

Innføring av nyansatte i arbeidsfellesskap

*En case-studie i en
større næringsmiddelbedrift*

Kristine Erika Seljevold



Masteroppgave i allmenn pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2014

TITTEL:

Innføring av nyansatte i arbeidsfellesskap: En case-studie i en større næringsmiddelbedrift

AV:

Kristine Erika Seljevold

EKSAMEN:

Masertoppgave i Pedagogikk

Studieretning: Allmenn Pedagogikk

SEMESTER:

Høsten 2014

STIKKORD:

Situert læring, nyansatte, praksisfellesskap, ekspansive og restriktive læringsmiljø.

© Seljevold, Kristine Erika.

Høsten 2014.

Innføring av nyansatte i arbeidsfellesskap: En case-studie i en større næringsmiddelbedrift.

Kristine Erika Seljevold.

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo.

Sammendrag

Problemområde

I dagens samfunn ser vi økt mobilitet på arbeidsmarkedet, og ansatte skifter oftere stilling eller arbeidsplass. Fordi vi oftere går inn i rollen som nyansatt, er det også et behov for å få mer kunnskap om hvordan innføring av nyansatte foregår. Formålet med denne studien er å belyse hvordan nyansatte, med høyere spesialisert utdanning, kommer inn i bedriftsspesifikke arbeidsoppgaver og arbeidsfellesskap. En større næringsmiddelbedrift egner seg for å undersøke dette, og oppgavens problemstillinger er:

Hvordan innføres nyansatte i en større næringsmiddelbedrift, i arbeidsfellesskap?

- Hvilke aktiviteter får nyansatte delta i, og hvordan introduseres de til sine arbeidsoppgaver?
- Hvilke arenaer og redskaper fremstår som viktige for læring og kunnskapsdeling?
- Hvilke funksjoner har mer erfarne kolleger og/eller ledere i nyansattes læringsprosess?

For å få innsikt i disse spørsmålene, blir det viktig å undersøke hvordan organiseringen av arbeidet kan ha betydning for innføring av nyansatte, og hvilke faktorer som fremmer og/eller begrenser nyansattes læringsmuligheter. I tillegg fokuseres det på å undersøke hva som gjør det mulig å bli en deltaker, og hvordan det tilrettelegges for en slik læringsprosess. Det blir viktig å undersøke hvilke innføringsaktiviteter de nyansatte får delta i, hvilken funksjon verktøy og tingliggjort kunnskap har ved innføring av nyansatte, tilgang på sosiale grupper og kolleger, og veiledning og støtte i denne prosessen. Studien er forankret i et sosiokulturelt perspektiv på læring (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998), og kombinerer innsikter fra deres teori om situert læring i praksisfellesskap med teorien om ekspansive og restriktive dimensjoner ved læringsmiljø (Fuller & Unwin, 2003, 2004a).

Metode

Denne studien er en kvalitativ case-studie. Det er gjennomført datainnsamling i en større næringsmiddelbedrift i Norge, og oppgaven benytter kvalitative intervju som sitt empiriske grunnlag. Utvalget består av fem informanter, og informantene er fordelt på to forskjellige avdelinger i næringsmiddelbedriften. Den ene avdelingen arbeider hovedsakelig med oppgaver som omhandler prosjektledelse, og den andre avdelingen knyttes til administrative arbeidsoppgaver som omhandler koordinering og planlegging. Masteroppgavens design, hvor

utvalget av informanter fordeles på to avdelinger, gir gode muligheter for at informantenes fortellinger kan få fram variasjoner i arbeidsorganisering, fagbakgrunn og type fellesskap som de nyansatte innføres i, og slik belyse oppgavens teoriperspektiv. Datamaterialet analyseres ved bruk av tematisk analysestrategi, hvor fokuset for analyse er på de nyansattes egne erfaringer med innføringsprosessen, i relasjon til avdelingenes praksiser og fellesskap.

Resultater

Resultatene viser at de nyansattes innføringsprosess kjennetegnes av forskjeller, og at innføring av nyansatte foregår på ulike måter. Faddernes veiledningsfunksjon var en viktig innvielsesmekanisme i Avdeling A. Vesentlige innvielsesmekanismer i Avdeling B knyttes til støtte fra en opplæringsansvarlig, i tillegg til at teknologiske arbeidsverktøy, oppgavestruktur og sterk grad av tingliggjort kunnskap, hadde viktige funksjoner i innvielsesprosessen. De nyansatte i Avdeling A innføres i relativt åpne arbeidsoppgaver som krever stor grad av interaksjon med andre aktører og arbeidsfellesskap, og de nyansatte i Avdeling B innføres i administrative rutineoppgaver hvor både tidsreguleringen og oppgavestrukturen får en mer fastsatt form. I Fuller og Unwin's termer gir dette en mer restriktiv tilnærming til arbeidsplasslæring i Avdeling B, og flere ekspansive dimensjoner for de nyansatte i Avdeling A. Studien viser hvordan graden av slike ekspansive og restriktive dimensjoner er viktig for innføring av nyansatte, og hvordan organiseringen av arbeidet har betydning for læringsvilkår i ulike miljø. Samtidig poengteres det i denne studien viktigheten av å undersøke *når* de ulike dimensjonene inntreffer i innføringsprosessen, og at ekspansive-restriktive apprenticeships også har en dimensjon som handler om *innføring*. Det betyr at det som eksempelvis karakteriseres som en ekspansiv dimensjon ved et læringsmiljø av Fuller og Unwin, kan identifiseres som en restriktiv dimensjon i en innføringsprosess.

Organisatoriske vilkår, teknologi og verktøy, viser seg å ha betydning for de nyansattes deltakelse i arbeidsfellesskap, og forskjellene i de to innføringsmodellene kan knyttes til hvordan arbeidet er organisert. Resultatene viser at arbeidets organisering og innvielsesmekanismer i Avdeling B ga de nyansatte en skrittvis og gradvis innføringsprosess. De nyansatte i Avdeling A deltok derimot i en mer uforutsigbar og sammensatt innføringsprosess, som følge av at arbeidet var spredt på flere fysiske steder. Avdelingenes plass i produksjonskjeden genererer ulike muligheter for deltakelse og tilgang, og har også betydning for hvordan innføringen skjer i tid og rom. Blant annet kan innvielsen knyttes opp mot en *samtidig* innføring som strekker seg utover arbeidsfellesskapet de nyansatte er en del

av, eller en mer *avgrenset* og avdelingsspesifikk innføring. Det er derfor viktig å ta i betraktning type arbeidsoppgaver, deres kompleksitet, og produksjonslogikk i det lokale arbeidsfellesskapet, når man diskuterer innføringsprosesser.

Resultatene viser at innvielse av nyansatte skjer i flere og bevegelige arbeidsfellesskap. Den første formen for innvielse handler om å ta del i det arbeidsfellesskapet de nyansatte innføres i, altså avdelingene A eller B, og kjennetegnes av at arbeidsfellesskapet legger premissene for hvordan innføring av nyansatte skjer. Fellesskapets medlemmer, relevante innvielsesmekanismer, aktiviteter og redskaper ”fører” de nyansatte inn i stadig mer sammensatte arbeidsoppgaver, slik at de etter hvert kan bli legitime deltakere av den profesjonelle praksisen. Tilgang på erfarne kolleger, observasjon og (økt) deltakelse, fremtrer som viktige elementer for de nyansattes læring og innvielse, i begge avdelinger. Den andre formen for innvielse knyttes til innvielsesprosesser i et bredere perspektiv, og er et resultat av samhandling og læring på tvers av de to miljøene og spesialiserte funksjonsområder. For de nyansatte handler det om å få innsyn i den helhetlige produksjonskjeden, og resultatene viser at prosjektorganiseringen av arbeidet er en viktig mekanisme for en slik videre og dypere innvielse i arbeidsfellesskap. Samtidig viser resultatene at deltakelse i prosjektgrupper er en viktig arena for kunnskapsdeling, nettverkskonstruksjon og mer komplekse deltakelsesformer. Dette gir de nyansatte mulighet til å utvide sin deltakelse, utvikle sin identitet og bedriftstilhørighet, og å agere ekspansivt over tid. Resultatene indikerer, med andre ord, at prosjektgruppene kan fungere som mer temporære fellesskap, som er viktige for innvielse og tilgang til ekspansiv deltakelse. For å ta høyde for denne deltakelsesformen i de nyansattes innføringsprosess, kan det være hensiktsmessig å stille spørsmål ved hvor fast man skal definere et praksisfellesskap, ut i fra Wenger’s (1998) termer, i dagens samfunn. Samtidig er prosjektorganiseringen av arbeidet så fremtredende som ekspansiv dimensjon, at denne studien gir ny innsikt til Fuller og Unwin’s rammeverk ved å inkludere prosjektorganisering som en ny og egen ekspansiv dimensjon.

Implikasjoner av studien, er blant annet at arbeidsgivere i kunnskapsintensive bedrifter bør være bevisste på viktigheten av å innføre nyansatte, ikke bare i deres respektive avdelinger, men også i den totale virksomheten. Det bør legges til rette for ekspansive læringsmuligheter på sikt, samt gunstige innvielsesmekanismer som gjør produksjonskjeden transparent, for å ”lette” en videre innvielse i arbeidsfellesskap. Dette kan gjøres med ulik støttestruktur i ulike typer arbeidsmiljø.

Forord

Læring, og hvordan mennesker lærer, er et tema som har fanget min interesse i lang tid. Etter fire års studie på allmennlærerutdanningen ved Høgskolen i Oslo, og ferdig utdannet lærer, har jeg fått god innsikt i hvordan læring skjer, og hvordan en lærer kan legge til rette for elevenes læring i klasserommet og på skolen. Når jeg da startet på masterstudiet i allmenn pedagogikk ved Universitetet i Oslo, og skulle skrive masteroppgave, var jeg interessert i å studere hvordan mennesker lærer i arbeidslivet, og å få innsikt i et nytt felt innenfor pedagogikken; arbeidslivspedagogikk. Det har vært både krevende og utfordrende, men også interessant og lærerikt, å få muligheten til å bruke pedagogikken på en ny måte. Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg større kunnskap om hvordan mennesker lærer og innvies i arbeidsfelleskap, samtidig som jeg har fått større innsikt i håndverket som kreves i forskningsarbeid. Det er med stor glede at oppgaven er ferdigstilt, og at jeg snart går ut i arbeidslivet med kunnskap om hvordan *læring* kan finne sted, både i skole og i arbeidsliv.

Jeg vil rette en stor takk til min dyktige veileder, Monika Nerland. Jeg setter så utrolig stor pris på at jeg har fått tilgang på din store kunnskap, og jeg vil takke deg for gode råd og innspill, konstruktive tilbakemeldinger, grundig veiledning, og tålmodighet gjennom hele denne prosessen. Takk til bedriften, og spesielt Martin og Tore, for at dere viste interesse for mitt masterprosjekt og ga meg mulighet til å gjennomføre prosjektet i akkurat denne bedriften, og for et godt samarbeid. Takk til mine informanter, som har gitt meg tilgang på deres erfaringer og opplevelser, - dere har gitt meg et rikt og interessant datamateriale, tusen takk! Jeg vil også takke venner som har støttet meg gjennom denne tiden, og særlig Ebba og Maria for gode faglige innspill. Mine foreldre, dere har vært fantastiske støttespillere i denne prosessen, som har vært preget av både oppturer og nedturer, tusen takk for all deres hjelp. Tilslutt vil jeg takke familie for deres støtte, og min søster Lill-Eirin for gode tilbakemeldinger og korrekturlesing av oppgaven.

Til min kjære pappa, Erik.

Oslo, 06.10.2014.

Kristine Erika Seljevold.

Innholdsfortegnelse

1	INTRODUKSJON	1
1.1	Presentasjon av problemstilling og case-bedrift.....	2
1.2	Teoretisk rammeverk.....	4
1.3	Metode.....	5
1.4	Oppgavens struktur.....	6
2	TEORETISK RAMMEVERK	7
2.1	Læring som sosialt situert.....	7
2.2	Praksisfellesskap	8
2.2.1	Den tidlige fase – begrepet praksisfellesskap	9
2.2.2	De senere år – en videreutvikling av begrepet praksisfellesskap	11
2.2.3	Oppsummering	18
2.3	Nyankomnes vei inn i praksisfellesskap	18
2.3.1	Oppsummering	20
2.4	Læringsvilkår på arbeidsplassen.....	21
2.4.1	Det ekspansive-restriktive kontinuum	22
2.4.2	Oppsummering	30
2.5	Kapitteloppsummering	32
3	METODE	33
3.1	Forskningsdesign	33
3.2	Metode for datainnsamling.....	35
3.3	Gjennomføring av datainnsamling.....	36
3.3.1	Utvalg av case-bedrift og tilgang til forskningsfeltet.....	36
3.3.2	Utarbeiding av intervjuguide.....	37
3.3.3	Utvalg av informanter	39
3.3.4	Gjennomføring av intervjuer	42
3.3.5	Transkribering.....	45
3.4	Analyse av datamaterialet.....	46
3.5	Etiske vurderinger og vurderinger av troverdighet	48
3.5.1	Etiske vurderinger i denne studien	49
3.5.2	Vurdering av reliabilitet og validitet	51
3.6	Analysekapittelets oppbygging	54
4	ANALYSE AV NYANSATTES INNFØRING I ARBEIDSFELLESSKAP	56
4.1	Arbeidets organisering.....	56
4.1.1	Avdeling A.....	57
4.1.2	Avdeling B.....	58
4.1.3	Oppsummering	59
4.2	Den første perioden som nyansatt	60
4.2.1	Den første arbeidsuken	60
4.2.2	Innføring i arbeidsoppgaver og støtte i denne innvielsesprosessen.....	62
4.2.3	Oppsummering og sammenlikning.....	70
4.3	Deltakelse i prosjektgrupper	72
4.3.1	Læring på eget initiativ	73
4.3.2	En arena for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling	73
4.3.3	Tilgang til utvidede nettverk	76
4.3.4	En dypere og videre innvielse i arbeidsfellesskap	78
4.3.5	Oppsummering.....	84
4.4	Identifikasjon, framtidvisjon og tilhørighet.....	86

4.4.1	Utvikling og framtidsvisjon	86
4.4.2	Tilhørighet i praksisfellesskap	89
4.4.3	Oppsummering	91
4.5	Kapitteloppsummering	92
5	DRØFTING	94
5.1	Læringsvilkår i lys av ekspansive og restriktive dimensjoner	94
5.2	Praksisfellesskap som kontekst for deltakelse	98
5.3	Innsikter utover teoriens kategorisering	101
5.3.1	Viser Fuller og Unwin's rammeverk det hele?	101
5.3.2	Prosjektorganisering og praksisfellesskap	105
6	AVSLUTNING	108
	Litteraturliste	111
	Vedlegg 1: NSD godkjenning	115
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	116
	Vedlegg 3: Intervjuguide for nyansatte	118
	Figur 1: Expansive-Restrictive Continuum (Fuller & Unwin, 2004a)	24
	Tabell 1: Utvalg av informanter	41
	Tabell 2: En oversikt over analysekapittelets struktur	55

1 INTRODUKSJON

Denne studien fokuserer på innføring av nyansatte i fellesskap på arbeidsplassen. Det sentrale for nyansattes innføring er læring i arbeidsfellesskap, hvor det handler om en læringsprosess fra de nyansatte møter organisasjonen til de blir etablerte medlemmer (Filstad, 2010). Dette er et interessant, men også et aktuelt tema, når det i dagens samfunn er økende mobilitet i arbeidsmarkedet, og ansatte oftere skifter stilling eller arbeidsplass i løpet av sin karriere (Filstad, 2010). Fordi vi oftere går inn i rollen som nyansatt, er det også et behov av å få mer kunnskap om denne prosessen. Veiledning og opplæring blir relevante begreper i de nyansattes prosess med å forvandle store mengder av informasjon til kunnskap (Willbergh, Midtsundstad, Kristiansen, Langfeldt, & Skagen, 2012). Tilgang på kolleger og sosiale grupper er viktig for å komme inn i arbeidsfellesskap, men innføring av nyansatte må også ses i sammenheng med arbeidsoppgavene som skal løses, deres kompleksitet, og de nyansattes behov for tilegning og deling av kunnskap internt og eksternt i markedet. For å undersøke hvordan innføringsprosesser arter seg og organiseres, blir det viktig å se på arbeidsplassen som læringsmiljø, blant annet fordi arbeidsplassen fremheves som en viktig arena for læring og kunnskapsutvikling (Filstad, 2010).

Utviklingen mot et kunnskapsamfunn, kjennetegnes av et omstillingsivrig arbeidsliv, hvor utvikling av kunnskap står sentralt. Tradisjonelle norske bedrifter blir nødt til å tilpasse seg kunnskapsamfunnets kompleksitet og krav, og ”knowledge intensive firms” med spesialiserte kunnskapsarbeidere, blir ofte fremhevet som nøkkelen til videre utvikling (Garrick & Clegg, 2000:279; Willbergh et al., 2012). Som et eksempel på en kunnskapsintensiv bedrift er *en større næringsmiddelbedrift* valgt ut som studiens case, for å studere hvordan innføring av nyansatte i arbeidsfellesskap foregår. En slik bedrift er avhengig av ansatte med høy fagspesifikk utdanning, for å innfri bedriftens kompetansekrav, og for å øke produktivitet og kvalitet i yrkeslivet. Dette kan by på utfordringer for organisasjonen, fordi forskjellige kunnskapsfelt kan kreve ulik innføring, men også for de ansatte, fordi det blir vanskeligere for de ulike profesjonsutøverne å se sammenheng i produksjonen. Samtidig påpeker Jensen, Lahn og Nerland (2012) at ansatte med spesialisert fagbakgrunn i økende grad må kunne se sitt arbeid og sin rolle i forhold til utvidete kontekster for å kunne produsere ny kunnskap. For å opprettholde kontakt mellom spesialiserte yrkesgrupper, blir større organisasjoner derfor avhengig av å ha utarbeidet gode organiserende prinsipper for

kunnskapsdeling og kunnskapsproduksjon. Tverrfaglige tilnærminger, møtevirksomhet og samarbeid, blir viktig for en bedrifts ressursutnyttelse, slik at spesialistgrupper kan koordineres til å arbeide sammen, dele kunnskap, utvikle bedriftens potensialer og produkter, og for å fange opp avvik i alle organisatoriske ledd (Garrick & Clegg, 2000). Slike organiserende prinsipper, sammen med nye kommunikasjonsteknologier, åpner for læring og arbeid på tvers av sted og tid - mellom enkeltindivider, mellom avdelinger og profesjoner, mellom bedrifter og bransjer, og mellom regioner/steder/nasjoner (Garrick & Clegg, 2000). Med andre ord åpnes det nye måter å danne fellesskap på, og det kan se ut til at ansatte i større grad søker fellesskap gjennom kunnskap - vi blir knyttet til problemene og temaene vi interesserer oss for (Jensen & Lahn, 2005). For å skape fellesskap på tvers av arbeidsplassens mange ”ekspertmiljøer”, legger større organisasjoner blant annet vekt på å utvikle den totale virksomhetens kunnskapskultur, strategier og et felles verdisett.

Endringsvillighet, selvstendighet og karrierebevissthet er ofte fremhevet som trekk hos kunnskapsarbeidere, samtidig som det forventes regelmessig læring og re-læring i alle aspekter av organisatoriske virksomheter, for å holde tritt med samfunnets utvikling (Filstad, 2010; Jensen et al., 2012). Uttrykket *livslang læring*, er et begrep som viser behovet av å utvikle kompetanse som gjør stadige tilpasninger og endringer mulige (Delanty, 2003). På samme måte forventes det at arbeidsplassen tilrettelegger for læringsmuligheter og gode læringsmiljø, slik at de ansatte skal kunne holde seg oppdatert og få mulighet til å utvikle sin kunnskap (Filstad, 2010). Nyseth og Finstad (2003:37) poengterer at ”arbeid, læring og innovasjon ikke [er] atskilte aktiviteter, men tett sammenvevd med hverandre i en lokal praksis, og i den kulturen denne praksisen opererer innenfor”. Derfor er det å finne og å utvikle gode medarbeidere, avgjørende for enhver bedrift. For å få tak i kompetente medarbeidere blir det viktig for virksomheter å fremstå som attraktive. Flere organisasjoner har sett at de kan utvide sin kapasitet ved å bruke læring som strategisk verktøy, og at gode opplæringsprogrammer og læringstilbud på arbeidsplassen kan være viktige faktorer i denne sammenheng (Filstad, 2010; Garrick & Clegg, 2000). Denne oppgaven bidrar til å belyse dette, men med fokus rettet mot nyansatte og den tidlige fasen i en jobb.

1.1 Presentasjon av problemstilling og case-bedrift

I den senere tid har forskning viet stor oppmerksomhet til rekrutteringsprosesser og strategisk kompetanseutvikling, og styring, for å sikre viktige konkurransefortrinn for framtidens

organisasjoner (Jakobsen, 2003; Nyseth & Finstad, 2003). Det har vært mindre fokus på det som skjer etter rekrutteringsprosessen; hvordan bedrifter legger til rette for veiledning, læringsaktiviteter og opplæring av nyansatte på arbeidsplassen. Faktisk er det begrenset med empirisk forskning på nyansattes læring og innføring i organisasjoner (Filstad, 2010). Derfor er jeg interessert i å få ytterligere kunnskap om nyansattes læringsprosesser, og å undersøke hvordan innføring av nyansatte i arbeidsfellesskap foregår. Jeg er spesielt interessert i å se på en kontekst hvor nyansatte med høyere utdanningsbakgrunn skal inn i bedriftsspesifikke fellesskap og arbeidsoppgaver. Det handler altså om å undersøke hvordan nyansatte med en fagidentitet innføres i arbeidsmiljøer hvor slik fagkunnskap må omsettes til bedriftens arbeidsfellesskap. En større næringsmiddelbedrift egner seg for å studere dette, og masteroppgavens problemstilling lyder som følger:

Hvordan innføres nyansatte i en større næringsmiddelbedrift, i arbeidsfellesskap?

- Hvilke aktiviteter får nyansatte delta i, og hvordan introduseres de til sine arbeidsoppgaver?
- Hvilke arenaer og redskaper fremstår som viktige for læring og kunnskapsdeling?
- Hvilke funksjoner har mer erfarne kolleger og/eller ledere i nyansattes læringsprosess?

Oppgaven fokuserer med andre ord på en spesifikk overgang og fase for nyansatte, og på deres lærings – og innføringsprosess. Begrepet *innføring* forstås som det å bli ”ført” inn i arbeidet og organisasjonen, altså prosessen som gjør at nye deltakere kan komme inn i og ta del i den profesjonelle praksisen på arbeidsplassen. Det er et samspill mellom organisatoriske vilkår og individets deltakelse, og omhandler også det som virker innførende for nyansatte i deres arbeidsfellesskap - både de formelle og uformelle aspekter ved dette. Det blir viktig å undersøke hva som gjør det mulig å bli en deltaker, og hvordan det tilrettelegges for en slik prosess. Blant annet blir organisering av arbeid og aktiviteter, støtte og opplæringsystemer, og nyansattes læringsmuligheter på den nye arbeidsplassen viktige aspekter å undersøke for å forstå hvordan nyansatte innføres i arbeidsfellesskap. Begrepet *arbeidsfellesskap* anses som den sosiale konteksten hvor læring og deltakelse finner sted, og inkluderer ulike nettverksstrukturer som fremmer dynamikk og økt arbeidsdeling. Forståelsen av dette begrepet har mange likhetstrekk med Wenger’s (1998) begrep *praksisfellesskap*, som også brukes som analytisk inngang i oppgaven. Begrepet arbeidsfellesskap brukes om fenomenet som studeres, og det tillegges dermed en mer avgrenset betydning. I denne oppgaven brukes arbeidsfellesskap spesifikt om den type praksisfellesskap som har med arbeidets organisering

og utføring å gjøre. Med andre ord handler det om fellesskap av mennesker som knyttes til en felles produksjonskontekst med dets yrkespraksis, tenkemåte, arbeidsoppgaver og kunnskapsfelt. Bruken av begrepene, deltakelse og praksisfellesskap, diskuteres videre i teorikapittelet.

For å belyse problemstillingen presentert ovenfor, er det gjennomført datainnsamling i en større næringsmiddelbedrift i Norge, lokalisert på Østlandet. Næringsmiddelbedriften har ca. 1500 ansatte og hyppige nyansettelser - omtrentlig tretti i året, og anses derfor som egnet case-bedrift for å undersøke hvordan det tilrettelegges for innføring av nyansatte og deres videre læring i arbeidsfellesskap. Næringsmiddelbedriften er en internasjonal bedrift, og er en av Norges største merkevarebedrifter. Bedriften har forskjelligartete kompetansebehov og er sammensatt av ulike avdelinger med tilhørende spesialiserte kunnskapsområder og yrker, slik som produksjonsanlegg, salgs- og distribusjonsterminaler. Dette krever høy andel av ansatte med høyere og spesialisert utdanning, samt gode systemer for kunnskapsdeling og kunnskapsproduksjon på tvers av arbeidsfellesskapene. Dette gir et godt grunnlag for å undersøke hvordan bedriften møter eventuelle utfordringer ved innføring av sine nyansatte til de ulike avdelingene.

1.2 Teoretisk rammeverk

Som analytisk tilnærming, har jeg valgt et teoretisk rammeverk, som trekker på sosiokulturell teori om praksisfellesskap og læring. Jeg har valgt å fokusere spesielt på to teoretiske bidrag, som deler noen grunnantakelser om læring og utvikling, men som samtidig komplementerer hverandre og gir litt ulike inntak i forskningen. I teorien om situert læring (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998), forstås læring som deltakelse og identitetsforandring i praksisfeltet. Konsekvensen av et slikt teoriperspektiv blir at læring undersøkes som integrert i praksisfellesskap, og læringsbegrepet forstås som et bredt definert begrep - som sosial og aktiv *deltakelse* i praksis. Det skilles derfor ikke mellom formell eller uformell læring, da deltakelse kan foregå på ulike arenaer og anta forskjellige former. Teorien om ekspansive og restriktive dimensjoner ved arbeidsmiljø (Fuller & Unwin, 2003, 2004a), retter fokus mot i hvilken grad arbeidsplassen skaper muligheter og eventuelt barrierer for læring. Deres rammeverk, det *expansive-restrictive continuum*, med tilhørende begreper blir nyttig for å analysere forekomsten, tilgangen til, og kvaliteten av deltakelse i et arbeidsmiljø.

Rammeverket bidrar til å gi en dypere innsikt i forholdet mellom organisasjonens strukturelle

funksjoner og nyansattes læringsmuligheter på arbeidsplassen. Mens Fuller og Unwin (2003, 2004a) tilbyr mer konkrete redskaper til å se på deltakelsesmuligheter og dimensjoner ved et læringsmiljø empirisk, hentes grunnantakelsene om hvordan læring skjer og hva læring er fra Lave og Wenger's (1991) situerte læringsteori. De teoretiske innfallsvinkler som er valgt, gir en bedre forståelse av hvordan nyansatte lærer, og tar opp sentrale begrep, som gir grunnlag til å vurdere og analysere masteroppgavens datamateriell.

1.3 Metode

For å besvare masteroppgavens problemstilling, hvordan nyansatte innføres i en større næringsmiddelbedrifts arbeidsfellesskap, benyttes case-studie som tilnæringsmåte. Det er gjennomført kvalitative forskningsintervju, for å få tilgang på de nyansattes egne opplevelser og erfaringer om hvordan bedriften organiserer for nyansattes innføring. Oppgavens empiriske grunnlag baseres på et utvalg av fem nyansatte med høyere utdanning, hvor informantene er fordelt på to forskjellige avdelinger i næringsmiddelbedriften. Avdeling A har et profesjonelt virke som hovedsakelig arbeider med prosjektledelse, og Avdeling B knyttes hovedsakelig til administrative koordineringsoppgaver. Når utvalget er fordelt på to forskjellige avdelinger, gis det gode muligheter for at informantenes fortellinger kan få fram variasjoner i fagbakgrunn, arbeidsorganisering – og prosesser, strukturer i praksisfellesskapene, og type fellesskap som de nyansatte deltar i og innføres i. Oppgaven er med andre ord basert på en *kvalitativ empirisk case-studie*, som gjør det mulig å få innblikk i ulike aktiviteter og erfaringer innenfor samme organisatoriske kontekst. Datamaterialet analyseres ved bruk av tematisk analysestrategi, hvor fokuset for analyse er på de nyansattes egne erfaringer med innføringsprosessen, i relasjon til avdelingenes praksiser og fellesskap. Likheter og forskjeller i de to avdelingene analyseres opp gjennom fortellinger fra de nyansatte, og slik vil det bli mulig å belyse hvordan innføringsprosesser organiseres og oppleves i en bedrift av denne typen.

Av hensyn til den praktiske gjennomføringen i et masterprosjekt, er oppgaven avgrenset til å gjelde kun en case-bedrift. Innenfor denne case-bedriften studeres innføring av nyansatte i kun to avdelinger, og studien er avgrenset til å gjelde to deltakergrupper og fem informanter. En begrensning ved studien, er at det ikke var rom for å innlemme flere informanter og avdelinger, men studien gir likevel innsikt i hvordan nyansatte erfarer innføringsprosessen i to av virksomhetens avdelinger. I tillegg er studien avgrenset til deltakere fra samme posisjon

i organisasjonen - nyansattes aktørperspektiv. For å studere temaet, både i bredden og dybden, burde flere aktører fra ulike posisjoner i bedriften involveres i undersøkelsen. Jeg valgte imidlertid å fokusere på nyansatte og deres erfaringer, av hensyn til masteroppgavens omfang. Studien er også avgrenset til bruk av intervju som metode, noe som innebærer at jeg ikke kan tolke informantenes deltakelse i et bredere observasjonsbasert perspektiv.

1.4 Oppgavens struktur

Dette første kapittelet presenterer studiens tema, problemstilling og case-bedrift. En kort redegjørelse for valg av teoretisk rammeverk og metode, samt avgrensning av oppgavens omfang, er også fremstilt her. I kapittel to, presenteres studiens teoretiske rammeverk som danner grunnlag for forskningsmetode og analyse. Det redegjøres for Lave og Wenger's (1991) teori om situert læring, og viktige kjernebegreper i deres perspektiv på læring - praksisfelleskap, legitim perifer deltakelse, og deltakerbaner, samt Fuller og Unwin's (2003, 2004a) analytiske rammeverk, som retter fokus mot hvordan læringsvilkår på arbeidsplassen kan forstås ut i fra ekspansive og restriktive dimensjoner. Videre, i kapittel tre, vil valg av metodisk tilnærming presenteres. Det vil redegjøres for valg av forskningsdesign og forskningsmetode. Den konkrete gjennomføringen av datainnsamling vil presenteres, samt analytisk tilnærming, etiske vurderinger, og metodikkens validitet og reliabilitet. Kapittelet avrundes med en oversikt over analysekapittelets oppbygging. I kapittel fire presenteres analysen av nyansattes innføring i arbeidsfelleskap, i bedriften som er valgt som studiens case. I grove trekk struktureres kapittelet i temaer som fremtrer som viktige for hvordan innføring foregår på de to avdelingene A og B, og datamaterialet vil analyseres opp mot teorien og analysebegrepene presentert i kapittel to. Deretter, i kapittel fem, vil studiens funn diskuteres opp mot oppgavens teoretiske rammeverk, i relasjon til oppgavens problemstilling. I dette kapittelet følger en drøfting av bidrag fra Fuller og Unwin's rammeverk, og hvilke faktorer som ikke fanges opp ved hjelp av rammeverket. Det drøftes også hvordan vi kan forstå funnene i relasjon til Lave og Wenger's begreper *legitim perifer deltakelse* og *praksisfelleskap*. Avslutningsvis, i kapittel seks, presenteres en oppsummering av studiens hovedfunn, implikasjoner for praksis, og forslag til videre forskning.

2 TEORETISK RAMMEVERK

For å undersøke hvordan nyansatte i en større næringsmiddelbedrift innføres i arbeidsfellesskap, vil jeg bruke et perspektiv som kan belyse hvordan læring forstås i praksisfeltet. I følgende kapittel vil jeg derfor beskrive hvordan læring kan forstås ut fra teori om situert læring, hvordan praksisfellesskap fungerer og hvilke definisjonskriterier som må være til stede, samt læringsprosessen legitim perifer deltakelse. Videre, redegjøres for Fuller og Unwin's (2003, 2004a) analytiske rammeverk, det ekspansive-restriktive kontinuum, for identifisering av egenskaper som fremmer og/eller hemmer muligheter for læring på arbeidsplassen. Rammeverket bidrar til å belyse hvordan læringsvilkår i produktive systemer kan ha en betydning for nyansattes innføring i arbeidsfellesskap. De teoretiske perspektiver som fremstilles her, danner et utgangspunkt for vurdering av empirisk data, for belysning av forskningsspørsmålene, og vil fungere som et bakteppe for drøfting i senere kapitler.

Årsaken til at jeg har valgt å fokusere på Jean Lave og Etienne Wenger's (1991) arbeid som teoretisk innfallsvinkel, er at deres teori om situert læring utgjør en av de få tilgangene som tar utgangspunkt i situasjoner utenfor klasserommet, og bidrar med vesentlige begreper for analyse av en ikke-skolastisk læring. Det betyr at fokuset rettes på hvordan læring foregår i arbeidsliv og hverdagsliv (Kvale, 2003). Lave og Wenger's perspektiv har vært inspirerende for nyere teoretiske analyser av læring, og har bidratt til mange empiriske undersøkelser av læring i praksissammenhenger, for eksempel innenfor sykepleie, medisin, ingeniørfag og salg (Kvale, 2003). For å belyse problemstillingen i denne oppgaven, hvordan nyansatte innføres i arbeidsfellesskap, ønsker jeg å se på læring som deltakelse i praksis, og det blir viktig med en grundig utgreiing i forhold til teori og begreper som introduseres av Lave og Wenger (1991) og Wenger (1998). En analyse av læring integrert i praksisfellesskap ”vil kunne tjene som inspiration for alle, som arbejder med at forstå og tilrettelægge læringsforløb i praksissituationer” (Kvale, 2003:12).

2.1 Læring som sosialt situert

Lave og Wenger's bok, *Situated learning: Legitimate Peripheral Participation*, har hatt en sterk innflytelse på den pedagogiske forståelse av læring og undervisning, og inneholder viktige tanker og forestillinger om læring (Kvale, 2003). Begrepet *situert læring* oppsto som

en kritikk av den kognitive tilnærmingen til læring og overføring av kunnskap. Lave og Wenger hevder, som et alternativ til en kognitiv læringsmodell, ”at det er behov for å forestille seg kognisjon og læring som situert i sosiale kontekster” (Lave & Wenger, 1991; referert i Nielsen & Kvale, 1999:125-126). Lave og Wenger (1991) flytter læringsfokuset fra individet til fellesskapet, og introduserer begrepene *situert læring*, *legitim perifer deltakelse*, *trajectories of participation* (deltakerbaner) og læring gjennom deltakelse i *praksisfellesskap*. Med sin bok satte Lave og Wenger et nytt fokus på deltakelse i praksis, på identitetsskaping, og på læring som sosialt situert (Filstad, 2010).

Perspektivet på situert læring har utviklet seg med utgangspunkt i studier av mesterlære, som kjennetegnes ved vektlegging av læring gjennom deltakelse i praksis, og ikke gjennom for eksempel undervisning. En sentral premiss er at kunnskapen utvikles og tilegnes i de sosiale aktivitetene i samspill mellom deltakerne, og at kunnskap blir distribuert mellom mennesker og redskaper (Lave & Wenger, 1991). Det blir derfor vanskelig å skille individet fra det sosiale og kulturelle, og læring ses på som en integrert del av en skapende sosial praksis i den verden man lever i (Jakobsen, 2003; Lave & Wenger, 1991). Alle handlinger er dermed situerte, og perspektivet omfatter både formell og uformell læring. Situert læring er en allmenn teori ”som postulerer at all læring – mesterlære, hverdagslæring, og skolelæring – er situert i spesifikke sosiale situationer” (Kvale, 2003:9).

Fordi læring anses som et grunnleggende sosialt fenomen, vil læring i organisasjoner være en naturlig del av individets hverdag gjennom utøvelse av og deltakelse i praktisk arbeid sammen med kolleger (Filstad, 2010). Ved å se på læring som sosialt situert blir det viktig å undersøke hvilke typer av sosiale praksiser de ansatte er involvert i, og hvordan læring skjer her. I perspektivet på situert læring rettes altså fokuset på ”den sosiale konteksten, på selve situasjonen, og på kolleger som lærende gjennom deltakelse i sosiale praksisfellesskap” (Filstad, 2010:77). Lave og Wenger (1991) understreker at læring forekommer som skiftende deltakelse, og for å undersøke dette nærmere innfører de begrepet *praksisfellesskap*.

2.2 Praksisfellesskap

Konseptet *praksisfellesskap*, eller *communities of practice*, som først ble introdusert av Lave og Wenger (1991), har blitt populært i flere akademiske felt, inkludert i pedagogiske og organisatoriske studier (Cox, 2005). Lave og Wenger understreker at det burde fokuseres på

praksisfellesskap fremfor individer eller sosiale institusjoner som enhet for analyse, og fant at rammeverket kunne forklare transformasjonen av noviser til eksperter i forskjellige kulturer, sosiale og økonomiske settinger (Lave & Wenger, 1991; referert i Fuller & Unwin, 2003). Senere videreutvikler Wenger (1998) begrepet med tre definisjonskriterier, og understreker relevansen av *reification* (tingliggjøring) og felles repertoar som viktige aspekter i meningsforhandling mellom praksisfellesskapets medlemmer.

2.2.1 Den tidlige fase – begrepet praksisfellesskap

Læringsfellesskap som ble lokalisert i det daglige arbeidet i Lave og Wenger's (1991) studier, ga de benevnelsen *communities of practice*. Et praksisfellesskap vil typisk være en fleksibel gruppe av profesjonelle som er involvert i en koherent yrkesgruppe eller praksis, og som uformelt er koblet sammen gjennom felles interesser i et bestemt domene eller område. Lave og Wenger (1991:98) definerer praksisfellesskap som et "set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice". Ideen om praksisfellesskap retter oppmerksomhet mot hvordan kunnskap blir sosialt mediert, produsert, reprodusert og forhandlet av deltakerne i fellesskapet. Prosessen med å dele informasjon og erfaringer i et sosialt fellesskap gjør at medlemmene lærer av hverandre, og gir dem mulighet til å utvikle seg personlig og profesjonelt (Lave & Wenger, 1991). Et *community of practice* er en viktig betingelse for kunnskap, fordi fellesskapet viderefører kunnskapen og gjør den tilgjengelig for senere medlemmer eller "etterkommere" (Jakobsen, 2003).

Lave og Wenger (2003:83) understreker, her fra den danske oversettelsen av boken, at et fellesskap betyr "deltagelse i et virksomhedssystem, hvor deltagerne har en fælles forståelse af, hvad de laver, og hvad det betyder i deres liv og for deres fællesskaber". For å fungere som et fellesskap trenger altså gruppen en felles forståelse av hva som skjer, og hva medlemmene av gruppen prøver å gjøre. Et *community of practice* er derfor bundet sammen gjennom "en eksponering av felles klassifisering av problemer; de er på jakt etter de samme løsningene, og derfor vil de ha et lager av egen kunnskap innenfor gruppen" (Jakobsen, 2003:113). Med ordet fellesskap menes det ikke en eller annen opprinnelig størrelse med en felles kultur, eller en samling av individer som tilfeldigvis er i interaksjon med hverandre. Fellesskapet er heller ikke en veldefinert og identifiserbar gruppe med sosialt synlige grenser. Et fellesskap, eller gruppen, er personer som deler felles interesser, og de holder sammen

gjennom en felles oppfatning av formål, og et reelt behov for å vite hva de andre i gruppen vet (Jakobsen, 2003).

Et praksisfellesskaps eksistens avhenger ikke av et fast medlemskap fordi mennesker går inn og ut av fellesskapet (Wenger, 2003b). Medlemskap bestemmes ut i fra deltakelse, og relasjoner skapes gjennom aktiviteter. Hvert individ fremmer fellesskapet som helhet gjennom praksis, og ved utvikling av kunnskap i praksisfellesskapet. Medlemmene har forskjellige interesser, bidrar til virksomheten på forskjellige måter, deltar på forskjellige måter, og har forskjellige synspunkter. Lave og Wenger (2003:83) påpeker at ”deltagelse på mange nivåer er etter vores oppfattelse forbundet med medlemskap i et praksisfellesskap”, og i noen fellesskap er individet kjernemedlem, mens i andre fellesskap er individet perifert. Som et aspekt av sosial praksis involverer læring hele personen; ”den innebærer ikke blot en relation til spesifikke aktiviteter, men en relation til sociale fellesskaber – den innebærer, at man bliver fuldgyldig deltager, medlem, en slags person” (Lave & Wenger, 2003:49).

Spørsmålet om læring og deltakelse i praksisfellesskap handler derfor om en identitetsforandring som skjer via økt deltakelse for å bli en ”kunnskapsrik praktiker” eller et medlem i det relevante fellesskapet (Fuller, 2007). På denne måten betraktes læring som *legitim perifer deltakelse*, som betyr at ”læring ikke blot er en betingelse for medlemskap, men i sig selv er en form for medlemskap i utvikling” (Lave & Wenger, 2003:49).

Praksisfellesskapets sosiale struktur, dens maktrelasjoner og dens legitimitetsvilkår definerer mulighetene for læring, altså for legitim perifer deltakelse (Lave & Wenger, 2003). Det betyr at læring er et resultat av å være deltaker i praksisfellesskap. Engasjement og deltakelse i sosiale fellesskap er derfor den fundamentale prosessen hvor individet lærer, og hvor individet utvikler sin sosiale identitet, og blir den det er (Jakobsen, 2003). Kort sagt er det som først og fremst kjennetegner et praksisfellesskap, deltakelsen i situerte aktiviteter, og at deltakelsen innebærer både tilegnelse av sosial identitet og av kunnskap (Filstad, 2010).

P. Hodkinson og H. Hodkinson (2004) påpeker tvetydigheten rundt avgrensningen av konseptet *praksisfellesskap*, og argumenterer for at det foreligger to fortolkninger av ideen, en bred og en smal (Hodkinson & Hodkinson, 2004; referert i Hughes, Jewson, & Unwin, 2007). Det smale synet er representert ved Lave og Wenger’s (1991) definisjon av begrepet, som fokuserer på læring som finner sted i sammenknyttede grupper. Dette kan ha sine fordeler og ulemper, men en styrke ved dette konseptet er at oppmerksomheten dras til de små praksisfellesskapene. Imidlertid påpeker Fuller (2007) at begrepet er underutviklet, og at

begrepet krever mer oppmerksomhet. En grunn til dette er at moderne industrielle arbeidsplasser er dynamiske, komplekse og ofte konfliktfulle miljø, og assosierte begrep som harmoni og stabilitet som knyttes til Lave og Wenger's definisjon av praksisfellesskap blir derfor problematiske (Fuller, 2007). I følge P. Hodkinson og H. Hodkinson (2004) referert i Hughes et al., (2007) er den andre fortolkningen av konseptet et bredt perspektiv som forgrunner begrepene deltakelse, tilhørighet og sosiale relasjoner. Styrken i det brede synet er dets fleksibilitet, som en russisk dukke, som inkluderer mindre manifestasjoner av praksisfellesskap, og som understreker at et individ simultant kan tilhøre flere praksisfellesskap, både små og store (Hughes et al., 2007). Med dette i tankene blir det naturlig å se på Wenger's videreføring av begrepet som påpeker nettopp dette; at det handler om praksisfellesskap i flertall (Wenger, 2003a).

2.2.2 De senere år – en videreutvikling av begrepet praksisfellesskap

Selv om begrepet *praksisfellesskap* var viktig for Lave og Wenger's argumentasjon, så ulike forfattere forskjellige potensialer med konseptet (Hughes et al., 2007). En av disse forfatterne er Wenger (1998). Han bygger på de samme premissene fra begrepets tidlige fase, men spesifiserer begrepet ytterligere ved å vektlegge tre definisjonskriterier for praksisfellesskap. Han videreutvikler begrepet ved å understreke at det forekommer spenninger mellom multi-praksisfellesskap, og han påpeker betydningen av *reification* (tingliggjøring) og utvikling av et felles repertoar som viktige aspekter i meningsforhandling (Wenger, 1998).

For Wenger er et praksisfellesskap en gruppe som deler et sett av sosiale relasjoner og meninger, som oppstår i en arbeidsprosess når det er bevilget av deltakerne (Wenger, 1998; referert i Cox, 2005). På denne måten lærer deltakerne hvordan de stadig kan forbedre sitt arbeid, sin praksis og kunnskap. Dette lærer de av hverandre på grunn av deres regelmessige samhandling. Wenger integrerer den individuelle, den sosiale og den kulturelle læringen, og hovedfokuset rettes på det uformelle aspektet ved læring, og betydningen av den (Jakobsen, 2003). I Wenger's (1998) konsept om *community of practice*, synes det at det er innenfor uformelle dannelser av fellesskap at mye av læringen vil foregå – fokuset flyttes fra kunnskapsoverføring til kunnskapsskaping. Men hva bygger et praksisfellesskap på, hva skiller det fra et hvilket som helst sosialt nettverk, og hvilke kriterier ligger til grunn for et praksisfellesskap?

Definisjonskriterier for praksisfellesskap

For at en gruppe skal kunne betraktes som et praksisfellesskap må det foreligge felles praksiser, interesser, mål og normer som deltakerne identifiserer seg med (Jakobsen, 2003). Praksisfellesskap er gjenkjennbare, og det er flere indikatorer som gir bevis på deres eksistens (Fuller, 2007). Wenger (2003b) artikulere, viderefører og strammer opp begrepet *communities of practice* med tre definisjonskriterier: *gjensidig engasjement, en felles virksomhet og utvikling av et felles repertoar*. Disse tre faktorene binder praksisfellesskapet og individenes relasjoner sammen, og skaper *fellesskapet* (Jakobsen, 2003). For å beskrive meningen med praksisfellesskap, gi oss grunnlag til å forstå hva dets byggeklosser er, og for å forstå hvordan læring er en sentral del av disse fellesskapene, er det nødvendig å se nærmere på hver av disse definisjonskriteriene.

Gjensidig engasjement, handler om at deltakerne har en felles interesse for det de holder på med, og innebærer blant annet å oppdage hvordan man skal engasjere seg, hvem som er god til hva, og hvem som vet hva (Wenger, 2003b). Et praksisfellesskap er ikke synonymt med en gruppe, team eller et nettverk, fordi medlemskap er et spørsmål om gjensidig engasjement (Wenger, 1998). Gjensidig engasjement knytter medlemmene sammen til en sosial enhet, og det å være kompetent handler om å være i stand til å engasjere seg i fellesskapet, utveksle kunnskap og dele erfaringer. Det nytter ikke å møte opp på jobb og ”anta at man lærer” fordi innsikt forutsetter inkludering, deltakelse og et aktivt engasjement i utøvelsen av det man foretar seg. Et praksisfellesskap krever komplementære bidrag; man må utnytte sin egen og andres kompetanse. Ulikhet er derfor like viktig som likhet i et praksisfellesskap, og gjør det mulig for deltakerne å engasjere seg. Faktisk er det slik at praksisfellesskapet skaper ulikhet; man spesialisere seg og får sin unike plass i fellesskapet, samtidig som man utvikler felles forståelse og måter å gjøre tingene på (Wenger, 1998). I forbindelse med dette blir det interessant å stille spørsmål ved hva dette vil bety for nyansatte i organisasjoner. Nyansatte har med seg personlig kunnskap og erfaringer tilegnet gjennom ulike utdanningsforløp. Hvilken betydning vil dette ha for innvielse og innføring av nyansatte, og hvordan finner nyansatte med ulik utdanningsbakgrunn sin plass i arbeidsfellesskapet?

Felles virksomhet, handler om å gjøre en innsats for å definere virksomheten, og å forene motstridende tolkninger av hva virksomheten går ut på. På denne måten fokuserer medlemmene deres engasjement mot et felles formål som er forstått og forhandlet fram av alle praksismedlemmene (Wenger, 2003b). Deltakerne må dele en felles virksomhet som

retter deltakernes *gjensidige engasjement* mot det de holder på med. Å forhandle fram en felles virksomhet handler også om å utvikle relasjoner med gjensidig ansvarlighet; hva man skal og ikke skal gjøre, hvilke handlinger, tenkemåter og verktøy som er gode nok, og hvilke som ikke er det. Et praksisfellesskap kan ha komplementære roller hvor medlemmene i fellesskapet utvikler ”ekspert-roller” ut i fra ulike kompetanse- og ansvarsområder, selv om de arbeider mot et felles mål. Slike praksisfellesskap kan sammenliknes med tverrfaglig samarbeid eller tverrfaglige prosjektgrupper (Wenger, 1998). Andre praksisfellesskap kan bestå av deltakere med overlappende roller, hvor medlemmene har like ansvarsområder og tilnærmet lik kompetanse. Slike praksisfellesskap retter gjerne engasjementet mot å hjelpe hverandre (Wenger 1998). Begge typer praksisfellesskap avhenger av å utvikle en felles virksomhet med et gjensidig engasjement blant medlemmene. Det å tilhøre begge formene for fellesskap er nyttig, og Wenger (1998) presiserer at deltakere tilhører flere praksisfellesskap, både store og små.

Utvikling av et felles repertoar, handler om å forhandle om meningen med redskaper, symboler, og artefakter, som fellesskapet har produsert eller adoptert som vesentlig for sin eksistens, og som er en del av dets praksis (Wenger, 1998). En slik felles praksis opprettholder det gjensidige engasjementet i fellesskapet, og synliggjøres gjennom handlinger og sosiale relasjoner. Praksis inkluderer både det eksplisitte uttrykte aspektet ved aktivitetene, og det tause implisitte aspektet som det ikke settes ord på. Gjennom deltakelse i fellesskapets praksis får for eksempel nyansatte mulighet til å forhandle om hva som kreves av kunnskap og redskap i en gitt situasjon, eller innenfor deres profesjon. Ved å oppholde seg ”på gulvet” i bedriften, altså i praksis, og der utføre rutineoppgaver, vokser den nyankomne gradvis inn i virksomhetens kultur og lærer dets sjargong. Det å være en kompetent deltaker betyr å ha tilgang til ferdigheter og kunnskap som verdsettes i praksisfellesskapet og til praksisens repertoar, og å være i stand til å bruke det riktig (Nielsen & Kvale, 1999). Imidlertid er det ikke slik at nykommere bare adopterer ressursene, repertoaret og verktøyene som karakteriserer praksisfellesskapet. Dette er en meningsskapende prosess, og skjer gjennom vedvarende forhandling slik at medlemmene skal kunne utvikle en forståelse av betydningen og bruken av redskapene (Wenger, 1998). For å innvies i arbeidsfellesskapet blir det vesentlig at nyansatte får tilgang til praksisfellesskapets repertoar og redskaper, men hvordan innføres de i dette?

Det kreves adgang til alle tre praksisdimensjonene for å kunne delta på en legitim perifer måte: ”til gensidigt engagement med andre medlemmer, til deres handlinger og deres forhandling af virksomheden og til det repertoire, som er i brug” (Wenger, 2003b:175-176). I forbindelse med hvordan nyansatte innføres i arbeidsfellesskap blir det viktig å undersøke adgangene, og de nyansattes tilgang til disse. Praksisfellesskap overlever ved at de blir videreført gjennom praktisk handling, læring og deltakelse, og kan eksistere så lenge medlemmene mener de har noe å bidra til det, eller får utbytte fra det. For Wenger er altså forskjellen mellom et praksisfellesskap og et hvilket som helst sosialt nettverk, at de sosiale relasjonene er formet, forhandlet og vedvarende i forhold til en aktivitet som har bragt gruppen sammen (Wenger, 1998; referert i Fuller, 2007).

Mening – et hovedaspekt i praksisfellesskap

Hvordan tilpasser individet seg en gruppe, hva skapes i et praksisfellesskap, og hvordan forstås praksisfellesskapet som en enhet? I denne sammenheng kommer Wenger's (1998) forståelse av begrepet *mening* inn. Det er tre hovedelementer som er viktige dimensjoner ved meningssskaping: *meningsforhandling*, *deltakelse* og *reification* (Wenger, 1998). Mening er det som skapes innenfor praksisfellesskap, og forhandles fram av dets medlemmer i hverdagen. Evnen til å oppleve våre arbeidsoppgaver eller praksis som meningsfull er nært knyttet til *meningsforhandling*, fordi meningsfulle aktiviteter defineres av deltakerne i fellesskapet. Gjennom utveksling av synspunkter vil våre holdninger og handlinger i et praksisfellesskap også endre vår sosiale identitet. Læring er å være i konstant endring – læring er en del av vår identitet og vårt indre, sier Wenger (1998). Meningsforhandling er en åpen prosess med mulighet for inndragelse av nye elementer, men det er også mulighet for å videreføre, gjenoppdage eller reprodusere det gamle i det nye (Wenger, 2003b). Praksisdeltakerne deler en felles referanseramme, og slik forstår man meningen med praksis, opprettholder praksisen, og investerer i det gruppen gjør, i hverandre og i deres felles historie (Wenger, 1998).

Mening er lokalisert i *deltakelse* og gjensidig engasjement (Wenger, 1998). Det er viktig at den lærende har tilgang til å observere og lytte til hvordan en oppgave blir utført, og at vedkommende har mulighet til å dele erfaringer og å løse problemer med (hver)andre. Der hvor praksis er synlig, finnes det kompetente utøvere som gir læringsmålene konkret innhold, og erfarne deltakere synliggjør den nødvendige praksisen fram mot målet (Nielsen & Kvale, 1999). Synliggjøring av læring er en viktig komponent for at læring skal kunne forekomme,

men det kreves mer enn bare å få være til stede og kunne iaktta praksis; den lærende må også få delta i viktige handlinger i praksisfellesskapet (Nielsen & Kvale, 1999). Nyansattes sosiale deltakelse vil endre seg gjennom økt deltakelse i og tilgang til aktiviteter. Aktivitetene som utføres er nært knyttet til læring, og deltakelse er en viktig komponent for å kunne utvikle kompetanse som relateres til praksisfellesskapets interesser og praksisområde (Wenger, 1998). For nyansatte blir det nødvendig å få delta i stadig mer sammensatte og komplekse oppgaver, å få anledning til å prøve seg på forskjellige former for handlinger, og å gradvis få ansvar for flere arbeidsoppgaver (Nielsen & Kvale, 1999). Det vi kan og bidrar med, formes på det stedet vi holder til og i den arbeidskulturen vi er en del av, og derfor er det sosiale fellesskapet på arbeidsplassen viktig (Wenger, 1998).

Mening skapes også gjennom *reification*, eller tingliggjøring, ved at vi former vår erfaring ved å produsere objekter, slik som verktøy, artefakter og uttrykk, for å avspeile spesifikke perspektiver (Wenger, 2003b). Begrepet *reification* handler altså om å gjøre eller omtale deler av praksisens vesen som et konkret, materielt objekt (Wenger, 1998). Vi organiserer meningsforhandlingen ved å skrive en lov, standard, skape en prosedyre eller lage et verktøy, og på denne måten tingliggjøres prosesser og handlinger. Mening skapes så på bakgrunn av den prosedyren som er laget, eller det verktøyet man tar i bruk, og dermed fastsettes en del av praksisen gjennom tingliggjørelse. Prosedyrer eller redskaper kan ikke fange hele praksisens vesen, men de er med på å fastsette deler av den og gir den objektstatus (Wenger 1998). For nyansatte blir det nødvendig å få tilgang til disse objektene, og å lære seg å anvende redskapene, fordi deler av praksisfellesskapets mening er lokalisert her. En felles praksis kombinerer både *reification*, meningsforhandling og deltakelse (Wenger, 2003b). Samtidig som praksis legger grunnlaget for meningsforhandling, er også deltakelse og tingliggjørelse fundamentalt for menneskets opplevelse av mening (Wenger 1998). Det er altså en uunngåelig dualitet mellom praksis og mening, hvor mening blir skapt i praksis, samtidig som praksis blir utviklet gjennom vår meningsforhandling (Wenger, 1998).

Læring på tvers av fellesskap og læring på tvers av generasjoner

To viktige aspekter ved læring i praksisfellesskap, er læring på tvers av fellesskap, og læring på tvers av generasjoner (Nielsen & Kvale, 1999). *Læring på tvers av fellesskap*, understreker det multimodale med begrepet, hvor Wenger (2003a) påpeker at alle hører til i mange forskjellige praksisfellesskap på et gitt tidspunkt; hjemme, på jobben og i forbindelse med våre hobbyer. Praksisfellesskap er læringsarenaer og en integrerende del av vårt dagligliv, og

har utviklet seg som et resultat av tilhørighet, det å skape felles mening, og ved refleksjon innenfor felles praksis (Wenger, 1998). Læring finner sjelden sted i tilknytting til kun ett enkelt fellesskap. Det å være deltaker i flere praksisfellesskap kaller Wenger (1998) for praksis over grenser, og fornyelse finner sted ved å veksle mellom handlekontekster, slik at ikke bare ett enkelt fellesskaps praksis reproduseres (Nielsen & Kvale, 1999).

I organisasjoner vil hver enkelt medarbeider være medlem av flere praksisfellesskap som er uformelt og kontekstuel bundet sammen, og ansatte vil operere på tvers av formelle grupperinger. Selv om arbeidere kan være ansatt av en stor institusjon, så arbeiderer de i den daglige praksisen med mindre sett av personer, grupper og fellesskaper (Jakobsen, 2003). Innenfor en organisasjon vil det altså være mange *communities of practice*, og Wenger (2003a:133) forklarer: ”Uanset hvad deres offisielle jobbeskrivelse måtte gå ud på, skaber de en praksis, der består i at gøre, hvad der skal gøres”. Den nødvendige kompetanse for å utføre arbeidsoppgavene defineres ikke i arbeidsinstruksen, men sammen med kolleger og andre personer (f.eks. kunder) som han/hun er i sosial interaksjon med hver dag (Filstad, 2010). Læring er noe som konstrueres av den bestemte konteksten læringen foregår innenfor, og derfor vil ”læringsprosesser variere med konteksten eller de praksisfellesskap individer er medlem av” (Nyseth & Finstad, 2003:28). Læring og refleksjon skjer ved å delta i de ulike sosiale gruppene som en organisasjon typisk består av (Filstad, 2010). Mellom ulike fellesskap overføres eller ”lekker” taus og eksplisitt kunnskap både uformelt og formelt, men en forutsetning for dette er at individer får mulighet til å delta i multiple praksisfellesskap (Nyseth & Finstad, 2003). I denne sammenheng blir det viktig å stille spørsmål ved hvordan nyansatte får tilgang til og mulighet til å delta i forskjellige praksisfellesskap, og hvordan kunnskapsoverføringen skjer på tvers av slike fellesskap. Det er viktig å presisere at relasjoner som kun er definert ut fra at man arbeider i samme organisasjon, eller at man har samme stillingstittel på arbeidsplassen, ikke nødvendigvis (men kan) utgjør et praksisfellesskap, fordi deltakerne må dele en felles interesse og et engasjement for at en gruppe skal kunne betraktes som et sosialt praksisfellesskap.

Læring på tvers av generasjoner, påpeker det dynamiske samspillet mellom felles og motstridende interesser, der forskjellige generasjoner kan lære av hverandre (Nielsen & Kvale, 1999). I enhver langvarig praksis er et avgjørende aspekt at det kommer nye medlemsgenerasjoner til, fordi det er nettopp i kraft av mangfold og variasjon at det er gode vekstvilkår (Wenger, 2003b). Praksisfellesskap er opptatt av den generative prosess, det å

skape deres egen framtid. Praksis utvikles ved at medlemmer interagerer, lager ting sammen, forhandler om meninger og lærer av hverandre (Wenger, 2003b). Dette er mulig fordi praksisfellesskap har historier og utviklingscykluser, og reproducerer seg selv på en slik måte at nyankomne transformerer seg til integrerte veteraner i praksis. Møter mellom generasjoner muliggjør integrering av nyankomne i fellesskapet, deltakelse i dets praksis, og på den måten videreføres praksisen på de nyankomnes egen måte (Wenger, 2003b). Læring og fornyelse fremmes ved at det er flere generasjoner til stede, og ved at den lærende kan bevege seg på tvers av praksisfellesskap (Nielsen & Kvale, 1999). Gjennom samspill mellom generasjoner kommer en del av praksishistorien til uttrykk som strukturerer fellesskapet; fortiden, nåtiden og framtiden lever i samhold (Wenger, 2003b). Praksisfellesskap reproducerer dets medlemskap ved at de erfarne kollegene fremstår som eksempler på hvordan det profesjonelle fellesskapet fungerer, og ved at de deler og viderefører kompetanse til nye generasjoner. En avgjørende faktor blir dermed å fokusere på praksisfellesskapene, fordi de ofte utgjør noen grunnleggende byggeklosser av det sosiale læringsystemet i en organisasjon (Filstad, 2010).

Siden læring er et grunnleggende sosialt fenomen, og noe som skjer i flere praksisfellesskap sørges det for kontinuitet på den ene siden, og det settes i gang forandring og diskontinuitet på den andre siden (Wenger, 2003b). Felles tilhørighet, interesser og forståelse for hva fellesskapet gjør, gjør det mulig å opprettholde kontinuitet midt i alle reproduksjonssykluser. Deltakerne kan derfor oppfatte praksisen som stabil, utvikle profesjonelle ferdigheter, løse problemer og fremme beste praksis i et fellesskap (Wenger, 2003b). I tillegg kan et praksisfellesskap også fokusere på andre forhold, slik som hverdagsproblemer, faglig utvikling, nye verktøy, manglende kunnskapsdeling, samt gjøre motstand for endringsprosesser (Filstad, 2010). Med flere generasjoner til stede i samme praksisfellesskap er det ikke til å unngå at det blir gnisninger, fordi noen vil holde fast på etablerte praksiser, og andre vil forandre disse praksisene (Nielsen & Kvale, 1999). Det betyr at nyankomne er fanget i et dilemma hvor de på den ene siden har bruk for å engasjere seg i den eksisterende praksisen: ”at forstå den, delta i den og bli fuldgyltige medlemmer af det fællesskab, den eksisterer i” (Lave & Wenger, 2003:98). På den andre siden har nyankomne også en interesse i at praksisen utvikles og forandres, slik at de nyankomne kan etablere deres egen identitet i praksisfellesskapets framtid (Lave & Wenger, 2003). Evnen til å romme både struktur og dynamikk, til å balansere mellom kaos og orden, er et kjennetegn som gjør praksisfellesskap til en sannsynlig arena for kreativitet (Wenger, 2003b).

2.2.3 Oppsummering

Sosial og aktiv deltakelse i et praksisfellesskap synes å være en læringsprosess; hvor medlemmer kan utvikle ny kunnskap, de kan lære kollektivt av hverandre, løse problemer og fremme egen praksis. Ved å fokusere på interesseområder som er direkte relatert til fellesskapets praksis, utvikles medlemmenes evner, og fellesskapet kan bygge kunnskap og kompetanse. Læringen skjer altså i det sosiale fellesskapet, og er avhengig av gjensidig engasjement, en delt virksomhet og utvikling av et felles repertoar blant deltakerne (Wenger, 1998). Praksismedlemmene formes av mennesker som engasjerer seg i denne kollektive læringsprosessen, og derfor betegnes læring for å være en relasjonell og identitetsskapende prosess. Ved å fokusere på sosial deltakelse betyr det at individene, praksisfellesskapene og organisasjonen forstår og støtter læring på forskjellige måter (Wenger, 2003a). For individer betyr det at læring er et resultat av deltakelse i og å bidra til den praksisen som kjennetegner de forskjellige fellesskapene hvor vedkommende er et medlem. For praksisfellesskapet betyr det at læring er et resultat av å danne og forfine deres sosiale praksis, og å sikre nye generasjoner av medlemmer. For organisasjonen betyr det at læring er et resultat av å opprettholde innbyrdes sammenkoblede praksisfellesskap, fordi disse er kildene til hvorfor en organisasjon vet hva den vet. Praksisfellesskap blir derfor effektive og verdifulle kunnskapsressurser for organisasjonene, og utgjør organisasjonenes grunnlag for å lære og å oppnå kunnskap (Wenger, 2003a). For å forstå hvordan læring foregår i organisasjoner, ”må betydningen av interaksjoner i uformelle sosiale fellesskap vektlegges vel så mye som de formelle relasjonene de ansatte er en del av” (Jakobsen, 2003:114).

2.3 Nyankomnes vei inn i praksisfellesskap

Legitim perifer deltakelse, er en læringsprosess beskrevet som ”overgangen fra å være en perifer nykommer til å oppnå status som etablert medlem av en sosial praksis” (Filstad, 2010:80). Læring er situert i et sosialt fellesskap, og med situert læring menes læring gjennom legitim perifer deltakelse i et praksisfellesskap, der hver av de tre betegnelsene ikke kan forstås alene (Lave & Wenger, 1991). Legitim deltakelse betyr at ”den lærende er tatt opp som medlem av fellesskapet” (Nielsen & Kvale, 1999:171). Perifer deltakelse vil si at nybegynneren ”innledningsvis befinner seg i ytterkanten av de aktivitetene som praksisfeltet sysler med [...] for så gradvis selv utføre flere oppgaver, inntil han/hun kan påta seg alle” oppgavene (Nielsen & Kvale, 1999:171). Legitim perifer deltakelse er en dynamisk

bevegelse og gjelder altså ”prosessen som fører til at nyankomne blir en del av praksisfellesskapet” (Nielsen & Kvale, 1999:242).

Nykommeren kan innta en perifer posisjon i utkanten av læringsmiljøet, som perifer deltaker, og likevel lærer han eller hun gjennom observasjon, støtte, imitasjon, samtale med andre nyansatte og egen utprøving (Willbergh et al., 2012). Posisjonen dreier seg om et begrenset ansvar, og stiller mindre krav om tid, innsats og arbeidsansvar enn når det dreier seg om fullgyldige deltakere. En nyankommens arbeidsoppgaver er kortvarige og enkle, det er ikke så dyrt å begå feil, og han/hun har ikke så stort ansvar for virksomheten som helhet (Hanks, 2003). Nyankomne danner seg litt etter litt en allmenn oppfattelse av hva som konstituerer fellesskapets praksis; de impliserende personer og hva de gjør, hvordan hverdagslivet er, hvordan veteraner snakker, arbeider, samarbeider og kolliderer, hvordan mennesker som ikke er en del av praksisfellesskapet interagerer med det, hva andre lærende foretar seg, og hva de nyankomne selv skal lære for å bli fullgyldige praktikere (Lave & Wenger, 2003).

Vedkommende må selv finne ut hva som ”gjelder” og hva som er viktig for å kunne bli et etablert medlem, samtidig som det vil være viktig å finne ut hvilke kilder for kunnskapstilegnelse som bør brukes (Jakobsen, 2003). De erfarne deltakerne, kolleger og veteraner fremstår som eksempler på hvordan fellesskapet fungerer, og sosial interaksjon og samarbeid blir kritiske komponenter for at den nye deltakeren etter hvert skal kunne betraktes som fullverdig medlem av fellesskapet (Jakobsen, 2003). I en organisasjon trenger nykommeren tilgjengelige kolleger for interaksjon og observasjon, og det er også viktig at kunnskap deles og overføres fra kolleger til nykommeren (Filstad, 2010). Lave og Wenger (2003:93) påpeker viktigheten av at ”accept fra og samspill med anerkendte erfarne praktikere gjør lærlingen legitim og værdifuld ud fra lærlingens synspunkt”. Perifer deltakelse er en måte å få adgang til forståelseskilder på, og er også det som til slutt fører til ”full deltakelse”.

Legitim perifer deltakelse er den første form for medlemskap som kjennetegner innføringen i et fellesskap. Nøkkelen til legitim periferitet, og det å bli et etablert medlem, er bred adgang til praksisområder, tilgang til etablerte medlemmer av organisasjonen og til andre medlemmer av fellesskapet, og til informasjon, ressurser, mulighet for deltakelse og alt hva medlemskap medfører (Lave & Wenger, 2003). Tilgang til disse aspektene gjør det mulig å lære de verdier som fellesskapet er preget av, å lære den aktuelle praksisen, og gjennom praksisen innvies han/hun i praksisfellesskapet. Slik utvikles også yrkesferdigheter og en yrkesidentitet. Når det gjelder nyansatte i en organisasjon, så hevder Lave og Wenger (2003)

at det å bli et etablert medlem resulterer i at den nyansatte blir mer kunnskapsrik. Legitim perifer deltakelse motiveres på denne måten av deltakerens voksende bruksverdi og økende bidrag i praksis, og av et ønske om å bli fulldyktige praktikere. Legitim perifer deltakelse er med andre ord ikke en simpel deltakelsesstruktur hvor den nyankomne spiller en bestemt rolle i utkanten av en struktur eller prosess, understreker William Hanks (2003). Det er snarere snakk om en interaksjonsprosess hvor nyankomne deltar og spiller flere roller (f.eks. lærende praktikant, eneansvarlig aktør i mindre deler av arbeidet, kommende ekspert), hvor hver rolle innebærer et særlig ansvar, og et særlig interaktivt engasjement (Hanks, 2003).

Det gradvise engasjementet som utvikler seg gjennom deltakelse i et sosialt fellesskap er nødvendig for læring, og for utvikling av identitet (Lave & Wenger, 2003). Læring og endring er en prosess som finner sted ved at vedkommende deltar i en økende grad i praksisfellesskapet. Fordi den nyansatte lærer og oppnår større erfaring, kan han/hun modifisere sin måte å delta på og dermed skape nye identiteter. Veien til fullstendig deltakelse i et praksisfellesskap er i bevegelse, og retningen for læring kan forstås som en bevegelse fra en arrangert legitim perifer deltakelse mot det å bli en ”full deltaker” (Nielsen & Kvale, 1999). Denne bevegelsen definerer Lave og Wenger (1991) ved hjelp av betegnelsen *trajectories of participation*, eller deltakerbaner. Deltakerbaner kan ses på som ”en utligning av asymmetrien mellom det sosiale praksisfellesskapet og den lærende” (Nielsen & Kvale, 1999:178). Læring dreier seg da om en forandring, en tidsdimensjon, i forholdet mellom novisen og fellesskapet (Lave & Wenger, 2003).

2.3.1 Oppsummering

Læring i et situert perspektiv, kommer til uttrykk gjennom legitim perifer deltakelse, og forklarer transformasjonen hvor nykommere integreres i praksis – fra noviser til eksperter (Hughes et al., 2007). Lave og Wenger (1991) retter oppmerksomheten mot nykommeres evne til å delta i praksisfellesskap, samt evnen til å anvende kunnskap og ferdigheter som kreves av nykommeren for å bevege seg mot full deltakelse i en sosial og kulturell praksis. Legitim perifer deltakelse fungerer som et rammeverk for å bringe sammen teorier om situerte aktiviteter, for å forstå sosialiseringen av nye deltakere inn i et fellesskap, og gir oss anledning til å snakke om aktiviteter, artefakter og praksisfellesskap (Lave & Wenger, 2003). Læringsprosessen, legitim perifer deltakelse, understreker at de lærende uunngåelig deltar i praksisfellesskap. Begrepet *praksisfellesskap* definerer hvilke læringsmuligheter som

eksisterer – altså hva nyankomne deltar i, mens begrepet *legitim perifer deltakelse* forklarer nyankomnes læringsprosess – hvordan deltakelse foregår. Det som læres av deltakerne svares på i form av identitetsforandring hos individet (Fuller, 2007). Det betyr at man må se på læringsprosessen som deltakelse, både det å fange opp, og å bli fanget opp i praksisens kultur (Filstad, 2010).

For å supplere, og adressere mangler i, Lave og Wenger's (1991) teori om situert læring gjøres det i det følgende rede for Fuller og Unwin's (2003, 2004a) rammeverk. Dette rammeverket anvendes for å gi en bedre innsikt i hvordan læringsmuligheter er knyttet til produksjonssystemer, og de strukturelle funksjonene som underbygger organisasjoner.

2.4 Læringsvilkår på arbeidsplassen

Alison Fuller og Lorna Unwin (2003, 2004a) retter fokus mot hvordan ulike aktiviteter, strukturelle prosesser og læringsmuligheter kan forstås ut i fra ekspansive og restriktive dimensjoner. De karakteriserer mangfoldet av og trekk ved ulike læringsmiljø i form av et *expansive-restrictive continuum*, for å avdekke og analysere forekomsten og kvaliteten av deltakelse, og for å beskrive tilnærminger til pedagogisk praksis på arbeidsplassen. Fuller og Unwin's distinksjon av restriktive og ekspansive dimensjoner utgjør et nyttig rammeverk for identifisering av pedagogiske og organisatoriske faktorer, som påvirker i hvilken grad arbeidsplassen fremmer og/eller eventuelt hemmer muligheter for læring (Fuller & Unwin, 2004a). Termene *ekspansive* og *restriktive* vil derfor brukes konsistent i denne masteroppgaven for henholdsvis å referere til ”muligheter og barrierer for læring”. Fordi spesifikke individers tolkninger av læringsmuligheter og -begrensninger, både formelle og uformelle, former deres responser og reaksjoner til potensielle læringskontekster, er det viktig å undersøke hvordan disse individene erfarer deres læringsmiljø og læringsmuligheter (Felstead, Fuller, Jewson, & Unwin, 2009). Fuller og Unwin's (2003, 2004a) rammeverk fremstilles som et nyttig analytisk verktøy fordi det bidrar til; a) å belyse masteroppgavens empiriske inntak og problemstilling, b) gi en bedre forståelse av hvordan nyansatte lærer og innføres i praksisfellesskap, og c) gi innsikt i forholdet mellom den institusjonelle konteksten og nyansattes opplevelse av læringsmuligheter på arbeidsplassen.

2.4.1 Det ekspansive-restriktive kontinuum

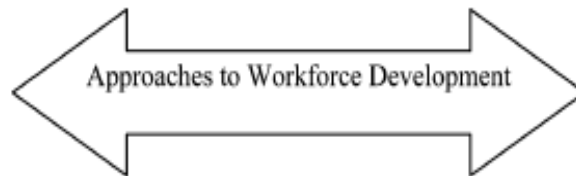
I Fuller og Unwin's studier av moderne *apprenticeships*¹ utviklet de apposisjonsbegrepene *expansive* og *restrictive* som kategorier for å analysere og forstå "[the] ways in which modern apprentices are experiencing apprenticeship and the opportunities and barriers to learning that the programme produced" (Fuller & Unwin, 2003:410). Ved bruk av termen *expansive* forsøker de å forstå hvordan forskjellige tilnæringer til apprenticeships kan gi et innblikk i selve læringsmiljøet i organisasjonen, samt i en sidestilling med begrepet *restrictive* hjelper termen å fange og belyse den empiriske virkeligheten i deres casestudier (Fuller & Unwin, 2008). Ved utvikling av disse to begrepene forsøker Fuller og Unwin (2003:410) å vise hvordan nyankomne oppfatter og skaper mening av det de kaller "lived reality of apprenticeship". I deres studie ble erfaringer fra tre nyankomne som var plassert i tre forskjellige organisasjoner undersøkt, og det ble observert at omfanget, hastigheten og formålet med nyankomnes læringsbaner varierte fra organisasjon til organisasjon (Fuller & Unwin, 2003). Variasjonen i de ansattes læringsmuligheter i organisatoriske arbeidsmiljø virket spesielt viktig for kvaliteten på læringen, og var illustrerende for det ekspansive-restriktive kontinuum (Ong, 2011).

Fuller og Unwin (2004a) tar i bruk en bred tilnærming for å analysere læring i form av det ekspansive-restriktive kontinuum, basert på teoretiske forbindelser og mangler fra både Lave og Wenger's teori av 1991 om situert læring, og Engeströms aktivitets teori av 2001. De anerkjenner relevansen av Lave og Wenger's perspektiv på læring slik det er involvert i mesterlære, for forståelse om hva som er involvert i nyankomnes læring, og generelt prosessen om hvordan en nykommer entrer et yrke, en arbeidsplass eller en aktivitet, og blir en "old-timer" (Fuller & Unwin, 2003). De låner fra Lave og Wenger's (1991) idé om læring som situert gjennom praksisfellesskap, men fokuserer mer spesifikt på teoriens anvendelse i moderne og avanserte arbeidsorganisasjoner, og gir større oppmerksomhet til relevansen av strukturelle begrensninger og ulikheter i arbeidslivet (Fuller & Unwin, 2004a; referert i Taylor & Watt-Malcolm, 2007). Fuller og Unwin (2004a) bygger på Engeströms (2001) begrep *expansive learning* i sin artikkel om av ekspansive versus restriktive arbeidsmiljøer, og det blir derfor relevant å se på hvordan begrepene skiller seg fra hverandre. Engeströms

¹ Det engelske ordet *apprenticeships* kan oversettes med begrep som "gå i lære", "lære plass" og "mesterlære". Jeg velger å ikke oversette ordet fra dets engelske opprinnelse da de norske oversettelsene ikke er tilstrekkelige for å forklare Fuller og Unwin's metafor om det å lære fra mer erfarne kunnskapskilder, samt de strukturelle prosesser involvert i dette.

begrep *expansive learning* handler om ”when a community of practice begins to analyse and transform itself”, og er en langtidsprosess med hovedhensikt om å redefinere objekter, redskaper og sosiale strukturer på arbeidsplassen (Engeström, 1994; referert i Fuller & Unwin, 2003:412). Fuller og Unwin’s konseptualisering av ekspansive og restriktive tilnærminger skiller seg fra Engeströms fokus ved; i) å analysere læringsmiljøers innhold, og ii) ved å fokusere på mennesker og læring, altså på utvikling av ansatte (Fuller & Unwin, 2008). Deres interesse dreier seg om å undersøke organisatoriske miljø, og trekk ved læringsmiljø som påvirker individuell læring (Fuller & Unwin, 2004a; referert i Taylor & Watt-Malcolm, 2007).

Læring om og undervisning av konsepter, rutiner, ferdigheter, nettverk og praksiser utgjør til sammen et læringsmiljø (Felstead et al., 2009). I følge Fuller og Unwin (2004a) ligger en virksomhets læringsmiljø innenfor et kontinuum (skille) mellom ekspansive og restriktive egenskaper (se Fig. 1. på neste side). Et læringsmiljø er definert som ekspansivt der hvor aspektene er omfattende og fullt realisert, og restriktive læringsmiljø etter hvorvidt disse aspektene er begrenset (Felstead et al., 2009). Fuller og Unwin (2004a) påpeker at forholdet mellom individuell og organisatorisk læring er et komplekst fenomen, men at de gjennom sine studier forsøker å forstå interaksjonen mellom institusjonell kontekst, læringsmiljø og individuell læring. De hevder med støtte i empiriske undersøkelser at en tilnærming til organisasjonsutvikling som er karakterisert av de ekspansive egenskapene egner seg å føre til et ”stronger and richer learning environment than that comprising features associated with the restrictive end of the continuum” (Fuller & Unwin, 2003:411–412). Formålet med rammeverket blir dermed å kategorisere trekk ved læringsmiljøet i form av forekomst og kvalitet av deltakelse – i hvilken grad arbeidsplassen som helhet skaper muligheter eller hindringer for læring (Fuller & Unwin, 2004a; Hager, 2005). Derav, ”organizations, departments, or targeted groups within organizations, can be analysed in terms of their expansive and restrictive features” (Fuller & Unwin 2004a:127). Fuller og Unwin (2004a) hevder at et slikt fokus kan forenkle analysen av læringsmiljø og arbeidsplasslæring, og gjøre miljøene tilgjengelige for inspeksjon og kritikk.



EXPANSIVE	RESTRICTIVE
Participation in multiple communities of practice inside and outside the workplace	Restricted participation in multiple communities of practice
Primary community of practice has shared 'participative memory': cultural inheritance of workforce development	Primary community of practice has little or no 'participative memory': no or little tradition of apprenticeship
Breadth of learning opportunities fostered by availability of cross-company/setting experiences	Narrowness of learning opportunities, opportunities restricted in terms of tasks/knowledge/location
Access to range of qualifications including knowledge-based VQ	Little or no access to qualifications
Planned time off-the-job including for knowledge-based courses, and for reflection	Virtually all on-the-job: limited opportunities for reflection
Gradual transition to full, rounded participation	Fast – transition as quick as possible
Vision of workplace learning: progression for career	Vision of workplace learning: static for job
Organisational recognition of, and support for employees as learners	Lack of organisational recognition of, and support for employees as learners
Workforce development vehicle for aligning the goals of individual development and organisational capability	Workforce development used to restrict individual capability to organisational need
Workforce development fosters opportunities to extend identity through boundary crossing	Workforce development limits opportunities to extend identity: little boundary crossing experienced
Reification of 'workplace curriculum' highly developed (eg through documents, symbols, language, tools) and accessible to newcomers/apprentices	Limited reification of 'workplace curriculum' patchy access to reificatory aspects of practice
[substantive] skills are widely distributed throughout the organisation	[substantive] skills are located in particular parts of organisation
Knowledge and skills (including technical) of whole workforce developed and valued	Knowledge and skills of key workers/groups developed and valued
Managers as facilitators of workforce and individual development	Managers as controllers of workforce and individual development
Multi-dimensional view of expertise	Uni-dimensional top-down view of expertise

Figur 1²: Expansive-Restrictive Continuum (Fuller, A. & Unwin, L., 2004a).

² Figur 1: Expansive-Restrictive Continuum fra 2004 (workforce development), er valgt fremfor figuren fra 2003 artikkelen (apprenticeship development) da denne figuren egner seg mer spesifikt for studiens formål.

Gjennom sitt arbeid presenterer Fuller og Unwin (2003) tre brede og overlappende kategorier av ekspansive og restriktive dimensjoner; 1) de som relateres til organisatorisk kontekst og kultur, 2) de som relateres til forskjellige former av deltakelse (læringsmuligheter) i praksisfellesskap, og 3) de som relateres til personlig utvikling. Disse kategoriene utdypes nedenfor³.

Organisatorisk kontekst og kultur

Ved analysing av moderne arbeidsplasser er det sentralt for Fuller og Unwin (2004a) å gjenkjenne viktigheten av institusjonelle kontekster - måten arbeid er organisert, jobber designet, og distribuering av kunnskap og ferdigheter i praksisfellesskap. De understreker at dette er faktorer som direkte påvirker mengden og type kunnskap som er tilgjengelig og trengs av ansatte (Fuller & Unwin, 2004a). I tråd med dette påpeker Filstad (2010) at hierarkiske strukturer påvirker relasjoner, arbeidsinvolvering, jobbutforming, organisering av arbeidsoppgaver og bevegelse blant arbeiderne. Alle arbeidsplasser (private og offentlige sektorer) er del av et produktivt system, og det produktive systemet vil påvirke potensialet for arbeidsbasert læring (Felstead et al., 2009). For å kunne forklare hvordan arbeidsplasser opererer som læringsmiljø blir det derfor viktig å fokusere på den organisatoriske kontekst, og hvordan infrastruktur og organisering kan virke fremmende og hemmende for læring på arbeidsplassen (Fuller & Unwin, 2011). En ekspansiv tilnærming til apprenticeships og organisatorisk kontekst inkluderer disse aspektene (Fuller & Unwin, 2003):

- Tilgang til og mulighet for å følge yrkesrettede kunnskapsbaserte kurs og kvalifikasjoner relatert til arbeidet.
- Anerkjennelse av nyankomnes status som lærende individ, men også som ansatt.
- Høyt utviklet *reification* (tingliggjøring) av kunnskap, og tilgang til redskaper.

Fuller og Unwin (2004a) argumenterer for at det er en overlapping mellom synet på kompetanse og eksisterende organisatoriske faktorer. En ekspansiv tilnærming har et multidimensjonalt syn på kompetanse, og burde også ha en ekspansiv tilnærming til arbeidsorganisering og jobbdesign (Fuller & Unwin, 2004a). Ekspansive læringsmiljø har en klar opplæringsplan, et innovativt fokus, gir ansatte mulighet til å delta på kurs som relaterer

³ Hovedkildene for utviklingen av det ekspansive-restriktive rammeverket er Fuller og Unwin's artikler fra 2003 og 2004a. Her redegjøres det for kategoriene fra Fuller og Unwin's hovedartikkel av 2003 i dybde, men jeg supplerer også med Fuller og Unwin's senere empiriske forskning innenfor de tre kategoriene.

seg til arbeidet, gir ansatte tilgang på videreutdanning, og erkjenner at mennesker lærer i sosial praksis - læring behandles som en del av arbeidet (Fuller & Unwin, 2004a, 2010, 2011). En restriktiv tilnærming har mangler ved disse aspektene, og har blant annet et uni-dimensjonalt syn på kompetanse, hvor kunnskap og ferdigheter ofte blir monopolisert innenfor rigide spesialistroller (Fuller & Unwin, 2004a). Beslutningstakere kan i forbindelse med dette velge å spre ferdigheter og kunnskap som de anser som relativt enkle å reproducere, og tilgang til deltakelse kan bli redusert for andre ansatte (f.eks. nyansatte) i prosessen (Felstead et al., 2009). Slik vil læringsmuligheter og aktiviteter tilbys kun til en liten gruppe kjernearbeidere, noe som kan resultere i at kritiske kompetanser blir konsentrert innenfor spesifikke deler av det produktive systemet (Fuller & Unwin 2011). Restriktive miljø prioriteres også der hvor strategier er oppnådd gjennom intensivering. Årsaken til dette er at opplæring og andre former for arbeidsplasslæring kan bli begrenset til aktiviteter som skal gi umiddelbare finansielle avkastninger for eiere og aksjonærer (Felstead et al., 2009).

Fuller og Unwin's (2003) rammeverk følger opp Wenger's (1998) idé om *reification* som et sentralt element, og knytter begrepet til et ekspansivt kjennetegn ved apprenticeships. I de tradisjonelle apprenticeships som Lave og Wenger refererer til var det mindre grunn til og behov for å utvikle tingliggjort kunnskap, fordi praksisene ble overført muntlig fra person til person (Fuller & Unwin, 2003). Dette skiller seg fra de moderne apprenticeships som Fuller og Unwin (2003) fokuserer på, og de identifiserer funn som tilsier at en sterk grad og intensivitet av tingliggjort kunnskap, gir nykommeren bedre innsikt og erfaring i organisatoriske kontekster. Hvorvidt den nyankomne opplever apprenticeships som restriktive eller ekspansive avhenger, i hvert fall delvis, på om arbeidsplassen har kartlagt omfanget av oppgaver og ferdigheter som den nyankomne skal utvikle, og om arbeidsplassen har utviklet et pedagogisk program (workplace curriculum) for å generere muligheter til å lære både i bredden og i dybden (Fuller & Unwin, 2008). En kartlegging av hvordan kunnskap og oppgaver er strukturert i praksisfellesskap kan bidra til å etablere praksis for integrering av nyansatte i organisasjoner (Filstad, 2010). I bedrifter som ikke har gjort denne kartleggingen viser det seg at læring ofte er tilfeldig, og at læring blir drevet av organisatorisk og kommersiell hensiktsmessighet (Fuller & Unwin, 2008).

I senere empiriske studier finner Fuller og Unwin, i tillegg til dimensjonene beskrevet ovenfor, at organisering innenfor produktive systemer kan virke utfordrende med hensyn til å skape nye måter å jobbe sammen på, slik at kolleger i større grad kan få tilgang til hverandre

og mulighet til å praktisere sammen. Det fysiske miljø (steder/læringsarenaer) og hvordan medarbeidere er organisert, er også faktorer som påvirker læringsmiljøet. Forhold ved et ekspansivt miljø, kjennetegnes også av at man anerkjenner teamwork, og tverrfaglige arbeidsgrupper som en måte å organisere ansatte i organisasjoner (Fuller & Unwin, 2006). Det kan også støttes opp om gode læringsprosesser ved at organisasjonen tilrettelegger for kommunikasjon og deling av kunnskap på tvers av praksisfellesskap, og ved å distribuere kunnskap i hele organisasjonen (Fuller & Unwin, 2006, 2011). Pedagogisk støtte, veiledning, kollektiv problemløsning og vurderingsformer hører også hjemme i et slikt miljø (Fuller & Unwin, 2011).

De produktive systemer og hierarkiske strukturer kan påvirke hvordan nyansatte innføres i arbeidsfellesskap; hvilke aktiviteter de får delta i (eller ikke), hvordan deltakelse foregår, hvem som deltar, hvilke redskaper og hjelpemidler som brukes, og hvordan erfarne kolleger støtter opp om (eller ikke) nyansattes innføring i arbeidsfellesskapet. Organisering, infrastruktur og synliggjøring av hva som er viktige læringsarenaer for den enkelte organisasjon og dens ansatte, blir viktige hjelpemidler for å forstå hvordan innføring av nyansatte i arbeidsfellesskap foregår, og hvilke utfordringer nyansatte erfarer i forbindelse med dette.

Deltakelse

Studiene til Fuller og Unwin (2003) viser hvordan ekspansive og restriktive læringsmiljø kjennetegnes av ulike former for deltakelse. Ekspansive læringsmiljø finnes og defineres etter hvorvidt disse aspektene for deltakelse er realisert (Fuller & Unwin, 2003):

- Muligheter for deltakelse i mange og overlappende praksisfellesskap, på og utenfor arbeidsplassen.
- Praksisfellesskapet har et *shared participative memory*, som betyr at fellesskapet har et kollektivt minne og en delt arbeidskultur.
- Bredt spenn av erfaringer, oppgaver, kunnskap og læring, samt planlagt rotasjon for å skape bred kunnskapsportal.
- En bevegelse fra gradvis til full deltakelse for de nyankomne.

I praksisfellesskap utvikles ulike strukturer av deltakelse over tid, som kan lette eller begrense læring, og er sentralt for forståelse av utviklingsmuligheter i læringsmiljøet

(Gustavsson, 2009). Funn fra Fuller og Unwin's empiriske forskning viser signifikante forskjeller i læringsmiljø som tilbyr ansatte mangfoldige former for deltakelse. De konkluderer at ekspansive dimensjoner øker mengden og omfanget av muligheter for deltakelse, og fostrer også læring på arbeidsplassen (Fuller & Unwin, 2008). Ekspansive læringsmiljø genererer heterogene og refleksive former for kompetanse, gir nyankomne tid til å bli fullverdige medlemmer av praksisfellesskapet, ansatte får tilgang til distribuerte ferdigheter og kunnskap i miljøet, og anledning til å utvide læringsmuligheter utover fastsatte arbeidskrav (Fuller & Unwin, 2003, 2010). På den andre siden begrenser restriktive læringsmiljø deltakelse til å omhandle et smalt område av homogene oppgaver, kunnskaper og steder, og deltakelse fastholdes ofte til rutinearbeid. I disse omstendigheter erverver de lærende hierarkiske og ikke-refleksive former av kompetanse (Fuller & Unwin, 2004a, 2011).

Fuller og Unwin kritiserer Lave og Wenger for å fokusere på kun én type av deltakelse, og på kunnskapsoverføring som en stabil bevegelse: "that all novices proceed on a linear journey from 'newcomer' to 'old-timer'" (Fuller & Unwin, 2004b:32; Fuller, 2007). De hevder at dette ikke er tilstrekkelig for å forklare de forskjellige mønstre av deltakelse knyttet til individer, grupper og arbeidsplasser, fordi de i sin forskning finner at det pedagogiske forholdet ikke er i lineær rute (Fuller & Unwin, 2004b). Fuller og Unwin (2004b) understreker at nyankomne deler sin kompetanse, at de hjelper andre, og at individers nivå av kompetanse er formet av tidligere livserfaringer (f.eks. gjennom utdanning). Nykommere bringer med seg forskjellige typer ferdigheter inn i arbeidslivet, og spørsmål om opplæring og kompetanseutvikling på arbeidsplassen burde derfor respondere med nykommeres eksisterende kompetanse og profesjonelle verdier (Fuller & Unwin, 2011). De argumenterer i forbindelse med dette at nyansatte eller veteraner ikke er homogene grupper – relasjonen dem i mellom er mer kompleks enn tidligere antatt (Fuller & Unwin, 2004b).

Fuller og Unwin hevder også at deltakelse i flere praksisfellesskap skaper viktige muligheter og strukturer for læring (Fuller & Unwin, 2004a, referert i Gustavsson, 2009). Österlund kritiserer Lave og Wenger for å legge for mye vekt på det som skjer i det spesifikke praksisfellesskapet, og at de ikke reflekterer på viktigheten av "the learning that takes place through participation in multiple social spaces and in the process of crossing between contexts" (Österlund, 1996; referert i Fuller, 2007:26). Fuller og Unwin (2008) påpeker at organisering av grenseoverganger vil anerkjenne viktigheten av horisontal samt vertikal progresjon og kunnskapsdeling, og at det å være medlem av flere og overlappende fellesskap

gir mulighet for refleksjon og dypere læring over arbeidsplassens praksis. Slik kan ekspansive læringsmiljø produsere medarbeidere som kan bidra til virksomhetens suksess, og se virksomheten fra alle vinkler (Fuller & Unwin, 2008). Ved å få mulighet til å delta i mange og overlappende praksisfellesskap oppfordres ansatte til å oppleve nye situasjoner, lære fra andre kunnskapskilder, og reflektere mer allment om hva de har lært (O' Leary, 2013). I kontrast mangler restriktive miljø tilgang til et bredt spekter av læringserfaringer, og har et overfladisk engasjement om å produsere lønnsomme medarbeidere raskt – noe som ikke gir tid til dybde og refleksjon (Fuller & Unwin, 2008).

I henhold til de ekspansive dimensjonene for deltakelse fører Fuller og Unwin (2003) oss ut over metaforen ”læring som deltakelse”, som det fokuseres på i mindre komplekse modeller av apprenticeships, men som er mindre overbevisende når en institusjonalisert modell av apprenticeships blir anvendt. Fuller og Unwin (2011) hevder at deltakelse kommer i et for strekt fokus i Lave og Wenger's teori om situert læring, og gir i sitt konseptuelle rammeverk en mer bred konseptualisering av deltakelse ved å fremheve både pedagogiske, kulturelle og organisatoriske faktorer som relevant for deltakelse, og for opprettelse av ekspansive læringsmiljø. Ved å understreke de pedagogiske verdiene av å konfigurere læringserfaringer på og utenfor jobben, tingliggjøring av kunnskap og deltakelse i multiple praksisfellesskap, utdypes og gis friske nye dimensjoner til oppfatningen av ”læring som deltakelse” (Fuller & Unwin, 2011).

Personlig utvikling

Som et tredje poeng vektlegger Fuller og Unwin (2003) hvorvidt læringsmuligheter som tilbys ved apprenticeships kan ses i sammenheng med ekspansive og restriktive tilnærminger til personlig utvikling. Problemstillingen i oppgaven ser først og fremst på tilgang til og innføring i arbeidsfellesskap, og derfor blir ikke personlig utvikling like relevant for denne oppgaven. Imidlertid berører personlig utvikling viktige elementer for framtidige læringsmuligheter og deltakelse på arbeidsplasser, i forhold til å beholde ansatte i arbeidsstillinger og i organisasjoner. Derfor berøres temaet kort. Ekspansive aspekter i forhold til personlig utvikling inkluderer (Fuller & Unwin, 2003):

- Planlagt tid ”off-the-job” til refleksjon og utforskning.
- Mulighet til å se for seg en læringskurve og karriereprogresjon med adgang til rollemodeller.

- Mulighet til personlig utvikling ved å tilhøre multiple praksisfellesskap - grensekryssing.

I Fuller og Unwin's empiriske forskning finner de at mulighet til å studere "off-the-job" bidrar til utvikling av medarbeideres kunnskap, kvalifikasjoner og ferdigheter. De understreker viktigheten av å konfigurere uformelle og formelle læringsprosesser på moderne arbeidsplasser, og mulighet til å kunne delta i kompetanseutviklingsaktiviteter utenfor jobben blir viktig for personlig videreutvikling (Fuller & Unwin, 2003, 2008). I forbindelse med dette kritiserer Fuller og Unwin (2003) Lave og Wenger for å overse rollen formelle institusjoner kan spille i ansattes læringsprosess. Andre faktorer i et ekspansivt læringsmiljø er utarbeidete visjoner for arbeidsplasslæring med mulighet for karriereprogresjon, og støtte for personlig utvikling og framtidige læringsmuligheter (Fuller & Unwin, 2004a). I senere empiriske studier påpeker Fuller og Unwin (2011) også viktigheten av å integrere personlig- og organisatorisk utvikling, hvor organisatoriske og personlige mål er i et symbiotisk forhold. Om en organisasjon ikke tilbyr ansatte muligheter til å erverve nye ferdigheter, kan denne begrensede personlige utviklingen ses på som å være på lik linje med den organisatoriske utviklingen i organisasjonen (Fuller & Unwin, 2010).

2.4.2 Oppsummering

Med fokus på arbeidsplassen som læringsmiljø blir det ekspansive-restriktive rammeverket viktig for å tilby en prosessbevisst oppfatning av læring (Felstead, 2008). Med dette menes det at det fokuseres på *hvordan* læring skjer - like mye som *hva* det er som skal læres. Det blir viktig å se på arbeidsplassen som en formell organisasjon med ledelsesstruktur, organisering, produksjonsform og teknologi, da det er typisk for produksjonssystemer at de genererer ulike deltakelsesmuligheter for nyansatte (Felstead et al., 2009; Filstad, 2010). Konseptet *læringsmiljø* trekker oppmerksomheten til nettverk og relasjoner, hvor læring finner sted. Identiteter opprettholdes, skapes og endres innenfor arbeidsplassen, og til gjengjeld påvirker identitetene arbeidsmiljøet. Dermed er læringsmiljøet formet av individene som arbeiderer i dem, like mye som ansatte er påvirket av konteksten (Fuller & Unwin, 2011).

I dens klassiske forstand omfavner ekspansive tilnærminger de "mange" og "fete" dimensjonene av læringsinvitasjoner (Felstead et al., 2009). Ekspansive læringsmiljø

oppleves som stimulerende, motiverende og utførende (Evans & Kersh, 2004; referert i Gustavsson, 2009). I tillegg relateres ekspansive miljø til kompetanseutvikling, problemløsning, økt mulighet for selvrealisering, og økt forståelse for folks arbeid og til arbeidsplassen som helhet (Gustavsson, 2009). Fuller og Unwin argumenterer at en ekspansiv tilnærming til et læringsmiljø gir en større sannsynlighet for ”dyp læring”, og at alle ansatte kan dra nytte av, og bidra til, ekspansive miljø ved at ansatte selv forsterker denne tilnærmingen (Fuller & Unwin, 2003, 2008). I kontrast er restriktive tilnærminger et produkt av ”få” og ”tynne” læringsmiljø (Felstead et al., 2009). Restriktive læringsmiljø kan oppleves som kjedelige, repeterende og lite utfordrende, med minimale muligheter for personlig og faglig utvikling (Evans & Kersh, 2004; referert i Gustavsson, 2009). Viktigheten av å skape et ekspansivt arbeidsmiljø er klar, og innsikt som genereres fra en slik tilnærming kan være viktig for organisasjoner når det gjelder å utøve og støtte medarbeiderutvikling (Fuller, Unwin, Felstead, Jewson, & Kakavelakis, 2007).

Samtidig er det viktig å påpeke at de to idealtypene av læringsmiljø, ekspansive og restriktive, beskrevet ovenfor bør ses på som to ekstreme på et kontinuum, og at distinksjonen ved disse to miljøene bør oppfattes som en helhet (Fuller & Unwin, 2011). Med dette menes det at det kan eksistere flere og ulike læringsmiljø innenfor en og samme organisasjon, ikke minst innenfor ulike uformelle grupperinger (Felstead et al., 2009). Grupper av ansatte kan ha en annen form for eksisterende læringsmiljø enn tilsvarende grupper av ansatte i samme organisasjon, og man kan finne grupper som ikke er i samsvar med noen av disse kategoriseringene. Grupper trenger ikke å bli lokalisert på en av de ekstreme polene av kontinuumet - noen grupper kan inneha en mellomposisjon, eller en blanding og kombinasjon av elementer. I praksis er det mer sannsynlig å møte tilfeller av læringsmiljø med både begrensende og fremmende dimensjoner, hvor miljøene ikke er fullt og helt ekspansive eller restriktive (Fuller & Unwin, 2011). Termene *expansive* og *restrictive* er relaterte begreper, ikke atskilte variabler (Felstead et al., 2009). En kombinasjon av ekspansive og restriktive elementer genererer forskjellige typer av deltakelse og mønstre for læring, og det blir interessant å undersøke hvordan slike faktorer og kombinasjoner fremtrer i en næringsmiddelbedrifts ulike læringsmiljø. Slik kan Fuller og Unwin's kontinuum identifisere et sett av dimensjoner som, når de slås sammen, indikerer den grad en arbeidsplass kan sies å plasseres mer mot én ende av det ekspansive-restriktive området enn det andre (Fuller & Unwin, 2011).

2.5 Kapitteloppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for Lave og Wenger's (1991) teori om situert læring, og Fuller og Unwin's (2003, 2004a) rammeverk. Deres teoretiske perspektiver gir en bedre forståelse for hvordan nyansatte lærer, og bidrar til å belyse masteroppgavens problemstilling som undersøker innføring av nyansatte i arbeidsfellesskap. Teoriperspektivene tar opp sentrale begrep som gir grunnlag til å drøfte og analysere masteroppgavens empiriske datamateriell. Fra redegjørelsen av Lave og Wenger's (1991) og Wenger's (1998) perspektiv tar jeg med meg en rekke elementære begrep. Hvordan læring forstås gjennom aktiv og økende *deltakelse*, og hvordan dette skjer gjennom interaksjon i sosiale *praksisfellesskap*. Wenger's (1998) videreutvikling av begrepet *praksisfellesskap i flertall*, samt aspektene *reification*, *deltakelse* og felles *repertoar* i meningsforhandling, er også vesentlige begrep i en senere drøfting. Læringsprosessen, *legitim perifer deltagelse*, beskriver hvordan deltagelse foregår i fellesskapet, og gir oss anledning til å snakke om *tilgang til aktiviteter og redskaper*. Legitim perifer deltagelse er et nyttig begrep når jeg senere skal forsøke å forklare nyansattes vei inn i bedriftens arbeidsfellesskap. Begrepet *trajectories of participation* (deltakerbaner) beskriver forandringen, utligning av asymmetri, i forholdet mellom nyankomne og praksisfellesskap, og er også et viktig begrep. Fra Fuller og Unwin's (2003, 2004a) ekspansive-restriktive kontinuum tar jeg med meg dimensjonene *ekspansive (muligheter)* og *restriktive (barrierer)* for læring og deltagelse. Disse er sentrale begrep for å analysere forskjellige *læringsmiljø*, aktiviteter og strukturelle prosesser. Begrepene gir en innsikt i hvordan læringsmuligheter er knyttet til produksjonssystemer, hvordan de strukturelle funksjonene underbygger *organisatorisk kontekst og kultur*, og hvordan ulike former for *deltakelse og personlig utvikling* representerer kjennetegn ved ekspansive og restriktive læringsmiljø. Det blir interessant å anvende disse begrepene og å se på dette i en arbeidskontekst hvor nyansatte med fagspesifikk utdanning møter bedriftens arbeidsfellesskap.

3 METODE

I dette kapitlet vil de metodiske valgene for studien gjøres rede for. Hensikten er å tydeliggjøre de ulike prosessene og vurderingene som er foretatt i forskningsprosessen, og gjøre disse til gjenstand for åpenhet og diskusjon. Oppgavens forskningsdesign, og valg av metode vil presenteres innledningsvis. Den konkrete gjennomføringen av datainnsamling vil bli beskrevet inngående, hvor det blant annet redegjøres for hva som er et egnet case i denne studien, hvem som er egnet som informanter, og hvordan og hvor undersøkelsen er utført. Valg av analysestrategi, samt etiske vurderinger og vurderinger av denne studiens troverdighet vil så presenteres. Avslutningsvis, presenteres analysekapitlets oppbygging. Underveis i kapitlet diskuteres eventuelle begrensninger i oppgavens metodiske rammeverk.

De metodiske valgene er gjort med bakgrunn i masteroppgavens problemstilling. Problemstillingen ble utformet og avgrenset med utgangspunkt i studiens fokusområde, som er knyttet til det å være nyansatt i organisasjoner. Forskningsspørsmålene som er ment å belyse problemstillingen ble videre utformet i tråd med det teoretiske rammeverket. Studiens intensjon er å undersøke følgende problemstilling:

Hvordan innføres nyansatte i en større næringsmiddelbedrift, i arbeidsfellesskap?

- Hvilke aktiviteter får nyansatte delta i, og hvordan introduseres de til sine arbeidsoppgaver?
- Hvilke arenaer og redskaper fremstår som viktige for læring og kunnskapsdeling?
- Hvilke funksjoner har mer erfarne kolleger og/eller ledere i nyansattes læringsprosess?

Denne studien har som mål å undersøke hvordan nyansatte erfarer innføringsprosessen, og hvordan de opplever at bedriften organiserer for innføring av nyansatte i arbeidsfellesskap. For å besvare spørsmålene presentert ovenfor, og slik sikre undersøkelsens formål og interesser, ble et design utarbeidet.

3.1 Forskningsdesign

Ettersom studien søker å forklare hvordan nyansatte innføres i arbeidsfellesskap, er det viktig å kunne studere fenomenet intensivt innenfor organisatoriske rammer, og i en virkelighetsnær

kontekst. En case-studie benyttes derfor som tilnæringsmåte i denne masteroppgaven. En case-studie kan beskrives som en empirisk undersøkelse av enheter som avgrenses til et enkelt fellesskap, en enkelt organisasjon og/eller enkelte sosiale hendelser, hvor hensikten er å studere hvordan fenomenet fungerer ”within its real-life context” (Yin, 2014:19). Valget av case-studie som design, med kun en bedrift, er hensiktsmessig for denne studien fordi det er håndterlig innenfor masterprosjektets tidsramme å lokalisere relevante informanter innenfor samme organisatoriske kontekst. Problemstillingen tar også utgangspunkt i å få innsikt i hvordan ulike strukturelle funksjoner *organiserer* for innføringen av nyansatte i en organisasjon, mer enn de nyansattes egne læringsbaner i denne prosessen. Det ble derfor viktig å velge et case som gjenspeiler ett organisasjonsnivå eller én arbeidsplass, og det ble mindre aktuelt å undersøke hvordan vilkårlige nyansatte som er spredt på ulike arbeidsplasser opplever innføring i sine arbeidsoppgaver.

Yin (2014) poengterer at bevissthet rundt de teoretiske perspektiver er viktig i kvalitativ metode fordi designet er den logiske sekvensen som knytter empirien til studiens forskningsspørsmål, og til slutt til dets konklusjoner. Med bakgrunn i oppgavens teoretiske rammeverk ble det ønskelig med et case-design bestående av ”sub-units” eller fellesskap, for å undersøke hvordan nyansatte med ulike utdanningsbakgrunner innføres i produksjonsspesifikke arbeidsoppgaver (Fuller & Unwin, 2003, 2004a; Lave & Wenger 1991). Det viste seg at to arbeidsfellesskap i case-bedriften, avdelingene A og B, hadde tilstrekkelig med relativt nye ansatte for å realisere ønsket om å undersøke hvordan to ulike nedslag i bedriften organiserer dette. Masteroppgaven baseres med andre ord på det som Yin (2014) definerer som et *embedded single-case*. Med dette menes det at studien har en case-tilnærming hvor selve caset defineres som én organisasjon, næringsmiddelbedriften, hvor utvalget av informanter fordeles på to avdelinger i bedriften. For å undersøke hvordan innføring av nyansatte foregår på de to avdelingene A og B, er det nødvendig med beskrivende informasjon fra de nyansatte om forholdene som undersøkes, og en kvalitativ studie benyttes for å styrke den intensive undersøkelsen i en case-studie. Hvilket betyr at det blir mulig å innhente mye og grundig informasjon om de nyansattes erfaringer med innføringsprosessen i to ulike avdelinger.

Studiens design karakteriseres dermed som en kvalitativ empirisk case-studie, og designet har både styrker og begrensninger. Fordelen ved et slikt embedded case-design er at det gir gode muligheter for at informantenes fortellinger kan få fram variasjoner i de to avdelingene. Blant

annet kan en få tilgang på informasjon om likheter og forskjeller i de to avdelingenes arbeidsorganisering, innvielsesmekanismer, strukturelle forhold, og type fellesskap som de nyansatte deltar i og innføres i, gjennom de nyansattes narrativer. Slik kan analysen utføres på flere nivå, hvor ett nivå kan fokusere på ulikheter mellom avdelingene, og et annet kan fokusere på fellestrekk ved innføringsprosessen i de to avdelingene. Designet legger med andre ord til rette for at forskeren kan finne interessante teoretiske sammenlikninger, og er egnet for en omfattende og informativ analyse av caset (Yin, 2014). Begrensninger ved forskningsdesignet kan oppstå hvis forskeren bare fokuserer på avdelingene, eller kun følger informantene i person, og med dette feiler å returnere til caset i sin helhet, organisasjonen (Yin, 2014).

3.2 Metode for datainnsamling

Forskningsspørsmålene som stilles i denne studien, søker å få forståelse for fenomener som er knyttet til nyansattes erfaringer og situasjoner i deres sosiale virksomhet. Innenfor rammen av en masteroppgave er det ikke muligheter for å legge opp til en omfattende etnografisk observasjonsbasert studie, og da blir forskningsintervjuet et godt utgangspunkt for å få tak i slik informasjon. Å benytte forskningsintervjuet som metode, gir gode muligheter til å samle inn informasjon om deltakeres ”opplevelsesdimensjon” av seg selv og sine omgivelser (Dalen, 2011:15). For å få tilgang til slik beskrivende informasjon, benyttes en halvstrukturert tilnærming. Dette anses som hensiktsmessig, da intervjuguiden kan utarbeides med bestemte temaer og spørsmål som sikrer at datamaterialet adresserer forskningsspørsmålet, samtidig som tilnærmingen gir mulighet til å følge informantenes fortellinger, og å utforske interessante temaer som dukker opp underveis i intervjuet (Thagaard, 2003). Målet med intervjuene er å innhente rike beskrivelser om informantenes profesjonelle virke, om aktivitetene de nyansatte har fått delta i, og med en halvstrukturert tilnærming, gis gode muligheter for å få en grundig forståelse av hva deltakerne faktisk mener og har erfart i innføringsprosessen. En halvstrukturert tilnærming er også valgt med tanke på den senere analysen av datamaterialet som søker å sammenlikne beskrivelsene i en tematisk struktur, og slik finne felles kategorier på tvers av informantenes fortellinger.

Det individuelle forskningsintervjuet er benyttet som metode for datainnsamling, og karakteriseres også som den mest vanlige fremgangsmåten når intervjuet velges som metode for forskning (Thagaard, 2003). Som følge av at det er relativt få personer som deltar i denne

case-studien, var det ønskelig med mye og grundig informasjon fra disse personene. Jeg er interessert i den enkelte persons fortelling, og deres forståelse av hendelsene de har opplevd i innføringsprosessen. Det individuelle kvalitative intervjuet gir gode muligheter til å følge informantenes fortellinger i et retrospekt tidsperspektiv gjennom deres ansettelsesperiode i bedriften, fra start til der de er når undersøkelsen utføres. Derfor benyttes det klassiske individuelle "face-to-face" intervjuet som datainnsamlingsmetode i dette masterprosjektet. Andre intervjuformer anses som mindre egnet for denne undersøkelsen. For eksempel er et gruppeintervju egnet for å få fram enighet eller uenighet blant deltakerne (King & Horrocks, 2010), og fokuset på den enkeltes fortelling ville ikke blitt like godt ivaretatt. I denne sammenheng blir det naturlig å påpeke hvorfor andre metoder for innsamling av data, slik som observasjon, ikke anvendes i dette prosjektet. Denne studien studerer hendelser over tid, hvordan innføring foregår i organisasjonen, og er noe som foreligger i informantenes fortid. Studiens undersøkelse er dermed ikke et observerbart fenomen (f.eks. læring og utvikling i denne prosessen). Likevel kan det nevnes at observasjon kunne vært nyttig som en forberedelse til intervjuene ved å tilføye mer konkret innsikt i hvordan en arbeidsdag ser ut, for senere å diskutere dette mer spesifikt under gjennomføringen av intervjuene. Imidlertid ble observasjon som metode sett i bort i fra, både med hensyn til det tidsmessige aspektet, og etter anmodning fra personvernombudet om å verne om informantenes anonymitet.

3.3 Gjennomføring av datainnsamling

Her vil den konkrete gjennomføringen av datainnsamling bli beskrevet; hvordan godkjenning fra "gate-keeper" har vært nødvendig for å få tilgang til case-bedriften, utvikling av intervjuguide, utvalg av informanter, gjennomføring av intervju, og transkribering. Formålet er å gjengi en grundig beskrivelse av disse prosessene og de valg som er gjort i denne sammenheng, og slik sikre at undersøkelsen fremstår som meningsfull og forskningsmessig forsvarlig.

3.3.1 Utvalg av case-bedrift og tilgang til forskningsfeltet

I tråd med samfunnsutviklingen og det økende behovet for regelmessig oppdatering av kunnskap i organisatoriske virksomheter, blir arbeidsplassen med dets fokus på innføring av nye ansatte, et sentralt læringsmiljø for denne studiens formål. Organisasjonen som er valgt som studiens case er en internasjonal næringsmiddelbedrift, som er sammensatt av ulike avdelinger med tilhørende spesialiserte kunnskapsområder og yrker. Bedriften er en stor

organisasjon med egen HR-avdeling, og har en bedriftsvisjon som gir inntrykk av at organisasjonen er opptatt av kunnskapsutvikling og innovasjon. Med sine ca. 1500 ansatte og ca. 30 nyansettelser i året, anses bedriften for å være et godt utgangspunkt for å undersøke hvordan det tilrettelegges for innføring og utvikling av nye ansatte i et kunnskapssamfunn, og hvordan eventuelle utfordringer imøtekommes. Å få tilgang til en så stor og kompleks organisasjon kan være problematisk fordi forskningsprosjektet krever godkjenning av flere ”gate-keepers”. Jeg valgte derfor å benytte det Hammersley og Atkinson kaller for ”sponsorer” for å opprette førstekontakt (Hammersley & Atkinson, 2007; referert i Dalen, 2011). Med dette menes det at jeg som forsker har forhørt meg med en personlig kontakt som arbeider i organisasjonen om å foreta den første henvendelsen; å overlevere min utarbeidede prosjektbeskrivelse til direktøren i bedriften. Prosjektbeskrivelsen inneholdt blant annet informasjon om studiens formål og interesser, metodevalg, samt en presentasjon av meg med mine kontaktopplysninger. Slik kunne direktøren ta kontakt direkte med meg om prosjektet skulle være interessant for bedriften. Etter opprettelsen av førstegangskontakt ble min forespørsel om forskning i deres bedrift senere også godkjent av direktøren. Jeg ble så satt i kontakt med en ansatt i bedriften som direktøren utnevnte som en ”praktisk veileder” for forskningsprosjektet, eller for å bruke King og Horrocks (2010:31) begrep ”inside-assistance with recruitment”. Denne ”insider-kontaktpersonen” er en tillitsfull person i bedriften, er ikke ansatt på de to avdelingene forskningsprosjektet tar utgangspunkt i, og er heller ikke informant i denne studien. I samarbeid med kontaktpersonen fra bedriften ble detaljer rundt prosjektet diskutert; dets mål, metode, tidsaspekter, nivå av anonymitet og utvalg av potensielle deltakere. ”Insider” sin rolle i dette forskningsprosjektet utdypes under utvalgsprosessen av deltakere, men det er viktig å påpeke at kontakt mellom meg som forsker og ”insideren” er blitt opprettholdt gjennom hele forskningsprosjektets start til slutt.

3.3.2 Utarbeiding av intervjuguide

De teoretiske ideene forankret i Lave og Wenger’s (1991) perspektiv og Fuller og Unwin’s (2003, 2004a) ekspansive-restriktive kontinuum, var veiledende for hva slags type spørsmål som skulle utarbeides i intervjuguiden (Vedlegg 3). En konsekvens ved valget av et slikt teoretisk rammeverk er at læringsbegrepet må forstås som sosial og aktiv *deltakelse* i praksisfellesskap. Det innebærer at det er to hovedaspekter ved deltakelsesbegrepet – både *hva* nyankomne deltar i, og *hvordan* mulighetene for deltakelse er organisert. Spørsmålene i intervjuguiden må følgelig velges med utgangspunkt i en slik forståelse av læringsbegrepet

og reflektere begge aspektene, både hva og hvordan. Jeg arbeidet grundig med utarbeidelsen av spørsmål, og spørsmålene ble plassert i ”klynger” av hovedtemaer med utgangspunkt i den teoretiske litteraturen og forskningsspørsmålene (en halvstrukturert tilnærming). Temaene ble strukturert i en bestemt rekkefølge slik at det skulle bli naturlig å bevege seg videre fra ett tema til ett annet, eller som Thagaard (2003:94) formulerer det: ”rekkefølgen kan være avgjørende for hvordan intervjuet forløper”. Intervjuguiden ble organisert slik at temaer om organiserende prinsipper ble introdusert først (bakgrunnsinformasjon og beskrivende introduksjonsspørsmål), for så å ta for seg temaer knyttet til informantenes innvielses – og læringsprosess (opplæring og innføring i arbeidsoppgaver, læring, og veiledning). Dernest beveger intervjuguiden seg mot temaer som anses som en viktig ramme for deltakelsesmuligheter og innvielse av nyansatte (kunnskapsutvikling & kunnskapsdeling), så til temaer som omhandler trivsel og tilhørighet i praksisfellesskap (personlig utvikling & framtidvisjon), for så å avslutte med en oppsummering (debrifing). Slik kunne temaene i intervjuguiden dekke et tidsperspektiv - fra start av innføring, erfaringer underveis, til hvordan forhold oppleves etter innføringsperioden.

Når temaene ble utarbeidet, og i introduseringen av temaene for informantene, valgte jeg å legge meg tett opp til vokabularet som bedriften også bruker. Det er viktig at en forsker på forhånd setter seg inn i informantenes forhold slik at de vil oppleve spørsmålene som aktuelle, og jeg forsøkte derfor å formulere spørsmål og begreper som ikke var for kompliserte og frie fra ”teorispråk” (Thagaard, 2003). Bruken av begrepet og temaet *opplæring* er et eksempel på dette. På et tidlig stadium i prosjektet fikk jeg tilsendt et dokument fra HR-avdelingen, hvor bedriften bruker begrepet *opplæring* om innføring i arbeidsoppgaver, eksempelvis står det ”opplæring til ruteoptimalisering”. Etter hvert som prosjektet utviklet seg skiftet jeg begreper rundt noen av disse fenomenene, for eksempel ble *opplæring* analysert opp som den første perioden som nyansatt, sammen med datamateriale fra temaene veiledning og læring i denne perioden. Det senere datamaterialet ga et godt grunnlag for å analysere opp de mer teoretiske begrepene og kategoriene, hvor temaene i intervjuguiden fungerte som en strukturerende hjelp og som et tidsperspektiv, men det er viktig å presisere at temaene ikke ble analysert opp som atskilte kategorier. Utarbeidelsen av de åpne spørsmålene i intervjuguiden, spilte en viktig rolle i denne sammenheng. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at det er viktig å utarbeide åpne spørsmål for å innhente rikt datamateriell, og en slik tilnærming er benyttet i utformingen av intervjuguiden for å kunne fange de nyansattes erfaringer med innføringsprosessen. Slik vil informantene oppfordres til

å beskrive og forklare sine svar, eksempelvis: ”kan du fortelle om hvordan din første dag/uke på jobb var i bedriften?” (Vedlegg 3, spørsmål 4).

For å sikre at spørsmålene og temaene var aktuelle for informantgruppen nyansatte, utførte jeg to prøveintervju på to bekjente⁴ som nylig hadde erfaring med å være nyansatt. Ved å gjennomføre slike prøveintervju, fikk jeg mulighet til å undersøke om det skulle være behov for en siste revidering av intervjuguiden. Forhold ved intervjuguiden ble vurdert og justert ut i fra tilbakemeldingene jeg fikk, eksempelvis da den ene bekjente forklarte at hun ikke ville svart noe annet enn ”ja” til en utenforstående intervjuer på spørsmålet: ”trives du i bedriften” (Vedlegg 3, spørsmål 25). Vedkommende foreslo derfor å inkludere et oppfølgingsspørsmål: ”hva ville fått deg til å trives enda bedre” (Vedlegg 3, spørsmål 25b) for å fange alternative meninger i denne sammenheng. Dette oppfølgingsspørsmålet skulle senere vise seg å bidra med fruktbar informasjon i analysen. Prøveintervjuene viste seg derfor å bidra med gode småjusteringer, samtidig som det ble bekreftet at intervjuguidens intensjoner var dekkende. I tillegg ga prøveintervjuene meg en idé om hvor lang tid intervjuene ville ta, jeg fikk testet det tekniske utstyret samt dets lyd kvalitet, og jeg fikk erfart to (fiktive) intervjusituasjoner. God forberedelse før intervjuene finner sted, er viktig da det er av avgjørende betydning for kvaliteten på kunnskapen som produseres i intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2009). Da samtykkebrev, informasjonsskriv og intervjuguide var ferdig utarbeidet, ble prosjektet meldt til personvernombudet for godkjenning, og utvalg av informanter kunne begynne (Vedlegg 1, NSD godkjenning).

3.3.3 Utvalg av informanter

Ved utvelgelse av deltakere til forskningsprosjektet ble det viktig å se på organisasjonen, særlig fordi det var ønskelig med et utvalg av informanter fra to ulike avdelinger i bedriften. Årsaken til ønsket om å spre informantene på to informantgrupper, var primært med bakgrunn i forskningsdesignet (et embedded single-case), som ville gjøre det mulig å se på hvordan informanter fra to ulike avdelinger opplever det samme fenomenet - innføring i arbeidsfellesskap. King og Horrocks (2010:27) understreker at utvelgelse av to eller flere informantgrupper kan belyse hvordan avdelinger både ”differ in relation to a particular phenomenon, as much as it is in what they have in common”. I tillegg til at to informantgrupper er egnet for sammenlikning, er designet også velegnet på andre måter.

⁴ De bekjente arbeider innenfor andre fagområder enn de som studeres her, og er heller ikke informanter.

Designet er egnet for å utforske problemstillingen i lys av teoriperspektivet, blant annet hvordan læring skjer i *praksisfellesskap* (Lave & Wenger, 1991; Wenger 1998). Ved å spre informantgruppen på to ulike arbeidsfellesskap vil dette kunne ses i lys av de ulike kontekstene. En slik form for utvelgelse betegner Thagaard (2003) som *teoretisk utvelgelse*.

Potensielle informantgrupper måtte nås gjennom ”insider- kontaktpersonen” da denne personen har tilstrekkelig kunnskap om organisasjonens arbeidsfordeling, og også fordi organisasjonen ikke ønsket å dele ansattes personlige kontaktinformasjon til meg som utenforstående. Etter et møte mellom meg og ”insideren”, hvor det ble diskutert hvordan utvalg av informanter best kunne relateres til studiens temaer, ble den innledende sonderingen foretatt av HR-avdelingen. Det ble lokalisert hvilke avdelinger som hadde tilgjengelige ansatte som kunne oppfylle de kriterier undersøkelsens formål krever.

Parameterne for deltakelse ble definert ved disse aspektene: a) informantene måtte være nyansatte, og b) informantene skulle ha høyere utdanning (en bachelor - eller mastergrad) da det ville være interessant å undersøke hvordan deltakere med spesialiserte kunnskaper finner sin form i en bedrift med så mange produksjonsspesifikke oppgaver. Jeg ble imidlertid nødt til å utvide den opprinnelige forståelsen jeg hadde av betegnelsen ”nyansatt” (parameter a for deltakelse) for å få tilgang til flere enn én nyansatt per avdeling, og slik sikre et stort nok utvalg for denne studien. Den opprinnelige tanken var å kunne følge helt ”ferske nyansatte” i deres innvielsesprosess, men da organisasjonen ikke kunne tilby dette ved forskningsprosjektets start måtte begrepet ”nyansatt” utvides til å omfatte *relativt* nyansatte. Det ble så sendt mail til de potensielle deltakerne (med henvendelse og informasjon om forskningsprosjektet) fra ”insideren”, og det ble arrangert møter på bedriftens to lokaler for deltakere som viste sin interesse for prosjektet. På disse møtene presenterte jeg meg selv, forskningsprosjektets formål og tema, konfidensialitet og frivillig deltakelse, samt behandling av datamateriell. De ansatte ble bedt om å ta direkte kontakt med meg om de ønsket å delta, og basert på deres interesse ble det fulgt opp med skriftlig informasjonsskriv (Vedlegg 2). Fordi informantene i denne studien måtte representere definerte kvalifikasjoner for at innhenting av relevant datamateriale skulle kunne realiseres, betegnes fremgangsmåten for utvelgelse som *strategisk utvelgelse* (Thagaard, 2003). Thagaard (2003:54) påpeker potensielle begrensninger ved bruk av en strategisk utvalgsprosess, og hevder at utvalget ”vil representere personer som er fortrolig med forskning” da det ofte viser seg at ”personer med høyere utdanning er mer villig til å være informanter i kvalitative studier, enn personer med lite utdannelse”. Dette ser jeg imidlertid ikke som problematisk ved utvalget i dette

forskningsprosjektet da en av parameterne (parameter b for deltakelse) nettopp er høyere utdanning. I tillegg gir dette kriteriet også et likere grunnlag for sammenlikning av informanter fra ulike avdelinger i den senere analysen. På bakgrunn av den foregående beskrivelsen av utvalgsriterier; i) to arbeidsfellesskap for å utforske de teoretiske ideer knyttet til begrepet praksisfellesskap, og ii) informantenes parametere for deltakelse, baseres utvalget i denne studien på en blanding av *teoretisk og strategisk utvelgelse*.

Det endelige utvalget for forskningsprosjektet ble fem relativt nye ansatte med høyere utdanning, som har arbeidet fra et halvt år - to år i bedriften. Tre av disse informantene er innenfor deres første ansattår, og to i deres andre år. Informantene har også ulik grad av arbeidserfaring fra før de ble ansatt i den aktuelle bedriften. Informantene er fordelt på to avdelinger i bedriften som er spredt på to forskjellige fysiske lokaler. Informantgruppene arbeider innenfor ulike virkeområder, hvor de nyansatte i Avdeling A hovedsakelig arbeider med prosjektledelse, og de nyansatte i Avdeling B hovedsakelig knyttes til administrative koordineringsoppgaver. Utvalget består av flere menn enn kvinner, og en av informantene har også en annen nasjonalitet enn norsk statsborger. En skjev fordeling av kvinner og menn, samt individuelle parametere som nasjonalitet anses ikke som relevant i denne studiens sammenheng. Det som blir viktig, er å sikre at informantene ikke skal kunne bli gjenkjent via navn, nasjonalitet eller kjønn, og derfor har jeg valgt å gi informantene fiktive navnebetegnelser; informant 1, 2, 3. Jeg har heller ikke knyttet deres tid som ansatt i bedriften direkte til deres fiktive navnebetegnelser i publikasjonen. Dette er viktige grep for å best mulig sikre informantenes anonymitet innad i bedriften. For å gi en oversikt over masteroppgavens endelige utvalg presenteres dette også i tabellform:

Tabell 1. *Utvalg av informanter.*

Case	Organisasjonen	
”Sub-units” (spredt på to forskjellige fysiske lokaliseringer)	<i>Avdeling A</i>	<i>Avdeling B</i>
Nyansatte	Informant 1 Informant 2	Informant 3 Informant 4 Informant 5

Studien kan kritiseres på bakgrunn av et lite utvalg, og for at de nyansatte i utvalget har nokså ulik grad av arbeidserfaring, samt at informantene ikke befinner seg på samme sted i innføringsprosessen. Det at informantene har ulik grad av tidligere arbeidserfaring kan

medføre implikasjoner for studiens data. Dette tas høyde for i analysen. Når det gjelder informantenes ulik tid som ansatt i bedriften, anses dette som en begrensning ved studien fordi undersøkelsen ikke kan slutte at disse erfaringene er gyldige for alle. Denne begrensningen gir også et utvalg av deltakere med ulike erfaringer innenfor fenomenet som studeres. En informant som bare har jobbet seks måneder, kan for eksempel fortelle mer detaljert om innføringsprosessen fordi det er friskt i minnet, mens en som har arbeidet i to år kanskje har opparbeidet seg andre erfaringer om den senere innføringsprosessen. I tråd med en slik tankegang påpeker King og Horrocks (2010) at det handler om å definere et utvalg som kan belyse fenomenet fra ulike sider og perspektiv. I denne sammenheng kan det nevnes at det ville vært interessant å intervjuer mellomledere/opplæringsvarlige og HR-ansatte om hvordan innføringen av nyansatte foregår i case-bedriften, slik at fenomenet kunne ha blitt belyst fra andre posisjoner. Men dette reiser spørsmålet om det ideelle, og det realistiske utvalget med hensyn til det begrensede tidsperspektivet ved en masteroppgave, og tanken ble sett bort i fra. I tillegg ble datamaterialet fra de fem gjennomførte intervjuene vurdert som egnet for å belyse forskningsspørsmålene. Med andre ord opplevde jeg at datamaterialet i stor grad var tilstrekkelig for å oppnå *metning*, som refererer til at et utvalg er tilstrekkelig stort dersom innhenting av informasjon fra flere informanter ikke gir ytterligere forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2003). Jeg tror også at en inkludering av flere informanter, nyansatte og ansatte fra andre posisjoner, ville ha gått på bekostning av analysens kvalitet. Selv om utvalget er lite og består av kun fem informanter fra en lik posisjon, vil dette tillate undersøkelsen å fokusere på de nyansattes erfaringer fra de nyansattes *egne* perspektiver, noe som bærer gyldighet i seg selv.

3.3.4 Gjennomføring av intervjuer

Det ble vurdert hvor det var mest hensiktsmessig å foreta intervjuene, og etter anmodning fra personvernombudet foreslo jeg Universitetet i Oslo som passende lokale. Likevel ble endelig avtale om tid og sted for intervjuet avgjort etter deltakernes ønsker, og alle intervjuene ble derfor gjennomført på case-bedriftens to lokaler, i et stille rom hvor jeg og informant kunne sitte uforstyrret. Da vi entret rommet hvor intervjuet skulle foregå, valgte jeg å plassere meg på hjørnet av bordet slik at informant og intervjuer ble sittende mer ved siden av hverandre, i motsetning til å sitte ovenfor hverandre, for å skape en mindre formell situasjon. Fokuset var å legge til rette for et komfortabelt miljø slik som King og Horrocks (2010) også vektlegger. Intervjuene ble delt i to omganger, først med informantene fra Avdeling A, så en måneds tid

senere med informantene fra Avdeling B. Det ble vanskelig å gjennomføre intervjuene i et kortere tidsrom fordi bedriften innførte et nytt system i perioden mellom de to intervjugjennomføringene, og følgelig var informantene svært opptatte. Likevel så jeg det som en fordel at intervjuene ble delt i to omganger, da jeg kunne transkribere intervjusamtalene fra Avdeling A mens de var friskt i minnet, før jeg skulle utføre intervjuene med informantene fra Avdeling B.

Før gjennomføringen av intervjuene, fikk informantene tilsendt en temaliste, som besto av hovedtemaene presentert i intervjuguiden (Vedlegg 3). I denne sammenheng er det viktig å nevne at det kun var hovedtemaene, og ikke spørsmålene som ble tilsendt på forhånd da det ville vært en ulempe å gi informantene for mye informasjon om intervjuguiden på forhånd. Dette ble vurdert som hensiktsmessig, da informantene selv forespurte en slik temaliste, men også for å unngå for åpne svar og beskrivelser med hensyn til datamaterialets innholdskvalitet. Under gjennomføringen av intervjuene opplevde jeg at informantene hadde mye å fortelle rundt de spesifikke spørsmålene fra intervjuguiden, og det virket som at de var forberedt til å snakke rundt disse temaene. Slik ble det lettere for meg som forsker å forsøke å stille gode oppfølgingsspørsmål underveis.

Hvert intervju varte i ca. en og en halv time, og ble innledet med en introduksjon av masteroppgavens formål og tema, samt (repeterende) gjennomgang av informasjonsskrivet (Vedlegg 2). Informantene fikk informasjon om hovedtrekk ved forskningsdesign, anonymitet, bruk av lydopptak i intervjuene, konfidensialitet, og jeg fremhevet betydningen av hva deltakelse innebærer (frivillighetsaspektet og rett til å trekke seg til enhver tid). Jeg fikk inntrykk av at alle informantene opplevde at det var rikelig med informasjon om prosjektet da alle sammen var klar over de fleste forholdene som ble tatt opp her. Informantene skrev så under på samtykkeskjemaet (Vedlegg 2), og intervjusamtalen kunne begynne. I forkant av intervjuene hadde jeg utarbeidet noen begrepsforklaringer til hvert av temaene slik at jeg kunne etablere en felles ramme og kontekst med hensyn til forståelse av begreper, og for å veilede samtalsretning (Vedlegg 3). Intervjuguiden var utarbeidet slik at det skulle være en god flyt mellom de forskjellige temaene, noe jeg erfarte fungerte godt i intervjusamtalen (se 3.3.2 for oppbygging av temaenes gang). De forhåndsbestemte spørsmålene skulle fungere som veiledende i løpet av intervjuet, men fordi jeg var en relativt uerfaren forsker valgte jeg å forholde meg til de fulle setningene/spørsmålene i intervjuguiden for å bedre sikre kravet om å unngå ledende spørsmål. Likevel vurderte jeg

informantenes fortellinger, og tilpasset oppfølgingsspørsmål til temaene som ble trukket fram, slik at samtalen skulle preges av en naturlig flyt. Jeg benyttet meg av oppfølgingsspørsmål, eksempelvis: ”kan du gi et eksempel?” og ”kan du fortelle litt mer om...”, der jeg opplevde manglende beskrivelser, noe Thagaard (2003) også poengterer som viktig for å få innhentet grundige forklaringer om temaet. For å forsikre meg om at jeg tolket informantenes svar korrekt knyttet jeg vurderingsbeskrivelser til informantenes forklaringer, eksempelvis: ”Intervjuer: Så det var lite veiledning utenom at du kunne komme med løsningsforslag og få tilbakemelding på det? Informant: Ja, ganske bra beskrevet”. For at informantene skulle kunne korrigere meg om det var noe jeg hadde misforstått, og for at de skulle kunne utdype sine kommentarer, oppsummerte jeg informantenes beskrivelser før jeg stilte et nytt spørsmål, eksempelvis: ”Intervjuer: Ja nå nevnte du jo utførelse av arbeidsoppgaver i praksis som en viktig læringsaktivitet. Er det noen andre aktiviteter du tenker er viktig for deg? Informant: Ja, mm. Ja, for så vidt så er det jo..”. I tillegg valgte jeg ofte å stille de spørsmålene som var noe repeterende og fløt over i andre spørsmål, da jeg tenkte at dette også ville fungere som en verifisering av deres beskrivelser ved at temaet kunne belyses fra forskjellige vinkler. I følge Kvale og Brinkmann (2009:146), vil ”slike forsøk på å tydeliggjøre intervjupersonens utsagn [...] gi den senere analysen et sikrere grunnlag”. Jeg opplevde det imidlertid som utfordrende å skille mellom å utdype enkelte temaer, samtidig som å dekke bredden i antall temaer i intervjuguiden.

I løpet av intervjusamtalen, ga jeg også aktivt tilbakemeldinger eller *prober* for å signalisere interesse for informantenes fortellinger. Dette er i følge Thagaard (2003) viktig for å vise anerkjennelse av informantene. *Prober* jeg benyttet meg av var; et nikk, et smil, verbale kommentarer som ”ja” og ”mm”, og aktiv lytting ved å stille oppfølgingsspørsmål. Jeg opplevde at dette skapte en trygg og fortrolig atmosfære for informantene, noe som også gjenspeiles i transkriberingene da informantene snakket mye og lenge i sin helhet og hadde gode utfyllende kommentarer. De åpne spørsmålsformuleringene i intervjuguiden, slik som at situasjoner i det daglige arbeidet ble bedt om å beskrives, kan også ha vært av betydning for etableringen av den gode intervjusituasjon, og dermed også årsak til at informantene var ivrige etter å meddele sine erfaringer. Selv om det ble brukt lydopptaker for å gi en mer presis gjengivelse av informantenes egne uttalelser og intervjusituasjonen, så ingen av informantene ut til å være ukomfortabel i forhold til dette. Det kan tenkes at mobiltelefonen (som ble brukt til lydopptak) er et lite dominerende element i seg selv, og at dette i mindre grad forstyrret informantene. Flere av informantene fortalte også i den innledende briefingen

at de selv hadde vært bachelor - eller mastergrad studenter for kort tid siden, og at de derfor hadde forståelse for bruk av lydopptak i et masterprosjekt.

I kvalitative metoder, som intervjusamtalen, har både forsker og informant innflytelse på hvordan intervjuet forløper, og data ”skapes” i større grad enn at den ”samles inn” (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskerens utfordring blir å ”skape et rom der intervjupersonen fritt og trygt kan snakke” (Kvale & Brinkmann, 2009:35). Når den sosiale relasjonen som etableres mellom intervjuer og informant er viktig for kunnskapen som produseres i intervjusituasjonen, valgte jeg kun å notere ned viktige stikkord og følelsesuttrykk (som latter og intonasjon) mens samtalen foregikk, og heller konsentrere meg om å vise genuin interesse for informantenes fortellinger (da det ble benyttet lydopptak). I følge Kvale og Brinkmann (2009), kan et for stort fokus på notering i intervjusituasjonen redusere personlig kontakt i intervjuet, og distrahere forsker fra å stille relevante spørsmål, fordi det avbryter samtals frie flyt. Slik kan det tenkes at dette grepet spilte en viktig rolle med tanke på at intervjusituasjonene var preget av mye og interessant datamateriale, samt en lett og positiv stemning hvor jeg opplevde å få god kontakt med alle informantene. Da tillit og åpenhet gir grunnlag for å etablere en god intervjusamtale, er ”den personlige kontakten som utvikles i intervjusituasjonen, [...] i seg selv et metodisk poeng” (Thagaard, 2003:98). På grunn av valget om å ikke notere underveis i intervjusituasjonen skrev jeg ned mine refleksjoner etter at intervjuene hadde funnet sted; hva informantene opplevde som mest utfordrende og andre spennende temaer. Transkriberingen startet umiddelbart etter intervjusamtalene for å gi best mulige gjengivelser av hva informantene faktisk hadde uttalt.

3.3.5 Transkribering

Etter gjennomføring av intervjuene, begynte organiseringen og bearbeidingen av den innsamlede empirien – transkribering og analyse. Transkripsjonene utgjorde til sammen 109 sider med enkel linjeavstand, hvor det er gjennomgående at intervjuer stiller korte spørsmål og informantenes svar er lange. Ved transkripsjon benyttet jeg kun mobiltelefon (for å høre på lydopptakene) og datamaskin, hvor jeg stoppet lydfilen og transkriberte setning for setning. Jeg valgte å transkribere de fem intervjusamtalene ordrett, og fordi det var vanskelig å skille mellom hva som karakteriseres som en full setning i omgjøringen fra muntlig tale til skriftlig form, er det for det meste benyttet kommaer og kun punktum der det er åpenbart at en ny setning påbegynnes. Ord med tonefall er registrert ved understreking i publikasjonen,

og med *kursiv* i transkripsjonen, non-verbal kommunikasjon i parentes, eksempelvis: ”til og med ser at det står et produkt den veien (med etikken bakover)”, indirekte forklaringer om et tema/en person er satt i parentes, eksempelvis; ”spørre han (Kontaktperson 1) eller andre på avdelingen”, og enkelte følelsesuttrykk som latter er også registrert for å forhindre at utsagn tolkes feil. Samtidig er alle ”eh-er” utelatt, samt enkelte tilfeller av ”halvsetninger uten mening”, for eksempel om en informant avbryter seg selv for å begynne på en ny setning. Disse valgene er gjort som følge av at hensikten med oppgaven er å fokusere på innholdet i det informantene sier - meningsanalyse, i motsetning til en lingvistisk analyse som ville påkrevd en strengere ordrett gjengivelse (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjentakelser, som ”på en måte” og ”ikke sant”, samt særegne ord og uttrykk, er beholdt i transkripsjonene, men ikke fremstilt i publikasjonen, da det kan være gjenstand for gjenkjennelse innad i bedriften. Ett intervju er oversatt fra et utenlandsk språk til norsk (bokmål) for å lette forståelsen til leseren, men også av forskningsetiske hensyn. Da jeg har god forståelse for språket det ble oversatt fra, samt at jeg forsikret meg om å avklare meningen med enkelte ord i løpet av intervjusamtalen, anser jeg ikke oversettingen som av betydning for det meningsbærende i datamaterialet. Dette er i tråd med Thagaard’s (2003:45) oppfatning om at ”både forskerens begrepsforståelse og samarbeidet med informantene er viktig for hvordan de inntrykk forskeren får, blir data”. Etter en vurdering av de fem transkripsjonene, ble det konkludert at datamaterialet adresserte forskningsspørsmålene tilstrekkelig, og fasene etter datainnsamling kunne påbegynnes: analyse, verifisering og rapportering av kunnskapen produsert i intervjusamtalene.

3.4 Analyse av datamaterialet

Kvale og Brinkmann (2009:202) poengterer at ”analyseteknikker er verktøy, nyttige for enkelte formål, relevante for visse intervjutyper”. En tematisk analysetilnærming er gunstig for denne studien, fordi datamaterialets innhold kan struktureres i temaer som belyser studiens case, næringsmiddelbedriften, ved å undersøke de nyansattes erfaringer fra to avdelinger gjennomgående for mønstre. Slik kan analysen struktureres på flere nivå; i) ved en sammenlikning av nyansattes erfaringer for å kategorisere hvordan fenomenet opptrer *innenfor* avdelingene, og ii) ved en sammenlikning av informantenes erfaringer *på tvers* av de to avdelingene, og slik finne interessante forskjeller og likhetstrekk ved de nyansattes innføringsprosess (King & Horrocks, 2010). Personsentrerte analysetilnærminger, som også fokuserer på meningsinnholdet i teksten, er lite egnet for å belyse forskningsspørsmålene i

denne studien, fordi en slik analysestrategi fokuserer på å fremstille personers individuelle fortellinger (Thagaard, 2003).

Ved å ha benyttet en tematisk analysestrategi, betyr det at jeg har foretatt en innholdsorientert og tematisk lesning. Resultatutviklingen i denne oppgaven har foregått i flere faser, hvor fortolkningen har blitt styrt av vekselvirkning mellom en teoriavledet lesning, og en induktiv lesning nedenfra. Det ble først utviklet hovedtemaer ovenfra med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket, og dermed også i kobling til forskningsspørsmålene (Fuller & Unwin, 2003, 2004a; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Disse hovedtemaene resulterte i intervjuguidens temaer. Videre ble temaer utviklet induktivt med en nedenfra lesning innenfor de brede temaene i intervjuguiden, for å generere kategorier som viser mangfold og nyanser i datamaterialet, jfr. studiens case. Ved å anvende en induktiv lesning ble meningsinnholdet i empirien identifisert ved å "sette en merkelapp" eller en *kode* på hva informantenes beskrivelser egentlig handlet om (Dalen, 2011). Innenfor hvert tema ble det laget et sammendrag av informantenes beskrivelser, og kodene identifisert i informant 1 sitt datamateriale ble benyttet som et utgangspunkt for informant 2 sitt datamateriale, etc. Der hvor materiell ikke passet inn under de identifiserte kodene, ble det lagt til et nytt tema. Temaene som ble identifisert fra de fem intervjusamtalene ble så systematisert i en beskrivende matrise slik at jeg kunne undersøke hvordan kodene relaterte seg til hverandre. Noen av de induktive kodene som ble identifisert i datamaterialet, inkluderte blant annet disse inndelingene; aktiviteter informanten hadde fått delta i, utfordrende og engasjerende arbeidsoppgaver (prosjektarbeid), informantens utvikling i læringsprosessen, veiledning, og utfordringer. Det viste seg imidlertid at disse kodene ga en lite gunstig inndeling fordi de ulike temaene ble avgrenset i alt for stor grad, og det ble vanskelig å sammenlikne de to informantgruppens deltakelsesmuligheter over tid.

Det ble nødvendig å lete etter mer fortolkende og komplekse kategorier som kunne samle datamaterialet på nye måter, og jeg vendte derfor tilbake til det teoretiske rammeverket igjen. Lave og Wenger (1991) beskriver læringsforløp i en tidsmessig dimensjon (fra perifer til legitim deltakelse), og for at teoriperspektivet skulle kunne belyse hvordan innføring av nyansatte foregår, måtte det andre inndelinger til. Kategoriene som kunne representere et bindeledd mellom teori og empiri i denne oppgaven, ble derfor identifisert som *sentrale innvielsesmekanismer*. Det ble hensiktsmessig å organisere de sentrale innvielsesmekanismene i et tidsperspektiv – fra *innvielse i den første perioden*, til en dypere

innvielse i arbeidsfellesskapene via *deltakelse i prosjektgrupper*, og til muligheter for videre læring og støtte for framtidig utvikling- *identifikasjon, framtidsvisjon og tilhørighet*. De to første inndelingene, innvielse i første periode samt prosjektorganisering, var noe som viste seg å være viktig i informantenes fortellinger, og er eksempler på den induktive lesningen av materialet. Tolkningen og forståelsen av disse temaene er sett i lys av kontekstuelle forhold, jfr. case-studie som design. Den tredje inndelingen er et eksempel på en teorigenerert kategori. Samtidig fremkom det fra datamaterialet at hvilke arbeidsoppgaver de nyansatte innføres i, har konsekvenser for hvordan innvielse foregår, og *arbeidets organisering* ble derfor også identifisert som en viktig innvielsesmekanisme. Dette temaet er også et eksempel på en deduktiv teoriutledet kategori, hvor jeg arbeidet med ekspansive/restriktive deltakelsesmuligheter og betydningen av arbeidets strukturering. Hovedkategoriene deles så inn i relevante undertemaer, eksempelvis: *type støttefunksjon* knyttet til den første perioden som nyansatt, hvor likheter og ulikheter mellom avdelingene analyseres opp gjennom informantenes fortellinger. Ved en slik fremstilling ble det mulig å tolke mønstrene og tendensene fra datamaterialet, sammenlikne de nyansattes erfaringer i de to avdelingene innenfor hvert tema, identifisere ekspansive og restriktive dimensjoner, og å forklare de ulike innvielsesmekanismene (før/nå), i narrativ form.

Analyseprosessen i denne studien har altså vært knyttet både til en dekontekstualisering av teksten som kommer fram av den induktive lesningen av dataene, og til en rekontekstualisering av teksten, ved å knytte fortolkningene tilbake til den teoretiske forankringen som forskningsprosjektet tar utgangspunkt i. Det kan likevel nevnes at tyngdepunktet i dette forskningsprosjektet, klassifiseres som en teoridrevet empirisk oppgave, hvor det teoretiske rammeverket gir perspektiver på hvordan datamaterialet forstås. Identifiseringen av de ovennevnte kategoriene er preget av forskers teoretiske antakelser, og har derfor også betydning for hva som inkluderes (og ikke) i analysen.

3.5 Etiske vurderinger og vurderinger av troverdighet

Det vil nå redegjøres for de etiske retningslinjer som studien har tatt utgangspunkt i, etiske overveielser knyttet til disse prinsippene, og studiens kvalitet som er forsøkt sikret og vurdert ved bruk av Lincoln og Guba's fire kvalitative kriterier; pålitelighet, troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet (Lincoln & Guba, 1985; referert i King & Horrocks, 2010).

3.5.1 Etske vurderinger i denne studien

I forskningsvirksomhet som involverer mennesker, foreligger det komplekse etiske problemstillinger, da deltakerne kan bli berørt av forskningen. Følgelig er slik forskningsvirksomhet pålagt etiske retningslinjer og meldeplikt. Studien er i denne sammenheng meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) for internkontroll og kvalitetssikring av studiens ulike faser; utvalgsproblematikk, datainnsamlingsprosedyrer, analyse av data, metode, personvern og forskningsetikk (Vedlegg 1). For å best mulig sikre deltakernes personvern og interesser, er det tatt utgangspunkt i en standardisert mal fra NSD ved utforming av *informert samtykke*, med tilhørende informasjon om *konfidensialitet*, og om det vil foreligge *konsekvenser* fra arbeidsgiver ved deltakelse (Vedlegg 2).

Informert samtykke, har vært et viktig grep for å sikre en etisk forsvarlig studie. Et slikt skriv er fordelaktig da det gir deltakerne en viss kontroll over egen deltakelse, samt mulighet til å vurdere mulige risikoer og fordeler før de gir sitt samtykke (Kvale & Brinkmann, 2009). I informasjons – og samtykkeskrivet, opplyses det blant annet om studiens formål, hva deltakelse vil innebære, og at det ikke vil foreligge *konsekvenser* for informantene ved deltakelse i forskningsprosjektet (Vedlegg 2). Deltakerne informeres også om de grepene som tas for å sikre *konfidensialitet* og deres anonymitet. Personopplysninger er blitt behandlet konfidensielt gjennom hele forskningsprosessen ved at all informasjon fra prosjektet, slik som lydopptak og transkripsjoner, er bevart forsvarsmessig. Alt materiell er allerede fra intervjusituasjonen (i notater, transkripsjoner, publikasjon) anonymisert for å skjule bedriftsnavn, samt informantenes og andre personers identitet, samtidig som de underskrevne samtykkeskjemaer er oppbevart i atskilte mapper. Informantene har også blitt informert om at lydopptak og annen informasjon slettes når oppgaven er ferdig, og senest innen 01.11.2014.

Selv om studien har tatt høyde for etiske retningslinjer som skal verne om informantene, er det imidlertid vanskelig å opparbeide total *anonymitet* for deltakerne i dette masterprosjektet. Det er sikret full anonymitet utad til omverden, men jeg kan ikke sikre informantene full anonymitet innad i bedriften fordi deltakerne representerer samme nettverk; organisasjonen og hver sin avdelingsgruppe/virkeområder. For å håndtere dette etiske dilemmaet har jeg tatt en rekke grep. Jeg har ikke gitt informantene informasjon om hvilken annen avdeling som deltar i prosjektet, jeg har anonymisert de to avdelingene (Avdeling A og B), samtidig som avdelingene er fysisk spredt på to forskjellige lokaler på Østlandet. Det er derfor gode sjanser

for at kolleger og andre personer som arbeider på det ene lokalet, ikke kan identifisere deltakere fra det andre lokalet. I tillegg har jeg informert informantene om at deres navn ikke vil bli brukt i oppgaven, men at de likevel kan være gjenkjennbare for sine nærmeste arbeidskolleger og mellomledere. Slik har informantene fått tilstrekkelig informasjon om hva som er gjort for å sikre konfidensialitet og anonymitet, samt mulighet til å foreta valg av deltakelse på et godt grunnlag. Anonymitetsspørsmålet er også problematisk med tanke på hvordan rekrutteringen av deltakere foregikk. Selv om førstegangskontakt med deltakere for denne studien gikk gjennom kontaktpersonen i bedriften, ble de potensielle deltakerne senere bedt om å ta direkte kontakt med meg om de var interesserte i å delta (etter informasjonsmøtet). Det er derfor lite sannsynlig at bedriftsledelsen har oversikt over det endelige utvalget av informanter, og at de kan gjenkjenne informantene i publikasjonen. For å ytterligere imøtekomme det etiske dilemmaet knyttet til anonymisering av informanter kan det nevnes at valget av en tematisk fremstilling av datamaterialet er fordelaktig. Thagaard (2003) poengterer at en tematisk analyse bedre ivaretar anonymitet innad i bedriften, sammenliknet med personsentrerte tilnæringer, fordi det vil bli vanskeligere å gjenkjenne den enkelte informant i publikasjonen.

Det har blitt redegjort for hvordan og hvorfor potensielle deltakere måtte nås gjennom ”insider- kontaktpersonen” og HR-avdelingen i bedriften (Punkt 3.3.3). Denne fremgangsmåten fører med seg etiske implikasjoner for studien også når det gjelder prinsippet om *frivillig deltakelse*. Problematikken knyttes til at førstegangskontakt måtte foreligge fra kontaktpersonen i bedriften, og ikke fra meg. Fordi forespørselen kom fra en ansatt i bedriften, og de potensielle deltakerne responderte direkte til vedkommende, er en risiko at deltakerne kan ha følt seg presset til å delta. For å imøtekomme dette etiske dilemmaet ble informasjonsskrivet og muntlig informasjon overveid som viktig. Jeg understreket aspektet ved frivillig deltakelse til ”insider” før invitasjoner ble sendt ut, på informasjonsmøtet med de potensielle deltakerne, og frivillighet og rett til å trekke seg til enhver tid ble også understreket før samtykke fant sted i forkant av intervjuene. Jeg vurderte også kontaktpersonen sin rolle. Da denne personen ikke er en leder for noen av informantene, anser jeg vedkommende som uten betydelig maktposisjon for deltakerne, og det er derfor rimelig å anta at deltakerne i mindre grad følte seg presset til å delta. Jeg opplevde også at informantene var interesserte i å delta i forskningsprosjektet, og at de hadde fått tilstrekkelig med informasjon om prosjektet og hva deltakelse ville innebære. Som følge av det som er gjort for å ivareta frivillig deltakelse, anses studien som forskningsmessig forsvarlig.

Kvale og Brinkmann (2009) understreker enda et moment som bør vies interesse med hensyn til etiske vurderinger; *forskerens rolle*. I kvalitativ forskning foreligger det en direkte kontakt mellom forsker og informant. Dette reiser et etisk spørsmål fordi forskningsintervjuet preges av en asymmetri mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne sammenheng har jeg reflektert rundt min rolle som intervjuer, og hvordan denne kan ha påvirket informantene og intervjusituasjonen. Min posisjon som en ung utenforstående masterstudent, i samme aldersgruppe som informantene, tror jeg kan ha vært av positiv betydning for selve intervjusituasjonen ved at min rolle kan ha virket mindre ”truende” og formell, og slik redusert et eventuelt asymmetrisk maktforhold. Dette gjenspeiles ved det faktum at informantene ytret både positive og problematiske erfaringer vedrørende forskningsprosjektets temaer, samtidig som jeg opplevde at informantene tok en selvstendig posisjon i intervjusamtalen.

3.5.2 Vurdering av reliabilitet og validitet

Reliabilitet ”henviser til hvor pålitelige resultatene er”, og er knyttet til om forskningsprosjektets planlegging og gjennomføring er utført på en tillitsvekkende måte (Kvale & Brinkmann, 2009:118). Spørsmålet om *pålitelighet*, behandles ofte i sammenheng med hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre forskere på et senere tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2009). King og Horrocks (2010) hevder at det kan være vanskelig å tilfredsstille repliserbarhet av funn i kvalitativ forskning fordi forskerens subjektivitet påvirker forskningsprosessen. I tillegg vil de individer som har deltatt og omstendighetene endre seg i en ny forskningskontekst - menneskelig atferd er flertydig og ikke en statisk prosess. Selv om den ytre reliabiliteten er vanskelig å tilfredsstille i kvalitativ forskning, blir det viktig å redegjøre for de metodiske valg som er tatt, og hvilke begrensninger som kan ligge i disse. For å imøtekomme høy grad av pålitelighet, har jeg gjennomgående etterstrebet høy grad av transparens i alle ledd som preger forskningsprosessen. Det er grundig redegjort for hvordan datamaterialet er samlet inn (metode og teknikker), konsekvenser for valg av teoretisk rammeverk og hvordan dette gir føringer på hvordan fenomenet forstås her, og det er synliggjort hvordan datamaterialet er blitt bearbeidet, kategorisert og analysert i ulike trinn. I forbindelse med ønsket om en studie med høy grad av transparens, har jeg forsøkt å styrke reliabiliteten ved å tydelig skille mellom informantenes utsagn og stemme, og mine tolkninger av disse i analysekapittelet. Dette er ivaretatt ved at analysekapittelet følger en struktur som først beskriver de sentrale temaene, for så å gjengi beskrivelsene med

informantenes sitater (i kursiv) i den konteksten de er hentet fra, og deretter en fortolkning av disse. På denne måten forsøker jeg å gjøre fortolkningsprosessen eksplisitt og tydelig ovenfor leseren, og slik kan leseren forstå hvordan jeg har kommet fram til mine konklusjoner. I analysearbeidet har jeg forsøkt å være kritisk til mine egne tolkninger, og aktivt kontrollere mine kategoriseringer og fortolkninger med andre, spesielt med min veileder. En slik kryssjekk er et viktig moment for forskningsprosjektets reliabilitet, og for å oppnå høy kvalitet på forskningen (Thagaard, 2003).

I kvalitative studier handler reliabiliteten blant annet om kvaliteten på dataene, og deres pålitelighet med hensyn til å reflektere fenomenet som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2009). Fordi denne studien har undersøkt nyansattes erfaringer om et fenomen i to ulike avdelinger, og funnet vilkår og prosesser som er viktige for nyansattes innvielse på tvers av avdelingene, kan dette øke studiens reliabilitet. Spørsmålet om etterprøvbarehet og reliabilitet er også knyttet til transkribering av datamaterialet (Thagaard, 2003). For å sikre kvaliteten på dataene, og for å gjengi den mest nøyaktige transkripsjonen av intervjusamtalene, er datamaterialet transkribert ordrett. Dette grepet er tatt for å ikke risikere å endre meningen i informantenes utsagn, og også for å kunne gjengi direkte sitater i analysekapittelet. I forbindelse med gjengivelse av sitater og utsagn kan det nevnes at lydopptakene er av god kvalitet, og at reliabilitet er forsøkt ivarettatt på dette punktet.

Selv om studien har tatt høyde for å sikre høy grad av reliabilitet, er det viktig å overveie eventuelle trusler for pålitelighet ved bruk av intervju som metode. En trussel er muligheten for at informantene kan ha opparbeidet seg en underliggende forventning om hva intervjuer forventer at blir sagt, og kan velge å svare deretter. Jeg forsøkte å møte informantene uten forutinntatte holdninger ved å for eksempel stille åpne spørsmål, la deres fortellinger komme fram, og ved å be om eksempler og konkretiseringer fra deres side som et ledd i å hindre overtolkning fra min side. Jeg forsøkte også å ikke lede informantene til bestemte meninger om temaer ved å holde meg tett opp til intervjuguiden. Dette er et viktig moment da ledende spørsmål, om de stilles uten verifiserende hensikt i intervjusituasjonen, er en trussel for påliteligheten (Kvale & Brinkmann, 2009). Samtidig reflekterer jeg nå i etterkant, om ett av intervjuguidens oppfølgingsspørsmål kan ha blitt oppfattet som ledende: ”Denne tilhørigheten – er den primært for avdelingen eller bedriften som helhet, eller begge deler? Eller er det en gruppe med kolleger som du tar størst del av?” (Vedlegg 3, spørsmål 26a). Intensjonen min var ikke å fremkalle et enten eller svar, men å undersøke om tilhørigheten

knyttet til flere sosiale fellesskap. Flere av informantene nevner andre sosiale fellesskap enn mine eksempler, mens andre kun tar for seg enkelte av disse eksemplene. Det er derfor vanskelig å vurdere om dette kan ha blitt oppfattet som ledende for enkelte informanter.

Troverdighet, eller validitet, i en kvalitativ forskningsundersøkelse, dreier seg om påstandene i studien er legitimt utledet fra sine premisser, og om dataene er gyldige for problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2009). For å ivareta studiens validitet, ble det lagt vekt på en systematisk fremgangsmåte med god sammenheng mellom problemstillinger, intervju spørsmål og analytisk perspektiv. I planleggingen og gjennomføringen av studien hadde jeg satte meg godt inn i relevant metode – og teorilitteratur, for å utforme aktuelle spørsmål knyttet til studiens problemområde. Det ble også foretatt pilotintervjuer før intervjuene fant sted, slik at intervjuguiden skulle kunne redigeres og sikre best mulig kvalitet i de faktiske intervjusituasjonene (Punkt 3.3.2). I intervjusituasjonen forsøkte jeg å følge opp informantenes svar på en reflektert måte slik at temaene skulle bli dekket med fyldige beskrivelser. Jeg forsøkte også å skape en felles forståelsesramme rundt begrepene og temaene oppgaven ønsker innsikt i, og å avdekke eventuelle misforståelser i løpet av intervjuet. Jeg kvalitetssikret mine tolkninger underveis ved å stille informantene gjentakende fortolkende spørsmål slik at de kunne verifisere eller avkrefte disse i løpet av intervjuet (Punkt 3.3.4). Jeg utførte transkriberingen av intervjusamtalene på egenhånd (Punkt 3.3.5), noe som kan øke studiens validitet fordi forskeren får god kjennskap til datamaterialet, samtidig som det gir forskeren gode muligheter til å tolke sammenhengen mellom situasjon-ytring-intonasjon i sin opprinnelige kontekst, og å unngå misoppfatninger. I tillegg har jeg forsøkt å gjøre den senere analyseprosessen og fortolkningene transparente for leseren. Disse grepene viser hvordan validering av forskningsprosjektet er forsøkt sikret gjennom alle faser av arbeidet. Dette er viktig for analysearbeidet og for at studiens konklusjoner skal kunne trekkes på et valid grunnlag, noe Kvale og Brinkmann (2009) også påpeker.

Validitet handler også om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). Bruken av det kvalitative intervjuet som metode har gitt fyldige beskrivelser og god innsikt i hvordan de nyansatte innføres i bedriftens praksisfellesskap. De åpne og forholdsvise korte spørsmålene medførte at informantene sto for den største delen av samtalen. Dette er faktorer som kan bidra til å øke studiens validitet. Likevel kan det nevnes at bruk av observasjon, samt å intervju flere grupper av aktører, kunne styrket

undersøkelsens validitet. Dette ville imidlertid gått utover rammene for en masteroppgave, og undersøkelsen er derfor begrenset til å omhandle nyansattes erfaringer.

Det neste spørsmålet blir om resultatene kan overføres til andre relevante situasjoner, eller om resultatene primært er av lokal interesse (Kvale & Brinkmann, 2009). I kvalitativ forskning handler *overførbarhet* om analytisk generalisering, og omhandler hvorvidt case-studien kan belyse eller utvide de teoretiske konsepter og prinsipper som caset tar utgangspunkt i (Yin, 2014). I dette tilfellet handler det om hvorvidt innsikt i de vilkårene som identifiseres i innvielsesprosessen kan være gjenkjennbare også i andre typer organisasjoner. Denne studien søker i utgangspunktet å bidra til ny innsikt i forskningsfeltet om et generelt spørsmål; innføring av nyansatte i arbeidsfellesskap, og å gi innsikt utover denne case-studien ved å peke på faktorer som fremmer for eksempel *ekspansiv deltakelse* i flerfaglige arbeidskontekster. Samtidig forsøker studien å skape en helhetlig og detaljert forståelse av hvordan fenomenet ser ut i næringsmiddelbedriften, ved å identifisere faktorer som er betydningsfulle for innvielse av nyansatte i de to respektive avdelingene. Fordi studien fant, i likhet med det teoretiske rammeverket studien tar utgangspunkt i, at det er nødvendig med en innvielsesprosess av nyansatte, tyder det på at valg av teoretisk rammeverk var relevant for materialet som skulle analyseres. At teorien er produktiv med hensyn til å analysere studiens formål er noe som bidrar til å øke studiens validitet. Studien har også funnet sentrale innvielsesmekanismer som både skiller seg fra hverandre, og identifisert fellestrekk ved fenomenet på tvers av de to avdelingenes arbeidsfellesskap. Det er derfor rimelig å anta at liknende bedrifter som næringsmiddelbedriften kan dra nytte av funnene som representerer sentrale innvielsesmekanismer. Likevel må det bli opp til leserens vurdering om fortolkningene kan ses opp mot liknende kontekstuelle forhold (King & Horrocks, 2010).

3.6 Analysekapittelets oppbygging

Denne masteroppgavens analysekapittel undersøker hvordan innføring av nyansatte foregår i en større næringsmiddelbedrift, og datamaterialet struktureres i temaer som fremtrer som viktige for hvordan innvielse foregår på de to avdelingene A og B – *sentrale innvielsesmekanismer*. Først presenteres *arbeidets organisering* som en viktig innvielsesmekanisme, da det fremkommer av datamaterialet at hva slags arbeidsoppgaver informantene innføres i, har betydning for hvordan innvielse foregår i de to avdelingenes arbeidsfellesskap. Videre analyseres *den første perioden som nyansatt* i bedriften. Her

presenteres hvordan innføring foregår i løpet av den første arbeidsuken i organisasjonen, og hvordan informantene på de respektive avdelingene innføres i sine arbeidsoppgaver. Deretter presenteres en viktig mekanisme for en dypere og videre innvielse i arbeidsfellesskapene, hvor *deltakelse i prosjektgrupper* fremtrer som en arena for slik innvielse og for mer komplekse deltakelsesformer. Til slutt analyseres informantenes videre læringsmuligheter og støtte for framtidig utvikling; *identifikasjon, framtidvisjoner og tilhørighet* i praksisfellesskap. Inndelingene viser min lesning og tolkning av dataene, og er valgt i lys av oppgavens problemstilling med hovedtemaer bestemt fra teorigrunnlag og intervjuguide. For å gi en oversikt over masteroppgavens resultatutvikling presenteres dette også i tabellform:

Tabell 2. En oversikt over analysekapittelets struktur.

INNVIELSESMEKANISMER			
<i>Arbeidets Organisering</i>	<i>Den første perioden som nyansatt</i>	<i>Deltakelse i prosjektgrupper</i>	<i>Identifikasjon, framtidvisjon, og tilhørighet</i>
<p>– Legger føringer på hvordan innvielse skjer</p> <p>Arbeidsoppgaver, arbeidssykluser i de to avdelingene.</p>	<p>– Hvordan skjer den tidlige innføringen på de to avdelingene?</p> <p>Hva får informantene delta i, hvordan innføres de i arbeidsoppgaver, relevante støttefunksjoner, utfordringer.</p>	<p>- Hvordan skjer videre innvielse i arbeidsfellesskapene via deltakelse i prosjektgrupper, på de to avdelingene?</p> <p>Hvilke muligheter gir prosjektorganisert arbeid for innvielse, kunnskapsdeling, konstruksjon av nettverk, utfordringer.</p>	<p>- Mulighet for videre læring og ekspansiv deltakelse?</p> <p>Framtidsplaner, identifikasjon, tilhørighet.</p>

I følgende kapittel (kapittel 4) presenteres analysen, og datamaterialet vil bli tolket etter strukturen som er fremstilt i tabellen ovenfor. Analysen vil følge et tematisk narrativ, hvor fokuset for analyse er på de nyansattes egne erfaringer med innføringsprosessen i relasjon til avdelingenes praksiser og fellesskap. Temaene belegges med eksempler fra datamaterialet ved bruk av direkte sitater. I de senere kapitler trekkes analyseprosessen videre til diskusjonen hvor det teoretiske rammeverket og analytiske funn ses i forhold til forskningsspørsmålene (kapittel 5), for så å resultere i forslag til videre forskning (kapittel 6).

4 ANALYSE AV NYANSATTES INNFØRING I ARBEIDSFELLESSKAP

I dette kapittelet forfølges de fem informantenes innføringsprosess gjennom fortellinger, hvor deres ansettelsesperiode i næringsmiddelbedriften spenner seg fra et halvt til to år. I den følgende diskusjonen av temaene *arbeidets organisering* (4.1), *den første perioden som nyansatt* (4.2), *deltakelse i prosjektgrupper* (4.3), og *identifikasjon, framtidvisjon og tilhørighet* i arbeidsfellesskap (4.4), vil jeg anvende det teoretiske rammeverket presentert i kapittel to for å forstå og tolke datamaterialet. Teoriene fyller ulike funksjoner i analysen, hvor Lave og Wenger (1991) gir en grunnantakelse om hva læring er og hvordan læring skjer, og Fuller og Unwin (2003, 2004a) gir mer konkrete kategorier for å vurdere hvordan dette understøttes av organisatoriske faktorer. Både Lave og Wenger (1991), Wenger (1998) og Fuller og Unwin (2003, 2004a) leverer begreper som anvendes analytisk i dette kapittelet. Fuller og Unwin's begreper brukes vesentlig i det første arbeidet for å kartlegge det ekspansive og restriktive ved arbeidets organisering og deltakelsesmuligheter i de to avdelingene. Dette gjøres for å vise hvordan arbeidsorganiseringen kan ha betydning for innføringsmekanismer, og fremme eller begrense de nyansattes læringsmuligheter. Videre knyttes analysen til Lave og Wenger's bredere perspektiver, situert læring i praksisfellesskap og legitim perifer deltakelse, for å blant annet forstå informantenes deltakerbaner samt hvilken rolle erfarne kolleger har i innføringsprosessen.

4.1 Arbeidets organisering

Oppgavens case-bedrift har internasjonale eiere, og selskapet opererer på verdensbasis. Tilknytningen til dette verdensomspennende selskapet, benevnes i analysen som "mor-selskapet", som så deles inn i flere "søster-selskap" som opererer i forskjellige land, hvor case-bedriften er ett av mange "søster-selskap". Næringsmiddelbedriften er en stor organisasjon med ca. 1500 ansatte. Organisasjonen har en overordnet administrerende direktør og et styre, og bedriften organiserer arbeidet i ulike funksjonsområder hvor hvert område har en direktør, avdelingssjef og flere avdelingsledere relatert til funksjonens virke. De ulike funksjonene er samlet i avdelinger med for eksempel økonomer i økonomiavdelingen og selgere i salgsavdelingen. Organisasjonens åtte funksjonsområder utgjør til sammen bedriftens helhetlige verdikjede, og oppgavens empiriske grunnlag tar

utgangspunkt i to ulike funksjonsområder i bedriften, avdelingene A og B. Analysen konsentrerer seg med andre ord om næringsmiddelbedriftens innvielsesmekanismer på mikronivå i to avdelinger. De to avdelingenes virkeområder vil nå presenteres.

4.1.1 Avdeling A

Avdeling A⁵ omfavner et fagområde hvor arbeidsoppgaver kan variere i stor grad. Arbeidsoppgavene kan bestå av alt fra vurderinger, beregninger, analyser, idé og produktutvikling, samt prosjektledelse. Den administrative biten av arbeidet omhandler utfylling av skjemaer, mailkorrespondanse, informasjonsinnhenting og prosessering av data. Informantene forteller at disse administrative arbeidsoppgavene utgjør en mindre del av deres arbeidshverdag, og at arbeidsoppgavene som utgjør hoveddelen av deres arbeidshverdag er oppgaver knyttet til prosjektledelse; å lage presentasjoner, holde presentasjoner og å skrive ”breefer”. Bedriften fører ulike merkevarer, og informantene i Avdeling A er ansvarlige for hver sin merkevare, hvor de leder ulike prosjekter knyttet til dette produktet. Fordi informantene har ansvar for enkelte merkevarer, er det opp til dem selv å vurdere om løsninger er gode eller ikke, og ofte krever det at de selv kommer opp med egne ideer. Andre ganger foregår idéutvikling i samarbeid med forskjellige aktører:

Det er alltid spørsmål om hvilke ideer, hvilke kreative ideer, hvilke produkter skal vi komme ut med, hva fins, hva kan man lage, ja masse. Det skjer i forhold til i samarbeid med byrå, i samarbeid med team, i samarbeid med produktutvikling (Informant 1).

Samarbeid og møtevirksomhet med ulike aktører, er derfor en viktig faktor for arbeidet som utføres i Avdeling A. Ved å for eksempel ”booke” møter med aktører som er relevante for prosjektene, forklarer informantene at de får mulighet til å kontinuerlig eksperimentere og diskutere alternative løsningsforslag. Disse aktørene kan være eksterne slik som ved samarbeid med byrå, kunder og butikkjeder, og/eller interne aktører slik som ved samarbeid med andre funksjoner i bedriften. Arbeidsoppgavene kan også variere ut i fra hvilken fase prosjektet er i, slik som i en startfase med eksperimentering og idéutvikling, eller i fasen hvor fokus er rettet på å konstruere nettverk internt og eksternt i forhold til kampanjer som føres, eller i en slutfase hvor fokus er på samarbeid med butikkjeder for å plassere merkevarene riktig i butikk. Det er grunn til å anta at arbeidsoppgavene i Avdeling A typisk begynner i fasen hvor idéutvikling er fremtredende, for så å etter hvert ”lukke” arbeidsoppgavene ved å

⁵ Etter råd fra NSD oppgir jeg ikke navn på avdelingene av anonymitetshensyn.

avgrense og fordele ansvarsområder innad i prosjektgruppen. Denne strukturen ser ut til å gjelde for hver nye oppgave, og nye prosesser kan åpne for andre faser i arbeidet igjen.

Informantene beskriver arbeidet i Avdeling A som utfordrende og engasjerende, eksempelvis: *”Utfordrende ved at det er nye saker som jeg aldri har gjort før og at det er forandring. Den repetitive biten er minimal egentlig. På den måten er jobben utfordrende”* (Informant 2).

Dette tolker jeg dithen at arbeidsoppgavene i Avdeling A kan karakteriseres som utfordrende av karakter fordi prosjektlederrollen gir tilgang til varierte og komplekse arbeidsoppgaver, eller lite repeterende aktiviteter. Med utgangspunkt i beskrivelsen og sitatene ovenfor som omhandler informantenes arbeidsoppgaver og arbeidshverdag, gir datamaterialet også grunnlag til å konkludere med at det ikke er gjentakende rutinemessige arbeidssykluser i Avdeling A. Tolkningen underbygges av informantenes beretninger om hvordan ingen uker er helt like nettopp på grunn av de varierte arbeidsoppgavene, og en av informantene forklarer at heller ikke en enkelt arbeidsdag er av gjentakende karakter: *”det er vanskelig å beskrive en vanlig [arbeids]dag fordi det finnes ikke en vanlig dag”* (Informant 2).

For informantene i Avdeling A ser vi at det beskrives deltakelse i multiple arbeidsfellesskap utenfor og innenfor arbeidsplassen, noe som i følge Fuller og Unwin (2004a) karakteriseres som en ekspansiv dimensjon ved arbeidsplasslæring. Det kan også se ut som at de varierte og utfordrende arbeidsoppgavene i seg selv bidrar til ekspansive dimensjoner for læring og utvikling (Fuller & Unwin, 2003, 2010). Informant 2 uttrykker det slik: *”en del av jobben [er] at man lærer nye ting hele tiden”*. Det ser ut til at de ekspansive dimensjonene kan være årsaken til fraværet av sykliske arbeidsuker i Avdeling A; variasjonen i arbeidsoppgavene, arbeidsoppgavenes utfordrende karakter, og den store graden av interaksjon med ulike aktører.

4.1.2 Avdeling B

I Avdeling B ser arbeidsorganiseringen annerledes ut enn vist i Avdeling A ovenfor. Avdeling B omfavner et fagområde hvor arbeidsoppgaver består av klargjøring, planlegging, administrering og samordning av bedriftens ressurser fra ”ende-til-ende”, samt andre aktiviteter som å loggføre prognoser og mailkorrespondanse. Arbeidsoppgavene utføres i et datastøttet verktøy som administrerer bedriftens komplekse forretningsprosesser, og krever systematisk behandling av ordre eller bestillinger hver uke for at den daglige driften skal gå rundt. Bedriften er avhengig av at råvarer kommer fram til bedriften tidsnok for produksjon,

at varer blir produsert hver dag, og at varene kommer fram til kunder når de skal. Derfor er de fleste arbeidsoppgavene i denne avdelingen ofte tidskonsumerende og styrende for arbeidshverdagen. Informant 3 beskriver dette slik:

Det [er] veldig mye fokus bare på å fylle de [rutine]oppgavene. Fordi det er en sånn slags syklus - som man faktisk må gjøre, de og de tingene hver uke. For hvis man ikke gjør de tingene en uke så kommer ikke varer inn når de skal. Det er ganske sånn "tight" lagt opp da [...] Det ligger jo i bunn i hele vår avdeling og, det at du har liksom den grunn-jobben som må gjøres og det er den som er viktigst (Informant 3).

På bakgrunn av informantenes fortellinger om arbeidsoppgavenes struktur i Avdeling B, tolkes det at informantenes arbeidsplasslæring involverer seg hovedsakelig i rutinepreget administrativt arbeid – da dette karakteriseres som deres ”grunn-jobb”. Som følge av det rutinepregede arbeidet forklarer informantene at det er lite tid til å eksperimentere med alternative løsningsforslag, eksempelvis: *”Veldig mange her har så mye å gjøre at de jobber de 8 timene og gjerne litt mer med akkurat de konkrete arbeidsoppgavene. Så de har ikke tid til å dykke inn i analysene og se om de kunne ha gjort noe annerledes”* (Informant 5).

Datamaterialet gir grunnlag til å konkludere med at arbeidsoppgavene er gjentakende fra uke til uke, og at dagene er relativt like. Arbeidshverdagen i Avdeling B karakteriseres dermed av en arbeidssyklus og ukesrytme som både er rutinebasert og styrt av en ekstern tidslogikk.

For informantene i Avdeling B ser vi at læringsmulighetene er begrenset til de forhåndsbestemte nødvendige rutineoppgavene som må gjøres for at den daglige driften skal gå rundt. Dette kjennetegnes som en restriktiv dimensjon ved arbeidsplasslæring (Fuller & Unwin, 2003). Men denne restriktive dimensjonen er ikke årsak av at sjefer binder, eller ikke tillater, flere ekspansive dimensjoner i arbeidshverdagen. Det er heller arbeidssyklusen og avdelingens plass i produksjonskjeden som skaper denne dimensjonen. Det er både tidsreguleringen og oppgavereguleringen som får en fastsatt form, og gir utslag av restriktive læringsmuligheter i Avdeling B. Selv om disse administrative arbeidsoppgavene utgjør hoveddelen av informantenes arbeidshverdag, forteller informantene også at deltakelse i prosjektgrupper utgjør en (mindre) del av deres arbeidshverdag (dette utdypes i punkt 4.3).

4.1.3 Oppsummering

Arbeidets organisering i de to avdelingene skiller seg betraktelig fra hverandre.

Prosjektlederrollen i Avdeling A byr på utfordrende og varierte arbeidsoppgaver som ofte

tilbyr stor grad av interaksjon med ulike aktører og arbeidsfellesskap. Arbeidsoppgavenes struktur, deltakelse i multiple arbeidsfellesskap, og fraværet av sykliske arbeidsuker ser ut til å bidra med ekspansive dimensjoner for læringsmiljøet i denne avdelingen. I Avdeling B identifiseres det en syklisk forutsigbar arbeidsstruktur som årsak av at både tidsreguleringen og oppgavereguleringen får en fastsatt og repeterende form. Arbeidets struktur gir mindre rom for varierte og utfordrende arbeidsoppgaver, gir informantene begrensede muligheter til å interagere med multiple arbeidsfellesskap og annen kunnskap, samt begrenset tid til å eksperimentere med alternative løsningsforslag. Arbeidets karakter ser derfor ut til å bidra med større grad av restriktive dimensjoner for arbeidsplasslæring i denne avdelingen.

I følge Fuller og Unwin (2003) legger den organisatoriske strukturen og avdelingens plass i produksjonskjeden, premisser for deltakelse og læring. De strukturelle forskjellene i de to avdelingenes virkeområder, oppgavestruktur og arbeidssykluser, viser seg å ha betydning for hva de nyansatte får delta i, og hvordan de nyansatte innføres i arbeidsfellesskap og sine arbeidsoppgaver. Hvordan innvielse foregår i disse to avdelingene er noe vi nå skal se nærmere på nedenfor.

4.2 Den første perioden som nyansatt

I den første perioden som nyansatt vil jeg presentere sentrale temaer for hvordan informantene i avdelingene A og B innføres i sitt virke. Disse temaene omhandler hvordan den første arbeidsuken er organisert i de to avdelingene, hvordan de nyansatte innføres i sine arbeidsoppgaver, samt hva det gir av mulighet for deltakelse. Gjennomgående vil sentrale læringsutfordringer knyttes opp til disse temaene.

4.2.1 Den første arbeidsuken

Felles for de to avdelingene A og B, er at introduksjonen foregår internt på avdelingen de nyansatte skal begynne å arbeide i, og at det er de nyansattes nærmeste sjef som er hovedansvarlig for dette. Informantene forteller om positive opplevelser på deres første arbeidsdag, hvor de blir møtt av hyggelige kolleger, sjefen og opplæringsansvarlige. Den første dagen blir de nyansatte tatt med på en hilserunde, hvor informantene i Avdeling A blant annet får møte deres egen ”fadder”, og informantene i Avdeling B blir satt i kontakt med deres person på opplæring av arbeidsoppgaver. De nyansatte blir vist rundt på arbeidsplassens lokaler, og de får opplæring i dataverktøy og IT-systemer som anvendes i

bedriften. Den første uken leser informantene også igjennom dokumenter som ligger på intranettet på eget initiativ. Disse dokumentene inkluderer blant annet bedriftens visjon og organisasjonskart, og de nyansatte forteller at dette var viktig for å få oversikt over ansatte og de ulike funksjonene i bedriften. I Avdeling A leser informantene på materiale som omhandler bedriftens merkevarer, de får være med deres faddere i møter, og det er også arrangert en-til-en møter med ansatte fra respektive funksjoner i bedriften. En av informantene beskriver en-til-møtene slik:

Det var booket av tid med forskjellige folk på forskjellige avdelinger for å bli kjent med hva de gjorde, hvordan de kunne hjelpe meg. [...] Hadde et en-til-en møte med sentrale folk i de forskjellige avdelingene på hovedkontoret. Det var for så vidt bra, for da visste jeg litt bedre hvem jeg skulle spørre om ting (Informant 1).

Fordi samarbeid og møtevirksomhet med ulike aktører er en viktig faktor for arbeidet som utføres i Avdeling A, er denne aktiviteten viktig for hvordan nyansatte innføres i avdelingen. Aktiviteten gir de nyansatte innblikk i hva deres arbeidsoppgaver handler om, hva andre avdelinger arbeider med, hvordan ansvarsområder er fordelt på de ulike funksjonsområdene, og det gir dem også mulighet til å knytte kontakter innenfor flere avdelinger internt i bedriften. Dette tolker jeg som en ekspansiv dimensjon ved de nyansattes innføring, fordi informantene kan lære fra andre kunnskapskilder, og få innblikk i andre avdelingers kunnskap, omgivelser og arbeidsfellesskap innenfor arbeidsplassen (Fuller & Unwin, 2004a). Informantene får kjennskap til sin avdeling via deltakelse i relevante aktiviteter, og informant 1 forklarer dette slik: ”når du spør om hva jeg gjorde første uken så ble jeg rett og slett med på alt som skjedde” (Informant 1). Hva informantene får tilgang til den første arbeidsuken er et resultat av aktivitetene de nyansatte får være med på, og aktivitetene er derfor det som bestemmer ”flyten” i innvielsesprosessen. I Avdeling B handler den første uken om å legge det praktiske til rette, slik som å sette opp verktøyene som trengs i jobben – datautstyr og programvarer. Dette er spesielt viktig for informantene i denne avdelingen da deres arbeidsoppgaver hovedsakelig utføres i det datastøttede verktøyet. De nyansatte får også en ordentlig omvisning på arbeidsplassens produksjonsanlegg. Dette er en viktig aktivitet i den første perioden som nyansatt, og kanskje ”det viktigste” for nyansatte i Avdeling B, fordi de får innblikk i hvordan arbeidsoppgaver som utføres i det datastøttede arbeidsverktøyet samsvarer med praksis (Informant 5). For eksempel får informantene innsikt hva som skjer på lageret når det trykkes på forskjellige knapper i systemet. En av informantene beskriver dette slik: ”så får man en omvisning på lageret også er det det og det, åjaa det er det jeg

driver med, det er sånn det ser ut i andre enden, det er sånn produktet mitt ser ut ovenfor lageret da” (Informant 4). Dette tolker jeg som en ekspansiv dimensjon ved innføring av nyansatte i Avdeling B, fordi informantene får innblikk i andre arbeidsfellesskap på arbeidsplassen, og hvordan disse forholder seg til deres avdeling. To av informantene fremhever også en annen sentral aktivitet for innføring av nyansatte i Avdeling B, som handler om å få være med sjåfør og salgskonsulent ut operativt. Ved å delta i denne aktiviteten forteller informantene at de får se hvordan planlegging og varelevering utspiller seg i praksis, noe de beskriver som *”ekstremt lærerikt fordi vi planlegger også deres arbeidshverdag*” (Informant 5). Denne aktiviteten handler om å bli kjent med de ulike prosessene i bedriften, og å få forståelse for hvordan disse fungerer også utenfor produksjonslokalet. Slik får informantene i Avdeling B ta del i multiple arbeidsfellesskap både innenfor og utenfor arbeidsplassen i den første innføringsuken, noe Fuller og Unwin (2004a) anser som en ekspansiv dimensjon ved arbeidsplasslæring.

Introduksjonen av nyansatte i næringsmiddelbedriften er organisert internt på de ulike avdelingene slik at de nyansatte innføres i de respektive avdelingenes interesseområder, aktiviteter og arbeid. Hvilke sentrale aktiviteter de nyansatte deltar i, og ekspansive dimensjoner ved disse, er avhengig av hvilken avdeling de nyansatte skal innføres i. Derfor ser den første arbeidsuken annerledes ut i de to avdelingene A og B. Nå vendes teksten mot viktige innvielsesmekanismer, og fokuset rettes mot hvordan innføringen i de konkrete arbeidsoppgavene foregår, samt hva slags type støtte de nyansatte får i denne prosessen.

4.2.2 Innføring i arbeidsoppgaver og støtte i denne innvielsesprosessen

Fra arbeidsgiver er det lagt til rette for innføring av nyansatte i deres arbeidsoppgaver ved de respektive avdelinger. Felles for de to avdelingene, er at erfarne deltakere fremstår som eksempler for hvordan arbeidsfellesskapet fungerer og for hvordan arbeidsoppgaver utføres, men hva slags form for støtte de nyansatte får i denne innvielsesprosessen, viser seg å se annerledes ut i de to avdelingene.

Avdeling A

I Avdeling A er det erfarne sjefer som har ansvar for å innføre de nyansatte i sine arbeidsoppgaver. Informantene forklarer at personveilederne, X og Y, deler verdifull kunnskap med informantene, og at de allokerte veilederne er den personen informantene

rapporterer til, jobber under og sammen med ”for å lære av de beste” (Informant 1). Ut i fra beskrivelsen av personveilederne og deres funksjon, tolker jeg det slik at de nyansatte i Avdeling A har fått en ”fadder” eller Coach, da personveilederne skal støtte opp om informantenes utvikling, veilede dem og innføre dem i arbeidsfellesskapet. Men hvordan bidrar fadderne til innføring av nyansatte i arbeidsfellesskap?

Innvielsesprosessen begynner med at de nyansatte observerer fadderne på møter og i andre situasjoner, for å få en innføring i sine arbeidsoppgaver og – områder. En av informantene beskriver det slik: *”Og alt det som berørte meg var jeg med på og var deltaker, og da var jeg mest med å hørte på, og lærte. Kanskje på tredje møtet så tør man å si noe smart”* (Informant 2). Etter hvert bytter de roller slik at informantene selv får i oppgave å lede og forbedre møtene, og nå er det fadderne som observerer at de nyansatte holder presentasjoner på møter. I etterkant får informantene ofte et par oppgaver å gjøre, og fadderne gir også tilbakemeldinger og veiledning på deres arbeid. Disse tilbakemeldingene fremheves som viktige faktorer i innføringsprosessen fordi fadderne ”ser ting som ikke jeg ser”, og ved å dele sin kunnskap bidrar fadderne til de nyansattes utvikling og videre læring (Informant 1). Fadderne innlemmer også informantene i givende diskusjoner, og fungerer som en person de nyansatte alltid kan spørre. Slik får informantene hjelp til å finne ut hvor informasjon kan innhentes, samt hvem som kan kontaktes når problemer oppstår. Informantene forteller også at de oppsøker andre ansatte i det åpne kontorlandskapet, gjerne de som er i samme type stilling som dem selv, for ”enkel hjelp” og for å bygge opp et kontaktnettverk internt. Fadderne avgrensner også de nyansattes arbeidsoppgaver den første tiden, ved å gi dem mer konkrete oppgaver, som for eksempel å lage en ”onepager” eller en annonse. Slik får informantene prøve seg fram med ulike løsningsforslag på egenhånd, men fortsatt innenfor en avgrenset ramme, og hvis de ”kjører seg fast” får de videre veiledning av fadderne. Etter hvert som de nyansatte begynner å bli tryggere i sine arbeidsoppgaver, gir fadderne gradvis mer ansvar, og faddernes rolle begynner å fungere mer som en støtte i beslutningstaking - informantene gjør en ”check-off” med fadderen når det trengs (Informant 1). Faddernes oppgave blir å støtte de nyansatte i sin utvikling, og å sørge for at de nyansatte får delta i arbeidsfellesskapet, slik at de til slutt er i posisjon til å ta fullstendig ansvar for prosjekter og arbeidsoppgaver som omhandler deres merkevarer.

Ovenfor er det beskrevet hvordan fadderne støtter de nyansattes innvielsesprosess i Avdeling A, og nå presenteres utfordringer ved denne fadderordningen, samt andre læringsutfordringer

i den tidlige perioden som nyansatt i Avdeling A. En av informantene opplevde avgrensingen av arbeidsoppgaver som utfordrende den første perioden, fordi *”en del saker gikk fortsatt via Y [fadderen], og det kunne være litt vanskelig å vite akkurat hva som var mine oppgaver og hva som ikke var mine oppgaver”* (Informant 2). Uklarhet i fordelingen av arbeidsoppgaver mellom fadder og informant kan by på utfordringer i innføringsprosessen, fordi de nyansatte selv må finne ut hva som er deres oppgaver, hva som er andres oppgaver, og hvor deres ansvar ligger. På samme tid byr de varierte og åpne arbeidsoppgavene på utfordringer i denne tidlige perioden som nyansatt. En av informantene beskriver dette slik:

[...] det er vanskelig å sette seg ned å si at for denne stillingen trenger du å kunne alt dette her sykt bra, at du skal bruke en måned på å lære det, også er du ”good to go”. Det er mer sånn ”ta det som det kommer” (Informant 1).

De åpne arbeidsoppgavene gir liten struktur i innføringsprosessen, og det er vanskelig å fastslå konkrete punkter for hva de nyansatte i Avdeling A skal innføres i for å bli dyktige i sin stilling. En faktor her kan være det Fuller og Unwin (2003) identifiserer som en restriktiv dimensjon ved et læringsmiljø - begrenset *reification* av kunnskap og begrenset tilgang til redskaper. Det ser med andre ord ut til at de begrensede aspektene ved læringsmiljøets tingliggjøring av praksis og arbeidsoppgaver, fører til at innføringen i Avdeling A blir en uklar prosess for de nyansatte. Fadderordningen med sin støttefunksjon forsøker å ”bøte” på utfordringene den åpne oppgavestrukturen fører med seg, og avgrensning av de nyansattes arbeidsoppgaver den første tiden ser ut til å være en nødvendig faktor og støtte.

Samtidig som det identifiseres en restriktiv dimensjon ved avdelingens tingliggjøring av kunnskap, kjennetegnes arbeidsoppgavenes struktur også av en ekspansiv dimensjon for læringsmuligheter (som vist i punkt 4.1). Den ekspansive dimensjonen kommer til uttrykk når informantene får tilgang til et bredt spenn av ulike yrkeskompetanse gjennom sitt arbeid (Fuller & Unwin, 2004a). For eksempel må informantene i sin rolle som prosjektledere samarbeide med ulike aktører, og påvirke mange instanser for at disse til sammen kan resultere i et gunstig utfall for prosjektets målsetting. Det kreves en vurdering og vektning av informasjon som kommer fra ulike hold, slik at det ikke bare fokuseres på én aktørs interesser (f.eks. å få materiell ut til butikk), for da vil andre aktørers ønsker (f.eks. utendørskampanjer) bli nedprioritert. Fordi de ulike arbeidsfellesskapene arbeider mot forskjellige målsettinger, byr denne ekspansive dimensjonen også på læringsutfordringer i den første perioden som nyansatt. En av informantene forklarer det slik:

Det er jo noen som sier at: nei, sånn og sånn type materiell funker ikke. Så hvor mye skal jeg vekte det? Hvor mye skal jeg vekte informasjon fra en salgskonsulent vs. min fadder som jeg jobber med? (Informant 1).

De nyansatte i Avdeling A må tidlig opparbeide en forståelse for ulike aktørers interesser samt tvetydige forhold, for å kunne utføre sine arbeidsoppgaver. Mestring av arbeidsoppgaver og bidrag til fellesskapet i denne avdelingen, vil derfor være en faktor om hvor raskt de nyansatte tilegner seg slik kunnskap. Fordi det er vanskelig å utøve profesjonell dømmekraft som nyansatt, og fordi det er stressende å takle flere situasjoner samtidig, noe som er kjernen av profesjonelt arbeid, vil dette oppleves som utfordrende. Tolkningen underbygges av denne informantens utsagn: *"Jeg visste ikke hvilke prosesser som telte, jeg visste ikke hva jeg skulle fokusere på for å få ting gjort. Det er veldig lett at man fokuserer på alt"* (Informant 1). Det tar tid å få oversikt over det tvetydige bildet, og derfor tar det også lenger tid for de nyansatte i Avdeling A å oppleve mestring av sine arbeidsoppgaver. De ekspansive læringsmulighetene, som at flere kunnskapsdomener spiller inn i informantenes arbeidshverdag, ser dermed ut til å være en av årsakene til at den tidlige perioden byr på implisitte læringsutfordringer, samt fører til en utfordrende innvielsesprosess for de nyansatte i Avdeling A.

Det er noe variasjon i datamaterialet når det gjelder betydningen av faddernes funksjon, samt utfordringer knyttet til innføringsprosessen. En av informantene forteller at fordelingen av ansvarsområder har fungert godt i veiledningsforholdet mellom fadder og informant, mens den andre informanten opplevde dette som utfordrende. En av informantene ga uttrykk for at innføringsprosessen ikke opplevdes som like utførende som den andre informanten. Det er sannsynlig at årsaken til dette er at den ene informanten har tidligere arbeidserfaring, mens den andre kommer rett fra utdanning og ut i arbeidslivet. En av informantene oppfattet at fadderordningen ga god støtte, mens en annen oppfattet dens funksjon som begrenset i innføringsprosessen. Men selv om denne informanten oppfattet det slik, viser datamaterialet at begge informantene har fått støtte i sin innvielsesprosess ved at de har fått observere og delta på møter sammen med sine faddere, de har blitt innlemmet i givende diskusjoner, de har fått tilbakemeldinger på sitt arbeid, samt hjelp til å avgrense arbeidsoppgaver den første tiden.

Denne formen for innvielse, deltakelse og observasjon sammen med fadderne, fremgår av datamaterialet som en viktig aktivitet i innføringsprosessen av nyansatte. Tolkningen underbygges av denne informantens utsagn, hvor vedkommende hevder at

innvielsesmekanismene i sitt virke er å: *”være med i disse møtene, og mye en-til-en-samtaler med de som har jobbet med det i flere år”* (Informant 1). Ved å interagere med fadderne får de nyansatte tilgang på eksperters erfaringer, mulighet til å tilegne seg arbeidsfellesskapets kunnskap, og mulighet til å arbeide målrettet for bedring av egen kompetanse. Sosialt fellesskap med personveiledere vektlegges altså som en viktig del av innføringen i arbeidsfellesskapet i Avdeling A, noe som også samsvarer med Lave og Wenger’s (1991) beskrivelse av hva som er nøkkelen til legitim deltakelse. Det fremkommer også av datamaterialet at avgrensning av de nyansattes arbeidsoppgaver er en vesentlig faktor i innvielsesprosessen. Dette er spesielt viktig da de nyansatte her innføres i relativt åpne arbeidsoppgaver, og fordi arbeidsfellesskapet har en restriktiv dimensjon når det gjelder *reification* av avdelingens praksis til prosedyrer eller rutiner. Fadderne har med andre ord en viktig støttefunksjon i innføringsprosessen, og gir de nyansatte gradvis innblikk i avdelingens virkeområde, sine arbeidsoppgaver og hvordan disse utføres.

Avdeling B

I Avdeling B er ansvaret for å innføre de nyansatte i sine arbeidsoppgaver, delegert fra sjefen til en medarbeider på avdelingen. De første ukene får informantene følge en opplæringsansvarlig for å få innblikk i hvordan arbeidsoppgaver utføres, og hvordan avdelingen arbeider. Som følge av at arbeidet i denne avdelingen er rutinebasert, involverer den tidlige perioden av innføring en god del didaktisk overføring av prosedyrer og informasjon. Innvielsesprosessen begynner med at informantene observerer hvordan den opplæringsansvarlige planlegger i det datastøttede arbeidsverktøyets funksjoner. Informantene stiller spørsmål underveis, og sammen med opplæringsansvarlig blir de kjent med hvor *”knapper er”* og hvordan systemet fungerer. Etter noen dager med observasjon får informantene prøve å planlegge i systemet på egenhånd mens de rådfører seg med opplæringsansvarlig underveis. De nyansatte får begrenset ansvar til å begynne med, og de begynner å planlegge i områdene hvor det er minst fare for å begå feil. En av informantene beskriver dette slik: *”Det var veldig sånn gradvis hva man fikk ansvar for da. Først så får man selvfølgelig det ansvaret hvor man gjør minst skade, også går det jo bare derfra”* (Informant 5). Dette er i tråd med Lave og Wenger’s (1991) beskrivelse av hvordan nykommeren inntar en perifer posisjon i utkanten av produksjonskjeden, for så å gradvis bevege seg mot å bli en legitim deltaker. Etter hvert som informantene behersker flere arbeidsoppgaver får de mer ansvar, men fortsatt godkjenner opplæringsansvarlig før produktet sendes videre i systemet helt de nyansatte er trygge i utførelsen av

arbeidsoppgavene på egenhånd. Ettersom det avhenger av de nyansatte selv, med hensyn til hvor lang tid de trenger før de er trygge nok i systemet, er det personavhengig hvor lenge opplæringen foregår.

Ovenfor er det beskrevet hvordan opplæringsansvarlig innlemmer de nyansatte i deres arbeidsoppgaver. Men karakteriseres opplæringsansvarlig som en "fadder" for de nyansatte i denne avdelingen? Det blir relevant å se på hvordan informantene beskriver denne personens funksjon og rolle i innvielsesprosessen. På spørsmål om det foreligger et veiledningsforhold mellom opplæringsansvarlig og den nyansatte, svarer informantene at opplæringsansvarlig fungerer mer som en støtte i beslutningstaking, eksemplifisert av denne informantens utsagn: *"Nei, det var ikke det altså. Det var vel mer det at man fikk seg jo en støtte hvis du sto fast, så visste du hvem du kunne ringe eller hvem du kunne spørre"* (Informant 5). Da det ikke foreligger noe veiledningsforhold om videre utvikling og læring for de nyansatte, tolker jeg det slik at informantene i Avdeling B ikke har fått utdelt en "fadder" i innføringsprosessen. I tillegg forteller informantene at de ikke er avhengige av opplæringsansvarlig i situasjoner med problemløsning og beslutningstaking. Fordi arbeidet på Avdeling B utføres i samme system, selv om de ansatte jobber i forskjellige "områder" i systemet, kan andre ansatte hjelpe til om problemer oppstår. En av informantene beskriver dette som en reduserende usikkerhetsfaktor i de nyansattes innvielsesprosess: *"fordi man vet at hvis man ikke behersker en ting så er det bare å spørre, også blir det løst sannsynligvis i løpet av et kvarter. Så det har gjort at man har vært relativt trygg da"* (Informant 3). Det at ferdigheter og kunnskap er vidt distribuert blant de ansatte på avdelingen, er i følge Fuller og Unwin (2004a) en ekspansiv dimensjon ved et læringsmiljø. I dette tilfellet får denne ekspansive dimensjonen en positiv funksjon i innføringsprosessen, da det skapes trygghet for de nyansatte.

Selv om de nyansatte i Avdeling B i mindre grad fikk en fadderordning som støtte, slik som de nyansatte i Avdeling A, kan det identifiseres andre former for støtte i deres innvielsesprosess. Informantene forklarer at det er klare forventninger til hva de skal gjøre, og at deres arbeidsoppgaver karakteriseres som relativt konkrete, eksempelvis: *"man skjønner jo hva funksjonen går ut på også merker man jo selv om man greier å utføre det da"* (Informant 3). Fordi informantene skal fylle en bestemt funksjon, som består av å utføre sykliske rutineoppgaver, får de nyansatte i denne avdelingen god oversikt over hva som er deres arbeidsoppgaver, hva som ikke er deres ansvarsområder, og fordelingen av disse. Slik

gir arbeidsoppgavene og arbeidsverktøyet en naturlig struktur som må følges, og oppgavestrukturen får dermed en avgrensingsfunksjon for de nyansatte, og bidrar også som en støtte i den første perioden som nyansatt.

Fordi informantene utfører gjentakende rutineoppgaver i det datastøttede verktøyet, f.eks. ukentlige bestillinger, kan de nyansatte også støtte seg til andre organiserte ressurser i innføringsprosessen. Informantene forteller at de anvender utarbeidede ”step-by-step-guider” eller kvalitetsdokumenter, som enten er laget av dem selv eller andre ansatte. Disse standardiserte manualene veileder informantene gjennom de mange systemmessige stegene som må utføres i dataverktøyet, og slik finnes det fullstendige ”guider” som kan brukes neste gang den samme prosessen skal utføres. Dette er i tråd med Wenger’s (1998) perspektiv på hvordan mening skapes gjennom *reification* av kunnskap, hvor informantene i denne avdelingen produserer og anvender objekter, eller dokumenter, for å gjenspeile arbeidsfellesskapets praksis, organisere meningsforhandling, og for å forme sine erfaringer. En sterk grad av tingliggjort praksis knyttes til et ekspansivt kjennetegn ved et læringsmiljø (Fuller & Unwin, 2004a). Jeg forstår det slik at tingliggjort kunnskap i form av dokumenter, gir nyankomne bedre innsikt og erfaring i arbeidsfellesskapets oppgaver, og at Avdeling B sin sterke grad av tingliggjort kunnskap bidrar til en klar og oversiktlig innføringsprosess for informantene. Sagt annerledes, så muliggjør de standardiserte manualene en eksternalisering og distribuering av arbeidsfellesskapets kunnskap, og derfor fungerer disse også som en støtte i de nyansattes innvielsesprosess.

Informantene forteller også at de standardiserte manualene bidrar til mer effektiv utnytting av medarbeideres kunnskap, og at uten slike ”guider” ville man fort kunne glemme småting og ”stå fast”. *Reification* av kunnskap ser ut til å gi de nyansatte mulighet for deltakelse i arbeidsfellesskapet. Denne tolkningen baseres på antakelsen om at informantene vil oppleve mestring på et tidlig tidspunkt i innvielsen fordi de i mindre grad ”står fast” eller behøver å spørre andre kolleger om hjelp når de har tilgang på disse standardiserte manualene. En av informantene poengterer også at slike manualer er nyttige med tanke på overføring av kunnskap til framtidige nyansatte i avdelingen: ”*det er jo veldig nyttig på lang sikt for avdelingen at man gjør det [skriver guider]*” (Informant 3). Tingliggjort kunnskap ser også ut til å fungere som en måte å bevare og overføre kunnskap i Avdeling B, og ved å ta vare på det kollektive minnet, *shared participative memory*, opprettholdes praksisfellesskapet i organisasjonen (Fuller & Unwin, 2004a). Framtidige medlemmer av praksisfellesskapet vil

således kunne dra nytte av den reifiserte kunnskapen, og bidra til praksisfellesskapets reproduksjon og framtid (Wenger, 1998).

Vi har nå sett hvordan opplæringsansvarlig støtter de nyansattes innvielsesprosess, samt hvordan oppgavestrukturen og organiserte ressurser gir støtte for de nyansatte i Avdeling B. Nå presenteres utfordringene informantene har erfart i den tidlige perioden som nyansatt. I denne avdelingen handler læringsutfordringene om å lære seg å bruke dataverktøyet og den nye programvaren, som for eksempel å vite hvordan man går fram i systemet, hvordan man prosesserer alt eller ”syr det sammen”, og hvordan man undersøker at det er god flyt i planlegging og bestillinger. En av informantene beskriver dette slik: *”Og det var jo et nytt system for meg, så det var mye knoting da. Det er ikke det mest brukervennlige systemet nødvendigvis, så det var å lære seg alle de stegene for å kunne legge inn en bestilling for eksempel”* (Informant 3). Det å vite hvordan informasjon innhentes fra systemet gir informantene mulighet til å delta i meningsforhandling, samtidig som det gir informantene innsikt i de større systemene. Tilgang til disse aspektene ved et praksisfellesskap blir viktig for de nyansatte i Avdeling B da et praksisfellesskap definerer hva det vil si å ha kompetanse innenfor gruppen, jfr. Wenger (1998). Innenfor dette praksisfellesskapet vil det si at beherskelse av hensiktsmessig planlegging, er et viktig aspekt ved hvor godt informantene presterer innenfor kompetanseområdet.

Likevel ser det ut til at de største læringsutfordringene ikke kan identifiseres i den første perioden som nyansatt for informantene i Avdeling B. Informantene forteller om en rask og god innføring i sine arbeidsoppgaver og det datastøttede verktøyets funksjoner, om tidlig mestring av arbeidsoppgaver, og om få læringsutfordringer. De forteller om en betryggende innvielsesprosess med opplæringsansvarlig, tilgjengelige ansatte og standardisert støttemateriell i den første perioden som nyansatt: *”[opplæringen fungerte på] en veldig nyttig måte ved at du fikk jo svar på alle spørsmålene du hadde akkurat når du hadde dem. Så da lærte du jo veldig fort egentlig å gjøre jobben. For du sto aldri fast, og du trengte aldri å ringe noe sted eller noe som helst”* (Informant 3). Slik ser det ut til at de nyansatte i Avdeling B ikke opplevde store utfordringer med innføringsprosessen og tilrettelagte innvielsesmekanismer. Sannsynligvis spiller *reification* av kunnskap, og den sterke graden av dette, inn som en viktig rolle for hvordan de nyansatte opplever innføringen i denne avdelingen (Fuller & Unwin, 2004a). Læringsutfordringene som informantene selv trekker fram, knytter seg til mer inngående innvielse i arbeidsfellesskap (dette utdypes i punkt 4.3).

4.2.3 Oppsummering og sammenlikning

Innføring av nyansatte i næringsmiddelbedriften foregår internt på de respektive avdelingene, fordi arbeidets organisering legger føringer for hvilke arbeidsoppgaver og aktiviteter de nyansatte innføres i, samt hvordan nyansatte innvies i disse. Individuell og uformell opplæring ser ut til å være hensiktsmessig i denne bedriften, da de ulike arbeidsfellesskapene kjennetegnes gjennom sine spesifikke måter å engasjere seg med kunnskap og redskaper. For de nyansatte i Avdeling A er en sentral aktivitet den første arbeidsuken, en-til-en-møter med ansatte fra forskjellige avdelinger i bedriften. Dette er en viktig innføringsaktivitet i denne avdelingen da samarbeid internt og eksternt, er vesentlig for informantenes utføring av arbeidsoppgaver. For informantene i Avdeling B er sentrale aktiviteter i den første arbeidsuken, omvisning på produksjonsanlegget, og det å få være med sjåfør og salgskonsulent ut operativt. Dette gir de nyansatte i denne avdelingen mulighet til å utvikle forståelse for hvordan deres arbeidsoppgaver, som utføres i det datastøttede arbeidsverktøyet, samsvarer med praksis. Innføringsaktivitetene gir de nyansatte i begge avdelinger ekspansive læringsmuligheter, da informantene får innblikk i andre og overlappende arbeidsfellesskap innenfor og utenfor arbeidsplassen, samt innsikt i hvordan fellesskapene forholder seg til de respektive avdelingene, jfr. Fuller og Unwin (2004a). I tillegg til dette får informantene i Avdeling A flere ekspansive læringsmuligheter, fordi de i større grad får tilgang til et spekter av ulik yrkeskompetanse, samt mulighet til å interagere og knytte kontakter med ulike funksjonsområder i bedriften.

Når det gjelder innføringen av nyansatte i deres konkrete arbeidsoppgaver, tilpasses innvielsesmekanismene til de to avdelingenes virkeområder og arbeidsfellesskap. Sentrale innvielsesmekanismer i Avdeling A vil være knyttet til en fadderordning, hvor de nyansatte får personlig veiledning av en erfaren sjef. Fadderne har en viktig støttefunksjon ved at de inkluderer de nyansatte i ulike former for arbeid og situasjoner, i møter og andre relevante aktiviteter. De nyansatte får delta i og observere faddernes arbeidsoppgaver, og slik fungerer fadderne som eksempler på hvordan arbeidsfellesskapet fungerer. De nyansatte får også mulighet til å erverve kontakter, og bli kjent med sine arbeidsområder. I Avdeling B er sentrale innvielsesmekanismer knyttet til en utnevnt opplæringsansvarlig som fungerer som en støtte i beslutningstaking, mer enn en fadder. De nyansatte får observere opplæringsansvarlig, og får gradvis mer og mer ansvar til de til slutt kan utføre arbeidsoppgavene på egenhånd. I begge avdelinger er innføring av nyansatte et resultat av

sosial interaksjon og samarbeid mellom den nyansatte og etablerte medlemmer i praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991). Ved observasjon av hvordan erfarne medarbeidere utfører arbeidsoppgaver, får de nyansatte synliggjort arbeidsoppgavens mål og innhold. Men det er også viktig at de nyansatte får delta i sentrale aktiviteter, og i stadig mer sammensatte og ansvarsfulle oppgaver (Lave & Wenger, 1991). Felles for de nyansattes innføring er at den første perioden som nyansatt handler om å bli kjent med de ulike prosessene i de to arbeidsfellesskapene, slik som det gjøres i det praksisfellesskapet de er en del av. Derfor blir tilgang til nødvendige kolleger, arenaer, samt observasjon og deltakelse, viktige elementer for innføring i begge avdelinger, jfr. Lave og Wenger (1991).

I tillegg til støtte fra opplæringsansvarlig, innehar arbeidssystemet en naturlig støttefunksjon og avgrensingsmekanisme i Avdeling B. Arbeidets organisering og oppgavestruktur gir en klarere oppgavefordeling, og har betydning for hvordan de nyansatte i Avdeling B opplever å få oversikt over hva som er deres arbeidsoppgaver, og hva som ikke er deres ansvarsområder. Bruk av standardisert støttemateriell, bidrar også til at de nyansatte i Avdeling B opplever å få tidlig kontroll over arbeidsoppgavene den første tiden, og fungerer også som en støtte i innvielsesprosessen. Den streke graden av tingliggjort kunnskap, tilgang til redskaper og delt praksis gir de nyansatte mulighet for deltakelse, og bidrar til en klarere innvielse for informantene i Avdeling B. Dermed oppleves innvielsesprosessen også som mindre utfordrende for informantene i denne avdelingen. Fordi de nyansatte i Avdeling A innføres i relativt åpne arbeidsoppgaver, er det vanskeligere for informantene å definere arbeidsoppgaver og grenser for ansvar, og derfor støtter ikke oppgavestrukturen informantene i innføringsprosessen. Oppgavestrukturen i denne avdelingen ser ut til å gi informantene ekspansive muligheter relativt raskt, uten at de får noen særlig konkret eller gradvis innføring i disse, og en begrenset *reification* av avdelingens praksis, fører til at innføringen i Avdeling A blir en uklar og utfordrende prosess for informantene. Fadderens evne til å avgrense og fordele de nyansattes arbeidsoppgaver, er derfor en vesentlig faktor i innvielsesprosessen.

Felles for de nyansatte i de to avdelingene, er at den første perioden kan oppleves som utfordrende når de prøver å etablere seg selv i nye omgivelser, særlig på grunn av de store mengdene av informasjon og kunnskap som skal erverves på kortest mulig tid – alt fra praktiske, sosiale, faglige og organisatoriske forhold. Som nyansatt ønsker man å takle utfordringer på egen hånd, men fordi de nyankomne enda ikke har blitt ordentlig kjent med organisasjonen, avdelingen, sine arbeidsoppgaver og redskapene som benyttes, opplever de

situasjoner som ofte er litt annerledes enn hva de har erfart fra før, og det blir vanskelig å løse problemer på egen hånd. Likevel identifiseres det større læringsutfordringer i den første perioden for informantene i Avdeling A. Årsaken til dette er at de nyansatte innvies i mer kompleks oppgavestruktur, som involverer en orientering i multiple fellesskap både innenfor og utenfor arbeidsplassen (ekspansive dimensjoner). For informantene i denne avdelingen betyr det at arbeidsfellesskapene utspiller seg på flere nivåer, og det blir viktig for de nyansattes mestring at de har innsikt i andre nivåer enn det de selv operer på.

Arbeidsoppgavens struktur, som kjennetegnes av ekspansive dimensjoner for læringsmuligheter, er dermed en årsak til at innføringsprosessen oppleves som utfordrende for de nyansatte i Avdeling A. Dette ser annerledes ut for informantene i Avdeling B, hvor de største læringsutfordringene ikke kan identifiseres i den første perioden som nyansatt.

Årsaken til dette er at de nyansattes innføring begrenses til en orientering innenfor det ene arbeidsfellesskapet, Avdeling B. Slike begrensede muligheter til å delta i multiple arbeidsfellesskap, identifiseres som en restriktiv dimensjon ved et læringsmiljø, og gir de nyansatte begrenset tilgang i form av arbeidsoppgaver og kunnskap (Fuller & Unwin, 2004a). Men i den første perioden, bidrar denne restriktive dimensjonen til en mer konkret og en ”lettere” innføring i arbeidsfellesskap. Slik ser det ut til at hvilke læringsutfordringer de nyansatte i Avdeling A og B opplever i den første perioden, er et resultat av hva de innføres i, hvordan de innføres, og hvilke ekspansive/restriktive dimensjoner som knytter seg til disse.

Vi har nå sett hvordan innføring av nyansatte foregår på de to avdelingene, hva det gir av mulighet for deltakelse, hvordan arbeidets organisering byr på ulike læringsutfordringer for nyansatte i to forskjellige arbeidsfellesskap, og viktige innvielsesmekanismer i tilknytning til denne innføringsprosessen. Det fremkommer også fra datamaterialet at de nyansatte får behov for å tilegne seg kunnskap om andre forhold i innføringsprosessen. For en dypere innvielse i arbeidsfellesskap, viser det seg at prosjektorganiseringen er fremtredende som fellestrekk ved organiseringen av arbeidet i de to avdelingene. Teksten vendes derfor mot hvilke læringsmuligheter de nyansatte får ved å delta i prosjektgrupper.

4.3 Deltakelse i prosjektgrupper

Prosjektorganisering av arbeid, viser seg å være en viktig mekanisme og arena for videre innvielse i arbeidsfellesskap og oppgaver. De nyansatte i Avdeling A innføres i arbeidsoppgaver som omhandler prosjektledelse, og de nyansatte i Avdeling B får delta i

prosjekter litt senere i perioden som nyansatt når de er trygge i sine administrative arbeidsoppgaver. Derfor vil det nå fokuseres spesifikt på prosjektgrupper, og hvordan disse genererer for læringsmuligheter, mer komplekse deltakelsesformer, konstruksjon av nettverk på tvers av tid og rom, samt hvordan deltakelse i prosjektgrupper gir innsikt i tvetydige forhold. Felles for de to avdelingene er at slike læringsmuligheter må gripes på eget initiativ.

4.3.1 Læring på eget initiativ

Ved å være delaktige i ulike fora og møtevirksomheter, tilbys muligheter for læring, utvikling og deltakelse, men de nyansatte forteller at de selv må ta aktivt initiativ og være bevisste på å gripe læringsmulighetene som finnes i organisasjonen. Flere av informantene forteller at de tar slikt initiativ, og at de etterspør mer ansvar, eksempelvis:

Det føltes ut som alt var nytt og at man ikke visste noen ting, men så ser jeg at jeg tok eierskap til det så til det og så det, også hadde jeg en samtale etter 3-4 måneder hvor jeg sa at jeg gjerne ville ha litt mer, og da fikk jeg det (Informant 1, Avdeling A).

Jeg har jo hele tiden likt å studere ting ett steg videre for jeg er ekstremt rastløs. Så jeg trenger å gjøre litt flere ting, men det er jo ikke alle som trenger å gjøre det. Så jeg har fått mange muligheter fordi jeg er nysgjerrig og jeg spør og jeg graver (Informant 5, Avdeling B).

De nyansattes oppfatning av læringsmiljøet, hvor tilgang til læringsmuligheter krever eget initiativ, påvirker hvordan informantene selv griper mulighetene som finnes slik at læring og kunnskapsutvikling kan finne sted. Sitatene ovenfor viser hvordan den ene informantens ønske om utøkt ansvar ble innfridd, og hvordan den andre informantens interesse for videre læring og faglig utvikling har gitt vedkommende læringsmuligheter som strekker seg utover fastsatte arbeidskrav. Ifølge Fuller og Unwin (2003) karakteriseres dette som ekspansive dimensjoner ved læringsmiljøet, nettopp fordi det er mulig å få tilgang på aktiviteter som øker de nyansattes læringsmuligheter, men også fordi det er mulig for de nyansatte å få økt ansvar om ønskelig. Engasjerte individer legger premisser for organisasjonens innovasjon og utvikling, og til gjengjeld gis slike initiativrike ansatte, ekspansive deltakelsesmuligheter.

4.3.2 En arena for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling

Prosjektorganisert arbeid viser seg å være en viktig arena for kunnskapsdeling og kunnskapsutvikling. Informantene beskriver prosjektgruppene som ”adhoce”, og forteller at de initieres og struktureres i form av møter eller faglige diskusjoner. Møtene foregår som

regel på ukesbasis, men noen ganger arrangeres det også flere møter per uke. Medlemmene i prosjektgruppen fordeler spesifikke arbeidsoppgaver seg imellom slik at de som er involvert får hvert sitt ansvarsområde. Informantene forteller at medlemmene sammen deler og utnytter hverandres kunnskap for å komme fram til en løsning. I noen prosjektgrupper involveres ansatte fra kun en avdeling, noen ganger involveres to funksjoner i bedriften, og andre ganger involveres alle funksjoner. Hvilke ansatte som deltar varierer altså ut ifra prosjektets mål og agenda, men prosjektgruppene er ofte sammensatt av mennesker som har ulik grad av kompetanse – slik som direktører, avdelingssjefer, andre ansatte og nyansatte. En av informantene beskriver prosjektorganiseringen slik:

De møtene vi har er jo ganske ustrukturerte da. Og der er det høyt tak, så jeg som fortsatt er ny i virksomheten kan sitte å diskutere med direktører som har flere flere års erfaring, om hva jeg mener. Så det er egentlig veldig høyt under taket, og veldig sånn åpent (Informant 2).

Gjennom deltakelse i prosjektgrupper, får de nyansatte mulighet til å tilegne seg kunnskap fra mer erfarne kolleger, ledere og direktører. Prosjektgruppene i de respektive avdelingene ser derfor ut til å bidra med kunnskapsdeling på tvers av *den vertikale akse*n, og på tvers av generasjoner. Der hvor flere generasjoner er tilstede, er det gode vekstvilkår for læring og deltakelse, og en integrering av nyansatte muliggjøres, påpeker Wenger (2003b). Når arbeidsplassen organiserer arbeidet i prosjektgrupper som oppmuntrer til tett samarbeid, kunnskapsdeling og åpen kommunikasjon på tvers av hierarkiske strukturer, karakteriseres læringsmiljøet av ekspansive faktorer som fremmer de nyansattes læringsmuligheter (Fuller & Unwin, 2003). Ekspansive dimensjoner knyttes til; organisering av grenseoverganger og aktiviteter som anerkjenner viktigheten av vertikal progresjon, multidimensjonalt syn på kompetanse, og teamwork som en måte å organisere medarbeidere i organisasjoner (Fuller & Unwin, 2003, 2004a, 2006, 2008).

Prosjektgruppene kan også være satt sammen av ansatte fra ulike funksjoner. Mange avdelinger i organisasjonen arbeider ”på tvers av hverandre” når for eksempel et nytt produkt skal lanseres. Prosjektgruppene er avhengige av ansatte fra forskjellige avdelinger, da for eksempel ansatte i Avdeling A har ansvar for et produkts tidlige fase – initierer et nytt produkt med designløp, og ansatte i Avdeling B har ansvar for praktiske saker knyttet til produktet – slik som å importere varer, estimere for salg av produktet, og å sørge for å få

produktet ut til butikk. En av informantene beskriver hvordan slike prosjektgrupper bidrar til kunnskapsutvikling:

Ofte hvis det er nye produkter som skal lanseres så er det veldig mange avdelinger som må involveres da, alt fra produktutvikling til marketing som er viktig selvfølgelig. [...] Og der kommer vel de møtene inn, så det er vel der kunnskapen utvikles mest da, i den interaksjonen mellom ulike avdelinger og at man snakker om ting og finner ut hvordan man løser ting (Informant 3).

Hensikten med disse prosjektgruppene er en samordning av funksjonene i bedriften, slik at de ulike prosessene koordineres fra A til Å - fra et produkt utvikles til det tilslutt er ute i butikk. Disse prosjektgruppene er satt sammen av ansatte fra ulike kompetanseområder, og medlemmene i prosjektet har komplementære ”ekspert-roller” som arbeider mot et felles mål og en felles virksomhet (Wenger, 1998). Slik interagerer ansatte fra de ulike avdelingene, og problemer kan løses på tvers av de avgrensede og spesialiserte funksjonsområdene i organisasjonen. Prosjektorganiseringen bidrar dermed til tverrfaglig kunnskapsdeling og relasjonsbygging også på tvers av den *horisontale aks*en, og fordrer læring på tvers av fellesskap. De tverrfaglige prosjektgruppene gir de nyansatte gode deltakelsesmuligheter, hvor de får tilgang på andre kunnskapskilder og kolleger, og mulighet til å praktisere sammen med dem på tvers av den horisontale aksen. Dette karakteriseres av Fuller og Unwin (2004a) som ekspansive dimensjoner ved et læringsmiljø. Ekspansive dimensjoner knyttes til; organisering av horisontale grenseoverganger og aktiviteter, deling av kunnskap på tvers av praksisfellesskap, og tverrfaglige arbeidsgrupper som en måte å organisere arbeidet i organisasjonen (Fuller & Unwin, 2003, 2006, 2008).

Når de nyansatte i Avdeling B møter ansatte fra andre avdelinger gjennom deltakelse i tverrfaglige prosjektgrupper, møter de på mange av læringsutfordringene som de nyansatte i Avdeling A opplevde i den første perioden som nyansatt. Informantene i Avdeling B blir nødt til å orientere seg i ulike arbeidsfellesskap, og de forteller at det var mye å sette seg inn i. I tillegg til dette forteller informantene at de ikke var kjent med begreper som ble brukt i prosjektgruppene. Her er ett eksempel:

Og med de prosjektene får man på en måte litt feeling med det, selv om det fortsatt er sånn tusen ting man ikke.. og begreper som man ikke er kjent med som brukes. For det er sånn typisk at man bruker veldig mye forkortelser ikke sant. Også bruker salg, også forventer de nesten at når de snakker med deg at når de sier en eller annen forkortelse så skal du skjønne hva det er. Men det er ikke en del av sjargongen som brukes i for

eksempel Avdeling B da. Og samme med Produksjon. Så det er masse ting du ikke skjønner, også må du bare prøve å få deg et bilde av ting (Informant 3).

Fordi de spesialiserte avdelingene har sine egne måter å arbeide på ved å anvende særegne ord, uttrykk og verktøy, byr det på utfordringer når avdelingene møtes for å samarbeide i en prosjektgruppe. I følge Wenger (1998), er utvikling av delt repertoar en viktig faktor i meningsforhandling, og handler om at gruppen må utvikle forståelse for arbeidsfellesskapets bruk av verktøy og sjargong. Avdelingenes ulike repertoar kan føre til spenninger mellom arbeidsfellesskap, og de nyansatte må gradvis lære seg hvordan de ulike avdelingene arbeider og virksomhetens repertoar for å forstå meningen med symboler og artefakter som prosjektgruppen anvender i sitt arbeid. Selv om delt repertoar kan by på utfordringer for de nyansatte når de deltar i prosjektgrupper, kjennetegnes tverrfaglig kommunikasjon som en ekspansiv dimensjon ved et læringsmiljø (Fuller & Unwin, 2006). De ekspansive dimensjonene som er identifisert i tilknytning til prosjektorganisering, både på tvers av den vertikale og horisontale aksene, gir de nyansatte i begge avdelinger mulighet for deltakelse og læring. Arbeidsplasslæring i produktive systemer omfatter et avhengighetsforhold mellom de vertikale og horisontale linjene, og det å være best sammen bør fremheves som en helt grunnleggende kulturell verdi innenfor organisasjonen, fordi jo mer kunnskapen brukes og deles - jo mer vil den øke i verdi (Felstead et al., 2009; Filstad, 2010).

4.3.3 Tilgang til utvidede nettverk

De nyansatte fra Avdeling A og B fremhever prosjektgrupper som viktige for oppbygging av relasjoner og kontakter innenfor ulike fagfelt internt i bedriften. Informantene forteller at deltakelse i prosjekter gir dem mulighet til å møte og bli kjent med kolleger som arbeider på ulike avdelinger, og at de lærer hvem som sitter på hvilken kunnskap i bedriften ved å samarbeide og diskutere på disse møtene. Fordi prosjektorganiseringen gir de nyansatte mulighet til å konstruere nettverk og tilegne seg referansepersoner innenfor bedriftens ulike funksjonsområder, fremmes de nyansattes læringsmuligheter. Dette fostrer deltakelse i multiple arbeidsfellesskap *innenfor* arbeidsplassen, og kjennetegnes som en ekspansiv dimensjon ved et læringsmiljø (Fuller & Unwin, 2004a).

De nyansatte fra begge avdelinger forteller også at prosjektorganiseringen gir dem mulighet til å samarbeide med tredjeparter, eksterne aktører. Det organiseres ulike typer møtevirkosomhet ut i fra prosjektets agenda, og datamaterialet viser at de nyansatte i Avdeling

B har fått mulighet til å samarbeide med leverandører, og andre eksterne aktører i enkelte prosjektgrupper. Når det gjelder informantene i Avdeling A, viser datamaterialet at det er større muligheter for samarbeid med eksterne kontaktpersoner, hvor informantene arbeider tett med blant annet byråer, kjeder, leverandører og kjøpmenn for å utføre sine arbeidsoppgaver. Dette gir de nyansatte i Avdeling A et bredt spenn av læringsmuligheter, eksempelvis: *”Så der har jeg fått lære veldig mye fra ulike – alt fra møter med advokater angående juridiske ting, til salg og mer sånn hvordan det funker på lageret”* (Informant 2). Ved å interagere med ulike nettverk, får informantene i Avdeling A gode muligheter til å agere ekspansivt, fordi aktørene stiller krav til informantene og måten de skal håndtere utfordringer, løse problemer og vedlikeholde deres interesser på. Den ekspansive dimensjonen vises særlig når informantene selv tar kontakt med mange av de eksterne aktørene for å komme opp med nye ideer og løsninger. Wenger (2003a) påpeker viktigheten av læring på tvers av fellesskap, fordi de nyankomne får mulighet til dypere læring og refleksjon utover avdelingens praksis ved å være medlem av flere og overlappende arbeidsfellesskap. Fordi de nyansatte i begge avdelinger får tilgang til eksterne kontaktpersoner, selv om informantene i Avdeling B får dette i noe mindre grad enn informantene i Avdeling A, får informantene mulighet til å danne arbeidsrelasjoner på tvers av arbeidsfellesskap. Hvilket betyr at de nyansatte får mange muligheter til å reise spørsmål, lære heterogene og refleksive former for kompetanse, utvide sin deltakelse, tilgang til et bredt spenn av læringsmuligheter, oppgaver og kunnskap, og å lære fra mennesker som kommer og går i disse nettverkene. Dette fostrer deltakelse i multiple arbeidsfellesskap *utenfor* arbeidsplassen, og kjennetegnes som ekspansive dimensjoner ved et læringsmiljø (Fuller & Unwin, 2004a).

Det fremkommer også av datamaterialet at konstruksjon av nettverk kan foregå på internasjonal basis. Fordi mange prosjekter initieres av ”mor-selskapet” kreves det ofte kontakt med ”søster-selskap”, og dermed får informantene mulighet til å konstruere nettverk med kolleger i andre land. En av informantene forklarer hvordan prosjektorganiseringen oppmuntrer til internasjonal kommunikasjon:

Så det blir jo en slags prosjektgruppe med vår gruppe her og den kontakten vår i Danmark, kan du si. Det foregår mye på mail, pluss at vi har noen møter innimellom vi som er fra bedriften da, og da har vi møte internt. En del er at man mailer en del fram og tilbake, og noen ganger er det kanskje telefonmøte med Danmark. Så det er mye koordinering og møter her og der over landegrensene, med telefonmøter både med flere nordiske land og kanskje med andre land og (Informant 3).

Prosjektorganiseringen kan også opptre på tvers av landegrenser, og dette tolkes dithen at bedriftens store nettverk, både innenlands og utenlands, bidrar til enda flere ekspanderende læringsmuligheter for de nyansatte. Prosjektgruppene kan dermed organiseres på forskjellige fysiske steder (i bedriften, bedriftslokaler i Norge, andre land), og nettverkskonstruksjon kan foregå på forskjellige nivå (i person, telefon, mail), noe som sprenger arbeidsplassen i tid og rom. Kommunikasjonsteknologien muliggjør den geografiske utstrekningen slik at de nyansatte kan være på mange steder samtidig, og hvilke fellesskap man til enhver tid deltar i, blir således ganske komplekst i og med at de nyansatte beveger seg hurtig mellom dem. De nyansatte får altså tilgang til å sette opp multiple nettverk av arbeidsfellesskap *innenfor* og *utenfor* arbeidsplassen som de jobber sammen med i hverdagen (Fuller & Unwin, 2004a). Men det er en tosidighet ved dette, i betydning av at de nyansatte selv kan konstruere sine nettverk, samtidig som at det er egenskap ved bedriften at den tilbyr slike relasjoner å bevege seg i.

4.3.4 En dypere og videre innvielse i arbeidsfellesskap

Datamaterialet gir grunnlag for å stille spørsmål om hvilke muligheter prosjektorganiseringen gir for en dypere og videre innvielse i arbeidsfellesskap, og hvilken rolle de to avdelingenes plass i produksjonskjeden har i forbindelse med dette. Vi skal nå se hvordan dette arter seg i de to avdelingene.

Avdeling A

De nyansatte i Avdeling A arbeider hovedsakelig med prosjektledelse, og innføres i dette. En av informantene beskriver prosjektlederrollen som en "CEO of the brand", og forklarer at vedkommende har en egen liten bedrift som må styres for sitt produkt (Informant 1). Som prosjektledere er de da nødt til å forholde seg til alle funksjonsområder i bedriften, slik som produksjon, markedsføring, og salg. I et helhetlig bilde kan deres prosjektlederstilling derfor tolkes som "en bedrift i bedriften" på mikro-nivå. Som følge av dette forklarer informantene at prosjektlederrollen gir dem gode muligheter for innblikk i bedriftens produksjonskjede, eksempelvis:

Sånn sett får jeg en ganske god oversikt i hvordan en consumer goods bedrift fungerer som helhet, fordi at jeg som da merkevareansvarlig må passe på at mitt merkevare blir opprettholdt, eller de tingene som jeg vil prøve å få fram blir opprettholdt av de forskjellige funksjonene [...] Men jeg sitter i en rolle hvor jeg må spørre, og hvor jeg må ha svar på ting, og derfor så tvinger det meg til å gå ut og snakke med folk i

forskjellige roller, og da får jeg også innsikt i deres roller og deres problemstillinger (Informant 1).

Avdelingens plass i produksjonskjeden krever gjennomgående samarbeid og involvering med andre funksjonsområder i bedriften. Sagt annerledes, omhandler arbeidsoppgavene å bli kjent med et bredt spekter av kunnskapsområder. Dermed får de nyansatte i denne avdelingen tilgang til hele bedriftens funksjon, noe som gir gode muligheter til å utnytte andres kompetanse, og å opparbeide en forståelse for hvordan de ulike virkeområdene fungerer helhetlig i bedriftens verdikjede. Fordi avdelingens plass i produksjonskjeden gir de nyansatte tilgang på ulike kvalifikasjoner og kunnskap på tvers av de spesialiserte funksjonsområdene i bedriften, identifiseres dette som en ekspansiv dimensjon ved læringsmiljøet (Fuller & Unwin, 2004a). Avdeling A sin plass i produksjonskjeden legger til rette for at de nyansatte kan få oversikt over hvordan kunnskap og oppgaver struktureres i arbeidsfellesskap, og ved å arbeide og oppholde seg i praksis, får de nyansatte gode forutsetninger for dypere læring og forståelse over virksomhetens helhetlige praksis.

Denne ekspansive dimensjonen kommer også til uttrykk når informantene selv anser det som en fordel å arbeide som prosjektledere, nettopp fordi arbeidet gir gode muligheter for deltakelse. Deltakelse er viktig for å kunne forstå organisasjonen innenfra, eller som informant 1 uttrykker: *”Det er det at man må bli kjent med organisasjonsstrukturen i selskapet, og det lærer man ikke nødvendigvis bare av å se på et organisasjonskart”*. For at de nyansatte skal komme inn i bedriften, tilegne seg slik kontekstuell kunnskap, og muliggjøre en dypere innvielse i arbeidsfellesskap, er det viktig at de nyansatte faktisk *deltar*. Dette skjer, i følge Lave og Wenger (1991), gjennom en prosess ved at de nyansatte er i kontinuerlig dialog med omgivelsene.

Det kan være nyttig å tenke seg en innvielse i omgivelsene på to litt forskjellige ”nivå” for å forklare innføringsprosessen for informantene i denne bedriften. Fordi de nyansatte i Avdeling A må sette seg inn i hvordan de ulike avdelingene og aktørene forholder seg til deres merkevare, og orientere seg i multiple arbeidsfellesskap allerede i den første perioden som nyansatt, er det rimelig å anta at de nyansatte i denne avdelingen gjennomgår en *samtidig* innvielse i avdelingens fellesskap og i organisasjonens helhetlige fellesskap – altså på avdelingsnivå og organisasjonsnivå. En *samtidig* innvielse har vi sett var ekstra utførende i den første perioden, og det er rimelig å anta at de ekspansive deltakelsesmulighetene som

prosjektorganisert arbeid gir tilgang på, utvides etter hvert som informantene får mer erfaring. På den måten fremmer arbeidets organisering i Avdeling A informantenes muligheter for deltakelse i prosjektgrupper, samt mulighet for innvielse på organisasjonsnivå. Det er også rimelig å anta at denne videre innvielsen blir mindre utfordrende for informantene i Avdeling A, fordi de har fått mulighet til å krysse horisontale grenser og å opparbeide seg kunnskap om hvordan de ulike funksjonene fungerer allerede fra den første perioden som nyansatt.

Avdeling B

De nyansatte i Avdeling B arbeider hovedsakelig med administrative arbeidsoppgaver, og innføres i dette. Informantene forteller hvordan de administrative arbeidsoppgavene krever samarbeider med flere aktører i forskjellige avdelinger, slik som salg, finans, distribusjon og lager, for å koordinere alle faktorer før et produkt sendes ut. Når det gjelder Avdeling B sin plass i produksjonskjeden, interagerer avdelingen med interne funksjoner i bedriften, og informantene får mulighet til å knytte kontakter her. Imidlertid fremgår det fra datamaterialet, at det er prosjektorganiseringen som anses som den viktigste arenaen for samarbeid med ulike aktører, hvor informantene får møte mennesker med andre problemstillinger enn det de er vant med innenfor sin respektive avdeling. Det er arbeidsoppgaver knyttet til prosjektorganiseringen informantene selv trekker fram som de utfordrende arbeidsoppgavene, og som viktig for deres deltakelse og utvikling, eksempelvis:

[...] det er jo det at man gradvis blir involvert i andre prosjekter som gjør at man får bryne seg på litt andre ting. Så det er vel det som er den mest utfordrende delen av det, det at man blir en del av et prosjekt - også kan man egentlig ikke så veldig mye om det men så må man lære seg litt mens man jobber og [...] Men så lenge det er en del sånn prosjekt så er det mye mer spennende, det er jo litt sånn krydder da, det er jo litt spennende å være involvert i ting hvor ikke alt er i et system og består av en rutinejobb kan du si. Man får tenkt litt rett og slett (Informant 3).

Deltakelse i prosjektgrupper forekommer først litt senere i perioden som nyansatt i denne avdelingen, fordi arbeidet er organisert med tvingende arbeidsoppgaver som må prioriteres først. Dermed begrenser avdelingens plass i produksjonskjeden de nyansattes mulighet til å delta i prosjektgrupper, og deres mulighet til å tilegne seg kontekstuell kunnskap. Men når bedriften belaster de nyansatte i denne avdelingen med andre arbeidsoppgaver i tillegg til de administrative oppgavene, gir prosjektorganiseringen informantene mulighet til deltakelse utover de forhåndsbestemte rutineoppgavene. De nyansatte får da mulighet til å bli kjent med

bedriften fra et annet synspunkt. En av informantene beskriver det slik: *”Og de sånne grupper [prosjektene] er med på at du får et bedre bilde av det selvfølgelig, for du møter jo folk fra andre avdelinger og snakker litt om – okay hva er det de driver med”* (Informant 3). Prosjektorganiseringen blir spesielt viktig for de nyansatte i denne avdelingen fordi slik deltakelse gir dem variert og utfordrende arbeid, anledning til å anvende andre ferdigheter, løse tverrfaglige problemer, samt mulighet til å få forståelse for hvordan virkeområdene fungerer i bedriftens helhetlige verdikjede. Fordi prosjektorganiseringen gir de nyansatte mulighet til å tilegne seg kunnskap om de ulike avdelingenes funksjoner og spesialiserte arbeidsfellesskap, samt innsikt i andre ansattes kompetanse, kjennetegnes prosjektorganiseringen som et ekspansivt innslag i læringsmiljøet i Avdeling B (Fuller & Unwin, 2004a). Det er også rimelig å anta at prosjektorganiseringens innslag ”forstyrrer” den gjentakende rutinemessige arbeidssyklusen, tidligere beskrevet som karakteristisk for arbeidshverdagen i denne avdelingen (Punkt 4.1.2). Deltakelse i prosjektgrupper muliggjør at arbeidsdagene kan bryte noe med syklusens gjentakende rytme, og tilføre en mer ekspansiv dimensjon til deres arbeidshverdag. I denne sammenheng trekkes de underliggende kravene i læringsmiljøet i Avdeling B i to forskjellige retninger. På den ene siden mot restriktive disiplinerte rutineoppgaver, og på den andre siden mot ekspansive prosjektaktiviteter som krever initiativ og proaktivitet.

Det forutsettes at slike deltakelsesmuligheter er til stede for at de nyansatte i Avdeling B skal kunne få innsikt i faktorer som er viktig for innvielse på organisasjonsnivå, og for å agere ekspansivt. En av informantene forklarer at det ikke er en selvfølge at informantene i denne avdelingen skal få delta i prosjektgrupper: *”Det [prosjekter] er på en måte en ting som ikke er fastsatt at vi skal gjøre eller min avdeling skal være med på eller sånt noe”* (Informant 4). Fordi det ikke er fastsatt at informantene i Avdeling B skal være med i prosjektgrupper, må de i større grad gripe slike deltakelsesmuligheter selv. Tilgang til de ekspansive dimensjoner som prosjektorganiseringen fører med seg, er derfor ikke like god for de nyansatte i denne avdelingen. Likevel påpeker informantene i Avdeling B at det er kontinuerlig med prosjekter på gang i bedriften, og datamaterialet viser at de tre informantene har fått mulighet til å delta på flere prosjekter i løpet av deres tid i bedriften.

Fordi arbeidsoppgavene i den første perioden som nyansatt *avgrenses* til Avdeling B sitt arbeidsfellesskap alene, er det rimelig å anta at informantene innvies på avdelingsnivå i den første perioden som nyansatt. Når det gjelder innføring i organisasjonens helhetlige

virksomhet, ser det ut til at dette kommer litt senere i perioden som nyansatt for informantene i Avdeling B, sammenliknet med informantene i Avdeling A. Dette fordi at Avdeling B sin plass i produksjonskjeden ”binder” informantenes mulighet for deltakelse i prosjektgrupper, og dermed også informantenes mulighet til å opparbeide seg et ”komplett” bilde av bedriftens funksjonsområder og hvordan disse henger sammen i organisasjonen. Tolkningen underbygges av denne informantens utsagn: *”En ting er jo avdelingen din så forstår du jo for så vidt hva du gjør og hva avdelingen din gjør. Men så får man jo, man har jo ikke et så godt bilde av hvordan alt henger sammen i hele organisasjonen da”* (Informant 3). Avdelingens plass i næringsmiddelbedriften fører derfor med seg større innslag av restriktive dimensjoner ved arbeidsplasslæring, og snevrer inn deltakelsesmuligheter, arbeidsoppgaver, kunnskap og lokalisering til å gjelde det ene arbeidsfellesskapet (Fuller & Unwin, 2004a). Dette har vi sett at bidrar til en ”lettere” og klarere innføring i den første perioden som nyansatt, men som en konsekvens av at prosjektorganiseringen karakteriserer en mindre del av arbeidshverdagen, ser det ut til at informantene møter på større læringsutfordringer i en dypere og videre innvielse i arbeidsfellesskap. Årsaken til dette er at det er vanskeligere for informantene å tilegne seg kunnskap om hvordan avdelingen forholder seg til andre avdelinger og hvordan bedriftens verdikjede henger sammen, fordi de i større grad har blitt ”avskjermet” fra horisontal grensekryssing i den første perioden som nyansatt.

Sammenlikning

Det fremgår av datamaterialet at prosjektorganiseringen generer gode muligheter for ekspansive deltakelsesmuligheter, da det legges til rette for læringsprosesser mellom mennesker som arbeider i forskjellige deler av det produktive systemet, på tvers av arbeidsplassens lokaliseringer, hierarkiske strukturer og avdelingenes virkeområder. Gjennom deltakelse i prosjektgrupper, får de nyansatte fra begge avdelinger mulighet til å plukke opp informasjon ”her og der” fra medlemmene i prosjektgruppen, og informantene får innsikt i og forståelse for den helhetlige verdikjeden. Slik får de nyansatte mulighet til å lære hvordan organisasjonen er delt inn i spesialiserte funksjonsområder, og hvordan disse henger sammen i næringsmiddelbedriften. Det å forstå sin plass i en større produksjonskjede, og det å gjøre hele produksjonskjeden transparent for nyansatte, kan også være viktig for hvordan nyansatte omdanner sin fagidentitet til en bedriftsidentitet. For å forstå hvordan og hvorfor tilgang til produksjonskjeden er viktig for innføring av nyansatte i denne bedriften, kan det være nyttig å tenke seg at det dreier seg om innvielse på litt ulike ”nivå” for informantene. Det er rimelig å anta at prosjektorganiseringen fungerer som en mekanisme for en dypere og

videre innvielse av nyansatte i arbeidsfellesskap, på organisasjonsnivå. En innvielse på organisasjonsnivå, handler om å tilegne seg kunnskap om bredere forhold og omgivelser, og om kontekstuelle og tvetydige situasjoner for å få tak i hva som skjer i organisasjonen, hvor kjennskap til de andre funksjonene i bedriften gjør seg gjeldene. Dette kan tolkes som en innvielse i et fellesskap som er større enn de enkelte arbeidsfellesskapene. Samtidig vil jeg påpeke at innføringsprosessen handler om å innvies i multiple og bevegelige arbeidsfellesskap, og at innvielse på avdelingsnivå og organisasjonsnivå ikke er atskilte eller faste kategorier, men påpeker hvordan de nyansatte i denne bedriften innføres i flere sosiale fellesskap. Deltakelse i flere og overlappende arbeidsfellesskap, gir de ansatte tilgang til distribuerte ferdigheter og kunnskap i miljøet, hvilket produserer medarbeidere som kan se virksomheten fra flere vinkler, og bidra til virksomhetens suksess (Fuller & Unwin, 2008).

Selv om prosjektorganiseringen anses som et bidrag til en videre og mer inngående innvielse i arbeidsfellesskap for de nyansatte i begge avdelinger, artet dette seg forskjellig i de to avdelingene. Som følge av at organisasjonen fordeler ansvarsområder på ulike avdelinger, har de to avdelingene A og B ulik plass i produksjonskjeden, og deres plass i produksjonskjeden viser seg å ha betydning for deltakelsesmuligheter i prosjekter, for tilgang til og konstruksjon av nettverk, for innføring på organisasjonsnivå, og for ekspansive og restriktive dimensjoner ved arbeidsplasslæring (Fuller & Unwin, 2003, 2004a). Datamaterialet indikerer at det i større grad er ekspansive deltakelsesmuligheter for informantene i Avdeling A, sammenliknet med informantene i Avdeling B. Denne tolkningen er trukket på bakgrunn av arbeidets organisering, hvor informantene i Avdeling A arbeider med prosjektledelse og innføres i dette, i kontrast til informantene i Avdeling B som først får delta i prosjektgrupper i en litt senere periode som nyansatt. En *samtidig* innvielse i arbeidsfellesskap, ser ut til å gi informantene i Avdeling A en utfordrende første periode som nyansatt, og en mindre utfordrende innføring på organisasjonsnivå. Dette ser motsatt ut for informantene i Avdeling B, hvor en *avgrenset* innvielse i den første perioden som nyansatt gir få læringsutfordringer, men en utfordrende innvielse på organisasjonsnivå. Samtidig indikerer informantenes fortellinger at både rutinearbeidet og prosjektarbeidet i Avdeling B er mer fysisk avgrenset til arbeidsplassen og lokalene der, og at informantene i Avdeling B i mindre grad trenger å forholde seg til ulike aktører, sammenliknet med informantene i Avdeling A. Dermed begrenser arbeidets organisering de nyansattes mulighet til å gripe de ekspansive dimensjonene, noe som gir utslag av restriktive dimensjoner ved arbeidsplasslæring (Fuller & Unwin, 2004a). Arbeidet i Avdeling A ser ut til å være spredt på flere fysiske steder i større

grad, med mer kompleks møtestruktur og nettverksstruktur av andre aktører allerede fra den første perioden som nyansatt, noe som kjennetegnes som ekspansive dimensjoner ved arbeidsplasslæring (Fuller & Unwin, 2004a). Det er sannsynlig at de to avdelingenes lokalisering speiler denne tolkningen, da Avdeling A er lokalisert i sentrum av en by på Østlandet (fordelaktig i forhold til kundebesøk), mens Avdeling B er lokalisert mer usentralt utenfor en by (noe som kan avgrense arbeidet i større grad til arbeidsplassens fysiske sted).

4.3.5 Oppsummering

Prosjektorganiseringen legger til rette for at de nyansatte får tilgang på ulike læringsutfordringer og læringsmuligheter. Samtidig krever det at de nyansatte selv er engasjerte, griper læringsmulighetene, og søker kunnskap for å utvide sine læringspotensialer. I forbindelse med prosjektorganiseringen, har vi sett følgene ekspansive dimensjoner: tilgang på aktiviteter og oppgaver som øker de nyansattes læringsmuligheter og deltakelse, organisering av grenseoverganger som anerkjenner viktigheten av vertikal og horisontal progresjon, tverrfaglig kommunikasjon, utvidede nettverk og kunnskapsdeling, multidimensjonalt syn på kompetanse, deltakelse i multiple arbeidsfellesskap innenfor og utenfor arbeidsplassen, tilgang på distribuert kunnskap og ferdigheter i miljøet, og tilgang på variert og utfordrende arbeid (Fuller & Unwin, 2003, 2004a, 2008). I tillegg har vi sett at deltakelse i prosjektgrupper gir informantene tilgang på hele bedriftens funksjon, slik at de nyansatte kan se virksomheten fra ulike vinkler og få innsikt i hvordan de spesialiserte virkeområdene fungerer i en helhetlig verdikjede. Når det finnes mulighet for å kunne øke de nyansattes læringsmuligheter, styrkes et ekspansivt læringsmiljø.

Gjennom deltakelse i prosjektgrupper, får de nyansatte mulighet til å utvide sin deltakelse i bedriften, og fordi de arbeider med mennesker fra forskjellige deler av det produktive systemet, er det rimelig å anta at prosjektorganiseringen er en viktig mekanisme for dypere og videre innvielse i arbeidsfellesskap, på organisasjonsnivå. Det ser også ut til at en transparens av produksjonskjeden, blir viktig for at de nyansatte skal kunne omdanne sin fagidentitet til en bedriftsidentitet. Det tar tid å lære seg en ny arbeidskultur, og å kunne forstå organisasjonen innenfra, samt tilpasse seg gruppers tenkemåter, deres verktøy og sjargong. I følge Lave og Wenger (1991), utvikles slik kunnskap gjennom de nyankomnes deltakende prosess i organisasjonen. For å komme inn i bedriften, er det derfor viktig at de nyansatte faktisk *deltar* og får mulighet til å reflektere over sine erfaringer. Det er identifisert

ulike typer av deltakelse i de to avdelingene. I Avdeling A ser ut til å være en *samtidighet* ved innføringen på avdelings – og organisasjonsnivå, og avdelingens plass i produksjonskjeden fremmer deltakelsesmuligheter i prosjektgrupper. I Avdeling B er det en *avgrensing* av oppgaver og kunnskap til avdelingens arbeidsfelleskap i den første perioden som nyansatt. Innvielse på organisasjonsnivå identifiseres først litt senere i perioden som nyansatt, som årsak av at avdelingens plass i produksjonskjeden begrenser de nyansattes deltakelsesmuligheter i prosjekter. Dermed begrenses også deres mulighet til å gripe de ekspansive dimensjoner. Selv om man gjennom arbeid kan ha gode forutsetninger for tilegnelse av ny kunnskap, blir det ekstra viktig for en innføring på organisasjonsnivå, at det tilrettelegges for deltakelsesmuligheter i prosjektgrupper for informantene i Avdeling B.

Fuller og Unwin (2004a) påpeker at det er viktig å undersøke hvordan organisasjoner distribuerer kunnskap og ferdigheter, fordi dette påvirker mengden og type kunnskap som er tilgjengelig for ansatte på arbeidsplassen. I deres distinksjon viser en restriktiv tilnærming at kunnskap blir monopolisert innenfor rigide spesialistroller, i motsetning til en ekspansiv tilnærming hvor kunnskap er distribuert i hele miljøet/organisasjonen (Fuller & Unwin, 2004a). I næringsmiddelbedriften organiseres arbeidet og kunnskap innenfor spesialiserte funksjonsområder, noe vi har sett at Fuller og Unwin (2004a) karakteriserer som en restriktiv dimensjon ved et læringsmiljø. Hver avdeling arbeider med en ”unik bit”, hvor for eksempel en avdeling har ansvar for hvordan nye smaker kan utvikles, Avdeling B har ansvar for koordinering, og Avdeling A har ansvar for å utvikle et nytt produkt. Enkelte ferdigheter som er lokalisert innenfor de ulike avdelingsområdene, vil derfor være nyttig for andre avdelingers arbeid, og når ansatte samles i prosjektgrupper kan det være en utfordring å forstå hvordan de ulike arbeidsfelleskapene arbeider og kommuniserer. Dette kommer særlig til uttrykk når det gjelder utvikling av delt repertoar, jfr. Wenger (1998). Datamaterialet viser hvordan informantene i Avdeling B møter på liknende utfordringer, som informantene i Avdeling A møter på i den første perioden som nyansatt, når de deltar i prosjekter. En orientering i organisasjonens multiple arbeidsfelleskap, som prosjektorganiseringen legger til rette for, kan være en av årsakene til dette. Arbeidsorganiseringen i bedriften ser derfor ut til å påvirke kunnskapsdistribusjonen og by på ulike utfordringer for informantene. Likevel er det ikke produktivt hvis de ansatte deler all kunnskap i en så stor og kompleks organisasjon. For eksempel, vil de som arbeider på produksjon ikke ha nytte av å vite alt som foregår i markedsføringsavdelingen. Næringsmiddelbedriften er avhengig av spesialisert kunnskap og arbeidsdeling, og Fuller og Unwin’s (2004a) argumentasjon om hvordan organisasjoner

burde distribuere kunnskap i hele miljøet, samsvarer ikke med denne bedriftstypens behov og arbeidsorganisering.

4.4 Identifikasjon, framtidvisjon og tilhørighet

Etter å ha fulgt informantenes innføring i arbeidsfellesskap og oppgaver, rettes fokuset nå mot å analysere informantenes deltakerbaner i de to avdelingene, muligheter og støtte for framtidig læring, og tilhørighet i praksisfellesskap.

4.4.1 Utvikling og framtidvisjon

Når de nyansatte ser tilbake på innføringsprosessen og på sin egen utvikling, beskriver de hvordan arbeidet har blitt mer ”eget”. Informantene forklarer at de har fått økt ansvar, at de behersker flere av sine arbeidsoppgaver, at deres effektivitet er mye høyere, og at de i mindre grad trenger å spørre andre om hjelp. Dette beskriver på ett vis det Lave og Wenger (1991) betegner som deltakerbaner, hvor retningen for å bli et etablert medlem av organisasjonen, handler om at de nyansatte utligner asymmetrien i praksisfellesskapet og blir mer kunnskapsrike. Men på tross av økt ansvar, forteller informantene i Avdeling A at det fortsatt er mye igjen å lære, eksempelvis:

Nå kjenner jeg at jeg fortsatt er ny på den merkevare biten, så jeg tenker at man har mye igjen å bli bedre på. Nå har jo jeg bare vært innom å ”touchet” hvert område, så neste gang man gjør det så blir det enda bedre. Så jeg tror det finnes ganske mye igjen å lære (Informant 2).

Informantene i Avdeling A er fortsatt relativt ”nye” innenfor sitt arbeidsområde, og datamaterialet viser at informantene fortsatt møter på læringsutfordringer i arbeidshverdagen. Dette tolkes dithen at arbeidets ekspansive dimensjon (identifisert i punkt 4.1.1) også tilfører gode læringsmuligheter på sikt for de nyansatte i denne avdelingen, og at veien til fullstendig deltakelse i dette praksisfellesskapet er i bevegelse. Dette ser annerledes ut i Avdeling B. Her forteller informantene om stigende utfordringer med mange overraskelser i begynnelsen av innføringsprosessen, men for så at det ”flater ut” med utfordringer, eksempelvis:

Du kommer til et punkt der du på en måte ikke kan utvikle deg no mer da, i forhold til de arbeidsoppgavene man gjør. Man kan ikke gjøre noe mer enn det man egentlig gjør[...]nå føler jeg at nå dukker det ikke opp noe mer utfordringer (Informant 4).

Informantene i Avdeling B opplever altså at de kommer til et visst ”punkt” hvor deres administrative arbeidsoppgaver blir lite utfordrende i seg selv. En av informantene påpeker at dette kan bli kjedelig i lengden. Dette tolkes som at arbeidsoppgavenes restriktive dimensjon (identifisert i punkt 4.1.2) også legger føringer på informantenes deltakelse i framtiden, og dermed også på informantenes mulighet til personlig utvikling i arbeidshverdagen. De nyansattes deltakerbaner i Avdeling B ser derfor ut til å være mer fastlagte, og informantene trekker i denne sammenheng fram flere utfordrende arbeidsoppgaver, slik som prosjektorganisering, som en faktor for å øke deres trivsel og læring i organisasjonen. Dette tolkes dithen at informantene ønsker å agere enda mer ekspansivt enn det arbeidet til dags dato tillater de nyansatte å gjøre. Tolkningen underbygges av denne informantens utsagn:

Så for de som sitter her [på Avdeling B] så er jo prosjekter en viktig læring, de er jo unge og litt rastløse, at man da får lov til å gjøre det i tillegg til den jobben [rutineoppgaver]. Jeg tror det er kjempe viktig med tanke på å beholde de i bedriften. Hvis ikke så begynner de å kjede seg (Informant 5).

Fordi prosjektorganiseringen anses som en arena hvor informantene i Avdeling B får tilgang på utfordrende arbeidsoppgaver og derav ekspansive læringsmuligheter, blir slike deltakelsesmuligheter viktig for å beholde ansatte i bedriften. Dette samsvarer med Fuller og Unwin's (2003, 2004a) kontinuum, hvor det identifiseres ekspansive dimensjoner der arbeidsplassen legger til rette for at ansatte skal kunne utvide sin identitet gjennom grensekryssing, mens restriktive dimensjoner begrenser slike muligheter. Men selv om oppgavestrukturens ekspansive dimensjon i Avdeling A ser ut til å gi informantene mulighet til å utvide sin deltakelse, trekker en av informantene fram at det er ”høy rotasjon” av ansatte også på Avdeling A:

Men generelt sett så tror jeg at avdeling A er den avdelingen som har ganske høy rotasjon på folk faktisk. Jeg vet ikke helt hvorfor. Om man går på finans så sitter folk ganske lenge liksom, men på Avdeling A er det ganske høy rotasjon over til andre avdelinger. [...] Men det er ikke sånn at det er noen flukt fra Avdeling A, for Avdeling A er jo den mest spennende avdelingen å jobbe i (Informant 2).

Datamaterialet indikerer at det ikke er en manglende læringskurve eller begrensede framtidige lærings – og utviklingsmuligheter som er årsaken til denne ”jobbrotasjonen” i Avdeling A, men gir ikke grunnlag til å forklare årsaken til dette. Likevel spekulerer informanten selv i ulike årsaker: kan en faktor være kreativiteten som jobben krever, blir man

lei av å være i en jobb i for lang tid, eller er det planlagt fra bedriften at unge mennesker begynner i denne avdelingen for så å arbeide seg videre til andre stillinger og avdelinger?

Informantene i Avdeling B forteller at det er viktig med en karrierestige, og at de etter hvert ønsker å bytte stilling internt til andre avdelinger. Slik ser det ut til at informantene i Avdeling B må se utover avdelingen for å få tilgang til flere ekspansive deltakelsesmuligheter, og for å få mulighet til ny læring i arbeidet. Bedriften støtter opp om ansattes videre læringsmuligheter gjennom årlige samtaler ved å anvende bedriftens evalueringssystem, forklarer informantene. Evalueringssystemet er en personlig bedriftsprofil, eller utviklingsplan, hvor de ansatte sammen med sine sjefers setter opp delmål og langsiktig karriereplan - personlige mål, avdelingsmål, og bedriftsmål. Her vurderes ansattes måloppnåelse i utførelse av jobb, samt hva de gjør for å tilføre jobben sin verdi. En av informantene beskriver hvordan dette fungerer:

Og da er det beste tydeligvis å komme opp i høyre hjørne, og de som gjerne ender opp der oppe er gjerne de de ser for seg at skal bytte en stilling innen 2 år eller. Så er det litt forskjellig hvor man ender opp i den. Og det blir jo en veldig klar tilbakemelding for personer som kanskje er på feil sted, eller hvorvidt noen personer kanskje må få noe nytt å gjøre ellers så går de trøtt på det de driver å gjør (Informant 5).

Innenfor et situert læringsperspektiv, er læringsmuligheter diskutert i form av å anskaffe adgang til økende deltakelse i aktiviteter og interaksjoner, og mangel på det kan ha betydelig konsekvenser for kvaliteten på læringen (Gustavsson, 2009). For at en bevegelse mot det å bli full deltaker kan skje, blir det viktig for informantene, og kanskje særlig for informantene i Avdeling B, å få nok læringsutfordringer. Evalueringssystemet skal synliggjøre om de ansatte har tilgang på utfordrende nok arbeidsoppgaver, hvordan informantene ligger an, og hva som må gjøres for å ”nå ett steg opp”. Evalueringssystemet integrerer også personlige og organisatoriske mål for å støtte opp om de ansattes videre utvikling og karriereprogresjon i bedriften. Dette er i tråd med Fuller og Unwin’s (2010, 2011) beskrivelse av ekspansive læringsmiljø, hvor personlig – og organisatorisk utvikling er i et symbiotisk forhold, og mener med dette at en bedrifts tilbud om læringsmuligheter vil øke ansattes personlige utvikling, og slik også gagne den organisatoriske utviklingen i bedriften.

Datamaterialet viser hvor viktig det er at bedriften anerkjenner de ansatte som lærende individer, og at det tas hånd om de ekspansive læringsmulighetene over tid. Dette fordi det ikke er tilstrekkelig at bedriften konsentrerer seg om den første perioden av de nyansattes

innvielse hvis organisasjonen skal klare å beholde de ansatte i praksisfellesskapene, og for ansattes utvikling videre. I denne sammenheng fremhever noen av informantene at det åpner seg muligheter for internasjonal deltakelse (f.eks. møter, ”best-practice” og workshops i andre land hos ”søster-selskap”) etter hvert som de nyansatte får erfaring i bedriften. Disse eksterne læringsaktivitetene anses som ytterligere ekspansiv virksomhet og som bidrag til de ansattes videre læring i bedriften. Andre faktorer som viser seg å være viktige for å ”beholde” ansatte i bedriften er trivsel, godt arbeidsmiljø og tilhørighet.

4.4.2 Tilhørighet i praksisfellesskap

Informantene forteller at de føler tilhørighet til sin arbeidsplass på tross av at firmaet er en stor bedrift med over tusen ansatte. Tilhørigheten til selskapet i sin helhet, knyttes spesielt til merkevarene bedriften fører, og informantene beskriver dem selv som ”ambassadører” for bedriftens merkevarer. Med dette menes det at informantene er bevisste på hvilke produkter som føres av bedriften, hvilke som føres av konkurrenter, og hvilke produkter de selv kjøper i butikken. På butikken kan de til og med passe på at bedriftens produkter fremstilles på riktig måte: *”kanskje noen ganger til og med ser at det står et produkt den veien [med etikken bakover], også tar du å smur den fordi du har fått et mindset som gjør at det er på en måte en enhetlig tenkning mellom deg og den bedriften du er tilknyttet”* (Informant 5). Bedriftens merkevarer blir et symbol som de ansatte kan knytte sin identitet til. Den sterke tilhørigheten til organisasjonen som felles virksomhet, kan også være et resultat av hvor vellykket informantene er innført i organisasjonen, og et resultat av felles interesser – bedriftsvisjon og verdier. Disse faktorene spiller inn som viktige elementer i et praksisfellesskap, fordi de fungerer som noe medlemmene av organisasjonen kan identifisere seg med (Wenger, 1998). Men selv om tilhørighet knyttes til organisasjonen i sin helhet, jobber informantene til daglig med et mindre sett av personer og fellesskap, i deres avdelinger.

På avdelingen tilbringer de nyansatte mest tid. Her arbeider de nyansatte tett med en gruppe mennesker, og det opparbeides relasjoner når de for eksempel via ukentlige team-møter gir og deler kunnskap som er relevant innenfor deres arbeidsfellesskap. Avdelingene A og B kan begge deles inn i mindre avdelinger, og/eller team, ut i fra hvilke arbeidsoppgaver de ansatte har hovedansvar for. Informantene skiller mellom de ulike avdelingene innenfor Avdeling A og B med betegnelser som ”vi og de”. Flere av informantene påpeker at det er på dette nivået av avdeling de føler sterkest tilknytning, eksempelvis: *”i og med at vi gjør, jobber tett på*

hverandre, og ja spiser lunsj sammen og har litt sånn sosialt utenom også innimellom. Så det er kanskje der tilhørigheten er sterkest da” (Informant 3). Det er sannsynlig at den sterke tilhørigheten til avdelingens fellesskap, er en årsak av at dette arbeidsfellesskapet kan karakteriseres som det Fuller og Unwin (2004a) kaller for *primary community of practice*. Et *primary community of practice*, identifiseres som en ekspansiv dimensjon i et læringsmiljø, om fellesskapet deler kollektivt minne, kultur og tradisjon for arbeidsplasslæring (Fuller & Unwin, 2004a). Det primære praksisfellesskapet har utviklet seg som et resultat av tilhørighet, og det å skape mening og felles forståelse av hva medlemmene av gruppen prøver å gjøre innenfor en felles praksis (Wenger, 1998). De avdelingsansatte er i samme ”båt”, de løser problemer, har felles løsningsrepertoar, har likeartede arbeidsoppgaver, og deler kunnskap som er relevant innfor deres praksisfellesskap. De to avdelingene A og B anses derfor som to forskjellige primære praksisfellesskap, og det kan være vanskelig å utvikle tilhørighet for andre spesialiserte og primære arbeidsfellesskap. Men hva med prosjektgruppene – kan de regnes som et praksisfellesskap? Tverrfaglige prosjektgrupper som består av for eksempel en ansatt fra Avdeling A, en fra Avdeling B, samt andre yrkesgrupper, kan knytte tilhørigheten til bedriften som virksomhet og praksisfellesskap, istedenfor til prosjektgruppen i seg selv. Slik vil tilhørigheten fortsatt være forankret i det å være fra ulike yrkesgrupper, avdelingene A eller B, samtidig som det opprettes et praksisfellesskap på tvers av disse. Praksisfellesskap danner på denne måten en situert tilhørighet, hvor grunnlaget for hvem informantene ”er” og hvem de ønsker å være i møte med andre kolleger, avhenger av den sosiale konteksten (Lave & Wenger, 1991).

Om tilhørigheten knyttes primært til avdeling eller bedrift, eller begge deler, varierer ut i fra informantenes svar. En av informantene som har jobbet nærmere to år i bedriften, føler sterkest tilknytning til organisasjonen som helhetlig virksomhet, fordi omgangskretsen ikke bare knyttes til avdelingen. En annen informant som har jobbet kortere tid i bedriften føler sterkest tilhørighet til avdelingen vedkommende jobber i. Eksempelet nedenfor kan gi en mulig forklaring på hvorfor:

Men først, eller primært er det avdelingen min som er der jeg føler mest tilhørighet da, så bedriften som helhet og den kommer vel litt sånn gradvis. Men den er ikke sånn kjempe sterk den nå fordi jeg kjenner ikke så mange i hele organisasjonen, og det tar jo litt tid å bli kjent med alle andre folk da som kanskje vil styrke den (Informant 3).

Fordi det tar tid å opparbeide seg en tilhørighet til bedriften som helhetlig virksomhet, og å bli kjent med kolleger i andre avdelinger, ser det ut til at tilhørighet på avdelings – eller organisasjonsnivå er avhengig av hvor lenge informantene har vært ansatt i bedriften. Den sterke relasjonen til medarbeiderne på avdelingen, bidrar til at relativt ferske nyansatte føler sterkere tilhørighet til avdelingens fellesskap i den første perioden som nyansatt. En tilhørighet til bedriftens helhetlige virksomhet ser ut til å knyttes til en mer inngående innvielse i arbeidsfellesskapene, på organisasjonsnivå. Det ser med andre ord ut til at informantene som har arbeidet lengst, har knyttet sterkere bånd til bedriften som helhetlig organisasjon, sammenliknet med de som har arbeidet i en kortere periode.

Datamaterialet indikerer også at det foreligger flere komplekse tilhørighetsfaktorer - tilhørighet knyttet til ”mor-selskapet”, og/eller tilhørighet knyttet til ulike bedriftslokaler. En av informantene beskriver strek tilhørighet til ”mor-selskapet”, og legger samme mening i ordet bedrift og ”mor-selskap”. En annen informant vil igjen skille mellom bedriftens to lokaler på Østlandet, hvor vedkommende føler tilhørighet til det ene lokalet personen arbeider på (med alle dens avdelinger). Datamaterialet viser hvordan noen informanter føler sterkest tilhørighet til avdelingen og sin arbeidsgruppe, hvordan andre informanter føler sterkest tilhørighet til bedriften, og også hvordan noen informanter nevner mere komplekse tilhørighetsfaktorer. Det er også rimelig å anta at det er uformelle grupperinger innad på avdelingene, som igjen gir et annet nivå av tilhørighet. Slik gir datamaterialet grunnlag for å beskrive tilhørighet ut i fra det som Wenger (1998) kaller for multiple praksisfellesskap – de nyansatte er medlem av, og knyttes til flere praksisfellesskap, både små og store.

4.4.3 Oppsummering

Datamaterialet viser hvordan informantenes deltakerbaner går i retning av det å bli et etablert medlem av organisasjonen. I Avdeling A er informantenes deltakerbaner fortsatt i bevegelse, og arbeidets ekspansive dimensjon genererer gode læringsmuligheter på sikt. I Avdeling B ser det ut til at informantenes deltakerbaner er mer fastlagte, og at arbeidsoppgavenes restriktive dimensjon begrenser informantenes utviklingsmuligheter og deltakelsesmuligheter i framtiden. Der hvor arbeidsplassen legger til rette for grensekryssing og utfordrende arbeidsoppgaver, får de ansatte mulighet til å se for seg en læringskurve og utvikle sin identitet. Derfor identifiseres dette som viktige faktorer i et ekspansivt læringsmiljø (Fuller & Unwin, 2004a). Datamaterialet indikerer ”jobbrotasjon” av ansatte fra begge avdelinger, men

det ser ut til at det er ulike årsaker til denne rotasjonen. Likevel fremgår det fra datamaterialet, at det blir viktig for organisasjonen å ta hånd om de ekspansive læringsmulighetene over tid for å beholde de nyansatte i praksisfellesskapene. I denne sammenheng, kan det nevnes at organisasjonen har et evalueringssystem som søker å støtte opp om de ansattes videre læringsmuligheter, karriereplan og personlige utvikling. Dette identifiseres som en ekspansiv dimensjon ved læringsmiljøet (Fuller & Unwin, 2003, 2004a).

Det ser også ut til at trivsel og tilhørighet spiller inn som viktige faktorer for å ”beholde” ansatte i bedriften. Tilhørigheten til selskapet i sin helhet knyttes spesielt til merkevarene bedriften fører, men tilknytningen til bedriften kan også være et resultat av hvor vellykket informantene er innført i organisasjonen, og i dens bedriftsvisjon og verdier. Den sterke tilhørigheten på avdelingsnivå knyttes til det som Fuller og Unwin (2004a) identifiserer som et *primary community of practice*. De to avdelingene A og B identifiseres som to forskjellige primære praksisfellesskap, fordi begge avdelinger har en egen kultur for arbeidsplasslæring, og et felles engasjement om å hjelpe hverandre om å fremme beste praksis (Wenger, 1998). I prosjektgruppene kan tilhørigheten knyttes til det å være fra de ulike praksisfellesskapene A og B, samtidig som det opprettes et praksisfellesskap på tvers av disse - til bedriften som virksomhet. Det identifiseres også andre mer komplekse tilhørighetsfaktorer knyttet til ”morselskapet”, og/eller til enkelte bedriftslokaler. De nyansatte ser derfor ut til å være medlem av og knytte sin tilhørighet til multiple praksisfellesskap (Wenger, 1998). Om tilhørigheten er sterkest til avdelingenes fellesskap eller organisasjonen som helhetlig virksomhet, ser ut til å ha tilknytning til hvor informantene befinner seg i innvielsesprosessen.

4.5 Kapitteloppsummering

I denne type bedrift innvies de nyansatte i multiple og bevegelige praksisfellesskap, og det er identifisert to forskjellige innvielsesprosesser eller former for innvielse. Den første formen knyttes til innvielse der arbeidsfellesskapet i avdelingen legger premissene; med teamgrupper, faddere, opplæringsansvarlige, arbeidssystemer, verktøy og annet relevant støttemateriell i de to avdelingene. For de nyansatte handler den første perioden om å bli kjent med de ulike prosessene i de to arbeidsfellesskapene, slik som det gjøres i det praksisfellesskapet de er en del av. Avdelingsfellesskapet med dens relevante læringsaktiviteter, innvielsesmekanismer og redskap, ”fører” de nyansatte inn i stadig mer krevende og sammensatte arbeidsoppgaver, slik at de etter hvert kan bli legitime medlemmer

av organisasjonen. Innvielsen følger forskjellige mønstre, alt ettersom hva slags type avdeling de nyansatte skal innføres i, nettopp fordi de ulike arbeidsfellesskapene har sine egne spesifikke måter å engasjere seg med kunnskap og verktøy. Fordi innføringen foregår uformelt på avdelingsnivå, karakteriseres bedriftens innføringsprosess som en sosial praksis.

Den andre formen av innvielse, knyttes til innvielsesprosesser i et bredere perspektiv, hvor de nyansatte innvies i fellesskap som strekker seg utover de to avdelingsfellesskapene. Det handler om hvilke læringsmuligheter som tilbys gjennom prosjektorganisering, og hvordan prosjektgrupper genererer for mer komplekse deltakelsesformer som kan overføre næringsmiddelbedriftens organisasjonskultur. For de nyansatte handler en dypere og videre innvielse i arbeidsfellesskap, om det å arbeide på tvers av arbeidsfellesskap og spesialiserte virkeområder. Slik får de nyansatte innsyn i bedriftens produksjonsskjede, og innsikt i hvordan organisasjonen fungerer som en helhetlig virksomhet. En slik transparens av produksjonsskjeden kan også være viktig for hvordan nyansatte omdanner sin fagidentitet til en bedriftsidentitet. En innvielse på organisasjonsnivå handler altså om å se virksomheten fra flere vinkler, om å tilegne seg kunnskap om kontekstuelle og tvetydige situasjoner, og å få tak i hva som skjer i virksomheten. Slik videre innvielse, arter seg også forskjellig i de to avdelingene, hvor avdelingenes plass i produksjonsskjeden spiller en rolle for hvordan den videre innføringen i arbeidsfellesskap skjer.

Produksjonssystemer og deres organisering av arbeid legger føringer for de nyansattes innvielse i arbeidsfellesskap, for framtidige læringsmuligheter, og for deltakelse i ekspansive læringsmiljø. Et læringsmiljø kan trekkes i retning av den ekspansive polen med rike og mangfoldige dimensjoner for læring, eller i retning av den restriktive polen med få og svake dimensjoner for læring (Fuller & Unwin, 2003). Resultatene fra datamaterialet viser at de to avdelingene A og B sine virkemåter, oppgavestrukturer, arbeidssykluser og strategiske aktiviteter skiller seg betraktelig fra hverandre. Samtidig viser det seg at avdelingenes plass i produksjonsskjeden har betydning for de nyansattes deltakelsesmuligheter og innføring. Dette er faktorer som genererer ulike muligheter for ekspansive og restriktive dimensjoner på arbeidsplassen. I det neste kapittelet vil jeg drøfte hvordan vi kan forstå forskjellene som er identifisert i de to avdelingene, og de ulike faktorenes betydning for innføring av nyansatte.

5 DRØFTING

I dette kapitlet vil de empiriske funnene, i relasjon til oppgavens forskningsspørsmål, drøftes opp mot avhandlingens teoretiske rammeverk. I det foregående kapitlet har jeg identifisert ekspansive og restriktive dimensjoner i de to læringsmiljøene, avdelingene A og B, ved bruk av Fuller og Unwin's (2003, 2004a) rammeverk. Ved å anvende et perspektiv på læring som sosialt situert i praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998), har analysen også vist hvordan innføring av nyansatte fremtrer på forskjellige måter i næringsmiddelbedriftens to avdelinger, men likheter i de to miljøene har også blitt fremhevet. De tre delspørsmålene i problemstillingen, som ble introdusert i introduksjonskapitlet, har blitt belyst i forrige kapittel; i) vi har sett hvilke aktiviteter som har virket innførende for nyansatte i de to avdelingene, og hvordan de introduseres til sine arbeidsoppgaver, ii) hvilke læringsarenaer de nyansatte har fremhevet som viktig for kunnskapsdeling, og hvordan *reification* av kunnskap og tilgang til redskaper, er viktig for innføring av nyansatte, og iii) hvordan erfarne kolleger kan spille ulike roller i denne prosessen. I dette kapitlet vil jeg diskutere hvordan vi kan forstå disse elementene i en drøfting av *læringsvilkår i lys av ekspansive og restriktive dimensjoner* (5.1), og *praksisfellesskap som kontekst for deltakelse* (5.2), for å vise hvordan teoriperspektivene også gir redskaper til å forstå og belyse oppgavens funn. Deretter vil jeg drøfte resultater som ikke lar seg forstå gjennom oppgavens teoriperspektiver alene, *innsikter utover teoriernes kategorisering* (5.3). Både Fuller og Unwin's (2003, 2004a) rammeverk, og teorikonseptet *praksisfellesskap* (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998), vil diskuteres opp mot mer dynamiske forhold.

5.1 Læringsvilkår i lys av ekspansive og restriktive dimensjoner

Når studiens problemstilling fokuserer på hva som virker innførende for nyansatte i arbeidsfellesskap, anses det som viktig å kartlegge muligheter og/eller barrierer for deltakelse, og trekk ved læringsmiljøet som påvirker læring. Derfor vil jeg nå synliggjøre hva denne studien kan si om ekspansive og restriktive dimensjoner, ved å systematisere studiens funn i en sammenliknende drøfting, i lys av Fuller og Unwin's (2003) tre hovedkategorier: *organisatorisk kontekst, deltakelse og personlig utvikling*. Dette gjøres for å diskutere hvordan innføring av nyansatte arter seg forskjellig i de to avdelingene.

Innenfor kategorien, *organisatorisk kontekst og kultur*, legger Fuller og Unwin (2003) vekt på hvorvidt praksisfellesskap har en ekspansiv dimensjon når det gjelder *reification* av kunnskap. Systemene og arbeidssyklusene har vist seg å være tyngre i Avdeling B, og sterk grad av tingliggjort praksis og kollektivt minne som et trekk ved arbeidsmiljøet, har spilt en viktig rolle for hvordan de nyansatte i denne avdelingen opplevde å få god innsikt i arbeidsfellesskapets oppgaver og kunnskap relativt raskt. For de nyansatte i Avdeling A, viste det seg at åpne og varierte arbeidsoppgaver ga begrenset *reification* av kunnskap og tilgang til redskaper, samt liten grad av et materielt festet *workplace curriculum*, noe som bidro til å skape en uklar innføringsprosess. Dette samsvarer med Fuller og Unwin's (2008) funn som tilsier at hvorvidt nyankomne opplever apprenticeships, eller den organisatoriske kontekst, som restriktiv eller ekspansiv, avhenger av miljøets grad av tingliggjort kunnskap.

Videre handler kategorien, *organisatorisk kontekst og kultur*, om å undersøke hvordan kunnskap distribueres på arbeidsplassen, hvordan arbeidet er organisert, og om arbeidet er av varierende og utfordrende karakter (Fuller & Unwin, 2003). Når det gjelder bedriften generelt har vi sett at arbeidet organiseres innenfor spesialiserte funksjonsområder, noe som betyr at ferdigheter og kunnskap lokaliseres innenfor avdelingene. Dette har vi sett at identifiseres som en restriktiv dimensjon ved et læringsmiljø, fordi kunnskap ideelt sett burde være vidt distribuert i hele organisasjonen (Fuller & Unwin, 2004a). Når det gjelder de to avdelingenes organisering av arbeid, er det identifisert store forskjeller i læringsmiljøene. Vi har sett at de nyansatte i Avdeling A ble innført i en oppgavestruktur som tilbyr stor grad av interaksjon med ulike aktører og arbeidsfellesskap, og at de nyansatte i Avdeling B i mindre grad trenger å interagere med andre arbeidsfellesskap, kunnskap og aktører for å utføre sine arbeidsoppgaver. For de nyansatte i Avdeling A innebar dette at de ble nødt til å orientere seg i ulike kunnskapsfelt, og det ble nødvendig å opparbeide forståelse for bedriftens spesialiserte funksjonsområder tidlig i innføringen. Dette resulterte i en *samtidig* innvielse på organisasjons – og avdelingsnivå. For de nyansatte i Avdeling B så dette omvendt ut. Standardene, tidsreguleringen og oppgavestrukturens ”lukkede” og repeterende karakter, *avgrenset* innføringen til å gjelde avdelingens arbeidsfellesskap, hvilket resulterte i en innvielse på avdelingsnivå i den første perioden som nyansatt. Som følge av en samtidig innvielse har vi sett at de nyansatte i Avdeling A fikk tilgang på variert og utfordrende arbeid, samt gode muligheter for eksperimentering med alternative løsningsforslag. Arbeidets organisering, med mulighet for utfordrende og varierende arbeidsoppgaver, anses dermed som styrkende for nyansattes læringsmuligheter i Avdeling A. I kontrast ga en avgrenset

innvielse begrensede muligheter for variert og utfordrende arbeid, fordi de tvingende rutineoppgavene måtte prioriteres først. Men måten arbeidet er organisert i Avdeling A, i favør av ekspansivitet, var også en faktor som bidro til en utfordrende innvielse i den første perioden, samtidig som arbeidets restriktive dimensjon i Avdeling B var årsak til at den første perioden av innvielse opplevdes som enklere å håndtere for de nyansatte. Det kan også nevnes at den ekspansive dimensjonen, vidt distribuerte ferdigheter og kunnskap blant de ansatte på Avdeling B, også viste seg å være en faktor som bidro til en enklere innføringsprosess for de nyansatte i denne avdelingen. Kort oppsummert, var innføringen og tilgang for de nyansatte på de to avdelingene, ulikt organisert i tid og rom, hvor det i Avdeling A startet ”bredt” fordi innføringen ikke var helt avdelingsspesifikk, og hvor innføringen i Avdeling B startet ”smalt” og mer avdelingsspesifikt.

Innenfor den andre kategorien, *deltakelsesmuligheter*, legger Fuller og Unwin (2003) blant annet vekt på hvorvidt det er mulighet for deltakelse i flere og overlappende praksisfellesskap innenfor og utenfor arbeidsplassen, og om deltakerne har tilgang til bredt spenn av oppgaver og kunnskap. Analysen viste at prosjektorganiseringen støttet opp om læring mellom mennesker som arbeider i forskjellige deler av det produktive systemet, på tvers av arbeidsplassens hierarkiske struktur, lokaliseringer og avdelingenes virkeområder (vertikalt og horisontalt). Dette ga de nyansatte gode muligheter for konstruksjon av nettverk internt og eksternt. De fikk tilgang til bredt spenn av oppgaver og kunnskap, og de fikk delta i multiple arbeidsfellesskap innenfor og utenfor arbeidsplassen. Samtidig fungerte prosjektorganiseringen som en mekanisme for en dypere og videre innvielse i arbeidsfellesskap. Dermed anses deltakelsesmulighetene som identifiseres i prosjektorganiseringen av arbeidet som styrkende for de nyansattes læringsmuligheter, og som en ekspansiv dimensjon ved arbeidsplassens læringsmiljø (Fuller & Unwin, 2004a). Imidlertid må det ekspansive-restriktive kontinuumet ses helhetlig, og det er viktig å ta i betraktning at det kan eksistere ulike læringsmiljø, og ulike grader av ekspansive og restriktive dimensjoner for deltakelse innenfor samme organisasjon. Den ekspansive dimensjonen viste seg å ha en mindre fremtredende rolle for de nyansatte i Avdeling B, sammenliknet med de nyansattes deltakelsesmuligheter i Avdeling A. Tolkningen ble trukket på bakgrunn av arbeidets organisering og avdelingenes plass i produksjonskjeden, som enten var mer fysisk avgrenset til arbeidsplassen eller spredt på flere fysiske steder. Hvilket viste seg å ha betydning for de nyansattes deltakelsesmuligheter i prosjektgrupper, mulighet til å agere ekspansivt, og dermed også for innvielse på organisasjonsnivå. Den restriktive

dimensjonen i Avdeling B, som førte til en lettere innvielse i den første perioden, viste seg altså å gi konsekvenser for de nyansattes senere deltakelsesmuligheter. Men når de nyansatte i Avdeling B senere i perioden som nyansatt fikk delta i prosjektgrupper, viste det seg at prosjektorganiseringen kunne tolkes som et ekspansivt innslag i miljøet og ”forstyrre” den gjentakende arbeidssyklusen. Vi har også sett at de nyansatte i denne avdelingen skulle møte på større læringsutfordringer i den mer inngående innvielsen, som årsak av at den første perioden avgrenses i større grad. Dette så motsatt ut for de nyansatte i Avdeling A, hvor den videre innvielsen i arbeidsfellesskapene ble mindre utfordrende, fordi de hadde fått tid til å delta i disse større forholdene, interagere med multiple arbeidsfellesskap, og å sette seg inn i hvordan ulike praksisfellesskap agerer, allerede i den første perioden som nyansatt.

Innenfor kategorien, *personlig utvikling*, vektlegges viktigheten av nyankomnes mulighet til å se for seg en læringskurve og karriereprogresjon, og nyankomnes mulighet til å utvide sin identitet ved å tilhøre multiple praksisfellesskap (Fuller & Unwin, 2003, 2004a). Analysen viste hvordan arbeidets ekspansive dimensjon i Avdeling A tilbød de nyansatte gode læringsmuligheter på sikt, i kontrast til arbeidsoppgavenes restriktive dimensjon i Avdeling B som begrenset de nyansattes mulighet for en stigende læringskurve i det lange løp. Hvilket førte til at de nyansatte i Avdeling B opplevde at avdelingsbytte var nødvendig for videre ekspansjon. Dette ga grunnlag for å identifisere deltakerbaner som var i konstant bevegelse for de nyansatte i Avdeling A, og mer fastlagte deltakerbaner for de nyansatte i Avdeling B. Dette samsvarer med Fuller og Unwin’s (2004a) aspekt som tilsier at ekspansivitet fremmes dersom arbeidsplassen tilrettelegger for personlig utvikling gjennom grensekryssing, noe det er identifisert for de nyansatte i Avdeling A, mens restriktive læringsmiljø begrenser slike muligheter, hvilket er identifisert for de nyansatte i Avdeling B. Dette er også i tråd med Lave og Wenger’s (1991) beskrivelse av hvordan læringsforløpet, *trajectories of participation*, vil være avhengig av mulighetene den nyansatte får tilgang til i praksisfellesskapet. Prosjektgruppene viste seg å være en arena hvor de nyansatte kunne utvide sin identitet ved å delta i overlappende arbeidsfellesskap, og tilgang på slike ekspansive deltakelsesmuligheter blir derfor viktig for å beholde de nyansatte i avdelingene, og spesielt nyansatte i Avdeling B. For å beholde ansatte i praksisfellesskapene, står organisasjonen ovenfor en utfordring - å sørge for at den enkelte arbeidstaker får en meningsfylt arbeidssituasjon på lengre sikt. Derfor er det viktig at bedriften tar hånd om ekspansive læringsmuligheter over tid, legger til rette for personlig utvikling og karriereprogresjon, og ikke bare konsentrerer seg om ekspansivitet i den første perioden av

innvielse. I tillegg til dette har vi sett at opplevelse av tilhørighet også er en viktig faktor for å beholde ansatte i bedriften.

Fuller og Unwin's (2003, 2004a) rammeverk har vært et nyttig analyseverktøy, og belyst hvordan læringsvilkår i de to avdelingene har betydning for nyansattes innføring i arbeidsfellesskap, og hvordan læringsmiljøet i organisasjonen vil påvirke graden av ekspansive og restriktive læringsmuligheter som finnes her. Ovenfor er det redegjort for hvordan læringsmiljøet i næringsmiddelbedriften består av en kombinasjon av restriktive og ekspansive dimensjoner i begge avdelinger. Slik jeg tolker det, genererer oppgavestrukturen, arbeidssyklusene, og avdelingens plass i produksjonskjeden generelt flere ekspansive dimensjoner for de nyansatte i Avdeling A, sammenliknet med de nyansattes deltakelsesmuligheter i Avdeling B. Likevel er det ikke ønskelig å konkludere med ett enkelt læringsmiljø, da de ekspansive og restriktive dimensjonene bør ses i helhet. Det fokuseres heller på å tolke ulike dimensjoner som viser seg å være ekspansive eller restriktive innenfor de to avdelingene, hvordan disse genererer ulike læringsutfordringer og deltakelsesmuligheter, og hvordan disse krever ulike innvielsesmekanismer og støtte for innføring i arbeidsfellesskapene.

Denne drøftingen dekker riktignok ikke alle aspekter ved innføringen av de nyansatte, og for å kunne diskutere funnene som fremkom fra analysen, i relasjon til hvordan nyankomne kommer inn i de sosiale arbeidsfellesskapenes struktur, blir det nødvendig å supplere med teorien om situert læring i praksisfellesskap. Jeg vil derfor diskutere de nyansattes tilgang til deltakelse gjennom begrepet *legitim perifer deltakelse* (Lave & Wenger, 1991).

5.2 Praksisfellesskap som kontekst for deltakelse

Når det gjelder spørsmålet om hvordan nyansatte innføres i arbeidsfellesskap, har vi sett at de nyansatte blir innført på ulike måter, alt ettersom hvilket virkeområde de innføres i. Derfor kan forskjellene i de to avdelingenes innføringsordninger bedre forstås gjennom begrepet *praksisfellesskap*, eller *communities of practice* (Lave & Wenger, 1991). Dette fordi et praksisfellesskap har distinkt kunnskapskultur og sosiale- og tekniske ordninger, som vil utgjøre grunnlaget for innvielse og arbeidsplasslæring. Vi har sett at organiseringen av arbeidet på et vis har innføringsmekanismer i seg, og er styrende for mottak av nyankomne i næringsmiddelbedriften. Hvilke aktiviteter, verktøy, og arbeidsoppgaver de nyansatte

innføres i, har egenverdi for arbeidsfellesskapet, og er derfor avgjørende for hvordan de nyansatte deltar i de to praksisfellesskapene. Hva slags form for støtte de nyansatte fikk i innvielsesprosessen skilte seg også fra hverandre. Fadderne hadde en viktig støttefunksjon for de nyansatte i Avdeling A, mens de nyansatte i Avdeling B kunne støtte seg til arbeidsverktøyet, oppgavestrukturen, og andre organiserte ressurser i innvielsesprosessen, i tillegg til støtte fra opplæringsansvarlig. Innføringen av de nyansatte følger med andre ord en sosial og uformell praksis, og kjennetegnes av et differensiert og fleksibelt mønster, hvor praksisfellesskapenes behov legger premisser for hvordan det tilrettelegges for innføring av nyansatte i næringsmiddelbedriften.

Felles for begge arbeidsfellesskapene, er at de tilbyr gode muligheter for nyansatte som begynner å jobbe i næringsmiddelbedriften. De nyansatte fra begge avdelinger har hatt introduksjonsperioder med støtte og oppfølging, og menneskelige veiledere fremheves som viktige innvielsesmekanismer. Tilgang til nødvendige kolleger, læringsarenaer, samt observasjon og deltakelse, fremtrer som viktige elementer for innføring i begge avdelinger, og beskrives av Lave og Wenger (1991) som nøkkelen til legitim deltakelse. Denne formen for innvielse handlet altså om hvordan avdelingsfellesskapet, med dens medlemmer og læringsaktiviteter, ”fører” de nyansatte inn i de respektive praksisfellesskapene.

Innvielsesprosessen kjennetegnes av de nyansattes økende deltakelse i avdelingens praksis, ved at de nyansatte blir tiltrodd mer sentrale oppgaver, og ved en økt tilknytning til det primære fellesskapet. Den andre formen for innvielse handlet om å arbeide på tvers av arbeidsfellesskap og spesialiserte funksjonsområder, om å se virksomheten fra flere vinkler, og om å få innsyn i produksjonskjeden. Innvielsesprosessen kjennetegnes av en dypere og videre innvielse i arbeidsfellesskap, og en slik innvielse skjer blant annet gjennom deltakelse i prosjektgrupper. Resultatene fra denne studien viser hvordan de nyansattes læring i organisasjonen forekommer som en naturlig del av hverdagen, gjennom sosial og aktiv deltakelse i praksis, og i samspill med ulike deltakere. Dette er i tråd med Lave og Wenger’s (1991) teori om situert læring, hvor læring anses som et grunnleggende sosialt fenomen. Imidlertid tilsier funnene også en mer dynamisk form for innvielse, der innføring skjer i flere og bevegelige praksisfellesskap, og i ulike former eller på ulike nivå.

Ovenfor er likheter ved de nyansattes innføringsprosess fremhevet, men som påpekt tidligere foregikk innføringen i arbeidsoppgaver på forskjellige måter for de nyansatte i de to avdelingene. Disse forskjellene vil nå diskuteres teoretisk opp mot Lave og Wenger’s (1991)

begrep *legitim perifer deltakelse*. Som vi så i teorikapittelet, forklarer begrepet *legitim perifer deltakelse*, nyankomnes læringsprosess, og handler om prosessen hvor den lærende beveger seg fra en perifer deltakelse, hvor personen er ny i gruppen og befinner seg i ytterkanten av aktivitetene praksisfellesskapet sysler med, til den nyankomme blir et kompetent og etablert medlem av praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991). Basert på analysen av informantenes fortellinger fra Avdeling B, har vi sett at de nyansatte først inntar en perifer posisjon i utkanten av produksjonskjeden, hvor de følger en opplæringsansvarlig og lærer gjennom observasjon, imitasjon og støtte fra denne personen. Etter hvert får de nyansatte prøve seg fram på egenhånd, men de får begrenset ansvar til å begynne med, og de får arbeidsoppgaver hvor det er minst fare for å begå feil. Gradvis får de nyansatte flere arbeidsoppgaver og mer ansvar, til de til slutt er i posisjon som legitim deltaker i dette praksisfellesskapet. Når de nyansatte er trygge i sine arbeidsoppgaver, introduseres de til andre kunnskapsfelt i bedriften, og de får delta i prosjektgrupper. De nyansattes arbeidspraksis, som i stor grad formidles via teknologiske verktøy, har et støttesystem og en funksjon i innvielsen som gir en skrittvis deltakelse, og et gradvis engasjement i innføringsprosessen. Innføring av nyansatte i Avdeling B ser derfor ut til å likne på Lave og Wenger's beskrivelse av læringsprosessen *legitim perifer deltakelse*. Dette fordi praksisfellesskapet her tillater de nyankomme å innta en perifer posisjon til å begynne med, hvorfra de nyankomme får observere mer erfarne kolleger, og hvor de gradvis beveger seg mot en mer legitim posisjon, og slik transformeres fra noviser til eksperter.

Når det gjelder de nyansatte i Avdeling A, har vi sett at informantene innføres i en arbeidspraksis som ikke er helt avdelingsspesifikk, og at de innføres i relativt åpne og varierte arbeidsoppgaver som har kompleks oppgavestruktur. Dette krever samarbeid med mange ulike aktører, og en orientering i ulike kunnskapsfelt for de nyansatte. Basert på analysen, ser vi at de nyansatte nærmest blir "kastet" ut i dette sammensatte arbeidsmiljøet, at de selv må ramme inn kunnskapen som finnes, og at de nærmest må lære å håndtere mange av arbeidsoppgavenes dimensjoner fra dag én. Dette tyder på at de nyansatte her kanskje aldri har hatt perifer deltakelse i innføringsprosessen. Det som derfor blir interessant å bemerke i forhold til Lave og Wenger's (1991) begrep *legitim perifer deltakelse*, er hvordan de nyankomme i denne avdelingen ikke bare deltar i *en* prosess av gangen. Mine funn viser at det kan være en *samtidighet* i hvordan oppgaver introduseres til nyansatte, en *samtidighet* i læringsmuligheter, en *samtidighet* i innvielse på avdelings- og organisasjonsnivå, og en *samtidighet* i hvordan nyansatte interagerer med ulike aktører og arbeidsmiljø.

Kompleksiteten i deltakelsen, graden av samtidighet, og samspillet i innføringsprosessen kan indikere at de nyansatte veksler i posisjon. Hvorfra posisjonen kan veksle i forhold til hvor mye de nyansatte står på utsiden, hvor fort de introduseres til komplekse aktiviteter og oppgaver, hvilken rolle de inntar, og hvor raskt de deltar sentralt i praksisfellesskapet.

Det er interessant å se at to så vidt forskjellige innføringsmodeller, knyttet til arbeidsfunksjoner og virkeområder, er i spill i samme bedrift. Dette tyder på at det er viktig å ta typer arbeidsoppgaver og produksjonslogikk i det lokale arbeidsfellesskapet i betraktning når man diskuterer innføringsprosesser. Lave og Wenger's begrep *praksisfellesskap* bidrar til å belyse forskjellene og likhetene som karakteriserer innføringen av nyansatte i de to arbeidsfellesskapene, og ved hjelp av deres begrep *legitim perifer deltakelse* ble det mulig å analysere de nyansattes læringsprosess. Deres perspektiv, som forklarer nyankomnes bevegelse fra novise til ekspert, og viktigheten av å legge til rette for økt deltakelse, støtte og veiledning i denne prosessen, anerkjennes. Likevel har prinsippet om *legitim perifer deltakelse* mottatt kritiske innvendinger, blant annet at tilegnelsesprosessen er for lineær og endimensjonal (Fuller & Unwin 2004b). Dette gir denne studien også holdepunkter for, ettersom flere av de nyansatte ikke ser ut til å følge en slik lineær rute. Resultatene viser at det er mer komplekse relasjoner som spiller inn i de nyansattes læringsprosess, og at læringsbanene kan knyttes opp mot skiftende, horisontale, flerdimensjonale og *samtidige* kontekster, både innenfor og utenfor praksisfellesskapet de er en del av. En slik dynamikk i læringsbanene reflekterer en sammenkoblet og uforutsigbar innvielsesprosess.

5.3 Innsikter utover teoriens kategorisering

Teoriperspektivene har bidratt med nyttige redskaper for å forstå og belyse oppgavens funn, men analysen av de nyansattes innføring i arbeidsfellesskap viser også innsikter som ikke lar seg forstå gjennom oppgavens teoriperspektiver alene. Både det ekspansive-restriktive rammeverket (Fuller & Unwin, 2003, 2004a), og praksisfellesskapstekningen, (Lave & Wenger, 1999; Wenger, 1998), vil nå drøftes opp mot mer dynamiske forhold.

5.3.1 Viser Fuller og Unwin's rammeverk det hele?

I tillegg til dimensjonene som er identifisert ovenfor (Punkt 5.1), som bidrar til å bekrefte Fuller og Unwin's (2003, 2004a) distinksjon om hvordan ekspansivitet og restriktivitet har betydning for læringsvilkår i de to miljøene, viser funnene fra denne case-studien at det er

aspekter som bør nyanseres i deres rammeverk. Dette fordi Fuller og Unwin's rammeverk identifiserer ekspansive eller restriktive læringsmiljø, i kontrast til denne studien som studerer en *prosess*, og ser på ekspansive eller restriktive elementer i en innføringskontekst. Individene som er involvert, og deres kunnskap, endrer seg i løpet av denne prosessen, og mine funn viser at det som eksempelvis påpekes av Fuller og Unwin som en ekspansiv dimensjon i et læringsmiljø, kan utgjøre en restriktiv dimensjon i en innføringsprosess. Dette betyr at ekspansive og restriktive dimensjoner kan komme inn på ulike tidspunkter i prosessen, samt virke ulikt over tid i menneskers læringsprosess. Jeg vil nå undersøke hvordan disse dimensjonene kommer til syne ved innføring av nyansatte.

For det første, skal vi se nærmere på Fuller og Unwin's (2003) ekspansive dimensjon som omhandler *reification* av kunnskap til dokumenter og verktøy. De hevder at en sterk grad av tingliggjort kunnskap og at et sterkt materielt festet *workplace curriculum*, fremmer apprentices/lærlingers muligheter for læring. Basert på resultatene fra nyansattes innføring i denne studien, har vi sett at arbeidssystemene gir en rask tilgang for nyansatte der hvor det er sterk grad av tingliggjort kunnskap, som også Fuller og Unwin påpeker. Imidlertid viser resultatene at denne dimensjonen kan virke begrensende på ekspansivitet over tid. Med andre ord bidrar en ekspansiv tilnærming til *reification* av kunnskap, til en "lettere" innføring *i den første perioden som nyansatt*, fordi dette gir de nyansatte gode muligheter for deltakelse og å komme inn i praksisfellesskapene. Men *i en dypere og videre innvielse* kan denne dimensjonen virke hemmende for ekspansivitet på sikt, fordi systemene og arbeidsoppgavene kan "binde" de nyansattes muligheter for utvidet deltakelse, læring og tilgang på kunnskap.

For det andre, identifiserer Fuller og Unwin (2003, 2004a) deltakelse i multiple praksisfellesskap og tilgang til bredt spenn av yrkeskompetanse, som ekspansive dimensjoner i et læringsmiljø. I likhet med Fuller og Unwin, viser resultatene at interaksjon med ulike aktører, kunnskapsfelt og praksisfellesskap, fostrer dyp læring utover avdelingens praksis, og at dette virker fremmende for nyansattes ekspansive læringsmuligheter. Imidlertid viste funnene at disse ekspansive dimensjonene var styrkende for de nyansattes deltakelse *i en videre innvielse i arbeidsfellesskap*, og at disse ekspansive dimensjonene ga liten struktur *i den første perioden som nyansatt*, fordi ekspansivitet kan virke utfordrende, og til og med overveldende, for nyansatte i begynnelsen av innføringsprosessen. Resultatene fra denne studien viser altså at det å starte innføringen mer restriktivt og "smalere", slik som å avgrense innføringen til ett arbeidsfellesskap, vil gi de nyansatte støtte, struktur og oversikt i den første

perioden som nyansatt. Samtidig bør denne restriktive dimensjonen utvides til en ”bredere” og mer ekspansiv dimensjon i en videre og mer inngående innvielse i arbeidsfellesskap, slik at det blir mulig for de nyansatte å agere ekspansivt over tid. Med andre ord, viser resultatene at ekspansivitet og restriktivitet kan opptre annerledes når det ses i forhold til prosessen av det å innvies i noe. For å forstå hvorfor ekspansive dimensjoner kan virke utfordrende for nyansatte i den første perioden av innvielse, drøftes dette også opp mot Wenger-Trayner’s (2014) begrep *knowledge ability*. Wenger-Trayner (2014) snakket på sin forelesning om *knowledge ability*, som handler om hvor dyktig du er til å orientere deg i landskapet av mange forskjellige kunnskapsdomener, både til praksisfellesskapet du tilhører og til andre praksisfellesskap. En slik draging mot forskjellige praksisfellesskap kan ifølge Wenger-Trayner føre til en identitetskrise for deltakerne, hvor de stiller spørsmål til egne læringsbaner og kunnskap. Denne studien viser hvordan den ene gruppen av nyansatte opplevde en langt mer utfordrende innvielsesprosess enn den andre gruppen av nyansatte. Det er sannsynlig at funnene kan forstås i relasjon til Wenger-Trayner’s forklaring, hvor nyansatte som må interagere med ulike kunnskapsfelt og avgjøre hvor og i hvilke praksisfellesskap de vil investere sin kunnskap, stiller spørsmål ved egen læringsbane, og dermed opplever en utfordrende innvielsesprosess i den første perioden.

For det tredje, skal vi se nærmere på Fuller og Unwin’s (2004a) ekspansive dimensjon som handler om hvordan kunnskap bør være vidt distribuert i hele organisasjonen. Denne studien finner at kunnskap er vidt distribuert på ansatte innenfor de ulike avdelingene, men næringsmiddelbedriften som helhetlig organisasjon, organiserer arbeidet og kunnskap innenfor spesialiserte funksjonsområder. På den ene siden kan dette forstås som et restriktivt aspekt, slik som Fuller og Unwin påpeker, fordi kunnskapsfelt avskjermes i større grad, og hemmer kunnskapsdeling, bevegelse, kommunikasjon og informasjonsflyt mellom praksisfellesskapene. Resultatene fra denne studien viser hvordan en slik arbeidsorganisering kan by på potensielle hindringer for de nyansatte, når vi har sett at kjennskap til bedriftens helhetlige produksjonskjede og innsikt i hva andre funksjonsområder gjør, ble identifisert som en utfordring i innføringsprosessen. Samtidig så vi at tverrfaglig kommunikasjon kunne by på utfordringer for deltakerne i prosjektgrupper, fordi de spesialiserte avdelingene har sine egne repertoar og måter å arbeide på. På den andre siden, er spesialisering og differensiering av funksjonsområder en nødvendighet i komplekse og store bedrifter, for at kunnskapsintensivt arbeid skal kunne fremmes. Mye av det organisasjonen produserer må ta utgangspunkt i spesialisert kunnskap, og følgelig må ulike fagområder delta i utviklingen av

nye produkter, og for opprettholdelse av produksjonen. Fuller og Unwin's argumentasjon om hvordan bedrifter burde distribuere kunnskap i hele miljøet, samsvarer derfor ikke med denne bedriftstypens behov og arbeidsorganisering. I denne case-studien har vi å gjøre med nyansatte som har spesialiserte utdanninger og en tung fagkunnskap når de møter produksjonssystemet, og en viktig side ved bedriftens virksomhet blir derfor å kunne ta de kunnskapene i bruk, og å videreutvikle de kunnskapene over tid – som må føre til en spesialisering av funksjonsområder. I tråd med dette, viste resultatene at innføringen av nyansatte foregikk uformelt på avdelingene, og at dette var fordelaktig fordi arbeidsfellesskapene engasjerer seg i å videreutvikle spesialisert kunnskap.

Studien viser også at bedriften organiserer medarbeidere i tverrfaglige prosjektgrupper, for å bringe ulike typer kunnskap sammen i virksomheten, og for å imøtekomme barrieren som arbeidsorganiseringen fører med seg. Bedriftens prosjektorganisering, viste seg å ha stor betydning som møteplass for deltakere fra ulike praksisfellesskap, hvor ansatte fra ulike yrkesgrupper kan kommunisere, konstruere nettverk, samarbeide og arbeide tett på hverandre. Når ansatte fra ulike funksjonsområder i virksomheten deler sine erfaringer og kunnskap med hverandre, kan effektiv kunnskapsproduksjon blant faggrupper forekomme, og slik kan organisasjonen utvikle og vedlikeholde sine potensialer. Det viste seg altså at prosjektorganiseringen av arbeidet ga gode vekstvilkår for læring og ekspansiv deltakelse, samtidig som deltakelse i prosjektgrupper viste seg å være en faktor for dypere og videre innvielse i arbeidsfellesskap, på organisasjonsnivå. Dette gir holdepunkt for å identifisere en ny ekspansiv dimensjon, prosjektorganisering, som burde inkluderes i Fuller og Unwin's kontinuum. Riktignok finner Fuller og Unwin (2006) i senere empirisk forskning, at organisering av medarbeidere i teamwork og tverrfaglige arbeidsgrupper også er sentralt i et ekspansivt læringsmiljø. Men basert på resultatene fra innføring av nyansatte i to ulike avdelinger, er tilgang til prosjektorganisert arbeid, og ikke bare team og flerfaglighet, så fremtredende som en ekspansiv dimensjon, at den gir ny innsikt til deres rammeverk.

Ved hjelp av Fuller og Unwin's (2003, 2004a) rammeverk ble det mulig å analysere de nyansattes muligheter og barrierer for læring i to ulike arbeidsfellesskap. Men vi ser også at det er behov for å nyansere enkelte dimensjoner, samt tilføye noen nye aspekter til deres kontinuum. Det er viktig å ta hensyn til at Fuller og Unwin studerer ekspansive og restriktive miljøkarakteristika, og hvordan disse påvirker læring i arbeidspraksiser, versus denne studien som kartlegger ekspansivitet og restriktivitet i en *innføringsprosess* av høyere utdannede.

Dette kan være en av årsakene til at enkelte av funnene oppfører seg ulikt i denne case-studien. Likevel identifiseres det dimensjoner som ikke samsvarer med deres argumentasjon, og studien bidrar også med ny innsikt ved i) å inkludere tilgang til *prosjektorganisering* som en ny ekspansiv dimensjon, og ii) ved å poengtere viktigheten av å undersøke *når* de ulike dimensjonene inntreffer i innvielsesprosessen. Dette betyr at ekspansive/restriktive apprenticeships også har en dimensjon som handler om *innføring*; hvordan nyansatte tas i mot og hva som skjer i denne prosessen. Kunnskapsintensive bedrifter bør vie ekstra oppmerksomhet til dette, da disse aspektene kan styrke eller hemme innføringsprosessen.

5.3.2 Prosjektorganisering og praksisfellesskap

Det vil nå drøftes hvordan, og på hvilken måte, definisjonskriterier for praksisfellesskap tolkes i relasjon til oppgavens funn. I følge Lave og Wenger (1991), er et praksisfellesskap en struktur som består av personer, aktiviteter, og verden, hvor medlemmene deler, skaper og reproducerer kunnskap innenfor fellesskapet. I deres definisjon av begrepet er medlemmene involvert i en koherent yrkesgruppe, som deler felles interesser og oppfatning av formål. Vi har sett at de nyansatte innføres i to forskjellige avdelinger, som kjennetegnes av ulike fagområder, hvor de i hver avdeling samarbeider tett med et team/en avdelingsgruppe. Disse avdelingsgruppene er satt sammen av ansatte med overlappende roller, hvor de deler en felles forståelse for hva medlemmene av gruppen gjør, de deler kunnskap og hjelper hverandre, og de føler sterk tilhørighet til gruppen. Basert på analysen av informantenes fortellinger, anses avdelingsgruppene som to forskjellige praksisfellesskap, i tråd med Lave og Wenger's (1991) konseptualisering av begrepet. Samtidig viser resultatene at de nyansatte deltar i multiple praksisfellesskap, og at tilhørighet knyttes til flere nivå. Avdelingsgruppene er en del av en større avdeling, som også anses som et praksisfellesskap de nyansatte deltar i, og på dette nivået deler fellesskapet et kollektivt minne og kunnskapskultur. Hvilket betyr at avdelingsgruppene kan anses som mindre manifestasjoner av dette praksisfellesskapet. Resultatene viser også at bedriftens totale virksomhet kan karakteriseres som et praksisfellesskap, hvor nyansatte fra ulike funksjonsområder retter sitt engasjement til selskapets praksis i sin helhet. Selv om de ulike praksisfellesskapene i bedriften kun har ansvar for delaspekter ved bedriftens produkter, fungerer merkevarene som tilhørighetsstruktur, og som noe de ansatte kan identifisere seg med på tvers av praksisfellesskapene. Slik linker nyansatte med ulik utdanningsbakgrunn seg til den totale virksomhetens praksisfellesskap, uten at de nødvendigvis arbeider med det samme, eller har

innsikt i hva andre avdelinger gjør. Når organisasjonen har klart å overføre felles kultur, verdier og interesser, hos nyansatte i to forskjellige arbeidsfellesskap, på tross av at organisasjonen har etablert forskjellige rutiner for innvielse av ansatte, kan denne bedriftstilhørigheten anses som overordnet struktur. Men både tilhørighetsdimensjonene og praksisfellesskapsdimensjonene, viser seg å kjennetegnes av en flerdimensjonal struktur. Resultatene gir dermed holdepunkt for å revurdere Lave og Wenger's (1991) konseptualisering av begrepet *praksisfellesskap*, i likhet med andre forfattere som hevder at begrepet fremtrer som harmonisk, endimensjonalt og stabilt (Fuller, 2007). Som redegjort for i teorikapittelet, har Wenger (1998) tatt høyde for dette, og videreutviklet begrepet til å inkludere multiple-membership, hvor han påpeker at ulikhet, slik som spesialiserte roller, er vel så viktig som likhet i et praksisfellesskap. Resultatene støtter her Wenger's (1998) forståelse av begrepet *praksisfellesskap*.

Wenger's (1998) definisjonskriterier for praksisfellesskap, vil nå drøftes opp mot prosjektorganiseringen av arbeidet i bedriften, fordi slike prosjektgrupper også vil påvirke bedriften som fellesskap. Som vi så i teorikapittelet, må det foreligge et gjensidig engasjement, en felles virksomhet og et felles repertoar, for at en gruppe skal kunne betraktes som et praksisfellesskap (Wenger, 1998). Kravet om *felles virksomhet* i et praksisfellesskap er til stede, hvor medlemmene i prosjektgruppene har et felles formål å rette sitt engasjement mot, enten det er snakk om komplementære eller overlappende roller. Når det gjelder kravet om et *gjensidig engasjement*, som handler om at deltakerne må ha en felles interesse for det de holder på med, viser resultatene at noen prosjektgrupper kan oppfylle kravet. Interne prosjektgrupper kan oppfylle kravet ved å rette den felles interessen mot selskapets totale virksomhet eller praksisfellesskap (istedenfor til prosjektgruppen selv). Imidlertid kan prosjektgrupper med eksternt innslag ha motstridende interesser, verdier og formål. Kravet om *felles repertoar*, handler om at medlemmene må dele en felles forståelse av fellesskapets sjargong, redskaper og livsverden. Vi har sett at ansatte på de spesialiserte avdelingene har ulike repertoar, at det oppsto situasjoner hvor informantene ikke forstod alt som ble sagt, og at dette opplevdes som utfordrende når de nyansatte deltok i prosjektgrupper. Fordi prosjektgruppene ikke har vedvarende medlemmer over tid, og fordi deltakerne kan arbeide mot forskjellige mål og interesser, og kommunisere med ulikt repertoar, viser resultatene at prosjektgruppenes fellesskap ikke kan karakteriseres som fullverdige praksisfellesskap, ut i fra Wenger's (1998) definisjonskriterier.

Samtidig som prosjektgruppene kanskje ikke er fullverdige praksisfellesskap ut i fra Wenger's (1998) termer, viser resultatene at disse typer fellesskap er viktig for innføring av nyansatte, og for *ekspansiv deltakelse* over tid. Blant annet legges det til rette for ekspansiv deltakelse gjennom grensekryssing, både på tvers av praksisfellesskap og generasjoner, ved deltakelse i prosjektgrupper. For eksempel, interagerer de nyansatte med byråer, kunder, leverandører, og ulike nettverk av interne/eksterne aktører på tvers av tid og rom, for å fullføre sine prosjekter. Hvilket betyr at de nyansatte kan delta i, og bevege seg imellom, flere fellesskap samtidig; de kan opprette et fellesskap med den eksterne aktøren, og et annet fellesskap med en intern aktør i bedriften, og påta seg ulike roller i møter med kunder osv. I denne type bedrift kan man ikke legge for mye vekt på det som skjer i spesifikke praksisfellesskap, fordi de nyansatte i dag deltar i flere typer arbeid. De setter opp og organiserer ulike nettverk som har skiftende aktører over tid, og henter inn og deler kunnskap i de nettverkene de er tilknyttet til. Det viktigste blir kanskje ikke å ha fullverdige praksisfellesskap med alle disse, men å forstå hvordan disse nettverkene, kontekstene og aktørene til sammen bidrar i produksjonen. For å ta høyde for deltakelsesformen vi ser i en arbeidskontekst som stadig er mer prosjektorganisert, kan det være grunn til å stille spørsmål om hvor fast man skal definere et praksisfellesskap i dagens samfunn. Dette fordi resultatene viser at prosjektgruppene kan være meningsfulle arbeidsgrupper, og at de kan fungere som en form for fellesskap som ivaretar mange av de samme viktige funksjonene som karakteriserer et praksisfellesskap. Blant annet kan gjensidig engasjement, felles interesse, felles praksiser og tilhørighet, være sterkt tilstede i en prosjektgruppe, selv om fellesskapene er kortvarige, midlertidige og mer fleksible. Fordi mer temporære typer av fellesskap er viktig for deltakelse i arbeidslivet, kan det være hensiktsmessig å modifisere praksisfellesskaps-tenkningen. Denne tankegangen deler flere, hvor blant annet Jensen og Lahn (2005) påpeker at kravet om en mer fleksibel og mobil arbeidssituasjon fører til mindre stabile og mer fragmenterte praksisfellesskap. Resultatene indikerer, med andre ord, at vi trenger en løsere forståelse av praksisfellesskap for å forstå de dynamiske forholdene identifisert i innføringsprosessen av nyansatte, når prosjektgruppene kan tolkes som en type arbeidsfellesskap som gir viktige mekanismer for innvielse i arbeidet og for tilgang til ekspansiv deltakelse.

I neste kapittel presenteres en oppsummering av studiens hovedfunn, implikasjoner for praksis, og råd til videre forskning.

6 AVSLUTNING

I utviklingen mot et kunnskapssamfunn, er mottak av nyankomne og ivaretagelse av nyansattes læring og utvikling, viktig for organisasjoner. Ikke minst fordi innføring av nyansatte stadig er et mer aktuelt tema, ettersom flere vil skifte arbeidsplass over tid, og kanskje være nyansatt flere ganger i livet (Filstad, 2010). Gode systemer for innføring av nyansatte blir en viktig innsatsfaktor i dagens samfunn, og denne studien har forsøkt å belyse viktige aspekter ved *innføring av nyansatte i arbeidsfellesskap*, og hvordan dette foregår i en større næringsmiddelbedrift. Vi har sett hvordan nyansatte med høyere utdanningsbakgrunn fra to avdelinger innføres i arbeidsfellesskap på ulike måter, og hvordan innvielsen kjennetegnes av likheter og forskjeller i sine arbeidsfellesskap. Felles for de nyansatte er at innføring skjer i flere og bevegelige praksisfellesskap, eller i ulike former. Den første formen for innvielse handler om å bli kjent med, og å ta del i, det arbeidsfellesskapet den nyansatte innføres i, og kjennetegnes av at avdelingsfellesskapet, med dens medlemmer, aktiviteter og innvielsesmekanismer, ”fører” de nyansatte inn i stadig mer sammensatte arbeidsoppgaver. Menneskelige veiledere, tingliggjort kunnskap og tilgang til redskaper, viser seg å ha viktige funksjoner i den første perioden som nyansatt. Den andre formen for innvielse handler om en dypere og videre innvielse i arbeidsfellesskap - om å få innsyn i den helhetlige produksjonskjeden, og er et resultat av samhandling på tvers av arbeidsfellesskap og spesialiserte funksjonsområder.

Imidlertid er læring, yrkesutøvelse og innføring i dette, på mange måter et komplekst tema og tett sammenvevd i den praksisen de nyansatte innføres i. Hvilket betyr at innvielse av nyansatte arter seg forskjellig i de to avdelingene, og at det foreligger et mer nyansert bilde av hvordan denne innføringsprosessen foregår. Hvordan arbeidet er organisert, hvilke læringsvilkår som identifiseres i de to miljøene, og hvilke støttefunksjoner, innvielsesmekanismer og materiell nyansatte får tilgang på, viser seg å spille en viktig rolle for hva som virker innførende for nyansatte. Samtidig ser det ut til at avdelingens plass i produksjonskjeden har betydning for de nyansattes deltakelsesmuligheter, og for hvordan innføring i arbeidsfellesskap skjer. Blant annet har vi sett at innvielsesprosessen kan knyttes opp mot avgrensede eller samtidige kontekster, innenfor og utenfor praksisfellesskapet de er en del av. I denne forbindelse har et sosiokulturelt perspektiv blitt brukt for å forstå innføringsprosessene, og forskjellene i de to avdelingens innføringsordninger, forstås

gjennom begrepet *praksisfellesskap*, eller *communities of practice* (Lave & Wenger, 1991). Dette betyr at innføringen av de nyansatte, kjennetegnes av et differensiert og fleksibelt mønster, hvor praksisfellesskapenes behov med dens verktøy og arbeidsoppgaver, legger premisser for innføring av nyansatte i næringsmiddelbedriften. Som supplement til Lave og Wenger's perspektiv, har Fuller og Unwin's ekspansive-restriktive rammeverk belyst hvordan vi kan forstå ulikhetene og likhetene ved de nyansattes innføring, og hvordan en kartlegging av læringsvilkår og deltakelsesmuligheter har betydning for innføringen - dimensjonene krever ulik form for støtte og genererer ulike læringsutfordringer. Men vi ser også at det er behov for å nyansere enkelte dimensjoner, samt tilføye noen nye aspekter til teoribegrepene. Studien inkluderer prosjektorganisering som en ny ekspansiv dimensjon, samt poengterer viktigheten av å undersøke *når* de ulike dimensjonene inntreffer. Dette betyr at ekspansive/restriktive apprenticeships også har en dimensjon som handler om *innføring*, hvordan nyansatte tas i mot og hva som skjer i denne prosessen. Resultatene indikerer også at det kan være hensiktsmessig å modifisere praksisfellesskapstenkningen, for å forstå hvordan mer temporære fellesskap er viktige for innføring av nyansatte, og for tilgang til ekspansiv deltakelse.

Resultatene i dette forskningsprosjektet kan også gi retning for videreutvikling av praksis og videre forskning. Fordi de ulike virkeområdene krever ulik innvielse og ulike innvielsesmekanismer, kan dette by på utfordringer for organisasjoner. Samtidig har vi sett at det kan være vanskelig for de nyansatte å se sammenhengen i produksjonen. Derfor vil jeg nå presentere implikasjoner for praksis, i miljøer som organiserer arbeidet slik som i avdelingene A og B, som kan "lette" innføring av nyansatte i bedrifter med spesialiserte funksjonsområder. I miljøer som er organisert på liknende måte som Avdeling A, kan det være gunstig å tilrettelegge for en mer systematisk fadderordning som støttestruktur. Det kan for eksempel utnevnes en hoved-fadder fra avdelingen de nyansatte hører til, og to bi-faddere fra avdelinger de nyansatte samarbeider mye med. En slik ordning vil være gunstig for bedriftens kunnskapsdeling horisontalt og vertikalt, men også for de nyansattes innføring og deltakelse, når vi har sett viktigheten av læring både på tvers av generasjoner og på tvers av praksisfellesskap, i en innføringsprosess. Å systematisere for slike læringsmuligheter, vil også fostre et ekspansivt læringsmiljø. I miljøer som er organisert slik som Avdeling B, kan det være gunstig å legge til rette for et mer formelt opplæringsprogram, når resultatene viser at de nyansatte i mindre grad får tilgang på hele bedriftens produksjonsskjede gjennom sine arbeidsoppgaver, og at slik tilgang er viktig for en videre innføring. En slik

”opplæringsplan”, bør gi de nyansatte en innføring i bedriftens spesialiserte funksjonsområder, hvordan disse relateres til avdelingenes arbeid, og tilrettelegge for et besøk på hvert av funksjonsområdene. Mulighet for ekspansiv deltakelse og større deltakelsesmuligheter i prosjektgrupper, bør også systematiseres, slik at de nyansatte får mulighet til å lære på tvers av praksisfellesskap. Type arbeidsmiljø og hvilket yrkesområde de nyansatte innføres i, har stor betydning for relevante innvielsesmekanismer. Det er viktig at arbeidsgiver er oppmerksom på at en transparens av produksjonskjeden og felles praksiser, kan ”lette” innføringen i store og komplekse bedrifter, og at dette kan gjøres med ulike støttestrukturer. Dette fordi en innføring av nyansatte i den totale virksomheten, og ikke bare i deres respektive avdelinger, er vel så viktig for at nyansatte skal kunne forstå organisasjonen innenfra. Studien poengterer også viktigheten av at arbeidsgivere i kunnskapsintensive bedrifter ikke kun kan fokusere på en vellykket innføring i den første perioden som nyansatt, men at de også bør fokusere på de nyansattes ekspansive deltakelsesmuligheter over tid.

Som poengtert i denne studien, er innføring en flerdimensjonal prosess, og i lys av oppgavens begrensninger (jfr. Punkt 3.3.3), trengs det en bredere kartlegging av ulike typer nyansatte i ulike typer bedrifter, for å forstå denne prosessen ytterligere. Videre forskning kan ta utgangspunkt i tidsserier, som beskriver nyansattes utvikling gjennom innføringsprosessen (før, imens, etter). Intervju som metode kan anvendes på de ulike stadiene av innføring, men andre metodiske tilnærminger kan også anvendes, slik som observasjon. Det fremkommer av studien at det blir viktig å legge til rette for ekspansivitet og personlig utvikling på sikt, for å beholde nyansatte med spesialisert fagkunnskap i praksisfellesskapene. For framtidige studier kan det være interessant å undersøke hvordan disse faktorene påvirker videre læringsmuligheter og deltakelse etter perioden som nyansatt. Fordi denne studien har vektlagt et analytisk fokus på forholdet mellom arbeidsoppgaver, deltakelse og arbeidsfellesskap i innvielsen av nyansatte, har oppgaven i mindre grad fulgt de nyansattes identitetsendringer. Dette er noe det kunne vært spennende å gå dypere inn i, og da med et spesifikt fokus på betydningen av de nyansattes fagidentitet, og å forfølge deres identitetskonstruksjon over tid. Studien finner også at prosjektorganisert arbeid spiller en vesentlig rolle ved innføring av nyansatte, og at slik deltakelse er viktig for at nyansatte skal kunne anse sitt arbeid som en verdifull del av det større hele. For framtidig forskning kan det være interessant å fokusere på hvordan prosjektorganisert arbeid bidrar i en innføringsprosess av nyansatte, men i et slikt perspektiv på innføring, kan det være fruktbart å supplere med litteratur om prosjektorganisert arbeid.

Litteraturliste

- Cox, A. M. (2005). What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of Information Science*, 31(6), Pp. 527-540.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Delanty, G. (2003). Universitetets framtid i ”Kunnskapssamfunnet”. *Arr-Idéhistorisk tidsskrift*, 2003(2), Pp. 3-13.
- Felstead, A. (2008). *Improving Working as Learning by the Teaching and Learning Research Programme*, No: 55. Hentet: 25.01.2014, fra http://learningaswork.cf.ac.uk/Professor%20Alan%20Felstead_files/Research%20briefing%2055.pdf
- Felstead, A., Fuller, A., Jewson, N. & Unwin, L. (2009). *Improving Working as Learning*. London & New York: Routledge.
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuller, A. (2007). Critiquing theories of learning and communities of practice. I Hughes, J., Jewson, N., & Unwin, L. (Eds.), *Communities of Practice: Critical perspectives*. (Pp.17-29). London & New York: Routledge.
- Fuller, A. & Unwin, L. (2003). Learning as Apprentices in the Contemporary UK Workplace: Creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work*, 16(4), Pp. 407-426.
- Fuller, A. & Unwin, L. (2004a). Expansive learning environments: Integrating organizational and personal development. I Rainbird, H., Fuller, A., & Munro, A. (Eds.), *Workplace Learning in Context*. (Pp. 126-144). London & New York: Routledge.
- Fuller, A. & Unwin, L. (2004b). Young people as teachers and learners in the workplace: Challenging the novice-expert dichotomy. *International Journal of Training and Development*, 8(1), Pp. 32-42.

- Fuller, A. & Unwin, L. (2006). Expansive and Restrictive Learning Environments. I Evans, K., Hodkinson, P., Rainbird, H., & Unwin, L. (Eds.), *Improving Workplace Learning*. (Pp. 27-48). London: Routledge.
- Fuller, A. & Unwin, L. (2008). *Towards Expansive Apprenticeships. A Commentary by the Teaching and Learning Research Programme*. Hentet: 25.01.2014, fra <http://www.tlrp.org/pub/documents/apprenticeshipcommentaryFINAL.pdf>
- Fuller, A. & Unwin, L. (2010). 'Knowledge Workers' as the New Apprentices: The Influence of Organisational Autonomy, Goals and Values on the Nurturing of Expertise. *Vocations and Learning*, 3, Pp. 203–222.
- Fuller, A. & Unwin, L. (2011). Workplace Learning and the Organization. I Malloch, M., Cairns, L., Evans, K., & O'Connor, B. N. (Eds.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning*. (Pp. 46-59). London: SAGE publications.
- Fuller, A., Unwin, L., Felstead, A., Jewson, N. & Kakavelakis, K. (2007). Creating and using knowledge: An analysis of the differentiated nature of workplace learning environments. *British Educational Research Journal*, 33(5), Pp. 743-759.
- Garrick, J. & Clegg, S. (2000). Knowledge work and the new demands of learning. *Journal of Knowledge Management*, 4(4), Pp. 279-286.
- Gustavsson, M. (2009). Facilitating expansive learning in a public sector organization. *Studies in Continuing Education*, 31(3), Pp. 245-259.
- Hager, P. (2005). Current Theories of Workplace Learning: A critical assessment. I Bascia, N., Cumming, A., Datnow, A., Leithwood, K., & Livingstone, D. (Eds.), *International Handbook of Educational Policy*. (Pp. 829-846). Great Britain: Springer.
- Hanks, W. (2003). Forord. I Lave, J. & Wenger, E. (Eds.), *Situeret læring og andre tekster*. (Pp. 17- 27). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hughes, J., Jewson, N. & Unwin, L. (red.). (2007). *Communities of Practice: Critical perspectives*. London & New York: Routledge.

- Jakobsen, C. F. (2003). *Nyansatte i organisasjoner – perspektiver på læring og organisasjonssosialisering*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jensen, K. & Lahn, L. (2005). The binding role of knowledge: An analysis of nursing students' knowledge ties. *Journal of Education and Work*, 18(3), Pp. 305–320.
- Jensen, K., Lahn, L. C. & Nerland, M. (2012). Introduction – Professional learning in the knowledge landscapes: A cultural perspective. I Jensen, K., Lahn, L. C., & Nerland, M. (Eds.), *Professional Learning in the Knowledge Society*. (Pp. 1-24). Rotterdam: Sense Publishers.
- King, N. & Horrocks, C. (2010). *Interviews in Qualitative Research*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Kvale, S. (2003). Forord til den danske udgave. I Lave, J. & Wenger, E. (Eds.), *Situeret læring og andre tekster*. (Pp. 7-12). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning - Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University press.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster* (på dansk ved Bjørn Nake). København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (red.), (1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Nyseth, T. & Finstad, N. (2003). Organisert fleksibilitet: Tette og løse koplinger i det interne opplæringssystemer. *Beta*, 2, Pp. 27-41.
- O' Leary, M. (2013). Expansive and restrictive approaches to professionalism in FE colleges: The observation of teaching and learning as a case in point. *Research in Post-Compulsory Education*, 18(4), Pp. 348-364.

- Ong, G. (2011). *Conference Paper. Practicum for adult educators: Learning beyond course requirements*. Singapore: Institute for Adult Learning (IAL).
- Taylor, A. & Watt-Malcolm, B. (2007). Expansive learning through high school apprenticeship: Opportunities and limits. *Journal of Education and Work*, 20(1), Pp. 27-44.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2003a). En social teori om læring. I Lave, J. & Wenger, E. (Eds.), *Situeret læring og andre tekster*. (Pp. 129-155). København: Hans Reitzels Forlag.
- Wenger, E. (2003b). Læring. I Lave, J. & Wenger, E. (Eds.), *Situeret læring og andre tekster*. (Pp. 156-181). København: Hans Reitzels Forlag.
- Wenger-Trayner, E. (2014). *Communities of practice: Key to a social learning strategy*. Presentasjon ved en Workshop på Universitetet i Oslo 28.03.2014.
- Willbergh, I., Midtsundstad, J. H., Kristiansen, A., Langfeldt, G. & Skagen, K. (2012). *Opplæring i arbeidslivet, en didaktisk innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. Los Angeles: SAGE Publications.

Vedlegg 1: NSD godkjenning

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Monika Nerland
Institutt for pedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Harald Hørlages gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 14.10.2013

Vår ref: 35552 / 2 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.09.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>35552</i>	<i>Opplæring og læring i arbeidslivet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Monika Nerland</i>
<i>Student</i>	<i>Kristine Erika Seljevold</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.11.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kristine Erika Seljevold Dalsveien 15 A 1357 BEKKESTUA

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Afdelingskontorer / District Offices

*OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uia.no
TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyre.worsaa@svt.ntnu.no
TROMSØ NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no*

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt

Jeg er masterstudent ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Oslo, og skriver nå den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er arbeidsplasslæring. Jeg ønsker å undersøke hvordan nyansatte innføres i bedriftens arbeidsfellesskap gjennom tilrettelegging av opplæring, veiledning og læringstilbud på arbeidsplassen.

Hva vil deltakelse innebære?

For å finne ut dette ønsker jeg å intervjuer noen nyansatte på ulike avdelinger i bedriften, samt noen mer erfarne kolleger som har viktige veiledningsfunksjoner overfor nyansatte i bedriften. Spørsmålene vil hovedsakelig dreie seg om hvilke strategier og aktiviteter som organiseres for å innføre nyansatte i deres arbeidsoppgaver. Aktuelle læringsaktiviteter i bedriften og arenaer for kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling vil derfor også være relevante temaer. Jeg vil ta lydopptak og notere mens intervjuet foregår. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted. Intervjuet vil gjennomføres på et sted og tidspunkt som passer deg.

Behandling av materialet

Masterprosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD). Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen navn på enkeltpersoner vil brukes i den ferdige masteroppgaven. Opplysningene anonymiseres, og lydopptak og annen informasjon slettes når oppgaven er ferdig, innen 01.11.2014.

Deltakelse i masterprosjektet er frivillig. Du har anledning til å trekke deg fra masterprosjektet underveis uten å begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Det vil ikke få konsekvenser for ditt forhold til arbeidsgiver om du velger å delta eller ikke. Jeg håper imidlertid at du finner masterprosjektet

interessant og er villig til å delta, da medvirkning og informasjon fra ansatte i bedriften er viktig for å gjennomføre masterprosjektet.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du kontakter meg, Kristine Seljevold, for mer informasjon og nærmere avtale. Kontaktopplysninger finner du nedenfor. Jeg vil ta med en kopi av dette brevet til intervjuet slik at du også kan gi ditt skriftlige samtykke. Kontakt gjerne meg, Kristine Seljevold, eller min veileder, Monika Nerland, dersom du har spørsmål til masterprosjektet.

Vennlig hilsen

Kristine Seljevold

Masterstudent, Institutt for
pedagogikk

Tlf. 93 20 59 97

E-post: kristese@student.uv.uio.no

Monika Nerland

Veileder, Professor, Institutt for
pedagogikk

Tlf. 22 85 81 72

E-post: monika.nerland@ped.uio.no

Jeg har lest informasjonen ovenfor, og er villig til å delta i prosjektet.

Sted/Dato: _____ Navn: _____

Vedlegg 3: Intervjuguide for nyansatte

Formål med intervjuet:

Temaet for oppgaven er arbeidsplasslæring – å lære i, om og på arbeidsplassen. Formålet med intervjuet er å undersøke hvordan de nyansatte i bedriften innføres i arbeidsfellesskap gjennom tilrettelegging av opplæring, veiledning og læring i næringsmiddelbedriften. Derfor er jeg interessert i erfaringene du har fått gjennom arbeidstiden du har jobbet i bedriften, dvs. hva du har gjort, hva du har vært med på, hva du kunne fra før, hva du har lært og dine utfordringer i forhold til det å starte som ny i en jobb.

Informasjon om konfidensialitet:

Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen navn på enkeltpersoner vil brukes i den ferdige masteroppgaven. Opplysningene anonymiseres, og lydopptak og annen informasjon slettes når oppgaven er ferdig.

Bakgrunnsinformasjon – informant

Informantnummer:

Alder:

Kjønn:

Nåværende stilling i bedriften (type arbeid, funksjon):

Stilling, hvor lenge?:

Utdanning:

Tid og sted for intervjuet:

Intervjuets lengde:

Introduksjonsspørsmål

1. Kan du beskrive en vanlig arbeidsdag/uke for deg?
2. Er det spesielle oppgaver du har ansvar for?
3. Kan du beskrive hvordan kontorlandskapet ser ut på arbeidsplassen/avdelingen din?

Opplæring og innføring i arbeidsoppgaver

Da vil jeg at vi konsentrerer oss om temaet opplæring, og det jeg er opptatt av er hvilke erfaringer du som nyansatt har og har hatt med å komme inn i dine arbeidsoppgaver.

4. Kan du fortelle om hvordan din første dag/uke på jobb var i bedriften?
5. Er det noen faste prosedyrer som alle nyansatte må igjennom?
 - a. Hva fikk du delta i under opplæringsprosessen?
6. Hvordan er opplæringen lagt opp på din avdeling?
 - a. Spesielle arbeidsformer?
 - b. Utfordringer?
7. Hvordan bidrar veilederen din med å innlemme deg i arbeidsoppgavene dine?
 - a. Kan du gi et eksempel?
8. Har du deltatt, eller fått tilbud om å delta på kurs?
9. Hvilke erfaringer har du som nyansatt med innføringen i dine arbeidsoppgaver?

Læring

Her er jeg opptatt av å høre om dine arbeidsoppgaver (hva), arbeidsformer (hvordan) og læringsbehov. Her er det sentralt for meg å få forståelse for hvilke arbeidsoppgaver du har fått, hva du har fått delta i, og hva du tror du ikke har fått delta i.

10. Hvilke aktiviteter opplever du at er viktige for din læring og innføring i arbeidsoppgavene?
 - a. Kan du gi et eksempel?
11. Hvordan er aktivitetene strukturert?
 - a. Verktøy/hjelpemidler?
 - b. Team/prosjekter?
12. Hvem deltar i læringsaktiviteten?
 - a. På hvilke måter?
13. Opplever du at det er klare forventninger til hva du skal lære, eller er dette mer åpent?
 - a. Får du anledning til å lære utover dine forventede arbeidsoppgaver?
14. Kan du gi et eksempel på noe du har lært siden du begynte i jobben?
 - a. Hvordan skjedde dette?
 - b. Var det noen utfordringer du sto ovenfor da du skulle lære dette?
15. På hvilken måte får du brukt deg selv og det du kan i det daglige arbeidet?
 - a. Er det forventet at du som nyansatt skal kunne alt fra før?
 - b. Får du brukt kunnskap fra utdanning også i jobben? Eller trengs det andre kunnskaper i jobben?
 - c. Beskriv din utvikling og endring i forhold til arbeidsoppgaver siden du ble ansatt.
16. Synes du at jobben din er utfordrende og engasjerende?
 - a. Kan du gi et eksempel?
 - b. Utfordringer i forhold til læring?

Veiledning

Da beveger vi oss over på ett nytt tema, veiledning. I forhold til temaet veiledning er jeg opptatt av blant annet hvordan vi utveksler erfaringer med hverandre, og hvilke ressurser som har vært viktig for deg i forhold til hvordan man kan utvikle sine potensialer.

17. Hvordan tok medarbeiderne dine imot deg som nyansatt?
 - a. Hvordan kommuniserer dere på din avdeling?
18. Hender det at det oppstår problemer du ikke klarer å løse på egenhånd?
 - a. Hva gjør du da? Hjelpemidler/redskaper?
 - b. Kan du gi et eksempel?
 - c. Kunne du gjort noe annerledes?
19. Er det noen du jobber mye med og samarbeider godt med?
 - a. Hva samarbeider dere om, og hvordan?
 - b. Løser dere problemer sammen? Hvordan foregår dette?
20. Hva er det viktig at en veileder/mer erfaren gjør for deg?
 - a. Kan du gi et eksempel?
 - b. Utfordringer med veileder?

Kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling

Med kunnskapsdeling mener jeg hvordan man får tak i og/eller mottar informasjon og kunnskap, samt hvordan man deler denne kunnskapen med kolleger i hverdagen. Utfordrende arbeidsoppgaver kan være et eksempel på hvordan kunnskap og nye løsninger kan utvikles.

21. Hvordan introduseres ny kunnskap til bedriften?
 - a. Hva skjer da?
 - b. Hvor kommer kunnskapen fra?
 - c. Kan du gi et eksempel?
22. Hvor i bedriften mener du at kunnskapen utvikles og informasjon utveksles?
 - a. Hvorfor?
 - b. Kan du gi et eksempel?
23. Hvordan er det i bedriften lagt til rette for deling/tillegning av kunnskap og ferdigheter?
 - a. Kan du beskrive hvordan kunnskapsdelingen skjer i denne bedriften?
 - b. Deler du kunnskap med dine kolleger? Når er det rom for å dele kunnskap, og hvordan gjør du det?
24. Hvilke erfaringer har du som nyansatt med krav til kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling i bedriften?
 - a. Er det ting som kunne bli gjort annerledes for å kunne utnytte hverandres kunnskap?

Personlig utvikling og framtidvisjon

Her vil jeg stille noen litt generelle spørsmål som handler om din trivsel, tilhørighet til bedriften, og din oppfatning av bedriften i forhold tilrettelegging for ansattes læring og opplæring.

25. Trives du i bedriften?
 - a. Hvis trives/ikke trives: Hvordan påvirker dette din læring og kunnskapsdeling i bedriften?
 - b. Hva ville fått deg til å trives enda bedre?
 - c. Ser du for deg en lang karriere/framtid i jobben din?
 - Hvis nei og ja: tror du at det er muligheter for deg å lære nye jobber/ferdigheter i bedriften?
26. Ut ifra mottakelsen og opplæringen du fikk i bedriften føler du tilhørighet til din arbeidsplass?
 - a. Denne tilhørigheten – er den primært for avdelingen eller bedriften som helhet, eller begge deler? Eller er det en gruppe med kolleger som du tar størst del av?
27. Oppfatter du at bedriften er opptatt av den ansattes læring?
 - a. Hvordan?
 - b. Kan du gi et eksempel?

Debrifing og oppsummering

20. Hvis du skulle tatt imot nyansatte hva ville du ha gjort?
 - a. Noe annerledes?

21. Hvordan synes du at det burde tilrettelegges slik at det kan forekomme bedre opplæring og læringsvilkår/læringsaktiviteter?
- a. Er det noe som du synes var krevende? Hva?
 - b. Hadde det vært nyttig å ha for eksempel: fadderordning, jobb rotasjon, besøke andre bedrifter?
22. Er det du noe mer du vil tilføye?