

# Læring i en kunnskapsbedrift

*Et kvalitativt studie av nyansattes læring og organisasjonens tilrettelegging for læring*

Ida Caroline Belle



Masteroppgave i pedagogikk  
Kunnskap, utdanning og læring

Institutt for Pedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige Fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

02.06.2014



**TITTEL:**

LÆRING I EN KUNNSKAPSBEDRIFT

Et kvalitativt studie av nyansattes læring og organisasjonens tilrettelegging for læring

**AV:**

Ida Caroline Belle

**EKSAMEN:**

Masteroppgave i pedagogikk

Kunnskap, utdanning og læring

**SEMESTER:**

Vår 2014

**STIKKORD:**

Læring, nyansatt, kunnskapsbedrift, skalerbar tjenestebedrift, profesjonelle leveranser, praksisepistemologi, refleksjon, handling, erfaring.

© Ida Caroline Belle

2014

Læring i en kunnskapsbedrift

Ida Caroline Belle

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

# Sammendrag

## PROBLEMOMRÅDE

Innen organisasjonsstudiene har læring og kunnskap i organisasjoner vært gjenstand for livlig debatt siden 1980-tallet (Gherardi, 2006, s. xi). Avhengig av om man anser kunnskap som noe man *har* eller noe man *gjør*, er det nærliggende å tro at det vil få betydning for hvordan man anser læringsprosesser innenfor organisasjoner og hvordan organisasjoner kan legge til rette for nyansattes læring. I en skalerbar tjenestebedrift, hvor arbeidsstokken består av både profesjonelle og ansatte som skal gi profesjonelle leveranser, vil denne oppgaven rette søkelyset mot hvordan nyansatte som har som mål å gi profesjonelle leveranser lærer. Videre vil det rettes fokus mot hvordan en organisasjon kan legge til rette for disse nyansattes læring. På bakgrunn av dette lyder problemstillingen som følger; *Hvordan lærer nyansatte i en kunnskapsbedrift? Hvordan blir nyansatte støttet av organisasjonen, og hvordan oppleves dette?* Det valgte teoretiske utgangspunkt er det praksisepistemologiske, som behandler kunnskap som noe en *gjør*. Dette får følger for hvordan nyansattes læringsprosess beskrives, og hvordan organisasjonen kan tilrettelegge for læring. Konteksten for læring innenfor det praksisepistemologiske perspektivet vil være den reelle arbeidsutførelsen, altså lærer man i det man utfører en jobb.

## METODE

For å besvare problemstillingen er det gjennomført et kvalitativt casestudie i «Sigma,» en anonymisert skalerbar tjenestebedrift. For å belyse fenomenet læring i dens organisatoriske kontekst, er fire nyansatte intervjuet. Organisasjonens tilrettelegging for nyansattes læring, er belyst gjennom intervju med leder for en slik gruppe nyansatte, med en sentral person i Sigmas opplæringsfunksjon, «Læringscenteret», observasjon av deler av kurs for nyansatte, og dokumentanalyse.

## SENTRALE FUNN OG KONKLUSJONER

Jeg finner at erfaring, handling og refleksjon er hovedelementene i nyansattes læring. Derimot er det ikke nødvendigvis slik at nyansatte kun kan gjøre seg erfaringer, handle og reflektere i reelle arbeidssituasjoner, for å lære. Jeg har funnet at ulike læringsmetodikker, fasilitert av Sigmas Læringscenter, kan legge til rette for læring ved hjelp av simulerte arbeidssituasjoner som igjen kan relateres til den reelle arbeidsutførelsen. Individuell og interaktiv refleksjon over erfaringer, både fra trening og reelle arbeidssituasjoner, virker for øvrig å være viktige komponenter for læring. Denne oppgaven bidrar til eksisterende teori ved å inkludere simulerte kontekster som hensiktsmessig for nyansattes læring i en kunnskapsbedrift, så lenge de nyansatte kan relatere læring i den simulerte kontekst til faktisk arbeidsutførelse i reell arbeidskontekst.

# Forord

Jeg har møtt mange utfordringer og nedturer i prosessen med å skrive en masteroppgave. Men jeg har likeså opplevd mye glede over det jeg har fått til underveis, og jeg sitter nå igjen med en mestringsfølelse som det er godt å kjenne på. Det er flere personer som fortjener takk, da de har bidratt på forskjellige måter.

Jeg vil rette en stor takk til Sigma, som har tatt meg godt imot og som har gitt meg mulighet til å skrive denne oppgaven. Jeg vil også takke alle informanter som har stilt opp, jeg setter stor pris på det!

Videre vil jeg takke min veileder, Katja Maria Hydle, som har støttet og gitt meg gode råd gjennom hele prosessen. Jeg setter veldig stor pris på din hjelp.

Avslutningsvis vil jeg takke familie og venner for støtte og motiverende oppmuntringer. Jeg vil særlig nevne min søster Susanne, som alltid heier på meg. Jeg heier på deg og!

Ida Caroline Belle

Oslo, 22. mai 2014





# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Valg av tema og forskningsspørsmål.....	1
1.2	Identifisering og avgrensning av case .....	3
1.3	Oppgavens videre oppbygging .....	3
2	Teoretisk rammeverk.....	4
2.1	Nyansattes læringsprosess .....	6
2.2	Læring tilrettelagt i organisasjonen .....	11
3	Metode.....	18
3.1	Casestudier.....	19
3.2	Kvalitativ metode .....	19
3.2.1	Å etablere en problemstilling .....	20
3.3	Presentasjon av case .....	20
3.4	Metodisk tilnærming til caset .....	22
3.4.1	Dokumentanalyse .....	23
3.4.2	Observasjon.....	23
3.4.3	Intervju .....	25
3.5	Analyse av empirisk materiale .....	27
3.5.1	Tilnærming til det empiriske materialet .....	28
3.6	Validitet og reliabilitet.....	31
3.7	Etiske refleksjoner .....	34
4	Presentasjon av empirisk materiale .....	37
4.1	Organisasjonens tilrettelegging for læring .....	37
4.1.1	Om Læringscenteret .....	37
4.1.2	Formål .....	38
4.1.3	Når, hvordan og hvem.....	40
4.1.4	Læringssyn og veien mot ekspertise .....	44
4.2	Nyansattes læringsprosesser .....	50
4.2.1	Handling og refleksjon i simulerte og reelle arbeidssituasjoner .....	50
4.3	Oppsummering .....	60
5	Diskusjon.....	61
5.1	Nyansattes læringsprosess .....	61

5.2	Læring tilrettelagt i organisasjonen .....	64
5.3	Konklusjon.....	67
5.4	Begrensninger ved oppgaven.....	68
5.5	Implikasjoner .....	69
6	Litteraturliste .....	71
	Vedlegg .....	74

## **Figurliste**

*Figur 1: The Research Process: Decision Tree for Mystery-Focused Research.....*29

*Figur 2: Sigmas modell for læring .....*44

*Figur 3: Sigmas modell som viser trinnvis hvordan refleksjon og automatikk spiller inn i læring .....*48

## **Tabell-liste**

*Tabell 1: Presentasjon av informanter.....*27

# 1 Innledning

Innen organisasjonsstudiene har læring og kunnskap i organisasjoner vært gjenstand for livlig debatt siden 1980-tallet (Gherardi, 2006, s. xi). Debattene er mange og varierte, og polariseringen i synet på læring og kunnskap finner vi ofte i de to tradisjonene eiendomsepistemologi og praksisepistemologi (Newell, Robertson, Scarbrough & Swan, 2009). Epistemologiene fokuserer på individuell og kollektiv læring i organisasjoner. Fra et organisasjonsperspektiv mener Nordhaug (2004, s. 33 og 46) at læring og kunnskap bør planlegges og utnyttes i henhold til konkurransemessige faktorer, da han understreker at all organisasjon i utgangspunktet dreier seg om å anvende menneskelig kompetanse best mulig i forhold til et eller flere mål. Avhengig av hvilken side en stiller seg på i forhold til de nevnte epistemologiene, hvor en enten behandler kunnskap som noe man *eier*, eller som noe man *gjør*, kan en argumentere for eller imot en organisasjons *planlegging* av læring, og *utnyttelse* av kunnskap.

## 1.1 Valg av tema og forskningsspørsmål

Ulike profesjoner har i lang tid anerkjent verdien av bruk av praksis og erfaringer med autentiske eksempler av yrkespraksis, for studenter som forbereder seg på å tiltrede den bestemte profesjonen (Billett, 2010, s. 1). De fleste profesjoner har likefrem et *krav* om at individer skal delta i omfattende praksisperioder før en kan bli akseptert som profesjonell (Billett, 2010, s.1). I en kunnskapsbedrift kan en finne en stor andel av profesjonelle individer som utfører kunnskapsarbeid. Men, avhengig av produkt som skapes, eller type tjeneste, må ikke nødvendigvis de som tar seg av kunderelasjoner i en kunnskapsbedrift karakteriseres som kunnskapsarbeidere (Alvesson, 2004). Altså kan en kunnskapsbedrift bestå av ulike ansatte med ulike profesjoner, men også av grupper som ikke har relevant akademisk bakgrunn og/eller erfaring. Disse gruppene er typisk de som tar seg av mer rutinebaserte oppgaver, eller som nevnt, kunderelasjoner (Alvesson, 2004). Læring i organisasjoner, har lenge vært gjenstand for debatt (Gherardi, 2006), og det finnes mye litteratur som beskriver læringsprosesser innenfor denne konteksten (Nordhaug, 2004). Det jeg derimot ikke har

funnet, er forskning som beskriver hvordan nyansatte som tilhører denne gruppen av ikke-profesjonelle i en kunnskapsbedrift lærer seg innholdet og formidling av produkter og tjenester, som igjen er basert på profesjonelles arbeidsutførelse.

I Norge er det er høy opplæringsaktivitet i bedrifter (Statistisk Sentralbyrå, 2007), og det er flere indikasjoner på at omfanget av slik opplæring stadig er i vekst (Nordhaug, 2004). Jeg forstår opplæring som en organisasjons iverksettelse av aktiviteter som har til hensikt å oppnå et eller flere mål (Nordhaug, 2004). Det finnes mange teorier som sier noe om hvordan en kan administrere kunnskap og kunnskapsarbeidere (Newell et al., 2009). Men hva med organisasjoner hvor det ikke bare finnes kunnskapsarbeidere, men også andre grupper ansatte, som ikke nødvendigvis har bakgrunn i en profesjon? Hvordan kan en organisasjon støtte alle de ansatte i deres læringsprosess? Kan iverksettelse av aktiviteter fra organisasjonens side føre til læring hos de nyansatte kundebehandlerne?

På bakgrunn av diskusjonen ovenfor er det et todelt fokus på nyansattes læring i denne oppgaven. På den ene siden ønsker jeg å finne ut av hvordan nyansatte som skal gi profesjonelle leveranser lærer. På den andre siden vil jeg se om det er mulig for en organisasjon som overordnet kan karakteriseres som en kunnskapsbedrift, å støtte og legge til rette for denne gruppen ansattes læring. Problemstillingen lyder:

*Hvordan lærer nyansatte i en kunnskapsbedrift? Hvordan blir nyansatte støttet av organisasjonen, og hvordan oppleves dette?*

For å undersøke forskningsspørsmålet har jeg gjennomført et casestudie i en kunnskapsbedrift.

## 1.2 Identifisering og avgrensning av case

Jeg hadde allerede på høsten 2013 etablert kontakt med Sigma Forsikring, med et ønske om å skrive en masteroppgave med organisasjonen som ramme. Med en interesse for læringsprosesser i en organisasjon, fikk jeg mulighet til å utforme en problemstilling, med visshet om tilgang til miljøet og personer i Sigma. Organisasjonen som caset tar utgangspunkt i er anonymisert med hensyn til konkurransemessige faktorer, derfor er «Sigma Forsikring» et fiktivt navn. Videre er Sigmas interne, systematiserte opplæringsprogram, «Læringscenteret», på lik linje anonymisert. Fra et organisasjonsperspektiv på læring og tilrettelegging for læring har jeg intervjuet en sentral person på Læringscenteret, og en leder for en gruppe kunderådgivere, og hatt jevnlige samtaler med min kontaktperson i Sigma. Videre har jeg også fått observere deler av det systematiserte opplæringsløpet og intervjuet fire nyansatte i kundefront.

## 1.3 Oppgavens videre oppbygging

I dette innledende kapittel er oppgavens tema, forskningsspørsmål og case presentert. I kapittel 2 vil det gjøres rede for teoretisk rammeverk, mens kapittel 3 vil redegjøre og argumentere for metodiske tilnærminger og forskningsdesign. Studiens empiriske materiale vil presenteres og tolkes i kapittel 4, og vil bli videre diskutert i lys av det teoretiske rammeverk i kapittel 5. Kapittel 5 avsluttes med konklusjoner og en fremstilling av oppgavens begrensinger. Det vil i tillegg presenteres implikasjoner for teori, praksis og videre forskning.

## 2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil fokus rettes mot hvordan læring kan forstås i en organisatorisk kontekst. Det finnes mangfoldige definisjoner og teorier som forklarer hvordan læring skjer (Nordhaug, 2004, s.173). Ulike epistemologier er grener av filosofi som behandler og debatterer kunnskapens opphav, natur og omfang, som definerer læring og kunnskap på ulike måter (Newell et al., 2009). Når det er snakk om læring og kunnskap i en organisatorisk kontekst er det gjerne eiendoms- og praksisepistemologiene som vies størst fokus. Eiendoms epistemologien anser kunnskap som noe mennesker *eier*, mens praksisepistemologien behandler kunnskap som noe mennesker *gjør* (Newell et al., 2009).

I det følgende vil eiendoms epistemologien kort presenteres. Dette for å belyse kontrastene av de ulike definisjonene, og samtidig kunne drøfte valgene som tas i henhold til gjeldende lærings- og kunnskapsbegrep i denne oppgaven. Praksisepistemologiens lærings- og kunnskapsbegrep vil deretter bli hovedfokuset for den videre definisjonen av læring og kunnskap. Både redegjørelse, drøfting og avgrensing av lærings- og kunnskapsbegrepet tydeliggjør videre argumentasjon og belysning av problemstillingen. Når det her snakkes om læring og kunnskap, har det en organisatorisk kontekst.

Innenfor eiendoms epistemologien blir kunnskap forstått som noe mennesker eier. Det gjøres et skille mellom typer kunnskap innenfor eiendoms epistemologien; taus og eksplisitt kunnskap (Newell et al., 2009). Taus kunnskap er den kunnskapen individer har som baseres på erfaring i spesifikke kontekster, og som igjen er vanskelig å behandle og uttrykke gjennom språket (Busch, Vanebo & Dehlin, 2010; Newell et al. 2009). Eksplisitt kunnskap derimot, er kunnskap som kan uttales, artikuleres og kommuniseres til andre. Videre gjøres det gjerne en distinksjon mellom de to typer kunnskap som beskriver kunnskapens natur; taus kunnskap beskriver *hvordan-kunnskaper*, mens eksplisitt kunnskap beskriver *hva-kunnskaper* (Newell et al., 2009).

Nonaka (1994, s. 14) argumenterer for at ny kunnskap utvikles av individer, mens organisasjonen spiller en viktig rolle i å artikulere og forsterke den utviklede kunnskapen. Han beskriver videre fire moduser for kunnskapskonvertering. Disse representerer prosesser hvor eksisterende kunnskap (hos individet) kan bli konvertert til ny kunnskap (i organisasjonen), eller fra organisasjon til individ (Nonaka, 1994, s. 18). Moduser for kunnskapskonvertering er (1) fra taus til taus kunnskap, (2) fra eksplisitt til eksplisitt kunnskap, (3) fra taus til eksplisitt kunnskap, og (4) fra eksplisitt til taus kunnskap.

Overføring av taus til taus kunnskap mellom mennesker krever ikke bruk av språk. En nyansatt kan for eksempel, via tett arbeid med mentorer eller liknende, lære taus kunnskap gjennom observasjon, imitasjon og praksis. Gjennom egen og delt erfaring i denne prosessen kan lignende tankeprosesser og delt, taus kunnskap oppstå (Nonaka, 1994). Den andre modusen virker å beskrive en «tradisjonell» læringsprosess hvor en for eksempel kan lete seg frem til eksplisitt kunnskap i en bok. Kunnskapen er «der ute» (Gherardi, 2006). Gjennom utveksling og kombinerings av eksplisitt kunnskap oppstår det en prosess hvor en rekonfigurerer eksisterende informasjon som igjen kan føre til ny eksplisitt kunnskap (Nonaka, 1994). Overføring av taus til eksplisitt kunnskap virker å være noe mer utfordrende. Busch et al. (2010) beskriver denne modusen som en prosess hvor den tause kunnskapen avdekkes, for å kunne videreformidles til andre. Denne avdekking av taus kunnskap skjer gjennom dialog med fokus på refleksjon. Den siste modusen, konvertering av eksplisitt kunnskap til taus kunnskap, beskrives av Nonaka (1994) som en læringsprosess hvor handling står sentralt. Den eksplisitte kunnskapen skal utprøves i praksis, og av individet «videreutvikles slik at den blir hensiktsmessig i forhold til å gjøre en bestemt jobb» (Busch et al., 2010, s. 308).

Hvis man nå holder seg til Nonakas (1994) definisjon for læring og kunnskap, kan man se at det innenfor eiendoms epistemologien, er fire ulike læringsprosesser for å oppnå kunnskap. Epistemologien kategoriserer kunnskap, hvor dikotomien uttrykker henholdsvis taus og eksplisitt kunnskap – kunnskap kan være oss ubevisst eller bevisst. Forenklet kan man si at læringsprosessene kan foregå på ulike måter, for egen maskin eller i samarbeid med andre, mens den nye kunnskapen, uansett læringsprosess, eies av individet og kan hentes frem i

fremtiden. Videre tolker jeg denne inndeling av kunnskap innenfor eiendomsistemologien som et klart skille mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Den eksplisitte hva-kunnskapen virker å uttrykke teoretisk kunnskap, mens den tause hvordan-kunnskapen uttrykker praktisk kunnskap.

I min vurdering bryter eiendomsistemologien med praksisistemologien på det fundamentale – hvor kunnskapen skapes og ligger. Læring, ifølge Gherardi (2006), som argumenterer for en praksisistemologi, er alltid en praktisk prestasjon. Dette virker å utelukke eksempelvis Nonakas (1994) modus to og tre for kunnskapskonvertering. Videre er ikke kunnskap noe som kan lagres i et individ i henhold til praksisistemologien, men noe som skapes mellom individer via forhandling om ordenes betydning, handling, situasjoner og materielle artefakter (Gherardi, 2006, s. 2). En kan også, innenfor praksisistemologien, se et erklært behov for syntetisering av teoretisk og praktisk kunnskap. Dette kommer til uttrykk både i Raelins (2007) praksisistemologi, og i Orlikowskis (2002), Gherardis (2006) og Polanyis (1967) anvendelse av begrepet «knowing,» i stedet for «knowledge».

Med dette fundamentet, virker noen av de grunnleggende motsetningene mellom epistemologiene å være belyst, og praksisistemologiens definisjon av praksis, og dens lærings- og kunnskapsbegrep kan videre utdypes. I det kommende vil jeg presentere et utvalg av teoretikere innenfor praksisistemologien, og deres definisjoner av praksis, læring og kunnskap. Basert på disse, vil gjeldende begrep og beskrivelser av læring fremkomme. Deretter retter jeg fokus mot en organisasjons muligheter for tilrettelegging av læring, med et praksisistemologisk utgangspunkt.

## **2.1 Nyansattes læringsprosess**

Billett (2010, s. 2) definerer praksis som det som foregår i vanlig og hverdagslig utførelse av en jobb, det vil si de ulike aktiviteter og interaksjoner som utgjør jobben. Han utdyper videre ved å si at praksis «is enacted through access to and the exercise of forms of conceptual,



procedural, and dispositional knowledge that underpin competent practice» (Billett, 2010, s. 2). Jeg tolker det dit hen at en «jobb» impliserer både en fysisk og sosial kontekst for jobben som utføres, som på flere måter kan variere ut ifra hvilke mennesker (yrker/stillinger/grupper) en interagerer med. Læring i praksis defineres som en prosess som oppstår gjennom utførelse av jobben, og Billett stiller dermed ingen distinksjon mellom deltagelse i praksis og læring (Billett, 2010, s. 2). Videre gir han ingen gitte kontekster (f.eks. kurs) privilegium i forhold til læringsutbytte, utenom nevnte aktiviteter og interaksjoner. Dette begrunner han med at det er *hva* og *hvordan* individer oppfatter og konstruerer fra deres erfaringer som i siste instans former hva de lærer. Når Billett (2010) her snakker om erfaringer, vurderer jeg at dette impliserer en form for taus kunnskap *basert* på erfaring. Jeg tolker det slik at en via erfaringer fra lignende situasjoner i en lignende kontekst, kan ha en større forståelse for hva som foregår i den nåtidige situasjonen, og dermed anvende dette i den aktuelle læringsprosessen.

Orlikowski (2002) beskriver praksis som hverdagslig aktivitet i en sosial og fysisk kontekst. Hun anser kunnskap som noe mennesker *gjør*, og bruker derfor ikke begrepet kunnskap, men heller *kunne*<sup>1</sup>. Å gjøre substantivet kunnskap om til verbet kunne, virker å begrunnes i at det er det mennesker *gjør* hver dag for å få jobben deres gjort, som er beskrivende for læring i en organisasjon. Kunnskap og praksis er gjensidig utgjørende, slik at det ikke gir mening i å snakke om det ene uten det andre (Orlikowski, 2002, s. 250). Videre mener Orlikowski (2002, s. 252) at å kunne er en pågående sosial prestasjon, som er konstituert og rekonstituert i hverdagslig praksis. Derfor, sier hun, er kunne hverken stabilt eller varig på grunn av dens natur som avgrenset i pågående praksis. Dette virker å underbygge argumentet mot eiendomsepistemologiens definisjon av læring og kunnskap, hvor kunnskapen eies av individet og kan «hentes frem» ved behov.

Gherardi (2006), i sin *Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning*, reflekterer rundt hva praksis innebærer, hva det betyr. Hun definerer en praksis som en modus, relativt stabil over tid og sosialt anerkjent, som setter sammen ulike deler til et sammenhengende sett (Gherardi, 2006, s. 34). Hun utdyper med hva hun mener praksis som konsept impliserer; sosial handling og sosial kunnskap må anses som uatskillelig sammenvevd, og kunnskap kan ikke ses på som en bevisst aktivitet som involverer

---

<sup>1</sup> Fritt oversatt etter Orlikowskis begrep; knowing.

meningsfulle handlinger (Gherardi, 2006, s. 38). Det siste begrunnes i at bevisst aktivitet forutsetter kun antatte eller indirekte referanser til normer, meninger og verdier (Gherardi, 2006, s. 38), som later til å ikke ha opphav i individenes egne erfaringer, men heller i organisasjonen som helhet.

Studier og instruksjon er ifølge Gherardi (2006, s. 2) viktig, men læring er også dypt forankret i hverdagslige aktiviteter og erfaringer. Læring er kunnskap i praksis (Gherardi, 2000). Altså er kunnskap i praksis hverken noe som ligger i hodet, ei har det en funksjon som «råvare». Hun utdyper videre ved å poengtere at læring skjer i flyten av erfaring, med eller uten vår bevissthet om det. «In everyday organizational life, work, learning, innovation, and history, are co-present in practice. They are part of human existence» (Gherardi, 2000, s. 214). Dette virker å underbygge den tilsynelatende grunnleggende påstanden i praksisepistemologien; kunnskap er noe vi *gjør*. Når Gherardi sier at instruksjon er viktig, tolker jeg det dithen, at instruksjoner kan formidle informasjon og regler, men som igjen må tolkes i henhold til en gitt kontekst. Da virker det plausibelt å si at de ansatte må ha gjort seg erfaringer med arbeidskonteksten, slik at informasjon og regler kan tolkes når de er i bruk i handling. Hvis denne tolkningen har hold, vil det altså si at instruksjoner bør forekomme *etter* en erfaring i den aktuelle kontekst, slik at regler og informasjon kan for de ansatte gi mening i det arbeidet de gjør, i sin arbeidskontekst.

Den tause kunnskapen vi *gjør* utdypes via Polanyis (1962, referert i Gherardi 2000, s. 214) begreper «bevissthet i fokus» og «underliggende bevissthet»<sup>2</sup>. Begrepene illustreres i et eksempel med bruk av en hammer til å spikre; bevissthet for en persons fokus omdreier selve hamringen av en spiker, mens den underliggende bevisstheten retter blikket mot følelsen en får i håndflaten når en hamrer. Poenget er at man som regel ikke har bevissthet i fokus når man for eksempel utgjør en jobb en mestrer (Gherardi, 2000, s. 214). Man bare *gjør* det. Det er først når hammeren blir ødelagt at reflekterende kunnskap kommer til overflaten (Gherardi, 2000). Taus kunnskap i hverdagslig praksis benevnes som pre-refleksiv, mens refleksiv kunnskap illustrerer den tause kunnskapen i bevisst bruk når et sammenbrudd i hverdagslig praksis forekommer (Gherardi, 2000). For å forstå dette i en organisasjon, kan man for eksempel reflektere rundt hva man gjorde *før* et sammenbrudd oppstod, hvordan man håndterte sammenbruddet, og hvordan man eventuelt utfører oppgaven annerledes i ettertid.

---

<sup>2</sup> Fritt oversatt etter «focal» og «subsidiary awareness».

Raelin (2007) gjør et poeng ut av at teori og praksis ofte separeres i den organisatoriske læringen, og at disse to sidene bør samles, både i *utførelse* og *formidling* av kunnskap. Han forsøker å syntetisere teori og praksis ved å anvende konseptuelle og praktiske tilnærminger fra konstruksjonistisk tankegang. Byggesteinene for denne syntesen er taus kunnskap, kritisk refleksjon og mesterlære<sup>3</sup> (Raelin, 2007, s. 495), som jeg nedenfor videre utdyper.

## Taus kunnskap

Taus kunnskap beskrives som en komponent av kunnskap som har sitt grunnlag i handling og involvering i en spesifikk kontekst. Det er vanskelig å snakke om den og å sette ord på den, på grunn av dens natur som innebygd i handling, men den kan allikevel tjene som basis for bevisste operasjoner (Raelin, 2007, s. 499-500). Raelin tegner et bilde av den tause kunnskapen som intuitiv. Dette beskriver at man kan utføre en handling som «føles riktig» uten at man nødvendigvis kan forklare hvorfor. Denne intuitive prosessen beskrives med at individer innhenter deres intuitive kunnskap gjennom lagring og akkumulering av episoder eller hendelser som er ervervet gjennom år med erfaring (Logan, 1988; Burke & Miller, 1999; Hogarth, 2001; Kaufmann, 2001; Klein, 2003 referert i Raelin, 2007, s. 500). Videre kan prosessering av informasjon være sosial fordi et individ, sammen med andre i et miljø skaper på en gjensidig måte, en kunnskapsbase ved å dele tidligere og nåtidige hendelser (Raelin, 2007, s. 500). Læring kan her være vanskelig å få tak på, fordi man lærer *i* en situasjon, da er det ikke selve læringen man selv har fokus på. Her trekkes også Polanyis (1966, referert i Raelin 2007) begrep «subsidiary awareness,» eller underliggende bevissthet frem. Det er først *etter* en erfaring at man kan prøve å bringe den iboende, tause kunnskapen til overflaten (Raelin, 2007, s. 500). Det påpekes videre at våre pålitelige vaner eller ekspertise noen ganger kommer til kort, og at man til tider ikke vet hvordan man skal gå frem for å finne en løsning. Allikevel går man videre, ofte i samarbeid med kompetente personer, for å finne en måte «å lære seg til» en løsning (Raelin, 2007, s.500).

---

<sup>3</sup> Raelin (2007) anvender begrepet «mastery» som i første instans betyr «mestring», allikevel oversetter jeg begrepet til «mesterlære» da Raelin legger stor vekt på hvordan en går fra å være en novise til ekspert, via nettopp mesterlære.

## **Kritisk Refleksjon**

Den andre byggesteinen for en ny praksisepistemologi er ifølge Raelin (2007) kritisk refleksjon. Han mener at fordi kunnskap er reservert i konteksten den springer ut av, så må praktikere utvikle deres kognitive evner for å gi mening til deres egen praksis. Her anvender han Schöns (2001) begrep «refleksjon i handling», som beskriver en prosess hvor man tenker igjennom hva man gjorde i en viss situasjon, som førte til det forventede/uventede utfallet (Raelin, 2007, s.501). Det forklares videre at man i denne prosessen også må ta hensyn til faktorer som er unike for samspillet mellom individet og situasjonens kontekst, og samspillet mellom teori og praksis. Kritisk refleksjon kan altså forekomme hos enkeltindividet. Men det poengteres også at denne refleksive prosessen i stor grad kan være interaktiv da mesteparten av arbeid og praksis innebærer kontakt med andre (Raelin, 2007). Selv om man reflekterer for seg selv for å sammenligne fenomener med egne kognitive rammer, vil man ofte ta opp disse innvendige samtalene med andre når man fungerer i en praksis/på en arbeidsplass (Raelin, 2007, s. 501).

*In other words, our experience with others informs us, pulls us, and even transforms us. Our collective framing of events infuses these events with meaning, allowing us to negotiate a shared understanding with other adherents (Goffman, 1974; Benford & Snow, 2000; Musson, Cohen & Tietze, 2007 referert i Raelin, 2007, s. 501).*

Med fokus på læring som kontekstavhengig, og noe som i flere tilfeller forekommer i situasjoner hvor man interagerer og reflekterer med andre, poengterer Raelin (2007) videre at bruk av manualer for å overføre kunnskap, er lite hensiktsmessig. Dette begrunnes med at slik dokumentasjon ikke kan forutsi kompleksiteten i de utfordringer man vil møte på i en organisatorisk kontekst. For å finne sammenheng i vilkårlige og komplekse forhold, altså for å finne løsninger, kreves det ofte at medarbeiderne med deres respektive erfaringer og tause kunnskap kommuniserer gjennom uformell interaksjon (Raelin, 2007, s. 502).

## **Oppsummering**

Innenfor praksisepistemologien legges det vekt på at læring fordrer at man gjør seg egne erfaringer. Man lærer ved å utføre en jobb. Viktige komponenter her er taus kunnskap og refleksjon. Den tause kunnskapen er hovedsakelig pre-refleksiv til det oppstår en situasjon man ikke har erfaring med, som igjen gjør den tause kunnskapen refleksiv. Med utgangspunkt

i at læring skjer i utførelsen av en jobb, tolker jeg det slik at praksisepistemologiske perspektiver ikke betoner tilrettelagt opplæring for nyansatte i en organisasjon, eller når opplæring foregår utenfor arbeidskontekst. Basert på de tidligere nevnte teoretikers utsagn, virker det rimelig å si at det er lite trolig at en organisasjon kan «formidle kunnskap», uten at de nyansatte, selv har gjort erfaringer og refleksjoner rundt deres arbeidsoppgaver. På bakgrunn av dette virker det mer rimelig å snakke om organisasjonen som en tilrettelegger for læring.

## 2.2 Læring tilrettelagt i organisasjonen

Med utgangspunkt i Raelins (2007) byggesteiner, forstår jeg at mesterlære er hensiktsmessig med tanke på en organisasjons tilrettelegging for læring.

### Mesterlære

Å observere, utforske og å jobbe tett med mestere<sup>4</sup> beskrives som gunstig blant annet fordi mestere har evnen til å bearbeide sine egne kognitive mønstre når det forekommer forandringer i miljøet (Raelin, 2007, s. 502). Når mesterne møter på en utfordring, ser de ikke på en eksisterende løsning, de ser behovet for å utvikle nye verktøy, eller et nytt språk, for å lære av problemet (Raelin, 2007, s. 503). Dette handler om å involvere taus kunnskap, basert på tidligere erfaring med lignende utfordringer, og kritisk refleksjon over hvordan man, på en ny måte, kan finne en passende løsning for situasjonen. En slavisk overholdelse av forutinntatte kriterier for handling vil ikke muliggjøre et slikt nivå av ekspertise (Hoshmand & Polkinghorne, 1992, referert i Raelin, 2007).

This is why critical reflective practices are so vital to practitioners, in particular, those capacities that free them from routinized, habitual ways of viewing phenomena in favor of creative or imaginative consideration that is nevertheless bounded by seasoned experience (Weick, 1989, referert i Raelin, 2007, s. 503).

For å oppnå mestring, eller en status som ekspert, kreves det en arbeidsplass hvor opplæringen går utover og videre fra en typisk klasseromssituasjon. En eksperts praksis skal

---

<sup>4</sup> Begrepene «Mester» og «Ekspert» vil i denne teksten ha samme betydning.

utgjøre den nyansattes<sup>5</sup> standard for ytelse (Berryman, 1992, referert i Raelin, 2007, s. 503). Fordelene med en slik læringsprosess, hvor mesterlære later til å være hovedfaktor i opplæring presenteres videre av Jordan (1987, referert i Raelin, 2007, s. 503):

- The activities to which the apprentice is a witness are organized around work to be done; hence, the mastering of tasks is appreciated for its immediate use value
- There is a temporal ordering of skill acquisition from the easy to the more complex
- Skill acquisition derives from the “ability to do” combined with “reflection on” what has been done
- Standards of performance are built right into the work environment in which the novice participates
- Teachers and teaching are largely invisible; to a large extent, the person who judges the apprentice’s performance is the apprentice.

Raelin (2007) legger til at læringsprosessene via mesterlære må tåle svingninger i arbeidsmiljøet, hvor nyansatte må forsøke å se på mesternes håndtering av utfordringer som situasjonsspesifikke, i stedet for jobbspesifikke. Altså må de nyansatte, i tillegg til å vurdere *hvor* læringen foregår innenfor arbeidsplassen, kunne se på læring som tilgjengelig og prosessuelt eksisterende i det faktiske arbeidet de gjør (Raelin, 2007). Det påpekes videre at det er viktig å observere og arbeide sammen med flere eksperter, for å unngå å bli fastlåst.

I følge Raelin (2007) er eksplisitte instruksjoner og refleksjoner viktige faktorer for å oppnå optimal ytelse i en organisasjon. Imidlertid bør slike instruksjoner og refleksjoner foregå *under* eller *etter* en erfaring. Dette begrunnes med at teori ikke er forutbestemt, men heller konstituert som en levende konstruksjon som skal fange viktige aspekter ved handlinger/ytelser (Raelin, 2007, s. 500). Altså må teori tolkes i henhold til forskjellige kontekster.

---

<sup>5</sup> Raelin (2007) anvender begrepene «apprenticeship» og «novice». I en organisatorisk kontekst tolker jeg disse begrepene til å bety «nyansatt».

Raelins (2007) modell med de tre nevnte byggesteinene fordrer at læring foregår og oppstår fra en interaktiv «strid» mellom et fellesskap av aktive deltakere, hvor nyansatte sammen med eksperter (eller mestere, ledere, mentorer o.l.) kan konstruere kunnskap (Raelin, 2007, s. 504). Læringen beskrives som sosial fordi de lærende forsøker å kunne/vite i samarbeid med andre som også deltar aktivt for å løse en utfordring. Sammen søker de etter ledetråder og prinsipper i forhold til problemstillingen, mens de baserer seg på de intuitive anelsene (slik de har sett hos mesterne) som kan gjelde på tvers av kontekster. Læring blir på denne måten kontekstualisert, og deretter rekontekstualisert (Raelin, 2007, s. 504). Raelin anser altså læring som en dialektisk mediert prosess som blander praksis med teori (Raelin, 2007). Den tause kunnskapen nevnt her virker å sammenfalle med den tause kunnskapen innenfor eiendoms epistemologien, fordi den er kontekst- og situasjonsbasert. Allikevel synes det ikke å gjøres et dikotomisk skille mellom taus og eksplisitt kunnskap, slik det gjøres i eiendoms epistemologien. Kunnskap innenfor Raelins (2007) epistemologi karakteriseres som noe en aldri umiddelbart kan gjøre rede for fordi den er dypt forankret i levd erfaring som vanligvis er taus. Imidlertid kan denne tause kunnskapen fanges gjennom kollektiv og kritisk refleksiv praksis, som ved mesterlære, muliggjør omstilling av problemer med hensyn til miljømessige forhold. Dette kan igjen føre til ny teori (Raelin, 2007, s. 506).

En modell for læring via instruksjon, er laget av sosialfilosofen Dreyfus (2004), som har hatt stor innflytelse på de praksis epistemologiske perspektiver på læring (Newell et al., 2009). Dreyfus og Dreyfus (1986, s. 41) poengterer at en via undervisning og erfaring ikke beveger seg fra regelbasert teoretisk viten til erfaringsbasert, praktisk viten. De utviklet en modell som ble videreutviklet av Dreyfus (2004), som beskriver hvordan et individ går fra å være novise, altså nyansatt, til ekspert. Modellen kalles «a phenomenology of skill acquisition» (Dreyfus, 2004). Begrepet «skill acquisition», kan oversettes til tilegnelse av kunnskap eller ferdigheter. På grunn av praksis epistemologiens vektlegging på læring som kunnskap i praksis, velger jeg å benytte meg av begrepet læring. Det må poengteres at det ikke dreier om læring på generelt basis, det er heller snakk om læring av en bestemt oppgave eller ferdighet (Dreyfus og Dreyfus, 1986). Videre er modellen basert på situert handling og erfaringslæring (Benner, 2004), som vitner om et læringsbegrep i overensstemmelse med praksis epistemologien.

Trinn en, omtalt som «novisen,» beskriver læring av ny ferdighet eller oppgave ved hjelp av undervisning.

[...] Ved hjelp af undervisning lærer nybegynderen at genkende forskellige objektive kendsgerninger og træk, der er relevante for den pågældende færdighed og tilegner sig regler, der kan diktere handlinger, der er basert på disse kendsgerninger og træk (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s. 44).

Videre forteller Dreyfus & Dreyfus (1986, s.44) at de elementer i situasjonen som behandles som relevante, blir av instruktøren definert så klart og objektivt for nybegynneren slik at de kan gjenkjennes uten dens aktuelle kontekst. Nybegynneren blir altså gitt regler for å avgjøre hvilke handlinger en skal foreta seg, på grunnlag av kontekstfrie funksjoner (Dreyfus, 2004, s. 4).

Nybegynderen vil gerne gøre det så godt som mulig, men da han mangler en sammenhengende forståelse af den samlede opgave, bedømmer han hovedsagelig sin præstation på basis af, hvor godt han følger de tillærte regler (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s. 45).

Trinn to, kalt «avansert nybegynner,» beskriver en tilsynelatende bevisst prosess hos nybegynneren. Når novisen tilegner erfaring i reelle situasjoner, vil han eller instruktøren bemerke anskuelige eksempler på at det finnes ytterlige komponenter i situasjonen. Etter å ha erfart regelen et substansielt antall ganger, vil den nyansatte lære å gjenkjenne at regelen har ulike aspekter med grunnlag i ulike situasjoner (Dreyfus, 2004, s. 4). Her ser man at den nyansattes læring, eller kunne, er ustabil på grunn av dens natur som avgrenset i pågående praksis (Orlikowski, 2002).

Det tredje trinnet, «kompetent,» viser en prosess hvor, den nå mer erfarne ansatte, lærer gjennom instruksjon eller erfaring, å velge ut planer og perspektiver. Altså, med mer erfaring, kan et økende antall potensielt relevante elementer i en situasjon gjøre at man blir overveldet (Dreyfus, 2004, s. 5). Her har ikke den ansatte full forståelse for hva som er det riktige og viktige å gjøre, og å skulle ta et standpunkt kan oppleves som nervepirrende og utmattende. For å takle dette presset, og for å oppnå kompetanse, kan denne læringsprosessen ved hjelp av mesterlære og/eller erfaring gjøre at man kan velge perspektiv. Perspektivet vil igjen legge føringer for hvordan man velger ut en situasjons element som viktig, og for hvilke som blir ignorert (Dreyfus, 2004, s. 5). «By restricting attention to only a few of the vast number of possibly relevant features and aspects, such a choice of a perspective makes decision making



easier» (Dreyfus, 2004, s. 5). Jeg trekker her paralleller til Gherardis (2000) begrep reflektiv kunnskap, og Raelins (2007) fokus på mesterlære. En situasjon der et menneske føler seg overveldet, kan ligne det Gherardi (2000) beskriver som et sammenbrudd. Man gjør sine arbeidsoppgaver, uten å bevisst tenke over hva man gjør. Når noe ikke går som det «skal» så oppstår det et sammenbrudd eller en overveldende følelse. Erfaring, ens tause kunnskap, kan komme til overflaten og utgjøre ens refleksive kunnskap. Videre vil en mester, som tidligere nevnt, ikke mene at en løsning for et problem allerede er satt. En mester ser behovet for å utvikle nye verktøy eller et nytt språk, for å lære av problemet (Raelin, 2007). Med veiledning fra en mester kan den ansatte lære hvordan å velge perspektiv.

Trinn fire, «Eksperten» beskriver en siste prosess hvor en kompetent ansatt oppnår, nettopp, ekspertise. Med nok erfaring fra en rekke situasjoner, hvor man hele tiden ser ting fra det samme valgte perspektiv, men med ulike taktiske avgjørelser, vil den kompetente ansatte gradvis bryte ned de erfarte situasjonene inn i underklasser. Hver underklasse deler samme avgjørelse, handling eller taktikk. Dette legger til rette for umiddelbare og intuitive reaksjoner i enhver kommende situasjon (Dreyfus, 2004, s. 7). Pierre Bourdieu (1977, referert i Dreyfus, 2004, s. 7) beskriver en slik ekspert, eller virtuos;

Only a virtuoso with a perfect command of his «art of living» can play on all the resources inherent in the ambiguities and uncertainties of behavior and situation in order to produce the actions appropriate to each case, to do that of which people will say «There was nothing else to be done,» and do it the right way.

Ekspertens evner til å reagere umiddelbart og intuitivt i enhver situasjon er tilsynelatende den samme kunnskap i praksis man kan se hos Raelins (2007) beskrivelser av en mester. Som nevnt kan taus kunnskap beskrives som intuitiv gjennom lagring og akkumulering av situasjoner ervervet gjennom år med erfaring (Raelin, 2007, s. 500). Selv om Dreyfus (2004) virker å gå lengre i dybden ved å forklare hvordan denne lagringen og akkumuleringen foregår, er det mye som tilsier at de respektive teoretikerne beskriver det samme fenomenet.

## Avklaring

Dreyfus (2004) beskriver fire stadier man går igjennom for å erverve nye ferdigheter, eller praktiske kunnskaper. Fenomenet Dreyfus beskriver starter med en instruksjonsprosess, og sier ikke noe konkret om ansiennitet forut for instruksjonen. Det ligger dog i ordets natur at novisen er en nybegynner. Videre er fenomenet Dreyfus beskriver relativt generelt i forhold til kontekst. Eksempelene han selv benytter seg av i de ulike stadiene har ikke en organisatorisk befatning. For at Dreyfus' teori skal anvendes i denne teksten later det til at det kreves noen tolkningsvurderinger.

Raelin (2007) mener at instruksjoner bør forekomme under eller etter en erfaring. Min tolkning sier da at en nyansatt vil måtte ha vært tilstede i organisasjonen lenge nok til å ha erfart i det minste én hendelse som en instruktør sammen med den nyansatte kan reflektere rundt. Med Dreyfus' (2004) poengtering av hans stadiebeskrivelser som *forenklede*, legger jeg til tolkningen om at novisen ikke nødvendigvis krever en formell instruksjonsprosess som en for eksempel kan finne i kurs *ved første arbeidsdag*. Altså er ikke instruksjoner nødvendigvis det første en nyansatt vil møte på ny arbeidsplass. Novisen kan ha observert reelle situasjoner på arbeidsplassen, og med utgangspunkt i disse observasjonene starte instruksjonsprosessen.

Basert på de nevnte teoretikers definisjoner for praksis, læring og kunnskap presenteres gjeldende definisjoner for denne teksten. Praksis defineres som hverdagslige aktiviteter og interaksjoner i en sosial og fysisk kontekst (Raelin, 2007; Orlikowski, 2002). I likhet med Gherardis (2006) definisjon fordrer praksis stabilitet over tid, og sosial anerkjennelse. Dette tolkes som at menneskene som utgjør en praksis har en mer eller mindre bevisst overensstemmelse i forhold til hva som *normalt* gjøres og ikke gjøres innenfor arbeidskonteksten deres. Læring forstås som kunnskap i praksis, som fordrer en form for taus kunnskap. Man kan ikke alltid gjøre rede for ens kunnskap fordi den er dypt forankret i erfaring som vanligvis er taus. Gjennom kollektiv og kritisk refleksjon kan det imidlertid innenfor praksisen, gjøres rede for (Raelin, 2007). Man er altså ikke alltid ens kunnskap bevisst. Når noe unormalt eller uforutsett forekommer, kan det få oss til å reflektere. Denne refleksjonen baseres igjen på erfaringer (Gherardi, 2000). Læring er ustabil i den betydning at

det er avhengig av praksis, av en meningsfull kontekst, som kan variere f.eks. ved utskiftninger av ansatte og de ansattes ulike erfaringer.

## 3 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for metodiske valg og forskningsdesign. For å belyse problemstillingen er det gjennomført et casestudie med en kvalitativ metodisk tilnærming. For å innhente empirisk materiale er intervju, observasjon og dokumentanalyse benyttet. De valgte metoder og utvalg av informanter vil forklares, i tillegg fremstilles den analytiske tilnærmingen til det empiriske materialet. Til slutt diskuteres oppgavens validitet og reliabilitet, og etiske refleksjoner presenteres.

Som en innledning til dette kapittelet virker det hensiktsmessig å gjøre seg noen refleksjoner rundt hvordan jeg som utenforstående forsker og individ kan kunne noe om læring i organisasjoner. Med en påstand om at læring skjer i praksis, idet en utfører en jobb, kan det virke noe forunderlig at jeg skal kunne noe om læring i et miljø jeg selv ikke er en del av. Det poengteres av Newell et al. (2009) at praksis- og eiendoms epistemologi er to sentrale perspektiver på læring i en organisatorisk kontekst. Kan den læring som en forsker gjør karakteriseres innenfor de nevnte epistemologier? Eller bør en anse den læring en forsker gjør om organisatorisk læring, annerledes? I mitt tilfelle virker det rimelig å si at jeg ikke opererer kun innenfor en organisatorisk kontekst. Område for studiet er organisatorisk, derimot virker læringen jeg gjør ha en akademisk kontekst. Da kan en muligens si at den læring jeg gjør blant annet er basert på erfaringer med metoder innenfor academia, refleksjoner rundt teoretiske standpunkt, og refleksjoner rundt det innsamlede empiriske materialet. Videre har jeg selv erfaring med læring i en organisasjon. Jeg har både vært en nyansatt ikke-profesjonell, og jeg har vært ansvarlig for tilrettelegging av nyansattes læring. Dessuten har det vært kontinuerlig læring gjennom syv års ansiennitet, med ulike roller innenfor samme organisasjon. Med dette grunnlaget, kan det virke som en adekvat påstand at jeg som utenforstående forsker og individ kan kunne noe om organisatorisk læring. For øvrig bør det poengteres at en uansett teoretisk utgangspunkt eller individuell erfaring, bør ha en refleksiv tilnærming til det empiriske materialet (Alvesson & Kärreman, 2007). Denne refleksive tilnærming utdypes senere i dette kapittelet.

## 3.1 Casestudier

Casestudier har som formål å studere mye informasjon om få enheter, eller *cases*, hvor hver enhet representerer en avgrenset kontekst (Thagaard, 2013, s. 56). Yin (2014, s. 16) definerer videre casestudiet som et studie hvor en forsker på et samtidfenomen i dybden, i dets reelle kontekst. Innenfor casestudieforskning er det vanlig å kombinere datainnsamlingsmetoder, som dokumentanalyser, intervjuer, observasjoner og spørreundersøkelser (Gherardi, 2006, s.55). Funnene, avhengig av hvilke metoder man benytter seg av, kan karakteriseres som kvalitative eller kvantitative. Casestudiets mål kan variere ut i fra om en søker å finne en forklaring, teste en teori, eller om en vil generere teori (Gherardi, 2006, s.55). Når man gjennomfører et casestudie med et mål om å *tolke* et sosialt fenomen, fremfor et mål om å finne generaliserbare teorier, er det viktig med rike og komplekse beskrivelser av det anvendte case (Gherardi, 2006, s.55). Med den valgte problemstilling, hvor målet er å finne ut av hvordan nyansatte lærer, i en gitt organisatorisk kontekst, virker den ovennevnte redegjørelsen å styrke valget av casestudiet som forskningsstrategi i dette tilfellet. Hensikten med studiet er ikke å finne en bred generaliserbar teori, da rammefaktorene og kontekst antageligvis vil være særegne for den organisasjonen som fungerer som case.

## 3.2 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder har som formål å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, og gir grunnlag for fordypning (Thagaard, 2013, s. 11-12). Kvalitative tilnærminger til forskning identifiseres gjerne av nærhet mellom forsker og informantene, og av en noe ustrukturert datainnsamlings situasjon (Kleven, 2002). Ved å vite *hva* man har lyst til å finne ut av, ledes man til spørsmålet om *hvordan* man skal finne ut av det (Silverman, 2005). For å forstå fenomenet læring i dens organisatoriske kontekst, fra nyansatte kunderådgi veres perspektiv, antydet for meg et dypdykk i disse individenes læringsprosess. Videre hadde jeg et ønske om å se hvordan organisasjonens formelle opplæringsløp la til rette for disse nyansattes læringsprosess. Med dette grunnlaget så jeg det som hensiktsmessig å velge forskningsdesign med en kvalitativ metodisk tilnærming. Ønsket om å forstå fenomenet læring fra to perspektiver gjorde at jeg valgte å benytte meg av en kombinasjon av semistrukturert intervju

(Kvale & Brinkmann, 2009), dokumentanalyse og observasjon (Thagaard, 2013). En slik triangulering (Alvesson & Sköldberg, 2009), kan muliggjøre rikt og variert materiale.

### 3.2.1 Å etablere en problemstilling

«Spørsmål om *hva* en undersøkelse skal fokusere på, vil si å utforme en problemstilling» (Thagaard, 2013, s. 50) Et forskningsprosjekts problemstilling er retningsgivende for prosjektets design, altså hvilke personer eller situasjoner vi skal studere, hvilke metoder vi kan benytte, og hvordan analysen kan utføres (Thagaard, 2013, s. 49). Selv om problemstillingen er utgangspunktet for undersøkelsen, er den ikke nødvendigvis ferdig definert på forhånd; de innsikter forskeren får i løpet av prosjektet kan bidra til videre utvikling av problemstilling. Derfor får problemstillingen ofte ikke sin endelige utforming før resultatene av undersøkelsen presenteres (Thagaard, 2013, s. 49 og 51). Problemstillingen i denne undersøkelsen har vært i stadig utvikling. Interessen for nyansattes læring i en organisatorisk kontekst har vært der fra starten av prosjektet, og temaet skapte grunnlaget for forskningsdesignet. Prosessen med å innsamle empirisk materiale, og videre lesing av litteratur har gjort at problemstilling, og særlig forskningsspørsmål har blitt mer nyansert og innsnevret. Fra å starte med kun et individperspektiv på læring fra de nyansattes side, ble det gjennom perioden med innsamling av empirisk materiale tydelig at organisasjonens opplæringsløp var sentral i deres første tid i organisasjonen. Derfor ble forskningsspørsmålene utviklet til også å omhandle hvordan organisasjonen støtter nyansattes læring.

## 3.3 Presentasjon av case

«Spørsmålet om *hvor* undersøkelsen skal utføres, er avhengig av at forskeren får adgang til det miljøet og de personene som er definert som relevante for problemstillingen» (Thagaard, 2013, s. 66). Jeg hadde, som nevnt tidligere, på et tidlig tidspunkt etablert kontakt med Sigma Forsikring. Jeg fikk anledning til å utforme problemstilling, på bakgrunn av min interesse for læring i organisasjoner, og videre tilgang til miljø og relevante informanter. I det kommende vil jeg beskrive hvordan Sigma og menneskene som jobber der kan karakteriseres.

Overordnet kan man karakterisere Sigma som en kunnskapsbedrift, hvor en stor del av organisasjonens ansatte videre kan karakteriseres som kunnskapsarbeidere (Alvesson, 2004; Newell et al., 2009). Kunnskapsbedrifter er som regel tjenestebaserte organisasjoner som konkurrerer i deres respektive sektorer, hvor konkurransen baserer seg på evnen til å løse komplekse problemer og finne løsninger for kunder (Newell et al., 2009, s. 29). Som en undergruppe av kunnskapsbedrift kan Sigma Forsikring karakteriseres videre som en skalerbar tjenestebedrift<sup>6</sup>. En skalerbar tjenestebedrift standardiserer gjerne sine tjenester, og tjenestene produseres i stor skala. Målet er derfor ofte å effektivisere leveranseprosessen (De Jong, Bruins, Dolfsma & Meijaard, 2003; Pavitt, 1984). Sigma har ulike kundesegmenter, for eksempel *privat* og *næringsliv*, og man kan finne standardiserte forsikringer og delforsikringer som igjen kan settes sammen for å tilpasse kundens behov.

Vanligvis betegnes hele organisasjoner under NACE-koder (Regelhjelp.no, 2012). Og i Sigmas tilfelle vil organisasjonen være karakterisert som «finansierings- og forsikringsvirksomhet,» med underkategori «tjenester tilknyttet finansierings- og forsikringsvirksomhet» (Statistisk Sentralbyrå, 2014). For å nyansere bildet av caset, og hva det er innenfor Sigma det i dette tilfellet er interessant å se på, er det mer relevant å beskrive hva organisasjonens ansatte gjør. Det en *gjør* på ulike nivåer i Sigma kan kalles å utføre profesjonelle tjenester. Profesjonelle tjenester kan ifølge Løwendahl (2005) ha to betydninger; tjenester levert av profesjonelle, eller tjenester med profesjonelle leveranser. En profesjon impliserer blant annet et yrke med fundament i en kunnskapsbase, hvor utførelsen av yrket applikerer denne kunnskapen, kombinert med erfaring. Videre defineres det gjerne av felles etiske retningslinjer (Løwendahl, 2005). Eksempler på profesjoner kan være advokater, arkitekter, leger og så videre. Sigma består av flere ulike profesjonelle, slik Løwendahl beskriver de. Jeg vil karakterisere de som profesjonelle på grunnlag av en jobbutførelse som har sitt utspring nettopp, i ulike kunnskapsbaser. Profesjoner som virker verdt å nevne er aktuarer, designere, jurister, samfunnsøkonomer, journalister og etterforskere. Slike profesjoner og tjenester levert av profesjonelle kan en i Sigmas tilfelle si at foregår i de «høyere» nivåer i organisasjonen. Med oppgavens fokus på nyansatte i kundefront, er det mer fornuftig å snakke om den andre betydningen, tjenester med profesjonelle leveranser. At en

---

<sup>6</sup> Oversatt fra Pavitts (1984) begrep «scale intensive firm».

ansatt i Sigma ikke tilhører en etablert profesjon, betyr ikke at han ikke kan levere profesjonelle tjenester eller overholde handlingsreglementet. Kundefokuset er stort i Sigma, og derfor understrekes i høy grad også den profesjonelle leveransen. Man kan si at aktuarene, designerne, juristene og så videre, leverer profesjonelle tjenester, mens en ansatt i kundefront gir profesjonelle leveranser, basert på de profesjonelle tjenestene. Når det er slik at disse menneskene i kundefront, ikke karakteriseres som profesjonelle, men allikevel skal gi profesjonelle leveranser, virker *læring* i organisasjonen å være svært viktig både for den nevnte gruppen, og organisasjonen som helhet.

En organisasjons visjon vitner om en felles og samlende retning for organisasjonsmedlemmene. Hvis visjonen står sterkt vil det stimulere til målrettet læring og kompetanseutvikling (Busch et al., 2010, s. 314). Sigmas visjon er sterkt kundefokusert, og dette virker å legge føringer på hvordan de bedriver kompetanseutvikling og opplæring. Sigma legger store ressurser i kompetanseutvikling, og de har derfor en egen avdeling, Læringscenteret, som ivaretar både opplæring av nyansatte, og kompetanseutvikling for etablerte ansatte. I en organisasjon med store andeler av både profesjonelle kunnskapsarbeidere, og ansatte i kundefront, forstås Sigma som et egnet case for å studere hvordan nyansatte i kundefront lærer, og hvordan organisasjonen støtter dem i deres læring.

### **3.4 Metodisk tilnærming til caset**

For å kunne belyse problemstillingen på en godt egnet måte, må en ta stilling til hvilke metodiske tilnærminger en skal velge (Thagaard, 2013, 54). Oppgavens problemstilling «hvordan lærer nyansatte i en kunnskapsbedrift» fokuserer på å forklare et sosialt fenomen i en gitt kontekst, og Yin (2014, s. 2) beskriver casestudiet som den foretrukne metode i en slik situasjon. Dette begrunnes i at casestudiet som regel tar utgangspunkt i *hvordan-* eller *hvorfor-*spørsmål (Yin, 2014). For å danne meg et bilde av hvordan nyansatte lærer fra deres eget perspektiv, har jeg benyttet meg av kvalitative intervjuer som hovedkilde.

Dokumentanalyse, observasjon og intervjuer har vært kilder for å belyse Sigmas perspektiver



på læring, og hvordan de støtter nyansatte i deres læring. I det følgende vil det gjøres rede for metodene, og hvordan metodene er anvendt i dette studiet.

### **3.4.1 Dokumentanalyse**

Foruten studier av etablerte teorier, er innhenting av data via dokumenter ofte relevant i et casestudie (Yin, 2014, s. 105). Dokumentanalyse skiller seg fra andre typer datainnsamling i felten, da dokumentene er skrevet for et annet formål enn det forskeren skal bruke den til (Thagaard, 2013, s. 59). I denne studien er det hovedsakelig to kilder som har blitt benyttet; Sigmas nettsider og presentasjon av Sigmas Læringscenter. Dokumentene har fungert både som en kilde til innsikt i Sigmas formelle opplæringsløp og læringssyn, men også for å forstå hvilket grunnlag intervjuobjektene uttaler seg på. Videre har Sigmas nettsider blitt benyttet for å kunne beskrive hva slags organisasjon det er, og hvordan en kan karakterisere de ansattes arbeidsfunksjon. Presentasjon av Sigmas Læringscenter ble gjort av en sentral person i Sigmas HR-avdeling. Presentasjonen ble gitt med et annet formål enn å belyse denne oppgavens problemstilling. Jeg fikk etter avtale med denne kontaktpersonen, godkjenning for å studere og anvende dokumentet i forbindelse med denne oppgaven. I presentasjonen var det noe mer inngående informasjon om Læringscenteret, og jeg fikk se både uttalte læringsprinsipper, og den store variasjonen i læringsmetodikk. I tillegg supplerte jeg med spørsmål til den nevnte kontaktperson, da jeg i noen tilfeller så behovet for avklaringer eller mer detaljer, for å ikke feiltolke dokumentene.

### **3.4.2 Observasjon**

Deltagende observasjon har blant annet til hensikt å oppnå innsikt i sosiale situasjoner ved å delta i deltakernes aktiviteter. Forskeren er til stede, og iakttar på en systematisk måte hvordan personene handler (Thagaard, 2013, s. 69). Ustrukturert observasjon, som er et underpunkt under deltagende observasjon, karakteriseres av at det ikke er klarlagt i detalj på forhånd hva som er interessant å observere, og det er heller ikke spesifiserte regler som skal følges under observasjonen (Kleven, 2002, s. 76). Det kan videre være ulike grader av deltagelse; fra aktiv deltagelse på tilnærmet lik linje som dem som observeres, til å være så

passiv at man nærmest er en tilskuer fra sidelinjen (Kleven, 2002, s. 77). Formålet med ustrukturert observasjon baseres på problemstillingen, og alt som er som er interessant i forhold til formålet med observasjonen skal observeres (Kleven, 2002, s. 76). Med utgangspunkt i problemstillingen «hvordan lærer nyansatte i en kunnskapsbedrift,» og en på forhånd visshet om at Sigmas formelle opplæringsløp stod sterkt i organisasjonen, så jeg det som hensiktsmessig å observere deler av de første kursene nyansatte er med på. Jeg ville skape meg et inntrykk av hvordan det er å være deltager og ny i bedriften. Jeg ville observere hvordan kursholdere forholdt seg til deltagerne, og se hvordan deres eventuelle aktivitet sammen kunne skape læringsmuligheter. Og jeg ville se hvordan organisasjonen støtter og tilrettelegger for nyansattes læring. Hensikten med observasjon av kurset *før* intervjuene var også en forventning om at aktivitetene ved Læringscenteret ville være delfokus i intervjuer med nyansatte. Jeg så for meg at intervjuene ville være mer informative hvis jeg på forhånd hadde en forståelse av aktivitetene og hendelsesforløpet i Læringscenteret, og dermed ikke måtte bruke dyrbar tid på at informantene skulle beskrive hva som skjedde der. Observasjonen har altså vært en av kildene til å kunne beskrive hvordan organisasjonen støtter nyansattes læring, samtidig som den har hjulpet meg i forståelsen av de intervjuede nyansattes kontekst for læring.

Kursene jeg observerte kaltes modul 1. Dette var de nyansattes første møte med de formelle kursene i Læringscenteret. Modulen varte fra mandag til torsdag, og dagene varte i cirka åtte timer. Min plan var å observere hele modulen, derimot hadde jeg et seminar på universitetet med obligatorisk oppmøte på tirsdagen, og jeg fikk derfor ikke mulighet til å observere denne dagen. Jeg var altså til stede mandag, onsdag og torsdag. Under hele observasjonen satt jeg på siden, eller bak deltagerne, for å forstyrre i minst mulig grad. Altså kan en karakterisere denne utførte observasjon som forholdsvis passiv. Jeg benyttet meg av et selvlaget skjema som verktøy for å fange det jeg anså som viktige aspekter ved observasjonen. I forkant av observasjonen lagde jeg en tabell på PCen, hvor kolonnene bortover ble delt inn i tre. I første kolonne var overskriften «dette ser jeg», i andre kolonne var overskriften «klokkeslett», og i tredje kolonne var overskriften «dette tenker jeg om dette». Radene nedover ville bli delt inn noe vilkårlig ut fra temaskifte og klokkeslett. Penn og papir fungerte som støtte til notatskriving og illustrasjoner. Jeg skrev notater underveis i min selvlagde tabell over flere dager. I starten skrev jeg ned så mye jeg kunne, og fikk lite tid til å gjøre meg refleksjoner og skrive ned kommentarer underveis. Jeg så at dette ikke fungerte så bra, og dermed endret jeg

taktikk underveis. Det ble heller fokusert på å skrive ned observasjoner jeg anså som særlig relevante for min problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vurderer dette til at jeg fikk med meg flere nyanser, og fikk bearbeidet informasjonen på en mer refleksiv måte. På grunnlag av dette kan en hovedsakelig karakterisere den utførte observasjon som ustrukturert.

### 3.4.3 Intervju

Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale & Brinkmann, 2009). Et semistrukturert intervju kan være nyttig å anvende når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). Det semistrukturerte intervjuet kjennetegnes videre av at det verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47). En slik semistrukturert tilnærming til intervjuene ble anvendt i dette prosjektet, med utgangspunkt i problemstilling og den valgte teori. Tema for intervjuer var klarlagt på forhånd, og intervjuguidene sirklet inn bestemte undertemaer med tilhørende spørsmål (se vedlegg 1 og 2). Det ble altså utformet to ulike intervjuguider, hvor den ene intervjuguiden ble anvendt i samtaler med nyansatte, mens den andre ble anvendt i samtale med en sentral person ved Læringscenteret. Med utgangspunkt i den forholdsvis brede problemstillingen (i starten av prosjektet), og med fokus på å ikke legge føringer på informantens svar, reflekterer intervjuguidene ønsket om det semistrukturerte intervjuet. De ulike temaer og undertemaer i intervjuguiden ble tatt opp i en noe vilkårlig rekkefølge, ettersom samtalene utviklet seg i intervjuene. Jeg la videre vekt på at de nyansatte informantene skulle gi *eksempler* på situasjoner hvor de hadde lært. Dette ble gjort med en tanke og formening om at deres valgte eksempler ga mulighet for et dypere tolkningsgrunnlag for hvordan de lærer.

### Utvalg

Når det er snakk om *hvem* forskeren skal få informasjon fra, må en definere det utvalget undersøkelsen baserer seg på (Thagaard, 2013, s. 60). Innenfor kvalitative studier vil forskeren velge deltagere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstilling og studiens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s. 60). Da

problemstillingen, og særlig forskningsspørsmål, i prosjektets tidlige fase var noe ulik det de har endt opp med å være, var utvalgskriteriene mindre nyanserte i forhold til anvendt problemstilling. Jeg ville snakke med nyansatte med kundekontakt, men hadde ikke spesifisert ytterligere om dette skulle være et vedvarende aspekt ved deres stilling. Derfor skiller en av de nyansatte informantene seg noe fra de andre. Denne informanten kan basert på tidligere beskrivelser karakteriseres både som en profesjonell, og som en som gir profesjonelle leveranser. Videre ville jeg snakke med nyansatte med noe ulik ansiennitet; to skulle ha forholdsvis kort ansiennitet (rundt en til fire måneder), mens to skulle ha lengre ansiennitet (cirka seks til tolv måneder). Videre ville jeg også snakke med to som kunne karakteriseres som eksperter innenfor samme arbeidssegment med kunderelasjoner som hovedaktivitet, for å få innsikt i hvordan deres læringsprosess hadde foregått fra novisestadium til ekspert. Jeg ville også snakke med en sentral person ved Læringscenteret, som kunne representere Sigmas støtte til nyansattes læring. Et slikt utvalg var tiltenkt å både skulle beskrive nyansattes læringsprosess, men også belyse hvordan man lærer seg frem til å kunne bli karakterisert som ekspert. Videre var et intervju med den sentrale personen ved Læringscenteret tiltenkt å gi innsikt i hvordan læring ble forstått i organisasjonen. Under intervjuet med den ene informanten som kunne karakteriseres som ekspert, hadde jeg noen tekniske utfordringer som førte til at jeg ikke hadde lydopptak av intervjuet. Derfor har dette ene intervjuet og informasjonen derfra, ikke kunnet bli benyttet i denne oppgaven. Da jeg gikk bort ifra å beskrive læringsprosessen fra novisestadium til ekspertstadium, har det empiriske materiale samlet inn ved intervju av den ene «eksperter» blitt benyttet i å beskrive hvordan organisasjonen støtter de nyansatte i deres læring på deres respektive arbeidsplasser.

I utvelgelsen av informanter må man også ta hensyn til informantenes tilgjengelighet (Thagaard, 2013). «En hensiktsmessig måte å rekruttere deltakere på er å rette en formell henvendelse innenfor en setting hvor vi kan finne deltakere» (Thagaard, 2013, s. 61). I januar 2014 henvendte jeg meg til en sentral person på Læringscenteret, og spurte om hjelp til å finne frem til potensielle kandidater på bakgrunn av de ovennevnte kriterier. I tillegg etterspurte jeg variasjon i kjønn, alder og bakgrunn. Denne kontaktpersonen la frem et forslag til personer jeg kunne kontakte. Jeg fikk de utvalgte informanters navn og e-postadresse, da denne kontaktpersonen så det som mest hensiktsmessig at jeg kontaktet de selv. I e-posten, med vedlagt informasjonsskriv presenterte jeg meg og forskningsprosjektet, med spørsmål om de kunne tenke seg å stille til intervju. Alle de kontaktede sa seg interessert i å stille til intervju.

Alle informantene, med unntak av to, arbeidet i ulike avdelinger eller på ulike steder. Av de seks informantene var det to menn og fire kvinner. Organisasjonen dette casestudiet baserer seg på, er som nevnt anonymisert, og derfor er naturligvis også informantene anonymisert. For å skille mellom ulike informanter, har de fått fiktive navn. For å sikre anonymitet i større grad har alle informantene fått herrenavn. Den kommende presentasjon av informantene tas med for at leser skal forstå hvilket grunnlag informantene uttaler seg på; deltagelse på Læringscenteret og ansiennitet.

	<b>Ansiennitet</b>	<b>Status på Læringscenteret/arbeid</b>
<b>Arne</b>	2,5 måneder	Ikke startet/Profesjonelle leveranser.
<b>Bernt</b>		Leder for en gruppe kunderådgivere.
<b>Carl</b>	2 måneder	Deltager/Profesjonelle leveranser.
<b>Daniel</b>	6 måneder	Fullført/Profesjonelle leveranser.
<b>Erik</b>	6 måneder	Deltager/Profesjonelle leveranser og profesjon.
<b>Frank</b>		Sentral person i Læringscenteret.

*Tabell 1: Presentasjon av informanter*

### 3.5 Analyse av empirisk materiale

Da prosessen med å samle inn empirisk materiale, både ved observasjon og intervjuer, var gjennomført, startet arbeidet med å bearbeide og organisere det innsamlede materialet. Under observasjonen skrev jeg notater fortløpende. Notatene beskrev både det jeg så, som jeg anså som relevant, men også mine refleksjoner rundt det jeg bevitnet. Disse notatene fungerte som et verktøy i tilbakeblikket på observasjonen, og i beskrivelsen av organisasjonens støtte til organisasjonen. Intervjuene ble transkribert fortløpende. «Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188). Det finnes flere ulike tilnærminger til analyse

av kvalitative data (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2009), og jeg har valgt en tilnærming basert på Alvesson og Kärreman (2007). I det kommende vil den analytiske tilnærmingen til det empiriske materialet presenteres, og videre vil fremgangsmåten gjengis i korte trekk.

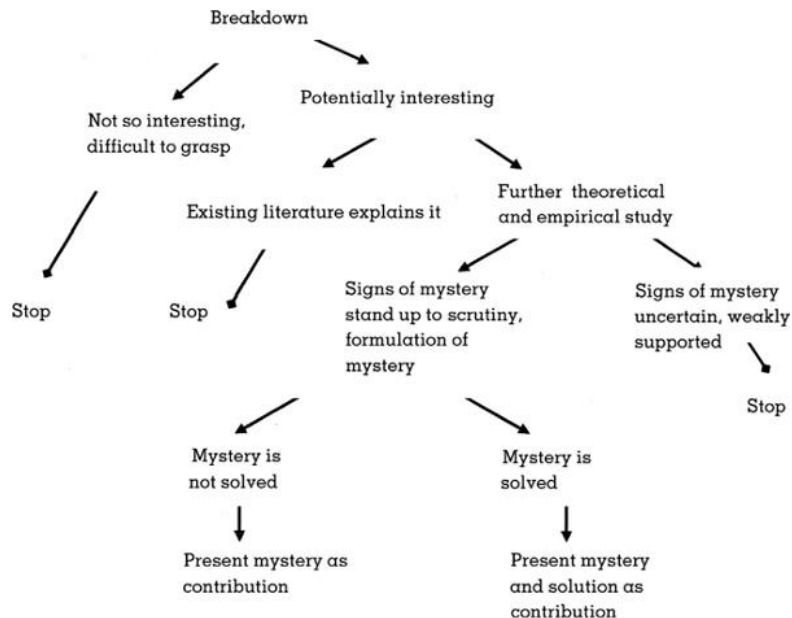
### 3.5.1 Tilnærming til det empiriske materialet

I dette casestudiet har det praksisepistemologiske læringsperspektivet vært utgangspunkt for utforming av forskningsspørsmål og intervjuguider. Disse teoretiske perspektivene ble derfor sentrale i analysen av det empiriske materialet. Allikevel var det viktig å ikke ha et bestemt fokus på å *bekreft*e teori, men heller å være åpen for å utfordre teorien og ha en refleksiv tilnærming til det empiriske materialet (Alvesson & Kärreman, 2007). Med dette grunnlag kan man kalle den metodiske tilnærming til det empiriske materialet for *abduksjon*. Analysen av det empiriske materialet kan med en abduktiv tilnærming kombineres med studier av litteratur i forkant, og kan fungere som inspirasjon for oppdagelsen av mønstre som igjen gir forståelse (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 4). Denne metoden er ulik de fleste konvensjonelle tilnærminger hvor måling og koding er sentralt; ved abduktiv tilnærming kan overraskelse og forvirring over empirisk materiale være utgangspunkt for analyse (Alvesson & Kärreman, 2007).

#### Å konstruere mysterier

Den analytiske fremgangsmåten til dette casestudiet er inspirert av Alvesson og Kärremans (2007) mysteriekonstruksjoner, hvor den abduktive metoden er sentral. Empirisk materiale er gjenstand for tolkninger, og er uløselig tilknyttet ens teoretiske utgangspunkt; dette får konsekvenser for hvordan man forholder seg til relasjonen mellom teori og det empiriske materialet (Alvesson & Kärreman, 2007, s. 1265). Gjennom aktiv mobilisering og problematisering av det eksisterende teoretiske rammeverk, kan det empiriske materialet være en ressurs for utvikling av teoretiske ideer; det empiriske materialet kan brukes til å fasilitere og oppfordre til kritisk refleksjon for å styrke vår evne til å utfordre, revurdere og illustrere

teori (Alvesson & Kärreman, 2007, s. 1265). Den analytiske prosessen, beskrevet av Alvesson og Kärreman (2007) er illustrert i figur 1.



Figur 1: The Research Process: Decision Tree for Mystery-Focused Research (Alvesson & Kärreman, 2007, s. 1271)

Med det praksisepistemologiske teoretiske utgangspunkt, var det flere ting som overrasket, både i hvordan organisasjonen støtter nyansattes læring, og hvordan de nyansatte beskriver egen læring. Det er disse uventede og overraskende funn, det som ikke går hånd i hånd med anvendt teori, som har vært utgangspunkt for analysen. De empiriske funn skapte en slags kritisk dialog med forforståelsen (Alvesson & Kärreman, 2007).

Da det var tid for å begynne å analysere både observasjonsnotater og transkripsjoner av intervjuene, satte jeg i gang med å finne mønstre i det empiriske materialet. Sentrale spørsmål jeg stilte meg var: Hva er det de nyansatte sier om læring? Hvordan sier de at de lærer? Hva er likt og hva er ulikt i deres beskrivelser? Hvordan blir læring forstått i Sigma? Hvordan beskriver de nyansattes læringsprosesser? Hvordan tilrettelegger de for læring? Og til slutt; Sier teorien noe om dette? Kan jeg forstå de empiriske funn i lys av anvendt teori? Det dukket opp flere overraskende momenter i de empiriske funn, som jeg ikke fant en forklaring på eller

som ikke kunne belyses i oppgavens anvendte teori. For eksempel så jeg at de nyansatte i stor grad vektla læring i en kontekst av opplæring. Da den praksisepistemologiske teorien jeg hadde tatt utgangspunkt i ikke utdypet dette, så jeg det som hensiktsmessig å først fordype meg enda mer i den tilgjengelige teorien. Jeg søkte etter tekster innenfor den praksisepistemologiske teorien som kunne si noe om hvordan en organisasjons opplæring kan legge til rette for læring. Det ble altså en slags vekselvirkning mellom teori og empiri. Når jeg ikke fant teori med praksisepistemologisk utgangspunkt som kunne belyse funn, så jeg det som hensiktsmessig å gå dypere inn i empirien, og forsøke å konstruere materialet på en refleksiv måte (Alvesson & Kärreman, 2007). Da gjaldt det å være åpen for ulike teoretiske perspektiver. På lik linje så jeg det som hensiktsmessig å tenke over hvilken posisjon informantene var i, og reflektere rundt om jeg kunne finne en forklaring som bunnet i deres interesser for å uttale seg i egenskap av å representere en organisasjon (Alvesson & Kärreman, 2007). Altså var det viktig å søke ulike kilder, som kunne beskrive eller forklare de overraskende momentene.

Et videre eksempel på hvordan jeg har tilnærmet meg det empiriske materialet, kan ses i hvordan jeg fant mønstre i måten nyansatte snakket om læring. Tre av fire nyansatte delte opp læringsprosessen sin, og antydte at avhengig av mål for læring, var det ulike måter å lære på. Dette funnet motsa mye teori, og dermed oppstod det et sammenbrudd (Alvesson & Kärreman, 2007). Dette ga grunnlag for videre fordypning i det anvendte teoretiske rammeverk, slik som beskrevet ovenfor. I presentasjon av funn, under 4.2, vil leseren se at dette sammenbrudd er utgangspunkt for analyse av nyansattes læring.

Fremstilling av det empiriske materialet i neste kapittel er strukturert på grunnlag av studiets formål; hvordan lærer nyansatte i en kunnskapsbedrift, og hvordan støtter organisasjonen de nyansattes læring. Ettersom jeg fant at Sigmas opplæringskontekst var såpass sentral i de nyansattes læring, vil det empiriske materiale som belyser organisasjonens tilrettelegging for læring presenteres først. Dette er hensiktsmessig for å forstå det empiriske materialet som gjenspeiler nyansattes læring. Videre underoverskrifter gjenspeiler sentrale funn og tolkninger av disse.



## 3.6 Validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er sentrale begreper i vurderingen av kvalitativ forskning (Thagaard, 2013, s. 193). Reliabilitet omhandler forskningsresultatenes konsistens og troverdighet, mens validitet dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). For å argumentere for reliabilitet må en redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s. 202). Når man snakker om reliabilitet i forbindelse med kvalitativ forskning, er det også viktig å rette søkelys mot *intervjuerens* reliabilitet, og spørsmålet om hvor objektiv intervjueren er bør stilles (Kvale, 1997, s. 164). Vurdering av forskningens validitet kan foretas ved å stille spørsmålet om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert (Silverman, 2011 referert i Thagaard, 2013, s. 204). Altså, bør en vurdere i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale, 1997, s. 165).

I dette casestudiet er det benyttet et kvalitativt forskningsdesign, med flere metodiske tilnærminger til problemstillingen. Ved anvendelsen av triangulering, med hjelp av ulike metoder, er det store muligheter for å avgjøre det aktuelle fenomenet (Alvesson & Sköldberg, 2009). Triangulering kan gi et rikt og variert empirisk materiale som kan gi fyldige beskrivelser av fenomenet som studeres (Alvesson & Sköldberg, 2009). Trianguleringen i denne studien kan ses i lys av de ulike tilnærmingene til problemstilling og forskningsspørsmål; empirisk materiale som representerer hvordan nyansatte lærer er samlet inn hovedsakelig gjennom intervju, men også gjennom observasjon av kurs på Læringscenteret. Videre er det empiriske materiale som representerer Sigmas støtte til nyansattes læring samlet inn gjennom intervjuer, observasjon og dokumentanalyse. En slik triangulering hjelper med å styrke casestudiets validitet (Yin, 2014). Videre er de anvendte metodene presentert og gjort rede for, og det er blitt argumentert for hvorfor disse metodene har vært hensiktsmessige for denne studien. Thagaard (2013) legger videre vekt på forskerens tilknytning til miljøet som studeres. Hun understreker at det er både fordeler og ulemper der hvor forskeren ikke kjenner miljøet som studeres. Da jeg ikke er ansatt i Sigma selv, kan en ikke si at kjennskapen til miljøet er stor. Allikevel anså jeg observasjon av kurs i forkant av intervjuene som en anledning til å kunne sette meg mer inn i de nyansatte informantenes situasjon. På dette grunnlaget vil jeg si at jeg fikk noe kjennskap til deltakernes verden i

forbindelse med oppstartsfasen av arbeidsforholdet. Jeg fikk under intervjuene anledning til å stille informantene avklarende spørsmål, for å tilegne meg en forståelse av hvordan deltakerne opplever sin situasjon. Thagaard (2013, s. 207) påpeker nettopp at forskeren ikke nødvendigvis skal godta personens forståelse, men at forskeren, som et ledd i tolkningsprosessen, tilegner seg en forståelse av hvordan deltagerne opplever sin situasjon.

Alvesson (2003, s. 25) understreker at det er flere enn *en* god måte å forstå noe på, og at man dermed må være åpen for å anvende flere tolkninger for å produsere rike og varierte resultater. I det konvensjonelle syn på empirisk materiale, antas det at intervjuet gir forskeren pålitelige data omhandlende et fenomen, så lenge det ikke finnes grunner til å tro noe annet (Alvesson, 2003, s. 28). En mer refleksiv tilnærming til det empiriske materialet erstatter denne antakelsen med *skepsis*; det er utilstrekkelig å bare skulle presentere, eller henvise til et antall intervjuer, eller bruken av en bestemt taktikk for håndtering av informanter, for å hevde pålitelighet (Alvesson, 2003, s. 28). Refleksivitet opererer med et rammeverk som stimulerer samspillet mellom produksjon av tolkninger og utfordringer ved tolkningene; man bør utfordre ens innledende tolkninger, og man må konfrontere en selv og leseren med alternative synspunkter (Alvesson, 2003, s. 14 og 25). Disse synspunktene kan gjøre at man lander på den sterkeste eller mest interessante tolkningen og/eller at man produserer alternative tolkninger, slik at studiet kan gi mer enn en type resultater (Alvesson, 2003, s. 25). Gjennom analyseprosessen og ved presentasjon av empirisk materiale har jeg gitt et ærlig forsøk på å være åpen for alternative tolkninger, selv om mitt utgangspunkt har grunnet i det praksisepistemologiske syn på læring. Jeg har tolket informantenes utsagn med *skepsis*, i tråd med Alvessons (2003) refleksive tilnærming til det empiriske materialet, og har tatt hensyn til at informantene kan ha ulike motiver for sine uttalelser. Jeg har forsøkt å vise leseren hvordan jeg har kommet frem til mine tolkninger, og hvordan jeg har landet konklusjoner på bakgrunn av tolkningene. Med en slik redegjørelse for den refleksive tolkning av empirisk materiale, vil dette forhåpentligvis fremme oppgavens troverdighet og reliabilitet.

Videre styrking av oppgavens reliabilitet kan ses i spørsmålsformuleringene i intervjuguiden. Unngåelse av ledende spørsmål, og et fokus på at informantene gir eksempler, kan vitne om informative svar på informantenes premisser, som igjen kan minimere sjansen for forskerens

påvirkning av svarene (Kvale, 1997). I tillegg var jeg påpasselig med å informere informantene om at intervjuene ikke skulle få noen konsekvenser for deres arbeid. Det kan allikevel tenkes at informantene har holdt tilbake informasjon, eller kjent at de har måttet si visse ting for å sette organisasjonen i godt lys. For eksempel påpekte en informant spontant og uoppfordret to ganger at «det er de veldig gode på her, da» med referanse til Sigmas formelle opplæring. Dette kan vitne om et ønske om å gi et godt inntrykk av organisasjonen han representerer, og hvordan organisasjonen støtter hans læring. Dette utelukker ikke at han kan kritisere organisasjonens læringsmetoder, men det kan allikevel representere en ubevisst tilbakeholdenhet og en tilbøyelighet til å ikke bryte tabuer (Alvesson, 2003, s. 21). I slike tilfeller, hvor en informant bevisst eller ubevisst kvier seg for å si ting som de egentlig er, kan igjen tenkes å svekke oppgavens reliabilitet.

Med tanke på et studies eksterne validitet; hvorvidt et studies funn er generaliserbare utover det aktuelle studiet, blir det i casestudiets øyemed en diskusjon om den analytiske generaliseringen (Yin, 2014, s. 48). Man bør tenke på casestudiet som en mulighet til å kaste empirisk lys over valgte teoretiske konsepter, og man bør ha et motiv om å lære noe som kan gjelde utover det spesifikke casestudiets kontekst; dette refereres til som analytiske generaliseringer (Yin, 2014, s. 40). Det er innenfor den kvalitative forskningen muligheter for å gi en assertorisk påstand (Kvale, 1997), det vil si at man påstår at fenomenet er slik eller slik, uten å påstå at det ikke kan være annerledes (Tranøy, 2011). «Ved å spesifisere bevisene og gjøre argumentene eksplisitte, tillater forskeren leserne å selv bedømme generaliseringens holdbarhet» (Kvale, 1997, s. 162). Det er viktig å presisere at formålet med denne studien ikke er å generalisere i vid forstand; med Sigmas Læringscenter som en stor del av nyansattes kontekst, og det jeg vurderer som særegne elementer og sammensetninger av organisasjonens opplæringsmetoder, tolker jeg det dithen at generalisering på disse premissene vil være vanskelig. Man kan muligens generalisere på basis av de empiriske funn og tolkninger som sier noe om hvilke elementer som er sentrale for nyansattes læring, hvor målet i arbeidsutførelsen er å gi profesjonelle leveranser. Det vil i så tilfelle være en assertorisk påstand.

## 3.7 Etiske refleksjoner

I studier hvor man anvender metoder som intervju og deltakende observasjon, er nærhet mellom forsker og de personer forskeren studerer et etisk anliggende (Thagaard, 2013). Informert samtykke fra deltagerne er utgangspunktet for et hvert forskningsprosjekt (Thagaard, 2013, s. 26). Dette innebærer at deltagerne til enhver tid kan trekke seg fra deltagelsen, uten at dette skal få negative konsekvenser for den det gjelder (Thagaard, 2013, s. 26). I god tid i forkant av alle intervjuene fikk alle informantene tilsendt e-post, hvor jeg presenterte meg selv, mitt prosjekt, og *hvorfor* jeg kontaktet de potensielle deltagerne. Videre forklarte jeg at jeg hadde fått deres e-postadresser fra en kontaktperson på Læringscenteret. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring ble lagt til som vedlegg. I informasjonsskrivet ble det innledningsvis informert om formål med datainnsamlingen. Det ble informert om at både organisasjonen, deltagerne og deres uttalelser ville bli anonymisert, og at deltagerne kunne trekke seg, uansett tidspunkt. I tillegg informerte jeg om hvordan det empiriske materialet skulle oppbevares, og at det ved prosjektets slutt skulle slettes. På bakgrunn av informasjon i e-posten og informasjonsskrivet kunne de forespurte deltagerne avgjøre om dette var noe de ville være med på. Alle de kontaktede deltagerne responderte positivt, og sa seg villige til å stille til intervju. Det understrekes av Thagaard (2013, s. 27) at man ikke kan slå seg til ro med at deltakerne har gitt sitt samtykke i startfasen av prosjektet; man må være innstilt på å forhandle om deltagerens samtykke i løpet av forskningsprosessen. Da det var tid for å utføre intervjuet hadde jeg med informasjonsskrivet, og fikk det signert. Jeg passet også på å formidle i intervjuenes startfase at de kunne trekke seg når som helst, for å igjen gi deltagerne mulighet til å forhandle deres samtykke i løpet av intervjuet.

En etisk avveining jeg måtte gjøre meg i forkant av observasjonen var om jeg skulle sende informasjonsskriv til alle deltagerne på kurset i tillegg til kursholderne, eller om det ville holde at kursholderne ble informert. Jeg kom frem til at observasjonen ikke omhandlet spesifikke deltagere, men heller en helhetlig observasjon av kurset som læringsarena. Videre ville jeg som nevnt danne meg et inntrykk av hvordan det var å være ny i organisasjonen ved å observere hvordan aktiviteten mellom kursholdere og deltagere var. Det opplevdes også som lite gjennomførbart å skulle kontakte alle de nyansatte på forhånd. Det skulle være cirka 50 deltagere den første observasjonsdagen, og cirka 20 de resterende dagene. Jeg visste ikke på

forhånd hvem foredragsholderne var, så jeg sendte informasjonsskrivet i første omgang til min hovedkontaktperson i Sigma, og ba han om hjelp til å få dette formidlet til foredragsholderne. Han videresendte min forespørsel til en overordnet innenfor Læringscenteret, som igjen videresendte dokumentet til foredragsholderne. Igjen fikk jeg utelukkende positiv respons fra alle foredragsholderne, og dermed adgang til å observere kursene. Thagaard (2013, s. 71) mener at det er vanlig å støte på problemer når forskeren har fått adgang «ovenfra,» slik jeg hadde fått. Dette begrunnes i at forskeren kan bli sett på som ledelsens utsending. Videre gjelder dette særlig for organisasjoner hvor det er konflikter mellom ledelsen og de underordnede. Jeg opplevde som nevnt prosessen med å få adgang som uproblematisk, og jeg mottok ingen innvendinger fra informantene. Jeg kunne allikevel ikke konkludere sterkt med at min tilstedeværelse ville oppleves som uproblematisk for foredragsholderne, selv om ingen motsatte seg det. Jeg har ikke fått inntrykk av konflikter mellom ledelse og underordnede, og heller ikke innvendinger, slik at jeg vil allikevel anta at dette ikke var et reelt problem i dette tilfellet. Med informert samtykke, vil det også kunne oppstå noen utfordringer; for detaljert informasjon kan påvirke deltageres atferd (Thagaard, 2013). Jeg ble på forhånd bevisst på at det var en mulighet for at kursholderne ville oppføre seg annerledes, eller formidle informasjon på en annen måte enn det de vanligvis ville ha gjort, dersom ikke jeg var tilstede. Selv om dette kunne være en reell utfordring, så jeg det som eneste mulighet, og det etisk riktige, å være ærlig i informasjonsskrivet på hva mitt fokus for observasjon var.

Caset som studien baserer seg på er anonymisert; altså er organisasjonens og informantens navn anonymisert. Derimot, er fremstillingen av det empiriske materialet i stor grad personsentrert, som igjen kan representere en utfordring i forhold til anonymitet (Thagaard, 2013). For å sikre anonymitet bør forskeren unnlate å beskrive forhold som kan bidra til identifikasjon, som informasjon av alder, yrke og bosted, videre bør informantene få fiktive navn (Thagaard, 2013, s. 226). I dette studiet er det hverken fokusert på bosted eller alder, men yrke er i dette tilfellet av betydning for meningsinnholdet i teksten. Videre er ansiennitet vektlagt, da dette har noe å si for grunnlaget de nyansatte uttaler seg på. Anonymitet er videre et problem i undersøkelser hvor deltagerne representerer samme nettverk (Thagaard, 2013, s. 227). Det er også tilfellet i dette studiet, og jeg opplever det som problematisk at personer innenfor Sigma skal kunne finne ut av hvem informantene er. Organisasjonen er stor, og det er følgelig mange ansatte i kundefront, så i disse informantens tilfelle vurderer jeg det som

lite sannsynlig at andre innenfor Sigma skal finne ut av hvem de er. Derimot virker anonymiteten å være mer problematisk i forhold til informanten som er leder for en gruppe kunderådgivere og den sentrale personen innenfor Læringscenteret; disse yrkesstillingene er det færre av i Sigma, og det virker sannsynlig at det vil være lettere for personer innenfor miljøet å kunne identifisere disse. På lik linje kan en problematisere hvordan en skal hindre at deltagerne kjenner seg selv igjen i teksten. Thagaard (2013) foreslår i slike tilfeller konstruksjon av kasus, hvor forskeren skaper typer som representerer trekk som er felles for flere av deltagerne. Jeg så det som lite gjennomførbart å konstruere felles trekk, da en stor del av undersøkelsen baserer seg på å illustrere hvordan nyansatte med *ulik* ansiennitet lærer, med det forbehold om at ansienniteten går innenfor rammen av det en kan karakterisere som en *nyansatt*. Jeg vurderer ikke læring som et følsomt tema, og uttalelser om temaet på vegne av Sigma eller på vegne av seg selv, kan forhåpentligvis anslås som lite kritikkverdig. De etiske vurderingene jeg har gjort med hensyn til anonymitet er nøye gjennomgått, og jeg kan stå inne for de avgjørelser som har blitt tatt. Avslutningsvis understrekes det at forskningsprosjektet er meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, og følgelig blitt godkjent.

## 4 Presentasjon av empirisk materiale

I dette kapittelet vil det empiriske materialet presenteres i henhold til problemstilling og forskningsspørsmål. Materiale som omhandler organisasjonens støtte til nyansattes læring vil presenteres under 4.1, mens det som omhandler nyansattes læringsprosess og opplevelse av organisasjonens støtte vil presenteres under 4.2. Som nevnt, ser jeg det som et poeng å legge frem presentasjon av organisasjonens tilrettelegging først, slik at en som leser kan få en bedre forståelse av de nyansattes beskrivelser av egen læringsprosess.

### 4.1 Organisasjonens tilrettelegging for læring

Det vil innledningsvis gis en presentasjon av Sigmas systematiserte opplæringsløp, Læringscenteret. Videre vil formål med Læringscenteret, utførelse og læringssyn presenteres, med tilhørende tolkning og analyse.

#### 4.1.1 Om Læringscenteret

Sigmas har en egen avdeling for opplæring og kompetanseutvikling, Læringscenteret, som finner sted på Sigmas hovedkontor. Læringscenteret har flere tilbud for kompetanseutvikling, men fordi fokuset i denne oppgaven omhandler *nyansatte* som skal gi profesjonelle leveranser, baserer de videre beskrivelser seg på *opplæringsløpet* i Læringscenteret. Læringscenteret består av fem moduler, hvor hver modul varer i cirka fire dager. Kurs i modulene dreier seg om ulike forsikringer (produkter), systemopplæring og salgstrening. I modul 1 formidles og diskuteres det grunnleggende ved de ulike produktene, systemene og salgsskikk. I de videre moduler blir de samme områdene gradvis nyansert og diskutert mer inngående. Modulene bygger på hverandre. Når ansatte har deltatt på alle de fem modulene, skal de opp i både en muntlig og en skriftlig eksamen. Ved deltagelse på kurs, befinner de nyansatte seg på Læringscenteret, og i periodene mellom modulene befinner de nyansatte seg på sine respektive arbeidsplasser. På arbeidsplassen foregår det variert trening, hvor de

respektive lederne har ansvar for oppfølging og gjennomføring av treningstiltak.

Treningstiltak på arbeidsplassen er en del av Læringscenterets totale pedagogiske leveranse, og er sentralt bestemt.

#### 4.1.2 Formål

Sigmas visjon har gode kundeopplevelser i fokus, og ambisjonen med Læringscenteret later til å være å kunne sikre atferd som understøtter denne visjonen. Frank forteller:

[...] Det er en veldig menneskeorientert visjon, som krever en form for relasjonell kompetanse, og faglig kompetanse for alle som jobber i kundefront, og vi har ganske mange av de som sitter enten i en salgssituasjon, privat eller næring [...] Og det å på en måte ha den riktige relasjonelle kompetansen inn i alle situasjonene, er utgangspunktet for at vi etablerte læringscenteret i X<sup>7</sup>, i tillegg til at vi trodde at det var riktig med systematisk opplæring for å skape redusert opplæringstid. Og det har vi lyktes med. For da brukte en nyansatt selger, vi får ta det som utgangspunkt, seks til tolv måneder på å komme opp og stå, og levere på budsjettene sine. I dag så er det redusert til cirka to måneder for en nyansatt selger. Så mange begynner å levere fulle budsjetter før endelig utdannelsesløp i Læringscenteret (Frank).

Å innføre Læringscenteret for å skape redusert opplæringstid virker videre å vitne om høy turnover hos ansatte i kundefront. Fra et forretningsperspektiv forteller Frank at denne reduserte opplæringstiden er verdifull for Sigma:

Mange føler at salg er veldig tøft, så det er en høy turnover der. Så vi får ikke beholde disse medarbeiderne kanskje så lenge som vi skulle ønske. Og jo raskere en medarbeider da er lønnsom, jo bedre er det i et forretningsperspektiv. Men i forhold til kundeopplevelsen, så er det også utrolig viktig, fordi det betyr at de kundene som kommer i kontakt med oss veldig raskt møter kompetente mennesker som kan levere [...], og da treffer vi også i forhold til kundetilfredshet, som er kjempeviktig da i forhold til visjonen [...]. Og vi er et stykke unna det målet, det erkjenner vi jo, men det er da en grunn for oss å satse enda mer kanskje, på kompetanse og kompetanseutvikling (Frank).

Man ser her at de formidler at behovet for å etablere systematisk opplæring i form av Læringscenteret bunngrunnet i den kundesentrerte visjonen, å kunne sikre at de ansatte leverer en

---

<sup>7</sup> Fjernet årstall for bevarelse av anonymitet.



god kundeopplevelse. Videre formidler Frank at etableringen av en slik skole har et økonomisk perspektiv. Redusert opplæringstid for en gruppe medarbeidere som preges av høy turnover, blir nevnt som betydningsfullt for en organisasjon som er avhengig av å tjene penger. Dokumenter som omhandler Læringscenteret utdyper mål, behov og læringsmål noe mer formelt: kompetanseutvikling i Sigma, som finner sted på Læringscenteret bunnere i to hovedmål og begrunnes i to uttalte behov. Hovedmålene er å utvikle en unik ledelses-, kompetanse- og prestasjonskultur som over tid gir konsernet et konkurransefortrinn, og å sikre atferd som understøtter visjonen og merkevaren. Med Læringscenteret vil Sigma sikre at deltakerne raskest mulig får riktig kompetanse, og evner å utnytte denne i praksis. Videre skal Læringscenteret hjelpe med å styrke Sigma som en attraktiv arbeidsgiver. Sigmas krav til læringsmetoder er at de skal være effektive; hver læringstime, uansett metode skal gi best mulig læringseffekt. Videre skal læringsmetodene være kostnadseffektive; en skal benytte de mest egnede opplæringsmetoder til lavest mulig kostnad. Uttalte læringsprinsipper for Læringscenteret er:

Læring må knyttes tettest mulig opp til den faktiske jobben.

Benytte blended-learning ettersom ansatte lærer på ulike måter.

Trygghet i læringssituasjonen er nødvendig for å lære.

Trening ved repetisjon er nødvendig for å få til atferdsendring (Fra presentasjon).

I første punkt ser man at Sigma har et læringssyn som i stor grad underbygger det praksisepistemologiske fundamentet. Punktet antyder at læring må skje i en hensiktsmessig kontekst, og at det er i det arbeidet de nyansatte *gjør*, at læring oppstår. Kunnskap er ikke «der ute» slik Gherardi (2006) understreker, og derfor vil det være lite hensiktsmessig å lære sine arbeidsoppgaver om en ikke har en gjenkjennbar, relevant kontekst. Det andre punktet, derimot, underbygger muligens ikke praksisepistemologien i like stor grad. Jeg antar at «blended-learning» betyr at man anvender ulike tilnærminger til læring, for eksempel foredrag, e-læringskurs, rollespill og så videre (presenteres nedenfor). Slik jeg tolker praksisepistemologien, vil det ikke være noen læringsmetodikker som er mer fordelaktig enn andre, så lenge praksiselementet er borte, og en nyansatt ikke selv har gjort noen erfaringer med det det undervises i eller trenes på. Det tredje punktet er ikke vektlagt i teorien, men jeg

antar at trygghet er en forutsetning. Påstanden i punkt fire er noe mer besværlig. «Trening ved repetisjon» høres for meg ut som en mekanisk prosess, hvor en utfører den samme handlingen flere ganger, og dermed har fått til en atferdsendring. Hvis «repetisjon» kan tolkes som at en utfører en *lignende* handling flere ganger etter en erfaring og at en på den måten kan utvide forståelse og taus kunnskap basert på den erfaring av å ha gjort noe av lik art, vil påstanden muligens gi mening med praksisepistemologiske briller på. Dog virker det lite sannsynlig da praksisepistemologien legger vekt på at ingen situasjon er lik, da gir det antageligvis ikke mening å *trene* på en situasjon. Orlikowski (2002) understreker lærings ustabilitet på bakgrunn av dens natur som avgrenset i pågående praksis. Slik jeg tolker det, er det ikke *repetisjonen* som er viktig, men heller erfaringene en gjør med den gjeldende regel som igjen kan tolkes ulikt i ulike situasjoner. Altså kan det helle være slik at det er tolkningsrommet man oppbygger seg ved erfaring, som gir utslag for læring (jf. Dreyfus, 2004).

I det kommende vil faktorer ved deltagelse i Læringscenteret, læringsmetodikker og egenskaper ved kursholdere beskrives.

### 4.1.3 Når, hvordan og hvem

Hvor raskt etter ansettelsen en nyansatt får starte første del av kurset varierer. Uavhengig av dette skal en som nyansatt forholdvis raskt prøve seg i reelle situasjoner på arbeidsplassen. Frank beskriver den aller første tiden som nyansatt kundefrådgiver i bedriften:

Man begynner å jobbe i selskapet, blir tatt imot på sin arbeidsplass der vedkommende jobber, av lederen som har satt opp en opplæringsplan. Den opplæringsplanen, den inneholder selvfølgelig en del lokal opplæring, og kanskje en fadder og en fadderordning, og er gjerne satt opp i en ukeoversikt om de første seks til åtte ukene. Introduksjonsdagen for nyansatte og Læringscenteret kommer inn i den planen, og er med på å utvikle medarbeiderne. Så noe læring gjøres lokalt i form av e-læring, i form av ledersamtaler, i form av... Altså typisk... Er på medlytt, eller prøve å selge eller... Kommer litt frem og opp og stå. Og så får du da det formelle løpet i Læringscenteret, hvor du kommer inn en eller annen gang i løpet av de første tre månedene du jobber her (Frank).

Altså vil de nyansatte ikke sendes direkte på formelt kurs på Læringscenteret. De nyansatte kunderådgiverne får ulik og variert opplæring i sin arbeidskontekst. Frank beskriver den tidlige innføringsfasen med innslag av ulike læringsmetodikker. E-læringskurs tyder på å være den eneste formen for opplæring på arbeidsplassen, før formelt kurs, hvor innhold og metodikk er strengt systematisert. Videre nevner Frank at de nyansatte skal prøve å selge. For å forsikre meg om at jeg hadde forstått Frank riktig, spurte jeg om det var slik at de nyansatte skulle prøve seg i reelle kundesituasjoner før de hadde tatt eksamen, han svarte:

De må følge reelle kunder i den treningsperioden, for det er jo der de lærer. Så det er et absolutt krav at de faktisk prøver seg i reelle salgssituasjoner og får testet ut kompetansen sin (Frank).

Ut ifra Franks uttalelse ser vi at praksiselementet vektlegges i stor grad, og at det er et krav for de nyansatte å prøve seg i reelle kundesituasjoner. Sigma benytter seg videre av et mangfold av læringsmetodikker. De mest sentrale som diskuteres i denne teksten vil her bli presentert nærmere.

## **Forelesning/Diskusjon**

De ulike modulene består hovedsakelig av det en kan sammenligne med en forelesningssituasjon på universitet. En foreleser med sin spisskompetanse underviser, samtidig som det oppfordres, og til en viss grad kreves aktivitet fra deltagerne. Det legges også i stor grad vekt på løsning av caseoppgaver og annen trening i modulene. «Vi tilrettelegger ofte programmene våre på den måten at femti til sytti prosent av det som skjer når du er inne på et program på Læringscenteret er faktisk trening» (Frank).

Forelesere<sup>8</sup> på Læringscenteret er hovedsakelig internt ansatte. Avhengig av tema er det enten ansatte i Læringscenteret eller ansatte «fra linjen» med hver sine spisskompetanser som

---

<sup>8</sup> «Foredragsholdere», «kursholdere» og «forelesere» brukes om hverandre i denne teksten, og har samme betydning.

underviser i kursene. Videre kan man anse foredragsholderne i Læringscenteret som eksperter eller mestere. Foredragsholderne har gjerne lang fartstid i Sigma, og tilsvarende mye erfaring med produktene eller systemene de underviser i.

Bernt er salgsleder, og har ansvar for opplæring av nyansatte kunderådgivere på sin arbeidsplass. Han beskriver at han har mye en-til-en-trening med sine ansatte. Videre har han coachingsamtaler og benytter seg av rollespill og medlytt. Han formidler også at han forsøker å bevisstgjøre sine ansatte på sine handlinger, som fører til et godt salg:

[...] Sånn som hvis noen opplever et godt salg hvor noe gikk bra, så spør vi sånn "ah, hva var det du gjorde da?", "hva var det som skjedde?", "så flott" liksom. [...] Det gjør jeg også for å bevisstgjøre de om når de har suksess, at de da... Det er denne ubevisste læringen da. De er mer bevisst kanskje når de minner det senere også. Da får de en læring. For hvis det er ubevisst så er det ikke sikkert at de er klar over hva de gjør, så jeg prøver liksom å spørre [...] Ja, at det sitter igjen med det. Samtidig lærer jeg noe som jeg kanskje tipser andre; "Ja, han fikk til det fordi han sa og gjorde sånn og sånn". Det prøver jeg å bruke... (Bernt).

Man kan se at Bernt ikke bare forsøker å bevisstgjøre den det gjelder, som har fått til et godt salg. Han anvender det gode eksemplet til opplæring og bevisstgjøring hos andre ansatte.

## **E-læring**

Det finnes ulike e-læringskurs tilhørende ulike faser av det formelle opplæringsløpet. Før en deltar på første modul, skal alle nyansatte ha gjennomført et kurs som gir en introduksjon av bedriften, og som videre omhandler PC-bruk og sikkerhet. De neste to kursene omhandler etikk og kundeopplevelse. De videre e-læringskursene knyttet til ulike faser av det formelle opplæringsløpet dreier seg i hovedsak om ulike produkter, lover og regler.

## **Medlytt**

Medlytt er en form for opplæring hvor den nyansatte lytter til en erfaren kollegas reelle kundesamtale over telefonen. Kunden vet ikke selv at noen andre lytter (de ansatte har taushetsplikt), og det skapes dermed et levende eksempel for den nyansatte. En informant refererer til denne type opplæring som «beste praksis.» Åpen refleksjon, enten på egenhånd eller sammen med den aktuelle erfarne kollegaen, skjer i etterkant. «Jeg lytter på noen som kan det» sier Arne.

## **Rollespill**

Rollespill kan foregå på ulike måter. En informant beskriver rollespill som noe som foregår mellom informanten selv og leder. Der fasiliterer leder en situasjon som kan oppstå i informantens virke, og de bytter på roller mellom å være kunde og selger/kunderådgiver. Refleksjon og gjennomgang av hva som har skjedd er sentral. Dette kan forekomme under rollespillet, eller etter.

En annen informant beskriver en mer omfattende situasjon rundt rollespillet; en spiller kunde, og en annen selger. I tillegg er det tre observatører. Observatørens rolle er å se etter åpne og lukkede spørsmål hos selgeren, nøkkelord og hvordan selger takler innvendinger fra kunden. Rollespillet diskuteres i etterkant.

Den samme informanten beskriver også en annen form for rollespill som kalles «reflekterende team». Her bryter observatørene inn hver gang selgeren sier noe som de mener må diskuteres og reflekteres rundt.

## **Oppslagsverk**

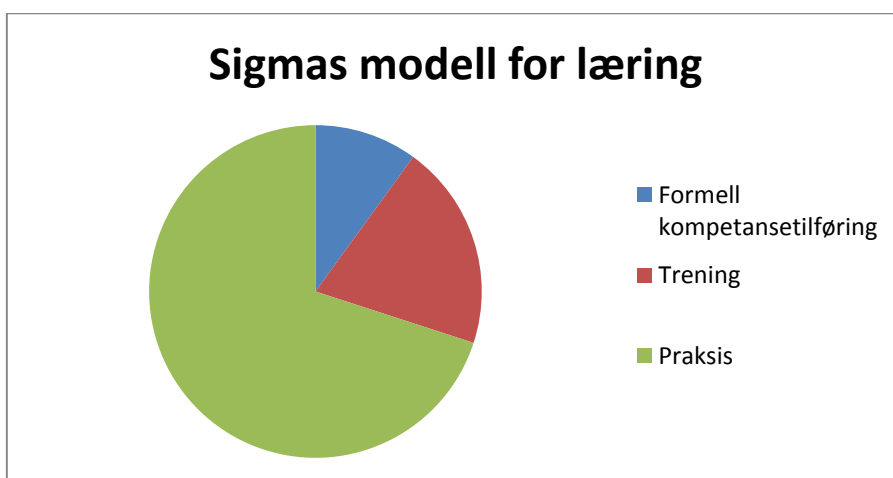
Det oppfordres til hyppig anvendelse av bedriftens oppslagsverk på intranettsiden. Dette er en portal for ansatte som har kontakt med kunder. I portalen skal de ansatte finne svar på det

meste angående produktene som selges, avtaler, beskrivelser av arbeidsoppgaver og regler. Videre oppdateres siden med viktige nyheter og endringer. Selv om oppslagsverket i seg selv muligens ikke kan karakteriseres som en læringsmetodikk, er den såpass sentral i opplæringsfasen at den tas med her. Det anbefales å anvende og søke i dette oppslagsverket hvis det skulle dukke opp spørsmål eller problemer.

[...] Så da har vi et sånt oppslagsverk på PCen som heter X<sup>9</sup> som inneholder alt av forsikringer, banktjenester, pensjon... Altså det er liksom oppslagsverket for oss som jobber i bedriften. Det er det vi liksom har fått beskjed om at «det her, det skal dere kunne før dere tar eksamen» [...] (Carl).

#### 4.1.4 Læringssyn og veien mot ekspertise

Basert på de tidligere nevnte læringsprinsippene er det vanskelig å konkludere med at Sigma benytter seg av et konkret læringsyn. Jeg har allerede diskutert at noen av læringsprinsippene kan tolkes i retning av praksisepistemologien, mens andre virker mer problematiske i forhold til anvendt teori. Det som dog kom frem både i intervjuer og ved observasjon i modul 1, var en modell for læring. Modellen beskriver det Sigma mener er størrelsesforholdet av ulike læringskomponenter.



Figur 2: Sigmas modell for læring.

<sup>9</sup> Navn på oppslagsverk anonymisert.

Her ser man et muligens tydeligere tolkningsgrunnlag for Sigmas syn på læring. For at man skal lære mener Sigma at 10 % av den totale læringen må skje i det formelle ved Læringscenteret. Dette gjelder både e-læringskurs, forelesninger og diskusjoner i disse. Begrepet «kompetansetilføring» tas opp og problematiseres nedenfor. Videre baseres 20 % av den totale læringen på trening. Her kommer de ulike typer rollespill og medlytt inn. Dette kalles også *fasilitert* trening i Sigma. Det vil si at arbeidsplassen fasiliterer, altså legger til rette for trening. Fasilitert trening forekommer på Læringscenteret, hovedsakelig i form av caseoppgaver som løses med veiledning av foredragsholdere eller andre kompetente medarbeidere. Det meste av den fasiliterte treningen foregår dog på de ansattes respektive arbeidsplasser, i form av ulike typer rollespill og medlytt. Den fasiliterte treningen opphører ikke når man har avlagt eksamen. Det er et krav om å gjennomføre minimum to timers trening hver uke i den tiden en er ansatt hos Sigma. Den siste og største prosentandelen av læring skjer ifølge Sigma i praksis, altså det man *gjør* i jobben sin. Da jeg spurte Frank hvilke tanker han gjorde seg om læring på jobb, var responsen slik:

Ja, da kan jeg si at vi tenker veldig læringsløpet i sytti-tjue-ti-modellen, og tenker at sytti prosent av læringen i hvert fall... I det du står opp om morgenen og går på jobb, og gjennomfører den daglige jobben din... Men, potensialet i den utviklingen øker dramatisk hvis vi sikrer riktig input i det som vi kaller for tiprosentsløpet, nemlig formell kompetansetilføring, og i tjueprosentløpet, som er en type fasilitert trening. Slik at vi anvender også den formalkompetansen som tilføres i første runde da. [...] Så tenker jeg at for oss, så er læring at de viser at de anvender den kompetansen som de har fått tilført. Slik at... Du har ikke lært noe fordi du har lest en bok, eller fordi du har hørt et foredrag. Du har kanskje økt bevissthetsnivået noe, du har kanskje fått kjennskap til noe, men læring skjer først når vi får en anvendelse av den kompetansen, som fører til en ny eller annen atferd enn det du hadde før (Frank).

Franks utsagn kan vitne om et syn på læring som en vilkårlig prosess. Man kan se at han har en formening om at læring hovedsakelig foregår i praksis. Derimot understrekes det at man må introduseres for, eller «tilføres» den relevante kunnskap, og så trene, anvende og repetere dette. Jeg karakteriserer læringen som vilkårlig prosessuell, fordi jeg forstår informanten slik at man ikke nødvendigvis «får» kunnskap, trener på den, så bruker den i praksis, i den rekkefølgen. Det kan like gjerne være slik at en nyansatt har hatt en problematisk erfaring med en kunde i første instans, så tar en opp og diskuterer dette i en forelesning ved en av modulene, trener på hvordan en kan gjøre ting annerledes, og så prøver seg igjen i praksis.

Med Gherardis (2006) og Raelins (2007) poengtering av studier og instruksjoner som viktige faktorer i organisatorisk læring, men med en klar forrang til praksis, kan man se likheter i synet på læring. Allikevel opplever jeg anvendelsen av begrepet «kompetansetilføring» som problematisk i forhold til det praksisepistemologiske syn på læring. Videre virker anvendelsen av begrepet motstridende med tanke på hvordan både Frank beskriver at man ikke har lært noe ved å ha hørt et foredrag, og hvordan Sigma selv karakteriserer metodene på Læringscenteret. Ved observasjon av Læringscenterets første kursdag for nyansatte, introduksjonsdagen, var et av temaene selve Læringscenteret. Her ble det snakket om hvordan opplæringsløpet var lagt opp, hva som var forventet av de nyansatte både ved deltagelse og i periodene mellom de ulike modulene. I stedet for å bruke begrepet *kurs*, ble begrepet *program* anvendt. Dette ble begrunnet i at *program* vitner om et livslangt løp, og at man ved deltagelse i Læringscenteret ikke skulle bli «matet» med informasjon. Samtidig som denne understrekingen av at kurset ikke var innmating av informasjon, ble det som skulle skje i modulene beskrevet som *kompetansetilføring*; «Det handler om å bli tilført noe nytt, og så bruke denne kompetansen om og om igjen<sup>10</sup>». At en foredragsholder tilfører noen noe nytt høres jo nettopp ut som at en blir matet med informasjon. Å *tilføre* vitner for meg ikke om aktiv refleksjon hos «mottageren», altså den nyansatte, slik Raelin (2007) legger vekt på. Videre antyder ordlyden i det å bli *tilført* kompetanse for meg en mekanisk passivitet hos den det gjelder. Jeg bet meg altså merke i dette begrepet ved observasjonen, og passet på under intervjuet av Frank å spørre om hva det vil si å tilføre noen kompetanse.

Ja, jeg tror ikke jeg har hatt noen høy refleksjon rundt akkurat begrepet «å tilføre kompetanse,» men «å tilføre» er kanskje det motsatte av «å tilegne» da. Slik at man må jo både ha en avsender og en mottager her, og ja, vi har jo et sett med atferdsindikatorer for eksempel, som vi vet er viktig for å levere gode kundeopplevelser. Det vil jo være en type kompetanse som må tilføres, for det er ikke sikkert at du vet det når du kommer inn, det er jo ikke sikkert at du kjenner til atferdsprinsippene i bedriften, og hva du skal gjøre for å levere de (Frank).

Noe senere spurte jeg hva det var i systemopplæringskurset (som jeg observerte to dager etter introduksjonsdagen), hvor foredragsholder «sitter på» kompetansen, som gjorde at de nyansatte tilegnet seg denne kompetansen. Da svarte Frank at det var trening som gjorde at foredragsholders kompetanse skulle smitte. Slik jeg tolker denne prosessen, kan

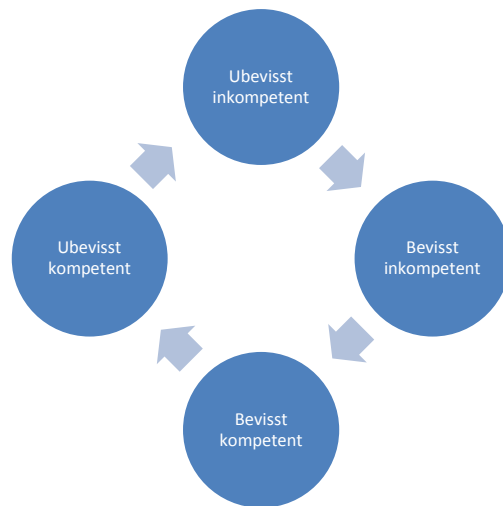
---

<sup>10</sup> Direkte sitat fra observasjon.



foredragsholder informere og snakke om hva systemet er til for og hvordan en skal anvende det, men læring hos individene skjer først når de får brukt systemet selv. Så i det begrepet «kompetansetilføring» kan assosieres til det man innenfor Nonakas (1994) rammeverk kan kalle konvertering fra eksplisitt til eksplisitt eller taus kunnskap, antyder allikevel understrekingen av det «å gjøre selv» at læringen i all hovedsak skjer i praksis. Man må også ta i betraktning at deltagelse i Læringssenteret sjeldent eller aldri er det første du gjør som nyansatt i Sigma. Kursdeltagerne har mest sannsynlig blitt introdusert for systemet, eller tatt det i bruk *før* deltagelse i Læringssenteret. Dermed kan man regne med at instruksjonene som finner sted på Læringssenteret på lang vei forekommer *etter* at deltagerne har hatt erfaringer med systemet. Dette gir rom for refleksjoner hos de nyansatte både under og etter instruksjonene (jf. Raelin, 2007). Jeg tolker det altså slik at begrepet *kompetansetilføring* er uheldig, og lite beskrivende for hva som er intensjonen med forelesningene, og hva som i realiteten foregår der. Min vurdering er heller at Læringssenterets forelesningsfunksjon inviterer til aktivitet og refleksivitet blant deltagerne, og at det er nivået av nettopp aktivitet og refleksivitet, men også erfaring, som avgjør grad av læringsutbytte novisene får bruk for i sin arbeidssituasjon.

Videre indiser på at Sigmas *kompetansetilføring* i realiteten er avhengig av en aktiv og refleksiv «mottager,» kommer i større grad til syne i deres modell som illustrerer kompetansestadier. Læringssenteret opererer med denne modellen som karakteriserer hvordan ens refleksjonsnivå forandrer seg fra det jeg vil kalle novisestadiet til ekspertstadiet. Dette gjelder for utførelsen av en bestemt arbeidsoppgave, og er ikke gjeldende på et generelt læringsnivå. Denne modellen ble jeg introdusert for under observasjon av salgstreningkurs. Den ble presentert for deltagerne med en oppfordring om å ikke stresse seg opp i den noen ganger vanskelige perioden som nyansatt. Det ble understreket at det tar tid å komme seg til et nivå hvor arbeidsoppgavene blir utført med det de kalte *flyt*.



Figur 3: Sigmas modell som viser trinnvis hvordan refleksjon og automatikk spiller inn i læring.

Å være ubevisst inkompetent innebærer at man enda ikke har erfaring med for eksempel en arbeidsoppgave. Man vet ikke hvordan man vil beherske oppgaven, og har heller ikke noe høyt nivå av refleksjon rundt dette. Når man først blir introdusert for den nye arbeidsoppgaven, og man må lære seg å beherske den kan man karakteriseres som bevisst inkompetent. Den nyansatte reflekterer over hvordan oppgaven skal løses, og han er klar over at han ennå ikke behersker oppgaven. Med tid og erfaring lærer denne personen hvordan oppgaven skal løses, og han er nå klar over at han behersker oppgaven. Han er bevisst kompetent, og gjør seg bevisste refleksjoner rundt hva man må gjøre for å løse oppgaven. Etter hvert som tiden igjen går, og erfaringene er flere, trenger ikke denne personen lenger å ha et bevisst refleksjonsnivå rundt hva det er han gjør som fører til at oppgaven løses. Han er ubevisst kompetent, og oppgavene løser han «av seg selv».

Denne modellen kan på mange måter minne om Dreyfus' (2004) fire stadier for læring. Der hvor Sigmas modell svikter i å forklare på en detaljert måte, hvordan man beveger seg fra stadium til stadium, kan den muligens bli styrket av Dreyfus' fire læringsstadier. Det later ikke til at «ubevisst inkompetent» inngår i Dreyfus' fire stadier for læring. Det å være ubevisst inkompetent vitner for meg om en tilstand man er i *før* en blir ansatt. Man har antageligvis ikke noe bevisst forhold til arbeidsoppgavene før man har blitt ansatt, og i neste omgang blitt introdusert for dem. Derimot kan det trekkes paralleller fra «bevisst inkompetent» til både «novisen» og «avansert nybegynner». Den bevisst inkompetente er

altså klar over at han ikke behersker oppgaven. Måten man kan lære seg å beherske den på et grunnleggende nivå kan gjøres på en slik måte vi kan se i novisestadiet. Den nyansattes leder eller en erfaren kollega kan beskrive det grunnleggende ved arbeidsoppgaven, i tillegg kan han observere en erfaren kollega, og dermed utvikle regler for handling. Dog vil dette ikke oppleves som kontekstfritt, da dette vil være foregå på arbeidsplassen. Felles for «bevisst inkompetent» og novisen kan være at man er bevisst ens manglende evne til å utføre oppgaven på egenhånd, og refleksjonsnivået vil antageligvis være høyt. Den avanserte nybegynner vil på lik linje som den bevisst inkompetente, over tid erverve erfaringer i ulike situasjoner. Reglene man har utviklet i første instans må her utvides, da en med erfaring ser at de ulike situasjonene besitter ytterligere komponenter. Tilsynelatende vil man ved dette punktet bevege seg fra å være «bevisst inkompetent» til et begynnende nivå av «bevisst kompetent». Man har lært at arbeidsutførelsens utfall er situasjonsavhengig, og refleksjonsnivået vil ved dette punktet antageligvis fortsatt være høyt. Dreyfus' tredje stadium, kompetent, beskriver den nå mer erfarne ansatte som en som på en forholdsvis kyndig måte kan utføre den gjeldende arbeidsoppgaven. Den ansatte i Dreyfus' kompetansestadium vil ikke på lik linje som i de foregående stadiene, måtte ta avgjørelser på grunnlag av bestemte handlingsregler. Uten regler for handling, i visshet om at avgjørelser må tas på bakgrunn av en situasjons spesifikke elementer og aspekter, kan det å utføre en handling allikevel oppleves som overveldende. Den ansatte må da, enten på egenhånd eller i samarbeid med en mester, legge en plan. Og dette vil tilsynelatende kreve høy grad av refleksjon. Løsningen som fremkommer av planen vil antageligvis videre ha noe å si for erindringen. På bakgrunn av den refleksive kunnskapens sentrale rolle i kompetansestadiet, trekker jeg igjen paralleller til «bevisst kompetent». Den ansatte finner en løsning, men refleksjon virker i stor grad å være involvert. Valg av plan og perspektiv, med en mulig involvering av mester, kan vitne om en bevissthet rundt handling. De umiddelbare og intuitive reaksjoner i enhver situasjon, beskrevet i Dreyfus' fjerde stadium, ekspertens, kan vitne om det Sigma referer til som den «ubevisst kompetente». Ekspertens intuisjon, eller den tause kunnskapen, er ervervet gjennom erfaring i de foregående stadiene. Og dette anvendes på en ubevisst måte, og virker ikke å kreve bevisst refleksjon.

## 4.2 Nyansattes læringsprosesser

I det følgende vil de empiriske funn som fremkom i intervjuene med nyansatte presenteres. De nyansatte jeg har intervjuet befinner seg i ulike stadier med tanke på Læringscenterets formelle opplæringsløp. Arne har ennå ikke deltatt på modul 1, Carl og Erik er nåværende deltagere på ulike stadier, og Daniel har fullført. Tolkninger gjøres underveis.

### 4.2.1 Handling og refleksjon i simulerte og reelle arbeidssituasjoner

Jeg finner mange likheter i de nyansattes beskrivelser av egen læring. Under intervjuene kom det frem at informantene anser læringsprosessene sine som ulike, avhengig av om de skal lære om forsikringer eller systemer på den ene siden, og forvaltning av forsikringer til kunder på den andre siden. Derfor vil funn og tolkninger belyse denne todelte begrepsforståelsen, som videre demonstrerer de ansattes læringsprosess. Videre vil nyansattes beskrivelser av læringsprosess belyse deres opplevelse av støtte fra Sigma.

Ved snakk om læring, enten ved at informantene skulle beskrive hvordan de lærte, eller når jeg ba dem om å fortelle om eksempler på situasjoner hvor de har lært, var det flere som spontant delte opp læringsprosessen sin. De antydte at de lærte på ulike måter; produktkunnskap og datasystemer på den ene siden, og formidling til kunder og kommunikasjon eller fag på den andre siden.

[...]Altså, det vi egentlig har drevet med nå da, det er jo produktkunnskap, og det er jo en del av læringa. Den andre delen av læringa er jo det å... Vi må prate for oss og kunne kommunisere med kunden og ha en god samtale da [...]. Når vi er borti der da<sup>11</sup>, så er det egentlig mest bare produkt. Det er produkt, produkt, produkt, og det kan de der på huset. Her er det mer læring om oss, sånn i grupper på fem da [...] (Carl).

---

<sup>11</sup> Refererer til Læringscenteret.

Carl uttrykker at produktkunnskap er en side av læring, mens kommunikasjon og formidling er en annen. Jeg tolker det som om at han mener at han lærer produkt og formidling på ulik måte. Daniel virker å uttrykke den samme todelte læringen:

Her er det jo litt delt opp. Det ene går jo på produktkunnskap. Altså, jeg begynte her for snart seks måneder siden, og det å lære seg alle de ulike produktene, hvordan de fungerer, hvordan et skadeoppgjør er, hvordan eh... regler for å tegne forsikring da. Det er jo en side. Så har vi den andre siden som går på å forvalte den kunnskapen overfor en kunde. Der kommer det mer trening inn. Altså, det er liksom teorien, og det å lære produktet å kjenne, og så skal det forvaltes. Så da må det trenes på kundesamtaler. [...] Så det ene er liksom å... Litt pugging, og å gjøre seg kjent med rammene. Og så er det trening som er... kommer i etterkant. Eller samtidig og i etterkant da (Daniel).

Daniel antyder at det å lære om forsikringer krever pugging og regler for handling. Når det er snakk om formidling av forsikringer og hvordan kommunisere, er det å gjøre selv, spesielt i form av fasilitert trening, som antydes å være nødvendig. Erik formidler også et uttalt skille mellom typer læring, dette kom til uttrykk da jeg spurte om han kunne fortelle meg et eksempel på en situasjon hvor han hadde lært noe. Han svarte «tenker du i system eller faglig?». Erik har ikke i like stor grad direkte kundekontakt som de tidligere nevnte informanter, han har også et noe mer profesjonsrettet arbeid, og jeg ser at han gjør et ulikt skille enn Carl og Daniel. Når Carl snakker om hvordan han lærer om produkter, fremhever han det å jobbe med forsikringene i det datasystemet han anvender i sitt daglige arbeid som mest lærerikt.

[...] Det finnes jo så utrolig mange forsikringer, og hvis du da tar og splitter det over flere dager, så føler jeg at det blir mer lære... Det blir lettere å lære det. For når du komprimerer alt på en dag, og hamrer igjennom alle slidesene, så sitter vi jo egentlig igjen og bare ”ja... hva har vi lært?”. Så det er det å kunne gå litt sakte fram, og kunne registrere de forskjellige forsikringene mens vi driver med produktet... Vi har jo et annet system som heter X<sup>12</sup>, og at vi greier å registrere det der, mens vi driver med produktet, er veldig lærerikt (Carl).

Carl uttrykker altså en bevisst preferanse til læringsmetode i forhold til produkt og system. Han må selv «anvende» produktet i en hensiktsmessig kontekst. Jeg tolker hans bruk av begrepet «driver med» i betydning av at han undervises i forsikring, for eksempel i kurs på

---

<sup>12</sup> Navn på datasystem som anvendes ved for eksempel registrering av forsikringer for kunder.

Læringscenteret. Han gir uttrykk for at det er vanskelig å bearbeide mye ny informasjon på en gang, spesielt når forsikringene det undervises i behandles i kontekstfrie situasjoner. Da jeg spurte Carl om nevnte eksempel var lærerikt fordi han da anvendte produktet og systemet selv, og ikke bare så på power pointen, svarte han følgende:

Yes, det er akkurat det. Med en gang vi begynte så var det jo så... Jeg forstod jo ingen ting, for da var det jo... Ja, det var jo dekning og det var forsikring, og det var kunde, og det var avtale og det var risiko. Det ble jo aldri noen sammenheng å sette det sammen med da. Så det er det å finne sammenheng på egentlig både produktet og systemet (Carl).

Min tolkning blir at hans læringsutbytte avhenger av å erfare produktet og systemet i en passende kontekst, hvor sammenheng mellom produktet det opplæres i, og situasjoner det anvendes i, gir mening. Daniel formidler e-læringskurs som nyttig da han skulle lære om produkter. Da jeg spurte om han kunne beskrive hvordan han lærte om produkter, svarte han følgende:

Da er det jo egentlig sånn e-læringskurs som har vært basen. [...] De første par ukene satt jeg bare og gjennomførte e-læringskurs på bilforsikring, husforsikring, skade... gjennom alle forsikringene. Og selvfølgelig tegning, regler for forsikring, avtalegiro. Det er på en måte mange sånne praktiske ting som du må ha for å få påfyll til å få en god kundesamtale da. [...] Det å sitte i ro og mak på et e-læringskurs og bruke systemet er jo lett. Og så skal du håndtere ulike ting med kunden som dukker opp, samtidig som du håndterer systemet. Det var krevende i begynnelsen (Daniel).

Daniel uttrykker at det å gjennomføre e-læringskurs som omhandler ulike produkter, regler og lignende ikke opplevdes som noe problematisk. Ved første tolkning kan en si at han lærte ved å gjennomføre kursene. Derimot formidler han videre at *anvendelsen* av produktene i systemet, i en reell og uforutsigbar situasjon, opplevdes som krevende i begynnelsen. Så hvor og hvordan har egentlig læringen oppstått? Det kan virke som at han får informasjon om produkter og lignende i e-læringskursene, men at en hensiktsmessig kontekst er avgjørende for den faktiske læringen. Videre indiserer på at selve utførelsen av en arbeidsoppgave er arena for læring, hvor handling og refleksjon virker å stå sentralt, kan vi se i det jeg ba Daniel beskrive en situasjon som han kjente var lærerik. Han beskriver en situasjon hvor han har

gjort en feil. Han har ikke sjekket hendelseslogg på en kunde før han ringer, og det viser seg at denne kunden tidligere har gitt uttrykk for at han ikke vil bli kontaktet. Han forteller videre:

Jeg har helt sikkert fått vite om det, og lært det, at «hendelseslogg, der gjør vi sånn». Man er liksom litt sånn ubevisst inkompetent på en måte da... Eh... Og så lærer man seg at den finnes, du vet at du skal gjøre det, så går du igjennom en sånn læringskurve hvor du til slutt eh... Det ville aldri falt deg inn å ringe kunden uten å gjøre det (Daniel).

Her uttrykker han tydelig at han har «helt sikkert fått vite om det, og lært det». Men hadde han egentlig lært det? Da ville han vel ikke begått den feilen? Det at han hadde fått vite om det i forkant av denne situasjonen, førte jo ikke til at han gjorde «det riktige». Jeg tolker det heller som at det var det at han gjorde en erfaring, som i dette tilfellet viste seg å gi et negativt utfall, som gjorde at han lærte om hensikten med hendelseslogg. Det er altså mye fra Daniels eksempel som tyder på at læring skjer i flyten av erfaring, med eller uten vår bevissthet om det, slik Gherardi (2006) understreker. I dette tilfellet er informanten bevisst på at læringen oppstod da han gjorde en feil i sin arbeidsutførelse, og vi kan se at han reflekterer rundt hva det var han gjorde som førte til det uventede utfallet (jf. Schön, 2001 og Raelin, 2007).

Erik deler som nevnt inn læringen noe ulikt enn Carl og Daniel. Da jeg ba han beskrive en situasjon hvor han kjente at han hadde lært, valgte Erik å beskrive et eksempel fra systemlæring:

Første dagen jeg kom, så ble jeg jo satt til å begynne å se på alle de ulike datasystemene vi har her nå, og da oppdaget jeg jo at det ene systemet lignet på noe jeg har vært borti tidligere. Og når vi da begynte å gå igjennom det så hadde jeg noen paralleller som gjorde at... At jeg kanskje lærte det litt fortere enn det andre gjør da. Jeg så... Jeg kunne sammenligne, men jeg så jo også at det var ting som var veldig ulikt. Men det lærer du jo i, å se likheter og ulikheter, så det gjør kanskje at det... At jeg lærte det fortere enn andre kanskje (Erik).

Man kan se at Erik har erfaring fra andre lignende datasystemer, og at han dermed opplevde det som enklere å lære det aktuelle datasystemet. Da Erik ble «satt til» å se på de ulike

datasystemene, kan en ikke kalle dette for hverdagslig utførelse av en jobb. Allikevel kan man si, som Billett (2010) poengterer, at det er *hva* og *hvordan* individer oppfatter og konstruerer fra deres erfaringer som i siste instans former hva de lærer. Når Erik sier at han oppdager likheter og ulikheter, virker det rimelig å si at læringen bunnet i refleksjoner over erfaringer han hadde gjort med lignende systemer fra tidligere arbeid.

Jeg ser flere likheter mellom måten særlig Carl og Daniel lærer produkt og system. De nevner ulike eksempler på setting for læring, henholdsvis kurs og e-læringskurs. Fellesnevneren virker allikevel å være at de må gjøre egne erfaringer med produkter og system, i en hensiktsmessig kontekst. Carls eksempel foregår i en simulert arbeidskontekst, mens læringen som oppstår i Daniels eksempel, foregår i en reell arbeidskontekst. Erik trekker ikke frem spesielle fasiliterte opplæringsmetodikker, i sitt eksempel. Vi ser at Eriks eksempel viser en situasjon hvor han skal gjøre seg kjent med datasystemet, og at han oppdager at det på noen måter ligner et datasystem han har erfaring med fra tidligere arbeid. Felles for alles beskrivelser av læring, involverer egen aktivitet, at informantene gjør noe selv. Carl og Daniel lærer om produkter ved å gjøre egne erfaringer, mens Erik har gjort erfaringer med lignende systemer, og ser dermed sammenhenger som er hensiktsmessige for hans læringsprosess. Videre virker det som om refleksjonsnivået hos de tre nevnte informantene er forholdsvis høyt under læringsprosessen. Bare det at de kan sette ord på hva som gjør at de lærer, vitner for meg om et høyt refleksjonsnivå.

Når det er snakk om den andre siden av læring, slik informantene virker å uttrykke det, er det formidling av produkter og kommunikasjon med kunder som fremheves av Carl og Daniel. Erik trekker frem det faglige i hans arbeid. Med fokus på å lære å kommunisere med kunden trekker Carl blant annet frem ulike typer rollespill. Særlig nevnes reflekterende team som en nyttig metode for å lære å kommunisere med kunden.

[...] Nå har vi vært tre team da, så det er fem på hver. Og så er det to som har en... Eller en kunde, en selger, og så sitter vi tre andre som observatører for å sjekke etter åpne og lukkede spørsmål, nøkkelord, og innvendinger fra kunder... Hvordan de takler det... Så det er en mulighet vi gjør, og så... Ellers så har vi sånn reflekterende team som bryter inn hver gang vi sier noe feil, så det er utrolig mye forskjellige læremåter altså. Og den mest effektive er antageligvis den der vi bryter inn med en gang.



Det er utrolig slitsomt å bli avbrutt hver gang du føler at «åh, nå er det noe feil,» og da vet du at «ok, nå kommer det kritikk, for nå er det noe feil». Men det er lærerikt (Carl).

Eksempelet Carl benytter seg av, er i en kontekst av fasilitert trening, altså er det ikke en reell arbeidssituasjon. Videre i samtalen understreker han at reflekterende team oppleves som det mest nyttige, fordi det er lettere å huske hva som har skjedd når en tar det opp med en gang. Han sier at når de tar oppsummeringer ti minutter senere, i andre typer rollespill, så er det lett å glemme hva som egentlig skjedde. Her kan man se en slags refleksjon i handling (jf. Schön, 2011). Disse avbrytelsene ville antageligvis ikke forekommet i en reell arbeidssituasjon. Men vi kan se at denne refleksjon og diskusjon, idet en hendelse oppstår, antydes å muliggjøre en tydelig bevisstgjøring av hvordan en kommuniserer med kunden. Videre er deltagerne i reflekterende team en blanding av nyansatte og mer erfarne kollegaer og/eller leder. Med erfarne kollegaer og en eventuell leder til stedet, kan en også trekke paralleller til mesterlære. Igjen må det påpekes at reflekterende team foregår i en simulert arbeidskontekst, altså er det ikke fullstendig sammenlignbart. Refleksjon over hva man *gjør*, i samarbeid men en mester med lang erfaring, trekkes av Raelin (2007) frem som gunstig for læring. Og kan virke som at det er denne refleksjon over handling Carl legger vekt på, når han beskriver at reflekterende team oppleves som svært nyttig.

Når Daniel snakker om hva som er lærerikt i forhold til å formidle forsikringer til kunder, trekker han frem trening. Daniel nevnte rollespill som en god måte å trene på. Da jeg spurte hvordan han ble flinkere til å håndtere ulike kundesituasjoner, svarte han:

Det jeg tror det er, er rett og slett at du driter deg ut nok ganger. [...] Vi har jo sånne rollespill på kontoret hvor vi later som vi ringer, og en person svarer, og det er klart at man skal... Det er jo en som observerer og skal følge spesielt med på om du er flink til å stille åpne spørsmål for eksempel da. Da får du jo ulike svar, og så er det det å utnytte det kunden sier, og bruke det kunden sier til å dra samtalen videre i logisk rekkefølge da. Men det er altså det å gå i blindgater ofte, og finne løsninger på samtalen slik at en går videre, ikke kjeder kunden, og ikke skaper utålmodighet og så videre. At du blir oppfattet som en dyktig... Dyktig rådgiver. Og da tror jeg at hvis du håndterer blindgatene mange nok ganger, så blir det liksom... Da blir det bare en ny mulighet [...] (Daniel).

Man kan se at Daniel beskriver et rollespill hvor situasjoner skapes underveis. Han vektlegger prøving og feiling, som måten å lære seg å håndtere ulike kundesituasjoner. Denne feilingen kan sammenlignes med det Gherardi (2000) benevner som refleksiv kunnskap. At en «driter seg ut nok ganger» kan være et bilde på sammenbrudd, hvor erfaringene med disse hendelsene medfører læring.

Når det er snakk om læring i det faglige, trekker Erik særlig frem teammøter med fagleder og kollegaer som gunstig for læring. I teammøtene diskuteres det hovedsakelig enkeltsaker, men også endringer i rutiner eller praksis. Erik forteller at det er lav terskel for å ta opp saker som ikke står på agendaen, og at samarbeidet er godt. Erik sier videre at han lærer hele tiden, han er spesielt bevisst på læringen nå, fordi han er forholdsvis ny i jobben.

For di jeg har jobbet som rådgiver tidligere, og kunne på en måte... Eller jeg visste... Jeg opplevde mye nyttig i den jobben og altså. Men der ble ting litt mer rutine da, fordi jeg hadde gjort samme type arbeidsoppgave flere ganger før. Så nå føler jeg at ingen dager er helt like, og jeg gjør stadig noe nytt. Og i og med at jeg jobber med [...] <sup>13</sup>, så får jeg helt nye caser hver gang jeg tar en. Det er liksom... Jeg har ennå ikke kommet dit at du har noen forhold som er forholdsvis like. Det vil komme med erfaring, men jeg er ikke der ennå (Erik).

Erik opplever i sin foreløpige ansiennitet, at han ennå ikke møter forhold som er tilnærmet like, når det gjelder det faglige i sine kundemøter. Slik jeg tolker Erik hadde han i sin tidligere jobb oppnådd status som ekspert, tolkningsgrunnlaget ligger i utsagnet om at «ting ble rutine». Rutinebegrepet kan vitne om en arbeidsutførelse som ikke krever særlig høy grad av bevisst refleksjon. Man kan sette dette i sammenheng med intuitiv kunnskap; ervervet gjennom lagring og akkumulering av episoder og hendelser over tid (jf. Raelin, 2007). I sin nåværende situasjon som nyansatt, virker det som Erik opererer med et forholdsvis høyt nivå av refleksjon når det kommer til det faglige i hans arbeid. Med erfaring, slik Erik påpeker, altså med ervervelser av flere ulike situasjoner, og bearbeidelse av disse, vil kanskje det faglige arbeidet igjen bli intuitivt og basert på taus kunnskap.

---

<sup>13</sup> Inngående arbeidsbeskrivelse anonymisert.

Igjen, ser jeg flere mønstre, men også ulikheter i det Carl, Daniel og Erik beskriver den andre siden av læring. Deres beskrivelser er i utgangspunktet i ikke-reelle arbeidskontekster (med unntak av Eriks andre eksempel), derimot ser jeg igjen at aktivitet og refleksjon er sentrale faktorer for læring. Carl trekker frem reflekterende team, Daniel fremhever rollespill, mens Erik understreker både teammøter og egne erfaringer. Felles i deres beskrivelser virker å være deres bevisste refleksjoner; Carl vektlegger refleksjon med både nyansatte og erfarne kollegaer, og leder. Daniel reflekterer også interaktivt med andre deltagere i rollespillet, men han vektlegger det han *selv* gjør, og de flere ervervelser av erfaringer han gjør som et hovedelement i sin læring av formidling. Erik understreker teammøter som viktig for å lære om det faglige i arbeidet han gjør. Her diskuteres det enkeltsaker, mellom medarbeidere og ledere. Videre poengterer han at det er læring bare i det å ta nye enkeltsaker, da han ikke opplever noen som like. Her ser man et eksempel på læring i praksis, på reell basis. Eriks beskrivelser skiller seg noe fra Carls og Daniels beskrivelser, da han har arbeidet med lignende arbeid før. Jeg ser at Erik, både når han beskriver læring av datasystemer og fag, fremhever i større grad erfaringer fra tidligere arbeid, som han anser som nyttig for å lære hans nåværende arbeidsoppgaver. Mens Carl og Daniel fremhever i større grad aktiviteter og refleksjoner i den fasiliterte treningen som viktige faktorer i deres læring.

Arne, som foreløpig ikke er nevnt, gjør ikke et slikt uttalt skille av læring, som de resterende informantene. Han har ennå ikke deltatt på Læringscenteret, og har dermed ikke gjort erfaringer i forhold til kursene og aktivitetene som foregår der. Da jeg spurte hva det var som gjorde at han lærte svarte han:

Det er eh... praksis, veldig mye praksis. Å få lov til å gjøre samme tingen flere ganger på rad sånn at du husker på det. [...] Ofte så lærer du en ting, så er det to måneder til neste gang du kommer borti den tingen og da... Ja, så sånn liker jeg det hvert fall. At jeg får repetert det et par ganger [...] (Arne).

Jeg ser at Arne vektlegger praksis i sin læring. Måten han beskriver læring i praksis, kan vitne om at det er i en treningssituasjon denne praksisen foregår, og ikke i en reell arbeidskontekst. Det man dog kan se, slik som vi har sett hos særlig Carl og Daniel, er at han vektlegger det å *gjøre* noe. Når han sier at han ofte lærer en ting, og ikke kommer borti det på to måneder, kan

det videre vitne om at han behøver å gjøre seg flere erfaringer med denne ene tingen, over lengre tid, for at det skal gi en reell læring. Jeg tolker Arne slik at disse erfaringene må forekomme flere ganger, også da i en treningssituasjon. Ved videre snakk om læring, fremheves rollespill og særlig medlytt som gunstige læringsmetodikker. Arne sier at det er nyttig å sitte på medlytt fordi han lærer av reelle situasjoner, og får samtidig høre hvordan en erfaren kollega løser oppgaven. «For det er jo aldri en lik situasjon, og du får... Du kommer borti mye som du ikke kunne lært ved å sitte og lese teorien» (Arne). Man kan se at Arne poengterer at ingen situasjoner er like, og jeg tolker det som at han uttrykker en preferanse til å lære gjennom å lytte på reelle situasjoner, fremfor å lese om for eksempel formidling av produkter til kunder. Videre trekker jeg paralleller til mesterlære; Arne får lytte til en erfaren kollega, som kan med sin håndtering av kundesituasjonen sette standard for ytelse. I understrekingen av rollespill og medlytt som gode måter å lære på, tolker jeg det som at formålet med metodikkene som anvendes er å lære å håndtere kunder og formidle forsikringer til kunder. Altså selve rådgivningsdelen av hans arbeidsoppgaver. Da jeg spurte om han kunne fortelle om et eksempel fra hans arbeidsutførelse hvor han kjente at han lærte, svarte han;

Ja, jeg gjør jo det hvis at jeg hjelper en kunde, og at jeg blir kastet ut i en situasjon og må prøve litt selv. Eh... Ellers så har vi jo verktøy på intranettsiden som jeg kan slå opp og finne fakta, selv om du føler at det tar veldig lang tid når du sitter med en kunde og at du ikke kan noe og må lete opp så da... Normalt sett så ville det vært enklere å spurt noen som kan det, så du får svart med en gang... Så merker jeg jo at selvfølgelig når jeg sitter og leter selv, så lærer jeg jo på det, da begynner jeg å bli kjent og finner frem. Selv om jeg synes det tar veldig lang tid (latter) for du må liksom lese igjennom mye for å finne det du leter etter da. Men det er jo bare om å gjøre å bli kjent. Så det er kanskje... mens jeg jobber (Arne).

Videre understreker Arne at han ikke har mye erfaring med reelle kundesituasjoner. Fra eksempelet kan man se at Arne viser usikkerhet i forhold til forsikringene som formidles, og at han anvender oppslagsverket på intranettet som et verktøy for å kunne rådgi kunden. Jeg tolker det som at det å lete i oppslagsverket ikke oppleves som optimalt, da han kjenner situasjonen som noe pressende når han samtidig må håndtere kunden. Han understreker allikevel at det er en god måte å bli kjent med å navigere og finne svar i oppslagsverket. Videre, da jeg spurte om han kunne fortelle om en reell situasjon hvor dette hadde skjedd, svarte han;

Ja, jeg måtte hjelpe en kunde med reiseforsikring, eh... Som ringte og tydeligvis satt med billetter han skulle kjøpe på nett. Han hadde ikke lyst til å trykke «ok» før han hadde fått svar på... Akkurat det med reiseforsikringa. Og den kan ikke jeg alle detaljene på enda, så da var jeg nødt til å slå opp. [...] Og da måtte jeg slå opp de verktøyene vi hadde på nett, og så ringte jeg, og da måtte jeg lete mens jeg snakket med han på telefonen. Så da fikk jeg liksom brukt det eh... og kunne ikke forberede meg på hva han skulle spørre om (Arne).

Videre fortalte Arne at denne kundesituasjonen endte godt, og at kunden var fornøyd. Jeg spurte videre “i den situasjonen der, hvor tror du på en måte læringen oppstod”? Og Arne svarte;

Nei, å være... ikke være forberedt da, at man måtte lete mens man eh... Ja, hadde kunden på tråden. Hadde jeg ikke funnet det, så kunne jeg spurt noen, men nå fant jeg det jo, så jeg slapp jo å spørre da. Ja, der tror jeg kanskje læringa oppstod (Arne).

Slik jeg tolker denne læringsprosessen, var det i det Arne var aktiv, og søkte svar for å hjelpe kunden at læringen oppstod. Han kjente at han ikke hadde nok erfaringer med den aktuelle reiseforsikringen, og at han ikke var forberedt på hva som skulle komme. Man kan si at han opplevde et sammenbrudd (jf. Gherardi, 2000), og at han dermed i hans aktivt søkende etter en løsning, hadde bevissthet i fokus. Hans læring var refleksiv.

Jeg ser også i Arnes tilfelle, at aktivitet og refleksjon er viktige komponenter for læring. Han vektlegger i sine eksempler at han må *gjøre* noe, altså være i aktivitet for å lære noe. Denne aktiviteten virker å både gjelde i fasiliterede treningssituasjoner og i reell arbeidsutførelse. Han uttaler ikke eksplisitt at refleksjon er viktig i hans læringsprosess, men jeg finner det relevant i alle hans eksempler. Jeg vil påstå at det oppstår refleksjon *under* medlytt, man gjør seg sine tanker om det som skjer i samtalen, og hvorfor utfallet blir som det blir. Etter medlytt, skal man jo også diskutere hva som forekom i samtalen, enten med andre som lytter, eller andre erfarne kollegaer. Videre ser jeg at refleksjon er sentralt i Arnes eksempel hvor han lærte i en reell arbeidssituasjon. Idet han lærer av å være uforberedt, og måtte håndtere situasjonen i det den oppstår, uten en trygghet med forsikringen som formidles, antyder for meg bevissthet i

fokus i en jobb han ikke ennå mestrer. Dette sammenbruddet medfører refleksjon (jf. Gherardi, 2000).

## 4.3 Oppsummering

I dette kapittelet er det foretatt en fremstilling av de empiriske funn som fremkom under dokumentanalyse, observasjon og intervjuer. Ved en innledende forståelse eller en «overflatetolkning» av kurs på Læringscenteret kan det muligens beskrives som at kunnskap overføres fra en «eier» til en «mottager». Derimot, har jeg i empirien sett at instruksjonene ved Læringscenteret i stor grad forekommer når deltagerne først har hatt mer eller mindre erfaring med det det undervises i. Når de har hatt erfaringer med det som er gjenstand for undervisning, i sin reelle arbeidskontekst, virker det ut ifra empirien, mer nærliggende å tro at de vil få utbytte av kursene. Jeg har videre sett at tre av fire informanter uttrykker at de lærer på ulik måte, avhengig av hva de skal lære. Slik jeg tolker deres beskrivelser, er ikke læringsprosessene ulike, men mål for læring er ulikt. De skal lære seg forsikringer, datasystemer, fag og formidling og kommunikasjon med kunder. Felles for alle informantenes beskrivelser av læring virker, som jeg har antydnet, at de må *handle* og *reflektere* i en *hensiktsmessig kontekst*. Den hensiktsmessige konteksten kan både være en simulert arbeidssituasjon, når en aktivt forsøker å lære noe, og ser sammenhenger med tidligere erfaringer, og i reelle arbeidssituasjoner. De fleste informantene legger dog vekt på læring i fasiliterte rammer.

## 5 Diskusjon

I dette kapittelet vil de empiriske funn drøftes opp mot oppgavens anvendte teori presentert i kapittel 2. Diskusjonens oppbygging gjenspeiles i oppgavens forskningsspørsmål.

Avslutningsvis vil konklusjon, begrensinger ved oppgaven og implikasjoner fremstilles.

### 5.1 Nyansattes læringsprosess

Jeg har i mine tolkninger av det empiriske materialet antydnet at det å gjøre seg *erfaringer* med arbeidsoppgaver, i reelle arbeidssituasjoner og i fasiliterte treningssituasjoner, er viktige faktorer for nyansattes læring. Videre har det blitt trukket frem at *handling* og *refleksjon* kan være viktige elementer i disse erfaringer. Informantene anvendte ikke disse begrepene selv, men med et analytisk blikk på materialet, fant jeg at disse elementene var gjennomgående i deres beskrivelser. Når det er snakk om erfaring, handling og refleksjon, *isolert fra kontekst*, er det sammenfallende aspekter mellom empiri og anvendt teori. Man kan si at man lærer når man gjør seg erfaringer ved å handle, for så å reflektere over handlingene og deres utfall. Men kan man tolke empirien på en annen måte? Med et annet teoretisk utgangspunkt, ville det finnes ulike elementer i de nyansattes læringsprosess? Kunne man for eksempel anvendt Nonakas (1994) rammeverk, og funnet andre forklaringer? Hvis man eksempelvis anvender Carls første beskrivelse på hvordan han lærer om produkter; jeg så at han hadde behov for å forstå sammenhenger mellom produkt og system, og han sa selv at det var lærerikt når han fikk anvende produktet i datasystemet. Kan man forstå instruktørens produktkunnskap som eksplisitt, og at denne instruktøren overførte denne kunnskapen til Carl ved å informere om produktet, altså konvertering av eksplisitt til eksplisitt kunnskap? Eller kan man forstå instruktørens produktkunnskap som igjen eksplisitt, og at denne kunnskapen ble overført til Carl, på en slik måte at Carl måtte anvende produktet i praksis (i datasystemet) og at han videreutviklet det slik at produktet ble hensiktsmessig i forhold til å utføre jobben sin? De to spørsmålene jeg stiller meg henviser til henholdsvis modus to og fire i Nonakas rammeverk. Jeg tolker det slik at man i dette tilfellet kan avvise modus to, da jeg så at Carl uttrykte at han selv måtte se sammenheng mellom produkt og datasystem i *anvendelsen*, og at han dermed

ikke lærte noe ved at instruktøren snakket om produktet. Derimot, kunne man allikevel anvendt Nonakas rammeverk, og tolket det slik at læringsprosessen Carl beskrev passet inn i Nonakas modus fire. Jeg finner allikevel at de gjennomgående beskrivelser av læring i empirien utelukker for eksempel Nonakas modus to, og at det dermed ville være lite hensiktsmessig anvende dette rammeverket. På den andre siden kan man jo også undres om man ville funnet eksempler på modus to i datainnsamling og i den følgende empirien, hadde Nonakas rammeverk vært oppgavens teoretiske utgangspunkt. Enn så lenge, vil de initiale elementer, erfaring, handling og refleksjon, i nyansattes læringsprosess gjelde i den videre diskusjonen.

Funnene viser at de nyansattes læring i stor grad foregår i en kontekst av fasilitert trening på arbeidsplassen, hvor nettopp erfaring, handling og refleksjon er sentrale elementer. Oppgavens anvendte teori vektlegger ikke en slik fasilitert trening beskrevet i empirien. Teorien indikerer dog at handling og refleksjon er sentrale elementer, men at det er den reelle arbeidskonteksten som er område for disse elementene i læring. Så hvordan kan de nyansattes vektlegging av fasilitert trening som sentral i deres læring forklares? På den ene siden så kan man jo spørre seg om informantene fremhever den fasiliterte treningen på grunn av at de er i den situasjonen de er i; de er nyansatte i forskjellige stadier, som forholder seg til organisasjonens opplegg for opplæring og kompetanseutvikling. Hvis ikke Sigma hadde hatt dette systematiserte opplæringsløpet, ville de snakket annerledes om hvordan de lærer? Ville informantenes spontane beskrivelser av kontekst for læring i større grad vært i reelle arbeidssituasjoner da? Man kan også stille spørsmål rundt hvordan man operasjonaliserer begrepet læring. Med et utgangspunkt i det praksisepistemologiske perspektiv tenker jeg på læring som kunnskap i praksis. Men jeg vet for øvrig at forut for denne oppgaven, hadde ikke jeg denne bevisste refleksjonen rundt hva begrepet læring innebærer. Begrepet var på en måte selvsagt. Det kan tenkes at denne refleksjonen rundt begrepet heller ikke er tilstede hos informantene, og at den konvensjonelle betydningen kan være at læring foregår i en opplæringskontekst, og at de dermed i sine beskriver av læring forteller hvordan de lærer i en *opplæringskontekst*. På den andre siden så vil jeg ikke avvise at handling og refleksjon i simulerte praksiser kan gjøre at de nyansatte lærer. Flere av informantene vektlegger disse treningsformene, og sier at det er slik de lærer i den fasen de er i. Og det blir muligens mer hensiktsmessig å snakke om læring hvor handling og refleksjon fortsatt står sentralt, men at konteksten ikke nødvendigvis må være en reell arbeidspraksis, men en *relaterbar* praksis.



Dette kan dog igjen problematiseres; i samtale med Silvia Gherardi<sup>14</sup>, som er en sentral teoretiker i denne oppgaven, spurte jeg hvordan hun tenkte om at de nyansatte lærer ved rollespill og reflekterende team. Hun responderte med å si at under trening i simulert praksis, så vil deltagerne lære hvordan en utfører arbeidsoppgaver i nettopp en kontekst av simulasjon; altså er de da involvert i en praksis, som ikke er den samme som den praksis en faktisk skal utføre sine arbeidsoppgaver i. Med utgangspunkt i praksisepistemologien er det vanskelig å være uenig med Gherardis refleksjoner. Men når empirien antyder at så lenge handling og refleksjon gjøres av individene selv og i samhandling med andre, og de kan trekke på egne erfaringer i disse fasiliterte treningsformene og fra kurs i sin reelle arbeidsutførelse, har de ikke lært da? Jeg mener at det er viktig å ta informantenes forståelse av egen læringspraksis på alvor, dermed ser jeg det som hensiktsmessig å godta at relaterbar praksis holder for å lære. Det kom også frem i empirien at det er et vekselspill mellom deltagelse i kurs, fasilitert trening og reell arbeidspraksis, og at disse elementene nødvendigvis ikke følger hverandre i en bestemt rekkefølge. Da kan det jo også tenkes at de nyansatte trekker på erfaringer fra hver av disse instanser, i et lignende vekselspill, men at de assosierer begrepet læring med *opplæring*, og at de derfor forteller om læringsrike hendelser som har forekommet under opplæring. Det kan være at den samlede erfaring fra de ulike instanser utgjør læringen, men at det er fra de settinger hvor *målet er å lære* at de husker hvordan de lærte. Altså kan mye av læringen rett og slett være taus, slik den fremheves i praksisepistemologien, så vel som i eiendomsepistemologien. Jeg antyder altså at det er en svakhet i den teori jeg har valgt å anvende, da den legger mye vekt på taus kunnskap, som det er hevdet, er vanskelig å få tak på og snakke om; det kan altså være at de nyansatte informantene lærer på en slik måte, uten at de er klar over det, og dermed i stor grad trekker frem eksempler på læring fra kurs eller fasiliterte former, hvor de er bevisste på at læring er målet. Da kan det muligens ha vært mer hensiktsmessig å anvende Nonakas (1994) rammeverk. Derimot mener jeg at dette også ville vært problematisk, da empirien indikerer at læring ikke oppstår ved *kunnskapskonvertering* av for eksempel eksplisitt til eksplisitt kunnskap, fra en kompetent person til en passiv mottager. Empirien indikerer jo at «mottageren» ikke er passiv når læring oppstår, og at en må være aktiv og reflektere rundt situasjonene en befinner seg i for å lære i den fasen de er i som nyansatt. På bakgrunn av dette kan det videre diskuteres om den anvendte teori er for generell; at den ikke skiller nok mellom læring i oppstartsfasen kontra kontinuerlig læring i

---

<sup>14</sup> Da Silvia Gherardi holdt et seminar på det utdanningsvitenskapelige fakultet (UiO) den 25. april 2014, avtalte vi at jeg kunne sende henne en e-post med spørsmål jeg hadde i forbindelse med empiri/teori. Mailutvekslingen foregikk mellom 26. april og 5. mai 2014.

hele arbeidsforholdet. Derimot kan dette være noe en nettopp ønsker å fremheve innenfor praksisepistemologien, at det ikke er noen forskjell på læring avhengig om en er nyansatt eller ei. Men kan det også tenkes at det bare er snakk om en forskjell i refleksjonsnivå? At en som nyansatt, inntil man kjenner at man mestrer arbeidsoppgavene sine, er i en konstant tilstand av «sammenbrudd»? At de nyansattes tause kunnskap i oppstartsfasen hovedsakelig kan karakteriseres som refleksiv (jf. Gherardi, 2000)?

Ut ifra funnene og den påfølgende diskusjon vil jeg påstå at erfaring, handling og refleksjon er sentrale elementer i nyansattes læring. Kontekst for nyansattes læring kan være reell arbeidspraksis eller simulert praksis. Så lenge de nyansatte kan relatere den simulerte praksis til reell arbeidspraksis så kan de simulerte treningsformene være vel så læringsgivende som den faktiske arbeidsutførelse. Videre vil jeg påstå at vekselspillet mellom deltagelse i kurs, trening og arbeidsutførelse er gunstig for nyansattes læring, da refleksjonsnivået er høyt hos novisene. Kurs og trening gir dem anledning til å reflektere interaktivt over arbeidsutførelsen. Med dette grunnlaget mener jeg at funnene gir teorien en ny dimensjon, da kontekst for læring kan inkludere simulert og relaterbar praksis.

## 5.2 Læring tilrettelagt i organisasjonen

Ved presentasjon og tolkning av denne oppgavens empiriske funn i forhold til organisasjonens tilretteleggelse for læring, kan det virke som at det praksisepistemologiske perspektiv på organisatorisk læring kommer til kort på visse områder, mens vi på samme tid kan se sammenfallende aspekter. De ulike teoretikere presentert innenfor praksisepistemologien legger som nevnt vekt på at kunnskap er noe man *gjør* i sin arbeidsutførelse, og dermed får en organisasjons kurs og instruksjoner lite fokus. Det fokuset man kan se, er at instruksjoner får verdi i form av læringsutbytte hvis den ansatte har gjort seg erfaringer med det det undervises i *før* instruksjonen. Ut i fra empirien tolker jeg det som at det er det som også skjer i Sigma; deltagelse i kurs på Læringscenteret eller i fasilitert trening er i de fleste tilfeller ikke det første en nyansatt gjør i oppstartsfasen av arbeidsforholdet. Videre ligger fokuset i den anvendte teori på mesterlære. Dette mener jeg også at vi kan se til

en viss grad hos Sigma, i form av medlytt, ulike typer rollespill, nyansattes samtaler med respektive ledere, og kurs på Læringscenteret, hvor deltagende erfarne kollegaer eller ledere kan karakteriseres som mestere. Derimot, slik jeg tolker det praksisepistemologiske perspektiv på mesterlære, menes det at mesterlære som tilretteleggelse for læring foregår i hverdagslig arbeidsutførelse; at en nyansatt jobber tett med en mester i det arbeidet utføres. Og da kan de fasiliterte formene for læring og kurs, hvor en eller flere eksperter deltar og reflekterer interaktivt med de nyansatte, igjen problematiseres. Da foregår jo refleksjon i handling, med en mester, i en simulert kontekst eller i en klasseromskontekst, og ikke i reell arbeidsutførelse. Da kan det igjen diskuteres hvorvidt en nyansatt faktisk lærer via mesterlære i en klasseromskontekst eller simulert kontekst, og om erfaringene derfra anses som relevante i arbeidsutførelsen. Basert på diskusjonen ovenfor tolker jeg det dithen at så lenge de nyansatte selv mener de lærer i en slik kontekst, og at de nyansatte ser verdien av det og kan relatere det til sin arbeidsutførelse, så er det vanskelig, selv med praksisepistemologiske briller på, å argumentere imot det. Videre nevner Frank i et sitat at nyansatte får utnevnt en fadder, som muligens kan beskrive en mesterlærefunksjon i faktisk arbeidsutførelse. Men da antydningen var at benyttelse av fadderordning var opp til de respektive arbeidsplassene å avgjøre, gikk vi ikke noe nærmere inn på dette. Her kan vi se en svakhet i mitt fokus under innsamling av empirisk materiale. Jeg ser nå potensialet for at jeg kunne få mer kjennskap til hvordan fadderordningen i Sigma foregår, og at dette hadde vært hensiktsmessig slik at organisasjonens tilrettelegging for læring i empirien kunne vært mer nyansert. Dermed blir grunnlaget for å argumentere for en hensiktsmessig tilretteleggelse av læring noe svekket.

Videre ser man i empirien organisasjonens behov for systematisert opplæring for å redusere den tid det tar for en nyansatt å beherske arbeidsoppgavene sine; Sigma mener å ha funnet en måte å *akselerere* nyansattes læring ved hjelp av kurs, fasilitert trening og faktisk arbeidsutførelse. Altså antydes det i empirien at noe av begrunnelsen for å ha en slik systematisert opplæring, er for å sikre at de nyansatte raskt kan gi profesjonelle leveranser etter ansettelse. Et slikt perspektiv finner vi ikke i den anvendte teori. Og man kan stille seg spørsmålet om det anvendte praksisepistemologiske perspektiv tar for liten høyde for organisasjonens økonomiske, så vel som faglige begrunnelser relatert til tilrettelegging av nyansattes læring. Er det slik at man i en organisasjon kun skal ha fokus på den nyansattes læringsprosess, uten å tenke på organisasjonens effektivisering av nyansattes læring? Går det an å fokusere på begge deler?

På grunn av nyansattes fokus og fremheving av læring i kurs, og særlig i fasilitert trening kan man si at Sigma og Læringscenteret har lyktes i tilretteleggingen av nyansattes læring. Foruten nyansattes fremheving, kan vi også se det i det nevnte vekselspillet mellom deltagelse i kurs, trening og arbeidsutførelse. Jeg stiller meg dog spørsmålet om det er slik at deltagelse på modul 1 i Læringscenteret ikke er det første en gjør som nyansatt, fordi Sigma har en tanke om at en bør ha erfaringer fra arbeidspraksis i forkant, eller om det er en følge av logistikk. Har de gjort seg noen refleksjoner rundt *hvorfor* det bør være slik at en nyansatt gjør seg erfaringer med arbeidspraksisen i forkant av kurs? Videre stiller jeg spørsmål rundt begrepsbruken i beskrivelser av læringsmetodikker og aktivitet i modulene. De anvender eiendoms epistemologien i språkdrakt, men jeg finner at metodikkene og aktivitetene i stor grad gjenspeiler praksis epistemologien. Jeg mener at Sigma med fordel kan nyansere begrepene sine, da jeg eksempelvis vil påstå at «kompetansetilføring» signaliserer at de nyansatte skal *få* kompetanse i kurs, mens jeg har sett at det ikke er det som i realiteten foregår der.

Når det er snakk om nyansattes opplevelse av organisasjonens støtte til deres læring, kan man igjen ved første instans påstå at fordi særlig fasilitert trening, men også kurs er såpass sentrale i deres beskrivelser av læring, at Sigma har lyktes med opplegget for opplæring. Jeg har allerede indikert at mesterlære, som trekkes frem i anvendt teori, kan se ut til å være sentral i organisasjonens tilrettelegging for læring. Man ser at salgsledere, representert av Bernt, legger innsats i å bevisstgjøre sine ansatte om hva de har gjort når de har opplevd suksess, og at han også benytter seg av rollespill og medlytt som antydes å være praksisnære. Når Bernt bevisstgjør de nyansatte på hva de har gjort når de har opplevd suksess, kan en trekke paralleller til Dreyfus' (2004) instruksjonsprosess, hvor instruktøren fungerer som en støtte i novisens læring. Dog ser jeg ikke totale likheter, da Bernt ikke beskriver denne prosessen ytterligere, og grunnlaget for utdypelse av likheter i instruksjonsprosessene faller dermed noe bort. Allikevel mener jeg at man ut ifra empirien kan se et uttrykk for opplevelse av støtte fra organisasjonen; Carl og Daniel trekker frem rollespill, Arne nevner både intranettverktøy og ulike former for trening, mens Erik blant annet fremhever teammøter. De nevnte eksempler kan være uttrykk for organisasjonens tilrettelegging, og tilretteleggingens plass i nyansattes beskrivelser kan være uttrykk for opplevelse av støtte fra organisasjonen.

Disse nevnte funn utvider eksisterende praksisepistemologisk teori ved å inkludere en simulert og relaterbar praksis i organisasjonens tilretteleggelse for læring. Jeg finner at praksisepistemologien i større grad må ta hensyn til organisert læring, og at tilrettelagt læring relateres til nyansattes læringsprosess ved hjelp av simulert arbeidspraksis, som de nyansatte igjen kan relatere til faktisk arbeidsutførelse.

## 5.3 Konklusjon

Hensikten med denne oppgaven har vært å belyse hvordan nyansatte lærer i en kunnskapsbedrift. Mer spesifikt har jeg vært interessert i å se hvordan nyansatte, som skal gi profesjonelle leveranser, lærer sine arbeidsoppgaver i en organisasjon hvor det også finnes store andeler av ansatte som leverer profesjonelle tjenester. Organisasjonens tilrettelegging for læring har dermed også vært av interesse. På bakgrunn av dette ble det innledningsvis stilt følgende spørsmål: *Hvordan lærer nyansatte i en kunnskapsbedrift? Hvordan blir nyansatte støttet av organisasjonen, og hvordan oppleves dette?* For å belyse problemstillingen har det blitt presentert et praksisepistemologisk teoretisk utgangspunkt, som beskriver læring og organisasjonens tilrettelegging for læring, og det har også blitt samlet inn eget empirisk materiale. Det empiriske materialet består av til sammen seks informanter, hvor fire representerer nyansattes læringsprosess og to representerer organisasjonens tilrettelegging for læring. Videre har jeg gjort observasjoner av deler av organisasjonens tilrettelegging, og jeg har analysert dokumenter som representerer organisasjonens tilrettelegging. Jeg ønsket å finne ut av om de nyansattes læringsprosess kunne belyses med praksisepistemologien, eller om det kunne finnes ulike eller andre aspekter ved nyansattes læring.

Ut ifra drøftelsen kan det se ut til at det finnes både sammenfallende og uoverensstemmende aspekter mellom henholdsvis empiri og anvendt teori når det gjelder læring og organisasjonens tilrettelegging for læring. Jeg finner at erfaring, handling og refleksjon er viktige elementer i læring, og dette oppleves som et sammenfallende aspekt mellom teori og empiri. For øvrig vil jeg påstå at det er den *samlede* erfaring fra sammensetningen av både

kurs, fasilitert trening og arbeidsutførelse som utgjør nyansattes læring, og som drøftet ovenfor; en nyansatts læring gjennom koblingen av disse kan være taus. Jeg anser det dog som problematisk å konkludere med dette, da det jeg tolker som taus kunnskap hos nyansatte, nettopp er taust, og dermed vanskelig å diskutere. Det som oppleves som en radikal ulikhet mellom empiri og teori, er fokus på tilrettelagte læringsarenaer fra organisasjonens side, altså kontekst for læring. Det legges mye vekt på disse i empirien, mens jeg opplever at teorien ikke anerkjenner disse kontekster i like stor grad. Jeg finner også i empirien, noen uttalte behov for tilrettelegging av nyansattes læring, som dreier seg om økonomiske behov for akselerert læring. Denne organisatoriske begrensningen finner jeg heller ikke i anvendt teori.

Oppgavens empiri virker å styrke handlings-, refleksjons-, og erfaringsaspektet i anvendt teori, men skaper også et behov for utvidelse av teori når det gjelder kontekst for læring, og organisasjonens motiv og muligheter for tilrettelegging av læring. Mine funn viser at så lenge den simulerte kontekst for læring kan relateres til reell arbeidsutførelse, så kan dette også være sentralt for læring i en kunnskapsbedrift.

## 5.4 Begrensninger ved oppgaven

Denne oppgaven kunne fått en mer dyptgående dimensjon dersom flere kvalitative metodiske tilnærminger hadde blitt gjennomført. Jeg hadde i starten av prosjektet en tanke om å skygge en nyansatt kunderådgiver i sin arbeidsutførelse i noen dager, men på grunn av tidsmessige årsaker ble ikke dette gjennomført. Jeg ville muligens fått en dypere forståelse av læring ved å skygge, og jeg kunne kanskje fått mulighet til å snakke med den skyggede i ettertid, og fått mer inngående refleksjoner rundt læring på arbeidsplassen. Dessuten vil det være hensiktsmessig å reflektere over hvorvidt jeg ville fått ulike og bredere resultater dersom jeg benyttet meg av en kvantitativ metodisk tilnærming i denne oppgaven. Det er mulig at en slik tilnærming ville gitt et bredere bilde av nyansattes læring (hvor målet er å gi profesjonelle leveranser), da jeg ville kunne inkludert flere informanter. I tillegg ville informantene i større grad vært anonyme, som muligens ville gitt dem anledning til å være enda mer oppriktige i deres besvarelser. Som argumentert for i 3.1, var målet med dette studiet å tolke et sosialt

fenomen i dens organisatoriske kontekst, og en kvalitativ metodisk tilnærming ble derfor valgt. Hadde en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ tilnærming blitt utført, hadde jeg muligens fått tak på både den dype og den brede dimensjonen av fenomenet. På grunn av tid og omfang, ble en slik kombinasjon allikevel ikke valgt.

Foruten valg av metode, kan valg av litteratur ses på som en begrensning av oppgaven. Det snevre fokus på organisasjonens tilrettelegging for læring, har gjort at grunnlaget for å diskutere empiri opp mot teori oppleves som noe begrenset.

## 5.5 Implikasjoner

Da jeg har belyst at det praksisepistemologiske teoretiske utgangspunkt tar liten høyde for organisasjonens behov for tilrettelegging av læring, kan det virke hensiktsmessig å rette teoretisk fokus på dette området. Om det er slik at nyansatte i en skalerbar tjenestebedrift lærer ved å erfare, handle og reflektere, ses det som en adekvat påstand at en må rette blikket mot hvordan en kan tilrettelegge for nyansattes læring med disse elementene i fokus.

Ut ifra oppgavens teoretiske og empiriske materiale og følgende diskusjon kan en muligens også finne praktiske implikasjoner for andre skalerbare tjenestebedrifter. Det å skulle møte organisasjonens tilrettelegging for læring, eller opplæringsløp, forstås som mest hensiktsmessig og meningsbærende for nyansatte når de først har gjort seg erfaringer på sine respektive arbeidsplasser, og med sine fremtidige arbeidsoppgaver. Videre virker vekselspillet i tid mellom deltagelse på kurs, trening og faktisk arbeidsutførelse å være gunstig for nyansattes læring.

Da denne studien har tatt utgangspunkt i nyansatte som skal gi profesjonelle leveranser, som ikke nødvendigvis er avhengig av en profesjonsutdanning, mener jeg det hadde vært interessant å gjøre et komparativt studie av nyansattes læring, med den samme gruppen som

her er studert, sammenlignet med profesjonelle. Kanskje vil profesjonelles beskrivelser av læringsprosess avvike da de muligens støtter seg mer på profesjonen i seg selv, og den tilhørende utdanning. Som jeg har hevdet, kan empirien muligens tolkes ulikt med et eiendomsistemologisk utgangspunkt. Det ville videre vært interessant å gjøre et liknende studie, men med ulikt teoretisk rammeverk.



## 6 Litteraturliste

Alvesson, M. (2001). Knowledge work: Ambiguity, image and identity. *Human Relations*, 54(7), s. 863-885.

Alvesson, M. (2003). Beyond Neopositivists, Romantics, and Localists: A Reflexive Approach to Interviews in Organizational Research. *The Academy of Management Review*, 28(1), s. 13-33.

Alvesson, M. (2004). *Knowledge Work and Knowledge-Intensive Firms*. New York: Oxford

Alvesson, M. & Kärreman, D. (2007). Constructing Mystery: Empirical Matters In Theory Development. *Academy of Management Review* 32(4), s. 1265-1281.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research* (2.utg). London: SAGE Publications Ltd

Benner, P. (2004). Using the Dreyfus Model of Skill Acquisition to Describe and Interpret Skill Acquisition and Clinical Judgment in Nursing Practice and Education. *Bulletin of Science Technology & Society*, 24(3), 188-199. DOI: 10.1177/0270467604265061

Billett, S. (2010). Learning through Practice. I Billett, S. (Red), *Learning Through Practice, Professional and Practice-based Learning* (s. 1-20.) DOI: 10.1007/978-90-481-3939-2\_1

Busch, T., Vanebo, J.O., & Dehlin, E. (2010). *Organisasjon og Organisering* (6.utg). Oslo: Universitetsforlaget

Dreyfus, H.L. & Dreyfus, S.E. (1986) *Intuitiv Ekspertise. Den bristede drøm om tænkende maskiner*. Munksgaard: Viborg

Dreyfus, H. L. (2004). Could anything be more Intelligible than Everyday Intelligibility? : Reinterpreting Division I of Being and Time in the light of Division II. *Bulletin of Science Technology Society*, 24(3), 265-274.

De Jong, J.P., J.A Bruins, W. Dolfsma, and J. Meijgaard. (2003). *Innovation in service firms explored: what, how and why?* Zoetermeer, Holland: EIM Business & Policy Research.

- Gherardi, S. (2000). Practice-Based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations. *Organization*, 7(2), 211-223. DOI: 10.1177/135050840072001
- Gherardi, S. (2006). *Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning*. Malden: Blackwell Publishing
- Nordhaug, O. (2004). *Strategisk kompetanseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget
- Løwendahl, B.R. (2005). *Strategic Management of Professional Service Firms* (3.utg.). København: Copenhagen Business School Press
- Kleven, T.A. (2002). Data og datainnsamlingsmetoder. I Kleven, T.A. (Red), Hjordemaal, F., og Tveit, K. *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (s. 61-83). Oslo: Unipub forlag
- Kvale, S. (1997). *Det Kvalitative Forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det Kvalitative Forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H., & Swan, J. (2009). *Managing knowledge work and innovation* (2.utg). New York: Palgrave Macmillan
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- Orlikowski, W. J. (2002). Knowing in Practice: Enabling a Collective Capability in Distributed Organizing. *Organization Science*, 13(3), 249-273.
- Pavitt, K. (1984). Sectoral patterns of technical change: Towards a taxonomy and a theory. *Research Policy*, 13 (6):343-373.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Raelin, J. A. (2007). Toward an Epistemology of Practice. *Academy of Management Learning & Education*, 6(4), 495-519.

Regelhjelp.no. (2012, 25. September). Om bransjer, næringskoder og organisasjons-nummer. Hentet fra <http://www.regelhjelp.no/Om-nettstedet/Om-bransjer-naringskoder-og-organisasjonsnummer/>

Schön, D.A. (2001). *Den Reflekterende Praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Forlaget Klim

Silverman, D. (2005). *Doing Qualitative Research*. London: Sage Publications Ltd

Statistisk Sentralbyrå. (2007, 22. august). Høy opplæringsaktivitet i norske bedrifter. Hentet fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/opbed> 01.05.2013

Statistisk Sentralbyrå. (2014, 28. januar). Standard for næringsgruppering (SN2007). Hentet fra <http://stabas.ssb.no/ItemsFrames.asp?ID=8118001&Language=nb>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg). Bergen: Fagbokforlaget

Tranøy, K.E. (2011, 10. november). Assertorisk. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <http://snl.no/assertorisk>.

Yin, R.K. (2014) *Case Study Research. Design and methods* (5.utg). California: SAGE Publications, Inc.

## **Vedlegg 1**

### **Intervjuguide nyansatte**

Kan du fortelle meg hvordan du tenker på læring på jobb?

Hva gjør at du lærer? Eksempler.

Har du noen gode eksempler på når du lærte på jobb?

I hvilke situasjoner lærte du best under den formelle opplæringen?

Hvordan lærer du best i den stillingen du har nå? Gi eksempler.

Hvordan mener du læring bør være tilrettelagt? Gi eksempler.

Se for deg at du i ditt arbeid møter på en utfordring du ikke vet hvordan du skal løse. Hvordan går du fram for å finne en løsning?

Kan du fortelle om dine arbeidsoppgaver?

Har du bakgrunn i lignende arbeid?

I hvilke situasjoner er dine erfaringer sentrale i ditt arbeid?

Hvor lenge har du jobbet her?

## **Vedlegg 2**

### **Intervjuguide leder**

Hvilke tanker gjør du deg om læring på jobb?

Hvordan lærer du/hva er viktig for at du skal lære i jobbsammenheng?

Hva tenker du om forskjellene mellom formell og uformell læring?

Hva er tankene bak det formelle opplæringsløpet i bedriften?

Kan du beskrive det formelle opplæringsløpet i bedriften?

Kan du beskrive hva slags læringssyn som ligger til grunn for opplæringen slik den er i dag?

I hvilke situasjoner tror du at de ansatte lærer best? Gi eksempler.

Hvordan lærer du best selv i den stillingen du har nå? Gi eksempler.

Hvor lenge har du vært ansatt i bedriften?

Kan du fortelle om din arbeidsbakgrunn?