



Uio • Universitetet i Oslo

# Digitalisering av smakskurs i Vinmonopolet

*En kvalitativ studie av butikkansattes erfaringer i  
møte med et digitalt smakskurs*

Eline Grimstad og Ragnhild Grøv

Master i pedagogikk: kommunikasjon, design og læring

45 studiepoeng

Institutt for pedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultetet

1. mai 2022

# SAMMENDRAG

## MASTER I PEDAGOGIKK – MASTEROPPGAVE

|          |  |
|----------|--|
| Tittel   | Digitalisering av smakskurs i Vinmonopolet: En kvalitativ studie av butikkansattes erfaringer i møte med et digitalt smakskurs |
| Av       | Eline Grimstad og Ragnhild Grøv  |
| Emnekode | Ped4591  |
| Semester | Vår 2022   |

### Stikkord

- Sosiokulturell læringsteori
- Metaforer for læring
- Læring i arbeidslivet
- Kunnskapsdeling
- Formell og uformell læring
- Digitale kurs
- Interaksjon
- TEL
- E-læring
- CSCL
- Vinmonopolet

# Sammendrag

Denne oppgaven har til hensikt å undersøke hvilke erfaringer ansatte gjør seg i møte med digitale smakskurs i Vinmonopolet. Digital teknologi i arbeidslivet legger til rette for nye måter å drive opplæring og kursing av ansatte, og «Digital temasmaking» er det første digitale smakskurset som gjennomføres som del av Vinmonopolets satsning på digital læring. Kurset består av tre moduler, to individuelle e-læringer og et direktesendt smakskurs som skal følges kursdeltakerne i butikk.

Oppgavens problemstilling lyder som følger: «*Hvilke erfaringer gjør butikkansatte seg i møte med digitale smakskurs i Vinmonopolet?*». For å besvare problemstillingen tar vi utgangspunkt i tre forskningsspørsmål. Disse er rettet mot hvordan tidligere kursdeltakelse preger deres erfaringer med det digitale smakskurset, hvilke muligheter og begrensninger smakskurset gir for kunnskapsdeling, samt i hvilken grad hensikten med kurset samsvarer med de butikkansattes læringsopplevelse.

Det teoretiske grunnlaget i oppgaven tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring. I tillegg presenteres to metaforer som representerer ulike syn på læring. Teorier om læring i arbeidslivet, kunnskapsdeling og teknologistøttet læring vil også utgjøre en del av vårt teoretiske rammeverk.

Litteraturgjennomgang vil ta for seg tidligere forskning, både kvalitativ og kvantitativ, der studier som har blitt gjort i utdanning- og arbeidslivskontekst vil presenteres. Flere av studiene har undersøkt hvilke erfaringer lærende har i møte med digital undervisning, med fokus på mulighetene for interaksjon og samhandling. I tillegg er studier om formell og uformell læring i arbeidslivet, samt utfordringer med digital læring i arbeidslivet inkludert.

Vår studie tar utgangspunkt i en kvalitativ casestudie, der datainnsamlingen har bestått av semistrukturerte intervjuer av butikkansatte og ansatte som har utformet «Digital temasmaking». I tillegg har vi observert deler av kursdeltakelsen til to av butikkinformantene. Data har blitt analysert gjennom en tematisk analyse, og analyserapporten presenteres gjennom seks hovedtemaer: kunnskapsdeling, digital interaksjon, kursholdere, sammenligning med fysiske klasseromskurs, kundemøtet og travel hverdag. Resultatene fra

den tematiske analysen vil drøftes i lys av relevant teori og tidligere forskning for å besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen.

Resultatene fra studien vår viser at de butikkansattes tidligere deltakelse ved fysiske klasseromskurs preger hvilke erfaringer de gjør seg med det digitale smakskurset. Dette synliggjøres gjennom sammenligningen butikkinformantene gjør, og interaksjon med eksperten og ansatte fra andre butikker er noe de trekker frem som den største forskjellen, og et savn ved det digitale smakskurset. Disse formene for interaksjon er noe butikkinformantene trekker frem som viktige for å kunne dele kunnskap, og mye av den uformelle læringen kan dermed se ut til å begrenses ved det digitale smakskurset. Samtidig opplever de butikkansatte at det var gode muligheter for kunnskapsdeling innad i butikkene.

Hensikten med «Digital temasmaking» var å gi de butikkansatte varefaglig kunnskap de kunne ta i bruk i kundemøtet. Samtlige butikkinformanter opplever å kunne ta i bruk kunnskap fra kurset direkte etter deltakelse, noe som tyder på at hensikten med kurset ble oppnådd. Likevel viser resultatene fra studien at de butikkansattes opplevelse av mulighetene for å kontakte eksperten gjennom innsending av spørsmål og bruk av chat ikke samsvarer med hensikten. Dette kan skyldes at kurset foregår i et nytt format. Det vil derfor være interessant å forske videre på hvilke erfaringer de butikkansatte gjør seg med kurset dersom de deltar på flere slike kurs i fremtiden.

# Abstract

The overall purpose of this thesis is to explore what experiences employees make in meeting digital taste courses in Vinmonopolet. Digital technology in the workplace facilitates new ways of conducting training and courses for employees, and "Digital temasmaking" (Digital theme tasting) is the first digital taste course to be carried out as part of Vinmonopolet's investment in digital learning. The course consists of three modules, two individual e-learning courses and a live tasting course where the store employees attended in their own store. The focus has been on analyzing how previous course participation characterizes their experiences with the digital taste course, what opportunities and limitations the taste course provides for knowledge sharing, and how the purpose of the course corresponds with the store employees' learning experience.

The theoretical basis of the thesis is grounded in a socio-cultural learning perspective. In addition, two metaphors are presented that represent different views on learning. Theories about workplace learning, knowledge sharing, and technology-supported learning is also included as a part of our theoretical framework.

Our literature review will address previous research, mainly quantitative, where studies that have been done in the context of education and workplace will be presented. Several of the studies have examined learner experiences in encounter with digital teaching, with a focus on the possibilities for interaction. In addition, studies on formal and informal learning in the workplace, as well as challenges with digital learning are included.

This thesis is based on a qualitative case study, where the data collection has consisted of semi-structured interviews with store employees and employees who designed "Digital temasmaking". In addition, we have observed parts of the course participation of two of the store employees. The data have been analyzed through a thematic analysis, and the report is presented through six main themes: knowledge sharing, digital interaction, course providers, comparison with physical classroom courses, the customer meeting, and a hectic workday. The results from the thematic analysis will be discussed in light of the theoretical framework and previous research.

The results from our study show that the store employees' previous participation in physical classroom courses characterizes their experiences with "Digital temasmaking". This emerges from the informant's comparison. An interaction with the expert and employees from other

stores is pointed out as the biggest difference and is missed by the employees. These forms of interaction are something the store employees point out as important in order to share knowledge, and much of the informal learning may seem to be limited by the digital taste course. At the same time, the store employees experience that the opportunity for knowledge sharing within the stores was present.

The purpose of "Digital temasmaking" was to provide store employees with professional knowledge they could use in the customer meeting. All store informants experience being able to use knowledge from the course directly after their participation, which indicates that the purpose of the course was achieved. However, the results from the study show that the store employees' experience of the possibilities of interaction with the expert through submission of questions and the use of chat, does not correspond to the purpose. This may be because the course takes place in a new format. In terms of this it would be interesting to further research what experiences the store employees make with the course with further participation.

# Forord

Da er to år ved Universitetet i Oslo snart ved veis ende. Denne masteroppgaven setter punktum for en fantastisk tid, selv om koronapandemien til tider har lagt begrensninger på studietiden vår. Vi har tilbragt mange timer foran PC-skjermen med Zoom-undervisning og breakout rooms, men vi har også vært heldige å få opplevd en god del fysisk undervisning. Vi har blitt vant til å måtte omstille oss raskt, og selv om pandemien har satt sitt preg på studietiden, har vi likevel fått utviklet oss faglig og ikke minst så sitter vi igjen med nye venner og bekjentskaper.

Det er mange vi ønsker å takke for støtte og oppmuntring i denne til tider krevende perioden, og vi ønsker først og fremst å rette en stor takk til vår veileder Anders Kluge. Takk for alle gode råd, snodige illustrasjoner og ærlige tilbakemeldinger. Du har hjulpet oss mye med din faglige kompetanse, men kanskje viktigst av alt har du hjulpet oss til å bruke vår egen. Vi setter stor pris på at du har alltid vært tilgjengelig for veiledninger og spørsmål vi har hatt underveis i skrivingen.

Takk til vår kontaktperson i Vinmonopolet, både for at du tok deg tid til å vise oss det dere jobber med og for at du stilte til intervju. En stor takk rettes også til de andre informantene, takk for deres tid i en hektisk hverdag! Uten dere, ingen empiri! Vi vil også rette en takk til dere som har tatt turen for lunsj eller småprat på vårt «stamsted» 2G på GS – vi er heldige som endte i klasse med så mange flotte folk!

Vi vil også takke Johannes, familie og venner for god støtte underveis i arbeidet vi har lagt ned. Takk for at dere har heiet oss gjennom de siste månedene!

De siste månedene har vært en reise, og vi kan se tilbake på mange fine måneder sammen. Vi er godt fornøyde med samarbeidet, men nå er det på tide å hoppe av mastertoget. Vi gir hverandre en stor klapp på skulderen, og er spente på hva som blir våre neste stopp!

Ragnhild og Eline

Oslo, mai 2022

# Innholdsfortegnelse

|   |     |
|---|-----|
| Sammendrag .....  | ii  |
| Abstract.....   | iv  |
| Forord .....  | vi  |
| Innholdsfortegnelse .....                               | vii |
| Figuroversikt.....                                      | ix  |
| 1. Innledning .....                                     | 1   |
| 1.1 Bakgrunn for oppgaven .....                         | 3   |
| 1.2 Problemstilling og oppgavens avgrensing .....       | 4   |
| 1.3 Oppgavens disposisjon .....                         | 6   |
| 2. Teoretisk rammeverk .....                            | 7   |
| 2.1 Sosiokulturell læringsteori .....                   | 7   |
| 2.2 Læring som tilegnelse eller deltakelse .....        | 10  |
| 2.3 Læring i arbeidslivet.....                          | 11  |
| 2.3.1 Kunnskapsdeling i arbeidslivet .....              | 12  |
| 2.4 Teknologistøttet læring .....                       | 14  |
| 2.5 Oppsummering av relevante teorier og begreper ..... | 17  |
| 3. Litteraturgjennomgang.....                           | 19  |
| 3.1 Utdanning- og videreutdanningskontekst.....         | 19  |
| 3.2 Arbeidslivskonteksten .....                         | 22  |
| 3.3 Oppsummering av litteraturgjennomgang .....         | 26  |
| 4. Metode .....   | 27  |
| 4.1 Forskningsdesign og metodisk tilnærming.....        | 27  |
| 4.1.1 Case-studie .....                                 | 27  |
| 4.2 Datainnsamling.....                                 | 28  |
| 4.2.1 Utvalg.....                                       | 28  |
| 4.2.2 Observasjon .....                                 | 29  |
| 4.2.3 Intervju.....                                     | 29  |
| 4.3 Analytisk tilnærming.....                           | 31  |
| 4.4 Refleksjoner rundt studiets kvalitet .....          | 33  |
| 4.4.1 Relabilitet.....                                  | 33  |
| 4.4.2 Validitet .....                                   | 34  |
| 4.4.3 Generalisering .....                              | 34  |
| 4.5 Etikk .....   | 35  |
| 5. Casebeskrivelse.....                                 | 37  |
| 5.1 Læringsplattform – Polakademiet .....               | 37  |
| 5.1.1 Modul 1 – Introdukerende e-læring.....            | 37  |
| 5.1.2 Modul 2 – Det direkte sendte smaksurset .....     | 39  |



|       |   |     |
|-------|---|-----|
| 5.1.3 | Modul 3 – Oppsummerende e-læring .....  | 40  |
| 5.2   | Begrepsavklaring.....   | 42  |
| 6.    | Analyse .....   | 43  |
| 6.1   | Introduksjon av informanter .....   | 43  |
| 6.2   | Kunnskapsdeling .....   | 44  |
| 6.3   | Digital interaksjon .....   | 49  |
| 6.4   | Kursholdere .....   | 54  |
| 6.5   | Sammenligning med fysiske klasseromskurs .....  | 56  |
| 6.6   | Kundemøtet .....  | 59  |
| 6.7   | Travel hverdag.....   | 61  |
| 6.8   | Oppsummering av funn .....  | 63  |
| 7.    | Diskusjon .....   | 65  |
| 7.1   | Hvordan preger tidligere deltakelse i kurs de ansattes erfaringer med det digitale smakskurset? ..... | 65  |
| 7.2   | Hvilke muligheter og begrensninger gir det digitale smakskurset for kunnskapsdeling? .....            | 72  |
| 7.3   | I hvilken grad samsvarer Vinmonopolets hensikt med kurset med de ansattes læringsopplevelse? .....    | 77  |
| 7.4   | Studiens begrensninger .....  | 82  |
| 8.    | Konklusjon.....   | 84  |
| 8.1   | Forslag til videre forskning .....  | 86  |
|       | Litteraturliste .....   | 87  |
|       | Vedlegg.....  | 92  |
|       | Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring (observasjon) .....                                | 92  |
|       | Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring (intervju) .....                                   | 94  |
|       | Vedlegg 3: Intervjuguide ansatte i opplæringsavdelingen.....  | 96  |
|       | Vedlegg 4: Intervjuguide butikkansatte.....   | 98  |
|       | Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD .....  | 100 |
|       | Vedlegg 6: Sitatliste .....   | 102 |

# Figuroversikt

|   |    |
|---|----|
| Figur 1: "The Metaphorical Mappings": To metaforer for læring (Sfard, 1998) .....   | 10 |
| Figur 2: En forenklet modell av prosesser i kunnskapsdeling (Hendriks, 1999). ..... | 13 |
| Figur 3: Øyeblikksbilde av vårt arbeid underveis i den tematiske analysen.....      | 32 |
| Figur 4: Skjermklipp fra modul 1. Læringsmål i "Digital temasmaking" .....          | 38 |
| Figur 5: Skjermklipp fra modul 1. Akevittens bruksområde. ....                      | 38 |
| Figur 6: Skjermklipp fra modul 3. Bruksområdet til ribbe. ....                      | 40 |
| Figur 7: Skjermklipp fra modul 3. Bruksområdet til pinnekjøtt. ....                 | 40 |
| Figur 8: Skjermklipp fra modul 3. Multiple-choice oppgaver i kunnskapstesten. ....  | 41 |
| Figur 9: Skjermklipp fra modul 3. Klikk-og-dra-oppgave i kunnskapstesten.....       | 41 |
| Figur 10: Skjermklipp fra modul 3. Spørsmål til behovsavklaring med kunder.....     | 41 |
| Figur 11: Skjermklipp fra modul 3. Resultatside for kunnskapstesten. ....           | 42 |

# 1. Innledning

For mange oppleves skolen som den primære arenaen for læring, og det er som regel her menneskets første møte med strukturerte og organiserte former for opplæring finner sted. Selv etter flere år med skolegang og høyere utdanning er en ikke nødvendigvis ferdig utlært, og i møte med arbeidslivet vil mange oppleve at kunnskapen og ferdighetene en tilegnet seg gjennom utdanningen ikke er nok. I arbeidslivet vil det stilles krav til den enkeltes fagspesifikke og praktiske ferdigheter, og for bedrifter som ønsker å være konkurransedyktige vil fokus på opplæring og videreutvikling av ansatte være betydningsfullt (Cheng et al., 2014). Arbeidslivet er i stadig utvikling, det stilles økende krav til kunnskap og ferdigheter blant ansatte, og som en konsekvens av dette må læring ses på som en integrert og sentral del av arbeidspraksisen (Fischer, 2000). Organisasjoner og bedrifter er derfor nødt til å finne nye måter å styrke sin posisjon på, og for å sikre en bærekraftig utvikling er læring på arbeidsplassen og menneskelig ytelse avgjørende (Cheng et al., 2014). Hvordan læring skjer kan belyses gjennom ulike perspektiver og tilnæringer. Gjennom et sosiokulturelt perspektiv forstås læring som noe grunnleggende sosialt, der samhandling med andre er viktig (Vygotsky, 1978). Samhandling som skjer i opplærings situasjoner med andre på arbeidsplassen vil derfor være sentralt innenfor dette perspektivet.

I 2020 ble den tredje rapporten om Norges fremtidige kompetansebehov publisert, tre år etter at regjeringen satte ned et utvalg for å kartlegge dette. Gjennom rapporten «Norges fremtidige kompetansebehov III» fremheves arbeidslivet som en viktig læringsarena, og mulighetene for å ta utdanning og få opplæring eller kurs på norske arbeidsplasser er mange (NOU 2020: 2). Det norske arbeidslivet presenteres som læringsintensivt, med en høy deltakelse av sysselsatte i organiserte former for opplæring og kurs (NOU 2020: 2). Læring på arbeidsplassen har vært et økende interessefelt innenfor pedagogisk forskning siden 1970-tallet og frem til i dag, der interessen i stor grad har dreid seg om å forstå og forbedre læringen som oppstår (Tynjälä, 2008). På grunn av den digitale teknologien utviklingen har det siden den tid skjedd endringer i måten arbeidslivet kan legge til rette for læring (Cheng et al., 2014). Å delta i opplæring på arbeidsplassen vil ikke nødvendigvis kreve at ansatte må oppholde seg på samme sted. Kurs som tidligere har foregått i klasseromsform kan nå gjennomføres individuelt eller i samhandling med andre, uten å være fysisk til stede sammen. Dette betyr at feltet om læring i arbeidslivet har blitt utvidet, og hvilke muligheter og utfordringer den digitale teknologien fremmer vil være av interesse.

Da koronapandemien inntraff Norge våren 2020, oppstod det et behov for å digitalisere mye av arbeidslivspraksisen. Fysiske møter ble flyttet over til plattformer som Teams og Zoom, og mye av det sosiale samværet på jobb ble erstattet av «digital fredagskaffe». Også læring på arbeidsplassen har blitt preget av dette, og mange kurs og opplæringsaktiviteter som tidligere ble gjennomført fysisk ble «tvunget» over til et digitalt format. Det kan tenkes at denne utviklingen uansett hadde skjedd før eller siden, men at den skjedde såpass raskt har gitt oss muligheter til å studere opplæringsaktiviteter som tidligere ikke eksisterte eller som ble gjennomført fysisk. Hvordan arbeidslivsoplæringen utføres i digitale formater vil være interessant å undersøke, og det kan gi oss innblikk i hvilke erfaringer ansatte gjør seg i møte med dette.

Mange sysselsatte opplevde at korona gjorde at deres arbeidsoppgaver ble flyttet over til skjerm, men for noen yrkesgrupper var det fortsatt et krav med fysisk oppmøte på arbeidsplassen. Dette gjaldt blant annet ansatte i utvalgte deler av varehandelsbransjen som på denne måten sørget for at Norges befolkning fikk dekket sine nødvendige behov. Vinteren 2021 anbefalte Helsedirektoratet at alle butikker med unntak av matbutikker, apotek, bensinstasjon og Vinmonopolet skulle holdes stengt på ubestemt tid (Helsedirektoratet, 2021). Dette gir et bilde av Vinmonopolets rolle som samfunnskritisk aktør. I tillegg til dette har Vinmonopolet også et godt omdømme blant norske forbrukere (Hovde, u.å). Da Vinmonopolet sørget for topplasseringen i Kantar sin omdømmeundersøkelse i 2020, ble det fremhevet at norske forbrukere opplever Vinmonopolet som pålitelig virksomhet (Hovde, u.å). De gode resultatene som Vinmonopolet jevnt over leverer i omdømmeundersøkelsen vitner om en virksomhet som prioriterer fagkunnskap og leverer god service til forbrukerne (Hovde, u.å). Også i Norsk kundebarometer, der kundetilfredshet og lojalitet måles, har Vinmonopolet skåret høyt i en årrekke (Vinmonopolet, u.åa). I 2020 gikk de for første gang av med seieren, noe som bekrefter deres posisjon som en virksomhet som sørger for gode kundeopplevelser.

De gode resultatene i Kantarundersøkelsen og Norsk kundebarometer viser at Vinmonopolet har et godt omdømme og fornøyde kunder. I tillegg har de ansatte som jobber der et spesielt samfunnsansvar: de skal både engasjere og skape gode kundeopplevelser og samtidig sikre et ansvarlig salg av alkohol (Vinmonopolet, u.åc). På bakgrunn av Vinmonopolets gode resultater og deres samfunnsansvar har det blitt vekket en interesse i oss for å undersøke denne kompleksiteten.

## 1.1 Bakgrunn for oppgaven

Det kan være mange faktorer som bidrar til at Vinmonopolet fremstår som det gjør, men som pedagoger ønsker vi å undersøke hvordan opplæringen gjennomføres. I april 2021 tok vi derfor kontakt med Vinmonopolet, og vi fikk muligheten til å få et innblikk i hvordan kurs brukes som del av de butikkansattes kompetanseutvikling.

Vinmonopolet er et heleid statlig aksjeselskap som har enerett til å selge brennevin, vin og sterkøl til forbrukere i Norge (Vinmonopolet, u.åb). Vinmonopolet er underlagt Helse- og omsorgsdepartementet, og har et særegent samfunnsansvar om å skape gode kundeopplevelser samtidig som de skal begrense skadene ved alkohol gjennom ansvarlig salg (Vinmonopolet, u.åb). En viktig forutsetning for å leve opp til disse målene er kunnskap, og Vinmonopolet satser derfor tungt på kompetanseutvikling av sine ansatte (Vinmonopolet, 2020). Som en del av denne satsningen har Vinmonopolet utviklet et nytt rammeverk for kompetanseutviklingen, Polakademiet, som skal omfavne all kompetanseutvikling i organisasjonen (Vinmonopolet, 2020). I års- og bærekraftsrapporten fra 2020 kommer det frem at Vinmonopolet fremover skal satse på digital læring i større grad enn tidligere (Vinmonopolet, 2020).

I store deler av 2020 var det grunnet koronapandemien lite kursaktivitet i Vinmonopolet (Vinmonopolet, 2020). Gjennom Polakademiet har det blitt utviklet nye kurs som tilbyr digitale læringsaktiviteter til de ansatte. Dette har medført at kurs som tidligere ble avholdt fysisk, nå kan gjennomføres digitalt. En viktig del av arbeidet med å opparbeide seg kunnskap om Vinmonopolets produkter skjer gjennom smakskurs, der det rettes stort fokus mot produkter som det er høy etterspørsel av i en bestemt periode (Vinmonopolet, 2020). På bakgrunn av Vinmonopolets satsning på digital læring har smakskurs blitt overført til digitale formater. Høsten 2021 gjennomførte Vinmonopolet sitt første digitale smakskurs, «Digital temasmaking». Ved å ta bruk digital teknologi la kurset til rette for at over 500 butikkansatte fikk mulighet til å delta.

Temaet for dette smakskurset var akevitt, og kurset bestod av tre moduler. Den første modulen var en introduserende e-læring (modul 1) som skulle gjennomføres individuelt av de påmeldte deltakerne. Deretter fulgte et direktesendt smakskurs (modul 2), der deltakerne skulle smake på ulike produkter. Smakskurset fant sted cirka fire uker etter at kursets deltakere fikk tilgang til modul 1. Deltakerne fulgte direktesendingen i sine respektive butikker, og gjennomførte smakingen sammen med kollegaer. En fagekspert stod ansvarlig for det faglige innholdet, og inntok rollen som lærer i det direktesendte smakskurset. Den siste modulen bestod av en

oppsummerende e-læring (modul 3), som deltakerne fikk tilsendt cirka fire uker etter modul 2. Den oppsummerende e-læringen skulle også gjennomføres individuelt. Disse tre modulene som til sammen utgjør «Digital temasmaking» er casen i vår oppgave. Kurset vil bli beskrevet nærmere i en casebeskrivelse i kapittel 5.

## 1.2 Problemstilling og oppgavens avgrensing

Ønsket om å forske på teknologi og læring bidrar til en utfordring når det kommer til å avgrense oppgaven, da det finnes ulike typer teknologi og læringsteorier, samtidig som deres rolle sammen kan ha varierte motiver og konsekvenser (Goodyear & Retalis, 2010). I denne oppgaven vil vi undersøke hvordan digitale smakskurs gjennomføres som del av opplæringen i Vinmonopolet. Vi har valgt å se nærmere på «Digital temasmaking» i et sosiokulturelt perspektiv. Gjennom en kvalitativ studie ønsker vi å forstå hvordan de ansatte har opplevd sin egen kursdeltakelse, og hvilke erfaringer de gjør seg når den fysiske formen for opplæring går over til å bli digital. Erfaringene til de butikkansatte vil dreie seg om hva handlingene i kurset fører til, sett fra deres perspektiv. Oppgaven vil avgrense seg til å se på erfaringene de butikkansatte gjør seg i forbindelse med deres gjennomføring av kurset. På grunn av oppgavens omfang vil vi ikke evaluere kurset eller effekten av det.

For å belyse temaet og samtidig avgrense oppgaven har vi valgt følgende problemstilling:

*«Hvilke erfaringer gjør butikkansatte seg i møte med digitale smakskurs i Vinmonopolet?»*

Vi ønsker å belyse «Digital temasmaking» fra de butikkansattes perspektiv. Med problemstillingen ønsker vi å belyse flere sider av erfaringene deres, både læring, opplevelse og handlinger de gjør i kurset. De butikkansatte har en kompleksitet i sine arbeidsoppgaver som gjør at vi går bredt inn i forskningen, med et åpent syn på hva de får ut av kurset og hvilke erfaringer de gjør seg. For å kunne besvare denne problemstillingen har vi utarbeidet tre forskningsspørsmål som vil være veiledende for vår forskning. Disse tar for seg ulike aspekter ved de butikkansattes erfaringer, og vil tydeliggjøre området for vår forskning ytterligere.

Det første forskningsspørsmålet er:

1. *Hvordan preger tidligere deltakelse i kurs de ansattes erfaringer med det digitale smakskurset?*

Med dette forskningsspørsmålet ønsker vi å se hvilke erfaringer de ansatte gjør seg i lys av tidligere deltakelse. Som nevnt innledningsvis har kursvirksomheten i Vinmonopolet endret seg, og de butikkansattes tidligere erfaringer med fysiske kursformater vil ses nærmere på med dette forskningsspørsmålet. Det vil dermed være interessant å undersøke hvordan de butikkansatte sammenligner tidligere kursdeltakelse når de forteller om sine erfaringer med det digitale smakskurset, og eventuelt om dette påvirker om deres erfaringer, positivt eller negativt. Ved å ta i bruk dette forskningsspørsmålet ønsker vi gi dem mulighet til å snakke mer om den verdenen de kjenner, med fysiske kurs.

Det andre forskningsspørsmålet er:

*2. Hvilke muligheter og begrensninger gir det digitale smakskurset for kunnskapsdeling?*

Med dette forskningsspørsmålet ønsker vi å få innsikt i de ansattes læringsprosess og hvilke muligheter og begrensninger de har for å dele kunnskap med hverandre underveis i kursdeltakelsen. Hvordan «Digital Temasmaking» legger til rette for kunnskapsdeling, samt hvordan deltakerne selv opplever og forstår sin egen kunnskapsdeling vil være relevant for dette forskningsspørsmålet. Vi har valgt å fokusere på kunnskapsdeling fordi det sosiokulturelle perspektivet vektlegger læring og utvikling som deltakelse i sosiale praksiser, der kunnskap blir konstruert gjennom samhandling med andre og i en kontekst (Dysthe, 2001; Säljö, 2001, 2016). Som beskrevet i innledningen skal vi se nærmere på et smakskurs, som inneholder mange elementer. Dette bidrar til at vi må begrense oss til å velge ut elementer som vi ønsker å se nærmere på i analysen.

Det tredje forskningsspørsmålet er:

*3. I hvilken grad samsvarer Vinmonopolets hensikt med kurset med de ansattes læringsopplevelse?*

Gjennomføring av kurs på arbeidsplassen skjer ofte i regi av organisasjonen, og det vil i denne sammenhengen være interessant å undersøke i hvilken grad deres hensikt med kurset samsvarer med de ansattes egne læringsopplevelser. Det digitale smakskurset er arrangert og utformet av Vinmonopolet, og vi ønsker med dette forskningsspørsmålet å undersøke om de butikkansatte opplever at hensikten bak valgene som er gjort i dette arbeidet samsvarer med deres

læringsopplevelse. I tillegg til dette vil det også være relevant å se på hvordan de butikkansatte opplever at kurset er relevant for deres arbeidshverdag.

### 1.3 Oppgavens disposisjon

Denne oppgaven består av 7 kapitler. Vi introduserer oppgaven og beskriver bakgrunnen for det vi har valgt å forske på i **kapittel 1**. Videre i dette kapitlet kommer formålet og avgrensningen med oppgaven, før det avsluttes med problemstilling og forskningsspørsmål. I **kapittel 2** presenteres vårt teoretiske rammeverk for oppgaven som vil inneholde relevante teorier og begreper. Oppgaven tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring, og to metaforer vil presenteres for å belyse ulike syn på læring. Deretter vil teorier om arbeidslivslæring, kunnskapsdeling og teknologistøttet læring legges frem. Avslutningsvis vil vi oppsummere teorier og begreper som vi vil ta med videre i oppgaven. **Kapittel 3** er en litteraturgjennomgang av studier som er relevante for vår oppgave. Studiene tar for seg forskning i utdanning- og videreutdanningskontekst, samt teknologistøttet arbeidslivslæring. Sentrale funn i artiklene presenteres, og avslutningsvis vil det foreligge en oppsummering av funnene som er relevante for vår oppgave. I **kapittel 4** redegjøres det for oppgavens metodiske tilnærming. Fremgangsmåte og metodiske valg vil bli presentert, samt en refleksjon rundt studiens kvalitet og etiske betraktninger. I **kapittel 5** presenteres casebeskrivelsen, der vi gir en nærmere beskrivelse av kurset de butikkansatte har gjennomført. **Kapittel 6** inneholder analysen av vår empiriske data. Funn i analysen presenteres i seks temaer, som er identifisert på bakgrunn av vår tematiske analyse. I **kapittel 7** diskuteres våre funn i lys av det teoretiske rammeverket og tidligere studier. I tillegg vil studiens begrensninger drøftes her. Oppgaven avsluttes med **kapittel 8** der vi presenterer vår konklusjon av funnene som er gjort i studien. Her vil også forslag til videre forskning legges frem.



## 2. Teoretisk rammeverk

I denne delen av oppgaven vil vi presentere læringsperspektivet som vil danne det teoretiske rammeverket for vår oppgave. Det sosiokulturelle læringsperspektivet vektlegger at læring og utvikling oppstår i samhandling med andre, og vil benyttes for å belyse kurset som utgjør vår case. Vi vil også redegjøre for to metaforer som representerer ulike syn på læring. Deretter vil vi presentere teorier og begreper som er sentrale for læring i arbeidslivet. Avslutningsvis vil vi ta for oss teknologistøttet læring, før vi oppsummerer viktige teorier og begreper fra vårt teoretiske rammeverk som vi vil ta med videre i oppgaven.

### 2.1 Sosiokulturell læringsteori

Den sosiokulturelle læringsteorien vil danne grunnlaget for vårt teoretiske perspektiv i denne oppgaven. Mye av tankegodset i læringsteorien har blitt utviklet av psykologen Lev Vygotsky på starten av 1900-tallet (Säljö, 2016). Innenfor det sosiokulturelle perspektivet vektlegges det at læring og utvikling oppstår ved deltakelse i sosiale praksiser, og at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling med andre og i en kontekst (Dysthe, 2001; Säljö, 2001, 2016). Interaksjon og samarbeid blir derfor sett på som helt grunnleggende for læring. Dysthe (2001) trekker frem seks sentrale aspekter ved et sosiokulturelt syn på læring, der læring forstås som mediert, situert, grunnleggende sosialt, distribuert og som deltakelse i praksisfellesskap. I tillegg anses språket som sentralt i læringsprosesser.

Et nøkkelbegrep innenfor det sosiokulturelle perspektivet er *redskaper* (Säljö, 2016). Begrepet viser til et syn på læring der de biologiske forutsetningene ikke er avgjørende for menneskets evner, det er individets evne til å utvikle og bruke redskaper som er sentralt (Säljö, 2016). Vygotsky (1978) skiller mellom to typer redskaper, de fysiske og de intellektuelle. De fysiske redskapene kan hjelpe mennesket til å gjøre ting som er utenfor de evner en har fått fra naturens side. Disse redskapene er skapt av mennesker for å muliggjøre handlinger, slik som datamaskinen gjør det mulig å undervise via Zoom, telefonen gjør det mulig å ringe og komme i kontakt med andre mennesker, og bøker gjør det mulig å sette seg inn ny informasjon (Säljö, 2006). De intellektuelle redskapene på sin side muliggjør at vi se og forstå verden, og disse redskapene tas i bruk av mennesket når vi tenker og kommuniserer (Säljö, 2016). På samme måte som de fysiske redskapene kan hjelpe oss til å gjøre ting vi ellers ikke er i stand til, kan

de intellektuelle redskapene hjelpe oss til å utføre handlinger som å beskrive, forklare, analysere og forstå. Fokus på samspillet mellom individ og kollektiv, og hvordan de fysiske og intellektuelle redskapene utnyttes for å forstå omverdenen og handle i den, er sentralt i det sosiokulturelle perspektivet (Säljö, 2016). Säljö (2006) hevder videre at det ikke er særlig fruktbart å trekke et skarpt skille mellom de fysiske og intellektuelle redskapene. I stedet kan redskaper forstås som kulturelle redskaper. I dette ligger det at redskapene menneskene tar i bruk ofte er en forening av fysiske og intellektuelle redskaper, som til sammen utgjør kulturelle redskaper (Säljö, 2006).

Redskapene vi tar i bruk kan mediere våre handlinger. Med mediering menes det at en handling blir oppnådd gjennom eller ved hjelp av redskapet, og Vygotsky (1978) legger særlig vekt på språket som det viktigste medierende redskapet. Språk og kommunikasjon kan ses på som selve grunnvilkåret for at læring og tenking kan skje i det sosiokulturelle perspektivet (Dysthe, 2001). Det er den menneskelige språkevnen som muliggjør å skaffe seg ekstra verktøy når en står overfor vanskelige oppgaver og planlegge løsninger på problemer som skal løses (Vygotsky, 1978). Dette betyr at kommunikative prosesser er helt sentrale for menneskers læring og utvikling i det sosiokulturelle perspektivet, og mange menneskelige praksiser kan forstås som både kommunikative og fysiske (Dysthe, 2001).

Vygotsky (1978) hevdet at mennesker er i stadig utvikling, og at vi endres gjennom erfaringer. Det vi kan mestre her og nå, uten hjelp fra andre, omtales som det aktuelle utviklingsnivået (Vygotsky, 1978). Når vi mestrer en ferdighet kan vi bygge videre mot ny kunnskap og nye ferdigheter, og vi vil dermed være i stadig utvikling. I et sosiokulturelt perspektiv kobles menneskers utvikling til det som omtales som *den proksimale utviklingssone* (Vygotsky, 1978). Den proksimale utviklingssonen illustrer området mellom det aktuelle utviklingsnivået og det en kan mestre med hjelp fra en mer kompetent annen (Vygotsky, 1978). Den proksimale utviklingssonen er svært sentralt innenfor den sosiokulturelle læringsteorien, da den understreker hvor viktig påvirkning fra omgivelsene er. Læring og mental utvikling er ikke kun noe som skjer inni den enkelte lærendes hode, men noe som også kan fasiliteres med hjelp fra andre. Samtidig belyser forestillingen om den proksimale utviklingssone Vygotskys syn på hvordan mennesket hele tiden er utvikling (Säljö, 2016).

I forlengelse av den proksimale utviklingssonen utviklet Wood, Bruner og Ross (1976) begrepet «scaffolding», som på norsk betegnes som *stillas*. Begrepet brukes for å beskrive hvordan en mer kompetent annen kan støtte den lærende til å løse problemer utenfor den

lærendes rekkevidde. Wood et al. (1976) vektlegger utdanningskonteksten i sin beskrivelse av stillas, og trekker særlig frem læreren som et stillas for eleven. På sikt er målet å gradvis fjerne støtten når den lærende oppnår kompetanse eller klarer å løse problemet på egenhånd (Wood et al., 1976). Pritchard og Woollard (2010) hevder at enhver person som har potensiale for å støtte den lærende i å oppnå kunnskap og utvikling kan fungere som et støttende stillas for den lærende. Stillaset, som kan forekomme gjennom fysisk og/eller intellektuell støtte, skal hjelpe den lærende til å nå utover sitt aktuelle utviklingsnivå. Denne støtten kan foregå gjennom dialog og samhandling med kursholder, kollegaer eller ved bruk av teknologiske støtteløsninger. Wood et al. (1976) peker på viktigheten av at det støttende stillaset er målrettet. Det betyr at støtten som gis må være hensiktsmessig for den lærendes utvikling.

I forlengelsen av stillasbegrepet og den proksimale utviklingszone utviklet Tharp og Gallimore (1989) teorien om undervisning som «assisted performance». I norsk sammenheng brukes betegnelsen *assistert læring* (Lyngsnes & Rismark, 2007). Denne teorien redegjør for ulike måter å assistere læring på, og trekker blant annet frem modellering som en metode for støttende stillas. Modellering innebærer at den lærende imiterer handling eller atferd, og har ifølge Lyngsnes og Rismark (2007) blitt kritisert for å fremstå som mekanisk etterligning og imitering. Vygotsky (1978) peker på at den lærende kun kan imitere og forstå noe som er innenfor sin egen rekkevidde. Imitasjon er noe som skjer som en del av sosial samhandling, samtidig som det muliggjør læring og utvikling (Lyngsnes & Rismark, 2007).

Innenfor et sosiokulturelt perspektiv betraktes læring som situert (Dysthe, 2001). Med dette menes det at den fysiske og sosiale konteksten vil danne rammene for læringen. Det situerte aspektet fremhever hvordan vi påvirkes av omgivelsene, og hvor viktig omgivelsene er for læring. De fysiske og sosiale kontekstene der læringen skjer kan ses på som en integrert del av aktiviteten (Dysthe, 2001). Med dette menes det at hvordan læringen skjer og situasjonen der læringen skjer er en viktig del av det som blir læring. Det sosiokulturelle perspektivet vektlegger at læring skjer i situerte kontekster, og med utgangspunkt i dette fremhever Lave og Wenger (1991) i boka «Situated learning» at læring primært skjer ved å delta i praksisfellesskap. Gjennom deltakelse i praksisfellesskap forstås læring som et grunnleggende sosialt fenomen, i tråd med Vygotsky tankegang (Dysthe, 2001). Læring handler ut fra dette synet om å gå fra en perifer deltaker til å bli en fullverdig deltaker, og kan derfor ses i sammenheng med Vygotsky (1978) sin redegjørelse for læring i samhandling med en mer kompetent annen og Wood et al. (1976) beskrivelse av støttende stillas. Den mer kompetent

annen vil i dette tilfellet være praksisfellesskapet bestående av mennesker med mer erfaring, kunnskap og kompetanse enn den perifere deltakeren.

## 2.2 Læring som tilegnelse eller deltakelse

I tillegg til læringsteorier, finnes det ulike metaforer en kan benytte seg av for å forklare hvordan læring og tilegnelse av kunnskap skjer. Med utgangspunkt i læringsteorier som har blitt utviklet over tid trekker Sfard (1998) i sin artikkel «On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One» frem to metaforer for læring. Metaforene representerer to ulike syn på hva læring er gjennom; acquisition metaphor (tilegnelsesmetaforen) og participation metaphor (deltakermetaforen) (Sfard, 1998).

| <i>The Metaphorical Mappings</i>                        |                    |   |
|---|--------------------|---|
| Acquisition metaphor                                    |                    | Participation metaphor                              |
| Individual enrichment                                   | Goal of learning   | Community building                                  |
| Acquisition of something                                | Learning           | Becoming a participant                              |
| Recipient (consumer), (re-)constructor                  | Student            | Peripheral participant, apprentice                  |
| Provider, facilitator, mediator                         | Teacher            | Expert participant, preserver of practice/discourse |
| Property, possession, commodity<br>(individual, public) | Knowledge, concept | Aspect of practice/discourse/activity               |
| Having, possessing                                      | Knowing            | Belonging, participating, communicating             |

Figur 1: "The Metaphorical Mappings": To metaforer for læring (Sfard, 1998)

I figur 1 fremgår det hvilke trekk som kjennetegner de to læringsmetaforene. I figuren redegjør Sfard (1998) for ulikhetene i de to metaforenes forståelse av hva som er målet for læring og hva læring er. I tillegg er elevens og lærerens roller ulike i de to metaforene. Forståelsen av hva kunnskap er, og hva det betyr å besitte kunnskap er også ulikt ut fra hvilken læringsmetafor en tar utgangspunkt i.

Tilegnelsesmetaforen tar utgangspunkt i at kunnskap kan ses på som en enhet, der den lærende enten mottar kunnskapsenheter eller konstruerer dem (Sfard, 1998). Med dette synet kan en derfor si at kunnskap er noe som tilegnes og som den lærende tar eierskap over. Metaforen vektlegger at læring skal øke eller endre individets kunnskap og ferdigheter. Lærerens rolle i denne metaforen er å fasilitere elevens læring gjennom å være en leverandør av kunnskap, mens eleven fremheves som en mottaker av læringsinnholdet (Sfard, 1998). Som motsetning

til dette presenterer Sfard (1998) deltakermetaforen, som tar utgangspunkt i at kunnskap er noe en person gjør, ikke besitter. Ifølge denne metaforen skjer læring ved å delta i et fellesskap, og evnen til å kunne kommunisere på samme språk og forstå felleskapets normer blir helt avgjørende (Sfard, 1998). Begreper som praksis, fellesskap, samtale og kommunikasjon er sentralt i denne metaforen, og det legges vekt på å delta i ulike former for aktiviteter, fremfor å individuell tilegnelse av kunnskap og ferdigheter. Lærerens rolle i denne metaforen går ut på å være en ekspertdeltaker, som besørger deltakelse og samtale mellom de deltakende. Eleven ses også på som en deltaker i fellesskapet, men inntar rollen som en perifer deltaker. Dette kan ses i sammenheng med det sosiokulturelle perspektivet, der praksisfellesskap og samhandling mellom lærende og den mer kompetente andre står sentralt.

Sfard (1998) argumenterer for at begge metaforene er nødvendige for å unngå ensidig praksis. Der deltakermetaforen fremhever læringsforståelsen som et fellesskap med vekt på konteksten der læringen skjer, aktualiserer tilegnelsesmetaforen de kognitive prosessenes betydning i læringssammenheng. Vi kan med andre ord si at metaforene utfyller hverandre.

## **2.3 Læring i arbeidslivet**

Tradisjonelt sett har konseptet «læring» blitt koblet til en formell form for utdanning, med den hensikt at det skal føre til arbeid, og det å se læring som en sentral del av arbeidslivet er historisk sett et relativt nytt fenomen (Tynjälä, 2008). Med bakgrunn i utdanningsforskning har det blitt identifisert et gap mellom kunnskapen som er nødvendig i arbeidslivet og den kunnskapen og ferdigheter som en opparbeider seg gjennom fagskole og høyere utdanning (Tynjälä, 2008). Fordi utdanningsforskning har identifisert at den kunnskapen man trenger i arbeidslivet ikke nødvendigvis er dekket ved endt skolegang, er det et behov for å lære også når en kommer ut i arbeidslivet.

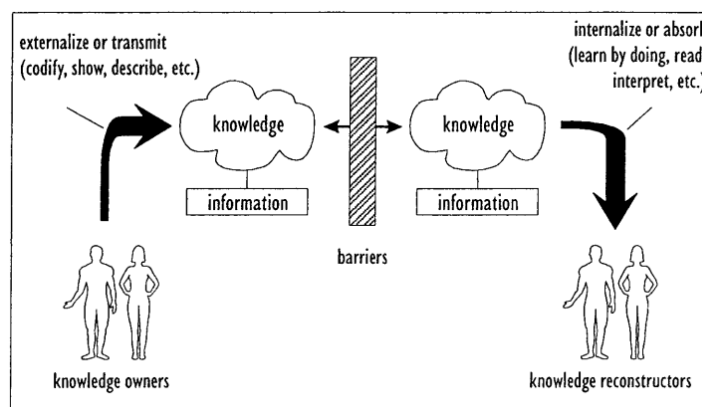
På arbeidsplassen skilles det ofte mellom oppgaver som anses for å være primær- eller sekundæraktiviteter (Mørch, 2013). Primæraktiviteter utgjør arbeidsoppgavene knyttet til jobben en har, og gjennomføres i løpet av arbeidsdagen. For en butikkansatt i Vinmonopolet vil primæraktiviteten utgjøre oppgaver som å hjelpe kunder, fylle på varer og betjene kassen. Når det er snakk om læring på arbeidsplassen omtales dette ofte som en sekundæraktivitet, der hensikten er å støtte og forsterke primæraktiviteten (Mørch, 2013). For butikkansatte i

Vinmonopolet vil kurset «Digital temasmaking» utgjøre en sekundæraktivitet, som skal støtte deres oppgaver i arbeidshverdagen.

Tynjälä (2008) hevder at læring på arbeidsplassen i stor grad skiller seg fra læring i skole- og universitetsomgivelser, og trekker frem at den største forskjellen er at læringen i stor grad er henholdsvis uformell og formell. Tynjälä (2008) viser til ulike måter læring på arbeidsplassen foregår på, og trekker frem at dette skjer ved å 1) utføre jobben, 2) gjennom samarbeid og interaksjon med kollegaer, 3) gjennom å jobbe med kunder, 4) ved å håndtere utfordringer og nye oppgaver, 5) ved å reflektere og evaluere arbeidserfaringer, 6) gjennom formelle læringssituasjoner, og 7) ved å gjøre ekstraarbeid. Ut fra disse syv punktene ser vi at seks av syv former for aktiviteter innebærer læring i uformelle settinger. Læring på arbeidsplassen som skjer uplanlagt, gjennom samarbeid og har en høy grad av kontekstualitet omtales ofte som uformell læring (Tynjälä, 2008). En stor del av læringen som foregår på arbeidsplassen kan derfor sies å være uformell. Til tross for dette ser vi som Tynjälä (2008) trekker frem at læringen som skjer på arbeidsplassen også ser ut til å være preget av at det har blitt modellert etter skolen. Bruk av mål, vurderinger og strukturer ser ut til å formalisere det uformelle (Malcolm et al., 2003). Tynjälä (2008) påpeker at læring både i arbeidslivet og i skolen består av formelle og uformelle aspekter, men at det vektlegges ulikt. Filstad (2016) hevder at den mest effektive læringen på arbeidsplassen skjer når formell og uformell læring integreres. Hun trekker videre frem at utvikling av ny kunnskap skjer gjennom refleksjon og ved å løse arbeidsoppgaver, og at dette vil kunne bidra til å etablere arbeidsplassen som en læringsarena (Filstad, 2016). Fischer (2000) hevder at en integrering av læring og arbeid vil være nødvendig, da læring ikke skjer i en egen fase utenfor kontekst, men heller som en integrert del av en læringsprosess. Det er på arbeidsplassen at deltagerne får mulighet til å skaffe seg ny kunnskap som er kontekstualisert og etterspørselsbasert og bidrar til at de ansatte får en god tilretteleggelse for livslang læring (Fischer, 2000).

### **2.3.1 Kunnskapsdeling i arbeidslivet**

Kunnskapsdeling handler om å gjøre kunnskap tilgjengelig for andre i organisasjonen (Filstad, 2016). Et viktig aspekt ved kunnskapsdeling i arbeidslivet er muligheten det gir til å utnytte den kunnskapen som er i organisasjonen, samtidig som det kan bidra til at ansatte kan gjøre hverandre gode gjennom å dele kunnskap og videreutvikle kunnskapen (Filstad, 2016). Kunnskapsdeling består ifølge Hendriks (1999) av en prosess bestående av to delprosesser.



Figur 2: En forenklet modell av prosesser i kunnskapsdeling (Hendriks, 1999).

I figur 2 illustreres det hvordan den første delprosessen forutsetter at den som besitter kunnskapen, eksternaliserer kunnskapen (i figuren identifisert som «knowledge owners»). På norsk kan dette forstås som kunnskapseiere. Denne eksternaliseringen kan forekomme i form av å blant annet utføre handlinger som viser kunnskapen eller forklare gjennom verbale ytringer i en forelesning (Hendriks, 1999). Eksternalisering av kunnskap kan gjøres bevisst eller utilsiktet, noe som kan ses i sammenheng med formell og uformell læring. Hendriks (1999) hevder at i de fleste tilfeller der kunnskapsdeling skjer, vil det være mest fruktbart å stimulere kunnskapseierne til å dele kunnskapen på en måte som gjør det mulig for andre å rekonstruere kunnskapen. Den andre delprosessen i kunnskapsdeling forutsetter en internalisering av de som ønsker å oppnå kunnskapen (Hendriks, 1999). De som internaliserer kunnskap vil ifølge denne figuren ha en aktiv rolle, og Hendriks (1999) bruker betegnelsen «knowledge-reconstructors» for å understreke at de ikke er passive mottakere av kunnskapen. På norsk kan dette forstås som re-konstruktører av kunnskap. Internalisering kan, i likhet med eksternaliseringen, oppstå i ulike former, slik som å for eksempel lære ved å praktisere eller lese tekster. I kunnskapsdelingsprosessen finnes det også barrierer som kan forstyrre eller ødelegge eksternaliseringen eller internaliseringen av kunnskap. Ifølge Hendriks (1999) kan disse barrierene være relativt konkrete, slik som tid og sted, men de kan også være mer fundamentale, slik som sosial avstand, kultur og språk.

## 2.4 Teknologistøttet læring

Teknologi har i lang tid påvirket læring, og har hatt en viktig plass helt tilbake til de forhistoriske hulemaleriene som ble brukt for å lære om dyr og jakt. Utviklingen av den *digitale* teknologien har i sin tid endret mulighetene for læring. Der tidligere teknologi bare kunne tilby undervisningsmateriell, kan dagens datamaskiner og mobile enheter også gi respons til de lærende, evaluere deres læringsprosesser og legge til rette for kommunikasjon (Duval et al., 2017). Vi kan med andre ord si at teknologien muliggjør interaksjon.

Moore (1989) redegjør for tre typer interaksjoner som oppstår i forbindelse med læring som foregår ved bruk av digitale verktøy i avstandsundervisning. De tre formene for interaksjon som kan oppstå ved digital læring er interaksjon mellom den lærende og innholdet, mellom instruktør og lærende, og de lærende seg imellom (Moore, 1989).

Den første formen for interaksjon er ifølge Moore (1989) et definerende trekk ved læring, og er i stor grad selvstyrt. Ved å lese en bok eller gjennomføre et e-læringskurs på internett kan den lærende få mulighet til å interagere med et innhold. Denne formen for interaksjon kan omfatte læringsprogrammer som av natur kun innebærer at den lærende interagerer med innholdet, slik som enveiskommunikasjon der en fagekspert forklarer et bestemt fenomen. Å interagere med innholdet resulterer i endringer i den lærendes forståelse og perspektiv (Moore, 1989).

Den andre formen for interaksjon forekommer mellom instruktør og lærende. Ifølge Moore (1989) blir dette sett på som grunnleggende av mange lærere, og som svært ønskelig av mange lærende. Interaksjonen forekommer ved at instruktøren samhandler med de lærende, og Moore (1989) trekker frem at dette kan skje gjennom støtte og veiledning. Dette kan ses i sammenheng med Wood et al. (1976) sin beskrivelse av stillas. Ved digital læring på arbeidsplassen vil dette bety at opplæringen legger til rette for at ansatte får mulighet til å interagere med kursholder/lærer.

Interaksjon mellom de lærende seg imellom utgjør den tredje formen ved digital undervisning. Moore (1989) hevder at denne samhandlingen kan være en ekstremt verdifull ressurs, og til og med avgjørende for læring. Voksne er som regel selvdrevne, og Moore (1989) hevder at samarbeid etterfulgt av felles diskusjon kan være en suksessfull måte å fremme interaksjon mellom de lærende.



Digital interaksjonen mellom lærende og instruktør, og de lærende seg imellom kan muliggjøres i to former for digital opplæring, synkron eller asynkron (Granda et al., 2013). I asynkron opplæring kan deltakerne delta uavhengig av lokasjon eller tid (Granda et al., 2013). En ansatt som får tilsendt et e-læringskurs vil kunne oppleve at det ikke stilles krav til at kurset skal utføres på arbeidsplassen, ei heller tidspunkt det skal gjennomføres på. Dette kan gi en fleksibilitet for den lærende og gi muligheter til å gjennomføre opplæringen når det passer best i forhold til deres arbeidshverdag. Dette er i motsetning til synkron opplæring, der deltakerne må delta på samme tid for at læringsprosessen skal finne sted (Granda et al., 2013). Synkron opplæring medfører at de lærende kan samhandle umiddelbart, både med hverandre og instruktøren. Ved et webinar vil heller ikke den lærendes lokasjon være avgjørende, men for å kunne interagere med instruktør og andre deltakere vil det stilles krav til at en deltar på et bestemt tidspunkt.

Verktøyene som tas i bruk ved digital læring kan også sies å være synkrone eller asynkrone ut ifra hvilke samtaletrekk de har (Hrastinski et al., 2010). Synkrone verktøy kan for eksempel være chat og videokonferanse, mens mail og diskusjonsforum kan utgjøre asynkrone verktøy (Hrastinski et al., 2010). Kurset som utgjør vår case inneholder bruk av både synkrone og asynkrone verktøy, og Hrastinski (2010) trekker frem at bruk av asynkrone verktøy kan fremme refleksjon hos den lærende ved å tillate betenkningstid før en kommuniserer med den andre parten. Granda et al. (2013) trekker frem at bruk av synkrone verktøy kan ha de fordelene at det kan samle de lærende som i utgangspunktet befinner seg på ulike steder, og dermed nå dem på deres arbeidsplass. I tillegg muliggjøres direkte kommunikasjon mellom instruktør/lærer og de lærende ved bruk av synkrone verktøy. En kombinasjon av alle de tre typene for interaksjon vil ifølge Moore (1989) være viktig for all type opplæring som foregår som avstandsundervisning. For å lykkes med digital læring vil det derfor være avgjørende å legge til rette for at lærende får mulighet til å interagere med innholdet, instruktøren og andre lærende.

Når digital teknologi tas i bruk for å støtte og mediere læringsaktiviteter befinner læringsaktivitetene seg innenfor feltet som kalles «Technology-Enhanced Learning» (TEL) (Duval et al., 2017). TEL omfatter bruk av digitale enheter og nettbasert teknologi, og kan inkludere alt fra hel-digitale aktiviteter til aktiviteter der teknologi brukes som en del av en hybrid læringspraksis (Duval et al., 2017). Læringen som medieres gjennom eller ved bruk av teknologi kan være individuell eller i samhandling med andre, synkron eller asynkron, formell eller uformell, og det stilles ikke nødvendigvis noen spesifikke krav til den lærendes lokasjon

(Cook & Ellaway, 2015). Ettersom TEL omfatter et bredt spekter av digitale læringsaktiviteter, kan det ses på som en paraplybetegnelse for all læring støttet av og gjennom teknologi. Grovt sett kategoriseres datastøttet læring i samhandling med andre som «Computer-Supported Collaborative Learning» (CSCL), mens datastøttet læring på individnivå ofte refereres til som «e-læring» (Mørch, 2013).

E-læringens historie er relativt kort, og historien bærer preg av teknologiens raske utvikling de siste tiårene (Tynjälä & Häkkinen, 2005). Læring på arbeidsplassen har i økende grad blitt støttet av raske fremskritt innen kommunikasjons- og informasjonsteknologi (Wang, 2018). Som en konsekvens av dette har måten folk får tilgang til informasjon og kunnskap, samt hvordan de samhandler med andre blitt endret (Wang, 2018). Den økende bruken av e-læring i arbeidslivssettinger har resultert i en oppblomstring av forskning på feltet (Cheng et al., 2014). For å definere e-læring viser Welsh et al. (2003) til bruk av nettverksteknologi, som regel gjennom intranett eller over internett, der individer mottar informasjon eller instruksjon. Clark og Mayer (2011) hevder at e-læringens formål også er å støtte organisasjonens målsettinger. Utgangspunktet for bruk av e-læring i arbeidslivslæring er at det skal være et supplement til, fremfor å erstatte, face-to-face opplæring (Welsh et al., 2003). Det har blitt identifisert flere fordeler ved å ta i bruk e-læring på arbeidsplassen, slik som at alle ansatte får tilgang til den samme opplæringen, og at organisasjoner kan nå ut til mange ansatte samtidig, uavhengig av deres lokasjon (Welsh et al., 2003). Wang (2018) trekker også frem at e-læring kan være et nyttig verktøy for å kommunisere ekspertkunnskap til de som skal lære. En rekke utfordringer har blitt identifisert ved bruk av e-læring på arbeidsplassen, slik som at statisk og ikke-interaktiv e-læring kan føre til misnøye blant brukerne (Welsh et al., 2003). I forbindelse med dette fremheves fraværet av interaksjon de lærende seg imellom, samt mellom lærende og instruktører som en stor utfordringen ved e-læring (Wang, 2018; Welsh et al., 2003).

Tynjälä og Häkkinen (2005) fremhever at det er bekymringsfullt at e-læring ses på i snever forstand, der informasjon og oppgaver avleveres til den lærende via teknologiske redskaper. En viktig utvikling av dette feltet har derfor vært CSCL-forskning som handler om teknologi som muliggjør samarbeidslæring og bruk av teknologi (Tynjälä & Häkkinen, 2005). CSCL handler om de lærendes diskurs, redskapene som støtter eller produseres av den lærende, og deltakernes syn på eget arbeid (Koschmann, 1996). CSCL har ifølge Koschmann (1996) blitt påvirket av læringsteorier som sosialkonstruktivismen, sosiokulturelle teorier og teorier om situert kognisjon. Ludvigsen og Mørch (2010) definerer CSCL som feltet som handler om hvordan informasjonsteknologi kan støtte læring i grupper, samlokalisert eller distribuert. I

tillegg hevder Ludvigsen og Mørch (2010) at CSCL handler om å forstå handlingene og aktivitetene som medieres av informasjonsteknologien. Innenfor CSCL-forskningen er det sentralt å se på hvordan individer lærer ved hjelp av teknologiske redskaper, og hvordan grupper interagerer, hvordan felles meningsskaping skjer over tid, samt hvordan institusjoner endrer og skaper nye læringsmuligheter over tid (Ludvigsen & Mørch, 2010).

## **2.5 Oppsummering av relevante teorier og begreper**

I dette kapittelet har vi redegjort for et sosiokulturelt perspektiv på læring, der læring betraktes som noe grunnleggende sosialt (Dysthe, 2001). Samhandling med andre blir derfor viktig for læring og utvikling. Dette kan skje gjennom deltakelse i praksisfellesskap og samhandling med en mer kompetent annen (Dysthe, 2001; Lave & Wenger, 1991; Säljö, 2016; Vygotsky, 1978). Redskapene vi mennesker tar i bruk kan mediere handlinger og gjør at vi kan se og forstå verden (Säljö, 2016). Selv om vi har sett på læring gjennom et sosiokulturelt perspektiv har vi også vektlagt to metaforer for læring, som belyser hvordan læring skjer. Ved å ta i bruk tilegnelsesmetaforen og deltakermetaforen presenteres et syn som både fokuserer på individuell læring og læring i fellesskap (Sfard, 1998). Wood et al. (1976) sin beskrivelse av hvordan stillas kan støtte den lærende, vil videre i oppgaven tas i bruk for å forstå hvordan de butikkansatte i Vinmonopolet opplever å få støttet sine læringsaktiviteter i kurset. Dette vil gjelde støtte fra det digitale kurset og kursholdere, samt kollegaer, slik Pritchard og Woollard (2010) beskriver hvordan enhver person som har potensiale for å støtte den lærende kan fungere som stillas.

Det har blitt lagt vekt på teorier knyttet til læring i arbeidslivet, der begreper som formell og uformell læring står sentralt. En integrasjon av formell og uformell læring vil ifølge teoriene vi har presentert være fruktbart for læring i arbeidslivet (Filstad, 2016). Teorier om læring på arbeidsplassen viser at ansatte lærer i flere settinger, blant annet ved å utføre jobben og gjennom å samarbeide og interagere med kollegaer (Tynjälä, 2008). Denne læringen omtales ofte som en sekundæraktivitet som skal støtte ansattes arbeidsoppgaver i hverdagen (Mørch, 2013). For å utnytte kunnskapen som er på arbeidsplassen trekkes kunnskapsdeling frem som en viktig faktor (Hendriks, 1999).

Teorier om teknologistøttet læring er sentralt for å redegjøre for hvordan digital teknologi tas i bruk for å fremme læring. En viktig forutsetning for læring gjennom digital teknologi er å legge

til rette for interaksjon. Moore (1989) sin redegjørelse for tre former for interaksjon kan ses på som et kategoriseringshjelpemiddel, som belyser ulike former for interaksjon i «Digital temasmaking». Interaksjon mellom instruktør og lærende og de lærende seg imellom kan ses i sammenheng med et sosiokulturelt perspektiv, og belyser viktigheten av samhandling med andre.

### **3. Litteraturgjennomgang**

Læring i arbeidslivet er et bredt forskningsfelt som tar utgangspunkt i ulike teoretiske perspektiver og metodologiske valg. Vi vil her gå gjennom tidligere studier som er relevante for vår oppgave. I litteraturgjennomgangen har vi lagt hovedvekt på artikler som tar for seg bruk av teknologi i undervisnings- og opplæringssammenheng. Vi har delt inn forskningsartiklene i to delkapitler, avhengig av om konteksten for forskningen er innenfor utdanning- og videreutdanning eller arbeidsliv. Disse studiene vil være relevante for å belyse erfaringer de butikkansatte gjør seg i møte med digitale kurs.

#### **3.1 Utdanning- og videreutdanningskontekst**

Vi har valgt å inkludere forskning innenfor utdanning- og videreutdanningskontekst fordi kurset som utgjør vår case har likhetstrekk med nettbasert undervisning og utdanning. Forskningsartiklene tar blant annet for seg interaksjon ved opplæring i digitale formater, med utgangspunkt i de lærendes perspektiv.

#### **Synkron interaksjon og e-læring i høyere utdanning**

I et forskningsprosjekt på tvers av syv universiteter i Tyskland undersøkte Plank og Niemann (2020) hvordan bruk av synkron undervisning og en e-læringsportal knyttet studenter fra ulike fagdisipliner med ulik kunnskapsbakgrunn sammen. Prosjektet bygget på et tidligere gjennomført undervisningseksperiment, der samme forfattere undersøkte hvordan ekspertise fra ulike universiteter og forskningsfelt kunne utnyttes i studentenes undervisning. Universitetene gikk sammen for å arrangere tretten seminar bestående av direktesendte webinarer og studentarbeid i en e-læringsportal.

Med utgangspunkt i prosjektene som ble gjennomført argumenterer Plank og Niemann (2020) for at undervisningsmetoden er innovativ, men påpeker samtidig at innovasjon ikke nødvendigvis innebærer effektiv læring. I studien rettes det fokus mot hvordan kombinasjonen av synkron og asynkron undervisning økte studentenes kunnskap, ferdigheter og refleksjonsevner (Plank & Niemann, 2020). Variasjonen i undervisningsmateriale og muligheten til å interagere med eksperten ved å stille spørsmål direkte til han/henne trekkes frem som faktorer som styrket studentenes læringsutbytte. Funnene viser også flere svakheter

ved denne formen for undervisning. Noen studenter mente det var mindre sannsynlig at de ville stille spørsmål og delta i diskusjoner sammenliknet med seminarer med fysisk tilstedeværelse. E-læring og digitale undervisningsformer blir ofte oppfattet som kostnadseffektive metoder, men denne formen for undervisning krever ofte mer tidsbruk i planleggingen enn tradisjonell klasseromsundervisning (Plank & Niemann, 2020).

## **Erfaringer ved webinar-basert opplæring**

I studien av Gegenfurtner, Zitt og Ebner (2019) har det blitt undersøkt hvordan webinar-basert undervisning oppleves av kursdeltakere ved et opplæringscenter i Sør-Tyskland. Opplæringscenteret tilbyr etter- og videreutdanning for arbeidstakere innenfor varedistribusjon, industri, barn og oppvekst, og matematikk. I studien tas det i bruk kombinerte metoder, og gjennom spørreundersøkelser og semistrukturerte intervju belyses det hvilke erfaringer deltakerne gjør seg. Funnene viser at kursdeltakerne generelt sett er fornøyd med webinar som undervisningsform, og at deres positive holdning henger sammen med det faktum at opplæringsmaterialet alltid var tilgjengelig, uavhengig av deltakernes geografiske lokasjon. Videre hevder Gegenfurtner et al. (2019) at kursdeltakerne hadde positive erfaringer med muligheten for direkte, synkron kommunikasjon med instruktørene og de andre deltakerne. Tidligere studier det vises til i artikkelen påpeker at face-to-face instruksjoner har blitt høyere verdsatt i liknende kurs. Som mulige forbedringspunkter ved webinarer peker Gegenfurtner et al. (2019) på at økt bruk av interaksjon mellom instruktører og kursdeltakere kan forbedre deltakernes opplevelse, og på sikt bidra til økt læring. Funn i studien viser at kursholdere bør sikte mot webinarer på rundt 90 minutter. Dersom webinarene overstiger dette bør det legges til rette for pauser slik at deltakerne er i stand til å fokusere på kursets innhold (Gegenfurtner et al., 2019).

## **Digital teknologi i voksenopplæring og HR-utvikling**

I spesialutgaven for tidsskriftet «International Journal of Training and Development» adresserer Gegenfurtner, Schmidt-Hertha og Lewis (2020) kursdeltakere og instruktørers erfaringer og bruk av digital teknologi i voksenopplæring og HR-utvikling. Artikkelen tar for seg fem empiriske studier av hvordan digital teknologi brukes i opplæring i Asia, Europa og Nord-Amerika. Studiene som presenteres belyser ulike problemstillinger knyttet til

kompetansenivået til instruktørene og hvordan dette oppfattes av kursdeltakerne. Funn som presenteres i artikkelen viser viktigheten av menneskelig interaksjon ved digital undervisning, og at synkron kommunikasjon med instruktør og andre lærende verdsettes av kursdeltakerne. Bruk av teknologi i opplærings situasjoner burde ifølge Gegenfurtner et al. (2020) komplementere, fremfor å erstatte tradisjonell face-to-face undervisning.

## **Studenters oppfatninger av digital og fysisk kommunikasjon**

I en kvantitativ studie gjort av An og Frick (2006) undersøkes amerikanske studentenes oppfatning av kommunikasjon over nettbaserte verktøy i fjernundervisning. Det trekkes også frem relevante erfaringer og oppfatninger fra tidligere studier. Artikkelen har som mål å belyse studentenes oppfatning av forskjellene på digital og fysisk kommunikasjon.

Funn i studien viser at oppgavens innhold sammen med instruktøren påvirket om studentene foretrakk nettbaserte verktøy eller face-to-face. Studentene opplevde hovedsakelig at face-to-face kommunikasjon var mer praktisk fordi det var raskere og enklere (An & Frick, 2006). Funnene viser at studentene foretrakk en umiddelbar tilbakemelding for avklaringer, samt å få muligheten til å stille spørsmål umiddelbart. Studien viser at målet med bruk av nettdiskusjoner er blant annet å styrke studentenes interaksjon med innhold, instruktør og andre studenter, samt å legge til rette for refleksjon før undervisning (An & Frick, 2006). Ved enkle læringsoppgaver foretrakk studentene bruk av nettbaserte verktøy da det sparte dem for tid og de ikke var stedsbestemt og dermed mer fleksibelt. Studien viser også til funn der det kan se ut som bruk av nettbaserte verktøy i diskusjon bidrar til å styrke interaksjonen mellom student og instruktør (An & Frick, 2006). Det kommer også frem i studien at det kan være vanskelig for instruktøren å få en oversikt over hvor mye de lærende får med seg, da det ikke er mulig å se deres ansiktsuttrykk som kan avsløre om studentene har forstått innholdet eller ikke (An & Frick, 2006).

## **Samtaler som gikk fra face-to-face over til Zoom**

I en kvantitativ studie gjort av Eman (2021) undersøkes psykologistudenters oppfatning av overgangen til nettbasert læring, der undervisningen før koronapandemien foregikk fysisk. Den digitale undervisningen ga muligheter til å stille spørsmål på Facebook, samtidig som studentene kunne ta ordet på Zoom under forelesningene. Foreleseren benyttet seg av ulike

nettbaserte verktøy, som podcast, filmer og aktiviteter for å repetere innholdet i kurset. Funn i studiet viser at 30% av studentene problematiserte endring i læringsomgivelsene og mangelen av nærhet til foreleseren (Eman, 2021). Dette førte til at tilhørigheten ikke ble den samme, og det ble dermed et engasjement blant studentene. Studien trekker også frem hvordan samtaler på Zoom blir begrenset ved at studentene kun kan kommunisere en og en, og ikke i samme grad som ved diskusjon face-to-face (Eman, 2021). Utfordringer som mangel på oppmerksomhet og forstyrrelser fra omgivelsene trekkes også frem som problematisk ved overgangen til nettbasert læring.

### **Interaksjon mellom instruktør og lærende i digitale kurs**

Dennen, Aubteen Darabi og Smith (2007) undersøkes det hvordan instruktører og lærende vurderer viktigheten av instruktørens handlinger i digitale kurs. Studien tar i bruk kvantitative metoder, der spørreundersøkelser besvares av instruktører og studenter som deltar i nettbasert undervisning ved to ulike universiteter. Funnene viser at instruktørene tror at de lærende verdsetter handlinger som fokuserer på kurets innhold og deres evne til å formidle kursmaterialet (Dennen et al., 2007). De lærende vurderer instruktørens evne til å kommunisere og være tilgjengelig i det digitale kurset som de viktigste handlingene. Dennen et al. (2007) hevder at kommunikasjon via e-post og tilbakemeldinger på studentenes arbeid ikke er nok for de lærende. Dette begrunnes med at de tidligere har vært vant til å ha en instruktør face-to-face i klasserommet, og at de ønsker å oppleve den samme tilstedeværelsen i virtuelle settinger.

## **3.2 Arbeidslivskonteksten**

Vi har valgt å inkludere forskning innenfor en arbeidslivskontekst fordi kurset vi undersøker arrangeres som en del av de butikkansattes arbeidshverdag. Forskningsartiklene tar blant annet for seg samarbeidslæring, bruk av e-læring på arbeidsplassen og utfordringer som kan oppstå i forbindelse med dette.

### **Integrasjon av formell og uformell læring på arbeidsplassen**

I artikkelen til Svensson, Ellström og Åberg (2004) undersøkes det hvordan en integrering av formell og uformell læring ved bruk av e-læring kan føre til kompetanseutvikling i arbeidslivet.



Studien tar i bruk kombinerte metoder, ved at ansatte i industri- og sykehussektoren besvarer en spørreundersøkelse og blir interjuvet. Funnene viser at ved å legge til rette for både uformell og formell læring skapes det muligheter for reflekterende læring (Svensson et al., 2004). I stedet for å opprettholde en motsetning mellom formell og uformell læring ønsker Svensson et al. (2004) å belyse hvordan de kan utfylle hverandre. Kompetanse defineres som individets evne til å handle på bakgrunn av kunnskap, på en effektiv, bevisst og reflektert måte, og innebærer en forening av praktisk og teoretisk kunnskap (Svensson et al., 2004). Funn i studien viser at praktisk kunnskap ofte blir tilegnet gjennom, og sett på som uformell læring, men Svensson et al. (2004) påpeker at formell læring ofte kan forbedre evnen til å tilegne seg uformell læring på arbeidsplassen. Svensson et al. (2004) hevder videre at læring er en komplisert prosess som krever dialog og handling i reelle situasjoner hvis det skal bidra til utvikling hos den lærende.

### **Verdien av menneskelig interaksjon i blandet læring**

Hewett, Becker og Bish (2019) har i sin studie undersøkt hvordan interaksjon i blandede læringsmiljøer påvirker de lærendes engasjement i arbeidslivslæring. Studien har benyttet seg av kvalitativ datainnsamling gjennom intervjuer. Funn i studien viser at de ansatte kun interagerer med innhold i første del av opplæringen, som bestod av individuelle e-læringer (Hewett et al., 2019). I face-to-face delen av kurset kunne deltakerne interagere med innholdet, fasilitatoren/instruktøren og andre lærende. Menneskelig interaksjon i blandede læringsmiljøer kan forekomme i diskusjonsfora på nett eller ved å dele kunnskap fra kurs med andre kollegaer face-to-face eller via digital kommunikasjon. Tilstedeværelsen av interaksjon med instruktør og andre lærende bidro til et positivt og støttende læringsmiljø, og Hewett et al. (2019) peker på at menneskelig interaksjon er viktig, ettersom det kan ha en positiv effekt på læringsprestasjoner, tilfredshet, engasjement og læringsmiljø. Funnene indikerer at de lærendes engasjement øker når det menneskelig interaksjon involvert i læringsprosessen. Hewett et al. (2019) hevder at et fokus på menneskelig interaksjon i blandede læringsmiljøer kan øke læringseffekten og engasjementet i arbeidsplasslæringen.

## **En lærendes perspektiv på barrierer ved e-læring**

I studien av Becker, Newton og Sawang (2013) undersøkes det ved hjelp av spørreundersøkelser hvilke barrierer lærende opplever i møte med e-læring. Funnene viser at det er tre hovedfaktorer som oppleves som utfordrende i møte med e-læring: 1) e-læringen som læringsform, 2) bruk av teknologi og 3) bekymringer om mangel på tid og potensielle forstyrrelser underveis i gjennomføringen (Becker et al., 2013). E-læringen som læringsform innebærer blant annet en bekymring om at mulighetene for interaksjon med andre lærende og fasilitator svekkes. Den andre faktoren kan knyttes til de lærendes opplevelse av å mangle teknologiske ferdigheter i møte med e-læring. Det siste funnet viser at e-læring kan skape bekymringer knyttet til mangel på tid og mulige forstyrrelser i gjennomføringen. Becker et al. (2013) trekker derfor frem at det er viktig at ansatte opplever at de får tid og mulighet til å engasjere seg i e-læringen. Studien viser også at det er mindre sannsynlig at eldre ansatte med lang erfaring i organisasjonene ønsker å ta i bruk e-læring i fremtiden.

## **Implementering av e-læring på arbeidsplassen**

I en artikkel skrevet av Berge og Giles (2008) belyses ulike utfordringer som bør løses for å sørge for en god implementering av e-læring i en organisasjon. Denne artikkelen tar for seg en strategisk planlegging for organisatoriske elementer, samt de kravene som må stilles til et rammeverk for at e-læringen blir en del av organisasjonens kjernevirksomhetsprosess. Årsaken til at organisasjoner bør ta i bruk digitale verktøy i opplæringen begrunnes blant annet ut ifra at tradisjonell undervisning ofte forekommer i synkrone former, der den fysiske tilstedeværelsen vil kunne bidra til mindre produktivitet og høyere reisekostnader (Berge & Giles, 2008). Berge og Giles (2008) hevder at motstanden til digital læring ofte vil skje i starten av implementeringen. De trekker videre frem ulike utfordringer organisasjonen vil møte ved implementering, som blant annet å identifisere hva slags opplæring som best kan løses ved e-læring, skape og vedlikeholde interessen for e-læring, samt å få de ansatte til å sette av tid til e-læring.

## **Barrierer ved implementering av e-læring**

I en studie gjort av Ali og Magalhaes (2008) er formålet å finne barrierene som hindrer at e-læring blir tatt i bruk. Studien ble gjennomført ved bruk av semistrukturerte intervjuer av personalledere og IT-ledere til 11 av de største selskapene i Kuwait. Funnene viser blant annet at *tid* er blant topp tre av barrierer for bruk av e-læring (Ali & Magalhaes, 2008). Arbeidsavbrudd, utilstrekkelig tid til vedlikehold og muligheten til å konsentrere seg trekkes frem som forklaring til dette. At e-læringen kan gjennomføres på egen arbeidsplass ser ikke ut til å redusere effekten av denne barrieren (Ali & Magalhaes, 2008). Studien viser også at e-læring ble lavest prioritert når ansatte opplever store arbeidsmengder.

## **Refleksjon i fellesskap**

I en studie av Prilla, Herrmann og Degeling (2013) presenteres to casestudier der det ble undersøkt når og hvordan refleksjon i samarbeid med andre skjer på arbeidsplassen. Begge casestudiene ble gjennomført ved helseinstitusjoner i Tyskland og USA. Det ble foretatt kvalitative undersøkelser med intervju og observasjon, og analyse i begge studiene ga detaljert innsikt i prosesser og andre strukturer som påvirker refleksjon i fellesskap på arbeidsplassen. Funn i studien viser at refleksjon i fellesskap kan støtte arbeidspraksisen og føre til læring blant ansatte (Prilla et al., 2013). I tillegg til refleksjon som en del av organiserte møter, viste resultatene at refleksjon også oppstod tilfeldig gjennom dagen, typisk i pauser, når en jobbet sammen med andre eller ved tilfeldige møter på gangen. I studien kommer det frem at de ansatte i den ene casen ønsket å reflektere med ansatte som var mer erfarne enn seg selv, mens i den andre casen var det et ønske om å reflektere med andre som hadde samme profesjonelle bakgrunn som dem selv (Prilla et al., 2013).

## **Kunnskapsdeling i organisasjoner: et konseptuelt rammeverk**

I denne artikkelen belyser Ipe (2003) hvordan kunnskapsdeling mellom individer i organisasjoner foregår. Artikkelen trekker frem fire faktorer som påvirker kunnskapsdeling mellom individer i organisasjoner: kunnskapens form, motivasjon for å dele, muligheter for å dele, og kulturen på arbeidsplassen (Ipe, 2003). Tidligere forskning som det refereres til i artikkelen viser at mesteparten av kunnskapsdelingen skjer i uformelle settinger, altså utenfor

læringsaktiviteter som er preget av formelle strukturer (Ipe, 2003). I artikkelen kommer det frem at kulturen på arbeidsplassen vil ha betydning for de andre faktorene. Selv om de øvrige faktorene er viktige for å forstå måten kunnskap deles mellom individer hevder Ipe (2003) at kulturen i arbeidsmiljøet vil påvirke og være styrende for de resterende faktorene.

### **3.3 Oppsummering av litteraturgjennomgang**

I litteraturgjennomgangen har vi presentert studier som har gjort en rekke interessante funn som kan være relevant for vår forskning. Funn i flere av studiene viser at interaksjon ved bruk av digital teknologi i opplæringsøyemed er viktig for læring (Gegenfurtner et al., 2019, 2020; Plank & Niemann, 2020). Funnene viser at menneskelig interaksjon mellom de lærende og instruktør og de lærende seg imellom verdsettes og kan styrke læringsopplevelsen. Studienes funn viser at dette er noe som bør prioriteres ved digital læring (Dennen et al., 2007; Eman, 2021; Hewett et al., 2019). Informantene i en av studiene opplevde at face-to-face-interaksjon var raskere og mer praktisk, men at nettbasert kommunikasjon også kunne være tidsbesparende (An & Frick, 2006). Flere av informantene i disse studiene gir uttrykk for at avstanden til foreleser/instruktør og andre lærende oppleves som lenger ved digitale undervisningsformer.

I artiklene som tar for seg læring på arbeidsplassen ser vi at en integrasjon av formell og uformell læring kan legge til rette reflekterende læring (Svensson et al., 2004). Refleksjon i fellesskap er noe som kan styrke ansattes læring, og det kan forekomme i både formelle og uformelle settinger (Prilla et al., 2013).

Flere av studiene peker på en rekke utfordringer som finnes ved bruk av e-læring på arbeidsplassen. Funnene viser at mangel på tid og potensielle forstyrrelser fra omgivelsene utgjør bekymringer for ansatte som skal ta i bruk e-læring på arbeidsplassen (Ali & Magalhaes, 2008; Becker et al., 2013). I tillegg til dette trekker Becker et al. (2013) at opplevelsen av manglende digital kompetanse og menneskelig interaksjon oppleves som en bekymring for ansatte ved bruk av e-læring. Motstanden som kan oppstå ved overgang fra fysisk til digital læring forekommer ofte i begynnelsen av bruken (Berge & Giles, 2008).

## 4. Metode

I dette kapitlet vil vi presentere vårt forskningsdesign og metodiske valg som er gjort. Hensikten med denne delen av oppgaven er å redegjøre for metodiske valg som er gjort, og begrunne våre metodiske overveielser.

### 4.1 Forskningsdesign og metodisk tilnærming

Forskningsdesign kan sees på som en logisk plan og rammeverk for å gjennomføre forskningsprosjektet fra start til slutt. Hovedformålet er å kunne besvare forskningsspørsmålene på bakgrunn av funnene gjort i datainnsamlingen (Bryman, 2016; Yin, 2018). Forskningsdesignet vårt har blitt utarbeidet ved å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene, og vil kunne besvares med en kvalitativ tilnærming i datainnsamlingen. I oppgaven ønsker vi å forstå de ansattes erfaringer i møte med et nytt digitalt kurs. Ved å velge en kvalitativ tilnærming tar vi i bruk metoder som vil belyse relevante fenomener og bredden i disse. Dette betyr at vi ønsker en dybdeforståelse av de butikkansattes erfaringer, fremfor en telleforståelse.

#### 4.1.1 Case-studie

Casestudier handler om å undersøke et objekt av interesse, og innebærer at vi som forskere gjør et dypdykk i situasjoner, begivenheter eller organisasjoner (Johannessen et al., 2021). Denne type studier har som mål å forstå et komplekst sosialt fenomen, der fenomenet er noe som oppstår i reelle settinger (Yin, 2018). Kurset som utgjør vår case er et kurs som ble holdt som en del av Vinmonopolets vanlige virksomhet, og det ble ikke gjort tilpasninger for vår forskning. Johannessen et al. (2021) beskriver casestudier som intensive undersøkelsesopplegg der forskeren samler mye informasjon fra én eller flere enheter eller caser.

For vår oppgave har det vært hensiktsmessig å velge casestudie, ettersom vi er ute etter bredden i de butikkansattes erfaringer i møte med «Digital temasmaking». Med utgangspunkt i dette ønsker vi å forstå hvordan de butikkansatte erfarer kurset i sin komplekse arbeidshverdag. Kurset som utgjør vår case ble arrangert som del av de butikkansattes opplæring, og ville blitt avholdt på den samme måten uavhengig av oss som forskere. I casestudier er kvalitative

metoder for innsamling av data mye brukt (Bryman, 2016). For å skaffe seg mye og detaljert data er det en fordel å kombinere forskjellige metoder ved innsamlingen (Johannessen et al., 2021). Vi har derfor valgt å benytte oss av flere kvalitative metoder for datainnsamling.

## **4.2 Datainnsamling**

Observasjon og intervju er særlig relevant for casestudier grunnet deres evne til å skaffe detaljerte og fyldige beskrivelser av fenomenet som studeres (Bryman, 2016). Vi har derfor valgt å benytte oss av disse metodene i datainnsamlingen for å besvare vår problemstilling og forskningsspørsmål. Vi vil nå gjøre rede for hvordan datainnsamlingen har foregått. Først vil prosessen av utvalget presenteres, og deretter vil vi beskrive gjennomføring av observasjonen og intervjuene.

### **4.2.1 Utvalg**

Innenfor kvalitative undersøkelser er det sjeldent særlig hensiktsmessig å rekruttere informantene gjennom et tilfeldig utvalg (Johannessen et al., 2021). Utvelgelsen av informanter til casestudier bør bli gjort strategisk, med den hensikt å rekruttere informanter som er relevante til undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål (Bryman, 2016).

Vår kontaktperson i Vinmonopolets opplæringsavdeling var sentral for utvelgelsen av informanter. Det var kun ansatte som var påmeldt til kurset som hadde tilgang til e-læringene og det direktesendte smakskurset, og utvalget ble derfor gjort blant disse. I oktober 2021 fikk vi kontaktinformasjonen til butikken der observasjonen skulle foregå. Vi tok selv kontakt på e-post og avtalte tid og sted. Etter observasjon avtalte vi med de to informantene som var til stede i butikken at vi skulle komme tilbake etter jul for å foreta intervjuer. I ettertid ble ytterligere to kursdeltagere rekruttert til intervju, samt en ansatt i opplæringsavdelingen til Vinmonopolet. Disse informantene ble rekruttert av vår kontaktperson, som også sa seg villig til å bli intervjuet. Totalt bestod utvalget av fire butikkansatte og to ansatte i Vinmonopolets opplæringsavdeling.

## 4.2.2 Observasjon

Vi valgte å bruke observasjon i vårt forskningsprosjekt fordi vi ikke hadde tidligere erfaringer med hvordan smaking foregår hos Vinmonopolet. Observasjon ble brukt for at vi skulle få en forståelse av hvordan kurset ble gjennomført, og feltnotatene kom samtidig til nytte da vi skulle utforme intervjuguiden. Observasjonen utgjorde den første delen av datainnsamlingen, og var i stor grad ustrukturert, ved at vi ikke hadde bestemt på forhånd hvilke detaljer vi skulle observere (Johannessen et al., 2021). Observasjonen av den digitale smakingen fant sted i en butikk på Østlandet av praktiske årsaker (reiseavstand). Det var to ansatte til stede under observasjon. Smakingen var en to timer lang direktesending, og ble avholdt i november 2021.

Vi møtte begge opp i god tid før observasjonen, slik at vi fikk presentert oss og fortalt om vår bakgrunn. Dette gjorde vi for å opplyse om vår hensikt med forskningsprosjektet og skape en avslappet stemning. Observasjonen foregikk som det Tjora (2021) omtaler som «interaktiv observasjon». Fordi vi ikke deltok i de observertes aktiviteter, nemlig kurset, er ikke deltakende observasjon dekkende for vår forskerrolle (Tjora, 2021). Begrepet «interaktiv observasjon» brukes for å beskrive den vanligste formen for observasjon, nemlig det at forskeren først og fremst fungerer som en ren observatør. For å begrense unaturligheten knyttet til en passiv observasjonsrolle har forskeren mulighet til å interagere med observasjonsobjektene (Tjora, 2021). Da vi observerte satt vi rundt samme bord, og der det var naturlig snakket vi med deltakerne eller svarte på deres kommentarer. Underveis i observasjonen skrev vi feltnotater, både fra det vi observerte i rommet og fra den digitale livesmakingen.

## 4.2.3 Intervju

For å få en forståelse av informantenes synspunkter og erfaringer har vi også valgt å benytte oss av intervju. Dette er en av de viktigste kildene for informasjon i en casestudier, og innenfor kvalitativ forskning er særlig bruk av dybdeintervjuer populært (Tjora, 2021; Yin, 2018). Dybdeintervjuer kjennetegnes ved at informantene stilles åpne spørsmål, der hensikten er at informanten skal reflektere over sine erfaringer og meninger knyttet til forskningstemaet (Tjora, 2021). Denne type intervjuer blir også kalt semistrukturerte intervjuer, og tar mer form som en samtale enn en spørreundersøkelse (Yin, 2018).

Vi utformet vi to intervjuguiden tilpasset utvalgene med informanter, én for de som deltok på kurset, og én for de ansatte i opplæringsavdelingen. Intervjuguidene ble utformet i henhold til de tre fasene i dybdeintervjuets struktur; oppvarming, refleksjon og avrundning (Tjora, 2021). Et viktig aspekt ved kvaliteten på dybdeintervjuet er knyttet til tilliten mellom intervjuobjektet og forskeren (Tjora, 2021). Å skape en avslappet stemning, slik at informanten føler seg trygg på å snakke åpent og ærlig, og samtidig skape rom for digresjoner er sentralt. Digresjoner kan føre til at man avdekker temaer eller fenomener som forskeren ikke har tenkt på i forkant, og dermed vise seg å være relevante for undersøkelsen (Tjora, 2021). Intervjuguiden var førende for hvilke spørsmål vi stilte, men gjennom bruk av semistrukturerte kunne vi stille oppfølgingsspørsmål til informantens resonnement. Dette kan bidra til at vi får mer innsikt i det informantene anser som relevant og viktig (Bryman, 2016). Fire av informantene hadde vi møtt tidligere, noe som bidro til at oppstarten av det avtalte intervjuet ble «løst og ledig», samtidig hadde de kjennskap til oss og hva vi ønsket å undersøke. Vi møtte de to informantene som jobber i opplæringsavdelingen i oppstarten av forskningsprosjektet, mens to av informantene møtte vi under observasjonen. I forkant av de to gjenværende intervjuene var det kun kontakt over e-post. Det ble i mailutvekslingen vedlagt et informasjonsskriv slik at de hadde en bedre forståelse av hva forskningsprosjektet gikk ut på. Disse informantene ble også opplyst om at vi hadde observert den digitale livesmakingen og hadde kjennskap kurset. Hensikten med dette var at de skulle få snakke fritt om sine erfaringer, uten å måtte forklare i detalj hva de ulike modulene bestod av. Oppvarmingen skjedde ved at vi presenterte oss selv og fortalte litt om vår bakgrunn. Dette ble særlig viktig med de informantene vi kun hadde hatt kontakt med over e-post. Deretter fikk informanten mulighet til å presentere seg selv gjennom enkle spørsmål om arbeidserfaring og bakgrunn. I refleksjonsdelen valgte vi å vektlegge rekkefølgen av de tre ulike modulene i kurset. Dette utgjorde hoveddelen av intervjuet, og rekkefølgen av spørsmålene fungerte også som en påminnelse av hvordan kurset foregikk. Avslutningsvis fikk informantene mulighet til å legge til informasjon dersom de opplevde at de hadde mer å tilføye.

Alle de seks intervjuene ble gjennomført innenfor en tidsramme på 30 til 60 minutter i løpet av vinteren 2022. To av intervjuene fant sted på informantens arbeidsplass, i butikken vi tidligere hadde gjennomført observasjonen. De resterende fire intervjuene foregikk over Teams grunnet avstand og hensyn til smittevern.



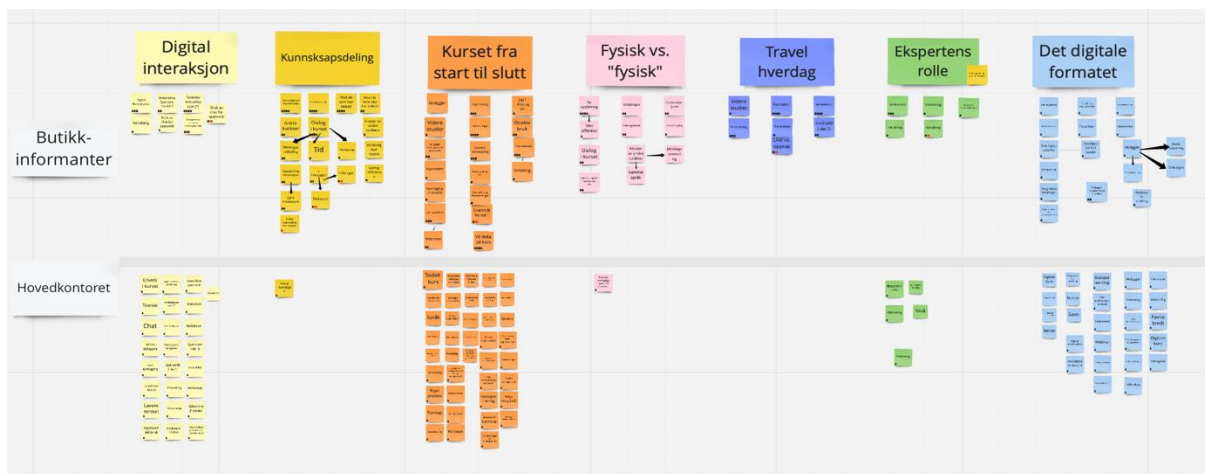
### 4.3 Analytisk tilnærming

Etter gjennomført datainnsamling, ønsket vi å hente ut det som var relevant for å besvare våre forskningsspørsmål. All data vi samlet inn til forskningsprosjektet utgjør datakorpus, mens datasettet vil utgjøre den data vi vil bruke i analysen (Braun & Clark, 2006). I vår oppgave vil data fra intervjuene og observasjonen utgjøre datasettet, og de vil behandles likeverdig i analysen. Datasettet vil analyseres ved bruk av tematisk analyse, der målet er å identifisere, analysere og rapportere mønstre (temaer) i data (Braun & Clark, 2006). Temaene som senere presenteres i analysen vil bære preg av en induktiv prosess, der data har blitt kodet uten forhåndsbestemte kategorier (Braun & Clark, 2006). Dette bidro til at vår tematiske analyse i utgangspunktet er datadrevet. Likevel påpeker Braun og Clark (2006) at forskere ikke kan frigjøres totalt fra sitt teoretiske ståsted, og selv om vår intensjon har vært å la data tale for seg, vil vår forforståelse være med på å prege analysen.

Det finnes ingen universell fasit på hvordan en gjennomfører en tematisk analyse, men i «Using thematic analysis in psychology» presenterer Braun og Clark (2006) seks steg som kan fungere som retningslinjer for analysearbeidet. Ved bruk av de seks stegene har vi fokusert på å identifisere temaer som går igjen i datamaterialet. Underveis i arbeidet med den tematiske analysen opplevde vi at noen av fasene overlappet hverandre, noe som kan forekomme ved analyse av mindre mengder med data (Braun & Clark, 2006). Vi har likevel forsøkt å redegjøre for vårt analytiske arbeid i henhold til de seks fasene.

*Det første steget* i den tematiske analysen gikk ut på å bli kjent med data og å transkribere intervjuene med informantene. Braun og Clarke (2006) påpeker viktigheten av å fordype seg i data, både ved gjentakende lesing, og ved å lese på en aktiv måte for å finne mening og mønstre. Dette ble gjort både med de transkriberte intervjuene og med feltnotatene vi hadde fra observasjonen. Etersom vi selv stod for datainnsamlingen i dette forskningsprosjektet hadde vi i forkant av analysen noe kjennskap til data, og transkriberingen av intervjuene ga oss muligheten til å bli ytterligere bedre kjent med data. Hvert intervju ble transkribert ordrett, og deretter nærlest individuelt. Underveis i denne prosessen markerte vi utsagn fra informantene som vi anså kunne være relevante for vår forskning. Vi gjennomførte transkribering umiddelbart etter hvert intervju, noe som ga oss verdifull innsikt til påfølgende intervjuer. Dersom vi identifiserte interessante utsagn fra informantene i transkripsjonene, hadde vi dette i bakhodet i de påfølgende intervjuene. Etter å ha blitt godt kjent med og sett interessante aspekter ved datamaterialet, begynte vi å generere koder. Dette utgjorde *det andre steget* av

analysen. Koder identifiserer trekk ved data som fremstår som interessant for forskerne, og er en måte å organisere datamaterialet på en meningsfull og systematisk måte (Braun & Clark, 2006). Kodingen ble gjennomført manuelt, og vi valgte å gjøre det felles for å kunne diskutere betraktningene vi gjorde oss. Underveis i kodingen merket vi også ut noen sitater vi senere anså kunne være aktuelle for analysen. Da hele datasettet var blitt kodet tok vi fatt på *det tredje steget* i analysen. Det innebar å analysere kodene og vurdere hvordan kombinasjonen av ulike koder kunne organiseres for å danne overordnede temaer (Braun & Clark, 2006). For å sortere de ulike kodene og potensielle temaer tok vi i bruk programmet Miro. Dette hjalp oss å strukturere analysearbeidet vårt (se figur 3).



Figur 3: Øyeblikksbilde av vårt arbeid underveis i den tematiske analysen

Mye av dette arbeidet bestod av å se etter sammenheng i kodene, og hvordan kodene kunne utgjøre potensielle temaer. Dette arbeidet var en iterativ prosess, der vi gjennom flere omganger sorterte og organiserte koder og temaer. Da vi så konturene av hvilke temaer vi anså som dekkende, gjennomgikk vi temaene på nytt. Dette utgjorde *det fjerde steget* av analysen, og innbar en bearbeiding av temaene (Braun & Clark, 2006). Vi gikk over alle kodene under hvert av temaene på nytt, og gjorde en vurdering av om de var knyttet til de ulike temaene. Deretter forsikret vi oss om at temaene ble tydelig representert gjennom kodene. *Det femte steget* i analysen handlet om å definere og gi endelige navn til temaene. I denne fasen ble det viktig å gjøre en siste avgrensning, og identifisere essensen i hvert tema. En viktig del av denne fasen var å definere tydelig hvilke temaer som skulle brukes videre i det siste steget (Braun & Clark, 2006). I denne delen av arbeidet ble mye av innholdet i hvert tema revidert og temaene ble

deretter redusert. Den siste fasen av analysearbeidet var å skrive selve analysen, og etter mange runder med datamaterialet endte vi opp med seks temaer. En viktig del av denne fasen var å sørge for at temaene våre ble belyst av ekstraktene vi valgte ut (Braun & Clark, 2006). Funnene fra vår tematiske analyse vil bli presentert i kapittel 6.

## 4.4 Refleksjoner rundt studiets kvalitet

«Forskning handler alltid om å skape troverdige resultater, det vil si godt begrunnede tolkninger gjort ved systematiske analyser ved empiriske data, som igjen er generert ved et nøye gjennomtenkt design. Det er viktig at forskeren i første omgang selv redegjør for slike kvalitetsvurderinger i egen forskning» (Tjora, 2021, s. 283)

Vi vil i dette delkapittelet presentere valg vi har tatt i forskningsprosessen for å øke studiens kvalitet. For kunne vurdere den kvalitative forskningens kvalitet, samt evaluere funn, benyttes ofte kriteriene reliabilitet og validitet og generalisering (Bryman, 2016; Tjora, 2021).

### 4.4.1 Reliabilitet

*Reliabilitet* handler om hvilke data som brukes i studien, og hvordan innsamling og bearbeiding av data gjennomføres (Johannessen et al., 2021). Ved å gi en detaljert beskrivelse av konteksten og samtidig redegjøre for forskningsprosessen på en åpen og grundig måte, kan påliteligheten til studien styrkes (Johannessen et al., 2021). Reliabilitet blir derfor også ofte omtalt som pålitelighet. Som del av vår oppgave har vi valgt å presentere casen for å sikre en detaljert beskrivelse av kontekst for forskningen. Videre har vi beskrevet vårt teoretiske perspektiv, som sammen med litteraturgjennomgang vil påvirke vår innfallsvinkel for analysearbeidet i kapittel 6. En detaljert fremstilling ble presentert i metodekapittelet for å dokumentere vår gjennomføring av datainnsamling og bearbeiding av denne. Reliabilitet handler blant annet om at forskningen skal være gjennomført på en slik måte at andre forskere vil gjøre de samme funnene og konklusjonene dersom de hadde fulgt samme prosedyre (Yin, 2018). I vårt tilfelle, og casestudier generelt, vil det være vanskelig å gjenta samme prosedyre. Dette kan blant annet komme av at det informantene forteller om i intervjuene vil kunne preges av faktorer som står utenfor vår kontroll, slik som humør og dagsform. Derfor var det viktig for oss å ha en god

tone med informantene, og sørge for at vi som forskere fremstod som imøtekommende og redelige.

Derfor kan en nøyaktig og transparent beskrivelse av forskningsprosessen styrke studiens reliabilitet. Samtidig har vi valgt å observere kurset for å kunne få en bedre forståelse av hva de snakker om i intervjuene. Målet for oss i denne oppgaven vil være at leseren får et så godt innblikk i forskningen vi har gjort, at det vil være mulig å ta stilling til studiets kvalitet (Tjora, 2021).

#### **4.4.2 Validitet**

*Validitet* dreier seg om i hvilken grad funn som gjøres i undersøkelsen faktisk besvarer forskningsspørsmålene som stilles (Tjora, 2021). En viktig del av studiens validitet er å frembringe troverdige resultater gjennom forskningen, og Johannessen (2021) peker på metodetriangulering er en måte som kan styrke studiens validitet. Ved å kombinere observasjon og intervju fikk vi en variert mengde rådata som ble tatt i bruk i analysearbeidet. Metodetrianguleringen kan hjelpe oss med å belyse ulike sider, og sørge for at det blir mindre tolkning og en bedre forforståelse når de ansatte i Vinmonopolet skal beskrive et smaks kurs som vi tidligere ikke hadde kjennskap til. Det sørget også for at vi i vår intervjuguide hadde en bedre oversikt over hvordan kurset var utformet i sin helhet, og bidro til at våre spørsmål ble mer spisset mot kurset, enn om vi ikke hadde fått observert det. Med en slik metodetriangulering styrkes graden forskningsresultatene stemmer med virkeligheten.

#### **4.4.3 Generalisering**

*Generalisering* handler om i hvilken grad funnene i forskningsprosjektet kan overføres til lignende fenomener (Johannessen et al., 2021). Generaliserbarheten vil si noe om forskningens relevans utenfor de vi undersøkte, og er med på å utvikle en forståelse av de fenomenene som studeres (Tjora, 2021). Etersom fenomenet som undersøkes i denne studien er de butikkansattes erfaringer med «Digital temasmaking», kan funnene bidra til å skape en forståelse av hvordan ansatte opplever digital opplæring på arbeidsplassen. I stedet for generalisering av funn, peker Johannessen (2021) på overføring av kunnskap ved denne type studier. Ifølge Flyvbjerg (2006) handler forskning om å oppnå kunnskap, og selv om vår studie ikke vil føre til en formell generalisering av funnene, vil vårt bidrag kunne belyse sider av

digitale kurs på arbeidsplassen. Resultatene i studien kan bidra til at andre som har gjennomført lignende kurs ser likheter med egne erfaringer. Funnene i vår studie kan på denne måten få en verdi for andre som skal utvikle eller delta i digitale kurs.

## 4.5 Etikk

En viktig del av forskningsprosessen er å ta stilling til etiske dilemmaer og spørsmål som kan oppstå underveis i arbeidet (Yin, 2018). Vi bestemte oss tidlig for å ta i bruk kvalitative metoder for datainnsamling, og satt oss derfor godt inn i hvilke etiske overveielser vi ble nødt til å gjøre. Som forskere er det viktig å møte informantene på en tillitsfull måte, og være åpen om hensikten med forskningsprosjektet (Tjora, 2021). Informantens rett til selvbestemmelse er sentralt i et hvert forskningsprosjekt (Johannessen et al., 2021). For å ivareta dette hensynet fikk informantene et informasjonsskriv med samtykkeerklæring i forkant av intervjuet (se vedlegg 2). Dette ble også gitt til informantene som deltok i observasjonen (se vedlegg 1). Informasjonsskrivet inneholdt opplysninger om hensikten med forskningsprosjektet, samt informasjon om rettigheten til å trekke seg fra intervjuet eller observasjonen, både underveis og i etterkant. Ettersom fire av intervjuene ble gjennomført over Teams ble det vanskelig å innhente skriftlig samtykke fra disse informantene. Dette løste vi ved å innhente muntlig samtykke fra informantene i begynnelsen av intervjuet, slik at det ble tatt opp via diktafonappen. Vi sikret på denne måten at informantene fikk informasjon om at de hadde råderett over sin egen deltakelse i forskningsprosjektet, og at de når som helst kunne trekke seg dersom de ikke ønsket å delta.

Et annet viktig aspekt ved deltakelse i et forskningsprosjekt er informantenes rett til anonymitet (Johannessen et al., 2021). Vi har valgt å gi informantene fiktive navn under transkribering av intervjuene og når de omtales i oppgaven. Vi har også valgt å gi butikkene de jobber i andre navn. Dette for å sikre at informantene ikke gjenkjennes.

I forkant av studien søkte vi godkjenning hos Norsk senter for forskningsdata (NSD) til å gjennomføre observasjon og intervju (se vedlegg 5). Søknaden inneholdt informasjon om studien, utvalg av informanter og hvordan vi skulle gjennomføre datainnsamlingen. Vi opplyste også om hvordan personopplysninger/konfidensiell informasjon skulle lagres, samt avslutningsdato for prosjektet og sletting av data. Dette ble gjort fordi all informasjon som kan knyttes tilbake til en person regnes som personopplysninger, og prosjekter som håndterer

personopplysninger skal meldes til NSD (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). Ettersom observasjonen var første gang vi møtte informantene som jobbet i butikk, valgte vi å notere navnene deres for å forsikre oss om at vi hadde oversikt over hvem som gjorde og sa hva. Gjennom intervjuene ble det gjort lydopptak av stemmene til informantene, noe som også regnes som personopplysninger. Ved intervju ble det gjort opptak via Diktafonappen som etter endt opptak ble kryptert og sendt til Nettskjema. Der ble opptakene oppbevart under hele prosjektet, før de sammen med feltnotatene ble slettet ved prosjektets slutt.

## 5. Casebeskrivelse

I dette kapittelet vil vi redegjøre for kurset som utgjør vår case. Funn som presenteres i analysen baserer seg på data innsamlet fra observasjon og intervju tilknyttet kurset. Det vil derfor være hensiktsmessig å gi en beskrivelse av kurset i forkant av analysekapittelet, slik at utdrag fra datainnsamlingen blir forståelig for leseren.

Kurset som utgjør vår case, er en fordypning i et varefaglig tema innenfor Vinmonopolets produktutvalg. Etter fem piloter var «Digital temasmaking – Akevitt» det første kurset som ble gjennomført. Kurset bestod av tre moduler, to e-læringer (modul 1 og 3) og et direktesendt smakskurs (modul 2). E-læringene ble gjennomført i forkant og etterkant av smakskurset. Modul 1 fungerte som en introduksjon av temaet, mens modul 3 fungerte som et repetisjonskurs. Modul 2 var det digitale smakskurset som ble arrangert mellom modul 1 og 3.

Vi vil nå presentere læringsplattformen der «Digital temasmaking» inngår som en del av Vinmonopolets kursportefølje. Deretter vil vi ta for oss kursets utforming og innhold.

### 5.1 Læringsplattform – Polakademiet

Polakademiet utgjør Vinmonopolets rammeverk for kompetanseutvikling, og fungerer som en læringsplattform for de ansatte (Vinmonopolet, 2020). Det er her de ansatte kan finne kursbeskrivelser og melde seg på kurs. Digitale kurs gjennomføres i Polakademiet, og deltakerne kan også se de tilgjengelige modulene til kurset de er påmeldt.

Når tilbys et nytt smakskurs får alle ansatte tilbud om å melde seg på, der invitasjonen de mottar inneholder informasjon om kurset, og om det er et grunnleggende kurs, eller ment for viderekommende. Hos en ansatt som meldte seg på «Digital livesmaking – Akevitt» ble dette presentert på kursdeltagerens side da de logget seg inn på Polakademiet.

#### 5.1.1 Modul 1 – Introduserende e-læring

Etter å ha meldt seg på «Digital temasmaking» fikk deltakerne tilsendt den første e-læringen (modul 1) 4 uker før det direktesendte smakskurset (modul 2) skulle holdes. I begynnelsen av

modulen skulle deltakerne gjøre en vurdering av sin kunnskap om temaet. Etterfulgt av dette ble kursets læringsmål presentert, som vist i figur 4.



**Læringsmål**

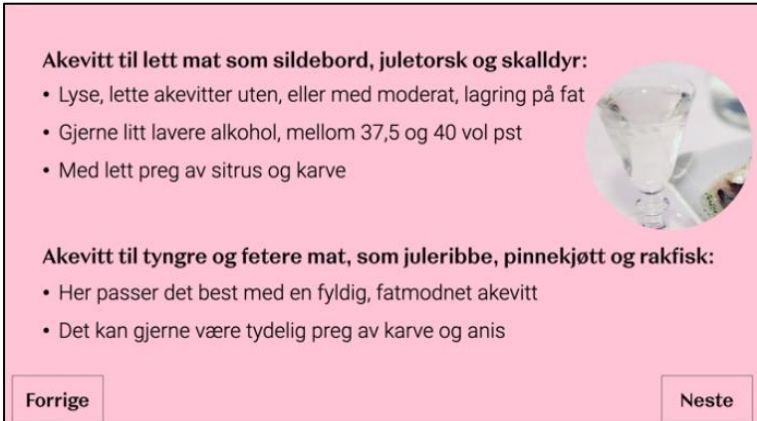
Etter gjennomført kurs, er målet at du skal sitte igjen med følgende:

Jeg vet hva akevitt er med bakgrunn i hvor og hvordan det lages, og kjenner til bruksområdene. Jeg vet også hvordan jeg skal anvende kunnskapen i en behovsavklaring i et kundemøte.

Forrige Neste


Figur 4: Skjermbilde fra modul 1. Læringsmål i "Digital temasmaking"

Deltakerne fikk deretter presentert en fire minutter lang informasjonsfilm. Filmen handlet blant annet om akevittens historie og produksjonsprosess. En ansatt i Vinmonopolet som er ekspert på temaet presenterte innholdet i filmen. Den ble etterfulgt av en quiz der kunnskap om temaet ble testet. Mot slutten av e-læringen var det tekst og bilder rettet mot kundemøtet, der produktets bruksområder ble presentert (se figur 5).



**Akevitt til lett mat som sildebord, juleorsk og skalldyr:**

- Lyse, lette akevitter uten, eller med moderat, lagring på fat
- Gjerne litt lavere alkohol, mellom 37,5 og 40 vol pst
- Med lett preg av sitrus og karve



**Akevitt til tyngre og fetere mat, som juleribbe, pinnekjøtt og rakfisk:**

- Her passer det best med en fyldig, fatmodnet akevitt
- Det kan gjerne være tydelig preg av karve og anis

Forrige Neste

Figur 5: Skjermbilde fra modul 1. Akevittens bruksområde.

Avslutningsvis i modulen ble deltakerne oppfordret til å sende inn spørsmål om hvilken kunnskap de ønsket for å kunne kartlegge og møte kundens behov. Gjennomføringen av modul 1 var beregnet til å ta ca. 10 til 15 minutter.



## 5.1.2 Modul 2 – Det direktesendte smakskurset

I forkant av det direktesendte smakskurset fikk deltakerne tilsendt en påminnelse med informasjon om hva de måtte ha klart før oppstart. Dette innebar å ha notatark, smaksflasker, glass og spyttbøtte klart, samt oppkoblet PC med bilde og lyd på storskjerm. Smaksflaskene hadde tidligere blitt sendt fra Hovedkontoret, og var nummert fra 1 til 9. De ansatte skulle ikke være kjent med hvilke produkter de skulle smake.

Det direktesendte smakskurset ble avholdt mandag 08.11.2022 klokken 08.00, to timer før butikkenes åpningstid. Rundt 500 av Vinmonopolets ansatte var «samlet» for å følge direktesendingen i sine respektive butikker. I oppstarten av sendingen ble informasjonsfilmen fra modul 1 vist, og i løpet av visningstiden fikk deltakerne mulighet til å klargjøre seg til smaking. Da filmen var ferdig introduserte de to kursholderne seg, samt programmet og tidsplan for sendingen. Kursholderne bestod av en fagekspert, den samme personen som i informasjonsfilmen, og en medsmaker. Rollen til medsmakeren var å stille spørsmål til eksperten, og hun hadde samtidig ansvar for lede sendingen i henhold til tidsplanen. Eksperten var spesialist på temaet akevitt, og hans ansvar var å sørge for at fagkunnskapen om produktet kom frem i direktesendingen.

Smakingen foregikk ved at deltakerne ble veiledet gjennom de ni ulike produktene. For hvert produkt skulle deltakerne smake og deretter notere på egenhånd i smaksskjemaet. Etter den individuelle smakingen fulgte kursholderne opp med en felles gjennomgang, der eksperten blant annet snakket om smak og ingredienser til de ulike produktene. Eksperten svarte så på spørsmål fra medsmaker, og delte annen relevant informasjon innenfor de ulike bruksområder og lagringsmetodene for akevitt. Innsendte spørsmål fra modul 1 var flettet inn i det direktesendte smakskurset. Både manuset til eksperten og flere av spørsmålene medsmakeren stilte var basert på de innsendte spørsmålene.

Deltakerne smakte på fem akevitter i første del av modulen, før de hadde en pause på ca. 10 minutter. Etter pausen smakte de på de fire resterende akevittene. Det direktesendte smakskurset ble avsluttet med en oppsummering av temaet, ca. 5 minutter før butikkenes åpningstid.

### 5.1.3 Modul 3 – Oppsummerende e-læring

Fire uker etter det direktesendte smaks kurset ble den oppsummerende e-læringen (modul 3) tilgjengelig for kursdeltakerne. Modulen startet med å repetere innhold fra modul 1 og 2, i form av informasjon om akevitt, produksjonsmetode og råvarer. Dette ble etterfulgt av en kort quiz. Videre fulgte ny og detaljert informasjon om bruksområder for de ulike produktene. Dette ble presentert ved hjelp av tekst og bilder, som vist til i figur 6 og 7.



Figur 6: Skjermklipp fra modul 3. Bruksområdet til ribbe.



Figur 7: Skjermklipp fra modul 3. Bruksområdet til pinnekjøtt.

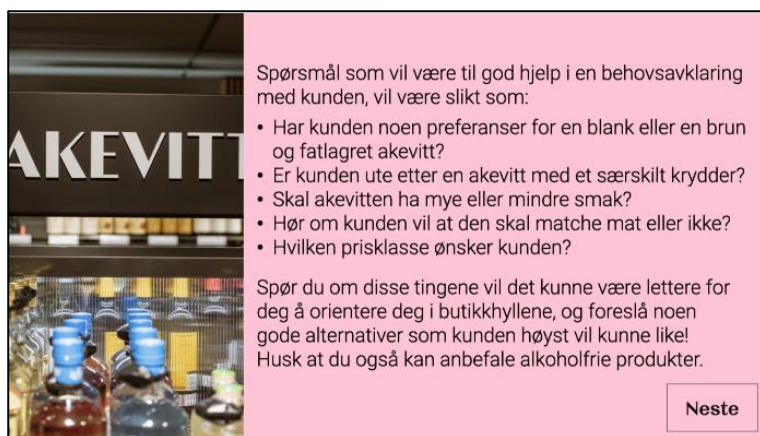
Avslutningsvis i modul 3 skulle deltagerne gjennom en kunnskapstest, som dekket innhold fra hele kurset. Spørsmålene kom i form av multiple choice-oppgaver (se figur 8) og klikk-og-dra-oppgaver (se figur 9). Underveis i kunnskapstesten ble det også presentert spørsmål som vil kunne hjelpe deltakerne i kundemøtet (se figur 10).



Figur 8: Skjermbilddet fra modul 3. Multiple-choice oppgaver i kunnskapstesten.



Figur 9: Skjermbilddet fra modul 3. Klikk-og-dra-oppgave i kunnskapstesten.



Figur 10: Skjermbilddet fra modul 3. Spørsmål til behovsavklaring med kunder.

For å bestå kurset var deltakerne nødt til ha et resultat på minst 80%, noe som tilsvarer å svare riktig på minst 8 av 10 spørsmål (se figur 11). Dersom deltakerne ikke klarte å oppnå denne poengsummen fikk de mulighet til å gjennomføre kunnskapstesten på nytt.



Figur 11: Skjermbilde fra modul 3. Resultatside for kunnskapstesten.

Gjennomføringen av modul 3 var beregnet til å ta ca. 15 minutter.

## 5.2 Begrepsavklaring

Fordi vi ser på et kurs bestående av tre moduler anser vi det som hensiktsmessig å gjøre en begrepsavklaring for videre bruk i oppgaven. Samtidig vil vi gi en oppsummerende beskrivelse av de tre ulike modulene.

*Det digitale smakskurset / «Digital temasmaking»:* I denne oppgaven brukes disse begrepene for å omtale kurset i sin helhet. Disse begrepene innebærer alle tre modulene.

*Introduserende e-læring / Modul 1:* Disse begrepene brukes for å omtale den første modulen i kurset. I oppgaven vil vi veksle mellom å bruke «modul 1» og «introduserende e-læring». Den introduserende e-læringen (modul 1) bestod av video, tekst, bilder og quiz, og ble gjennomført individuelt av de butikkansatte.

*Det direkte sendte smakskurset / Modul 2:* Disse begrepene viser til den andre modulen i kurset. I oppgaven vil vi veksle mellom å omtale denne delen som «modul 2» og «det direkte sendte smakskurset». De butikkansatte deltok i sine respektive butikker, og gjorde denne modulen i fellesskap med kollegaene sine.

*Oppsummerende e-læring / Modul 3:* Disse begrepene brukes for å omtale den siste modulen i kurset. I oppgaven vil vi veksle mellom å omtale denne delen som «modul 3» og «oppsummerende e-læring». Den oppsummerende e-læringen (modul 3) bestod av tekst, bilder og en avsluttende kunnskapstest, og ble gjennomført individuelt av de butikkansatte.

## 6. Analyse

Målet med denne oppgaven er å belyse hvordan ansatte i Vinmonopolet erfarer bruk av «Digital temasmaking» som del av opplæringen. I dette kapittelet vil vi først gi en nærmere beskrivelse av informantene og deres bakgrunn. Deretter presenteres funn som har blitt identifisert gjennom den tematiske analysen av vårt datamateriale. De seks temaene vi har identifisert er: kunnskapsdeling, digital interaksjon, kursholdere, sammenligning med fysiske klasseromskurs, kundemøtet og travel hverdag. Hvert tema vil inneholde en beskrivelse, etterfulgt av utdrag fra det transkriberte datamaterialet. Formålet med denne delen av oppgaven er å gi leseren kunnskap og forståelse av hva vi har forsket på, uten å måtte gjennomgå hele datasettet (Tjora, 2021). Vi ønsker at leseren skal få en bedre forståelse av hvilke erfaringer de ansatte gjør seg i møte med «Digital temasmaking». Dette med bakgrunn i både forskningsspørsmålene og problemstilling. Derfor har vi av praktiske hensyn kun inkludert det vi mener er relevant. Sitatene som presenteres i dette kapittelet vises i en fullstendig oversikt i vedlegg 6.

### 6.1 Introduksjon av informanter

Utvalget av informanter i studien vår består av seks personer som alle er ansatt i Vinmonopolet. Fire av informantene jobber til daglig i butikk, mens de to resterende er ansatt i Vinmonopolets opplæringsavdeling. De butikkansatte var rekruttert gjennom vår kontaktperson, og kriteriet for utvalget var at de hadde deltatt på «Digital Temasmaking». Vi hadde ikke møtt noen av informantene tidligere da de stilte til observasjon og/eller intervju. For å anonymisere butikkene og de ansatte som jobber der vil vi omtale butikkene som Blå, Grønn og Rød butikk videre i oppgaven. De ansatte har fått fiktive navn som samsvarer med første bokstav i fargen på butikken der de jobber.

Navnene på de ansatte i den **Blå** butikken starter på bokstaven **B** (**Birger** og **Bjørn**). Den ansatte i **Grønn** butikk starter på **G** (**Gerd**) og den ansatte i **Rød** butikk starter på **R** (**Renate**). De ansatte i opplæringsavdelingen jobber på det vi omtaler som **Hovedkontor**. Vi har derfor gitt dem navn på **H** (**Heidi** og **Hanne**). Dette har vi gjort for å sørge for at man enkelt skal forstå hvilke roller de ulike informantene har, samtidig som det ivaretar deres anonymitet.

## **De butikkansatte / butikkinformantene**

---

**Birger** jobber i den Blå butikken, og har ca. 30 års erfaring i Vinmonopolet. Han er butikksjef i den Blå butikken.

**Bjørn** jobber i den Blå butikken, og har over 20 års erfaring i Vinmonopolet. Han har tidligere erfaring som butikksjef, men er nå nestleder i den Blå butikken.

**Gerd** jobber i den Grønne butikken, og har 14 års erfaring i Vinmonopolet. Hun er butikksjef i den Grønne butikken.

**Renate** jobber i den Røde butikken, og har 16 års erfaring i Vinmonopolet. Hun har tidligere jobbet som nestleder, men er nå butikksjef i den Røde butikken.

## **Hovedkontoret**

---

**Heidi** har ansvar for opplæringen i Vinmonopolet. Hun har jobbet med opplæring og ledelse siden 2011, og vært ansatt i Vinmonopolet siden våren 2020.

**Hanne** er ansatt i opplæringsavdelingen i Vinmonopolet. Hun jobber med utforming av kurs, og har vært ansatt i Vinmonopolet siden høsten 2020.

## **6.2 Kunnskapsdeling**

Gjennom intervjuene ønsket vi blant annet å få en forståelse av hvordan informantene forstår kunnskapsdeling som del av deres læring. Ettersom «Digital Temasmaking» utgjør vår case ønsker vi å undersøke hvordan kunnskapsdelingen skjedde underveis og i etterkant av dette kurset. For å forstå dette vil det også være relevant å se på i hvilke settinger kunnskapsdeling i utgangspunktet skjer i løpet av arbeidshverdagen til de butikkansatte.

De butikkansatte forteller at de ser på oppdatering av varefaglig kunnskap som en viktig del av arbeidshverdagen. De forklarer at dette ofte skjer ved bruk av ulike skriftlige kilder, samt at alle ansatte i Vinmonopolet må gå igjennom en obligatorisk grunnopplæring når de ansettes. I intervjuene trekker butikkinformantene også frem andre kollegaer som særlig viktige for å holde seg oppdatert på den varefaglige kunnskapen. Renate fra den Røde butikken forteller at kunnskapsdeling mellom ansatte kan skje i utførelsen av arbeidsoppgaver i hverdagen.

Renate forteller:

*Det er både det [når de ansatte fyller ut varer], og i et kundemøte hvis det kommer en kunde og sier «Hei, du jeg har veldig lyst på en naturvin kan du fortelle meg litt om produksjonsmåten eller hva er det du gjør som gjør at det er en naturvin for eksempel eller oransjevin?», og da kan du si «å, gud – jeg er ikke så god på det men jeg skal finne noen som er veldig god på det». Så da kan jeg hente en annen ansatt som er kjempegod på det, og da er jeg litt sånn at jeg prøver å stå litt bakgrunn for å lære, jeg er ikke god på naturvin og oransjevin, men da kan jeg gjerne stå i bakgrunn og lytte, for da får jeg med meg mere ut ifra ... Og da har jeg lært meg jeg og. Og ikke bare kunden (S1).*

Renate forteller at kunnskapsdelingen som skjer i kundemøtet både forekommer mellom henne og kollegaen, men også mellom kunden og den ansatte. Dette er en situasjon hvor de kan dra nytte av at de innad i butikken innehar ulike kunnskapsområder. Hun poengterer videre at de ansatte i den Røde butikken besitter forskjellig kunnskap, og ser på dette som en stor fordel når de skal lære av hverandre.

Renate forteller:

*(...) Også er det jo det som er fint å jobbe sammen med såpass mange som man gjør og. Er jo at man spesifiserer seg på forskjellige områder og ulike ting, sånn at man kan hjelpe hverandre i kundemøte, og det syntes jeg er kjempefint at vi kan bruke hverandre, og da lærer vi i butikk mye mer også (S2).*

Å lære av kollegaer er noe flere av de andre butikkinformantene også trekker frem i sine intervjuer. Renate legger særlig vekt på at kundemøtet er en viktig læringsarena. Flere av de butikkansatte trekker frem samtale med kollegaer som viktig og lærerikt. Gerd fra den Grønne butikken sier: «det er jo lærerikt å høre hva andre, andre tenker og opplever» (S3). Birger i den Blå butikken trekker også frem andre kollegaer som kilde til ny kunnskap.

Birger forteller:

*(...) Noen kan stort sett alltid noe om noe, så da spør man jo de personene hvis det er noe man lurer på, så. Ja, så det er jo jevnlig diskusjoner og snakk om produkter her for å si det sånn. Det er det (S4).*

I dette ekstraktet kan vi se at Birger trekker frem at det ikke bare er ved kundemøter de butikkansatte hjelper hverandre, men at de også oppsøker og stiller spørsmål til de kollegaene som innehar kunnskap om temaet de lurer på. Birger sier videre at det er vanlig å arrangere smakskurs i egne butikker, og at dette er en arena der de kan dra nytte av hverandres kunnskap i den enkelte butikk.

Birger forteller:

*Altså de fleste smakingene foregår i den enkelte butikk, ikke sant, hvor man da bare smaker med kollegaer og at kollegaer utveksler erfaringer og meninger og synspunkter om det man smaker(...) Hvor vi da på en måte ikke har noe såkalt ekspert, altså, vi er jo gode på våre ting her og, og kan mye forskjellige ting. Så når vi smaker her så er det alltid noen sammen og diskutere og smaker og ja og det er jo liksom det som er det beste (S5).*

Dette ekstraktet viser at smaking på produkter kan bidra til diskusjoner og samtaler. Det kommer frem i intervjuene med de andre butikkinformantene at de også opplever dette. Informantene gir uttrykk for at smaking på produkter er en viktig del av læring som skjer på deres arbeidsplass. Heidi fra Hovedkontoret forteller at kurset er et resultat av en kartlegging av det varefaglige behovet hos de butikkansatte. Hun trekker frem at det er viktig å samle de ansatte i sine respektive butikker.

Heidi forteller:

*(...) Vi må også samle dem fordi det varefaglig handler veldig mye om sosial kunnskapsdeling også. Så ja la oss kjøre digitalt for vi vil egentlig nå ut til så mange som mulig fordi vi ønsker å heve den generelle varefaglige kompetansen hos de ansatte (S6).*

I dette ekstraktet kan vi se at Vinmonopolet fokuserer på at varefaglig kompetanse kan skje gjennom sosial kunnskapsdeling. Heidi begrunner dermed at ønsket om å samle de ansatte i de sine butikker kan bidra til å sikre dette. Samtidig trekker hun frem at valget om å gjennomføre kurset digitalt vil bidra til at flere butikkansatte får mulighet til å delta på kurset. I intervjuet med Birger forteller han at samtalen underveis i det direktesendte smakskurset var viktig, og at det kan fungere som en bekreftelse på egne opplevelser.



Birger forteller:

*Den [samtalet] er viktig. Den er viktig, eh, få input og kunne liksom få en slags bekræftelse på at man eventuelt tenker riktig eller kjenner riktig smaker og, og hva man mener og litt forskjellige akevittene og. Det er viktig det å kunne diskutere seg mellom og utveksle hva man, hva man opplever (S7).*

Flere av de butikkansatte har vanskeligheter for å redegjøre i hvilken grad det var dialog underveis i det direktesendte smakskurset. Dette begrunner de med at det var lang tid siden de gjennomførte smakingen. De butikkansatte gir likevel uttrykk for at det var dialog i noen grad mellom dem og de andre kursdeltakerne i butikken. Ingen av butikkinformantene peker på lite tid som årsak til dette, og på spørsmål om hvordan de opplevde muligheten til dialog underveis svarer Bjørn: «(...) Der opplevde jeg muligheten som god. Altså det gikk ikke raskere enn at man kunne kommentere litte granne» (S8). Gerd sier heller ikke noe om at tid var årsak til lite dialog, men peker blant annet på at fokuset på skjermen var stort: «(...) Jeg husker ikke akkurat at vi diskuterte så mye, for at vi var ganske opptatt av det som skjedde på skjermen og å smake, så vi var inni en boble» (S9). Hun kommer like etterpå en hendelse der hun og kollegaen førte en dialog: «(...)Vi snakket nok litt... Det var blant annet en akevitt som de ikke nevnte hadde vært på fat, som vi var bare sånn: «men denne må jo være fatlagret»» (S10). Renate snakker også om en hendelse der det ble interessante samtaler underveis i kurset. Dette oppstod særlig når kollegaene var uenig innad i butikken «(...) Noen syntes den ene akevitten var kjempegod, men andre syntes den var grusom, ikke sant. Det er jo interessant» (S11). Vi observerte at det også i den Blå butikken var noe dialog mellom Bjørn og Birger. Dette skjedde da de var uenige om smakspreferanser. Bjørn spurte Birger: «Hvilken likte du best av nummer 2 og nummer 3?» (S12), hvorpå Birger uttrykker at han foretrekker det motsatte av Bjørn.

I intervjuet trekker Bjørn frem at hvem han utfører smakskurset med vil påvirke hvor mye han lærer gjennom dialogen.

Bjørn forteller:

*Ja, det kommer jo litt an på.. hva skal jeg si.. kunnskapsnivået til den man eventuelt smaker med da, så det vil jo variere veldig både mellom butikker og innad i butikker og for så vidt da. Så det vil nok kanskje være litt mer tilfeldig, men hvis man, la oss si jeg hadde vært her med en brennevinseksperter for eksempel, som hadde kunnet enda mer enn Birger, så ville jeg helt sikkert ha lært mer om, om brennevinssmaking vil jeg tro (S13).*

Han trekker også frem hvordan det vil være tilfeldig hvor mye man lærer av kollegaer når man smaker i egen butikk. Bjørn viser til at han ville ha lært mer om han hadde sittet på kurset sammen med en som var ekspert på temaet for smakingen. Videre forteller Bjørn at antallet som deltar på smakskurset vil kunne påvirke i hvilken grad det blir dialog mellom deltakerne. Han tror at dersom de i den Blå butikken hadde vært flere deltakere, så ville dialogen mellom dem blitt annerledes.

Bjørn forteller:

*Ja, nå var jo vi bare 2 da, men hvis vi hadde vært 3 f.eks. så hadde det jo vært en helt annen dynamikk, eh, med mer prating, eh, gjerne. Og hvis man da kunne diskutert her hva man hadde, enten først og så kunne de kommentert på skjermen etterpå hva de synes dette her var for noe, deres vurderinger. Eh, kanskje en litt bedre løsning synes jeg, men ja (S14).*

I dette ekstraktet snakker Bjørn om at han kunne tenke seg å diskutere mer med kollegaen enn det han opplevde var mulig underveis i det direktesendte smakskurset. Renate forteller at de var fem ansatte som deltok på kurset i den Røde butikken. Hun uttrykker at de hadde diskusjoner underveis.

Renate forteller:

*Ja, og vi diskutere egentlig ganske mye etterpå og. Sånn at vi fikk brukt den tiden godt, men at vi også kunne diskutere etterpå. Det er det som er veldig fint at man har en sånn digital smaking i butikk. For da snakker man om det kanskje resten av dagen, og kanskje ting også sitter enda mer. Også kan man gå ut i hyllene og se på produktene og lese litt og ja (S15).*

I ekstraktet ser vi at Renate forteller at de ansatte i den Røde butikken brukte resten av arbeidsdagen til å diskutere innhold fra kurset. Hun forklarer at ettersom kurset ble gjennomført i butikken, hadde de varene de smakte lett tilgjengelig umiddelbart etter kurset. Samtidig forteller hun at det fungerte som en sosial happening i deres butikk. Også Bjørn trekker frem hvordan produktene ble snakket om i etterkant av kurset, og er en av butikkinformantene som forteller om hva han delte med kollegaene som ikke deltok.

Bjørn forteller:

*(...) Kommenterte vel litt på de mest negative erfaringene jeg hadde sensorisk da, altså ting jeg trodde var bedre enn som viste seg å faktisk å være, eh, det ble jo kommentert selvfølgelig for det er jo alltid interessant for andre som har tenkt det samme som meg gjennom mange år, ikke sant, at dette er solid kvalitet og så er det ikke det. Så, eh, ja, det er jo interessant å videreformidle da (S16).*

Han forteller at han delte sine mest negative sensoriske erfaringer med produkter han fra tidligere hadde et bedre inntrykk av. Bjørn sier at dette er interessant å videreformidle til noen som kan ha hatt samme oppfatning som han tidligere. I den Blå butikken forteller informantene at de har delt noe av kursets innhold med ansatte som ikke deltok. Likevel påpeker Bjørn at dette ikke vært i stor grad fordi han ikke har opplevd at de har spurt han om det. Bjørn sier: «(...) Jeg tror ingen av de spurte om våre erfaringer med kurset» (S17). På spørsmål om hva Gerd har delt fra kurset svarer hun at det for det meste har vært informasjon om hvilke produkter de smakte, samt deres opplevelser av dem, som ble delt med kollegaene.

Gerd forteller:

*Ja, jeg tror nok det, at vi har gjort det litt innimellom, og sagt at «denne smakte vi liksom på den digitale livesmakingen», ikke sant, og «denne var sånn og sånn. Denne likte vi veldig godt og denne innfridde kanskje ikke så bra», så ja, vi har snakket om det (S18).*

I ekstraktet sier Gerd at det har blitt snakket om kursets innhold med andre kollegaer, i form av å dele erfaringer de gjorde seg med produktene de smakte.

### **6.3 Digital interaksjon**

Dette tema identifiserte vi på bakgrunn av informantenes refleksjoner rundt deres bruk og muligheter for å interagere digitalt. I intervjuene snakker de butikkansatte om mulighetene for å sende inn spørsmål i modul 1 (introduserende e-læring) og bruk av chatten underveis i den modul 2 (det direktesendte smakskurset). Samtidig har de ansatte på Hovedkontoret bidratt til dette teamet ved å komme med sine refleksjoner om hvilke muligheter de hevder er til stede i kurset.

De fire butikkinformantene forteller alle at de gjennomførte den første modulen individuelt. De opplyser om at de hadde gjort modul 1 i arbeidstiden i sine respektive butikker, og at de gjorde den på PC. Flere av butikkinformantene snakker om og er klar over mulighetene for å gjennomføre modulen på mobil, men særlig Renate og Birger fremhever at de foretrakk å gjøre det på PC. På spørsmål om deltakerne har benyttet seg av muligheten til å sende inn spørsmål underveis i modul 1, forteller samtlige at de ikke har gjort dette. I intervjuet med Heidi fra Hovedkontoret forteller hun om hensikten med denne muligheten.

Heidi forteller:

*Også mener vi at det er en viss form for interaksjon når vi har spurt dem i forkant om hva de opplevde at de trenger. Ehhh, sånn at vi føler at livesendingen treffer det faktiske behovet og ikke det blir sånn synsing på hva de ansatte trenger, men at det blir en reel et reelt behov for hva de kan, ikke kan, ønske mer av under selve livesendingen da (S19).*

I ekstraktet ser vi at Heidi gir uttrykk for at muligheten til å sende inn spørsmål i modul 1 er en viss form for interaksjon for kurssets deltakere. Samtidig trekker hun frem at det gir kursholderne en oversikt over hva behovet til de ansatte er, og at det gir de butikkansatte mulighet til å påvirke hva de ønsker mer av i kurset. Videre i intervjuet forteller Heidi at de innsendte spørsmålene ble besvart der det var hensiktsmessig underveis i det direktesendte smakskurset.

I intervjuene med de butikkansatte gir både Gerd og Birger uttrykk for at de er positive til muligheten for å sende inn spørsmål i modul 1. Gerd ser på dette som en mulighet til å kunne bli med å påvirke hvordan kurset blir utformet og innholdet i det: «(...) Jeg tenker jo at det er veldig fint å at det er slik [at man kan sende inn spørsmål], for da får jo folk påvirke, hvis dem vil» (S20). Birger sier at innsending av spørsmål kan gi kursutviklerne en forståelse av hva de ansatte har behov for.

Birger forteller:

*Jeg skjønner at de kanskje vil ha spørsmål. Altså de vil jo gjerne vite om det er ting som vi lurert på. At det stilles, at man får muligheten til å stille disse spørsmålene man ønsker syntes jeg er fint (S21).*

Selv om de butikkansatte fremstår som positive til muligheten, har de ikke benyttet seg av den. Flere av de butikkansatte forklarer at årsaken til dette er at de ikke opplevde å ha noen spørsmål

etter å ha gjennomført modul 1. Bjørn sier at han opplevde at kurset forklarte innholdet på en måte som gjorde at han ikke satt igjen med noen spørsmål.

Bjørn forteller:

*Ehhh, nei, sikkert fordi når man forklarte produksjonsprosessen så var det jo ganske enkelt da, så det var liksom ikke noen spørsmål som meldte seg, så nei (S22).*

De fire butikkinformantene forteller at de opplevde modul 1 og 3 som oversiktlige og forståelige. Samtidig forteller de at det var mye som opplevdes som nytt. Alle de butikkansatte forteller i intervjuene at det var første gang de deltok på et digitalt smakskurs. I intervjuet med Birger forteller han om sine forventninger til kurset:

*Jeg hadde egentlig ingen aning. Liksom. Sånn livesmaking, sånn digital smaking. Det var liksom. Det var helt nytt, det var liksom aller første gangen man hadde gjort det så jeg visste ikke hva jeg kunne forvente (S23).*

Under observasjonen så det ut til at dette var en ny kontekst for de butikkansatte i den Blå butikken. Både det å logge på og hvor de skulle trykke for å komme inn på kurset fremsto som ukjent for Birger. For å komme i kontakt med kursholderne kunne deltakerne ta i bruk en chat. I den Blå butikken observerte vi at chatten ble lukket rett etter at de hadde logget seg på Teams under det direktesendte smakskurset. Da chatten ble lukket var det ikke mulig å interagere med kursholdere og sende inn spørsmål eller kommentarer underveis i kurset. Underveis i observasjonen sier Birger: «Skal vel ikke interagere med kurset?» (S24). I intervjuet beskriver Birger prosessen med å sende inn spørsmål i chatten som komplisert.

Birger forteller:

*Altså det er jo mye lettere for å kunne spørre en ekspert da som holder en smaking når du er på en fysisk smaking ikke sant. Da tar du det der og da, ikke sant, mens du smaker og i det du liksom får et spørsmål. Det er ikke like lett når du sitter digitalt, ikke sant, da må du sende inn og så kommer svaret kanskje 5 minutter etterpå (S25).*

I ekstraktet ser vi at Birger gir uttrykk for at han opplevde det som vanskelig å bruke chatten, noe som bidro til at han ikke kom i kontakt med ekspertene underveis i det direktesendte smakskurset. Bjørn på sin side forteller at hans fravær av interesse for sosiale medier fører til at det ikke faller han naturlig å skulle bruke chatten.

Bjørn forteller:

*Digitale kurs er veldig nytt i Vinmonopolet, eh, vi var en, hva skal vi si, en litt digitalt tilbakestående bedrift frem til noen få år siden bare, så nå har vi alt av moderne hjelpemidler da, men det er det er grand spanking new egentlig for oss da. [...] Nå er ikke jeg på sosiale medier heller, så jeg har liksom ikke den i fingrene da. At jeg skal mene noe om alt, digitalt, umiddelbart. Så antakeligvis annerledes for andre, for meg ikke spesielt relevant (S26).*

Han uttrykker at han ikke føler seg helt trygg på det digitale formatet, og at det i jobben hans har vært lite bruk av digitale kurs tidligere. Bjørn forteller at digitale kurs er nytt, men at han ikke er interessert i eller ser behov for å benytte seg av chat-mulighetene som det digitale formatet tilbyr. I intervjuet med Gerd snakker hun om tilvenningen til det digitale formatet, og at hun heller ikke brukte chatten underveis. Hun viser derimot en større interesse for å ta i bruk chat-mulighetene, og påpeker at dette er noe som kan læres med tiden.

Gerd sier:

*(...) Det er jo også slikt vi lærer oss til å bli flinkere til å bruke slike muligheter etter hvert (S27).*

Renate var den yngste av våre butikkinformanter. Hun forteller at de i den Røde butikken heller ikke hadde tatt chatten i bruk, men så ikke på bruken som en utfordring for å interagere. Gjennom intervjuene får vi opplyst av Heidi på Hovedkontoret at gjennomsnittsalderen på de butikkansatte i Vinmonopolet er 50 år. På bakgrunn av dette trekker Heidi frem at brukervennlighet er noe som prioriteres i utforming av digitale kurs. Hun forteller at de på Hovedkontoret har ansatt en egen UX-designer for å sikre at de ansatte får brukervennlige kurs og forstår hvordan de skal bruke de digitale flatene. Det er viktig at de butikkansatte forstår hva de skal gjøre og hvor de skal gjøre det i de digitale kursene. I intervjuet med Hanne fra Hovedkontoret kommer det frem at ikke alle butikkansatte innehar tilstrekkelig digital kompetanse i møte med «Digital temasmaking». Hun forteller at flesteparten av spørsmålene som ble stilt i chatten handlet om veiledning i det tekniske: «Det meste av spørsmålene som kom inn har også vært litt sånn der «har ikke fått på lyden», «prøv å skru den på»» (S28).

Et uttrykt mål fra Heidi og Hanne på Hovedkontoret er å favne bredt med det digitale smakskurset, altså få med så mange som mulig. Ved store kurs forteller Heidi at det er vanskelig å legge til rette for toveiskommunikasjon.

Heidi forteller:

*På de digitale læringene hvor vi ønsker at veldig mange, så mange som mulig, skal være med (...) Det [toveiskommunikasjon] hadde ikke vært noe problem om vi hadde hatt 25-30 stykker for da hadde vi liksom kunne hatt en dialog, vi kan bruke breakout-rooms, vi kan sette dem i grupper, vi kan få dem til å diskutere, men når vi har 2-3-400 ansatte på en digital smaking så handler om at vi både, vi har tenkt, snust på tanken på å ha etterhvert gi dem oppgaver hvor de diskuterer med sine kolleger i butikken mens det er litt pause, og så kan de liksom sende svaret på chatten (...) Eller hvis de har spørsmål så vil det, så sitter vi jo svarer på chatten samtidig som den live sendingen går hvis de har noen konkrete spørsmål ja (S29).*

Videre forteller hun om ulike måter de har vurdert å bruke chatten på for å styrke toveiskommunikasjonen i kurset. Heidi sier at de foreløpig ikke implementert dette i kurset, da det må veies opp om toveiskommunikasjon tar bort et viktig fokus fra selve kurset. Hun uttrykker en frykt for at det å legge til for mange elementer i kurset vil forstyrre kursdeltakerne. Bjørn forteller at han tror det er vanskelig å finne en balanse mellom en- og toveiskommunikasjon i det direktesendte smaks kurset. Når vi spør Bjørn om han opplevde å savne noe underveis i modul 2 forteller han at han hadde glemt at muligheten for å sende inn spørsmål og bruk av chatten var til stede. Han uttrykker at han uavhengig av dette kunne han ønske seg et litt annet scenario.

Bjørn forteller:

*(...) Nå prøvde de jo å ha en eller annen form for toveiskommunikasjon da, men jeg kunne nok kanskje ønske meg en situasjon hvor de kanskje fortalte mindre om hva dette [smakskomponentene til akevittene] her var, og overlate det i større grad til oss da (...) (S30).*

I ekstraktet sier Bjørn at han ser at mulighetene for toveiskommunikasjon var til stede ved å sende inn spørsmål i modul 1 og bruk av chatten i modul 2. Bjørn forteller at ønsker at kurset skulle tilrettelegge for at det var mer opp til dem.

## 6.4 Kursholdere

Da Hovedkontoret planla for hvordan «Digital temasmaking» skulle foregå var samarbeid med Vinmonopolets faglige eksperter sentralt. Det var ekspertene som stod for valget av innhold til kurset, mens de ansatte på Hovedkontoret stod bak utformingen av kurset. I modul 2 (det direktesendte smakskurset) var det to kursholdere som inntok to ulike roller. Den ene fungerte som «ekspert», og hadde ansvar for den varefaglige kunnskapen som skulle deles. Den andre kursholderen var «medsmaker», og stilte spørsmål til ekspertene underveis i sendingen. I intervjuene med Hanne og Heidi på Hovedkontoret forklarer de hensikten med rollene til kursholderne. Hanne sier at det er et bevist valg å bruke fageksperten som en av kursholderne i det direktesendte smakskurset.

Hanne forteller:

*(...) Der [i det direktesendte smakskurset] har vi jo da satt inn en fagekspert som drar igjennom alle ansatte som har meldt seg på kurset over hele, som sitter og følger med over hele Norge da, fra sine butikker. Ehhh, og det ha å en ekspert som drar dem gjennom det gjør jo at vi, ehhh, ja, de, hva skal man si, vi har veldig troa på at det gir største læringsutbytte, i tillegg til at alle ansatte får kalibrert fagspråket sitt da (S31).*

Hovedkontoret tror at fageksperten gir et stort læringsutbytte for de butikkansatte som deltar på det direktesendte smakskurset, samtidig som de også får kalibrert språket sitt ved å lytte til ekspertens bruk av fagbegreper. Heidi sier at det også har blitt gjort en vurdering ved valget om å bruke en medsmaker.

Heidi forteller:

*Vi valgte jo å kjøre en ekspert som alltid er fint, men også en såkalt nybegynner som ikke kan så mye om det for å fange opp alle de [nye i Vinmonopolet]. Vi kan jo bli veldig låst til faglige uttrykk prate om ting vi forventer at folk kan fordi vi har vært i bransjen så lenge. Ehhh, men en som egentlig rett og slett stiller litt dumme spørsmål som ingen tør å stille da og ha et sånn type alibi (S32).*

Heidi gir uttrykk for at medsmakeren skulle fremstå som en nybegynner, og ved å stille spørsmål underveis, passe på at faglige begreper og komplekse forklaringer ble mer forståelige for de som ikke hadde lang fartstid i Vinmonopolet. Heidi forteller videre at det ble medsmakers rolle å stille de «dumme» spørsmålene, og begrunner dette med at det kan være



flaut for de butikkansatte å ikke besitte det som oppfattes som grunnleggende varefaglig kunnskap. Dette vitner om at Vinmonopolet er en arbeidsplass der mange ansatte besitter høy grad av kunnskap. Butikkinformantene forteller i intervjuene om hvilke erfaringer de gjorde seg med eksperten, og hvordan sammensetningen av de to rollene til kursholderne fungerte. Ingen av butikkinformantene hadde tidligere deltatt på kurs der en av kursholderne inntok rollen som medsmaker. Alle fire var positive til at denne kombinasjonen var godt egnet for kursdeltakere som ikke hadde jobbet i Vinmonopolet så lenge. I tillegg peker Bjørn på at kombinasjonen var egnet ettersom dette var et kurs på grunnleggende nivå. Butikkinformantene uttrykker at de alle har lang fartstid i Vinmonopolet, og ønsket seg derfor at mer til gikk til faglig diskusjon. Renate forteller at de i den Røde butikken opplevde det som rotete at medsmaker stilte spørsmål, og at en løsning ville vært å bruke chatten til de faktiske spørsmålene som dukket opp hos kursdeltakerne.

Renate forteller:

*Ehhh, kanskje ble litt rotete med en som skulle stå og snakke om ting som man lurte på. Det var heller bedre at man kunne sende inn spørsmål underveis, tenker jeg, til en som kan det (S33).*

Ved å la kursdeltakerne, og ikke medsmakeren, stille spørsmål sier Renate det ville blitt mer tid til konkret læring. Hun forteller videre:

*(...) Kanskje man kaster bort litt tid på en person som skal stå der og stille masse spørsmål i en livesending hvor du heller vil fokusere på fakta. Så kan du heller stille inn disse spørsmålene som du kan få svar på, sånn i rulleteksten, eller svar på etterpå da. (...) Jeg vil heller ha noe konkret læring (S34).*

I den Blå butikken forteller Bjørn og Birger om hvordan de opplevde eksperten i kurset. Bjørn sier at maktforholdet mellom ekspert og kursdeltaker kan være problematisk.

Bjørn forteller:

*(...) Et problem jeg hadde husker jeg, det var altså man blir fortalt noe hvordan noe skal smake da. Så på en måte trumfer jo det da vurderingene man gjør rundt omkring da, og det tenker jeg er et problem da, for når en autoritet på skjermen forteller hvordan noe smaker så er det veldig lett at man smaker det uansett hvor riktig det er da (...) Det er kanskje vanskelig å få det til på noen annen måte (S35).*

Til tross for at vurderingene kursdeltakerne selv gjør vil bli preget av ekspertens meninger sier Bjørn at han har vanskelig for å se for seg en annen måte å gjennomføre smakingen på. På oppfølgingsspørsmål om det hadde vært bedre med mer tid før ekspertens presenterte sin smaksopplevelse, svarer Bjørn at han ikke ønsker at ekspertens skal komme med fasit på hva noe smaker. Birger forteller om en annen oppfatning av ekspertens meninger. Han sier han likte å sammenligne egne smaksopplevelser med ekspertens.

Birger forteller:

*Han er dyktig og kan veldig mye, stort sett mer enn vi som hører på (...) Å ta til seg det er jo veldig fint, og samtidig smake selv, og prøve å kjenne etter det samme som han sier (S36).*

Birger trekker frem ekspertens som en person med mye kunnskap om temaet, og beskriver ekspertens som et referansepunkt for smakingen.

## **6.5 Sammenligning med fysiske klasseromskurs**

De fire butikkinformantene som deltok på «Digital temasmaking», hadde alle tidligere erfaring med fysiske klasseromskurs i Vinmonopolet. Temaet har blitt identifisert på bakgrunn av sammenligningen de butikkansatte gjør mellom fysiske og digitale kurs i løpet av intervjuene. Dette skjer uoppfordret i store deler av intervjuene, men de ansatte har også fått spørsmål som oppfordrer dem til å reflektere over likheter og forskjeller. Det kommer frem i intervjuene at de butikkansatte kun inkluderer modul 2 (det direktesendte smakskurset) i sammenligningen de gjør, uten å snakke om modul 1 og 3 som del av kurset i sin helhet. På bakgrunn av erfaringene med kurs og opplæring i Vinmonopolet forteller flere av butikkinformantene at de ser på «Digital temasmaking» som en ny form for opplæring. På spørsmål om hvilke erfaringer Gerd gjør seg når hun sammenligner «Digital temasmaking» med fysiske klasseromskurs svarer hun: «Det kan jo på en måte ikke sammenliknes, det blir jo noe med hele miljøet når du er i en slik klasseromssetting sammen med folk som du heller ikke kjenner fra før» (S37).

Sett opp mot de fysiske klasseromskursene forteller flere av de butikkansatte at det er mindre rom for dialog og meningsutvekslinger i «Digital temasmaking». I den Blå butikken trekker Bjørn og Birger frem at diskusjonen innad i butikken, og diskusjon mellom ekspertens og kursdeltakere er en viktig del av læringen. De forteller at denne muligheten reduseres i det

direktesendte smakskurset, og Bjørn sier at det ved fysiske kurs har «(...) vært mer dialog da, rundt bordet for hvordan man vurderer kvalitet og stil» (S38). Birger sier at mye i kurset er likt som ved et fysisk klasseromskurs, men at den umiddelbare dialogen mellom kursdeltakerne og eksperten forsvinner i det direktesendte smakskurset.

Birger forteller:

*(...) Det er den der dialogen da fortløpende som blir hovedforskjellen ikke sant, at man ikke kan diskutere det sånn med eksperten da, med en gang liksom (S39).*

Basert på sine tidligere erfaringer sier Birger at han har opplevd eksperten som mer tilgjengelig for diskusjon ved fysiske klasseromskurs. Som nevnt tidligere uttrykker han at ekspertens kunnskap og meninger er en viktig del for læring i kurs. Renate forteller at de i den Røde butikken diskuterte en del underveis i det direktesendte smakskurset, men også i etterkant. Hun trekker frem det at smakskurset ble gjennomført i egen butikk bidro til at de kunne snakke om kurset med kollegaer resten av arbeidsdagen.

Mange av butikkinformantene trekker frem hvordan fysiske klasseromskurs muliggjør diskusjoner på tvers av butikkene. De snakker om at deltakerne på de fysiske kursene ofte er sammensatt av personer som jobber i forskjellige butikker, i forskjellige deler av landet. Videre beskriver butikkinformantene hvordan dette gir dem en mulighet til å utveksle erfaringer og meninger om produkter med andre enn kollegaene de jobber med til daglig. Gerd sier at denne muligheten begrenses i det direktesendte smakskurset.

Gerd forteller:

*Når det er det digitale så er det, det blir mye mer enveiskjøring fra kursholderen i Oslo, pluss at vi som sitter i rommet vi kjenner hverandre veldig godt i fra før. Vi fører det samme språket på en måte. Når du er sammen med andre folk som du ikke kjenner i et klasserom så får du mye mer input da (S40).*

Det at de butikkansatte kun får diskutert sine erfaringer med kollegaer de kjenner godt kan føre til at hver enkelt butikk mister verdifulle innspill utenfra. Også Renate snakker om viktigheten av å treffe kollegaer utenfor sin faste butikk. Hun sier at slike møter kan være med å utvide horisonten.

Renate forteller:

*(...) Det blir jo veldig fort gjort at når man jobber i en butikk så er det, går det i samme tralten, og alle får litt sånn samme mening på en måte. Jeg tror det er lurt at man kommer ut og møter andre som kanskje har en annen, et annet synsvinkel på ting da (S41).*

Flere av de butikkansatte gir uttrykk for at en ofte utvikler et «stammespråk» og like meninger innad i butikkene. Det er derfor stor enighet blant dem at dialogen i fysiske klasseromskurs muliggjør utveksling av ulike synspunkter i større grad enn ved digitale kurs. Samtlige butikkinformanter uttrykker et ønske om at Vinmonopolet skal fortsette å tilby fysiske klasseromskurs, samtidig forteller at de kunne tenke seg å delta på fremtidige kurs. I intervjuet forteller Birger at de i den Blå butikken har meldt seg på neste «Digitale temasmaking». Dette ønsket også Renate og kollegaene i den Røde butikken, men det var allerede fulltegnet. Gerd er den informanten som jobber i butikken lengst unna Vinmonopolets hovedkontor. I intervjuet trekker hun frem hvordan det digitale kurset bidrar til å muliggjøre opplæring for ansatte som jobber ute i distriktet.

Gerd forteller:

*Veldig fordel som sagt, jo lenger ut på bygda du kommer, jo større fordel er det med slike hjelpemidler i teknikken altså (...) Så vi lærer hverandre mye og, men når du kommer oppi \*\*\* oppi \*\*\* som jeg startet da, så er jo verden veldig liten, og når du da kan få det inn på skjerm så er det jo gull verdt (S42).*

Gerd forteller videre at «Digital temasmaking» er en fin anledning til å fylle på med nye varefaglige ord og begreper, og sier: «(...) Gull verdt! Lære nye ting da, på 1 time!» (S43). Hun påpeker videre at det digitale formatet bidrar til at de får en lavere kostnad i butikkene, og dermed får mulighet til å smake produkter de vanligvis ikke hadde prioritert.

Gerd forteller:

*I tillegg så får vi jo en veldig mye lavere kostnad, i forhold til at vi bare får tilsendt noen småflasker med, for brennevin er jo dyrt å smake. Og smakskostnadene legges jo på hver enkelt butikk, og vi bruker penger på opplæring og vi bruker penger på smaking, men likevel så er det kanskje at, spesielt med den der akevitt da, at det ofte kan bli nedprioritert fordi at det blir så dyrt (S44).*

Bjørn forteller at det ikke er vanlig å prioritere brennevin ved fysiske klasseromskurs fordi det er en krevende form for smaking:

*Det er ikke så ofte man prioriterer brennevin når man er ute og smaker ting fordi det er så krevende da, man får liksom ikke smakt så mye. (...) Så det var et ganske verdifullt tillegg til det jeg hadde smakt fra før, og så fikk jeg opp noen «a-ha-opplevelser» på noen gamle travere som jeg husket som veldig bra, som ikke var det i det hele tatt lenger plutselig, så det var interessant (S45).*

Han forteller videre at det ofte har vært ulike vintyper som står i fokus ved tidligere kursdeltakelse. Derfor ser han på «Digital temasmaking» som et verdifullt bidrag, der han får mulighet til å smake på produkter som de butikkansatte vanligvis ikke møter i kurssammenheng.

## 6.6 Kundemøtet

Både informantene fra butikkene og Hovedkontoret forteller at kundemøtet er en svært sentral del av deres arbeidshverdag. Gerd beskriver kundemøtet slik:

*(...) «Det beste kundemøtet» heter det jo i Vinmonopolet, så det er et veldig spesifisert møte egentlig, der det skal være forskjellige spørsmål som en skal være innom i det kundemøtet. Det er viktig å avdekke hva det er kunden har som behov, og det er og viktig å vite hva de skal spise og hvordan dem skal tilberede det, for det påvirker mye, ikke sant. Og så er det om å gjøre å finne en vin som er i den prisklassen og som er i det sjiktet og typen som denne kunden vil like da, for vi er jo så forskjellige (S46).*

På bakgrunn av informantenes vektlegging av dette i intervjuene har vi identifisert «Kundemøtet» som et tema. De ansatte på Hovedkontoret understreker i intervjuene at innholdet i kurset skal være rettet mot og være relevant for behovsavklaringen de butikkansatte utfører i kundemøtene. I intervjuet med Heidi snakker hun om at kursdeltakerne skal reflektere rundt hvilken kunnskap de har bruk for i møte med kunden. Hanne påpeker at de butikkansatte i tillegg til å ha den varefaglige kompetansen, også må kunne ta den i bruk i kundemøtet.

Hanne forteller:

*(...) Det vi kaller for det beste kundemøtet det har fått veldig, veldig stor prioritet i Vinmonopolet. For uten, hvis vi ikke får til de gode kundemøtene med behovsavklaring*

*så, altså kan man jo sette det på spissen og si at det kanskje ikke er behov for et Vinmonopol da. Ehhh, så det er kjempeviktig å både ha god varefaglig kompetanse, men også klare å bruke den i kundemøter. Og, ja, kalibrere språket sitt litt med kunden også (S47).*

Hanne forteller videre at formålet med kurset var å: *(...) gi dem en grunnforståelse, akkurat for det kurset her da: hva akevitt er, hvor og hvordan det produseres og ved å lære om det også vite hvordan du kan bruke den varefaglige kompetansen i kundemøter og i en behovsavklaring med en kunde (S48).*

Flere av de butikkansatte snakker i intervjuene om at kundene har ulik smak, og at det er viktig å ha forståelse for dette i kundemøtene. Både Bjørn og Renate forteller at det også er andre faktorer enn kundens smakspreferanser som påvirker hvordan kundemøtet utfolder seg i butikken. Dette sier de har betydning for hvilke kunnskapsbehov som melder seg hos de ansatte. I intervjuet med Renate forteller hun at butikkens geografiske lokasjon preger hvilken varefaglig kunnskap de ansatte har behov for å kunne.

Renate forteller:

*(...) Det er så stor forskjell på hva de drikker, på, fra pol til pol (...) Det er ganske stor forskjell på det, hvor mye av de forskjellige type flaskene som går ut fra butikk til butikk da (S49).*

Samtidig forteller Bjørn at de i den Blå butikken opplever at det også er variasjon innad i den enkelte butikks kundegruppe.

Bjørn forteller:

*På den ene siden så har du «fine-wine-kundene» som vil vite ting om viner til noen tusen, og da må man jo kunne litt om det. Og på en annen side så har man mere «walk-ins» (...) Så siste gruppe ikke så opptatt av så mye kunnskap fra side som første gruppe da, men man må jo ha smake seg gjennom mye da for å ha bred oversikt over det som finnes da, helst alt, men det er ikke mulig (S50).*

Videre sier Bjørn at de fleste kundene er fornøyd med en liten beskrivelse av produktene. Han påpeker senere at kundene som har en sterk interesse for produktområder har den kunnskapen de trenger når de kommer til butikken, og dermed sjelden spør de ansatte.

Da det direktesendte smakskurset var ferdig, observerte vi i den Blå butikken at Birger og Bjørn gikk umiddelbart i gang med å åpne butikken. Alle butikkinformantene forteller at de opplevde at sendingen hadde gitt dem kunnskap de kunne ta med seg direkte ut i arbeidshverdagen. Gerd forteller at hun tok med seg kunnskapen til kundemøtet med en trygghet, og sier: «*Et veldig godt bidrag i opplæringen vår for å kunne stå i det beste kundemøtet med enda bedre kunnskap (...) En slik trygghet på noen akevitter som sitter veldig godt spikret på en måte, åssen jeg opplevde det*» (S51).

Bjørn og Birger forteller at flere av produktene de hadde smakt befant seg i deres butikk. De sier at de dermed kunne ta i bruk det de hadde lært i kurset rett ut i kundemøtet. Bjørn forteller at det var flere ting i kurset han ikke kunne huske å ha lært tidligere, og som kom godt med i kundemøtet. Birger forteller også at han fikk frisket opp kunnskapen om akevitt, og at det var enklere å anbefale produkter som han nettopp hadde smakt på.

Birger forteller:

*Ja, altså, det er jo akkurat de akevittene som vi smakte, ikke sant, det er jo på en måte bare et utvalg av de aktivitetene man har. Men når har jo frisket opp litt og ha liksom mere kunnskap der og da om akkurat de akevittene. Så det er jo lettere å kunne gå ut og anbefale de produktene i butikken rett etterpå. Så man har jo friskt i minnet liksom. Det må jo være det da. Ved eventuelle spørsmål om akevitt fra kundene så er det jo lettere å finne en akevitt som du har friskt i minnet. Det er det (S52).*

Birger og de andre butikkinformantene trekker frem eksempler fra selve smakingen når de forteller om hvilken kunnskap fra kurset de har tatt i bruk i kundemøtet.

## **6.7 Travel hverdag**

Under intervjuene med de butikkansatte la vi merke til at flere av dem snakker om at de opplever arbeidshverdagen sin som svært hektisk. Det er på bakgrunn av dette vi har identifisert temaet «Travel hverdag». Underveis i observasjonen i den Blå butikken kom det vareleveringer, og de ansatte begynte å rydde og forberede seg på å åpne butikken før det direktesendte smakskurset var ferdig.

Samtlige butikkinformanter forteller at de gjennomførte modul 1 og 3 på arbeidsplassen sin. Modul 1 av kurset bestod av flere komponenter som film, tekst, bilder og quiz. De fire

informantene fra butikkene var alle positive til denne modulen, og gir i intervjuene uttrykk for at det fungerte som en oppfriskning før de skulle delta på det direkte sendte smakskurset:

Birger forteller:

*(...) Ja altså det er veldig greit at man har litt sånn intro og før-læring sånn at man går jo mere forberedt inn i smakingen. Og liksom kanskje gjenoppfriske det som man ikke har lest om på så lenge. Ja, så det var jo litt sånn input og litt sånn grei informasjon på starten (...)(S53).*

Bjørn uttrykker også en positiv holdning til modul 1, og forteller at det er over 20 år siden han hadde deltatt på et kurs med dette temaet. Han sier at han derfor opplevde det som fint å få en oppfriskning på teorien rundt temaet for smakingen. Bjørn trekker også frem at omfanget ikke er for stort, og forteller:

*Nei det var, det var ganske ryddig og greit synes jeg, eh, enkelt forklart, veldig sånn raskt skissert, og enkelt. Men det er jo bra, man husker jo det lenger da enn kompliserte ting, hvert fall når man har 10 minutter (...)(S54).*

Flere av butikkinformantene forteller at de erfarte at disse modulene gikk raskt å gjennomføre, men at de likevel ikke har høy prioritet.

Bjørn sier at han i en hektisk arbeidshverdag ikke prioriterer å sette av tid:

*(...) Man får bare en link på en e-post, og så rekker man ikke. At man prioriterer ikke da, man tar det bare, okei – nå har jeg 10 minutter, i stedet for å nå setter vi av en halv time da og liksom bare bruke lang tid (...) I butikk så blir bare alt som ikke er vesentlig blir bare nedprioritert (S55).*

Gerd forteller:

*(...) Det [e-læring] må være såpass mye at du får noe ut av det, men samtidig er det noe som vi gjør litt med venstrehånda ikke sant, fordi vi har så mye annet som tar oppmerksomheten vår i hverdagen (...)(S56).*

Det er kun Gerd som sier at hun ikke hadde gjort den siste modulen (modul 3). Hun forteller at hun ikke har noen god forklaring på dette, men sier at det kunne ha sammenheng med at den ble tilsendt i det som var en hektisk periode for de butikkansatte. Modul 3 var gjenkjennbar for butikkinformantene ettersom den var utformet på samme måte som modul 1. Bjørn beskriver sin gjennomføring av denne modulen slik:



*(...) Jeg hadde jo dårlig tid da og, og det var i desember, så da er det jo travelt (...) Så jeg husker at det gikk veldig raskt da, så det er nok, det er jo min feil og da, jeg satt ikke av godt med tid til dette her, så jeg bare fossa gjennom både del 1 og del 3 da, for å si det sånn (S57).*

Renate forteller også om en hektisk arbeidshverdag, ved å trekke frem at hun opplevde at det var vanskelig å holde fokus under det direktesendte smakskurset. Renate begrunner dette med at de skulle ta imot vareleveringer og åpne butikken underveis i og mot slutten av livesendingen:

*Jeg vil heller ha noe konkret læring. For det er ikke så lang tid du har før man skal åpne butikk og det kommer varelass og. For du gjør det jo gjerne i arbeidstiden, ikke sant, det er jo mye som skjer. Så du kan fort miste det der fokuset hvis det skal være masse prat på siden [fra medsmaker], også kommer varelasset så må du ut. Så går du glipp av så mye da (S58).*

Alle butikkinformantene forteller at kurset kan være en pådriver til å fordype seg ytterligere. Det er derimot ingen som har valgt gjøre dette. De forteller at det i stor grad handler om interesse og kapasitet. Gjennom intervjuene gir de uttrykk for at interessen for temaet ikke var til stede for å fordype seg videre. I tillegg forteller de butikkansatte at kurset ble holdt under det som var den travleste tiden for Vinmonopolet, før jul, og de sier at det i denne perioden er lite tid til overs.

## **6.8 Oppsummering av funn**

Med utgangspunkt i intervjuene og observasjonen i den Blå butikken viser det seg at de butikkansatte vektlegger kunnskapsdeling som en sentral faktor ved deres arbeidshverdag. Dette kommer frem ved at butikkinformantene snakker om sine kollegaer som kilder til kunnskap. Kunnskapen deles mellom de butikkansatte både i kundemøter og ved spontane samtaler. Etersom det var lang tid siden «Digital temasmaking» ble gjennomført har flere av informantene vanskeligheter med å redegjøre for hvor mye de diskutere med kollegaene underveis i smakskurset. Likevel gir de uttrykk for at de spontane samtalene som oppstod under smakingen var verdifulle for deres læring. Det viser seg at samtalen underveis i smakskurset ble preget av hvor mange kursdeltakere som var samlet i butikken. Hvor mye av kursets innhold som ble delt med kollegaene som ikke deltok ser ut til å variere fra butikk til butikk.

De ansatte på Hovedkontoret forteller at innsending av spørsmål i modul 1 fungerer som en form for interaksjon, der kursdeltakerne får mulighet til å påvirke innholdet i modul 2. De butikkansatte forteller at de ikke sendte inn spørsmål i modul 1 fordi de opplevde innholdet som enkelt. Det var heller ingen av butikkinformantene som tok i bruk chatten i det direktesendte smakskurset, og de forteller om ulike oppfatninger av hvor enkelt det var å ta den i bruk. Dette gjorde noe med i hvilken grad de butikkansatte opplevde mulighetene for interaksjon i kurset. Flere av de butikkansatte forteller at samtale med eksperten og ansatte i andre butikker er en viktig del av deres læring ved kursdeltakelse. Butikkinformantene beskriver at de sitter igjen med en følelse av enveiskommunikasjon i det direktesendte smakskurset. Samtlige butikkansatte sammenlignet modul 2 med fysiske klasseromskurs de tidligere hadde deltatt på. Den umiddelbare kontakten med eksperten trekkes frem som et savn, da de tidligere har erfart at diskusjoner oppstår spontant. De butikkansatte forteller at fysiske klasseromskurs i tillegg har gitt dem verdifull input fra andre butikker. Medsmakeren i det direktesendte smakskurset stilte spørsmål Hovedkontoret antok ville dukke opp blant de som deltok på kurset. Dette var en ny rolle, og butikkinformantene forteller at medsmakeren bidro til at smakingen ble godt egnet for nybegynnere.

Alle informantene gir uttrykk for at kundemøtet har høy prioritet i Vinmonopolet. De butikkansatte forteller at det de lærte i kurset kunne tas direkte i bruk i kundemøtet. Samtlige butikkinformanter gir uttrykk for at de ønsker å delta på flere digitale temasmakinger. Dette til tross for de butikkansatte forteller om en hektisk arbeidshverdag, der det kommer frem at de nedprioriterte modul 1 og 3.

## 7. Diskusjon

I diskusjonskapitlet vil vi forsøke å belyse vår problemstilling ved å ta for oss de tre forskningsspørsmålene vi har utarbeidet. Problemstillingen er som følger:

*Hvilke erfaringer gjør ansatte seg i møte med digitale smakskurs i Vinmonopolet?*

For å besvare forskningsspørsmålene vil funn vi har gjort i analysen drøftes ved hjelp av teori og tidligere forskning som har blitt presentert i kapittel 2 og kapittel 3. Diskusjonen vil struktureres etter forskningsspørsmålene.

Oppgavens forskningsspørsmål er:

- 1. Hvordan preger tidligere deltakelse i kurs de ansattes erfaringer med det digitale smakskurset?*
- 2. Hvilke muligheter og begrensninger (gir) kan det digitale smakskurset gi for kunnskapsdeling blant de ansatte?*
- 3. I hvilken grad samsvarer Vinmonopolets hensikt med kurset med de ansattes læringsopplevelse?*

### 7.1 Hvordan preger tidligere deltakelse i kurs de ansattes erfaringer med det digitale smakskurset?

Samtlige av de butikkansatte som deltok på «Digital temasmaking» hadde tidligere deltatt på fysiske klasseromskurs i regi av Vinmonopolet. På grunn av koronapandemien var det lite kursaktivitet i store deler av 2020, da opplæringsvirksomheten før pandemien i stor grad bestod av fysiske kurs (Vinmonopolet, 2020). I Vinmonopolets satsning på digital læring ligger det at kurs som tidligere ble arrangert fysisk overføres til et digitalt format. Da vi gjennomførte intervjuene, hadde det gått over to år siden de butikkansatte sist deltok på et fysisk klasseromskurs. Selv om dette er lenge siden, vil butikkinformantenes refleksjoner rundt fysiske klasseromskurs være utgangspunktet for vår forståelse av deres tidligere kursdeltakelse. Disse refleksjonene vil forstås som et referansepunkt når de skal redegjøre for sine erfaringer

med «Digital temasmaking». Funn i analysen viser at deres tidligere deltakelse på fysiske klasseromskurs preger hvilke erfaringer de gjorde seg med «Digital temasmaking». Gjennom intervjuene med de butikkansatte kommer det frem at de sammenligner de fysiske klasseromskursene med det digitale smakskurset. Denne sammenligningen skjer uoppfordret gjennom store deler av intervjuene, men vi har også stilt spørsmål der de oppfordres til å reflektere over likheter og forskjeller. Det at butikkinformantene gjør denne sammenligningen bidrar til at de enklere kan fortelle og gå i dybden i sine erfaringer.

## **Erfaringer med interaksjon**

Funn fra analysen viser at «Digital temasmaking» legger til rette for interaksjon mellom lærende og innhold. Dette funnet ble identifisert på bakgrunn av at de butikkansatte interagerer med kursets innhold i alle tre modulene. I intervjuene gir ikke de butikkansatte uttrykk for hvordan interaksjonen med innholdet har skjedd ved tidligere fysiske kurs. Når de forteller om sine erfaringer med «Digital temasmaking» trekker de frem at ny varefaglig kunnskap ble tatt i bruk umiddelbart etter kurset (S51, S52). Dette kan forstås som at kurset førte til endringer i deres kunnskap om temaet, og kan tyde på at de har hatt en interaksjon med innholdet (Moore, 1989). Det kan dermed se ut til at de butikkansatte har endret sin forståelse og utvidet sitt perspektiv gjennom å tilegne seg innholdet de har lært om i kurset (Moore, 1989; Sfard, 1998). De butikkansatte trekker hovedsakelig frem refleksjoner rundt modul 1 og 3 først når de blir oppfordret til det i intervjuene. Det at butikkinformantene i liten grad trekker frem disse modulene i intervjuene kan videre tyde på at modul 1 og 3 ikke blir ansett som en viktig del for deres helhetsinntrykk av kurset. Mye av undervisningen som skjer ved fysiske klasseromskurs har vanligvis blitt mediert gjennom en kursholder, og det ser derfor ikke ut til at våre butikkinformanter har blitt vant til det nye digitale formatet (Vygotsky, 1978). Det kan derfor tenkes at dette er årsaken til at butikkinformantene ikke reflekterer i særlig stor grad over det som medieres gjennom modul 1 og 3. I intervjuet med Birger beskriver han likevel modul 1 som en oppfriskning, og han gir uttrykk for at den bidrar til at han stiller mer forberedt til det direktesendte smakskurset (S53). Ut fra dette kan vi tolke det som at modul 1 kan fungere som et stillas for de butikkansattes læring, ved at den støtter fremtidige oppgaver slik som det direktesendte smakskurset og kundemøte (Wood et al., 1976). Modul 1 inneholder elementer som skal gjøre det lettere for den lærende å forstå, og ettersom det er den første modulen i kurset, vil det være naturlig for kursdeltakerne å ha en forventning om at innholdet blir fulgt

opp i de påfølgende modulene. I fysiske kurs kan det virke som de butikkansatte ikke har opplevd å ha en forberedende del, og dermed ikke har noe konkret å sammenligne med.

I intervjuene trekker butikkinformantene frem kursets ekspert som en kunnskapsrik person. En kjernetanke innenfor det sosiokulturelle perspektivet er at læring skjer gjennom dialog og samhandling med en mer kompetent annen (Vygotsky, 1978). Samtlige av de butikkansatte har lang fartstid i Vinmonopolet, og de har alle erfaring med smakskurs fra tidligere. Deres proksimale utviklingsnivå vil fortsatt være bevegelig i forhold til det de kan her og nå, og veiledning fra kursets ekspert kan bidra til at de butikkansatte utvikler seg ytterligere (Vygotsky, 1978). Sett i lys av dette kan eksperten ses på som en mer kompetente annen, som støtter de butikkansattes læring, både i deres tidligere fysiske kursdeltakelser og i «Digital temasmaking». Dette betyr at eksperten fungerer som et støttende stillas for de butikkansattes læring (Wood et al., 1976). Flere av de butikkinformantene gir samtidig uttrykk for at innholdet i «Digital Temasmaking» er på et grunnleggende nivå, og at de opplever det som enkelt (S54). Dersom det hadde vært mer komplisert kunnskap de skulle oppnå ville det trolig vært mer betydningsfullt med direkte samhandling med den mer kompetente annen.

I intervjuet med Heidi fra Hovedkontoret forteller hun om muligheten kursdeltakerne har til å sende inn spørsmål etter å ha fullført modul 1 av «Digital Temasmaking». Hun sier at dette kan ses på som en form for interaksjon, og at kursdeltakerne ved å sende inn spørsmål kan påvirke hva som gjennomgås i det direktesendte smakskurset (modul 2) (S19). Ettersom spørsmålene skulle besvares av eksperten underveis i modul 2, tolker vi innsending av spørsmål som en form for interaksjon med eksperten (Moore, 1989). I intervjuene med butikkinformantene kommer det frem at ingen av dem benyttet seg av denne muligheten, men samtidig uttrykker de at de er positive til at det er mulig å sende inn spørsmål (S20, S21, S22). Det kan ut fra deres utsagn se ut som de ikke ser på det som en mulighet til å interagere med eksperten. I studien gjort av An og Frick (2006) vises det til at bruk av nettbaserte verktøy for å diskutere i forkant av undervisningen, kan styrke interaksjonen mellom instruktør og student. De butikkansatte uttrykker at kommunikasjon med eksperten er viktig for dem, da dette var noe de har opplevd som sentralt for deres læring i tidligere fysiske kurs. Flere av butikkinformantene forteller at deres tidligere erfaringer er at interaksjon forekom spontant, og at de hadde mulighet til å spørre eksperten akkurat i det spørsmålene dukket opp. Denne erfaringen ser ut å prege deres

helhetsinntrykk av «Digital temasmaking», og trekkes frem et savn av butikkinformantene. Det kunne gå opptil fire uker fra de butikkansatte gjennomførte modul 1 til modul 2 skulle holdes. Dette betyr at det kan være et tidsspenn på opptil fire uker fra spørsmålene ble sendt inn til de ble besvart. Interaksjonen ved innsending av spørsmål kan dermed ses på som en form for asynkron kommunikasjon (Hrastinski et al., 2010). Ut fra intervjuene ser det ut til at butikkinformantene verdsetter opplæring med synkron trekk, der umiddelbar kommunikasjon med eksperten er mulig. Det at våre butikkinformanter ikke har benyttet seg av den asynkrone muligheten for kommunikasjon gjør at de ikke har interagert med eksperten i modul 1. Dette kan tyde på at de ikke har forstått dette som en mulighet til interaksjon, og kan samtidig komme av at de ikke har vendt seg til det nye kursformatet. Dette kan ses i sammenheng med studien gjort av Berge og Giles (2008) som viser til at motstand til e-læring gjerne skjer i starten av implementeringen. Det at de butikkansatte gir uttrykk for at de ikke hadde behov for å sende inn spørsmål, kan tolkes som en form for motstand. Våre butikkinformanter har alle lang erfaring i Vinmonopolet, og sett i sammenheng med studien til Becker et al. (2013) kan det derfor tenkes at de er mindre begeistret for digital læring. Fra våre funn kan det likevel se ut til at dette også skyldes at de butikkansatte ikke har forstått hva denne muligheten går ut på. Ved å ikke sende inn spørsmål i modul 1 kan det se ut som de butikkansatte mistet muligheten til å reflektere over hvilken kunnskap de opplevde var nødvendig for kundemøter innenfor kursets temaet (An & Frick, 2006; Hrastinski et al., 2010).

I modul 2 av «Digital temasmaking» kan chatten ses på som en mulighet for kursdeltakerne til å interagere med kursets ekspert. Interaksjonen med eksperten muliggjøres gjennom og ved hjelp av redskaper, og i denne sammenhengen vil både språket og chatten fungere som medierende redskaper som muliggjør interaksjon (Säljö, 2016; Vygotsky, 1978). I intervjuene forteller Gerd og Renate at chatten ikke ble tatt i bruk i deres butikker. I den Blå butikken observerte vi at Birger lukket chatten ved kursets oppstart, noe som medførte at de heller ikke tok den i bruk. Birger ga uttrykk for at han ikke skulle interagere med kurset, og lot chatten forbli lukket gjennom hele det direktesendte smakskurset (S24). Basert på observasjonen i den Blå Butikken fremsto Birger og Bjørn som noe passive tilskuere, som fulgte instruksjonene gitt av eksperten. Dette kan tyde på at fraværet av bruk av chatten bidrar til at kursdeltakerne ikke interagerer med kursets ekspert. Sett i lys av Sfards (1998) metaforer for læring kan det se ut til at de butikkansatte i den Blå Butikken inntok rollen som konsumenter av innholdet, slik den lærendes rolle beskrives i tilegnelsesmetaforen. Det kan se ut som de butikkansatte kun var mottakere av kursets innhold. Gjennom observasjonen kan vi også se likheter med hvordan

Sfard (1998) beskriver lærerens rolle i tilegnelsesmetaforen. Kursets ekspert fortalte om produktene og besvarte spørsmål som var flettet inn i medsmakers manus, samt spørsmål som ble sendt inn i chatten. Ettersom ingen av våre butikkinformanter stilte spørsmål i chatten kan det derfor oppfattes som en form for enveiskommunikasjon. Dette kan tyde på at kursets ekspert inntar rollen som leverandør av kunnskap (Sfard, 1998). I studien til Plank og Niemann (2020) trekkes muligheten for å interagere med eksperten, gjennom å stille spørsmål direkte til han/henne, frem som en faktor som kan styrke læringsutbyttet. Bjørn uttrykker i intervjuet at han ikke opplevde mulighetene for interaksjon med eksperten som store i løpet av det direktesendte smakskurset (S30). Chatten, som i utgangspunktet kan omtales som et synkront verktøy, ser ikke ut til å oppfylle sin hensikt med å bidra til direkte kommunikasjon mellom instruktør/lærer og de lærende i modul 2 (Granda et al., 2013). Flere av butikkinformantene forteller at de har opplevd mulighetene for interaksjon med eksperten som større ved tidligere deltakelse på fysiske klasseromskurs (S39,S40). Birger trekker frem at muligheten for den umiddelbare kontakten med eksperten forsvant under det digitale smakskurset: «(...) *Det er den der dialogen da fortløpende som blir hovedforskjellen ikke sant, at man ikke kan diskutere det sånn med eksperten da, med en gang liksom*» (S39). Dette samsvarer med funn gjort av Gegenfurtner et al. (2019) som viser at kursdeltakere ofte foretrekker fysiske kurs, der eksperten kan gi instruksjoner face-to-face. I studien av Eman (2021) trekkes mangel av nærhet til foreleser frem som en svakhet ved overgang fra fysisk til digital undervisning. Som vi ser gir Birger uttrykk for at han opplevde muligheten for dialog med eksperten som svekket i det digitale smakskurset. I studien av An og Frick (2006) viser funnene at de lærende gir uttrykk for at face-to-face interaksjon med eksperten vil være raskere, og at det vil være fordelaktig med umiddelbar kontakt med eksperten for å kunne stille spørsmål og få bekreftelser. De butikkansattes tidligere erfaringer er at de umiddelbare samtalene med eksperten er verdifulle. Både butikkinformantene og studiene viser at de lærende ikke er fornøyd med de digitale verktøyene som erstatning for det umiddelbare ved fysiske kurs. Dette kan ses i sammenheng med studien gjort av Gegenfurtner et al. (2020) som påpeker at bruk av digital teknologi i opplærings situasjoner skal fungere som et supplement til, fremfor å erstatte, tradisjonell klasseromsundervisning.

Gerd påpeker at chat var noe nytt, og at dette var noe de ville vende seg til å ta i bruk etter hvert (S27). Dette kan tyde på at de butikkansatte trenger å bli vant til redskapet, før de tar den i bruk i fremtiden. Funn i analysen viser at de butikkansattes erfaring med «Digital temasmaking»

bærer preg av store forskjeller fra deres tidligere erfaringer med fysiske klasseromskurs. Samtidig er Vinmonopolets digitale opplæring i startfasen, noe som dermed betyr at dette er noe nytt for de butikkansatte. Det kan derfor tenkes at de trenger å vende seg til det digitale formatet for å oppleve å komme nærmere eksperten. Ønsket de butikkansatte uttrykker om å komme nærmere eksperten samsvarer med funn gjort av Dennen et al. (2007) som påpeker at de lærende ønsker det samme nærværet i digitale settinger som de tidligere opplevde i de fysiske. De butikkansatte gir på samme måte som studentene i denne studien uttrykk for at menneskelig interaksjon er viktig for deres læring. Moore (1989) hevder at et viktig aspekt ved digital læring er å legge til rette for interaksjon på flere måter, og trekker blant annet frem interaksjon mellom lærende og instruktør. Det kan se ut som at chatten ikke dekker dette behovet, både fordi de ikke er vant til den, samtidig som den ikke erstatter umiddelbar og spontan kommunikasjon.

## **Dialog mellom kursdeltakere**

Det direkte sendte smakskurset (modul 2) er den delen av kurset som ligner mest på de fysiske klasseromskursene de butikkansatte tidligere har deltatt på. I intervjuene gir butikkinformantene uttrykk for at selve smakingen foregår relativt likt, men at fraværet av ansatte fra andre butikker er en vesentlig forskjell ved modul 2. I denne modulen deltar de via Teams, og det var ingen mulighet til å se eller kommunisere med ansatte fra andre butikker. Butikkinformantene forteller at samtale med kollegaer fra andre butikker var viktig for dem ved fysiske klasseromskurs. Funn i analysen viser at de butikkansatte opplevde at «Digital temasmaking» begrenset muligheten til å samhandle med kollegaer fra andre butikker. Butikkinformantene forteller at samtaler med kollegaer på tvers av butikker har bidratt til nye synsvinkler og innspill ved fysiske kurs (S3, S41). Et godt eksempel på dette kommer frem i intervjuet med Gerd som sier: «(...) Når du er sammen med andre folk som du ikke kjenner i et klasserom så får du mye mer input da.» (S40). Dette ekstraktet kan forstås som at Gerd ønsker å få kontakt med noen som innehar kunnskap hun ikke besitter fra før, samtidig som det tydeliggjør hvordan hun sammenligner fysiske klasseromskurs med sine erfaringer fra «Digital temasmaking». Dette er også noe Bjørn trekker frem i sitt intervju. Han forteller at det i fysiske klasseromskurs har vært mer dialog mellom kursdeltakerne, og at dette har gitt dem muligheten til å diskutere og gjøre vurderinger sammen (S38). Samtalen de beskriver med ansatte fra andre butikker kan ses på som en form for uformell læring, som oppstår gjennom samarbeid og



interaksjon med kollegaer (Tynjälä, 2008). I studien gjort av Prilla et al. (2013) trekkes refleksjon med kollegaer frem som sentralt for å støtte arbeidspraksisen, samtidig som det kan bidra til læring. Sett i sammenheng med dette tyder det på at de butikkansatte ikke er fornøyde med å kun interagere og reflektere med kollegaer i egen butikk. De ønsker å lære i uformelle settinger, også på tvers av butikker. Basert på tidligere erfaringer gir butikkinformantene uttrykk for at fysiske klasseromskurs i større grad muliggjør dette gjennom utveksling av fagspråk og input utenfra. Dette kan videre forstås som at de butikkansatte ser på sine kollegaer i andre butikker som en kilde til ny kunnskap. Sett i sammenheng med støttende stillas, tyder dette på at også kollegaer kan innta rollen som den mer kompetente annen (Pritchard & Woollard, 2010; Wood et al., 1976). Fraværet av ansatte fra andre butikker kan se ut til å svekke denne muligheten for støtte. At modul 2 forgikk i de respektive butikkene bidro også til at det var færre kollegaer å samhandle med under selve smakingen, enn det de var vant med fra fysiske klasseromskurs. Det var kun påmeldte deltakere i butikkene som var til stede under modul 2. Renate trekker likevel frem at det var en del dialog underveis i smakingen i den Røde butikken (S15). Dette kan tyde på at «Digital Temasmaking» fungerte som et medierende redskap som muliggjorde samtale mellom de butikkansatte (Koschmann, 1996; Säljö, 2016). Under observasjonen i den Blå butikken la vi likevel merke til at det var lite diskusjon og samtale mellom Birger og Bjørn.

## **Muligheter i det digitale formatet**

Funn i analysen viser også at det digitale kursformatet muliggjør nye sider ved opplæringen som de butikkansatte tidligere ikke har erfart. I intervjuene trekker butikkinformantene frem hvordan «Digital Temasmaking» i større grad muliggjør smaking av produkter de tidligere har erfart ikke blir prioritert ved smakskurs (S44, S45). I tillegg til dette trekker Gerd frem at det digitale formatet kan bidra til å øke kursdeltakelsen for ansatte som jobber langt unna Hovedkontoret (S42). Intervjuene tyder dermed på at de butikkansatte opplever at «Digital Temasmaking» legger til rette for muligheter som tidligere ikke lot seg gjøre ved fysiske klasseromskurs. Dette samsvarer med resultater fra studien gjort av Gegenfurtner et al. (2019), som fremhever tilgjengelig opplæring, uavhengig av lærendes lokasjon, som et positivt trekk ved digital undervisning. Gerd forteller at hun er svært positiv til digitaliseringen av kurs, da hun tidligere har erfart at fysiske klasseromskurs blir vanskelig å delta på for butikkansatte ute i distriktet. I intervjuene er Gerd den eneste som trekker frem dette, og hun er også den informanten som jobber lengst unna Hovedkontoret. Mulighetene som trekkes frem ved

«Digital temasmaking» kan peke i retning av at det digitale formatet kan sørge for en lik opplæring for flere av Vinmonopolets ansatte, da opplæringen blir mer tilgjengelig (Welsh et al., 2003).

## **7.2 Hvilke muligheter og begrensninger gir det digitale smakskurset for kunnskapsdeling?**

For å diskutere hvordan «Digital temasmaking» muliggjør eller begrenser kunnskapsdeling vil en forståelse av hvordan kunnskapsdeling skjer i løpet av de butikkansattes arbeidshverdag være relevant. Konteksten butikkinformantene beskriver vil kunne belyse hvordan det digitale smakskurset legger til rette for eller begrenser kunnskapsdeling.

### **Kunnskapsdeling i arbeidshverdagen**

Alle butikkinformantene forteller i intervjuene om viktigheten av andre kollegaers kunnskap i arbeidshverdagen sin. De gir uttrykk for hvordan de bruker hverandre, og trekker frem at ansatte innad i en butikk vil inneha forskjellige interesseområder, og kunnskap basert på dette (S1, S2, S4, S5). Våre butikkinformanter har ulik bakgrunn og gjennomgått ulike spesialiseringer. Dette er noe som kan utnyttes i kunnskapsdeling ved at ansatte kan bidra til å gjøre hverandre gode (Filstad, 2016). I den ene case i artikkelen til Prilla et al. (2013) fremheves refleksjon med likesinnede, som innehar samme profesjonelle bakgrunn, som ønsket av ansatte. Selv om våre butikkinformanter har ulike spesialiseringer og interesseområder kan en se på deres profesjonelle bakgrunn som relativt like, da de befinner seg innenfor samme fagområde. Våre funn kan dermed sies å samsvare med funnene gjort av Prilla et al. (2013), ettersom de butikkansatte forteller at de verdsetter diskusjon og deling av kunnskap med kollegaer i Vinmonopolet. Gjennom å diskutere og reflektere med andre butikkansatte kan det oppstå læring ved at det deles kunnskap og erfaringer om produkter (Filstad, 2016). Refleksjonen de butikkansatte gjør i fellesskap med andre kan forstås som en form for uformell læring (Tynjälä, 2008). De butikkansatte trekker i intervjuene frem eksempler vi forstår som uplanlagte handlinger som kan føre til kunnskapsdeling. Et godt eksempel på dette er blant annet når Renate forteller om hvordan de butikkansatte kan utnytte hverandres kunnskap i kundemøter (S1). Kundemøtet kan forstås som en uplanlagt og uformell setting, der de butikkansatte

veileder kunder som etterspør kunnskap om produktene. Ved å lytte til andre kollegaers kundemøter kan vi tolke det som at Renate internaliserer kunnskapen kollegaen deler, og at det skjer i en uformell setting (Hendriks, 1999; Ipe, 2003). En viktig del av de butikkansattes arbeidshverdag er å inneha nok produktkunnskap til å stå godt rustet i kundemøtene. Kundemøtet kan derfor forstås som en primæraktivitet i deres arbeidshverdag (Mørch, 2013). Ettersom refleksjon i fellesskap kan sørge for at de butikkansatte får mer kunnskap til kundemøtet, kan det tyde på at de på denne måten oppnår læring som støtter primæraktiviteten. Ut i fra dette forstår vi refleksjon i fellesskap som en sekundæraktivitet som støtter de butikkansattes hovedoppgaver i arbeidshverdagen (Mørch, 2013). De butikkansatte gir i intervjuene uttrykk for at mye av kunnskapen de innehar har blitt oppnådd gjennom kunnskapsutveksling med kollegaer. Dette kan tolkes som at de butikkansatte er en del av et praksisfellesskap, der kommunikasjon og deltakelse står sentralt (Dysthe, 2001; Lave & Wenger, 1991). Sett i lys av deltakermetaforen skjer læring gjennom å delta i et fellesskap, og kollegaen som deler kunnskapen vil innta rollen som den mer kompetente annen i denne situasjonen (Pritchard & Woollard, 2010; Sfard, 1998). Dette peker i retning av at hvem som fungerer som den mer kompetente annen i praksisfellesskapet vil variere avhengig av hva slags kunnskap det er snakk om.

### **Kunnskapsdeling i forbindelse med modul 1 og 3**

I kurset «Digital Temasmaking» var den introduserende e-læringen (modul 1) det første de butikkansatte skulle gjennomføre. I denne modulen møtte de en tydeliggjøring av læringsmålene for kurset. Quizene, som fantes både i modul 1 og 3, fungerte som en vurdering av om de ansatte hadde forstått og lært seg innholdet i kurset. Innholdet ble presentert i introduksjonsfilmen og i form av tekst og bilder, samt gjennom det digitale smakskurset (modul 2). Kurset som utgjør vår case kan derfor sies å bære preg av formell læring ved dets struktur, samt mål og vurdering i modul 1 og 3 (Malcolm et al., 2003). Funn i analysen viser at de butikkansatte i liten grad vektlegger modul 1 og 3 i sin opplevelse av kurset. Det kommer likevel frem i intervjuene at de anser e-læringene som en oppfriskning av kunnskap før og etter det direktesendte smakskurset (S53, S54). Dette kan tolkes som at de butikkansatte gir uttrykk for at innholdet ble belyst på en måte som var lett for den lærende å forstå, og med utgangspunkt i dette kan det ses på som en form for støttende stillas for kursdeltakerne (Wood et al., 1976). Videre kan dette forstås som at de butikkansatte opplevde å internalisere kunnskapen, som bevisst ble delt med dem i modulene (Hendriks, 1999). Det at eksperten, som også er ansatt i

Vinmonopolet, har bidratt med innhold i kurset tyder på at Vinmonopolet sørger for at hans kunnskap utnyttes og gjøres tilgjengelig for andre i organisasjonen (Filstad, 2016). Ettersom de butikkansatte gir uttrykk for at de verdsetter kunnskapsdeling med kollegaer høyt, vil trolig kunnskapen som ble internalisert i modul 1 og 3 også bli delt med andre ansatte. Dette vil trolig skje i mer uformelle settinger, slik som i eksempelet med Renate nevnt innledningsvis (S1).

## **Kunnskapsdeling i forbindelse med modul 2**

I intervjuene med informantene fra Hovedkontoret gir de uttrykk for at kunnskapsdeling er en sentral del av Vinmonopolets kurs og opplæring (S6). Flere av butikkinformantene trekker frem samtale med kollegaer underveis i modul 2 som en viktig bidragsyter til deres læring i kurset (S3, S7, S11, S15). Likevel viser funn i analysen at flere av de butikkansatte i liten grad interagerer med sine kollegaer som var til stede i butikkene. Dette kan tyde på at det er barrierer til stede som begrenser kunnskapsdelingen innad i butikkene under det direktesendte smaks kurset.

Den første barrieren som tyder på at kunnskapsdelingen i kurset begrenses har vi identifisert på bakgrunn av at det digitale formatet var en ny setting for de butikkansatte. Deres utsagn om at de ikke visste hva de kunne forvente av kurset kan tolkes som et uttrykk for dette. Et godt eksempel er når Birger forteller at han ikke hadde noen aning om hva som ventet han (S23). Bjørn forteller at digitale kurs er noe nytt for de butikkansatte, og beskriver Vinmonopolet som en organisasjon som ikke har tatt i bruk digital teknologi før nylig (S26). Dette illustrer hvordan kurset skapte en ny setting for de butikkansatte, og kan tolkes som at det er noe usikkerhet hos de butikkansatte når det kommer til den digitale teknologien. I intervjuet med Hanne på Hovedkontoret forteller hun at flesteparten av spørsmålene som stilles i chatten handler om tekniske utfordringer hos kursdeltakerne (S28). Dette kan ses i sammenheng med funn gjort av Becker et al. (2013) som viser at ansatte ser på mangel av teknologiske ferdigheter som en utfordring ved digital læring. Implisitt i dette ligger det at de butikkansatte må lære seg å mestre det digitale formatet og bli vant til konseptet. Gerd trekker frem at fokuset på skjermen og selve smakingen av produktene sørget for at hun hadde nok å forholde seg til (S9). I lys av dette kan det se ut som det digitale formatet kurset foregikk i skapte en ny setting som gjorde det vanskeligere for de butikkansatte å internalisere kursets innhold (Hendriks, 1999). Dette kan ha bidratt til å utgjøre en barriere for kunnskapsdeling.

Som diskutert i forbindelse med forskningsspørsmål 1 opplevde de butikkansatte fraværet av kollegaer fra andre butikker som et savn ved «Digital temasmaking». Dette aspektet ved kurset er også relevant for å se på hvordan fraværet av andre butikker kan utgjøre en barriere for kunnskapsdeling. De butikkansatte forteller i intervjuene at dialog med ansatte fra andre butikker er viktig for å utvide horisonten og få nye innspill (S41). Intervjuene med butikkinformantene tyder på at de opplevde at mye viktig læring kan oppstå i møte med ansatte fra andre butikker. Dette samsvarer med funn gjort av Svensson et al. (2004) som peker på at læring skjer gjennom dialog og handling hos de lærende. De butikkansatte fikk praktisk erfaring gjennom smakingen, noe som kan ses i sammenheng med at de gjorde en handling. Kursets form la derimot ikke til rette for dialog med kollegaer fra andre butikker, og sosial avstand kan derfor ses på som en barriere for kunnskapsdeling (Hendriks, 1999). Ved å ikke kunne dele kunnskap og erfaringer med kollegaer fra andre butikker kan det dermed se ut til at kunnskapen som er i organisasjonen ikke blir utnyttet fullt ut (Filstad, 2016).

Fra intervjuene kommer det frem at alle butikkinformantene har snakket med kollegaene underveis i det direktesendte smakskurset. Bjørn forteller at han opplevde muligheten som god til å kunne kommentere litt underveis i smakingen (S8). Det at modul 2 følges i fellesskap i butikken skaper en mulighet for at ansatte innad i butikkene kan få delt kunnskap. Dette kan tyde på at modul 2 skaper en arena som muliggjør kunnskapsdeling. Gerd var en av informantene som hadde deltatt på det direktesendte smakskurset med bare én annen kollega, i likhet med Birger og Bjørn i den Blå butikken. Dette fører oss over til det neste funnet i analysen som indikerer at antall deltakere i butikkene påvirker i hvilken grad det foregikk kunnskapsdeling under det direktesendte smakskurset. I intervjuet med Renate forteller hun at de var fem ansatte til stede under modul 2 i den Røde butikken. Hun sier at det var mye diskusjon mellom dem underveis, og i etterkant av kurset (S15). Bjørn på sin side antyder i intervjuet at antall deltakere kan påvirke dynamikken og samtalen rundt bordet (S14). Ut ifra dette kan vi tolke at han opplevde at antall kursdeltakere i den enkelte butikk påvirker i hvilken grad diskusjoner som kunne føre til kunnskapsdeling forekom. I tillegg til dette trekker Bjørn også frem at de andre deltakernes kunnskapsnivå har betydning (S13). Når Bjørn snakker om dette kan det forstås som at han opplever det som mer lærerikt å samhandle med kollegaer han anser for å være ekspert på området. Dette samsvarer med funn gjort i en av casestudiene i artikkelen til Prilla et al. (2013) som viser at flertallet av ansatte ønsket å reflektere i fellesskap med kollegaer som innehar mer kunnskap og erfaring enn dem selv. Sett i lys av et sosiokulturelt perspektiv kan dette tolkes som at Bjørn opplever at en kollega kan innta rollen

som den mer kompetente annen, og støtte han i å oppnå mer kunnskap (Pritchard & Woollard, 2010; Vygotsky, 1978; Wood et al., 1976). I intervjuet gir også Birger uttrykk for at samhandling med kollegaene er en viktig del av deltakelsen ved smakskurs (S7). Birger vektlegger derimot i større grad at gjennom samtale med kollegaer kan han få en bekreftelse på egne opplevelser. Dette kan ses i sammenheng med Tharp og Gallimore (1989) sin teori om assistert læring, der modellering og imitasjon er sentralt. Birger har lang erfaring i Vinmonopolet, og viktige aspekter fra kurset slik som teori og aromaer i produktene vil derfor være innenfor hans rekkevidde, noe som er sentralt ved imitasjon (Vygotsky, 1978). Våre funn viser at Birger og Bjørn vektlegger ulike aspekter ved diskusjon underveis i smakskurset. Birger retter fokus mot å ha en ekspert eller fasit å strekke seg etter (S7, S36). Dette er noe Bjørn mener kan bli problematisk, fordi det kan føre til at kursdeltakerne ikke gjør seg opp egne meninger (S35). Han fremmer et ønske om å i større grad få til diskusjon med kollegaene og skape en felles forståelse (S13,S14). Sett i lys av Sfards (1998) metaforer for læring kan dette tolkes som at Birger ønsker å lære gjennom å tilegne seg kunnskapen. Bjørns utsagn om å diskutere med kollegaene kan tyde på at han foretrekker å lære gjennom deltakelse i et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 1991; Sfard, 1998). Dette belyser at de butikkansattes foretrukne måte å diskutere på også vil ha betydning for i hvilken grad kurset legger til rette for kunnskapsdeling.

## **Kultur for kunnskapsdeling**

Funn i analysen tyder på at kulturen for kunnskapsdeling varierer fra butikk til butikk. Samtidig kan det være vanskelig å få en god forståelse av dette kun gjennom korte intervjuer og én observasjon av det direktesendte smakskurset. I intervjuene med Renate og Gerd får vi inntrykk av at Rød og Grønn butikk fremmer en kultur for kunnskapsdeling, og at de underveis i perioden kurset foregikk har fått utbytte av hverandres kunnskap (S15, S18). Det at de velger å oppsøke hyllene produktene står i og bruke arbeidsdagen videre på å diskutere og fortelle om kurset til andre kollegaer, kan vitne om at de har et ønske om å dele kunnskapen de opparbeidet seg i kurset. Dette kan tolkes som at de butikkansatte i den Røde og Grønne butikken er motiverte for kunnskapsdeling, noe som er en viktig faktor for at kunnskapsdeling kan skje (Ipe, 2003). I den Blå butikken gir Bjørn uttrykk for at noe av kursets innhold har blitt delt med ansatte som ikke deltok på kurset. Gjennom intervju og observasjon i den Blå butikken kommer det frem at det ikke har vært så mye prat hverken underveis eller i etterkant av kurset. Bjørn forteller at han har kommentert på noen erfaringer overfor kollegaer som ikke deltok i kurset

(S16). Samtidig påpeker han at det ikke har vært samtaler om kurset i etterkant i særlig stor grad. Bjørn begrunner dette med at han ikke har blitt spurt om sine erfaringer av andre kollegaer(S17). Det kan dermed se ut til at Bjørn ikke har gått bevisst inn for å dele kunnskapen med sine kollegaer, men dette utelukker ikke at han kan ha gjort det ubevisst (Hendriks, 1999). Dette går i retning av at kulturen for kunnskapsdeling er mindre i den Blå butikken, enn i den Røde og Grønne. Ipe (2003) trekker frem kulturen som styrende for i hvilken grad kunnskapsdeling forekommer i organisasjonen. Hva slags kultur det er for kunnskapsdeling i den enkelte butikk, kan dermed se ut til å ha innvirkning på om mulighetene kurset gir for kunnskapsdeling utnyttes fullt ut. Selv om Birger og Bjørn hadde mulighet til å dele kunnskap med hverandre vil en ikke-kultur for kunnskapsdeling kunne være begrensende. Dette peker i retning av at det ikke nødvendigvis er «Digital temasmaking» som fungerer som en muligjørende eller begrensende faktor, men hvordan kulturen er i utgangspunktet i butikkene vil påvirke dette.

### **7.3 I hvilken grad samsvarer Vinmonopolets hensikt med kurset med de ansattes læringsopplevelse?**

Det er intervjuene med Hanne og Heidi på Hovedkontoret som utgjør vår forståelse av Vinmonopolets hensikt med «Digital temasmaking». På bakgrunn av observasjonen i den Blå butikken og intervjuene med de fire butikkinformantene ønsker vi å se i hvilken grad kursets hensikt samsvarer med de butikkansattes læringsopplevelse.

Hanne og Heidi forteller i intervjuene at hensikten med «Digital temasmaking» var å øke den varefaglige kompetansen til de butikkansatte, og trekker frem dette som viktig for at de butikkansatte på en god måte skal kunne kartlegge kundens behov (S6, S48). Økt varefaglig kompetanse trekkes frem Hanne sier at økt varefaglig kompetanse og riktig bruk av kompetansen er viktig for «Det beste kundemøtet» (S47). Ved bruk av et smakskurs som «Digital temasmaking» vil kursdeltakerne kunne oppnå praktisk og teoretisk kunnskap om akevitt. Dette samsvarer med studien til Svensson et al. (2004) der kompetanse trekkes frem som en forening av praktisk og teoretisk kunnskap. «Det beste kundemøtet» er en kjent kontekst for de butikkansatte, der kunnskap opparbeidet fra erfaringer og tidligere opplæring skal tas i bruk i møte med kunden (S46). De butikkansatte gir uttrykk for at hva slags kunnskap de har behov for i hverdagen varierer ut fra butikkens lokasjon og kundegrupper (S49, S50).

«Digital temasmaking» ble arrangert før jul og handlet om akevitt, et produkt som var aktuelt for sesongen. På bakgrunn av dette kan kurset dermed ses på som relevant for butikkene, uavhengig av deres lokasjon og kundegruppe.

## **Kursets ekspert og medsmaker**

For å nå målet om å øke den varefaglige kompetansen har Hovedkontoret besluttet å ta i bruk en fagekspert, som skal veilede de butikkansatte gjennom de tre modulene i kurset (S31, S32). Eksperten har valgt ut det viktigste å kunne innenfor temaet akevitt. Sett i lys av den proksimale utviklingssone, kan dette tyde på at eksperten valgte det innholdet som bidrar til at de butikkansatte oppnår sitt læringspotensial innenfor kursets tema (Vygotsky, 1978). En utfordring med denne hensikten kan være at det aktuelle utviklingsnivået vil variere fra deltaker til deltaker. Ut ifra dette kan det dermed være utfordrende for eksperten å tilpasse kurset til de butikkansattes individuelle nivå. Til tross for dette så skal samtlige ansatte gjennomføre en grunnopplæring når de starter i Vinmonopolet. Eksperten kan dermed legge til grunn at de fleste av kursets deltakere har noe kunnskap og erfaring som har innvirkning på deres aktuelle utviklingsnivå. Kursdeltakerne hadde i tillegg mulighet til å sende inn spørsmål etter å ha fullført modul 1. Dette kan ses på som en mulighet for eksperten til å tilpasse modul 2 til deres nivå, ettersom de innsendte spørsmålene ble flettet inn i ekspert og medsmakers manus, og dermed besvart under modul 2. Målet med kurset var at de butikkansatte skulle kunne ta med seg kunnskapen videre i kundemøtet uten å ha eksperten eller kurset tilgjengelig. Dette kan tolkes som at ekspertens formidling i kurset fungerte som et stillas for de butikkansatte, der de etter gjennomført kurs skulle være godt nok kjent med innholdet til at stillaset ikke lenger var nødvendig (Wood et al., 1976). Samtlige butikkansatte forteller at de har kunnet ta i bruk innhold fra kurset direkte i deres arbeidshverdag. Dette kan tolkes som at hensikten med kurset som støttende stillas har blitt oppnådd ved at de butikkansatte har kunnet tatt i bruk kunnskapen uten å måtte ha kurset eller eksperten tilgjengelig i sin arbeidshverdag.

Heidi trekker frem at medsmakerens rolle som nybegynner skal bidra til at også de med lite erfaring skal inkluderes i det direktesendte smakskurset (S32). Gjennom å stille spørsmål til eksperten mener Heidi at faglige begreper og komplekse forklaringer kan gjøres mer forståelig. Funn i analysen viser at medsmakers hensikt ikke opplevdes som like aktuell for våre butikkinformanter. Dette funnet er identifisert på bakgrunn av at de butikkansatte trekker frem kombinasjonen med ekspert og medsmaker som godt egnet for de som ikke hadde jobbet lenge



i Vinmonopolet. Ettersom alle våre butikkinformanter hadde 14 års erfaring eller mer, kan de derfor ikke ses de på som nybegynnere. Det kan se ut som at medsmakeren bidro til at deler av innholdet i kurset omhandlet områder de butikkansatte allerede behersket. Dette kan tolkes som at hensikten med å fange opp de med lite erfaring gikk på bekostning av de mest erfarne butikkansattes læring. Samtidig er det viktig å påpeke at de butikkansatte har deltatt på et kurs som er på et grunnleggende nivå. En kan tenke seg at flere av deltakerne i «Digital temasmaking» har mindre erfaring enn våre butikkinformanter, da det totalt var 500 deltakere på landsbasis. I studien av An og Frick (2006) problematiseres det at instruktøren ikke kan se studentene og deres ansiktsuttrykk, noe som fører til at det blir vanskelig å avsløre om studentene har forstått innholdet eller ikke. I «Digital temasmaking» kunne hverken eksperten eller medsmakeren se kursdeltakerne, og det ble dermed vanskelig å vite om innholdet ble forstått. Det kan dermed tenkes at rollen til medsmakeren var nyttig for andre kursdeltakere enn våre butikkinformanter, samtidig som butikkansatte med lang erfaring sannsynligvis vil oppleve at grunnleggende kurs er for lett.

Når Heidi forteller om tanken bak medsmakeren beskrives Vinmonopolet som en organisasjon der de ansatte besitter en høy grad av kunnskap. Hun sier videre at det kan være flaut for erfarne butikkansatte å stille spørsmål i plenum gjennom chatten i modul 2 (S32). Medsmakerrollen skal bevisst stille spørsmål de vanligvis tror en nybegynner innenfor temaet ville lurt på. I intervjuet med Renate gir hun uttrykk for at hun opplevde medsmakerens spørsmål som et element som tok unødvendig mye tid: «(...)Kanskje man kaster bort litt tid på en person som skal stå der og stille masse spørsmål i en livesending hvor du heller vil fokusere på fakta (...)» (S34). Renate trekker også frem at hun heller ønsker at kursdeltakerne skal stille spørsmålene selv, ved å bruke chatten (S33). Funn gjort av Plank og Niemann (2020) viser at noen studenter opplevde det som mindre sannsynlig å stille spørsmål ved digital undervisning. Dette kan tyde på at terskelen for å ta i bruk chatten i det direktesendte smakskurset var høy. I denne delen av kurset var chatten kursdeltakernes eneste mulighet til å stille spørsmål til kursholderne. Selv om ingen av våre butikkinformanter gir uttrykk for at de hadde behov for å sende inn spørsmål i chatten, kan det tenkes at medsmakeren bidro til at andre kursdeltakeres spørsmål ble besvart, uten av de selv stilte dem.

## **Bruk av chat i kurset**

Fra intervjuene kan vi se at Heidi har vurdert ulike måter å bruke chatten på for å styrke toveiskommunikasjonen, noe hun ser på som utfordrende ved store kurs (S29). Hun poengterer at det er viktigere at deltakerne har fokus på selve kurset, fremfor at det legges til rette for toveiskommunikasjon. Dette kan tyde på at det ikke har blitt avgjort hvilken hensikt chatten skal ha, annet enn at kursdeltakerne kan sende inn spørsmål ved behov. Som nevnt tidligere har ingen av våre butikkinformanter brukt chatten, og de gir i intervjuene uttrykk for at deres opplevelse av toveiskommunikasjon er lav. Et godt eksempel på dette er når Gerd forteller at det digitale formatet bidrar til at det blir mye enveiskjøring fra kursholderen (S40). Det at Bjørn har glemte muligheten for toveiskommunikasjon var til stede gir også et bilde på hvilke erfaringer de ansatte gjorde seg (S30). I studien gjort av Gegenfurtner et al. (2019) viser funn at det er viktig å legge til rette for interaksjon mellom instruktør og deltakere ved digital undervisning for å oppnå læring. Ut ifra dette tyder det på at fraværet av interaksjon mellom eksperten og de butikkansatte påvirket deres læringsopplevelse. Det kan dermed se ut som utfordringen med toveiskommunikasjon ved store kurs går på bekostning av den enkelte deltakers læringsopplevelse. Samtidig vil store kurs totalt sett bety at flere ansatte får mulighet til å delta på kurs.

## **Samling i butikkene**

I intervjuet forteller Heidi at valget om å samle de butikkansatte i deres respektive butikker bygger på et ønske om å få til sosial kunnskapsdeling (S6). Hun uttrykker at hensikten med dette var å sørge for at de butikkansatte skulle få muligheten til å interagere med hverandre for å øke deres varefaglige kompetanse. I studien gjort av Hewett et al. (2019) viser funnene at menneskelig interaksjon har en positiv effekt på læringsopplevelsen, i form av å styrke den lærendes engasjement, prestasjon, tilfredshet og læringsmiljø. Også i studiene gjort av Gegenfurtner et al. (2019, 2020) trekkes interaksjon med andre kursdeltakere frem som positivt for læring. I lys av disse studiene kan det se ut som hensikten fra Hovedkontoret kan bidra til at kursdeltakerne kan oppleve en positiv læringseffekt. Samtlige butikkansatte gir uttrykk for at de diskuterte med sine kollegaer underveis i modul 2, selv om det trolig skjedde i varierende grad. Samtalen med andre kollegaer kan ha bidratt til læring, og gjennom å dele kunnskap kan de ansatte ha bidratt til å gjøre hverandre gode (Filstad, 2016; Tynjälä, 2008). Funn i analysen

viser at det var særlig i situasjoner der det oppstod ulike meninger at diskusjonen fant sted (S10, S11, S12).

Renate så også på det direktesendte smakskurset som en sosial happening. Dette kan tolkes som at hun opplevde modul 2 i den Røde butikken som en arena for sosial samhandling med kollegaene. I studien til Hewett et al trekkes menneskelig interaksjon frem som styrkende for læringsmiljøet. Ut ifra dette kan vi tolke at modul 2 bidro positivt til læringsmiljøet i den Røde butikken. Dermed kan det se ut som ulike meninger og opplevelsen av å være samlet i butikk kan bidra til en positiv læringsopplevelse for våre butikkinformanter. Sett i sammenheng med våre funn kan dette kan tyde på at hensikten med å samle de butikkansatte i sine respektive butikker påvirket deres læringsopplevelse på en positiv måte. Likevel viser funn knyttet til diskusjonen rundt forskningsspørsmål 2, at det å samle dem i sine respektive butikker ikke nødvendigvis førte til kunnskapsdeling. Hensikt med å samle de butikkansatte for å få til en sosial kunnskapsdeling vil styrkes eller begrenses av faktorene som kultur, antall deltakere og deres kunnskapsnivå. Det vil dermed ikke automatisk føre til en læringsopplevelse der kunnskapsdeling skjer.

## **Opplæring i en travel arbeidshverdag**

Funn i analysen viser at mangel på tid og forstyrrelser fra omgivelsene rundt ser ut til å ha påvirket de butikkansattes læringsopplevelse. Modul 1 og 3 tok cirka 10 til 15 minutter å gjennomføre, og stilte ingen krav til kursdeltakernes lokasjon. Disse modulenes lengde kan tyde på at de var utformet med den hensikt at de skulle være overkommelig i de butikkansattes travle arbeidshverdag. Fra intervjuene kommer det frem at butikkinformantene gjorde disse modulene i sine respektive butikker i en hektisk arbeidshverdag. På bakgrunn av intervjuene med de butikkansatte ser det ut til at disse modulene ble nedprioritert (S55, S57). Et godt eksempel er når Gerd forteller: (...) *det [e-læringen] må være såpass mye at du får noe ut av det, men samtidig er det noe som vi gjør litt med venstrehånda ikke sant, fordi vi har så mye annet som tar oppmerksomheten vår i hverdagen (...)* (S56). Det at hun forteller at modul 1 er noe som «gjøres med venstrehånda» kan tolkes som at hun ikke viet fullt fokus til disse modulene. Siste del av sitatet tyder på at det er mye som kan ta oppmerksomheten til de butikkansatte i løpet av arbeidshverdagen. Dette samsvarer med funn gjort av Becker et al. (2013) der lærende i møte med e-læring kan oppleve mangel på tid og forstyrrelser rundt som mulige utfordringer. I studien til Ali og Magalhaes (2008) trekkes mangel på tid frem som en

barriere, og funn viser at ansatte nedprioriterer e-læring ved store arbeidsmengder. Ut ifra dette kan det se ut til at de butikkansatte opplever at arbeidshverdagen er så travel at de ikke prioriterer modul 1 og 3. Det at Gerd ikke har gjort modul 3 gir også et bilde på dette. Samtidig gir flere av butikkinformantene uttrykk for at de opplevde disse to modulene som greie å gjennomføre, nettopp fordi de ikke var for tidkrevende (S54). Når Gerd sier følgende om kurset: «(...) *Gull verdt! Lære nye ting da, på 1 time!*» ligger det implisitt i dette at hun opplevde kurset som overkommelig selv med en hektisk arbeidshverdag (S43). Under observasjonen i den Blå butikken var det mye støy fra blant annet vareleveranser. I intervjuet med Renate forteller hun at det er mye som skal gjøres i løpet av arbeidshverdagen, og at oppgaver som å åpne butikken og ta imot vareleveranser kunne ta bort fokuset underveis i det direkte sendte smakskurset (S58). Det kan dermed se ut til at butikkomgivelsene var forstyrrende for kursdeltakerne. Hensikten med å arrangere modul 2 i butikkene for å sørge for kunnskapsdeling ser ut til å gå på bekostning av at omgivelsene var forstyrrende for de butikkansatte. Dette kan ses i sammenheng med studien til Eman (2021) som trekker frem at overgangen fra klasserom til digital undervisning ble problematisert på grunn av forstyrrelser i omgivelsene.

## 7.4 Studiens begrensninger

Før konklusjonen presenteres ønsker vi å trekke frem faktorer som kan anses som begrensninger for vår studie. Vi har undersøkt hvilke erfaringer ansatte gjør seg i møte med digitale smakskurs, noe som kan gjøre det vanskelig å trekke generaliserende slutninger, da oppgaven har undersøkt erfaringer fra enkeltindividers perspektiv. Som nevnt i metodekapittelet trekker Johannessen et al. (2021) frem at funn i kvalitative studier i større grad handler om overføring av kunnskap, og funnene vi har gjort kan komme til nytte og videre brukes når Vinmonopolet fremover skal arrangere flere digitale smakskurs.

Rekrutteringen av informanter skjedde gjennom vår kontaktperson i Vinmonopolet. Hvordan informantene ble rekruttert er usikkert, og det eneste kravet var at de hadde deltatt på kurset. Vår tilstedeværelse under observasjonen i den Blå butikken kan ha påvirket informantenes kursdeltakelse og dynamikken dem imellom. Dette kan igjen ha påvirket våre data som utgjør grunnlaget for vår analyse.

Samtlige butikkinformanter hadde lang erfaring i Vinmonopolet. I ettertid ser vi at datamaterialet vårt kunne vært mer variert dersom noen av butikkinformantene hadde vært nybegynnere. I tillegg kan det faktum at vår kontaktperson kjente til informantene ha betydning for hva de tør å si i intervjuene. Intervjuene av samtlige informanter foregikk i perioden februar til mars 2022. Da vi gjennomførte intervjuene var det mellom tre og fire måneder siden det direkte sendte smakskurset (modul 2) ble avholdt. Dette skyldtes at perioden da kurset ble gjennomført var en travel periode for Vinmonopolets ansatte, og de hadde derfor ikke mulighet til å stille til intervju tidligere. Flere av informantene ga uttrykk for at de ikke husket alle detaljene rundt kurset, men at de prøvde å svare etter beste evne. Ettersom det var gått såpass lang tid mellom kursdeltakelsen og intervjuene kan det derfor tenkes at erfaringer butikkinformantene gjorde seg var blitt glemt.

## 8. Konklusjon

Hovedformålet med denne masteroppgaven har vært å undersøke hvilke erfaringer ansatte i Vinmonopolet gjør seg i møte med et digitalt smakskurs. For å redegjøre for dette utformet vi tre forskningsspørsmål, som skulle besvare problemstillingen:

*«Hvilke erfaringer gjør ansatte seg i møte med digitale smakskurs i Vinmonopolet?»*

Forskningsspørsmålene tar for seg hvordan tidligere kursdeltakelse preger erfaringene de gjør seg og hvilke muligheter og begrensninger det digitale smakskurset gir for kunnskapsdeling mellom de ansatte. I tillegg belyser det siste forskningsspørsmålet i hvilken grad Vinmonopolets hensikt med kurset samsvarer med de ansattes læringsopplevelse.

Resultatene i studien viser at de butikkansatte vektlegger tidligere erfaringer i møte med «Digital temasmaking». De butikkansattes erfaringer viser at de har verdsatt mulighetene for interaksjon med eksperten og kollegaer fra andre butikker ved tidligere kursdeltakelse. Denne muligheten erfarer de er redusert i «Digital temasmaking». Samtidig kunne vi se at de butikkansatte ikke brukte verktøyene som muliggjorde kommunikasjon med eksperten. Butikkansatte anså ikke innsending av spørsmål i modul 1 som en interaksjonsmulighet, og heller ikke chatten som synkron kommunikasjon med eksperten. De har tidligere opplevd fysiske kurs som en arena for interaksjon med eksperten, men vår studie viser at de butikkansatte ikke erfarer dette i samme grad i «Digital temasmaking». At de ikke fikk kontakt med kollegaer fra andre butikker begrunnes med at de gjennomførte det direktesendte smakskurset i egen butikk. Mye av læringen som kan omtales som uformell kan dermed se ut til å forsvinne med det digitale formatet. De butikkansatte opplevde at flere komponenter fra det digitale smakskurset var gjenkjennbart fra tidligere erfaringer med fysiske kurs. Dette gjaldt særlig modul 2, som var den modulen som lignet mest på kurs de tidligere hadde deltatt på. På grunn av dette ser det ut til at de enklere reflekterte rundt denne modulen. Erfaringene deres er at det ved fysiske kurs har vært enklere å interagere med eksperten og kollegaer fra andre butikker. Dette trekkes frem som et savn i «Digital temasmaking», og de butikkansatte opplever ikke interaksjonsmulighetene som gode nok. Det kommer samtidig frem at de butikkansatte ikke har vendt seg til mulighetene som ligger i det digitale formatet. Det ser også ut til at deres tidligere erfaringer med fysiske kurs gjør dem bevisst på at «Digital temasmaking» muliggjør

smakskurs om nedprioriterte produkter. Samtidig bidrar det til mer tilgjengelig opplæring for ansatte i Vinmonopolet ved at flere får muligheten til å delta.

De butikkansatte verdsetter interaksjon og samhandling med kollegaene, og gir uttrykk for at dette er viktig for å dele kunnskap. Gjennom «Digital temasmaking» begrenses mulighetene for å dele kunnskap på tvers av butikker. Dette ser ut til å være den største begrensningen ved kurset, og det var overraskende å se hvor viktig møte med kollegaer fra andre butikker var for våre butikkinformanter. Samtidig ble kunnskapsdeling innad i butikkene muliggjort, særlig i forbindelse med modul 2. Her ble også kunnskapsdelingen mellom eksperten og kursdeltakerne synliggjort. At de butikkansatte opplevde at det var nok tid til å diskutere underveis i denne modulen styrker dette funnet. Hvor mange butikkansatte som var til stede under modul 2, ser ut til å påvirke i hvilken grad kunnskapsdeling skjer. Basert på funnene tyder det på at det har foregått mest kunnskapsdeling i den Røde butikken, der kursdeltakelsen også var høyest. Ettersom studien vår tar for seg den første «Digital temasmaking» som ble arrangert var kurset en ny setting for de butikkansatte. Det kan se ut som dette begrenset kunnskapsdelingen innad i butikkene, da fokuset på skjerm og utfordringer med den digitale teknologien kan være hemmende.

Det vil være faktorer som kurset ikke råder over, og som styrer om kunnskapsdeling faktisk skjer. Dette gjelder i stor grad kulturen for kunnskapsdeling som påvirker de øvrige faktorene (Ipe, 2003). Dette kan tyde på at dersom kulturen ikke er til stede, vil kunnskapsdelingen begrenses uavhengig av de øvrige faktorene. På den ene siden kan det dermed se ut til at «Digital temasmaking» legger til rette for kunnskapsdeling ved at muligheten er der, særlig for kunnskapsdeling innad i butikkene. På den andre siden vil faktorer som begrenser kunnskapsdeling også spille inn.

«Digital Temasmaking» ser ut til å tjene sin hensikt gjennom å støtte de butikkansatte i deres hovedarbeidsoppgave, nemlig kundemøtet. Hensikten med «Digital temasmaking» var å gi de butikkansatte varefaglig kunnskap de kunne ta i bruk i kundemøtet. Ut ifra at samtlige butikkansatte fortalte at de lærte i kurset med tatt direkte i bruk i kundemøtet kan det tyde på at kursets hensikt ble oppnådd. Dette betyr at de butikkansattes læringsopplevelse ser ut til å samsvare med Vinmonopolets hensikt om å øke de butikkansattes varefaglige kompetanse. Likevel er det andre sider ved kurset der hensikten i varierende grad samsvarer med de

butikkansattes læringsopplevelse, slik som det faglige nivået, interaksjon i kurset og i hvilken grad kurset er tilpasset deres hektiske arbeidshverdag.

## 8.1 Forslag til videre forskning

I studien vår benyttet vi oss av kvalitative metoder for å få en dybdeforståelse av de butikkansattes erfaringer med kurset. For å oppnå resultater som i større grad kan generaliseres vil supplering av kvantitative forskningsmetoder være fordelaktig. Dette kan bidra til at resultatene enklere kan overføres til flere områder. Ettersom dette var første gang det ble arrangert «Digital temasmaking» for butikkansatte i Vinmonopolet ville det vært interessant å følge utviklingen videre. Hvordan kurset arrangeres fremover, og eventuelle endringer som gjøres underveis, kan legge grunnlaget for interessant forskning. Våre butikkinformanter hadde alle lang fartstid i Vinmonopolet, som ga oss verdifull innsikt i hvordan de erfarte «Digital temasmaking». Det vil også være interessant å gjøre liknende studie av nybegynnere.

I vår studie kom det frem at verktøy i det digitale smaks kurset, slik som muligheten til å sende inn spørsmål og chatten, ikke ble tatt i bruk. Resultatene våre viser at opplevelsen av toveiskommunikasjon i «Digital temasmaking» er lav. Hvordan teknologien kan utnyttes videre for å fremme dette, også i kurs med mange deltakere, vil være verdifullt å få innsikt i. Samtidig som det vil være interessant å forske videre på om bruken av verktøyene endres ved gjentakende kursdeltakelse. Ettersom ett av våre funn var savnet av kollegaer i andre butikker vil det være relevant å se på om det finnes løsninger som kan dekke dette behovet.

«Digital temasmaking» legger til rette for at butikkansatte kan gjennomføre kurs sammen med sine nærmeste kollegaer, i egen butikk. Dette konseptet var det vanskelig å finne lignende studier på, og det trengs derfor mer forskning på området. Som vi presenterte i teorien argumenterer Sfard (1998) for at begge metaforene for læring er nødvendig for å unngå en ensidig praksis. Slik vi ser det legger «Digital temasmaking» opp til begge læringssynene, særlig i det direktesendte smaks kurset. Deltagerne får både tilegne seg fagstoffet, samtidig det legges til rette for aktiviteter og samtaler i et fellesskap i kursdeltakernes respektive butikker. Det vil derfor være spennende å se videre på hvordan dette kursformatet kan bidra til læring på arbeidsplassen, også i andre organisasjoner.



# Litteraturliste

- Ali, G. E., & Magalhaes, R. (2008). Barriers to implementing e-learning: A Kuwaiti case study. *International Journal of Training and Development*, 12(1), 36–53. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2007.00294.x>
- An, Y.-J., & Frick, T. (2006). Student Perceptions of Asynchronous Computer-Mediated Communication in Face-to-Face Courses. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(2), 485–499. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2006.00023.x>
- Becker, K., Newton, C., & Sawang, S. (2013). A learner perspective on barriers to e-learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 53(2), 211–233.
- Berge, Z. L., & Giles, L. (2008). Implementing and Sustaining E-Learning in the Workplace. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, 3(3), 44–53. <https://doi.org/10.4018/jwlтт.2008070104>
- Braun, V., & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford University Press.
- Cheng, B., Wang, M., Anders Irwing, M., Chen, N.-S., Kinshuk, & Spector, J. M. (2014). Research on e-learning in the workplace 2000–2012: A bibliometric analysis of the literature. *Educational Research Review*, 11, 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.01.001>
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2011). *E-learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. (3. utg.). Pfeiffer.
- Cook, D. A., & Ellaway, R. H. (2015). Evaluating technology-enhanced learning: A comprehensive framework. *Medical Teacher*, 37(10), 961–970. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2015.1009024>
- Dennen, V. P., Aubteen Darabi, A., & Smith, L. J. (2007). Instructor–Learner Interaction in Online Courses: The relative perceived importance of particular instructor actions on performance and satisfaction. *Distance Education*, 28(1), 65–79. <https://doi.org/10.1080/01587910701305319>
- Duval, E., Sharples, M., & Sutherland, R. (2017). Research Themes in Technology Enhanced Learning. I E. Duval, M. Sharples, & R. Sutherland (Red.), *Technology Enhanced Learning: Research Themes* (s. 1–10). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02600-8\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02600-8_1)
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiver på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33–72). Abstrakt forlag.

- Eman, S. (2021). *Shifting from face-to-face learning to Zoom online teaching, research, and internship supervision in a technologically developing 'female students' university in Pakistan: A psychology teacher's and students' perspective*. 27(1), 14.
- Filstad, C. (2016). *Organisasjonsl ring—Fra kunnskap til kompetanse* (2.). Fagbokforlaget.
- Fischer, G. (2000). Lifelong Learning—More Than Training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3), 265–294.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Gegenfurtner, A., Schmidt-Hertha, B., & Lewis, P. (2020). Digital technologies in training and adult education. *International Journal of Training and Development*, 24(1), 1–4. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12172>
- Gegenfurtner, A., Zitt, A., & Ebner, C. (2019). Evaluating webinar-based training: A mixed methods study of trainee reactions toward digital web conferencing. *International Journal of Training and Development*, 24(1), 5–21. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12167>
- Goodyear, P., & Retalis, S. (2010). Learning, Technology and Design. I P. Goodyear & S. Retalis (Red.), *Technology-Enhanced Learning: Design Patterns and Pattern Languages* (s. 1–27). Sense Publishers.
- Granda, J. C., Nu o, P., Suárez, F. J., & Pérez, M. A. (2013). E-pSyLon: A synchronous e-learning platform for staff training in large corporations. *Multimedia Tools and Applications*, 66(3), 431–463. <https://doi.org/10.1007/s11042-012-1061-9>
- Hager, P. (2005). Current Theories of Workplace Learning: A Critical Assessment. I N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, & D. Livingstone (Red.), *International Handbook of Educational Policy* (s. 829–846). Springer.
- Helsedirektoratet. (2021). *Svar p  covid-19-oppdrag fra HOD 322 om unntak fra kravet om stenging for Vinmonopolets utsalg* (Nr. 322). Helsedirektoratet
- Hendriks, P. (1999). Why share knowledge? The influence of ICT on the motivation for knowledge sharing. *Knowledge and Process Management*, 6(2), 91–100. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1441\(199906\)6:2<91::AID-KPM54>3.0.CO;2-M](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1441(199906)6:2<91::AID-KPM54>3.0.CO;2-M)
- Hewett, S., Becker, K., Link to external site, this link will open in a new window, & Bish, A. (2019). Blended workplace learning: The value of human interaction. *Education & Training*, 61(1), 2–16. <http://dx.doi.org/10.1108/ET-01-2017-0004>

- Hovde, A. G. (u.å). *En kjærlighet som ikke tar slutt*. Kantar. [https://kantar.no/kantar-tns-innsikt/en-kjarlighet-som-ikke-tar-slutt/?fbclid=IwAR1umy4XVfzqce0d28duj3FK225t2nryzgICf9rIM2jq4BpRdr\\_7tkzno9E](https://kantar.no/kantar-tns-innsikt/en-kjarlighet-som-ikke-tar-slutt/?fbclid=IwAR1umy4XVfzqce0d28duj3FK225t2nryzgICf9rIM2jq4BpRdr_7tkzno9E)
- Hrastinski, S., Keller, C., & Carlsson, S. A. (2010). Design exemplars for synchronous e-learning: A design theory approach. *Computers & Education*, 55(2), 652–662.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.025>
- Ipe, M. (2003). Knowledge Sharing in Organizations: A Conceptual Framework. *Human Resource Development Review*, 2(4), 337–359. <https://doi.org/10.1177/1534484303257985>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Koschmann, T. (1996). Paradigm shifts and instructional technology. I T. Koschmann (Red.), *CSCL: Theory and Practice of An Emerging Paradigm*. Lawrence Erlbaum.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Ludvigsen, S., & Mørch, A. (2010). Computer-Supported Collaborative Learning: Basic Concepts, Multiple Perspectives, and Emerging Trends. *International Encyclopedia of Education*, 5, 290–296.  
<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00493-0>
- Lyngnes, K., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Malcolm, J., Hodkinson, Phil, & Colley, Helen. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(7/8), 313–318.  
<https://doi.org/10.1108/13665620310504783>
- Moore, M. (1989). Three Types of Interaction. *American Journal of Distance Education*, 3, 1–7.  
<https://doi.org/10.1080/08923648909526659>
- Mørch, A. I. (2013). Information Seeking and Collaborative Knowledge Creation: Exploring Collaborative Learning in Customer Service Work and Software Product Development. I S. P. Goggins, I. Jahnke, & V. Wulf (Red.), *Computer-Supported Collaborative Learning at the Workplace* (s. 293–313). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-1740-8\\_14](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-1740-8_14)
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Fyll ut meldeskjema for personopplysninger*. NSD.  
<https://nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>
- NOU 2020: 2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III: Læring og kompetanse i alle ledd*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-2/id2689744/>

- Plank, F., & Niemann, A. (2020). Synchronous Online-Teaching on EU Foreign Affairs: A Blended Learning Project of Seven Universities between E-Learning and Live Interaction. *Journal of Contemporary European Research*, 16(1), 51–64. <https://doi.org/10.30950/jcer.v16i1.1154>
- Prilla, M., Herrmann, T., & Degeling, M. (2013). Collaborative Reflection for Learning at the Healthcare Workplace. I S. P. Goggins, I. Jahnke, & V. Wulf (Red.), *Computer-Supported Collaborative Learning at the Workplace* (s. 139–165). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-1740-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-1740-8_7)
- Pritchard, A., & Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: Constructivism and social learning*. Routledge.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4–13. <https://doi.org/10.2307/1176193>
- Svensson, L., Ellström, P., & Åberg, C. (2004). Integrating formal and informal learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 16(8), 479–491. <https://doi.org/10.1108/13665620410566441>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis*. Cappelen Damm.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Säljö, R. (2016). *Læring: En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tharp, R. G., & Gallimore, R. (1989). *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning, and Schooling in Social Context*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139173698>
- Tjora. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130–154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.12.001>
- Tynjälä, P., & Häkkinen, P. (2005). E-learning at work: Theoretical underpinnings and pedagogical challenges. *Journal of Workplace Learning*, 17(5/6), 318–336. <https://doi.org/10.1108/13665620510606742>
- Vinmonopolet. (2020). *Års- og bærekraftsrapport 2020*: <https://www.vinmonopolet.no/arsberetning>
- Vinmonopolet. (u.åa). *Polet er mest pop!* [vinmonopolet.no. https://www.vinmonopolet.no/best\\_liket](https://www.vinmonopolet.no/best_liket)
- Vinmonopolet. (u.åb). *Vinmonopolet: Om oss*. <https://www.vinmonopolet.no/om-oss>
- Vinmonopolet. (u.åc). *Vårt samfunnsoppdrag*. [vinmonopolet.no. https://www.vinmonopolet.no/samfunnsoppdrag](https://www.vinmonopolet.no/samfunnsoppdrag)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press; JSTOR. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

- Wang, M. (2018). *E-Learning in the Workplace*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-64532-2>
- Welsh, E. T., Wanberg, C. R., Brown, K. G., & Simmering, M. J. (2003). E-learning: Emerging uses, empirical results and future directions. *International Journal of Training and Development*, 7(4), 245–258. <https://doi.org/10.1046/j.1360-3736.2003.00184.x>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving\*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6. utg.). Sage Publications.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring (observasjon)

### Vil du delta i forskningsprosjektet «Bruk av teknologi i opplæringen i Vinmonopolet»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan Vinmonopolet tar i bruk teknologi i opplæringen av sine ansatte. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Vi skal skrive masteroppgave våren 2022 som en del av masterutdanningen, Kommunikasjon, design og læring, ved Universitetet i Oslo. Tema for masteroppgaven er å se på hvordan Vinmonopolet tar i bruk teknologi i opplæringen av sine ansatte, og hvordan teknologien støtter læringen som skjer individuelt og i fellesskap. Ved å observere live-streaming av kurset «Digital temasmaking» ønsker vi å se på hvordan bruk av teknologien gjør at deltakere får best læringsutbytte. Målet med observasjonen er å bruke dataen til å besvare en problemstilling om hvilke muligheter teknologien legger til rette for i læringssituasjoner.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo, ved professor Anders Kluge, er ansvarlig for prosjektet.

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

Vi ønsker å observere deg/dere på bakgrunn av at dere skal delta i kurset. Vi har fått informasjon om at du/dere skal delta fra leder for opplæring- og kompetanseavdelingen i Vinmonopolet.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at vi er til stede og observere det digitale kurset og bruk av chatten, skriver feltnotater og observerer interaksjonen mellom kursdeltakerne. Vi vil lagre feltnotatene elektronisk.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun studentene og veileder som vil ha tilgang til notatene vi skriver underveis i observasjonen.
- Vi vil ikke innhente personopplysninger (som navn, alder, kjønn eller liknende) under observasjonen.
- Du vil ikke kunne gjenkjennes i en publisasjon eller liknende.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.06.2022. Når vi er ferdige med oppgaven vil all data som har blitt samlet inn slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Universitetet i Oslo ved Anders Kluge. E-post: anders.kluge@iped.uio.no eller telefon: 22840710

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Anders Kluge  
(Forsker/veileder)

Eline Grimstad  
(Student)

Ragnhild Grøv  
(Student)

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Bruk av teknologi i opplæringen i Vinmonopolet», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring (intervju)

### Vil du delta i forskningsprosjektet «Bruk av teknologi i opplæringen i Vinmonopolet»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan Vinmonopolet tar i bruk teknologi i opplæringen av sine ansatte. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

Vi skal skrive masteroppgave våren 2022 som en del av masterutdanningen, Kommunikasjon, design og læring, ved Universitetet i Oslo. Tema for masteroppgaven er å se på hvordan Vinmonopolet tar i bruk teknologi i opplæringen av sine ansatte, og hvordan teknologien støtter læringen som skjer individuelt og i fellesskap. Ved å intervju ansatte i Vinmonopolet som har deltatt i live-streaming av kurset «Digital temasmaking» ønsker vi å se på hvordan bruk av teknologien gjør at deltagere får best læringsutbytte. Målet med intervjuet er å bruke dataen til å besvare en problemstilling om hvilke muligheter teknologien legger til rette for i lærings situasjoner

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo, ved professor Anders Kluge, er ansvarlig for prosjektet.

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

Vi ønsker å intervju deg/dere på bakgrunn av at du har deltatt på kurset. Vi har fått informasjon om at du/dere har deltatt fra leder for opplæring- og kompetanseavdelingen i Vinmonopolet.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at vi intervjuer deg og stiller spørsmål og din deltakelse i kurset. Vi vil gjøre lydopptak av intervjuet og transkribere intervjuet i ettertid. Vil lagre lydopptaket og transkriberingen elektronisk.

#### Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun studentene og veileder som vil ha tilgang til lydopptaket og transkripsjonen vi skriver i etterkant av intervjuet.
- Vi vil ikke innhente personopplysninger (som navn, alder, kjønn eller liknende) under intervjuet.
- Du vil ikke kunne gjenkjennes i en publikasjon eller liknende.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.06.2022. Når vi er ferdige med oppgaven vil all data som har blitt samlet inn slettes.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

#### Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende



- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Oslo ved Anders Kluge. E-post: [anders.kluge@iped.uio.no](mailto:anders.kluge@iped.uio.no) eller telefon: 22840710

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Anders Kluge  
(Forsker/veileder)

Eline Grimstad  
(Student)

Ragnhild Grøv  
(Student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Bruk av teknologi i opplæringen i Vinmonopolet», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide ansatte i opplæringsavdelingen

### Oppvarming

Kan du fortelle litt om bakgrunnen din (utdanning, tidligere arbeidserfaring), rolle i Vinmonopolet/hva er dine arbeidsoppgaver + hvor lenge du har jobbet der?

Hvordan fungerer opplæringen og kompetanseavdelingen i Vinmonopolet. Hvordan jobber dere?

### Utforming av kurs - fokus på bruk av digital teknologi

Hva vektlegges i utformingen av digitale kurs? (Læringssyn)

Hvordan teknologien kan brukes til læring?

- Chat – toveiskommunikasjon?

Hvordan foregår prosessen med å lage et digitalt kurs? (Hvordan jobber dere?)

Hvordan finner man etterspørsel?

Hvorfor holder Vinmonopolet digitale kurs? Hva er målet med å holde digitale kurs?

- Høy deltakelse? Mange som deltar?
- Antall kurs per år?
- Skal det være en erstatning for fysiske kurs?
- Kan det erstatte det fysiske?

Hvilke fordeler ser du ved å ta i bruk digital teknologi? Ser du noen ulemper/begrensninger?

- Deltagelse – antall
- Deltagelse – respons
- Målinger - analyse av deltakelse, resultater osv.

Hva ønsker dere at deltakerne skal sitte igjen med etter **dette** kurset (denne formen)?

- Hvordan formidles målene/hensikten med kurset til deltakerne?
- Hvordan legges det til rette for at deltakerne skal nå målene?
- Hvordan bestemmer dere hva slags innhold som er viktigst? Og hvordan kommer dette frem i kurset?

I hvilken grad opplever du at teknologien legger til rette for deltakelse/interaksjon blant kursdeltakerne? (Chat & innhold)

### Gjennomføring av digital live-smaking

Hvordan opplevde du gjennomføringen av den digitale livesmakingen?

- Din rolle?
- Som «medsmaker» à hva er tanken bak det? I stedet for 2 eksperter?

Hvordan opplever du at deltakerne interagerer med kurset/kursholdere?

- Hva fungerer? Hva fungerer ikke?
- Under observasjonen så vi ikke chatten – den ble lukket/ikke brukt. Hvor viktig del av kurset tenker du at chatten er?

Hvordan påvirket deltakernes interaksjonsmuligheter kurset og selve gjennomføringen? Hvor mye påvirket tidligere innsendte spørsmål og chatten kurset?

- Var det noe deltakerne skrev/spurte om i chatten som ble besvart underveis? Ble det besvart i etterkant?
- Var dialogen mellom ekspert og «medsmaker» preget av innsendte spørsmål/chatten?

### Evaluering av kurs

Kan du fortelle litt om evaluering/etterarbeidet tilknyttet kurset?

- Reflekterer dere over om dere har nådd hensikten med kurset?

Hvilke tilbakemeldinger har dere fått fra kursdeltakere i etterkant?

- Hvordan får deltakerne mulighet til å gi tilbakemeldinger/evaluere kurset og egen læring?

Hvordan evaluerer dere interaksjonen i kurset?

- Ser dere på interaksjonen deltakerne har hatt underveis i kurset i ettertid?

**Slutt/oppsummering:**

Noe mer du vil tilføye?

## Vedlegg 4: Intervjuguide butikkansatte

### Oppvarming

Kan du fortelle litt om din erfaring i Vinmonopolet?

Hvordan er kundemøter i din hverdag?

- Konkrete spørsmål, anbefalinger, opplevelse av behov av varefaglig kompetanse

### Før kursrekken

Hva slags forventninger hadde du til kurset? (*tidligere deltagelse/erfaring med e-kurs/fysisk kurs?*)

Hvordan foretrekker du å lære? (*fysisk, digitalt? Er teknologi inkludert?*)

Tenker du at det du lærer/gjør i digital livesmakings-kursene kan overføres eller brukes i andre områder?

- Kalibrering av språk i kundemøter?
- Måter å lære på?

Hvordan opplevde du at mål/hensikt med kurset kom frem i forkant? (*Hvordan/hvorfor/hvorfor ikke?*)

### Underveis i kursrekken

#### Individuell e-læring (del 1):

Hvordan opplevde du den individuelle e-læring du hadde før digital livesmaking?

- Mengde informasjon? Nyttig informasjon?
- Hvor lang tid brukte du? Hvordan opplevde du tidsbruken?

Sendte du inn spørsmål i den første delen av kurset?

#### Digital live-smaking (del 2):

Hvordan opplevde du den digitale livesmakingen? Hvilke erfaringer gjorde deg?

- Hvordan gjennomførte du den digitale livesmakingen? Antall?
- Mengde informasjon? Viktigste å kunne vs. god ekstrakunnskap?
- Hastighet?

I hvilken grad kunne du samhandle med kollegaen(e) du satt sammen med?

- Tid/mulighet til det

Hvordan opplevde du at dialog/samarbeid med kollegaen din som du satt med bidro til økt læring i kurset?

I hvilken grad/hvordan opplevde du at du kunne delta i kurset (via chat, sende inn bilder, reagere/emojier)? I hvilken grad deltok faktisk?

Var det noe du savnet underveis i den digitale livesmakingen? Noe du skulle ønske var annerledes? Og hva synes du var bra med kurset?

### Etter livesmakingen

Følte du at du lærte noe av kurset, og at du kunne bruke det i praksis? I hvilken grad følte du deg trygg på kursets innhold når du skulle bruke det i praksis?

#### Individuell e-læring (del 3):

Hvordan opplevde du den individuelle e-læringen du hadde etter digital livesmaking?

- Mengde informasjon? Nyttig informasjon?
- Hvor lang tid brukte du? Hvordan opplevde du tidsbruken?

### **Etter endt kursrekke**

I etterkant av kurset – har du snakket med kollega(er) om kurset/kursets innhold?

- Lærte i kurset, men også erfaringer de har gjort seg

Hva synes du om kursrekken og dens oppbygning?

- I hvilken grad føler du kursrekken oppfylte hensikten? Nådde læringsmålene?

Hva synes du om måten teknologien ble utnyttet på i kursrekken? (*noe som fungerte bra/noe som kunne vært annerledes?*)

Hvilken kunnskap sitter du igjen med etter kursrekken?

- Har du hentet informasjon om temaet fra andre steder enn kurset?

Hvilke forskjeller og likheter opplever du med et fysisk kurs? (Hvis informanten tidligere har deltatt på liknende fysiske kurs)

- Mengde informasjon
- Mulighet for repetisjon
- Dialog med kolleger
- Mulighet for deltagelse
- Bobla

Frister det å melde seg på et slik kurs igjen? Hvorfor/hvorfor ikke?

### **Slutt/oppsummering:**

Noe annet du vil tilføye eller si om kurset?

# Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

25.01.2022, 15:16

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

## NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

### Vurdering

**Referansenummer**

787467

**Prosjekttittel**

Bruk av teknologi i opplæringen i Vinmonopolet

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for pedagogikk

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

Anders Kluge, anders.kluge@iped.uio.no, tlf: +4722840710

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Eline Grimstad, eline\_grimstad@hotmail.com, tlf: 90757261

**Prosjektperiode**

08.11.2021 - 15.06.2022

**Vurdering (2)****25.01.2022 - Vurdert**

Når det gjelder endringer gjort 14.10.2021 noterer vi 25.01.2022 at det ikke er registrert noen endringer som påvirker vurderingen.

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

NSD vil følge opp underveis ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til videre med prosjektet!

**14.10.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 14.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG)**

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61604a6c-d7f5-44b8-bd87-a9d8f88bd5de>

1/3

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 6: Sitatliste

|    |  |
|----|--|
| S1 | <i>Det er både det [når de ansatte fyller ut varer], og i et kundemøte hvis det kommer en kunde og sier «Hei, du jeg har veldig lyst på en naturvin kan du fortelle meg litt om produksjonsmåten eller hva er det du gjør som gjør at det er en naturvin for eksempel eller oransjevin?», og da kan du si «å, gud – jeg er ikke så god på det men jeg skal finne noen som er veldig god på det». Så da kan jeg hente en annen ansatt som er kjempegod på det, og da er jeg litt sånn at jeg prøver å stå litt bakgrunn for å lære, jeg er ikke god på naturvin og oransjevin, men da kan jeg gjerne stå i bakgrunn og lytte, for da får jeg med meg mere ut ifra ... Og da har jeg lært meg jeg og. Og ikke bare kunden.</i> |
| S2 | <i>(...) Også er det jo det som er fint å jobbe sammen med såpass mange som man gjør og. Er jo at man spesifiserer seg på forskjellige områder og ulike ting, sånn at man kan hjelpe hverandre i kundemøte, og det syntes jeg er kjempefint at vi kan bruke hverandre, og da lærer vi i butikk mye mer også.</i>   |
| S3 | <i>Det er jo lærerikt å høre hva andre, andre tenker og opplever.</i>  |
| S4 | <i>(...) Noen kan stort sett alltid noe om noe, så da spør man jo de personene hvis det er noe man lurer på, så. Ja, så det er jo jevnlig diskusjoner og snakk om produkter her for å si det sånn. Det er det.</i>   |
| S5 | <i>Altså de fleste smakingene foregår i den enkelte butikk, ikke sant, hvor man da bare smaker med kollegaer og at kollegaer utveksler erfaringer og meninger og synspunkter om det man smaker(...) Hvor vi da på en måte ikke har noe såkalt ekspert, altså, vi er jo gode på våre ting her og, og kan mye forskjellige ting. Så når vi smaker her så er det alltid noen sammen og diskutere og smaker og ja og det er jo liksom det som er det beste.</i>  |
| S6 | <i>(...) Vi må også samle dem fordi det varefaglig handler veldig mye om sosial kunnskapsdeling også. Så ja la oss kjøre digitalt for vi vil egentlig nå ut til så mange som mulig fordi vi ønsker å heve den generelle varefaglige kompetansen hos de ansatte.</i>  |
| S7 | <i>Den [samtaalen] er viktig. Den er viktig, eh, få input og kunne liksom få en slags bekreftelse på at man eventuelt tenker riktig eller kjenner riktig smaker og, og hva man mener og litt</i>   |



|     |   |
|-----|---|
|     | <i>forskjellige akevittene og. Det er viktig det å kunne diskutere seg mellom og utveksle hva man, hva man opplever.</i>  |
| S8  | <i>(...) Der opplevde jeg muligheten som god. Altså det gikk ikke raskere enn at man kunne kommentere litte granne.</i>   |
| S9  | <i>(...) Jeg husker ikke akkurat at vi diskuterte så mye, for at vi var ganske opptatt av det som skjedde på skjermen og å smake, så vi var inni en boble.</i>  |
| S10 | <i>(...)Vi snakket nok litt... Det var blant annet en akevitt som de ikke nevnte hadde vært på fat, som vi var bare sånn: «men denne må jo være fatlagret».</i>   |
| S11 | <i>(...) Noen syntes den ene akevitten var kjempegod, men andre syntes den var grusom, ikke sant. Det er jo interessant.</i>  |
| S12 | <i>Hvilken likte du best av nummer 2 og nummer 3?</i>   |
| S13 | <i>Ja, det kommer jo litt an på.. hva skal jeg si.. kunnskapsnivået til den man eventuelt smaker med da, så det vil jo variere veldig både mellom butikker og innad i butikker og for så vidt da. Så det vil nok kanskje være litt mer tilfeldig, men hvis man, la oss si jeg hadde vært her med en brennevinseksperter for eksempel, som hadde kunnet enda mer enn Birger, så ville jeg helt sikkert ha lært mer om, om brennevinssmaking vil jeg tro.</i> |
| S14 | <i>Ja, nå var jo vi bare 2 da, men hvis vi hadde vært 3 f.eks. så hadde det jo vært en helt annen dynamikk, ehhh, med mer prating, ehhh, gjerne. Og hvis man da kunne diskutert her hva man hadde, enten først og så kunne de kommentert på skjermen etterpå hva de synes dette her var for noe, deres vurderinger. Eh hh, kanskje en litt bedre løsning synes jeg, men ja.</i>   |
| S15 | <i>Ja, og vi diskutere egentlig ganske mye etterpå og. Sånn at vi fikk brukt den tiden godt, men at vi også kunne diskutere etterpå. Det er det som er veldig fint at man har en sånn digital smaking i butikk. For da snakker man om det kanskje resten av dagen, og kanskje ting også sitter enda mer. Også kan man gå ut i hyllene og se på produktene og lese litt og ja.</i>   |
| S16 | <i>(...) Kommenterte vel litt på de mest negative erfaringene jeg hadde sensorisk da, altså ting jeg trodde var bedre enn som viste seg å faktisk å være, eh hh, det ble jo kommentert selvfølgelig for det er jo alltid interessant for andre som har tenkt det samme som meg</i>  |

|     |   |
|-----|---|
|     | <i>gjennom mange år, ikke sant, at dette er solid kvalitet og så er det ikke det. Så, eh, ja, det er jo interessant å viderefremde da.</i>  |
| S17 | <i>(...) Jeg tror ingen av de spurte om våre erfaringer med kurset.</i>   |
| S18 | <i>Ja, jeg tror nok det, at vi har gjort det litt innimellom, og sagt at «denne smakte vi liksom på den digitale livesmakingen», ikke sant, og «denne var sånn og sånn. Denne likte vi veldig godt og denne innfridde kanskje ikke så bra», så ja, vi har snakket om det.</i>   |
| S19 | <i>Også mener vi at det er en viss form for interaksjon når vi har spurt dem i forkant om hva de opplevde at de trenger. Eh, sånn at vi føler at livesendingen treffer det faktiske behovet og ikke det blir sånn syning på hva de ansatte trenger, men at det blir en reel et reelt behov for hva de kan, ikke kan, ønske mer av under selve livesendingen da.</i> |
| S20 | <i>(...) Jeg tenker jo at det er veldig fint å at det er slik [at man kan sende inn spørsmål], for da får jo folk påvirke, hvis dem vil.</i>  |
| S21 | <i>Jeg skjønner at de kanskje vil ha spørsmål. Altså de vil jo gjerne vite om det er ting som vi lurte på. At det stilles, at man får muligheten til å stille disse spørsmålene man ønsker syntes jeg er fint.</i>  |
| S22 | <i>Eh, nei, sikkert fordi når man forklarte produksjonsprosessen så var det jo ganske enkelt da, så det var liksom ikke noen spørsmål som meldte seg, så nei.</i>   |
| S23 | <i>Jeg hadde egentlig ingen aning. Liksom. Sånn livesmaking, sånn digital smaking. Det var liksom. Det var helt nytt, det var liksom aller første gangen man hadde gjort det så jeg visste ikke hva jeg kunne forvente.</i>   |
| S24 | <i>Skal vel ikke interagere med kurset?</i>   |
| S25 | <i>Altså det er jo mye lettere for å kunne spørre en ekspert da som holder en smaking når du er på en fysisk smaking ikke sant. Da tar du det der og da, ikke sant, mens du smaker og i det du liksom får et spørsmål. Det er ikke like lett når du sitter digitalt, ikke sant, da må du sende inn og så kommer svaret kanskje 5 minutter etterpå.</i>              |

|     |   |
|-----|---|
| S26 | <i>Digitale kurs er veldig nytt i Vinmonopolet, ehhh, vi var en, hva skal vi si, en litt digitalt tilbakestående bedrift frem til noen få år siden bare, så nå har vi alt av moderne hjelpemidler da, men det er det er grand spanking new egentlig for oss da. [...] Nå er ikke jeg på sosiale medier heller, så jeg har liksom ikke den i fingrene da. At jeg skal mene noe om alt, digitalt, umiddelbart. Så antakeligvis annerledes for andre, for meg ikke spesielt relevant.</i>  |
| S27 | <i>(...) Det er jo også slikt vi lærer oss til å bli flinkere til å bruke slike muligheter etter hvert.</i>   |
| S28 | <i>Det meste av spørsmålene som kom inn har også vært litt sånn der «har ikke fått på lyden», «prøv å skru den på».</i>   |
| S29 | <i>På de digitale læringene hvor vi ønsker at veldig mange, så mange som mulig, skal være med (...) Det [toveiskommunikasjon] hadde ikke vært noe problem om vi hadde hatt 25-30 stykker for da hadde vi liksom kunne hatt en dialog, vi kan bruke breakout-rooms, vi kan sette dem i grupper, vi kan få dem til å diskutere, men når vi har 2-3-400 ansatte på en digital smaking så handler om at vi både, vi har tenkt, snust på tanken på å ha etterhvert gi dem oppgaver hvor de diskuterer med sine kolleger i butikken mens det er litt pause, og så kan de liksom sende svaret på chatten (...) Eller hvis de har spørsmål så vil det, så sitter vi jo svarer på chatten samtidig som den live sendingen går hvis de har noen konkrete spørsmål ja.</i> |
| S30 | <i>(...) Nå prøvde de jo å ha en eller annen form for toveiskommunikasjon da, men jeg kunne nok kanskje ønske meg en situasjon hvor de kanskje fortalte mindre om hva dette [smakskomponentene til akevittene] her var, og overlate det i større grad til oss da (...).</i>   |
| S31 | <i>(...) Der [i det direkte sendte smakskurset] har vi jo da satt inn en fagekspert som drar igjennom alle ansatte som har meldt seg på kurset over hele, som sitter og følger med over hele Norge da, fra sine butikker. Eh hh, og det ha å en ekspert som drar dem gjennom det gjør jo at vi, eh hh, ja, de, hva skal man si, vi har veldig troa på at det gir største læringsutbytte, i tillegg til at alle ansatte får kalibrert fagspråket sitt da.</i>  |
| S32 | <i>Vi valgte jo å kjøre en ekspert som alltid er fint, men også en såkalt nybegynner som ikke kan så mye om det for å fange opp alle de [nye i Vinmonopolet]. Vi kan jo bli veldig låst til faglige uttrykk prate om ting vi forventer at folk kan fordi vi har vært i bransjen så lenge. Eh hh, men en som egentlig rett og slett stiller litt dumme spørsmål som ingen tør å stille da og ha et sånn type alibi.</i>  |

|     |   |
|-----|---|
|     |   |
| S33 | <i>Ehhh, kanskje ble litt rotete med en som skulle stå og snakke om ting som man lurte på. Det var heller bedre at man kunne sende inn spørsmål underveis, tenker jeg, til en som kan det.</i>  |
| S34 | <i>(...) Kanskje man kaster bort litt tid på en person som skal stå der og stille masse spørsmål i en livesending hvor du heller vil fokusere på fakta. Så kan du heller stille inn disse spørsmålene som du kan få svar på, sånn i rulleteksten, eller svar på etterpå da. (...) Jeg vil heller ha noe konkret læring.</i>   |
| S35 | <i>(...) Et problem jeg hadde husker jeg, det var altså man blir fortalt noe hvordan noe skal smake da. Så på en måte trumfer jo det da vurderingene man gjør rundt omkring da, og det tenker jeg er et problem da, for når en autoritet på skjermen forteller hvordan noe smaker så er det veldig lett at man smaker det uansett hvor riktig det er da (...) Det er kanskje vanskelig å få det til på noen annen måte.</i> |
| S36 | <i>Han er dyktig og kan veldig mye, stort sett mer enn vi som hører på (...) Å ta til seg det er jo veldig fint, og samtidig smake selv, og prøve å kjenne etter det samme som han sier.</i>  |
| S37 | <i>Det kan jo på en måte ikke sammenliknes, det blir jo noe med hele miljøet når du er i en slik klasseromssetting sammen med folk som du heller ikke kjenner fra før.</i>  |
| S38 | <i>(...) vært mer dialog da, rundt bordet for hvordan man vurderer kvalitet og stil.</i>  |
| S39 | <i>(...) Det er den der dialogen da fortløpende som blir hovedforskjellen ikke sant, at man ikke kan diskutere det sånn med eksperten da, med en gang liksom.</i>   |
| S40 | <i>Når det er det digitale så er det, det blir mye mer enveiskjøring fra kursholderen i Oslo, pluss at vi som sitter i rommet vi kjenner hverandre veldig godt i fra før. Vi fører det samme språket på en måte. Når du er sammen med andre folk som du ikke kjenner i et klasserom så får du mye mer input da.</i>   |
| S41 | <i>(...) Det blir jo veldig fort gjort at når man jobber i en butikk så er det, går det i samme tralten, og alle får litt sånn samme mening på en måte. Jeg tror det er lurt at man kommer ut og møter andre som kanskje har en annen, et annet synsvinkel på ting da.</i>  |

|     |   |
|-----|---|
| S42 | <i>Veldig fordel som sagt, jo lenger ut på bygda du kommer, jo større fordel er det med slike hjelpemidler i teknikken altså (...) Så vi lærer hverandre mye og, men når du kommer oppi *** oppi *** som jeg startet da, så er jo verden veldig liten, og når du da kan få det inn på skjerm så er det jo gull verdt.</i>   |
| S43 | <i>(...) Gull verdt! Lære nye ting da, på 1 time!</i>   |
| S44 | <i>I tillegg så får vi jo en veldig mye lavere kostnad, i forhold til at vi bare får tilsendt noen småflasker med, for brennevin er jo dyrt å smake. Og smakskostnadene legges jo på hver enkelt butikk, og vi bruker penger på opplæring og vi bruker penger på smaking, men likevel så er det kanskje at, spesielt med den der akevitt da, at det ofte kan bli nedprioritert fordi at det blir så dyrt.</i>   |
| S45 | <i>Det er ikke så ofte man prioriterer brennevin når man er ute og smaker ting fordi det er så krevende da, man får liksom ikke smakt så mye. (...) Så det var et ganske verdifullt tillegg til det jeg hadde smakt fra før, og så fikk jeg opp noen «a-ha-opplevelser» på noen gamle travere som jeg husket som veldig bra, som ikke var det i det hele tatt lenger plutselig, så det var interessant.</i>   |
| S46 | <i>(...) «Det beste kundemøtet» heter det jo i Vinmonopolet, så det er et veldig spesifisert møte egentlig, der det skal være forskjellige spørsmål som en skal være innom i det kundemøtet. Det er viktig å avdekke hva det er kunden har som behov, og det er og viktig å vite hva de skal spise og hvordan dem skal tilberede det, for det påvirker mye, ikke sant. Og så er det om å gjøre å finne en vin som er i den prisklassen og som er i det sjiktet og typen som denne kunden vil like da, for vi er jo så forskjellige.</i> |
| S47 | <i>(...) Det vi kaller for det beste kundemøtet det har fått veldig, veldig stor prioritet i Vinmonopolet. For uten, hvis vi ikke får til de gode kundemøtene med behovsavklaring så, altså kan man jo sette det på spissen og si at det kanskje ikke er behov for et Vinmonopol da. Ehhh, så det er kjempeviktig å både ha god varefaglig kompetanse, men også klare å bruke den i kundemøter. Og, ja, kalibrere språket sitt litt med kunden også.</i>  |
| S48 | <i>(...) gi dem en grunnforståelse, akkurat for det kurset her da: hva akevitt er, hvor og hvordan det produseres og ved å lære om det også vite hvordan du kan bruke den varefaglige kompetansen i kundemøter og i en behovsavklaring med en kunde.</i>  |

|     |  |
|-----|--|
| S49 | <i>(...) Det er så stor forskjell på hva de drikker, på, fra pol til pol (...) Det er ganske stor forskjell på det, hvor mye av de forskjellige type flaskene som går ut fra butikk til butikk da.</i>   |
| S50 | <i>På den ene siden så har du «fine-wine-kundene» som vil vite ting om viner til noen tusen, og da må man jo kunne litt om det. Og på en annen side så har man mere «walk-ins» (...) Så siste gruppe ikke så opptatt av så mye kunnskap fra side som første gruppe da, men man må jo ha smake seg gjennom mye da for å ha bred oversikt over det som finnes da, helst alt, men det er ikke mulig.</i>  |
| S51 | <i>Et veldig godt bidrag i opplæringen vår for å kunne stå i det beste kundemøtet med enda bedre kunnskap (...) En slik trygghet på noen akevitter som sitter veldig godt spikret på en måte, åssen jeg opplevde det.</i>  |
| S52 | <i>Ja, altså, det er jo akkurat de akevittene som vi smakte, ikke sant, det er jo på en måte bare et utvalg av de aktivitetene man har. Men når har jo frisket opp litt og ha liksom mere kunnskap der og da om akkurat de akevittene. Så det er jo lettere å kunne gå ut og anbefale de produktene i butikken rett etterpå. Så man har jo friskt i minnet liksom. Det må jo være det da. Ved eventuelle spørsmål om akevitt fra kundene så er det jo lettere å finne en akevitt som du har friskt i minnet. Det er det.</i> |
| S53 | <i>(...) Ja altså det er veldig greit at man har litt sånn intro og før-læring sånn at man går jo mere forberedt inn i smakingen. Og liksom kanskje gjenoppfriske det som man ikke har lest om på så lenge. Ja, så det var jo litt sånn input og litt sånn grei informasjon på starten (...).</i>  |
| S54 | <i>Nei det var, det var ganske ryddig og greit synes jeg, eh, enkelt forklart, veldig sånn raskt skissert, og enkelt. Men det er jo bra, man husker jo det lenger da enn kompliserte ting, hvert fall når man har 10 minutter (...).</i>   |
| S55 | <i>(...) Man får bare en link på en e-post, og så rekker man ikke. At man prioriterer ikke da, man tar det bare, okei – nå har jeg 10 minutter, i stedet for å nå setter vi av en halv time da og liksom bare bruke lang tid (...) I butikk så blir bare alt som ikke er vesentlig blir bare nedprioritert.</i>  |

|     |  |
|-----|--|
| S56 | <i>(...) Det [e-læring] må være såpass mye at du får noe ut av det, men samtidig er det noe som vi gjør litt med venstrehånda ikke sant, fordi vi har så mye annet som tar oppmerksomheten v r i hverdagen (...).</i>  |
| S57 | <i>(...) Jeg hadde jo dårlig tid da og, og det var i desember, så da er det jo travelt (...) Så jeg husker at det gikk veldig raskt da, så det er nok, det er jo min feil og da, jeg satt ikke av godt med tid til dette her, så jeg bare fossa gjennom både del 1 og del 3 da, for å si det sånn.</i>   |
| S58 | <i>Jeg vil heller ha noe konkret læring. For det er ikke så lang tid du har f r man skal åpne butikk og det kommer varelass og. For du gjør det jo gjerne i arbeidstiden, ikke sant, det er jo mye som skjer. Så du kan fort miste det der fokuset hvis det skal være masse prat på siden [fra medsmaker], også kommer varelasset så må du ut. Så går du glipp av så mye da.</i> |