

# Ny læring i en ny tid?

## *Tilrettelegging for læring i arbeid på en transportterminal*

Linda Beate Berg



Masteroppgave i utdanningsledelse  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

24. oktober 2012

# **Ny læring i en ny tid? *Tilrettelegging for læring i arbeid på en transportterminal***

© Linda Beate Berg

2012

Ny læring i en ny tid? Tilrettelegging for læring i arbeid på en transportterminal

Linda Beate Berg

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

I denne oppgaven har jeg undersøkt hvordan ledelsen legger til rette for læring på en transportterminal. Jeg har utforsket læringslandskapet på terminalen ved å finne ut hva ledere på ulike nivåer gjør for at medarbeiderne skal lære det de trenger i forhold til jobben, hvordan terminalarbeiderne lærer gjennom sitt daglige arbeid, hva slags læringssyn ledelsen har, samt hvor stort behov ledelsen og de ansatte mener det er for opplæring i grunnleggende ferdigheter blant de terminalansatte. Hensikten med oppgaven er å få vite noe mer om den virkeligheten «der ute» som min arbeidsplass, som er en statlig etat, er til for. Problemstillingen lyder: Hvordan håndterer ledelsen på transportterminalen kunnskapssamfunnets læringskrav?

Jeg har brukt kvalitativ metode, med fire semistrukturerte intervjuer. I tillegg har jeg observert på terminalen i forkant av intervjuene, gjort ett skriftlig intervju med en i organisasjonens toppledelse i form av e-post, og utvekslet e-poster med to av intervjuobjektene i etterkant av intervjuene.

Terminalens kultur er preget av verdier som tillit og frihet under ansvar, og dette har innvirkning på det daglige arbeidet på terminalen, som er preget av høyt tempo og håndtering av store mengder med både gods og informasjon. Skiftet til de to terminalarbeiderne jeg har intervjuet, fungerer som et praksisfellesskap der medarbeiderne forhandler om hvordan de skal utføre arbeidsoppgavene sine. En stor del av hverdagslæringen skjer nettopp i denne forhandlingen. Den lederen som jobber på konsernnivå, som synes å være mest i tråd med norsk og internasjonal politikkutforming. Han er den eneste av de fem som tror terminalarbeiderne kan ha behov for opplæring i grunnleggende ferdigheter. De øvrige lederne er positive til at folk tar fagbrevet i terminalarbeid, men bortsett fra det sier alle på terminalen, inkludert terminalarbeiderne, nærmest unisont at terminalarbeiderne ikke trenger noen opplæring i form av kurs for å fungere i jobben sin, det gjelder også grunnleggende ferdigheter. Alle på terminalen foretrekker mesterlæren som læringsform. Selv om det er en tradisjonell læringsform, med røtter tilbake i middelalderen, tyder undersøkelsen på at det ikke gir mening å si at mesterlæren er avleggs i kunnskapssamfunnet.

Team- og terminallederen opplever egentlig ikke at det blir stilt noe mer læringskrav til terminalarbeiderne enn tidligere. De mener at den uformelle læringen som skjer gjennom det daglige arbeidet, fungerer best – som den alltid har gjort. HR-lederen er opptatt av å styrke terminalarbeidernes kunnskap gjennom ikke-formell læring i form av refleksjon gjennom styrte samtaler med en kollega. Lederen som jobber på konsernnivå, er mest orientert mot formell læring.

Nøkkelord: ledelse, situert læring, forhandling, praksisfellesskap, grunnleggende ferdigheter, mesterlære, livslang læring, kunnskapssamfunnet

# Forord

«It is never too late to learn» er tittelen på et EU-kommuniké fra 2006 (EU-kommisjonen 2006), og det har jeg hatt gleden av å erfare på dette masterstudiet. Denne oppgaven handler om livslang læring, og *er* et stykke livslang læring; med Wengers terminologi kan vi kalle denne teksten for en tingliggjøring. Min deltakelse på dette studiet har bekreftet i praksis det jeg har lest så mange ganger: Videreutdanning kan ha en effekt. Det har ført til at jeg har fått nye og utfordrende arbeidsoppgaver der hvor jeg har min daglige praksis. Det har også vært en fryd å bli kjent med en annen arbeidsplass, som er veldig forskjellig fra min egen. Jeg vil takke de ansatte på terminalen for at de tok meg så godt imot, og for at de stilte opp til intervju. Dette gjelder selvfølgelig også de lederne jeg har intervjuet som jobber på andre steder enn selve terminalen. En stor takk rettes også til min veileder Britt Oda Fosse, som med kyndig hånd har vist vei. Ruth Jensen var veilederen min i en tidlig fase, og hun fortjener en takk for at hun delte sin innsikt i Lave og Wengers teori med meg. I min arbeidshverdag er den læringen jeg deltar i, situert i en arbeidsplass med mange engasjerte kolleger. Takk for at dere har oppmuntret meg i arbeidet med oppgaven! Varme tanker går også til venner og familie, og aller mest til Stian, som har vært veldig tålmodig med en mamma som har sittet mye ved pc-en i de siste ukene. Men hvem vet? Kanskje min studieentusiasme vil smitte over på deg i det lange løp, og blir noe du tar med deg i *din* livslange læring?

Rælingen, 24.oktober 2012

Linda Beate Berg

# Innholdsfortegnelse

Ny læring i en ny tid? <i>Tilrettelegging for læring i arbeid på en transportterminal</i> .....	II
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema og hensikt med oppgaven .....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål .....	2
1.3 Læring i arbeidslivet og utdanningsledelse .....	2
1.4 Avgrensning av oppgaven .....	2
1.5 Teoretisk forståelsesgrunnlag og definisjon av begreper .....	3
2 Kunnskapsoversikt .....	5
2.1 Innledning.....	5
2.2 Kunnskapssamfunnet.....	5
2.3 Review over forskningsmessige tilnæringer til læring i arbeidslivet .....	6
2.3.1 Andragogikk.....	7
2.3.2 Taylorisme.....	7
2.3.3 Økonomisk-administrativ tilnærming .....	8
2.3.4 Organisasjonslæring .....	8
2.3.5 Sosiale perspektiver på læring i arbeid .....	9
2.3.6 Studier av litterasitet som sosial praksis .....	9
2.4 Oppsummering .....	10
3 Teoretisk bakteppe .....	11
3.1 Innledning.....	11
3.2 To metaforer for læring .....	11
3.3 Epistemologi.....	12
3.4 Situert læring .....	12
3.5 Kritikk av Lave og Wenger .....	13
3.6 Mediert læring .....	14
3.7 Refleksjon.....	14
3.8 Rasjonalitetsformer.....	15
3.9 Å designe for læring .....	16
3.10 Oppsummering.....	16
4 Metode.....	17
4.1 Innledning.....	17

4.2	Design.....	17
4.3	Valg av forskningsobjekt og problemstilling .....	18
4.4	Intervjuobjekter og data.....	18
4.5	Arbeidsprosessen .....	19
4.6	Validitet .....	20
4.6.1	Innledning.....	20
4.6.2	Begrepsvaliditet.....	20
4.6.3	Ekstern validitet.....	21
4.6.4	Kompetansevaliditet.....	21
4.6.5	Kommunikativ validitet.....	22
4.6.6	Pragmatisk validitet.....	22
4.7	Reliabilitet .....	23
4.7.1	Stabilitet og konsistens.....	23
4.7.2	Transkribering .....	23
4.8	Etiske hensyn.....	24
4.9	Kvalitet .....	24
5	Empiriske funn .....	25
5.1	Innledning.....	25
5.2	Presentasjon av intervjuobjektene og terminalen .....	25
5.3	Hektisk hverdag og høy trivsel.....	26
5.3.1	Endringer hele tida .....	26
5.3.2	Godt kameratskap til tross for lite meningsfylt arbeid.....	27
5.3.3	Tydlig ledelse .....	29
5.4	Læring i praksis .....	29
5.4.1	Hverdagslæring .....	29
5.4.2	Forhandling om både fordeling og utføring av arbeidsoppgavene .....	32
5.5	Tilrettelegging for nyansattes læring.....	34
5.6	Læring gjennom refleksjon.....	34
5.7	Ikke noe kunnskapskrav på terminalnivå .....	36
5.8	Ikke behov for grunnleggende ferdigheter .....	37
5.9	Oppsummering .....	39
6	Drøfting av funn .....	41
6.1	Innledning.....	41



6.2	Livslang læring på terminalen? .....	41
6.2.1	Innledning.....	41
6.2.2	Praksisfellesskap .....	41
6.2.3	Design for læring.....	43
6.2.4	Taus kunnskap og mesterlære .....	44
6.2.5	Oppsummering .....	46
6.3	«People's business»? .....	47
6.3.1	Innledning.....	47
6.3.2	Primært læring som deltakelse .....	47
6.3.3	Teknisk og kommunikativ rasjonalitet.....	47
6.3.4	Kunnskapssyn.....	49
6.3.5	Dannelse på terminalen? .....	50
6.3.6	Oppsummering .....	51
6.4	Terminalen i kunnskapssamfunnet .....	51
6.4.1	Innledning.....	51
6.4.2	Terminalen i kunnskapsøkonomien og høymoderniteten .....	52
6.4.3	«Dømt til livslang læring»?.....	53
6.4.4	En egen terminallitterasitet?.....	54
6.4.5	Oppsummering .....	55
6.5	Oppsummering .....	55
7	Sammenfatning.....	57
7.1	Svar på forskningsspørsmålene .....	57
7.1.1	Hva ledelsen gjør for at de ansatte skal lære det de trenger i jobben.....	57
7.1.2	Hvordan de ansatte lærer gjennom sitt daglige arbeid .....	57
7.1.3	Ledelsens læringssyn.....	58
7.1.4	I hvilken grad ledelsen og de ansatte mener at terminalarbeiderne har behov for opplæring i grunnleggende ferdigheter .....	58
7.2	Svar på problemstillingen.....	58
8	Avslutning .....	60
8.1	Ingen postmoderne mesterlære .....	60
8.2	Ideer til videre forskning .....	61
	Litteraturliste .....	62
	Vedlegg 1 .....	69

Informasjonsskriv til intervjuobjektene .....	69
Vedlegg 2 .....	70
Intervjuguide for intervju med terminalarbeiderne .....	70
Vedlegg 3 .....	73
Intervjuguide for intervju med terminallederen .....	73
Vedlegg 4 .....	76
Intervjuguide for intervju med HR-leder og medlem av konsernledelsen .....	76
Vedlegg 5 .....	78
Tabell 1. Deltakelses- og tilegnelsesmetaforen.....	78

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema og hensikt med oppgaven

Vi lærer i mange slags situasjoner, og hele livet igjennom. Kunnskap blir verdsatt i arbeidslivet mer enn noen gang før, og både norske og internasjonale myndigheter ser på arbeidslivet som en viktig læringsarena (St.meld. nr. 44 (2008–2009), s. 45; EU-kommisjonen, 2010, s. 2).

Utdanningsledelse er et erfaringsbasert studium. Mitt praksisfelt er voksnes læring, primært læring i arbeidslivet, men jeg jobber ikke lenger med undervisning. Jeg var tidligere lærer på et voksenopplæringscenter, men har nå mitt daglige virke i Vox, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk, som er en statlig etat som arbeider med å fremme voksnes læring. Hensikten med denne oppgaven er å utforske nærmere den virkeligheten «der ute» som den institusjonen som jeg er ansatt ved, er til for. Det var derfor naturlig å velge en empirisk studie av en arbeidsplass, og valget falt på en transportterminal.

Vox forvalter Program for basiskompetanse i arbeidslivet (BKA), der virksomheter kan søke om midler til opplæring i grunnleggende ferdigheter for de ansatte. Noe av det som pirret nysgjerrigheten min i utgangspunktet for denne oppgaven, var at mange bedrifter har problemer med å motivere de ansatte til å delta på BKA-kurs (Econ, 2008, s. 30), og at Vox-barometeret, som jeg selv har jobbet med de siste årene, og som er en årlig spørreundersøkelse rettet mot befolkningen og virksomhetsledere, viser at verken norske arbeidstakere eller ledere synes at det er noe særlig behov for å styrke de ansattes grunnleggende ferdigheter, bortsett fra innen ikt og fremmedspråk (Bergane & Bekkevold, 2011, s. 5). Dette skulle vise seg å bli et aktuelt tema i denne undersøkelsen; mye mer aktuelt enn det jeg forventet i utgangspunktet.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Den overordnede problemstillingen i oppgaven lyder: *Hvordan håndterer ledelsen på transportterminalen kunnskapssamfunnets læringskrav?*

Problemstillingen er operasjonalisert til følgende forskningsspørsmål:

- *Hva gjør ledelsen for at de ansatte skal lære det de trenger for å utføre jobben sin?*
- *Hvordan lærer de ansatte gjennom sitt daglige arbeid?*
- *Hva slags læringssyn har ledelsen?*
- *I hvilken grad mener ledelsen og de ansatte at terminalarbeiderne har behov for opplæring i grunnleggende ferdigheter?*

## 1.3 Læring i arbeidslivet og utdanningsledelse

Temaet for denne oppgaven har en parallellitet til mange studier innen utdanningsledelse, ettersom de handler om læreres læring i arbeidslivet (Jensen & Kranmo 2010; Jensen & Aas 2011; Lillejord, 2003; Aasen, 2006, s. 33). Ifølge OECD er det høy deltakelse i voksenopplæring i Norge (OECD 2011). Den norske deltakelsen i voksenopplæring har rett nok gått ned siden 2008 (Wiborg, Sandven & Skule, 2011, s. 21), men like fullt er det mange kommunale og fylkeskommunale voksenopplæringscentre i Norge. Mange skoleledere i Norge er derfor involvert i voksenopplæring. Denne oppgaven er derfor relevant for den delen av utdanningsledelse som heter Ledelse av pedagogisk virksomhet. Men den berører også Organisasjonskunnskap og ledelse, Styring av utdanning, Ledelse, profesjonalitet og læring og Utdanningskvalitet og læring i organisasjoner.

## 1.4 Avgrensning av oppgaven

Selv om oppgaven handler om hvordan ledere legger til rette for læring og hvordan de ansatte lærer i det daglige, tar den ikke for seg arbeidsplassen som et system. Den omfatter derfor

ikke noen drøfting av i hvilken grad terminalen fungerer som en lærende organisasjon (Wadel, 2002, s. 64), og heller ikke av hvordan de ulike ledernivåene fungerer i forhold til hverandre, med eksempelvis bruk av aktivitetsteori. Selv om det blir henvist til både offentlige dokumenter og tekster om Lean Production (Lean, 2006), er det ikke med noen dokumentanalyse i oppgaven.

## 1.5 Teoretisk forståelsesgrunnlag og definisjon av begreper

Analysen og drøftingen bygger i all hovedsak på en situert forståelse av læring, det vil si at læring i all hovedsak blir sett i forhold til konteksten der læringen skjer (Lave & Wenger, 1991, s. 15). Innenfor en situert forståelse av læring er det også naturlig å ha et situert ledelsesperspektiv (Ottesen & Møller, 2006, s. 143; Skrøvset & Stjernstrøm, 2006, s. 160). Jeg vil derfor der det er relevant, trekke inn hvilken rolle, med andre ord: hva slags deltakelse, de ulike lederne har i forhold til det skiftet som to av intervjuobjektene mine jobber på. Men i det store og det hele vil jeg ha et «tradisjonelt» ledelsesperspektiv, og studere hva de formelle lederne gjør i forhold til de ansattes læring (Ottesen & Møller, 2006, s. 136).

For den språklige variasjonens skyld veksler teksten mellom uttrykkene læring i arbeidslivet, arbeidsplasslæring og læring i arbeid. Med læring i arbeidslivet menes læring i tilknytning til arbeidet, uavhengig av om initiativet kommer fra de ansatte eller fra ledelsen. Det ligger derfor en funksjonell forståelse av læring til grunn, som det de ansatte på terminalen trenger for å kunne gjøre sitt daglige arbeid<sup>1</sup>. Formell læring vil si planlagt og organisert læring, som gjerne fører fram til en kvalifikasjon i form av en sertifisering eller et diplom (Bjørnavold, 2001, s. 204). Uformell læring er læring som ikke er planlagt, og som skjer gjennom daglige aktiviteter relatert til arbeid, familie og fritid (s. 205). Uformell læring inngår i ikke-formell læring, som er planlagte aktiviteter som ikke eksplisitt har læring som mål, men der læring inngår som et viktig element, for eksempel i ledelsen av en bedrift (s. 204).

---

<sup>1</sup> Denne forståelsen av læring er inspirert av UNESCOs definisjon av funksjonell litterasitet: «A person is functionally literate who can engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning of his group and community and also for enabling him to continue to use reading, writing and calculation for his own and the community's development» (UNESCO, 2006, s. 154).

Det finnes mange ulike definisjoner av hva slags kompetanse en voksen person trenger i dagens samfunn. Forskningsprosjektet DeSeCo har definert *the key competencies* som det å kunne bruke verktøy interaktivt, samhandle i heterogene grupper og å handle autonomt (OECD, 2005, s. 5). EUs *key competences* omfatter blant annet fremmedspråk og sosiale ferdigheter (EU, 2004, s. 7). Mange land har utviklet sitt eget rammeverk for grunnleggende ferdigheter for voksne, blant annet England (Edexcel) og Danmark (Undervisningsministeriet, 2004), og dette gjelder også Norge. I denne oppgaven blir grunnleggende ferdigheter forstått som lesing og skriving, hverdagsmatematikk, digital kompetanse og muntlig kommunikasjon, på samme måte som i Vox' kompetansemål (Vox).

## 2 Kunnskapsoversikt

### 2.1 Innledning

Arbeidsplasslæring er et relativt nytt tema innenfor faget utdanningsledelse, derfor er det naturlig at denne oppgaven har med en oversikt over hva som finnes av kunnskap om og forskning på læring i arbeidslivet. Elementer fra denne oversikten vil bli trukket inn i drøftingen.

### 2.2 Kunnskapssamfunnet

En overskrift i St.meld. nr. 30 (2003–2004) lyder «Skolen i en ny tid» (s. 23). Det som er nytt ved vår tid, er at kunnskap spiller en helt annen rolle i forhold til samfunnsutviklingen enn tidligere. En konsekvens av dette er at arbeidslivet blir høyere verdsatt som læringsarena enn før (s. 23). Samtidig øker også kravene til arbeidstakerne om å holde seg oppdatert (St.meld. nr. 30 (2003–2004), s. 103). Ifølge Dale er tempo, mengde, nettverk, fleksibilitet og tilgjengelighet karakteristiske trekk ved kunnskapssamfunnet (Lillejord, Dale og Gilje, 2011, s. 33). Både norske og internasjonale policydokumenter innenfor kompetanse og sysselsetting fra de siste to tiårene er preget av vissheten om at arbeidslivet setter større krav til kunnskap enn før, og at alle må være i beredskap i forhold til dette (EU-kommisjonen, 2008, s. 3). Det råder en konsensus om at livslang læring er verdifullt både for den enkelte, bedriften og samfunnet (St.meld. nr. 44 (2008–2009), s. 6; UNESCO, 1996, s. 11; OECD, 2012, s. 10). Dette gjelder også de som allerede er i arbeidslivet (Lee et al., 2004, s. 3), og det er stort fokus på å styrke de grunnleggende ferdighetene til de arbeidstakerne som har lavest utdanning (St.meld. nr. 44 (2008–2009), s. 41).

Norske myndigheter framhever at vi alle, uansett utdanningsnivå, trenger å oppdatere kompetansen vår (St.meld. nr. 44 (2008–2009), s. 40). Forskning på 1980-tallet påviste hvilken betydning humankapital har for økonomisk vekst (Lagerstrøm, 2005, s. 11; Lucas,

1988, s. 39). På 1990-tallet framhevet OECD at myndigheter må satse på livslang læring for å sikre vekst og økonomisk utvikling (Jensen & Aas, 2011, s. 23). UNESCO på sin side brukte «learning throughout life» som et nøkkelbegrep (UNESCO, 1996, s. 20). EU-kommisjonen oppfordrer medlemslandene til å gi livslang læring topprioritet (EU-kommisjonen, 2000, s. 5), og påpeker likeledes at læringen bør være *livsvid* (s. 8).

Ifølge Giddens er *institusjonell refleksivitet* typisk for vår tid: Kunnskap blir brukt som et grunnleggende element i all slags organisering og endring (Giddens, 1991, s. 20). Et annet trekk ved høymoderniteten er *separasjonen av tid og rom* (s. 16). Takket være den teknologiske utviklingen kan sosiale relasjoner knyttes over lange avstander, og de blir «løftet ut» av tida og det fysiske rommet (s. 18). Dessuten er *avleiringsmekanismer*, i form av symbolske tegn og ekspertsystemer, som for eksempel organisering av transport, en del av vår tid (s. 18). Avleiringsmekanismer gjør at vi kan utføre handlinger uavhengig av lokale kontekster, som for eksempel kommunikasjon med digitale verktøy.

## 2.3 Review over forskningsmessige tilnærminger til læring i arbeidslivet

Denne forskningsoversikten er disponert etter inspirasjon fra Illeris, 2011 (s. 6) fordi jeg oppkever at hans oversikt er dekkende for dette kunnskapsfeltet, men jeg vil ikke følge hans inndeling slavisk. Arbeidsplasslæring blir framhevet som en verdifull arena for læring av norske myndigheter (St.meld nr. 44 (2008–2009), s. 6). Læring i arbeidslivet er et omfattende felt innen både forskning og politikkutforming, og det finnes ikke én enkelt definisjon av hva det er for noe, eller noen samlende tilnærming til fenomenet (Lee et al., 2004, s. 4). Det har vært gjort mye forskning på læring i arbeid de siste årene (Fenwick, 2008, s. 1), og det skrives også masteroppgaver og doktoravhandlinger i Norge om emnet (for eksempel Ivarson, 2009 og Antonsen, 2011). Lee et al. konkluderer med at de fleste tilnærmingene kan plasseres innenfor synet på læring som enten tilegnelse eller deltakelse (Lee et al., 2004, s. 33). Det er et stort forskningsfelt og det ville gå langt utover denne oppgavens tema å skulle gi et



uttømmende oversyn over alt som finnes av forskning på området, og også av hvordan norske og internasjonale myndigheter bruker disse tilnærmingene.

### **2.3.1 Andragogikk**

Siden læring i arbeidslivet dreier seg om voksnes læring, er det naturlig å nevne noen voksenpedagogiske prinsipper i en slik oversikt. Ifølge Knowles har voksne enn annet tidsperspektiv enn barn når det gjelder læring, og har gjerne en «her-og-nå»-orientering til det de skal lære (Loeng, 1991, s. 3). Nordskog og Popperud nevner som viktige voksenpedagogiske prinsipper blant annet at «voksne er mest motivert for læring som har sammenheng med deres livssituasjon», og at «voksne lærer lettere når teori og praksis ikke er atskilt, men blir kombinert i læringsprosessen» (Nordskog & Popperud, 2000, s. 15). Freire blir regnet som en representant for frigjørende pedagogikk (Jarvis, 2010, s. 57). Det som gjør ham interessant i forhold til læring i arbeidslivet, er hans vektlegging av praksis. Freire kaller tradisjonell undervisning for «bank-undervisning» (Freire, 1974, s. 47). En slik undervisning er preget av kontroll og formidling, og læreren er den aktive part. Som et alternativ til dette setter Freire det han kaller problemrettet undervisning, som springer ut av «praxis» (s. 57):

Kunnskap kommer bare gjennom oppfinnelser og nyoppfinnelser, gjennom den aldri hvilende, utålmodige, konstante, håpefulle undersøkelse menneskene driver med i tilværelsen, overfor tilværelsen og overfor hverandre. (Freire, 1974, s. 47)

### **2.3.2 Taylorisme**

Innenfor klassiske tayloristiske prinsipper for ledelse var det et mål å fjerne hver enkelt ansatts individuelle læringsmuligheter, og man hadde et bevisst ønske om utvikling (Illeris, 2011, s. 6). En modell for opplæring som minner om dette, er Lean Production. Konseptet stammer fra amerikansk bilindustri, etter inspirasjon fra japansk bilproduksjon (Røvik, 2007, s. 186). Leanmodellen har blitt kritisert for sterk grad av standardisering, overvåking og maktkonsentrasjon, og har blitt kalt for «taylorisme i ny forkledning» (Ingvaldsen, Rolfsen og Finsrud, 2012).

### **2.3.3 Økonomisk-administrativ tilnærming**

Ifølge Illeris synes det å være en egen økonomisk-administrativ tilnærming til læring i arbeidslivet i overnasjonale organisasjoner (Illeris, 2011, s. 7). Denne tilnærmingen har som mål økonomisk vekst, sosial velferd og personlig vekst – i denne rekkefølgen: «(...) knowledge and skills have become the global currency of 21st century economies» (Schleicher, 2012). Norske policydokumenter viser til at de menneskelige ressursene er den viktigste faktoren for økonomisk vekst (St.meld. nr. 44 (2008–2009), s. 6; St.meld. nr. 30 (2003–2004), s. 23). Innenfor denne tilnærmingen til læring i arbeid hører også oppfatningen om at de ansattes grunnleggende ferdigheter er avgjørende for en bedrifts lønnsomhet (OECD, 1992, s. 9; EU-kommisjonen, 2000, s. 10), og det blir gjort mye forskning på grunnleggende ferdigheter, for eksempel i Storbritannia (Wolf & Evans, 2011). Innenfor kompetanse- og sysselsettingspolitikk både i Norge og andre land er det et stort fokus på grunnleggende ferdigheter, blant annet Skills for Life-strategien i Storbritannia (DIUS, 2009) og opprettelsen av Forberedende Voksenundervisning i Danmark (Carter, Kjertmann, Kleve & Larsen, 2004, s. 6). Vox, nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk gjør også jevnlig spørreundersøkelser om grunnleggende ferdigheter. Vox-barometeret viser at både norske arbeidstakere og norske ledere opplever at det ikke er særlig behov for å styrke de grunnleggende ferdighetene i arbeidslivet, bortsett fra innen ikt og fremmedspråk (Bergane & Bekkevold, 2011). Grepperud et al. kritiserer norske myndigheters politikkkutforming for voksne, og argumenterer for at det bør satses mer på voksnes kvalifisering (Grepperud, Bergersen, Johansen & Sæhle, 2010, s. 111).

### **2.3.4 Organisasjonslæring**

Begrepet organisasjonslæring ble lansert i 1978 av Argyris og Schön (Argyris & Schön, 1978). De legger vekt på at det er medlemmene i organisasjonen, og ikke organisasjonen selv, som lærer. En sentral norsk forsker innen organisasjonslæring er Wadel (Wadel, 2002). En annen norsk forsker er Filstad. Hun har gjennom empirisk forskning vist at læring gjennom praksis på arbeidsplassen er en vesentlig faktor for å skape en sterk læringskultur (Farbrot, 2007; Filstad, 2010, s. 241).

### **2.3.5 Sosiale perspektiver på læring i arbeid**

Læring i arbeidslivet, også kalt arbeidsbasert læring, blir av mange som oppfattet som en tillemping av tradisjoner og begreper innen allmennutdanning også for den læringen som foregår på en arbeidsplass (Illeris, 2011, s. 8). Den tradisjonelle, skolastiske tilnærmingen til læring er ifølge Jensen logosentrisk (Jensen, 1999, s. 6), det vil si den bygger på en tro på at ideer og begreper kan henvises til noe uavhengig av språk og medium (Jefferson, 1982, s. 113). Hager hevder at et nytt læringsparadigme er i ferd med å oppstå innen læring i arbeidslivet, som er fundert på forståelsen av læring som et sosialt fenomen (Lee et al., 2004, s. 8). Ut fra den erkjennelsen at læring oppstår i en kontekst, blir språket og andre medier essensielle for læringsprosessen (Bråten, 1996; Säljö, 2005). Lave og Wengers situerte tilnærming til læring hører naturlig inn i dette paradigmet (Lee et al., 2004, s. 10), det samme gjør Engeströms aktivitetsteori (Lee et al., 2004, s. 11). Det danske forskningsprosjektet Læring i moderne dansk vekseluddannelse, som handlet om lærlingeordninger i Danmark, hadde sitt utspring i dette perspektivet på arbeidsplasslæring (Nielsen & Kvale, 2003, s. 9). Ifølge Vox-barometeret opplever den norske arbeidstakere at de lærer mest av sine daglige arbeidsoppgaver (Berg, 2011).

### **2.3.6 Studier av litterasitet som sosial praksis**

Jeg har tidligere nevnt at det å styrke de ansattes grunnleggende ferdigheter generelt blir ansett som viktig for en bedrifts og samfunnets generelle økonomiske vekst. En annen tilnærming til grunnleggende ferdigheter i arbeidslivet fokuserer på den enkeltes utvikling, og bygger på det samme teorigrunnet som situert læringsteori, altså Vygotsky og det sosiokulturelle læringsperspektivet. Helt sentrale innenfor denne retningen er forskningsmiljøet New Literacy Studies ved Lancaster University, med blant andre Barton og Hamilton (Barton & Hamilton, 1998). De er kritiske til internasjonale leseferdighetsundersøkelser, som i utstrakt grad blir brukt til politikktutforming (Barton & Hamilton, 1990; Hamilton & Barton, 2000; Lundetræ, 2010). En svensk forsker som arbeider ut fra denne tilnærmingen, er Karlsson (Karlsson, 2006).

## 2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett at norske og internasjonale myndigheter og organisasjoner erkjenner at kunnskap har større betydning for samfunnet i vår tid enn noen gang før. Det blir regnet som viktige voksenpedagogiske prinsipper at voksne gjerne har en «her og nå»-orientering i forhold til det de skal lære. Voksne bør derfor få anledning til å lære noe som de opplever som relevant for deres eget liv, og teori bør integreres i praksis. Vi har også sett at Illeris mener at den kunnskapen som overnasjonale organisasjoner har om læring i arbeidslivet, kan betraktes som en egen form for tilnærming til feltet, som primært har fokuset rettet mot økonomisk vekst. Filstad har vist at uformell læring er viktig for å skape en god læringskultur. Det er i ferd med å oppstå et nytt læringsparadigme innen læring i arbeidslivet, som tar utgangspunkt i læring som et sosialt fenomen. Dette paradigmet omfatter også lese- og skrivekompetanse. Det er dette paradigmet denne oppgaven i all hovedsak hører innunder, men også alt det andre kunnskapsstoffet som er nevnt i dette kapitlet, vil bli trukket inn i drøftingen.

# 3 Teoretisk bakteppe

## 3.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hvilke teoretiske begreper jeg vil bruke som analyseredskaper i drøftingsdelen.

## 3.2 To metaforer for læring

I læringsteori finnes det to ulike måter å forstå læring på (se vedlegg 5). Den ene forståelsesmåten tar utgangspunkt i de individuelle prosessene hos den som lærer, mens den andre har oppmerksomheten rettet mot den konteksten hvor læringen skjer. Sfard har uttrykt disse ulike perspektivene i to metaforer for læring (Sfard, 1998; vedlegg 5).

Tilegnelsesmetaforen er den tradisjonelle måten å forstå læring på. Den som lærer, blir sett på som en som konstruerer mening. Uttrykket «kunnskapstilegnelse» får ifølge Sfard oss til å tenke på den menneskelige bevisstheten som en beholder som skal fylles med noe, og på den lærende som en eier av disse materialene. I tilegnelsesmetaforen ligger altså fokus på kunnskapsutviklingen hos den enkelte lærende, og på den lærende som en eier av kunnskap. Ifølge Sfard har deltakelsesmetaforen blitt brukt i forskningslitteratur først de seneste tiårene, og hun henviser til Lave og Wengers begrep legitim perifer deltakelse som et eksempel på ordbruk innenfor denne metaforen (Sfard, 1998, s. 6). Mens tilegnelsesmetaforen fokuserer på det som skjer hos den enkelte lærende, handler deltakelsesmetaforen om konteksten som læringen skjer i og fellesskapet til de menneskene hver lærende person omgir seg med når læring skjer. I stedet for å fokusere på det å «ha», som tilegnelsesmetaforen gjør, fokuserer deltakelsesmetaforen på det å «gjøre». Det ligger implisitt i denne betraktningmåten at en ser på læring som en prosess der man blir en del av en større helhet, derfor gir det ikke mening å snakke om kontekstfri læring (Sfard, 1998, s. 6).

### 3.3 Epistemologi

Synet på læring henger naturlig sammen med hvordan vi mener at kunnskap blir til: Er det noe vi konstruerer, eller er det noe vi overtar fra andre? Et konstruktivistisk kunnskapssyn vil si at man tror at kunnskap skapes intersubjektivt mellom mennesker (Lillejord, 2003, s. 98). Ifølge Kvale og Brinkmann er dette et postmoderne syn på kunnskap, der fokuset ligger på relasjonene mellom de som skaper kunnskapen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 71). Innenfor et empiristisk syn på kunnskap ser man derimot på kunnskap som noe som er gitt, og som blir formidlet (Lillejord, 2003, s. 98). Et rasjonalistisk syn på kunnskap innebærer at kunnskapen er gitt, og finnes inne i eleven. Lærerens oppgave blir da å forløse det som bor inne i eleven (Lillejord, 2003, s. 92).

### 3.4 Situert læring

I deltakelsesmetaforen ligger den grunnleggende holdningen at læring alltid skjer i en kontekst, *in situ*. Ifølge Lave og Wenger kan vi ikke unngå å lære: Læring skjer alltid på en eller annen måte der hvor mennesker samhandler. Lave og Wenger har derfor fokus på læring som ikke er intendert, men utelukker ikke at læring også kan skje i en tradisjonell skolesituasjon (Lave & Wenger, 1991, s. 40). De understreker at kontekstfrie mål for læring bare har noe for seg hvis de er knyttet til en konkret sammenheng (s. 33). I Wengers sosiale læringsteori er læring uløselig knyttet til fellesskap, identitet, mening og praksis (Wenger, 1998, s. 5). Når vi lærer sammen med andre, gjør det noe med oss: Vi gjør erfaringer, og identiteten vår utvikler seg. Ut fra de erfaringene vi gjør, forhandler om vi mening, derfor opplever vi det vi lærer, som meningsfylt. En betingelse for at vi skal lære fullt ut i et praksisfellesskap, er *transparens*, det vil si at fellesskapets artefakter er synlige for oss (Lave & Wenger, 1991, s. 103).

Hva slags ord kan vi bruke for å begrepsfeste en situasjon der læring skjer? Lave og Wenger har gitt denne situasjonen termen *legitim perifer deltakelse i praksisfellesskap*: Læring starter alltid med at vi starter som legitime, perifere medlemmer av et praksisfellesskap, og etter som vi lærer, blir vi gradvis mindre perifere i forhold til fellesskapet. Praksisfellesskap utvikler seg

dynamisk og umerkelig hele tida, og det finnes ifølge Lave og Wenger ikke noe fast sentrum i et slikt fellesskap (Lave & Wenger, 1991, s. 36). Vi deltar alle i mange ulike former for praksisfellesskap, både i arbeid og fritid, og disse fellesskapene oppstår gjerne uavhengig av formell organisering. Men det vil ikke dermed si at praksisfellesskap ikke kan oppstå i en organisert gruppe (s. 41).

Et praksisfellesskap har disse dimensjonene: *felles foretak*, *gjensidig engasjement* og *delt repertoar* (Wenger, 1998, s. 73). Sosial praksis er alltid konkret forankret i de oppgavene deltakerne er engasjert i. Deltakerne har et gjensidig ansvar i forhold til de de skal gjøre, derfor må de forhandle om en felles forståelse av praksis. Praksisfellesskap er verken ensidig fordelaktige eller skadelige, og vi må ikke romantisere dem (s. 85). Begreper som fellesskap og engasjement kan gi positive konnotasjoner, men konflikter og sjalusi er vel så vanlig i praksisfellesskap som harmoni og gjensidig støtte (s. 76–77). Deltakerne i et praksisfellesskap har en felles læringshistorie, dermed deler de et repertoar av for eksempel artefakter, rutiner, måter å gjøre ting på, historier og begreper (s. 83).

Situert læring er ikke noe nytt fenomen (Lave & Wenger, 1991, s. 62–67). Mesterlære, der en uerfaren, (en svenn) lærer gjennom praksis og råd og veiledning fra en erfaren kollega (en mester), er den formen for læring som tradisjonelt har vært den viktigste innenfor håndverksfag. Ifølge Nielsen og Kvale har mesterlæren har disse karakteristikaene: Praksisfellesskap, tilegnelse av faglig identitet, læring gjennom handling og evaluering gjennom praksis (Nielsen & Kvale, 1999, s. 19).

### **3.5 Kritikk av Lave og Wenger**

Lave og Wenger har blitt kritisert for å ha for lite fokus på individet, og for ikke å inkludere formelt organiserte praksisfellesskap (Filstad, 2003, s. 122). Dessuten mener noen at de viser for lite interesse for makropolitikk og ekspertisen i et praksisfellesskap (Fenwick, 2008, s. 8). Det har også blitt pekt på at termen praksisfellesskap har en iboende selvmotsigelse: Ut fra en vid tolkning av begrepet kan vi forstå Lave og Wenger slik at bare vi deltar i et

praksisfellesskap, vil vi lære (Illeris, 2011, s. 8). Men vi kan også tolke begrepet praksisfellesskap mer snevert, som at det gir en fortegnelse over visse betingelser for at læring skal kunne skje (Hodkinson & Hodkinson, 2004, s. 4).

### 3.6 Mediert læring

Et praksisfellesskap deler som nevnt det samme repertoaret av artefakter (Wenger, 1998, s. 83). Disse artefaktene kan være alle mulige slags redskaper. De medierer (formidler) ifølge Vygotsky våre høyere psykologiske prosesser (Bråten, 1996, s. 15), og vi kan «i prinsipp inte handla i några situasjoner utan att använda oss av medierande redskap» (Säljö, 2005, s. 29). Redskapene er menneskeskapte, og varierer mellom ulike samfunn og ulike tidsepoker (s. 31). Vår tilværelse har endret seg dramatisk i de senere årene på grunn av utviklingen av artefakter. Mange artefakter har en eksternaliserende funksjon, det vil si at operasjoner som mennesket tidligere gjorde selv, nå blir utført utenfor mennesket, av artefakten (s. 189). Dette gjelder for eksempel statistikkprogram som SPSS, som gjør statistiske utregninger for oss, men også ordbøker og oppslagsverk, som lagrer store informasjonsmengder.

### 3.7 Refleksjon

For at vi skal lære av de erfaringene vi gjør, må vi på en eller annen måte tenke over hva vi har erfart. Refleksjon blir derfor sett på som et sentralt element i arbeidsplasslæring (Wahlgren, Høystrup, Pedersen og Rattleff, 2002, s. 17). Refleksjon skjer ikke bare hos hvert enkelt individ, men også på organisasjonsnivå (Høystrup & Elkjær, 2006, s. 29). Fra en situert forståelse kan vi også si at praksisfellesskap reflekterer (Wenger, 1998, s. 48). Like viktig som den kunnskapen vi artikulere fordi vi har fokus på den («focal knowledge») (Lauvås & Handal, 1990, s. 90), er ifølge Polyani den kunnskapen som er taus. Vi vet «more than we can tell» (Polyani, 1966, s. 18), og all viten bygger på uartikulert kunnskap. Det finnes ifølge Fjelland to former for taus kunnskap, som han kaller ferdighets- og fortrolighetskunnskap (Lauvås & Handal, 1990 s. 93).



Ikke all læring på jobben har form av refleksjon (Wahlgren et al., 2002, s. 90). Ifølge Schön handler vi i løpet av en arbeidsdag for en stor del uten å reflektere over det vi gjør; kunnskapen sitter *i* handlingen, så å si. Dette kaller Schön for *knowing-in-action* (Schön, 1987, s. 25), oversatt til *handlingskunnskap* (Jensen & Aas, 2011, s. 47). Men tidvis reflekterer vi over det vi gjør, for eksempel hvis det skjer noe uventet (Schön, 1987, s. 26). Denne refleksjonen skjer også mens vi handler, og er en uløselig del av handlingen, og Schön kaller derfor det som skjer, *reflection-in-action* (s. 26), på norsk kalt *handlingsrefleksjon* (Jensen & Aas, 2011, s. 47).

Argyris og Schön skiller mellom to former for handlingsteorier i en organisasjon: Hva organisasjonen sier at den gjør (uttrykt teori) og hva den faktisk gjør (bruksteori) (Argyris, 1982, s. 85). De skiller også mellom ulike nivåer for refleksjon i en organisasjon: *Enkelkretslæring* vil si at man revurderer handlingen for å nå et oppsatt mål, mens *dobbelkretslæring* innebærer at man går bakom handlingsnivået og reflekterer over hvilke verdier om ligger til grunn for handlingene (Argyris, 1985, s. 104).

### **3.8 Rasjonalitetsformer**

Når vi reflekterer, ligger det en «erkjennelsesledende interesse» til grunn for de tankene vi gjør oss (Dale, 2004, s. 383), det vil si en ide om fornuft eller sannhet, altså en form for rasjonalitet. Habermas skiller mellom målrasjonalitet, kommunikativ og kritisk rasjonalitet (Lauvås & Handal, 1990, s. 77). Mens målrasjonalitet innebærer instrumentelle handlinger og har fokus på resultatene, er man innenfor en kommunikativ rasjonalitet opptatt av at handlingene skal være meningsfulle, og at de handlende parter skal komme fram til en felles forståelse. Kritisk rasjonalitet betyr at man prøver å avsløre det som blir tatt for gitt, og å forstå hvorfor man handler som man gjør (s. 77).

## 3.9 Å designe for læring

Hvordan kan vi legge til rette for andres læring? I boka *Educating the Reflective Practitioner* argumenterer Schön for at studenter på profesjonsstudier i tillegg til teoretiske studier bør være ute i praksis, i det han kaller for «a reflective practicum» (Schön, 1987, s. 157):

We will see students as having to learn a kind of reflection-in-action that goes beyond storable rules – not only by devising new methods of reasoning (...), but also by constructing and testing new categories of understanding, strategies of action, and ways of framing problems. (Schön, 1987, s. 39).

Fra et situert læringsperspektiv er det å designe for læring ensbetydende med å legge til rette for at praksisfellesskap kan oppstå og utvikle seg. Men læringen som sådan kan ikke designes, ifølge Wenger; den kan bare designes *for* (Wenger, 1998, s. 229):

Learning cannot be designed. Ultimately, it belongs to the realm of experience and practice. It follows the negotiation of meaning; it moves on its own terms. It slips through the cracks; it creates its own cracks. Learning happens, design or no design. (Wenger, 1998, s. 225)

Praksisfellesskap drives alltid fram av deltakernes eget engasjement. Wenger et al. framhever derfor at man må ha fokus på de indre strukturene i fellesskapet, dets *livlighet* («*aliveness*»), i stedet for å konsentrere seg om de formelle organisasjonsstrukturene (Wenger, McDermott & Snyder, 2002, s. 50). Dette innebærer blant annet å interessere seg for praksisfellesskapets utvikling og verdier.

## 3.10 Oppsummering

I dette har kapitlet har jeg redegjort for Sfards to metaforer for læring, ulike syn på kunnskap, Lave og Wengers begrep praksisfellesskap, Vygotsky og Säljös begrep mediering og Polyani og Schöns teori om taus kunnskap. Dette ser jeg på som nyttige redskaper for å drøfte nærmere de funnene jeg kommer fram til i analysen. Habermas' rasjonalitetsbegreper er også tatt med fordi de kan brukes til å oppsummere analysen og drøftingen. Jeg oppfatter Lave og Wenger som særlig godt egnet som analyseredskaper når man vil ha en induktiv «bunnen-opp-tilnærming» til praksis, og vil studere læring i kontekst, slik målet mitt har vært med denne studien.

# 4 Metode

## 4.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for hva slags design jeg har valgt til undersøkelsen, prosessen med valg av forskningsobjekt og problemstilling samt litt om arbeidsprosessen. I tillegg vil jeg diskutere ulike kriterier for validitet, reliabilitet og etikk som jeg ser på som relevante for min studie, og dessuten kommentere noe om studiens kvalitet for øvrig.

## 4.2 Design

Det er valgt et kvalitativt forskningsopplegg for denne studien, med en arbeidsplass som studieobjekt. I mitt daglige arbeid jobber jeg mye med kvantitativ metode rettet mot voksnes læring (Berg, 2011), og jeg hadde derfor naturlig nok lyst til å utforske verden der ute og «go native» (Kalleberg, 1996, s. 45), og «gi stemme» (Ragin & Amoroso, 2011, s. 114) til noen av de menneskene som jeg har lest mye statistikk om. Jeg ønsker å bruke induktiv metode (Ragin, 2011, s. 74), og møte det feltet jeg skulle studere med et mest mulig åpent sinn. Kvalitativ metode kan gi svar på andre spørsmål enn kvantitativ metode, og er ifølge Karpatschof best egnet til å studere mennesker i en kontekstuell sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 306–307). Utdanningsledelse forstått som tilrettelegging for læring i en bedrift er som tidligere nevnt ikke så veldig vanlig, og kvalitative studier er egnet til utforsking av nytt stoff (Grønmo, 1996, s. 99). Siden utforsking er målet, er oppgaven først og fremst deskriptiv, og har ikke til hensikt å dekke samvariasjon eller årsakssammenhenger (Kalleberg, 1996, s. 50). I etterkant av denne studien ville det være interessant å betrakte denne undersøkelsen som en forstudie til en større, kvantitativ undersøkelse (Grønmo, 1996, s. 99).

### 4.3 Valg av forskningsobjekt og problemstilling

Min arbeidsplass er som nevnt en statlig etat for voksnes læring. Det er stort fokus på grunnleggende ferdigheter, derfor ønsket jeg å gjøre en empirisk studie av en arbeidsplass som har kurs i grunnleggende ferdigheter for de ansatte, og undersøke hvordan ledelsen la til rette for de ansattes læring. Imidlertid hadde de det svært travelt på den terminalen jeg henvendte meg til, og de foreslo en annen terminal. Jeg takket ja, men fant ut at der hadde de ikke et slikt kurs i grunnleggende ferdigheter, så jeg måtte endre problemstilling og forskningsspørsmål. Utarbeidelsen av den endelige problemstillingen og forskningsspørsmålene skjedde etter at jeg hadde vært et par ganger på «min» terminal og snakket med terminal- og teamlederen. Det forskningsspørsmålet som handler spesifikt om grunnleggende ferdigheter, ble lagt til etter at jeg hadde gjort intervjuene. De som har direkte tilknytning til terminalen, var veldig samstemte i spørsmålet om grunnleggende ferdigheter – og svarte det motsatte av hva jeg forventet. Det fikk derfor en såpas stor betydning at det ble naturlig å «løfte det opp» som et eget forskningsspørsmål.

### 4.4 Intervjuobjekter og data

Den andre gangen jeg var på terminalen for å observere, ble jeg møtt av hovedverneombudet fordi han måtte utstyre meg med vernesko og hjelm. Det ble derfor han som viste meg inn på terminalområdet og snakket med meg. Derfor spurte jeg han om han ville bli intervjuet av meg. Jeg visste ikke da at han også hadde en lederfunksjon som teamleder, det fortalte han meg da jeg intervjuet ham. Jeg fortalte ham at det er en fordel med intervjuobjekter som er «snakkesalige», og dessuten ville jeg gjerne snakke med en nyansatt. Dermed anbefalte han meg kollegaen sin på terminalen. Jeg visste ikke da at de jobbet på samme skift. I tillegg kontaktet jeg personer (som jeg fant navn på via Internett) høyere opp i organisasjonen, og fikk gjort avtale med en HR-leder og en som jobber i konsernledelsen, som også jobber på nordisk nivå.

Dataene i denne undersøkelsen er fire semistrukturerte intervjuer og ett skriftlig intervju per e-post, og dessuten to observasjoner på terminalen i forkant av intervjuene, som jeg tok notater

fra umiddelbart etter observasjonene, og e-postutveksling med terminal- og HR-lederen i etterkant av intervjuene.

## 4.5 Arbeidsprosessen

I utarbeidelsen av intervjuguiden og i intervjuguiden bestrebet jeg meg på å stille mest mulig åpne spørsmål, og dessuten oppfølgingsspørsmål (Postholm, 2005, s. 80). I etterkant av intervjuene har jeg forstått at min framgangsmåte har vært abduksjon, det vil si en kombinasjon av deduktiv og induktiv metode. Ut fra det IALS og ALL, de internasjonale leseundersøkelsene for voksne, sier om voksnes grunnleggende ferdigheter, hadde jeg sluttet at mine intervjuobjekter nødvendigvis følte behov for å styrke de grunnleggende ferdighetene, og gjerne annen kompetanse også. Men samtidig skal det sies at jeg de siste årene har jobbet med Vox-barometeret (Bergane & Bekkevold, 2011). Denne surveyen viser, som tidligere nevnt, at verken ansatte eller arbeidsgivere opplever noe videre opplæringsbehov knyttet til grunnleggende ferdigheter. Og i bunn og grunn var det dette som var drivkraften til min nysgjerrighet etter å finne ut hvordan det egentlig sto til «der ute». Jeg hadde altså to konkurrerende slutninger, og så brukte jeg induktiv metode for å finne ut hvilke av de to slutningene som var den mest sannferdige.

I arbeidet med intervjuene brukte jeg en konstant komparativ metode, der jeg merket med farger og noterte i margin. Jeg bestrebet jeg meg på å lese intervjuene mest mulig åpent og «naivt» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 50) i begynnelsen, men etter hvert fikk lesingen mer karakter av å være tematisk og teoretisk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 241). Jeg klippet etter hvert ut tekstbrokker fra svarene til de ulike personene, og satte dem sammen etter temaer. Det var som om jeg laget et puslespill der jeg startet induktivt med små detaljer som jeg satte sammen til en helhet (Leiulfsrud & Hvinden, 1996, s. 232), og etter hvert begynte jeg å lage en matrise.

## 4.6 Validitet

### 4.6.1 Innledning

I diskusjonen om validitet vil jeg ta utgangspunkt i Grønmos oversikt over ulike typer validitet i kvalitativ forskning fordi jeg synes denne inndelingen er mest relevant for min studie (Grønmo, 2004, s. 234–237), og supplere med å diskutere begrepsvaliditet og ekstern validitet.

### 4.6.2 Begrepsvaliditet

Jeg forstår begrepsvaliditet som at operasjonaliseringen av en undersøkelses teoretiske begreper er dekkende for det man vil måle (Lund, 2002, s. 110). I min studie er en type begrepsvaliditet spørsmålet om i hvilken grad forskningsspørsmålene er operasjonalisert i spørsmålene i intervjuguiden. Det jeg særlig er selvkritisk til, er operasjonaliseringen av spørsmålet om læringssyn. Dette er operasjonalisert gjennom spørsmålet «Hva synes du er den beste måten for deg å lære det du trenger i jobben din?» (vedlegg 2). Jeg tenker imidlertid at validiteten blir styrket av at jeg hadde et induktivt utgangspunkt, og ikke bestemte meg for hva slags teori jeg ville bruke til dette før etter at jeg hadde analysert dataene. En annen type begrepsvaliditet i undersøkelsen knytter seg til spørsmålet om vi kan betrakte de skriftlige e-postsvarene fra et av intervjuobjektene på samme måte som de andre. Derfor prøver jeg å være forsiktig med å trekke slutninger fra dette «intervjuet», og tar forbehold. Vi vet ikke hvorfor denne personen har svart akkurat som han har gjort. Jeg har tatt svarene hans til inntekt for at han har andre syn på læring enn de andre jeg har intervjuet, men det også godt være at hans svar skyldes at han ikke kjenner den konkrete terminalen, og derfor ikke kan uttale seg annet enn på generelt grunnlag. Så lenge jeg ikke har fått mulighet til å snakke med ham, har jeg ikke mulighet til å sjekke ut dette.

### 4.6.3 Ekstern validitet

Spørsmålet om ekstern validitet blir gjerne løftet fram i kvantitative undersøkelser (Grønmo, 2004, 233), og er knyttet til spørsmålet om det er mulig å generalisere til en populasjon. I hvilken grad kan vi si at den arbeidsplassen som har vært gjenstand for min studie, og mine intervjuobjekter er representative for andre transportterminaler, eller gjerne også arbeidsplasser i en videre forstand? Problemet med induktive undersøkelser er nettopp at de ikke har et representativt utvalg fra en populasjon, slik at vi strengt tatt ikke kan si at de er representative. Men kan vi si at det finnes en ikke-statistisk representativitet (Fog, 1996, s. 204) i denne undersøkelsen? Et kriterium for utvelgelse av studieobjekt i kvalitative studier er «typiskhed» (s. 204), men jeg kunne ikke velge og vrake blant arbeidsplasser. Om ikke funnene i denne studien kan sies å være representative for en hel populasjon av arbeidsplasser, kan likevel det funnet jeg har gjort om grunnleggende ferdigheter tjene til å falsifisere (Kvale & Brinkmann, 2009, s.269), en antakelse mange har om at svært mange i arbeidslivet uten mye utdanning trenger å styrke de grunnleggende ferdighetene for å kunne fungere tilfredsstillende i jobben (Bergane & Bekkevold, 2011).

### 4.6.4 Kompetansevaliditet

Ut fra en tilnærming til validitet som sosialt konstruert (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 246) kan en spørre seg om min kompetanse som intervjuer vært utslagsgivende for intervjuobjektens svar. På den ene siden er dette innlysende; dette er nettopp et særtrekk ved samtalen som forskningsmetode (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). På en annen side kan en spørre seg om en mer erfaren forsker ville ha fått andre svar enn meg. Dette var første gangen jeg overhodet prøvde meg på å intervjuer, med lydopptaker og det hele, og følte meg dessuten lite på hjemmebane der jeg kom til et fremmed sted, på en arbeidsplass som har svært lite til felles med min egen arbeidshverdag. På en annen side kan man trekke fram at jeg merket at jeg «hentet fram» læreren i meg i møtet med fire nokså ulike personer (Buber 2003). I samtalsituasjonene spilte jeg mer eller mindre bevisst på den lange erfaringen jeg har som voksenlærer for å få folk i tale, så jeg tror ikke den usikkerheten jeg følte, kan ha vært særlig utslagsgivende. En kan også spørre seg om jeg har «romantisert» lederne, og behandlet dem annerledes enn de andre jeg intervjuet (Gronn, 2007). Etersom jeg følte meg mer på hjemmebane når jeg intervjuet dem, spesielt en av dem, som hadde en mer lik

erfaringsbakgrunn som meg selv, tror jeg ikke at dette kan ha spilt noen rolle for intervjuobjektene svar.

#### **4.6.5 Kommunikativ validitet**

En type validering i kvalitative studier kan være å drøfte funnene i undersøkelsen med andre, for eksempel andre forskere, eller intervjuobjektene selv (Grønmo, 2004, s. 235). I mitt tilfelle har jeg gjort begge deler. Jeg har diskutert denne undersøkelsen med kolleger på jobben. Det har vært naturlig fordi noen av mine kolleger jobber med kvalitativ metode på arbeidsplasser, og de synes at mine funn virker rimelige. Jeg har dessuten som nevnt utvekslet e-poster i etterkant med et par av intervjuobjektene, primært fordi noe mer om dataene. Men det slo meg da jeg fikk svarene på e-post, at det de skrev, virket forsterkende på funnene mine fra intervjuundersøkelsen, og altså styrket validiteten. Denne formen for member checking (Postholm, 2005, s. 132) er derfor noe jeg vil fortsette å gjøre i framtidige kvalitative intervjuundersøkelser.

#### **4.6.6 Pragmatisk validitet**

I hvilken grad kan min studie utgjøre et handlingsgrunnlag for videre forskning (Grønmo, 2004, s. 236)? Jeg tror den i høy grad kan fungere som grunnlag for andre undersøkelser. Kvalitative studier er godt egnet som utforskning for å finne spørsmål å stille i en survey (Grønmo, 1996, s. 99). Jeg tror for eksempel funnene i min undersøkelse kan danne grunnlag for surveys, for eksempel i form av e-postundersøkelser, om blant annet behov for opplæring i grunnleggende ferdigheter. En kunne også tenke seg å undersøke videre i hvilken grad det er samvariasjon mellom hva slags stilling man har som leder og i hvilken grad man er opptatt av formell og/eller ikke-formell læring kontra uformell læring. Et annet interessant funn i undersøkelsen er de verdiene som terminallederen lever og virker etter, og som tydeligvis har stor innvirkning på kulturen på terminalen, uten at jeg har sjekket dette noe videre. Jeg har en antakelse om at det er en sammenheng mellom terminalsjefens verdier og hans måte å utøve læringsledelse på (Wadel, 2002, s. 103), blant annet i form av å legge til rette for læring i



praksisfellesskap. Dette kunne det ha vært interessant å undersøke videre, for eksempel i form av en komparativ kvalitativ undersøkelse med flere case (Ragin & Amoroso, 2011, s. 146).

## 4.7 Reliabilitet

### 4.7.1 Stabilitet og konsistens

Hvis man forstår reliabilitet innen kvalitative studier som troverdighet (Grønmo, 2004, s. 229), blir reliabilitet et spørsmål om funnene som blir presentert, er basert på forskerens subjektivitet eller skyldes tilfeldigheter (s. 229). Reliabilitet kan i så måte vurderes ut fra kriterier som stabilitet og konsistens. Det at jeg både gjorde observasjoner før intervjuene og har utvekslet e-poster i ettertid, styrker stabiliteten i undersøkelsen. Det som ble sagt, også av andre på arbeidsplassen enn de jeg har intervjuet, og likeledes det jeg så på terminalen bekrefter funnene mine. Det viser at det som ble sagt i intervjuene, er gyldig for denne arbeidsplassen over tid. Men er funnene internt konsistente, det vil si plausible i forhold til hverandre (Grønmo, 2004, s. 230)? Det vil jeg si at de er. Det var fire svært forskjellige personligheter jeg intervjuet, med ulik bakgrunn, og til dels med ulike arbeidsoppgaver. Men svarene de ga, stemmer svært overens. Ekstern konsistens vil si at funnene stemmer overens med annen forskning. Hvis de ikke gjør det, kan det ifølge Grønmo «betraktes som et interessant funn» (Grønmo, 2004, s. 231). Det som det er mulig for meg å vurdere i dataene ut fra et slikt kriterium, er de ansattes opplevelse av grunnleggende ferdigheter. Disse opplevelsene stemmer overens med Vox-barometeret (Bergane & Bekkevold, 2011) og en engelsk undersøkelse (TLRP, 2008), men ikke med andre terminaler, som oppfordrer ansatte til å delta på kurs i grunnleggende ferdigheter. Jeg vil komme tilbake til dette senere.

### 4.7.2 Transkribering

Ville utskriften av intervjuene ha blitt annerledes hvis en annen person hadde gjort jobben med å skrive dem ned? I mitt tilfelle er dette spørsmålet særlig aktuelt for ett av intervjuene. Dalen anbefaler at man gjør transkriberingen selv for å bli kjent med dataene (Dalen, 2004, s. 61). I ettertid ser jeg at jeg heller burde ha betalt en person som kan touch til å gjøre

transkriberingen av dette ene intervjuet. Jeg kan ikke touch, og den personen jeg intervjuet, snakket svært mye og fort. Jeg endte med å gi opp å skrive ned alt, og prioriterte det som var relevant for undersøkelsen.

## 4.8 Etiske hensyn

Det er viktig i kvalitativ metode at et case ikke skal være gjenkjennbart. Noen ganger kan dette gå på bekostning av interessante data (Dalen, 2004, s. 113). I forskningsprosessen har jeg kjent på slike dilemmaer, og har både kuttet ut et forskningsspørsmål og utelatt svar fra et av intervjuobjektene som kunne ha vært både relevant og interessant i denne undersøkelsen, av hensyn til intervjuobjektene anonymitet.

## 4.9 Kvalitet

Er det for mange forskningsspørsmål, på bekostning av undersøkelsens struktur og overskuelighet (Larsson, 2005, s. 24)? Burde noen av forskningsspørsmålene vært kuttet ut? Dette er en masteroppgave innenfor faget utdanningsledelse, likevel dreier forskningsspørsmålene seg i stor grad rundt de som blir ledet: deres daglige arbeid, hvordan de lærer, og også hva de tenker om læring. Kunne dette med fordel ha vært kuttet ut for å gi en strammere komposisjon, og bedre pregnans (Larsson, 2005, s. 24)? I dette tilfellet tror jeg ikke det. Et mål med denne oppgaven har vært å «gå opp nytt terreng», og utforske praksis som grunnlag for videre forskning, og som dessuten ledere, både i form av ledere i arbeidslivet, skoleledere på voksenopplæringsentre og utdanningsmyndigheter, kan ha nytte av.

# 5 Empiriske funn

## 5.1 Innledning

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere det jeg ser på som interessante funn i dataene, og dvele ved og forsøke å tolke det jeg har funnet. For å skille de to terminalarbeiderne fra hverandre vil heretter teamlederen, som jobber i et skift på terminalen, bli kalt for «teamlederen», og kollegaen hans for «terminalarbeideren».

## 5.2 Presentasjon av intervjuobjektene og terminalen

Jeg har intervjuet en terminalarbeider og fire ledere. Terminalarbeideren er tillitsvalgt på terminalen. En av lederne er verneombud, og jobber på terminalen som teamleder på samme skift som terminalarbeideren. En annen er terminalsjefen, og den tredje jobber innen HR høyere opp i organisasjonen. Den fjerde, som har sendt meg svar på e-post, jobber på konsernnivå.

Terminalen har 25 ansatte, inkludert terminallederen, og alle er menn. Det er få minoritetsspråklige på terminalen i forhold til andre tilsvarende arbeidsplasser. De aller fleste jobber på skift, og det er helt fast hvem som jobber sammen på skiftene. De to medarbeiderne jeg har intervjuet, jobber sammen på det samme skiftet, som består av fem personer. Ledelsen består av terminallederen og to formenn, som for øvrig jobber med godsbehandlingen sammen med de andre ansatte. I tillegg har hvert skift en teamleder, det vil si fem teamledere i alt. Store deler av terminalhallen består av lagerhyller som blir leid av kunder. Det området der de ansatte har sin daglige arbeidsplass, er ikke så stort, og arbeidet består i å losse varer med truck. Varene kommer med trailere som parkerer inn til den ene endeveggen i terminalbygget. Noen kunder tar selv varene ut fra bilene og inn i terminalen. En del av terminalen er delt inn i felt med skilt med navn på steder i Norge. Varene skal videreføres, blant annet til tog og båter. Oppgaven til de ansatte på terminalen er å behandle alt det godset som kommer inn til dem. De sjekker om det er noen skader på godset, skanner det og setter

det på de geografiske feltene. Deretter blir godset lastet i containere for videre forsendelse. Alt blir ikke behandlet på samme måte, det avhenger av hva slags type gods det er. Dagens terminalsjef ble leder for noen få år siden. Han er rekruttert fra terminalen, men har også bakgrunn innen opplæring for ungdom. Han er en arbeidende terminalsjef, og jobber ute på golvet sammen med de andre hvis det er behov for det.

## 5.3 Hektisk hverdag og høy trivsel

### 5.3.1 Endringer hele tida

Den teknologiske utviklingen og økt internasjonal handel preger i høy grad transportbransjen. HR-lederen opplever at det er en utfordring å holde tritt med kundenes teknologiske kompetanse. Ut fra hvordan HR-lederen og terminallederen beskriver rutesystemet og logistikken, får jeg inntrykk av at dette er et svært avansert system. Dette kommer trolig av organisasjonen er innstilt på å tilpasse seg til kundenes ønsker. De ansatte merker dette på kroppen ved at det skjer endringer hele tida, og informasjon om endringer i rutesystemet blir helt avgjørende for at de skal få gjort jobben sin. Som terminalarbeideren sier:

Destinasjoner, og ting som vi gjør, det endrer seg hele tida, nesten ukentlige. Forskjellige ting som må omgjøres, for det er endringer. Transportbransjen er nesten det mest endringsmessige som fins. Det er veldig avhengig av utlandet og sånne ting. Ja, det er veldig endrings...  
-preget?  
Ja.

De ansatte har også et konstant press på seg om at jobben skal gå fort unna. Som terminallederen sier: «[...] alt av gods på en terminal, på en måte brenner, det skulle egentlig ha vært framme i går, skjønner du?» Terminallederen kjenner også på kroppen at kravet fra konsernet om inntjening er sterkere enn før:

Vi *har* en vekst i gods og det her, men fokus er mer likevel på dette at det skal spares, ikke sant? Fokus er blitt på at vi skal drive mer og mer rasjonelt, da, det føler jeg. I det daglige arbeidet så kjenner jeg at vi får større mengder av alt, på en måte, at summen av det vi gjør, er ikke like lønnsom som den burde ha vært, ikke sant. Det er klart at man kjenner trykket. Man deler uro, man gjør det.

Skanneren er de ansattes nøkkelverktøy i arbeidet, og har en viktig overvåkingsfunksjon. Siden alle i hele Norge bruker den samme skanneren, er det mulig å spore opp en vare hvis den blir borte på veien. Når varer kommer inn, må de registreres, og det er viktig at alt er riktig og blir registrert til rett tid. Hvis ikke, kan de tape penger. For en utenforstående kan det se ut som om terminalarbeidernes hverdag kun består av å kjøre flytte esker med truck fra ett sted til et annet, men det er langt fra sannheten. Arbeidet er faktisk lite rutinepreget, ettersom utfordringen i jobben nettopp ligger i den kontinuerlige endringen i rutiner. Terminaljobben stiller store krav til konsentrasjon og nøyaktighet, i tillegg til hurtighet. Som terminalarbeideren sier: «[...] du må følge med, du må være litt på, da fungerer det meste.»

### 5.3.2 Godt kameratskap til tross for lite meningsfylt arbeid

Det mest slående ved den daglige tilværelsen på denne arbeidsplassen at alle de tre jeg har intervjuet som jobber der, trekker fram det gode miljøet og kameratskapet på terminalen, samtidig som de ikke opplever arbeidsoppgavene i seg selv som særlig meningsfylte. De aller fleste har jobbet der i mange år, og det er lite utskifting av personale. Mange på terminalen driver idrett sammen på fritida. På et spørsmål om det psykososiale aspektet er like viktig som spørsmål om sikkerhet, svarer teamlederen, som også er verneombud: «På en måte er det jo det, men arbeidsmiljøet er jo godt, så det er ikke så viktig her. Det har vært veldig lite av det.» Alle de tre på terminalen som jeg har intervjuet, sier at de trives godt til tross for at de ikke synes oppgavene i seg selv er særlig meningsfylte. Ut fra det både team- og terminallederen svarer, kan det virke som om gode samholdet er en viktig drivkraft for arbeidet:

*Jeg ville gjerne intervju en nyansatt, men terminalsjefen sa at nei, vi har ingen nyansatte. Sier det noe om arbeidsmiljøet her?*

Vi har det, vi har det. Det er klart, det er noen som har slutta her opp gjennom åra. Men den gjengen vi er nå, vi har vært her lenge. Vi trives jo i jobben våres.

*Hvorfor?*

Det er jo folka i seg sjøl, det, det er det sosiale det går på. Har du det hyggelig, så trives du i jobben og. Kommer du ikke overens med gutta dine, så er ikke jobben moro. Det er ikke gøy å laste inn i en container, det er ikke det jeg sier, det er en jobb som må gjøres. Det er den sosiale biten som du må komme overens med.

På spørsmål om terminallederen trives på jobben sin, svarer han:

Ja visst, det er klart jeg gjør.

*Hva er det som gjør at du trives?*

Nei, det er nok... Det som gjør at jeg trives aller best, og som driver meg fram de dagene jeg ikke trives, det er helt klart arbeidskolleger, uten tvil. Hadde ikke jeg hatt bra arbeidskolleger, så hadde ikke jeg jobbet her. Så enkelt er det.

*Så du opplever tydeligvis at jobben er meningsfylt også?*

Ikke alltid. Vi må kalle en spade for en spade. Vi frakter gods fra a til å. Vi frakter mange rare saker. Proteiner, kosthold, dopapir, masse rart. Men...

*Så det er ikke det i seg selv som...*

Nei, der er ikke det vi skaper i seg selv som... Det som er verdiskapende, det er å se hvordan et team får det til å fungere og takle store mengder.

Viktige ledelsesverdier for terminallederen er inkludering, bedriftsdemokrati og tillit.

Samtidig mener han det er viktig at lederen setter tydelige grenser:

*Hva vil du si er en god leder?*

En god leder, det er en som lytter på deg, tar vare på det du sier, iverksetter tiltak, gjennomfører. [...] det det fremst går på her, det er å ta vare på sine ansatte her og gå i krigen for dem, det er viktig. [...] men samtidig så handler det også om å spre kunnskap, stoppe ryktespredning, ikke akseptere syting, men inkludere dem, da. Har vi et problem, okay, hva gjør vi med det? Nei, kanskje det ikke var så stort problem når alt kommer til... Så sytekultur, det er det verste jeg vet, og det sier jeg til gutta: 'Dere må være med på allting og bestemme, om dere har noen forslag til dette, så gjennomfører vi, men ikke noe syt.' Så hele tiden være tilgjengelig, åpen, inkluderende. Også selvsagt kunne være, kunne drive, heter det, situasjonsrelatert lederskap. Det innebærer at du da er inkluderende, når det er behov for det, men at du også samtidig kanskje er litt strengere når det trenges det. 'Nei, gutter, sånn gjør vi nå, er det okay?' At du har de greiene. Også i tillegg, da, hele tiden jobbe med at du på en måte opptrer prikkfritt i din rolle som leder, det er viktig. Ikke alltid det at du er et forbilde, ingen er perfekt, det er ikke det som ligger i det, men du skal være deg selv, det er viktig, det jeg sier til deg, skal du kunne stole på, det opplever jeg som en av de viktigste byggsteinene i mitt lederskap.

Terminallederen forutsetter at hans ansatte tar ansvar for fellesskapet og den felles læringen:

Det vi [...] setter veldig høye krav til, det er da at du skal passe inn her. Du skal ha noen form for sosiale antenner som vikler seg ut ifra kroppen, ikke inn, ikke sant? Du skal da kunne takle en hektisk hverdag, du skal kunne ta initiativ. Så de menneskelige forutsetningene er veldig viktige, og der er det jeg som styrer sjappa.

I en e-post til meg etter at jeg hadde intervjuet ham, formulerer han kravene til medarbeiderne på denne måten:

Det vi pleier å si, er at du må ha grunnleggende verdier og sosiale antenner på plass, jobben kan vi lære deg. Men er du ikke en team player, ikke liker en hektisk hverdag og ikke tar initiativ, ja da spiller det ingen rolle – det kommer ikke til å fungere. Nasjonalitet er ikke noe hinder såfremt du kan kommunisere.

Teamlederens svar på mitt spørsmål om hva det er som skaper bra ledere, tyder på han viderefører de verdiene som hans egen leder lever etter:

Jeg er jo også en slags leder på skiftet mitt. Jeg må også ta vare på dem. Jeg må fordele oppgavene deres så ikke den ene står og sliter, og de andre bare sitter på rumpa og taster på dataen liksom. Det må gå på rundgang, det finnes alltid en løsning på det.

### 5.3.3 Tydelig ledelse

Det later til at terminallederen er veldig tydelig på hva han forventer av folk når de blir ansatt:

*Du synes tydeligvis at de nyansatte blir godt nok tatt vare på her?*

De blir... under et humanistisk grunnsyn så blir de veldig godt... De får ikke på langt nær den oppfølgingen som de burde fått, det er noe som de burde fått, det er noe vi vet. Derimot så setter vi heller ikke kravene så høyt fra dag én. Det vi derimot setter veldig høye krav til, det er da at du skal passe inn her. Du skal ha noen form for sosiale antenner som vikler seg ut ifra kroppen, ikke inn, ikke sant? Du skal da kunne takle en hektisk hverdag, du skal kunne ta initiativ. Så de menneskelige forutsetningene er veldig viktige, og der er det jeg som styrer sjappa.

Det er høy trivsel på terminalen til tross for at de ansatte ikke synes arbeidsoppgavene er særlig meningsfylte. Kan dette ha å gjøre med kulturen på arbeidsplassen, og verdier som er nedfelt i kulturen? Og ikke minst: Kan det komme av en sterk og tydelig ledelseskultur, og at terminalsjefen er helt bevisst på hva som aksepteres, og hva som ikke blir akseptert?

Terminalsjefen sier selv at han bringer videre verdier på arbeidsplassen som han har lært av sine tidligere ledere.

## 5.4 Læring i praksis

### 5.4.1 Hverdagslæring

#### Læring gjennom daglig informasjon

I det daglige gir ledelsen informasjon om endringer i ruteopplegget, og teamlederen ser ikke det store behovet for opplæring. Samtidig har han selv tatt fagbrev i tilknytning til jobben, og sier at ledelsen verdsetter at folk tar slike kurs:

*Ble du oppfordret til å ta fagbrev fra ledelsen?*

Ja, på en måte og, både og. Jeg ville jo selv ha det. Vi samlet en del folk. Begynte med det for en fem år siden. Mange hadde gått der lenge før meg. Jeg vet ikke om muligheten var så lett før. Vi begynte med det, det er fire år siden.

*Kan det tyde på at det er en ny kultur?*

Ledelsen vil jo at du skal føle at du kan jobben din og beviser det. Det er jo ikke bare å gå opp til eksamen. Ti kursdager med innføring i hva du kan vente deg til eksamen. Det er den skolegangen vi får.

For at de ansatte på terminalen skal få den nødvendige informasjonen, holder terminallederen terminalmøte for alle på terminalen en gang i måneden. I tillegg gir han informasjon via en informasjonstavle, og legger ut beskjeder på papir. Dessuten gir han all den informasjonen han selv får, til formennene og teamlederne, og overlater til dem å sile ut hvilken informasjon som de ansatte har behov for.

*Og da må folk få beskjed, da? For det er sikkert endringer i rutiner hele veien?*

Ja, hele tiden. Og vi må få ut informasjon, da, om det her. Vi har 23 stykker, da, hvorav 15 går på treskiftsordning der vi bare har 5 av dem på jobb. De fem andre har ikke begynt, og de siste fem ligger hjemme og sover. Det er utfordrende.

Terminallederen formidler informasjonen ved å holde månedlige informasjonsmøter for alle de ansatte, og ved å delegere ansvaret for informasjonsformidlingen til teamlederne og formennene:

Det jeg har prøvd å få gjøre, det er at jeg alltid da har terminalmøte en gang i måneden, det har jeg vært veldig flink til å ha. Der er det noe, også har jeg en informasjonstavle der jeg skriver, og siden legger jeg ut sånne papirer om endringer, senest i går. Videre så har jeg en teamleder på hvert skift som jeg nå prøver å dele med meg all informasjon som jeg får, så jeg videresender, da.

*Så informasjonen går via teamlederne?*

Ja, også mine formenn, så, det er lite grann opp til mine formenn og teamledere å spre den informasjonen som kanskje ikke er prekær, men som har allmenn interesse ned i sitt team, da, på en måte. Og så er det jo ting som ikke alltid blir presentert i god tid. Det som kjennetegner transportbransjen, det er at det er veldig hurtige avgjørelser. Ting skjer i høy fart.

I de ansattes daglige arbeid består læringen ifølge terminallederen i stor grad i å ta imot informasjon om endringer i rutinene:

*Hva vil du si er det som styrer det terminalarbeiderne må lære i jobben?*

Det som styrer det de må lære, det er jo hva de må, på en måte, det daglige driftsopplegget, vi er jo da i en bransje som er under konstant forandring. Veldig mye rutiner som går på detaljer, ikke sant. Det som gjelder i dag, kan bli forandret til i morgen, for da siden, kanskje da, å gå tilbake til det som gjaldt første gangen. Så det er veldig mye det her med ruteopplegget, det er veldig avgjørende for oss. Hvordan har vi i godsmengder, hvordan sender vi det videre i systemet? [...] Godsmengden er veldig essensiell i hva som vi gjør her. Godsmengden styrer veldig mye vår hverdag.



Det skjer kontinuerlig endringer, og når de ansatte kommer på jobb, er det viktig at den nødvendige informasjonen ligger klart. Utfordringen i den uformelle læringen er derfor knyttet til informasjonsrutinene. Som terminalarbeideren sier:

*Hvordan får dere beskjed?*

Det er et problem. Å få det helt på plass. Det er rett og slett et ledelsesproblem, synes jeg, at det ikke blir gjort helt ordentlig. Noen får beskjed, og andre får ikke beskjed. Det betyr at ting sprer seg fra skift til skift, det gjør ikke det.

*Er det noe mønster i hvem som får beskjed?*

Kanskje? Det har jeg egentlig ikke tenkt over. Formenna får beskjed, og da må dem spre det. Altså. Dem burde skjerpe greia, være nøyere på sånne ting.

En viktig del av den daglige læringen for terminalarbeiderne består i å ta imot informasjon om endringer. Det kan synes som om «proppen» i systemet er å få formidlet denne informasjonen, og at det er en utfordring for ledelsen. Terminallederen delegerer mye av ansvaret for den daglige kunnskapsdelingen som synes viktig for produksjonen, til teamlederne og formennene. Han sier selv at frihet under ansvar er en viktig verdi som de lever etter.

## **Lærer de mer enn de er klar over selv?**

På mitt spørsmål om hva ledelsen gjør for at de som jobber på terminalen, skal lære det de trenger i hverdagen, svarer teamlederen:

Det er ikke så mye å lære når du har kommet et stykke... Når det er mye ting som skjer, må ledelsen informere om det. [Terminallederen] er mye bedre enn ... [Han] er flink til å informere videre, bedre enn de forrige sjefene. [... Han] er en arbeidende terminalsjef, så han kan fortsatt jobbe på gølv et enda samtidig som han er sjef. Det er veldig viktig, å være der når det skjer, ellers er det lett å se problemet når det er for sent.

Selv om terminalarbeideren ikke opplever at de lærer så mye, og heller ikke mener at de ikke trener noe opplæring, setter han ord på hvordan den uformelle læringen gjennom arbeidet foregår:

*Så du har ikke hatt noen opplæring, kurs?*

Det er ikke nødvendig. Det er litt sånn læring... At det går etter hvert, at du tar til deg ting etter hvert. Det er ikke alt du må kunne for å kunne gjøre 90 % av jobben vil jeg tru. 90 % av jobben detter ut av seg sjøl etter noen få dager. Det er klart at vi kan lære mye hvis en vil, kan det. Det er ettersom en legger i det sjøl.

Begge terminalarbeiderne sier at de ikke lærer så mye på jobben, samtidig får jeg inntrykk av at de faktisk lærer svært mye, men det skjer kanskje «umerkelig», uten at de selv er klar over at de lærer. Kan dette ha å gjøre med at de ikke er vant til å tenke på dette som læring, og at læring for dem er ensbetydende med det man gjør i skolesammenheng?

### **Enighet om at det beste er å lære i praksis**

I e-posten til medlemmet av konsernledelsen lød ett av mine spørsmål: «Hva gjør ledelsen sentralt i konsernet for at terminalarbeiderne skal lære det de trenger for å kunne gjøre jobben på en tilfredsstillende måte?» Svaret jeg fikk, kan leses som at ledelsen på toppen av organisasjonshierarkiet er mest opptatt av opplæring, og lite av læring i praksis:

[Vi] er en profesjonell og ryddig arbeidsgiver som i samarbeid med tillitsvalgte og vernetjeneste tilrettelegger for best mulig arbeidsforhold for våre medarbeidere. Der det er behov, stiller konsernet opp med kompetansetiltak og opplæringsmateriell. I tillegg til [felles kurskatalog på intranett] finnes flere lokale opplæringstilbud. Viktige verktøy som medarbeiderne er berørt av, er blant annet medarbeidersamtalen, organisasjonsundersøkelsen, tilbud om HMS-opplæring, basiskompetanse, fagbrev og andre kompetansehevende tiltak. Vi har også en stipendordning.

Alle de jeg har intervjuet som jobber på terminalen, er imidlertid helt samstemte om at den beste måten å lære på, er gjennom praksis sammen med andre. HR-lederen er også opptatt av læring i praksis. Han bruker uttrykket «on the job» to ganger i løpet av intervjuet, og terminallederen nevnte «learning by doing» både i intervjuet og da jeg snakket med ham da jeg var på terminalen og observerte. Teamlederen sier det slik:

*Hva er den beste måten for deg å lære på?*

Den praktiske, absolutt, at du har med deg en mann, at du får god nok tid. [...] Det er viktig å bli fulgt opp. Viktig at du tør å spørre, det er ingen dumme spørsmål for å si det sånn.

### **5.4.2 Forhandling om både fordeling og utføring av arbeidsoppgavene**

HR-lederen er opptatt av at lederne skal kommuniserer med de ansatte på en slik måte at medarbeiderne forstår hva ledelsen mener:

Det tror jeg fort, sånn to streker under svaret, hvis en snakker kompetanse, utvikling, så er det medarbeiderne på en måte, for det er people's business det vi driver med. [...] Vi er nødt til å kommunisere på den enkelte medarbeiders måte sånn at han forstår hva vi snakker om, og ikke kommer i en felle som man fort kan gjøre, at du som leder er langt i filmen, dette er helt selvinnsynende, også skjønner de ikke hva du snakker om. Og da er du helt ute. Også har du det rette språket, gjøre det helt enkelt, og dette er ikke noen undervurdering av noen, for det kan like godt være at jeg som leder snakker til mine medarbeidere. Når de skal henge seg på meg, er det ikke sikkert at de skjønner hvor jeg er hvis jeg er midt i filmen. [...] når vi møter våre medarbeidere, for at terminalen skal ha det med, må vi legge det på en måte som de skjønner og kjenner seg igjen i, og synes det er bra.

Team- og terminallederen er imidlertid opptatt av kommunikasjon i form av dialog og forhandling. Medlemmene av skiftet har daglige diskusjoner. Teamlederen er opptatt av at han ikke skal «sjefe» over kollegene sine, og mener det er viktig at alle er med og bestemmer hvem som skal gjøre de ulike oppgavene:

Det beste er at i stedet for at jeg skal stå og sjefe si at du gjør det og du gjør det, at vi blir enige om det alle sammen sånn at vi får det til å gå, på en måte, at alle føler at de er med og bestemmer de og, det er veldig viktig at alle er fornøyde med at vi er blitt enige om det.

Det virker derfor som om det er en veldig demokratisk kultur på terminalen, med en flat struktur, der mange beslutninger blir delegert helt ned til de som konkret skal gjøre jobben. Kanskje det er forklaringen på den høye trivselen på denne arbeidsplassen? Men de diskuterer også hvordan de skal løse de oppgavene de får:

*Vil du si at dere har et arbeidsfellesskap?*

Vi har skift. Vi er alltid fem støkker sammen bortsett fra når det vi er sjuke. Helt fast. *Det blir som en familie?*

Ja.

*Diskuterer dere hvordan ting skal gjøres?*

Ja, i hvert fall vi gjør det. Vi bestemmer åssen greia er, i hvert fall feltet mitt er nokså pratende, sier ting sånn som vi helst vil at ting skal være, blir enige om det uten at det er noen svære møter og sånt no. Vi veit sånn nogenlunde hvordan vi skal gjøre det.

Denne måten å diskutere på, der man lærer gjennom det Wenger kaller meningsforhandling (Wenger, 1998, s. 53), er vanlig i det Lave og Wenger har gitt betegnelsen praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991, s. 98), og mye taler for at vi kan si at skiftet til de to terminalarbeiderne fungerer som et praksisfellesskap. Jeg vil komme tilbake til dette i drøftingsdelen.

## 5.5 Tilrettelegging for nyansattes læring

Terminallederen har en bevisst strategi for de nyansattes læring. I stedet for å gi dem opplæring plasserer han dem på et rolig skift slik at de kan lære gjennom praksis av likemenn. Alternativet ville være at de ble lært opp av lederne, og det synes terminallederen er en mye dårligere løsning:

*Hvordan lærer nykommere på terminalen, altså de nyansatte?*

[...] når han da kommer inn i jobben, så er det forskjellige ting. Hvis han skal jobbe skift, er det beste skiftet å begynne med, det er å gå natten, med den gjengen. For det første er det stille og rolig der. De er bare fem stykker, og i den jobben de gjør nattestid, kan det bli mye håndsrekning, altså du kan gjøre enklere jobb fra dag en, og undertiden kan de jobbe to stykker sammen, og da kan man ha en dialog om hva man gjør. Det som gjøres på natt til søndag, det gjøres også natt til mandag, og sånn fortsetter det. Det som varierer, det er mengden på det du gjør. Så siden, så begynner han å lære seg systemet. Så guttene selv tar mye av den opplæringen om det er en treskiftsordning du går inn i. [...] I et team behøver ikke jeg å følge dem opp, for da er de med i driften direkte. Det er veldig håndsrekning, det går bra. Men om de ikke går inn i et team, men for eksempel jobber fra ti til seks, da er det ikke noe fast skift de jobber med, da blir det meg som må ha oppfølging sammen med formannen.

*Og det er derfor du synes det er best med natta?*

Ja, det går ikke an å skrive ut en stillingsinstruks på alt av rutiner, den blir lang som et vondt år. Så vi tar det gradvis, vi begynner enkelt. Du blir med, kjører paller på plass, du ser denne sorteringslisten, du begynner der. Du gjør deg kjent med terminalen, hvor feltene er.

Terminallederen er tydeligvis opptatt av at nyansatte skal komme fort inn i miljøet, og bli kjent med kollegene sine gjennom å jobbe sammen med dem – i dialog. Samtidig kan det synes som om det ligger noen tanker om læring bak dette. Vi kan forstå det terminallederen sier om stillingsinstrukser, som at han tror at læring på terminalen i form av ord ikke fungerer like godt som læring i form av kroppslig erfaring.

## 5.6 Læring gjennom refleksjon

Samtidig som terminallederen prioriterer læring gjennom praksis, legger han også opp til at de ansatte skal reflektere over sitt eget bidrag til virksomheten på terminalen:

[...] Nummer en er å vite hvordan verdsettes jobben jeg gjør? Nummer to: Hva måles jeg på, ikke sant? Kan jeg se egenverdien av jobben jeg gjør? Det er tre spørsmål som vi prater lite grann med. Så tar vi lite grann med dette med kopitall, og forsøker for eksempel da å informere dem om å sende statistikk. For eksempel i går hadde vi

nesten tusen sendinger, og... Så når det er greit, det er sånt som guttene setter pris på. Hele tiden, da, gi dem en tilbakemelding på hva det er de håndterer. Det er viktig. Se verdien av egen innsats, det er nok det som er svaret.

Terminallederen nevner dette bare den ene gangen. HR-lederen er opptatt av at de ansatte på terminalene skal reflektere over egen praksis på en helt annen måte. Han nevner det gjennom hele intervjuet. Det virker logisk at HR-lederen, som jobber høyest oppe i organisasjonen av de to, har et mer «løftet» blikk på de ansattes læring. Han bruker ordet «aggregert» tre ganger i løpet av intervjuet, ikke i statistisk forstand, men i betydningen «overordnet». For eksempel: «Ansvar for kompetanse aggregert, det er å tenke de lange tankene i forhold til hvor vi skal.» Men like fullt knytter HR-lederen de ansattes læring til arbeidsoppgavene, og mener at hvis de skal ha opplæring, bør den være knyttet til jobben. Han bruker ord som «on the job training» fire ganger, to av dem i dette sitatet:

Det vi prøver å gjøre nå, og tester ut, det er å involvere medarbeiderne tettere [...] i forhold til at man daglig tar en sånn 5–10 minutter med hvert skift: Hva gjorde du i går? Hva var bra? Hvorfor / hvorfor ikke? Hva kan du gjøre bedre? På noen faste nøkkeltall og nøkkelprinsipper som man går gjennom. Da involverer man, da blir det utvikling eller læring, on the job, da, selvfølgelig, det er ikke en skolesituasjon eller noe. Det er veldig fort gjort at man bare møter på jobb, eller at man tenker sånn også som leder, og så skal man gjør det man er satt til, og ikke mer bak det. Rett og slett aktiv deltakelse. Involvering, utvikling, læring on the job, ikke en skolesituasjon. Ikke bare sånn at du møter på jobb, men aktiv deltakelse.

Samtidig er HR-lederen åpen for formell læring, så lenge det kan øke de ansattes refleksjonsnivå i forhold til den daglige virksomheten:

[...] nå har jo også terminalfaget blitt en mulighet til å ta en fagutdanning. Det løfter både anerkjennelsen, men det sikrer også på en måte at vi vet at de som jobber, da, om det er truckførerbevis eller hva det er, men at vi legger opp læring og utvikling.

Han er opptatt av at de ansatte på terminalen skal se sin egen rolle i distribusjonsprosessen:

*Hva er det som styrer det terminalarbeiderne må lære? Hva bør de lære?*

[...] det var et gammelt uttrykk: Hva er det viktigste du gjør? Jo, det er å tømme golvet. Det viktigste er at de tømmer, det er en del av sannheten, men det viktigste er at de sorterer riktig slik at det kommer seg på rett sted, til rett tid. Det er på en måte helt grunnleggende. Men som leder er det viktig at vi sørger for at de forstår verdien av den jobben de gjør. At de forstår den delen av verdikjeden vår, altså å forflytte fra en avsender til en mottager, og at de kan tilføre en merverdi i det de gjør. [...] Vi blir ikke bedre enn det vi klarer å kommunisere helt ned på terminalen. Vi blir ikke bedre enn den veien vi klarer å kommunisere helt ned på terminalnivå. Verdikjeden vår, at de forstår verdien og kan tilføre merverdi i det de gjør.

Det fremste virkemiddelet for å fremme denne refleksjonen, er læringssystemet Lean Production:

[...] Der finnes det like metodikker. Kontinuerlig forbedring er et begrep, noen kaller det kalt Lean. [...] Nøkkeltall, hvordan komme i gang på skift: Hva gikk bra i går, hva gikk ikke bra? [...] Ansvar for kompetanse aggregert, det er å tenke de lange tankene i forhold til hvor vi skal.

*Hva er Lean?*

Det er altså kontinuerlig forbedring, det kommer egentlig fra Toyota, fra gamle tider. [...] Det går rett og slett på effektiv produksjon, hvis du tenker på en gjennomgående verdikjede. Det er mange som skal håndtere. Det er da et poeng å optimalisere. [...] Uttrykket brukes mye i produksjonsbedrifter. Det brukes mest innen logistikk. Vi bruker heller uttrykket kontinuerlig forbedring, altså man kan hele tida bli bedre.

Lean betyr slank, og Kontinuerlig forbedring handler om at man skal «slanke» produksjonen, og fjerne overflødige elementer som kan sinke produksjonen (Lean, 2006, s. 2). Så i bunn og grunn er målet med refleksjonen over egen praksis å øke effektiviteten.

## 5.7 Ikke noe kunnskapskrav på terminalnivå

Terminallederen kjenner på kroppen et sterkt press om inntjening og effektivitet fra høyere oppe i organisasjonen, men han nevner ikke noe press med hensyn til å holde seg oppdatert på kunnskap. Det er primært HR-lederen som kjenner dette trykket. Noe av presset kommer fra kundene:

*Dere må ha samme kompetanse som kundene?*

I dag kommer kundene gjerne inn med større selskaper, og masse teori, og ingen praktisk erfaring fra bransjen. Også skal de møte våre som har gått den praktiske veien. Den kunnskapsbalansen der... det er jo ikke sikkert at vi har den rette kompetansen. Vi må løfte oss, [det] kan ha med rekruttering å gjøre også: Er det bare logistikk vi skal ha? Er det også ingeniører som vet noe om hvordan man skal drifte en terminal? Da tenker jeg hvordan man er skrudd sammen i hodet, ingeniører versus logistikkhode osv. Der tror jeg kanskje vi vil se noe de neste mellom fem og ti årene: at det muligens vil være tenkt annerledes i forhold til kompetanse, det vil være mer maskiner som gjør jobben. Vi er et tross alt et høykostland uansett også innen logistikk, det er bare sånn det er. Det er også kunder som skal drive oss.

Ledelsen er positive til at terminalarbeiderne tar fagbrevet, men utover det later det ikke til at de jeg har intervjuet som jobber på terminalen, føler noe krav om å tilegne seg mer kunnskap for å kunne fungere i jobben. HR-lederen sier også at terminalarbeiderne ikke trenger å bruke seg med den teknologien som ligger bak skanneren:

Teknologi [...] må være enhetlig, det samme gjelder med programvare som den snakker med. Vi blir lammet som bedrift hvis ikt ligger nede. Det er viktig at leverandøren leverer det han skal, aggregert, det ligger også under mitt domene. Det er jo en krevende sak, for ikt noe som alle har en mening om, men ikke alltid lett å se sammenhengen, naturlig nok. I bakgrunnen ligger det mye rart som påvirker det, som de som bruker skanneren, ikke skal tenke på. Og samtidig at vi utvikler det også så smart som mulig, mest mulig effektivt for folkene våre [...].

## 5.8 Ikke behov for grunnleggende ferdigheter

Ingen av de tre jeg har intervjuet som jobber på terminalen, kan se at de har noe behov for å styrke de ansattes grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving, regning og ikt.

Terminalarbeideren uttrykker det på denne måten:

*På andre terminaler [...] får ansatte tilbud om [kurs i grunnleggende ferdigheter].*

Ja, jeg veit hva det er for noe. Jeg har ikke vært borti det her sånn, egentlig. Det er noen som har dysleksi.

*Du vil ikke si at det er noe behov for det?*

Nei, du må kunne lesa og skrive, noe spesielt mer enn det trenger du ikke. Du må skjønne hva som står, må kunne lesa et nummer. Det er klart at hvis jeg hadde visst om folk med problemer, ville jeg ha prøvd å gjort noe med det. Jeg veit at det er løsninger for sånt noe.

Teamlederen nevner også at folk med dysleksi kan ha nytte av slik opplæring:

*Føler du behov for [kurs i grunnleggende ferdigheter]?*

Nei.

*Er det noen her som kunne trengt det?*

Det er det sikkert, som kunne tenkt seg det.

*Noen du ser i hverdagen din?*

Vi bruker ikke så mye sånn data til... sånn sett... Det er bare teamlederne som bruker data, til å sjekke mail og sånt, det er mail det går mest i. Det er et par stykker som har dysleksi, men jeg trur ikke det har noe å si. Nei, jeg trur ikke det, men det er sikkert noen som kunne tenkt seg det.

Terminalsjefen sier det kunne ha vært praktisk om noen kunne hjelpe ham med å bruke Power Point og Excel. Men de som jobber på terminalen, trenger ikke noen dataopplæring, heller ikke for å kunne bruke skanneren:

*Men den skanneren, altså, den må jo være bygd opp som en pc på en måte?*

Mer som en mobiltelefon. Nei, den er ikke noe problem. Den er veldig enkel.

HR-lederen tenker at et slikt kurs kan være nyttig for de ansattes privatliv, hvis de for eksempel har barn, og at det dermed kan gi økt selvtillit:

*Også er det [kurs i grunnleggende ferdigheter]: Vil du si at det er noe som alle [på terminalene] trenger?*

Hvis vi holder oss til terminalfaget, er det sånn at de som er der, bruker lite pc. Men jeg tror at man trenger det, for du vil kanskje gå videre med livet ditt også. Men klart at de som er der, bruker lite pc, jeg tror at de trenger den fordi at de vil gå videre i livet. Hvis du ønsker deg en vei videre, må du ha de grunnleggende dataferdighetene. Du må også kunne lese og skrive riktig, effektivt nok. [...] Hvis man har barn som går på skole. Det er en dimensjon som medarbeiderne får som bonus i forhold til det de får på jobben. Men det krever at man vil det sjøl, at man faktisk ønsker. Dette er et eksempel på noe som vi [...] kan investere i istedenfor å sende medarbeiderne på alle mulige kurs som ikke er relevante, rett på, veldig målrettet og bra for medarbeiderne.

Medlemmet av konsernledelsen er den eneste av de som jeg har intervjuet, som ikke utelukker at de som jobber på terminalen, kan trenge å styrke de grunnleggende ferdighetene:

Mestring av de grunnleggende ferdighetene er nødvendig for at medarbeiderne skal kunne delta i den utviklingen som skjer både i samfunnet og på arbeidsplassen. [...] er en mangfoldig bedrift, og representerer gjennomsnittet av Norges befolkning. Vi tar også samfunnsansvar ved å opprettholde tilbudet om [kurs i grunnleggende ferdigheter]. Antall søknader fra terminalene viser at det også er behov for det.

Hvorfor har han som jobber i konsernledelsen, et annet syn på grunnleggende ferdigheter enn alle de fire andre jeg har intervjuet? Kan det være fordi han ikke har den daglige kontakten med terminalene, og derfor ikke kjenner behovene godt nok? HR-lederen har en viss kontakt med terminalen, og har trolig mye bedre kjennskap til hvordan arbeidet foregår.

Vi har sett at terminalarbeiderne muligens ikke er klar over hvor mye de faktisk lærer gjennom de daglige arbeidsoppgavene. Kan det være det samme med lesing og bruk av ikt, slik at de undervurderer hva jobben krever av dem? Andre mulige tolkninger kan være at terminaler som har kurs i grunnleggende ferdigheter, enten har andre arbeidsrutiner, og av den grunn har mer behov for grunnleggende ferdigheter, eller at de har flere minoritetsspråklige enn det er på vår terminal. Jeg sendte som nevnt e-poster til HR- og terminallederen i etterkant av intervjuene, og det var nettopp fordi jeg lurte på dette. Terminallederen tror det kan komme av at mange terminaler har flere minoritetsspråklige ansatte enn vår terminal. HR-lederen svar kan tolkes som at han tenker det samme: «Min antagelse er at sammensetting av



personell på de ulike terminalene kan være avgjørende ift. behov for [opplæring i grunnleggende ferdigheter].»

## 5.9 Oppsummering

Alt det som den lederen som jobber på konsernnivå, skriver om læring i e-posten sin til meg, er i tradisjonelle, «skolske» kategorier, i form av opplæring. Han er opptatt av opplæring og grunnleggende ferdigheter, i tråd med norske og internasjonale policydokumenter, på en måte som ingen av de andre i undersøkelsen er. Alle de tre jeg har intervjuet som har sitt daglige arbeid på terminalen, knytter på en eller annen måte spørsmål om læring til deltakelse og kontekst. HR-lederen befinner seg i en slags mellomposisjon, og har et mer overordnet metaperspektiv på terminalarbeidernes læring.

Terminallederen legger mest opp til at de ansatte skal lære gjennom praksis. Dette kommer særlig til syne gjennom måten han tar imot nyansatte på. Han synes det er mye bedre at de blir lært opp av likemenn på skift som ikke har det særlig travelt. Alternativet ville ha vært at de ble lært opp av en av sjefene, og det synes han ville være en mye dårligere løsning.

Terminallederen nevner også at han lar de ansatte skal reflektere noe over den daglige driften ved hjelp av tall og statistikk, men det virker ikke som om han er veldig opptatt av det. Det er imidlertid HR-lederen. Han mener det er viktig at terminalarbeiderne skal oppøve evnen til å reflektere over den jobben de gjør, slik at de kan se sin egen rolle i distribusjonsprosessen, og viser til en annen terminal der de har satt i gang et system for dette. Konsernmedlemmet synes imidlertid kun orientert mot opplæring, og ikke læring gjennom praksis, og viser til diverse opplæringstiltak som bedriften gjennomfører.

I sin daglige praksis lærer terminalarbeiderne gjennom å motta informasjon og diskutere seg i mellom hvordan de skal utføre jobben. De tre jeg har intervjuet som har sitt daglige arbeid på terminalen, mener alle at den beste måten å lære på for de som jobber på terminalen, er gjennom læring i praksis. HR-lederen er som nevnt opptatt av refleksjon, men i tilknytning til praksis. Både terminal- og HR-lederen er positive til at folk tar fagbrev i terminalfaget, men i

det store og hele er de begge først og fremst praksisorientert. Konsernmedlemmet skiller seg kraftig fra alle de andre jeg har intervjuet. Ut fra det han har skrevet i e-posten til meg, får jeg inntrykk av at han i det store og det hele tenker på læring som opplæring. Den samme forskjellen kommer til uttrykk når det gjelder grunnleggende ferdigheter: Det er kun konsernmedlemmet som tror terminalarbeiderne trenger opplæring i grunnleggende ferdigheter for å fungere bedre i jobben.

# 6 Drøfting av funn

## 6.1 Innledning

I denne delen av oppgaven vil jeg se på de ulike intervjuobjektene svar i forhold til hverandre, og dessuten se de funnene jeg har gjort i dataene, i lys av norsk og internasjonal politikktutforming og ulike teoretiske perspektiver og begreper.

## 6.2 Livslang læring på terminalen?

### 6.2.1 Innledning

I sitt memorandum for livslang læring oppfordrer EU-kommisjonen alle europeere til å sørge for at livslang læring «become the guiding principle for provision and participation across the full continuum of learning contexts» (EU-kommisjonen, 2000, s. 3). Norske myndigheter påpeker at livslang læring er avgjørende for å sikre full sysselsetting, og «ønsker å videreutvikle de uformelle læringsarenaene» (St.meld. nr. 44 (2008–2009), s. 8–9). I dette underkapitlet vil jeg undersøke i hvilken grad vi kan si at terminalen oppfyller disse oppfordringene ved å utforske læringsressursene i terminalens læringslandskap (Nielsen & Kvale, 2003, s. 16). Jeg vil se på terminalarbeidernes daglige arbeid og læring i lys av Lave og Wenger, hvordan ledere på ulike nivåer organiserer læring i lys av de samme teoretikerne samt teori om taus kunnskap, mesterlære og refleksjon. Jeg vil dessuten sammenligne hvordan lederne tenker om læring ut fra de to læringsmetaforene.

### 6.2.2 Praksisfellesskap

Ett av de utsagnene jeg vil ta nærmere i betraktning, er påstanden om at det ikke er særlig læring på terminalen. Begge terminalarbeiderne jeg har intervjuet, hevder at de ikke lærer særlig mye i det daglige arbeidet, og både terminal- og HR-lederen lar det skinne igjennom at

hovedfokus på terminalen hele tida er å få jobben unna – posten skal fram. Samtidig er det som tidligere nevnt godt grunnlag for å si at skiftet til de to terminalarbeiderne fungerer som et praksisfellesskap. Siden trivselen er høy på terminalen, er det sannsynligvis også et stort engasjement, og derfor skulle man også tro at de lærer en god del (Wenger, 1998, s. 73).

Skiftordningen på terminalen er helt fastspikret, slik at de samme personene jobber sammen hele tida. Skiftet til de to terminalarbeiderne fungerer derfor som et læringsforhold i team (Wadel, 2002, s. 43). Teammedlemmene har et læringsforhold der teamlederen «lærer fra seg», i og med det er han som hele tida har ansvar for å videreformidle informasjon til de andre om endringer i rutenettet, mens de øvrige teammedlemmene «lærer til seg». Ifølge Wadel er medlemmene i et team «forpliktet til et felles mål som de holder hverandre gjensidig ansvarlige for å oppnå» (Wadel, 2002, s. 43), og alle samarbeider med hverandre. Dette stemmer for skiftet til de to terminalarbeiderne jeg har intervjuet. Men ut fra Wengers definisjon av praksisfellesskap virker det også rimelig å si at vårt skift fungerer som et praksisfellesskap (Wenger, 1998, s. 73). Både terminal- og teamlederen har «jobbet seg opp», og startet som perifere legitime medlemmer av praksisfellesskapet. Terminallederen er en arbeidende terminalleder som tar i et tak når det trenges på terminalen, så han kan fortsatt betraktes som et medlem av fellesskapet, om enn noe mer perifer. Terminalarbeideren er den som sist ble ansatt av de tre jeg har intervjuet på terminalen, og kan i så måte betraktes som mer perifer enn teamlederen. HR-lederen og konsernmedlemmet er mer for grenseobjekter å regne (Wenger, 1998, s. 105). HR-lederen har imidlertid noe direkte kontakt med terminalen, så han står nærmere praksisfellesskapet enn han som jobber på konsernnivå.

Ifølge Wenger følger ikke grensene for praksisfellesskap nødvendigvis de formelle linjene blant de ansatte på en arbeidsplass (Wenger, 1998, s. 74). Men de to terminalarbeidernes beskrivelser av hvordan det daglige arbeidet på deres skift fungerer, er nærmest sammenfallende med Wengers beskrivelse av praksisfellesskap: De har et delt repertoar, et gjensidig engasjement, og en felles virksomhet (Wenger, 1998, s. 73): De aller fleste har jobbet på terminalen lenge, og har en lang, felles historie (Wenger, 1998, s. 83). Alle bruker den samme skanneren. De har brukt skanner i flere tiår, med stadige oppgraderinger, så de har et *delt repertoar*. Det at de fem alltid jobber sammen, bidrar i seg selv til et *gjensidig*

*engasjement* (Wenger, 1998, s. 74). Det er ifølge terminallederen en uttrykt verdi at arbeidsbyrdene fordeles og at alle må ta i et tak. Det er ingen som slipper unna, og dette skaper en opplevelse av fellesskap. Hvis vi tolker Lave og Wenger slik at kjennetegnene ved et praksisfellesskap utgjør viktige betingelser for at læring skal kunne skje, skulle det være gode muligheter for læring på terminalen (Hodkinson & Hodkinson, 2004, s. 4).

Det som skaper det sterke engasjementet, er miljøet og opplevelsen av fellesskap, og ikke arbeidsoppgavene i seg selv. Ifølge Wenger kan opplevelsen av meningsløshet i seg selv skape en identitet på en arbeidsplass, og det kan oppstå en usagt, felles forståelse av at man skiller arbeid og privatliv, som selv ledelsen er innforstått med (Wenger, 1991, s. 58). Slik er det ikke på vår terminal. Mange møtes også på fritida, og det er et sterkt samhold. Et slikt gjensidig engasjement kommer ikke av seg selv, medlemmene av praksisfellesskapet må selv ta ansvar for å bidra til dette (Wenger, 1998, s. 74). Terminallederen forutsetter at hans ansatte tar ansvar for fellesskapet og den felles læringen. Vårt skift bærer også preg av å være et *felles foretak*. Det er et uttrykt krav fra terminalsjefen om at medarbeiderne må ha sosiale kompetanse. De som jobber på teamet, diskuterer seg imellom, og blir enige om hvordan de skal gjøre ting, og vi kan si at det skjer læring gjennom meningsforhandling (Wenger, 1998, s. 84). Ifølge Wenger er det som holder et praksisfellesskap sammen, at medlemmene har «relations of mutual accountability that become an integral part of the practice» (Wenger, 1998, s. 78), og at de forhandler om arbeidsoppgavene hvordan de skal utføre arbeidet (s. 77). Det å dele på arbeidsoppgavene er en viktig del av kulturen på terminalen.

### **6.2.3 Design for læring**

En måte for en leder å sørge for at de ansatte lærer det de trenger i jobben sin, er å gi dem opplæring, eller organisere tiltak på en annen måte, i form av ikke-formell læring. Men hva kan en leder gjøre for å få mest ut av den uformelle læringen i hverdagen, som ikke er planlagt fra ledelsens side? En måte kan være å oppfordre folk til å ta ansvar selv for at de holder seg oppdatert. Medlemmet av konsernledelsen skriver i sin e-post til meg at han forutsetter at ansatte tar dette ansvaret. Fra et situert læringsperspektiv ville svaret være at ledelsen bør legge til rette for at praksisfellesskap kan oppstå. Wenger kaller dette å designe

for læring (Wenger, 1998, s. 228), og framhever at praksisfellesskap ikke kan besluttes ved lov (s. 229). Wenger et al. (2002) bruker ordet *cultivate* om denne måten å fremme læring på:

[...] organizations need to cultivate communities of practice actively and systematically, for their benefit as well as the benefit of the members and the communities themselves. (Wenger et al., 2002, s. 12)

Det er ifølge forfatterne mulig for en organisasjon å fremme mulighetene for at praksisfellesskap kan oppstå ved å verdsette de ansattes læring, og ved å legge fysisk og tidsmessig til rette for møteplasser på arbeidsplassen (Wenger et al., 2002, s. 13). Man kan ifølge Wenger ikke designe læring; læring kan bare designes *for* (Wenger, 1998, s. 229). Det at skiftet til våre tre terminalsatte kan sies å ha de karakteristiske trekkene til et praksisfellesskap, og at miljøet på terminalen i tillegg er preget av stort engasjement og høy trivsel, skulle tale for at ledelsen har fått til å skape «livlighet», slik som Wenger et al. anbefaler (Wenger et al., 2002, s. 50), og at miljøet gir god grobunn for læring – og at de ansatte dermed trolig lærer en god del selv om de ikke er klar over det selv. Vi kan i hvert fall si at terminallederen skaper grobunn for læring for de nyansatte som kommer til terminalen. På spørsmålet om hva han gjør for å lære opp nyansatte, svarer terminallederen at han bevisst lar dem jobbe på skift der det er et rolig tempo slik at de kan lære av kolleger. Han tenker at dette er mye bedre enn at de blir lært opp av ham eller en av formennene. Rett nok får de nyansatte opplæring også når de jobber i team sammen med likemenn, men like fullt legger terminallederen til rette for at læring kan oppstå – utenfor hans kontroll.

#### **6.2.4 Taus kunnskap og mesterlære**

På spørsmål om hva han synes er den beste måten å lære det han trenger i arbeidet, svarer teamlederen: «Vi veit sjøl hvordan ting skal være.» Vi kan forstå dette som at han utvikler en taus kunnskap i arbeidet, ut fra en intuisjon man bygger opp, og som sitter i håndlaget. Terminalarbeideren kan også tolkes som han tilegner seg taus kunnskap på jobben. Han mener at det ikke er noe behov for opplæring på terminalen, og at arbeidet ikke er noe spesielt krevende. Samtidig sier han at de lærer noe likevel: «Det er litt sånn læring... At det går etter hvert, at du tar til deg ting etter hvert.» Han er trolig ikke vant til å tenke på læring som noe annet enn det man gjør i skolesammenheng, men vi kan tolke det han sier som at de lærer noe likevel, i form av taus kunnskap.

Ifølge Filstad er det helt avgjørende for en nyansatt i en organisasjon at vedkommende får mulighet til å tilegne seg både taus og eksplisitt kunnskap (Filstad, 2003, s. 83). Den nyansattes muligheter til å fortsette med å lære seg taus kunnskap, vil være helt avgjørende for den videre sosialiseringprosessen (s. 83). Terminalarbeideren virker veldig bevisst i forhold til den formen for læring som skjer ute på terminalen. Han mener som tidligere nevnt at det å lage en stillingsinstruks for nyansatte ikke ville fungere fordi den «ville bli lang som et vondt år». Vi kan forstå dette som at han mener at det å lære «med hodet» ikke er den rette veien å gå, men terminalarbeiderne snarere må bruke den erfaringen som setter seg i kroppens nervesystem (Polyani, 1966, s. 15), også kalt fortrolighetskunnskap (Lauvås & Handal, 1990, s.93). Schön kaller dette for knowing-in-action (handlingskunnskap):

[...] the knowing is in the action. We reveal it by our spontaneous, skillful execution of the performance; and we are characteristically unable to make it verbally explicit. (Schön, 1987, s. 25)

For at yrkesutøvere skal utvikle sin profesjonalitet, bør de ifølge Schön reflektere over sin tause kunnskap, det vil si «the competence and artistry already embedded in skillful practice» (Schön, 1987, s. xi). Rett nok nevner medlemmet av konsernet Lean, men han bruker ikke ordet refleksjon i e-posten sin til meg. Vi har sett at både team- og terminallederen er opptatt av taus kunnskap, men det er kun terminallederen som har fokus på refleksjon. Vi har sett at han legger opp til at medarbeiderne skal reflektere over hva de gjør i forhold til statistikk osv., men vi får ikke noen følelse av at dette er noe han er veldig opptatt av. Den av de lederne jeg har intervjuet som engasjerer seg mest i refleksjon, er HR-lederen. Nærmest hele intervjuet med ham handler om oppøving blant medarbeiderne til å reflektere over egen praksis, i tråd med modellen til Lean Production:

Som leder er det viktig at vi sørger for at de forstår verdien av den jobben de gjør. At de forstår den delen av verdikjeden vår, altså å forflytte fra en avsender til en mottager, og at de kan tilføre en merverdi i det de gjør.

HR-lederen er opptatt av å bevisstgjøre medarbeiderne i forhold til forhold ved jobben de egentlig allerede vet, altså å sette ord på den tause kunnskapen de har (Lauvås & Handal, 1990, s.90). Samtidig er han også opptatt av at bedriften har nytte av at folk tar fagbrevet, som også gir mer artikulert kunnskap.

Som tidligere nevnt blir det regnet som gode voksenpedagogiske prinsipper å la voksne få lære noe som de opplever som relevant for deres livssituasjon, og å integrere teori og praksis (Nordskog & Popperud, 2000, s. 15). Både terminallederen og HR-lederen praktiserer disse prinsippene. Vox-barometeret fra 2007 og 2010 viser at det yrkesaktive opplever at de lærer mest av, er uformell læring (Berg, 2011, s. 2). Filstad konkluderer ut fra sin forskning med at «den viktigste læringen i en organisasjon skjer gjennom den daglige praksis, og ikke gjennom å sende medarbeidere på kurs» (Farbrot, 2007). Ifølge henne er det helt avgjørende for de ansattes læring at de får mulighet til å lære i samarbeid med kolleger. Teamlederen i min undersøkelse synes at den beste måten å lære på er i praksis, i et samspill med andre der «du har med deg en mann». Terminalsjefen mener helt bestemt at det beste er å lære gjennom praksis, og legger til rette for at nyansatte skal lære gjennom å samarbeide med kolleger allerede fra dag én. Denne praksisen kan vi forstå som mesterlære, ikke i betydningen et formelt mester svenn-forhold, men snarere som en situasjon der en uerfaren på en arbeidsplass blir lært opp av en mer erfaren kollega (Nielsen & Kvale, 1999, s. 20).

### **6.2.5 Oppsummering**

Ressursene i terminalens læringslandskap antar mange former. Fra sentralt hold i organisasjonen er det lagt til rette for mye slags formell læring. Det er høy trivsel og stort engasjement på vårt skift på terminalen, og dette gir et godt grunnlag for uformell læring. HR-lederen ivrer på sin side for en form for ikke-formell læring. I så måte skulle norske og internasjonale myndigheters oppfordring til livslang læring være ivaretatt på denne arbeidsplassen, i form av både formell, ikke-formell læring, men kanskje aller mest i det som ikke er planlagt, og som skjer gjennom de daglige arbeidsoppgavene. Mens ledelsen på terminalen dyrker læringen på terminalen ved å legge til rette for læring i form av deltakelse i praksisfellesskap, mesterlære og utvikling av taus kunnskap, jobber HR-lederen for å utvide de ansattes artikulerte kunnskap, og dessuten å gjøre noe av den tause kunnskapen de ansatte har, artikulerbar.



## **6.3 «People's business»?**

### **6.3.1 Innledning**

HR-lederen sier at han er opptatt av «people's business». Med dette i bakhodet vil jeg i dette underkapitlet se på hva de lederne jeg har intervjuet, sier om læring i lys av de to metaforene for læring og ulike former for rasjonalitet. Jeg vil også ta for meg hvordan de ulike lederne ser på kunnskap.

### **6.3.2 Primært læring som deltakelse**

Sfards to metaforer for læring er et nyttig utgangspunkt for å finne ut noe om hva folk tenker om læring (vedlegg 5). Ut fra svarene fra medlemmet i konsernledelsen via e-post kan det synes som om han er den mest rendyrkede representanten for tilegnelsesmetaforen i denne undersøkelsen. Det later til at læring for ham primært er som en vare som leveres av en tilbyder. I den andre enden av skalaen virker det rimelig å plassere terminalsjefen fordi han er svært opptatt av fellesskapsbygging og kommunikasjon kollegene imellom. For ham er ikke de ansatte mottakere av læring, men snarere deltakere i et fellesskap. Teamlederen opplevde at det å ta fagbrevet førte til økt status, og kan derfor sies å se på kunnskap som tilegnelse av en fordel, men samtidig er han opptatt av kommunikasjon og at de som jobber sammen, skal komme fram til enighet. HR-lederen framhever også at opplæring, for eksempel i grunnleggende ferdigheter, kan gi folk økt selvtillit. Men dette kan igjen komme organisasjonen til gode i form av økt selvtillit, mestringsfølelse etc. Det sterke fokuset på Lean handler om at de ansatte skal få økt forståelse for hvordan alt henger sammen i organisasjonen, og dermed kunne bidra enda bedre til fellesskapet. Jeg tolker ham derfor slik at også han er opptatt av deltakelse, fellesskapsbygging og tilhørighet.

### **6.3.3 Teknisk og kommunikativ rasjonalitet**

HR-lederen sier at det gjelder å kommunisere på en slik måte at medarbeiderne er med hele veien, slik at det ikke blir til at sjefen er «langt i filmen, [...] også skjønner de ikke hva du

snakker om». Dette kan forstås som det ikke er snakk om noen forhandling, eller meningsforhandling, for å bruke Wengers terminologi. I stedet handler det om å snakke et språk som medarbeiderne forstår om noe som er bestemt «fra oven», ut fra en målrasjonalitet, i form av forordninger, i et forhold basert på dominans snarere enn likeverd (Lauvås & Handal, 1990, s. 170). Det kan synes som om terminal- og teamlederen i større grad handler ut fra et prinsipp om en maktfri dialog (Lauvås & Handal, 1990, s. 173) – og dermed også kommunikativ rasjonalitet.

Både HR- og terminallederen har som mål at «posten skal fram». Deres vekt på refleksjon hos de ansatte har som mål å forstå hvordan man kan oppnå mest mulig effektiv måloppnåelse. Ifølge Schön finnes to former for «handlingsrefleksjon». Den ene tar utgangspunkt i å se på praktikerens som en som selv konstruerer situasjonene i sin praksis (Schön, 1987, s. 36). En terminalarbeider kan ikke «konstruere sin egen praksis» i særlig grad. Det virker derfor mer rimelig å tolke HR-lederens refleksjonstiltak i retning av den andre formen for refleksjon, som ligger innenfor det Schön kaller teknisk rasjonalitet:

Technical rationality rests on an objectivist view of the relation of the knowing practitioner to the reality he knows. On this view, facts are what they are, and the truth of beliefs is strictly testable by reference to them. All meaningful disagreements are resolvable, at least in principle, by reference to the facts. And professional knowledge rests on a foundation of facts. (Schön, 1987, s. 36)

HR-lederen snakker mye om Lean og Kontinuerlig forbedring, og opplegget på den andre terminalen inngår som en del av dette. Hensikten er maksimal måloppnåelse. I bedriften Leans eget *White paper* står det:

Å tenke og handle Lean medfører slanke og kostnadseffektive prosesser. Ikke minst bidrar tenkningen til å skape en kultur for kontinuerlig å øke forbedring. Lean Thinking kan sees på som en filosofi med et tilhørende sett av teknikker og verktøy for å nådeløst eliminere sløsing i organisasjonen. Eliminering av sløseri er et av de mest effektive tiltakene for å redusere ledetider og kostnader. (Lean, 2006, s. 2)

Lean har som nevnt blitt kalt «taylorisme i ny forkledning» (Ingvaldsen et al., 2012), og det synes som om virksomheten har et rent instrumentelt mål med sitt Kontinuerlig forbedring-opplegg, og streber etter mest mulig effektiv ressursutnyttelse. Vi kan derfor si at bedriftens tilrettelegging for læring i stor grad bunner i et teknisk rasjonalitetsbegrep:

From the perspective of technical rationality (...) a competent practitioner is always concerned with instrumental problems. She searches for the means best suited to the achievement of fixed, unambiguous ends (...) and her effectiveness is measured by her success in finding, in each instance, the actions that produce the intended effects consistent with her objectives. (Schön, 1987, s. 33.)

Terminallederen er naturlig nok også opptatt av teknisk rasjonalitet. Men samtidig er han også i høy grad orientert mot kommunikativ rasjonalitet. Terminalsjefen bruker uttrykket «humanistisk» i løpet av intervjuet, og sier dessuten at det er et krav til de ansatte på terminalen at de har sosiale antenner. I e-postutvekslingen i etterkant av intervjuene gjentar han dette: «Kommunikasjonsferdigheter og sosiale antenner er alt i et bra arbeidsmiljø.»

Wenger oppgir i en fotnote at Habermas og hans begrep kommunikativ rasjonalitet har hatt innvirkning på hans sosiale læringsteori (Wenger, 1998, s. 282). Innenfor en kommunikativ rasjonalitet er det viktig at man skaper en felles forståelse, og at handlingene er meningsfylte (Lauvås & Handal, 1990, s. 77). Vi har sett at også teamlederen praktiserer forhandling i sin daglige praksis med fordeling av arbeidsoppgaver. Ingen av de som jobber på terminalen, opplever at arbeidsoppgavene i seg selv er særlig meningsfylte, men likevel trives de godt, alle som en. Det kan synes som om dette skyldes ledelseskulturen på terminalen, og at en ut fra Argyris og Schöns terminologi kan si at terminallederens bruksteori er i samsvar med den uttalte teorien (Argyris, 1982, s. 85): Som leder lever terminallederen åpenbart som han lærer, i den forstand at de uttalte verdiene også blir etterlevd i praksis.

#### **6.3.4 Kunnskapssyn**

Mens terminallederen bygger det meste av sin ledelse på en kommunikativ rasjonalitet, med vekt på forhandling og enighet, handler HR-lederen mer ut fra den innstillingen at ledelsen sitter inne med svarene, og kunsten er å få formidlet «fasiten» til medarbeiderne på en slik måte at de forstår det. HR-lederen kan forstås slik at han ser på kunnskap i terminalsammenheng som noe gitt: Kunnskapen er per definisjon det som skal til for å gjøre produksjonen mest mulig effektiv og «slank», i tråd med Leans konsept. Det kan derfor synes som om HR-lederen har et empiristisk syn på kunnskap (Lillejord, 2003, s. 98). En får ikke det samme inntrykket når terminallederen snakker om læring og kunnskap. Frihet under

ansvar er både en uttrykt og etterlevet verdi for ham, og han organiserer bevisst arbeidet slik at nyansatte lærer av å jobbe sammen med kolleger heller enn med sjefer. Vi aner derfor konturene av et konstruktivistisk kunnskapssyn hos terminallederen (Lillejord, 2003, s. 98). Dette synet innebærer at man ser på kunnskap som noe som de lærende skaper seg imellom. Ut fra Lave og Wengers terminologi kan vi si at terminalsjefen har en «læringslæreplan» («learning curriculum»), mens HR- og konsernmedlemmet, som snarere ser på kunnskap som noe som er gitt, og som blir formidlet av en aktiv lærer, har en «undervisningslæreplan» («teaching curriculum») (Lave & Wenger, 1991, s. 97). HR-lederen knytter det de ansatte skal lære, til det som konkret foregår i det daglige arbeidet, det vil si til empirien. En kan derfor si at han har et empiristisk syn på kunnskap (Lillejord, 2003, s. 98). Vi skal være forsiktige med å trekke slutninger om hva slags kunnskapssyn konsernmedlemmet har siden vi kun har svarene hans på e-post å forholde oss til. Men han synes lite orientert mot det konkrete arbeidet på terminalen, og det later til at han ser på kunnskap som kontekstfri. Derfor tror jeg vi kan si at han har et logosentrisk kunnskapssyn (Jensen, 1999, s. 6).

### **6.3.5 Dannelse på terminalen?**

Mine intervjuobjekter jobber i en bedrift der inntjening og produksjon er det selvsagte målet. Det kan derfor synes irrelevant å spørre seg om lederne på noen som helst måte er opptatt av kritisk rasjonalitet. Men siden HR-lederen snakker så mye om refleksjon, kan det være interessant å se på hvor «dypt» denne refleksjonen går. Ifølge Habermas er kritisk rasjonalitet «en frigjørende interesse knyttet til frigjørelse fra herredømmet» (Dale, 2004, s. 383). Men kritisk rasjonalitet kan også forstås som at man prøver å forstå hvorfor man handler som man gjør (ref). I så måte kunne man tenke seg at HR-lederens refleksjonsbegrep har et element av kritisk erkjennelsesinteresse. Argyris og Schöns begrep dobbeltkretslæring handler om kritisk rasjonalitet (Argyris, 1985, s. 104). Vi kan ikke si at noen av lederne er opptatt av denne typen læring. Selv om HR-lederen er opptatt av refleksjon, holder han seg gjennom hele intervjuet innenfor enkelkretslæringens rammer. Målet med refleksjon ut fra Lean-tankegangen går ikke utover det å reflektere over hvorvidt man oppnår det satte målet. Hvis det skulle være noen av lederne som er opptatt av noen form for kritisk rasjonalitet, må det være terminallederen. Denne «erkjennelsesledende interessen» (Dale, 2004, s. 383) har ikke form av noen «frigjørelse fra herredømme» (s. 383), men terminallederens vekt på

kommunikativ rasjonalitet er såpass sterk at den nesten virker oppdragende, altså dannende, i forhold til de ansatte. Det kan som tidligere nevnt synes som om hans bruksteori er i overensstemmelse med den uttalte teorien (Argyris, 1982, s. 85), og han henviser ofte til bedriftens overordnede verdier. Om medarbeiderne enn ikke har mye utdanning, og det heller ikke er et mål for terminallederen at de skal få det, er han like fullt opptatt av at de skal være bærere av «folkelig visdom» og opptre som «dana menneske» (Hellesnes, 1997, s. 79).

### **6.3.6 Oppsummering**

Vi må kunne si at terminallederen har et situert læringssyn. Kunnskap er for ham noe som skapes i praksis gjennom forhandling og dyrking av et fellesskap, og han er i sin utøvelse av ledelse i høy grad drevet av en kommunikativ rasjonalitet. Vi kan derfor også si at han har et konstruktivistisk syn på kunnskap. HR-lederen er også opptatt av identitet og deltakelse i et fellesskap, men ser primært på læring som noe den enkelte besitter, og som blir formidlet fra en aktiv lærer til en passiv elev, ut fra en teknisk rasjonalitet. Utfordringen i læringssituasjonen ligger slik han forstår det, i å formidle det allerede gitte innholdet på en slik måte at den lærende forstår det. Selv om HR-lederen sier at ledelse for ham dreier seg om «people's business», slutter vi likevel at terminallederen egentlig er mye mer opptatt av dette enn HR-lederen selv.

## **6.4 Terminalen i kunnskapssamfunnet**

### **6.4.1 Innledning**

I dette underkapitlet vil jeg se på terminalen generelt i lys av trekk ved kunnskapssamfunnet og høymoderniteten, og mer spesielt sammenligne hva de de ulike intervjuobjektene tenker om grunnleggende ferdigheter. Til slutt vil jeg ut fra en sosiokulturell forståelse av litterasitet stille spørsmål om vi muligens ville ha fått andre svar om grunnleggende ferdigheter hvis spørsmålene hadde blitt stilt på en annen måte.

## 6.4.2 Terminalen i kunnskapsøkonomien og høymoderniteten

Kunnskap er den viktigste drivkraften for virksomheter i vår tid (St.meld. nr. 30 (2003–2004), s. 23). Internasjonalisering og globalisering er en del av kunnskapssamfunnet (Boud & Garrick 1999, s. 24) , og St.meld. nr. 44 (2008–2009) viser til framskrivinger som spår at kunnskapsnivået i Norge vil øke fram mot 2025 (s. 13). Intervjuet med HR-lederen viser at det er mye artikulert kunnskap blant ansatte i organisasjonen utenfor terminalen. Det gjelder for eksempel teknologien bak skanneren som «våre» gutter bruker på terminalen. «Våre» gutter på terminalen kjenner tydeligvis ikke denne kunnskapsutviklingen på kroppen på samme måte som HR-lederen gjør. Men den daglige tilværelsen på terminalen er likevel preget av den nye tida. Ifølge Dale er tempo, mengde, nettverk, fleksibilitet og tilgjengelighet karakteristiske trekk ved samfunnet i vår nye tid (Lillejord et al., 2011, s. 33). Vi kan godt også si at disse karakteristikaene gir en treffende beskrivelse av den daglige virksomheten på terminalen: De terminalansattes hverdag er nettopp preget av hurtighet og korte frister. Store mengder av ulike typer gods blir distribuert over hele Norge, på ulike måter tilpasset kundenes ønsker.

Giddens' karakteristikkk av høymoderniteten er også dekkende for den daglige virksomheten på terminalen (Giddens 1997, s. 11–45). *Atskillelsen av tid og rom* innebærer at menneskelige relasjoner kan oppstå og fungere uavhengig av for eksempel fysisk tilstedeværelse, ved hjelp av digitale verktøy som for eksempel en skanner (Giddens, 1991, s. 16).

*Utleiringsmekanismer* fører til at sosiale relasjoner blir «løftet ut» av den lokale konteksten på en måte som ikke var mulig i gamle dager (s. 18). Giddens trekker selv fram transportmidler som et eksempel på utleiringsmekanismer. Et annet trekk ved vår tid er *tillit*. Vi har sett at HR-lederen i sitt intervju nevner hvor sårbart det teknologiske systemet er for de terminalansatte; skanneren simpelthen *må* virke. Vår tids *refleksivitet* er ikke et produkt av vår tid, men er snarere konstituerende for moderne institusjoner – og altså også arbeidsplasser – på grunna av en evigvarende endring i informasjon og kunnskap. Dette gjelder det daglige virket på terminalen i aller høyeste grad.

### 6.4.3 «Dømt til livslang læring»?

Arbeidsdagen til «våre» gutter er preget av kunnskapsnivået i vår tid. Teknologien og kunnskapen som ligger bak logistikken, er svært avansert, og det er skifte av arbeidsrutiner hele tida. Likevel føler ingen av de på terminalen som jeg har intervjuet, noe kunnskapspress. Det er tvilsomt om mine intervjuobjekter ville kjenne seg igjen i det Kvale skriver det stadige krav til læring i vår tid:

Det postmoderne menneske, dømt til livslang læring, idømmes også en livsvarig usikkerhet og rodløshed. Tidligere epokers livslange kirketvang afløses af en livslang kursustvang. [...] Vi synes at befinde os i en postmoderne læringseufori, hvor flest mulig skal lære mest mulig fra livets start til livets slutning. Læring fremstår i dag som et gode i sig selv, hvis indhold og mål synes underordnet. (Kvale, 2003, s. 296)

Kan det være at transportbransjen egentlig ikke er særlig relevant i forhold til denne «kursustvangen»? Det som gjerne blir framhevet når det gjelder arbeidstakere uten mye utdanning, er behovet for å styrke de grunnleggende ferdighetene (St.meld. nr. 44 (2008–2009, s.9). Både norske og europeiske myndigheter bruker internasjonale undersøkelser av voksnes leseferdigheter som et kunnskapsgrunnlag for sin politikkutforming. EU-kommisjonen viser til IALS (s. 4), og den norske regjeringen viser til ALL (St.meld. nr. 44 (2008–2009, s. 41). Den eneste som synes å være i tråd med denne tankegangen blant de jeg har intervjuet, er han som jobber på konsernnivå, og han har, så vidt jeg vet, ingen direkte kontakt med terminalen. De andre svarer at de som har dysleksi, kanskje kan trenge det, og at det kan være nyttig for folk på andre områder i livet enn jobben.

Vox-barometeret bekrefter dette funnet i min undersøkelse: Norske arbeidsgivere og arbeidstakere er samstemte i at ansatte ikke har noe særlig behov for opplæring i grunnleggende ferdigheter (Bergane & Bekkevold, 2011). En britisk evaluering av kurs i grunnleggende ferdigheter i tilknytning til arbeidslivet gjør den samme konklusjonen:

The driving force behind both ‘Skills for Life’ and the general government strategy for adult education is the belief that there is a severe ‘skills deficit’ in many UK firms [...] The majority of learners report that they cope adequately at work using their existing literacy and numeracy skills. This is consistent with other largescale surveys; but what is particularly important about our research is that their employers agree. (TLRP, 2008, s. 3)

Min studie omfatter kun én arbeidsplass, og vi kan ikke generalisere til flere terminaler. Dessuten er det mange andre transportterminaler som arrangerer kurs i grunnleggende ferdigheter (Hansen, Larsen & Lønvik, 2011). Imidlertid kan mine funn tjene til å falsifisere en eventuell antakelse om at det er behov for på styrke de ansattes ferdigheter på alle transportterminaler i Norge (Kvale & Brinkmann, 2009, s.269). I e-postutvekslingen i etterkant av intervjuene svarer HR- og terminallederen at en mulig forklaring på hvorfor mange andre terminaler har kurs i grunnleggende ferdigheter, er at de har flere minoritetsspråklige enn vår terminal.

#### **6.4.4 En egen terminallitterasitet?**

IALS og ALL har blitt kritisert for å ikke ta nok høyde for at lesing alltid skjer i en kontekst (Lundetræ, 2010, s. 4). Terminalarbeiderne opplever ikke opplæring i grunnleggende ferdigheter som relevant. Med andre ord: De opplever ikke at det er meningsfylt. Ifølge Wenger er det det som er gjenstand for meningshandling, som får mening (Wenger, 1998, s. 53). Kan det være at jeg ville ha fått andre svar om grunnleggende ferdigheter hvis jeg knyttet spørsmålet til terminalarbeidernes konkrete arbeid? Ifølge Hamilton og Barton er litterasitet alltid knyttet til deltakernes sosiale praksis (Barton & Hamilton, 1998, s.7).

Terminalarbeiderne mottar mye informasjon, og noe av dette blir skriftlig formidlet av terminallederen, men utover det erstatter skanneren de lese- og skriveaktivitetene som tidligere ble gjort på terminalen. Skanneren medierer all aktiviteten på terminalen, men har også en eksternaliserende funksjon, og medierer bedriftens virksomhet i hele Norge «uavhengig av fysisk samvær» (Säljö, 2001, s. 247). Skanneren håndterer store informasjonsmengder som tidligere ble tatt hånd om av mennesker. Dette medfører et stort ansvar for de som jobber på terminalen. Det svenske forskningsprosjektet En arbeidsdag i skriftsamhället synliggjør hva slags skriftkompetanse ansatte i ulike yrker har, og hva slags tekster for eksempel en lastebilsjåfør må lese i løpet av en arbeidsdag (Karlsson, 2006, s. 43–52). Det ville gå utover problemstillingen i denne oppgaven å bruke en slik metode i denne undersøkelsen, men vi kan likevel stille et hypotetisk spørsmål om vi ha fått andre svar om grunnleggende ferdigheter hvis vi hadde knyttet spørsmålet om behov til konkret bruk av skanneren og den informasjonen de leser i løpet av arbeidshverdagen, om det kanskje er slik at terminalarbeiderne underkjenner den kompetansen de har og det arbeidet de gjør.



### 6.4.5 Oppsummering

I dette underkapitlet har vi sett at selv om terminalen kan sies å ha en naturlig plass i kunnskapssamfunnet, deler ingen av de jeg har intervjuet som jobber der, norske og internasjonale myndigheters oppfatning om at de trenger opplæring i grunnleggende ferdigheter. Den eneste av de jeg har intervjuet, som er åpen for at terminalarbeiderne kan trenge dette, er han som jobber på konsernnivå, og som trolig ikke kjenner den konkrete virksomheten på terminalen. Mange andre terminaler har kurs i grunnleggende ferdigheter, og både HR- og terminallederen tror dette kan skyldes at disse terminalene har flere minoritetsspråklige medarbeidere. Om ikke funnene i min undersøkelse kan generaliseres til andre transportterminaler, kan de tjene til å falsifisere en eventuell oppfatning om at alle norske transportterminaler trenger kurs i grunnleggende ferdigheter. Jeg har også antydnet at vi muligens kunne ha fått andre svar hvis spørsmålene hadde vært stilt annerledes, og mer konkret knyttet til terminalarbeidernes daglige, sosiale praksis.

## 6.5 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett funnene i dataene i lys av situert læringsteori, teori om taus kunnskap og mesterlære, de to metaforene for læring, teori om kunnskapssamfunnet, høymoderniteten og litterasitet, og dessuten ulike rasjonalitetsformer. Jeg har vist at det daglige arbeidet til det skiftet de to terminalarbeiderne jobber på, i høy grad fungerer som et praksisfellesskap. I måten han tar imot nyansatte på, legger terminallederen til rette for utvikling av taus kunnskap og læring i praksisfellesskap. HR-lederen, på sin side, er mest opptatt av refleksjon, og med det artikulering av taus kunnskap og utvidelse av den artikulerte kunnskapen. Den som mest rendyrket tenker på læring ut fra deltakelsesmetaforen, er terminallederen. Både team- og HR-lederen tenker på læring både i form av tilegnelse og deltakelse. Den som synes mest orientert mot læring som tilegnelse, er han som jobber på konsernnivå. Terminallederens ledelse er i høy grad drevet av en kommunikativ rasjonalitet. Hos HR-lederen er det imidlertid målrasjonaliteten som er drivkraften. Selv om terminalen har en naturlig plass i kunnskapssamfunnet og høymoderniteten, opplever ikke de som jobber på terminalen, noe særlig press om å tilegne seg mer kunnskap enn før. EU-kommisjonens oppfordring til livslang læring er i høy grad ivaretatt på terminalen av god trivsel og høyt

engasjement, som skaper grobunn for uformell læring. Det er kun medlemmet av konsernledelsen som tror de som jobber på terminalen, kan ha behov for kurs i grunnleggende ferdigheter.

# 7 Sammenfatning

I dette kapitlet vil jeg svare på forskningsspørsmålene og problemstillingen på grunnlag av det som har kommet fram i analysen og drøftingen.

## 7.1 Svar på forskningsspørsmålene

### 7.1.1 Hva ledelsen gjør for at de ansatte skal lære det de trenger i jobben

Konsernmedlemmet fokuserer på læring i «skolsk» forstand, blant annet kurs i grunnleggende ferdigheter, i tråd med norsk og internasjonal politikktutforming. HR-lederens arbeid på dette området er derimot mest rettet mot oppøving av refleksjon, i tråd med Schöns teori om reflektive praktikere. Terminallederen handler ut fra et situert læringssyn: Han legger til rette for at nyansatte fra dag én skal delta på i arbeidet på arbeidsplassen som perifere, legitime medlemmer av et praksisfellesskap, og jobber primært ut fra en kommunikativ rasjonalitet. Teamlederen viderefører terminalleders grunnleggende verdier og ledelsesprinsipper, og legger opp til at terminalarbeiderne på skiftet hans i sin daglige virksomhet skal forhandle både om hvordan de skal gjøre arbeidsoppgavene og hvem som skal gjøre hva.

### 7.1.2 Hvordan de ansatte lærer gjennom sitt daglige arbeid

De to terminalarbeiderne jeg har intervjuet, kan sies å være medlemmer av et praksisfellesskap kjennetegnet ved stort engasjement og høy trivsel. De føler selv at de ikke lærer så mye, men ut fra et situert perspektiv på læring skulle engasjementet og trivselen tilsi at forutsetningene for læring i høy grad er til stede. Det daglige arbeidet deres er dessuten preget av høyt tempo og stadige omskiftninger og virker krevende. Mye taler derfor for at de faktisk lærer en god del i det daglige, om enn i andre former for læring enn det de er vant til fra skolesammenhenger. Vi kan derfor slutte at den uformelle læringen på terminalen i høy grad oppfyller EU-kommisjonens oppfordring om livslang læring.

### **7.1.3 Ledelsens læringssyn**

Jo høyere opp de lederne jeg har intervjuet, er ansatt i organisasjonshierarkiet, jo mer opptatt er de av læring i form av opplæring, og jo nærmere de er den daglige praksisen til det arbeidet som foregår i terminalhallen, i desto større grad tenker de på læring som deltakelse.

Konsernmedlemmet fokuserer derfor på opplæring som er initiert fra sentralt hold i konsernet, og betrakter de ansatte som passive mottakere av et læringsinnhold som andre har definert og formidler. Terminal- og teamlederen har derimot sin primære oppmerksomhet rettet mot det daglige samspillet mellom de som jobber sammen på et skift. Terminallederen er opptatt av kommunikasjon og tilhørighet. HR-lederen befinner seg i en slags mellomposisjon mellom disse to retningene, men jeg forstår ham slik at han heller mest mot læring i form av deltakelse – med mest vekt på læring som fellesskapsbygging. Han ser på opplæring og formell akkreditering som noe som både kan øke refleksjonsnivået og styrke selvtilliten hos medarbeiderne, og dermed bidra til å styrke deres legitimitet i praksisfellesskapet.

### **7.1.4 I hvilken grad ledelsen og de ansatte mener at terminalarbeiderne har behov for opplæring i grunnleggende ferdigheter**

Konsernmedlemmet er også den eneste av de jeg har intervjuet, som tror de ansatte på terminalen kan ha behov for opplæring i grunnleggende ferdigheter – i tråd med politikkkutformingene til OECD, EU og norske myndigheter. Ingen av de andre intervjuobjektene i undersøkelsen mener det er noe behov for dette på vår terminal i forhold til de arbeidsoppgavene de ansatte har.

## **7.2 Svar på problemstillingen**

Problemstillingen for denne oppgaven er spørsmålet om hvordan ledelsen på transportterminalen håndterer kunnskapssamfunnets læringskrav. Et underliggende premiss for dette spørsmålet er antakelsen om at terminalarbeiderne trenger mer opplæring for å tilfredsstillere kunnskapssamfunnets krav. I arbeidet med dataene har jeg kommet fram til at det ikke nødvendigvis er slik at det blir stilt noe større læringskrav til terminalarbeiderne nå enn

tidligere. Terminalarbeiderne selv opplever ikke arbeidet i seg selv som særlig vanskelig. Posten skal fram, og de ansatte må først og fremst få unna det godset som «brenner». Det er store krav til effektivitet og nøyaktighet, og det kan synes som om dette er en konsekvens av den teknologiske utviklingen – og at det er på den måten de kjenner kunnskapssamfunnet på kroppen. Kravene til læring er tydeligvis mer presserende i andre deler av organisasjonen, men den kunnskapsutviklingen som skjer der, får også konsekvenser for terminalarbeidernes hverdag. Team- og terminallederen er mest opptatt av den uformelle læringen knyttet til arbeidet som skjer gjennom forhandling mellom terminalarbeiderne, og som ikke er planlagt. HR-lederen jobber derimot med det målet for øyet å «løfte» terminalarbeidernes forståelse av hele distribusjonsprosessen, og er veldig positiv til at de ansatte tar fagbrev i terminalfaget. HR-lederen har god kjennskap til det som skjer rent konkret på terminalen. Det synes ikke som om han som jobber på konsernnivå, kjenner arbeidet på terminalen på samme måte. Han er den av de lederne jeg har intervjuet, som virker mest opptatt av opplæring. Han kan derfor sies å være den som best «passer inn» i forhold til den antakelsen jeg i utgangspunktet hadde om kunnskapssamfunnets læringskrav. Det er også kun han som tror at terminalarbeiderne kan ha behov for opplæring i grunnleggende ferdigheter.

# 8 Avslutning

## 8.1 Ingen postmoderne mesterlære

Denne oppgaven handler om en transportterminal, og er skrevet innenfor faget utdanningsledelse, som primært er et fag for skoleledere. Målgruppen for kurs for folk i arbeidslivet som blir initiert av myndighetene, er gjerne ansatte uten mye utdanning, og fokuset er ofte grunnleggende ferdigheter (St.meld. nr. 44 (2008–2009, s. 9). For alle de som har å gjøre med slik opplæring, er det interessant å kjenne til hvordan de ansatte selv og deres nærmeste ledere opplever hva og hvordan medarbeiderne bør lære. Oppgaven kunne like gjerne ha tatt for seg mange andre slags arbeidsplasser enn en transportterminal – det var nok så tilfeldig at jeg endte opp med akkurat denne bransjen og denne terminalen. Det er ikke nødvendigvis slik at alle som jobber med transport og distribusjon, trenger å styrke sine grunnleggende ferdigheter. Vår terminal har ikke kurs i grunnleggende ferdigheter av den enkle grunn at de som jobber der, ikke opplever at det er noe behov for det. Vi kan ikke si noe sikkert om hvorfor de har denne opplevelsen, og vi kan heller ikke generalisere dette funnet til andre terminaler. Men det kan tjene til å falsifisere en eventuell antakelse om at alle de som jobber på transportterminaler, trenger å bli bedre til å lese og skrive. Jeg har i denne oppgaven skissert opp et læringslandskap der læringsressursene (Nielsen & Kvale, 2003, s. 16) hovedsakelig består av uformell læring i form av læring i praksisfellesskap, men også ikke-formell læring der de ansatte lærer å reflektere over produksjonsprosessen i tråd med Lean, og dessuten formell læring gjennom en oppfordring fra ledelsen om å ta fagbrev i terminalfaget. Terminalen har en naturlig plass i kunnskapssamfunnet, likevel er det ingenting som tyder på at de ansatte opplever behov for noen ny form for læring. Den beste læremetoden er for dem slik som de alltid har gjort: i praksis sammen med andre. De ønsker seg heller ikke noe mer opplæring enn før, og det er ikke noe grunnlag for å si at den uformelle læringen har form av en slags postmoderne protest mot læringskravet i kunnskapssamfunnet, eller mot «bankundervisningen», for å si det med Freire (Freire, 1974, s. 47). Terminallederen og de to terminalarbeiderne fortsetter som de alltid har gjort, ut fra den erfaringen at det er dette som fungerer best. Mesterlæren er en flere hundre år gammel tradisjon i Europa, som for cirka hundre år siden ble utkonkurrert av den mer «skolske» læretradisjonen. En kunne spørre seg

om læretradisjonen på vår terminal er en ny type mesterlære, i form av en postmoderne protest mot vår tids krav om livslang læring, på samme måte som Freire oppfordrer til «praxis» i motsetning til «bankundervisning» (Freire, 1974, s. 47). Men dette synes ikke som et relevant spørsmål å stille i forhold til vår terminal. Det er ingenting som tyder på at denne terminalen noen gang har gått vekk fra den tradisjonelle formen for mesterlære. Det later heller ikke til at de som jobber der, vil endre praksis med det første. De holder fast ved at det beste er «at du har med deg en mann».

## 8.2 Ideer til videre forskning

Arbeidet med denne oppgaven har vært et nyttig og interessant innblikk i «levd» praksis (Søndena, 2006, s. 100). Det har økt min forståelse for verdien av kvalitativ metode som et supplement til for eksempel statistikk med registerdata om deltakelse i voksenopplæring og arbeidsgiverundersøkelser. Min undersøkelse kan være et nyttig grunnlag for videre forskning, til nytte for både voksenlærere, ledere av voksenopplæringsentre og myndigheter. Ut fra et individperspektiv kunne det være interessant å kartlegge hvordan ansatte i det norske arbeidslivet opplever læringskravene i vår tid. Føler de det som et press, som at de er «dømt til livslang læring» (Kvale, 2003, s. 296)? Ut fra et organisasjonsperspektiv kunne man tenke seg en undersøkelse av hvorvidt den uformelle læringen fungerer optimalt i forhold til organisasjonens behov (Farbrot, 2007). Ut fra et mer kritisk ståsted kunne en stille spørsmålet: Er det nå sikkert at de ansatte ikke kunne ha nytte av å styrke sine grunnleggende ferdigheter? En kunne også undersøke nærmere hvorvidt organisasjonen har tilstrekkelig transparens (Lave & Wenger, 1991, s. 103): Har alle tilgang til det de trenger for å lære? Ifølge Grepperud et al. reproduseres stadig ulikhetene når det gjelder læring i det norske arbeidslæring (Grepperud et al., 2010, s. 39). Ut fra et «bourdieusk» perspektiv (Bourdieu, 1977, s. 78) kunne man undersøke om alle på en arbeidsplass har den samme tilgangen til sosial kapital, i betydningen både formell, ikke-formell og uformell læring. Man kunne også gå den uformelle læringen og relasjonene i organisasjonen nærmere i sømmene, for å finne ut om alle på arbeidsplassen egentlig har tilgang til et praksisfellesskap (Illeris, 2011, s. 8), og dermed får anledning til å lære – i praksis.

# Litteraturliste

- Antonsen, Y. (2011). *Engasjement og kontroll på arbeidsplassen. Hvordan styring påvirker refleksiv læring*. Tromsø: Universitetet i Tromsø. Hentet 30. juli 2012 fra <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/3331/thesis.pdf?sequence=2>
- Argyris, C. (1982). *Reasoning, Learning and Action. Individual and Organizational*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, Mass: Addison Wesley
- Barton, D. & Hamilton, M.E. (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. London: Routledge
- Barton, D. & Hamilton, M.E. (1990). *Researching Literacy in Industrial Countries: Trends and Prospects*. Hamburg: UNESCO
- Berg, L.B. (2011). Høy deltakelse og stort utbytte av uformell læring. Oslo: Vox. Hentet 6. august 2012 fra [http://www.vox.no/PageFiles/14397/Hoy\\_deltakelse\\_stort\\_utbytte\\_webversjon.pdf](http://www.vox.no/PageFiles/14397/Hoy_deltakelse_stort_utbytte_webversjon.pdf)
- Bergane, T. & Bekkevold, K. (2011). *Holdninger til kompetanse i befolkning og virksomheter – basert på Vox-barometre 2006–2009*. Oslo: Vox. Hentet 6. august 2012 fra [http://www.vox.no/PageFiles/13139/Holdninger%20til%20kompetanse\\_webversjon.pdf](http://www.vox.no/PageFiles/13139/Holdninger%20til%20kompetanse_webversjon.pdf)
- Bjørnavold, J. (2000). *Making learning visible. Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Cedefop: Luxembourg
- Bordieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press
- Boud, D. & Garrick, J. (1999). *Understanding Learning at Work*. London: Routledge
- Bråten, I. (1996). Om Vygotskijs liv och lära. I: Bråten, I. (red.) *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur, 7–32
- Buber, M. (2003). *Jeg og du*. Oslo: De norske bokklubbene
- Carter, J., Kjertmann, K., Klewe, K. & Larsen, I.B. (2004). *Forberedende voksenundervisning (FVU) – en undersøgelse af erfaringerne med FVU*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet. Hentet 27. juli 2012 fra [http://usvm.hugin55.net.uni-c.dk/voksen/fvu/documents/DPU-rapport\\_oktober\\_2004.pdf](http://usvm.hugin55.net.uni-c.dk/voksen/fvu/documents/DPU-rapport_oktober_2004.pdf)
- Dale, E. L. (2004). Kritisk pedagogikk. I: (Red.) Aasen, P., Foros, P. & Kjøl, P. *Pedagogikk og politikk*. (371–405) Oslo: Cappelen



- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: universitetsforlaget
- DIUS. (2009). *Skills for Life: Changing lives*. London: Department for Innovation, Universities and Skills. Hentet 27. juli 2012 fra <http://www.bis.gov.uk/assets/biscore/corporate/migratedD/publications/S/SkillsforLifeChangingLives>
- Econ (2008). *Rapport 2008-074. Program for basiskompetanse i arbeidslivet. Evaluering, del 2*. Oslo: Econ Pöyry. Hentet 30. juli 2012 fra [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Evaluering%20av%20BKA\\_del2.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Evaluering%20av%20BKA_del2.pdf)
- Edexcel. Skills for Life qualifications. Hentet 22. oktober 2012 fra <http://www.edexcel.com/quals/skillsforlife/Pages/default.aspx>
- EU-kommisjonen. (2000). *A Memorandum for Lifelong Learning*. Hentet 26. juli 2012 fra <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>
- EU-kommisjonen. (2010). *An Agenda for new skills and jobs: A European contribution towards full employment*. Hentet 20. juli 2012 fra <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0682:FIN:EN:PDF>
- EU-kommisjonen (2006). *COMMUNICATION FROM THE COMMISSION. Adult learning: It is never too late to learn*. Hentet 24. oktober 2012 fra [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2006/com2006\\_0614en01.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2006/com2006_0614en01.pdf)
- EU-kommisjonen. (2004). *Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework*. Hentet 25. juli 2012 fra <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>
- EU-kommisjonen. (2008). *New Skills for New Jobs. Anticipating and matching labour market and skills needs*. Brussel: EU-kommisjonen
- Farbrot, A. (2007). *Læring på jobben, ikke på kurs*. forskning.no. Hentet 27. juli 2012 fra <http://www.forskning.no/artikler/2007/mai/1178607732.83/>
- Fenwick, T. (2008). *Understanding Relations of Individual-Collective Learning in Work: A Review of Research. Revised draft*. Vancouver: University of British Columbia. Hentet 8. juli 2012 fra <https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/3626/1/ML%20-%20Individ-Coll.pdf>
- Filstad, C. (2003). *Nyansatte i organisasjoner – perspektiver på læring og organisasjonsutvikling*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget

- Fog, J. (1996). Begrunnelsernes koreografi. Om kvalitativ ikke-statistisk representativitet. I: Holter, H. & Kalleberg, R. (red.) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (2. utgave, 194–219). Oslo: Universitetsforlaget
- Freire, P. (1974). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Gyldendal
- Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press
- Grepperud, G., Bergersen, B., Johansen, O.E. & Sæhle, G. (2010). *Kunnskapssamfunnet. Hva vil vi med voksnes kvalifisering?* Oslo: Gyldendal Akademisk
- Gronn, P. (2007). Interviewing leaders: penetrating the romance. I: A. R. J. Briggs & M. Coleman (red.), *Research Methods in Educational Leadership and Management*. (2. utgave, 189–204). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hamilton, M.E. & Barton, D. (2000). The International Adult Literacy Survey: What does it really measure? *International Review of Education* 46(5). 377–389
- Hansen, Ø.L., Larsen, M.F. & Lønvik, K. (2011). Basiskompetanse i Posten og Bring – en rapport om effekter av kurs i grunnleggende ferdigheter. Oslo: Vox. Hentet 23. oktober 2012 fra <http://www.vox.no/no/Analyse-og-dokumentasjon/rapporter/Basiskompetanse-i-Posten-og-Bring/>
- Hellesnes, J. (1997). Ein utdana mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I: Dale, E.L. (red.) *Pedagogisk filosofi 1997*. (79–103). Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Hodkinson, P. & Hodkinson, H. (2004). *A Constructive Critique of Communities of Practice: Moving Beyond Lave and Wenger*. OVAL Research Working Paper 04-02. Leeds: University of Leeds
- Høyrup, S. & Elkjær, B. (2006). Reflection: taking it beyond the individual. I: Boud, D., Cressy, P. & Docherty, P. (red.). *Productive Reflection at Work*. (29–42). New York: Routledge
- Illeris, K. (2011). *The Fundamentals of Workplace Learning*. Oxon: Routledge
- Ingvaldsen, J.A., Rolfsen, M. & Finsrud, H.D. (2012). Lean organisering i norsk arbeidsliv: slutten på medvirkning? *Magma* 4/2012. 42–50. Hentet 27. juli 2012 fra <http://www.magma.no/lean-organisering-i-norsk-arbeidsliv-slutten-pa-medvirkning>
- Ivarson, E.B. (2009). *Læringsrom i moderne industriell arbeidsorganisasjon: kott eller katedral?* Tromsø: Universitetet i Tromsø. Hentet 30. juli 2012 fra <http://munin.uit.no/handle/10037/1985>

- Jarvis, P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. Oxon: Routledge
- Jefferson, A. (1982). Structuralism and Post-Structuralism. I: Jefferson, A. & Robey, D. (red.) *Modern Literary Theory. A Comparative Introduction*. (2. utgave, 92–121). London: Batsford
- Jensen, K. (1999). Mellom tradisjon og fornyelse – Introduksjon til den norske utgaven. I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.) *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. (1. utgave, 5–11). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Jensen, R. & Kranmo, A.L. (2010). *Å utforske praksis. Barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm
- Jensen, R. & Aas, M. (2011). *Å utforske praksis. Grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm
- Kalleberg, R. (1996). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I: Holter, H. & Kalleberg, R. (red.) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (2. utgave, 26–72). Oslo: Universitetsforlaget
- Karlsson, A.-M. (2006). *En arbeidsdag i skriftsamhället*. Stockholm: Språkrådet
- Kvale, S. (2003). En præstmoderne mesterlære i et postmoderne samfund? I: Nielsen, K. & Kvale, S. (red.) *Praktikkens Læringslandskab. At lære gennem arbejde*. (1. utgave, 291–304). København: Akademisk Forlag
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lagerstrøm, B.O. (2005). Hvor godt leser voksne nordmenn? I: *Samfunnsspeilet* 2/2005, 11–14. Oslo: SSB. Hentet 27. juli 2012 fra <http://www.ssb.no/ssp/utg/200502/ssp.pdf>
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitative studier. *Nordisk Pedagogik*, (25), 1, 16–35.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag a.s.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press
- Lean. (2006). *Lean thinking. Skaper mer med mindre*. Oslo: Lean
- Lee, T., Fuller, A., Ashton, D., Butler, P., Felstead, A., Unwin, L. & Walters, S. (2004). *Learning as Work: teaching and Learning Processes in the Contemporary Work Organisation*. University of Leicester: Leicester. Hentet 27. juli 2012 fra [http://learningaswork.cardiff.ac.uk/outputs/Workplace\\_Learning\\_Final.pdf](http://learningaswork.cardiff.ac.uk/outputs/Workplace_Learning_Final.pdf)

- Leiulfstrud, H. & Hvinden, B. (1996). Analyse av kvalitative data: Fikserbilde eller puslespill? I: Holter, H. & Kalleberg, R. (red.): *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (2. utgave, 220–239). Oslo: Universitetsforlaget
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lillejord, S., Dale, E.L. & Gilje, N. (2011). *Gjennomføring av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Loeng, S. (1991). *Voksne i en lærings situasjon*. Trondheim: NVI
- Lucas, R. E. (1988). On the mechanics of economic development. *Journal of Monetary Economics* 22 (1988). 3–41. Hentet 27. juli 2012 fra <http://www.parisschoolofeconomics.eu/docs/darcillon-thibault/lucasmechanicseconomicgrowth.pdf>
- Lund, T. (2002). Metodologiske prinsipper og referanserammer. I: Lund, T. (red.): *Innføring i forskningsmetode*. (1. utgave, 79–123). Oslo: Unipub
- Lundetræ, K. (2010). An approach to international measurement of reading skills affected with fewer methodological problems. (Upublisert). Stavanger: Lesesenteret
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I Nielsen, K. & Kvale, S. (red.): *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. (1. utgave, 17–33). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nordskog, H. & Popperud, O. (2000). *Voksenpedagogikk. Modul 1. Sentrale emner i voksenpedagogikk*. Bekkestua: NKI-Forlaget
- OECD. (1992). *Adult Illiteracy and Economic Performance*. Hentet 20. juli 2012 fra <http://eric.ed.gov/PDFS/ED340922.pdf>
- OECD. (2012). *Better skills Better Jobs Better Lives. A Strategic Approach to Skills Policies*. Paris: OECD. Hentet 26. juli 2012 fra <http://skills.oecd.org/documents/OECDskillsStrategyFINALENG.pdf>
- OECD. (2011). *Education at a Glance 2011. Key results*. Hentet 9. juli 2012 fra <http://www.slideshare.net/OECD/edu/eag-2011-key-results>
- OECD. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. Paris: OECD. Hentet 25. juli 2012 fra <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
- Ottesen, E. & Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I: Sivesind, K., Langfeldt, G. & Skedsmo, G. (red.) *Utdanningsledelse*. (1. utgave, 136–147.) Oslo: Cappelen,
- Polyani, M. (1966). *The Tacit Dimension*. The University of Chicago Press: Chicago

- Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ragin, C.C. & Amoroso, L.M. (2011). *Constructing Social Research*. California: SAGE
- Røvik, K.A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget
- Schleicher, A. (2012). Knowledge and skills are infinite – oil is not. Hentet 27. juli 2012 fra <http://oecdeducationtoday.blogspot.no/2012/03/knowledge-and-skills-are-infinite-oil.html>
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27 (2). 4–13
- Skrøvset, S. & Stjernstrøm, E. (2006). Ulike arenaer for utøvelse av leing: praksisfellesskap og delkulturer. I: Møller, J. & Fuglestad, O.L. (red.) *Ledelse i anerkjente skoler*. (1. utgave, 160–178). Oslo: Universitetsforlaget
- St.meld. nr. 30. (2003–2004). Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- St.meld. nr. 44. (2008–2009). Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Säljö, R. (2005). *Lärande & kulturella redskap. Om lärprosesser og det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Søndenå, K. (2006). Teksten arbeider – om forsøket på å skrive levd – i levande live. I: Brekke, M. (Red.). *Å begripe teksten. Om grep og begrep i tekstanalyse*. (1. utgave, 87–106). Kristiansand: Høyskoleforlaget
- TLRP (2008). *Adult learning in the workplace: creating formal provision with impact*. Hentet 20.oktober 2012 fra <http://www.tlrp.org/pub/documents/wolfRB59final.pdf>
- Undervisningsministeriet. (2004). *Vejledning til trinplacering. (2. udgave). Afdækning af FVU-deltageres erfaringer, færdigheder og strategier i læsning, stavning og skriftlig fremstilling*. Hentet 25. juli 2012 fra [http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Uddannelser-til-voksne/Overblik-over-voksenuddannelser/Forberedende-voksenundervisning/~media/UVM/Filer/Udd/Voksne/PDF07/T/041123\\_trinplacering\\_laesning.ashx](http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Uddannelser-til-voksne/Overblik-over-voksenuddannelser/Forberedende-voksenundervisning/~media/UVM/Filer/Udd/Voksne/PDF07/T/041123_trinplacering_laesning.ashx)

- UNESCO. (2006). *Education for all. Global monitoring report*. UNESCO: Paris. Hentet 25. juli 2012 fra [http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6\\_eng.pdf](http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf)
- UNESCO. (1996). *LEARNING: THE TREASURE WITHIN. Highlights*. Hentet 25. juli 2012 fra <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>
- Vox. Kompetansemål. Hentet 25. juli 2012 fra <http://www.vox.no/no/Kompetansemal/>
- Wadel, C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: SEEK
- Wahlgren, B., Høyrup, S., Pedersen, K. & Rattleff, P. (2002). *Refleksjon og læring. Kompetenceutvikling i arbeidslivet*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press
- Wenger, E. (1991). *Toward a theory of cultural transparenny. Elements of a social discourse of the visible and the invisible*. Palo Alto: Institute for Research on Learning
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harward Business School Press
- Wiborg, Ø., Sandven, T. & Skule, S. (2011). *Livslang læring i norsk arbeidsliv 2003-2010. Trender og resultater fra Lærevilkårsmonitoren. Rapport 5/2011*. Oslo: NIFU. Hentet 12.05.2012 fra <http://www.nifu.no/Norway/Publications/2011/Rapport05-11web.pdf>
- Wolf, A. & Evans, K. (2011). *Improving Literacy at Work*. Oxon: Routledge
- Aasen, P. (2006). Skoleledelse – et utdanningspolitisk perspektiv. I: Sivesind, K., Langfeldt, G. & Skedsmo, G. (red.): *Utdanningsledelse*. (1. utgave, 21–42). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

# Vedlegg 1

## Informasjonsskriv til intervjuobjektene

Til informanten

Bakgrunnen for dette intervjuet er at jeg skal skrive en masteroppgave om læring i arbeidslivet. Jeg har tidligere jobbet som norsklærer for voksne, men jobber nå i Vox, som er en statlig etat for voksnes læring.

Jeg skal prøve å finne ut noe om hvordan folk lærer i det daglige arbeidet, og hvordan/om ledelsen legger til rette for at folk skal lære. En informasjonskilde for meg for å finne ut noe om dette, er denne samtalen med deg. Jeg kommer til å gjøre flere intervjuer, kanskje tre eller fire stykker, som jeg tar opp. Etterpå kommer jeg til å skrive det vi sier ned på pc.

Dette er et mastergradsprosjekt som jeg tar ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling ved Universitetet i Oslo.

Mitt navn: Linda Beate Berg

Navn på veilederen min: Britt Oda Fosse

Jeg har taushetsplikt, og datamaterialet vil bli oppbevart konfidensielt. Arbeidsgiveren har ikke tilgang til det materialet som blir samlet inn.

I alt jeg kommer til å skrive ut fra disse intervjuene, vil personene være anonyme. Men de kan likevel være indirekte identifiserbare.

Når jeg blir ferdig med masteren, kommer alle navn til å bli strøket ut fra notatene mine.

Det er frivillig å delta på dette intervjuet, og du kan når som helst trekke deg.

Er det noe som er uklart? Noe du lurer på?

(Start opptak.)

# Vedlegg 2

## Intervjuguide for intervju med terminalarbeiderne

Kategori	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Generell informasjon	Kjønn Stilling Alder Bakgrunn: Utdannelse og arbeidserfaring	Er det noe annet du gjerne vil nevne som kan være relevant?
Det daglige arbeidet	Hva gjør du på jobben – helt konkret? Hvilke hjelpemidler bruker du i det daglige arbeidet?	Opplever du jobben din som meningsfylt?
Læring	Hva har du lært siden du begynte her [på terminalen]? Hvordan har du lært det? Har du hatt noen opplæring? Hva er det som styrer det dere må lære?	Er det noe du/dere burde ha lært? Kunne/burde du/dere ha lært ting på en annen måte? Er det noen spesielle situasjoner der du lærer mer enn ellers, eller lærer du jevnt over hele tida? Er det noe som hindrer deg i å lære på arbeidsplassen din?
Nyansatte	Hvordan lærer nykommere på terminalen?	
Praksisfellesskap	Vil du si at dere har et arbeidsfellesskap på jobben din? Diskuterer dere hvordan ting	Omfatter dette fellesskapet eventuelt alle på terminalen?



	<p>skal gjøres?</p> <p>Er dere enige om hvordan ting skal gjøres?</p> <p>Har dere et eget fagspråk?</p> <p>Har dere en intern humor?</p> <p>Vil du si at dere lærer av hverandre?</p> <p>Opplever du at dere tar vare på hverandre på terminalen?</p> <p>Har alle de samme oppgavene, eller har dere ansvar for forskjellige ting?</p> <p>Er det noen som er sterkere pådrivere enn andre i dette fellesskapet?</p> <p>Er det noen som har mer makt enn de andre?</p> <p>Hender det at noen blir misunnelige på andre? Konkurransen? Intriger?</p>	
Identitet	<p>Trives du på jobben?</p> <p>Føler du at jobben er en del av deg?</p>	Hva er det viktigste for at du skal trives?
Mening	Opplever du at jobben din er meningsfylt?	
Ledelsen	Hva gjør ledelsen for at dere skal lære det dere trenger for å kunne gjøre jobben på en tilfredsstillende måte?	Kunne ledelsen ha gjort noe annerledes?
Konsernet	Merker du noe til konsernet i hverdagen din?	Er det noen konflikt mellom hensynet til konsernet og hvordan dere ønsker å ha det på terminalen?

Læringsbaner	Hva jobber du med om ti år?  Synes du at de nyansatte blir tatt godt nok vare på?  Synes du at seniorenene blir tatt godt nok vare på?	
Syn på læring	Hva synes du er den beste måten for deg å lære det du trenger i jobben din?	
Kurs i grunnleggende ferdigheter?	På andre terminaler får ansatte tilbud om kurs for å bli flinkere i lesing, skriving, regning og data. Føler du behov for et sånt kurs?	
Læringsintensivt arbeid? (Jf. <i>LærevilkårsmoniSteinn 2003–2008</i> , s. 9.)	Synes du denne beskrivelsen passer for jobben din: «Jobben min krever i stor grad at jeg stadig må lære meg noe nytt eller sette meg inn i nye ting.»	
Læringsintensivt arbeid? (Jf. <i>LærevilkårsmoniSteinn 2003–2008</i> , s. 9.)	Synes du denne beskrivelsen passer for jobben din: «Det daglige arbeidet gir meg gode muligheter for å skaffe meg de kunnskaper og ferdigheter jeg trenger.»	

# Vedlegg 3

## Intervjuguide for intervju med terminallederen

Kategori	Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Generell informasjon	Kjønn Stilling Alder Bakgrunn: Utdannelse og arbeidserfaring	Er det noe annet du gjerne vil nevne som kan være relevant?
Det daglige arbeidet	Hva gjør du på jobben – helt konkret? Hvilke hjelpemidler bruker du i det daglige arbeidet?	Opplever du jobben din som meningsfylt?
Kulturen på terminalen	Hva vil du si er typisk for kulturen på terminalen? F. eks. verdier, stemning. «Vi-kultur»?	
De ansattes læring	Hva er det som styrer det terminalarbeiderne må lære?	Er det noe de burde ha lært? Kunne/burde de ha lært ting på en annen måte? Er det noen spesielle situasjoner der de lærer mer enn ellers, eller lærer de jevnt over hele tida? Er det noe som hindrer dem i å lære på arbeidsplassen sin?
Informasjonsflyt (Transparency)	Jeg har forstått det slik at det skjer endringer kontinuerlig hele tida, og at det er viktig å få gitt terminalarbeiderne beskjeder/ instruksjoner. Fungerer informasjonsflyten tilstrekkelig?	Hva kan dere eventuelt gjøre for at informasjonsflyten skal bli bedre?

Nyansatte	Hvordan lærer nykommere på terminalen?	
Praksisfellesskap	Hvilken funksjon har du i forhold til det skiftet som Bjørn og Stein jobber på?	Hva slags rolle? Tilrettelegging?
Identitet	Trives du på jobben? Føler du at jobben er en del av deg?	Hva er det viktigste for at du skal trives?
Mening	Opplever du at jobben din er meningsfylt?	
Ledelsen	Hva gjør ledelsen for at terminalarbeiderne skal lære det de trenger for å kunne gjøre jobben på en tilfredsstillende måte? (Du? På høyere nivå i konsernet?)  Er det noen motsetning mellom hva du tenker og hvordan konsernet forholder seg til de ansattes læring?	Kunne ledelsen ha gjort noe annerledes?
Konsernet	Merker du noe til konsernet i hverdagen din?	Er det noen konflikt mellom hensynet til konsernet og hvordan dere ønsker å ha det på terminalen?
Læringsbaner	Hva jobber du med om ti år?  Synes du at de nyansatte blir tatt godt nok vare på?  Synes du at seniorenene blir tatt godt nok vare på?	
Syn på læring	Hva synes du er den beste måten for de ansatte å lære det de trenger i jobben sin?	
Kurs i grunnleggende ferdigheter?	På andre terminaler får ansatte tilbud om kurs for å bli flinkere i lesing, skriving, regning og data. Er det behov for et sânt kurs?	

Organisasjonskultur	Har organisasjonskulturen endret seg i løpet av de siste ti årene? F.eks. mht. holdninger til opplæring.	Eventuelt på hvilken måte?
Globalisering, kunnskapssamfunnet	Hvilke utfordringer står konsernet ovenfor i 2011 mht. internasjonalisering og krav til kunnskap blant de ansatte? Hva tenker du er den beste måten å takle disse utfordringene?	

# Vedlegg 4

## Intervjuguide for intervju med HR-leder og medlem av konsernledelsen

1. Først vil jeg gjerne ha litt generell informasjon om deg: Kjønn, stilling, alder, bakgrunn (utdanning og arbeidserfaring)
2. Ditt daglige arbeid: Hva gjør du på jobben, helt konkret?
3. De ansattes læring: Hva er det som styrer det terminalarbeidere må lære? Eventuelt: Er det noe de burde ha lært? Kunne/burde de ha lært ting på en annen måte?
4. Har du inntrykk av at det er noe som hindrer dem i å lære på arbeidsplassen sin?
5. Hva er din rolle i forhold til terminalarbeiderne?
6. Hva mener du er det viktigste for at terminalarbeiderne skal trives på jobben?
7. Har du inntrykk av at terminalarbeiderne opplever jobben sin som meningsfylt?
8. Hva gjør ledelsen sentralt i konsernet for at terminalarbeiderne skal lære det de trenger for å kunne gjøre jobben på en tilfredsstillende måte? Eventuelt: Er det noen motsetning mellom hva dere tenker og hvordan ledere mer lokalt forholder seg til de ansattes læring? Kunne dere ha gjort noe annerledes?
9. På hvilken måte tror du terminalarbeiderne merker noe til konsernet i hverdagen sin? Eventuelt: Er det noen konflikter mellom konsernet sentralt og de ulike terminalene i syn på hvordan ting skal gjøres, for eksempel mht. opplæring?
10. Nyansatte og seniorer: Synes du at de nyansatte blir tatt godt nok vare på?
11. Synes du at seniorenene blir tatt godt nok vare på? Har dere noen policy i forhold til å hjelpe disse gruppene med å finne seg til rette på arbeidsplassen?
12. Hva synes du er den beste måten for de ansatte å lære det de trenger i jobben sin?

13. På enkelte terminaler får ansatte tilbud om BKA-kurs, dvs. kurs for å styrke ferdighetene i lesing, skriving, regning og data. Vil du si at det er behov for sånne kurs på alle terminalene i konsernet?
  
14. Vil du si at konsernet fungerer som en lærende organisasjon? Hvorfor (ikke)?
  
15. Globalisering, kunnskapssamfunnet: Hvilke utfordringer står konsernet overfor i 2011 mht. internasjonalisering og krav til kunnskap blant de ansatte? Hva tenker du er den beste måten å takle disse utfordringene på?

# Vedlegg 5

## Tabell 1. Deltakelses- og tilegnelsesmetaforen

(Oversatt fra Sfard, 1998, s. 7)

	<b>Tilegnelsesmetaforen</b>	<b>Deltakelsesmetaforen</b>
Læringsmål	Individuell berikelse	Fellesskapbygging
Læring	Tilegnelse av noe	Det å bli en deltaker
Den lærende	Mottaker (forbruker), (re-)konstruktør	Perifer deltaker, mesterlære
Læreren	Tilbyder, tilrettelegger, formidler	Ekspertdeltaker, innehaver av praksis/diskurs
Kunnskap, begrep	Eiendom, besittelse, vare (individuell, offentlig)	Aspekt ved praksis/diskurs/aktivitet
Viten	Det å ha, eie	Det å høre til, delta, kommunisere



