur på en arbeidsplass?**
- 2. Hvilken rolle spiller kunnskapsdeling for læring og læringskultur?**

For å finne svar på problemstillingen er det nødvendig å vite hva kulturen bærer på av opplevelser blant de som er en del av dem. Hva individene opplever som hemmende eller fremmende for en god kultur for læring. Derfor ønsker jeg å gå nærmere inn på akkurat dette. Gjennom yrkespedagogisk teori, spesielt med fokus på et sosiokulturelt læringsperspektiv, er læring mellom mennesker et relevant tema i spørsmål om læringskultur. Å lære av andre, og sammen med andre kan handle om å dele det man kan med andre, enten gjennom ord, handling eller ikke uttalte holdninger. Man kan dele informasjon, kunnskap og erfaringer, og kalle dette kunnskapsdeling.

Jeg har valgt å sette søkelyset på læring og læringskultur knyttet til arbeidsplassen som læringsarena. Dette er et komplekst område, og jeg har valgt å begrense problemstillingen til å gjelde for et bestemt felt innenfor en bestemt organisasjon. Arbeidsplassen det er snakk om her er som tidligere nevnt en større norsk organisasjon. Undersøkelsene i denne studien konsentreres i hovedsak rundt kundebehandlere som jobber med 1.linje service, deres ledere, samt et strategisk utvalg personer hvis arbeid er rettet mot denne delen av organisasjonen.

### 1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er bygget opp gjennom 7 kapitler, hvor kapittel 1 nå har beskrevet bakgrunnen for arbeidet. I kapittel 2 presenteres tidligere forskning på feltet, men den teoretisk tilnærming til ulike begreper relevant for feltet.

Kapittel 3 viser den teoretiske innrammingen. Innrammingen er tematisk presentert. Det viser til teori og forskning relevant for hvert tema.

I kapittel 4 presenteres forskningstilnærming og metodevalg, en nærmere beskrivelse av feltet og informantene, samt beskrivelse av analyseprosessen. Her vil jeg også gå inn på etiske problemstillinger gjennom arbeidet, og undersøkelsens validitet og reliabilitet.

Kapittel 5 er en tekstuell fremstilling av resultatet av undersøkelsen, hvor det også presenteres et utvalg sitater fra undersøkelsen. En del av resultatene vil også bli presentert i form av figurer sammen med beskrivende tekst.

Kapittel 6 omhandler er en oppsummerende drøfting av forskningsspørsmålene, basert på resultat, teori og forskning. Til slutt presenteres en konklusjonen som svar på problemstillingen.

Kapittel 7 er en kort refleksjon om veien videre

## 2. Forskning på feltet

Forskning som handler om læring på arbeidsplassen er mangfoldig og spenner over flere fagfelt. Det handler blant annet om samfunn, økonomi, organisasjon, ledelse, innovasjon, psykologi, pedagogikk og didaktikk. Jeg presenterer i det følgende et utvalg forskning fra feltet, gjennom en teoretisk tilnærming med vekt på ulike begreper jeg anser som viktig for denne oppgavens kontekst. Det dreier seg om sammenhengen og forskjellen på produksjonsarbeid og kunnsapsarbeid, kunnskapssamfunn, kunnskapsøkonomi og læringsøkonomi. Dette er relevant for å forstå konteksten for dagens arbeidsmarked. Det handler også om lærende organisasjon, ledelse av kunnskapsarbeid, og hva slags ledelse man kan knytte til ulike former for læringsutbytte. Videre er organisering av arbeidsplassen som læringsarena og psykologisk trygghet temaer som hører med. I dette ligger også læring som foregår innenfor fellesskap, og på tvers av grenser. I denne sammenheng både organisatoriske og grenser mellom kilder til læring. Hurtige samfunnsendringer og en aldrende befolkning har også gjort livslang læring til et viktig tema innenfor forskning.

Alle organisasjoner er i en eller annen grad lærende (Wadel, 2008). Det å være en lærende organisasjon kan sees på som en slags idealtilstand der ledere og medarbeidere i fellesskap må legge til rette for både individuell og kollektiv læring for å nå idealet (Irgens, 2011, s. 83-84). Den teknologiske utviklingen og innovasjonstakt de siste 50-60 år har gjort verden vi lever i til et mer kunnskaps-intensivt samfunn enn tidligere. Kunnskapssamfunnet som begrep er etter hvert blitt godt etablert (Fagerberg, Landström & Martin, 2012), og flere og flere jobber får karakter av det som kalles kunnskapsarbeid (Argyris, 1991). Hva som definerer



kunnskapsarbeideren, kunnskapsarbeid, eller til og med kunnskap, er det noe ulike meninger om (Davenport & Prusak, 2000; Guile, 2002), men informasjonsprosessering, problemløsning, kreativitet, autonomi og mangfoldig sett av ferdigheter er kjennetegn som kan beskrive kunnskapsarbeidets natur (Sandvik, 2011). Kunnskapsarbeiderens effektivitet bygger på andre forutsetninger enn produksjonsarbeideren, og dette har implikasjoner for hvordan man best mulig kan lede både arbeidet og arbeideren (Argyris, 1991; Drucker, 1999; Guile, 2002; Óskarsdóttir & Oddsson, 2017). Hvordan kunnskapsarbeid og kunnskapsarbeidere ledes har betydning for handlingsrom, mål og forventninger i arbeid med tilrettelegging for kunnskapsarbeiderens produktivitet (Sandvik, 2011). Servicefaget og kundebehandlers arbeidsfelt er områder som berøres av dette. Det er et fag som er i rask utvikling som følge av teknologi og digitalisering (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Kunnskapsøkonomi er et begrep som brukes i forbindelse med kunnskapssamfunn og kunnskapsarbeid. Utvikling av den europeiske kunnskapsøkonomien bygger ifølge Guile (2002) på viktigheten av investering i utdanning, og tette bånd mellom utdanningsinstitusjonene og arbeidsmarkedet. Dette er et resultat av at økonomien i større grad enn tidligere er basert på hvordan både individer og organisasjoner evner å ta kunnskap i bruk kreativt og innovativt (Guile, 2002). Begrepet læringsøkonomi har etterfulgt kunnskapsøkonomi, og refererer til den enorme endringstakten i økonomi og teknologi, og tilhørende press på endring og transformasjon som følge av dette. Endringstakten utsetter både organisasjoner og mennesker for nye problemstillinger, og legger dermed press på evnen til å utvikle seg. Dette forutsetter læring, som da blir en forutsetning for økonomisk utvikling. (Lundvall & Rasmussen, 2016).

Kontinuerlig forbedring er et begrep som i utgangspunktet ble innført i industrien gjennom den Tayloristiske tilnærmingen til produksjonsarbeid (Drucker, 1999), men det er et begrep som fremdeles er levende. Arbeid med kontinuerlig forbedring kan være utfordrende for mange bedrifter, og en av årsakene til dette kan ifølge Garvin (1993) være at det er for lite fokus på, og kunnskap om at kontinuerlig forbedring forutsetter individers forpliktelse overfor organisasjonen til å lære. Organisering av arbeidsplassen som læringsarena, og identifisering av kjennetegn og kvaliteter som støtter læring, er viktig for å utvikle en praksis som bidrar til anerkjennelse av læringsarbeid på jobb. (Billett, 2006). Man må se nærmere på forholdet mellom organisering og tilrettelegging for læringsopplevelser og dem som utsettes for dem. Billett viser til dette som en læreplan for arbeidsplassen. Han bruker ord som «pathway» og

«course of learning». Dette handler både om innhold, organisering og læreprosesser, og kan knyttes til en didaktikk tilpasset arbeidsplassen. Billett (2006) skriver om tre perspektiver på læreplan for arbeidsplassen. Det handler om hva som er intensjonen bak en slik plan, hva som faktisk skjer når man setter den ut i livet, og hva de lærende opplever og til sist lærer som resultat av planen. Billett skriver også om læring gjennom prosesser som foregår mellom fagfeller, eller kolleger, som handler om den sosiokulturelle rammen for læring på arbeidsplassen. Nore (2015) omtaler hybrid læring, altså læring som foregår på tvers av grenser på arenaer som tradisjonelt er skilt fra hverandre, for eksempel skole og arbeidsplass. Dette kan overføres til læring på jobb. Læring på jobb kan medføre skifte mellom ulike interne arenaer, og mellom ulike kilder til læring. Disse kan bære på ulike kulturer og tilganger, og den lærende må selv finne ut hva som gir verdi til egen læring. Nore (2015) skriver at dette krever større autonomi i den lærende sin prosess, da det kun er denne selv som vet hvordan de ulike tilgangene støtter egne prosesser for læring og utvikling.

Å ha klart for seg hva forskjellen på data, informasjon og kunnskap er, hevdes å ha betydning for suksess med kunnskapsarbeid (Davenport & Prusak, 2000). På samme måte kan bruk og forståelse av kompetansebegrepet ha implikasjoner for hvordan man jobber med læring og utvikling på en arbeidsplass. Begrepet kan eksempelvis forstås som ut fra et mellommenneskelig perspektiv, hvor det beskriver hvordan et menneske oppfatter hva et annet menneske er i stand til. Kompetanse kan også sees som en egenskap, eller som resultat av en læringsprosess (Schaffar, 2019)

HR Norge utarbeidet i 2019 rapporten «Hva holder direktørene våkne om natten?» (Iversen, Berntzen, Scheide & Bolstad, 2019). Denne ble utarbeidet på bakgrunn av intervjuer blant Norges 100 største virksomheter. I denne rapporten uttrykker forfatterne overraskelse over at mange satser for sent på kompetanseløft og kompetansevidning blant eksisterende ansatte, i forhold til utvikling og behovet for ny kompetanse. Rapporten peker på «kompetansefella» som en mulig årsak. Denne «fella» oppstår ut fra en kortsiktig logikk med fokus på mest mulig utbytte av eksisterende kompetanse på bekostning av å utvikle eller skaffe kompetanse for et mer langsiktig perspektiv. Dette bidrar til at all kapasitet går til drift i gode tider, mens man i dårlige tider ikke har nok ressurser til å utvikle kompetanse. Rapporten peker også på en opplevd utfordring fra et ledelsesperspektiv, som handler om hvordan man skal motivere medarbeidere til selv å ta initiativ til å heve kompetansen sin. Rapporten viser også at mange bedrifter ansetter personer på bakgrunn av deres evne til å tilegne seg ny kunnskap og

kompetanse, og deres sosiale ferdigheter. Denne typen generiske ferdigheter går også under begrepet tverrfaglige ferdigheter. Dette er ferdigheter som går på tvers av fag- og arbeidsområder, og som ikke er knyttet til en spesiell kontekst. Nägele og Stalder (2017) bruker begrepet «transferrable skills» og henviser til en rekke andre kilder og ulike formuleringer, hvor kompetanse også er brukt i noen av begrepene. Eksempler på dette er (engelsk):

- Generic competencies
- Employability skills
- Basic skills
- Soft skills

«Transferrable skills» direkte oversatt til norsk vil være «overførbare ferdigheter». Guile (2019, s. 9) bruker begrepet «interproffesional form of knowing». Selv om han omtaler kunnskap, eller viten, velger jeg å sette dette i sammenheng med tverrfaglighet. Det er noe variasjon i hva som defineres som tverrfaglige ferdigheter, og hvilke man ser som de viktigste. Cyprus Pedagogical Institute (2019) har kalt slike ferdigheter for «transversal skills» og gruppert dem i fire kompetanse- og ferdighetsområder, med «Digital Literacy» som fellesnevner.

- Information Literacy - *finne, organisere, analysere og kritisk vurdere informasjon. Bruke informasjon til å skape ny kunnskap, og evne å bruke ny kunnskap i nye situasjoner.*
- Collaboration and Communication - *kommunisere informasjon og ideer på en effektiv måte og gjennom bruk av ulike media, samarbeide med fagfeller om publisering av ny kunnskap og utvikle kulturell forståelse gjennom samhandling med andre lærende.*
- Creativity and Innovation – *Identifisere og sammenstille behov med mulige løsninger, bruke verktøy og ressurser kreativt og innovativt og skape nyvinninger.*
- Autonomous Learning – *Identifisere behov for læring basert på eksisterende viten, definere mål og utvikle strategi for å nå dem, evaluere prosesser og resultater og dokumentere måloppnåelse, reflektere over og utforske alternative tilnærminger til læring*

Mange organisasjoner forsøker å opparbeide gode praksiser for å kunne utnytte den kunnskapen den allerede besitter mest mulig effektivt. Det handler både om kunnskapsproduksjon og kunnskapsdeling (Ipe, 2003). I følge Ipe avhenger kunnskapsdeling

mellom individer av tre forhold. Disse er kunnskapens natur, muligheten til å dele kunnskap, og motivasjon for å dele kunnskap. Motivasjon for kunnskapsdeling kan bestå av flere elementer. Det kan være ønske om å hjelpe andre, stolthet over å kunne vise frem egen ekspertise eller at man sparer tid selv på lang sikt, ved å bruke tid på å lære bort det man selv kan til andre slik at de kan hjelpe seg selv senere (Spiro, 2018). Psykologisk trygghet er en annen faktor for kunnskapsdeling og læring og arbeid i team. Det handler om relasjoner, kommunikasjon og handling i relasjon til hverandre. Psykologisk trygghet er opplevelsen av frihet til å ytre meninger, og om å klare å bære den sosiale risikoen som kan ligge i samarbeid med andre (Fyhn, sitert i Øverli, 2021).

Kunnskapsdeling har vært tema i andre masteroppgaver før denne, i tilknytning til undersøkelser blant flere norske arbeidsgivere av varierende størrelse og fagområde. Et eksempel er hvordan kunnskapsdeling kan bidra til å transformere personlig erfaring til kollektiv kunnskap og økt kompetanse (Styrkson, 2012). Et annet er Bjerkeli og Stølhaug (2010) sin studie av betingelser for kunnskapsdeling i en større norsk organisasjon, og et tredje eksempel er en studie av hvordan kunnskap deles og overføres mellom kunnskapsarbeidere (Dyb, 2014). Et siste eksempel er en studie av kunnskapsdelingens effekt på innovasjon (Rostad & Hauge, 2006)

Kort oppsummert handler denne forskningen om samfunnsendringer relatert til et skifte mellom tradisjonell industriell produksjonstankegang, til større fokus på kunnskap som kilde til vekst og utvikling. Dette har implikasjoner for hvordan man tenker på ledelse, læring og utvikling i organisasjoner hvor det foregår kunnskapsarbeid. Kunnskapsarbeideren jobber annerledes enn produksjonsarbeideren. Gjennom arbeid med denne oppgaven søker jeg kunnskap om hva som kan bidra til en god kultur for læring og hva som kan hemme en slik kultur på en spesifikk arbeidsplass. Med denne kunnskapen vil jeg søke å komme frem til forslag til tilnærminger for arbeid med læring og læringskultur på arbeidsplassen, med tanke på å ruste for møter med stadige endringer i krav og premisser for arbeidet.

Mitt bidrag til forskningen handler om lokale forhold for læring og læringskultur, og er kan slik bidra til kunnskap knyttet til de praktiske detaljene som Garvin (1993) hevder er av betydning for diskusjoner om læring på arbeidsplassen. Dette er et behov som også fremkommer i Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021 (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### 3. Teoretisk innramming

I dette kapittelet vil jeg gå nærmere inn på et utvalg styringsdokumenter, teori og forskning knyttet til problemstillingen. Jeg har valgt å organisere kapittelet tematisk, med unntak av første underkapittel som handler om relevante styringsdokumenter. Til slutt vil jeg oppsummere kapittelet i lys av problemstillingen.

#### 3.1 Nasjonale grunnlagsdokumenter

Den norske modellen for arbeidslivet er tuftet på de tre grunnpilarene god økonomisk styring, god offentlig velferd og godt organisert arbeidsliv. Sistnevnte handler om behov for organisering av både arbeidsgiver- og arbeidstakersiden. Blant elementene i dette ligger effektivisering gjennom kompetansebygging for å sikre verdiskaping i norsk næringsliv (Støstad, u.å.). Norsk arbeidsliv krever høy produktivitet. Kompetanse er en viktig forutsetning for å leve opp til dette, og det forventes at krav til kompetanse vil fortsette å øke. (Fløtten & Jordfald, u.å.). Dette aktualiserer arbeidsplassen som læringsarena og plasser problemstillingens tema inn i en større sammenheng.

Hovedavtalen mellom LO og NHO er et viktig grunnlagsdokument når man snakker om læring på arbeidsplassen. I avtalen understrekes verdien av at arbeidstakere stimuleres til å styrke egen kompetanse, og at bedriften vektlegger planmessig opplæring både i form av interne og eksterne tilbud (Tariffavtaler, 2018 , § 18-1). Videre sier avtalen at bedriften og den enkelte medarbeider sammen er ansvarlig for utvikling av kompetanse gjennom etter og videreutdanning (Tariffavtaler, 2018 , § 18-2). Det er bedriftens ansvar å foreta kartlegging av kompetanse og finne tiltak for å tette gap i samarbeid med den ansatte (Tariffavtaler, 2018 , § 18-3).

Kompetansebehovsutvalget peker på tre trender som vil påvirke kompetansebehovet i arbeidsmarkedet fremover. Det dreier seg om teknologisk utvikling, grønt skifte og endringer i alderssammensetningen i arbeidstokken. Disse trendene gir ulike føringer for hvordan man trenger å jobbe med fremtidig kompetanse. Det gjelder både hvordan vi lever, jobber og kommuniserer med hverandre, og hvordan vi jobber med tverrfaglige ferdigheter for å kunne møte uforutsette hendelser (NOU 2020; 2, 2020). I tillegg kan vi forvente at mennesker i fremtiden vil måtte stå lenger i jobb. Dette har konsekvenser for hvordan man skal jobbe med vedlikehold og utvikling av kompetanse blant voksne arbeidstakere, for å ivareta livslang læring. Arbeidslivet må i større grad enn tidligere bidra til kompetanseutvikling, og

arbeidsgiver får dermed et større ansvar enn tidligere for å sørge for dette hos egne ansatte. (NOU 2019; 25, 2019). Det er viktig både for samfunnet og for den enkelte virksomhet, at man utvikler mer kunnskap om læring i arbeidslivet, og om hvordan man kan legge til rette for læring på jobb (Kunnskapsdepartementet, 2017). En tendens later til å være at kompetanseutvikling skjer i tilknytning til regelverksendringer eller teknologiske skifter, men at det daglige kompetansearbeidet ofte nedprioriteres. Det kan bli en utfordring hvis endringstakten i arbeidslivet øker (NOU 2020; 2, 2020). Kompetansebehovsutvalget påpeker at det er manglende grunnlag, i form av undersøkelser, som kan si noe om voksnes læring, utover registrering av deltagelse i formell opplæring. Det fremheves at det er behov for kunnskap om hvordan læring skjer i arbeidslivet.

### 3.2 Kunnskapssamfunnet

Peter F. Drucker introduserte i boken «The Landmarks of tomorrow» (1957/1996) begrepet kunnskapsarbeid (eng. knowledge work) for første gang. I dag snakker vi både om kunnskapssamfunn og kunnskapsarbeidere. Drucker (1992) mener kunnskapssamfunnet oppsto i kjølvannet av andre verdenskrig, i slutten av 1940 årene og begynnelsen av 1950 årene. Han mener opprinnelsen til dette kan være knyttet til flere ting. At Japan, som første ikke-vestlige land, vokste fram med en betydelig økonomisk vekst, at den første datamaskinen ble oppfunnet og at hjemvendte soldater fikk rett til universitetsutdanning i USA. Det vokste dermed frem et samfunn der kunnskap ble en primærressurs både for mennesker og økonomi. I følge Savulescu og Antonovici (2014) refererer begrepet kunnskapssamfunn til en moderne verden hvor ideer, kreativitet og innovasjon verdsettes høyt. Kunnskapssamfunnets iboende vesen handler om å oppfordre til, skape og implementere nye ideer og innovasjoner på alle områder, både sosialt, økonomisk og politisk. De hevder at begrepet representerer et viktig forskningsmessig tema på lik linje med klima, bærekraft og globalisering på vei inn i det 21 århundre.

#### 3.2.1 Kunnskapsarbeideren

Kunnskapsarbeid består av å løse komplekse arbeidsoppgaver som krever prosessering av informasjon. Det krever et mangfoldig utvalg ferdigheter og foregår i en autonom kontekst (Sandvik, 2011). Drucker (1999) omtaler kunnskapsarbeideren som en som ikke låses til *en* bestemt handling av den oppgaven han eller hun har foran seg. Som en motsats til kunnskapsarbeideren finner man Taylorismens produksjonsarbeider. Dette er en som nettopp har *en* bestemt oppgave foran seg. Oppgaven er nøye planlagt inn i et system av andre

oppgaver, for eksempel på et samleband, og det er ikke arbeideren selv som har planlagt eller utformet arbeidet (Drucker, 1999). Taylorismens grunntanke er en menneske/maskin-prosess for produksjon, hvor selve produksjonen fragmenteres i enheter av aktivitet, som skal utføres på best mulige måte. Kunnskapsarbeid betinger kompleks tankevirksomhet og kreativitet, og autonomi i arbeidet står sentralt (Sandvik, 2011). Kundebehandleren har oppgaver på begge sider at skillet mellom kunnskaps- og produksjonsarbeid. Mange oppgaver handler om problemløsning og det kreves et mangfoldig og variert sett av ferdigheter. Noen er repetitive oppgaver som kun utføres på *en* måte. Men hovedtyngden av arbeidet krever ekspertise, i form av erfaring, kreativitet og vurderingsevne. Engeström (2004) beskriver eksperten som den som møter ukjente problemer ved å konstruere nye konsepter og metoder for løsning, og slik øker sin egen ekspertise. Dette kan settes i sammenheng med både Drucker (1999) og Sandvik (2011) sine beskrivelser av kunnskapsarbeid og kunnskapsarbeideren.

### 3.2.2 Kunnskap og kompetanse

Kunnskap er hverken data eller informasjon, men er relatert til begge deler. Filosofisk sett kan kunnskap forklares på mange måter. Den klassiske definisjonen av kunnskap er oppfatningen av at noe er sant. Det er subjektets oppfatning av noe som faktisk er sant, noe hen tror er sant, eller har grunn til å tro er tilfelle. Kunnskap kan også oppfattes ut fra kontekst, og gå fra å være sant til usant (Holmen, 2019).

Begrepet kompetanse kan også forstås og brukes på ulikt vis. Det er ingen absolutt enighet om hva det innebærer (Schaffar, 2019). I læreplanverkets overordnede del står kompetanse definert slik:

*«Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning.»*

(Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 10)

Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO) definerer kompetanse noenlunde likt det som står i læreplanverkets overordnede del, men har også definert fire komponenter. Disse er kunnskap, forståelse, ferdigheter, og holdninger og verdier. Ferdigheter er videre presisert som

- kognitive ferdigheter (tallforståelse, lesing, skriving, problemløsning, analyse, kritisk tenkning)

- sosiale ferdigheter (evne til samarbeid, kommunikasjon, håndtere konflikter, skape felles forståelse, skape tillit)
- emosjonelle ferdigheter (utholdenhet, selvdisciplin, motivasjon, åpenhet) (NHO, 2017)

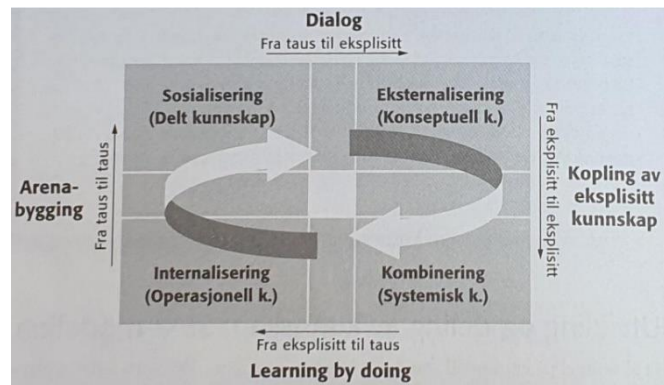
Lai (2013, s. 46) definerer kompetanse som «... de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i tråd med definerte krav og mål.» Hun skriver også at å være kompetent ikke nødvendigvis betyr det samme som å ha høy kompetanse. Å være kompetent betyr ifølge Lai å inneha anvendbar og riktig kompetanse ut fra de kravene som stilles (Lai, 2013, s. 13). Schaffar (2019) peker på at kompetanse ikke kun bør sees på i et retroperspektiv, altså som resultat av læreprosesser, men også omfatte et individs forutsetninger for å løse fremtidige utfordringer.

Felles for definisjonene er at de beskriver kompetanse som evne til å kunne handle ut fra bestemte kriterier i ulike situasjoner.

Kompetansebehovsutvalget beskriver kompetanse som summen av kunnskap, forståelse, ferdigheter, egenskaper, holdninger og verdier, samt resultatet av samspillet mellom disse elementene

(NOU 2020; 2, 2020, s. 29). Kompetanse kan være oppfatningen av en maktfordel noen mennesker har i form av sine kvalifikasjoner. Begrepet kan også forstås som en kategori i beskrivelse av i hvilken grad en lærende organisasjon er i stand til å fungere i skiftende omgivelser (Schaffar, 2019, s. 114). Schaffar skriver også at kompetanse er noe som kommer til syne i mellommenneskelige relasjoner, og er et uttrykk for hvordan en person oppfatter hva en annen kan klare.

Kompetanse og kunnskap kan være taus eller eksplisitt. Irgens (2011) viser til SEKI-modellen (Figur 2), som beskriver prosessen fra taus til eksplisitt kunnskap, og videre fra eksplisitt til taus. Dette er en prosess bestående av sosialisering, eksternalisering, kombinerer og internalisering. Gjennom denne går kunnskapen fra å være delt kunnskap til å bli konseptuell kunnskap, videre til systemisk kunnskap og til sist operasjonell kunnskap.



Figur 1 SEKI-modellen (Irgens, 2011, etter Nonanka og Takeuchi 1995)



Jeg skal ikke gå videre inn på alle praktiske eller filosofiske elementer i begrepene kunnskap og kompetanse, men velger å trekke frem en del av det som eksisterer for å belyse at kunnskap ikke nødvendigvis er naturvitenskaplig forankret, men kan påvirkes av kontekst og subjekt. Det samme gjelder oppfatningen av begrepet kompetanse. Hva kompetansebegrepet innebærer, og hvordan det forstås kan variere med ulike sammenhenger og kontekster. Det vil være et nærmest meningsløst arbeid å prøve å finne en enkelt definisjon på begrepet (Schaffar, 2019). Til tross for denne kompleksiteten vil jeg videre i denne oppgaven bruke begrepet kunnskapsdeling som en fellesbetegnelse på både kunnskap og kompetanse som deles mellom mennesker. Jeg velger også å bakte erfaringer inn i dette. Jeg anser denne sammenslåingen av begreper som hensiktsmessig for det videre arbeidet. Årsaken er faren for at forsøk på å sørge for lik forståelse overfor informanter kan føre til unødvendige teoretiske avklaringer, og mulig fremmedgjøring. Dette bygger på samme forståelse som Davenport og Prusak (2000) innleder sin artikkel med, nemlig en forenkling og sammenslåing av flere elementer i et begrep, for unngå usikkerhet og forvirring.

### 3.2.3 Kunnskapsdeling

Bruken av begrepet kunnskapsdeling i denne oppgaven refererer til deling av kunnskap og erfaringer, samt kompetanseoverføring mellom kolleger i en arbeidssituasjon.

Kunnskapsdeling kan defineres som en frivillig handling, og skilles på den måten fra rapportering som er en plikthandling (Davenport & Prusak, 2000). I en organisasjon kan man legge til rette for kunnskapsdeling, men den har uansett sitt utspring i den enkeltes motivasjon for å dele egen kunnskap med kolleger (Foss, Minbaeva, Pedersen & Reinholt, 2009).

Kunnskapsarbeideren bruker sin ekspertise til å skape, tilføre, eller dele sin kunnskap gjennom den jobben de er satt til å gjøre. Men kunnskapsarbeideren besitter ikke selv all kunnskap og kompetanse som skal til for å utføre eget arbeid. Hen kan kun være effektiv ved å samarbeide med andre (Drucker, sitert i Óskarsdóttir & Oddsson, 2017, s. 11). I følge Sander (2019) er kunnskapsdeling en prosess som involverer samtaler, refleksjon, spørsmål og ny kunnskap, og at kunnskapsdelingen er basert på erfaringen til den som deler. Dette henger godt sammen med det sosiokulturelle læringsperspektivet som Wenger (2004) sin teori om læring i praksisfellesskap representerer. Det knytter også kunnskap til en delvis subjektiv opplevelse av hva som er sant (Holmen, 2019). Kunnskapsdeling kan også handle om utvekslingen som skjer mellom den som lærer bort, og den som lærer. Freire (1970, s. 63-64) skriver at læreren i en frigjørende pedagogikk ikke bare er den som lærer bort, men en som

også lærer i dialog med eleven. Dette kan sees i sammenheng med det Irgens (2011, s. 117-118) beskriver som eksempel på utvikling av kunnskap i organisasjoner, nemlig hvordan man i møte med andre både kan være rådgiver og lære noe om den andres utfordring. Man kan altså både levere fra seg kunnskap, og motta kunnskap i en og samme prosess. Irgens fortsetter med at denne prosessen krever evne til fortolkning og til å sette sammen elementer til helheter som gir mening, og kaller dette fortellinger. Disse fortellingene kan så videreføres og bearbeides til nyttige «produkter» som kunnskap og innsikt, som igjen kan deles. I arbeid med kompetanseutvikling er det ifølge Lai (2013, s. 17) en trend som handler om å benytte på egne ressurser i organisasjonen i forbindelse med læring og utvikling. Verdien av den læringen som skjer i arbeidssituasjoner er mer anerkjent enn tidligere, og stadig flere ser viktigheten av å legge til rette for utveksling og deling av kunnskap og erfaringer. Samtidig er det viktig at kunnskapsdeling ikke blir resirkulering av kunnskap, slik at man risikerer å hemme utvikling av ny kunnskap (Lai, 2013).

Hvordan arbeid organiseres har betydning for motivasjon for kunnskapsdeling (Foss et al., 2009). Autonomi og helhetlige arbeidsoppgaver hvor medarbeider kan gjennomføre en prosess fra begynnelse til slutt, er faktorer som fremmer indre og internalisert motivasjon. Ifølge disse forskerne kan både indre motivasjon og internalisert motivasjon ha positiv påvirkning på kunnskapsdeling, mens ytre motivasjon kan ha en svakt negativ påvirkning på kunnskapsdeling. Sistnevnte kan henge sammen med at kunnskapsdeling i dette tilfellet kan ansees som verktøy for strategisk posisjonering, ikke som bidrag til felles utvikling. Hvordan arbeid er organisert har i sin tur påvirkning for hva slags motivasjon som fremmes. Foss et al. (2009) mener derfor at ledere må ta stilling til hvordan arbeid organiseres, og gjennom dette ha et bevisst forhold til hva slags motivasjon som styrkes. Både i arbeid hvor suksess avhenger av at medarbeidere mottar kunnskap som deles, og i arbeid hvor det skapes kunnskap som skal deles med andre, bør både indre og internalisert motivasjon styrkes (Foss et al., 2009).

### 3.3 Arbeidsplassen som læringsarena

Justin Trudeau, Canadas statsminister, sa på World Economic forum 2018 at «The pace of change has never been this fast, yet it will never be this slow again.» (Trudeau, 2018). At samfunn, politikk og arbeidsliv er i kontinuerlig endring er en kjensgjerning, og vi må henge med. Som arbeidstakere er vi forpliktet til, og for egen del avhengige av, å være med på endringer som kommer for å holde oss relevante og bidra til nødvendig utvikling.

Arbeidsplassen som læringsarena handler blant annet om hvordan man organiserer læringsarbeid for voksne mennesker, som en del av deres arbeidshverdag (Eikeland, 2002). Erkjennelsen av at kompetanse går ut på dato gjør at mange virksomheter velger å ansette mennesker på bakgrunn av deres læringskapasitet og sosiale ferdigheter. Da får man ansatte som evner å tilegne seg det som trengs, og som klarer å bruke sin kunnskap og kompetanse i samhandling med andre (Iversen et al., 2019). Denne måten å tenke på er en av grunnene til at arbeidsplassen er en viktig læringsarena. En annen årsak er at mange ikke har tilgang til formell utdanning gjennom utdanningsinstitusjoner, og er dermed prisgitt arbeidsplassen som arena for læring og utvikling. Å ikke følge opp om denne gruppens læringsmuligheter på arbeidsplassen vil bety det samme som å øke eller tilføre dem ulempe sammenlignet med dem som har, eller har mulighet til å tilegne seg, formell kompetanse (Billett, 2006). Billett mener det av denne grunn er feil å referere til arbeidsplassen som en uformell læringsarena.

### 3.3.1 Lærende organisasjon

Wadel (2008) hevder alle organisasjoner er mer eller mindre lærende, og at dette handler om læringsmessig organisering og koordinering av læringsprosesser. Denne organiseringen og koordineringen må ha støtte i en læringskultur. Begrepet har blitt omtalt som et motebegrep, men det er likefullt en betegnelse på en idealtilstand med tanke på organisatorisk læring (Irgens, 2011, s. 83-84). Irgens peker på viktigheten av at ledere og medarbeidere sammen legger til rette for å utvikle både individuell og kollektiv læring, og at en organisasjons totale læreevne har stor betydning for håndtering av endringer som igjen påvirker organisasjonens evne til å tilpasse seg og overleve. Jeg har valgt ut to definisjoner, fra Senge (1991) og Garvin (1993), som beskriver lærende organisasjoner fra det jeg oppfatter som noe ulike perspektiver. Senge (1991, s. 18-19) beskriver en lærende organisasjon som *«et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet. Og hvordan de kan forandre den»*. Videre sier han at *«det er en organisasjon som kontinuerlig forbedrer sin evne til å skape sin egen fremtid»*. Garvin (1993) definerer en lærende organisasjon slik: *"A learning organization is an organization skilled at creating, acquiring, and transferring knowledge, and at modifying its behavior to reflect new knowledge and insights"*. Wadel (2008) mener at Garvin er mest opptatt av at organisasjonens læring skal oversettes til adferd, altså at det må forekomme en endring. Garvins definisjon beskriver organisasjonen som en enhet med iboende ferdigheter, mens Senges definisjon er formulert mer som en visjon. Lai (2013, s. 23) hevder at denne måten å se en organisasjon på er en sammenblanding av det som handler om menneskers kompetanse, og virkemidler en organisasjon har til rådighet. Senge skriver at en

lærende organisasjon er avhengig av at mennesker lærer individuelt og i grupper, men at dette i seg selv ikke er en garanti for at organisasjonen blir lærende (Senge, 1991, s. 16 og 145). Det må foregå noe mer i rommene mellom individene, gruppene og organisasjonen – nemlig systemtenkning. Systemtenkning er ifølge Senge hjørnesteinen i en lærende organisasjon. Systemtenkning handler om at man ser sin verden som en del av en helhet. Helheten består av deler som på en eller annen måte er knyttet til hverandre, eller påvirker hverandre, i større eller mindre grad. Det kan for eksempel dreie seg om ulike avdelinger i en organisasjon, eller det kan være et system av produsenter, leverandører, utsalgssteder og kunder. De jobber ikke nødvendigvis sammen, men alle påvirker hverandre med sine valg og sin adferd (Senge, 1991). Garvin kritiserer Senge for å være for visjonær i sin definisjon av en lærende organisasjon. Han påpeker at det nærmest er en utopiske beskrivelse som mangler elementer for hvordan man skal gå frem for å bli, eller være, en lærende organisasjon (Garvin, 1993). Garvins definisjon av lærende organisasjon er formulert slik at det er organisasjonen som handler. Irgens viser til den japanske bedriftslederen Nonaka, og skriver at en bedrift ikke er en maskin, men kan ses på som en levende organisme med en kollektiv identitet og forståelse av mål og visjon (Nonaka, referert i Irgens, 2011, s. 119). Argyris (2012, s. 437) hevder at en organisasjon ikke utfører handlinger som fører til læring. Det er det menneskene i organisasjonen som gjør. Det er individer som formulerer problemet, finner løsningen og tester løsningen i praksis.

Wadel (2008) mener man bør se på organisatoriske kjennetegn og kulturelle kjennetegn i sammenheng, altså hvordan man organiserer seg med tanke på læring, og hvilke kulturelle elementer som kan være styrende for synet på læringsmessig arbeid. Det kan være slik at organisasjonen legger til rette for læring, men at mulighetene prioriteres bort til fordel for annet arbeid. Eller omvendt, at de ansatte ønsker å prioritere læring, men ikke har mulighet på grunn av manglende organisatorisk tilrettelegging. (Wadel, 2008, s. 14). Arbeidsplassens strukturelle rammer regulerer både arbeidsfordeling, og hvordan man fordele muligheter til å lære i forbindelse med arbeid (Billett, 2006). Lai (2013, s. 150) hevder det er en sentral fordel at man organiserer kompetanse- og læringstiltak ved hjelp av organisasjonens egne ledere og ansatte. Det fører til økt eierskap, ansvarliggjøring og styrket motivasjon hos de involverte. Lai mener samtidig at slike tiltak vil bidra til å øke organisasjonens læringskompetanse.

Senge (1991, s. 366) hevder at vi har en tendens til å tenke lineært om årsakssammenhenger når vi skal finne løsninger. At vi gjerne tenker at «A forårsaket B» men at det i realiteten kan

hende at også «B forårsaket A». For å kunne se sirkulære årsakssammenhenger mener han at vi trenger et systemspråk, og en systemtenkning. Vi trenger å forstå at årsak og virkning ikke nødvendigvis er nærliggende i tid og rom, men er del av et større system av årsak og virkning. Denne forståelsen har likhetstrekk med teorien om single- og double-loop læring i organisasjoner (Argyris, 2012, s. 438-439). Single-loop læring er den læring som handler om løsninger på gjentagende problemer. Man finner løsningen, lærer seg den og bruker den for å få gjort det daglige arbeidet. Double-loop- læring handler om at man går dypere til verks og identifiserer underliggende sammenhenger som forårsaker problemet, og løser dem. Dette er en langt mer kompleks form for læring, og den formen som virker sterkest av de to. Argyris hevder også at single- og double-loop læring er en nødvendighet i enhver lærende organisasjon, og at det denne formen for læring som er avgjørende for organisasjonen på lang sikt. Fra denne formen for organisasjonslæring kan vi igjen trekke paralleller til Engeströms teori om ekspansiv læring (Engeström, 2012, s. 443-466). Han beskriver hvordan man samler flere virksomheter, som deler av et system, for å finne løsninger forbundet med et felles objekt. Hver av disse virksomhetene har sine egne indre liv bestående av mennesker, fellesskap, regler, artefakter og arbeidsdeling. Det de har til felles er objektet, for eksempel en kunde. De ulike virksomhetene har sitt eget arbeidsområde og sine egne perspektiver. De utfordres i møte med andre virksomheters perspektiv, gjennom arbeidet med å finne en felles plattform for arbeid med løsning for felles objekt. «*Expansive learning at work produces new forms of work activity*» (Engeström, 2004). Dette handler også om systemforståelse, det å se sin egen praksis som en del av et større system av praksiser. Men læring foregår ikke bare innenfor, eller på tvers av, etablerte virksomheter. Det foregår også innenfor det som Engeström kaller «knotworking» (Engeström, 2004). «Knotworking» handler om de midlertidige oppgaveorienterte hendelser eller situasjoner mellom mennesker og eventuelt artefakter. Han beskriver det som å knyte, knyte opp og knyte på nytt, tråder for midlertidige forbindelser i sammenheng med midlertidige situasjoner. Det kan dreie seg om samarbeid mellom personer som til daglig ikke har mye å gjøre med hverandre å gjøre, men som trenger å samhandle i et kort og midlertidig tidsperspektiv for at en eller flere av dem kan kunne løse sin oppgave. Engeström (2012) hevder at dette er skjøre læringssituasjoner fordi de avhenger av rask gjennomføring og forståelse på tvers av fag- og interesseområder.

Begrepet «kontinuerlig forbedring» kan knyttes til organisasjonslæring, og er et kjent begrep i organisasjonen som er gjenstand for undersøkelse i denne oppgaven. Det har sitt utspring i Taylorismens produksjonsrettede kultur for effektivisering av arbeidsprosesser (Drucker,

1999). Engeström (2004) kritiserer begrepet ved å henwise til at det er ment til forbedring av noe eksisterende, og at kontinuerlig forbedring i den forbindelse ikke bidrar til å skape endring i seg selv. Men kontinuerlig forbedring kan også knyttes til det Billett (2006) skriver om kontinuitet i arbeidspraksis. Denne kontinuiteten handler også om utvikling av arbeidsoppgaver, som igjen kan forstås som kontinuerlig forbedring av arbeidspraksis. Dette kan i sin tur være styrt enten av organisatoriske mål, men også grupper av mennesker som på ulikt vis utøver innflytelse. Å utøve innflytelse kan handle om å forsøke å presse gjennom egne ønsker for læring og utvikling. Men forsøk på innflytelse betyr ikke at det alltid mulig å tilby ansatte det de selv ønsker seg (Billett, 2006). Det kan være teknologi og systemer som ikke er tilgjengelig for testing og øvelse, eller det kan være rammer av organisatorisk og praktisk natur som vanskeliggjør å etterkomme ønsker. Det kan derfor oppstå uoverensstemmelse mellom den ansattes ønsker, og det arbeidsgiver evner eller ønsker å tilby (Billett, 2006).

### 3.3.2 Læringskultur

Postholm og Jacobsen (2018, s. 66) skriver om begrepet kultur som referanse til «[...] *de ulike måtene grupper handler på, og hvilke overbevisninger de knytter til disse handlingene*».

Wadel (2008) skriver at kultur er det som ligger bak handlinger. Videre skriver han at hvilken kultur man har setter premisser for handling og samarbeid, og kan omtales som kulturelle verdsettinger og oppskrifter (Wadel, 2008, s. 23). I følge Wadel har enhver organisasjon en læringskultur. Peter Drucker har etter sigende sagt «*Culture eats strategy for breakfast*» (Drucker, sitert i Engel, 2018). Uansett om det er akkurat slik det ble sagt eller ikke, er det et uttrykk som eksisterer, og som etter min tolkning er ment å beskrive viktigheten av god kultur på arbeidsplassen. Óskarsdóttir og Oddsson (2017) hevder at man trenger et arbeidsmiljø som fremmer samarbeid og kunnskapsdeling, og som bidrar til å motivere for å forbedre egen yrkesutøvelse. En ideell læringskultur kan muligens også uttales ved hjelp av Freire (1970). Han beskriver denne tilstanden, som relasjon mellom deltagere på et sted man kan møtes som likemenn, med et felles mål om å lære, uten makt og hierarki. En utfordring fra et organisasjonsperspektiv kan være å nettopp skape omgivelser som fremmer dette. Men å evne å skape en god kultur for læring vil ha stor betydning for ansattes til å være aktive både i uformell læring og planlagte læringsaktiviteter (Lai, 2013, s. 37).

Det kan være lett å dele inn sine medarbeidere i grupper ut fra ulike former for kunnskap eller kompetanse, men dette kan føre til at man fremmer interne ulikheter i stedet for et felleskap

av individer med en felles kultur (Óskarsdóttir & Oddsson, 2017, s. 9). Samtidig er det viktig å ivareta medarbeiderens mulighet til å se hvordan eget bidrag til fellesskapet skaper effekt (Billett, 2006). Dagens arbeidssituasjon med stadige endringer gjør at samarbeid om læring mellom den nyansatte og den erfarne kan være svært viktig. Spesielt for arbeidsoppgaver om ikke lett lar seg kopiere eller som er komplekse. Her vil den erfarne kunne bidra med dyp innsikt som kan støtte læringsprosessene til den som stilles over for noe som er ukjent (Billett, 2006). Men en arbeidsplass er ikke nødvendigvis bare et godartet miljø, og det kan være ansatte som ikke støtter sine kolleger i deres utvikling (Billett, 2006). Billett hevder det er sannsynlig at noen ansatte vil føle seg truet av andres læring og utvikling. Han mener dette kan henge sammen med hvordan læring og utvikling ansees å påvirke den enkeltes interesse og mål. Noen medarbeidere kan dermed ønske å holde sin kunnskap for seg selv. Årsaken kan være at det gir opplevelsen av å ha makt i form av kunnskap, eller følelsen av at kunnskap bidrar til å beholde en bestemt posisjon (Óskarsdóttir & Oddsson, 2017, s. 9). Dette vil antagelig være mer påfallende i perioder med usikkerhet, for eksempel i forbindelse med markedsendringer eller omorganisering (Billett, 2006), men det kan også henge sammen med personers holdninger til både kulturen og kolleger.

At psykologisk trygghet er viktig for læring er en kjent sak. Dermed er det også viktig for en god læringskultur. Når hjernen signaliserer fare, om den er synlig eller usynlig, vil man intuitivt handle deretter. Man vil enten kjempe, flykte eller stivne (Carl & Egeland, 2021, s. 21). Ingen av disse reaksjonene vil være særlig produktive for læring og utvikling. Fare kan i denne sammenheng dreie seg om å oppleve å bli utfordret enten i form av posisjon eller i form av uenighet. Carl og Egeland (2021) skriver videre at opplevelsen av frykt og fare vil innskrenke vår oppmerksomhet til det som handler om å beskytte seg selv, mens opplevelsen av trygghet gir oss større tankemessig rekkevidde og rom for refleksjon. Vi kan bruke kreftene våre på ting som utvikling og å skape resultater. En del av å føle trygghet på arbeidsplassen, handler om hva som foregår i relasjoner og fellesskap. Det kan også være slik at en organisasjon evner å legge til rette for læring for noen, men ikke alle, og at det kan oppleves urettferdig. Det kan være både synlige og ikke synlige årsaker til dette, for eksempel rammer, ulikheter i arbeidets art og natur eller kulturforskjeller mellom ulike deler av organisasjonen (Óskarsdóttir & Oddsson, 2017). Men en læringskultur handler også om hvilke muligheter som finnes for læring, og hvordan disse mulighetene oppfattes og utnyttes (Wadel, 2008, s. 25). Argyris (1991) beskriver hvordan man lett kan havne i en loop av unnskyldninger for å unngå å måtte dykke dypt i egne handlingsmønstre som kan påvirke

egen evne til å lære. Men han hevder samtidig at ansatte og ledere i organisasjoner kan lære dette, gjennom å være bevisst på kommunikasjon, og ærlige intensjoner når det kommer til å lære av egne handlinger.

Guile (2019) omtaler rekontekstualisering som muligheten til å rekonstruere og utvikle tradisjoner og praksis. Å bevege seg fra rekonstruksjon til rekontekstualisering innebærer å være åpen for andres standpunkt, og å være villig til å jobbe sammen mot felles mål. Ifølge Guile (2019) er det essensielt å komme til en rasjonell enighet om hensikten med endring av praksis. I prosessen tar man i bruk konseptuelle, teknologiske og menneskelige ressurser på nye måter. Det betyr kollektiv læring ved å etablere et nett av årsaker som vil underbygge måten tradisjonelle elementer rekontekstualiseres på, for å tjene en ny hensikt (Guile, 2019, s. 6). Å komme til enighet kan innebære at utgangspunktet er to eller flere motsetninger. Dette er ikke det samme som problemer eller konflikter, men kan være historiske og strukturelle spenninger i eller mellom ulike aktivitetssystemer eller andre strukturer (Engeström, 2004). Ifølge Engeström bidrar slike motsetninger til å «forstyrre» dagens løsninger tilstrekkelig til å skape nye løsninger og innovasjon. Altså kan dette være viktige elementer i en god kultur for læring, dersom man evner å ivareta motsetningene og gjøre dem fruktbare. Freire (1970, s. 73-74) skriver at man trenger dialog for å sette «navn på verden» i fellesskap, som likestilte deltagere i et horisontalt, ikke-hierarkisk forhold. Men det kreves også at deltagerne forventer et resultat av møtet. Hvis ikke vil det bli «.. *tomt og sterilt, byråkratisk og kjedelig*» (Freire, 1970, s. 76). Lai (2013, s. 42) skriver at en god læringskultur i mange tilfeller vil være en kultur hvor man i høy grad involverer både ledere og medarbeidere i arbeid med læring og utvikling, og hvor det legges stor vekt på fleksibilitet, autonomi og lojalitet.

### 3.3.3 Praksisfellesskap og virksomhet

Peter Senge refererer til den britiske fysiker og filosof David Joseph Bohm (Bohm, referert i Senge, 1991), som mente at kollektiv læring er avgjørende for realisering av potensialet i menneskelig intelligens. Videre at det er dialog mennesker imellom som hjelper individene til å bli klar over at den kollektive tenkningen, at mennesker som tenker sammen er mer utfyllende enn et enkelt menneskes tanker (Senge, 1991, s. 245). I følge Dewey (1938) kreves en gjennomtenkt filosofi rundt de sosiale faktorene som skal til for å støtte og anerkjenne læring gjennom individuell erfaring. Billett (2006) hevder at praksiser som inviterer til, støtter og veileder til deltagelse sannsynligvis vil motivere ansatte til den typen tenkning, handling og læring som er nødvendig for å kunne være effektiv i sin yrkesutøvelse. Innen sosiokulturell



læringsteori finner vi Wengers (2004) teori om praksisfellesskap som omhandler læring både i mellommenneskelige relasjoner i et fellesskap, men også menneskets læring i relasjon til artefakter, allmenne og subtile rammer og begrensninger, både innenfor fellesskapets grenser, og i grenseovergangene mellom fellesskap. I et servicesenter, som til dels kan sammenlignes med det Wenger (2004) bruker som eksempel, er man avhengig av andres kunnskap og kompetanse for å gjøre jobben sin. Det er enorme mengder informasjon som skal prosesseres og omskrives til meningsfulle bidrag til kundenes spørsmål i den verden de lever. Dette krever et tett faglig samarbeid i det primære praksisfellesskapet - servicesenteret. Men det krever også grenseoverskridelser, altså en viss tilgang til andre praksisfellesskap, for å kunne samle relevant kunnskap fra flere perspektiver. Dette må i mange tilfeller til for å kunne løse en enkelt sak overfor kunden. Senge (1991) omtaler gruppelæring som en disiplin i utvikling av den lærende organisasjon. Både gruppelæring og læring i praksisfellesskap handler overordnet om det samme, at man er flere som er «i samme båt», at et fellesskap, en gruppe eller et relasjonssystem handler om flere mennesker som er gjensidig knyttet til hverandre gjennom det arbeidet man er satt til å gjøre. Tanggaard (2020) skriver at kompetanse i mange tilfeller er kontekstavhengig, og at vi er avhengig av andre for å bli bedre. Hun påpeker at vi gjennom det vi kan alene ofte kan komme til kort, og at resultatet av læring så vel som arbeid kan være avhengig av samarbeid med andre. Wenger kritiserer i innledningen til sin bok den tradisjonelle, institusjonaliserte formen for læring hvor man tenker at læring er en individuell prosess. Hvor prosessen er avgrenset med en begynnelse og en slutt, og er adskilt fra andre aktiviteter. Wenger ønsker å sette læring i sammenheng med «... *våres levde erfaring med deltagelse i verden*», (Wenger, 2004, innledning) at læring er en naturlig del av det å leve og agere sammen med mennesker vi omgås. Wenger bruker et praksisfellesskap av skadebehandlere i et forsikringsselskap til å beskrive og forklare praksisfellesskap, og skriver blant annet om praksisfellesskapets evne til å møte organisasjonens krav ved at praksisen støtter en felles hukommelse. Det vil si den totale hukommelse i fellesskapet som gjør at hver enkelt ikke trenger å huske allting hele tiden, for å kunne utføre arbeidet. Dette kan relateres til kunnskapsdeling. Man kan spørre kollegaer der man selv ikke vet eller husker. Dette er en del av den uformelle læringen som foregår gjennom det daglige arbeidet.

Engeström (2004, s. 148) kritiserer Wenger for å ikke ta høyde for at ekspertise eksisterer og utvikles der hvor man i utstrakt grad jobber på tvers av praksisfellesskap. Wenger er inne på dette gjennom sin beskrivelse av grenseoverganger mellom praksisfellesskap, men har, slik jeg tolker Engeström, ikke utforsket dette nok med tanke på hvordan man på tvers av

felleskap faktisk besitter og utvikler den nye formen for ekspertise som knyttes til det å kunne håndtere mer ustabile rammer for relevant kunnskap og kompetanse, som ligger i den stadig raskere utviklingen. Engeström mener det behovet man har for kontinuerlig utvikling av ekspertise dekkes av at man i større grad fokuserer på interaksjon mellom flere praksisfellesskap. Det er i dette feltet man former og transformerer praksis for endring og utvikling, og selv bidrar til å utvikle verden i stedet for å bare følge andre (Engeström, 2004). Han mener at utvikling av ekspertise strekker seg utover det å være ekspert på en arbeidsoppgave, innenfor sitt eget felt. Han beskriver som eksempel systemet av ulike virksomheter som har ansvar for navigering av et stort skip. Å utvikle ekspertise, skjer gjennom å tilegne seg en bredere forståelse av oppgavedomenet, gjennom erfaring i samarbeid med andre virksomheter som også har delansvar for løsningen av oppgaven. Gjennom slik erfaring utvikler man ekspertise i å tilpasse både egen virksomhet, og det større systemet av virksomheter, til skiftende omstendigheter (Engeström, 2004). For kundebehandleren er dette en viktig form for læring og utvikling av ekspertise, da arbeidet i stor grad handler om å samarbeide med andre virksomheter internt i organisasjonen for å løse saker. Kundebehandleren presenterer på mange måter resultatet av organisasjonens virksomhetssystem, og til dels dens ulike virksomhetsområder, i hvert eneste kundemøte.

### 3.4 Læring og motivasjon hos voksne

Som voksen arbeidstager er rammene for læring annerledes enn for en student eller elev som har læringsarbeid som sin hovedoppgave. På jobb er ikke målet å bestå en eksamen eller oppnå en karakter. Man er ansatt for å gjøre en jobb, men også å sørge for å holde seg nok oppdatert til å kunne følge med i utviklingen. Engeström (2004) skriver at den mest interessante læringen er den som skjer i forbindelse med endringer, når vi ikke på forhånd vet hva det er vi må lære. Interessant læring skjer når en person eller en gruppe stiller spørsmål til mening og kontekst, og skaper nye alternativer. Men som arbeidstager har man også forventninger om produksjon og kvalitet som er nært knyttet til bedriftens eller organisasjonens suksess og vekst. Man er ansvarlig for egen læring, men også for fellesskapets utvikling og fremgang. Det er forventet at man lærer seg det som er viktig å lære for bedriftens del, samtidig som man skal levere på effektivitet og ivareta kvalitet. Sosiale og følelsesmessige forhold har stor betydning for læring, og i dette ligger også en forskjell i læringens karakter når man skiller mellom voksnes læring og barn og unges læring, fordi voksne stiller seg annerledes til sine omgivelser enn barn (Illeris, 2012, s. 574). Barn som lærer lar seg i større grad enn voksne styre av hva andre bestemmer at de skal lære. Voksne

lærende anser seg selv som selvstendige mennesker, med behov for å påvirke og ta stilling til hva som skal læres, og hvordan man tilnærmer seg dette (Knowles, 2012).

#### 3.4.1 Livslang læring

Rundt midten av 1990-tallet ble begrepet livslang læring for alvor tatt i bruk innenfor utdanningspolitikken (Illeris, 2012). I sin opprinnelige form var det et begrep som omfattet formell læring gjennom livet, men begrepet er utvidet til å handle om all slags læring, på alle arenaer, gjennom alle livets faser. Illeris (2012, s. 573) sier det enkelt at «... *læring er noget, der kan og bør finde sted gennem hele livet.*» Jarvis (2012) omtaler begrepet som flertydig, og sier at det både kan være et eksistensielt fenomen, et institusjonelt begrep og et individuelt begrep. Han omtaler også livslang læring som en sosial bevegelse hvis bruk og betydning kan være knyttet til politiske diskusjoner. Kompetansebehovsutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2017) omtaler livslang læring som noe som tilbys og etterspørres. Dette hentyder at livslang læring er en vare, ikke en prosess. Jarvis (2012) sier om denne måten å se livslang læring på, at den kan bli instrumentell og snever, og at hva som legges vekt på er forhåndsbestemt. Med dette perspektivet påpeker han at de som ikke har bruk for det forutbestemte utdanningstilbudet, eller de som av andre grunner ikke får noe ut av det, holdes utenfor. Det er heller ikke hensynet til den lærende som her står i fokus, men leverandørens profitt. Det kan også være at det ikke den lærende selv som er kunden, men heller hans arbeidsgiver. Å skulle lære og utvikle seg vil i stor grad si å lære gjennom det arbeidet man er satt til å gjøre. Både Dewey (1938), Wenger (2004) og Freire (1970) skriver at det ikke vil være hensiktsmessig å benytte fortidens «sannheter» for å lære i en verden som er i endring, for en fremtid man ikke kjenner. Engeström (2004) fremhever at mennesker og organisasjoner hele tiden lærer noe som ikke er kjent fra før. Gjennom livet, både privat og på jobb, må vi lære nye former for aktivitet som vi ikke enda kjenner. Dermed er det ingen «lærer» som kan lære oss dette – vi må lære i takt med endringene.

Taus kunnskap og refleksjon henger sammen med å lære gjennom erfaring, som igjen henger tett sammen med læring på arbeidsplassen og livslang læring. Taus kunnskap er et begrep som handler om den kunnskap og viten hver enkelt besitter som ikke settes ord på. Schön (2012, s. 345-346) referer til taus kunnskap som en form for kompetanse som ikke er avhengig av å bli beskrevet for å være til stede. Det kan være noe vi vet hvordan skal gjøres, uten at vi tenker over det, vi bare gjør det. Schön bruker formuleringen «*viden-i-handling*» (Schön, 2012, s. 345). Visere skriver Schön om hvordan denne formen for kompetanse kan utfordres av

uforutsette hendelser, og hvordan «refleksjon-i-handling» (Schön, 2012, s. 348) da kan føre til nytt perspektiv gjennom handlingen. Denne formen for refleksjon foregår gjennom handlingen, og gjør at vi endrer handlingen mens vi gjør den. Denne refleksjonen gir oss mulighet til å eksperimentere mens vi handler, ved å forsøke nye handlinger for å endre resultatet (Schön, 2012, s. 349) En annen form for refleksjon er den vi gjør etter at handlingen er funnet sted., hvor vi kan se tilbake på og reflektere over hva det var ved vår tause kunnskap som gjorde at resultatet ble annerledes enn forventet (Schön, 2012, s. 348). Refleksjon gir oss mulighet til å tenke ut en ny måte å handle på før handlingen finner sted. Erfaringer man gjør gjennom livet, gjennom arbeid så vel som gjennom andre aktiviteter, knyttes til erkjennelse, og dermed læring (Kolb, 2012). Kolb ser på læring som en helhetlig prosess som involverer hele mennesket og menneskers utveksling med omgivelsene, og fremhever det som den viktigste prosessen i menneskelig tilpasning. Videre skriver han at et holistisk perspektiv på læring som erfaringsprosess også bidrar til å fremme likhetene i ulike begreper som gjerne brukes i denne sammenheng, slik som kreativitet, problemløsning og beslutningstaking. Kolb (2012, s. 296-267) viser til erfaringslæringen som en prosess med fire stadier av tilpasning: konkret opplevelse, reflekterende observasjon, abstrakt begrepsliggjørelse og aktiv eksperimentering. Erkjennelse er et resultat av å forstå og omdanne en opplevelse gjennom disse fire stadiene Usher (2012) skriver at det er behov for å forstå erfaringslæring hos voksne i den sammenheng en den hører hjemme og hvor den har sin betydning, nemlig i en sosiokulturell og institusjonell sammenheng. Han skriver videre at det er flere sider ved erfaringslæring. Det kan være en pedagogisk tilnærming eller strategi, og det kan være et middel for å gjøre plass til forskjeller. Som en naturlig følge av dette vil det oppstå spørsmål om hvilke typer erfaringer som skal fremmes i læringssammenheng, og hvordan man skal vektlegge og gi rom for erfaringenes mening og betydning (Usher, 2012, s. 300).

#### 3.4.2 Motivasjon for å lære

HR Norges rapport «Hva holder direktørene våkne om natten?» (Iversen et al., 2019) viser til flere dilemmaer knyttet til ledelse, hvor et av dem handler om hvordan man skal motivere medarbeidere til å lære på jobb, og hvordan man skal motivere dem til å bli i bedriften så den ikke mister verdifull kunnskap og kompetanse. Selv om noen ting fases ut og nye ting kommer, er den akkumulerte erfaringen man gradvis tilegner seg gjennom praksis som arbeidstaker, grunnlaget for ny ekspertise (Engeström, 2004). Det er også grunnlaget for å lære opp ny arbeidskraft (Engeström, 2004) og bevare bedriftens historikk. Det er en vanlig oppfatning, eller kanskje heller misoppfatning, at det blir vanskeligere å lære dess eldre man

blir (Knowles, 2012). Knowles skriver at forskjellen heller handler om at man gjennom ulike livsfaser er mottakelig for ulike måter å lære på. Han mener derfor er det viktig at den som skal fasilitere læring for voksne er personorientert, og kan hjelpe den lærende til den beste måten å lære på. Man vil lykkes bedre med å beholde og utvikle kompetanse, når prosessene for læring og utvikling er personlig tilpasset (Iversen et al., 2019). Enda en faktor for voksnes læring er hvem som bestemmer hva som skal læres (Illeris, 2012, s. 582). Illeris skriver at et karaktertrekk ved voksnes læring er at de lærer det de vil lære, altså det som gir mening. Knowles (2012) sier at voksne lærende er mest motivert for å lære noe de selv føler behov for. Voksne føler også en større forpliktelse til å lære noe de selv har vært med på å beslutte eller planlegge. Voksne er ifølge Illeris mer avhengig av bevisst og ubevisst motivasjon enn barn, og hvordan denne motivasjonen blir møtt i en lærings situasjon (Illeris, 2012, s. 576). I OECD-dokumentet «Future of education and skills 2030 står følgende beskrevet:

*“When students are agents in their learning, that is, when they play an active role in deciding what and how they will learn, they tend to show greater motivation to learn and are more likely to define objectives for their learning. These students are also more likely to have “learned how to learn” – an invaluable skill that they can and will use throughout their lives.»*

(OECD Future of education and skills 2030, 2019)

Senge (1991) sier det samme om mennesker som skal lære gjennom arbeid på en arbeidsplass. Eierskap til egen læring og læringsprosess er avgjørende for motivasjonen til å utvikle seg selv og sin praksis, og videre bidra til utvikling av fellesskapet. Å ha eierskap til felles visjon, eller å ha en egen visjon som henger sammen med felles visjon trekkes av Senge frem som et viktig element for motivasjon til læring og utvikling. Han mener dette er avgjørende forhold for individuell læring som skal bidra til kollektivet i en lærende organisasjon. Han hevder at det avgjørende ikke er hva visjonen sier, men hva den gjør for motivasjon til å utvikle seg i tråd med den. Visjonen skal altså gjøre at folk motiveres til læring og utvikling, og å være en del av en kultur hvor man i lys av felles visjon kontinuerlig lærer å lære sammen. Motsatt kan en visjon også føre til demotivasjon dersom man ikke kjenner seg igjen i, eller har noen form for eierskap til hva den skal føre til (Senge, 1991). Argyris (1991) på sin side argumenterer mot at motivasjon bør være fokus for hvordan man skal legge til rette for at læring skal finne

sted blant ansatte i en organisasjon. Han hevder dette heller henger sammen med at mennesker må ha de rette holdningene og følelser av forpliktelse. Det er først da læring vil være en automatisk del av arbeidet. Billett (2006) mener det er et viktig poeng at hver enkelt selv bestemmer hvordan de deltar på arbeidsplassen, og hva de lærer gjennom sin deltagelse.

### 3.4.3 Didaktiske perspektiver

Læring på arbeidsplassen skiller seg fra læring i utdanningsinstitusjoner. For det første er ikke den ansattes primæroppgave å lære, men å utføre arbeidet man er satt til å gjøre. For det andre foregår ikke læringen som en rekke emner som skal gjennomgås og bestås. Læring skjer i stor grad gjennom oppgaver som skal læres og praktiseres etter gitte krav, som en del av prosessen med å tilegne seg kompetanse for å utøve stadig mer krevende og komplekse oppgaver (Billett, 2006). Målet og prosessen med læring kan også handle om kontinuerlig utvikling og forbedring av arbeidsoppgaver, eller utvikling av nye. Likevel anser jeg pedagogiske og didaktiske perspektiver som er kjent i arbeid med utdanning, som relevante også for arbeidsplassen, og vil her knytte noen av dem til elementer som handler om organisasjon.

Mål-middel-didaktikken er en retning som tradisjonelt har vært sterkt knyttet til en naturvitenskapelig orientering (Hiim & Hippe, 1998, s. 32). I en organisasjon der man søker å jobbe effektivt mot bestemte mål kan det fremstå rasjonelt å starte med målet og derfra finne ut hva man tror kan bidra til å komme mest effektivt til målet. Dette kan man se på som en lukket tilnærming til læring i det at både innhold, prosess og vurdering er styrt av målet. En retning innenfor mål-middel-didaktikken handler om læreprogrammer. Gjennom disse kan man styre den lærende i riktig retning ved hjelp av innhold, og testing til slutt eller underveis for at den lærende skal bestå opplæringen (Hiim & Hippe, 1998, s. 33-34)

Innenfor didaktisk relasjonstenkning er det relasjonen mellom ulike faktorer for planlegging og vurdering av undervisning som er viktig. Det er ikke bare målet som bestemmer planleggingen, men målet i relasjon til rammefaktorer, læreforutsetninger, innhold, prosess og vurdering. I en organisasjon bestående av voksne lærende med har andre primæroppgaver enn å lære, er det mindre vanlig å jobbe med opplæring ut fra denne typen tenkning. Hiim og Hippe (1998, s. 136-137) omtaler en rasjonalistisk organisasjonslære i tilknytning til rammefaktorbegrepet, hvor rammefaktorer er styrt av mål som settes uten direkte forbindelse til opplæringen. De omtaler også et humanistisk, systemorientert perspektiv som til

sammenligning er mer orientert mot sirkulær forståelse av en helhet. Det sentrale i et slikt perspektiv er forståelsen av sammenhengen mellom deler av organisasjonen og samspillet mellom disse delene. I lys at disse perspektivene vil jeg knytte didaktisk relasjonstenkning sammen med det som handler om systemforståelse i forbindelse med teori om systemtenkning i lærende organisasjoner (Senge, 1991). Mål-middel-didaktikken ser jeg i sammenheng med en mer naturvitenskapelig forståelse av læring, og i relasjon til en mer hierarkisk og lineær organisasjonsstruktur.

Mestertradisjonen for læring er også relevant for læring på arbeidsplassen, kanskje spesielt i sammenheng med læring innen et praksisfellesskap. Engeström er inne på læreprosessen i relasjon mellom mester og novise, når han skriver om den tradisjonelle måten å tenke på ekspertise. Han skriver at ekspertise i forbindelse med utøvelse av stabile oppgaver er en internalisering av erfaringer som novisen gjennom øvelse og praksis sammen med mesteren gradvis tilegner seg. I denne forbindelse er ekspertise knyttet til det som allerede er en etablert praksis (Engeström, 2004).

Tanggard skriver om «affordances» i omgivelsene til den lærende. Begrepet forklares som «... *det, omgivelsene inviterer oss til at gjøre*» (Tanggaard, 2020, s. 23). Hun forklarer begrepet som handlingsmuligheter i omgivelsene. Et annet ord kan være tilganger i omgivelsene. Arbeidsplassen som læringsarena bærer på ulike tilganger når det kommer til læring og læringskultur. Det kan handle om muligheter til å krysse grenser både mellom læringsmiljø, på tvers av ulike virksomhetsområder og praksisfellesskap, og om å krysse grenser mellom fysiske og digitale arenaer. Det kan være internt i organisasjoner, eller utenfor gjennom eksternt organiserte aktiviteter. Disse variablene gjør at det kreves autonomi for den lærende. Det er den lærende selv som vet best hvordan ulike arenaer bidrar til prestasjoner innen læring, og hvilke erfarte læringsprosesser som best støttes av ulike arenaer og former for læring (Nore, 2015). Uansett hva arbeidsgiver kan tilby av læringsmuligheter, og uansett hvordan det blir tilrettelagt er det til syvende og sist den voksne lærende som avgjør om læringserfaringen var god. Og disse erfaringene vil også være grunnlaget for hvordan den som skal lære vurderer om det er verdt innsatsen ved fremtidige muligheter (Billett, 2006). Hvorvidt ledelsen støtter de ansattes læreprosesser eller ikke, om det er på grunn av praktiske eller økonomiske hensyn, eller bekymring for tap av kontroll over hva som skal læres, er det de ansatte selv som avgjør i hvilken grad de vil delta i det som tilbys. Det er deres verdier og mål som vil være styrende (Billett, 2006). Dette kan knyttes til viktigheten av involvering i

planlegging av læringsaktiviteter, som tidligere nevnt under motivasjon, og i arbeid med læringskultur.

### 3.5 Oppsummering av kapittelet

I dette kapittelet har jeg presentert et utvalg teori, forskning og grunnlagsdokumenter knyttet til læring på arbeidsplassen som tema. Det som omhandler kunnskapssamfunn belyser hvordan man ser på arbeidere som jobber innenfor områder som involverer mer enn det å utføre en bestemt oppgave. De har behov for å arbeide aktivt med utvikling av egen kunnskap og kompetanse, for å kunne stå i endringer og følge utvikling. Å se på kundebehandleren som en kunnskapsarbeider har betydning for hvordan man kan legge til rette for både læring og læringskultur innenfor deres arbeidsfelt.

Arbeidsplassen som læringsarena handler om hvordan man kan legge til rette for læring på best mulig måte. En lærende organisasjon kan sees fra ulike perspektiver, som også belyser ulike perspektiver på læring og utvikling. Læringskultur er avgjørende for hvordan de ansatte kan lære og utvikle seg på arbeidsplassen, og det har betydning for effektivitet i arbeidet. Læringskultur er også en del av praksisfellesskap eller en virksomhet. Her belyses viktigheten av samarbeid på tvers av grenser for å kunne løse en oppgave man har et delansvar for. Det handler også om hva og hvordan man kan lære i relasjon til andre, og hvordan disse relasjonene påvirker individuell erfaring og læring.

På en arbeidsplass er det snakk om voksne lærende. De har ikke læring som sin primæroppgave slik det vil være dersom man lærer i en utdanningsinstitusjon. På arbeidsplassen er det arbeidet som er primæroppgaven, men det er også krav om å bidra til både egen og kollektiv utvikling. Motivasjon for å lære henger sammen med tidligere erfaringer, og hvorvidt den lærende anser at utbyttet er verdt innsatsen. Den voksne lærende stiller også større krav enn hva barn gjør, til medvirkning og autonomi både gjennom planlegging og gjennomføring av læringsaktiviteter. Dette kan knyttes til yrkesdidaktiske perspektiver på læring, hentet fra opplæring i skole. Både mål-middel didaktikk, mesterlære, og didaktisk relasjonstenkning kan knyttes til hvordan læring planlegges eller foregår på arbeidsplassen, men også til ulike former for perspektiv på ledelse og organisering.



## 4. Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for datainnsamlingen. Formålet er å skaffe innsikt i faktorer knyttet til tilrettelegging for læring og læringskultur på en arbeidsplass. Det handler om å skaffe kunnskap om menneskers erfaring og opplevelser av arbeidsplassen som læringsarena. Forskningsspørsmålene er styrende for innsamlingen, og handler om hva som kan hemme eller fremme læring og læringskultur, og hvilken rolle kunnskapsdeling kan spille i en slik kultur. Erfaringsgrunnlaget som problemstillingen er knyttet til er forankret i egen yrkesutøvelse gjennom mange år som kundebehandler og medarbeider i organisasjonen som her er gjenstand for undersøkelse. Til dette har jeg valgt en digital spørreundersøkelse bestående av en kvalitativ og kvantitativ del. Dette åpner for en fenomenologisk og hermeneutisk tolking (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 133-153; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76), hvor kvalitative og kvantitative data kobles gjennom analyseprosess. Disse erfaringene gjøres i en kontekst som består av både faste og dynamiske strukturer, og som kan beskrives dels abstrakt og dels konkret, men som er kollektivt gjenkjennelig innenfor praksisfellesskapene. Jeg vil redegjøre nærmere for felt, informanter, undersøkelsen og analyseprosess. Deretter vil jeg gå inn på forskerrollen og implikasjoner ved den i tilknytning til etiske problemstillinger, og til slutt runde av kapitlet med å belyse validitet og reliabilitet.

### 4.1 Feltbeskrivelse og informanter

Feltet for undersøkelsen er begrenset til et spesifikt arbeidsområde i en organisasjon, nemlig servicesentre, kundebehandlere og ledere med ulik tilknytning til området. Beskrivelsen av feltet vil ikke være uttømmende, men gjøres på et overordnet nivå for feltet. Årsaken er at det dreier seg om til sammen åtte ulike servicesenter i organisasjonen, som opererer innenfor noe ulike fagområder.

#### 4.1.1 Servicesentrene

Fem av servicesentrene jobber innenfor samme arbeidsområde, men på ulike lokasjoner rundt i landet. Disse jobber mot butikknettverk og er nært knyttet til logistikk. To andre jobber både med forbrukerkontakt, butikkontakt netthandel, og intern service i organisasjonen, men har likevel noe ulike arbeidsområder. Et av dem er nært tilknyttet logistikk, mens det andre ikke har denne kontakten. Det siste er et IT-servicesenter, med arbeidsområde som dekker hele organisasjonen, men uten direkte forbrukerkontakt. Alle servicesentrene har reklamasjon som del av sitt arbeidsområde, med unntak av IT-servicesenter. Reklamasjon strekker seg fra forbrukerkontakt, til butikkontakt, leverandørkontakt, kontakt med logistikkenheter,

logistikkpартnere samt tett kontakt med intern innkjøpsorganisasjon og alle dens funksjoner. For disse servicesentrene er det også viktig med tilgang til informasjon om butikkers sortiment, og sortimentsskifter mellom ulike sesonger. De skal ha god oversikt over kampanjer og markedsføring, så vel som intern informasjon og kommunikasjon. IT-servicesenter yter teknisk support på tvers av hele organisasjonen, som til sammen omfatter flere tusen ansatte, mer enn et høyt antall butikker og et flere andre organisatoriske enheter. Alle organisasjonens IT systemer, slik som telefoni, saksbehandlingssystem, logistikksystem, kasser i butikk, bestillingsløsninger, nettbutikker, apper og en mengde andre systemer ligger under dette området for service- og support.

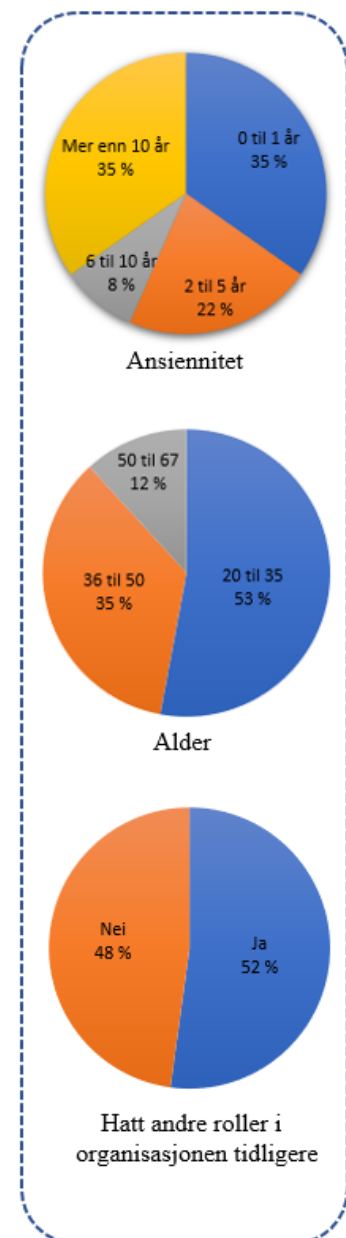
Henvendelser til servicesentrene kommer inn via ulike kanaler: E-post, kontaktskjema, chatfunksjon på organisasjonens nettsted, telefon, varslingsystemer, eller i noen tilfeller på en lapp fra en kollega. Feil eller andre ting som treffer kunder og brukere, oppdages i mange tilfeller i 1. linje i servicesentrene når henvendelsene om problemer begynner å dukke opp. Kundebehandlere og deres ledere må derfor være i stand til å melde feil videre, ofte på «magefølelse». For å få til det er man avhengig av tett kommunikasjon. Flere kunder kan melde samme feil, men til forskjellige kundebehandlere. Uten god kommunikasjon vil flere melde samme feil til samme sted, og kan i verste fall øke saksbyrden u hensiktsmessig mye et annet sted. Servicesentrene det er snakk om her har totalt behandlet i overkant av 500.000 saker i løpet av 2020. I tillegg kommer en stor del av all reklamasjonsbehandling som ikke omfattes av et saksbehandlingssystem, samt henvendelser via eksterne digitale kanaler, slik som Facebook.

#### 4.1.2 Informantene

Kundebehandlerne tar imot problemer og utfordringer som skal løses og spørsmål som skal besvares. Enten løses de der og da, eller de krever saksbehandling og gjerne involvering av flere i arbeid med løsningen. Det krever svært god oversikt over organisasjonen og hvordan den er bygget opp. Systemforståelse er viktig for kundebehandlerens arbeid (Senge, 1991). Som kundebehandler representerer man organisasjonens menneskelige stemme når kunden tar kontakt. Kundebehandleren må kunne kommunisere med alle typer mennesker som er i ulike situasjoner. Det kan være en butikksjef som savner varene sine eller har mottatt en skadet vare, en kunde som trenger bistand til å skaffe en vare, eller som ønsker å tilbakemelde en opplevelse i møte med et system eller ett produkt. Det kan være interne oppdrag som handler om ordreadministrasjon, kundekommunikasjon eller internkommunikasjon i større skala, eller

«detektivarbeid» for å finne roten til en feil som har skjedd i forbindelse med en leveranse. Teknisk support til brukere både internt og eksternt er en del av arbeidsområdet, og for senteret som driver ITsupport det aller største. Det finnes mange eksempler på at kundebehandlere må håndtere uventete mengder arbeid. Et eksempel på dette kan være systemfeil som rammer mange på engang. Et annet konkret eksempel er lanseringen av et spesielt produkt innen spillteknologi, som skapte en henvendelsesbølge ingen i organisasjonen har sett maken til eller kunne forutsett. Et tredje eksempel er pandemien vi står i, som har skapt endrede arbeidsforutsetninger og nye problemstillinger internt for servicesentrene, og endring i kundeatferd som påvirker henvendelsesmengde inn til flere av dem.

Slett ikke alle kundebehandlere har formell bakgrunn med utdanning innenfor servicefaget eller kontorfaget. Mange kommer fra andre stillinger i organisasjonen. Noen har søkt seg til et servicesenter, mens andre er plassert der gjennom omorganisering. Det er folk i alle aldre, med ulik bakgrunn. Noen har jobbet over 40 år i samme organisasjon, mens andre er nyutdannede med ambisjoner om å jobbe seg videre innover i organisasjonen til andre stillinger. Dette gjør noe med både den faglige og sosiale stabiliteten i avdelingene. Enkelte avdelinger er mer preget av dette enn andre. Opplæring skjer i all hovedsak på jobb, om det er nyansatte som skal læres opp, eller det dreier seg om endringer som krever opplæring. Diagrammene til høyre viser en jevn fordeling blant informanter som har vært ansatt i 0-1 år og de som har vært ansatt i mer enn 10 år. De resterende informantene fordeler seg på 2-5 års ansiennitet (22%) og 6-10 års ansiennitet (8%). Mer enn halvparten av informantene er i alderen 20-35 år. 35% er 36-50 og 12% er 50-67 år. Litt under halvparten av informantene har ikke hatt andre roller i organisasjonen enn den de er ansatt i nå.



Figur 2 Informasjon om informantene

#### 4.1.3 Utvelgelse

Utvelgelsen av informanter bygger på en strategisk og pragmatisk tilnærming (Grønmo, 2016, s. 100). Utvalget er gjort på bakgrunn av informantenes rolle som kundebehandlere eller ledere tilknyttet servicesenter i organisasjonen. Den totale populasjonen er fordelt på til sammen åtte servicesenter i organisasjonen, fordelt på arbeidsområdene som er beskrevet over. Samtlige medarbeidere og servicesenterledere ble invitert gjennom utsending av informasjon og samtykkeerklæring. I tillegg ble invitasjon sendt til et mindre utvalg ledere med en mer perifer eller overordnet rolle i tilknytning til servicesentrene. Alle som returnerte erklæringen med godkjenning, fikk tilsendt undersøkelsen.

- Antall inviterte: 86
- Antall mottakere av undersøkelse: 37
- Antall besvarelser: 23

Det gir en svarprosent på ca. 26,7 % av den totale populasjonen, og ca. 62,2% av alle som mottok undersøkelsen.

På grunn av spredningen i informantgruppen og tidspress besluttet jeg å sende invitasjon, samtykkeskjema og til slutt undersøkelsen til de ulike avdelingene etter hvert som jeg var i kontakt med dem. Dette førte til at informantene ikke mottok undersøkelsen på samme tidspunkt. Det ble utsendt to påminnelser før svarfristen utløp.

#### 4.2 Datainnsamling

Datainnsamlingen har foregått gjennom digital spørreundersøkelse. På grunn av Covid 19-pandemien måtte prosjektet nedskaleres fra sitt opprinnelige tenkte omfang, som også ville omfattet intervju som metode. Årsaken til nedskaleringen er todelt. For det første oppsto det en plutselig endring fra kontor til hjemmekontor, noe som veltet om på min og mine informaners arbeidshverdag. Behov for å fokusere på arbeidskapasitet og arbeidsfunksjoner i denne perioden måtte prioriteres. Dette sammenfalt med perioden som opprinnelig var planlagt for datainnsamling. For det andre opplevde flere av servicesentrene, der hovedvekten av informantene til daglig jobber, en formidabel økning i arbeidsbelastning. Jeg vurderte det derfor som lite rasjonelt å øke deres arbeidsbelastning ved å ta informantene ut av arbeid for gjennomføring av intervju. Valget falt da på å utforme en digital undersøkelse bestående av både kvantitative og kvalitative spørsmål, men vekt på sistnevnte. Ved å velge digital undersøkelse til fordel for intervju vil spørsmålene nå ut til flere informanter. Sett i lys av

problemstillingen vil dette være et valg som bidrar til mer bredde i dataene, som jeg anser som hensiktsmessig med tanke på hva som skal undersøkes. Samtidig vil konsekvensen av å velge bort intervju som metode føre til at datamaterialet mister dybde. Valget av digital undersøkelse som metode for datainnsamling beror dermed på en pragmatisk vurdering i forhold til endring i rammevilkår, og en vurdering av hva slags data som best vil kunne belyse problemstillingen ut fra formålet. Jeg vil komme tilbake til flere implikasjoner rundt valg av metode flere steder gjennom kapittelet.

#### 4.2.1 Den digitale spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelsen er bygget opp med utgangspunkt i teoretiske tema presentert i kapittel 3. Gjennom undersøkelsen søker jeg å oppnå forståelse av hva det er som kan hemme eller fremme læring, og hvilken rolle kunnskapsdeling kan ha for læring og læringskultur. Målet er ikke generalisering, men å finne årsakssammenhenger i tilknytning til utfordringer relatert til arbeidsplassen som læringsarena, innenfor et konkret felt og en spesifikk kontekst. Men resultatene kan likevel komme til å ha en viss overføringsverdi og relevans til tilsvarende felt i lys av tilsvarende tematikk. I en større sammenheng kan undersøkelsen sammenlignes med en forundersøkelse, som et mulig grunnlag for videreføring i større skala, med større muligheter for generalisering. Undersøkelsen kan ha likheter med en casestudie, i sitt begrensede felt og få enheter (Grønmo, 2016, s. 99). Metoden digital spørreundersøkelse er generelt av kvantitativ karakter, men jeg har valgt å kombinere kvalitative og kvantitative spørsmål. Beskrivelse, forståelse og mening er sentralt for undersøkelsens tema og hovedvekten ligger derfor på det kvalitative (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95) Hensikten med denne metodetriangleringen er å fylle og supplere data fra de ulike spørsmålene fra ulike perspektiver (Grønmo, 2016, s. 64). Det sosiokulturelle perspektivet har vært sentralt gjennom utforming av undersøkelsen. Dette faller naturlig sammen med at formålet i stor grad handler nettopp om sosiale relasjoner som element i læreprosesser gjennom hovedtema for problemstillingen, nemlig læringskultur.

I spørreundersøkelsen er syv av spørsmålene av kvantitativ karakter og ti av spørsmålene er av kvalitativ karakter. Sistnevnte er utformet med åpne skriverubrikker hvor informantene kan skrive fritt. Noen av tekstrubrikkene etterfølges av kvantitative spørsmål hvor informanten gir graderte svar på spørsmål som henger sammen med svar fra foregående tekstrubrikk. er ment å utfylle de kvalitative, og omvendt. Kombinasjonen av kvantitative og kvalitative data er

valgt for å søke å belyse ulike sider av problemstilling og forskningsspørsmål (Grønmo, 2016, s. 64). Undersøkelsen innledes med spørsmål om alder og ansiennitet i organisasjonen for å belyse variasjoner innad i informantgruppen. Videre spør jeg informantene hva de mener kjennetegner en god kultur for læring og hva det innebærer å være del av en slik kultur. Disse spørsmålet stilles med den hensikt å fylle begrepet læringskultur med innhold som er i tråd med respondentenes forståelse, og se dette opp mot teori og styringsdokumenter. Deretter spør jeg hva de legger i begrepet lærende organisasjon, og i hvilken grad de opplever organisasjonen som lærende ut fra deres oppfatning av hva som ligger i begrepet. Her gis det i tillegg mulighet til å gi et utdypende tekstsvare. Også her er hensikten at svarene skal kunne si noe om hva den enkelte legger i det tidligere nevnte idealet for en lærende organisasjon (Irgens, 2011). Som oppfølging til dette ønsket jeg å vite hva informantene mener om organisasjonens evne til å være en lærende organisasjon, ut fra svaret de ga på foregående spørsmål. De neste spørsmålene handlet om læring. Først et om hva informanten legger i begrepet livslang læring. Neste spørsmål om hva som kjennetegner en god opplevelse av læring for informantene. Dernest et spørsmål om hvordan de opplever å skulle lære nye ting i forbindelse med jobb. Etter dette ønsket jeg å vri spørsmålene om læring over mot kunnskapsdeling. Jeg spurte om hvilke kilder til læring som er de viktigste for informantene, og hvorvidt de kunne tenke seg å lære mer om hva andre kollegaer jobber med og hvordan de jobber. Her ble det også gitt mulighet til å utdype med tekstsvare/fritekst. I siste del av undersøkelsen fremmet jeg noen påstander som informanten skulle gradere fra 1 (i liten grad) til 7 (i stor grad). Det første settet med påstander består av fire påstander som handler om i hvilken grad det er fokus på kunnskapsdeling, i hvilken grad det foregår kunnskapsdeling i avdelingen, og til sist i hvilken grad den enkelte opplever å inneha kunnskap som er relevant for andre og omvendt. Det neste settet med påstander handler om i hvilken grad informantene tror kunnskapsdeling kan bidra til utvikling av noen definerte områder for tverrfaglige ferdigheter. Disse er hentet fra Assessment of Transversal skills (Cyprus Pedagogical Institute, 2019):

- Håndtering av informasjon og informasjonsflyt
- Kreativitet og innovasjon
- Samarbeid og kommunikasjon
- Selvstendig læring (lære å lære)
- Digital kompetanse

Helt til slutt har jeg gitt informantene mulighet til å tilføye hva enn de måtte ønske i en siste åpen tekstrubrikk.

Hensikten med spørsmål om begreper i spørreundersøkelsen har ikke vært å definere dem, men heller å skaffe innsikt i hva informantene legger i dem. Derfor er det ikke vært aktuelt å formulere spørsmål som «hva *er* en lærende organisasjon?» eller «hva *betyr* begrepet lærende organisasjon?». Jeg har bevisst brukt ordene «Hva legger du i begrepet ...?». Årsaken til at jeg ikke spør informantene om hva de mener om organisasjonen som lærende ut fra en gitt definisjon, er antagelsen om at det uansett vil være informantenes egne definisjoner som ligger til grunn for hvordan de vurderer dette i det daglige. Ved å be om informantenes forståelse av begreper kan deres mulig ulike perspektiver knyttes til ulike teoretiske perspektiver som kan ha betydning for svaret på problemstillingen. Undersøkelsen er heller ikke ment å skulle gi bastante svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Hensikten er å skaffe innsikt i og kunnskap om, de forhold som ligger i forskningsspørsmålene, og synliggjøre ulikheter i hvordan man forstår aktuelle begreper som benyttes i forbindelse med kommunikasjon om læring og utvikling på arbeidsplassen. Videre vil data fra denne undersøkelsen kunne fortelle meg om informantenes meninger og holdninger om de ulike elementene, men minimalt om hvordan de handler ut fra disse. Det kan med andre ord hende at deres svar ikke resonnerer med deres hverdagslige handlinger. Eksempel på dette er spørsmålet jeg stilte om hva det innebærer å være en del av en god kultur for læring. Her vil jeg kun ha informantens mening om hva det innebærer, uten å vite om informantene handler deretter. Dette vil eventuelt måtte følges opp med observerende undersøkelser som en forlengelse av dette prosjektet. Fint! Når det er sagt har det heller ikke vært intensjonen at denne undersøkelsen skal finne svaret på relasjonen mellom meninger og holdninger på den ene siden, og handlinger/praksis? på den andre. Men det er et håp/ønske/intensjon om at resultatet skal kunne gi grunnlag for forslag til tiltak og løsninger som kan prøves ut i arbeidet med utvikling av arbeidsplassen som læringsarena, jamfør problemstillingen.

For fullstendig spørreundersøkelse, se vedlegg 1 – Spørreundersøkelse.

#### 4.2.2 Beskrivelse av analyseprosess og kategorisering

Min tilnærming til analyseprosessen har vært drevet av det Wadel kaller for «...runddans mellom teori, metode og data» (Wadel, Wadel & Fuglestad, 2014). Den hermenautiske grunnsirkel (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 135,141,153), og vekslingene der mellom

rekonstruktiv, objektiverende tilnærming og nåtidsrelevant tilnærming, ligger til grunn for hvordan analyse av datamaterialet skal føre frem til en helhetlig ny forståelse (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 142). Gjennom prosessen har jeg dokumentert de ulike stegene i analysearbeidet gjennom en analyselogg, for å sikre validitet.

Data er innhentet på mikronivå og består av respondentenes meninger om spørsmål som handler om arbeidsplassen som læringsarena. Det er ikke foretatt undersøkelser på mesonivå, altså organisasjonsnivå, for å kartlegge hva organisasjonen faktisk gjør i forhold til tilrettelegging av arbeidsplassen som læringsarena. Det er altså meninger på mikronivå som er analyseenhet (Grønmo, 2016, s. 96).

Analyseprosessen har vært drevet frem av dataene, som naturlig nok henger sammen med spørsmålsstillingen fra undersøkelsen. Den tematiske inndelingen fra teorikapittelet har vært med gjennom analyseprosessen, men kun som veiledende, ikke styrende kategorier.

Innledende analysearbeid besto av å få en overordnet forståelse av dataene ved gjentatte gjennomlesinger og eksperimentering med sammenstilling av data. Først gjorde jeg noen punktvis sammenstillinger av svarene fra de kvalitative spørsmålene, og laget enkle diagrammer som viste resultatet fra de kvantitative spørsmålene. Dette innledende arbeidet viste ingen markante forskjeller i svarene mellom gruppen medarbeidere og gruppen ledere. Data ble innledningsvis satt sammen både samlet og delt på gruppene ansatte og ledere, men på grunn av undersøkelsens begrensede omfang, og mangelen på markante forskjeller i svarene, førte de innledende analysene til beslutningen om å analysere materialet under ett. Videre formet jeg diagrammer for de spørsmålene som var kvantifiserbare, på tvers av alle svarene. Også disse ble endret og sammensatt på ulike måter gjennom analyseprosessen, etter hvert som innsikt i materialet og tolkning førte til ny forståelse.

Analysen kan i korte trekk deles inn i fire faser. Den innledende, som jeg har beskrevet over, var nødvendig for å skaffe den første innsikten i materialet. Den neste fasen besto av å skrive ned notater gjennom ytterligere gjennomlesninger. Her starter jeg med å sette sammen svarene per spørsmål, til beskrivende tekst. Tredje fase besto av å analysere alle spørsmålene informant for informant, og skrive egne notater i forbindelse med informantens svar. Dette arbeidet førte til større innsikt i materialet og forståelse av materialet i lys av teori, og motsatt. Dette førte til ytterligere innsikt og forståelse av materialet, og til de første kategoriene drevet av data, tolkning og analyse. Fjerde fase var å skrive ut resultatene. Dette arbeidet førte til



justering av kategorier og nye vekslinger mellom teori og datamaterialet.

Det å se på informantenes totale besvarelse i sammenheng ble etter hvert viktig gjennom arbeidet med analysen. Ikke bare det å sammenfatte svarene under hvert spørsmål på tvers av informanter. Årsaken til dette er todelt. Det ene er perspektivene som kommer til syne hos den enkelte i hvordan svarene er uttrykt. Om de er argumenterende, bastante, eller om det er beskrivelser eller meningsytringer (Grønmo, 2016). Det samme gjelder i forhold til om det er vekt på refleksjon eller handling i svarene (Freire, 1970, s. 71). Den andre årsaken handler om hvordan spørsmålene er stilt. Eksempel på dette er spørsmål 3 og 4 som handler om hva som kjennetegner god læringskultur og hva det innebærer å være en del av den. Svarene her går litt om hverandre fra informantenes side, og en sammenfatning per spørsmål på tvers av informanter ville i noen tilfeller tatt svarene ut av sammenheng. Om svarene hører til under det ene eller det andre er av liten betydning totalt sett, og viser at man oppfatter og tenker ulikt ut fra sin egen forståelse og ståsted. Informantene har svart utfyllende totalt sett, og spørsmålene har slik jeg opplever det ført til refleksjoner som er kommet frem under senere spørsmål. Det samme gjelder for spørsmålene om lærende organisasjon, hvor det ene handler om hva informantene legger i begrepet, det neste er en gradering av hvordan de opplever organisasjonen som lærende, og til sist gjennom mulighet til å gi sin kommentar i forhold til opplevelsen av organisasjonen som lærende.

Gjennom arbeidet med analysen har det oppstått behov for å problematisere metodevalg, når jeg har oppdaget hull eller svakheter ved materialet. Som tidligere beskrevet ble intervju som metode forkastet. Konsekvensen for materialet er at det på enkelte områder gjennom analysen har oppstått spørsmål i stedet for svar i dialog med materialet. Svar som sannsynligvis kunne vært utdypet gjennom intervju. I noen tilfeller har det til en viss grad vært mulig å utfylle ved å gå tilbake til teori for å søke etter muligheter for utdyping, mens det i andre tilfeller er spørsmål blitt stående. Dette vil jeg si mer om gjennom drøftingen i kapittel 5

Kategorier er fremkommet gjennom analyseprosessen, og har vært gjenstand for endringer flere ganger underveis. De er ikke identiske med den teoretiske tilnærmingens tematiske oppsett, men er nært knyttet til dem. Hovedkategoriene er:

- Lærende organisasjon
- Læringskultur

- Læring på jobb
- Kunnskapsdeling

Under hver av disse er det plassert underkategorier som viser hovedtendenser innen hver kategori

Analysearbeidet vekslinger mellom forforståelse og ny forståelse, helhet og deler (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 133-153)

#### 4.3 Etiske refleksjoner

Ydmykhet for egne og studiens begrensninger er en forskningsetisk norm som handler om at forskeren skal være seg selv bevisst (Grønmo, 2016, s. 32). Som forsker i eget felt er det flere problemstillinger som må adresseres gjennom arbeid med datainnsamling, analyse, drøfting og konklusjon. All disse fasene vil til en viss grad være farget av min nærhet til feltet. Jeg har en posisjon til feltet som gir meg en kunnskap ingen andre har (Kvernbekk, 2005), og er uten tvil en ekte insider. Det å ha kunnskap ingen andre har handler for meg om sammensetningen av kunnskap om de faktiske forhold på arbeidsplassen, og mine erfaringer og opplevelser fra mangeårig ansatt i organisasjonen. Min forforståelse av problemområdet har ført til problemstillingen for denne oppgaven, og er slik sett objektiv. Men min forforståelse bærer også på forutinntatthet overfor problemstillingen. Det er derfor ekstremt viktig å være oppmerksom på egne holdninger i arbeid med datamaterialet. Jeg må i størst mulig grad søke å befri meg selv fra egen forutinntatthet uten å legge fra meg den verdifulle erfaringen og posisjonen jeg innehar, som gjør kunnskapen om feltet unik. Jeg må utøve kritisk refleksjon over egen forforståelse, og vær åpen for å la dem omdannes til ny forståelse (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Derfor har det vært viktig for meg å søke å skape en viss avstand til materialet samtidig som jeg ser kritisk på meg selv som medium for analyse og formidling av resultat. Forskere som gjør undersøkelser innenfor sitt eget yrke baserer ofte studiene på seg selv som informant (Wadel et al., 2014). De skriver om å være sosiolog på seg selv i forbindelse med deltagende observasjon (Wadel et al., 2014, s. 68). Deltagende observasjon har ikke vært benyttet i forbindelse med undersøkelse i denne oppgaven, men jeg vil likevel trekke dette inn mot det å være insider. Dette handler om at mine opplevelser og observasjoner gjennom mange år i bedriften på et eller annet bevissthetsnivå uansett om jeg søker å distansere meg fra det. Jeg kan anlegge et metaperspektiv, men jeg kan ikke frigjøre meg fullstendig fra det som har farget meg og min forforståelse. Jeg føler selv på kroppen hva det

innebærer å være i den rollen mine informanter er på jobb. Det vil alltid være en fare for «husblindhet» (Fangen, 2010), og at mine erfaringer i møte med informantenes svar kan skygge for det informantene egentlig mener. Om en informant uttrykker noe som ligner på mine erfaringer er det en risiko for at jeg som forsker kan henfalle til å for gitt at informantens uttalelser er de samme som mine (Skilbrei, 2019, s. 42). Som forsker er det viktig å være oppmerksom på dette, helt fra utforming av undersøkelsen, gjennom analyser og presentasjon av resultat. Min unike tilgang til feltet vil en ekstern forsker ikke kunne tilegne seg gjennom en kort prosjektperiode, og jeg vil se ting som en ekstern ikke vil ha forutsetninger for å se. Av samme årsak ville antagelig en ekstern forsker kunne se ting som for meg er skjult. Det ideelle hadde muligens vært et samarbeid med en som kunne tilføre et uteforperspektiv, både for å kunne oppdage forhold som for meg som insider er skjult, og for å utfordre min forforståelse og forutinntatthet. Det kan være forhold jeg som insider tar som en selvfølge, og derfor kanskje ikke stiller de nødvendige spørsmål ved.

Data fra undersøkelsen er innhentet gjennom UIO Nettskjema og alle informanter som har deltatt i undersøkelsen har gitt sitt samtykke til deltagelse under forutsetning av at materialet anonymiseres. Se vedlegg 2 – Informasjon og samtykkeskjema. Svarene på undersøkelsen er avgitt anonymt. Likevel er det ting som gjør at jeg som forsker, hvis jeg ville, kunne klart å identifisere enkelte av informantene gjennom svarene. Dette kunne vært mulig på grunn av mitt personlige forhold til noen av dem, sammen med at undersøkelsen ble sendt ut fortløpende etter hvert som samtykker var innsamlet per avdeling. Av den grunn har det vært et poeng for meg å variere sammensetning av materialet, og blande sammen besvarelsene gjennom analysen. Jeg valgte også etter noen innledende analyser å ta en pause fra materialet for å distansere meg fra det. Jeg har ikke hatt verken interesse eller intensjon om å identifisere noen, heller motsatt, og jeg har jobbet for å ikke knytte besvarelser til enkeltpersoner. Dette handler også om elementer som tidligere er nevnt, som handler om egen forutinntatthet. Det har ikke vært ønskelig for meg å vite hvem som har svart hva. Men dette er kun en side av det som handler om anonymitet. En annen side er det som handler om presentasjon av materialet. På grunn av et relativt lavt antall respondenter, og ulik deltagelse i avdelingene ville en presentasjon av resultat per avdeling kunne ført til at anonymitet ikke ble ivaretatt. Dette er en av grunnene til at materialet er analysert under ett, ikke gruppert etter avdeling eller rolle.

Denne undersøkelsen kan si noe om noens meninger om læring og læringskultur på en arbeidsplass. Den kan ikke si noe om menneskers handlinger og hvordan disse stemmer

overens med deres uttalte holdning og mening gjennom undersøkelsen. Det er heller ikke en uttømmende undersøkelse, som kan belyse alle sider ved læring og læringskultur. Det resultatet kan si noe om er mulig ulike perspektiver på organisasjonens evne til å støtte den enkelte i læringsarbeid.

Både ledere og medarbeidere forventer et resultat som kan bidra til utvikling og som kan være nyttig for arbeidsplassen. Leder som har gitt meg rom for å gjennomføre undersøkelser ønsker et resultat de kan bruke til nytte for egen avdeling, og medarbeidere som har gitt sine svar forventer at deres innspill vil ha betydning for arbeid med læring og læringskultur. Det å gjennomføre en undersøkelse blant kolleger på egen arbeidsplass skaper forventninger til resultatet. Dette stiller forventninger til meg som forsker og praktiker på egen arbeidsplass, men jeg vil også anta at det i noen tilfeller vil overføre en forventning til ledere i forhold til handling og praksis dersom resultatet her tilsier det. Dette er et ansvar jeg som forsker har tenkt mye på og hvordan det vil påvirke veien videre etter endt arbeid. Men jeg opplever at både kolleger og ledere er villige til å bidra til å ta dette eventuelle ansvaret gjennom den interesse som er vist fra deres hold. Jeg som forsker tar som en selvfølge at det vil oppstå diskusjoner i etterkant av arbeidet, som jeg vil måtte være en del av. Det er selvsagt umulig å forutsi hva og hvordan det vil bli, men å delta og bidra til slike diskusjoner og drøftinger er uansett et ansvar jeg har tatt på meg gjennom å gjøre undersøkelser på egen arbeidsplass.

#### 4.4 Reliabilitet og validitet

Kunnskapen jeg søker gjennom dette prosjektet er ment som grunnlag for å kunne utarbeide forlag til tiltak eller løsninger knyttet til problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 24).

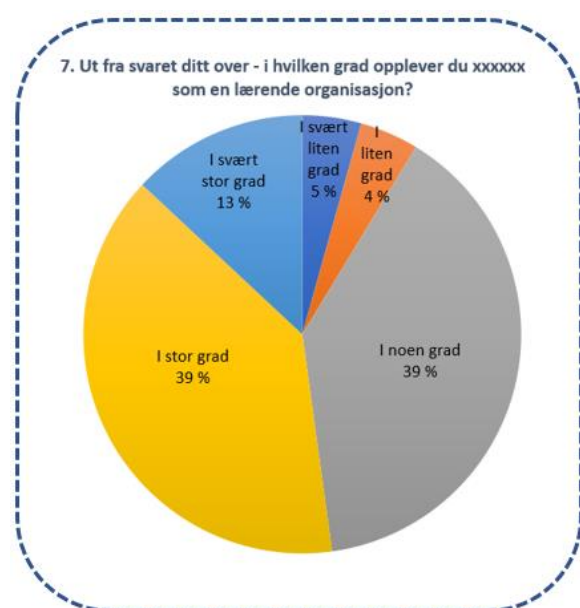
Datamaterialets validitet blir dermed gjenstand for en vurdering av dets evne til å underbygge en konklusjon som svar på problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 256). Undersøkelsen er utformet for å belyse fenomener fra hver enkelt informants perspektiv. Den er lik for alle, og variasjoner i materialet vil derfor representere forskjeller mellom informanter (Grønmo, 2016, s. 241), ikke variasjoner i gjennomføringen. Undersøkelsen belyser kun informantenes meninger og opplevelser knyttet til spørsmålene. Den belyser ikke direkte hvordan man faktisk jobber med å legge til rette for læring og læringskultur på arbeidsplassen i dag. Informantenes besvarelser kan gi grunnlag for fortolkning av dette inntil en viss grad, men da kun sett fra informantenes side. Det er dermed ikke en fullstendig undersøkelse av forholdene fra ulike perspektiver, men informantenes meninger og beskrivelser av opplevelser som er grunnlaget for svar på problemstillingen. Dette gjør at en konklusjon som svar på

problemstillingen ikke vil kunne si hva som kan eller bør endres på, men hva som kan være med på å fremme læringskultur. Materialet er likevel gyldig for å belyse problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 241-242) da er det kulturens egne deltagere som gjennom sine beskrivelser og meninger bidrar til kunnskap om hvordan situasjonen er i dag. For å kunne svare på hvordan man kan legge til rette for læringskultur trenger jeg kunnskap om hvordan fenomener knyttet til dette oppleves i dag. Dette er undersøkelsen i stand til å gi svar på, dog med noen mulige begrensede faktorer. En er at det kun er i underkant av 30% av den totale populasjonen som er representert i datamaterialet. Det er dermed usikkerhet knyttet til graden av metning i dataene (Skilbrei, 2019), altså om resultatet i hovedsak hadde vært det samme om en vesentlig større del av populasjonen hadde vært representert. En annen faktor er at de som har valgt å delta kan være de som er mest opptatt av læring og læringskultur, og dermed har de sterkeste meningene. Samtidig er alle gruppene innenfor populasjonen representert, og det er på den måten sikret bredde i materialet. Resultatet har dermed tilstrekkelig representativitet for populasjonen og feltet.

Siden undersøkelsen er gjennomført innenfor et spesifikt felt i en bestemt organisasjon, er resultatets generaliserbarhet svært begrenset. Likevel anser jeg at resultatet kan ha betydning for sammenlignbare felt. Med støtte i tidligere forskning og teori som presentert i kapittel 2 og 3 kan resultatet sies å være representativt, og slik bidra til å belyse hva som må til for å legge til rette for arbeid med læringskultur på en arbeidsplass.

## 5. Resultat

I dette kapittelet vil jeg presentere resultater og funn fra undersøkelsen og knytte dette til tidligere presentert teori. Kapittelet er delt i kategorier, ut fra hovedtrekk i informantenes svar. Mange av svarene handler om flere kategorier på en gang. Et som inneholder noe om kunnskapsdeling, kan være hentet fra spørsmål om hva som kjennetegner en god kultur for læring. Det er derfor ingen vanntette skott mellom kategoriene. Sitater fra svarene på spørreundersøkelsen presenteres i 11



Figur 3 Opplevelse av organisasjonen som lærende

nummererte databokser. Sitatene er i tillegg merket med bokstav. Dette er gjort for å løfte frem sitatene fra teksten, og synliggjøre dem på en visuell måte. Dette bidrar til å kunne presentere flere sitater, som gir god oversikt og transparens gjennom presentasjon. Til slutt i kapittelet oppsummeres funn og hovedtendenser fra kategoriene.

## 5.1 Lærende organisasjon

Undersøkelsen inneholdt to spørsmål relatert til begrepet lærende organisasjon. Det ene handlet om hva informantene legger i begrepet, og det andre i hvilken grad de opplever at organisasjonen lever opp til dette. Hensikten med spørsmålene var ikke å definere begrepet, men å undersøke hva informantene legger i begrepet og i hvilken grad organisasjonen oppfattes som lærende ut fra den enkeltes subjektive forståelse. Resultatene viser store variasjoner i hva man legger i begrepet lærende organisasjon. Svarene gir også uttrykk for ulike perspektiver på egenskaper ved organisasjonen, slik som system og struktur i arbeid med læring, læringskultur, forventninger og ansvar i den lærende organisasjonen. I tillegg til de to nevnte spørsmålene har informantene gitt graderte svar på påstander som handler om opplevelsen av kunnskapsdeling og hvilket potensiale kunnskapsdeling kan tilføre. Til sammen utgjør dette grunnlaget for resultatene som handler om begrepet lærende organisasjon.

### 5.1.1 Organisasjonens egenskaper

Det varierer blant informantene hvordan de omtaler den lærende organisasjonen i sin beskrivelse. I databoks 1 er sitat A og B, eksempler på hvordan noen av informantene omtaler organisasjonen som en levende, handlende enhet, med iboende menneskelige trekk og ferdigheter som mer eller mindre er i tråd med hvordan Garvin (1993) definerer den. Sitat C og D viser at andre omtaler den som et sted hvor det legges til rette for at mennesker utvikler seg selv og organisasjonen. Det siste er mer i tråd med hvordan Senge (1991) definerer den lærende organisasjonen. De menneskelige trekkene, eller egenskapene, ved organisasjonen som nevnes handler om at organisasjonen gjør, eller vil noe. En organisasjon

#### **Databoks 1**

A) «En organisasjon som utvikler seg og lærer underveis.»

B) «En organisasjon som kurser og lærer opp sine ansatte, og som følger opp hver og enkelt på en god måte.»

C) «At det blir lagt til rette for de ansatte slik at man får ta del i nye prosjekter, får nok informasjon og har mulighet til å være med på å forme det man ønsker å lære/lære bort.»

D) «En organisasjon der det er mulighet for å utvikle seg personlig og faglig og forbedre seg innenfor fagområde over tid.»

som lærer opp sine ansatte, som ønsker å utvikle seg, som følger opp, som er villig til å lære, som holder seg oppdatert, som alltid vil bli bedre, som setter fokus, som utfordrer, som har en forståelse for utvikling og som er fleksibel. Fra det andre perspektivet, som handler om organisasjonen som sted eller omgivelse, sier informantene at den er et rammeverk for kulturelle forutsetninger for læring og utvikling, at det foregår strukturert arbeid med kompetanse, at det er et sted der arbeid med læring er satt i system, der man kollektivt er positiv til nye ideer, et sted hvor vi lærer av hverandre og jobber for å bli bedre, at det legges til rette for involvering og medvirkning, og et sted der det er mulighet til å utvikle seg. Dette kan knyttes til det Tanggaard (2020) omtaler som «affordances», eller tilganger. Det handler om hva omgivelsene tilbyr, legger til rette for og inviterer til. Denne undersøkelsen omfatter ikke hva disse tilgangene består av.

### 5.1.2 System og struktur i arbeid med læring

System og struktur i arbeid med læring handler om organisering. Systemforståelse (Senge, 1991) favner alt fra å se organisasjonen som en del av samfunnet, forstå sammenhengen mellom organisasjonens ulike deler og funksjoner, og forståelse for egen rolle og påvirkning. Undersøkelsen er ikke ment å gi noe totalbilde av systemforståelsen blant informantene. Men det den viser er en variasjon i perspektiv, fra det mest nærliggende til mer komplekse organisatoriske.

#### **Databoks 2**

A) «Da er læring satt i system og det er en kontinuerlig utvikling både på det personlige og i det organisatoriske.»

B) «Stadig noe nytt, program for opplæring satt i system.»

C) «... ønsker nok å være en lærende organisasjon, men kan være vanskelig å nå ned til den enkelte

Sitat A og B i databoks 2 knytter system til læring og utvikling på personlig og organisatorisk nivå, mens sitat C peker på kompleksiteten i en stor organisasjon, som en utfordring for gjennomføringskraft. Det er lang vei fra ønsket om å være en lærende organisasjon, til gjennomføring og opplevelse i praksis. Flere påpeker også manglende kollektivt engasjement i arbeid med læring og utvikling, og at det er store variasjoner i dette mellom ulike avdelinger i organisasjonen. Det er stort fokus blant informantene når det gjelder systematikk i arbeid med læring og utvikling. Dette kan knyttes til systemforståelse, og viser at nærmest uansett hvilket perspektiv man anlegger – om det er synet på organisasjonen, eller et nærliggende eller komplekst perspektiv - er rammer, system, og planer for læringsarbeid et tema som bærer både meninger og engasjement blant informantene.

### 5.1.3 Forventninger og ansvar

Svarene indikerer i hovedsak to perspektiver på ansvarlighet i den lærende organisasjonen. Det ene går ut på en forventning til at organisasjonen er ansvarlig for å tilby opplæring, og det andre handler om organisasjonen som et sted hvor de ansatte får rom og frihet til å ta ansvar for egen læring, tenke nytt og finne nye løsninger. I følge Hovedavtalen mellom NHO og LO er det bedriftens ansvar å kartlegge behov, og sammen med den enkelte medarbeider finne tiltak for læring og utvikling (Tariffavtaler, 2018 s. §

#### **Databoks 3**

*A) «... jeg opplever at det er et stort potensiale og det er mange muligheter til utvikling. Det handler om mennesker og endring og disse kombinasjonene kan forløpe seg utfordrende.»*

*B) «Vår manglende evne til å ivareta kompleks og viktig opparbeidet internkompetanse medfører ofte at vi mister flinke folk ut av organisasjonen.»*

18-13). Informantene som har svart ut fra det første perspektivet nevner gjerne at en lærende organisasjon lærer opp og kurser sine ansatte, mens de som representerer det andre perspektivet gjerne omtaler organisasjonen som et sted hvor det blir lagt til rette for de ansattes utvikling, uten at dette nødvendigvis detaljstyres av ledere. Det siste handler om autonomi i arbeid med læring og utvikling. Som vist i figur 3 (side 48) opplever omtrent halvparten av informantene i stor eller svært stor grad at organisasjonen lever opp til deres forståelse av begrepet lærende organisasjon. Hovedtrekkene i deres forståelse av en lærende organisasjon er at det tilrettelegges for ansattes deltagelse i egen utvikling og at organisasjonen byr på muligheter for den enkelte, at organisasjonen er åpen for påvirkning både utenfra og innenfra, og at det innbys til involvering og nytenkning. Organisasjonen, eller ledelsen, ses i dette perspektivet som ansvarlig for vekstforholdene knyttet til læring og utvikling. Den andre halvparten av informantene opplever i noen grad, liten, eller svært liten grad at organisasjonen lever opp til dere forståelse av begrepet lærende organisasjon. Hovedtrekkene i deres forståelse er i noe større grad knyttet til organisasjonen som styrende rammeverk for læring og utvikling. At en lærende organisasjon setter opplæring, læring og utvikling i system, og har en tydelig dagsorden for dette. Deres gradering indikerer at det eksisterer en forventning om større grad av planlegging og struktur i arbeid med læring og utvikling. Organisasjonen kan i dette perspektivet sees på som ansvarlig for å tilby opplæring den mener er viktig og relevant, og styre og bestemme både innhold og retning. Databoks 3 viser to eksempler på utfordringer for den lærende organisasjonen, hvor sitat A peker på potensiale til tross for en utfordrende faktori en stor organisasjon, mens uttalelsen i sitat B viser et kritisk syn på forvaltning av kompetanse. Men selv om det er tendenser til gap mellom den ideelle lærende organisasjon og informantenes forventninger, er det likevel flere

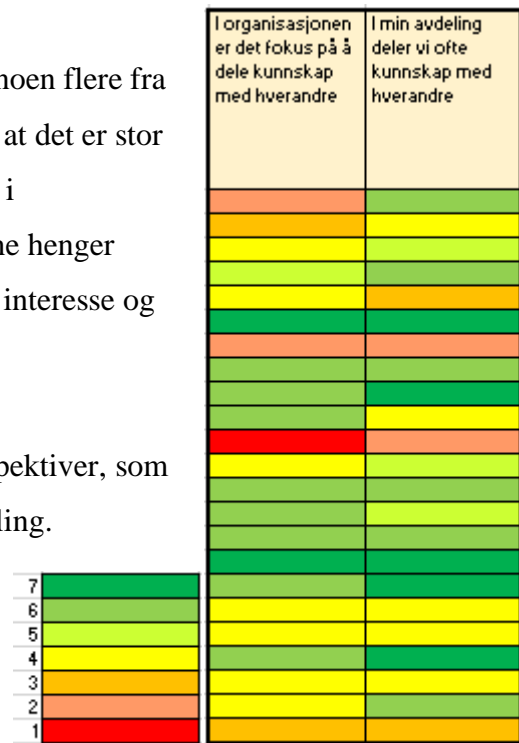


som påpeker potensialet for forbedring. Deler av informantgruppen har lang fartstid i organisasjonen, noen flere fra ulike posisjoner. Blant disse er det flere som påpeker at det er stor variasjon i muligheter for utvikling avhengig av hvor i organisasjonen man har tilhørighet. Disse variasjonene henger ifølge et par av informantene sammen med personlig interesse og engasjement, og type arbeid.

Det er et tema som går igjen uavhengig av ulike perspektiver, som handler om systematikk i arbeid med læring og utvikling.

Informantene bruker ulike begreper om dette, slik som rammeverk, struktur, system, plan eller program. Uttalelsene handler om opplevelsen av utilstrekkelig organisering av arbeid med læring og utvikling. Dette kan sees i sammenheng med det

Wadel (2008, s. 14) skriver, om manglende samsvar mellom de muligheter som eksisterer, og hvordan man prioriterer å benytte mulighetene. Billett (2006) er også inne på det som handler om hvordan man organiserer seg med tanke på læring i organisasjonen, og hvordan organiseringen oppleves. Hvilke muligheter som finnes i organisasjonen dekkes ikke av denne undersøkelsen. Men hovedtendensen i svarene viser uansett at det er et gap mellom hva den ideelle lærende organisasjon bør tilby eller legge til rette for, og hva informantene opplever at den gjør. Dette kan muligens knyttes til informantenes opplevelse av fokus på kunnskapsdeling i organisasjonen. Figur 4 viser hvordan informantene har svart på i hvilken grad de mener det er fokus på kunnskapsdeling i organisasjonen. Svarene er gitt på en skala fra 1-7, hvor 1 er i liten grad og 7 er i stor grad. Jeg har valgt å visualisere graderingen på en fargeskala fra mørkegrønt til rødt, hvor rødt er det samme som 1 og mørkegrønt er det samme som 7. Graderingene er presentert som en informant pr. linje i figuren. Svarene viser at det er stor variasjon i denne opplevelsen. Informantene kommer som tidligere beskrevet fra ulike avdelinger innenfor servicesenterområdet i organisasjonen, og en mulig forklaring på variasjonen kan være varierende forhold i de forskjellige avdelingene.



Figur 4 Fokus på kunnskapsdeling

## 5.2 Læringskultur

Det er stor bredde i svarene på spørsmålet om hva som kjennetegner en god kultur for læring, men det er hovedvekt på enkelte faktorer som jeg vil trekke fram her. I undersøkelsen ble det stilt to direkte spørsmål om læringskultur. Det ene handlet om hva som kjennetegner en god kultur for læring, og det andre

om hva det innebærer å være en del av en slik kultur. Noen av informantene har også trukket inn uttalelser om læringskultur i svar på andre spørsmål. Sitat A i databoks 4 viser et bredt og omfattende perspektiv på læringskultur som bærer av arbeid med kontinuerlig forbedring.

### **Databoks 4**

*A) «Læringskultur treffer mange ulike fagområder. [...] Ideelt sett hvis man har en kultur for å tenke kontinuerlig forbedring i alt man driver med, så kommer mange av de andre tingene av seg selv..»*

### 5.2.1 Tid

Resultatene viser, ikke overraskende, at tid er viktig for læring i en god læringskultur. Mange av uttalelsene bærer preg av en opplevelse av for lite tid til å lære. Flere uttaler at de ønsker mer tid til diskusjon og refleksjon, både i forbindelse med planlagt opplæring og eget arbeid med læring.

Informantenes ønsker om tid til refleksjon harmonerer med hva både Irgens (2011, s. 90) og Schön (2012)

sier om refleksjonens betydning for læring. Noen av

informantene knytter sine svar til planlagt opplæring, og understreker viktigheten av

tålmodighet fra opplæringsansvarlig og tid og rom for å stille spørsmål og diskutere både

under og etter opplæringen. Sitat B i databoks 5 er et eksempel på et av svarene som handler

om å ha tid til å stille spørsmål i forbindelse med opplæring. Lignende uttalelser går igjen

flere ganger, som kjennetegn på en god læringskultur og på en god opplevelse av læring. Flere

nevner at kjennetegn på en god læringskultur er tid og rom for å spørre hverandre om hjelp i

arbeidssituasjoner, og at det er vilje til å hjelpe hverandre. På spørsmål om hvordan

informantene opplever å skulle lære nye ting på jobb svarer ca. ¼ av informantene at de finner

det utfordrende eller krevende på grunn av opplevelsen av for lite avsatt tid. Sitat A i databoks

5 er et eksempel på dette. En annen uttalelse presiserer at det hjelper lite å snakke om å sette

av tid, når arbeidsdagen ikke strekker til å grunn av arbeidsmengde. Noen av informantene

svarer mer generelt at det er ønskelig med mer tid til å drive kontinuerlig forbedring,

kompetansebygging, og det å lære bort til andre. Mange av informantene har pekt på

### **Databoks 5**

*A) «Kan være krevende å finne tid og rom i en hektisk hverdag, drift går ofte foran»*

*B) «At jeg føler at kursansvarlig har tålmodigheten og tiden til meg og mine spørsmål.»*

*C) «Lov til å gjøre feil. Tid til å lære av feilene.»*

viktigheten av å kunne lære av feil. Sitat C i databoks 5 er et eksempel på at også dette kan knyttes til opplevelsen av å ha tid.

### 5.2.2 Trygghet og åpenhet

Mange av svarene handler om trygghet i forbindelse med grunnleggende rettigheter man har som menneske i samspill med andre, selv om det ikke ble stilt direkte spørsmål om dette. Svarene kan knyttes til forhold som har med psykologisk trygghet å gjøre, for eksempel retten til å være feilbarlig. (Carl & Egeland, 2021, s. 72). I svarene fra undersøkelsen er det 10 enkeltuttalelser som handler om at det skal være lov å gjøre feil. Eksempler på dette er sitat A og C i databoks 6. Begge bruker formuleringene «lov til å feile». Andre ord og setninger som knyttes til dette er, teste og feile, det skal oppleves trygt å gjøre feil, det skal være rom for å gjøre feil og aksept for at mennesker feiler. En annen personlig rettighet handler om retten til å si at en ikke forstår eller vet og retten til å endre mening (Carl & Egeland, 2021, s. 72). Dette kan knyttes til uttalelser fra informanter som uttrykker viktigheten av en kultur hvor det er åpenhet, rom og tid for å stille spørsmål og få hjelp av kolleger og ledere. Dette kan vi se av sitat B og F i databoks 6.

Informanter uttaler ønsker om å oppleve at den som driver opplæring ser og forstår den enkeltes behov, og at det settes av tilstrekkelig tid til å bli trygg.

Et annet aspekt av trygghet og åpenhet som kommer fram handler om å dele det man finner ut av, lærer, eller å dele nye ideer. At man ikke skal være redd for at andre tar æren for det man selv har fått til og dermed brenner inne med potensielt viktig kunnskap eller kompetanse for organisasjonen. Sitat D viser dette som en kort og enkel uttalelse. At dette kommer frem i undersøkelsen kan tyde på at det eksisterer opplevelser av at noen vegrer seg for å dele det de kan eller vet. Dette kan knyttes til det både Óskarsdóttir og Oddsson (2017) og Billett (2006) skriver om noen menneskers ønske om å holde kunnskap og kompetanse for seg, enten fordi

#### **Databoks 6**

A) «Svært viktig at det føles trygt å prøve nye måter å løse oppgaver på, prøve ut nye løsninger og at det skal være lov å feile. Da skjer utviklingen fortere.»

B) «En kultur der er åpenhet for spørsmål og deling av kunnskap. Et sted der ingen spørsmål er dumme»

C) «Lov til å gjøre feil. Tid til å lære av feilene.»

D) «Du må dele.»

E) «Opplever at det til tider ikke er tid til ordentlig opplæring [...] føler at man ikke behersker ting på en trygg og god måte som en god opplæring ville gitt.»

F) «Å kunne få stille spørsmål om det man lurer på. Å bli hørt, og å kunne høre på kollegaer. (utveksle erfaringer)»

G) «Humor, aksepterende miljø, samarbeid og vennskap.»

de ikke opplever tilstrekkelig trygghet i fellesskapet, eller fordi de kan føle at de utfordres av andre, eller opplever at de må verne om sin posisjon. Sitat G viser at også humor, samarbeid og vennskap har betydning for hvordan man opplever en god kultur.

### 5.2.3 Fellesskap

Det ble ikke stilt direkte spørsmål om fellesskap i undersøkelsen, men gjennom svar som omhandler læringskultur, lærende organisasjon og opplevelse av læring handler det i mange tilfeller også om fellesskap. Sitat A og B i databoks 7 viser hvordan to av informantene har svart. Flere svarer at man trenger å dele med hverandre for felles beste. Dette handler om vilje til å bidra til fellesskapet, og bringer

kunnskapsdeling inn også her. Som sitat C viser er det også svar som handler om felles læring og utvikling av team i arbeid med å nå felles mål. Alle er ansvarlige for å dele informasjon, kunnskap og kompetanse som kan være viktig for fellesskapet, gjennom å dokumentere og tilgjengeliggjøre best mulig. En presiserer dette ved å uttale at det handler både om å dele kunnskap om «beste praksis», altså noe som er velfungerende, og å dele kunnskap om utfordringer. Noen av informantene presiserer også at man selv ta ansvar for egen læring og utvikling, og at det å bygge egen kompetanse krever disiplin, fokus, og egeninnsats.

#### **Databoks 7**

*A) «At man deler kunnskap for å bli bedre sammen.»*

*B) «At ledere og ansatte aktivt deler kunnskap med hverandre.»*

*C) «Viktig med å lære nye ting for å kunne videreutvikle ett team eller organisasjon mot eventuelle mål eller konkurrenter»*

Å bli sett, hørt og oppleve tilhørighet nevnes av flere informanter. Ord som hjelpsom, hjelpe eller hjelp, å bry seg og å oppmuntre hverandre brukes av informantene. En av informantene beskriver også medvirkning og involvering i utforming, og evaluering av arbeid (Illeris, 2012; Knowles, 2012). En av informantene uttrykker at det er viktig med en felles forståelse av hva læring, kunnskap og kompetanse er i organisasjonen (Davenport & Prusak, 2000). En annen uttrykker at en god kultur for læring vil bidra til utvikling av fellesskap, gjennom at det blir lettere å diskutere ulike problemstillinger som kan bidra til å styrke både sosiale relasjoner og læringsprosesser. Dette kan knyttes både til praksisfellesskap (Wenger, 2004) og til åpenhet og psykologisk trygghet (Carl & Egeland, 2021; Fyhn, sitert i Øverli, 2021)

#### 5.2.4 Å bidra til en god læringskultur

Svarene i undersøkelsen indikerer at ansvaret for læringskulturen er et felles anliggende, men det er ulike ting som settes i sammenheng med forskjellige roller. Sitat A i databoks 8 er et eksempel på dette.

Noen av informantene er tydelige på at det er lederne som har ansvaret for å legge til rette for at de ansatte kan ta ansvar for egen læring. Det påpekes av flere informanter at det må settes av tid til å lære seg nye

ting i arbeidstiden, men at det er vanskelig å skulle gjøre det selv i en verden hvor drift må prioriteres. Dette må ledere hjelpe til med. Flere svar handler også om de ansattes ansvar for å gripe de mulighetene som kommer, ta utfordringer og ta ansvar for egen læring. Dette kan knyttes til handlingsmuligheter, eller tilganger, som Tanggaard (2020) omtaler, og hva Billett (2006) sier om voksnes egne valg om å delta i aktiviteter som gir mening. Flere informanter uttaler opplæringsansvarlige sitt ansvaret for at de som skal lære får god forståelse for det som skal læres og hva det skal brukes til. Den som lærer bort må sørge for at den som skal lære skjønner hva man prøver å lære bort, slik en informant har formulert i sitat B, databoks 8.

#### **Databoks 8**

*A) «Lederansvar for å rette fokus og sette agenda, utover det innebærer det at enhver må ta eget ansvar for å bidra og støtte opp om læringsprosesser.»*

*B) «Yrkesstolthet.- Føle ansvar for at jobben blir gjort riktig. (...) lær bort det riktig første gangen.»*

#### 5.3 Læring på jobb

Mange av informantene har på eget initiativ nevnt kunnskapsdeling, kompetansedeling, eller erfaringsdeling i forbindelse med flere av spørsmålene gjennom undersøkelsen. Det nevnes både i forbindelse med god kultur for læring, begrepet lærende organisasjon, god opplevelse av læring og kilder til læring.

##### 5.3.1 Kilder til læring

Mange av informantene har gitt svar som indikerer at samarbeid, relasjoner eller nettverk er en viktig kilde til læring. Noen utdyper dette med å at det handler om personer med annen

type kunnskap enn dem selv, eller beskriver ulike former for samarbeid og det å jobbe sammen om å finne løsninger. Dette viser at sosiale relasjoner er av vesentlig betydning for opplevelsen av å lære på jobb. Det er flere forskere og teoretikere som beskriver dette på ulike måter, for eksempel Wenger (2004), Senge (1991), Tanggaard



Figur 5 Stikkord - kilder til læring

(2020), og Irgens (2011). Prosjekter, utviklingsarbeid og samarbeid på tvers av avdelinger nevnes også som kilder til læring. Dette er andre eksempler som kan knyttes til sosiale relasjoner eller grupper, innad i et fellesskap, eller på tvers. Dette kan knyttes til organisering av arbeid og læring i et systemperspektiv (Senge, 1991). Opplæring og kurs er nevnt flere ganger, det samme er praktisk arbeid og erfaringer, både sammen med andre og individuelt. Ulike former for dokumentasjon er også nevnt, slik som arbeidsbeskrivelser, bruksanvisninger og rutiner. Kilder som blir nevnt av en eller to informanter hver, er bedriftens intranett, internett, media, digitale systemer i bruk i arbeidet, Youtube, fagbøker og intern e-læring. Figur 5 viser en ordsky bestående av de ulike kildene til læring informantene har nevnt, hvor de med størst bokstaver representerer flest svar.

### 5.3.2 Læringsopplevelser og motivasjon

Informantene fikk et spørsmål om hva som kjennetegner en god opplevelse av læring. Svarene er varierte, og strekker seg fra å være beskrivelse av hvordan det føles eller hva som skjer i en slik situasjon som sitat A i databoks 9 viser, til konkrete didaktiske elementer som handler om planlegging og gjennomføring av opplæring. Noen beskriver læringssituasjoner som ikke nødvendigvis er knyttet til opplæring, slik som sitat A og B. Flere skriver, eller beskriver, mestring i sine svar. Sitat A er et eksempel også her. Mange skriver om trygghet og fellesskap, som igjen kan knyttes til læring i sosiale relasjoner (Wenger, 2004) og psykologisk trygghet (Carl & Egeland, 2021). Flere av informantene skriver spesifikt om hvordan kolleger kan bidra til en god opplevelse av læring, gjennom å dele, se og bli sett, støtte og oppmuntre. På spørsmål om hvordan det oppleves om hvordan det oppleves å lære nye ting på jobb er det stor variasjon i svarene – alt fra kun positive opplevelser til mer utfordrende opplevelser. Sitat E representerer det siste, og kan knyttes til mangel på trygghet. De som ser på læring på jobb

som udelt positivt trekker frem at det er spennende, gøy og givende. Noen trekker fram mestring og motivasjon. Av de som svarer med positivt fortegn, men også peker på utfordringer handler det om et positivt syn på å lære på jobb, at man ønsker å lære og utvikle seg, og med ønske om å lære ting som er relevant for jobben. Utfordringene ligger i at det tidvis kan bli mye på en gang når mange endringer inntreffer samtidig, og at man ønsker seg mer tid til å lære nye ting.

Opplæring som ord og begrep går ikke veldig hyppig igjen gjennom svarene. Men mange av svarene er utformet på en måte som viser at mange knytter læringsopplevelser til nettopp opplæring. Totalt har informantene beskrevet både hva ideell opplæring kan være, og hva som oppleves som mangelfullt i dag. Tendensen i svarene viser at det er flere

elementer som kan bidra til at opplæringen skal oppleves meningsfylt og relevant, slik som tilstrekkelig tid, rom for spørsmål, trygghet og god planlegging. Å bli sett og hørt, og oppleve at man blir forstått er det også flere som nevner. Igjen handler det om psykologisk trygghet. Noen skriver også at opplæring må settes i kontekst, slik at man forstår hva og hvorfor man skal lære, og at det oppleves relevant for arbeidet man skal gjøre. Dette kan knyttes til det Senge (1991) skriver om viktigheten av systemforståelse.

### 5.3.3 Livslang læring

Ett av spørsmålene i undersøkelsen er om hva informantene legger i begrepet livslang læring. Her er det mindre variasjon i svarene, men noen utdyper meningen med begrepet mer enn andre. Mange uttalelser går på at man lærer så lenge man lever, at en aldri blir for gammel til å lære, at en lærer noe nytt hver dag, at man aldri blir utlært eller at man aldri slutter å lære. Disse enkle beskrivelsene harmonerer med sitatet «... læring er noget, der kan og bør finde sted gennem hele livet» (Illeris, 2012). Noen informanter knytter begrepet til læring på jobb, mens andre tenker på livslang læring som en akkumulering av all læring gjennom livet, på tvers av læringarenaer og livsfaser. Ingen av informantene beskriver livslang læring som noe

#### **Databoks 9**

A) «Når man får en behagelig følelse av at nå kan jeg faktisk dette, som jeg for litt siden ikke kunne og neste gang jeg kommer i en lignende situasjon eller får samme spørsmål så kan jeg det.

B) «Humor, aksepterende miljø, samarbeid og vennskap.

C) «At jeg føler at kursansvarlig har tålmodigheten og tiden til meg og mine spørsmål. Og føle at det å stille spørsmål og være usikker på enkelte ting skal føles normalt. Gjerne

D) «At noen deler en ny innsikt uoppfordret som jeg har nytte av eller som gir mening.»

E) «... kan være stressende og føler at man ikke behersker ting på en trygg og god måte som en god opplæring ville gitt.»

som hører hjemme i utdanningsinstitusjoner. Dette aktualiserer det Billett (2006) skriver om ulempen som ligger i å ikke anerkjenne arbeidsplassen som en formell læringsarena. Flere informanter fremhever at krav til kompetanse hele tiden er i endring, og stiller krav til hvordan vi må forholde oss til læring. En trekker frem menneskets evne til å glemme, og at vi derfor aktivt må vedlikeholde vår kunnskap og kompetanse gjennom hele livet. En annen fremhever viktigheten av målrettet arbeid med kontinuerlig læring og utvikling, for å bidra til livslang læring for den enkelte. Åpenhet, nysgjerrighet og vitebegjær nevnes av noen som egenskaper som bidrar på en god måte til en livslang læringsprosess.

#### 5.4 Kunnskapsdeling

Spørsmål om kunnskapsdeling ble først stilt mot slutten av undersøkelsen. Informantene skulle her gradere noen påstander om kunnskapsdeling, samt gradere kunnskapsdelingens relevans for utvikling av kompetanse innenfor gitte tverrfaglige ferdighetsområder (Cyprus Pedagogical Institute, 2019). Likevel har mange av informantene nevnt kunnskapsdeling under flere spørsmål gjennom undersøkelsen.

##### 5.4.1 Kunnskapsdelingens rolle

Informantene har brukt flere begreper enn kunnskap når de har omtalt det å dele i forbindelse med læring og læringskultur, slik som utveksling av erfaring og deling av beste praksis. Sitat B i databoks 11 viser en uttalelse om å tilgjengeliggjøre kunnskap for andre gjennom dokumentasjon. Sitat A setter kunnskapsdeling i sammenheng med å være nysgjerrig og delaktig. Sitat C viser til at både ledere og ansatte må dele med hverandre, og sitat D presiserer knytter kunnskapsdeling til fellesskap og

#### **Databoks 10**

A) «All kunnskap som menneske tilegner seg på ulike nivå, i ulike stadier av livet. Gjennom å være vitebegjærlig vil man alltid kunne lære noe nytt og opplyse seg selv og andre.»

B) «Krav til kompetanse og oppgaver endres kontinuerlig. For at bedriften og medarbeider skal være relevant er det kritisk med kontinuerlig læring og utvikling.»

C) «Selve livet, egentlig. Vi lærer så lenge vi lever...»

D) «Sannheter i dag er bare dagens sannhet, med ny teknologi og ny forskningen er ikke dette nødvendigvis morgendagens sannhet.»

#### **Databoks 11**

A) «Være nysgjerrig og åpen for ny kunnskap og delaktig med egen kunnskap»

B) «Å dokumentere kompetanse/læringspunkter. Ikke «brenne inne» med informasjon eller erfaringer som andre kan ha nytte av.»

C) «At ledere og ansatte aktivt deler kunnskap med hverandre. At kompetanse verdsettes og jobbes aktivt med. At det settes av tilstrekkelig tid til kontinuerlig forbedring, refleksjoner, kompetansebygging.»

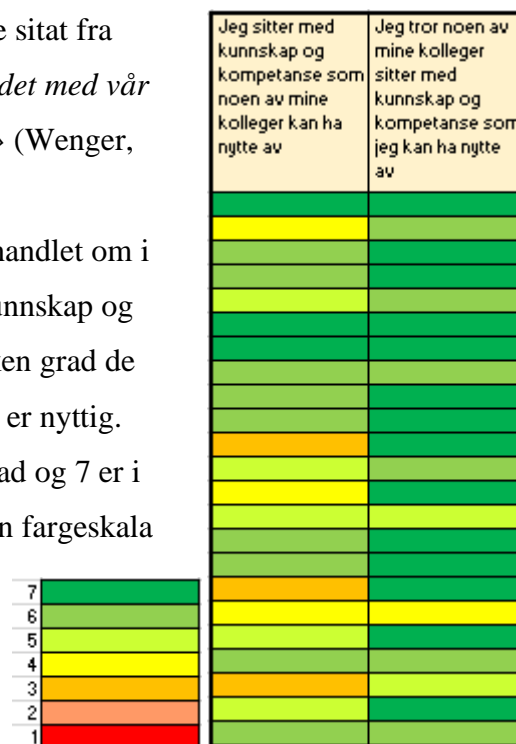
D) «At man deler kunnskap for å bli bedre sammen»



det og bli bedre sammen. Uttalelsene om kunnskapsdeling er godt spredt under de ulike spørsmålene i undersøkelsen, men hovedvekten er å finne i forbindelse med spørsmål om hva som kjennetegner en god kultur for læring, og hva det innebærer å være del av en slik kultur. Noen informanter har dette som eneste kjennetegn, men mange setter det i sammenheng med flere faktorer. Noen setter deling i sammenheng med åpenhet og trygghet for å kunne spille inn nye ideer eller stille spørsmål (Argyris, 2012). Enkelte presiserer også at man deler for å bli bedre sammen, og at man må dele på tvers av hierarki. Som beskrevet under flere kategorier allerede er det mange informanter som er opptatt av nettopp å dele med hverandre. For eksempel kan det å stille spørsmål, og være villig til å svare på spørsmål, også knyttes til kunnskapsdeling eller erfaringsutveksling.

#### 5.4.2 Vurdering av egen og andres kompetanse

Resultatene her kan sees i sammenheng med følgende sitat fra Wenger: «Gjensidig engasjement er ikke bare forbundet med vår egen kompetanse, men også med andres kompetanse» (Wenger, 2004, s. 93). Informantene har svart på påstander om kunnskapsdeling, se figur 6. To av disse påstandene handlet om i hvilken grad informantene anser at de selv besitter kunnskap og kompetanse som kan være nyttig for andre, og i hvilken grad de anser at andre sitter på kunnskap og kompetanse som er nyttig. Svarene er gitt på en skala fra 1-7, hvor 1 er i liten grad og 7 er i stor grad. Jeg har valgt å visualisere graderingen på en fargeskala fra mørkegrønt til rødt, hvor rødt er det samme som 1 og mørkegrønt er det samme som 7. Graderingene er presentert som en informant pr. linje i figuren. Svarene viser at mange nedvurderer sin egen kunnskap og kompetanse i forhold til sine kollegers.



Figur 6 Gradering av påstander om kunnskapsdeling

Mindre enn en tredjedel av informantene mener at forholdet mellom egen kunnskap og kompetanse og kollegenes kunnskap og kompetanse er det samme. Resterende mener at egen kompetanse er mindre relevant for kolleger, enn kollegenes kompetanse er for dem. Ingen har gradert motsatt. Som beskrevet under lærende organisasjon er informantene også spurt om i hvilken grad de mener det er fokus på kunnskapsdeling i organisasjonen, og i egen avdeling. Det ser ikke ut til å være noen konsekvent sammenheng mellom å oppleve et jevnbyrdig



Et av temaene som kommer tydelig frem handler om ansvar. Ledernes ansvar for å sette fokus og legge til rette, og den enkeltes ansvar for å bidra til egen og andres læring og utvikling (Tariffavtaler, 2018 , § 18-1 og § 18-3). Resultatene viser i hovedsak to perspektiver på ansvar. Det ene handler om organisasjonens ansvar for å legge til rette for at den enkelte kan ta tilstrekkelig ansvar for egen og andres læring. I det andre perspektivet legges det mer vekt på organisasjonen, eller ledelsen, som tilbyder av planlagt og forhåndsbestemt opplæring. På tvers av disse perspektivene er det system og struktur i arbeid med læring og utvikling som går igjen. Dette synes å handle om opplevelsen av at det ikke i tilstrekkelig grad organiseres for arbeid med læring og utvikling (Billett, 2006). De fleste informantene ser positivt på å lære nye ting på jobb. Noen er udelt positive, og noen opplever det som utfordrende. Mange er til dels positive, men trekker frem utfordringer, og faktoren som da går igjen er tid. Enkelte spesifiserer at mer avsatt tid ville gjort opplevelsen av å skulle lære på jobb bedre. Flere skriver om ønsket tid til refleksjon, diskusjon, og til å stille spørsmål både i forbindelse med planlagt opplæring, læring gjennom daglig arbeid, og læring individuelt. Informantenes svar på livslang læring kan knyttes til ansvar for egen læring, og handler i hovedsak om at man aldri er for gammel til å lære, eller at man ikke skal tenke at man noen gang er utlært. Tendensen i svarene er at det ikke eksisterer gode unnskyldninger for å la være å lære.

Andre funn handler om at trygghet, felleskap og sosiale relasjoner er viktig for læring. Det er mange som vektlegger trygghet i sine beskrivelser av en lærende organisasjon, en god kultur for læring eller en god opplevelse av læring. Trygghet til å stille spørsmål for å sikre forståelse og relevans er ting som nevnes i forbindelse med læringskultur. Det er svært få uttalelser som direkte peker på at det er mangel på trygghet i dag. Samtidig er det en tydelig tendens at informantene er opptatt av denne faktoren. Et av funnene fra spørsmål om kunnskapsdeling viser at de fleste informantene tilkjenner sine kollegers kunnskap og kompetanse større grad av relevans enn sin egen. Dette kan tyde på en mulig underkjennelse og manglende trygghet i forhold til egen kompetanse. At noen informanter også påpeker at ledelsen må jobbe for tillit og trygghet i fellesskapet kan indikere at flere ønsker å oppleve større grad av trygghet i fellesskapet. Men dette er ikke alene et lederansvar. Flere informanter trekker frem det kollegiale ansvaret, slik som omsorg og omtanke for hverandre. Ting som nevnes er å være hjelpsom, bry seg om, se og bli sett. Flere av informantene trekker frem hvordan kolleger kan bidra til gode læringsopplevelser, gjennom å se hverandre, støtte og oppmuntre. Kolleger nevnes også av mange som en viktig kilde til læring. I tillegg er det flere

som nevner opplæring, prosjekter, kurs og samarbeid, som alle i stor grad handler om at man er flere enn en person til stede. Alle disse elementene kan knyttes til læring i sosiale relasjoner.

Læring i sosiale relasjoner bringer kunnskapsdeling inn i den delen av læringskultur som handler om felleskap. Å dele kunnskap og erfaringer til felles nytte nevnes av mange informanter på ulike steder gjennom undersøkelsen. Selv om mange informanter synes å vekke andres kompetanse over sin egen, viser svarene i undersøkelsen at det er bred enighet om at kunnskapsdeling er viktig. Det å tilgjengeliggjøre den kunnskap eller kompetanse man selv besitter nevnes av mange, direkte eller indirekte, og flere knytter det til det felles ansvaret for å bidra til felleskapets beste. Dette kan vise til kunnskapsdelingens rolle. Mange informanter opptatt av at det skal være rom for å stille spørsmål og få svar. Dette er også en form for kunnskapsdeling, og et annet element i kunnskapsdelingens rolle i en god læringskultur, og som kan knyttes til trygghet. Det er jevnt over god tro på at kunnskapsdeling kan bidra til å løfte kompetanse innenfor de tverrfaglige områdene som det er stilt spørsmål om i undersøkelsen, og dette kan vise til enda en av kunnskapsdelingens roller.

## 6. Oppsummerende drøfting

Hva er det som hemmer eller fremmer læringskultur i og rundt serviceavdelinger med 1.linje service som sin fremste oppgave, og hva kan kunnskapsdeling ha å si for læring og læringskultur? Wadel (2008) skriver at læringsmessig organisering krever støtte i en læringskultur. Postholm og Jacobsen (2018) betegner kultur som måter grupper handler på og hvilke overbevisninger som ligger til grunn. I dette kapittelet vil jeg drøfte resultat fra undersøkelsen i lys av teoretisk innramming og forskning på feltet som tidligere er presentert. Drøftingen gjøres i forhold til faktorer som belyser problemstilling og forskningsspørsmål, og skal reflekterer ny forståelse gjennom svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg begynner med å besvare forskningsspørsmålene, og vil besvare problemstillingen gjennom en konklusjon til slutt i kapittelet. Jeg minner om problemstilling og forskningsspørsmål, som lyder som følger:

***Hvordan kan man legge til rette for læringskultur på en arbeidsplass med stadige endringer?***

### **Forskningsspørsmål:**

- 1. Hva hemmer eller fremmer læring og læringskultur på en arbeidsplass?**
- 2. Hvilken rolle spiller kunnskapsdeling for læring og læringskultur?**

#### 6.1 Faktorer for læringskultur – hva hemmer og hva fremmer?

Hva som hemmer eller fremmer læringskultur handler om det samme. Er det en ting som hemmer vil man kunne endre praksis for å snu det til å fremme læringskultur. I det følgende vil jeg presentere faktorer som kan hemme eller fremme læring, basert på drøfting av teori og resultat fra spørreundersøkelsen. De presenterte faktorene er ikke bastante svar på hva det er som hemmer eller fremmer, men kan sees som faktorer for potensiale i en læringskultur.

Ansvar handler om flere forhold og perspektiver. Det er forholdene mellom organisasjonens, ledelsens og den ansattes ansvar for læring og læringskultur, og hvilket perspektiv man anlegger i forhold til organisasjonen som handlende enhet, eller som omgivelser for vekst og utvikling. Er organisasjonen ansvarlig for å servere opplæring, eller er organisasjonen ansvarlig for å legge til rette slik at den enkelte kan ta sitt eget ansvar. Er ledelsen ansvarlig for å fortelle hva som skal læres eller er den enkelte ansvarlig for å be om det hen ønsker. Er den ansatte ansvarlig for felleskapet, eller er felleskapet ansvarlig for den enkelte. Slik jeg forstår Senge (1991) definerer han en lærende organisasjon som et sted for menneskene i organisasjonen, der de skal blomstre og utvikle seg og sammen være grunnlaget for det som gir liv til den lærende organisasjonen. Garvin (1993) sin definisjon er etter min forståelse definert som en organisasjon med iboende ferdigheter. Det er organisasjonen som evner å handle slik at den er lærende. I dette ligger naturlig nok menneskene som hører til, men jeg opplever likevel at definisjonene inngir noe ulike perspektiver. Resultatet fra undersøkelsen viser også ulike perspektiver som til dels kan sammenholdes med disse to. Hva kan være årsaken til dette og hvilke konsekvenser kan det ha for læring og læringskultur? En del av informantene tenderer mot å tillegge organisasjonen egenskaper eller ferdigheter. Min tolkning av dette perspektivet plasserer ansvaret for hva som skal gjøre organisasjonen lærende, hos organisasjonen selv som enhet. Satt på spissen er det da ikke den enkelte som er ansvarlig for å bidra til organisasjonens læreevne, men organisasjonen som er ansvarlig for at den enkelte lærer. I dette perspektivet opplever jeg at ønske om system for opplæring er fremtredende. I tolkningen av det andre perspektivet ligger hva organisasjonen tilbyr av tilganger, eller «affordances» som ansatte kan benytte seg av for å utvikle seg og lære på arbeidsplassen (Billett, 2006; Tanggaard, 2020). I dette ligger at den ansatte selv er ansvarlig

for å benytte seg av de tilganger som eksisterer, ut fra egne behov og organisasjonens behov for læring. Dette indikerer en annen forventning til organisasjonen, enn det første perspektivet. Men også fra dette perspektivet etterlyser informantene struktur og system, og svarene peker mer i retning av system for autonomi i egen læringsprosess, heller enn opplæring. Som kundebehandler har man oppgaver som både krever presis opplæring og en autonom tilnærming. Derfor vil det alltid måtte være en kombinasjon av tilbud og tilganger til læringsmuligheter.

- En opplevd mangel på system for arbeid med læring kan hemme læringskultur

I følge Lai (2013) er det en tendens rundt i organisasjoner til at man tar i bruk egne ressurser i arbeid med læring og utvikling. Resultatene fra undersøkelsen viser at dette er en tilnærming som også er ønsket fra informantenes side, i deres uttalelser om å dele og tilgjengeliggjøre kunnskap for hverandre. Hvis vi ser dette i forhold til en autonomi i den enkeltes læring kan det være en strategisk god tilnærming til å støtte den den læringsprosesser gjennom veiledning, i tillegg til å sikre et mangfold av kunnskap og kompetanse i organisasjonen. En autonom tilnærming hvor den enkelte selv får mene noe om behov og finne frem til utviklingspotensialet vil kunne føre til økt motivasjon og potensiale for kunnskapsdeling. Som leder kan man veilede for at den enkelte gjennom ervervet kunnskap eller kompetanse bidrar til fellesskapets læring og utvikling gjennom kunnskapsdeling. Hvis noen har sammenfallende behov, på tvers av fellesskap, vil man kunne bygge broer på tvers av grenser og styrke systemforståelse. Hvis en enkelt har et særskilt interessefelt kan dette motivere til nysgjerrighet og ny kunnskap som også kan deles og bygges inn i arbeidet gjennom overføringsverdier. Ifølge Illeris (2012) og Knowles (2012) har autonomi i arbeid med egne læringsprosesser betydning for motivasjon for læring. Foss et al. (2009) viser til at autonomi er av betydning for motivasjon for kunnskapsdeling. At arbeidet beveger seg mot kunnskapsarbeid har betydning for hvordan man organiserer praksis for arbeid og læring, og peker i retning av autonomi i arbeid, og det samme gjelder for arbeid med læring. En naturlig del av en vridning mot kunnskapsarbeid er også at man er avhengig av andre for å være effektiv i sine leveranser (Óskarsdóttir & Oddsson, 2017). Argyris (1991) mener man ikke skal fokusere på motivasjon i arbeid med tilrettelegging for læring, men på holdninger og menneskers følelse av forpliktelse. Dette er også Billett (2006) inne på når han sier kunnskapsdeling også kan henge sammen med menneskers holdninger til kultur og kolleger. Resultater fra undersøkelsen viser at informantene også opptatt av dette, men da som

forpliktelse til å bli bedre sammen. Jeg opplever at det handler om relasjoner. I en god kultur, hvor man opplever trygghet og fellesskap vil motivasjon for læring og forpliktelse til fellesskapets utvikling være to sider av samme sak (Carl & Egeland, 2021; Dweck, 2017); Lave og Wenger (1991); (Óskarsdóttir & Oddsson, 2017; Øverli, 2021). Jeg har tidligere beskrevet at kundebehandlerrollen til dels omfatter produksjonsarbeid, men kundebehandleren er i større og større grad også en kunnskapsarbeider. Men en autonom tilnærming fordrer også at medarbeidere ønsker å benytte denne tilnærmingen, og det er ingen selvfølge. For noen vil det kreve en tankemessig omstilling, og generelt vil det kreve dialog, diskusjon og refleksjon sammen med ledere og andre i fellesskapet. Dette er også faktorer informantene viser til som kjennetegn på en god kultur for læring.

- En autonom tilnærming til læring, gjennom dialog, diskusjon og refleksjon kan fremme læringskultur

En av hovedtendensene fra resultatene handler om ansvar, og hvem som har ansvar for å bidra til en god kultur for læring. Noen svarer med utgangspunkt i eget ansvar, mens andre formulerer seg i retning at «noen» har ansvar fra noe. Undersøkelsen er ikke av et omfang som gjør det mulig å gå dypere inn i bakgrunnen for disse ulike perspektivene, men jeg vil likevel drøfte dem her. Hvis man tenker på organisasjonen som en handlende enhet, er det da enklere å innta et distansert forhold til hvem som er ansvarlig for læring og læringskultur? Hvis organisasjonen er «noen» som skal gjøre noe, i stedet for at den er et sted hvor man selv skal gjøre noe? Undersøkelsen gir ikke svar på dette, men jeg finner spørsmålene interessante. Er det organisasjonen og ledelsen som har ansvar for læringskulturen, eller er det alle sitt ansvar – både de som benytter seg av, eller ikke benytter seg av, organisasjonens tilganger (affordances) på læringsmuligheter? Noen av informantene har vært inne på dette i sine svar. Eksempel på dette er uttalelse om at det må legges stil rette for ansatte slik at man får mulighet til å være med på å forme det man ønsker å lære og lære bort (databoks 1, side 50). Andre eksempler peker på ansvaret for å dele det man kan med andre for å bli bedre sammen (Eksempel i databoks 7, side 55). Resultatet viser at det i hovedsak ansees som et felles anliggende, men at ledere må sørge for å legge til rette slik at den enkelte kan ta ansvar for læring både for seg selv og fellesskapet. Dette harmonerer med det (Billett, 2006) sier om at det er arbeidsplassen som regulerer muligheter for å lære i forbindelse med arbeid, og viktigheten av at ansatte opplever hvordan eget bidrag skaper effekt i fellesskapet. I disse

forholdene vil drøfting og refleksjon bidra til å sette eget bidrag inn i konteksten av arbeid og læring, i egen avdeling eller andre faste eller midlertidige fellesskap.

- Manglende avklaringer rundt ansvar for læring kan hemme læringskultur.

Ingen av informantene har referert til livslang læring i direkte sammenheng med formell utdanning, eller noe som tilbys. De bruker formuleringer som at man lærer hele livet, at man aldri blir for gammel til å lære, eller at man aldri skal tro at man er utlært. Disse formuleringene harmonerer med Illeris (2012), som sier at livslang læring er læring som kan og bør foregå gjennom hele livet. Jarvis (2012) kaller begrepet for flertydig, og at det kan tolkes ut fra perspektiv. Dette er nok også hvorfor Kompetansebehovsutvalget snakker om noe som tilbys, mens det på individnivå handler om prosesser gjennom livet. Perspektivene handler slik jeg forstår dem om hvilket ansvar man har. Myndighetene har ansvar for å tilby elementer som kan inngå i livslang læring (Kunnskapsdepartementet, 2017), arbeidsplassen skal fasilitere og organisere læringsmuligheter for sine ansatte, og gjennom det også ta sitt samfunnsansvar (Tariffavtaler, 2018 ), og den enkelte skal ta ansvar for egen læring. Arbeidsplassen er en vesentlig arena for læring for de fleste arbeidstakere, og som læringsarena handler det om hvordan man organiserer læring for voksne i deres arbeidshverdag (Billett, 2006; Eikeland, 2002; Wadel, 2008). Slik det er i dag er arbeidsplassen referert til som uformell læringsarena. Dette kritiseres av Billett (2006). Han hevder dette er med på å øke forskjellene mellom de som har mulighet, og de som ikke har mulighet, til å tilegne seg formell kompetanse. Jeg velger derfor å sette livslang læring i et større perspektiv på læringskultur, som handler om hvordan man tradisjonelt ser på uformell læring tilegnet gjennom arbeidspraksis fra et samfunnsperspektiv.

- Mangel på anerkjennelse av uformell læring kan hemme læringskultur

Resultatet viser en klar tendens mot at informantene opplever mangel på tid som hemmende for læring og læringskultur. Dette er muligens en konsekvens av konteksten hvor en kundebehandler har sin praksis. Kunden venter, og ofte haster det å finne løsninger. Dette er den delen av arbeidsområdet som kan knyttes til produksjonskultur. Kundebehandleren må gjøre sin oppgave for at kundene skal få hjelp. Samtidig er det her overgangen til en kunnskapskultur ligger. Kundebehandleren må være kreativ, ha god oversikt, stor innsikt og høy kapasitet for prosessering av informasjon og kunnskap for å kunne gjøre jobben sin



(Sandvik, 2011). Kundebehandlerens praksis er preget av vendingen mot kunnskapsarbeid slik Argyris (1991) beskriver, men er likevel ikke helt løsrevet fra en produksjonsarbeid. Tid er uansett en faktor for både arbeid og læring. På en arbeidsplass der det er forventninger til effektivitet kan det være vanskelig å sette av tid til det som ikke direkte handler om arbeid. Det koster å sette av tid. Et interessant spørsmål kan være hva det koster å *ikke* sette av tid til læring og utvikling. Hvilken læring og utvikling kan organisasjonen forvente av den ansatte som ikke opplever å ha tid til læring og utvikling? Resultatene denne oppgaven peker i samme retning som en hovedtendens som omtales i NOU 2018; 2 (2018). Her refereres det til undersøkelser som viser at tid er det største hinderet for kompetanseutvikling. I noen tilfeller kan det være at arbeidsgiver tenker for kortsiktig, og dermed investerer for lite i kompetanse. Det samme påpekes i HR Norge sin rapport (Iversen et al., 2019). Tid er en betingelse som ifølge undersøkelsen er viktig for læring. Ut fra svarene i undersøkelsen er det å oppleve at man har tid til å tenke, reflektere, diskutere og stille spørsmål, kjennetegn på en god kultur for læring – altså er tid en faktor som må være til stede for at man skal kunne legge til rette for læring. Tid handler om organisering, og om opplevelsen av å ha eller ikke ha tid. Kanskje noen tar seg tid, mens andre føler at de ikke kan gjøre nettopp det. Hva som ville skjedd dersom det ble avsatt tid til hver enkelt gjennom en systematisk tilnærming, er ikke undersøkt her, men likevel kan det være interessant å spørre seg hva som ville skjedd om man gjorde nettopp det. Vil det automatisk bety at opplevelsen av å skulle lære blir bedre, og at læringskulturen blomstrer? Vil det å få tid bety at man faktisk gjør mer læringsarbeid? Arbeid med læring på arbeidsplassen kan sees i lys av to perspektiver, hvor det handler om den systematiserte, strukturerte delen, som enten foregår gjennom opplæring eller annen planlagt aktivitet, og det som skjer gjennom arbeid i det daglige. Hva er det vi har tid til og hva er det vi ikke har tid til? Er det slik at det som skjer i det daglige gjennom arbeid er en del av arbeidsoppgavene, og at vi ikke tenker på dette som læringsaktivitet, mens det førstnevnte ansees som noe på siden av arbeidet? Kanskje er det behov for å ikke se på læringsaktiviteter, organiserte som uorganiserte, som separate aktiviteter, men som en del av arbeidet. At arbeid, så vel som læring foregår på tvers av grenser, også på tvers av tradisjonelle grenser mellom arbeid og læringsaktiviteter. Nore (2015) skriver om hybrid læring, som foregår på tvers av grenser, og at dette krever autonomi i læringsprosessene. Kanskje kan praksis og organisering av læring på arbeidsplassen utfordres gjennom å ta i bruk konseptuelle, teknologiske og menneskelige ressurser på en ny måte, slik Guile (2019) beskriver som en rekontekstualiseringsprosess. Kanskje trenger vi å rekonstruere og utvikle våre tradisjoner og vår praksis. Uansett om det

vil være snakk om å organisere læring på en annen måte enn arbeid, eller om det handler om å rekontekstualisere praksis vil det kreve en organisering. Og det vil kreve tid.

- Opplevelsen av mangel på tid kan hemme læringskultur

Undersøkelsen viser at det er det variasjon i hva den enkelte ønsker og forventer av organisasjonen med tanke på system for læringsarbeid. Derfor bør også tilnærming til system og struktur også variere i en god kultur for læring. Det vil aldri bli slik at alle liker alle læringsaktiviteter, men det å være bevisst på hvordan en selv lærer, og som leder være bevisst på at det er ulike tilnærminger hos den enkelte, kan være grunnlag for refleksjon, diskusjon og dialog i veiledning og tilrettelegging for den enkelte. Vi er forskjellige. Å legge til rette for læring og læringskultur for voksne bør derfor være personorientert og preget av medvirkning og innflytelse, for å fremme motivasjon og utvikling (Billett, 2006; Iversen et al., 2019; Knowles, 2012; Lai, 2013; Senge, 1991). Samtidig skal man ivareta den kollektive læringen, uten at det nødvendigvis ligger motsetninger i det. Den enkelte kan bidra til fellesskapet selv om man har forskjellige behov og preferanser knyttet til egne læringsprosesser. Mennesker utfyller hverandre ved ulike tilnærminger og tanker (Billett, 2006). At man skal være personorientert betyr heller ikke at man kun skal ivareta den enkeltes ønsker. Medarbeidere og ledere trenger å være bevisste på å utforske nye metoder for læring og utvikling, og evne å reflektere over egen rolle og se den i metaperspektiv i forhold til andre, både kunder og kolleger. En personorientert tilnærming utelukker heller ikke en helhetlig didaktisk tilnærming. En slik tilnærming til arbeidsplassens didaktikk kan være inspirert av helhetstenkningen fra didaktisk relasjonsmodell, hvor man ser forutsetninger, mål, rammer, innhold, prosess og evaluering i forhold til hverandre.

- Variasjon i didaktisk tilnærming kan fremme læringskultur

Resultatene fra undersøkelsen viser at informantene er opptatt av fellesskap og en kultur som innbyr til deling og samarbeid, og hvor det oppleves trygt. Å føle seg trygg innebærer å ikke føle seg truet, verken som person eller i sin posisjon. En som føler seg utfordret i sin posisjon vil kanskje ikke dele sin kunnskap med andre (Billett, 2006; Óskarsdóttir & Oddsson, 2017). En informant spesifiserer at man ikke må være redd for at andre skal «stjele» ideer dersom man deler dem, og at man må tenke på fellesskapets beste. Andre informanter uttaler at man ikke må «brenne inne» med kunnskap som er viktig for andre. Man må med andre ord tenke

på fellesskapet i en god læringskultur. En annen faktor som kan være hemmende for kunnskapsdeling er usikkerhet på om egen kompetanse i sammenligning med andres. Mange av informantene svarer at man må både tørre og ønske å dele med hverandre (databoks 6, side 55). Samtidig er det overvekt av de som mener andre besitter mer relevant kompetanse enn dem selv. Dette tolker jeg i retning av at man tenker at andre som er «flinkere» kan dele, men det er en terskel som skal forseres for at en selv skal gjøre det. Hva kan dette ha å si for kunnskapsdelingens rolle i en god læringskultur? Kunnskapsdeling er en frivillig handling (Davenport & Prusak, 2000) og den som skal dele må være motivert for det (Foss et al., 2009). Dersom man ikke føler seg trygg på egen kunnskap og kompetanse er kanskje ikke viljen og motivasjon til å dele til stede. Men muligens kommer det også an på kunnskapsdelingens hensikt, form og organisering. Gjennom undersøkelsen kommer det frem flere eksempler på former for kunnskapsdeling. Eksempler er arbeid med ulike former for dokumentasjon, opplæring en til en, eller å spørre hverandre om hjelp. Jeg har ikke undersøkt hvilke former for kunnskapsdeling informantene kunne tenke seg å bidra til, men kanskje ville et slikt spørsmål kunne belyse hvordan man deler kunnskap på måter man fan føle seg komfortabel med. Kanskje er det slik at man tenker på kunnskapsdeling kun som noe organisert, som til en viss grad er formelt, slik som en presentasjon i et møte. Eller at kunnskapsdeling krever planlegging og gode formuleringer. Sander (2019) omtaler kunnskapsdeling som en prosess som er basert på erfaringen til den som deler. Det involverer samtale, spørsmål og refleksjon. Denne måten å se på kunnskapsdeling handler slik jeg ser det om det som skjer i det daglige, gjennom arbeid, og handler om andre former for kunnskapsdeling enn det som innebærer planlegging og presentasjon. I lys av dette kan det se ut til at det vil være nyttig å diskutere og reflektere over hva kunnskapsdeling er, og gjennom det også reflektere over hvor mye man faktisk hjelper andre gjennom å svare på spørsmål og veilede gjennom arbeidet. Et annet perspektiv på kunnskapsdeling er utveksling. Hva kan man lære selv gjennom å bidra til problemløsning? Kundebehandlerens rolle er å hjelpe kunder med deres spørsmål og problemstillinger. En slik situasjon kan bidra til utveksling av kunnskap, hvor kundebehandleren får kunnskap om kundens utfordring i møte med organisasjonen, samtidig som hen bidrar til løsning gjennom egen kunnskap (Irgens, 2011). Dette bidrar igjen til å skape kunnskap i organisasjonen. Men det trenger ikke kun handle om eksterne kunder. Det kan også handle om å stille spørsmål og bidra med svar internt i organisasjonen. Hva er det som gjør at du, min kollega, spør meg om dette? Kan jeg lære noe av den utfordringen du har? Er det noe jeg kan gjøre annerledes for å unngå denne utfordringen? Eller har jeg kunnskap du trenger som kan gjøre deg i bedre stand til å løse

dette problemet selv? Dette er også i tråd med Freire (1970) sitt syn på utveksling av læring mellom læreren og den lærende. Ifølge Spiro (2018) kan dette være en motivasjonsfaktor for kunnskapsdeling. At man både kan dele av sin kunnskap både for å hjelpe andre, eller for å spare tid for seg selv senere, når man slipper gjentakende spørsmål. Det å dele kunnskap for å bli bedre sammen, og å være nysgjerrig på andres kunnskap og kompetanse, er noe informantene er opptatt av gjennom undersøkelsen.

- Varierte former for kunnskapsdeling kan fremme læringskultur

En kunnskapsarbeider er avhengig av andres kunnskap i tillegg til egen for å kunne gjøre jobben sin (Drucker, sitert i Óskarsdóttir & Oddsson, 2017). Det finner vi også i Wenger (2004) sine eksempler fra læring i praksisfellsskap. Det kan også knyttes sammen med Engeström (2012) sin teori om hvordan ekspertise utvikles på tvers av, og i samspill mellom, virksomheter med delt ansvar for en spesifikk oppgave. Informantene legger vekt på fellesskap gjennom undersøkelsen. Å dele med hverandre tilfelles beste, å ha aksept og oppleve trygghet i relasjon til andre er ting som går igjen. Flere omtaler fellesskap på tvers av hierarki. Engeström (2012) beskriver ekspansiv læring i møte mellom det han kaller ulike virksomheter. Dette kan like gjerne være ulike avdelinger i en organisasjon. Den ekspansive læringen ligger i å skulle finne en felles plattform for arbeid med løsning knyttet til et felles objekt, på tvers av, og kanskje til tross for, ulike perspektiv, og arbeidsområde. Ekspertise handler om hvordan man møter slike nye konstellasjoner, eller endringer som finner sted. En ekspert er ifølge Engeström (2004) en som møter ukjente problemer ved å konstruere nye konsepter og metoder for løsning. Kunnskapsarbeideren bruker sin ekspertise til å skape og dele kunnskap gjennom arbeidet, for felles beste. Motivasjon for å dele kunnskap kan henge sammen med å spare seg selv for tid til gjentatte forklaringen, men det kan også handle om stolthet over egen ekspertise (Spiro, 2018).

- Arbeid på tvers av arbeidsområder fremmer læringskultur

I en organisasjon har man gjerne et eget begrepsapparat som handler om organisasjonens virksomhetsområde. Å ha en felles forståelse for begreper som brukes er like viktig for arbeid med læring og kompetanse, som for annet arbeid. Gjennom arbeid med analyse av svar fra undersøkelsen ser det ut til at ikke alle begreper som brukes er helt klare. For eksempel forskjellen på informasjon og kunnskap. Kanskje er det også samme forhold mellom

kunnskap og kompetanse. Davenport og Prusak (2000) sier på den ene siden at det er viktig å ha klart for seg hva ulike begreper betyr, men sier samtidig at det kan være nødvendig med en forenkling av begreper for å unngå usikkerhet og forvirring. Jeg sier meg enig i begge deler. Man må søke å definere begreper ut fra et praktisk perspektiv, men unngå unødvendig teoretisering. Det er hva begrepet betyr i praksis, for dem som driver praksisen, som er viktig. Samtidig er det også viktig at man i organisasjonen har et felles begrepsapparat med en noenlunde felles forståelse, slik at man unngår misforståelser. Også her kan trygghet spille inn – spør hva som menes med et uttrykk for å sikre forståelse, eller hvis man ikke vet hva det betyr. Dette henger sammen med det enkelte informanter sier gjennom undersøkelsen: ingen spørsmål er dumme og behov for trygghet. Man har rett til å spørre der man ikke vet (Carl & Egeland, 2021). Jeg har selv valgt å slå sammen flere begreper til ett, gjennom ordet kunnskapsdeling. Det handler nettopp om forenklingen Davenport og Prusak (2000) snakker om. Jeg kunne for eksempel valgt å dele begrepet i kunnskapsdeling og kompetanseoverføring, men anså det mest hensiktsmessig å operere med ett enkelt begrep i en slik begrenset spørreundersøkelse for å unngå å skape usikkerhet hos informantene.

Fra egen erfaring vil jeg anta at begreper forstås ut fra erfaring og den konteksten man selv beveger seg innenfor. Felles begreper trenger derfor å operasjonaliseres gjennom dialog, diskusjon og refleksjon. En av informantene uttaler i forbindelse med lærende organisasjon at det kan være vanskelig å nå ut til den enkelte. Kanskje handler dette om manglende felles begrepsforståelse, og operasjonalisering av begreper på lokalt nivå, i form av å stille spørsmål om hva begreper betyr for praksis.. Å vite at det er slik er kanskje det viktigste – man vil ikke kunne sikre alle til å ha en absolutt lik forståelse. Man må også være åpen for at begreper brukes og forstås ulikt avhengig av kontekst, og tørre å spørre for å sikre at man forstår hverandre.

- Felles forståelse av begreper knyttet til læring og utvikling kan fremme læringskultur

Trygghet og åpenhet er et tema som går igjen i resultatene, selv om det ikke er stilt direkte spørsmål om dette. Samarbeid med andre innebærer en sosial risiko (Fyhn, sitert i Øverli, 2021). Det kan, som resultatet viser, handle om at man ser på andre som mer kompetente enn en selv. Dette gjenspeiles i et av perspektivene på kompetanse som Schaffar (2019) beskriver. Det handler om kompetanse som kommer til syne i relasjon mellom mennesker, og hvordan man opplever hverandres kompetanse. Det er med andre ord en sosial faktor som spiller inn i

hvordan kompetanse kan beskrives gjennom oppfatning. Psykologisk trygghet på jobb kan med slik sett også handle om hvordan man ser på seg selv, og hvordan man tror at andre ser på en selv. Om man ikke opplever trygghet vil tankemessig rekkevidde og rom for refleksjon begrenses, og man bruker energi på å beskytte seg (Carl & Egeland, 2021). (Freire, 1970) har også et perspektiv på psykologisk trygghet i sin frigjørende pedagogikk, hvor han beskriver en ideell kultur hvor mennesker møtes kun for å forsøke å lære mer sammen, uten hensyn til bakgrunn og uten hemninger knyttet til hierarkiske posisjoner.

Læring går dypere enn problemløsning og handler om å gå i seg selv for å se hva en kan bidra med til felleskap og organisasjon, hvordan man selv kan endre seg for å bidra positivt og konstruktivt, og så gjøre noe med det (Argyris, 1991). Dette krever at man befinner seg i en kultur der man opplever å kunne bære den risiko det er å gå i seg selv når man er sammen med andre (Fyhn, i Øverli, 2021). Å gå i seg selv betinger at det er aksept, åpenhet og rom for å gjøre feil og lære av feilene slik flere av informantene skriver. Dette henger også sammen med å slippe å bekymre seg for etter makt eller posisjon, og heller kunne se sin egen rolle i et fellesskap (Billett, 2006; Carl & Egeland, 2021; Freire, 1970; Óskarsdóttir & Oddsson, 2017). Møter mellom mennesker som ønsker å lære sammen fordre at det er åpenhet og rom for diskusjon, refleksjon og dialog. Læreplanens overordnede del sier at kompetanse blant annet innebærer evne til refleksjon og kritisk tenkning (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Refleksjon er også en faktor for kunnskapsdeling (Sander, 2019), psykologisk trygghet (Carl & Egeland, 2021) og evnen til å utvikle sin praksis gjennom det Schön (2012) betegner som refleksjon-i-handling.

- Psykologisk trygghet kan fremme læringskultur

## 6.2 Kunnskapsdelingens rolle

Resultatene fra spørreundersøkelsen viser at ulike former kunnskapsdeling har en rolle i arbeid med læringskultur. Det er spesielt tre perspektiver knyttet til kunnskapsdeling som kommer frem. Det ene er å tilgjengeliggjøre for andre, rom for spørsmål og svar, og at kunnskapsdeling kan bidra til utvikling av tverrfaglige ferdigheter. Kunnskapsdeling kan knyttes til deling av taus, så vel som eksplisitt kunnskap. Irgens (2011) viser til SEKI-modellen (figur 1, side 20) for å beskrive de ulike elementene. Der settes kunnskapsdeling i sammenheng med sosialisering i en læringskontekst, der kunnskap gjøres eksplisitt i dialog mellom den som deler og den som lærer. Å tilgjengeliggjøre kunnskap for andre inngår

dermed som en del av en relasjon eller et fellesskap. Mange informanter er opptatt av hvordan man må dele til fellesskapets beste for å bli bedre sammen. Å eksternalisere kunnskap vil kunne foregå gjennom dokumentasjon, gjennom å stille spørsmål og svare på spørsmål, som noen informanter nevner eksplisitt, eller på andre måter. Kunnskapsdeling kan foregå planlagt, eller det kan foregå gjennom arbeid. Schön (2012) skriver om viten-i-handling og refleksjon-i-handling i forbindelse med taus kunnskap. Knyttet til kunnskapsdeling kan dette også handle om hvordan man gjennom dialog i en lærings situasjon eksternaliserer kunnskap, som den lærende igjen kan stille spørsmål til. I dette ligger det refleksjon og dialog i relasjon mellom ekspert og nybegynner. Dette er en form for mesterlære (Hiim & Hippe, 1998) Når eksperten lærer opp en nybegynner er dette også med på bevare arbeidsplassens historikk gjennom fortellinger med bakgrunn i ekspertens, erfaringer (Engeström, 2012; Irgens, 2011). Irgens beskriver dette som en form for kunnskapsutvikling. Gjennom å være ekspert og rådgiver for andre, vil man også kunne lære noe av den andres utfordringer og spørsmål, som man igjen kan fortolke og sette inn i en helhetlig sammenheng. Dette er også Freire (1970) inne på når han skriver om utveksling mellom den som lærer bort og den som lærer. Men å lære bort gjennom kunnskapsdeling betinger at det man lærer bort er riktig. Ifølge en av informantene handler dette om yrkes stolthet, at man lærer bort riktig første gangen. Dette henger igjen sammen med det noen andre informanter sier som handler om å sikre forståelse hos den som lærer. her kommer også trygghet og åpenhet inn i bildet som handler om kunnskapsdeling. Det skal oppleves trygt for den lærende å spørre når hen ikke forstår. Dette er en viktig faktor for psykologisk trygghet (Carl & Egeland, 2021). Det er informantene er svært opptatt av. Mange av dem er inne på trygghet til å spørre, trygghet til å feile, aksept og å bli sett og hørt. En presiserer også at kunnskapsdeling også handler om å dele det som ikke gikk så bra, ikke bare suksesshistorier. Flere informanter skriver at det er viktig å kunne lære gjennom feil. Der hvor det er trygt er det aksept for å være feilbarlig (Carl & Egeland, 2021).

- Kunnskapsdeling kan bidra til åpenhet og transparens

En annen side ved kunnskapsdeling kan se ut til å handle om anerkjennelse av egen kompetanse. Ifølge undersøkelsen er det en tendens til at informantene anser andres kunnskap og kompetanse som mer relevant for deling, enn sin egen. Når undersøkelsen samtidig viser at kunnskapsdeling er viktig, da kan man sette det på spissen å spørre om hvem informantene mener besitter den kunnskapen og kompetansen som er viktig å dele. Handler dette også om

psykologisk trygghet? Å tørre å dele uten å være redd for hvordan man blir mottatt? Tenk om alle vet det fra før? Tenk om ingen syns det er relevant? Psykologisk trygghet er å oppleve frihet til å ytre seg, og å kunne bære den sosiale risikoen som kan ligge i relasjon til andre i et fellesskap (Fyhn, i Øverli, 2021). I en god kultur for læring bør det være mulig å bære en slik risiko, og det bør være rom for å ytre seg. Resultatene fra undersøkelsen inneholder uttrykk som takhøyde, rom for spørsmål, aksept, lov å gjøre feil og nysgjerrighet. Å jobbe med dette vil være viktig for å fremme fellesskap i en god læringskultur, og sikre vekstforhold for medlemmene av kulturen.

- Kunnskapsdeling trenger trygge omgivelser

Kunnskapsdeling kan ifølge undersøkelsen spille en rolle for tverrfaglige ferdigheter. Informantene har god tro på dette generelt, men noen ferdigheter graderes høyere enn andre i forhold til hvor stor rolle de mener kunnskapsdelingen kan spille for utvikling (figur 7, side 61). Å sikre tilstrekkelig nivå på tverrfaglige ferdigheter er viktig for organisasjonens og hver enkelt sine forutsetninger for utvikling i møte med uforutsette endringer (NOU 2020; 2, 2020). I følge Iversen et al. (2019) er det kommet til en erkjennelse rundt i organisasjoner om at kompetanse går ut på dato, og at mange virksomheter derfor ansetter mennesker på bakgrunn av deres sosiale og læringsmessige kompetanse. Dette kan sees som tverrfaglige kompetanser eller ferdigheter.

- Kunnskapsdeling kan ha betydning for utvikling av tverrfaglige ferdigheter

### 6.3 Konklusjon og svar på problemstilling

Selv om det eksisterer mengder med teori og forskning knyttet til læring og læringskultur, er det fremdeles menneskene og omgivelsene på enhver arbeidsplass som setter de sterkeste føringene. Hver enkelt organisasjon har sitt indre liv, som ikke kan gjenskapes noe annet sted. Det samme gjelder de ulike praksisfellesskapene i en organisasjon. Likevel viser funn og tendenser fra resultatene, sammen med tidligere forskning og teori at det må være noe som er generelt på tvers av arbeidsplasser og kontekster. Derfor kan også konklusjonen fra denne oppgaven til en viss grad ha relevans for lignende kontekster. Det betyr ikke at den uten videre kan overføres, fordi det vil være snakk om ulike mennesker og dynamikker. Men med støtte fra teori vil jeg anta at noen elementer kan være representative for andre lignende arbeidsfellesskap. Konklusjonen skrives i form av forlag til fokusområder for som handler om



hvordan man kan legge til rette for læringskultur på en arbeidsplass i stadig endring.

For å legge til rette for læringskultur trenger man å sette læring i system. Organisering av læringsmessig arbeid som del av en læringskultur handler om flere ting. En er systematisering av opplæring og annet læringsmessig arbeid. Dette handler ikke nødvendigvis kun om organisering, men kan også henge sammen med hvordan man operasjonaliserer den lærende organisasjonens visjon og intensjon gjennom lokale avklaringer. Det kan dreie seg om begrepsavklaringer eller diskusjoner om hva en visjon eller et mål betyr for det enkelte praksisfellesskap, eller for hver enkelt medarbeider i arbeid med sine mål. Dette krever veiledning, dialog, diskusjon og refleksjon. System for læringsmessig arbeid handler også om hvem som har ansvar for hva. Å ha klart for seg hva man har ansvar for kan bidra til å sette egne mål i sammenheng med hva som eksisterer av tilganger på læringsmuligheter. Overordnet har arbeidsgiver gjennom hovedavtalen ansvar for å legge til rette for lærings og utviklingsarbeid, i samarbeid med medarbeideren.

Opplevelse av mangel på tid til læringsmessig arbeid kan være relatert til opplevelsen av mangel på system. Et system for læringsmessig arbeid bør både avdekke behovet for tid, og bidra til å avsette tilstrekkelig tid. Gjennom god kommunikasjon omkring læring og læringsaktiviteter kan man avdekke hvilke former for læring og aktiviteter som er hensiktsmessige, og hvilken rolle de skal ha i og for arbeidet som skal gjøres.

En systematisk tilnærming til den enkeltes læring og utvikling kan bidra til å ivareta dokumentasjon av læring og utvikling. Ikke nødvendigvis gjennom formelle sertifiseringer, men gjennom målrettet dialog, diskusjon og refleksjon. Et langsiktig, systematisk arbeid kan bidra til å gjøre det enklere å synliggjøre og anerkjenne den uformelle læringen. En lærende organisasjon kan gjennom systematisk arbeid bidra med innspill til realkompetansevurdering og anerkjennelse av uformell læring som foregår gjennom arbeidslivet.

Å jobbe for fellesskap og trygghet vil være med på å løfte flere faktorer for en god læringskultur. En faktor handler om å sette av tid til å kommunisere om ting som har med læring å gjøre. Dialog, diskusjon og refleksjon kan bidra til å avklare ansvar og hvordan hver enkelt medarbeider sitt behov for persontilpasset tilnærming til arbeid med læring. Gjennom dialog og veiledning kan man fremme selvstendig læring og en autonom tilnærming til læringsarbeid. Dette innebærer også at organisasjonen som helhet, og ledere, har et bevisst

forhold til bruk av ulike didaktiske tilnærminger. En annen faktor handler om et felles begrepsapparat når det kommer til kommunikasjon om læring og utvikling. Det må være rom for å spørre hva som legges i ulike begreper for å sikre en felles forståelse. Et eksempel på et begrep som kan sees fra ulike perspektiver er kompetanse. En tredje faktor henger sammen med kunnskapsdeling, og handler om trygghet er tiltro til egen kunnskap og kompetanse - troen på at man kan bidra. Synet på egen kunnskap og kompetanse kan løftes til et metaperspektiv gjennom refleksjon og kommunikasjon med andre i fellesskapet, kolleger og ledere. Kommunikasjon kan bidra til å avdekke gap, eller potensielle områder for utvikling både for individ og fellesskap, og sikre transparens i læringsmessig arbeid. Kunnskapsdeling kan bidra til åpenhet og transparens gjennom å omfatte både deling av feil og uventede effekter, og deling av suksesshistorier. Kunnskapsdeling kan ha betydning for utvikling av tverrfaglige ferdigheter. Deling kan foregå i varierte former, og på tvers av praksisfellesskap og organisatoriske områder. Kunnskapsdeling som hverdagsaktivitet bør fremmes på lik linje med kunnskapsdeling gjennom planlagte aktiviteter.

## 7. Veien videre

Det har allerede gått litt tid siden jeg gjorde mine undersøkelser, og verden har gått opptil flere skritt videre. Så også i organisasjonen det her er snakk om. Den digitale arbeidshverdagen har sunket mer inn over mange av oss, noe som endrer betingelsene for å jobbe med læring, utvikling, samhandling og kultur for læring. Organisasjonen jobber mye med utvikling av digital samhandlingskultur, noe som også har betydning for læringskultur. Både gjennom at vi er mer komfortable med den digitale hverdagen, og at det er et sterkt fokus på å få alle ansatte, både ledere og medarbeidere med på endringen. Det er i dette perspektivet jeg ser veien videre etter denne oppgaven som svært interessasnt. Jeg opplever å i beste fall ha skrapet overflaten på et lite hjørne av det som handler om arbeidsplassen som læringsarena i et yrkespedagogisk perspektiv. Det samme gjelder læringskultur. Det er et felt som omfatter mange andre felt, blant annet organisasjon og ledelse og psykologi.

Fra arbeidet startet til det nå er avsluttet har jeg vært med på en reise på egen arbeidsplass som i flere tilfeller bekrefter konklusjonen av denne oppgaven. For eksempel tverrfaglige engasjement hvor man møtes på tvers av fagområder og organisatoriske enheter for å finne løsninger på felles utfordringer. En annen erfaring handler om å kommunisere om begreper og definisjoner. Gjennom et annet tverrfaglig engasjement ble jeg klar over at kolleger fra en

annen avdeling definerte begrepet «Samhandlingskultur» tilnærmet likt slik jeg kommuniserte om læringskultur. Vi snakket med andre ord om det samme, med ulike erfaringer og arbeidsfelt som bakgrunn.

Veien videre vil forhåpentligvis dreie seg om dialog, drøfting og refleksjon over hva jeg har funnet gjennom dette arbeidet. Kanskje er dette bare begynnelsen på et større arbeid som handler om arbeid med kultur, forståelse og praksis omkring læringsarbeid. I en slik sammenheng er denne oppgaven kun et forarbeid til noe større. Mulige skritt på veien videre kan være å undersøke faktiske tilganger og muligheter for arbeid med læring og læringskultur, opp mot opplevelsen av tilgangene. Dette kan være en mulig tilnærming for å finne ut hvilken rolle kommunikasjon og felles forståelse kan ha for arbeid med læring og læringskultur, om det er et faktisk gap mellom tilganger og hvordan de oppleves og hva rammevilkårene gir av tilganger til deltagelse. Videre kan man også undersøke i hvilken grad ansatte faktisk benytter seg av disse mulighetene. Det kan også være interessant å undersøke hvilke holdninger til organisering av læringsarbeid som eksisterer både blant ledere og medarbeidere, og om uttalte holdninger stemmer overens med praksis.

Jeg håper og tror at denne masteroppgaven kan være til inspirasjon for diskusjon og refleksjon knyttet til arbeidsplassen som læringsarena, og kanskje også til inspirasjon for videre arbeid med læring og læringskultur, både blant kundebehandlere og deres ledere og andre som jobber med læring på arbeidsplassen.

## Referanser

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Argyris, C. (1991). Teaching Smart People How to Learn. *Harvard business review*, 69(3), 99.
- Argyris, C. (2012). Organisatorisk læring: Single- og double-loop. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 437-442). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Billett, S. (2006). Constituting the Workplace Curriculum. *Journal of curriculum studies*, 38(1), 31-48. <https://doi.org/10.1080/00220270500153781>
- Bjerkeli, L. E. K. & Stølhaug, M. (2010). *Betingelser for kunnskapsdeling: En studie av veidekke* (Masteroppgave, Norges Handelshøyskole). Hentet fra <https://openaccess.nhh.no/nhh-xmlui/handle/11250/168779>
- Carl, C. & Egeland, R. (2021). *Jobbpsykologi*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Cyprus Pedagogical Institute. (2019). Assessment of Transversal Skills 2020. Hentet fra <http://www.ats2020.eu/>
- Davenport, T. H. & Prusak, L. (2000). Working Knowledge: How Organizations manage what they know. *Ubiquity - information everywhere*, 2000(august). Hentet fra [https://www.researchgate.net/publication/229099904\\_Working\\_Knowledge\\_How\\_Organizations\\_Manage\\_What\\_They\\_Know](https://www.researchgate.net/publication/229099904_Working_Knowledge_How_Organizations_Manage_What_They_Know)
- Dewey, J. (1938). *Experience & Education* (2015. utg.). New York: Free Press.
- Drucker, P. F. (1992). The New Society og Organizations. *Harvard business review*, (September). Hentet fra <https://hbr.org/1992/09/the-new-society-of-organizations>
- Drucker, P. F. (1996). *The Landmarks of Tomorrow*. New Brunswick (USA) og London (UK): Transaction Publishers. (Opprinnelig utgitt 1957)
- Drucker, P. F. (1999). Knowledge-Worker Productivity: The Biggest Challenge. *California Management Review*, 41(2), 79-94. <https://doi.org/10.2307/41165987>
- Dweck, C. S. (2017). *Mindset* (Updated edition. utg.). London: Robinson, an imprint of Little, Brown Book Group.
- Dyb, E. (2014). *Kunnskapsdeling i en kunnskapsorganisasjon: En studie om hvordan kunnskap deles og overføres mellom kunnskapsarbeidere* (Masteroppgave, Norges Handelshøyskole). Hentet fra [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40745/Dyb\\_Masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40745/Dyb_Masteroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Eikeland, O. (2002). *Arbeidsplassen som lærested: Noen perspektiver og utfordringer*. Innlegg presentert ved VOX- konferansen "Sett læring i arbeid". Abstract hentet fra [https://www.academia.edu/2643615/Arbeidsplassen\\_som\\_l%C3%A6rested\\_noen\\_perspektiver\\_og\\_utfordringer](https://www.academia.edu/2643615/Arbeidsplassen_som_l%C3%A6rested_noen_perspektiver_og_utfordringer)
- Engel, J. (2018, 20.11.2018). Why Does Culture 'Eat Strategy For Breakfast'? Hentet 08.05.2021 fra <https://www.forbes.com/sites/forbescoachescouncil/2018/11/20/why-does-culture-eat-strategy-for-breakfast/?sh=4ec1f6821e09>
- Engeström, Y. (2004). *The new generation of expertise: Seven theses*.
- Engeström, Y. (2012). Ekspansiv læring: På vej mod en nyformulering af den virksomhetsteoretiske tilgang. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 443-466). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Fagerberg, J., Landström, H. & Martin, B. R. (2012). Exploring the emerging knowledge base of 'the knowledge society'. *Research Policy*, 41(7), 1121-1131. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2012.03.007>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fløtten, T. & Jordfald, B. (u.å.). Den norske modellen bygger på tre grunnpilarer. Hentet 30.04.2021 fra <https://supermodellen.no/den-norske-modellen-bygger-pa-tre-grunnpilarer/>
- Foss, N. J., Minbaeva, D. B., Pedersen, T. & Reinholt, M. (2009). Encouraging knowledge sharing among employees: How job design matters. *Human Resource Management*, 48, 871-893. Hentet fra [http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009\\_Fossetal\\_HRM.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2009_Fossetal_HRM.pdf)

- Freire, P. (1970). *De undertryktes pedagogikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Garvin, D. A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard business review*, (July-august). Hentet fra <https://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskaplige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Guile, D. (2002). Skill and Work Experience in the European Knowledge Economy. *Journal of Education and Work*, 15(3), 251-276. <https://doi.org/10.1080/1363908022000012058-1>
- Guile, D. (2019). The concept of "recontextualization": Implications for professional, vocational and workplace learning. *Learning, culture and social interaction*, 23, 100343. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100343>
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling: En studiebok i didaktikk* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Holmen, H. (2019). Teorier om kunnskap. Hentet 31.03.2021 fra [https://snl.no/teorier\\_om\\_kunnskap](https://snl.no/teorier_om_kunnskap)
- Høst, H., Reegård, K., Reiling, R. B., Skålholt, A. & Tønder, A. H. (2015). *Yrkesutdanning med svak forankring i arbeidslivet*. Oslo: NIFU - Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2015/yrkesutdanninger.pdf>
- Illeris, K. (2012). Hva er det særlige ved voksnes læring? I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (1. utg., s. 573-584). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Inglar, T. (2015). Kyndighedsformer og yrkespedagogiske prinsipper. I O. Eikeland, H. Hiim & E. Schwenke (Red.), *Yrkespedagogiske prinsipper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ipe, M. (2003). Knowledge Sharing in Organizations: A Conceptual Framework. *Human Resource Development Review*, 2(4), 337-359. <https://doi.org/10.1177/1534484303257985>
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforl.
- Iversen, S. K., Berntzen, H., Scheide, K. J. & Bolstad, E. (2019). *Hva holder direktørene våkne om natten?* HR Norge.
- Jarvis, P. (2012). Livslang læring - et flertydigt begreb. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Knowles, M. (2012). Andragogikk: En kommende praksis for voksenlæring. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring*. Fredriksberg: Sambundslitteratur.
- Kolb, D. A. (2012). Erfaringslæring - processen og det strukturelle grundlag. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om Læring* (s. 283-298). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nks/id2527271/>
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforl.
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press. Hentet fra [https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=CAVIOrW3vYAC&oi=fnd&pg=PA11&ots=OCtHwqYFDk&sig=9dLcXbKWnmK5xH1-y74\\_AuB\\_yXM&redir\\_esc=y#v=onepage&q=to%20become&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=CAVIOrW3vYAC&oi=fnd&pg=PA11&ots=OCtHwqYFDk&sig=9dLcXbKWnmK5xH1-y74_AuB_yXM&redir_esc=y#v=onepage&q=to%20become&f=false)
- Lundvall, B.-A. & Rasmussen, P. (2016). Challenges for adult skill formation in the globalising learning economy: A European perspective. *International journal of lifelong education*, 35(4), 448-464. <https://doi.org/10.1080/02601370.2016.1203364>
- NHO. (2017). Hva er kompetanse? Hentet 06.12.2020 2020 fra <https://arbinn.nho.no/arbeidsliv/kompetanse/kompetanseutvikling/ord-og-uttrykk-om-kompetanse/hva-er-kompetanse/>
- Nore, H. (2015). Re-Contextualizing Vocational Didactics in Norwegian Vocational Education and Training. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(3), 182-194. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.2.3.4>

- NOU 2018; 2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I: Kunnskapsgrunnlaget*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e6acac1df4964805a34c767fa9309acd/no/pdfs/nou201820180002000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019;12. (2019). *Lærekraftig utvikling: Livslang læring for omstilling og konkurransevne*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/849b377650a449d599d80835e74805ed/no/pdfs/nou201920190012000dddpdfs.pdf>
- NOU 2019; 25. (2019). *Med rett til å mestre: Struktur og innhold i videregående opplæring*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Teknisk redaksjon. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/2c79526bf80444b7ba90d1f22e52530b/no/pdfs/nou201920190025000dddpdfs.pdf>
- NOU 2020; 2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III: Læring og kompetanse i alle ledd*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/053481d65fb845be9a2b1674c35d6d14/no/pdfs/nou202020200002000dddpdfs.pdf>
- Nägele, C. & Stalder, B. E. (2017). Competence and the Need for Transferable Skills. I M. Mulder (Red.), *Competence-based Vocational and Professional Education: Bridging the Worlds of Work and Education* (s. 1161-1188) Springer International Publishing : Imprint: Springer.
- OECD Future of education and skills 2030. (2019). *Conceptual learning framework: Student agency for 2030*. OECD. Hentet fra [http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student\\_Agency\\_for\\_2030\\_concept\\_note.pdf](http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf)
- Óskarsdóttir, H. G. & Oddsson, G. V. (2017). A Soft Systems Approach to Knowledge Worker Productivity: Analysis of the Problem Situation. *Economies*, 5(3), 28. <https://doi.org/10.3390/economies5030028>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Rostad, O. & Hauge, T. A. (2006). Effekter av kunnskapsdeling og ideforvaltning på innovasjon. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/132271/effekter%20av%20kunnskap%20deling.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sander, K. (2019). Kunnskapsdeling. Hentet 27.12.2020 fra <https://estudie.no/kunnskapsdeling/>
- Sandvik, A. M. (2011). Ledelse av kunnskapsarbeid. *Magma - Econas tidsskrift for økonomi og ledelse*, (3), 56-56. Hentet fra <https://www.magma.no/ledelse-av-kunnskapsarbeid>
- Savulescu, R. & Antonovici, C. G. (2014). Knowledge Society Development in the EU 28. *Journal of Public Administration, Finance and Law*, (6), 74-90. Hentet fra <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.oslomet.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=d8d5941c-40ab-46e5-b96b-39a1ec9e3566%40sessionmgr4007>
- Schaffar, B. (2019). Svårigheter i å definere begrepet kompetens. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 9(1), 111-128.
- Schön, D. (2012). Refleksjon-i-handling. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 345-358). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Senge, P. M. (1991). *Den femte disiplin : kunsten å utvikle den lærende organisasjon* (A. Lillebø, Overs.). Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder : planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* (1. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Spiro, K. (2018, 27. mars). Boost Employee Engagement with Knowledge-Sharing. *Modern Workplace Learning Magazine*. Hentet fra <http://modernworkplacelearning.com/magazine/boost-employee-engagement-with-knowledge-sharing/>
- Styrkson, K. (2012). Fra personlig erfaring til kollektiv kunnskap: Hvordan kunnskapsdeling kan øke kompetansen hos ambulansarbeidere. I: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Støstad, J. E. (u.å.). Den norske modellen på 1-2-3: Hefte for tillitsvalgte. Hentet 30.04.2021 fra [https://samak.info/wp-content/uploads/2015/11/Den\\_norske\\_modellen\\_pa\\_1-2-3.pdf](https://samak.info/wp-content/uploads/2015/11/Den_norske_modellen_pa_1-2-3.pdf)

- Tanggaard, L. (2020). De fem A'er: En evalueringsmodell for læreprosesser på  
erhvervsutdannelserne. *Nordic Journal of Education and Training*, 10, No.3, 17-28. Hentet fra  
<https://journal.ep.liu.se/NJVET/article/view/3427>
- Tariffavtaler. (2018). *Hovedavtalen, NHO - LO 2018-2021* (TARH-2018-1). Hentet fra  
<https://lovdata.no/dokument/TARH/tariff/tarh-2018-1?q=hovedavtalen>
- Trudeau, J. (2018). Justin Trudeau's Davos address in full. Hentet 13.04.2020 fra  
<https://www.weforum.org/agenda/2018/01/pm-keynote-remarks-for-world-economic-forum-2018/>
- Usher, R. (2012). Erfaring i voksenlæring. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 299-315).  
Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Rapport fra Yrkesfaglig utvalg for kontor, handel og service*. Oslo:  
Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/fag-og-yrkesopplering/yrkesfaglig-utvalg-for-kontor-handel-og-service.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i Vg1 sal, service og reiseliv*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.  
Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/SSR01-01>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Overordnet del. Verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Oslo:  
Utdanningsdirektoratet. Hentet fra  
file:///C:/Users/lhulb/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20bokm%C3%A5l.pdf
- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon: Et mellommenneskelig perspektiv* (1. utg.). Kristiansand:  
Høyskoleforlaget.
- Wadel, C., Wadel, C. C. & Fuglestad, O. L. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (Rev. utg. av Carl Cato  
Wadel og Otto Laurits Fuglestad. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. København: Reitzel.
- Wilson, A., Zeithaml, V. A., Bitner, M. J. & Gremler, D. D. (2016). *Services marketing: Integrating  
customer focus across the firm* (3. europeiske. utg.). Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Øverli, S. P. (2021). Psykologisk trygghet kan gjøre team mer effektive. Hentet 30.04.2021 fra  
<https://www.idebanken.org/innsikt/intervju/psykologisk-trygghet-kan-gjore-team-mer-effektive>
- Aarflot, E. (2020, 30.10.2020). Fremtidens kundeservice er her allerede. Hentet 17.01. 2021 fra  
<https://www.kundeservicenytt.no/kundeservicenytt-proffcom-robort-gati/fremtidens-kundeservice-er-her-allerede/100514>

## Vedlegg

Vedlegg 1 - Spørreundersøkelse

# Læringskultur og arbeidsplassen som læringsarena

Side 1

Denne undersøkelsen er en del av et forskningsprosjekt som gjennomføres i forbindelse med min masteroppgave i yrkespedagogikk på OsloMet (Oslo Metropolitan University). Den handler om læringskultur og arbeidsplassen som læringsarena.

En del av spørsmålene skal besvares med tekst. Her kan du svare så langt eller kort du vil.

Undersøkelsen besvares anonymt.



Sideskift

Side 2

1. Hvor lenge har du jobbet i xxxxxxxx?



0-1 år



2-5 år



6-10 år



Mer enn 10 år

2. Hva er din alder?



20-35



36-50



51-67

3. Har du vært ansatt i andre stillinger i organisasjonen tidligere?



Ja





Nei



Sideskift

Side 3

Her følger noen spørsmål om hva du mener om forhold rundt læring og læringskultur.

4. Hva mener du kjennetegner en god kultur for læring?

5. Hva innebærer det å være del av en slik kultur?

6. Hva legger du i begrepet "Lærende organisasjon"?

7. Ut fra svaret ditt over - i hvilken grad opplever du xxxxxxx som en lærende organisasjon?

I svært stor grad

I stor grad

I noen grad

I liten grad

I svært liten grad

Vet ikke

7.1 Her kan du (hvis du ønsker) utdype svaret over.

8. Hva legger du i begrepet "Livslang læring"?

9. Hva kjennetegner en god opplevelse av læring for deg?

10. Hvordan opplever du å skulle lære nye ting i forbindelse med jobb?

11. Hvilke kilder til læring er de vigtigste for deg?

12. Kunne du tenke deg å lære mer om hva kollegaer rundt deg, og i andre avdelinger jobber med, og hvordan de jobber?

Ja

Nei

Kanskje

Vet ikke

12.1 Her kan du utdype svaret over om du ønsker det.

13. Her kommer noen påstander å ta stilling til, på en skala fra 1 til 7

1= i liten grad

7= i stor grad

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

I xxxxxxx er det fokus på å dele kunnskap med hverandre

I min avdeling deler vi ofte kunnskap med hverandre

Jeg sitter med kunnskap og kompetanse som noen av mine kolleger kan ha nytte av

Mine kolleger sitter med kunnskap og kompetanse som jeg kan ha nytte av

- 
- 
- 
- 
- 
- 

14. I hvilken grad tror du at det å dele kunnskap kan bidra til å øke kompetanse innenfor følgende områder?

1=i liten grad

7=i stor grad

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Håndtering av informasjon og informasjonsflyt

- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 

Kreativitet og innovasjon

- 
- 
- 
- 
- 
- 
- 

Samarbeid og kommunikasjon

- 
- 
- 
- 
-

Selvstendig læring (lære å lære)

Digital kompetanse


Sideskift

Side 8

Helt til slutt ....

... er det noe du ønsker å tilføye?



Sideskift

Side 9

Tusen takk for at du har tatt deg tid til å svare på spørsmålene!

Med vennlig hilsen

Lene Bøen

Masterstudent i Yrkespedagogikk, OsloMet

## **Vil du delta i forskningsprosjektet «Læringskultur på jobb – fellesskapets lærekraft»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å utvikle arbeidsplassen som læringsarena. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Problemstillingen er knyttet til hva som hemmer og fremmer læringskultur og læring på arbeidsplassen, og hvilken rolle kunnskapsdeling og refleksjon kan ha for kultur for læring.

Prosjektet gjennomføres i forbindelse med mitt masterstudium i yrkespedagogikk som jeg for tiden gjennomfører på Oslo Metropolitan University (OsloMet)

*Materialet som samles inn gjennom dette prosjektet vil i seg selv ikke bli benyttet til andre formål, men mulighetene er tilstede for at analyseresultatene kan bli benyttet som grunnlag for videre arbeid med temaet, i eller utenfor organisasjonen, etter endt prosjektperiode.*

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

OsloMet er, i form av opplæringsinstitusjon, er ansvarlig for prosjektet.

I tillegg til veileder på OsloMet har jeg også en ekstern veileder utenfor OsloMet. Dette er xxxxxxxx , seniorkonsulent HR Kompetanse.

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

Forskningen handler om læring på arbeidsplassen i en bestemt organisasjon, xxxxxxxx. Du som medarbeider eller leder inviteres derfor til å bidra til å utvikle kunnskap om læringskultur og læring på arbeidsplassen.

Utvalget av respondenter/informanter er gjort på bakgrunn av en strategisk vurdering i den hensikt å skaffe et bredt bilde av læringskultur og læring.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

- Intervju: Hvis du velger å delta i et intervju vil dette bli gjennomført i arbeidstiden, og er beregnet til å vare ca. 30-45 minutter. Du vil her bli stilt spørsmål om læring, læringskultur og arbeidsplassen som læringsarena. Det vil bli gjort lydopptak av hele intervjuet, og dette skal transkriberes og kodes av meg. Hverken lydopptak eller transkripsjon vil bli tilgjengeliggjort for andre.
- Digital spørreundersøkelse: Hvis du velger å delta i digital spørreundersøkelse kan du beregne ca. 15-20 minutter på å svare. Din besvarelse vil være anonym, og eventuelle svar som kan bidra til å identifisere deg vil bli anonymisert gjennom analysearbeidet. Svarene du sender inn vil bli kodet og analysert av meg, og vil ikke bli tilgjengeliggjort for andre.
- Logg eller lignende skriftlige besvarelser: Hvis du velger å innlevere skriftlig logg, eller annen skriftlig besvarelse, vil dette bli utlevert, innsamlet og behandlet av meg alene. Det du leverer inn vil bli kryptert og lagret digitalt. Etter at materialet er digitalisert vil papirmaterialet bli makulert.
- Periode for innsamling av data er beregnet til september - desember 2020.



### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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**

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

- Veileder ved OsloMet, medstudenter i veiledningsgruppen (4 pers.) og veileder hos HR Kompetanse vil kunne få informasjon om innhold i datamaterialet i forbindelse med veiledning, men uten å få tilgang til kopi eller direkte innsyn i materialet.
- Lydopptak gjøres i henhold til OsloMet sine retningslinjer og ved bruk av godkjent verktøy. Lydopptak oppbevares i teknisk løsning godkjent av, og i henhold til, OsloMet sine retningslinjer.

Det vil ikke bli publisert informasjon som kan identifisere deltagere i masteroppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Den praktiske delen av forskningen skal etter planen avsluttes innen 31.12.2020. Etter innlevering og godkjenning av masteroppgaven våren 2021 vil alle lydopptak og transkripsjoner slettes. Det samme vil gjelde for svar fra digital spørreundersøkelse og observasjonsnotater.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

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

- OsloMet ved Ellen Beate Hellne Halvorsen
- Vårt personvernombud: Ingrid S. Jacobsen ([personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no))
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Lene Bøen

Student, OsloMet avd. Kjeller

Institutt for Yrkesfaglærerutdanning

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Læringskultur på jobb – fellesskapets lærekraft*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i digital spørreundersøkelse
- å innlevere logg eller annet skriftlig materiale

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juli 2021

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Meldeskjema 430271

### Sist oppdatert

27.09.2020

### Hvilke personopplysninger skal du behandle?

---

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

### Type opplysninger

---

#### Du har svart ja til at du skal behandle bakgrunnsopplysninger, beskriv hvilke

Stilling, avdeling og arbeidsområde i en bestemt bedrift.

#### Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertridelser?

Nei

### Prosjektinformasjon

---

#### Prosjektittel

Lære å lære sammen - Læringsliv på arbeidsplassen (arbeidstittel)

#### Prosjektbeskrivelse

Prosjektet skal handle om hvordan vi kan jobbe med tilrettelegging for læring på arbeidsplassen, for et arbeidsliv i stadig endring. Å være en lærende organisasjon, med lærende medarbeidere, anses i dag av mange som et av de viktigste konkurransefortrinnene i et marked i stadig endring. Hvordan skal vi lære oss og lære samtidig som vi skal være effektive og produktive arbeidstakere? Jeg skal forsøke å finne faktorer som hemmer eller fremmer læring på en arbeidsplass.

#### Dersom opplysningene skal behandles til andre formål enn behandlingen for dette prosjektet, beskriv hvilke

Ikke aktuelt

#### Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Prosjektet er begrenset til en organisasjonen, og til utvalgte avdelinger, med opplysninger om stillingskategori og avdeling. Disse opplysningene er relevant for å avdekke eventuelle ulikheter i oppfatning rundt spørsmål knyttet til prosjektets tema, og slik avdekke eventuelle gap.

**Ekstern finansiering****Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Lene Boen, leneboen1@gmail.com, tlf: 47010612

**Behandlingsansvar**

---

**Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for yrkesfaglærerutdanning

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

Ellen Beate Hellne Halvorsen, ehalvors@oslomet.no, tlf: 92416674

**Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?**

Ja

**Utvalg 1**

---

**Beskriv utvalget**

Ansatte i aktuell organisasjon

**Rekruttering eller trekking av utvalget**

Utvalget er ansatte i den aktuelle organisasjonen. Rekruttering gjennom strategisk utvelgelse og etter innhenting av samtykke.

**Alder**

18 - 67

**Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?**

Nei

**Personopplysninger for utvalg 1**

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

**Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?****Elektronisk spørreskjema****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

**Personlig intervju****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

**Papirbasert spørreskjema****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

**Informasjon for utvalg 1****Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

**Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

**Utvalg 2**

---

**Beskriv utvalget**

Ledere i aktuell organisasjon

**Rekruttering eller trekking av utvalget**

Utvalget er ledere i den aktuelle organisasjonen. Rekruttering gjennom strategisk utvelgelse og etter innhenting av samtykke.

**Alder**

18 - 67

**Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?**

Nei

**Personopplysninger for utvalg 2**

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- E-postadresse, IP-adresse eller annen nettidentifikator
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

**Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?****Elektronisk spørreskjema****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

**Personlig intervju****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

**Papirbasert spørreskjema****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

**Informasjon for utvalg 2****Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?**

Ja

**Hvordan?**

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

**Tredjepersoner**

---

**Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?**

Nei

**Dokumentasjon**

---

**Hvordan dokumenteres samtykkene?**

- Manuelt (papir)
- Elektronisk (e-post, e-skjema, digital signatur)

**Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?**

Ved muntlig eller skriftlig henvendelse til meg, veileder, eller egen leder på jobb.

**Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?**

Ved muntlig eller skriftlig henvendelse til meg, veileder eller egen leder på jobb

**Totalt antall registrerte i prosjektet**

1-99

**Tillatelser**

---

**Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?****Behandling**

---

**Hvor behandles opplysningene?**

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Ekstern tjeneste eller nettverk (databehandler)

**Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?**

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)
- Databehandler

**Hvilken databehandler har tilgang til opplysningene?**

Dataene vil bli lagret i min private student- og jobbkonto i Microsoft Onedrive hos OsloMet og Coop Norge SA.

**Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?**

Nei

**Sikkerhet**

---

**Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?**

Ja

**Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?**

- Opplysningene anonymiseres fortløpende
- Opplysningene krypteres under forsendelse
- Adgangsbegrensning

**Varighet**

---

**Prosjektperiode**

01.03.2020 - 31.07.2021

**Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?**

Nei, data vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering)

**Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?**

- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres
- Lyd- eller bildeopptak slettes

**Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?**

Nei

**Tilleggsopplysninger**

---