

Teoretisk kunnskap og praktisk viten

En etnografisk studie av ulike kunnskapsformer i
renholdsbransjen

Masteroppgave i pedagogikk

Oda Birgitte Bergum

Vår 2015



Universitetet i Bergen

Det psykologiske fakultet

Institutt for pedagogikk

Sammendrag

Denne studien undersøker forekomsten av virksomme kunnskapsformer i utøvelse av og opplæring i arbeid. Prosjektets tema tar opp forskning og teori i møtet mellom *arbeidsplasslæring* og *kunnskap og kunnskapsformer*. Prosjektets hovedproblemstilling er:

Hva kjennetegner henholdsvis renholdspraksis og organisert opplæring av renholdere i en renholdsbedrift?

Høsten 2014 gjennomførte jeg mitt feltarbeid i en renholdsbedrift. Materialet er basert på deltakende observasjon i to ulike kontekster; observasjon av ti renholdere i utøvelse av arbeid og to renholdskurs som gikk over tre dager. Renholdskurset var arrangert av renholdsbedriften, for de ansatte i bedriften. Materialet består av feltnotater og feltsamtaler. Det var ønskelig å være aktivt involvert i aktivitetene for å få en helhetlig førstehåndserfaring.

Analysen er todelt og tar i hovedsak for seg de ulike kontekstene enkeltvis. Renholdspraksis utmerket seg som et behovsbasert arbeid - etterspørsel og forbruk var avgjørende i renholdernes regulering av arbeid. Videre ga deltakerne uttrykk for at deres kunnskap var personlig og kontekstavhengig. Som en følge demonstrerte deltakerne ulike situerte praksiser i forbindelse med arbeidsutførelse. Deltakerne opplevde ofte arbeidet som isolert og ensomt som en følge av at kommunikasjon i arbeidet i hovedsak var samtaler av teknisk art.

Opplæringskurset var organisert rundt en standardisert presentasjon, og søkte å overføre kunnskapen direkte til deltakerne. Det var forventet at deltakerne skulle tilegne seg og anvende dette for bestått kursdeltakelse. Under kurset ble en tilsynelatende mangel på forståelse av formidlet kunnskap, senere demonstrert som praktiske ferdigheter. Opplæringen var identitetsformende og formidlet veiledende retningslinjer om renholderen som profesjonell.

I drøftingen legger jeg vekt på at avstanden mellom deltakernes personlige- og opplæringens teoretiske kunnskap handler om ulik posisjonering i kontinuumet mellom eksplisitt kunnskap - personlig kunnskap. Dette kan belyse hvorfor deltakerne hadde vansker med å artikulere teoretisk kunnskap, men utøvde likevel den samme kunnskapen som praktisk viten.

Summary

This study investigates the occurrence of different forms of knowledge in work practice and in organized work training. The thesis is theoretically located between *workplace learning* and *knowledge and forms of knowledge*. The main research question is:

What characterizes the performance of cleaning and the organized training of cleaners?

In the autumn of 2014 I conducted a fieldwork in a cleaning company. The material is based on participating observation in two different contexts; ten observations of work practice and three days where I observed two different courses. The course was arranged by the company for their employees. The material consists of field notes and conversations in the field. I aspired to be active and involved in the setting to gain a firsthand experience.

The analysis is organized in two parts, and is presented in accordance with the two contexts it was conducted within. Cleaning in practice is characterized as based on needs - demand and usage determined the workers regulation of work. The participants expressed their knowledge as personal and contextual. Hence the participants had different situated practices in connection to work. The participants experienced isolation and loneliness during work due to the fact that communication in work was mainly technical.

The core of the course was based on a standardized presentation, and sought to transfer the knowledge directly to the participants. It was expected that the participants would acquire and apply the knowledge for course approval. The participant's apparent lack of understanding of acquired knowledge was later demonstrated as practical skills. The training shaped the contestants identity and imparted the cleaners as professionals.

In my discussion I emphasize the incompatibility between the participant's personal knowledge and the trainings theoretical knowledge as different positions in the continuum between personal- and explicit knowledge. This can explain the participant's difficulties in articulating knowledge, while simultaneously expressing the knowledge as practical know-how.

Forord

Arbeidet med masterprosjektet har vært spennende og lærerikt, samtidig som det har vært en krevende og langsom prosess. Av den grunn er det flere personer jeg ønsker å rette en særlig takk til, nå som masteroppgaven nærmer seg slutten:

Tusen takk til veileder Gry Heggli for all konstruktiv kritikk og støtte. Din dør har alltid vært åpen, og du har mange ganger klart å roe meg ned når jeg har vært (i overkant) stresset og usikker.

Jeg vil også rette en takk til bedriften som lot meg gjennomføre mitt feltarbeid hos dem. "Lisbeth" fortjener en ekstra oppmerksomhet: Tusen takk for all oppfølging og tilrettelegging i de månedene jeg gjennomførte feltarbeidet i bedriften. Jeg er også svært takknemlig for alle de deltakerne som lot meg delta i deres arbeidsrutiner.

Til kjernen på lesesalen: det har vært en bittersøt fornøyelse å løse større og mindre studiefloker med dere. Takk for to fine år!

Nicolay, din motivasjon og beroligelse har holdt maskineriet gående det siste året. Takk for all støtte.

Kjære familie: Grunnet arbeid og stress har jeg sett lite til dere det siste året. Dere har vært savnet, og jeg ser frem til endelig å tilbringe kvalitetstid med dere.

Oda Birgitte Bergum

Bergen, mai 2015

Innhold

Sammendrag	ii
Summary.....	iii
Forord	iv
Innhold.....	v
1.0 Innledning.....	1
1.1. Problemstilling.....	2
1.2. Oppgavens relevans og avgrensning.....	3
1.3. Oppgavens oppbygning	5
2.0. Analytiske perspektiver	7
2.1. Læring på arbeidsplassen	8
2.2. Ulike kunnskapssyn som metaforer for læring.....	10
2.2.1. Taus kunnskap	13
2.3. Kunnskap og makt	15
3.0 Forskningsmetode.....	18
3.1. Forskningsparadigme og forskningsstrategi	18
3.1.1. Valg av metode.....	19
3.2. Planlegging av masterprosjekt.....	20
3.2.1. Utvalg	20
3.3. Gjennomføring av feltarbeidet.....	21
3.3.1. Innledende kontakt og status i feltarbeid.....	22
3.3.2. Omstilling av fokus	24
3.3.3. Følger for masterprosjektet.....	24
3.4. Materiale og analyse	26
3.4.1. Sortering og kategorisering av materiale.....	27
3.5. Etikk og kvalitet.....	29
3.5.1. Reliabilitet og validitet	31
4.0 Analyse av renholdspraksis	33
4.1 Behovsbasert arbeid.....	34
4.2 Erfaringsbasert kunnskap.....	38
4.2.1 Situerte praksiser	41
4.3 Arbeidets kommunikasjonsformer.....	44

4.4. Oppsummering.....	53
5.0 Opplæring av renhold	54
5.1 Opplæringens rammer og betingelser	55
5.1.1 Standardisert presentasjon	57
5.1.2 «Vi kan tenke oss, i vår bransje, at det kan for eksempel være bruk av [renholds]midler og mengde»	59
5.1.3 «Riktig svar er...»	61
5.2 Kunnskap på kollisjonskurs	62
5.3 Identitetsformende opplæring	67
5.3.1 Den profesjonelle renholder og kommunikasjon.....	73
5.4. Oppsummering.....	75
6.0 Drøfting	76
6.1 Renholdskurset - et møte mellom ulike ontologier.....	76
6.1.1 Strategiske posisjoner	79
6.2 Regulerende praksiser	80
6.2.1 Identitetsforming og regulerende praksis	81
6.3 Kommunikasjon – vurdering av hensiktsmessig respons	83
6.3.1 Å tale og å tie – vurderinger i kommunikasjon	85
Avsluttende refleksjoner.....	87
Litteratur	89
Vedlegg 1.....	93
Vedlegg 2.....	94
Vedlegg 3.....	96
Vedlegg 4.....	98

1.0 Innledning

Våre erfaringer med og oppfatninger om læring er gjerne knyttet til tradisjonell utdanning som undervisning i skolen (Säljö, 2001, p. 25). På denne måten kan *å lære* sies å være forbeholdt formell læring. En årsak til dette kan eksempelvis være eksistensen av en hegemonisk (vestlig) vitenskapsfilosofi som tilskriver teoretisk kunnskap forrang (Molander, 1996). Som en konsekvens er praktiske ferdigheter underordnet teoretisk kunnskap, argumenterer Molander videre.

I dag vet man at bildet er mer nyansert enn som så. Formell læring favner ikke fullt repertoaret av kunnskaper som mennesker har, og formell læring kan ikke alene krediteres menneskers repertoar av kunnskap og ferdigheter (OECD, 2010, p. 21). Det er et paradoks at formell læring er kilden til 10-20% av det man lærer på jobben, men står for 80-90% av opplæringsbudsjettene. Storparten av læring på arbeidsplassen kommer fra det daglige arbeidet, arbeid i team eller ved interaksjon med kollegaer, veiledere, eller lignende (Hexeberg, 2009, p. 1).

I mitt feltarbeid fikk jeg anledning til å observere utøvelse av renholdsarbeid og kurs for renholdsarbeidere arrangert av bedriften. Renholdskursene kan karakteriseres som ikke-formell (non-formal) utdanning, det vil si videreutdanning gjennom organiserte kurs, workshops o.l. (Livingstone, 2001, p. 309). Dette ga et fruktbart utgangspunkt for å undersøke forholdet mellom kunnskap som praktisert viten og formidlet renholdskunnskap på kurs.

I dette masterprosjektet ble det gjennomført deltakende observasjon i en renholdsbedrift. Jeg valgte observasjon da forskningsstrategien er godt egnet for å få et helhetlig bilde av arbeidspraksis - observasjon kan fremskaffe en holistisk tilnærming til kunnskap (Eraut, 2009, p. 66). Dette var et viktig premiss i valg av metode ettersom jeg ønsket å få forståelse for variasjon i og forekomsten av ulike former for kunnskap i renholdsarbeid.

1.1. Problemstilling

Følgende problemstilling er utgangspunkt for dette prosjektet:

Hva kjennetegner henholdsvis renholdspraksis og organisert opplæring av renholdere i en renholdsbedrift?

Med underproblemstillingene:

Hvilke forståelser av kunnskap kommer til uttrykk i arbeidsutøvelse og opplæring?

Hva kjennetegner relasjonen mellom de ulike kunnskapsformene?

Hva kjennetegner de kommunikative praksisene renholderne inngår i?

Denne oppgaven hviler på en antakelse om læring som situert og sosial, og problemstillingene tar derfor sikte på å få grep om deltakernes opplevelse av kunnskap. Dette prosjektet hviler også på en antakelse om at kunnskap blir konstruert mellom mennesker, hvilket vil bli utdypet nærmere i metodekapittelet. Mange studier forsøker å tilnærme seg arbeidslivsforskning gjennom både et situert og kognitivt perspektiv, i et forsøk på å kombinere de to perspektivene (Elkjaer, Høystrup, & Pedersen, 2007, p. 4). Det er flere bidragsytere som tar til orde for en "tredje vei", som forener den sosiale og den individuelle tilnærmingen til læring (Sfard, 1998; Tynjälä, 2008). Likevel plasserer slik forskning seg ulikt i kontinuumet mellom individ og kontekst, argumenterer Elkjaer med flere (2007, p. 4). Min analyse viser at kunnskap ikke er en entydig størrelse, heller et mangfold av former. Dette prosjektet er i hovedsak posisjonert innen det konstruktivistiske perspektivet, og vektlegger kunnskap som viten knyttet til utøvelse av arbeid.

Jeg omtaler, og oppfatter, mitt feltarbeid som etnografisk da den «innebærer observasjoner av hendelser og handlinger i naturlige situasjoner, og som erkjenner det gjensidige forholdet mellom teori og empiri» (Silverman, 1985, referert i Fangen, 2004, p. 28). Av den grunn er problemstillingene teoriinformerte. Det vil bli begrunnet i kapittel 2.0 hvordan maktperspektiv viste seg å bli en aktuell tilnærming til forholdet mellom virksomme kunnskapsformer. De kommunikative praksisene som inngår i renholdsarbeidet undersøkes gjennom en egen underproblemstilling da

kommunikasjonsformene var spesielt fremtredende både som kjennetegn på renholdspraksis og som oppfatninger om renhold, formidlet på opplæringen.

1.2. Oppgavens relevans og avgrensning¹

Stevenson (2002, p. 2) hevder at oppfatninger om hva som utgjør forholdet mellom kunnskap og arbeid er underlagt samfunnsmessige krefter. Dette innebærer at opinionens tanker vedrørende individets plass i samfunnet, samfunnets behov, og industriens behov i samfunnet, påvirker ulike tilnærminger² til arbeidslivskunnskap. OECD rapporten *Recognising Non-Formal and Informal Learning* (2010) kan være en indikator på at yrkesbasert viten i dag verdsettes som arbeidslivskunnskap. I rapporten hevdes det at kunnskap og kompetanse gjennom ikke-formell læring bør anerkjennes, og slik verdsettelse vil være fordelaktig for både individ og samfunn (OECD, 2010). Interessen for ikke-formell læring har økt de siste årene, og skyldes blant annet en anerkjennelse av dens verdi i arbeidsmarkedet og for arbeidet (OECD, 2010, pp. 13-38). Min studie tar for seg ikke-formell³ arbeidsplasslæring av ansatte i serviceindustrien, både med henblikk på organisert, ikke-formell arbeidslæring, og gjennom læring som erfaringsbasert viten. Kurset renholderne deltok på befinner seg likevel i spenningen mellom formell og ikke-formell læring, hvilket blir utdypet nedenfor.

Det har blitt hevdet at interessen for læring på arbeidsplassen har ekspandert særlig siden 1990-tallet (Sawchuk, 2010; Tynjälä, 2008). Forfatterne knytter denne oppblomstringen til samfunnsmessige endringer som følge av globalisering. De globale kreftenes påvirkning på samfunnet gjør seg også gjeldende i Norge. Eksempelvis medførte utvidelsen av EU-avtalen i 2004 at Norge, som EØS land, i større grad forpliktet seg til å åpne for arbeidsinnvandring. EU-utvidelsen har økt Norges innvandring betydelig. Innvandring som følge av arbeidsinnvandring har etter år 2000 overtatt som vanligste grunn for immigrasjon (Stambøl, 2013). Videre er det forespeilet at behovet for arbeidskraft innen serviceyrkene vil øke, som følge av en voksende eldregenerasjon i kombinasjon med utflytting av den yngre generasjon. Dette er spesielt gjeldende for distriktene (Eðvarðsson et al., 2007). Renholdsbransjen har også sett seg

¹ Deler av delkapittel 1.1 er inspirert av prosjektplanen i emne PED 314, skrevet og levert for vurdering våren 2014

² Stevenson (2002) trekker frem yrkesbasert viten og teoretisk kunnskap som to tilnærminger som prioriteres i et vekselforhold.

³ Man skiller mellom *non-formal-* og *informal learning*. Heretter vil "ikke-formell" blir forstått som *informal learning*, som beskrevet i kapittel 2. Begrepet *non-formal* er ikke aktuelt som analytisk redskap i denne oppgaven.

nødt til å importere arbeidskraft for å dekke rekrutteringsbehovet (Skilbrei, 2003, p. 92). På bakgrunn av dette vil jeg argumentere for at det er hensiktsmessig å forske ytterligere på serviceindustrien spesielt – det er en sektor i samfunnet som er viktig for å ivareta samfunnsmessige behov, og som er særlig utsatt for strukturelle endringer.

Ved å ta for seg *opplæring* av renholdsarbeidere, aktualiserer mitt prosjekt forskning innen læring på arbeidsplassen. Man skiller gjerne mellom læring slik som det foregår i skolesammenheng og i arbeidskontekst. Resnick (1987, referert i Tynjälä, 2008, p. 132) var en av de første til å påpeke ulikhetene mellom læring i skolen og læring utenfor. Slik opplæringen var organisert hos renholderne jeg observerte, skjedde læring både som en side-effekt av arbeid og forekom også under organiserte forhold.

Det har blitt hevdet at forskning på læring som foregår innenfor skole- og utdanningssammenheng blir prioritert på bekostning av læring på andre arenaer (Nielsen & Kvale, 2003, p. 11). Dette skyldes at det i dag eksisterer et undervisningsdogme, som forutsetter at læring skjer innenfor institusjonalisert undervisning (Nielsen & Kvale, 2003, p. 12; Säljö, 2001, p. 23). Dermed har pedagogisk forskning på læring innenfor arbeidslivet kun blitt undersøkt i begrenset omfang (Nielsen & Kvale, 2003, p. 18). Sawchuck (2010, p. 370) hevder at forskningsfeltet *læring på arbeidsplassen* er av økende betydning i dag. Dette prosjektet bidrar til både å forske på opplæring på arbeidsplassen og samspillet mellom læringen og arbeidet i praksis. Slik kan mitt prosjekt bidra til en del av arbeidslivsforskningen og pedagogisk forskning som er mangelfull.

Man kan argumentere for at arbeidsstanden i serviceindustrien er mer språklig mangfoldig enn de fleste andre næringer. Det har blitt hevdet at migrantarbeidere arbeider innen serviceindustrien som følge av huller i arbeidsmarkedet (Roberts, 2007, p. 405), og annen forskning tegner et bilde av et dualistisk arbeidsmarked, bestående av et innvandersegment og et ikke-innvandersegment. Som følge av denne todelingen er det en tendens i Norden til at innvandersegmentet⁴ arbeider i såkalte «3-D jobs»: Dirty, dangerous and degrading (Eðvarðsson et al., 2007, p. 18). Hvorvidt maktstrukturer i samfunnet er årsak til stratifisering i arbeidsmarkedet er ikke dette prosjektets siktemål å avdekke. Imidlertid er det faktum at arbeidsstokken innen serviceindustrien i stor grad

⁴ Uten at det problematiseres ytterligere, er jeg bevisst at bildet er mer nyansert enn denne statiske beskrivelsen/«elendighetsbeskrivelsen».

er språklig mangfoldig relevant for denne studien, fordi en av oppgavens problemstillinger er knyttet til kommunikasjonens rolle for arbeidsutførelse og trivsel. Forskning på språkmangfold på arbeidsplasser, har ofte fokus på multinasjonale selskaper, hvor det først og fremst er aktørenes spesifikke, profesjonelle ferdigheter som knytter dem sammen i en arbeidskontekst (Day & Wanger, 2007). Da mitt prosjekt tar for seg en arbeidsgruppe i serviceindustrien, vil ikke et slikt perspektiv være aktuelt. Imidlertid peker forskningen, eller mangel på den, på et behov for å undersøke hvilke følger språklig mangfold får for interaksjon i arbeidsgrupper, hvor serviceytelse i møte med kunden er *en* viktig del av arbeidsutførelsen og interaksjon kolleger imellom en annen.

1.3. Oppgavens oppbygning

Det neste kapitlet tar for seg oppgavens analytiske perspektiver. Dette innbefatter både forskning på feltet og ulike teoretiske perspektiver. Formuleringen "analytiske perspektiver" har blitt valgt fordi jeg befinner meg i et broket forskningsfelt som jeg så posisjonerer meg innenfor. I dette kapitlet vil jeg forsøke å forene elementer fra de ulike feltene som er av viktighet for mitt prosjekt.

I kapittel 3 kommer en redegjørelse for min metodiske tilnærming. Kapitlet vil legge særlig vekt på planlegging og gjennomføring av feltarbeidet i interaksjon med feltet. Valg av forskningsstrategi, vitenskapsteoretisk ståsted og etiske overveielser vil også bli gjort rede for.

Analysen av mitt materiale blir presentert i kapittel 4 og 5. Innledningsvis i hvert kapittel blir konteksten beskrevet. Materialet blir fremstilt både deskriptivt og fortolkende og jeg inkorporerer relevant litteratur i presentasjonen av funnene. Som en følge av metoden, er det vanskelig, om ikke umulig, å skille teori, funn, analyse og diskusjon fra hverandre i mitt masterprosjekt. Denne delen av studien er todelt, som en følge av at jeg gjennomførte deltakende observasjon i to ulike kontekster, henholdsvis i renholdspraksis og kurs for opplæring av renholdere.

Kapittel 6 er oppgavens drøftingsdel. Her vil de teoretiske perspektivene som ble presentert i kapittel 2 og studiens forskningsspørsmål danne utgangspunktet for diskusjonen.

Avslutningsvis vil jeg tilby en kort refleksjon av betraktninger jeg gjorde meg om samspillet mellom renholdskursene og kursdeltakerne, med vekt på tilretteleggelse for inkludering av kursdeltakernes unike, erfaringsbaserte viten.

2.0. Analytiske perspektiver

Jeg vil i dette kapittelet presentere litteratur og forskning innen feltene *læring på arbeidsplassen* og *kunnskap og kunnskapsformer*. Temaet for studien er av en slik karakter at det er hensiktsmessig å trekke på forskning fra ulike felt, og jeg har gjort et utvalg med målsetning om å få oversikt over relevant forskning på tvers av disipliner og empiriske forskningsfelt. Den tidligere forskningen som presenteres vil danne bakgrunn for dette prosjektet. Gap i forskningsfeltet og problematisering av begreper vil bli gjort underveis. De teoretiske perspektivene som presenteres i dette kapittelet vil danne grunnlaget for refleksjon, analyse og drøfting i kapittel 4, 5 og 6.

Søkeprosessen

Forskningslitteraturen det her tas utgangspunkt i, har jeg tilegnet meg gjennom en kumulativ prosess; min (akademiske) forforståelse ga meg et blikk som var med på å avgjøre hva som kunne utgjøre for- og bakgrunn i analysen. Det viste seg at faglitteratur fra studiet i pedagogikk tilbød relevante perspektiv og denne litteraturen dannet et fruktbart ståsted for videre søk. Følgende søkeord ble brukt, i ulike kombinasjoner: «knowledge», «knowledge sharing», «workplace knowledge», «workplace learning», «vocation*», «practice», «shared info*», «communic*», «plural*». Jeg benyttet primært søkemotorene Bibsys/Oria, Web of Science, Jstor og Google Scholar.

Under søkeprosessen ble det tydelig at mitt prosjekt kan sies å falle mellom flere stoler: På den ene siden tilhører studien et forskningsfelt som går spesifikt på arbeidsplasslæring. På den andre siden finner jeg forskningslitteratur som tar for seg overføring av kunnskap plassert enten innen skolesammenheng eller kunnskapsintensive organisasjoner. Forskning på overføring av kunnskap innen serviceyrker/opplæring i yrker uten formelle krav har det vært vanskelig å finne. Det foreligger en del forskning innen yrkesfaglig utdanning som ser på forholdet mellom skole og lærlingen i yrkesfagsutdannelsen. Dette er imidlertid formelle utdannelser med teoretisk kunnskap, regler og påbud/prosedyrer. Av den grunn kan man kun i liten grad trekke slutninger fra yrkesutdanningen til opplæring i renhold – det er med andre ord behov for forskning som tar for seg opplæring i serviceindustrien i seg selv. I etterkant av søkeprosessen kunne jeg konkludere med at det er flere ulike felt som har delvis relevans for mitt prosjekt. Studier av læring på arbeidsplassen favner hvordan deltakerne lærer både under organiserte forhold, og som følge av erfaring i praksis.

Forskning på kunnskap og kunnskapsformer bidrar til å belyse hvordan ulike kunnskapsformer er virksomme i forbindelse med arbeidsplasslæring. Samspeillet mellom flere typer kunnskapsformer aktualiserer forholdet mellom kunnskap og makt. På bakgrunn av dette har jeg delt inn dette kapittelet i tre deler; først presenteres tidligere forskning innen feltet *læring på arbeidsplassen* (workplace learning). Deretter legges studier av og teoretiske perspektiver på *kunnskap og kunnskapsformer* frem. Avslutningsvis presenteres ulike perspektiv på forholdet mellom *kunnskap og makt*.

2.1. Læring på arbeidsplassen

Arbeidsrelaterte ferdigheter, kunnskap og læring har vært viet oppmerksomhet siden kapitalismens fremvekst på 1700-tallet, dog med ulikt fokus. De siste to tiårene har forskning på arbeidsplasslæring økt (Sawchuk, 2010; Tynjälä, 2008). Dette skyldes erkjennelsen av at organisasjoners kapasitet er avhengig av arbeidsstokkens læringspotensial (Solomon, 2001, p. 43). Den økte interessen har ført til en utvidelse av forskningsfeltet. Det har blitt et økt fokus på det mangfoldige kunnskapslandskapet i arbeidslivet, eksempelvis mangfoldet av ferdigheter og ulike aspekt ved læring (Sawchuk, 2010, pp. 368-369). Grunnet feltets trans-disiplinære forankring og den multi-dimensjonale tilnærming til læring, er det vanskelig entydig å avgrense feltet arbeidslivskunnskap befinner seg i. Dette gjelder både vestlig forskning og nordisk forskning spesielt (Elkjaer et al., 2007, p. 3; Sawchuk, 2010, p. 369). Sawchuck (2010) identifiserer imidlertid seks dominerende retninger⁵ i dagens forskning på læring på arbeidsplassen. Elementer fra de følgende tre feltene er relevante for denne oppgaven:

Medierende praksis og deltakelse: Dette perspektivet hevder at kontekst er uløselig knyttet til, og ligger forut for, læring. Læring er situert, og kunnskap er et biprodukt av sosial omgang og praksis (Sawchuk, 2010, p. 373). Eraut (2009) utvider feltet situert læring til både å inkludere *sosialt situerte* og *individuelle situerte* aspekt. Eraut hevder at situert læring tradisjonelt har forsøkt å eliminere det individuelle aspektet ved kunnskap og læring.⁶ Et individuelt situert perspektiv, inkluderer individets rolle og deltakelse i et mangfold av sosiale grupper, samt hvordan de tilegner seg, og bistår med, kunnskap (Eraut, 2009, p. 67). I denne studien er begge dimensjonene aktuelle fordi utvidet

⁵ Innen hovedsakelig amerikansk, europeisk og australsk forskning.

⁶ Ved selektivt å fokusere på likheter, fremfor ulikheter og variasjon, i grupper og gruppe-medlemmers kunnskap.

forståelse av situert læring kan belyse hvordan arbeidsprosessene innehar både et individuelt og kollektivt aspekt.

Mening, identitet og organisasjonsliv: Sylvia Gherardis arbeider (2007, Gherardi, Nicolin, & Strati, 2007, referert i Sawchuk, 2010, p. 374) er sentrale for forskning om produksjon/reproduksjon av kunnskap innen organisasjoner og hvordan dette forholder seg til identitet og mening. Læring er her forstått som situert, relasjonell, dynamisk og provisorisk. Andre bidrag fra dette forskningsfeltet fokuserer på diskursive praksiser. Solomon (2001, p. 41) viser hvordan menings- og identitetskonstruksjon i bedrifter og organisasjoner strukturerer menneskers tanker, følelser og handlemåte. Solomon (2001) hevder at arbeidsplasslæring formidler standarder, som kan forstås som regulerende praksiser. Som regulerende praksiser produserer de ensartethet og tilslører arbeidsplassens komplekse mangfold av arbeidsformer (Solomon, 2001, pp. 43-44).

Autoritet, konflikt og kontroll: En del studier med interesse for kunnskapsprosesser og kontroll på arbeidsplassen, aktualiserer makt- og autoritetsforhold i denne prosessen. Livingstone (2001, p. 309) hevder at ulike former for læring representerer distinktive sentra for handling og oppfatninger om avstamning/ontologi. Forskningen fremholder derfor at visse former for læring kan være uttrykk for dominante institusjonelle strukturer, mens andre læringsformer kan representere standpunktene til den lærende sitt fellesskap (2001, referert i Sawchuk, 2010). Autoritet, konflikt, og kontroll gir seg til kjenne i forståelsen av læringsformer i forbindelse med læring og arbeid (Sawchuk, 2010). Forskning av denne typen utfordrer også ideologier⁷ for læring på arbeidsplassen som presenteres av arbeidsgiver (Spencer, 1998, referert i Sawchuk, 2010, p. 376).

Nordisk forskning innen læring på arbeidsplassen utmerker seg på flere felt. I etterkrigstiden representerte nord-europeisk forskning et kritisk alternativ til det daværende, rådende perspektivet om læring på arbeidsplassen, basert på human-kapital teori og kunnskapsøkonomi (Sawchuk, 2010, pp. 367-368). Arbeidslivsforskning fra de nordiske landene kan også skille seg fra den øvrige forskning på feltet grunnet det politiske fundamentet landene bygger på. De nordiske landene deler i stor grad sosiale og økonomiske fellestrekk, som bunner i en felles, nordisk modell for velferdsstaten

⁷ Forskningen som Sawchuck her tar utgangspunkt i, ser på dette i tilknytning til sosioøkonomiske og fagpolitiske forhold på arbeidsplassen. Til tross for at dette ikke aktualiseres i mitt feltarbeid, er essensen av funnene likevel interessant i mitt prosjekt.

(Elkjaer et al., 2007). Den nordiske modellen påvirker i stor grad muligheter og vilkår for læring på arbeidsplassen (Elkjaer et al., 2007, p. 2).

I Norden har læring på arbeidsplassen fått økt oppmerksomhet innen utdanningsforskning de siste 10 årene. Denne forskningen har sprunget ut av en interesse for voksenutdanning med empiri fra ulike industrier og foretak. De fleste nordiske teoretiske bidragene er knyttet til og/eller stammer fra disse empiriske studiene (Elkjaer et al., 2007, p. 2). Min studie er inspirert av nordisk litteratur. For mitt prosjekt er det fruktbart med et fokus på arbeidet i virksomheter. Dette bidrar til innsikt i arbeidslivsforskning i arbeidskonstellasjoner som ikke kjennetegnes som kunnskapsintensive organisasjoner eller profesjonsutdannede utdanninger.

Heller ikke innen nordisk forskning er det konsensus om forståelsen av *læring på arbeidsplassen*. Hva som imidlertid vektlegges er arbeidsplassens læringsmiljø – læring finner sted i forbindelse med arbeid og forstås som en effekt av å være i den konkrete konteksten. Deltakelse i sosiale relasjoner, fysiske enheter/redskaper og praksisutøvelse står sentralt (Elkjaer et al., 2007, p. 3). Hvilke konsekvenser dette får for forholdet mellom organisert/formell og ikke-organisert læring er av spesiell interesse for mitt prosjekt. Ettersom nordisk forskning ofte har arbeidskonteksten som sentrum, er det av interesse å vurdere hvordan arbeidsorganisering best kan støtte ikke-formell (informal) læring (Elkjaer et al., 2007, p. 5).⁸ Ikke-formell læring blir forstått som læring fra erfaringer i aktiviteter, og er ikke strukturert med hensyn til læringsmidler, siktemål eller tidsrom (Colardyn & Bjornavold, 2004; Elkjaer et al., 2007; Eraut, 2004). Andre nordiske bidrag påpeker at læring innen arbeidsplassen og skolebasert læring bør være komplementære (Elkjaer et al., 2007). Ettersom de hviler på ulike fundamentale oppfatninger, kan "logikk og fornuft" fra det ene holdet berike motparten, og vice versa.

2.2. Ulike kunnskapssyn som metaforer for læring

Ettersom denne studien tar for seg opplæring innen arbeidsliv, er forskning og litteratur om ulike kunnskapsformer i overføring/deling av kunnskap relevant.

Anna Sfard (1998) legger frem to *metaforer* for læring, henholdsvis tilegnelses- og deltakelsesmetaforen. Dette er en dikotomisk fremstilling av ulike kunnskapssyn. Andre forskere anvender andre betegnelser, som individuelt- og sosialt perspektiv (Eraut,

⁸ Jeg har kjennskap til at annen forskning i større grad legger vekt på ulike faktorer og dimensjoner ved ikke-formell læring enn det jeg fokuserer på (se bla. Eraut, 2004).

2009), strukturelle- og prosessuelle perspektiv (Irgens, 2007, p. 59) eller kognitive og sosiokulturelle syn, skillelinjer som Dysthe (2001, p. 41) utpeker som en av de mest sentrale debattene innen pedagogisk forskning. Sfard understreker at man ikke må forveksle hennes metaforer med den klassiske sosial-individuell polariseringen. Sfard velger å bruke metaforbegrepet for å avdekke de grunnleggende oppfatninger som ligger til grunn for alle typer læringsforståelser, fra hverdagsbegreper til vitenskapelige teorier om læring (Sfard, 1998, p. 4). Det primære er hvilke ontologiske premisser læring hviler på (Sfard, 1998, p. 7).

I dette prosjektet er ikke hensikten primært å vurdere kvaliteten på ulike kunnskapsformer, men å identifisere ulike virksomme kunnskapssyn. Dette gjør Sfards metaforer formålstjenlige. Metaforene danner ubevisste, og bevisste føringer som styrer ens handlinger og tanker: «We live by the metaphors we use» (Sfard, 1998, p. 5). Våre begreper strukturerer oppfatninger i og av verden (Lakoff & Johnson, 1980, p. 3; Säljö, 2001, p. 25). *Tilegnelsesmetaforen* anser kunnskap som noe etablert og entydig som man mottar, og forutsetter at læring er å internalisere denne fastsatte kunnskapen. Et slikt læringssyn tufter på Reddys «the conduit metaphor» – transportmetaforen for kommunikasjon. Som en følge anvender man ofte termer som innlæring, internalisering, prestasjon og overføring - i forbindelse med læring (Sfard, 1998; Säljö, 2001). At kunnskap kan tilegnes medfører at det kan overføres. I dette henseende er kunnskap generisk – kunnskap tilegnet i en kontekst kan overføres og anvendes i en annen, ulik kontekst (Stevenson, 2002, p. 4). Som en motsetning tilbyr *deltakelsesmetaforen* et syn på kunnskap som aktivitet, og forstår læring som i stadig forandring (Sfard, 1998, p. 6). I læring er det et dialektisk forhold mellom helheten og delene – mellom konteksten og den lærende: Delene er avgjørende for eksistensen av helheten. Likevel har kontekst forrang i læring. Dette gjør læring løsrevet fra kontekst meningsløs (Sfard, 1998) og utfordrer og kontrasterer tilegnelsesmetaforens statiske syn på kunnskap. Kunnskap, som aktivitet i kontekst, er derfor erfaringsbasert.

I tråd med forståelsen av kunnskap som tilegnelse, medfører eierskap av kunnskap makt (Sfard, 1998, p. 8). De som besitter kunnskap er, sammenlignet med de som ikke besitter dette, mer privilegerte. Derfor argumenterer Sfard for at man er nødt til å etterstrebe et nyansert syn med to metaforer. Med en hegemonisk metafor befinner man seg i en situasjon hvor et syn bestemmer hva som er normalen, og ikke. Dette vil føre til perspektiver som tjener interessen til noen grupper, på bekostning av andre (Sfard,

1998, p. 11). Forholdet mellom kunnskap og makt vil bli utdypet nærmere senere i kapitlet. Av aktualitet for min studie er spørsmålet om hvilke kunnskapsformer som er virksomme samtidig, og hva som kjennetegner relasjonen mellom dem. Hva kjennetegner møtet mellom entydig og dynamisk kunnskap for renholderne i opplæring av renhold?

Man kan relatere Sfards metaforer for læring til forholdet mellom kunnskap og informasjon. Til tross for at begrepene anvendes om hverandre, skiller de seg tydelig fra hverandre (Nonaka, 1994, p. 15). Nonaka (1994) definerer kunnskap som «justified true belief» - en rettferdiggjort, sann overbevisning. Ved å vektlegge aspektene som vedgår rettferdiggjorte oppfatninger, argumentere Nonaka (1994, p. 15) for et syn på kunnskap som dynamiske og personlige oppfatninger om sannhet. Ved hjelp av Dretske (1981) forklarer Nonaka (1994, p. 15) distinksjonen mellom termene: Informasjon er en strøm av meldinger som har kunnskapsbærende potensiale. Kunnskap er derimot en informasjonsbærende oppfatning, men informasjonen er relativ til hva vedkommende (mottakeren) allerede vet om det omtalte. Nonaka understreker videre at informasjon er nødvendig som materiale for å innlede og formalisere kunnskap (Nonaka, 1994, p. 16).

Eraut (2000) presenterer også to former for kunnskap; eksplisitt- (codified) og personlig kunnskap. Eraut ser disse formene for kunnskap som aktive hos personer i arbeidspraksis. Som kunnskapsformer har de både likhetstrekk og forskjeller. Eksplisitt kunnskap kan likestilles med overnevnte syn på informasjon. Eraut definerer det som offentlig- eller *proposisjonell* (påstått) kunnskap som har blitt fagfellevurdert (Eraut, 2000, p. 113). Etersom Eraut forholder seg til kompetanse og arbeidsutøvelse innenfor profesjoner, inkluderer dette også kunnskap som har blitt tatt opp i utdanningsprogram. Eksplisitt kunnskap blir påvirket av konteksten den blir tilegnet i (Eraut, 2000, p. 114), hvilket gjør den personlig. Omgivelsene, mottakers tolkning og forforståelsen til mottaker, innvirker. Personlig kunnskap er kognitive ressurser som utrunder personer til å reflektere og opptre i en situasjon. Personlig kunnskap består både av eksplisitt kunnskap, erfaringsbasert kunnskap, og ferdigheter inkluderes også innenfor denne kunnskapsformen (Eraut, 2000, p. 114). Denne formen for kunnskap sammenfaller dermed med Nonakas overnevnte forståelse av kunnskap, ettersom begge to vektlegger kontekstens viktighet og det personlige aspektet. Mens eksplisitt kunnskap er uttalt, kan personlig kunnskap være både uttalt og taus (Eraut, 2000).

I en studie av anvendelse av teoretisk kunnskap i praksisfeltet innenfor yrkesfaglig utdanning av håndverkere, påpeker Wilbrandt (2003) hvordan lærlingene opplever en konflikt mellom opplæringen i henholdsvis skole og virksomhet. Lærlingene uttrykker at de i praksis lærer hva man skal gjøre, og at de innenfor skolen får besvart hvorfor fremgangsmåte er slik (Wilbrandt, 2003, p. 203). Til tross for at det er tenkt at de to læringsarenaene skal være komplementære, fungerer ikke dette etter idealene, i følge lærlingene. Lærlingene uttrykker at det de lærer i skolen ikke er nødvendig for problemløsning i praksis (Wilbrandt, 2003, p. 204) Wilbrandt påpeker at dette skyldes et manglende samspill mellom skolens teoretiske beskjeftigelse og virksomhetens praktiske fokus (Wilbrandt, 2003). I skolesammenheng er det en utbredt oppfatning av at arbeidet er basert/bør baseres på teoretisk viten. Imidlertid oppleves arbeidet og oppgavene i virksomheten som dynamiske og unike (Wilbrandt, 2003, pp. 206-207). Jeg tolker dette som ulike ontologiske standpunkt. Lærlingenes holdninger kan tolkes som et uttrykk for en konflikt mellom entydig, teoretisk kunnskap og erfaringsbasert viten. For lærlingene oppfattes ikke arbeidet i virksomheten som teoribasert fordi det ikke eksplisitt er synlig i det konkrete arbeidet (Wilbrandt, 2003, p. 208). Dette bidrar til å gi et innblikk i hvordan forholdet mellom ulike kunnskapsformer kan arte seg i praksis, og er aktuelt med tanke på at deltakerne i mitt prosjekt på lignende måte var forventet å skulle lære fundamentet for sin renholdspraksis gjennom organisert opplæring. Wilbrandts forskning er av relevans for mitt prosjekt da funnene belyser hvordan møtet mellom erfaringsbasert og teoribasert kunnskap arter seg i en virksomhet.

2.2.1. Taus kunnskap

Det tause aspektet ved kunnskap ble løftet frem som et konkurransemessig fortrinn på 80-tallet, som en følge av den økte bevisstheten omkring kunnskap latent i firmaer (Molander, 1996, p. 34; Nonaka & Von Krogh, 2009, p. 636). Mange assosierer begrepet taus kunnskap med Polanyi (1983) og hans påstand «we can know more than we can tell», det vil si – vi kan og vet mer enn vi kan artikulere. Nonaka (1994), inspirert av Polanyi, tar til orde for å opprette en dialog mellom taus og eksplisitt kunnskap for kunnskapsutvikling i grupper. Ofte blir taus kunnskap beskrevet som en motsetning til eksplisitt kunnskap. Eksplisitt kunnskap er kunnskap som lar seg artikulere og overføres. Som kontrast er taus kunnskap en personlig kvalitet med tilknytning til aktivitet, handling og innlevelse i en spesifikk kontekst (Nonaka, 1994, p. 16). Taus- og eksplisitt kunnskap kan oppfattes som kunnskapsformer langs et

kontinuum (Nonaka, 1994; Nonaka & Von Krogh, 2009). Det tause er både overalt og ingen steder (Molander, 1996, p. 42).

Molander (1996, pp. 38, 56) knytter taus kunnskap til praktiske kunnskapstradisjoner, hvor kunnskap skapes og opprettes gjennom modellering, personlig erfaring og øving. Dette sammenfaller med hva Johnson-Laird beskriver som det tekniske aspektet ved taus kunnskap: Taus kunnskap innehar både et kognitivt og teknisk aspekt, i følge Johnson-Laird (1983, referert i Nonaka, 1994). Det kognitive aspektet refererer til enkeltpersoners forestilling og oppfatning om virkeligheten, som beskrevet om *informasjon* ovenfor. De tekniske elementene berører konkrete, kroppsliggjorte ferdigheter basert på erfaring i feltet, og er anvendelig i spesifikke kontekster (Nonaka, 1994, pp. 16,22) Med det følger det at personer er bærere av særskilte biografier, som medfører at personer medbringer ulike interesser og viten i utfordringer (Nonaka & Von Krogh, 2009, p. 640). Forforståelse gir de ulike aktørene spesifikke utsyn.

Dette perspektivet er orientert mot kunnskapen i handling, og i de bedømmelser som gjøres i sammenheng med dette. Kroppen har forrang i læring (Langagergaard, 2003, p. 115; Nonaka, 1994) i overveielser over det korrekte håndgrepet, blikket for hva som skal gjøres, og når det skal gjøres (Molander, 1996, p. 38). Dermed berører det tause både romlige aspekt, artefaktene som anvendes, og personlig utblikk. Når man lærer seg å beherske et verktøy kjennes det som en del av kroppen – det blir en del av kroppen (Molander, 1996, p. 44). Med dette følger det også at de konkrete fysiske rammene man befinner seg i er betydningsfulle. Redskapene er en del av omgivelsene. Redskapene og teknologien innenfor et felt bærer med seg praksisens kulturarv. Å forstå et felts teknologi er derfor ikke kun å bruke redskaper; man skaper en forbindelse til praksisens kultur (Lave & Wenger, 1991, p. 101). Konteksten er utslagsgivende for opplevelsen og utøvelsen av arbeid: «[M]ennesker bearbejder den ydre verden i tanke eller handling, men [bearbejder også] ved at være i de menneskeskabte fysiske rum med deres indretning, ting, redskaber, dufte m.m.» (Larsen, 2003, p. 149). I en studie av sykepleierstudenters skjulte læringsressurser i sykehuspraksis, viser Larsen (2003, p. 151) hvordan rommene man gjennomfører oppgaver i ikke er nøytrale. Latent befinner det seg en "stemning" i rommet som influerer på det som skjer, sies og reflekteres over. Rommenes plassering i en større sammenheng, samt redskapers tilknytning til rommet, har innflytelse – handling og tanker er produksjon av kroppslig tilstedeværelse i rommet (Larsen, 2003, p. 152). Det tause aspektet gjør seg også gjeldende i evaluering av utført

oppgave. Innen erfaringsbasert læring/arbeid vurderes resultatet ut fra bruksverdi. Bruksevaluering baserer seg på vurdering ut fra det umiddelbare resultatet – er produktet anvendelig/tilfredsstillende? Dette vurderes (fornemmes) kroppslig (Langagergaard, 2003, p. 117).

2.3. Kunnskap og makt

Det har blitt hevdet at det i dag eksisterer et undervisningsdogme, som medfører at skoleundervisning har et læringshegemoni (Nielsen & Kvale, 2003, p. 12; Säljö, 2001, p. 23). Andre bidrag hevder at samfunnsinstitusjoner generelt, og utdanningsinstitusjoner spesielt, formidler makt gjennom rådende diskurser.

Foucaults analyser retter seg mot samfunnsinstitusjoners bemyndiggjørelse av legitim kunnskap (Rønbeck, 2012a, p. 9). Hans første verk, *Galskapens historie i opplysningens tidsalder* utkom i 1961 og undersøker hvordan skillet mellom fornuft og ufornuft oppstod med psykiatriens og legevitenenskapens institusjonalisering av «galskapen» (Rønbeck, 2012a, p. 10). Ettersom han kunne stadfeste galskapens opprinnelse, kunne han argumentere for at galskap er et konstruert fenomen. Han mener at forståelser, som diskurser, er gjenstand for stadig nye beskrivelser (Rønbeck, 2012a, p. 11). Foucault bruker begrepet diskurs om talte og skrevne utsagn, knyttet til bestemte institusjoner og praksiser. I følge Foucault konstruerer diskurser «tankemessige strukturer som tillater visse «stemmer», kunnskaper og perspektiver å komme til uttrykk» (Bernstein, 1996, referert i Rønbeck, 2012b, p. 222). Derfor er visse utsagn ansett som legitime, samtidig som andre ikke er det. Dette kommer av at virkeligheten ikke er objektiv, men blir til gjennom våre kategorier (Rønbeck, 2012b). Som en konsekvens aksepteres derfor enkelte meninger, samtidig som andre utelukkes. Derfor fastholder Foucault en sammenheng mellom diskurs, kunnskap og makt: Makt produseres i sosiale praksiser og diskurser (Rønbeck, 2012b, p. 223). Ulike epoker i historien har sine spesifikke makt- og kunnskapsregimer som produserer forskjellige sannheter (Rønbeck, 2012a, p. 20). Dermed er hva som betraktes som sant et resultat av diskursive praksiser. Foucault understreker videre at makt utøves som en ikke-intensjonell effekt (Rønbeck, 2012a, p. 21): Makt utøves fra en *strategisk posisjon*, hvilket fører til at det er posisjonen, og ikke subjektet, som utfører makten. Dermed vil besittelse av makt i en posisjon ikke nødvendigvis overføres i relasjon til andre mennesker i andre kontekster.

Englund (1998) tilnærmer seg diskurs og makt innenfor skoleinstitusjonene. Englund antar at det i et samfunn eksisterer en sosial konstruert kollektiv bevissthet. Denne bevisstheten har som hensikt å bistå med en felles meningsbetydning og et felles kunnskapsbilde (Englund, 1998, p. 5). Englund hevder videre at språket har en virkelighetskonstituerende kraft. Mening og kunnskap skapes i språket, i begreper, og gjennomsyrrer vår oppfatning av verden. Språklige metaforer preger hverdagslivet, både i språk, tanker og handling (Lakoff & Johnson, 1980). I skolesammenheng har dette påvirkning for hva som læres. I læringsprosessen skjer meningsskaping og kunnskapsutvikling. Med utgangspunkt i Mannheim (1968, referert i Englund, 1998, p. 6), hevder Englund at kunnskap er forankret i en sosial gruppes begjær etter makt, og som ønsker å hevde sin forståelse av kunnskap som universell. Ut fra dette drar Englund slutningen at kunnskap alltid innehar en diskursiv karakter (forstått som relasjonen mellom makt og kunnskap) og sosialt bekreftende karakter. Ettersom kunnskap har et iboende maktaspekt, medfører dette at det i undervisning vil være verdikonflikter (Englund, 1998, p. 7). Hva som kommuniseres er verdiladet; hva som blir sagt utelukker i samme øyeblikk andre perspektiv (Englund, 1998, p. 10).

Sahlström og Lindblad (1998) viser hvordan sosiale og konstruerte praksiser i skolen påvirker muligheter for læring. Forfatterne plasserer seg i det sosiokulturelle feltet, og forstår klasseromsinteraksjon som situerte prosesser som konstituerer elevenes skolekarrierer og livsbaner (1998, p. 196). Fokus i undersøkelsen er studentenes aktivitet, interaksjon med medstudenter og lærer, og artefakter i tilknytning til undervisningen (Sahlström & Lindblad, 1998, p. 197). Av spesiell interesse for min studie er Sahlström og Lindblads funn, som viser hvordan de elevene som kan bevege seg innenfor relevant diskurs får taleplass og taletid. Forskerne inntar et elevperspektiv⁹, og hevder at det innen klasserommet eksisterer flere, parallelle diskurser. Den offisielle diskursen er fokusert på faget, og kontrolleres av læreren. Samtidig eksisterer det «uoffisielle diskurser» som elevene deltar i, og kontrollerer (Sahlström & Lindblad, 1998, p. 197). I interaksjon befinner det seg et mangfold av sosialt konstruerte diskurser. Forfatterne ser en sammenheng mellom studentenes sosiale status og karakternivå (1998, p. 210). På den ene siden belyser dette hvordan de studentene som har et større interaksjonsrepertoar har bedre forutsetninger hva angår skolekarriere. På

⁹ Som kontrast til lærerfokus, som i størst grad har preget forskning på diskurs i skolen (Sahlström & Lindblad, 1998).

den andre siden avdekker dette noen av de systematiske favoriseringene av grupper på bekostning av andre i skolen, argumenterer forfatterne. De elevene som mestrer diskursen, får/tar taletid. Som en følge reduserer dette medstudentenes potensielle tid for tale. Gjennom interaksjon konstruerer studentene og læreren(e) muligheter og begrensninger for hverandre (Sahlström & Lindblad, 1998, p. 211). Sahlström og Lindblad bruker ikke ordet *makt* eksplisitt i sin artikkel. Likevel vil jeg argumentere for at man kan tolke deres funn i et maktperspektiv, sett i lys av hva som ovenfor har blitt beskrevet om diskurser. I tillegg mener de at deres forskning hjelper å belyse hvordan visse grupper blir favorisert på bekostning av andre i den svenske skole (Sahlström & Lindblad, 1998). Man kan derfor argumentere for at Sahlström og Lindblad peker på samfunnsinstitusjonenes diskursive makt- og kontrollutøvelse.

Man kan her dra en parallell til sosiolingvistisk kompetanse i samtale, som er evnen til å fortolke språkets sosiale mening, samt å respondere hensiktsmessig i konteksten interaksjonen foregår. Kontekst refererer her til forholdet mellom talepersonene, situasjonen og temaet for samtalen (Henderson, 2005, p. 69).¹⁰ Hendersons (2005) forskning handler om språklig mangfoldige arbeidsgrupper i multinasjonale bedrifter, med målsetning om å undersøke hvordan mangfold påvirker fortolkning. Av interesse for mitt prosjekt, er påstanden om at språkvansker i språklig mangfoldige grupper oppstår i tilknytning til sosialiseringen inn i en gruppe/organisasjon, og er ikke problematisk for de tekniske aspektene ved arbeidet (Henderson, 2005, p. 73).¹¹ Denne konklusjonen forutsetter at man skiller mellom "small-talk" og samtaler om teknisk anliggende. Problemer oppstår når man initierer samtaler som går utover de tekniske aspektene. Her vil jeg peke på to ting vedrørende Hendersons funn som er relevant for min studie: For det første aktualiseres ikke makt i Hendersons studie. I lys av forskningslitteraturen ovenfor, vil jeg hevde at dette er en begrensning i Hendersons forskning. Derfor vil jeg senere koble Hendersons funn til makt. For det andre er det ønskelig å undersøke hvilken rolle kommunikasjon spiller for opplevelsen av inkludering i arbeidets sosiale miljø.

¹⁰ Henderson (2005) tar utgangspunkt i MNCs, men er fortsatt relevant grunnet forskningsspørsmålene som fremmes i artikkelen.

¹¹ Dette går på akkord med premissene for læring innen sosiokulturell læringsteori. Likevel er funnene aktuelle.

3.0 Forskningsmetode

Min studie omhandler virksomme kunnskapsformer i serviceindustrien, og høsten 2014 var jeg deltakende observatør i en renholdsbedrift med høy grad av språklig diversitet. Dette kapittelet vil ta for seg planleggingen og gjennomføringen av mitt feltarbeid som ble foretatt høsten 2014. Vitenskapssyn, datainnsamlingsmetode og analysefremgang vil her bli presentert. Jeg legger særlig vekt på å diskutere feltarbeidsperioden, da jeg der ble nødt til å gjøre betydelig omstillinger som fikk betydning for prosessen med å skrive masteroppgaven. Avslutningsvis vil jeg vurdere utfordringer i forbindelse med etikk, samt reliabilitet og validitet.

3.1. Forskningsparadigme og forskningsstrategi

I planleggingen og gjennomføringen av et forskningsprosjekt er det viktig at forskeren er bevisst sine epistemologiske og ontologiske overbevisninger. Disse aspektene vedrørende forskningen må sammenfalle, da det plasserer forskeren innenfor et forskningsparadigme (Hatch, 2002, p. 11). Ens paradigme utruker forskeren med verdensanskuelse (Gilje & Grimen, 1993, p. 86). Av den grunn er det viktig å redegjøre for mitt paradigmatisk, samt teoretiske ståsted, for å ivareta transparens i forskningen. «The facts never speak for themselves» (Silverman, 2011, p. 129), det vil si; alle funn og slutninger vil unngåelig være påvirket av min forforståelse. Disse antagelsene vil på et grunnleggende nivå påvirke mine valg og oppfatninger i forskningsprosessen.

Med utgangspunkt i Hatch (2002, p. 11ff) sin inndeling av forskningsparadigmer, posisjonerer jeg meg innenfor det konstruktivistiske paradigmet. Dette perspektivet hviler på en oppfatning om at mangfoldige virkeligheter eksisterer om hverandre, ettersom de er konstruert av unike individer som opplever verden gjennom egne referansepunkt. Dermed forkastes ideen om en objektiv og universell virkelighet. Av dette følger det at kunnskap er sosialt konstruert og basert på sosiale konvensjoner skapt av grupper (Hatch, 2002, pp. 8, 15), og at meningsfulle fenomener kun er forståelige i den sosiale og historiske konteksten de forekommer i (Gilje & Grimen, 1993, p. 152). Dette masterprosjektet bygger på en antakelse om at kunnskap konstrueres mellom mennesker i konteksten de befinner seg i. I dette henseende sammenfaller min epistemologiske forståelse med det sosiokulturelle perspektivet, som forstår kunnskap som konstruert i samhandling (Dysthe, 2001, p. 42).

Masteroppgavens hovedproblemstilling handler om hvilke kunnskapsformer som kommer til uttrykk i ulike renholds kontekster. Min "verdensanskuelse" ligger latent i denne formuleringen: Benevnelsen *kunnskapsformer* forutsetter at dette er noe som eksisterer i flertallsform. Synet på kunnskap som objektiv forkastes dermed til fordel for kunnskap som sosialt konstruert og meningsfull, og som en følge er kunnskapsproduksjon relasjonell. Kunnskap gir mening i relasjon til både sosiale, materielle og strukturelle dimensjoner, og problemstillinga tar derfor sikte på å undersøke kunnskapsformer i arbeidssammenheng.

3.1.1. Valg av metode

Mine epistemologiske og ontologiske overbevisninger påvirker mine metodologiske valgmuligheter (Hatch, 2002, p. 33). Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet for dette masterprosjektet finner jeg det mest hensiktsmessig å anvende kvalitative metoder ettersom jeg vil observere mennesker væremåte i naturlige omgivelser (Hatch, 2002, pp. 6-9; Silverman, 2011, p. 16). Kvalitative metoder har som målsetning å kunne gi forståelse for de dynamiske prosessene som skjer i sosiale settinger (Hatch, 2002, p. 9). Å observere deltakerne i en mest mulig naturlig kontekst legger til rette for å kunne få grep om deltakernes konstruerte forståelse av verden (Hatch, 2002, p. 15). Jeg vurderte forskningsstrategien deltakende observasjon som mest hensiktsmessig for å få tilgang til en gruppes produksjon av kunnskap. Gjennom deltakende observasjon gis man mulighet til å delta som deltaker-i-verden, og som deltaker-i-verden gis man mulighet til å forstå deltakernes konstruksjon av verden (Hatch, 2002, pp. 22, 72; Lave & Wenger, 1991; Silverman, 2011, p. 117). Gjennom deltakende observasjon kan man få innblikk i en gruppes medlemskunnskap.

Den innledende problemstillinga var en viktig årsak til at deltakende observasjon ble valgt. Problemstillinga etterlyste et utvalg kjennetegnet av språklig mangfold. Gjennom observasjon ønsket jeg å iaktta personer i sine vante omgivelser utføre sine faste rutiner, noe som ville minske faren for at språklige barrierer skulle bli problematisk. Ved observasjon har man anledning til å få forståelse for aspekter som andre kvalitative metoder ikke kan sørge for (Fangen, 2004, p. 31; Hatch, 2002, p. 72), i mitt tilfelle for eksempel sider ved arbeider som ikke var verbalisert. Basert på det teoretiske rammeverket som lå til grunn for problemstillinga, antok jeg at arbeidet inneholdt tause aspekt.

Som et resultat av min posisjonering innenfor det konstruktivistiske paradigmet, bar min rolle som forsker preg av å være mer aktiv deltakende enn passiv observatør. Ved deltakende observasjon er man til stede i den sosiale konteksten hvor mening konstrueres i og mellom mennesker, og forskeren kan således få forståelse for meningsdimensjoner slik det arter seg i situasjonen (Hatch, 2002, pp. 8, 72-73). Samtidig måtte jeg være oppmerksom på at jeg som forsker påvirket situasjonen (Hatch, 2002, p. 73; O'Reilly, 2012, p. 14f.). Det var umulig, og ufordelaktig, at jeg skulle inneha en objektiv tilnærming (Hatch, 2002, p. 15). Man kan si at man ved deltakende observasjon deltar i *deltakende konstruksjon* (Aase, 1997, p. 67), jeg var med-konstruktør av kunnskap. På samme tid vedkjenner jeg at mitt utsyn er påvirket av mine erfaringer. På lik linje som kunnskap er konstruert, er forskning konstruert av forskere som gjør valg (O'Reilly, 2012, p. 213). Det er forforståelse i all persepsjon (Fangen, 2004, p. 78).

3.2. Planlegging av masterprosjekt

Proessen med dette masterprosjektet ble påbegynt våren 2014 i forbindelse med utarbeidelsen av prosjektplanen. Parallelt med utarbeidelsen av prosjektplanen ble aktuelle bedrifter kontaktet med forespørsel om mulighet for feltarbeid. To av bedriftene jeg kom i kontakt med var særlig positivt innstilt til mitt prosjekt. I løpet av semesteret kommuniserte jeg jevnlig med bedriftene. Innen utgangen av juni 2014 var prosjektplan godkjent av UiB og jeg gjorde avtaler med aktuell bedrift¹² om å tilbringe tid hos dem. I tillegg ble prosjektet meldt, og godkjent, for behandling av personvernopplysninger av norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) (se Vedlegg 3).

3.2.1. Utvalg

Bedriftene var formålstjenlig utvalgt ettersom jeg baserte meg på eget "sunn skjønn" i avgjørelsen om bedriftene som ble kontaktet var hensiktsmessige for meg og mitt prosjekt (Befring, 2007). I kvalitativ forskning er det viktig å forholde seg til de bestemte kriteriene for utvalget. Fellesnevneren for bedriftene jeg kontaktet var at jeg antok at arbeidsstokken bestod av medlemmer med ulik språkbakgrunn. Denne antakelsen er forankret i forskning som karakteriserer ansatte i serviceindustrien som språklig mangfoldig (Eðvarðsson et al., 2007, p. 18; Roberts, 2007, p. 405). Av den grunn kontaktet jeg ulike bedrifter innen servicearbeid, eksempelvis transport,

¹² Den endelige bedriften ble valgt til fordel for den andre i hovedsak grunnet geografisk beliggenhet.

havnearbeid, logistikk, og lignende. I første omgang ble det sendt mail til de aktuelle bedriftene (se Vedlegg 1). Ved positiv respons fortsatte kommunikasjon over mail og/eller telefon. Det endelige valget falt på en renholdsbedrift. Jeg hadde et ansikt-til-ansikt-møte med bedriften jeg fikk innpass i før den endelige avtale ble inngått.

I samråd med en ledende person innen renholdsbedriften, ble det avtalt at han skulle koble meg til en kontaktperson i feltet som kunne legge til rette for mitt feltarbeid.

3.3. Gjennomføring av feltarbeidet

I slutten av august begynte feltarbeidet. Første skritt mot direkte kontakt med feltet jeg skulle observere var å ta kontakt med en mellomleder i bedriften jeg hadde blitt knyttet til. Det viste seg at hun igjen koplet meg til en ytterligere kontaktperson; 'Lisbeth', teamleder for en gruppe renholdere. Etersom jeg tilnærmet meg feltet "ovenfra" var jeg forberedt på å måtte finne en portåpner til mitt felt, en person innenfor bedriften (Ringdal, 2013, p. 232) som har myndighet til å gi meg adgang til feltet. I feltet ble det klart at min aktuelle portåpner var Lisbeth, da hun var knutepunktet mellom meg og deltakerne. Som teamleder var hun helt sentral i å få kontakt med feltet. Videre var hun en tillitsperson for de ansatte, og kunne derfor også gå god for meg på vegne av sine ansatte. Lisbeth bisto med hjelp i å informere deltakerne, samt å få samtykke av dem (Silverman, 2011, p. 132).

Når kontakt med teamleder var opprettet møttes vi for å samtale om feltet og avtale tidspunkt og personer jeg kunne delta på arbeid med. Det ble tidlig klart at arbeidsgruppa til teamleder var svært språklig mangfoldig – på det daværende tidspunktet var det ingen med norsk som morsmål. Etersom det i prosjektbeskrivelsen ble reflektert over kriterier for at gruppa skulle kjennetegnes som *flerspråklig*, ble jeg her sikker på at det ble sikret. I løpet av det første møtet med teamleder ble det avtalt 10 dager hvor jeg skulle gjennomføre feltarbeid i samarbeid med totalt 14 personer. Omfanget av feltobservasjoner sammenfalt med hva jeg i prosjektplanen hadde planlagt. Jeg ble satt opp i en vaktplan med enkeltpersoner, og det var planlagt at datainnsamlingen skulle være overstått medio september 2014.

Forut for møtet med bedriften forelå det en utarbeidet observasjonsguide som skulle sikre fokus i materialeinnsamlingen (Hatch, 2002, p. 78). Observasjonene skulle så noteres i en feltdagbok. Det ble imidlertid tidlig klart at dette ble praktisk vanskelig å få til. For å kunne engasjere meg i deltakernes aktiviteter, og delta i samtale og

samhandling (Fangen, 2004, p. 29), var jeg avhengig av selv å bidra i renholdet. Det var nødvendig, og ønskelig, å være involvert i aktiviteten for å få en helhetlig førstehåndserfaring (Fangen, 2004, p. 30; Hatch, 2002, p. 75). Å rengjøre, kombinert med å notere, lot seg vanskelig å gjennomføre. Jeg måtte derfor skrive notater i etterkant, og observasjonene bar i første omgang preg av å være mangelfulle. Feltarbeidet bar preg av i større grad å fokusere på deltakelse enn observasjon og feltnotattaking (Hatch, 2002, p. 74). For å sikre at både det deltakende og observerende aspektet ved min forskerrolle ble ivaretatt, anskaffet jeg meg båndopptaker, og brukte opptakeren aktivt som redskap for notattaking: Jeg stilte spørsmål i direkte relasjon til situasjonen, samt initierte til samtale om aktivitetene som ble utført. Slik ble jeg mer aktiv, både som deltaker og observatør, og fikk fyldigere data. Under feltarbeidet benyttet jeg opptakeren og notattaking i kombinasjon, avhengig av hva som var mest hensiktsmessig og praktisk. Jeg tok sikte på å skrive ned opptakene og feltnotatene i forskningsprotokoller raskest mulig etter gjennomført observasjon, for å sikre at alle inntrykkene var intakt (Hatch, 2002, p. 84) og at det nedskrevne datamateriale ble rikt. At opptakene bestod av samtaler om aktiviteten, hjalp meg til å rekontekstualisere situasjonen og huske inntrykk og handlinger.

Ettersom opptaker ble anvendt, bærer mine forskningsprotokoller tidvis preg av sitatgjengivelse. Jeg vil argumentere for at mitt datamateriale er materiale om handling/samhandling, og ikke data om hva folk sier (Fangen, 2004, p. 72) ettersom samtalen var et middel for å ta feltnotater. Derfor kan ikke mitt materiale eller metode forveksles med intervju som metode. Feltsamtaler er en integrert del av deltakende observasjon (Aase & Fossåskaret, 2014, p. 33).

3.3.1. Innledende kontakt og status i feltarbeid

I deltakende observasjon er det viktig å finne balansen mellom deltakelse og analytisk distanse (Fangen, 2004, p. 101). I møte med ny deltaker introduserte jeg meg alltid med navn og grunnen til at jeg var der. Jeg understreket at jeg, dersom de ønsket det, ville hjelpe i arbeidet, men at jeg i hovedsak var der som en student i forbindelse med oppgaven. I forkant forhørte jeg meg med teamleder om når samtykke burde bli innsamlet. Jeg fikk samtykke på stedet (se Vedlegg 2), før påbegynt arbeid. Dette var for å forsikre meg om at deltakerne ikke ville mistolke meg som inspektør i min rolle. Lisbeth var av den oppfatning at det beste ville være å informere deltakerne ved første møte, ansikt til ansikt. Slik ville eventuelle språklige misforståelser og mistanker

vedrørende underskrift på skriftlig dokument, bli unngått. Jeg var også påpasselig med å forklare mitt formål, samt å være oppmerksom på at de forstod hva jeg sa.

Raskt etter første møte med teamleder ble jeg tildelt arbeidsuniform og adgangskort med full tilgang til alle lokaler i arbeidsregionen jeg var utplassert i. Dette var viktig for å bli en del av personalet. For å kunne samhandle med aktørene i feltet som deltakende observatør er det nødvendig å etablere en relasjon til disse, og dette innebærer å bli inkludert i en status i et gjeldende status-sett. Denne etableringen skaper en relasjon ved å stadfeste rolleforventninger til hverandre. (Aase, 1997, p. 49). Ved å utstyre meg i henhold til status "renholdsarbeider" kunne jeg deretter tiltre i rollen – jeg fikk en relevant status i det sosiale systemet (Aase, 1997, p. 50). Det er særlig en hendelse om godt illustrerer hvordan det med status også fulgte forvirring omkring min identitet og posisjon i feltet:

Lisbeth introduserte meg for Sadet, personen jeg skulle være med for dagen; det ble forklart at jeg skulle være med henne i dag og at jeg var en student som skulle skrive en oppgave. Vedkommende stilte seg undrende til meg og min tilstedeværelse. Umiddelbart fryktet jeg at hun ville motsette seg min tilstedeværelse[...] Det viste seg derimot at hun undret seg over presentasjonen av meg og mitt uttrykk – Hvordan kunne jeg være student? Med uniformen jeg bar fremstod jeg som en renholder. Videre stilte hun Lisbeth spørsmål om hvor lenge jeg skulle være med henne og hvor jeg skulle jobbe etterpå, etter endt opplæring. Lisbeth svarte da ved å avkrefte at jeg skulle begynne å jobbe der og understreket igjen at jeg kun var der som student. Det var de andre [kundene] som ikke skulle forstå at jeg ikke var renholdspersonell. Hun lo og sa at jeg var «under cover». (Utdrag fra feltdagbok, september 2014)

Med min tilskrevne status fulgte en rekke rolleforventninger. Det var av betydning å opprette dette for å bli akseptert som renholder da status og rolleforventninger er en betingelse i all sosial samhandling (Aase, 1997, p. 50; Aase & Fossåskaret, 2014, p. 69). Det kan i noen tilfeller synes som om disse forventningene ikke lot seg forenes med min forskerrolle. Deltakerne i feltet vil ofte søke plassere forskeren innen det sosiale landskapet definert av deres erfaring (Aase, 1997; Hammersley & Atkinson, 2007, p. 63). Ut fra situasjonen kan det se ut som om Sadet har vansker med å plassere meg i et passende, sosialt landskap. Jeg opplevde en statuskonflikt (Aase & Fossåskaret, 2014, p. 68) som forsker på den ene side og renholder på den andre. I kombinasjon skapte disse to posisjonene usikkerhet – var jeg renholder eller student, og hvilken type student? Situasjonen viser hvordan Sadet forsøkte å få mening ut av kolliderende rolleforventninger. Imidlertid må ofte forskeren forhandle frem sin rolle i samspill med

deltakerne (Aase & Fossåskaret, 2014, p. 65; Hammersley & Atkinson, 2007, p. 4). Dette var den eneste situasjonen hvor min rolle ble tematisert i løpet av feltarbeidet. Etter at situasjonen med Sadet ble avklart, oppfattet jeg ingen problemer vedrørende min rolle.

3.3.2. Omstilling av fokus

Opprinnelig tok mitt prosjekt sikte på å undersøke kommunikasjon og kunnskaps- og arbeidsdeling i flerspråklige grupper. Det ble tidlig klart at de enkeltpersonene jeg ble satt i kontakt med i stor grad jobbet alene. I liten eller ingen grad var det noen form for interaksjon med kollegaer i løpet av endt arbeidsdag. Hva jeg opprinnelig ble forespeilet mht. praksis, samsvarte altså ikke med realiteten. Feilformidling og misforståelser er en potensiell fallgrube ved å anvende ledere som portvakter (Fangen, 2004, p. 63).¹³ Da materialet jeg hadde samlet fra feltet så langt ikke kunne besvare min opprinnelige problemstilling, var dette problematisk, og jeg befant meg i en posisjon hvor jeg var nødt til å omstille meg. I løpet av observasjonen hadde jeg blitt oppmerksom på et kurs som ble holdt i regi av bedriften, og på kurset så jeg en mulighet for å observere kommunikasjon og kunnskapsdeling om arbeidet mellom renholderne. Jeg så for meg at observasjon av kurs ville tilføre materialet mitt de dimensjonene som manglet. Jeg kontaktet mellomleder og forhørte meg om muligheten til å delta på kurs. Svaret var positivt, men jeg måtte imidlertid vent forholdsvis lenge på kurset. I mellomtiden gjennomførte jeg de siste avtalte observasjonene med deltakerne.

Da jeg fikk adgang til kursdeltakelse fikk jeg en ytterligere portåpner; nemlig kursholderen. I utgangspunktet fikk jeg tillatelse til å delta på kurs for renholdsarbeidere i tilknytning til min region. Dermed kjente jeg igjen flere av deltakerne på kurset. Imidlertid benyttet jeg meg av muligheten til der å forhøre meg om andre kurs som ville bli holdt i nær fremtid. Det viste seg at det allerede dagen etter skulle bli holdt et to-dagers introduksjonskurs. Jeg fikk tillatelse til å delta, og dette skulle vise seg å bli fruktbart for studien.

3.3.3. Følger for masterprosjektet

Ettersom jeg nå skulle observere kurs medførte det noen omstillinger, særlig med tanke på min rolle som deltakende observatør. I motsetning til tidligere bestemte jeg meg for å innta en mer tilbaketrukket rolle. Jeg plasserte meg på en stol ved bordet som jeg anså

¹³ Hvilket var tilfellet i perioden før direkte kontakt med feltet.

som i utkanten, men fortsatt deltakende. Jeg ble derimot med største selvfølge inkludert i kursgruppa, både av kursdeltakerne og kursholderen. Under kurset var deltakerne underlagt andre betingelser enn i renhold. At vi i renholdspraksis i var mobile, i motsetning til oppøringen hvor deltakerne i hovedsak var stillesittende, gjorde opplevelsen av observasjonen mer aktiv, og bidro til en annen type observasjonsfokus.

Kursets rammer tillot meg å ta fyldige feltnotater. Dette medførte andre overveielser hva angikk fokus: «Vær obs på: ta notat der det skjer noe, ikke av all infoen som blir gitt» (personlig notat i feltnotater fra kurs, oktober 2014). De tidlige feltnotatene fra renholdspraksis bar preg av særlig å ta for seg hva jeg da oppfattet som unike situasjoner i arbeidsutførelsen, da arbeidet i stor grad var ensartet og rutinebasert. Da den opprinnelige observasjonsguiden i liten grad var anvendelig i møte med renholdspraksis, opplevde jeg samt idig observasjonen som en konstant informasjonsstrøm med få holdepunkter. Kurset tillot meg å være mer fokusert i observasjonen. Samtidig måtte jeg da også være mer streng hva angikk notattaking. I skildring av observasjoner bør en etterstrebe å følge en observasjonsguide å unngå å rapportere "alt" (Silverman, 2011, p. 141). Som hovedregel skrev jeg ut feltnotatene mine kort tid etter endt observasjon. Etersom kursene var av såpass varighet, og tett i tid, lot det seg ikke gjøre å fullføre disse feltnotatene så raskt som ønskelig. Imidlertid passet jeg på å arbeide noe med materialet hver dag, før og etter kursene.

Med kurset meldte andre aspekt innen servicearbeid seg som viktig, og jeg fikk et nytt blikk på mitt prosjekt. Det ble tydelig at den opprinnelige problemstillingen ikke ville la seg besvares med dataen jeg hadde fått mulighet til å samle inn. Wadel (1991) argumenterer for at man kan endre problemstilling underveis i forskningsprosessen. Etnografisk forskning utvikler seg progressivt med tid tilbrakt i feltet (Hammersley & Atkinson, 2007, p. 160) og i mitt tilfelle så jeg meg nødt til å endre fokus i mitt prosjekt. I samme ånd påpeker O'Reilly (2012, pp. 183-184) at etnografisk forskning har bevegelsesfriheten til å oppsøke mer informasjon og å endre fokus. Imidlertid understreker hun samtidig at forskeren må huske å ivareta "sluttproduktet" - det er viktig å ha et fokus i forskningen for å unngå å miste fotfeste, ellers kan det bli for fragmentert (O'Reilly, 2012, p. 186). Jeg vil argumentere for jeg i mitt prosjekt var oppmerksom på å ivareta fokus i forskningen. Til tross for at jeg endret opprinnelig problemstilling, skjedde dette i dialog med forskning og perspektiv som jeg vurderte som relevant. Kunnskapsdeling ble erstattet med kunnskapsformer, dog fortsatt i en

arbeidslivskontekst, og betydningen av språklig mangfold ble nedtonet. Deler av litteraturen som ble anvendt som forarbeid fikk ny status som del av den endelige oppgaven. Problemstillingen ble endret i et vekselforhold mellom teori, metode og data (Wadel, 1991).

Deltakende observasjons styrke er ansett å ligge i muligheten til å få kunnskap om folks virkeligheter gjennom direkte erfaringer (Fangen, 2004, p. 30). Som forsker har man muligheten til å gå utover deltakernes selektive perspektiv ved å etterprøve utsagn i situasjoner (Aase & Fossåskaret, 2014, p. 82; Fangen, 2004, p. 31). Allerede første dagen i feltet undret jeg meg over deltakernes forhold til og kunnskap om regelverk og renhold, og jeg reflekterte over hvordan opplæringen fungerte. Det skulle likevel ta lang tid fra denne feltobservasjonen til kursdeltakelsen. En del av dette ble forårsaket av praktiske problemer (Wadel, 1991, p. 20), blant annet ferieavvikling, fastsatt tid for kurs og påfølgende ventetid. En annen årsak til at jeg ikke fikk tilgang på opplæring var at jeg ikke fikk kjennskap til det: Ved forespørsel avkreftet deltakere at de hadde kjennskap til opplæring arrangert av bedriften. Med tid tilbrakt i feltet, fikk jeg utvidet innsikten til feltet utvidet, og jeg kunne etterprøve utsagn i situasjoner. Med tid fikk jeg derfor bekreftet at kurs ble gjennomført regelmessig. Undringene som selve feltet reiste, kunne jeg dermed søke svar på i fremtidige feltøkter (Fangen, 2004, p. 31), gjennom kursdeltakelse.

3.4. Materiale og analyse

Innsamlingen av materiale var overstått i slutten av oktober, 2014. Mitt materiale består av utskrevne feltnotater fra:

- Observasjon av 9 deltakere over 5 dager¹⁴, henholdsvis: Naod, Aiste, Javid, Irina, Sadet, Hasan, Ailen, Malee, og Phan.
- Observasjon av arbeidsdagen til teamleder Lisbeth i løpet av en dag
- Observasjon av 2 kurs over 3 dager.

Analysen av mitt datamateriale tar utgangspunkt i O'Reillys (2012) iterativ-induktiv (iterative-inductive) metode. Som analysemetode forutsetter iterativ-induktiv tilnærming at en forståelse av forskningsstadiene som en tradisjonell, lineær prosess forkastes. Analysen begynner allerede i forskerens ideer og intuisjon (Hammersley &

¹⁴ Som en følge av at jeg brukte tid på å omstille meg, ble de opprinnelige 14 avtalte observasjonene redusert til 10 (inkl. observasjon av teamleder).

Atkinson, 2007, p. 158; O'Reilly, 2012). Av den grunn foreslår O'Reilly en analysemodell som en spiralformasjon. Analysemetoden forstår forskningsfremgangen som en konstant bevegelse mellom idé, teori, innsamling, funn og analyse. De ulike stadiene i en forskningsprosess er uløselig knyttet sammen (O'Reilly, 2012, p. 181; Wadel, 1991). Min egen prosess i møtet med feltet belyser dette. Som en følge av at det ikke lot seg gjøre å undersøke den opprinnelige problemstillingen, ble jeg nødt til å omstille meg, både med hensyn til fokus og prosjektets forskningsspørsmål. Dette illustrerer hvordan metode, analyse og materialeinnsamling er forbundet (O'Reilly, 2012, p. 183). Omstillingsprosessen var et resultat av refleksjon og aktiv søken i feltet, hvor referanser til kursdeltakelse ble mer signifikant etter hvert.

3.4.1. Sortering og kategorisering av materiale

Selv om jeg ovenfor har argumentert for at analyse gjennomsyrrer alle stadiene i forskningen, finnes det faser i prosessen der analyse er hovedaktivitet. Første steg i analysen var å organisere de nedskrevne og transkriberte feltnotatene. Omfanget på datamaterialet opplevdes som massivt og svært detaljrikt. Et viktig kjennetegn ved etnografisk materiale er at det ikke er mulig å dokumentere "alt". Gjennom den deltagende observasjonen blir man eksponert for et mangfold av lukter, stemninger, lyder, med mer (O'Reilly, 2012, p. 187), hvor noe velges bort til fordel for annet i innføringen av feltnotatene. Det viste seg likevel at mange av disse opplevelsene og sanseoppfatningene som ikke var en del av datamaterialet, ble gjenaktualisert i analyseprosessen, og hva som opprinnelig var i bakgrunn kunne bli til forgrunn i den systematiske gjennomgangen av materialet.

Jeg valgte å ta utskrift av mitt nedskrevne og transkriberte datamateriale for å arbeide med samtaler og hendelser på konkret papir. På denne måten hadde jeg muligheten til å tilnærme meg materialet «hands on» og visualisere tendenser, slik jeg foretrekker. Jeg sorterte materialet i kategorier ved hjelp av farger: Hver farge representerte en kategori. I første omgang kategoriserte jeg materialet med utgangspunkt i observasjonsguiden punkter. Etter hver åpenbarte det seg flere aspekt ved mitt materiale som jeg i utgangspunktet ikke hadde tatt sikte å undersøke. Dermed måtte jeg legge til nye kategorier. Dette resulterte i behov for ytterligere gjennomlesning med nytt utblikk og fokus.

Ved flere tilfeller passet en situasjon i flere kategorier. Likevel har jeg i analysekapitlene (kapittel 4.0 og 5.0) som hovedregel latt enkeltsituasjoner representere en kategori – det eksempelet som best beskrev tendensen, fikk representere kategorien. Man kan argumentere for at man bør inkludere, snarere enn å ekskludere situasjoner fra kategoriene (O'Reilly, 2012). Imidlertid er det jeg, som forsker, som har det endelige ordet hva angår analyse og tolkning (Fossåskaret, 1997, p. 269). Jeg har valgt fyldige beskrivelser av enkelthendelser, fremfor en mer overfladisk beskrivelse av flere situasjoner, for å kontekstualisere situasjonene tilstrekkelig (se siste avsnitt av 3.4.1.)

Ettersom materialet bestod av observasjon i to ulike kontekster, ble det tidlig klart at disse settingene skulle presenteres både alene, og sett i sammenheng. Etter gjentatte gjennomlesninger og modifisering av kategoriene, førte jeg den endelige sorteringen av kategoriene inn på elektroniske filer. Funnene består i første omgang av to overordnede kategorier: *Renholdspraksis* og *opplæring innen renhold*. De to kategoriene kan ved første øyekast sies å være inndelt etter hvor observasjonen fant sted. Imidlertid var todelingen også et resultat av en oppfatning om ulike kunnskapsformer og betydning for synet på læring. *Renholdspraksis* består av underkategoriene **behovsbasert arbeid**, **erfaringsbasert arbeid** og **arbeidets kommunikasjonsformer**. *Opplæring innen renhold* inneholder underkategoriene: **Opplæringens ramme og betingelser**, **kunnskap på kollisjonskurs** og **identitetsformende opplæring**. Noen av underkategoriene består av ytterligere sub-kategorier.

I den videre skriveprosessen var det viktig å kontekstualisere de ulike utdragene. Det er viktig å inkludere nok kontekstuelle detaljer slik at leseren får tilstrekkelig innsikt til å vurdere kvaliteten på funnene (Hatch, 2002, p. 16). Deler av materialet bør aldri bli løsrevet fra den opprinnelige konteksten (O'Reilly, 2012, p. 188). Av den grunn er mine analyse-/funnkapitler svært detaljerte og rike på beskrivelser. Det skal nevnes at jeg tar avstand fra utelukkende å anse disse kapitlene som rene "funn". Det ville vært en typisk tradisjonell fremstilling av datamaterialet, med en lineær og sekvensiell forskningsprosess. Som en følge av at min innsamling og mine funn har skjedd i et konstant vekselspill mellom teori og hypotese, er teori, funn og diskusjon uløselig knyttet sammen i dette prosjektet. Av den grunn har teori blitt integrert både i funn og diskusjon. Kategoriene jeg konstruerer vil uunngåelig være teori-impregnerte (Silverman, 2011, p. 146). Jeg ønsker at leseren skal forholde seg til funn-kapitlene

som en analyserende og drøftende fremstilling av mitt materiale. Oppgavens utforming vil da gjenspeile forskningsprosessen slik den artet seg.

3.5. Etikk og kvalitet

Masterprosjektets tema og forskningsspørsmål ga ikke grunn til å forvente at særlige sensitive emner ville bli berørt. Det er imidlertid viktig å tenke på at man i feltarbeidsprosessen forholder seg til, og er avhengig av, deltakerne i prosjektet. Som forsker er relasjonen til deltakerne *middelet* for å nå *målet*; data. Dermed er det et ikke-gjensidig forhold mellom forsker og deltakerne (Fossåskaret, 1997, p. 258; Kvale & Brinkmann, 2009, pp. 52-53). Derfor er det viktig å være bevisst de utfordringer dette byr på for forskeren, slik at det blir mulig å opptre etisk ryddig i samhandling med deltakerne (Fossåskaret, 1997, pp. 260,272).¹⁵ Med mitt utvalg er det spesielt viktig å overveie etiske utfordringer som berører sosioøkonomiske ulikheter og underordning, samt språkproblematikk.

Fremgangsmåten for å innhente informert samtykke har blitt redegjort for i kapittel 3.3.1. Jeg etterstrebet at samtykket skulle være *reelt* informert samtykke. Etersom flertallet av mine deltakere var minoritetsspråklige var det fare for at språklige barrierer kunne svekke fritt-informert samtykke og/eller skape mistanke om inspeksjon.¹⁶ Etersom jeg var påpasselig og redelig med tanke på reelt informerte samtykke fra mine deltakere, opplevde jeg at deltakerne fikk tillit til meg og at det ikke oppstod misforståelser omkring min rolle som observatør. Grunnet gruppas flerspråklighet, var det også nødvendig å være bevisst behovet for å ta spesielle hensyn med tanke på risiko for stigmatisering av sårbare grupper (Befring, 2007, p. 69). Imidlertid var ikke de kulturelle aspektene vedrørende deltakerne sentralt i mitt prosjekt. En del forskning som berører språklige og kommunikative problemer, antar feilaktig at de undersøker kulturelle ulikheter, (Henderson, 2005, p. 73). Etersom mitt utvalg kjennetegnes av et stor språklig mangfold, ble det aktuelt å undersøke om dette fikk noen følger for arbeidsutførelse og interaksjon i arbeid. Som jeg kommer til å påpeke underveis, representerer enkeltpersoners opptreden en tendens i gruppa som helhet, og er ikke karakteristisk ved personens kulturelle tilhørighet.

¹⁵ Dette avsnittet er inspirert av et avsnitt i prosjektplanen i emne PED 314, skrevet og levert for vurdering våren 2014

¹⁶ I forkant av innsamling var jeg oppmerksom på at språkproblemer kunne resultere i at deltakerne misforstod min rolle som kontrollør eller annen autoritær rolle.

Det forekom situasjoner hvor personer som ikke hadde gitt sitt samtykke til å delta i varierende grad interagererte med meg og/eller personen jeg observerte. Jeg ser at disse personene ikke fikk muligheten til å velge å reservere seg fra forskningen. Fullstendig åpenhet til enhver tid kan være vanskelig ved etnografi grunnet metodens fleksibilitet (Fangen, 2004). I den grad disse personene har blitt inkludert i analysen, var de kun perifere og/eller flyktige i situasjonen, og de var oppmerksomme på at jeg var med som student. Av den grunn vurderte jeg det som forsvarlig ikke å be om informert samtykke.

Det kan sies at det er strukturelle ulikheter mellom deltakerne jeg observerte og meg: Jeg er en akademiker som skal forske på personer i et lavstatusarbeid. Å studere mennesker med lavere status i samfunnshierarkiet er verdt selvrefleksjon (Fangen, 2004, p. 123). I forkant reflekterte jeg særlig over deltakernes vurdering av seg selv som deltakere i en studie. Jeg ville unngå at deltakerne følte seg underlegne i studien. Ubalanse med hensyn til sosial status kan også føre til at man ikke får fullstendig tilgang til feltet. Min generelle opplevelse er at jeg, som student, fremstod som ukyndig i et felt hvor de måtte lære meg.¹⁷ Dette var med på å utjevne et eventuelt hierarkisk klasse-/maktforhold (Fangen, 2004, p. 124). Deltakerne var de som var kompetente og måtte forklare meg, novisen. Irinas kombinasjon av lattermildhet og oppgitthet i mitt forsøk på å skifte moppeklut kan stå som et levende bevis på relasjonen mellom oss. Jeg ble en uvitende som Irina var nødt til å lære opp i noe så "banalt" som å bytte mopp. Ut fra mine erfaringer vil jeg hevde at min rolle som novise førte til at jeg fikk tilnærmet fullstendig tilgang, og at de strukturelle ulikhetene ikke ble framtrædende.

I henhold til prosjektmeldingen (se Vedlegg 3) ble deltakernes navn (de relevante direkte personidentifiserende opplysninger) anonymisert. Etersom deltakerne jeg observerte var personer med stort nasjonalt mangfold, anså jeg det som viktig at de fiktive navnene skulle gjenspeile dette. Derfor ble navnene valgt ut ved hjelp av en database for navn som foreldre kan anvende som inspirasjon. En slik database tilbyr informasjon om navnets opprinnelse og betydning. Øvrig konfidensialitet ble sikret ved å endre bedriftsnavn og stedsnavn. Slik ble også aktuelle indirekte personidentifiserende opplysninger anonymisert.

¹⁷ Ved et tilfelle ønsket deltakeren at jeg ikke skulle delta i renholdet, men kun observere. Likevel sier ikke dette noe om hvorvidt min innsikt ble redusert, eller om hun følte underlegenhet.

I henhold til NDS sine retningslinjer vil alle opptak slettes i etterkant av studien (nsd.uib.no).

3.5.1. Reliabilitet og validitet

Vurderinger av det forskningsmessige håndverket aktualiserer refleksjoner over hva vitenskapelig kunnskap ideelt sett skal være. Et kvalitativt forskningsprosjekt i et konstruktivistisk paradigme legger føringer for hvilke parameter man anvender for å vurdere kvalitet. Termer som gyldighet, pålitelighet og troverdighet erstatter ofte de positivistiske kriteriene om validitet, reliabilitet og objektivitet (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 249). Det er forskere som tar til orde for at man i en viss grad kan etterstrebe en *form for* reliabilitet og validitet innen etnografi, samtidig som det er bevissthet om at fullstendig reliabilitet, forstått innen positivistiske termer, er urealistisk og uønsket (O'Reilly, 2012, p. 228). Deltakende metode sikrer høy grad av validitet, forstått som at forskningen måler det den skal måle, ettersom man befinner seg i naturlige omgivelser (Fangen, 2004, p. 196). Reliabilitet forstås som leserens grad av tilgang til observasjonene materialet består av (Fangen, 2004, p. 209). I denne oppgaven blir reliabilitet og validitet forstått som gyldighet, pålitelighet og troverdighet.

Transparens i forskningsprosessen og forskningens teoretiske fundament (Silverman, 2011, p. 360) gjør forskningen troverdig, forutsigbar og sammenhengende. En grundig redegjørelse for valg av metodologiske prosedyrer med referanse til relevant metodelitteratur (Olsen, 2003) sikrer transparens i min studie. Gjennomsiktighet sørger for at mine funn blir troverdige og plausible. Ved etnografiske studier er det ikke en målsetning at funnene skal kunne reproduseres av andre forskere (Fangen, 2004; O'Reilly, 2012). Siktemålet er snarere å sørge for at materialet er intersubjektivt tilgjengelig, altså at det ligger til rette for at observasjonene kan forstås av leseren (Gilje & Grimen, 1993, p. 19; Kvale & Brinkmann, 2009, p. 323). I tillegg til grundige beskrivelser og refleksivitet med hensyn til min rolle som forsker (O'Reilly, 2012, p. 222), vil observasjonsguiden (se Vedlegg 4) sørge for at leseren kan oppnå tilgang til mitt utblikk i innsamlingen av materiale. Guiden bidrar til forståelse for mitt selektive utsyn.

Validitet er her forstått som slutningers sannhet og riktighet. Å validere er derfor å kontrollere funnenes troverdighet og pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2009). Under feltarbeidet oppdaget jeg at deltakernes svar var inkonsekvente når jeg spurte om

renholdsprosedyrer og -regler. Dette fattet min interesse, og medførte en aktivt søken etter "sannheten" ved å undersøke feilkildene. I kvalitativ forskning kan du vurdere sannhetsgehalten til deltakeres utsagn og gyldigheten av egne observasjoner (Fangen, 2004, p. 196). Ved undersøkelse av overenstemmelse mellom deltakernes utsagn og hva jeg observerte, fikk jeg klarhet i motsigelsene – det forelå regler og prosedyrer for renhold. Som et resultat kunne jeg fastslå i hvilken grad svarene på mine spørsmål var troverdig og pålitelig. De nye oppdagelsene ga også anledning til å observere i andre omgivelser, i opplæring av renhold, en nødvendig omstilling for å kunne besvare forskningsspørsmålene (jfr. 3.3.2 Omstilling av fokus).

Redelighet bør gjennomsyre hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 253), fra planlegging til rapportering. Det er imidlertid ikke alltid det kvalitetsmessige forarbeidet lar seg forene med virkeligheten i feltet. Et feltarbeid kan oppleves som kaotisk, både for forskeren selv og leseren. Dette er fordi samhandlingen i et feltarbeid foregår på folks egne premisser, og forskeren må "ta det han får" (Wadel, 1991, pp. 21-22). For å sikre troverdig og pålitelig gjengivelse av mine observasjoner i mitt prosjekt hadde jeg tatt visse forhåndsregler. Eksempelvis planla jeg å tegne omgivelsene:

«...[å tegne omgivelsene vil] være lønnsomt [...] Dette vil være nyttig både for observatør, blant annet for referansepunkt i observasjon, og for fremtidige lesere gjennom kontekstuell innblikk (Hatch, 2002, p. 79). Det er viktig å sikre at prosjektet ivaretar transparens i alle stadiene av forskningen». (Utdrag fra prosjektplan.)

Imidlertid viste det seg ikke like lett å implementere i den faktiske gjennomførelsen. Grunnet mobiliteten til de ansatte, samt stor variasjon omgivelser jeg observerte i, ble det rent praktisk svært vanskelig å tegne. Det er også tvilsomt om disse tegningene ville fått senere bruksverdi. Feltarbeidets komplekse natur krever fleksibilitet og stadig endring av planer og opplegg (Wadel, 1991, p. 21).

For å sørge for forskningens kvalitetsmessige håndverk, har jeg derfor etterstrebet å gi fyldige og grundige beskrivelser av valg og fremgangsmåter både med hensyn til metode, samt i arbeidet med analysen. På denne måten tilbyr jeg leseren et innblikk i forskningsprosessen, slik det artet seg i mitt masterarbeid. Man er selektiv når man observerer (Fangen, 2004, p. 208). En annen forsker vil ikke kunne reprodusere mine funn. Min innsamlingsperiode et resultat av aktiv søken i feltet og interaksjon med nøkkelinformantene jeg kom i kontakt med. Grundig redegjørelse av disse prosessene styrker forskningens troverdighet.

4.0 Analyse av renholdspraksis

Renholdsarbeiderne jeg fulgte var alle ansatt i samme region og utførte renhold i lokalene til en større bedrift der. Lokalene det ble utført renhold i var i hovedsak kontorlandskap, enkeltkontorer, kantineområder, auditorier eller lignende. Deltakerne jeg fulgte jobbet i varierende grad med andre. Tilsynelatende arbeidet renholderne alene, det vil si, de hadde ansvar for å gjennomføre renhold på et område på egenhånd. Enhver hadde ansvar for sitt avgrensede område, uten nødvendigvis å møte på kollegaer.¹⁸ Likevel inngikk deltakerne, i større eller mindre grad, i en form for renholdgruppe. På dette viset var deltakerne en del av et større kollegium.

Rutinene ved begynnelsen og slutten på arbeidsdagen var for renholderne tilnærmet identiske. Alle fulgte de innarbeidede arbeidsrutinene for å holde orden i renholdsvogn. Arbeidsrutinen gikk ut på å fylle på nye kluter – for toalett og øvrige områder -, gulvmopper og støvmopp. Dernest fulgte påfyll av papir av ulike slag, vann på renholdskanner og påfyll til dispensersåpe, før man kunne påbegynne arbeidet. Etter endt renhold sorterte man de skitne klutene for vask. Samtidig ble brukte søppelsekker skiftet ut og kastet. Renholdsvognen skulle alltid være klar for bruk til neste dag etter overstått arbeidsdag. Klutene ble vasket i maskin på utstysrommet til renholdsarbeiderne. Det var renholderne som selv stod ansvarlig for vask av kluter. Omstendighetene rundt disse rutinene varierte.¹⁹ Dette ble gjort etter behov og/eller ettersom sistemann gikk fra jobb for dagen. På samme vis var det forventet at renholderen som var tilgjengelig skulle henge opp rene kluter dersom en maskin var klar, eventuelt brette sammen rene og tørre kluter og legge dem på riktig plass.

Utsstysrommene befant seg i samme lokale som renholdet ble utført i. Disse rommene var mer eller mindre like, i den forstand at de inneholdt samme utstyr. Det var en vaskemaskin der for vask av klutene. De rene klutene kunne man henge opp, ofte på et stativ eller fra en snor i taket. Det var skittentøyskurver som man skulle sortere klutene i; en for støvmopper, en for toalettkluter og gulvmopper og en for øvrige kluter. Jeg observerte at renholdsvognen ble oppbevart her når den ikke var i bruk, det være seg under pauser eller innimellom renholds-øktene (over natta/annet ærend).

¹⁸ Dette kunne være et resultat av at man jobbet på skift i et bygg til ulike tidspunkt, eller at omfanget av bygget var av såpass størrelse at sannsynligheten for å møte på kollegaer var liten.

¹⁹ Eksempelvis ville det ikke nødvendigvis være behov for rengjøring av alt av renholdsutstyr dersom det på et område kun var en renholdsarbeider over en redusert tid i løpet av dagen.

Ved behov kontaktet renholderne Lisbeth. Hun var teamleder for regionen jeg observerte i og fungerte som et mellomledd mellom byråets ledelse og renholderne. Blant hennes oppgaver inngikk å videreformidle beskjeder til renholderne fra ledelsen. På tilsvarende måte skulle hun også meddele videre beskjeder fra renholderne til ledelsen. For øvrig skulle hun sørge for at arbeidet for renholderne var best mulig tilrettelagt, og informerte om eventuelle endringer på de ulike plassene. Lisbeth hadde lang erfaring fra renhold.

4.1 Behovsbasert arbeid

Mine observasjoner viser hvordan renholdsarbeidet preges av å være behovsregulert. Dette ble tydelig gjennom deltakernes ytringer, både gjennom spørsmål fra meg og spontant uttrykt fra deltakerne, og gjennom hva som ble observert. Med behovsregulert mener jeg hvordan arbeidet ble tilpasset ut fra etterspørsel og forbruk. De følgende eksemplene belyser hvordan renholderne på ulike måter regulerte arbeidet ut fra hva som meldte seg som prekært under mine observasjoner. De fleste renholderne oppviste ulike måter å regulere arbeidsdagen på ut fra behov i løpet av en observasjon.

I min observasjon med Irina rengjorde vi blant annet et større lokale. Her bestod landskapet både av store overflater, samt mange mindre rom. Arbeidet mellom oss to ble delt likt, det vil si; vi delte overflaten som skulle rengjøres oss i mellom. På denne måten ble Irinas arbeidsmengde redusert, sammenlignet med om hun skulle rengjort alene. I samtale under renholdet tok jeg opp spørsmålet om arbeidsmengde:

Det var et omfattende arbeid med mange rom og store overflater. Underveis i rengjøringen spurte jeg Irina om dette var en del av den daglige rutinen hennes, rengjorde hun de samme områdene hver dag? Irina svarte så at vi i dag vasket alle områdene ettersom jeg var med som hjelp. Det var nå tid til det. Videre utdypet hun at gangen egentlig kun ble rengjort tirsdag og torsdag, men siden jeg var med vasket vi selvfølgelig alt.

Bakgrunnen for mitt spørsmål var at det ikke var åpenbart for meg hva som var omfanget av Irinas renhold. I utgangspunktet reflekterte jeg ikke over muligheten for at vi gjorde merarbeid som følge av vår effektivitet. Jeg antok at vi sammen gjorde arbeidet Irina hadde på daglig basis. Min kjennskap til Irina sin tidsramme var årsaken til at jeg spurte om hennes rutiner – jeg tenkte at det ville være vanskelig for Irina å få gjennomført arbeidet alene. Imidlertid viste Irinas respons at hun benyttet seg av min ekstra arbeidskraft. Eksempelet viser hvordan Irina kalkulerte forespeilet arbeidsmengde med arbeidskraft og tilgjengelig tidsrom. Min tilstedeværelse, det vil si

mitt bidrag i renholdsarbeidet, økte arbeidskapasiteten. Slik bidro jeg til å lette arbeidet som skulle gjøres. Som et resultat kunne Irina benytte meg som ressurs og ta fatt på arbeidsoppgaver som opprinnelig ikke stod på dagens renholdsplan. Hun kunne være føre var og få overstått arbeid som skulle gjennomføres frem i tid.

Dette er ikke direkte tydelig i eksempelet med Irina, men det ble også observert i praksis hvordan renholdsarbeidet ble regulert for å skape rom for renholds-relaterte tjenester. Ved ekstra tid ble særlig arbeid som ikke inngikk direkte i det daglige renholdet prioritert. Under observasjonen med Javid skulle han forklare meg hvordan arbeidsrutinene varierte. I den sammenheng fant han frem renholdskortene for å vise variasjon i daglige rutiner:

(...) Javid forklarer meg renholdskortene og viser meg så hva de ulike merkene (x) betyr; merknad på dag betyr renhold den dag, ikke merke tilsier at det ikke skal rengjøres. «Så det vil si at du har lite å gjøre på torsdager? [kun renhold av WC]». Javid bekrefter det. Sier samtidig at det er forholdsvis varierende arbeidsmengde ulike dager, og at man derfor benytter anledningen til å gjøre forefallende/ ekstraarbeid på mindre hektiske dager. Eksempelvis blir kontorene brukt lite i løpet av sommerferien. Da benytter man tiden til blant annet å bone gulvene.

Slik Javid forklarte det, planlegges dagen i hovedsak ut fra hvilket arbeid renholdskortene har på agendaen. Dette medfører at arbeidsmengden kan variere fra dag til dag, som eksempelet viser med Javids torsdager. Det er viktig å ha i mente at renholdsarbeiderne ofte jobber i flere lokaler i løpet av dagen. Det vil ikke si at Javids totale arbeid på tirsdager kun begrenset seg til renhold av toalett – i det aktuelle bygget på den aktuelle dagen var arbeidsmengden redusert. Med mindre arbeid en dag, vil andre dager som følge inneholde flere arbeidsoppgaver. Renholderne benyttet ofte da den ekstra tiden de hadde til rådighet for å fordele arbeidet over flere dager. Utdraget med Irina belyste også dette – fordi arbeidskapasiteten økte gjorde vi merarbeid den dagen. Som Javid videre utdyper det, medfører ikke lette av arbeid nødvendigvis færre arbeidsoppgaver. Det er nødvendig å benytte seg av den tiden man hadde til rådighet for å gjennomføre rengjøringsrelaterte tjenester, som ikke inngikk i det daglige renholdet. Omfanget av renholdet som gjennomføres er en avtale mellom kunden og renholdsbedriften. Avtalen nedtegnes så i renholdskortene i henhold til INSTA, en parameter for renholdskvalitet. Som en følge er det en "korrekt" måte å gjøre renholdet på. Imidlertid formidler deltakerne at noe av det viktigste ved jobben er å opprettholde og sende et godt inntrykk. I samtale med Irina, forklarte hun meg at kontorene kun ble

vasket en til to ganger i løpet av uka fordi det var det kunden betalte for. Jeg spurte så om hvordan hun visste hvor ofte det trengtes å vaskes, hvorpå hun svarte følgende:

«Om det er skittent vasker jeg selvfølgelig. Jeg vil gjøre en god jobb. Er det skittent vasker jeg. Jeg vil ikke at det skal se [dårlig] ut. Jeg bryr meg ikke om pengene. Det skal se fint ut».

Dette signaliserer at i utførelse av renhold ønsker renholderne å levere et godt, helhetlig produkt. Hva de konkret skal gjennomføre av renhold blir sekundært. Det viktigste er å opprettholde et godt inntrykk. Derfor regulerer de arbeidet selv ettersom behovet melder seg. På samme tid forebygger de fremtidig merarbeid ved å benytte seg av ekstra tid de har til rådighet. I utgangspunktet er de underlagt rutiner og prosedyrer gjennom renholdskortene. Imidlertid regulerer de selv arbeidsinnsatsen ut fra behov og skjønn. De har autonomi i jobben.

Det var ikke kun variasjon i arbeidsoppgavene som resulterte i redusert arbeidsmengde. Mindre arbeid var også en følge av mindre pågang og forbruk. Et av lokalene til Ailen var i perioden jeg observerte svært lite brukt. Som en følge ble arbeidsmengden hennes i det aktuelle lokalet redusert betraktelig.

Ailen banker på døren til et kontor før hun åpner og ser inn. (...) Hun gjør et raskt overblikk i rommet og påpeker: «Se her, de har ikke vært her» før hun lukker igjen døren, uten å rengjøre rommet. [Vi går innom alle kontorene i etasjen på samme måte, samtidig som hun snakker om forskjellen mellom å rydde og å vaske [renhold].] Videre forklarer hun hvorfor man ikke trenger rengjøre område som er ubrukt: «Så lenge du gjør en [god] jobb, gjør jobben din og det ikke er skittent, er det unødvendig. I [renholds]jobb, hvis du jobber bra, (...) blir det lettere neste dag».

Grunnet fravær av personale/ansatte kunne renhold av kontorene som fortsatt stod ubrukt etter forrige rengjøring utsettes. Etersom rommene ikke hadde vært i bruk var rommet å anse som tilstrekkelig rent. I dette bygget gjensto da, i hovedsak, det øvrige renholdet. At lokalet ble brukt i så liten grad var ikke vanlig, påpekte Ailen ved et annet tilfelle. Ailen kartla behovet for renhold ved å skanne rommet visuelt. Å få et overblikk over behovet for renhold foregikk i Ailens tilfelle nærmest ubevisst. Sekvensen fra hun banket på døra til hun igjen lukket den forgikk over noen få sekunder. På samme tid deltok Ailen i samtale med meg om øvrige ting samtidig som hun kartla rommene. Ailen viste hvordan det å få overblikk over renholdsbehov er en automatisert handling i renholdspraksis.

Sadet illustrerte på en annen måte hvordan arbeidsmengden ble redusert. I motsetning til Ailen var ikke dette et unntak fra hovedregelen, men heller en rytme som fulgte

arbeidsuka. Den følgende samtalen fant sted på veien mellom de to lokalene Sadet skulle rengjøre den dagen. Jeg møtte Sadet på lokalet hvor dagens renhold var overstått for å slå følge til kontorlandskapet hvor jeg skulle ha deltagende observasjon med henne.

Vi ankommer stedet vi skal rengjøre [Sadet senker umiddelbart stemmen]. Inngangspartiet er en "ankomsthall" med relativt høyt støynivå og stor andel mennesker. Noen er på farten inn/ut, andre oppholder seg i området alene/sammen i grupper som prater. Det er et gjennomfartssted til fra auditorium og/eller kantine, samt andre etasjer. Vi passerer for å komme til vår del av bygget (fløy II). Ved ankomst spør jeg hvor lang tid Sadet bruker her hver dag. Hun svarer at det varierer. Noen ganger mye, andre ganger mindre tid. Videre sier hun at hun i dag ikke forventer så mye arbeid [fordi] hun sparer tid på grunn av helga.

Her kan man se at Sadet sitt arbeid ble mindre krevende som en følge av mindre bruk. I dette eksempelet forklarte Sadet hvordan hun hadde erfart at renhold på mandager gjerne var mindre krevende som et resultat av mindre forbruk i løpet av helga. Dermed lettet dette arbeidet som skulle gjennomføres, og Sadet forventet å bruke mindre tid på arbeidet sammenlignet med en dag hvor det hadde vært mer aktivitet etter sist renhold. Behovet for renhold var mindre.

På samme vis kan observasjonen med Javid belyse hvordan arbeidet spontant måtte modifiseres som følge av pågang i lokalet. Lokalet hvor Javid gjennomførte renhold ved min observasjon, var et bygg med fem etasjer bestående av kontorer og konferanserom. Det var varierende i hvilken grad rommene ble brukt. Når de ble brukt fikk dette konsekvenser for hans arbeidsflyt.

Jeg legger merke til at Javid, som hovedregel, baker forsiktig på døren, før han åpner døren rolig for å se om det befinner seg noen der, når han skal gjennomføre renhold. (Personlig notat: Ettersom renholdet her er av kontorer, kan det være fordi han ikke vil forstyrre dersom det er noen som arbeider?) Javid gjennomførte ikke renhold på tre av auditoriene/grupperommene da de ble brukt av en gruppe mennesker. Et grupperom, hvor det kun var en person som brukte det, spurte/informerte Javid om renhold (informerte på en spørrende måte).

Ut fra dette ser man at Javid, som en følge av at det var personer (kunder) i deler av lokalet, ikke rengjorde disse områdene den dagen. Han ble nødt til å modifisere arbeidet ut fra pågang. Dermed utsatte han renholdet av rommene som ble anvendt til en annen dag - han tilpasset seg kunden. I en personlig anmerkning overveide jeg årsaken til Javids forsiktige tilnærming. I materialet med Javid fant jeg ikke bekreftelse på årsaken til dette. Imidlertid kan et ytterligere eksempel fra observasjonen med Irina relateres til antakelsene jeg gjør i feltnotatene:

Jeg skulle rengjøre et kontorlandskap (et større rom med tre pulter og tilhørende personlige gjenstander, skilt med skillevegger) hvor Irina skulle rengjøre et tilnærmet likt rom ved siden av. Jeg åpnet døren forsiktig og gikk stille inn. Det satt noen på to av de tre pultene. Irina la merke til dette og kom inn, tok meg til siden og fortalte at jeg ikke kunne gjøre det slik. Jeg måtte banke på, for så å åpne og se om det befinner seg noen i rommet. Gjør det det, skal jeg ikke rengjøre. Hun fortalte at vi ikke skulle forstyrre dem. Jeg lot det rommet være og ble heller med Irina på neste rom. Der var det tomt, som var heldig i følge Irina- da kunne vi rengjøre. I det vi var ferdig kom det en inn som satte seg ned på plassen sin. Irina sendte meg da på vei ut et blick som signaliserte «vi rakk det akkurat» samtidig som hun hvisket lavt «heldig».

Her ser man hvordan jeg ikke handlet i henhold til hvordan en renholder skal opptre. Irina måtte gripe inn og modifisere min oppførsel. Jeg var kun delvis innforstått med hvordan man skulle opptre som renholder– jeg hadde en varsom tilnærming og var påpasselig med å være hensynsfull med tanke på de som arbeidet i lokalet. Imidlertid var ikke dette korrekt oppførsel i denne situasjonen. I omgivelsene vi der befant oss i var kunden stasjonær og støynivået svært lavt. Om Irina her hilste på kunden var det tilnærmet lydløst, og mer en mimikk enn uttalt. Som en følge av konteksten vi befant oss i, ble vårt handlingsrom endret. Omgivelsene tilsa at vi måtte opptre i henhold til regler jeg ennå ikke visste om. Når jeg derfor brøt den uskrevne regelen måtte Irina gjøre en inngripen og forklare meg hvordan vi skulle opptre. Når vi møtte på en ansatt på vår vei ut av kontoret uttrykte Irina, verbalt og nonverbalt, at vi var heldige. Det kan tolkes som om vi, i Irinas øyne, var heldige som fikk overstått renholdet av kontoret før kunden kom tilbake. Det hadde med andre ord vært uheldig dersom vedkommende hadde kommet tilbake bare noen minutter før, eller vi hadde vært der noen minutter senere. Det hadde medført at vi ikke hadde fått gjort renhold på kontoret den dagen.

4.2 Erfaringsbasert kunnskap

Renholdsarbeidet fremstår som et yrke hvor kunnskap befinner seg i feltets praksis. Deltakerne hadde gjennom deltakelse i arbeidsrutiner, fått innsikt og opplæring i renhold. For det første hadde opplæringen i hovedsak skjedd med en annen. Slik opplæringen foregikk, fulgte den nyansatte en mer erfaren renholder. Vedkommende demonstrerte så hvordan renholdet skulle utføres til novisen. På det viset lærte den mindre erfarne hvordan å utføre renhold ved å observere og å gjengjelde dette. Mine erfaringer fra feltet tilsier at deltakerne alltid har lært i samspill med en annen, mer erfaren, renholder. Deltakerne uttrykte til meg hvordan deres viten om renhold stammer fra erfaringsfeltet, ved at de svarte «sånn gjør jeg det» på spørsmål om hvordan renhold

skulle utføres. På dette viset ble det uttrykt indirekte under observasjonene med deltakerne.

Jeg spurte åtte av deltakerne hvordan deres opplæring hadde foregått. Flertallet svarte at deres opplæring besto av å bli vist renholdsprosedyrene av en annen person. Det var imidlertid variasjon i hvor mye tid som var avsatt til opplæring; noen forklarte at opplæringen varte i flere dager, mens andre sa at den varte i en dag. Javid fortalte at en person forklarte hvordan renholdet skulle gjøres, hvor han så gjennomførte det etterpå. Her er det uvisst hvordan, og hvor lenge, opplæringen foregikk. To deltakere svarte at de ikke hadde hatt opplæring i bedriften. Begge forklarte at de ikke hadde opplæring i bedriften fordi de ikke trengte det. Årsaken til dette kan skyldes et oppkjøp bedriften gjorde i regionen, hvor en andel av de ansatte fra oppkjøpet fikk fortsette i lokalene de opprinnelig jobbet i.

Dagen jeg fulgte Lisbeth overvar jeg første økt av en opplæring:

Vi finner Roman mens han er i gang med å rengjøre gulv. Lisbeth bryter inn i arbeidet og introduserer vikaren for ham med å forklare at dette er personen som skal tre inn når han er på ferie, og at hun derfor må være med i dag for opplæring:

A: You have to explain everything to [henne]. Can you do that? Start with the auditorium [pekte] and everything [gestikulerte] and she [write] it down.

Roman: ok..

A: And when you finish here, call me and I am going to go with her to [stedsbenevnelse].

Roman: ok [nikker samtykkende]

(...)

Etter at Lisbeth raskt har forklart Roman hvordan og hvor han må gi, opplæring går Lisbeth og jeg videre. Vikaren blir igjen med Roman, som instruerer (prater uhørlig og peker i rommet) i det vi går. Da vi forlater de to spør jeg Lisbeth om hvordan opplæringen vanligvis foregår. Hun svarer da at i dette tilfellet blir det demonstrert for vikaren hva som skal gjøres. Det er fordi hun har kjennskap til prosedyrene.

Her ser man hvordan opplæring foregår med en mer erfaren. I dette tilfellet bestod opplæringen av at Roman skulle instruere og demonstrere praksisen for vikaren. Her var ikke opplæringen så inngående som den ville vært dersom en ukjent i feltet skulle fått opplæring. Videre forklarte Lisbeth at i andre tilfeller, hvor vedkommende ikke har kjennskap til renholdsbransjen, foregår opplæring over to-tre dager. I situasjonen ovenfor var det tilstrekkelig kun å informere om praksisen da vikaren hadde kjennskap til renhold på generelt basis. Likevel avslører eksempelet hvordan det råder en

oppfatning om opplæring basert på erfaring i feltet. Uavhengig om vedkommende er ukjent eller kjent med renhold, hviler det på en oppfatning om at kunnskap befinner seg i tilknytning til feltet det skal utøves. Det var nødvendig at vikaren fikk kjennskap til feltet i samråd mer en mer erfaren, før hun selv kunne gjennomføre renhold selvstendig.

Jeg fikk selv oppleve hvordan man som uerfaren fikk prøve seg frem under opplæring med Hasan:

Etter hvert som jeg i hovedsak har observert, ønsker han at jeg i større grad skal delta. Hasan ber meg om å vaske en trapp: «Nå kan du vaske trappa. Begynn du, jeg skal se etterpå om det er bra». Denne trappa befinner seg i et forholdsvis folksomt område, med blant annet bibliotekarer stasjonert like bortenfor bunnen av trappa. Dette gjør at de har full innsikt til oss under renholdet av trappa. Jeg lurte på om jeg skal ha våt eller fuktig mopp. Han ber meg om først å se/prøve med tør mopp, «så ser du etter hvert hva du trenger». Jeg begynner med tør mopp, samtidig som jeg tar med en dyse jeg kan anvende dersom det blir behov for væske. I begynnelsen består renholdet mest av å moppe støv og grus. Underveis blir det mer krevende når jeg forsøker å fjerne kaffeflekker. Flekkene er vanskelig å få bort, og jeg lagde en del støy. Når jeg begynner å streve noe med flekker i trappa (tør mopp) tar han så over og sier: «Det er viktig at de [nikker hodet bakover for å signalisere hvem han prater om] (bibliotekarene) ser at vi gjør en god og riktig jobb. Ellers ringer de og klager».

I denne situasjonen behandlet Hasan meg som en uerfaren renholder i prosessen mot å bli en mer erfaren renholder. I første fase baserte vårt forhold seg på at jeg observert ham utføre renhold. Slik demonstrerte han for meg hvordan man korrekt skulle gjennomføre renholdet. Deretter fikk jeg muligheten til selv å prøve meg frem som renholder. Hasan satte meg i gang med arbeidet, basert på hva jeg hadde observert ham gjøre. Slik skulle jeg demonstrere mine renholdsferdigheter ovenfor den mer erfarne renholderen. Et viktig aspekt ved dette var at Hasan, som den mer erfarne, forsikret seg om at kvaliteten ble opprettholdt og at det ble gjort korrekt. Dette forsikret han seg om ved å kontrollere om jeg gjorde arbeidet riktig ved å observere meg. At han kontrollerte situasjonen ble spesielt tydelig da Hasan avbrøt mitt arbeid og grep inn i renholdet. Samtidig som han tok over mitt arbeid, fortalte han at det var viktig at bibliotekarene oppfattet at vi gjorde en "god" jobb. Dette kan dermed forstås som en forklaring fra Hasan på hvorfor han så seg nødt til å overta arbeidet. Min utførelse korresponderte ikke med riktig utførelse av renhold. Ikke å demonstrere godt arbeid kunne medføre klager på vårt (hans) arbeid. For meg i den situasjonen var det ikke mulig å identifisere nøyaktig hva jeg gjorde feil, eventuelt hva som hadde vært korrekt praksis. Hasan forklarte ikke mer inngående senere hva årsaken til hans inngripen var. Ut fra

eksempelet kan man tolke det slik at min mangel på erfaring medførte at jeg ikke forstod.

4.2.1 Situerte praksiser

Eksempelet med Hasan ovenfor viser også hvordan man innen renhold i stor grad prøver seg frem for selv å utvikle egne teknikker. På mitt spørsmål om jeg burde ha tørr eller fuktig mopp svarte Hasan at jeg var nødt til selv å prøve meg frem for å oppdage hva som var best teknikk og mest effektivt. Dette er ikke kunnskap som er hugget i stein – man må selv erfare hvilke metoder som oppleves som fordelaktig. Dette sammenfaller med hvordan jeg erfarte at deltakerne forholdt seg til kunnskap innen renhold. Denne kunnskapen var i stor grad en egen, personlig kunnskap. Kunnskap var en del av kroppslig utførelse i arbeid. Kroppen var aktiv i utførelse og redskapene fungerte som en forlengelse av kroppen. Dette gjorde kunnskapen den enkelte besatt unik – de erfaringene den enkelte hadde gjort i relasjon til arbeidet var enestående i sitt slag. Deltakerne var også selv svært bevisst på at deres måte å gjennomføre renhold på var personlig.

Hasan og jeg er på utstyrsrommet for å sette igjen renholdsvognen før pause. Der viser han meg hvordan han bruker vaskemaskinen. Han tar ut de rene moppene fra vaskemaskinen og stabler dem pent i en bunke. Videre sorterer han de ulike skitne klutene og setter på en ny vask på det riktige vaskeprogrammet. Deretter forteller han hvordan han foretrekker å bruke moppene når de fortsatt er fuktige fra maskinen, samtidig som han legger den nyvaskede bunken med mopper på renholdsvogna, klare for bruk. Hasan mener at de nå har den perfekte balansen mellom nødvendig fuktighet uten å være våte. «Det er sånn *jeg* gjør det [legger trykk på jeg]», forteller han.

Her viste Hasan meg hvordan han foretrakk å forberede renholdsvogna. I forbindelse med vask av kluter sørget han for å bevare fuktigheten i materialet. Dette gjorde han fordi han mente klutene på dette viset fikk best egenskaper. Videre understreket han at dette er noe han gjorde, ved å legge trykk på «*jeg*» når han viste meg. Dette belyser hvordan deltakerne gjør seg erfaringer som blir utslagsgivende for deres arbeidspraksis. Disse erfaringene er imidlertid unike for den enkelte. I tilfellet med Hasan er dette en erfaring han selv har gjort. Derfor understreket han at det er slik han gjør det, det er hans personlige innsikt og praksis. Hasan ville ikke påberope seg å ha en kunnskap som var generell innen renhold. Et ytterligere eksempel med Hasan kan tydeliggjøre hvordan dette kom til uttrykk i renholdspraksis. Hasan forklarte meg hva han mente var den mest gunstige måten å skifte moppeklut på stang på, samtidig som han demonstrerte det for meg. I den forbindelse understreket han at dette var hvordan han skiftet moppeklut på

moppestang. Generelt var skifte av mopp på stang noe de fleste deltakerne hadde bestemte oppfatninger om hvordan man best gjorde. Som uerfaren deltaker under observasjon ble jeg gjentatte ganger fortalt hvordan man skulle skifte moppeklut. Hver metode for moppeskift var unik for den enkelte renholderen.

Hasan hadde tidligere gjennomført opplæring i renhold på kurs. Der fikk han blant annet opplæring i hvordan å bruke renholdsredskaper. Han fortalte meg at han på kurset hadde lært hvordan man skulle bruke redskapene på "korrekt" måte. Denne kunnskapen var, i noen tilfeller, nyttig. Eksempelvis bidro informasjonen om hvordan å rengjøre bord mindre arbeidsslitasje, i følge Hasan. Samtidig ble det formidlet kunnskap som ikke var anvendelig i alle situasjoner:

Etter å ha vist meg hvordan han skifter moppen, fortsetter han å snakke om moppestanga. Han forteller at han har blitt lært at høyden skal gå til egen nesetipp, samtidig som han holder den opp foran ansiktet og demonstrer hvor høy den "burde" være. Selv har han en mye høyere stang fordi han behøver det, på grunn av sine lange armer (i følge ham selv). Viser videre hvordan man egentlig skal gå ned på huk for å vaske under bord. Han gjør det selv ikke på den måten.

Under opplæringskurset får deltakerne blant annet lære hvordan de skal bruke renholdsredskaper. Dette har som hensikt å virke skadeforebyggende - korrekt bruk av redskaper minsker slitasjen på kroppen i arbeidet. På samme tid ser man ut fra eksempelet at Hasan ikke praktiserte nøyaktig hva han hadde blitt lært. For ham fremstod ikke hva han har blitt lært som fordelaktig i renhold. Hva han hadde blitt lært sammenfalt ikke med hva han opplevde som nødvendig i sin renholdspraksis. Hasan benytter kroppen aktivt i renholdspraksis. Som Hasan selv argumenterer for, har han for lange armer til å bruke moppestanga på innstillingen som er tenkt for ham. Hasan har selv utviklet en praksis for hvordan det er mest fordelaktig å anvende redskapene. Han har erfart at det er nødvendig å justere redskapet slik at det blir anvendelig for ham i renholdspraksisen. På denne måten blir moppen et kroppsliggjort redskap – det må være samsvar mellom de (opplevde) kroppslige dimensjonene og renholdsredskapene. Säljö (2001, p. 129) sier at det i pedagogiske situasjoner finnes en forventet løsning på et problem, men at det utenfor slike læringsituasjoner ikke er slik. Det er bestemte forventninger til den riktige løsningen, men hva som er relevant løsning varierer fordi problemet kan forstås og ses på ulike måter i ulike menneskelige praksiser. Molander (1996) argumenterer for at kunnskap er en ressurs for å kunne se og handle i konkrete situasjoner. Hasans eksempel belyser dette. Hva han har blitt fortalt er en god løsning, oppleves ikke i praksis som et gunstig valg. For øvrig viste mine observasjoner videre at

hver enkelt deltaker hadde en unik forståelse for sin renholdspraksis. Renholdspraksis som levd erfaring er *personlig*. Den enkelte erfarer hvordan og på hvilken måte renholdspraksis utføres.

At den enkelte renholder har en unik måte å rengjøre på, kan tolkes som at renholdet er skjønnsbasert. Det er opp til den enkelte å vurdere og å gjennomføre arbeidet. Dette ble også belyst ved Ailen tidligere. Hun vurderte selvstendig hvorvidt det var nødvendig å rengjøre. Å vurdere etter skjønn og behov ble bekreftet i samtale med Lisbeth. I forbindelse med hvordan opplæringen foregikk, og hva som var av viktighet, understreket hun følgende:

«De må lære seg at de skal se. Hvis et rom kanskje ikke er brukt på to dager må de sjekke det, at det er ok. (...) Det er ikke sånn at vi må vaske fordi det står på planen. Man må bruke øynene for å se også».

Dette belyser hvordan man som renholder er aktiv. I arbeidet tar renholderen kontinuerlig avgjørelser. Imidlertid er det ingen endelig fasit på om det er korrekt. De skal forholde seg til renholdskortene, og INSTA-reglementet, men til syvende og sist er det den aktive og søkende renholderen som avgjør ut fra sin forståelsesramme. De har autoriteten til å vurdere om det er behov, eller ei, for renhold. Som personlig avgjørelse er kunnskapen uløselig knyttet til feltet den skal utøves i. Hva som er relevante løsninger varierer med praksisen og hvem som gjennomfører renholdet.

På samme tid tar deltakerne for gitt hvilken kunnskap de har om renhold. Slik de selv uttrykte det, er ikke denne kunnskapen noe de har. De «bare gjør» renhold. I mine observasjoner med renholderne ble dette atskillige ganger gjentatt. Det var særlig ved spørsmål om hvordan man løste konkrete problemer at deltakerne i etterkant understreker at løsningen var deres personlige valg på problemet. I samtale om ulike metoder innen renhold, forklarte Hasan meg hvordan han rengjorde bordene nå, til forskjell fra tidligere. På spørsmål fra meg om det finnes ulike regler for renhold, svarte han følgende:

Hasan: Ja, det er forskjellig ting man må gjøre. Jeg gjør sånn [når jeg vasker]. Men andre personer gjør forskjellig [...]

— [...]*ja*...

Hasan: [...] Det.. Man bruker hodet sitt. Jeg gjør sånn, men... [løfter skuldrene «vet ikke»]

Dette utdraget peker på flere aspekter ved renhold. På den ene siden bekrefter Hasan at det er regler for renhold. Imidlertid besvarer han dette med å understreke hvordan han velger å løse problemer. Den personlige dimensjonen ved renholdspraksisen blir aktualisert. Dermed kan man forstå det slik at de reglene som foreligger blir modifisert i den enkeltes praksis. På samme tid ser man hvordan Hasan har vansker med å artikulere hvordan han tar valg i arbeidssituasjonen. I samtalen avbryter han først seg selv, før han forsøker å forklare, men indikerer at han ikke kan sette ord på det ved å tie samtidig som han løfter på skuldrene. Han kan ikke forklare hva som ligger til grunn for hans renholdsprosedyrer. Det kan være fordi det ikke er fastsatt hvordan han møter en situasjon. Enhver situasjon er unik. Hvilke løsningsalternativer som blir aktuelle varierer med problemet. Dermed lar det seg ikke gjøre å forklare entydig sin egen renholdsutførelse. På samme tid kan det også være at Hasan tar sin kunnskap om renhold for gitt. Det lar seg ikke artikulere fordi det er en del av han, en kroppslig erfaring. Det erfaringsbaserte renholdsarbeidet kommer til uttrykk som ulike situerte praksiser. Som personlig erfaring omtaler ikke renholderne sin viten som kunnskap. Det er bare «noe de gjør».

4.3 Arbeidets kommunikasjonsformer

Et annet kjennetegn på renholdspraksis er de ulike kommunikative praksisene renholderne inngår i. Kommunikasjon forstås her som verbal kommunikasjon. Imidlertid begrenser det seg ikke til muntlige ytringer, men forekommer også gjennom skriftlige kanaler.

Deltakerne anvendte renholdskort i sin utførelse av renholdet. Disse kortene var laminerte og omtrentlig A5 størrelse. Det var ett renholdskort per etasje/område, og et samlet antall kort tilhørende hvert bygg. Alle deltakerne jeg fulgte anvendte flere kort i hvert bygg de rengjorde. På kortene var det et diagram med seks rader og varierende antall kolonner. Antall kolonner varierte med antall rom renholdet skulle utføres på i etasjen. I første rad var de ulike rommene for renhold oppført i kolonnene nedover. I de resterende radene var dagene for renhold²⁰ angitt. I diagrammet var det oppført kryss (x). Det var merknad i krysningen mellom dag(ene) og rom(mene). Anmerkningen betegnet omfanget på renholdet på de ulike dagene. Det vil si, renholdskortene illustrerte hvilke rom som skulle rengjøres på ulike dager. Normalen var at toalett skulle

²⁰ Som oftest var dette ukedagene. I noen tilfeller var det også renhold i helgene.

rengjøres hver dag, og dette var dermed markert med x hver dag. På de øvrige rommene varierte hyppigheten på renholdet. Omfanget av renholdet innebar også ulik grad av renhold. Dette ble angitt ved hjelp av fargekodede kolonner. Fargekoden indikerte kvalitetsnivået²¹ på renholdet, i henhold til en internordisk standard for renhold (INSTA). Fargene skalert fra svært godt renhold til begrenset kvalitet er: rød, oransje, gul, grønn, blå, indigo, fiolett. Disse nivåene hadde en fast standard som vurderingskriterium, men ulike bedrifter kunne selv skreddersy egne kategorier. Det vi si at en rød kode ikke nødvendigvis skal rengjøres i henhold til de strengeste kravene standarden tilbyr, men er den høyeste standarden på det aktuelle stedet. Ulike fargekoder i de forskjellige kolonnene innebar ulik grad av renhold på ulike rom.²²

Renholdskortene fungerte som et skriftlig artefakt som deltakerne tok i bruk i renholdspraksis. For deltakerne anviste kortene hva de skulle rengjøre de ulike dagene. Dermed har kortene en utpekende funksjon: Ved hjelp av kortene blir det uttrykt (utpekt) hva som skal rengjøres (Säljö, 2001, p. 85). Jeg ble fortalt at renholdsomfanget var en bestemmelse som ble gjort mellom kunden og renholdsbedriften.

Renholdskortene som produkt er et resultat av menneskelig tenkning som er bygd inn i redskapene (Säljö, 2001, p. 84). Denne avtalen ble så nedtegnet i skjematisk form i renholdskortene. Med dette innehar kortene et kommunikativt element. Kortene inneholder språklige ytringer fra to aktører – kunden og renholdsbedriften. Integrert i renholdskortene foreligger kundens forventninger og krav til renhold. Disse forventningene har kunden dernest formulert til bedriften. Det er dette som er utgangspunktet til renholderne når de rengjør. Observasjonen med Javid kan illustrere hvordan dette påvirket renholdet rent praktisk.

På spørsmål om hvordan han vet hva han skal vaske på ulike dager, svarer Javid at han har «renholdskort, der står alt. Alle rom, hvilke dager. Jeg skal vise deg [senere]». [...] Han viser meg renholdskortene når vi kommer tilbake til renholdsvognen. Han forklarer inngående hva kortene betyr: Viser meg alle de ulike kortene tilhørende hver etasje (5 kort) med skjema på hver side av kortet. Javid forklarer meg renholdskortene og viser meg så hva de ulike merkene (x) betyr; merknad på dag betyr renhold den dagen, ikke merke tilsier at det ikke skal rengjøres. «Så det vil si at du har lite å gjøre på torsdager? [kun renhold av WC]». Javid bekrefter det.

Naod brukte også renholdskortene. I observasjonen med Naod viste han meg dem:

²¹ Denne kvalitetsindikatoren blir rangert fra nivå 5 til nivå 0, hvor 5 er høyeste nivå.

²² Under observasjonen av renholdskursene fikk jeg innføring i renholdskortene og NS-INSTA 800 (norsk standard for den internordiske standardisering av renhold).

Naod konstaterte først at han hadde dem, informerte meg så om at man brukte dem for å gjennomføre renholdet: «Vi følger kortene når vi rengjør». Så begynte vi med renholdet (...).

Hos Naod tok han renholdskortene frem fra renholdsvogna, før han viste meg dem kort og la dem raskt tilbake. Det kan synes som om hensikten ikke var å lese dem, men kun å påpeke at de forelå. Eksempelet med Javid viser bedre hvordan renholdskortene var veiledende for ham i hans arbeidsutførelse. Her ser man hvordan Javid er mottaker av språklige ytringer fra kortene. Ettersom avgjørelsene til kunden og bedriften befinner seg i renholdskortene, kan renholderne rengjøre i henhold til denne bestemmelsen. Slik imøtekommer renholderne kundens krav til renhold. Det var dette Javid demonstrerte for meg når han forklarte meg renholdskortene. Javid forklarte hvordan han organiserte dagen med utgangspunkt i hva renholdskortene satte på agendaen. Renholdskortene som artefakt fungerte som et mellomledd for samhandling: «Menneskelige kunnskaper, innsikter, konvensjoner og begreper er bygd inn i apparater og blir derved noe vi samspiller med når vi handler» (Säljö, 2001, p. 82).

Man kan se for seg dette samspillet som en kommunikasjonstriangel. På den ene siden avleverer kunden et budskap gjennom renholdskortene. Dette budskapet kommer til uttrykk som hyppighet av renhold på ulike områder over en uke. Som en følge vil kunden forvente at renholdet holder en viss standard. På denne måten medierer renholdskortene kundens budskap. Kortene muliggjør kommunikasjon uavhengig av samvær mellom partene i situasjonen (Säljö, 2001, p. 86). På samme tid er arbeidsgiveren – renholdsbedriften – også en aktør som kommuniserer. I motsetning til kunden, som kommer med konkrete krav, stiller de til disposisjon terminologi og sjanger innenfor renhold som renholderen kan forholde seg til i renholdspraksis. Säljö (2001, p. 87) hevder at språklige uttrykk ikke bare referer til et fenomen eller et objekt, de betegner og signaliserer også betydning og innhold. I dette tilfellet er det renhold som felt som innehar denne diskursen. Dermed er det bedriftens oppgave å oversette og å overføre kundens krav til kortene. Som nevnt ovenfor kunne kunden selv skreddersy egne renholdskategorier. Renholdsbedriften kontekstualiserer dermed kundens ønsker innen en bestemt renholdsterminologi²³ gjennom renholdskortene. Slik blir det overensstemmelse mellom kundens ønsker og renholderens arbeid. Renholderen er i dette samspillet mottakeren som leser et avlevert budskap i renholdskortene.

²³ NS-INSTA 800

På samme tid kan det se ut som om renholderne ikke alltid klarer å lese informasjonen som foreligger i kortene. To situasjoner vil belyse dette. Det første eksempelet er under observasjon med Sadet. Under pausen på redskapsrommet fant hun frem renholdskortene og forklarte samtidig at de beskrev hva hun skulle rengjøre. Da jeg spurte hva de ulike bokstavene stod for, skjedde følgende:

Sadet ser først nøye på renholdskortene. I det hun skal til å svare, avbryter hun seg selv og venter. Dette skjer flere ganger, før hun svarer: «Hvis du ser der [peker på dag i skjema], eksempel mandag A, hver dag betyr det». Videre peker hun på de hvite spaltene i skjemaet og sier at «det betyr sånn», samtidig som hun gestikulerer ferdig/ingenting. Videre indikerer hun at det skal rengjøres når det er farget område ved å peke på de fargede spaltene i skjemaet. Deretter følger en pause hvor Sadet igjen blir igjennom kortene. På bakgrunn av hva hun nettopp fortalte meg, spør jeg om det er koder for de ulike rommene. Da svarer Sadet: «Den er... [ser gjennom kortene] nei, jeg glemte. [...] sånn... [ser gjennom kortene] Nei. A-B-C-D. Bare det. [ser nøye gjennom kortene] Se, bare A. Toaletter, ikke sant?» Jeg bekrefter ved å si «ja, ok», før Sadet igjen begynner å bla igjennom kortene og forklarer: «Se, bare A [peker på bokstav og lokale på kortet]. «Så A betyr toalett?» spør jeg. Sadet fortsetter med å fortelle at «Kjøkken er gul farge. Inngang også [,] hver dag.»

Etter dette la Sadet bort renholdskortene og vi avsluttet samtalen. Deretter påbegynte vi renholdet. I dette tilfelle blir det tydelig at det er krevende for Sadet å artikulere hva hun ønsker å si. Hun blir flere ganger gjennom kortene og avbryter seg selv gjentatte ganger. Samtidig tyr hun til gestikulering for å forsøke å få frem hva hun vil fortelle. På samme tid kan det se ut som om hun ikke forstår hva de ulike merknadene på renholdskortene betyr. Hun er inkonsekvent når hun forsøker å forklare kortene. Man kan ut fra utdraget tolke det litt hen at hun forstår A som både symbol for daglig renhold, og som symbolet for toalett. På samme tid påpeker hun at kjøkken og inngang er gul farge, uten nærmere å forklare hvordan hun forstår betydningen av det. Under observasjon med Irina oppstod det en lignende situasjon når hun skulle vise meg renholdskortene:

Irina finner frem renholdskortene. Hun prøver å forklare kortene, men det er vanskelig å forstå hva hun mener. Dette skyldes ikke språkproblemer, men at hun avbryter seg selv gjentatte ganger. «Her ser du at jeg skal vaske, [...] få se [...]. I dag er det mandag [...] ehm [...], så da skal jeg rengjøre, få se [...].» [ikke direkte sitat]. Jeg lurer på hva de ulike fargene står for²⁴, og prøver heller å stille spørsmål som er relatert til kortene, eksempelvis «Betyr dette [pekte på kryssene] at du skal vaske toalett hver dag? [...] Og her at du skal vaske kontorene mandag, onsdag, fredag?». Irina svarer nei [uten at det nødvendigvis er ment som avslag på hva jeg foreslår] og fortsetter å se gjennom de ulike kortene. Hun blir videre hurtig i kortene, som om hun leter etter noe hun ikke

²⁴ På dette stadiet i feltarbeidet hadde jeg fattet særlig interesse for renholdskortene, derav spørsmålene. Dette skyldtes at jeg blant annet hadde oppdaget uregelmessig symbolbruk og variasjon i kortene hos de ulike deltakerne.

finner. [...] I følge henne er det kun tilfeldig hvilke fargekombinasjon kortene var merket med. Deretter legger hun bort kortene.

Ut fra disse eksemplene kan man tolke det dit hen at renholderne ikke klarer å lese informasjonen som befinner seg i kortene. Forutsatt at kortene er en artefakt som muliggjør samspill (Jf. Säljö, 2001 ovenfor), følger det at en manglende evne til å anvende kortene vil redusere det kommunikative aspektet. Renholdskortene fungerer ikke optimalt som en indikator på kundens ønsker. Paradoksalt nok utviste de i renholdspraksis hva kortene etterspurte. Under renholdet forklarte de meg inngående hvordan renholdet skulle utføres, og ulik frekvens av renhold. Renholderne var ikke usikre på hvilke rutiner som skulle gjennomføres når jeg observerte. Det var når de skulle gjenfortelle hva kortene sa det oppstod problemer. Hva som i første omgang kan se ut som et problem med å klare å forstå kortene, kan gi seg til uttrykk som vansker med å oversette dette til verbale ytringer. For deltakerne er dette praksiser som er kroppsliggjort. Kunnskapen befinner seg i kroppen deres. Generelt anvendte deltakerne sjeldent kortene. Som vist ovenfor, påpekte Naod kun raskt at kortene forelå. Ut over dette anvendte han dem ikke aktivt. På lik linje fortalte Hasan meg hvorfor kortene ikke lenger var aktivt i bruk. Under renholdet kom vi i samtale om de daglige rutinene. I den forbindelse spurte jeg om hvordan han visste hva som skulle, og ikke skulle, rengjøres fra dag til dag.

Hasan forklarer hvordan han som nyansatt misforstod hva han skulle rengjøre. «Jeg [rengjorde] kontorene hver dag. Hver dag vasket jeg der». Dette fikk ham til å oppsøke Lisbeth, hvor han forklarte at han ikke hadde nok tid til å gjøre alt hver dag. Da forklarte Lisbeth at han måtte se på planen for å se hva han skulle rengjøre, og at han ikke skulle rengjøre alt hver dag. Jeg ber ham om å fortelle mer om denne planen, og hvordan han bruker den. Hasan forklarer at han har plan for forskjellige dager, men at han ikke lenger trenger dem, «fordi nå ligger alle tingene i mitt hode». Han forteller videre at det er bare en uke [som uerfaren renholder] der det er litt vanskelig, når man ikke er så kjent: «Bare en uke. Men etter en uke kjenner du til alt (...)».

I første omgang forklarer Hasan hvordan renholdsarbeidet ble svært krevende uten kjennskap til renholdskortene. Av særlig interesse er hvordan han dernest forteller at kortene er et redskap som kun brukes i en begrenset periode. Etter hvert som man blir en mer erfaren utøver, blir renholdspraksisen kroppsliggjort og informasjonen fra kortene blir automatisert. Hassans eksempel kan belyse hvorfor Sadet og Irina hadde vansker med å forklare informasjonen i renholdskortene. Med utgangspunkt i hva Hasan her forklarer, kan man forstå Sadet og Irinas eksempel som et uttrykk for taus kunnskap. Som kroppsliggjort praksis blir det vanskelig, om ikke umulig, å forklare verbalt. Når

kunnskap blir taus er det vanskelig, om mulig, å artikulere. At Sadet og Irina var de som uttrykte denne usikkerheten kan være et resultat av mine spørsmål til dem. Til sammenligning spurte jeg ikke Javid og Naod lignende spørsmål. Årsaken til dette er at observasjonene jeg gjennomførte med dem var i en tidlig fase av feltarbeidet. Derfor hadde jeg ikke på det daværende tidspunktet posisjonert innsikt (Paulgaard, 1997) til å stille de spørsmålene.

Deltakerne kommuniserte også gjennom andre skriftlige kanaler. Foruten å forholde seg til renholdskortene, benyttet renholderne skriftlige beskjeder som kommunikasjonsledd mellom kollegaer. Et eksempel er fra arbeidsdagen sammen med Sadet. Jeg fulgte Sadet 2/3 av en dag, og møtte henne i lokalet hvor dagens renhold var overstått. Det var i forkant avtalt at vi skulle slå følge til lokalet hvor jeg skulle observere. Før vi gikk videre måtte Sadet innom et rom forbeholdt renholdspersonalet, en blanding mellom pauserom og depot. Her begynte hun å notere i en bok:

Inne på pauserommet spør jeg Sadet om det kun er hun som jobber her, eller om det er flere. Hun svarer at det er andre som jobber her også, 2-3 andre. Når jeg spør om hun prater med dem, svarer hun nei, de jobber hver for seg. Dette viser hun ved å peke på timetabellen som henger på en tavle i rommet. De noterer klokkeslett for når de kommer og drar. Samtidig som hun snakker skriver Sadet i en notatbok: Dato og klokkeslett, samt andre notater. Jeg lurte på hva hun noterer, og spør hva slags bok det er hun skriver i. Sadet svarer at hun noterer ned hva hun har rengjort og hva de andre må rengjøre.

Her kan man se at selv om Sadet ikke jobber samtidig med andre kollegaer i løpet av tiden hun er der, foregår det fortsatt en form for kommunikasjon renholderne imellom. Denne kommunikasjonen er skriftlig og er nødvendig for at renholdsarbeidet skal fungere når renholderne ikke oppholder seg i lokalet på samme tid. Selv om de ikke arbeider i lokalet på samme tid blir de av kunden oppfattet som en gruppe, og det forventes at de imøtekommer forespørsler i den grad det er mulig. Dette forutsetter at det forekommer interaksjon mellom renholderne. Derfor er de nødt til å notere ned i boka hva de har gjennomført og hva de andre må rengjøre. På den måten vet renholderne hva som har blitt gjort, hva som gjenstår å gjøre, og eventuelle ekstra forespørsler de har mottatt. Renholderne deltar slik i kommunikative praksiser i løpet av arbeidsdagen. Når Sadet forteller at hun ikke snakker med kollegaene i lokalet er dette korrekt i den forstand at det ikke forekommer direkte, verbal kommunikasjon mellom dem. På en annen siden kan man si at kommunikasjon forekommer, men på en skriftlig arena.

I det overnevnte eksempelet blir det tydelig at renholderne er avhengig av kommunikasjon i arbeidssammenheng. I første omgang viser eksempelet hvordan skriftlig kommunikasjon er grunnleggende for at de enkelte renholderne sammen skal fungere som en helhetlig gruppe. På den andre siden er kommunikasjon viktig for å imøtekomme forespørsler fra kunden. Under feltarbeidet fremstod det å kunne besvare forespørsler fra kunden som viktig. Dette ble tydelig både gjennom observasjoner og uttrykt av deltakerne selv. På spørsmål om han noen gang ble spurt om å gjøre ekstra arbeid i forbindelse med renholdet, svarte Hasan:

(...) Jeg skjønner. Ved ekstra jobb, først [blir] jeg ferdig med min post. Også jeg tenker ok. Hvis jeg kan klare det sier jeg ja, hvis ikke, sier jeg nei og må finne andre.

Dette utsagnet belyser flere aspekt ved renholdsarbeidet. På den ene siden kan man lese at renholderne blir konfrontert med interaksjon. Kunden henvender seg til dem ved behov. På den andre siden eksemplifiserer det hvordan de må tilpasse arbeidet etter forespørsler fra kunden, samtidig som de har rådighet over egen jobb til å reservere seg mot ekstra forespørsler. Arbeidet er behovsbasert, og ved behov kan arbeidsoppgaver som ikke inngår i det daglige renholdet gjennomføres. Arbeidet er ikke ensartet. I første omgang blir det primære renholdet prioritert. Dersom det er rom for det, kan ytterligere renhold utføres. Begge disse handlingsalternativene medfører nødvendigvis kommunikasjon. Henvendelsen er i utgangspunktet en språklig melding som renholderen forholder seg til ved enten å bekrefte eller avslå forespørselen. Dette må igjen uttrykkes verbalt til vedkommende som henvendte seg til renholderen. Å ta avgjørelser i arbeidssammenheng krever ofte kommunikasjon.

Det kunne også oppstå situasjoner som renholderne måtte løse spontant. I problemløsningssituasjoner var kommunikasjon nødvendig. I slike situasjoner måtte renholderne benytte seg av de ressursene de hadde tilgjengelig for å løse situasjonene. I hovedsak var Lisbeth den personen de henvendte seg til dersom det meldte seg et problem renholderne var usikre på hvordan de skulle håndtere. En situasjon som oppstod under observasjonen med Sadet kan belyse hvordan kommunikasjon var påkrevd for å løse problemet. Det oppstod en situasjon hvor Sadet så seg nødt til å benytte seg av de ressursene (personene) som var til stede i situasjonen. Dette var personer som inngikk i hennes arbeidsfellesskap.

Sadet viser meg renholdsprosedyre for kontor, men forsvinner uten at jeg merker det. Jeg er usikker på hva jeg skal gjøre, men hun kommer raskt tilbake. Da har hun

medbrakt en søppelbøtte for papir. Hun ser usikker ut og sier hun tror vi skal kaste papir fra kontorene. Personen som sitter på kontoret vi befinner oss kommer inn (samme mann som vi pratet med i 3. etg.)²⁵. Han deltar i diskusjonen om hvorvidt vi skal kaste papiret. I følge ham, har Lisbeth sagt at de selv skal kaste papiret. Sadet responderer ved å gjenta at hun tror vi skal kaste papiret fra kontorene. «Lisbeth har sagt at jeg skal kaste det. Eller. [...]. Kanskje vi skal ta det sammen i morgen? Hun kommer hit i morgen. Kanskje vi skal ta papiret da? Jeg venter til i morgen, til Lisbeth kommer». Sadet tar søppelbøtten med tilbake hvor den stod.

I denne situasjonen er det to ting som blir tydelig. For det første ser man hvordan kommunikasjon melder seg som nødvendig umiddelbart i situasjonen. Kunden som anvender kontoret vi rengjorde, engasjerte seg i diskusjonen. Han hadde en oppfatning om hvordan prosedyren foregikk, og ytret denne. Sadet tok så i betraktning hans påstand, og modifiserte sin handling – hun valgte ikke å kaste papiret i renholdet av kontorene. Løsningen var et resultat av interaksjonen dem imellom. Dernest ser man hvordan Lisbeth er en person renholderne aktivt oppsøker i forbindelse med problemløsning. At de kontakter Lisbeth er ikke i seg selv det som er av interesse. Som teamleder er det forventet at hun skal ha overblikk og autoritet til å kunne bistå. Hva som er interessant er at renholderne kontakter Lisbeth, og finner løsning på et problem gjennom kommunikasjon. Dermed aktualiseres behovet for interaksjon i renhold. Ut fra mitt materiale kan det se ut som om kommunikasjon skjer i forbindelse med problemløsning eller forespørsler, og i mindre grad bærer preg av kommunikasjon slik den arter seg i sosiale, kollegiale sammenhenger.

En av de første refleksjonene jeg gjorde meg om renholdsarbeidet var at det fremstod som et arbeid som i hovedsak ble utført alene. Allerede i feltdagboknotatene fra første observasjonsdag ble dette påpekt. Deltakerne ga også i stor grad selv uttrykk for at de ikke kommuniserte med andre personer i løpet av arbeidsdagen. Hassan jobbet alene i et lokale. I samtale om hvordan han trivdes med å jobbe alene, begynte vi å prate om kommunikasjon og behovet for norskferdigheter i arbeider. På spørsmål om han mente at han trengte norsk i arbeidssammenheng, svarte han følgende:

«Ja. Du trenger norsk. Eller.. Hvis du er sammen med følge, [da] trenger [du] norsk. Hvis du er alene så trenger du ikke norsk. Du bare, [...] tenker på jobb.»

Ettersom Hasan jobbet alene i lokalet, kan man dra den slutningen at han er av den oppfatning at norskferdigheter ikke er noe prekært i forbindelse med jobben. Ettersom

²⁵ Tidligere i renholdet hilste vedkommende på Sadet og meg. I ettertid fortalte Sadet meg at hun kjenner ham og at han pleide å hjelpe til. Det er usikkert konkret hva hun mente med dette, men jeg mener det likevel er grunnlag for å anta at han og Sadet har en nær relasjon, og at hun kan oppsøke ham ved behov.

han er alene i jobbsammenheng benyttet han seg i liten grad av språk, han «tenker [bare] på jobb». Dette var felles for de fleste av renholdsarbeiderne jeg observerte. På spørsmål om de kommuniserte på jobb responderte de i første omgang at interaksjon i løpet av arbeidsdagen ikke forekom. De fortalte videre at kommunikasjon heller ikke var nødvendig for dem innen renhold, fordi de jobber alene. En av deltakerne, Javid, utdypet videre hvilke konsekvenser det fikk at han jobbet alene. Javid opplevde å jobbe alene som ensomt. Javid var en av deltakerne som jeg pratet mest med under observasjonen, sammenlignet med mange av de andre deltakerne. Han hadde tatt norskkurs tidligere. Om å jobbe alene uttrykte han følgende:

«Det er ensomt. Jeg er her hele dagen, alene. Ingen å prate med (...) Siden jeg jobber alene hele dagen får jeg ikke prata norsk. Jeg var [en gang] god i norsk. Men nå bruker jeg det ikke og glemmer det. Jeg må tenke når jeg snakker. (...)»

Ut fra utdraget kan man se at Javid opplever det å jobbe alene som ensomt. Å jobbe alene medførte at han ikke hadde noen å prate med i arbeidet. Dette kan tolkes som at han opplever at han verken kommuniserer med kollegaer eller kunder i løpet av en arbeidsdag. Han anser i stor grad arbeidsutførelsen som en avsondret og isolert aktivitet. Slik han forklarte det, resulterte dette igjen til at han ikke fikk praktisert norsk, hvilket reduserte språkferdighetene hans. Under samtalen fortalte Javid at han opplevde tap av norskferdigheter som svært trist. Han var stolt av å ha gjennomført norskkurs på det nivået han fullførte. At han jobbet alene førte til at han i arbeidssammenheng opplevde ikke å anvende språk overhodet. De språkferdighetene han en gang hadde tilegnet seg svinnet hen når han ikke fikk anledning til å anvende det. At han jobbet alene forplantet seg som en forringing av språket. Det kan se ut som om arbeidet opplevdes som ensomt fordi han ikke fikk praktisert språk i arbeidssammenheng. På samme tid kan det se ut som om den språklige barrieren forsterket en allerede opplevd ensomhet, i Javid sitt tilfelle. Det er ikke nødvendigvis det at han ikke kan kommunisere like godt som han ønsker som i seg selv utløser denne følelsen.

Som nevnt med Sadets tilfelle, kan det ut fra mitt materiale se ut som om kommunikasjonen skjer i problemløsningssituasjoner. Dersom man ser dette i lys av Javids opplevelse av ensomhet, kan man tolke det ditt hen at kommunikasjon aktualiseres ved spørsmål om arbeidsutførelse, og arter seg ikke som samtaler om sosiale eller personlige anliggende. Dermed preges initiasjon til samtale av enveis-kommunikasjon: Kunden oppsøker renholderen ved spesifikke forespørsler som angår

øvrig renhold, og kommunikasjonen renholderne inngår i innebærer primært å besvare denne forespørselen. Når deltakerne da forteller at de ikke kommuniserer i arbeidssammenheng, er det et uttrykk for en opplevelse av renholdsarbeidet som avsondret/isolert. Samtalene om emner som går ut over deres arbeidssyssel uteblir. Som renholdere blir de redusert til sitt yrke.

4.4. Oppsummering

I analysen karakteriserer jeg renholdspraksis som et *behovsregulert* arbeid. Regulering av arbeidet ga seg til kjenne på ulike vis, for eksempel kunne det handle om hvorvidt lokalene var tilgjengelige for renhold eller hvor skittent det var. Andre reguleringsmekanismer kunne være forespørsel fra kundene, eller variasjon i arbeidsoppgaver som følge av alternerende rutiner. Jeg vil hevde at en fellesnevner for reguleringen av arbeidet var vurdering og fordeling av arbeidet i forhold til forventet arbeidsmengde. Videre var det viktig for renholderne å utøve skjønn og være fleksible innenfor rammene av etablerte rutiner. Dette tolker jeg som en indikator på at deltakerne hadde autonomi i arbeidsutførelsen.

Renholdspraksisens kunnskapsformer kom til uttrykk på flere måter. Gjennom samtale kom deltakernes beskrivelse av egen viten om renhold til syne. I observasjonene kom også flere former for kunnskap implisitt og eksplisitt til syne gjennom deltakernes handlinger og arbeidsutøvelse. Særlig viktig var det kroppslige aspektet vedrørende deltakernes situerte praksiser. Deltakernes kunnskap var *personlig*, basert på egne erfaringer, opplevelse av fordelaktig praksis og vurdering ut fra skjønn.

Deltakerne opplevde at kommunikasjon i liten grad var en del av arbeidet. Jeg hevder at dette kan handle om hvordan man forstår kommunikasjon. I feltet så jeg hvordan kommunikasjon preget det daglige renholdet. Den daglige kommunikasjonen renholderne tok del i forekom i flere ulike formater, eksempelvis i form av skriftlig videreføring av beskjeder, kundens forespørsler eller renholdskortenes mediering av terminologi og rutiner.

5.0 Opplæring av renhold

Datamaterialet som tar for seg opplæring består av observasjon av to ulike kurs. Disse kursene ble arrangert for renholdsarbeiderne i bedriften, av bedriften. Det ene kurset gikk over to dager, totalt 7 timer og 40 minutter, og tok for seg en grunnleggende introduksjon av renhold og servicearbeid. Første dag av kurset skulle deltakerne iaktta kursholders gjennomgang av informasjon gitt på en PowerPoint-visning. Siste dag besto av gjennomgang av resterende del av presentasjonen og avsluttet med en praktisk øvelse i bruk av renholdsredskaper. Det første kurset var uttalt mer praksisnært. Her deltok 6 deltakere, inkludert kursholderen og meg. Det andre kurset var en opplæring i NS – INSTA 800, heretter INSTA, en forkortelse for den norske standard for den internordiske standardisering av renhold. INSTA er et system som benyttes av både renholdere og kunder for å fastsette og bedømme renhold. For deltakerne på dette kurset skulle kunnskapen herfra sikre levering av forventet kvalitet på renhold til kunden ut fra en forhåndsbestemt kvalitetsprofil.²⁶ Kurset ble gjennomført over tre timer i løpet av en ettermiddag. Mesteparten av kurset besto av opplæring i kvalitetskrav og renholdsbegreper, formidlet av kursholderen ved bruk av en PowerPoint. De siste 45 minuttene skulle deltakerne gjennomføre en praktisk øvelse, før en skriftlig test. Totalt var det 18 personer til stede på dette kurset, inkludert kursholderen, en mellomleder, en teamleder og meg selv.

Det var samme kursholder som gjennomførte begge kursene. Hun var en kvinne med lang fartstid innen renhold. Hun hadde i lang tid selv jobbet med renhold før hun begynte med opplæring av renholdspersonale.

Begge kursene ble holdt i samme lokale. Rommet var omtrent 30 kvm med et bord plassert i midten med tilhørende stoler. Deltakerne tilbrakte mesteparten av kursoppholdet sittende rundt bordet. Bordet var plassert slik at man fikk godt utsyn til lerretet som hang på veggen. På lerretet var det en visning av en PowerPoint-presentasjon for de respektive kursene – henholdsvis grunnopplæring i servicearbeid utstedt fra NHO og INSTA. Kursholderen sto plassert ved enden av bordet, i forkant av lerretet. Hun befant seg mellom deltakerne og presentasjonen, og kunne slik formidle informasjonen som rettet seg til deltakerne.

²⁶ Informasjonen om NS – INSTA 800 er basert på informasjon fra PowerPoint-heftet utdelt på kurset.

5.1 Opplæringens rammer og betingelser

Rammene som kurset var underlagt betinget kursets omfang og handlingsrom. Organisering og møblering av undervisning avspeiler en antakelse om læringens natur (Säljö, 2001, p. 25). I opplæringen av renholdsarbeiderne var organiseringen av møblene sentrert rundt kursholderen og PowerPoint-presentasjonen. Det var forventet at deltakerne skulle iakttas kursholderen som formidlet informasjon fra presentasjonen. Dette kan sies å ha likhetstrekk med institusjonalisert læring – skoleundervisning. Det eksisterer en dominerende forestilling om læringens natur (Säljö, 2001, p. 23)²⁷ som baserer seg på et læringssyn hvor kunnskap antas å kunne overføres, for så å konsumeres, av den lærende. Kunnskapen skal videreføres av en formidler. Videre er det antatt at læringen skjer i undervisningskontekst (Säljö, 2001). For deltakerne på kurset befant de seg i en situasjon hvor læringen som skulle finne sted var organisert. Kursholderen hadde en plan for hva deltakerne skulle lære, og skulle videreformidle dette til dem. Videre var hva de skulle lære nedtegnet i presentasjonen. Presentasjonen inneholdt kunnskapen kursholderen skulle formidle, og som deltakerne skulle konsumere. Omstendighetene rundt kurset gjorde deltakerne stillesittende og immobile. De var i svært liten grad aktive og selvstyrte i læringens fremgang. Det var kursholderen som kontrollerte vilkårene for læring med presentasjonen som navigatør.

Ut fra mine observasjoner kan det se ut som om formidling foregikk på to plan i opplæringsøyemed. De ulike nivåene av formidling har en hierarkisk relasjon. PowerPoint-presentasjonene var formidlingsaktøren som rangerte høyest i hierarkiet. Informasjonen formidlet herfra representerte hva som ble ansett som sann og gyldig kunnskap. I opplæring om profesjonelt servicearbeid var det NHO som formidlet budskapet. INSTA-systemet utfylte denne rollen på INSTA-kurset. Som aktører på kurset var ikke disse fysisk tilstedeværende, men ble representert gjennom budskapet de sendte. Hvor kunnskap er ansett som noe som eksisterer, er det disse som sitter inne med denne kunnskapen. Kunnskapen var i stor grad her fastsatt, statisk og uforanderlig. Dernest kom kursholderen. Hennes rolle gikk ut på å videreformidle kunnskapen som befant seg i presentasjonene. Slik var hun en mediator mellom kunnskapen som ble

²⁷ Ulike pedagogiske og psykologiske teorier forutsetter ulike betingelser for læring. Hva som her omtales som "dominerende forestillinger" er menneskers hverdagstenkning, som er av stor betydning for hvordan skolen organiseres og forventninger til utdanningssammenhenger (Säljö, 2001, p. 23).

sendt og mottakerne av kunnskapen. Hennes rolle som formidler av to felt, henholdsvis teoretisk kunnskap og praktisk viten, stilte henne i en posisjon hvor hun forente disse feltene. Hun måtte på den ene siden ivareta presentasjonens innhold, samtidig som hun gjorde denne kunnskapen anvendelig for deltakerne. På samme tid som hun forsøkte å engasjere deltakerne underveis, var læringen i stor grad enveis. Kursets fremgang og aktiviteter var fastsatt og bestemt i forkant. Hva som skulle gjennomgås var bestemt ut fra hva som ble ansett som nødvendig. Formidlingen av den nødvendige kunnskapen stod kursholderen for. Det var tenkt at hun skal overføre informasjonen til mottakerne – deltakerne.

Ved enveisformidling blir ofte metodikken, feltet det er tenkt at kunnskap skal anvendes i, skilt fra innholdet. Læring blir et mål i seg selv (Säljö, 2001, pp. 25, 42). Kunnskapen videreformidlet fra INSTA og NHO hadde som siktemål å utruste deltakerne med kunnskap som var anvendelig, og nødvendig, i deres daglige arbeidsrutiner. Når metodikken blir skilt fra kunnskapen som blir formidlet, blir den løsrevet fra konteksten den skal utøves i. For deltakerne resulterte det i en formidling av kunnskap som både var teoretisk og generell. Bakkenfor denne formidlingen ligger en tanke om at kunnskap er generisk. Generisk kunnskap blir definert som: «[knowledge that] transcends workplace settings» (Stevenson, 2002, p. 1). Det er dermed kunnskap som går ut over den konkrete kontekst den opprinnelig ble utviklet i. Det kan hevdes at en slik antakelse lå til grunn for kurset ettersom det var eksterne retningslinjer og reglement som skulle videreformidles til deltakerne. I tilfellet med INSTA-kurset skulle kunnskapen som ble lært der bli anvendt som et redskap i arbeidspraksis. (Det vil bli ytterligere utdypet i delkapittel 5.2 hvordan teoretiske termer var utgangspunktet, og referanserammen, for INSTA-kurset.) Opplæringen i profesjonelt renhold forholdt seg til kunnskap som generisk på et annet grunnlag. Her var presentasjonen myntet på servicemedarbeidere generelt. Det er tenkt at kurset kan tilby et repertoar av kunnskap og ferdigheter som går ut over både feltet det ble utviklet i, og bransjene det skal anvendes i. Kurset bistår med generelle ferdigheter innen servicearbeid. Det var tenkt at deltakerne etter endt kurs var utrustet med den kunnskapen som er nødvendig for å praktisere renhold og/eller service i praksis ut fra en fastsatt servicestandard.

Selv om hensikten var å formidle anvendelig informasjon, var det stor forskjell på betingelsene for kurset sammenlignet med deres vante arbeidsutførelse i praksis. Vilåårene for læring i institusjonaliserte miljøer varierer ofte fra læring slik det arter seg

gjennom erfaring (Säljö, 2001, p. 42). Kunnskapen som ble overført på kurset var løsrevet fra konteksten den skulle utøves i. For deltakerne er ikke betingelsene for kurset nødvendigvis kompatibel med deres vante arbeidshverdag. Renholdsarbeid er, ut fra mine observasjoner, ofte et forholdsvis fysisk arbeid med stor mobilitet i løpet av dagen. Det er et kroppslig arbeid. Som motsetning er kurset stillesittende. Deltakerne er henvist til å iakttas sittende rundt et bord. Innlæringen er passiv, i den forstand at de i liten grad skal bruke kroppen. Læring skjer løsrevet fra konteksten kunnskapen hører hjemme i.

5.1.1 Standardisert presentasjon

Deltakerne på kursene befinner seg altså i en opplæringssituasjon hvor de iakttar kursholders presentasjon av stoffet som presenteres på et lerret. Jeg vil videre i dette delkapittelet fokusere på presentasjonen kursholderen tok utgangspunkt i på kurset om opplæring i profesjonelt renhold. PowerPoint-presentasjonen det der tas utgangspunkt i er utarbeidet for å gjelde servicemedarbeidere generelt. På opplæringskursets første dag begynte kursholderen med å introdusere kurset som opplæring i profesjonelt renhold, for så å si:

«I morgen skal dere lære å utføre renhold, hvordan å bruke kroppen. Mer praktisk». Hun forklarer videre at kurset i dag i større grad er basert på å lytte på henne gjennomgå en ferdigstilt PowerPoint utstedt av NHO. (...)

Denne presentasjonen var utformet eksternt og hadde som hensikt å bistå med den kunnskapen som er nødvendig i utøvelsen av servicemedarbeid. Med dette er kunnskap forstått som både overførbart og generisk. PowerPoint-presentasjonen inneholdt kunnskapen nødvendig for servicemedarbeidere generelt. Ferdighetene de fremmet var så generelle at det var tenkt at de hadde overføringsverdi til de enkelte servicefeltene. Videre var det tenkt at dette kunne læres gjennom kurset. Hvilken kunnskap som er viktig å besitte som servicemedarbeider var uavhengig av det spesifikke feltet service skulle utføres i. At kurset ikke er laget spesifikt for servicemedarbeid innen renhold ble ytterligere understreket når det følgende skjedde etter introduksjonen:

(...)Kursholder snakker ut fra PowerPoint-presentasjonen og kommer med generell informasjon om NHO. Samtidig kommenterer hun: «Dette må jeg bare gå gjennom siden det står her». (...) «De [NHO] lager dette kurset. Jeg har gitt tilbakemelding om nødvendige endringer. Derfor kommer jeg til å hoppe noen ganger, og bytte på rekkefølgen. Så vet dere hvorfor jeg noen ganger gjør det.»

Kommentaren om at kursholder «må gå gjennom» hva som stod på fremvisningen belyser hvordan hva som ble formidlet ikke nødvendigvis var relevant for de aktuelle deltakerne på dette kurset. Presentasjonen var standardisert og generell. Dette måtte likevel gjennomgås, som en følge at det var en del av presentasjonen. Imidlertid søkte kursholderen selv å tilpasse kurset ved å endre på rekkefølgen og å forbedre ved å opplyse om nødvendige endringer.

I det følgende utdraget blir det også tydelig at materialet som anvendes er tenkt å skulle favne en større kategori av servicearbeidere, fremfor renholdsarbeidere spesielt:

Kursholder gjennomgår videre hierarkiet i bedriften, med utgangspunkt i en illustrasjon om bedrifters (generelle) hierarkiske oppbygning. Øverst står "leder". Kursholder spør så om noen har kjennskap til lederen i bedriften? Det oppstår usikkerhet i gruppa, en nølende stemning. Den ene deltakeren ser unnvikende ned i bordet. Den andre deltakeren ser seg fra side til side, unnvikende og usikker. Kursholder oppfatter stemningen som oppstår i kjølvannet av spørsmålet. Hun sier så at det ikke er rart de ikke har kjennskap til lederen ettersom de ikke har noe med han å gjøre. Sier videre at det er mer sannsynlig at de forholder seg på samme måte til teamlederen sin [navngir de respektive teamlederne]. Nevner deretter kjennetegn ved leder: «Lederen skal passe på dere, gi lønn, hjelpe med problemer (...)».

I eksempelet ser man hvordan kursholderen skulle informere om servicebedrifters struktur. Umiddelbart fremstod det som utydelig for deltakerne hvordan dette vedgikk dem - de kunne ikke svare på spørsmålet om de kjente til lederen for bedriften. Som et resultat oppstod det en stemning av usikkerhet, og ubehag i gruppa. Ettersom spørsmålet ble fremmet, kan man anta at deltakerne tolket det ditt hen at det var forventet at de skulle vite dette. Da deltakerne ikke hadde kjennskap til lederen reagerte de unnvikende. Som et resultat brøt kursholderen inn for å betrygge deltakerne. Hun vedkjente at denne strukturen ikke angikk deltakerne i deres vante arbeidshverdag. Ettersom deltakerne forholdt seg til teamlederen på samme måte som det i presentasjonen ble antatt at de forholdt seg til bedriftens leder, ble det tydelig at hva presentasjonen ønsket å formidle ikke nødvendigvis lot seg overføres direkte til deltakernes arbeid. I renholdsarbeidernes arbeidsdag utpeker ikke bedriftens leder seg som en betydelig person.

På samme tid som kursholderen forsøker å modifisere informasjonen for deltakerne, befinner hun seg i en posisjon hvor hun samtidig må formidle presentasjonens budskap. Kursholderen avsluttet med å påpeke lederens oppgaver for de ansatte, at vedkommende skulle; «passe på dere, gi lønn, hjelpe med problemer». Sett i lys av eksempelet som helhet kan det synes som om dette ikke favner lederens oppgave, slik deltakerne

oppfatter det. Til tross for at kursholderen vedkjente at deltakernes teamleder i større grad ville passe inn i denne beskrivelsen, avrundet kursholderen med å understreke nettopp hvilke oppgaver en leder har, i følge NHO. Det kan synes som om kursholder finner seg i en posisjon hvor hun er forpliktet til å informere om hva presentasjonen inneholder av informasjon.

5.1.2 «Vi kan tenke oss, i vår bransje, at det kan for eksempel være bruk av [renholds]midler og mengde»

På samme tid som kursholderen tok utgangspunkt i presentasjonen til kurset og leste opp punktene fra denne, var hun påpasselig med å forsøke å relatere det til deres arbeidshverdag. I eksemplene ovenfor kunne man se at kursholderen forsøkte å modifisere presentasjonen slik at deltakerne skulle kunne relatere seg til informasjonen som ble gitt. I egenskap av å være generell, representerer ikke presentasjonen nødvendigvis informasjon deltakerne kan relatere seg til. Som nevnt, hadde kursholderen ang erfaring og god kjennskap til renholdsyrket. Dette utrustet henne med innsikt til å forstå deltakernes utgangspunkt. Dette setter henne i en medierende posisjon: Hennes rolle har på den ene siden i oppdrag å videreformidle en standardisert PowerPoint-presentasjon. På den andre siden har hun selv forståelse for deltakernes arbeidshverdag. Det er hennes oppgave å forene disse "ulike virkelighetene". I det følgende vil jeg belyse hvordan kursholderen forsøkte å gjøre dette. Her vil jeg se nærmere på to situasjoner som oppstod. I forbindelse med en utdypning av hva som gjør deltakerne på kurset til profesjonelle servicemedarbeidere, tok kursholder utgangspunkt i en liste med krav over profesjonalitet på presentasjonsvisningen. Disse kravene var generelle og må sies å kunne overføres til alle felt hvor servicemedarbeid utføres. Imidlertid var de så generelle at man ikke nødvendigvis kunne anvende dem direkte. Kursholderen kompenserte ved å understreke ved hvert punkt hvordan man kunne oversette punktene til deres renholdspraksis, i tillegg til å føye til et par punkter muntlig.

Kursholder spør gruppa retorisk om hvorfor man skal lære om renhold, «er det viktig?». Den ene deltakeren svarer «[For å] være effektiv. Gjøre riktig, med vaskemidler». Kursholder responderer med å spørre henne om hva som skjer om man ikke har kunnskap. Hun svarer så: «Frustrasjon». «Ja,» svarer kursholder, «[det blir] vanskelig, sliten, tungt. [Kunnskap] gjør jobben lettere». Kursholder refererer så til PowerPoint-presentasjonen og spør hvilken kunnskap man må ha, som servicemedarbeider. Første punkt er ID-/HMS-kort. «Hvorfor tror dere det er det viktigste?» spør hun. (...) Kursholder går gjennom alle punktene, og bemerker så at hun savner *metode* og *utstyr* som punkt. «Vi må vite hva og hvordan», utdyper hun.

I dette eksempelet ser man hvordan kursholderen forholdt seg til punktene ved å referere til dem. Samtidig hadde hun innvendinger rettet mot presentasjonen. Hun bemerket hvordan synet på hvilken kunnskap en servicemedarbeider må besitte, i henhold til presentasjonen, ikke nødvendigvis fult favner den kunnskapen som er påkrevd i deres arbeidsutførelse. Kunnskapen presentasjonen antok at de trenger inkluderte ikke renholdsyrkets «hva og hvordan». Sett i lys av samtalen mellom kursholderen og deltakeren i begynnelsen av utdraget, kan det se ut som om det er en gjensidig oppfatning om at det er behov for kunnskap i forbindelse med renhold. I følge kursholderen har ikke kunnskapen som presentasjonen tilbyr rekkevidde til å omfavne renholdsarbeidets kunnskapsarsenal. Med sin bakgrunn innen renhold har kursholderen innsikt i feltet, og kunne se på hvilke måter kunnskapen deltakerne ble tilbudt alene ikke var tilstrekkelig innen renholdsyrket spesielt. Derfor etterlyste kursholderen metode og utstyr som kunnskap renholdsarbeidere trenger i sin arbeidsutførelse.

En annen situasjon belyser hvordan hva som ble presentert i presentasjonen ikke umiddelbart var forståelig:

PowerPoint-side med overskriften: *Kunnskap om kunden*. Kursholder leser opp hvert punkt høyt, for så å komme med en kort utdypning om hva hun mener det betyr. Punkt 1. Arbeidskontrakten – «hva forventer kunden?». Punkt 2. Omfang – «hvilket sted». (...) Slik leser hun opp lista til hun kommer til femte og siste punkt: Sikkerhet og risikovurdering. Her utdypet hun: «Jeg vet ikke hva de mener med det, men vi kan tenke oss, i vår bransje, at det kan for eksempel være bruk av [renholds]midler og mengde.»

Foruten å aktualisere hvert punkt til deltakernes arbeidssituasjon for å gjøre det anvendelig, måtte kursholderen forsøke å tolke hva presentasjonen ønsket å formidle. I utdraget ser det ut som om kursholderen ikke umiddelbart klarte å avkode informasjonen hun har blitt tildelt av en overordnet organisasjon. At det er en ekstern part som forsøker å påføre dem en liste med nødvendige behov blir tydelig med utsagnet «jeg vet ikke hva *de* mener med det, men (...)». Punktet "sikkerhet og risikovurdering" er i seg selv vanskelig å gjøre meningsfull i situasjonen. Slik punktet sto i presentasjonen ble det ikke foreslått noen rammer for å aktualisere betydningen. Derfor kunne ikke kursholderen i denne situasjonen umiddelbart forstå og formidle hva som var ment. Dermed påtok hun seg jobben med å skape en forbindelse mellom presentasjonen og deltakerne ved å utdype hva hun antok presentasjonen forsøkte å formidle. På den måten forsøkte hun å integrere poenget i presentasjonen til deltakernes spesifikke arbeidshverdag, slik hun anså det som hensiktsmessig.

5.1.3 «Riktig svar er...»

Foruten at det forventes at deltakerne skal lære i stiliserte omgivelser, foreligger det også konkrete oppfatninger om hva deltakerne skal lære av kurset. Disse konkrete oppfatningene var nedtegnet i presentasjonene som kursholderen hadde blitt tildelt og tok utgangspunkt i. I den følgende situasjonen kommer kursholderens kunnskapssyn til uttrykk.

Kursholder forteller videre at kurset tar for seg et system som er utviklet for å fastsette en renholdsstandard, og spør gruppa videre: «Hvordan er det rent?» Hun impliserer innspill ved å vente på svar. En svarer spontant, men med nølende og lav stemme; «hygiene». Kursholder stiller spørsmålet flere ganger, for å oppfordre til ytterligere deltakelse. Det kommer ulike respons fra deltakerne - de prater i munn på hverandre. Kursholder bryter inn: «Riktig svar er øyet som ser», uten å ta i betraktning de ulike forslagene. Hun forklarer videre at det er kundens oppgave å fortelle hvilken kvalitet de ønsker, hvor ofte de vil ha renhold, hvor høyt over bakken - dette får en deltaker til umiddelbart å svare «tre meter». Med svaret oppstår det uenighet. Noen sier to meter, andre to-tre meter. Deltakerne snakker i munn på hverandre. En svarer «under tre meter». Kursholderen oppfatter dette og svarer: «Det er rett. Opp til tre meter. (...)

Her ser man at kursholderen la opp til aktivitet og innspill blant deltakerne. Man kan tolke dette som at hun ønsket at deltakerne skulle kunne relatere til informasjonene gjennom engasjement. På samme tid var det imidlertid et svar som var korrekt. På spørsmålet om hvordan det er rent, er rett svar "øyet som ser". Dette henspiller på kursets siktemål – å lære om renholdsstandarder de skal jobbe ut fra. Det er dette som er viktig, uavhengig om de ytterligere svarene som ble gitt sto i samsvar med spørsmålet som ble stilt («Hvordan er det rent?»). Spørsmålet kursholderen stiller blir dermed et mer retorisk spørsmål, ettersom spørsmålet etterfølges av en meddelelse av det korrekte svaret. En annen situasjon kan også belyse hvordan å komme fram til det korrekte svaret er det endelige målet:

Kursholder lurte på om deltakerne vet hvilke tjenester som skal utføres, i tillegg til renhold. «Å være hyggelig, si god morgen» er et svar, hvorpå kursholder svarer «det er rett, veldig bra, men nå snakker vi om renholdstjenester». Gruppa kaster ut flere eksempler, som å tømme bask, vaske godt, vaske tavle.

I dette eksempelet stilte kursholderen et spørsmål til gruppa, og la opp til innspill fra deltakerne. Når den første deltakeren svarer at tilleggstjenester i jobben er «å være hyggelig og å si god morgen», vedkjente kursholderen at det var sant, samtidig som hun avslø forslaget. Man kan tolke det ditt hen at kursholderen kan si seg enig i at hva deltakeren foreslår er korrekt, det er en avgjørende del av jobben å være imøtekomende mot kunden. Imidlertid var ikke dette et passende svar med tanke på hva INSTA anser som tilleggstjenester innen renhold. Sett fra kursholderens perspektiv

finnes det korrekte svaret i PowerPointen. Ut fra INSTA sine retningslinjer faller eksemplene «tømme boss, [...] vaske tavle» utenfor kategorien ordinært renhold. Dermed er dette hva kursholderen egentlig spør etter ved «tjenester [...], i tillegg til renhold». Man kan tolke deltakerens svar som hennes forståelse av rengjøringsrelaterte serviceoppgaver. Säljö (2001, p. 26) hevder at i ulike menneskers virksomheter forstås «samme» fenomen på ulike måter. At kursholderen på samme tid bekreftet, men avslø hennes forslag belyser hvordan deltakerne forventes å bevege seg innenfor de «meningstilbudene» som blir stilt til disposisjon (Englund, 1998, pp. 7, 10). Kunnskapen er verdiladet. I egenskap av å si noe, utelukker den noe annet (Englund, 1998, p. 10). Begge de overnevnte situasjonene belyser dette. Meningsstilbudene deltakerne har til rådighet befinner seg i presentasjonene. Deltakernes respons på spørsmålene blir nedtonet til fordel for hva presentasjonene hevder er korrekt. Presentasjonene, med den foreliggende kunnskapen, befinner seg i forgrunn. De deltakerne som beveger seg innenfor "kommunikasjonsrommet" blir prioritert (akseptert). Det er kursholderen som regulerer samtalen som føres. Deltakerne som kan bevege seg innenfor den relevante diskursen, får (stor) plass til å snakke (Sahlström & Lindblad, 1998, p. 210). Det at kunnskapen foreligger i PowerPoint-presentasjonene formoder at kunnskap eksisterer entydig.

5.2 Kunnskap på kollisjonskurs

Som vist ovenfor var rammene for kurset løsrevet fra praksis. Samtidig forutsatte rammene for kurset at et mellomledd – en formidler – videreførte hva presentasjonen ønsket å fortelle. Kursholderen understreket allerede i introduksjonen av grunnopplæringen at kurset baserte seg på å høre henne gjennomgå informasjonen som skulle formidles til deltakerne gjennom PowerPoint-presentasjonen. Siste del av INSTA-kurset er særlig interessant å se nærmere på. Her ble gjennomgangen av kurspresentasjonen etterfulgt av en praktisk øvelse og en skriftlig test. I denne delen av kurset var deltakerne aktive og selvstyrte. Deres rolle som immobile aktører ble endret. I motsetning til tidligere på kurset, hvor deltakerne var henvist til en rolle som passive iakttagere og mottakere av hva som ble formidlet, ble rollene reversert. Deltakerne inntok rollen som formidlere – de skulle demonstrere sine ferdigheter innenfor rammer som lignet renholdspraksisen.

Deltakerne på kurset ble allerede i introduksjonen av INSTA-kurset introdusert og forberedt på det skriftlige materialet det var forventet at de skulle håndtere:

Kursholder begynner å fortelle om grunnleggeren av renholdsstandarden som læres på kurset og om opprinnelsen til opprettelsen av en standard. [...] Kursholder snakker svært velartikulert og sakte. Sier videre at alt det hun sier her i dag vil deltakerne få utdelt. På samme tid hun holder opp et hefte med PowerPoint-sidene. Hun oppfordrer alle til å delta [...].

Heftet kursholderen her refererte til var en utskrift av presentasjonen som skulle bli gjennomgått i løpet av kvelden. Heftet ble utdelt i forkant av gjennomgangen, slik at hver deltaker hadde sitt personlige hefte. Dette heftet skulle anvendes i forbindelse med den praktiske øvelsen, etter at kursholderen hadde gjennomgått presentasjonen i sin helhet. Iboende i synet på kunnskap som dekontekstuell er det gjerne en forutsetning om kunnskap som direkte overførbart (Sfard, 1998). Ettersom heftet skulle fungere som et oppslagsverk for deltakerne kan dette tolkes som en indikator på en forståelse av kunnskap som direkte overførbart. Kunnskapen de trenger "befant" seg i heftet som ble utdelt.

Deretter begynte kursholderen på presentasjonen. Kurset var, som sagt, bygget opp slik at presentasjonen ble etterfulgt av en praktisk øvelse og en skriftlig test. På denne måten skulle deltakerne demonstrere hva de hadde lært på kurset, før de fikk kursbeviset. I gjennomgangen forsøkte kursholderen å engasjere deltakerne. Dette kan ha flere funksjoner: På den ene siden kan det tenkes at kursholderen ser nytteverdien i å engasjere deltakerne i egen læringsprosess. På den andre siden kan det være en kontroll for kursholderen om deltakerne forstår det som er av relevans (for testen de skal gjennomføre). I det kommende eksempelet skulle kursholderen gjennomgå begrepet *flatesmuss*. I og med at begrepet *samling* og *flatesmuss* har mange fellestrekk²⁸, forsøkte kursholderen å forklare dem i egenskap av hvordan de varierte:

Kursholder forklarer hva *flatesmuss* ikke er sammenlignet med *samling*, fordi *flatesmuss* regnes i prosent. «Si at det er fotmerker på gulvet herfra og til døra [Går samtidig som hun peker bak seg for å indikere at hun etterlater fotavtrykk]. Hvor mange prosent av rommet er det?». En deltaker stiller oppfølgingsspørsmål: «Hvor mange samlinger?» «50%» svarer en annen. «Da må det være halve gulvet» svarer kursholder mens hun snakker saktere og direkte til ham [ser ham inn i øynene, indikerer at han burde tenke nøyer gjennom svaret]. Han endrer svaret til 2%. Dette kan kursholder si seg enig i. Hun fortsetter så med å utdype at *flatesmuss* er, for så å spørre: «Så hvis det er støv på bordet, er det *flatesmuss*?». De som svarer sier ja. Kursholder responderer med å si: «Nei. Det er en *samling*.»

Deretter gikk kursholder videre i presentasjonen ved å endre visningsside og tema. Dette eksempelet viser i første omgang hvordan den første deltakeren som snakket

²⁸ Hva som skiller de to, er at *samling* er forekomst av urenheter (fast og løs) på et avgrenset område, hvor *flatesmuss* er fastsittende urenheter på et større areal. Urenhet regnes i antall og *flatesmuss* i prosent.

misforstod selve premisset for kategorien flatesmuss. I første omgang ble dette sett bort fra når en annen deltaker ga tegn til å forstå hva kursholderen spurte om. Når kursholderen stilte et oppfølgingsspørsmål viste det seg likevel at flertallet av gruppa hadde misforstått, ved at de som svarte signaliserte at de misforstod på samme grunnlag som den første deltakeren. Ut fra dette eksempelet kan det synes som om deltakerne ikke forstod hva kursholder ønsket å lære bort.

PowerPoint-gjennomgangen ble etterfulgt av den praktiske øvelsen som var relatert til det som hadde blitt gjennomgått. Som aktører i en situasjon tett på renholdspraksis, utviste deltakerne her målbevissthet og selvsikkerhet. I motsetning til tidligere, viste de ikke noe usikkerhet omkring renhold eller praksis. Dette kan nyansere de tolkningene man kunne slutte fra avsnittet over. Når deltakerne ikke svarte korrekt på kursholders spørsmål var ikke dette nødvendigvis en indikator på at de ikke hadde kunnskapen som kursholderen etterlyste. Det følgende utdraget vil belyse dette:

I gjennomføringen av den praktiske kvalitetskontrollen var jeg på gruppe med to menn. Den eldste av dem tok fra begynnelsen av kontrollen i gruppa. Når jeg lurte på hvordan vi skulle kontrollere for renhold på høye posisjoner, tok han ansvar for å vise meg hvordan. Han forsvant ut av rommet og ba oss om å vente:

[Han] kommer tilbake med en blå klut i hånden og forklarer at vi kan benytte klut, da det ikke er lov til å benytte håndflate i kontroll. «Egentlig skal vi bare se [pekte fra øynene til gulvoverflaten]». Viser meg (som uvitende) hvordan man (korrekt) inspiserer for støv på gjeldende plassering. Graden av støv på kluten er gjeldende: «Dette er bare nytt støv, så det er ok [ikke en samling].» Demonstrerer videre på stolen hvor mange samlinger det er der. Jeg noterte i skjemaet. Vi avsluttet ved å summere antall samlinger og overflatesmuss for så å plassere kontoret på kvalitetsnivå.

Eksempelet viser hvordan deltakerne mestret godt de teoretiske begrepene når de befant seg i en kjent situasjon som renholder. Jeg fungerte i hovedsak som en sekretær i gruppa: De talte antall urenheter og fortalte meg hvilken kategori de tilhørte, og jeg noterte deretter. I denne sekvensen viste de tydelig at de kunne skille mellom ulike kategorier, som urenheter, støv, flekk, flatesmuss, samt samling og brudd i dette. Til sammenligning var forståelsen av dette ikke like tydelig under presentasjonen når kursholder etterlyste identifisering og forståelse av nettopp disse termene. Som praktiske ferdigheter håndterer deltakerne de abstrakte kategoriene.

I den praktiske øvelsen endret deltakernes rolle seg. Når de tidligere var henvist til å observere, var de passive og tause iakttagere. Nå ble det rom for dem å kunne utfolde

seg. Det medførte både *kroppslig utfoldelse* og utfoldelse av *erfart/kroppslig kunnskap*. Skifte i aktivitet resulterte i atferdsendring blant deltakerne fra passive til aktive. Som eksempelet viser, demonstrerte deltakeren korrekt hva de hadde blitt fortalt tidligere i øvelsen. Det var her rom for å demonstrere erfart kunnskap i kjente omstendigheter. Å skulle utføre renhold på et kontor fremstod for deltakerne som noe de kunne. Mine observasjoner viser også at renhold av kontor var, for flertallet, hovedvekten av arbeidsrutinene. Den praktiske øvelsen lyktes i å relatere det som ble formidlet på kurset til kjente omgivelser.

Det foreligger en tilsynelatende dissonans mellom uttalt kunnskap i kurssammenheng og utøvd kunnskap i praksis. Det var ikke samsvar mellom hva deltakerne uttalte at de hadde av kunnskap, sammenlignet med hva de demonstrer av viten. Dette kan tolkes ditt hen at deltakerne faktisk hadde denne kunnskapen, men ikke på de rette premissene. Det er som om man kan fornemme to ulike virkelighetsforståelser som kolliderer. Disse virkelighetsforståelsene kan forstås som et uttrykk for to ulike ontologiske oppfatninger om hvordan læring kommer til uttrykk. Hvor læring på den ene siden er oppfattet som et ytre objekt, som lar seg internalisere gjennom formidling, representerer det motstridende synet på læring kunnskap som personlig aktivitet. Deltakerne fra kurset representerer det sistnevnte synet. Den kunnskapen de brakte med til kurset var personlig ballast de hadde erfart i arbeidssammenheng. Kunnskap var her internt og subjektivt hos deltakerne (Dewey, 2011, p. 182). Dette dualistiske forholdet mellom to kunnskapsformer kan forstås i lys av deltakelses- og tilegnelsesmetaforen (Sfard, 1998). Våre oppfatninger om læring er på avgjørende måter styrt av de metaforene vi bruker (Säljö, 2001, p. 25). Forutsatt at kursholderen befinner seg i tilegnelsesmetaforens læringsdogme (paradigme), vil hennes utsyn bli farget av metaforens betingelser: «We live by the metaphors we use» (Sfard, 1998, p. 5). Som et resultat svarte ikke deltakerne korrekt på hennes spørsmål. Det er fordi konteksten forutsatte tilegnelsesmetaforens betingelser for læring. Kunnskap som da tar form som en objektiv enhet, lot seg ikke forene med deltakelsesmetaforens dynamiske og foranderlige kunnskapssyn. Som levd erfaring lot ikke deltakernes viten seg like lett eksplisitt formuleres. På samme tid kunne ikke den objektive kunnskapen umiddelbart overføres direkte og internaliseres hos deltakerne. De motstridende forståelsene ble ytterligere demonstrert i den endelige, avsluttende, skriftlige testen.

Forventningen om å kunne håndtere kunnskapen i skriftlig form kom til syne når den avsluttende prøven skulle gjennomføres. Der var det ventet at de abstrakte begrepene som hadde blitt forklart i presentasjonen, og som ble demonstrert i den praktiske øvelsen, skulle overføres som kunnskap i en test. Den avsluttende prøven var en skriftlig prøve bestående av fem spørsmål med tre svaralternativer. Deltakerne skulle krysse av for riktig svar på spørsmålet. Det var kun ett korrekt svar per spørsmål. Deltakerne var nødt til å få riktig på alle spørsmålene for å få bestått prøve, og kursbevis.

Til slutt skulle alle, inkludert meg selv, gjennomføre en avsluttende, obligatorisk eksamen. Oppgaven bestod av et ark bestående av fem spørsmål, hvor alle hadde tre svaralternativer. Testen var i stor grad relatert til den praktiske øvelsen som nettopp hadde blitt utført. Samtidig forutsatte testen at man brukte power-pointheftet som ble utdelt. Ut fra stemningen i rommet oppfattet jeg at testen ble opplevd som svært vanskelig. Jeg satt ved siden av den eldre mannen jeg gjennomførte den praktiske oppgaven med. Mens vi gjennomførte testen hørte jeg ham påpeke at det var «vanskelige spørsmål», samtidig som han ristet på hodet. Dette var til tross for at han mestret kvalitetsvurderingen i praksis godt.

Det var et krav om at man måtte få alt korrekt for bestått test. Følelsen av at testen var krevende ble bekreftet da flertallet, om ikke alle, ikke fikk bestått etter første forsøk. Kursholder spurte alle om de hadde brukt heftet fordi «det er nødvendig for å kunne svare». Underveis i testen minnet hun gruppa gjentatte ganger på at det var nødvendig å bruke heftet. Med utgangspunkt i de som satt i nærheten av meg under testen observerte jeg at deltakerne brukte heftet, men de svarte likevel ikke nødvendigvis riktig.

I denne testen var det forventet at deltakerne skulle ha lært og dermed vite (gjenfinne) eksakte, teoretiske definisjoner. Et typisk eksempel på et spørsmål fra testen kunne være, «hva er en flekk?», hvorpå korrekt svar var «fasts[i]ttende urenheter som ikke skyldes skader eller manglende bygningsmessig vedlikehold, på ikke-avgrensede områder av en overflate». Å håndtere abstrakte svaralternativer som dette kan, som vist i utdraget ovenfor, være krevende. Utsnittet viser hvordan deltakerne slet med å forstå og å få bestått på prøven. At svaralternativene som ble tilbudt i testen var språklig krevende kan være en årsak til dette. Imidlertid skulle heftet være en hjelper for deltakerne. Kunnskapen som ble formidlet var tilgjengelig i heftet ved at de var gjengitt ordrett. Det kan imidlertid se ut som om deltakerne ikke klarte å anvende seg av dette hjelpemiddelet. En årsak til dette kan være fordi deltakerne opplevde det som kunstig. Renholdstermene er knyttet til praktiske hensyn, de er ment å være redskaper som deltakerne skal anvende i renholdsarbeid for å lette jobben. I overføringen til den skriftlige testen (og i formidlingen) ble begrepene redusert til det deltakerne oppfattet som abstrakt og fremmed. Begrepene mistet kontakten med det praktiske. Slik

definisjonene fremstod for deltakerne, var de isolert fra det praktiske, isolert fra livserfaring (Dewey, 2011, p. 9).

Det var ikke rom for egen utfoldelse i den obligatoriske testen. Det legges ikke til rette for at man skal kunne demonstrere hvordan man selv mestrer og utøver sitt eget yrke. Å få bestått kursgjennomførelse medførte å kunne spille etter de aktuelle "kommunikative spillereglene". I dette tilfellet innebar det å kunne anvende heftet for å gjengi de ordrette definisjonene testen spurte etter. Heftet inneholdt kunnskapen som deltakerne skulle mestre. Å vise at man har lært ble å identifisere hvilke regler for kommunikasjon som gjaldt (Säljö, 2001, p. 214), det vil si å gjenfinne og gjengi de korrekte definisjonene. Paradoksalt nok demonstrerte deltakerne i den foregående praktiske øvelsen den kunnskapen testen etterspurte. Testen og den praktiske øvelsen ble imidlertid ikke tatt i betraktning som helhet. Det som jeg observerte ble demonstrert i den praktiske øvelsen, lot seg ikke overføre til den skriftlige arenaen. Det var forventet at deltakerne skulle innhente nedskrevet informasjon, slik den var formulert. Slik kom hva som ble demonstrert av kunnskap i den praktiske øvelsen til kort da den ikke oppfyller kravene som stilles. Kunnskap var eksplisitt formulert som skriftlige utsagn (Säljö, 2001, p. 224). Skriftspråket ble anvendt som medierende ressurs (Säljö, 2001, p. 191) i den forstand at skriften ble prioritert som kilde til økt innsikt og kunnskap.

5.3 Identitetsformende opplæring

Materialet kan tyde på at kursholderen forsøker å formidle en bestemt identitet gjennom kurset. Slik har kurset to funksjoner: På den ene siden skal kurset øke kompetansen til renholdsarbeiderne innen renhold. Parallelt har kurset som indirekte konsekvens en identitetsformende funksjon. Denne identiteten består av "den profesjonelle renholdsarbeider/servicearbeider". Det var i hovedsak på introduksjonskurset i renhold idealet om profesjonalitet var mest fremtredende, selv om det også ble nevnt på det viderekommende kurset.

Det kan sies at NHO på den ene siden var den aktøren som fremmet et ideal om servicemedarbeideren som profesjonell. På den andre siden bidro kursholderen, i lys av å være det formidlende leddet mellom NHO-presentasjonen og deltakerne. I denne sekvensen inntok kursholder en særegen rolle, sammenlignet med kursene for øvrig. Kursholderen skulle formidle et ideal om servicemedarbeideren som profesjonell, men bisto særlig i å understreke de profesjonelle aspektene vedrørende renhold som

profesjonelt arbeid. Kursholderens utviste en veldig interesse og engasjement for at deltakerne skulle omfavne synet på renhold som profesjonelt. Jeg vil hevde at man tydelig kan registrere dette i utdragene nedenfor. En årsak til dette kan være at det er en generell, utbredt oppfatning om renholdsarbeid som lavstatusarbeid (Skilbrei, 2003, p. 90ff). Skilbrei påpeker i samme vending at personer i lavstatusarbeid forholder seg til karakteriseringen av sitt yrke. Mitt materiale kan indikere at renholderne overførte det utbredte synet på renhold over på eget selvbilde i arbeid. Renholdere betegnet ofte eget arbeid som "vaskejobb". Dette kan man se i utdragene nedenfor. Under observasjon av renholdspraksis opplevde jeg også dette ved flere anledninger, uten at det er tydelig i materialet som fremstilles i analysen.²⁹ Skilbrei (2003) peker på at vaskejobb, i kontrast til renholdsarbeid, er en nedvurdering av eget arbeid. Det er en ladet betegnelse, og impliserer at det er noe "enhver" kan gjøre (Skilbrei, 2003, pp. 194, 249). I renholdsbransjen har man iverksatt tiltak som kan tolkes som profesjonaliseringsbestrebelse av yrket; innføringen av fagbrev i renhold. Imidlertid argumenterer Skilbrei (2003, pp. 69,74) for at opprettelsen av fagbrev i renhold skal tilfredsstillende andre behov enn profesjonalisering; det har som funksjon å gi yrket en høyere status og bistå med holdningsendring innenfra yrkesfeltet. Man kan dermed tolke kursholderens engasjement som et forsøk på oppjustere selvbildet til deltakerne i arbeidsutførelse.

På kurset skulle deltakerne få kjennskap til hva som karakteriserer en profesjonell servicemedarbeider. Den profesjonelle servicearbeider ble formidlet gjennom en liste bestående av retningslinjer for arbeidsutførelse. Listen inneholdt følgende punkt: Vennlighet, følge regler ved kontrakt, tilstedeværelse på jobb til avklart tid, ryddig, høflig og hjelpsom, ren/god håndhygiene, interessert, samarbeidsvillig, bevisst og ansvarlig, et smil, uniform og oppførsel.³⁰ Ved å fronte dette som en del av den profesjonelle servicemedarbeider ble disse generelle retningslinjene til spesielle karaktertrekk for renholdsarbeiderne. Dette angikk deltakerne på kurset direkte, ettersom disse retningslinjene var retningsgivende for dem i deres renholdspraksis. Mitt datamateriale tyder på at profesjonalitet ble formidlet både som personlig selvbilde og som ambassadør for bedriften utad.

²⁹ I overgangen fra feltnotater til forskningsprotokoller, hadde jeg som hovedregel at uttalelser om "vask" ble erstattet med "renhold".

³⁰ Punktene gjengitt her er parafrasering av de opprinnelige punktene.

Kursholderen berørte det profesjonelle aspektet ved servicearbeid allerede i introduksjonen av kursets første dag. Kursholderen introduserte kurset som opplæring i profesjonelt renhold, etterfulgt av utropet «vi skal være proffe!». Noe senere kom kursholderen inn på de konkrete punktene som gjorde dem til profesjonelle servicemedarbeidere. I denne sekvensen hadde PowerPoint-visningen bilder av ulike servicearbeidere i arbeid. Disse fremstod som blide, velstelte og seriøse arbeidere.³¹ Ved gjennomgangen av kravene for profesjonalitet, tok kursholder først fatt ved det personlige aspektet vedrørende dette.

Kursholderen spør deltakerne hva en servicemedarbeider er, mens hun henviser til en PowerPoint-side med bilder av personer i ulike serviceyrker. Hva svarer dere at dere gjør? [stille] Vasker?». «Ja», svarer deltakerne nølende. «Du er servicemedarbeider!» responderer kursholderen engasjert. «Du gjør renhold. Vær stolt. Opp med haka [når dere gjør arbeidsoppgaver]. Vi vasker ikke. Vi klasker ikke litt i bøtta. Vi er proff» sier hun og begrunner det i en liste med krav for profesjonalitet på PowerPoint-visningen.

Kursholderen spurte deltakerne om de vasket. Ut fra eksempelet kan man se at hun stiller et ledende spørsmål. Kursholderen stilte indirekte deltakerne spørsmål om deres oppfatning og holdninger angående sin rolle som renholdsarbeider. Det er ingen selvfølge at andre oppfatter dem som, eller at deres eget selvbilde korresponderer med profesjonalitet. Man kan tolke dette som at kursholderen ønsket å formidle at arbeidet de gjennomfører ikke kan utføres av hvem som helst. Det er de, med sine kunnskaper om renhold, som kan utføre dette. Som kursholderen selv sa, de «klasker ikke litt i bøtta». Dette indikerer at renhold er mer enn "å vaske", slik man gjerne assosierer det med i hverdagstenkning. At deltakerne bekreftet at arbeidet deres er å vaske, kan forstås som en bekreftelse på kursholderens antakelse. Kursholderen ønsker å reversere dette selvbildet ved å overbevise dem om at det i deres yrke inngår spesifikke ferdigheter og kompetanser. Fra utdraget kan man tolke det dit at det er denne innsikten i renhold som skal være grunnlag for, og vekke, stolthet i yrket. Det kan se ut som om listen med retningslinjer for arbeidsutførelse skal bistå med bevisstgjøring av dette. Lista består av både praktiske aspekt vedrørende servicearbeidet, men også karaktertrekk det er forventet at servicearbeideren skal besitte. Punktene vennlig, høflig og hjelpsom, interessert, og "et smil" er eksempler på dette. Man kan argumentere for at deltakerne skal internalisere en bestemt type personlig identitet gjennom kurset.

³¹ Eksempelvis kan jeg trekke frem bildet av oljearbeideren. Personen på bildet smilte bredt og var plassert på en oljeplattform opplyst av solskinn. Arbeideren var iført en hvit hjelm og oransje dress som ikke bar preg av å ha vært i bruk under slike omstendigheter.

I samsvar med at deltakerne skal utvise selvtillit og stolthet, minnes de på at de er bærere av konkrete bevis for dette. De er profesjonelle og de har bevis for det – bevis utstedt fra arbeidstilsynet. Dette gir dem legitimitet for å hevde sin rett som profesjonelle.

Kursholder informerer om at vi i dag skal vi snakke om profesjonelle bedrifter. Så spør hun «er vi profesjonelle?» Deltakerne svarer, «ja», men nøytralt/uaffektert. Kursholder responderer med å si «JA! [svært engasjert] [...]Vi er profesjonelle. Da er vi blitt godkjent av arbeidstilsynet, og vi får dette kortet [bilde av identitetskort på PowerPoint-slide]. Har dere det? [de svarer ja] Det må man alltid gå med».

Å gjøre renhold er ikke et vilkårlig utført arbeid. Å være en profesjonell renholdsarbeider innebærer ulike krav og påbud. Derfor understreker kursholderen viktigheten av å gå med arbeidskortet synlig – det skal tydelig fremgå at de har den nødvendige kunnskapen for å gjøre det arbeidet de utfører. Slik kan det se ut som om det ikke kun er renholdsarbeiderne som skal oppfatte seg selv som profesjonelle – det er like viktig at kunden/folk forstår at det de gjør er profesjonelt arbeid. Deres renholdspraksis er forankret i kunnskap, formidlet blant annet gjennom kurset de deltar på. Når kursholder sier at de i arbeidsutførelse må gå «[o]pp med haka» indikerer dette både at de selv skal anse seg selv som profesjonelle, og at andre skal oppfatte dem som profesjonelle i sin arbeidsutførelse. Det er hvordan man oppfattes som signaliserer profesjonalitet. Dette omfatter både indre (personlig) og ytre oppfatning av renholdsarbeideren.

En annen situasjon kan belyse hvordan andres oppfatning av servicearbeiderens oppførsel trekkes frem som viktig:

(...) Kursholder fører samtalen/diskusjonen videre ved å ta neste spørsmål – *hva er god kommunikasjon?* En av deltakerne svarer «å være høflig, hilse». «Ja,» spiller kursholder inn «men kommunikasjon er to eller flere som prater, avtaler. Hvordan oppfattes kommunikasjon? Hva kommuniseres det?» Kursholder illustrerer ved verbalt å si noe positivt, mens det nonverbale tydelig (overdriver) er uhøflig (...).

I eksempelet ser man hvordan en av deltakerne ytrer sin oppfatning om kommunikasjon. Hennes utsagn er en respons på kursholderens konkrete spørsmål «hva er kommunikasjon?». Man kan tolke ytringen hennes som en forståelse av hennes *opplevelse* av kommunikasjon, slik hun har erfart den i jobbsammenheng. Deltakeren beskrev kommunikasjon som en høflighetsgest. Kommunikasjon for henne var «å være høflig, hilse». Dermed kan man tolke det slik at kommunikasjon for deltakeren er å oppfylle sosiale forventninger og konvensjoner. Som vist i observasjonene fra

renholdspraksis, uttrykker deltakerne ofte at kommunikasjon sjelden eller aldri forekommer i forbindelse med arbeid. Deltakernes fortellinger om ensomhet og fravær av kommunikasjon i løpet av arbeidsdagen ble nyansert i løpet av den perioden jeg deltok i arbeidsprosessene. Man må likevel ikke glemme at dette er et uttrykk for deres opplevelse av kommunikasjon, og kan ikke ignoreres (Fangen, 2004; Hatch, 2002). I de situasjonene der det var interaksjon, begrenset det seg ofte til en hilsegest av et slag, det være seg et nikk eller uttalt hilsning. Dermed kan tolkningen av deltakerens opplevelse av kommunikasjon som høflighetsgest antas rimelig.

Ut fra responsen til kursholderen kan det tolkes ditt hen at deltakerens svar ikke tilfredsstillende hva som, innenfor kursets rammer, oppfattes som et fullstendig tilfredsstillende svar. Kursholderen samtykket til svaret som ble gitt, samtidig som hun tilføyde hva som ønskes å formidles som kommunikasjon. Spørsmålet «hva er kommunikasjon» er et relativt spørsmål. Ulike former for, eller oppfatninger om, kommunikasjon er imidlertid ikke målet i denne situasjonen. Diskusjonene er ikke veien fram mot et mål (erkjennelse). «Læring [...] er] mål i seg selv» (Säljö, 2001, p. 42). Gjennom kurset skal en konkret form for kommunikasjon fremmes, og læres. Hva som er av særlig interesse her er hvordan renholdsarbeideren blir oppfattet av kunden. Det er ikke kun at man oppfattes som profesjonell som er viktig, men hva man signaliserer. Paradoksalt nok er et av punktene på de overnevnte retningslinjene både å være vennlig, høflig og interessert. Likevel oppfattes ikke besvarelsen til deltakeren som tilfredsstillende. Dette kan være fordi "oppførsel" veier tyngre hva angår den profesjonelle identitet. Intensjonene man har ved en samtale er sekundært. Det som er av viktighet er hvordan man blir oppfattet. Derfor er deltakerne nødt til å være bevisst signaler de sender ubevisst og non-verbalt. Hensikten var å videreformidle hvilken form for kommunikasjon som blir oppfattet som av viktighet for servicearbeiderne i arbeid, i henhold til NHO. Diskusjonen var en transportetappe hvor på målet er fastsatt. Det kan tenkes at kursholder trekker frem dette som særlig betydningsfullt ettersom man som renholdsarbeider også representerer bedriften utad. Å internalisere en identitet er viktig, både for renholdernes selvbilde og for bedriften som seriøs renholdsbedrift. De *er* bedriften. Som kursholderen selv sa: «Dere er oss. Uten dere er vi ingenting».

På hjemmesiden til bedriften ser man at de utad ønsker å fremstå som profesjonelle ved å informere om den regelmessige oppfølgingen og kursingen av de ansatte i bedriften. De understreker at det er gjennom deres egen *renholdsskole* personalet får faglig

utvikling. Videre informerer de om at deres «faglig, dyktige ansatte» kan tilby renhold som vil ivareta kundens behov. Man kan se dette som et forsøk på å heve renholdsbransjens status ved å løfte frem kompetansen renholderne innehar. Det kan hevdes at det er en sammenheng mellom yrkers status og krav til formell kompetanse (Skilbrei, 2003, p. 95). Ved å koble renhold med kompetanse fjerner man stigmaet knyttet til yrket. Sett i lys av hva som har blitt påpekt, består profesjonalitet i stor grad av å identifisere, og utstråle arbeidskompetanse. Lovnaden om regelmessig opplæring av de ansatte bidrar til å bygge opp under inntrykket om profesjonalitet. Dernest er det de ansatte som må ivareta dette inntrykket i sin arbeidsutførelse. Det skal de ved å være bedriftens ambassadører. Det ble på introduksjonskurset flere ganger påpekt at deltakerne var renholdsbedriftens ansikt utad. Dette innebærer «Å opptre høflig og ryddig. Vise (gjensidig) respekt til dine kollegaer og arbeidsplass. Arbeidsuniform, tøy og ID-kort». Punkt nummer 11 på lista med krav for profesjonalitet er *uniform*. Hva kursholderen sa om det punktet vil her bli gjengitt:

Kursholder henviser til punkt 11 på lista over profesjonalitet, "uniform". Det betyr at vi er rene, har dusjet, har rene klær [demonstrerer hvordan man skal opptre i sitt yrke, i sin uniform: ved hjelp av gester indikerer hun at hun er ren (stryker seg over armer og hår), at uniformen ser ordentlig ut ved å rette på sine egne klær. Hun har hele tiden et stort smil]. «Om vi [oppfattes] som urene [...] det er det [peker på punkt 12, oppførsel] som signaliserer respekt og profesjonalitet. Derfor er oppførsel viktig» sier hun.

Her ser man at å gå med bedriftens uniform er så mye mer enn kun det. Å bære uniformen innebærer å fremtre på en spesiell måte. Å representere bedriften innebærer at man signaliserer noe utover kun å gjennomføre renhold. Uniformen, i korrekt bruk, er et uttrykk for korrekt oppførsel, forstått som respekt og profesjonalitet. Dette kan ses i lys av hva som inngår i å bli oppfattet som profesjonell. Å være profesjonell er i stor grad å bli oppfattet av omverdenen som det. Som beskrevet, kan det se ut som om deltakerne i utgangspunktet ikke oppfatter seg selv som profesjonelle. Sett fra kursholders perspektiv er dette problematisk. Det blir en ringdans hvor renholderne overfører synet på renhold, som lavstatusarbeid, over i sitt eget selvbilde i arbeidsutførelsen. Dette kan igjen være en årsak til at renholdsarbeidet blir oppfattet som lavstatus. Det er oppfatningen som er viktig. Dersom man oppfatter seg selv som uprofesjonell er det fare for at man signaliserer dette. Det blir en selvoppfyllende profeti. Ut fra det kan man dra slutningen at kursholderens forsøk på å forsterke renholdernes selvbilde i samme vending er et forsøk på å heve renholdsarbeidets status

på generell basis. Derfor må renholderne, som bedriftens ansikt utad, signalisere profesjonalitet.

5.3.1 Den profesjonelle renholder og kommunikasjon

Ved flere anledninger under kursene ble viktigheten av å gjøre "det lille ekstra" fremhevet. Med dette mentes i hovedsak å bistå når kunden hadde forespørsler utover ordinært renhold. Det var forventet at man, innenfor rimelighetens grenser, imøtekom slike forespørsler. I servicearbeidet var å gjøre «det lille ekstra» en uskreven del av arbeidsoppgavene. Eksempelvis trakk kursholderen frem dette aspektet ved arbeidet ved punktet "høflig og hjelpsom" i gjennomgangen av de overnevnte retningslinjene. Å kunne gjøre det lille ekstra inngikk som en del av den profesjonelle identitet. Kommunikasjon er viktig for å imøtekomme disse forespørslene. I det følgende vil jeg både trekke inn eksempler fra kurset og fra observasjonen med Lisbeth. I følge kursholderen og Lisbeth er kommunikasjon noe man er avhengig av innen renhold.

Kursholder understreker at det er særlig viktig med kommunikasjon ved forespørsler. «Det er viktig å forstå hverandre. I serviceyrket må man imøtekomme forespørsler».

I samtale med Lisbeth om betydningen av å beherske språket i forbindelse med gjennomføring av arbeidet, påpekte hun på samme vis hvorfor kommunikasjon er viktig.

Lisbeth: [... overlapp] Jo. Jo. Du må kunne svare og forstå kunden hvis de ønsker noe akkurat der og da. Vi er i et serviceyrke, vi skal kunne svare for ... «jeg har nettopp flyttet alle bøkene, kan du tørke hyllen?». Og å respondere på det: «Ja, men jeg skal bare gjøre ferdig det her så skal jeg komme tilbake til deg også gjøre det» for eksempel.

Begge to understreket at kommunikasjon er viktig innen renhold for å imøtekomme forespørsler fra kunden. Lisbeth la til at kommunikasjon også er viktig for å respondere kunden – man må kunne gi et utfyllende svar. I dette tilfellet blir det å informere om og når man kan gjengjelde forespørselen. Å imøtekomme forespørsler innebærer å avkode meldingen sendt fra avsender(kunden). Det forutsetter imidlertid at man er innforstått med hva forespørselen innebærer. Kursholderen understreket at det er viktig at man «forstår hverandre» ved kommunikasjon. Det er logisk å slutte at dette gjelder i kommunikasjon mellom kunden og renholderen. Uttalelsen impliserer et gjensidig forhold mellom renholderen og kunden i kommunikasjon. Paradoksalt nok preges denne formen for interaksjon av enveiskommunikasjon. Kommunikasjonen betinges av hva kunden ønsker, hvilke krav kunden stiller, og hvordan renholderne skal respondere på dette. Kommunikasjon mellom renholderen og kunden kan illustreres slik: Kunden

sender et budskap i språklig form til renholderen. Renholderen må så avkode dette budskapet og handle deretter. Dette er kjennetegn på transportsmetaforen, som har et syn på kommunikasjon som enveis og nøytral (Säljö, 2001, pp. 25-26). Dette gjør mottakeren passiv i sin avkoding av meldingen – budskapet skal avleveres. Derfor kan det å «forstå hverandre» egentlig bli forstått som at renholderen må forstå kunden. Med det opphører det gjensidige forholdet i kommunikasjonen. Renholderens funksjon er å avkode den avsendte meldingen og vurdere om det lar seg gjøre.

Kursholderen oppfatter kommunikasjon som noe som preger renholdspraksis. På den annen side har hun en oppfatning av servicearbeid som en delt aktivitet i forbindelse teamarbeid.

Å jobbe i team er det nye temaet når kursholder bytter bildefremvisning. «Jobber dere i team?», spør hun. En deltaker svarer ja, en annen nei. Kursholder: «Å jobbe i team er viktig uansett. Så lenge man er flere enn to jobber man i team. Selv om man jobber i ulike etasjer er det team. Det er fordi man hjelper hverandre, snakker sammen, lærer av hverandre. Alle har ulik kunnskap. Hvis dere to [henviser til deltakerne] er sammen er jeg sikker på at der kan lære noe av hverandre. De som sier at de ikke kan lære noe, tar feil. Jeg lærer masse av dere. (...) Alle [er nødt] til å jobbe sammen for [å ha] et fungerende team.

Hva kan vi lære i team? [overskrift på ny slide. Kursholder innleder med å lese overskriften, kommer deretter med eksempler:] «Snakke og jobbe sammen. Utveksle faglig kompetanse» En av deltakerne kommer med innspill (...)

Eksemplene viser kursholders oppfatning om hva å jobbe i team innebærer. På den ene siden omhandler det å dele sin unike kunnskap med hverandre. På den andre siden handler det om å utnytte den andres repertoar for å utvide sin kunnskap. Videre er teamarbeid noe som uunngåelig er en del av jobben, i følge kursholder. Selv om det for den enkelte oppfattes som om man ikke er en del av et større kollegium, befinner teamdimensjonen seg der likevel. Kursholder hevder at å jobbe i team er viktig – både for å fungere som renholdsarbeider gjennom samhandling og for å utveksle faglig kompetanse. På samme tid viser utdraget at deltakerne ikke nødvendigvis anser seg selv som del av et større arbeidsteam. Det følgende eksempelet belyser videre hvordan oppfatningene om interaksjon varierer mellom deltakerne og kursholderen:

Kursholder går videre til å snakke om sosiale relasjoner [neste slide på PowerPoint-presentasjonen] «Trenger vi sosiale relasjoner?» spør hun. Det er ingen respons fra gruppa (...) utdyper derfor med et eksempel: «Når mellomleder kommer, prater dere bare jobb?» En deltaker svarer ja. Kursholder velger å stille spørsmålet på nytt, på en annen måte: «Dere prater om sosiale ting; fritid, familie?» Deltakeren rister avkreftende på hodet. Kursholder går videre i presentasjonen.

Eksempelet viser hvordan kursholderen forsøker å initiere til samtale om dimensjonene på jobb som går utenfor det rent renholdspraktiske. Hun har en oppfatning om samhandlingen som foregår i forbindelse med jobb som ikke sammenfaller med hvordan deltakerne selv opplever sin arbeidshverdag. Det kan se ut som om kursholderen forsøker å få bekreftet at arbeidsutførelsen består av mer enn kun renhold, uten at noen av deltakerne gjenkjenner dette fra egen praksis.

5.4. Oppsummering

På bakgrunn av kursets organisering og struktur trekker jeg en parallell mellom kurset og tilegnelsesmetaforen, ved å peke på hvordan metodikken i kurset er løsrevet fra innholdet (Dewey, 2011; Säljö, 2001). Formidlerens rolle i å overføre kunnskap er omdreiningspunktet for denne slutningen. Formidling av kunnskap skjer både gjennom kursmateriellet og gjennom kursholderens tolkning og videreformidling av PowerPoint-materialet. Kursholder befinner seg i skjæringspunktet mellom ledelse og kursdeltakere, der hun skal presentere budskapet på en forståelig måte til mottakerne, på samme tid som hun er underlagt føringer for hva som er legitime utsagn.

I den avsluttende vurderingen ble det tydelig hvordan det var forventet at deltakerne skulle formulere kunnskap i tråd med kursets premisser. Jeg hevder at det ikke var overenstemmelse mellom deltakernes og kursholders kunnskapsforståelse, og dette kom til uttrykk som en konflikt mellom kunnskapsformer. Den avsluttende evalueringen på kurset inkluderte både en praktisk øvelse og en avkryssingsprøve. Paradoksalt nok ble ikke kunnskap som entydig og personlig sett i lys av hverandre i løpet av den endelige, avgjørende bedømmelsen om bestått kurs.

På samme tid som kurset hadde som hensikt å øke kunnskapen til de ansatte, vil jeg hevde at kurset hadde en identitetsformende funksjon. Denne identiteten bestod av 'den profesjonelle renholdsarbeider', og ble formidlet som retningsgivende karaktertrekk for arbeidsutførelse. I hovedsak er "å være profesjonell" å bli oppfattet som det, både av seg selv og av andre.

6.0 Drøfting

I det følgende kapittelet vil funnene fra kapittel 4 og 5 bli diskutert i lys av forskningsspørsmålene og mitt analytiske perspektiv, som ble presentert tidligere i oppgaven.

Problemstillingen for dette masterprosjektet er:

Hva kjennetegner henholdsvis renholdspraksis og organisert opplæring av renholdere i en renholdsbedrift?

Med underproblemstillingene:

Hvilke forståelser av kunnskap kommer til uttrykk i arbeidsutøvelse og opplæring?

Hva kjennetegner relasjonen mellom de ulike kunnskapsformene?

Hva kjennetegner de kommunikative praksisene renholderne inngår i?

I dette kapittelet vil jeg først fremstille kunnskapsformene som ble identifisert i analysen. Deretter vil formidling av kunnskap og oppfatninger om legitim og illegitim kunnskap drøftes, hvilket aktualiserer forholdet mellom kunnskap og makt. Til sist vil jeg drøfte opplevelsen av ensomhet og fravær av interaksjon i arbeidssammenheng i lys av talekonvensjoner i renholdernes arbeidsmiljø.

Som jeg påpekte i delkapittel 2.2, kan man finne likhetstrekk mellom Eraut skille mellom eksplisitt og personlig kunnskap og Nonaka sin distinksjon mellom informasjon og kunnskap. Av hensyn til leseren vil jeg i drøftingen i hovedsak anvende begrepene personlig kunnskap og eksplisitt kunnskap. Begrepene jeg benytter inkluderer imidlertid både Nonaka og Eraut sine forståelser av kunnskapsformene.

6.1 Renholdskurset - et møte mellom ulike ontologier

Gjennom analysen av materialet fra feltarbeidet i en renholdsbedrift identifiserte jeg flere virksomme kunnskapsformer, og inspirert av Sfards metaforbegreper kan disse plasseres innen tilegnelses- og deltakelsesmetaforene. Opplæringskursene i renhold representerer det som har blitt omtalt som tilegnelsesmetaforen. I delkapitlet *Opplæringens ramme og betingelser* viste jeg hvordan opplæringen var tuftet på

tilegnelsesmetaforens ontologi ved å henvise til kursets organisering. Organiseringen av opplæringen avspeiler antakelser som ligger til grunn for læringens natur (Säljö, 2001, p. 25). Til grunn for opplæringen var det en oppfatning om kunnskap som entydig, og kunne derfor formidles til og internaliseres av mottakeren. Som en kontrast viste analysen av renholdspraksis hvordan oppfatninger som ligger til grunn for utøvelse av renholdsarbeid kan forstås i lys av deltakermetaforen.

Kunnskapen som lå til grunn for renholdspraksis var både sosialt og individuelt situert (jfr. Eraut, 2009). Det sosialt situerte perspektivet kom til uttrykk som oppfatninger om opplæring av renhold – det var nødvendig å lære gjennom observasjon av en mer erfaren renholder, før den mindre erfarne renholderen selv kunne prøve seg frem i sin arbeidsutførelse. Kunnskapen var erfaringsbasert og knyttet til kontekst, noe som ble tydelig under observasjonen med Hasan: Hasan forklarte hvordan ulike renholdsmetoder som ble lært på kurs i renhold måtte modifiseres for å bli fordelaktig i utøvelse av renhold. Det foreskrevne alternativet var ikke direkte anvendelig i en konkret renholdskontekst. Utenfor den organiserte læringssituasjonen fungerte ikke den forventede løsningen, og Hasan så seg nødt til å omdefinere metoden (Säljö, 2001, p. 129). Hasans eksempel belyser også det personlige og unike aspektet ved deltakernes kunnskap: Hva som var formålstjenlig for ham i renholdsutførelse var knyttet til en kroppslig fornemmelse (Langagergaard, 2003, p. 117) Dermed karakteriseres også det individuelt-situerte aspektet deltakernes viten. Hver enkelt deltaker hadde utviklet egne praksiser for renholdsutførelse. Kunnskapen var kontekstavhengig, og ulike kontekster medførte ulike utførelser. I analysen karakteriseres også renholdspraksis som behovsbasert, noe som understreket det tause aspektet vedrørende arbeidet. I sin evaluering av behovet for renhold, demonstrerte Ailen hvordan vurderingen var automatisert og uuttalt. De fysiske rammene for arbeidet påvirket hvordan renholderne benyttet kroppen i overveielser rundt hva som måtte gjøres og når det måtte gjøres (Langagergaard, 2003; Larsen, 2003; Molander, 1996; Nonaka, 1994, p. 16).

Ut fra bildet som ble tegnet av de virksomme kunnskapsformene i analysen, vil jeg hevde at de bygger på hver sin særegne logikk (Livingstone, 2001). Oppfatninger om kunnskap og læring varierte i de ulike sfærene. Logikken sammenfaller med "verdanskuelser" til deltakelses- og tilegnelsesmetaforen. Møtet mellom ulike verdanskuelser kan bidra til å forklare den tilsynelatende dissonansen mellom uttalt kunnskap i kurssammenheng og utøvd kunnskap i arbeidspraksis. Flere deler av

analysen belyser dette. De ulike ontologiske oppfatningene opplevdes som en konflikt mellom opplæringen på kursene og arbeidsutførelsen i praksis. Kursets praktiske øvelse illustrerte denne konflikten, da sekvensen beskrev motsetningene mellom deltakernes personlige kunnskap og kursets eksplisitte kunnskap (jfr. Eraut, 2000; Nonaka, 1994).

Det ble påpekt i analysen at det i første omgang kunne se ut som om deltakerne ikke hadde forstått hva kursholderen forsøkte å lære bort, ved at flertallet av deltakerne ga uttrykk for å misforstå selve premisset for kategoriene flatesmuss og samling. Imidlertid demonstrerte deltakerne at de både forstod og kunne anvende kategoriene i den praktiske øvelsen. I analysen påpekte jeg at de håndterte de abstrakte kategoriene som utøvelse av praktiske ferdigheter. Jeg vil derfor argumentere for at kursholderen og renholderne har ulike oppfatninger om læring (jfr. Livingstone, 2001; Sfard, 1998). Kursholderen tok på seg oppdraget med å fremstille "renholdskunnskap" eksplisitt, og forstod opplæringen som overføring av informasjon til deltakerne. Som informasjon lar kunnskap seg artikulere eksplisitt. Personlig kunnskap kan på sin side både være uttalt og taus (Eraut, 2000). Man kan hevde at deltakerne behersket informasjonen som kursholderen formidlet, men da som personlig kunnskap.

Samtidig viser eksempelet hvordan ulike kunnskapsformer ikke er uforenelige. Dersom man ser for seg kunnskapsformene langs et kontinuum, kan man plassere kunnskapsformene på hver sin ende av spekteret. Samtidig som dette indikerer at kunnskapsformene er adskilt og hverandres motpoler, innebærer det også at de har en tilknytning til hverandre langs akse de befinner seg. Kontinuum innebærer en gradvis overgang fra et fenomen til det neste, hvor man mellom de to motpolene kan snakke om gradforskjell av henholdsvis eksplisitt- eller personlig kunnskap. Kunnskap forstått som grad av eksplisitt- eller personlig kunnskap, kan bidra til å forklare den tilsynelatende dissonansen som foreligger mellom den entydige og dynamiske kunnskapen på renholdskurset. Man kan forstå kursholderens kunnskap som eksplisitt kunnskap og deltakernes viten som personlig kunnskap i et kontinuum. I henhold til Nonaka (1994) er (personlig) kunnskap en informasjonsbærende oppfatning. Personlig kunnskap består både av eksplisitt kunnskap og erfaringsbasert kunnskap (Eraut, 2000). I egenskap av å være informasjonsbærende, baserer deltakernes kunnskap seg på den eksplisitte kunnskapen som kursholderen formidler. Imidlertid er personlig kunnskap relativ til den enkeltes forforståelse og erfaring. Fremstilt som et entydig fenomen kan det være vanskelig å forene erfaringsbasert kunnskap med eksplisitt informasjon – de

ulike kunnskapsformene fremstår som uforenelige. Når deltakerne demonstrerte at deres praksis i stor grad inneholdt eksplisitt kunnskap, kan dette forklares ved at deres kunnskapsrepertoar befant seg nærmere *personlig kunnskap* i spekteret av kunnskapsformer. Når det fremstår som om deltakerne ikke forstår kursholders formidling, kan det forstås som et manglende samspill mellom kursets teoretiske beskjeftigelse og arbeidsutøvelsens praktiske grunnlag (jfr. Wilbrandt, 2003). Hva som skulle formidles var av språklig krevende og abstrakt art. For deltakerne var det derfor ikke tydelig hvordan det som ble formidlet var hensiktsmessig og anvendelig i renholdspraksis.

6.1.1 Strategiske posisjoner

Hensikten med drøftingen er ikke å hevde at en kunnskapsform har fortrinnsrett på bekostning av andre kunnskapsformer. Siktemålet er heller å stadfeste at det foreligger flere virksomme kunnskapsformer i møtet mellom praktisert arbeid og opplæring av arbeid. Ei heller er intensjonen å hevde at noen aktører intensjonelt utøver makt over andre personer. Gjennom mitt analytiske perspektiv følger det at makt utøves fra en strategisk posisjon (Rønbeck, 2012a, p. 21). En slik posisjon kan være i rollen som underviser, i mitt tilfelle kursholderen. Det utgikk fra analysen at organiseringen av renholdskursene avspeilet en oppfatning om læring som overførbar, som medførte at kunnskap kunne videreføres av en formidler (jfr. Säljö, 2001). Kursholderen befant seg i rollen som formidler. Som formidler har hun makt til å prioritere perspektiver og definere, samt selektere, kunnskap (Bernstein, 1996, referert i Englund, 1998, p. 10; Rønbeck, 2012b).

I mitt materiale ble det også tydelig hvordan kursholderen posisjonerte seg i spenningsfeltet mellom bedriften og de ansatte. I dette samspillet var kursholderen i en maktfull posisjon, på samme tid som hun måtte forholde seg til mektige aktører. Dette demonstrerer hvordan maktutøvelse ikke nødvendigvis er en intensjonell handling, men skjer i tilknytning til strategiske posisjoner (Rønbeck, 2012a, p. 21). Som formidler av en standardisert presentasjon, måtte kursholderen selv forholde seg til en hierarkisk orden. Kursholderen var underlagt føringer fra eksternt hold, fra NHO og gjennom INSTA-reglementet, gjennom de standardiserte presentasjonene som skulle videreformidles. Dette ble særlig tydelig gjennom kursholders bestrebelser på å tilpasse budskapet til sitt publikum, renholderne ansatt i firmaet. Under kurset, hvor kursholderen forklarte den hierarkiske oppbygningen i bedriften, kom det frem hvordan

kursholderen på samme tid var underlagt føringer som hun var nødt til å forholde seg til: I følge presentasjonen besitter lederen den øverste posisjonen i bedriften. Dette stod imidlertid ikke i samsvar med deltakernes oppfatninger om bedriftshierarkiet. På samme tid som kursholderen oppfattet dette, og etterstrebet å relatere presentasjonen til deltakernes arbeidshverdag, ble sekvensen avrundet med at kursholderen understreket lederens rolle. I analysen hevdes det dermed at kursholderen befinner seg i en situasjon hvor hun er forpliktet til å formidle presentasjonens innhold. I relasjon til presentasjonene, er kursholderen ikke lenger i en maktfull posisjon, hun må underordne seg bedriftens hierarkiske strukturer. Til tross for at produsentene av presentasjonene ikke fysisk befinner seg i situasjonen, påvirker de likevel oppfatninger om hva som er legitimt og illegitimt i bedriften. Presentasjonen(e) befester maktposisjonen i relasjonen mellom kursholderen og bedriftsledelsen. Det at noe får prioritet, kan man tolke som et forsøk på å konstruere en kollektiv bevissthet (jfr. Englund, 1998). Uavhengig av hvorvidt det samsvarer med deltakernes virkelighetsforståelse, søker informasjonen som formidles å strukturere en felles kunnskapsforståelse.

6.2 Regulerende praksiser

Forskning på arbeidsplasslæring viser at forståelser og talemåter strukturerer regulerende praksiser (Sawchuk, 2010, p. 375). I dette delkapitlet vil jeg drøfte hvorvidt man kan hevde at det på kurset fantes regulerende praksiser. I henhold til Solomon (2001, p. 44) konstruerer regulerende praksiser ensformighet, på bekostning av mangfoldet. Det er av interesse nærmere å undersøke dette i forlengelse av at jeg argumenterer for at renholdskurset var identitetsformende.

En av målsetningene til kurset var å øke renholdernes kunnskap om sitt yrke. Dette underbygges i egenomtalen på bedriftens nettsider, der det står at renholdsskolen skal sørge for faglig dyktige ansatte. Rettesnoren for kurset, de standardiserte presentasjonene, kan sies å inneholde føringer for legitim og illegitim kunnskap i læring på arbeidsplassen. Dette gir seg til kjenne i kursholders oppfatning om og uttrykk for hva deltakerne skal lære på kurset. Situasjonen hvor kursholderen spør «hvordan er det rent?» belyser hvordan det i kurset foreligger konkrete oppfatninger om hva deltakerne skal lære. I analysen påpekes det at spørsmålet som stilles er av en retorisk karakter, fordi svaret i forkant er fastsatt. Spørsmålet etterfølges av en meddelelse av det korrekte svaret, uten at deltakernes innspill og initiativ overveies.

Som vist i analysen, forekommer kunnskap og læring i mange varianter. Livingstone (2001) åpner for en fler-spektrert tilnærming til læring på arbeidsplassen, og hevder at ulike former for læring har sitt distinktive sentrum. Kurset, slik det er organisert, kan sies å kjennetegne organisert læring med hensikt å legge til rette for læringsmuligheter (Livingstone, 2001, p. 309; Säljö, 2001). Etersom deltakernes innspill i minimal grad blir inkludert, kan kursets læringsform forstås som et uttrykk for dominante institusjonelle strukturer (jfr. Sawchuk, 2010, p. 376). Deltakernes erfaringsbaserte kunnskap får ikke innpass som legitime utsagn, da de baserer seg på andre former for logikk enn kursets ontologi.

Man kan forstå dette sammenstøtet som en konflikt om kontroll i forbindelse med opplæring på arbeidsplassen. Under kurset er det visse utsagn som tillates, på bekostning av andre. Det er særskilte meningstilbud som blir stilt til disposisjon (jfr. Englund, 1998). Ved å fremme et svaralternativ som korrekt, på bekostning av andre, hevder kurset sin autoritet og kontroll i læring og kunnskapsformidling. Forskning viser at makt og kontroll hos den arbeidende vil stimulere streben etter læringsaktiviteter i forbindelse med arbeidet (Livingstone, 2001, p. 308). Jeg vil hevde at deltakerne blir frarøvet potensiell kontroll over egen læring, ettersom deres stemmer blir undertrykket i opplæringsammenheng. Når deres innspill i liten grad blir godtatt som legitime utsagn, har de minimal, om noen, autonomi i læringen som skjer. Å prioritere læring i organiserte former ignorerer den viktige relasjonen mellom arbeidsplasslæring og andre læringsformer (Livingstone, 2001, p. 310), slik som erfaringsbasert og ikke-formell læring. Ikke-formell læring er, i visse henseende³², den viktigste læringsformen (Livingstone, 2001, p. 309). Som vist gjennom analysen, er deltakernes kunnskapsrepertoar i stor grad bestående av ikke-formell og erfaringsbasert kunnskap. I opplæringskonteksten er kurset premissleverandøren, og kursinnholdet formidler kunnskap som gyldig og sann.

6.2.1 Identitetsforming og regulerende praksis

I analysen ble det slått fast at kurset har en identitetsformende funksjon. Denne identiteten blir formidlet gjennom karakteristika for profesjonalitet innen serviceyrket og karakteriseringen er ment å være retningsgivende for renholderne i arbeidsutøvelse. Analysen viser hvordan de generelle retningslinjene blir til spesielle karaktertrekk for

³² Livingstone ser det i forbindelse med å mestre endringer i miljø.

renholdsarbeiderne, modellen er 'den profesjonelle servicearbeider'. Foruten at retningslinjene for servicearbeid inneholder punkter som er direkte anvisninger for arbeidet (blant annet: Følge reglement, tidsrom for arbeid, hygiene), består den også av punkter som kan tolkes som personlige karaktertrekk (blant annet: Vennlighet, interesse, smilende, oppførsel). Disse punktene er subjektive, og vil være relativt for hvert enkelt individ. Likevel fremmes retningslinjene som karaktertrekk som kjennetegner servicearbeidere spesielt.

Man kan tolke dette som en formidling av en felles kultur for servicearbeiderne – en serviceidentitet. Kunnskapen som formidles skal knyttes til spesifikk opptreden for arbeiderne i arbeidssammenheng. I dette henseende blir kultur forstått som en gruppes fellesnevner – de delte erfaringer, mål, verdier og overbevisninger som gruppa identifiserer seg med (Solomon, 2001, p. 41). Videre har kultur som egenskap å strukturere menneskers tanker, følelser og handlemåte i organisasjoner (Solomon, 2001). Dermed er det nærliggende å hevde at å formidle en bestemt form for identitet i regi av kurset, vil kunne ha som effekt å strukturere deltakernes tanker, følelser og handlemåter i henhold til eget arbeid. Dette gjør de ved å formidle standarder som fungerer som regulerende praksiser. Solomon (2001, p. 43) hevder at bruken av kultur er en del av en ny arbeidsdiskurs, uten eksplisitt å utdype forståelsen av diskurs. Det er imidlertid nærliggende å forstå det som diskurs i 'Foucaults forstand', ettersom Solomon understreker at kultur er et konstruert fenomen som har makt til å strukturere arbeid og mennesker. I henhold til Foucault, er ikke virkeligheten objektiv, men blir til gjennom våre kategorier (Rønbeck, 2012b).

Ved enden av INSTA-kurset ble deltakerne vurdert gjennom en avsluttende prøve. Kompetansetrening er ikke nøytral, tvert i mot, det er bedrifters redskap for å vurdere kompetansen og inkompetansen til de ansatte (Solomon, 2001, p. 43). Dette var i varierende grad gjeldende for deltakerne på kurset. På den ene siden kan kravet om å fullføre en test med alle svar korrekt, forstås som en kvalitetssikring – å kartlegge om deltakerne har tilstrekkelig kunnskap om renhold. Dette gjør at bedriften kan stå inne for påstanden om at deres ansatte er *faglig dyktige* ved å henvise til deltakernes kurssertifisering. På den andre siden kan man stille seg kritisk til hvorvidt testen var et hensiktsmessig måleredskap for kursdeltakernes oppnådde kompetanse. I analysen ble det påpekt at testens formuleringer var på et så abstrakt plan at deltakerne slet med å forstå og å få bestått på prøven. Likevel vitner bestrebelsene med godkjenning på

testens viktighet. Selv om organiseringen bærer preg av å løse deltakerne gjennom, blir det likevel forstått som en standard for de ansattes kompetanse. Solomon (2001, pp. 43-44) hevder at den "kompetente arbeider" er et konstruert fenomen, og kan dermed forstås som en regulerende praksis, ettersom de konstruerer likhet og ensartethet på bekostning av differensiert og individuelt varierende arbeidspraksis. I formidling av den profesjonelle identitet er det hva som forener deltakerne i arbeidet som er sentralt. De er, og skal være, «proffe».

6.3 Kommunikasjon – vurdering av hensiktsmessig respons

Man kan trekke paralleller mellom renholdernes interaksjon med kunden i løpet av arbeidsdagen, og Hendersons (2005) skille mellom det tekniske og sosiale aspektet vedrørende interaksjon. I tidligere omtale av Hendersons forskning, påpekte jeg at mangelen på maktperspektiv var en begrensning ved studien. I drøftingen har jeg som ambisjon å tematisere hva et maktperspektiv kan tilføre.

I analysen påpekte jeg at deltakerne uttrykte at kommunikasjon ikke var nødvendig og/eller ikke forekom i arbeidssammenheng. Denne opplevelsen så jeg i sammenheng med interaksjonsformene deltakerne deltok i gjennom en arbeidsdag. Renholdernes samhandling i arbeidsutførelse kan forstås ved hjelp av Reddys transportmetafor for kommunikasjon (Säljö, 2001, p. 25). Renholdsarbeiderne deltok hovedsakelig i verbal, ansikt-til-ansikt, kommunikasjon i forbindelse med kundens forespørsel om renholdsrelaterte oppgaver. Ettersom flertallet av deltakerne arbeidet alene, foregikk kommunikasjon mellom renholderne gjennom skriftlige medium, med målsetning om å informere om renholdsrelaterte oppgaver og forespørslar.

Kommunikasjonen kjennetegnes altså av en avlevering av et budskap som skal avkodes og konsumeres. For renholderen forbeholder kommunikasjonen seg til å besvare denne forespørselen. Ut fra mine observasjoner er det kun i begrenset omfang renholderne deltar i kommunikasjon, utover å respondere på konkrete renholds-spørsmål. Av den grunn konkluderte jeg i analysen at renholderne opplevde renholdsarbeidet som isolert og avsondret, og tidvis ensomt, som en følge av at de kommunikative praksisene de inngikk i begrenset seg til å omhandle jobbrelaterte anliggende. Samtaler som berørte personlige og/eller sosiale aspekter forekom sjelden. Det blir også tydelig at kursholderens oppfatning om det sosiale aspektet vedrørende samarbeid og omgang i jobbsammenheng ikke korresponderer med renholdernes/deltakernes opplevelse. I

sekvensene hvor kursholderen spurte om sosial omgang på arbeidet, kan det tolkes ditt hen at hun tok sosial samhandling (om annet enn renholdsrelaterte anliggende) som en selvfølge i deltakernes arbeidshverdag. Denne antakelse fikk hun imidlertid ikke bekreftet, til tross for at hun forsøkte å tilnærme seg temaet på flere ulike måter. I realiteten oppholdt renholderne seg i lokalene de rengjorde storparten av arbeidsdagen. Antall lokaler renholderne skulle rengjøre i løpet av en arbeidsdag begrenset seg som oftest til ett eller to. Renholderne tilbrakte ofte tilnærmet fulle arbeidsdager i et lokale/bygg. Det vil si at renholderen tilbrakte en betydelig del av dagen i kundens arbeidsmiljø, et miljø de selv ikke var inkludert i. Renholderne ble redusert til sitt yrke i det sosiale arbeidsmiljøet de arbeidet, og samtaler om annet enn renhold forekom sjeldent.

Man kan trekke en parallell fra renholdernes kommunikative praksis til Hendersons distinksjon mellom "small-talk" og teknisk-prat. I følge Henderson (2005) vil sosialisering i flerspråklige grupper begrenses av at deltakerne ikke er komfortable med å samtale om emner som går ut over de konkrete, tekniske, arbeidsrelaterte oppgavene. Av den grunn argumenterer Henderson for at vansker med å sosialiseres inn i en gruppe ikke går på bekostning av de tekniske aspektene vedrørende arbeidet (Henderson, 2005, p. 73). Snarere enn å si at språkvansker oppstår i forbindelse med uformelle, sosiale samtaler, kan det hevdes at slike sosiale samtaler ikke forekommer i renholdsarbeid. Som en følge av at de i liten eller ingen grad deltar i sosiale samtaler/small-talk, opplever de språkvansker, men også manglende interaksjon i arbeidssammenheng. Med utgangspunkt i mine deltakere må språkvansker bli forstått i bred forstand: Javid opplevde en forringing av sin norske språkkompetanse som en følge av at han ikke anvendte norsk. Sadet demonstrerte forvirring og usikkerhet ved håndtering av avfall, prosedyrer som hun tidligere hadde blitt informert om. Hasan viste hvordan han opplevde at kommunikasjon ikke forekom, som en følge av at samtalene kun bestod av teknisk-prat. Språkvansker inkluderer både negative erfaringer med egen språklig kompetanse og misforståelser som følge av språklig feiltolkning. Snarere enn å forstå språkvansker kun som vansker med samtaler utenom hva som er relevant for arbeid, kan mangel på "small-talk" oppleves som fravær av interaksjon.

Hendersons studie er opptatt av hensikter ved interaktiv respons (2005, p. 69). En hensiktsmessig respons henspiller på at det i en situasjon er forventninger til aksepterte og legitime handlinger. Slike forventninger kan være rutiner for kommunikasjon

(Henderson, 2005, p. 71), eksempelvis hilseritualer. Jeg tar til orde for at det som oppfattes som hensiktsmessig er hva som er meningsfullt for en gruppe. Dette samsvarer med Englands (1998) beskrivelse av en gruppes kollektive bevissthet som felles meningsbetydning. Når det er forventninger til renholdernes interaksjon med omgivelsene, medfører dette at de i sin yrkesutøvelse får tilskrevet en rolle. Denne rollen befinner seg implisitt i rommet og ble i observasjonen tydelig i hvordan deltakerne varierte sin oppførsel etter hvilken stemning rommet fordret (jfr. Larsen, 2003).

En bestemt renholds-rolle ble også eksplisitt formulert og formidlet på renholdskurset: I analysen påpekes det at kursholderen utpeker en særskilt form for kommunikasjon som gjelder for renholderne. I kommunikasjon med kunden skal renholderen opprettholde og ivareta et godt inntrykk av seg selv ovenfor kunden. Identitetskonstruksjon strukturerer handling, tanker og følelser (Solomon, 2001). Etersom renholderne har erfart, gjennom renholdspraksis og kurs i renhold, at det tilskrives konkrete forventninger til deres rolleopptreden, kan man tolke det ditt hen at de dermed tiltrer i sine respektive renholdsroller. Arbeidsrollen strukturerer renholdernes tanker og handlinger. Som det har blitt påpekt, blir renholderne redusert til sitt yrke som renholder. De opptre hensiktsmessig i henhold til forventninger i tilknytning til arbeidet. Kommunikasjon ut over hva som berører tekniske aspekt ved jobben forekommer sjelden. Kommunikasjonen for renholdere består av å opptre korrekt som renholder i møte med kunden, og å motta avlevert budskap fra kunden om renholdsrelaterte oppgaver.

6.3.1 Å tale og å tie – vurderinger i kommunikasjon

Læring og kommunikasjon i et situert perspektiv er ikke forbundet med å lære fra tale, men å lære *å tale* i og som en gruppe (Lave & Wenger, 1991, p. 109). Aspekter som påpeker betydningen av tidspunkt for taletid og stillhet (Lave & Wenger, 1991, p. 105), er interessant å se i forbindelse med renholdernes opplevelse av ensomhet.

I utdraget hvor jeg beskrev hvordan Irina grep inn og modifiserte min handling, demonstreres hvordan det i renholdspraksis er situasjoner som fordrer stillhet. I eksempelet forklarte Irina til meg at renhold ikke skulle gjennomføres dersom det befant seg personer på kontoret. Man kan trekke en parallell fra Irinas eksempel til Sahlström og Lindblads (1998) fenomen - den uoffisielle diskurs. Den uoffisielle diskursen er talekonvensjoner som ikke berører de tekniske aspektene ved kommunikasjon. Innen

renholdsyrket kan man sidestille eksplisitt kunnskap om renhold som offisiell diskurs. De uoffisielle diskursene konstituerer akseptert taletid og taleplass. I Irinas tilfelle tilsa konteksten at renhold skulle utsettes ved personers tilstedeværelse. De ytre rammene for arbeidsutførelsen strukturerer hva som prioriteres i handling (Larsen, 2003, pp. 150-151). I renholdspraksis må man lære seg når man kan handle og ikke, når man kan tale og må være taus. Jeg sidestiller tale og tilstedeværelse ettersom begge to handler om å ta i bruk og utøve arbeid i et fysisk rom/miljø. Gjennom arbeidet har renholderne erfart hvordan å respondere hensiktsmessig ved interaksjon (jfr. Henderson, 2005), eller som i Irinas tilfelle; når interaksjon ikke skulle forekomme. Dette kan også belyse hvordan deltakerne opplevde fravær av interaksjon i forbindelse med arbeid. I henhold til den uoffisielle diskursen, er det situasjoner hvor det ikke er rom for renholdernes tale eller tilstedeværelse. De uoffisielle diskursene kontrollerte handlingsmulighetene og bevegelsesrommet i renholdsarbeidet. Som renholder ble hun til tider bortvist, avhengig av lokalets stemning og tilstedeværelsen av kunder. Et interessant aspekt i Irinas eksempel var at å lære å tale i og som gruppe, for Irina i hovedsak innebar å ha kjennskap til når man skulle være taus og når man ikke hadde tilgang. For renholderne kan kommunikasjonen i arbeidsmiljøet de inngikk i karakteriseres som tekniske, renholdsrelaterte samtaler eller vurdering av tidspunkt for taushet.

Avsluttende refleksjoner

Denne masteroppgaven er et resultat av en personlig interesse for å undersøke nærmere samspillet mellom læring, kunnskap og arbeidsutøvelse. I tillegg var det et siktemål å undersøke dette innenfor servicesektoren, gjennom en studie av deltakernes egne erfaringer og synspunkter. Av den grunn har dette prosjektet primært en deskriptiv og analytisk form, fremfor å være preskriptivt. Likevel vil jeg avrunde oppgaven med noen avsluttende refleksjoner. De er et resultat av betraktninger jeg gjorde meg om renholdsbedriftens organiserte opplæring av de ansatte, betraktninger som er inspirert av både erfaringene i felt og synspunkter jeg utviklet i arbeidet med stoffet i etterkant.

Som beskrevet i kapittel 2, henviser Elkjaer med flere (2007, p. 5) til forskning som tar til orde for at læring innen arbeidsplassen og skolebasert læring bør komplementere hverandre, da de ulike sfærene for læring tilbyr ulike læringsmuligheter, og derfor kan berike hverandre. Det påpekes videre at skoleundervisning kan supplere læring på arbeidsplassen i egenskap av å tilby mer generell undervisning, eksempelvis personlig utvikling og teoretisk kunnskap (Illeris & Associates, 2004, referert i Elkjaer et al., 2007). Selv om renholderne jeg observerte ikke deltok på skoleundervisning i renhold (eksempelvis gjennom fagbrev), trekker jeg i analysen paralleller mellom organiseringen av kurset og institusjonalisert læring. Kurset er utad uttalt som bedriftens renholdsskole (jfr. bedriftens nettsider). Kurset har potensiale til å frembringe personlig utvikling i egenskap av å være identitetsformende. Jeg tenker at kursene i renhold kan spille en viktig rolle for å heve statusen til yrket, samt øke selvtillit til de ansatte innenfra (jfr. Skilbrei). Jeg vil likevel hevde at denne effekten ville vært enda mer betydelig dersom renholderne følte at dette var kunnskap som de selv hadde, at deres unike og personlige kompetanse kom til sin rett. Som påpekt i analysen, demonstrerte deltakerne at deres erfaringsbaserte viten også inkluderte kursets generelle og teoretiske kunnskap - kunnskapen var informasjonsimpregnert (Nonaka, 1994). Likevel ble deltakernes innspill på kurset ofte avkrefte, modifisert eller korrigert til å passe inn i kursets foreskrevne meningstilbud.

Livingstones (2001) forskning er en surveyundersøkelse om relasjonen mellom læring, kontroll og arbeid. I konklusjonen påpeker Livingstone (2001, p. 316) at opplæringsansvarlige på arbeidsplassen (workplace educators) i større grad burde knytte

arbeidernes ikke-formelle kunnskap til det som formidles til deltakere med lite formell utdanning. Det er et relevant innspill i forhold til de ansatte i denne studien; de arbeidet innenfor serviceindustrien, en bransje som ofte har lite krav til formell kompetanse.

I drøftingen tar jeg til orde for at dissonansen mellom uttalt og utøvd kunnskap i kurssammenheng egentlig er kunnskapsformer på kollisjonskurs, og et uttrykk for dominante institusjonelle strukturer. Fremfor å betone deltakernes kunnskap og viten, bar kurset preg av være en samlebandsproduksjon av sertifisering. Jeg anser kurspraksisen, slik den var tilrettelagt, som lite hensiktsmessig når det gjelder å fremme selvtillit blant renholdsarbeiderne i arbeidssammenheng. Snarere bør det etterstrebes å få til et dialektisk samspill mellom deltakernes erfaringsbaserte kunnskap og kursets teoribaserte kunnskap, slik Livingstone (2001) anser som hensiktsmessig. Ved å verdsette deltakernes ikke-formelle kunnskap vil det unike ved de ulike sfærene for læring kunne komplementere hverandre. Læringsformene vil berike hverandre (jfr. Elkjaer et al., 2007), og kursdeltakerne vil gis mulighet til å få bekreftelse på sin innsikt og erfaring innen renhold som gyldig kunnskap.

Et konkret tiltak for å inkludere og engasjere deltakerne i evaluering av deres kunnskap kan være å benytte kursets praktiske øvelse som vurderingsarena. Slik INSTA-kurset var organisert ble det ikke lagt til rette for at deltakernes utøvelse av kunnskap, som praktiske ferdigheter, ble inkludert i vurderingen. Deltakerne demonstrerer i den praktiske øvelsen det samme som kursholderen har som intensjon å formidle på kurset. Av den grunn vil jeg ta til orde for å benytte øvelsen, fremfor at den skriftlige prøven, som "måleinstrument" for kunnskap. En slik evaluering ville støttet deltakernes innsikter og selvoppfatning som kompetente renholdsarbeidere.

Litteratur

- Aase, T. H. (1997). En status som passer for meg? Deltaende observasjo i Pakistan. In E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad & T. H. Aase (Eds.), *Metodsk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter: Om produksjon og tolkning av data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* Oslo: Det Norske Samlaget.
- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: Policy and practices in EU member states. *European journal of education, 39*(1), 69-89.
- Day, D., & Wanger, J. (2007). Bilingual professionals. In P. Auer & L. Wei (Eds.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Dewey, J. (2011). *Democracy and Education*: Simon & Brown.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. In O. Dysthe (Ed.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eðvarðsson, I. R., Heikkilä, E., Johansson, M., Jóhannesson, H., Rauhut, D., Schmidt, T. D., . . . Wilkman, S. (2007). Demographic Changes, Labour Migration and EU-enlargement – Relevance for the Nordic Regions In NORDREGIO (Ed.), *Nordic Research Programme 2005-2008. Report:2*. Stockholm.
- Elkjaer, B., Høyrup, S., & Pedersen, K. L. (2007). Contemporary Nordic research on workplace learning. In L. A. Chisholm, H. Fennes & R. Spannring (Eds.), *Competence development as workplace learning*. Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Englund, T. (1998). Varför ett sociopolitisk perspektiv på det vi kallar undervisning och lärande? Kommunikation og meningsskapande i fokus. *Utbildning och demokrati, 7*(2), 5-14.
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology, 70*(1), 113-136.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education, 26*(2), 247-273.

- Eraut, M. (2009). Transfer of knowledge between education and workplace settings. In H. Daniels, H. Lauder & J. Porter (Eds.), *Knowledge, Values and Educational Policy. A Critical Perspective* (pp. 65-84). London and New York: Routledge.
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fossåskaret, E. (1997). Har kunnskap sin egen rett? Etske utfordringer ved å distansere seg fra det nære. In E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad & T. H. Aase (Eds.), *Metodisk feltarbeid : Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography. Principles In Practice* London/New York: Routledge.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in educational settings*. Albany: State University of New York Press.
- Henderson, J. K. (2005). Language diversity in international management teams. *International Studies of Management and Organization*, 35(1), 66-82.
- Hexeberg, A. (2009). Organiserte praksisfellesskap: kjennetegn og tilretteleggelse: en kvalitativ studie av fagforum og lederforum ved Høgskolen i Oslo.
<http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/142107/Master2009Hexeberg.pdf?sequence=1>
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon: Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Langagergaard, M. T. (2003). I lære som tømrer. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Praktikkens læringslandskab - at lære gennem arbejde*. København: Akademisk forlag.
- Larsen, K. (2003). Krop, rum og redskaber i sygeplejeuddannelsen. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Praktikkens læringslandskab - at lære gennem arbejde*. København: Akademisk forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning - Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

- Livingstone, D. W. (2001). Worker control as the missing link: Relations between paid/unpaid work and work-related learning. *Journal of Workplace Learning*, 13(7/8), 308-317.
- Molander, B. (1996). *Kunnskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Nielsen, K., & Kvale, S. (2003). *Praktikkens læringslandskab - at lære gennem arbejde*. København: Akademisk forlag.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization science*, 5(1), 14-37.
- Nonaka, I., & Von Krogh, G. (2009). Perspective-tacit knowledge and knowledge conversion: Controversy and advancement in organizational knowledge creation theory. *Organization science*, 20(3), 635-652.
- nsd.uib.no. Vanlige spørsmål. (30.4.2014).
http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/vanlige_sporsmal.html?id=8
- O'Reilly, K. (2012). *Ethnographic methods*. London/New York: Routledge.
- OECD. (2010). *Recognising non-formal and informal learning: Outcomes, policies and practices*: OECD Publishing.
- Olsen, H. (2003). Veje til kvalitativ kvalitet? Om kvalitetssikring af kvalitativ intervjuerforskning. *Nordisk Pedagogik*, 23(1).
- Paulgaard, G. (1997). Feltarbeid egen kultur. In E. Fossåskaret, O. L. Fuglestad & T. H. Aase (Eds.), *Metodisk feltarbeid: Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Gloucester: Peter Smith.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold - Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Roberts, C. (2007). Multilingualism in the workplace. In P. Auer & L. Wei (Eds.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin/New York Mouton de Gruyter.
- Rønbeck, A. E. (2012a). Michel Foucaults forfattersakp og ideer. In A. E. Rønbeck (Ed.), *Inspirert av Foucault: Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønbeck, A. E. (2012b). Spesialundervisning: Diskurser under press? In A. E. Rønbeck (Ed.), *Inspirert av Foucault: Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Sahlström, F., & Lindblad, S. (1998). Subtexts in the science classroom—an exploration of the social construction of science lessons and school careers. *Learning and Instruction*, 8(3), 195-214.
- Sawchuk, P. H. (2010). Reading across workplace learning research to build dialogue. *Frontiers of Education in China*, 5(3), 365-381.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the danger of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data : A guide to the principles of qualitative research*. Los Angeles: SAGE Publications Ltd.
- Skilbrei, M.-L. (2003). "Dette er jo bare en husmorjobb". Ufaglærte kvinner i arbeidslivet *Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring* (Vol. 17/2003).
- Solomon, N. (2001). Workplace learning as a cultural technology. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(92), 41-52.
- Stambøl, L. S. (2013). Bosettings- og flyttemønster blant innvandrere og deres norskfødte barn Rapport 46/2013 *Statistisk sentralbyrå Oslo-Kongsvinger*.
- Stevenson, J. (2002). Concepts of workplace knowledge. *International Journal of Educational Research*, 37, 1-15.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J.W. Cappelens forlag AS.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154.
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: Seek.
- Wilbrandt, J. (2003). Lærlinge i bevægelse - mellem skole og virksomhed og fra lærling til svend. In K. Nielsen & S. Kvale (Eds.), *Praktikkens læringslandskab - At lære gennem arbejde* (pp. 201-216). København: Akademisk forlag.

Vedlegg 1

Forespørsel om innsyn

Dette er et eksempel på en typisk mail som ble utsendt til ulike relevante bedrifter for dette masterprosjektet. Hver mail/forespørsel ble tilpasset den enkelte bedrift. Jeg kontaktet i hovedsak bedrifter i Bergensområdet.

[emne:] Om mulighet for innsyn til masterprosjekt

Hei,

Jeg er en masterstudent ved institutt for pedagogikk ved det psykologiske fakultet på Universitetet i Bergen. Jeg kontakter dere da jeg fremover (høst 2014 og vår 2015) skal arbeide med mitt masterprosjekt. Prosjektet ønsker å ta for seg arbeidsplasser som kjennetegnes av språklig mangfold. Dette er et aktuelt og nødvendig tema og forske videre på, som jeg kan forklare nærmere dersom ønskelig.

Jeg kontakter dere da jeg svært gjerne ønsker å foreta mitt masterprosjekt hos dere.

Det er ønskelig at jeg i mitt prosjekt skal observere arbeidsprosessene som foregår på en arbeidsplass. Hensikten er (bla.) å finne ut av hva som kjennetegner kunnskapsdeling på en flerspråklig arbeidsplass. Deres virksomhet er av særlig interesse for meg på grunn av [... tilpasset hver enkelt bedrift].

Mye av forskningen som foreligger på lignende felt tar for seg "kunnskapsintensive-grupper" innen organisasjoner (teamarbeid/prosjektgrupper o.l.). Jeg vil derimot ta for meg det faktiske arbeidet som skjer i "feltet" i serviceindustrien.

Det er ønskelig at det i mitt masterprosjekt skal foreta observasjon av arbeidsfeltet på en (normal) arbeidsdag. Dette vil skje over 8-10 ganger i løpet av høsten 2014.

Jeg setter pris på all tilbakemelding.

Med vennlig hilsen

Oda Birgitte Bergum

[telefonnummer]

Vedlegg 2

Samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Kunnskaps- og arbeidsdeling i språklig mangfoldige grupper”

Bakgrunn og formål

Masterprosjektet søker å undersøke følgende **problemstilling(er)**: Hva kjennetegner kunnskaps- og arbeidsdeling i praksisfellesskap som er språklig mangfoldig?

Underproblemstillinger: Hvilken betydning har språk for kunnskapsdeling i et praksisfellesskap? Er det en sammenheng mellom posisjonering i praksisfellesskapets landskap og språk? Med dette som utgangspunkt søkes det, med forankring i sosiokulturelle læringsteorier, nærmere å undersøke språklige mangfoldige praksisfellesskap i serviceyrker. Litteratur-rewievet tilsa at dette er ansett som et fruktbart felt å undersøke da tidligere forskning i stor grad har tatt for seg kunnskapsintensive³³ grupper. Samtidig vil behovet for arbeidskompetanse øke i servicebransjen, i kombinasjon med at Norge i fremtiden avhenger av arbeidsinnvandring for å dekke dette behovet.

Prosjektet er del av masterfagsgraden ved pedagogisk institutt på Universitetet i Bergen.

Utvalget ble kontaktet formålstjenlig, det vil si bedrifter ansett som rimelig å representere populasjonen ble oppsøkt. Videre ble den aktuelle arbeidsgruppa tildelt i samråd med avdelingsleder og mellomleder for gruppa i bedriften.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien baserer seg på deltakende observasjon. I dette tilfellet vil jeg «skygge» deltakerne i løpet av en arbeidsdag og de påfølgende arbeidsprosessene. Det er ønskelig med 8-10 observasjoner. Videre vil observasjonen bli supplert med uformelle samtaler (feltsamtaler). Hovedhensikten er å få forståelse for kunnskapsdeling, samarbeid og arbeidsdeling i arbeidsgruppa, og observasjonen vil ha et tilsvarende fokus. Det vil ikke bli innsamlet opplysninger om deltakerne fra andre registre. Feltnotatene og lydopptakene vil transkriberes og registreres på egen datamaskin.

³³ Gruppe som (i stor grad) er sammensatt på bakgrunn av sin *faglige kompetanse*.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student som vil ha tilgang til personopplysninger som innsamles. Personopplysninger vil oppbevares adskilt fra datamaterialet for å ivareta konfidensialitet. Feltnotatene (rådata) vil bli anonymisert for å ivareta personvernombudets krav om anonymisering i forskning.

Deltakerne i prosjektet vil ikke direkte kunne bli identifisert i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes etter muntlig fremføring av prosjektet, omtrent 15.juni 2015. Alle lydfiler vil destrueres og transkripsjoner og feltnotater anonymiseres. Materialet hvor eventuelle navnelister o.l. befinner seg vil bli slettet/makulert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Oda Birgitte Bergum (student) (99354798/oda0802@hotmail.com) Gry Heggli (veileder) (55 58 31 89)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datateneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Godkjenning av NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Gry Heggli
Institutt for pedagogikk Universitetet i Bergen
Christies gate 13
5020 BERGEN

Vår dato: 02.07.2014

Vår ref: 39123 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.06.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>39123</i>	<i>Kunnskaps- og arbeidsdeling i språklig mangfoldige arbeidsgrupper</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Gry Heggli</i>
<i>Student</i>	<i>Oda Birgitte Bergum</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Oda Birgitte Bergum oda0802@hotmail.com

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 39123

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 15.06.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel), slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn) og slette lydopptak.

Vedlegg 4

Observasjonsguide

Observasjonsguiden ble endret i møte med feltet. Følgende observasjonsguide er en bearbeidet prototype av den opprinnelige guiden.

Hva skjer?

- Tidspunkt, tidsrom, type lokale, antall personer (renholdere/kunder).
- Hvilken aktivitet utføres?
- Hvilke personer er involvert?

Arbeidsutførelse og bevegelse i arbeid:

- Rutiner for arbeid?
- Regler og prosedyrer?
- Uttalt kunnskap?
- Uttalte ferdigheter?
- Hvordan bruker deltakerne redskaper i arbeid?
- Hvordan bruker renholderne kroppen i arbeidsutførelse?

Kommunikasjon i arbeid:

- Hvem interagerer renholderne med?
 - Hva preger samtalen med henholdsvis kollegaer og kunden?
- Hvordan kommuniseres det?
 - Varighet, gester, hilsen, samtale.
- Hva preger samtalene?