

Alexander Skomakerstuen

"Hvis du har nytte av det og bruker det, det er da det er læring"

En kvalitativ studie om hvordan ansatte i en organisasjon opplever læring i en større og tilsiktet endringsprosess

Masteroppgave i Læring i arbeidsliv og samfunn

Veileder: Liselott Aarsand

August 2022

Alexander Skomakerstuen

"Hvis du har nytte av det og bruker det, det er da det er læring"

En kvalitativ studie om hvordan ansatte i en organisasjon opplever læring i en større og tilsiktet endringsprosess

Masteroppgave i Læring i arbeidsliv og samfunn
Veileder: Liselott Aarsand
August 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Teknologi, globalisering, nyutviklinger og endrende politiske og kulturelle landskap tilsier at endringer i samfunnet og endringsprosesser i organisasjoner er noe som vil ta og allerede tar plass i vår verden. Samtidig har læringsbegrepet utviklet seg videre utenfor skolegården og blitt en sentral faktor for økonomien, da omskoleringer og opprusting av ansatte til imøtekommende endringsprosesser er sentrale kvaliteter som framtiden krever. Formålet med denne undersøkelsen har derfor vært å se på hvordan ansatte i en organisasjon opplever endringsprosesser. Bli lærer, motivasjon eller samarbeid mer prekært i organisasjonslivet når endringer tar sted, og hvordan lærer man seg å møte endringer? Dette er sentrale spørsmål i undersøkelsen og derfor har problemstillingen blitt:

Hvordan opplever ansatte læring i endringsprosesser?

Oppgaven har tatt utgangspunkt i et sosiokulturelt lærings syn der hovedtrekket er at læring konstrueres sammen med andre gjennom deltakelse, fellesskap og praksis. Metodikken for å belyse problemstillingen har vært et kvalitativt forskningsdesign med semistrukturerte intervjuer av fem informanter. Disse intervjuene har blitt analysert gjennom en tematisk innholdsanalyse også inspirert av stegvis-deduktiv induktiv metode. Analysen viser til at informantene opplever læring i endringsprosesser gjennom tre sentrale dimensjoner, som virker å handle i samspill med hverandre. For det første som bundet i konteksten, der kvaliteten på gjennomføringen legger et premiss på hvordan læring i endringsprosesser oppleves. For det andre oppleves læring også innad en sosial dimensjon der samarbeid og deltakelse i fellesskap vektlegges både som motivator, men også som et premiss for å klare å overleve en endringsprosess. For det tredje oppleves læring i endringsprosesser også som personlig utvikling. Gjennom å delta i en endringsprosess får man tilgang til å lære nye ting og blir kjent med nye mennesker, noe som ansees som ressurser av informantene.

Abstract

Trends within technology and development, globalization and changing political -and cultural landscapes indicates that societal and organizational change is widespread, currently taking place and will most likely become more present in the future. At the same time learning theories have evolved from concentrating on children and school situations to becoming an integral part of modern organizations with a desire to strengthen their capacities, both financial and social. The purpose of this study is the investigation of how employees experience organizational change. In what ways can learning, motivation or cooperation become more precarious within the process of organizational change, and how can the employees best manage the changes? These are the central questions/themes of this study, and the main research question is as follows:

How does employees experience learning midst an organizational change?

The study is based primarily on sociocultural learning theory, which tells us that learning is constructed through participation, community, and practice. The study was conducted as a semi structured interview of five participants, with a qualitative research design. The data has been analysed using thematic content analysis and is in part inspired by the stepwise-deductive inductive method. The analysis shows that the participants experience learning during the change process through three dimensions, all seemingly cooperating with each other. Firstly, the experience is context bound. The quality of implementation sets the premise of how the learning is experienced. Secondly, learning is experienced within a social dimension. Collaboration, participation and (a sense of) community is emphasized as a motivating factor, as a premise for managing the change and as a mean to survive the process. Thirdly, learning is experienced as personal development. By participating in the process, employees have an opportunity and access to learn new skills, create new social relations, both of which are considered as positives.

Forord

Jeg husker at jeg sa når jeg var ferdig med bacheloren at «jeg aldri skulle studere en master» ... Men akk, da er det gjort. Denne masteroppgaven har jeg levd sammen med i over et halvt år og dens innlevering markerer nå avslutningen på min tid som student. Det har vært en fantastisk spennende og givende tid der mye har skjedd. Arbeidet med masteroppgaven har vært utfordrende for å si det mildt, men også veldig lærerikt der jeg føler jeg har fått selvstendig sett nærmere på min kunnskapsinteresse og fått til å produsere en såpass omfattende oppgave.

Først og fremst vil jeg takke informantene mine for å ha deltatt i prosjektet og delt sine opplevelser med meg. Uten dere hadde det ikke vært noen oppgave! Deretter vil jeg rette en stor takk til min veileder Liselott Aarsand. Du har vært en fantastisk god veileder og din tålmodighet, ditt engasjement og din nøyaktighet har vært essensielt for at jeg har fått til å skrive denne oppgaven. Tusen takk Liselott, du er super!

Videre så vil jeg også takke noen sentrale nøkkelpersoner i livet mitt, først og fremst min fantastiske samboer Bogey Stefansdottir for kontinuerlig støtte i form av levering av sjokolade til en stakkars masterstudent, korrekturlesing og en skulder å gråte (eller frustrert) på. Jeg vil også takke mine medstudenter fra masterprogrammet, dere har vært helt fantastiske disse to årene og vi har fått oppleve mye gøy sammen. Jeg takker for alle faglige diskusjoner, generelt tullball og jeg ønsker dere alle lykke til videre!

Trondheim, august 2022

Alexander Skomakerstuen

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|-----|
| Sammendrag | i |
| Abstract | ii |
| Forord | iii |
| Innholdsfortegnelse | iv |
| 1 Innledning | 1 |
| 1.1 Bakgrunn for valg av tema | 1 |
| 1.2 Aktualisering av tematikk | 1 |
| 1.3 Problemstilling | 2 |
| 2 Teoretiske perspektiver | 3 |
| 2.1 Sosiokulturelt læringsperspektiv | 3 |
| 2.1.1 Den nærmeste utviklingssonen og scaffolding | 3 |
| 2.1.2 Praksisfellesskap | 4 |
| 2.2 Voksnes læring | 5 |
| 2.2.1 Kompetanse og identitet | 6 |
| 2.3 Læring på arbeidsplassen | 8 |
| 2.3.1 Kollegaveiledning, kollegalæring og deltidsansatte | 9 |
| 2.3.2 Kunnskapsdeling | 9 |
| 2.4 Endringsprosesser | 10 |
| 2.4.1 Endringskynisme og motstand mot læring | 11 |
| 2.5 Tidligere forskning | 12 |
| 3 Metode | 14 |
| 3.1 Kvalitativt forskningsdesign | 14 |
| 3.1.1 Semistrukturert intervju | 14 |
| 3.2 Praktisk gjennomføring | 15 |
| 3.2.1 Utvalg og rekruttering | 15 |
| 3.2.2 Utarbeidning av intervjuguide | 16 |
| 3.2.3 Datainnsamling | 17 |
| 3.2.4 Analyse | 17 |
| 3.3 Etiske vurderinger | 19 |
| 3.3.1 Masterprosjektets kvalitet | 19 |
| 3.3.2 Forskning på egen arbeidsplass | 21 |
| 4 Presentasjon av resultater | 23 |

| | | |
|-------|--|----|
| 4.1 | Kontekstbeskrivelse..... | 23 |
| 4.2 | Forventninger, informasjon og frustrasjon | 24 |
| 4.2.1 | En fleksibel og variert arbeidshverdag..... | 24 |
| 4.2.2 | Påtvunget, men ønsket forandring..... | 24 |
| 4.2.3 | Høye forventninger og høy motivasjon | 25 |
| 4.2.4 | Frustrasjon, kritikk og maktesløshet | 26 |
| 4.3 | Champions og andre roller i endringsprosessen | 27 |
| 4.3.1 | Champions – endringsaktører og støttespillere | 28 |
| 4.3.2 | Ambassadørene – medhjelperne til champions | 28 |
| 4.3.3 | Implisitte opplæringsroller..... | 30 |
| 4.3.4 | Deltidene som problemområde | 30 |
| 4.4 | Læring, kompetanse og mening | 32 |
| 4.4.1 | Endring gir mulighet til læring..... | 32 |
| 4.4.2 | Å gjøre en god jobb er viktig | 32 |
| 4.4.3 | Hensikt og mening for motivasjon | 34 |
| 4.5 | Samarbeid og kunnskapsdeling | 35 |
| 4.5.1 | Kollegialt samarbeid som motivator | 36 |
| 4.5.2 | Spørre andre for å lære seg..... | 36 |
| 5 | Diskusjon | 38 |
| 5.1 | Kontekstens betydning for læreprosessen..... | 38 |
| 5.2 | Læringens sosiale karakter i endringsprosessen | 39 |
| 5.3 | Læring i endringsprosesser som personlig utvikling | 42 |
| 6 | Avslutning og konklusjon..... | 44 |
| | Referanseliste | 47 |
| | Vedlegg | 50 |

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for mitt valg av tema for denne masteroppgaven baserer seg på både personlig akademisk interesse, men også min egen opplevelse av små dagligdagse endringer i arbeidspraksisen og implementeringen av en større endring som ansatt i en organisasjon. Gjennom mitt bachelorstudium i pedagogikk ble det mye fokus på læringsteorier, didaktikk og utdanningshistorie. Men med hjelp fra enkeltemner jeg valgte fra psykologi, sosiologi og ikke minst voksnes læring og rådgivning, så utviklet jeg en interesse for læring på arbeidsplassen, organisasjonslivet og endringsprosesser. Man kan si at jeg dro fra skolegården og utdanningssystemet til arbeidsplassen og kontoret.

For arbeidsplassen har nemlig preget hele min tid på universitetet, da jeg alltid har vært en aktiv arbeidstaker gjennom studietiden med flere deltidsjobber. Arbeidet jeg stod i var ofte preget av små endringer som skjedde så ofte som uke til uke, men det tok også sted en større internasjonal endringsprosess. Gjennom min deltakelse i arbeidslivet så jeg lanseringen av nye produkter og tjenester, og en gjennomstrømning av kollegaer, kunder, ledelse og andre ansatte i organisasjonen. Dette bidro til å åpne øynene mine for interessen ovenfor læring og endringer på arbeidsplassen, dette ønsker jeg derfor å fordype meg i.

1.2 Aktualisering av tematikk

Med sentrale, aktuelle og verdensomspennende begrep som globalisering, nyutviklinger, teknologi og endrende politiske -og kulturelle landskap så kan en tenke seg at begrepet endring har en sentral plass innenfor disse, og kan være med å forklare hvorfor interessen omkring endring er såpass stor (Klev & Levin, 2009; Sveningsson & Sörgårde, 2020). Gjennom mitt masterstudium læring i arbeidsliv og samfunn har jeg blitt mer og mer påminnet på hvor omfattende livslang læring er og læringens mange kontekster. Ifølge Illeris (2012) så har læringsbegrepet utviklet seg, hvorvidt begrepet livslang læring har blitt et internasjonalt krav som ikke bare ser på skolens utvikling, men læring i arbeidslivet, hverdagslivet, fritiden og som en sentral faktor for økonomien (Illeris, 2012).

En kan også se aktualiteten for læring og endring i NOU 2021: 4 som ser på verdiskaping, sysselsetning, produksjon og velferd etter koronapandemien og opp mot år 2025. Utredningen beskriver at kunnskap som arbeidstakere besitter må samsvare med arbeidslivets krav og behov, da dette er nøkkelen for effektivitet i arbeidsmarkedet. Videre så skildres det at koronapandemien har svekket denne samsvaringen av kompetanse og etterspørsel, der folk med lav utdanning eller kompetanse har mistet jobben og bedrifter mangler folk med den rette kompetansen. Samtidig beskrives det at IKT framover kommer til å få en stadig viktigere rolle i alle deler av arbeidslivet (NOU 2021: 4). For å se lengre frem i tid så kan en se til en rapport fra Samfunnsøkonomisk analyse AS (Gyene, Røtnes & Steen, 2019) på oppdrag fra NHO som ser på framtidige kompetansebehov i norsk arbeidsliv fram mot år 2040. Rapporten skildrer at arbeidsplassene og arbeidsoppgaver i fremtiden vil være annerledes enn hva som eksisterer i dag, der etterspørselen etter høyere utdanning vil øke grunnet kravet etter mer spesialisert kunnskap i arbeidslivet, derav vil også kravene for ansettelse bli høyere

(Gyene, Røtnes & Steen, 2019). Begge disse dokumentene viser at kravene etter mer spesialisert kunnskap vil bli mer fremtredende og endringer kommer til å skje i arbeidslivet og på arbeidsplassen framover. Derfor kan det tenkes at det vil bli satt et større fokus på læring på arbeidsplassen, da omskolering av arbeidstakerne eller å ruste opp andre ferdigheter som for eksempel IKT, fører til at arbeidslivets krav og behov blir møtt. Videre så er litteraturen rundt organisasjonsendringer, endringsprosesser og endringsledelse svært omfattende. Flere bøker og artikler omhandler som regel hvordan endring skal gjennomføres, ledes, eller hvorfor endring er nødvendig (Klev & Levin, 2009). Utfra tankegangen om at endring er viktig, og kanskje hvis man følger en litt kritisk tråd om endringsprosesser, så dukker det ofte opp en kjent frase innenfor endringslitteraturen, nemlig at omtrentlig 70% prosent av all planlagt endring mislykkes.

Hughes (2011) ser på dette utsagnet og beskriver at dette tallet først ble etablert sent på 90-tallet og fortsatte oppover tidlig 2000-tallet. Hughes (2011) går deretter igjennom fem forskjellige forskningsartikler skrevet av andre forskere der det hevdes at omkring 70% av all endring mislykkes. Hughes (2011) konkluderer med at dette tallet mangler empirisk bevis, diskusjon, metodologi og at dataene ofte kommer fra journalistikkartikler eller praksisbøker. Videre så kan en tolke at en kanskje bruker dette tallet for å fremme en avhengighet av å nettopp kjøpe praksisboken eller bruke denne modellen ettersom så mye endring mislykkes (Hughes, 2011). Klev og Levin (2009) viser også til at fagfeltet, særlig ledelsesfeltet, ofte er polarisert mellom praktikere og teoretikere. I noen former florerer det av «management litteratur» som gir praktiske, enkle og kjappe løsninger på hvordan man skal gjennomføre endring, som ofte vektlegger popularitet og salg av bøker fremfor akademisk forankring. På den andre siden så er det vitenskapelige forskningsstudier som, ifølge Klev og Levin (2009), ikke har praktisk relevans og ikke kommer seg ut av forskningskonteksten og ut i det reelle arbeidslivet. Man kan derfor tolke at det ligger et spenningsfelt i endringslivet og endringslitteratur. Endringer skjer daglig, og det kommer til å bli flere av dem framover for å kunne tilpasse og overleve tidens tann. Derfor vil antakeligvis et større fokus på læring på arbeidsplassen oppstå og da vil også muligens læring innad i endringsprosesser være relevant.

1.3 Problemstilling

Denne masteroppgaven har som formål å belyse opplevelsene, tolkingene og tankene et medlem av en organisasjon besitter om læring, kompetanse og motivasjon før, under og etter en større tilsiktet endringsprosess innad i hele organisasjonen. Så langt har jeg allerede nevnt de fire mest sentrale begrepene i oppgaven, nemlig: læring, kompetanse, motivasjon og endringsprosesser. Dette er omfattende begreper og fenomener som ikke bare brer seg utover flere fagtradisjoner og forskningsmiljø, men også i dagligtalen og i hverdagen vår. De kan derfor omtales som erfaringsnære begrep som alle har et forhold til og bruker om våre egne handlinger (Tjora, 2017). Endring i organisasjoner og prosessene med endring blir derfor konteksten til problemstillingen, og derfor et sentralt rammeverk for denne oppgaven og med dette som bakteppe er det interessant å prøve å se nærmere på hvordan disse nevnte erfaringsnære begrepene anvendes av mennesker som er i en endringsprosess på arbeidsplassen sin. Får de en ny mening, blir de mer fremtredende eller kanskje de ikke anvendes så mye som en ville antatt? Dette er sentrale spørsmål en kan stille seg innledningsvis i dette prosjektet og har vært med å forme problemstillingen som er valgt. Problemstillingen min lyder derfor:

Hvordan opplever ansatte i en organisasjon læring i en endringsprosess?

2 Teoretiske perspektiver

I dette kapittelet så vil det teoretiske rammeverket presenteres. Sentrale teorier omkring læring, læring på arbeidsplassen, endringsprosesser og samarbeid er blitt utvalgt og vil bli presentert for å kunne belyse den valgte problemstillingen.

2.1 Sosiokulturelt læringsperspektiv

Det sosiokulturelle læringsperspektivet baserer seg på ideer hentet fra sosialkonstruktivismen, der hovedtanken er at verden og mennesker forstås gjennom sosialt konstruerte konsepter eller kategorier som vi anvender gjennom språk i stedet for naturlige «fenomener» som finnes i verden (Burr & Dick, 2017). En sentral forsker innenfor det sosiokulturelle læringsperspektivet er Lev Vygotsky (1896-1934) hvor hans arbeid har vært stor inspirasjon for flere forskere og det er blitt utviklet ulike teorier basert på hans arbeid (Merriam & Baumgartner, 2020; Moen, 2013). Dette læringsperspektivet har fokus på samspillet og språk som betydelige elementer for den kognitive utviklingen, derav forholdet mellom individ og miljø, språk og tanke -og mellom læring og utvikling ligger sentrale (Lyngsnes & Rismark, 2020; Moen, 2013). Merriam og Baumgartner (2020) forklarer Vygotskys læringsteori slik:

«Vygotsky is credited with developing the foundation of this view because he proposed that learning is socially mediated through a culture's symbols and language, which are constructed in interaction with others in the culture» (Merriam & Baumgartner, 2020, s. 292)

Sitatet fra Merriam og Baumgartner (2020) viser til det sentrale perspektivet fra Vygotskys syn om læring, der læring oppstår i det sosiale gjennom språklige og symbolske samspillprosesser. Videre så gjør Merriam og Baumgartner (2020) rede for at de forstår all sosiokulturell læring som en aktiv prosess man deltar i, igjennom dialog og samarbeid, og at man ikke er en passiv mottaker. Et vesentlig bidrag til teori om læring på arbeidsplassen er situert læring (Hager, 2011; Illeris, 2012). Teorien og begrepet om situert læring kan sees i Lave og Wengers bok *Situated Learning* (1991). Hovedpoenget i teorien er bevegelsen bort fra fokuset om at læringen er «noe» som skjer i individet og beveger seg mot at læring er forankret i konteksten eller situasjonen og deltakelsen i det sosiale fellesskapet som finnes der (Hager, 2011; Lave & Wenger 1991; Lyngsnes & Rismark, 2020; Lysø, 2013). En kan derfor knyttet begrepet situert læring tett opp mot sosiokulturelt læringsperspektiv. Læringen har derfor en kulturell og sosial forankring, hvor læringen er *situert* i fellesskapet (Filstad, Olaisen & Rosendahl 2004). For å summere opp det sosiokulturelle perspektivet så er fellesskap, samarbeid og kollektivitet sentrale elementer i en læringsprosess.

2.1.1 Den nærmeste utviklingssonen og scaffolding

Et annet kjent begrep i sosiokulturell læringsteori er teorien om «the zone of proximal development», oversatt til den nærmeste utviklingssonen, som ser på de som skal lære og hva de kan prestere uten hjelp fra andre og hva en kan lære med hjelp av en mer kapabel annen (Eun, 2017). I nærmere detalj om den nærmeste utviklingssonen så starter man med å identifisere den aktuelle utviklingssonen. Dette er sonen hvor en kan mestre eller løse problemer alene. Videre finner man den potensielle utviklingssonen,

som er hva en kan mestre eller problemer en kan løse med hjelp av samarbeid, støtte eller veiledning fra andre (Lyngsnes & Rismark, 2011). Denne teorien er ifølge Eun (2017) en refleksjon på Vygotsky's syn om menneskelig utvikling og læring som en kontinuerlig prosess. Et annet sentralt begrep som man kan se til er «scaffolding», heretter oversatt til støttende læringsstillas. Støttende læringsstillas kan være særlig relevant hvis man har som intensjon å hjelpe noen å nå den nærmeste utviklingssonen. Sentralt i støttende læringsstillas er det at den som skal anvende dette begrepet ikke kommanderer hva som skal gjøres, men bidrar til å tilrettelegge stillaser rundt de som skal lære. Uavhengig av om det er grupper eller individer, og man kan også fremme at de som skal lære bruker stillasfunksjoner for og med hverandre (Lyngsnes & Rismark, 2020).

Samspillet skjer gjennom hjelpen fra mer kapable folk og verbale interaksjoner mellom deltakere i sonen. Gjennom samspillet så kan kun det som eksisterer innad i den nærmeste utviklingszone bli internalisert gjennom sosiale interaksjoner (Eun, 2017). Utviklingspotensialet til den som skal lære noe er sentralt for stillasbyggingen. Derfor må læreren eller instruktøren kjenne til eleven eller deltakeren sin gjeldende utviklingszone, og forme utfordringene og innholdet slik at det ikke overskrider eller underskrider kapasiteten til deltakeren (Lyngsnes & Rismark, 2020). Støttende læringsstillas kan også dras mer konkret mot arbeidslivet og som Lyngsnes og Rismark (2011) forklarer så kan støttende læringsstillas i en arbeidssituasjon være verktøy for tilretteleggelse og innlemmelsen av nyansatte til å bli fullverdige medlemmer av arbeidsfellesskapet. Der man som nykommer blir introdusert til nye rutiner og praksiser som resulterer i gradvis økende ansvar overfor egen arbeidspraksis (Lyngsnes & Rismark, 2011).

Støttende læringsstillas har derfor et fokus på effektiv læring, ikke i bare formelle, men også uformelle lærings situasjoner (Eun, 2017). Sharp og Gallimore (1988) beskriver i sin bok *Rousing minds to life: Teaching Learning, and Schooling in Social Context* mekanismer eller måter som den kompetente andre eller en veileder som konstruerer et støttende læringsstillas kan bruke for å assistere læring i henhold til den nærmeste utviklingssonen. En sentral mekanisme er modellering av andre, som kan oversettes til imitasjon, som ikke trenger å bare være det faktiske fysiske arbeidet, men også verbal imitasjon av andre. En annen mekanisme er beredskapshåndtering, som er å assistere utviklingen gjennom straff og belønning av ønsket og uønsket atferd. Fokuset skal dog ligge på positive handlinger og belønninger, som eksempelvis ros og oppmuntring som verktøy for å holde på motivasjon i læringen.

En tredje mekanisme er det å gi feedback på ytelse eller gjennomføring, eller å gi respons til den som skal lære. Instruksjon trekkes også fram som en mekanisme, og er henholdsvis det å fortelle hva noen skal gjøre og hvordan de skal gjøre det. Det å stille spørsmål er en av de mest vanlige måtene å assistere læring på og det finnes to typer spørsmål: de som vurderer og de som assisterer. Vurderingsspørsmålene vurderer om den som skal lære er kompetent nok til å handle uten assistanse. Assistansespørsmål er spørsmål som er til for at den som skal lære opplever en mental prosess som personen ikke kunne fått til selv. Siste mekanismen som trekkes fram er kognitiv strukturering, som omhandler at man assisterer den som skal lære sin struktur av forståelse (Lyngsnes & Rismark, 2020; Sharp & Gallimore, 1988).

2.1.2 Praksisfellesskap

De sosiale fellesskapene omtaler Lave og Wenger (1991) som «communities of practice», oversatt til praksisfellesskap, og baserer seg på at man lærer å mestre oppgaver gjennom regelmessig samhandling over tid (Lysø, 2013). Fenwick (2008) forklarer at i praksisfellesskaper så forstås læring som å forbedre praksisen til de eksisterende

felleskapene. Praksisen forbedres ved at deltakerne av praksisfellesskapene lærer når de deltar i hverdagspraksisen og «forbedrer» seg ved å delta i fellesskapet og å ta i bruk verktøyene for å mestre situasjonen eller aktiviteten (Fenwick 2008). Wadel (2002) viser til at disse praksisfellesskapene har som kjennetegn at det er hurtig kommunikasjon, felles rolleforståelse og en samlet forståelse av fellesskapskultur. Filstad et al. (2004) beskriver praksisfellesskap slik:

«Communities of practice synliggjør behovet for å fokusere på uformelle lokale, sosiale og kulturelle grupperinger som avgjørende for kunnskapsutvikling og at det i stor grad er her kunnskapsoverføringer skjer mellom aktørene» (Filstad et al., 2004, s. 6).

Læringen blir bundet til konteksten og blir derfor problematisk å direkte overføre til andre kontekster, eller sosiale fellesskap. Derfor må kunnskapen innad i et praksisfellesskap gjøres global og tverrfaglig for å så ha mulighet til å gjenskapes i et nytt praksisfellesskap (Filstad et al., 2004). Wadel (2002) ser dypere på praksisfellesskapets sosiale dimensjoner og trekker fram begrepene læringsforhold og læringsatferd. Læringsatferd er holdninger, handlinger eller tanker omkring læring og kan være individuell, parvis eller i grupper sammen med andre. Læringsforhold er når komplementære læringsforhold møtes og kobler seg sammen, eksempelvis når man lærer bort noen til noen så viderefører man en kunnskap videre, men man lærer samtidig noe om seg selv, for eksempel hvordan en lærer bort (Wadel, 2002). Disse læringsforholdene blir derfor en del av en sosial relasjon og blir påvirket av andre sosiale forhold man kan ha som tillit, følelser eller motivasjon. Derfor blir læringsforhold ifølge Wadel (2002) et begrep man kan anvende sammen med praksisfellesskap, der man ikke lærer direkte av praksisfellesskapet, men av læringsforholdene som finnes innad i praksisfellesskapet. Hvordan læringen faktisk skjer i et fellesskap kan man derfor se ved å analysere læringsforholdene.

2.2 Voksnes læring

Ifølge Illeris (2012) så forandrer læring seg for personer gjennom de forskjellige aldrene man gjennomgår. Disse forskjellene er ikke bare der grunnet biologi eller modning, men også fordi livssituasjonen endrer seg. Voksnes læring er i likhet med andre konsepter omkring læring, mange. Derfor finnes det ingen definitiv og regjerende teori. Dog finnes det flere modeller, teorier eller antakelser man kan støtte seg på. En sentral og omdiskutert teoretiker innenfor teori om voksnes læring er Malcolm Knowles (1913-1997) og hans ide om andragogikk. Teorien skiller voksnes læring fra pedagogikken under navnet andragogikk og Knowles' teori er gjort kjent gjennom hans seks antakelser, som kan fungere som en generell guide til hvordan voksne lærer (Merriam & Baumgartner 2020). Disse antakelsene er:

1. Når man modnes så endres selvoppfatningen. Man går fra å være avhengig av noen, som barn og ungdom er avhengig av foreldre, til å bli et selvstyrende menneske. Så ønsket om selvstyring ligger sentralt, men man er underlagt styring i visse situasjoner som for eksempel fra en arbeidsgiver eller andre overordnede.
2. Voksne har en stor erfaringsbase som er etablert gjennom livet og dette er en viktig ressurs for læring og voksne lærer ofte bedre gjennom å bruke denne erfaringsbasen i problemløsning og diskusjoner.
3. Relevans for den voksne. Oppgaver eller utfordringer i den voksnes livssituasjon er hva som gir voksne et behov for å lære. Men man må også legge til rette for livssituasjonen da voksne ofte har mer kompliserte livssituasjoner enn barn.

4. Voksne er handlingsrettede og ønsker å ta i bruk ny kompetanse eller kunnskap umiddelbart. Denne antakelsen viser tilbake til relevans, men understreker også at relevansen må være mer dagsaktuell og/eller konkret.
5. Den mest givende motivasjonen er indre motivasjon.
6. Voksne må vite hvorfor de skal lære noe.

(Merriam & Baumgartner, 2020; Wahlgren, 2018).

Disse antakelsene er svært omdiskuterte, der de har særlig blitt kritisert for å være normative og bygge på at voksne er helt autonome og er innebygd engasjerte i personlig vekst og utvikling (Merriam & Baumgartner, 2020). Men som Wahlgren (2018) forteller så har Knowles' antakelser hatt stor betydning for utviklingen av den moderne voksenpedagogikken. Derav kan en se til mer moderne voksenpedagogikk hos Knud Illeris' (2007) og hans tre generelle karakteristikk av voksnes læring som er meningssskaping, interesse og livssituasjon. Meningssskaping baserer seg på ikke bare innholdet må gi mening for den voksne, men også at man må oppleve medbestemmelse i læringen som skal skje. Interesse omhandler det at dersom en voksen besitter en interesse for å lære noe, så vil den voksne på et tidspunkt klare å lære seg det.

Livssituasjon omhandler å legge vekt på at de voksne har *livsprosjekter* som kan være familie, karriere, hobbyer eller interesser som en må ta hensyn til og styrer læringen. Her kan en igjen se flere av Knowles' antakelser i en annen vridning. Videre mener Illeris (2007) at voksne har interne forsvarsmekanismer mot påtvunget læring, noe som påvirker hurtigheten og kvaliteten på læringen. Dette skyldes en strid mellom voksnes trang til å være selvstendige og frie, der utdanningen eller opplæringen voksne tar ofte er frivillig, men indirekte påtvunget kanskje av moderniseringskrav og «påtvunget» etterutdanning fra jobben (Illeris, 2012). Her kan en se tilbake til det sosiokulturelle læringsperspektivet der Merriam og Baumgartner (2020) beskriver at mye av det sosiokulturelle læringsperspektivet samsvarer med teori om voksnes læring, der voksnes læring ofte er sosiokulturelt i «sin natur», derav selvstyring, frihet og individualitet er sentrale og det kan kobles sammen med relevante sosiokulturelle tema som situert læring, deltakelse og erfaringer (Merriam & Baumgartner, 2020).

2.2.1 Kompetanse og identitet

Begrepet kompetanse kan muligens også omtales som det Tjora (2017) kaller for erfaringsnært begrep da de fleste har hørt dette begrepet i hverdagen i en eller annen form. Dette kan støttes av at begrepet er et såkalt «*buzzword*» innen organisasjoner, det vil si et trendriktig og ettertraktet begrep, og har ifølge Håland og Tjora (2006) eksistert innenfor ledelsesteori siden 1970 tallet, men er også knyttet sammen med andre fagtradisjoner som psykologi, sosiologi og økonomi (Håland & Tjora, 2006; Illeris, 2012). Begrepet er dog, i likhet med begrepet om læring og motivasjon, definert av flere teoretikere på flere forskjellige måter og det er ingen fastsatt konsensus på definisjonen (Håland & Tjora, 2006).

Natland og Johannessen (2020) beskriver at et mye anvendt syn på kompetanse er at begrepet består av tre dimensjoner: profesjonell kompetanse som innebærer teoretisk kunnskap (det å vite om), yrkesspesifikke ferdigheter (det å vite hvordan) og personlig kompetanse (å vite hvem du er i den sosiale konteksten). Videre så beskriver Natland og Johannessen (2020) at den personlige kompetanse ofte er relevant i yrker der man anvender seg selv i praksisen. Det omhandler hvem en er som person, for seg selv, men også i kontekst med andre. Wahlgren (2018) omtaler kompetanse som læringsutbytte, altså det man får ut av læringen. Videre så omtaler han kompetanse som tradisjonelt sentrert rundt tre elementer som er: viten, ferdigheter og holdninger.

Wahlgren (2018) beskriver at viten er det å ha innsikt i. Får man større innsikt så får man mer kunnskap om noe, men også hvordan noe gjøres. Ferdigheter er evnene man har til å gjennomføre noe og de henger ofte sammen med språk og motoriske handlinger. Utvikler man ferdighetene sine blir man bedre til å gjennomføre ting. Holdninger er vurderinger eller verdier av hva som er viktig. Dette omfatter motivasjonen til å handle der holdninger påvirker viljen og retningen man går i handlingene sine. Disse tre elementene er ifølge Wahlgren (2018) igjen påvirket av tre andre elementer som er erfaringer, følelser og forståelse. Erfaringer blir en del av læringsutbyttet som er kompetanse, der man får erfaringer når man lærer og erfaringer gjør handlingene bedre. Følelser utvikles og er knyttet opp imot det man lærer, både positive og negative. Forståelse er det at det skapes en mening for den som skal lære og dette er en viktig motivasjon for læringen. Wahlgren (2018) beskriver kompetanse slik:

«Kompetence er et handlingspotensiale. Kompetence er evne og vilje til at handle. Kompetencen omfatter færdigheder, viden og holdninger, men også erfaringer, forståelse og følelser. Vi utvikler disse aspekter, når vi lærer, og de samme aspekter er med til at bestemme vore handlingsmuligheter» (Wahlgren, 2018, s. 48)

Ifølge Illeris (2012) så betyr kompetanse det ønskede resultatet av helhetsorientert læring. Dette synet virker å forenes med Wahlgrens (2018) syn på kompetanse som «noe man får», «et resultat» eller «utbytte». Illeris (2012) ser derfor på kompetanse som et helhetlig begrep som omfavner alt som skal til for å mestre en situasjon, både personlighetsmessige, men også konkrete kvalifikasjoner. Illeris (2012) beskriver videre at kompetansebegrepet har steget fram de siste årene og erstattet det tidligere kvalifikasjonsbegrepet der kvalifikasjon så på konkrete ferdigheter som har forankringer i personligheten og derav skaper en helhetlig forståelse. I forskjell fra kompetanse der man heller starter med en helhetsforståelse hvor man finner hvem eller hva som kan løse en oppgave for å så deretter se på de nødvendige kvalifikasjonene. Videre så forklarer Illeris (2012) at kompetansebegrepet også er påvirket av management-tenkning og økonomisk mennesketenkning, noe som ikke males i et godt lys av Illeris (2012), men samtidig viser kompetansebegrepet hvordan man gjennom læring kan møte og takle uforutsette problemstillinger.

Utfra disse tre utvalgte synene og teoriene om kompetanse så kan man se at begrepet har flere forskjellige tolkinger, men det er noen sentrale punkt som går igjen. Kunnskap eller viten er et sentralt tema. Det samme er praktiske ferdigheter eller konkrete kvalifikasjoner og til slutt er det personlige planet, med holdninger og personlig kompetanse. Disse perspektivene kan sees på i sammenheng med hverandre og gi et mer nyansert blikk over begrepet kompetanse. Kompetanse trenger dog ikke bare bli sett på som et personlig utbytte eller noe som omfavner personlig utvikling, men kan også sees på som en viktig ressurs, spesielt i og for organisasjoner (Illeris, 2012). Videre så er kompetanse en kobling mellom læring og den pågående globaliseringen og endringer som tar sted, dette beskriver Illeris (2012) slik:

«Fordi vi med sikkerhet ved at den moderne utviklingen til stadighet fører til nye og ukjente problemer og evnen til å forholde seg åpent og hensiktsmessig til de nye problemsituasjonene er avgjørende for hvem som klarer seg i det globaliserte markedssamfunnet» (Illeris, 2012, s. 165).

Natland og Johannessen (2020) undersøkte arbeidsgivernes perspektiver i en rekrutteringsprosess og hvilke kvalifikasjoner de så etter. Forskningen viser at man må ha kompetanser som arbeidsplassen trenger og at verdiene til kandidatene var lik til arbeidsplassen. Videre så var «ansettelsesbarheten» ikke bare drevet av formell

kompetanse, men personlig egenhet eller kombinasjonen av kompetanse og personlighet som avgjørende (Natland & Johannessen, 2020). Men dersom en går videre fra arbeidsgiverens perspektiv til de ansattes perspektiv så kan man se til Fenwick (2008) som viser til at folk sin oppfattelse av egen kunnskap og arbeidsfellesskapets oppfattelse av viktig kunnskap (som man er del av) er et viktig element for ens identitet. Her kan man trekke inn kompetansebegrepet som oppfattelsen av seg selv som kompetent eller andres oppfattelse av viktige kompetanser. Fenwick (2008) viser deretter til at arbeidere har evnen til å finne sine posisjoner, som godkjennes av sine medarbeidere, men også gir dem muligheten til noe frihet, kontroll og autonomi. Videre så har arbeidere i respons til endringsaktiviteten i arbeidslivet ofte utviklet seg til å kunne tilpasse seg til å bli «andre med andre kunnskaper» mens man samtidig holder på sin egen ekte identitet (Fenwick, 2008).

2.3 Læring på arbeidsplassen

Ifølge Hager (2011) så har læring på arbeidsplassen utviklet seg stort gjennom de siste tiårene der fokuset på formell og individuell læring har bredt seg ut til å favne flere typer læring som uformell, gruppe eller individuell læring. Læring på arbeidsplassen er som regel ikke hovedoppgaven hos en arbeidsplass, men et side-produkt av arbeidet eller virksomheten, og selv om man har opplæringsprogram eller veiledere så er det som regel produksjonen eller banalt sagt: «det å drive bedrift» som er viktigst og legger føringene for hvordan læringen kan skje (Illeris, 2012; Lyngsnes & Rismark, 2011). Fenwick (2008) definerer læring på arbeidsplassen som utvikling av muligheter for fleksible og kreative handlinger i en arbeidspraksis.

Billett (1995) mener det er fire grunner til at læring på arbeidsplassen er relevant. For det første kan mange organisasjoner ha manglende mulighet til en formell utdanning, og derfor må læringen skje i praksisen i arbeidet. For det andre så kan en se litt tilbake mot grunn nummer en, der arbeidspraksisen kan være mer kompleks enn hva den formelle utdanningen tilsier og kan bli mer og mer kompleks, hvor god yrkespraksis gir bedre ytelse. Den tredje grunnen er at økonomien for å rekruttere for eksempel kompetanserådgivere eller andre veiledere kan være problematisk for en bedrift eller organisasjon. Den siste og fjerde grunnen ser litt tilbake til det sosiokulturelle læringsperspektivet, der læring er et sosialt fenomen og læring oppstår i samhandling med andre mennesker. Derav er de «faktiske» eller «ekte» arbeidsoppgavene eller arbeidspraksisene noe som styrker utviklingen av kunnskap (Billett, 1995).

Wahlgren (2018) skriver også om læring på arbeidsplassen i sitt voksenpedagogiske utgangspunkt. Man lærer når man jobber og det skjer derfor omfattende læring nettopp på arbeidsplassen og derfor er det en viktig læringskontekst. Man må derfor se læring og arbeid som to sider av samme sak. Videre så beskriver Wahlgren (2018) at mye, om ikke mesteparten, av læringen på arbeidsplassen er av uformell karakter og usystematisk tilrettelagt, derav knytter læringen seg til den faktiske arbeidsprosessen og det sosiale samspillet. Læring på arbeidsplassen kan også preges av forskjellige «trender» og epoker innen organisasjonsteori. I lys av problemstillingen vil den organisatoriske retningen om lærende organisasjoner være relevant å trekke fram. Denne retningen fikk sin frammarsj på 90-tallet og så på organisasjoner som skapere av kunnskap eller «kunnskapsstyre», og organisasjonen var derfor kunnskapsstyrte (Klev & Levin, 2009). Denne retningen så viktigheten av hva læring og kunnskap faktisk er og hva som påvirker og fremmer kunnskapsutviklingen i organisasjoner (Klev & Levin, 2009). Filstad et al. (2004) forklarer viktigheten for lærende organisasjoner slik:

«Organisasjoner må forholde seg til stadig skiftende omgivelser, lære av egne feil, tilpasse seg og involveres i kontinuerlige forbedringer. Dette forutsetter læring og kompetanseutvikling. En lærende organisasjon er en organisasjon som tilrettelegger for læring, utvikling og endring hos alle sine medlemmer og en lærende organisasjon er i kontinuerlig forbedring for å skape sin egen fremtid» (Filstad et al., 2004, s. 3).

Sitatet belyser læringens viktighet ovenfor de endrende markedene og samfunnene som organisasjoner må eksistere gjennom. Lærende organisasjoner er videre i en repeterende forbedringsprosess og derav kan en trekke inn at endringsprosessene i en organisasjon også er repeterende i en viss grad. Klev og Levin (2009) viser også til at lærende organisasjoner eller organisasjonslæring tilsier at medlemmene på en eller annen måte deltar i læringsprosessene.

2.3.1 Kollegaveiledning, kollegalæring og deltidsansatte

Kollegaveiledning er en arbeidsmåte som bidrar til å heve kompetansenivået ved at man tar del i sine kollegaers utfordringer (Midthassel, 2003). Kollegaene trenger ikke å ha lik ansiennitet eller kompetanse, men hovedtanken er at man reflekterer sammen med sine kollegaer for å utvikle et faglig skjønn for å hankses med utfordringer og valg i arbeidshverdagen (Midthassel, 2003). Havnes (2008) ser på «peer learning» som kan oversettes til kollegalæring mellom studenter i høyere utdanning og skiller dette fra tradisjonell «curricular learning» som man mottar fra underviser og viser til at kollegalæring kan gi en mer kreativ og innovativ læringsprosess. Dette forklares av at siden ingen har «det rette svaret» for å løse problemer eller utfordringer så blir selve søken etter løsninger mer frigjort (Havnes, 2008). Det kan dog også oppstå flere konflikter og disharmoni ettersom det ikke er en veileder eller «ansvarlig», men det gir også mer indre motivasjon ettersom hver deltaker sitt bidrag er viktig til å lage en effektiv læringspraksis. Havnes (2008) beskriver spesifikt studenter og formell utdanning, men det kan kanskje overføres i en arbeidssituasjon ved å bytte ut læreren med sjefer og medstudenter med kollegaer.

Et annet sentralt punkt å trekke frem er deltidsansatte i organisasjoner. Det er trukket frem flere ganger at det sosiale er viktig for læringen, spesielt innenfor det sosiokulturelle perspektivet, men hva skjer når medlemskapet til en ansatt i organisasjonen oppleves som mindre? En studie av Nielsen et al. (2021) sammenlignet heltid og deltidsansatte i arbeidslivet og skilte dem mellom de som jobbet mellom 8-14,9 timer i uken og de som hadde full arbeidsuke (cirka 40 timer). Funnene i denne studien viste til at de deltidsansatte opplevde mindre støtte fra både ledere og kollegaer, dårligere jobbsikkerhet og mindre jobbtillfredshet, data om sosiale relasjoner og fysisk arbeidsmengde var mer tvetydelig (Nielsen et al., 2021), men «mindre støtte» kan antyde at det sosiale i form av støtte kanskje led av mindre medlemskap i organisasjonen.

2.3.2 Kunnskapsdeling

Sentralt innenfor tematikk rundt kunnskapsdeling så finner en Nonaka og Takeuchis bok *The Knowledge Creating Company* (1995) som legger fram en teori om omformingen av kunnskap (Klev & Levin, 2009). Ifølge Nonaka og Takeuchi (1995) så skapes kunnskap gjennom en samhandling eller i samspillet mellom taus og eksplisitt kunnskap (Filstad et al., 2004; Lyngsnes & Rismark, 2020). Taus kunnskap er kunnskap som en ikke kan forklare for andre eller lære bort, og eksplisitt kunnskap er kunnskap som en kan formulere og lære bort via språk, modeller eller tekst (Lyngsnes & Rismark, 2011). For å se nærmere på Nonaka og Takeuchis (1995) teori om kunnskapsdeling så er det fire

aspekter ved kunnskapsoverføringer som er i interaksjon med hverandre i en kunnskapsspiral som hentyder at kunnskapsutvikling er en kontinuerlig prosess (Filstad et al., 2004; Lyngsnes & Rismark, 2020). Disse aspektene er:

1. Sosialisering

Gjennom deltakelse i arbeidsfellesskapet så sprer kollegaer sin tause kunnskap til andre gjennom erfaringsdeling, for eksempel ved å observere eller imitere andre.

2. Eksternalisering

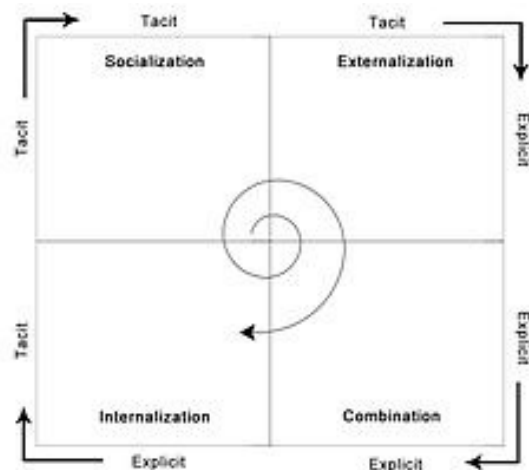
Gjøre den tause kunnskapen meningsfull og tilgjengelig for andre og en selv gjennom for eksempel dialog med kollegaer der man prøver å artikulere den tause kunnskapen en besitter.

3. Kombinering

Det å gjøre eksplisitt kunnskap tilgjengelig for andre kollegaer. Dette kan man gjøre ved å for eksempel å legge til rette for kunnskapsdeling mellom avdelinger eller fellesskap ved å etablere møteplasser.

4. Internalisering

Teori omsettes til erfaringer gjennom praktisk arbeid, altså den nye kunnskapen man har gjort eksplisitt går tilbake til kunnskapsbasen man besitter og da kan en ny kunnskapsspiral startes (Filstad et al., 2004; Klev & Levin, 2009; Lyngsnes & Rismark, 2011)



Figur 1: Visuell representasjon av Nonaka og Takeuchis (1995) kunnskapsdeling (SEKI-modellen. Hentet fra: <https://no.wikipedia.org/wiki/Kunnskap>

2.4 Endringsprosesser

Organisasjonsendringer handler i størst grad om folk og mennesker, der alle som er involverte må ansees som deltakere og bør bli behandlet deretter (Sveningsson & Sörgärde, 2020). Klev og Levin (2009) ser på endring og utvikling i organisasjoner som læreprosesser på grunnlag av at alle rutiner, oppgaver, praksiser eller arbeidskrav er et resultat av en læringsprosess, så det å prøve å forstå disse læreprosessene er viktig for organisasjoner. Videre beskriver Klev og Levin (2009) viktigheten av samspill og sosialt fellesskap for organisasjonsendringer:

«Den individuelle læringen skaper ikke i seg selv endringer på organisasjonsnivå av den enkle grunn at organisasjonen er samspillet mellom aktørene. Dette er ikke et individuelt fenomen, men relasjonelt, slik at det er endringer i dette samspillet og ikke endringer i individet som konstituerer organisasjonsendringer» (Klev & Levin, 2009, s. 92)

Her kan en også trekke inn Sveningsson og Sörgärde (2020) som også forteller at organisasjonsendringer er prosesser og derfor kan man ta på seg det de omtaler som det prosessuelle perspektivet på endring. Dette perspektivet ser på hvordan ansatte eller deltakere anser, tolker og forstår endringsprosesser eller endringssituasjoner, og henter inspirasjon fra sosialkonstruktivismen der organisasjoner er noe mennesker kontinuerlig skaper, endrer eller vedlikeholder (Sveningsson & Sörgärde, 2020). Menneskers

tolkninger og oppfatninger skapes i interaksjon med andre mennesker, så hovedsakelig er det de delte forståelsene eller delte oppfatningene som vektlegges, ikke de individuelle (Sveningsson & Sörgärde, 2020). Her kan man også se klare trekk til sosiokulturell læringsteori. Innenfor det prosessuelle perspektivet finner man også språk som et sentralt verktøy, ikke bare for å kunne lede eller delta, men for å forstå endringsprosesser. Språket er rammeverket og det finnes tre aspekter som innenfor språk ifølge Sveningsson og Sörgärde (2020). Samtaler er ett av aspektene og kan påvirke endringer, skape forståelse for endringer eller mobilisere eller fasilitere implementeringen av endringsprosesser. Historier er også et aspekt der historier gir innsikt i hvordan folk skaper mening for seg selv, der man skaper sin egen identitet og skaper omverden man eksisterer i. Diskurser er det siste aspektet, og er verbale og vanlige uttrykk folk bruker eller henter opp for å skape mening og forme deres identiteter (Sveningsson & Sörgärde, 2020).

2.4.1 Endringskynisme og motstand mot læring

Endringskynisme er en tilstand organisasjoner og mennesker i endringsprosesser kan oppleve som følge av feilslått eller i forløpet til feilslått endring, der endringskynisme kan gjøre at ansattes eierskapsfølelse, forpliktelse og engasjement til endringen kan bli svekket (Amundsen, Kongsvik, Olsen & Munkvold, 2013). Dette kan også sees i lys av at dersom endringer eller endringsprosesser påvirker en persons makt, status eller privilegier så kan motstand til endringer og endringsprosesser oppstå (Sveningsson & Sörgärde, 2020). Ifølge Amundsen et al. (2013) så er medvirkning et verktøy for å forbedre en endringsprosess og å unngå endringskynisme. Men endringsarbeid blir ofte designet, initiert og startet av ledelse og de rommene de ansatte har for medvirkning i denne prosessen, blir ofte igangsatt for sent (Amundsen et al., 2013).

Endringskynisme har ifølge Amundsen et al. (2013) fem dimensjoner, derav en dimensjon er det å gjennomføre endring for endringens skyld. Endring kan derfor bli oppfattet av de ansatte som noe rituelt som «må gjøres», mest for å kunne stadfeste at man har gjennomført en endring. En annen dimensjon er gjenbruk av ideer, der gamle eller tidligere gjennomførte endringer forsøkes gjennomført på nytt eller presenteres i en ny pakke. Praksisfjerne løsninger er også en av dimensjonene for endringskynisme. Dersom man ser at de faktiske endringene ikke fungerer i praksis vil dette bidra til at de ansatte ser endringen i et negativt lys. Manglende synliggjøring av resultater beskrives også som en dimensjon. Hvis man ikke viser til eller vektlegger tidligere endringsarbeids så kan man få et kritisk eller negativt syn på endring. Siste dimensjon er det som omtales som «pseudomedvirkning», dette betyr en slags falsk medvirkning som de ansatte har til endringsarbeidet. Realiteten kan være at i praksis så er alle avgjørelser tatt på forhånd og medvirkningen er bare for syns skyld (Amundsen et al., 2013).

På en annen side så kan voksnes motstand mot læring være påvirket av at de kanskje ikke ønsker eller har kapasitet for en radikal eller omfattende endringsprosess (Wahlgren, 2018). Illeris (2012) skiller mellom motstand og forsvar mot læring. Disse kan oppstå samtidig og være vanskelig å skille mellom, der forsvar er noe som er bygd opp før situasjonen tar sted og derfor er latent i personen, mens motstand mot læring er noe som mobiliseres og settes i stand for å hankses med spesifikke situasjoner (Illeris, 2012). Endringsprosesser kan være utmattende både psykisk og fysisk, og desto mer omfattende endring desto mer mental kapasitet for å starte prosessen med å gjenetablere mental harmoni. Hvorav det å avsi veletablerte overbevisninger eller oppfatninger kan utløse reaksjoner som apati, aggressivitet eller gråt (Wahlgren, 2018). Både Wahlgren (2018) og Illeris (2012) beskriver det at voksne deltakere i opplæring ofte ikke opplever sin egen motstand som legitim og derfor behandler motstanden i det

skjulte og heller uttrykker motstand mer passiv-aggressivt eller viser motstand på andre indirekte måter. Dette belyser også Wahlgren (2018) med at voksne ikke ønsker å «tape ansikt» i en opplærings situasjon og bruker mye energi på å gjenerobre statusen sin. Motstand trenger dog ikke å være kun et negativt aspekt ved læring. Illeris (2012) viser til at det ligger læringspotensial i motstanden der det gjelder å lage rom og anerkjenne motstanden, men samtidig nøste opp i den. Det samme mener Wahlgren (2018), der motstand prosjekterer den sunne skepsis og undring som er i mennesket og derfor må en anerkjenne motstand som noe naturlig i opplæringsopplegg.

2.5 Tidligere forskning

I de tidligere delkapitlene så har det blitt sett på utvalgt relevant teori, men det har også blitt sett på relevant tidligere forskning og forskningsprosjekter som særlig omhandler endring på arbeidsplassen. Dette har blitt gjort både som en aktualisering, men også for å få en bredere forståelse av endringsfeltet og organisasjonsteori. Som nevnt i aktualiseringen så er endringslitteraturen og fokuset på endringsprosesser svært omfattende. Derav har utvalget av tidligere forskning blitt avgrenset til å se på nordiske, men primært norske, studier som omhandler endringsprosesser og kan knyttes mot læring. Følgende tas et par eksempler på studier fram som ligger nære min kunnskapsinteresse som er endring, omstilling, læring og opplevelser. Gjennom en intervjustudie av ansatte i Statoil så Håland og Tjora (2006) på opplevelsen og oppfatningen av kompetanse blant de ansatte. Bakteppet var at et nytt LMS (Learning management system) skulle implementeres i organisasjonen, noe som var en omfattende endringsprosess. Studien viste til at i henhold til kompetanse som organisatorisk ressurs, ønsket Statoil å få mer kontroll på kompetansene i organisasjonen gjennom å implementere denne nye læringsportalen. Kontroll på kompetansen tilsa at de ønsket å vite hvilke kompetanser som var i organisasjonen, hva som trengtes framover og hvordan holde på kompetanser når ansatte slutter (Håland & Tjora, 2006).

Studien konkluderer med flere poeng, men sentralt er det at kompetanseutvikling opplevdes ikke bare formelle kurs for å heve kompetansen, men bundet i konteksten i den daglige arbeidspraksisen (Håland & Tjora, 2006), noe som viser klare trekk til sosiokulturell læring og særlig situert læring gjort rede for i kapittel 2.1. Håland (2012) gjennomførte en studie som så på innføringen av elektronisk pasientjournal i Norge og hadde blikket på hvordan introduksjonen av dette systemet oppleves av brukerne og hvordan det påvirket arbeidet deres. Der innføringen av elektronisk pasientjournal ansees ifølge Håland (2012) som et representativt eksempel på omstillingene i helsesektoren. Omstillingene i helsesektoren kan tolkes som en endringsprosess, en relativt lik kontekst som denne oppgavens problemstilling også har der opplevelsene til de ansatte også ligger sentralt.

Gjennom kvalitative intervjuer med brukere av elektronisk pasientjournal ble det sett på de opplevde erfaringene til deltakerne, der de meddelte en endring i relasjoner mellom avdelinger angående oppgaver og hvem som er ansvarlig for dem, men også endringer i deltakernes profesjonelle identitet (Håland, 2012). Mer relevant forskning kan en se i en studie gjort av Jakobsen, Sørli, Guttormsen og Finstad (2010) der de gjennom fokusintervjuer så på opplevelsene og erfaringene av det å stå utenfor en endringsprosess hos egen arbeidsplass. Funnene fra fokusintervjuene var at deltakernes erfaring var at man stod utenfor, man var sårbar, usikker og dette bidro til en følelse av redusert kontroll over egen praksis og stilling og man var sårbar i henhold til sin arbeidsidentitet (Jakobsen et al., 2010). Informasjonsflyt, involvering og opplevelse av innflytelse ble sådan trukket frem som bidrag for å fremme at en endringsprosess lykkes

(Jakobsen et al., 2010). Med Jakobsen et al. (2010) sin studie i bakhodet så kan en se til Amundsen et al., (2013) sin studie av et internt endringsprosjekt innad i Statoil der de så på to organisasjonsutviklingsprosesser, en som omhandlet lederutvikling og en som var en kampanje for å fremme digitale møter innad i organisasjonen. Formålet med studien er å utforske mulige kriterier for vellykket endring, disse har allerede blitt presentert i delkapittelet ovenfor (2.4) (Amundsen et al., 2013). Her i likhet med Jakobsen et al. (2010) trekkes medvirkning fram som et kriterium som stod sentralt mot endringens mulighet til å lykkes. Et mer kritisk utfall fra en relevant studie kan en se i Stensaker, Meyer, Falkenberg og Haueng (2002) hvor det har blitt studert større endringsprosesser og det undersøkes om det kan bli for mye endringer i bedrifter.

Konsekvensene av for mye endring ble kategorisert i fire deler: individuelle reaksjoner, håndteringsmekanismer, organisatoriske konsekvenser og resultatmessige konsekvenser (Stensaker et al., 2002). Etersom det er de individuelle opplevelsene som er sentralt i denne oppgaven, er delen fra artikkelen om individuelle reaksjoner særlig relevant. Innad i delen individuelle reaksjoner på overdreven endring ble frustrasjon, manglende motivasjon, stress, usikkerhet, mindre jobbtfredshet og sinne trukket fram som momenter i de ansatte når de opplevde overdreven endring (Stensaker et al., 2002). Videre er også et interessant funn at det var en forskjell i opplevelsen av endring mellom ansatte og ledelse, der det var de på mellom og lavere nivå som beskrev overdrevne endringer. Dette gjøres rede for at er fordi endringsprosesser som regel skjer mer eksplisitt i disse nivåene da på grunn av at toppledelse ofte har en større innsikt i endringer og ofte er «ferdig» med endringen i det den delegeres nedover (Stensaker et al., 2002).

3 Metode

For å belyse mine metodiske valg og metodiske refleksjoner skal jeg i dette kapitlet gå igjennom inspirasjon til vitenskapelig forankring, valg av metode, praktisk gjennomføring, utvalg og rekruttering, gjennomføring av intervju, kvalitet og etiske refleksjoner om å forske på egen arbeidsplass, samt hvordan analysen er gjennomført.

3.1 Kvalitativt forskningsdesign

Ifølge Tanggaard og Brinkmann (2010) så finnes det ikke en universal akseptert definisjon om hva kvalitativ forskning og forskningsmetoder er. Tradisjonelt i kvantitative studier så vektlegger man antall, utbredelser og generalisering, man ser etter kvantiteter (Tanggaard & Brinkmann, 2010; Thagaard, 2013). Som motsetning til kvantitative metoder finner man kvalitative metoder som er kjent for å gå i dybden, hvor man vektlegger betydning, forståelse, prosess og mening (Tanggaard & Brinkmann, 2010; Thagaard, 2013; Tjora, 2017). Som Tanggaard og Brinkmann (2010) beskriver så ser man ikke hovedsakelig på statistiske gjennomsnitt eller trender, men på menneskelige opplevelser og man kan fortsatt generalisere resultater fra forskningen, men gjennom andre «briller» eller premisser enn i kvantitative metoder. Som nevnt innledningsvis så er det ingen enerådende form for hva som er kvalitativ forskning (Tanggaard & Brinkmann, 2010), det finnes dog flere forskjellige metoder innenfor denne tradisjonen. Denne oppgaven har hentet inspirasjon fra fenomenologi og hermeneutikk.

Et fenomenologisk vitenskapssyn tar utgangspunkt i menneskets subjektive opplevelser av et fenomen, hvor en ønsker å belyse meningen som ligger i menneskets erfaringer (Thagaard, 2013). Det vil si at man ønsker å forstå fenomenene utfra informantenes perspektiver og tolkninger av omverden (Thagaard, 2013; Tjora, 2017). Videre så er det typisk at en som fenomenologisk-inspirert forsker ofte beskriver fellestrekk av det som informantene formidler, og gjennom å analysere disse kan en oppnå en forståelse av fenomenet en studerer (Thagaard, 2013). Det fenomenologiske vitenskapssynet vil en kunne se inspirasjon fra i selve problemstillingen, hvor jeg har vektlagt erfaringer og opplevelser. Hermeneutikk bygger tradisjonelt på tolkning av tekst og at det ikke finnes en «ekte eller egentlig sannhet», men at informantenes fenomener kan tolkes på forskjellige nivåer og i konteksten som studeres og er en del av (Thagaard, 2013; Ryen, 2002). Formålet med denne oppgaven er å belyse ansatte i en organisasjons opplevelse av læring under endringsprosesser. Sentralt ligger opplevelser og det tolkes i analysedelen med fenomenologisk og hermeneutisk inspirerte briller.

3.1.1 Semistrukturert intervju

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver at kvalitative intervjuer sitt formål er å se og prøve å forstå verden sett fra den man intervjuer sine perspektiver. Kvalitative intervjuer er ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) den mest anvendte metoden for å samle inn datamateriale. Dette stammer fra intervjuenes evne og natur til å være fleksible, omfattende og detaljerte beskrivelser av fenomenene man ønsker å fordype seg i (Johannessen et al. 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). Videre så egner kvalitative forskningsintervjuer seg godt når vi studerer mening, holdninger og erfaringer (Johannessen et al. 2016; Ryen, 2002). Noe jeg anser som relevante momenter i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål der informantenes opplevelser, mening,

holdninger og erfaringer vil være sentrale. For å gå nærmere inn på intervjuenes struktur og form, så har denne oppgaven benyttet seg av semistrukturerte intervjuer av informantene. Semistrukturerte, halvstrukturerte og/eller delvis strukturert intervjuer er intervjuer som har en overordnet intervjuguide som forskeren utarbeider i forkant og anvender i selve intervjuet (Tjora, 2017; Thagaard, 2013). Kontrast til semistrukturerte intervjuer er strukturerte intervjuer hvor denne intervjuguiden følges mer eller mindre slavisk. Semistrukturerte intervjuer har mer åpenhet rundt rekkefølge av spørsmål, og forskjellige spørsmål der forskeren kan bevege seg fram og tilbake (Johannessen et al. 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). Disse spiller igjen på intervjuer som samtaler mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2015).

Tanggaard og Brinkmann (2010) beskriver at den interaksjonen som faktisk skjer i intervjuene ofte kan vike fra de forhåndsskrevne forskningsspørsmålene. Derfor må en følge de fortellingene eller forklaringene som informantene gir, som igjen kan komme tilbake rundt om til de spørsmålene man hadde gjort klar på forhånd. Dette samsvarer med formen til semistrukturerte intervjuer. Videre i relasjon med strukturen på intervjuene så har det i denne oppgaven blitt benyttet en-til-en intervjuer av informantene. Dette ble bevisst valgt for at det ble ansett som hensiktsmessig og nærmere kunnskapsinteressen når man skal forholde seg til fylldige og detaljerte beskrivelser av erfaringer og oppfatninger, noe som kunnet være vanskelig å fordype seg i med flere i rommet (Johannessen et al. 2016).

3.2 Praktisk gjennomføring

3.2.1 Utvalg og rekruttering

I kvalitative studier er det en utbredt ide at man rekrutterer informanter basert på strategisk og taktisk utvelgelse i stedet for tilfeldig rekruttering (Johannessen et al., 2016). Dette er for å kunne få mest mulig relevant og omfattende datamateriale om fenomenet man forsker på, og ikke å ha fokus på statistiske generaliseringer, slik som er vanlig i kvantitative metoder (Tjora, 2017). Kort forklart så er det viktigere med hensiktsmessighet over representativitet i kvalitative studier (Johannessen et al. 2016) hvor man kan få mye informasjon fra få informanter (Thagaard, 2013). Dette har vært inspirasjon i min rekrutteringsprosess, hvor det har blitt rekruttert fem informanter til intervjuer. Med hensiktsmessighet som bakgrunn så har utvalgsstrategien som er anvendt i oppgaven vært basert på et strategisk utvalg. Et strategisk utvalg vil si at en velger ut informanter med kvalifikasjoner som er strategiske i henhold til problemstillingen og forskningsspørsmålet (Thagaard, 2013).

Det strategiske utvalget av informanter kommer fra en organisasjon/arbeidsplass som jeg også er medlem av. Dette var noe som gav meg en god mulighet til å rekruttere mange potensielle informanter. Disse kriteriene for utvalg av informanter har vært: ansiennitet, lokasjon og stilling (arbeidsområder). Når det gjelder ansiennitet så har jeg valgt ut informanter som har minimum 1,5 år (eller mer) ansiennitet i organisasjonen. Dette ble gjort å få tak i informanter som har en viss tilknytning til bedriften der erfaring til hierarkiet, struktur og rutiner kan gi mer fruktbare svar i en intervjuopprosess. I samme tankegang så har også informantene blitt valgt ut på grunn av deres tilknytning til en større endring som skjedde under en spesiell tidsepoke på arbeidsplassen, hvor hele organisasjonen endret datasystem for den daglige driften. Her har jeg brukt min egen rolle som medlem av organisasjonen til å vite på forhånd hvem som har opplevd dette og hvem som ikke har det. Når det gjelder utvalgsriteriet lokasjon, så valgte jeg ut informanter som har omtrentlig geografisk nærhet til meg. Dette for å kunne være mer

fleksibel rundt intervjuene samt unngå ekstrakostnader og tidstyver som reising og planlegging. Det har dog blitt rekruttert informanter fra andre arbeidsplasser innad i organisasjonen foruten om min egen for å kunne bidra til anonymisering samt å tilstrebe et bredere utvalg av informanter. Siste kriteriet er stilling. Her har jeg prøvd å rekruttere informanter fra forskjellige avdelinger slik at man får belyst flere opplevelser av endringsprosessen. Videre i rekrutteringspraksisen så har jeg brukt personlig og direkte rekruttering, der jeg har møtt informantene fysisk og deretter forklart masterprosjektet og hva det innebærer å delta. Dette har jeg intensjonelt valgt å gjøre for å etablere en forståelse av prosjektet og likeverdighet i relasjonen mellom intervjuer og informant noe som en tredjepart, for eksempel ledelsen, kanskje ikke har mulighet for å redegjøre i lik grad ettersom de ikke har like god kjennskap til masterprosjektet (Ryen, 2002). I samme tråd så har jeg gjort det eksplisitt klart i førstegangskommunikasjonen at det ikke er forventet av meg som kollega eller medlem av samme organisasjon at man må bli med i prosjektet, heller ikke fra ledelsen og man er fri til å trekke seg etter endt intervju.

3.2.2 Utarbeidning av intervjuguide

En vanlig praksis innenfor forskningsintervjuer er at man anvender en intervjuguide (Ryen, 2002). Sentralt i intervjuguiden ligger spørsmålene som skal stilles til intervjudeltakeren og her er det viktig å stille spørsmål som initierer refleksjon og respons fra informanten opp mot temaene man ønsker å innhente informasjon om (Thagaard, 2013). Angående spørsmålene som skal stilles så viser Tanggaard og Brinkmann (2010) til at på et overordnet plan så kan man skille mellom tematiske og dynamiske spørsmål. De tematiske spørsmålene omhandler det at spørsmålene som stilles passer de temaene som problemstillingen viser til, og dynamiske spørsmål er mer knyttet til intervjuet som en samtale der samtalen driver intervjuet framover og påvirker den sosiale konteksten mellom intervjuer og informant. Videre om utviklingen av spørsmålene så skiller Tanggaard og Brinkmann (2010) mellom forskningsspørsmål og intervju-spørsmål, der forskningsspørsmålene er hva en ønsker å vite om de utvalgte temaene og intervju-spørsmål er de faktiske spørsmålene man stiller i intervjuet for å kunne belyse forskningsspørsmålene.

For denne intervjuguiden (vedlegg 1) så har jeg prøvd å utvikle forskningsspørsmål for å så kunne skape intervju-spørsmålene. Intervju-spørsmålene blir derfor naturligvis mer jordnære og bundet til konteksten slik at det blir lettere for en informant å respondere på spørsmålene, men samtidig er spørsmålene formulert slik at relevant informasjon om tematikken kunne innhentes. Intervjuguiden har derfor blitt konstruert med relevante innledende spørsmål og gitt mye rom for oppfølgingsspørsmål i henhold til det semistrukturerte formatet. Videre i henhold til formatet har det oppstått naturlige sonderende spørsmål som direkte har søkt informasjon på det som fortelles, projektive spørsmål som er opplevelsen av andre samt fortolkende spørsmål som er en slags «live-analyse» av intervjuet der man for eksempel spør om man har forstått informanten rett (Tanggaard & Brinkmann, 2010).

Et vesentlig poeng Tanggaard og Brinkmann (2010) fremmer er at et intervju ikke handler utelukkende om spørsmålsteknikk, men at man som intervjuer aktivt lytter og er oppmerksom på informanten. I forkant av intervjuprosessen så ble jeg tipset av min veileder om å gjennomføre et prøveintervju med en foreløpig intervjuguide. Dette prøveintervjuet skulle ikke anvendes i oppgaven, men kun for å bli bedre kjent med formatet, diktafonen og notatskriving samtidig som min jeg fikk prøve min rolle som intervjuer. Dette var et veldig fruktbart intervju hvor jeg kunne teste ut intervju-spørsmålene og se om disse gav relevante data til forskningsspørsmålene. Informanten var en bekjent som samsvarte med rekrutteringskriteriene bortsett fra å

være fra en annen organisasjon. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) så er det å gjennomføre et intervju som et håndverk, man kan ikke kun lese seg opp på det, derav så lærer man seg håndverket å gjøre et intervju, når man faktisk gjør det. Derav var prøveintervjuet en god introduksjon for min egen praksis og læring og bidro til en vesentlig bedre forståelse for hva som skulle eller kunne skje gjennom å faktisk være intervjuer, finne lokasjon og samtidig som en forbedring av spørsmålene til de faktiske intervjuene som skulle gjennomføres.

3.2.3 Datainnsamling

Intervjuene tok sted over en tidsperiode fra mars til april 2022. Selve rekrutteringen var for så vidt enkel, men å planlegge og sette dato for intervju og lokasjon var vanskeligere på grunn av mangel på kontor, pandemisituasjonen og den generelle tidsklemma informantene opplever. Intervjuene har blitt gjennomført fysisk på forskjellige lokasjoner som informantene har enten foreslått selv, eller hatt kjennskap til. Dette har vært avtalt på forhånd av meg og informantene slik at de hadde en forståelse av hvor intervjuene skulle ta sted og var kjent med lokasjonen. Dette var bevisst valgt for å prøve å gjøre intervjusituasjonen mest mulig avslappende for informantene, noe Tjora (2017) beskriver som en forutsetning for å lykkes med intervjuer.

Intervjuene ble tatt opp på en ikke-cellulær diktafon og samtidig ble det gjort noen få notater i intervjuguiden underveis. Intervjuene gikk uavbrutt for seg bortsett fra kun ett intervju som måtte deles opp i to deler på grunn av at intervjuet varte mye lengre enn hva som var planlagt. Dette intervjuet ble tatt opp igjen noen dager senere. Intervjuene var bevisst konstruerte til følge Ryen (2002) sin anbefaling om at intervjuene blir utformet litt som en samtale ved at man starter intervjuet med litt hverdagslige innledningsrunder før man «begynner selve intervjuet». Videre ble det presentert «innledningsspørsmål» om sentral tematikk som var i sin natur litt mer dagligdagse og generelle før man ble mer og mer trygg på hverandre og gikk mer i dybden av hovedtematikken. Dette støttes også av Tjora (2017) der intervjuets kvalitet blir påvirket av tillitten mellom intervjuer og informant samt at intervjuer er tidkrevende prosesser og kan være mentalt slitsomme for en informant. Intervjuene hadde en varighet mellom cirka en time til tre timer på sitt maks.

Noe jeg reflektere over er stillhet. Det at det er en stillhet eller en lengre pause i en dagligdags samtale kan noen ganger antakeligvis oppleves som noe ukomfortabelt, men det var intensjonelt forsøkt å la dette fenomenet leve i fred i intervjuet i henhold Tanggaards og Brinkmanns (2010) råd om å la det være rom for stillhet slik at informantene får mulighet til ettertanke og refleksjon. Det ble også prøvd å holde avslutningen av intervjuet mer rolig, avslappende (Ryen, 2002) og oppsummerende der informantene fikk lov til å tilføye til tidligere tematikk eller komme med nye frie utspill.

3.2.4 Analyse

Det å gjennomføre en analyse beskriver Tanggaard og Brinkmann (2010) som å bokstavelig talt bryte noe ned i mindre biter. Det finnes dog ingen klar konsensus om hvordan en skal analysere kvalitativt datamateriale (Silverman, 2020), men det er flere analytiske strategier en kan se til. Datamaterialet har blitt transkribert fra lydopptaket på diktafonen og over i tekstformat. Dette anbefales ifølge Tjora (2017) som en god måte å transkribere når man bruker kvalitative intervjuer. Man kommer også veldig nære datamaterialet sitt, som kan være en ressurs for analysedelen (Tanggaard & Brinkmann, 2010). Det gjøres dog klart fra både Tjora (2017) og Tanggaard og Brinkmann (2010) at en sentral implikasjon ved transkribering fra intervju er at det finnes ingen objektiv oversettelse da stemmebruk i form av ironi, humor og kroppsspråk og andre visuelle

ledetråder vanskelig lar seg oversette fra samtale til tekst. Det er derfor ifølge Tanggaard og Brinkmann (2010) vanlig at noe informasjon går tapt i transkripsjonsprosessen. Derfor bør en helst starte transkriberingen ikke alt for lenge etter selve intervjuene, da man har de ferskt i minne. I transkriberingsprosessen har jeg derfor forsøkt etter beste evne å holde på disse naturlige samtalefenomenene og inkorporere de i teksten. Pauser i intervjuet har blitt understreket med punktumer, humor, ironi og andre form av stemmebruk og visuelle ledetråder har blitt forsøkt aktivt forklart i form av en forklarende hakeparentes der konteksten beskrives. Dette støttes av Tjora (2017) og Tanggaard og Brinkmann (2010) ved at man gjør en transkripsjon av hva som føles nyttig i konteksten.

Som analytisk metode har jeg valgt ut å hente inspirasjon fra tematisk innholdsanalyse og SDI (stegvis-deduktiv induktiv metode). Tematisk innholdsanalyse ser på sentrale temaer i kvalitative data og hovedpoenget i metoden er å kunne gå i dybden på temaene og sammenligne informasjon fra hver enkelt informant om samme tema for å få en grundig forståelse av det temaet (Silverman, 2020; Thagaard, 2013). Tematisk innholdsanalyse opplevdes å passe godt sammen med det fenomenologiske synet. Dette kan spesielt se i tematisk innholdsanalyse der man sammenligner informantenes utsagn for å finne temaer og deretter i fenomenologisk syn kan beskrive fenomener ut fra de sentrale temaene (Thagaard, 2013). Det tematiske utvalget er basert på koding og temaenes relevans for problemstillingen. Samtidig har også analysearbeidet blitt inspirert av Tjora (2017) og det han omtaler som stegvis-deduktiv induktiv metode. SDI ligner mye på metoden Grounded Theory (GT), men har enkelte punkt som skiller dem fra hverandre. Begge metodene har en rød tråd med induktiv nysgjerrighet, men SDI prøver å holde seg mer entydig, særlig i kodingen, og mer induktiv enn GT (Tjora, 2017). Tjora (2017) beskriver SDI slik:

«Et vesentlig premiss for denne modellen er en gjennomgående induktiv drevet nysgjerrighet, hvor man jobber med empirien som definerende utgangspunkt for hva som er interessante temaer, spørsmål og konsepter. Samtidig er et mål for modellen å jobbe i retning av generalisering og teoriutvikling, altså med eksplisitte teoretiske ambisjoner og ved anvendelse av teoretiske innspill særlig i arbeidets siste faser.» (Tjora, 2017, s. 17-18)

Sitatet belyser at sentralt for SDI ligger det at man skal være nær empirien, særlig i det tidlige analysearbeidet for å kunne ta ut potensialet i datamaterialet (Tjora, 2017). Dette premisset har blitt forsøkt fulgt i analysearbeidet der det først blir presentert datamateriale som er «ubehandlet», altså til en viss grad teoriløst, der det heller har blitt forsøkt å bruke sitater og ordvalg som informantene selv har anvendt i stedet for å trekke inn relevant teori med en gang. SDI avviser ikke teoriens plass i analysearbeidet, men med SDI jobber man i etapper fra data, til konsepter til teori og derav får teorien sin plass for å støtte dannelsen av konsepter (Tjora, 2017). Derfor har denne oppgaven heller i diskusjonsdelen dratt inn relevant utvalgt teori for å belyse de allerede etablerte hovedkategoriene eller hovedtemaene.

For å komme fram til disse temaene eller hovedkategoriene så har det blitt anvendt koding av datamaterialet. Tanggaard og Brinkmann (2010) forteller at koding er raffinert teknikk innenfor enkelte metodetradisjoner og kan eksempelvis anvendes med fenomenologisk og hermeneutisk-inspirasjon som «meningskondensering», der en forminsker store tekstutdrag fra for eksempel intervjuer til meningsenheter. Thagaard (2013) beskriver at kodeord er meningsbærere for hva informantene forteller eller beskriver. De skal gi en innsikt i hovedpoenger og teksten som konstrueres ut fra disse kodeordene er en konsentrasjon gjennom sitatbruk, utsagn og sentrale mønstre som fremhever hovedtema eller hovedpoenger (Thagaard, 2013). Diskusjonsdelen av

analysen har også hentet inspirasjon fra «konsepttesten» fra SDI. Dette er segmentet i teksten der empirisk arbeid som er hovedkategoriene og utvalgt teori møtes for å kunne jobbe mot å skape konsepter, altså finne generelle merkelapper eller å forklare hva det egentlig er disse kategoriene handler om gjennom støtte fra tidligere forskning eller konsepter (Tjora, 2017).

3.3 Etiske vurderinger

Forskningsetikk og etiske dilemmaer har en sentral plass i kvalitative studier hovedsakelig på grunn av den vanligvis nære fysiske kontakten eller tilstedeværelsen mellom forskeren og informanten (Thagaard, 2013). Derfor kan valgene en tar som ansvarlig av prosjektet påvirke prosessen og relasjonen til informantene. Personvern er et viktig tema innenfor etikk innad i forskning (Silverman, 2020). Dette prosjektet er derfor meldt til NSD (Norsk senter for forskningsdata) hvor prosjektet har blitt vurdert (vedlegg 2) og vesentlige steg har blitt tatt for å sikre informantenes anonymitet slik som å bruke siffer i stedet for navn, å ha en-til-en-intervju og å endre oppgitte navn eller på annen måte anonymisere eventuelle informasjonsnøkler informantene har oppgitt som kan være med å avsløre deres identitet. Som så vidt nevnt i rekrutterings-delen av metodekapittelet så har førstegangskommunikasjonen gått direkte fra meg til informanten og ikke via ledelsen. Jeg har fått muntlig godkjenning fra flere hold i lokalledelsen, men for å sikre at informantene deltok i prosjektet av fri vilje (Silverman, 2020) så ble det gjort klart at deltakelse var helt fritt og at jeg ikke ønsket å presse informantene direkte eller indirekte til å delta. Ledelsen har ikke deltatt i rekrutteringsprosessen på noen som helst måte. Videre så er det blitt utgitt informert samtykke til alle informantene. Et informert samtykke (vedlegg 3) er en måte å informere intervjudeltakerne om prosjektets formål, designets utforming og hva som forventes av å delta i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.3.1 Masterprosjektets kvalitet

Det å sikre kvalitet innenfor kvalitative studier er et viktig holdepunkt og synet på hva som kan være med på å indikere hva som er god kvalitet varierer innenfor kvalitativ metode (Ryen, 2002). Innenfor kvantitative studier så er det vanlig å bruke begrepene validitet og reliabilitet som kriterier eller kvalitetsindikatorer på god kvalitet på forskingen (Johannessen et al., 2016; Ryen, 2002). Reliabilitet omhandler i korte trekk at en annen forsker med samme metodikk kunne kommet fram til samme konklusjon i et nytt forskningsprosjekt og validitet ser på gyldigheten og tolkningene av datamaterialet representerer det fenomenet man faktisk har studert (Thagaard, 2013; Silverman, 2020). Disse begrepene kan man også se gå igjen i kvalitative studier der det naturligvis er noen forskere som anvender disse typiske kvantitative begrepene, men også andre forskere som anvender andre konstruerte begrep (Johannessen et al., 2016). Ryen (2002) viser til at validitet og reliabilitet er kontroversielle temaer innenfor enkelte kvalitative paradigmer, der noe konstruktivistiske tilnærminger kritiserer den positivistiske naturen som validitet og reliabilitet inneholder (Ryen, 2002). Ifølge Johansen et al. (2016) er det viktig å velge ut kvalitetsbegreper som passer hver enkelt kontekst i stedet for å sverge til en fastlagt metode. Derfor har jeg valgt å se spesielt til Tjora (2017) og Tracy (2010) sine kvalitetsindikatorer på kvalitativ forskning.

Kvalitetskriteriet pålitelighet er først ut og omhandler ofte forskerens posisjon, da man som forsker alltid vil ha en form for engasjement i prosjektet. I henhold til dette så er det viktig at forskeren er åpen og redegjør om sin egen posisjon hvor en forklarer erfaringer, eller personlige forhold kan være med på å farge en analysedel, diskusjon,

eller rekrutering (Tjora, 2017). Dette belyser også Tracy (2010) med sitt punkt om ærlighet der det anbefales at selvrefleksjon fra forskeren om forutinntatthet og forskerens rolle er et premiss for god forskning. Akkurat dette kriteriet vil bli gått nærmere inn på i neste delkapittel. Gyldighet viser til hvorvidt en klarer å belyse de faktiske forskningsspørsmålene som stilles. Her kan man styrke gyldigheten ved å tydelig redegjøre hvordan en praktiserer selve forskningsprosessen med base i de spørsmålene en stiller, altså være treffsikker med problemstilling og metodikk. Det er også viktig at forskningen er faglig forankret i relevant forskning (Tjora, 2017), og en kan også se referanser til validitetsprinsippet som nevnt tidligere. Man kan også trekke fram tema-prinsippet og meningsfull sammenheng-prinsippet som Tracy viser til (2010), som tilsier at man gjør en meningsfull kobling mellom litteratur og forskning, men samtidig også har valgt en tematikk som er relevant, interessant og vesentlig. Gyldigheten og validiteten har derfor blitt forsøkt styrket gjennom å være treffsikker i aktualisering og tidligere forskningskapitlene, og deretter kunne gjøre det som Tracy (2010) omtaler som en meningsfull kobling i diskusjonen og avslutningen.

Generalisering er en kvalitetsindikator og ifølge Tjora (2017) så finnes det en eller annen form for generalisering eksplisitt eller implisitt i det meste av samfunnsvitenskapelig forskning. Generalisering minner mye om «reliabilitet-diskursen» hvor det også her er en dualitet mellom kvantitative generaliseringer og forskjellige typer generaliseringer fra kvalitative metoder som naturalistisk, moderat og konseptuell generalisering (Tjora, 2017). Som et av flere kvalitetskriterier for dette prosjektet har jeg tatt inspirasjon fra den konseptuelle generaliseringen. Denne generaliseringen ser på å vise fram konsepter, modeller, begreper, teorier i prosjektet som vil ha relevans for andre prosjektet utenom dette ene prosjektet og samtidig benytte tidligere forskning for å støtte opp generaliserbarheten i funnene (Tjora, 2017). En kan også se til Tracy (2010) med poenget om resonansen i forskning, derav den påvirker leseren gjennom mulighet for transfer, altså gjenskaping av funn, men også naturalistiske generaliseringer og en estetisk presentasjon av fenomenene.

Transparens og refleksivitet er også viktige kvalitetsindikatorer da transparens handler om gjennomsiktighet. Der pålitelighet og gyldighet omhandler å stille spørsmål om hva, hvordan og hvorfor, så omhandler transparens hvor godt disse valgene som tas formidles i oppgaven og hvor enkelt det er for leseren å se valgene som tas (Tjora, 2017). Ifølge Johannessen et al. (2016) så kan kvalitative studier ha så mange forskjellige måter å gjennomføres på at transparens ikke bare blir et kriterie, men et krav i rapporteringen. Her kan en igjen se til Tracys (2010) punkt om ærlighet, der gjennomsiktighet om metoder og utfordringer gjerne bidrar til høy kvalitet på forskning. Refleksivitet er også et viktig tema som i hovedsak handler om å kunne reflektere rundt tolkningene av materialet, altså gjøre en tolkning av ens egen tolkning. Undersøkelser og forskningsarbeid er påvirket av mange kontekstbaserte forskjellige faktorer og forhold som man ikke trenger å være bevist på selv, men forskning skjer ikke i et sosialt vakuum og derfor er det viktig å prøve å aktivt være refleksiv over egne tolkninger (Tjora, 2017). Dette gjør Tracy (2010) også rede for under etikk-prinsippet der man tar kulturelle og kontekstuelle hensyn. Her kan etikk være i forhold mellom de du møter i prosessen, men også avslutningen av prosjektet når man fysisk drar og publikasjonen av innsamlede data. Dette har jeg reflektert over ettersom jeg er medlem av organisasjonen og må forholde meg til informantene etter undersøkelsen og masterprosjektet er ferdig og publisert.

3.3.2 Forskning på egen arbeidsplass

Et vesentlig poeng i denne oppgaven er at jeg har forsket på et utvalg av informanter fra mitt eget nettverk som medlem av en organisasjon hvor alle har opplevd samme fenomenet i organisasjonen. Det å forske på sin egen arbeidsplass eller organisasjon omtales ofte som «insiderforskning» hvor definisjonen tilsier at forskningen skjer innad et fellesskap eller gruppe som man som forsker også er medlem av (Chammas, 2020; Coghlan & Brannick, 2007). Kragelund (2007) omtaler denne rollen som en forskerposisjon, altså hvilke forhold forskeren har til forskningsdeltakerne og viser til en treenighet i forskerposisjoner som er: outsider (kjenner ikke praksisen), hybrid (kan praksisen, men forsker på andres praksis) og insider (kan praksisen og forsker på egen eller kollegaers praksis). Tradisjonelt så utøves mesteparten av forskning av «outsidere» som kommer inn midlertidig i en kontekst, for å forske på et fenomen, for å så dra (Kragelund, 2007). Men på den andre siden så er insiderforskning blitt et mer og mer vanlig fenomen i profesjonsstudier (Chammas, 2020; Fleming, 2018; Kragelund, 2007).

Det å gjennomføre insiderforskning har blitt mye kritisert som forskningsmetode av den grunn at det bryter med den tradisjonelle forskningsrollen og verdier som nøytralitet og observasjon (Fleming, 2018; Ross, 2017). Men som Coghlan og Brannick (2007) fremmer så er alle mennesker en form for insidere i hverdagslivet, i flere systemer og sirkler på en eller annen måte. Det å være insider gir også omfattende og detaljrik kunnskap man kanskje kan lære enda mer om. Coghlan og Brannick (2007) utdyper dette ved å vise til at insiderforskning kan bidra til kunnskap om hvordan organisasjoner faktisk er, noe som «vanlig forskning» muligens aldri vil få tilgang til med sin outsider-status. Det sentrale punktet angående forskning på egen arbeidsplass som denne oppgaven lener seg på, er at insiderforskning kan gi mye og detaljrik kunnskap som en kanskje aldri har kunnet få tak i som outsider (Coghlan & Brannick, 2007).

Men på den andre siden så kommer det noen relevante dilemmaer med på kjøpet, spesielt knyttet opp mot forskerens posisjonering, rolle og etikk som man må ta høyde for (her kan man se kvalitetskriteriet fra Tjora (2017) og Tracy (2010)). Slik som for eksempel rolledualitet og rolleavkobling. I insiderforskning har man en dobbeltrolle der man på den ene siden har rollen som forsker og på den andre siden rollen som medlem, kollega eller ansatt. Denne dobbeltrollen, eller rolledualiteten kan bidra til en rolleforvirring hvor man ikke klarer å skille på disse to rollene. For mye rolleforvirring kan gi utslag til en rolleavkobling, hvor presset på rolledualitet er så stort at man til slutt ikke klarer å assosiere seg med noen av rollene, som til slutt gjør deg til en outsider (Coghlan & Brannick, 2005).

Noe som jeg har prøvd å være bevisst på for å holde kvaliteten i prosjektet er også det å unngå rolleforvirring. Dette støttes også opp av at jeg har gått inn i prosjektet og intervjuene primært med rollen som student og ikke primært en outsider, men heller ikke som en «kollega på pauserommet». Jeg har reflektert særlig over min egen rolle i intervjusituasjonen. Jeg har også opplevd endringen og sitter med erfaringer og opplevelser knyttet opp mot den. Naturligvis ligger fokuset på informanten, men i enkelte tilfeller, i intervjuenes samtale-natur ble jeg spurt direkte om hvordan jeg opplevde endringen og et par kom spørsmålet «er du enig?». Her har jeg prøvd å holde fokuset mot informantene ved å si ting som «jeg er mest interessert i hva du mener». Her igjen har jeg prøvd å holde mine opplevelser av endringen ut av intervjusituasjonen, men også i analysedelen for å ikke støtte opp om mine egne overbevisninger eller forutinntatthet.

Videre så har medlemskapet mitt i organisasjonen vært en ressurs særlig i rekrutteringen da jeg ikke hadde noen problemer med å rekruttere informanter, noe som kan antas å være vanskelig spesielt i en pandemisituasjon som vi var i. En annen ressurs var at alle intervjuene hadde mulighet til å bli gjennomført fysisk. For å kunne håndtere

disse dilemmaene så er det å være refleksiv over potensielle dilemmaer og praksiser, samt å være transparent om hvordan dette påvirker forskningen (Kragelund 2007), noe dette prosjektet har som mål å redegjøre særlig i metodekapittelet og noe en kan se igjen spesielt i transparens kriteriet hos Tjora (2017) og ærlighetskriteriet til Tracy (2010).

4 Presentasjon av resultater

I dette kapitlet presenteres relevante funn fra kodingsarbeidet av de fem kvalitative intervjuene som er gjennomført. Hvordan datamaterialet har blitt kodet, kategorisert og analysert er allerede blitt gjort rede for i kapittel 3. Presentasjonen av funnene vil være knyttet opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene til prosjektet. Ved å gjennomføre en tematisk analyse av datamaterialet så har det blitt utviklet fire hovedkategorier:

- Forventninger, informasjon og frustrasjon
- Champions og andre roller i endringsprosessen
- Læring, kompetanse og mening
- Samarbeid og kunnskapsdeling

Før hovedkategoriene presenteres vil det bli belyst en kontekstbeskrivelse som har som funksjon å plassere endringsprosessen som informantene har opplevd.

4.1 Kontekstbeskrivelse

Ut fra oppgavens problemstilling så har den faktiske endringsprosessen på arbeidsplassen og i organisasjonen blitt et omfattende tema i informantenes fortellinger, der det er ulike syn på en kompleks prosess informantene har vært gjennom. Deres syn på hvordan endringsprosessen ble gjennomført før, under og etter har tatt vesentlig mye plass av datamaterialet. Derfor, siden dette er selve konteksten av forskningsspørsmålet, vektlegges det å gi en kontekstbeskrivelse av hva er det som har hendt i informantenes bedrift slik at en kan få en bedre oversikt som leser eller observatør over prosessen som har tatt plass.

Det nye systemet ble igangsatt i organisasjonen omkring våren 2021, omtrentlig et år før intervjuene ble gjennomført. Det nye systemet hadde dog vært igangsatt i et annet skandinavisk land mellom ett og et halvt år før endringen ble igangsatt i Norge. Gjennomføringen av lanseringen og tiden før og etter dette var en spesiell opplevelse for flere av informantene. Flere forteller om at systemet hadde mangler og feil som ikke var belyst i opplæringsøyemed eller informasjonsflyten, som igjen gjorde den daglige arbeidspraksisen utfordrende. Informantene forteller at de opplever fortsatt at endringen preger hverdagen da det sendes ut nye oppdateringer på systemet regelmessig, men at situasjonen er roligere og/eller mer kontrollert nå.

Endringen som har tatt sted i denne organisasjonen oppleves av flere av informantene som en veldig stor og omfattende endring for hele bedriften og organisasjonen. En endring som påvirket absolutt alle medlemmer av organisasjonen, i en viss forstand. Som informant 5 sier: *«Alt av våre system skulle byttes ut, alle plattformer og det vi bruker skulle byttes ut, så det var et helt nytt system.»*. Bedriften gikk fra å bruke et noe eldre datasystem som hadde vært lenge i bedriften til å gå over til flere uavhengige systemer, som i informantenes opplevelse skulle jobbe sammen med hverandre og gi mer mulighet til modernisering og effektivisering av arbeidspraksisen. En vesentlig del av datamaterialet som omhandler informantenes opplevelse av endringsprosessen er ofte sentrert rundt bytte av de interne datasystemene, primært for salg, service og logistikk. Men det er også andre momenter og systemer som har også

blitt påvirket av endringsprosessen, som informant 4 sier: «[...] I tillegg så har vi endra layout 'en på hele nettsiden, så alt man tidligere var vant til har blitt endra. Det er ingenting som er likt.». Her refereres det til den offentlige nettsiden til bedriften som kundene møter, men også som de ansatte anvender til en viss grad. For å beskrive et annet aspekt av endringen så kan man se til informant 2 som også viser til at ikke bare interne og eksterne systemer har endret seg, men også at bonus -og provisjonssystemet også er blitt endret, i informantens ord: «Ja vi har jo fått nye datasystemer, men dårligere bonussystem.».

4.2 Forventninger, informasjon og frustrasjon

I informantenes fortellinger omtaler de forventningene, informasjonen og frustrasjon i endringsprosessen. Denne hovedkategorien er delt opp i følgende underkategorier:

- En fleksibel og variert arbeidshverdag
- Påtvunget, men ønsket forandring
- Høye forventninger og høy motivasjon
- Frustrasjon, kritikk og maktesløshet

4.2.1 En fleksibel og variert arbeidshverdag

Et fremtredende mønster i datamaterialet, er hva informantene likte best ved jobben sin. Nesten alle informantene nevnte som et av hovedpunktene (i noen tilfeller det eneste) at variasjon var det de likte best ved jobben. De forteller:

«Åh ... jeg liker at det er mye forskjellig å gjøre. At det ikke repetitivt i de fleste tilfeller. Også liker jeg de ansatte jeg jobber med.» (Informant 3)

«Det er alltid noe nytt, det er aldri det samme og en hverdag er aldri lik du møter forskjellige folk hele tiden. Det er faktisk sånn at ingen er like og det kan både være utfordrende, men først og fremst spennende da.» (Informant 4)

Variasjon i arbeidet, flere ting å gjøre, utfordrende, noe nytt og forskjellige folk, er ord som går igjen i et positivt lys fra informantene som belyst fra sitatene ovenfor. Dette kan også vise til at informantene kanskje hadde større endringsvilje og motivasjon for endring på grunn av deres hengivenhet over jobbens dynamiske og varierte arbeidshverdag.

«Selv om det føles sånn så er ikke hver dag akkurat lik. Det er så mye variabler som kan skje så mye ting. Og det som jeg akkurat digger med min avdeling er det er aldri sånn at du setter deg ned og tenker nå har jeg ingenting å gjøre. Det er alltid noe å strekke seg etter alltid noe å gå etter og det er lett for deg å bli en person som kan utvikle deg.» (Informant 1)

I sitatet ovenfor så viser informantene også til variasjon i arbeidshverdagen er noe av de fremste egenskapene i jobben, men hen drar det videre til å fortelle at når arbeidsdagen er fylt av variasjon så kan en vokse og utvikle seg som person, noe som en kan tolke som at variasjon og fleksibilitet i arbeidshverdagen skaper pågangsmot, motivasjon eller mening for ansatte.

4.2.2 Påtvunget, men ønsket forandring

Flere av informantene la fram premisset om at organisasjonen og bedriften er en elektronikkforhandler og det ligger derfor i bedriftens natur og være mer moderne enn det de var, der det gamle datasystemet oppfattes av de ansatte som veldig rigid,

gammelt, lite endringsvillig eller med lav endringskapasitet. Informant 1 omtaler det som «*nesten flaut*» at en bruker et så gammelt system i en salgssamtale med en kunde og informant 3 omtaler det som å «*henge igjen i steinalderen*». Informant 5 beskriver på følgende måte hvorfor organisasjonen trengte en endring:

«Fordi det var gammelt og utdatert, det forrige systemet. Vi trengte noe nytt som traff dagens standard eller den nyutviklingen teknologien går. Det har jo gitt mange utfordringer i det gamle systemet.» (Informant 5)

Sitatet ovenfor belyser det at endringen var ønsket ikke bare av informanten, men også de andre ansatte. Det kan også tolkes som at endringen opplevdes som påtvunget, da dagens samfunn setter presedensen på hva en trenger som bedrift. En annen informant beskriver dette på et lignende vis:

«[...] Hvis du skal være tilpasningsdyktig som organisasjon eller individ så er du nødt til å tilpasse deg endringer i miljø og ja du er nødt til å være reaktiv for endringen som er i miljøet for å kunne overleve eller for å kunne i det hele tatt fungere da.» (Informant 3)

Informant 3 omtaler også at endringskapasitet som organisasjon er livsnødvendig for å overleve eller i det hele tatt fungere. Dette belyser også «*påtvungenheten*» fra samfunnet, men også om endringsprosessen som et «*påtvunget-fenomen*» som du er nødt til å forholde deg til.

«De [holdning til endring] endret seg ikke nei, underveis. Jeg hadde, som jeg sa, så synes jeg det var på tide med en endring. Det tror jeg alle var enige om. Selv om det gamle systemet fungerer eller fungerte til dels. Så tror jeg nok alle var klar for den utskiftningen av den blåskjermen [gammelt datasystemet].» (Informant 5)

Videre så virker modernisering og endringskapasitet som momenter som informantene så at organisasjonen ønsket eller trengte å følge, hadde forståelse for og til en viss grad ønsket selv. Så når spørsmålet går over til hvordan holdningene til informantene var for nytt system eller for endringsprosessen så opplevde de fleste at endringen kom til å bli noe positiv for organisasjonen og arbeidshverdagen. Noe som igjen kan samsvare med informantenes syn på variasjon og fleksibilitet i arbeidslivet, der nye systemer gir variasjon og utfallet av nytt system gav potensielt enda mer fleksibilitet.

4.2.3 Høye forventninger og høy motivasjon

Som sitatene i kategorien ovenfor påpeker så er endringen opplevd som en ønsket og velkommen forandring for informantene. Men når denne endringen var velkommen, så ble det også etablert noen forventninger til endringsprosessen. En av informantene forteller:

«Jeg tenkte at dette var veldig spennende og at jeg håpet at de har tenkt gjennom dette og at det er et bra konsept. Og ja vi trenger en endring, men jeg bare håper at det var bra.» [...] Nei du er jo ikke sikker fordi du vet jo ikke hva det er. Hva de har sittet og utviklet i flere år. Men det må jo være bra når de går så langt som å endre alt.» (Informant 5)

I sitatet ovenfor så belyser informanten at hen ønsket endringen velkommen, men opplevde det også som spennende. Flere informanter forteller også om at de selv og andre kollegaer var spente, som for eksempel i ordene til informant 4: «*Jeg tror veldig mange var spente.*». Dette å være spente, kan tolkes som at det var noen forventninger for endringsprosessen inn i bildet. Det samme kan en se hos informant 5 i sitatet ovenfor, som også belyser dette ettersom det var brukt så mye tid og ressurser av

organisasjonen på utviklingen av systemene og at endringen var såpass stor i omfang. Informant 4 forteller om noe lignende:

«Man kan si mye om [gammelt datasystem] og jeg tror nok de aller fleste savner [gammelt datasystem] litt, men det hadde sine begrensninger og man satt og irriterte seg litt ... man var sjeldent glad over [gammelt datasystem]. Man gikk og gledet seg over nytt system [...] Jeg gjorde det i alle fall, det var så ofte jeg gikk og irriterte meg over det jævla drittprogrammet [gammelt datasystem].» (Informant 4)

Når informant 4 trekker fram det gamle datasystemet som vanskelig og irriterende og at man på andre hånd gleder seg til det nye programmet, da kan man også tolke at forventningene for å få «et bedre program» enn «drittprogrammet man har nå» er tilstedte og hever forventningene. Dette er dog ikke bare gjort internt av informantene, som flere informanter forteller hadde hovedkvarteret fremmet denne endringen som noe fantastisk og bra for kjeden også gjennom publiseringen og «motivasjonsvideoer» på intranettet i organisasjonen. Videre i datamaterialet kan man se på motivasjonen før endringsprosessen startet, en periode hvor de hadde blitt informert og formelt opplært i det nye programmet. Flere informanter forteller at deres egen motivasjon var i utgangspunktet høy før det nye systemet ble igangsatt, som informant 1 og 3 beskriver motivasjonen med ord som: «først var den veldig høy», «Startet på topp» og «bra på starten». Informant 5 beskriver også sine kollegaers motivasjon som høy:

«De fleste var jo ganske motivert før [...] De fleste var jo ganske motivert til å fullføre kursene til å gjøre alle oppgavene, dette skal vi gjennom, det var jo gøy, mye av det var jo veldig gøy.» (Informant 5)

4.2.4 Frustrasjon, kritikk og maktesløshet

Selve opplevelsen til informantene om gjennomføringen av endringsprosessen tar mye plass av datamaterialet. Flere av informantene bruker mye tid på å forklare hvordan det har skjedd, og hvordan de har opplevd hva som har skjedd. Et fellestrekk i intervjuene er den samlede oppfatningen av at endringsprosessen møtte på flere problemer og var en krevende prosess å ta del i, særlig i starten. En av årsakene til problemene var ofte rotfestet i oppfattelsen av at systemene som ble igangsatt ikke fungerte eller stemte med det som informantene opplevde var blitt lovet fra selskapet eller vist fram i opplæringskursene. En informant beskriver denne følelsesmessige prosessen slik:

«Det var veldig mye optimisme i starten, ledelsen jobbet kjempehardt for å få optimisme i gruppa, men at fallhøyden var jævlig høy fra det punktet der [...] til den frustrasjonen og de problemene man faktisk støter på [...] de gjorde seg selv en bjørnetjeneste der da, ved å lage kjempestore forventninger til endringen, også endte det opp med å være kjempefrustrerende i mange tilfeller [...] hvor man faktisk ikke fikk gjort jobben sin skikkelig, og da merket jeg at det var mange andre som hadde samme opplevelse. Vi klaga mye «faen, hva er dette for noe? hvordan skal dette gjøre prosessen bedre?» (Informant 3)

Informanten beskriver flere kritikker av endringsprosessen og stor frustrasjon. Forventningene som var skapt ble ikke møtt, noe arbeidspraksisen ble preget av. Mye klaging bidro til frustrasjon. Det samme kan vi se hos informant 4:

«Jeg tror jeg aldri kommer til å glemme 14 april 2021 [...] første kunden jeg går bort til «bang» fullstendig stop, da stod vi der som idioter. Det skulle registreres en service og det var ... nei [oppgitt sukk] ... det tok så lang tid [nytt system], så måtte vi ringe champions, de var jo opptatt av å hjelpe andre i andre avdelinger, så når det ble min tur da så var vi ikke helt sikker på hvordan vi skulle løse det da heller. [...] det er greit man skal jo ikke ta

sorgen på forskudd på første kunde, men det funka jo ikke å gjøre det, sånn som vi skulle [...] men det var på en måte starten av flere måneder med frustrasjon ... irritasjon og frustrasjon går vel under det samme, men vi bare «faen og, dette gidder jeg snart ikke mer» - det var den følelsen.» (Informant 4)

Frustrasjon og irritasjon går igjen og blir tidfestet som vedvarende i flere måneder etter dagen systemet ble igangsatt. Her beskriver også informanten at hen «*stod som en idiot*» hvor ens oppfattelse av egen profesjonalitet og kunnskap ble lidende i endringsprosessen. Maktesløshet kan en også tolke seg fram til når informantene forteller at «*dette gidder jeg snart ikke mer*», hvor informantene synes å være nære på å gi opp. Det nevnes videre at hele endringsprosessen hadde et tidspress og at man bare måtte «*hive*» seg med i endringen:

«Det [endringsprosessen] var jo veldig «rushed» [hastverk]. Den var gjort sånn «nå er det klart, nå kjører vi på». Det var liksom ikke noe mye leeway [handlerom]. Nå er det live, nå skal det fungere, ikke å se deg tilbake. Du har ikke mulighet til å se deg tilbake.» (Informant 1)

Utsagnet til informant 1 viser også til at kommunikasjonen fra utviklere og sentralledelse også var problemområder, der handlerommet for diskusjon eller feedback opplevdes som borte. Dette kan igjen tolkes som maktesløshet hos informantene. Opplæringen som ble gitt for å lære seg det nye datasystemet får også kritikk under enkelte intervjuer, der opplæringsopplegget ikke stemte med realiteten som møtte informantene når systemet gikk live. Informantene forteller:

«Eh ... heller slapt fra ledelsens side [opplevde endringen], ett kurs også skal du på jobb og bruke det nye systemet. Det var labert med opplæring egentlig [...] du får caser som 9/10 ganger aldri har vært en del av opplæringen.» (Informant 2)

«Det var jo veldig mye pushing [driv] på at det var full guffe og nå måtte vi være klar. Husk at det er så lenge igjen. De gjorde nok det de trodde de kunne gjøre, men. Problemet var at jeg ikke tror de viste selv hvor ukomplett produkt de leverte oss de første månedene. De var rett og slett ikke, klar på det, de hadde ikke stress-testet nok [...] Ja for den læringen gjorde ikke så mye, når man uansett er «stuck» med at den funksjonen finnes ikke. Du må bare gjøre det på den og den måten, fordi det går ikke an å gjøre det på den måten du tenker.» (Informant 5)

Flere informanter opplevde det nye systemet som tregt, mangelfullt, komplekst, rotete og urealistisk i henhold til den reelle arbeidspraksisen hvor systemet skulle anvendes, og et av hovedproblemene virker også å være at deres forventninger til systemet og endringsprosessen ikke ble møtt. Utfra dette så omtaler informantene følelser som frustrasjon, apati, flauhet og irritasjon og i det siste sitatet så kan man også tolke at på grunn av systemets feil og mangler så ble læringen lidende av det «*dårlige systemet*».

4.3 Champions og andre roller i endringsprosessen

En annen tendens som er fremtredende i datamaterialet er roller og rolletaking i endringsprosessen og opplæringspraksisen. Informantene forteller at flere forskjellige roller både implisitte og eksplisitte ble tatt eller gitt av informantene og deres kollegaer. Disse rollene skal ses nøyere på i denne hovedkategorien. Underkategoriene er som følger:

- Champions – endringsaktører og støttespillere
- Ambassadørene – medhjelperne til champions
- Implisitte opplæringsroller

- Deltidene som problemområde

4.3.1 Champions – endringsaktører og støttespillere

Organisasjonen sentralt hadde rekruttert frivillig et fåtall ansatte i hver bedrift som skulle bli såkalte «champions». Det eksakte tallet champions varierte fra bedrift til bedrift, da bedriftene varierer i størrelse og kapasitet. Å være champion innebar at disse frivillige ansatte fikk et eksplisitt ansvar for opplæringsopplegget rundt endringsprosessen både for kollegaer og lokaledelsen. Det var, ifølge informantene, et sted mellom 500 og 1000 ansatte nasjonalt som fikk denne rollen, og kursingen for å bli champion startet cirka et år før endringsprosessen, digitalt. I datamaterialet så er det to av informantene som hadde rollen som champions. Disse championene ble begge opplært av det de omtaler som «opplæringsteamet», som var en gruppe fra hovedkontoret til organisasjonen. Informant 5 forteller at hen gikk fra «vanlig ansatt» til champion og gikk ikke tilbake til en vanlig ansatt igjen før noen måneder etter endringen ble igangsatt. Dette var fordi de skulle gi support litt i ettertid også. Et par av informantene beskriver champions-arbeidsmåten slik:

«Det at de lot det være opp til hver butikk hvordan de ville gjøre det synes jeg var en veldig positiv ting å la butikken selv velge ut 2-3 kandidater som skal kurses og læres opp i disse systemene først også kunne de bestemme selv hvordan de ville lære opp sin egen butikk.» (informant 5)

«Men ja champions som hadde lært seg disse tingene her å geleide de andre gjennom systemet og hvordan det fungerte og opplæringen sånn sett. Det syntes jeg var sånn ... den endringen synes jeg var en god, det var en fin opplevelse fordi at man ja ... man hadde faktisk et godt opplegg rundt det å lære opp folk.» (Informant 4)

Sitatene speiler at championene og andre kollegaer opplevde denne strategien som en positiv framgangsmåte for endringen, hvor championene tar på seg rollen som frivillige endringsaktører for å drive endringsprosessen framover lokalt, men også kunne stille som støttespillere både for ledelsen og kollegene sine. Det står frem i datamaterialet at denne rollen som støttespiller og agent opplevdes som noe veldig positivt for de som var champions. Informantene forteller:

«Det var veldig givende. Det var veldig givende arbeid å kunne gjøre det. Å se at de andre har tillit og lytter til deg og hører på løsningene dine og ja ... så det var veldig givende.» (Informant 5)

«Det er jo det som er gøy at faktisk visse som den dag i dag som henviser til meg som champion og det er jo det ordet i seg selv ... du høres jo bare kjepphøy ut. Fordi det var jo det vi ble kalt.» (Informant 1)

I sitatet ovenfor viser informant 5 at opplevelsen hen satt igjen med etter opplæringsopplegget som champion var at det var en givende rolle, noe som kan tolkes som at informanten fikk en validering av sine kollegaer ved at de lyttet og hadde tillit som gav en givende opplevelse til informanten. Sitatet til informant 1 illustrerer også at det å fortsatt bli kalt champion i senere tid er gøy. Her kan en tolke seg frem til at det å ha ansvar og føle at andre ser deg som ansvarsfull og viktig kan gi en følelse av mestring eller mening for informanten.

4.3.2 Ambassadørene – medhjelperne til champions

Et annet funn innenfor opplæringsrollen til championene var at de med hensikt rekrutterte «ambassadører» hos de forskjellige avdelingene i bedriften for å fremme endringsprosessen. Informant 5 forteller:

«Vi sa at selv om vi er tre champions så har vi jo ... medhjelpere da ... vi valgte jo ut de som var ekstra engasjert fra hver avdeling [...] Ja som vi lærte opp ekstra som ble vår høyre hånd som snakket bra om det [nytt system] og var en ambassadør på den avdelingen. Vi brukte de veldig mye, de som var positive.» (Informant 5)

Informanten beskriver det som at championene intensjonelt skapte nye roller, som en ser i sitatet ovenfor, nemlig rollen som «medhjelpere». Denne rollen gav de til sine utvalgte rekrutterte ambassadører. Så en kan tolke ut ifra sitatet at positivitet eller holdningene generelt rundt endring hos en kollega kan være med å gjøre deg attraktiv som en mulig «medhjelper». Man ser også noe lignende i datamaterialet fra informant 1:

«Jeg allierte meg med visse som kanskje ikke var positive, men skjønnte at dette kom til å skje uansett så hvorfor ikke bare ta fatt og bare forberede seg på det for å så kunne hjelpe til med å få negative litt mer positiv så igjen at de ikke spredde den negativiteten. Jeg brukte det gode miljøet vi har til å få endra folk.» (Informant 1)

Sitatet ovenfor belyser informant 1 sin prosess med å rekruttere eller skape medhjelpere som champion, der positivitet rundt endringen ikke synes å være det eneste kriteriet for å skape medhjelpere. En kan tolke at en rasjonalistisk holdning ovenfor endringen kunne også være et kriterium for å rekruttere disse ambassadørene, der kollegaer som «skjønnte at dette kom til å skje uansett» ble rekruttert eller til medhjelpere. Ut ifra sitatet til informant 1 så virker det som om at dersom disse aktuelle medhjelperne ikke ble rekruttert så kunne det være at rollen og holdningene de hadde til endringsprosessen blitt mer negative. Men dersom man gikk inn og rekrutterte fra denne gruppen, så kunne man snu deres engasjement og derav dempe negativiteten rundt endringen. Sitatet illustrerer derfor at miljøet og samarbeidet blir brukt som verktøy for å endre folk, dette kan man også se tydeligere i følgende sitat:

«Men jeg føler det var veldig godt samarbeid i form av at vi hjalp hverandre. Så de som kunne mer om dette og kanskje hadde sittet seg mer inn i det kunne være der for de andre. Det var jo det vi så som champions at vi kunne trekke oss mer og mer tilbake fordi de hjalp hverandre i butikken. Og det var veldig fint å se. Vi var jo sammen om dette [...]» (Informant 5)

Det som synliggjøres i sitatet ovenfor er også rollen om å være der for andre, dette trenger ikke være noen eksplisitt rolle man tildeles, men en rolle man muligens både implisitt og eksplisitt tar som kollega. Dette er igjen med å belyse hvordan miljø og samarbeid kan anvendes som verktøy i endringsprosessen. Det som har blitt belyst gjennom sitatene fra championene ovenfor er at gjennom å rekruttere ambassadører fra forskjellige områder, så var intensjonen hos championene å fremme samarbeidet på avdelingen oppimot endringene og endringsprosessen, som igjen gjorde at championene kunne trekke seg mer og mer unna. Til høyre så er det laget en enkel modell (figur 2) som viser championene sin framgang ved at man først allierer seg. Deretter skaper ambassadører som bidrar til å skape samarbeid der championene kan trekke seg unna og la samarbeidet jobbe selvstendig. Samarbeid og rekruttering virker derfor som viktige verktøy som championene anvendte i stor grad for å dra fram endringsprosessen.



Figur 2: Bruken av medhjelpere

4.3.3 Implisitte opplæringsroller

Et annet fenomen som dukket opp i henhold til opplæringsrollen er det at de fastansatte som ble intervjuet som ikke var champions eller hadde eksplisitt opplæringsansvar, allikevel tok på seg implisitte opplæringsroller i avdelingene sine. Informant 2 tok denne rollen på grunnlaget at informanten var en som «*lærte fort*», men også fordi at informanten var 100% fast ansatt, noe som kan tolkes som at en kanskje får et implisitt ansvar som fastansatt ovenfor sine kollegaer. Informant 2 forteller: «*Det var jo som sagt de som var 100% som tok på seg mer ansvar og lærte. Og da deler kunnskapen ned i ranken da.*». Sitatet fra informant 2 forteller at informanten opplevde at det var de fastansatte som tok denne opplæringsrollen og deretter delte kunnskapen «*nedover i ranken*», altså nedover i arbeidshierarkiet. Noe som kan tolkes som en naturlig kunnskapsdeling tok sted. Men informant 2 understreker at hen ikke var en pådriver eller leder i det som tolkes som de formelle opplærings situasjonene som championene hadde eksplisitt ansvar for. Informant 4 som også var fast ansatt og ikke champion, fortalte at de ikke ble bedt eksplisitt av ledelsen om å ta noe ansvar for opplæring, men gjorde det for at kollegaene ikke skulle oppleve endringsprosessen like ille som hen hadde opplevd den og at en ikke skulle «*ringe ned*» championene, men heller lære opp andre. Informanten forteller:

«[...] Sånn som meg første uka, da måtte jeg jo rope på championene hele tida. De er jo ansatte de også selv om de var på en måte ansvarlig for at det skulle gå sømløst dette. Hadde det ikke vært for dem så hadde jeg aldri ... eller det hadde tatt mye lengre tid, det hadde vært mye vanskeligere, hadde brukt mye mer ressurser på det. Men det brukte jeg igjen videre, så når de hadde vist meg det så kunne jeg vise andre. Så du kan si det at, med en gang man lærer noe så lærer man det jo videre. Jo mer folk lærer seg så liker de ansatte mer på hverandre, så det ble jo til at man måtte jo hele tiden dele kunnskapen sin.» (Informant 4)

Videre så omtalte informant 2 denne implisitte opplæringsrollen som gøy, fordi en gjør en forskjell på arbeidsplassen og en kan hjelpe sine kollegaer, her igjen kan man se tilbake på rollen som å være der for andre. På den andre siden så opplevdes det at det ble en økning i arbeidsmengden av å ha denne rollen og at det var en stressende rolle å bære. Et annet syn på denne opplæringsrollen formidles i følgende sitat:

«Jeg tror kanskje det har hjulpet meg, det har faktisk hjulpet meg til å bli en bedre kollega den dag i dag før «rollouten». Fordi man ble veldig sånn at man måtte passe på andre.» (Informant 4)

Sitatet til informant 4 beskriver at informanten har blitt en bedre kollega i dag, ved at informanten måtte passe på andre. Man kan derfor tolke at det å bry seg og å vise omsorg ovenfor sine kollegaer kan bidra til ens egen utvikling eller opplevelsen av den. I rolleøymed så kan en se tilbake til rollen om å være der for andre, som nevnt tidligere i denne hovedkategorien, som en viktig implisitt og eksplisitt rolle en kollega kan ta både for seg selv og andre og som kan være et positivt aspekt av en endringsprosess.

4.3.4 Deltidene som problemområde

En annen rolle som er fremtredende i datamaterialet er rollen til de deltidsansatte i organisasjonen. Denne rollen er gitt av arbeidsgiver i form av en prosentstilling som ikke er 100%. Allikevel så trenger ikke den formelle ansattprosenten å diktere opplevelsen arbeidstakeren har av egen stilling. Dette belyser informant 1 der informanten beskriver at selv om hen har en 75% stilling, så jobbet man såpass mye at andre, men også informanten selv, oppfattet seg som i utgangspunktet som 100% ansatt. Dette skiller seg

dog fra informant 3 som hadde rundt 10% stilling der informanten omtaler seg selv ved flere forskjellige titler som omhandler en deltidsstilling, noe som belyser at informanten var usikker på egen tittel. Dette kan tolkes som at deltidsstillingen i informantenes syn ikke alltid trenger å være en spesifikk under 100% ansettelse, men en opplevelse en sitter med. Videre så kan en se i datamaterialet at de fastansatte belyser sine tanker og holdninger om rollen til de deltidsansatte:

«Jeg tror det [læring] er viktigere for de som er heltid enn de som er deltid, da de ser på dette som en middelstasjon til de er ferdig på skolen [...] De som er her som fast ansatt er jo mer comitted enn de som er her to dager i uka etter skolen.» (Informant 2)

«[...] Jeg føler at vi nådde fram til deltidsansatte som ikke jobber like ofte og kanskje ikke er like dedikert til arbeidet sitt som jobber en til to kvelder i uka.» (Informant 5)

Utfra disse sitatene så kan man tolke at noen heltidsansatte ser på deltidsansatte som kollegaer som ikke er like engasjerte i bedriften, og at man ser på de som personer som uansett kommer til å forsvinne snart. Men på en annen side så var synet på denne rollen i endringsprosessen (hos de som var heltidsansatte) at de viste stor sympati for de deltidsansatte.

«Men jeg tror nok deltidene hadde det verst. Og jeg tror at der jeg brukte to måneder å komme inn å forstå ting ... i alle fall forstå hvordan ting hang sammen så tror jeg mange brukte et halvt år og fortsatt står som et spørsmålstegn ved enkelte problemer [...] Så jeg var vel mye heldigere enn de som jobbet deltid som skulle komme innom en til to ganger i uken og skulle prøve å lære seg dette også står du der og ikke skjønner en drit ... jeg tror det var helt forferdelig for mange og jeg tror nok det var de det var verst for [...]» (Informant 4)

Det å ikke få nok tid og å fortsatt slite går igjen hos flere som utfordringer og championene fortalte også at dette var en stor utfordring:

«Det var de [deltidsansatte] som var vår største utfordring hvordan skal vi lære opp sånne i tre nye systemer når de bare jobber to ganger i uka [...] hvordan skal du få dem motivert å ta vare på dem? [...] Det var jo bare å sette av tid. Vi brukte jo ekstra tid på dem. Vi spurte dem hva som ville funke for dem ... og vi tok veldig mye hensyn [...]» (Informant 5)

Championene gav gi tid og hensyn og man tolker utfra dette at det var et «problemområde» som de muligens visste kom til å oppstå. Informant 3 som var en deltidsansatt som jobbet relativt lite under endringsprosessen viser en opplevelse av hva de heltidsansatte sympatiserte med, der mengdetrening og timer i praksis opplevdes som problemområder. Informant 3 belyser nettopp dette ved å si: «Jeg vil si at jeg kunne ha forventet litt mer av hvordan man legger til rette for læring i organisasjonen spesielt for de som ikke er på jobb så veldig mye. Fordi de får ikke den mengdetreningen.». Videre så utbryter dette poenget ut i frustrasjon over hvem som har ansvaret for å skape denne situasjonen:

«Det at du tillater deg selv å ansette folk i en udefinert stillingsprosent vil jo da særlig i en endringsprosess si at de har mindre mulighet til å lære seg noe. Det er da mitt spørsmål dukker opp: «Hvem faen er det som har ansvar for at ting skal læres?» Han som setter opp vaktlisten og legger opp av folk har fire timer i uken? Er det han som skal legge til rette? Eller er det du som må det selv? Sist gang jeg sjekket så er det de på jobben som skal legge til rette for at læringsprosessen funker eller at læringsprosessen skal være tilpasset individet. Og det er noe de gjør en drittdårlig jobb på [...] Jeg synes de legger lite til rette for det [...]» (Informant 3)

Dette sitatet belyser at forventningene til opplæringsprosessen ikke ble møtt, at ansvaret ble forlatt og resulterer derav i mye frustrasjon, kritikk og maktesløshet hos informantene. Som er momenter belyst i et tidligere analysekapittel. Dette kan igjen muligens bidra til at holdningene heltidsansatte hadde om at deltidene ikke er engasjerte muligens går i oppfyllelse. Dette understreker også informant 3: «*Nei jeg føler at det er litt sånn at folk møter opp på jobb og gjør de absolutt nødvendige oppgavene de trenger og ikke noe mer ...*». Fra dette sitatet så kan man tenke seg at frustrasjonen som informantene opplevde manifesterer seg i at deltidsarbeideren blir passiv.

4.4 Læring, kompetanse og mening

Det å faktisk lære, se mening og se seg selv og andre som kompetente er tematikk som går igjen i datamaterialet. Kompetanse vektlegges som noe viktig, i noen tilfeller avgjørende, for å være «god i jobben sin» eller i det hele tatt å holde på en jobb. Hovedkategorien har følgende underkategorier:

- Endring gir mulighet til læring
- Å gjøre en god jobb er viktig
- Hensikt og mening for motivasjon

4.4.1 Endring gir mulighet til læring

Flere av informantene trekker fram at endringsprosessen selvfølgelig var en vanskelig og utfordrende prosess og ta del i. Men i datamaterialet vises det også at informantene ser på endringsprosessen som en mulighet til å vokse, samarbeide, utvikle seg og lære nye ting.

«Det [en endringsprosess] gir jo muligheter for å lære seg noe nytt, å vokse, få nye interesser [...] Også gir det muligheter til å samarbeide med nye medarbeidere eller områder siden det er en endringsprosess. Fordi det er nye oppgaver som skal løses så folk må jo prate sammen.» (Informant 3)

Informant 3 forteller ovenfor at endring er knyttet tett imot begrepet læring, hvor å vokse som person i nye områder, også er en del av prosessen. Et annet poeng som knytter endring mot læring, var at læring ble veldig prekært under endringsprosessen fra både organisasjonen sin side, men også internt hos informantene og kollegene:

«Da ble det [læring] plutselig veldig viktig. Ja akkurat i den perioden [endringsprosessen], fordi da var det viktig at folk lærte og forsto ting.» (Informant 1)

«Ja, det [læring] ble plutselig mye mer prekært [...] Som jeg sa når tidligere alle ansatte kunne rutine, da er det snakk om å lære opp bare de nye ansatte nå skal du plutselig lære opp hele staben fra scratch.» (Informant 3)

Så en kan tolke at i en endringsprosess så vil læring være viktig for å kunne delta i prosessen, men også for å kanskje mestre prosessen. Hvis man deltar i prosessen så lærer man, læringen kan gi mestring, som igjen kan bidra til personlig utvikling hos den ansatte i endringsprosessen.

4.4.2 Å gjøre en god jobb er viktig

Det å være god i jobben sin og å kunne ting er noe informantene forteller om direkte og indirekte. Informant 5 forteller: «*Fordi vi trenger det [læring], vi trenger å utvikle oss [...] Som jeg sa, overlevelse, gjøre en god jobb. Ikke kjede seg. Vi trenger det [læring]*». Informanten beskriver at det å kunne yte gjennom å lære er ansett som viktig både for

overlevelse, men også for å trives i arbeidet og på arbeidsplassen. Informant 1 beskriver noe lignende:

«Litt mektig holdt jeg på å si [opplevde å ha høyere kompetanse]. Jeg gikk rundt der og kunne det meste. Kunne jo svare på det meste. Det er jo det som er gøy at faktisk visse som den dag i dag som henviser til meg som champion og det er jo det ordet i seg selv ... du høres jo bare kjepphøy ut. Fordi det var jo det vi ble kalt.» (Informant 1)

Informanten illustrerer i sitatet at når man var champion så hadde man en høyere kompetanse enn sine kollegaer. En kan tolke seg fram til at gjennom å «kunne ting» eller å «gjøre en god jobb» så kan validering fra andre oppleves som gøy, særlig hvis man får en forhøyet status. Det nevnes også at championene ble frontfigurer for endringsprosessen, og fikk alt ansvaret på seg. De gikk fra ansatte til champions og fikk ikke bare ansvaret for å lære opp sine kollegaer, men også lederne sine. Man kan derfor tolke at ettersom championene spesifikt kunne ting som ikke andre kunne, til og med lederne, så blir de vurdert høyt av andre. Likeså, som informant 5 forteller (som også var champion), var opplevelsen fra å gå fra et system til et annet ikke bare positivt for kompetansen:

«Jeg vil si utfordrende, det kunne være frustrerende til tider, fordi at du hadde jo en løsning på problemene, du hadde alt før, også plutselig visste du ingenting. Hvordan skal jeg gjøre dette? Du visste det før, men ikke nå. Så det var veldig frustrerende. Men da ble det sånn at jeg må jo finne ut av det, finne en løsning, jeg må oppsøke informasjon og lære på nytt.» (Informant 5)

Sitatet demonstrerer at det å gå fra å kunne ting og at man visste alt før, til å ikke vite noen ting, var noe som beskrives som vanskelig for informanten. Med andre ord så kan man tolke at et tap av kompetanse eller å kunne ting kan gi frustrasjon, som igjen belyser synet på hvor viktig det var for informantene å kunne gjøre en god jobb. Det en ser på slutten av sitatet til informant 5 er dog at slik «kognitiv uenighet» mellom å kunne og ikke kunne ting, gav motivasjon eller drivkraft for å ta egenansvar for å kunne tingene selv. Dette belyses også fra informant 4:

«Jeg oppsøkte det hele tiden, jeg prøvde å jobbe med ting. Forsto jeg ikke noe så la meg finne ut av det. Jeg er jo gjerne sånn at jeg skal jo ta tak i alt sammen. Det skal ikke være sånn at noe kommer inn også kan ikke jeg selv sørge for at det kan fikses.» (Informant 4)

Sitatet illustrerer hvordan informanten handlet for å lære seg det nye systemet. En kan dra tolkningen videre ved å si at informanten forklarer at det ligger et indre press hos en til å kunne ting, man kan kanskje kalle det for et indre press etter kompetanse. Informant 3 forteller spesifikt også om dette der når hen ble spurt om hva eller hvem som drev informanten til å lære seg det nye systemet:

«Mest internt press, så er det litt sånn, det var ikke så mange som fortalte meg «nå må du lære deg det, eller nå går det dårlig» (Informant 3)

Men når spørsmålet omhandler hvordan praksisen er nå i arbeidet etter litt tid har gått siden endringen, så opplever flere av informantene hverdagen som mer stabil. Ettersom man mestrer systemene, men likeså fordi systemene har blitt endret jevnlig gjennom prosessen til å fungere bedre.

«Nå som jeg har lært meg [nytt system] og det ligger i fingrene så har det blitt bedre, men det er også fordi systemet har endret seg fordi de har hørt på feedback.» (Informant 2)

«Føler kanskje september eller noe sånn, at jeg følte at ting begynte å havne litt på plass [...] De valgte å høre ... så klart de hørte jo hele veien på folk, men de visste ikke hvordan

de skulle utvikle. De hadde nok ikke sett for seg å tenke på disse tingene, ellers så hadde de tenkt på det og gamblet på at det skulle gå bra.» (Informant 4)

Man kan jo tolke at når ting «begynner å havne på plass» som at læring har fått «orden i kaoset» eller at de har brukt læring til å igjen komme tilbake å «kunne ting» slik at deres arbeidshverdag igjen er tuftet på at de er kompetente.

4.4.3 Hensikt og mening for motivasjon

En sentral tematikk som går igjen hos flere av informantene er at når en snakket om læring som fenomen, så knyttes det ofte sammen med, eller med relevans mot, begrepet motivasjon:

«Å ja for meg så er en optimal læringsprosess, den er konstruert av motivasjon, at jeg finner mening med det jeg holder på med [...] Det at det er et godt miljø som skapes rundt oss så det er en sosial dynamikk som jeg synes er veldig givende, at jeg får bedre bånd til kolleger som gir meg mening fordi at jeg setter pris å være en del av et sosialt fellesskap så det at vi har ting som vi er opptatt sammen med gjør at jeg er motivert.» (Informant 3)

I informant 3 sitt utsagn ovenfor så beskriver informanten at en optimal læringsprosess er konstruert av motivasjon. Det fortelles videre i sitatet at denne motivasjonen kommer fra «å finne mening med det jeg holder på med», dette nevner også flere informanter. Dette kan tolkes som at å se mening eller hensiktsmessighet i hva man gjør, bidrar til motivasjon. Videre i sitatet så beskriver informanten at det sosiale fellesskapet også bidrar til å gi mening for informanten. Så en kan tolke at for eksempel et sosialt fellesskap gir mulighet meningsdanning og hensikt, som igjen gir motivasjon. En god læreprosess er igjen avhengig av motivasjon. Dette kan en også se i et annet lys fra følgende sitat fra informant 5:

«Men du må jo ha noe motivasjon eller noe nytte ut av det for at du i det hele tatt skal ta til deg læringen. Hvis du ikke finner noe nytte for det så vil du ikke kunne huske det, og da kan du ikke kalle det for læring. Hvis du har nytte av det og bruker det det er da det er læring.» (Informant 5)

Sitatet belyser det at man må ha en nytte eller se en nytte med organisasjonsendringen. Man kan tolke dette som at det må være en hensiktsmessighet, som igjen gir motivasjon for å i det hele tatt kunne lære noe som er viktig i endringsprosessen. Nytt og hensikt blir derfor to begrep som kan fremme meningsdanning og meningsdanning hos informantene. Meningsdanning kan derfor muligens bidra til motivasjon hos informanten, som nevnt tidligere: er nødvendig for læring. Dette ser man også i sitatet under, hvor informant 4 også legger fram at relevans og hensiktsmessighet er nøkkelen til motivasjon for læring:

«[...] det med læring det med at ting må være [...] man må se hvorfor man må kunne ting in the end, det er så viktig. Det synes jeg generell alt som handler om læring, de skipper den delen. De forklarer bare at man må kunne noe i tilfelle, hvis noen spør om noe sånn så er det en grunn for det. Da er de ikke motivert i det hele tatt, og da må du ikke skyve det under en stol. Hvorfor i faen skal vi lære det her?» (Informant 4)

Informanten beskriver noe som man kan se tilbake til i forrige delkapittel om viktigheten «å kunne ting», men også at man må kunne se hensikten eller nytten i opplæringen av å kunne tingene, ellers vil motivasjonen som sagt forsvinne. Man kan også tolke at dersom hensikten i opplæringen er borte, eller vanskelig å se, så vil man naturligvis oppsøke en mening gjennom spørsmål. Dersom det som blir gitt ikke «gir mening» så vil også meningsdanningen bli utfordret, slik at man kan oppleve frustrasjon eller kritikk som

igjen kan bidra i et negativt lys for motivasjonen for læring. Et annet aspekt er at læring, hensikt og mening kan være momenter som motvirker gjentakende eller repetitive arbeidsoppgaver, informant 5 forteller:

«[...] Jeg tenker jo at har ikke du læring eller utfordringer på jobben din så vil det fort bli kjedelig, det er i alle fall sånn jeg har det.. hvis jeg blir stående fast på samme plassen å gjøre det samme opp igjen, snakker om autonomi da, da blir det kjedelig [...] Da blir jeg demotivert, også gjør jeg en dårlig jobb også da blir jeg grinete også får man lyst å slutte i jobben sin ... så mister man arbeidstakere, ikke en bra ting.» (Informant 5)

Dette sitatet illustrerer at dersom man ikke får utfordringer eller lærer noe i jobben, så vil informantene kjede seg. Dette igjen kan føre til at man trives mindre og i verste fall bidra til at man slutter i jobben. Man kan tolke utfra informantens ord at utfordringer og læring kan være aspekter i arbeidshverdagen som gir mening til informantene. Dersom læring og utfordringer ikke finnes i arbeidspraksisen så vil kanskje dette oppleves som en «meningsløshet», som igjen bidrar til lav motivasjon. Dette kan føre til at man mistriives og kanskje slutter i jobben. For å se videre på hensikt og mening i datamaterialet så kan en se til at når informantene ble spurt om hva de anser som krav eller forventninger til en god endringsprosess så nevner flere av informantene å se hensikten i endringen. Informant 1 sier: «*Hensiktsfremlegging. Hva, hvorfor gjør vi dette? Det er det viktig at folk vet.*» og informant 2 forteller: «*[...] det skal være en hensikt med endringen, foruten at det bare skal endres.*». Disse korte sitatene illustrerer at det å se hensikten med endringen er en viktig del av endringsprosessen. For å gå videre om synet på hensikt, så ser en også at når informantene sliter med å se meningen i endringsprosessen, så virker det som motivasjonen for endring ble lavere. Informant 3 beskriver sitt syn på hensikten med endringen slik:

«Så hensikten ble jo kommunisert fra Championene at nå skulle det bli effektivt, nå skulle vi bli mer effektive [...] Men den ble jo snudd helt på hodet når du satte i gang med prosessen. Fordi det var jo faen ikke effektivt i det hele tatt. Det er jo så ueffektivt som du bare får det. Så det var jo ironisk da i det hele.» (Informant 3)

Sitatet speiler en frustrasjon av å ikke se meningen i endringen. Når nytt system ble kommunisert som effektivt, men i realiteten ikke ble det, så virker det som at det oppstår en meningsløshet som en kan se i informantens egne ord: «*så det var jo ironisk da i det hele.*». Så en kan tolke videre at relevans og nytte vil være momenter som påvirker informantenes syn på hensikt med en endringsprosess, som igjen sier noe om hvor motivert man er for prosessen. Dette kan derfor påvirke deres opplevelse eller deltakelse i endringsprosessen i en viss grad, og i dette tilfelle ser man at kritikk av endringsprosessen og brutte forventninger demmer opp for frustrasjon hos informantene.

4.5 Samarbeid og kunnskapsdeling

Neste hovedkategori er samarbeid og kunnskapsdeling. Flere av informantene snakker om samarbeidet og/eller samholdet på arbeidsplassen sin og knytter dette til endringsprosessen, motivasjon eller hvordan en lærer. En oversikt over delkapitlene ser slik ut:

- Kollegialt samarbeid som motivator
- Spørre andre for å lære seg

4.5.1 Kollegialt samarbeid som motivator

Samarbeid, miljøet eller samholdet i bedriften var nevnt som momenter som gav motivasjon i arbeidet og endringsprosesser. Eksempelvis forteller informant 1: «Jeg er jo en ekstrovert og jeg er glad i å være sosial og være likt. Så det å få «street cred» det er en stor motivasjon for meg. Det å høre fra andre «der var du flink.». Informanten beskriver at hen motiveres mye av respons fra andre, dette kan man se i bruken av ordet «street cred». Dette kan være noe som ikke bare gir en positiv opplevelse, men gir en mening og en grunn for å være på jobb. Videre så nevnes det av informant 5 at gode kollegaer «holder deg oppe» i en endringsprosess:

«Du var jo motivert for at dette var en stor oppgave og du har flotte ansatte og flotte kolleger rundt deg kursing og ... ja det holder deg oppe og holder deg motivert og du har jo en oppgave som du skal fullføre, som var veldig interessant, i og med at vi kunne bestemme selv vi kunne til rette legge ... vi hadde det ganske åpent. Vi var jo prosjektledere.» (informant 5)

Noe som kan tolkes av dette utsagnet er at samarbeid gir motivasjon og at samarbeid er viktig for å forstå en endringsprosess. Dette forklarer også informant 4: «Jeg synes samarbeidet mellom ansatte var veldig bra. Man er helt avhengig av å få hjelp fra andre til å forstå dette [det nye systemet].». Dette kan igjen tolkes som at kollegialt samarbeid kan bidra til mening som igjen kan gi motivasjon. Flere av informantene opplevde samarbeidet på avdelingene som veldig bra i de vanlige arbeidsdagene i organisasjonen, utenom endringsprosessen. Flere omtaler det som spesielt bra og informant 2 forklarer at samarbeidet mellom avdelinger fungerer bra fordi avdelingene vet implisitt hva de skal gjøre i en samarbeidssituasjon, samt at beskjeder blir fulgt opp begge veier. Noe som antyder at det er en slags felles forståelse i arbeidsfellesskapet av arbeidsoppgavene. Informant 1 gir også et innblikk i samarbeidet før og under endringsprosessen, men også hvordan samarbeidet påvirker endringsprosessen i sitatet nedenfor:

«Ganske bra [samarbeidet på butikken generelt], det tror jeg har mest med butikken vår å gjøre [...] også ganske bra [samarbeidet i endringsprosessen], jeg tror det gikk veldig bra på grunn av såpass bra samarbeid mellom folk og miljø [...] Jeg tror ikke butikksystemet har gjort så mye med samarbeidsviljen til ansatte fordi vi er ganske flinke til å samarbeide.» (Informant 1)

Så utfra dette sitatet kan man på den ene siden tenke seg at det kollegiale samarbeidet og kunnskapsdelingen som skjer gjennom å hjelpe hverandre gir gode premisser for en endringsprosess. På den andre siden ble samarbeidet, ifølge noen informanter, utfordret av å være i en endringsprosess der arbeidsflyten ble påvirket på grunn av at folk lærte i forskjellig tempo. Samt at det var flere nye måter å gjøre ting på, noe som påvirket teamarbeidet. Men det påpekes også at selv om det var utfordrende, så jobbet man fortsatt godt sammen. Informant 4 forteller at man var helt avhengig av samarbeid for å forstå endringen. Men nå per i dag virker det som at samarbeidet har kommet tilbake til der det var før endringsprosessen, og samarbeidet har ikke endret seg nevneverdig av endringsprosessen den dag i dag.

4.5.2 Spørre andre for å lære seg

Flere av informantene understreker at i innlæringsprosessen av dette nye systemet så var de ikke utelukkende avhengige av rutiner eller digitale «guides» lagt fram av ledelsen, men ofte det å spørre andre. Dette begrepet ble også brukt dersom man satt fast eller ikke fikk til noe selv. Dette begrepet «å spørre andre» går igjen i flere intervjuer når det ble spurt om hvordan de faktisk lærte seg systemet, som informant 5

sier: «[...] Men hvis det er noe jeg virkelig ikke finner svar på [i rutinene] så går jeg helst til en annen person også spør jeg dem. Jeg liker bedre å lære ansikt til ansikt istedenfor ansikt til skjerm.» Andre informanter beskriver på en lignende måte verdien av å spørre andre:

«Det som er fint med folk er at de er informasjonsbearbeidende vesener. Så de har allerede gjort en jobb for å bearbeide og å gi mening til denne informasjonen. så hvorfor ikke spørre dem fordi de har en annen output som er komprimert. Så det er jo sånn jeg ofte lærer da.» (Informant 3)

«Men i mine senere måneder så har jeg spurt folk som jeg vet kan ting som jeg ikke kan for og igjen lære litt av det de kan, for å så lære meg det da av dem.» (Informant 1)

Gjennom å spørre andre så kan man tolke seg fram til at dette er en slags strategi informantene anvender for å håndtere endringsprosessen, som igjen er å lære systemet. Dette vektlegger også at det må faktisk være noen å spørre, at det finnes folk tilgjengelig. Men ifølge datamaterialet så stilles det også krav til de man spør er opplevd som kvalifiserte personer.

«Nei, man har jo lært seg hvem man bør og kan spørre over tid [...] Det bør ikke være det [viktig å vite hvem man skal spørre] ... men det er jo det. Det hjelper deg veldig. Hvis du vet hvor du skal henvende deg så er det klart du er langt på vei bare da.» (Informant 5)

Informantens beskrivelse av hvem en bør spørre kan tolkes som at ved å spørre de rette personene så sparer en tid og ressurser i jakten på «lære seg». Dog vises det også til at dette er en egenskap man lærer over tid, og egentlig ikke burde skje. Derfor kan det å spørre andre muligens være en bedre utnyttet strategi jo lengre ansiennitet man innehar. Champions gikk ofte igjen som primærkilden av «spørring» i starten, men når spørsmålene ble spesifikke, omfattende og utenfor championen sin kunnskap så anvendte flere informanter den digitale interne kommunikasjonsplattformen for å spørre folk nasjonalt og internasjonalt. Som informant 4 bemerker: «Det var et jag da ... jeg spurte mye, veldig mye, hele tiden. Jeg var ... jeg skrev jo hele tiden spørsmål i den «rollout-gruppa» sånn at superbrukerne kunne svare på det.». Championene anvendte også «å spørre andre» som verktøy i endringsprosessen, men de anvendte det i form av feedback:

«Men det er uansett greit du vil vite når du gjør det dårlig og, derfor er samtaler og å ha en god dialog med de rundt deg. Tilbakemelding er viktig uansett.» (Informant 5)

Så championene bad om feedback eller tilbakemelding fra kollegaer og ledere for å kunne tilpasse sin praksis, men også for å fremme «god dialog» og samtaler. Dette kan igjen vise til at å spørre andre etter feedback er med å drive fram læring eller tilpassing av egenpraksis, og muligens bidrar til kunnskapsdeling mellom kollegaer.

5 Diskusjon

Dette kapittelet er delt inn i tre delkapitler som også fungerer som dimensjoner: kontekstens betydning for læreprosessen, læringens sosiale karakter i endringsprosessen og læring i endringsprosesser som personlig utvikling. Disse tre delkapitlene er utviklet fra hovedkategoriene fra presentasjonen av datamaterialet og blir belyst sammen med relevant utvalgt teori for å kunne besvare problemstillingen.

5.1 Kontekstens betydning for læreprosessen

Den første hovedkategorien i presentasjonen av resultater: «forventninger, informasjon og frustrasjon», viser informantenes opplevelse av endringsprosessen som en helhet. Denne endringsprosessen er konteksten for læresituasjonen, og opplæringen av de nye datasystemene skjer i denne konteksten. Derfor er endringsprosessen en sentral del for opplevelsen av læring. Man kan samtidig trekke tankegodset til det sosiokulturelle læringssynet, hvor et sentralt poeng er at læring konstrueres sammen med andre i kulturen (Merriam & Baumgartner, 2020). Kulturen kan tolkes som den konteksten der læring tar plass sammen med andre, altså endringsprosessen. Sentralt i datamaterialet ble det beskrevet at det er høye forventninger til endringsprosessen, og motivasjonen for å gjennomføre den var høy særlig på grunn av ønsket etter nytt datasystem, da det gamle opplevdes som utdatert.

Disse forventningene kan sees i lys av antakelsen om voksnes ønske om relevans og forståelse av hensikten med læringen (Wahlgren, 2018). Der relevansen og forståelsen blir jordet av at systemene skal forbedres, noe som også gir læringen mening for informantene (Illeris, 2007). Begrepet *hensikt* går også eksplisitt igjen i datamaterialet der læring som begrep ofte knyttes sammen med motivasjon, og motivasjonen er sentral i læring som igjen knyttes mot begrepet relevans. Derav kan en tolke at relevans eller å se hensikt i hvorfor man skal lære noe påvirker motivasjonen, som igjen påvirker læringen. Dette støttes av Knowles' antakelser hvor voksne må vite og se hvorfor de skal lære noe, som igjen kanskje kan bidra til mer indre motivasjon i den voksne, som er den ønskede typen motivasjon (Merriam & Baumgartner, 2020; Wahlgren, 2018).

Utgangspunktet for endringsprosessen kan tolkes som positivt for at læring og endringer skal ta sted, noe som støttes av datamaterialet der flere omtaler motivasjonen som «*på topp*» i startfasen. Derimot så tok opplevelsen en annen retning da frustrasjon fikk en sentral plass i datamaterialet, der informantene var veldig interessert i å snakke om selve endringsprosessen og hvordan informantene opplevde dette. Frustrasjon, kritikk og maktesløshet var sentrale temaer som gikk igjen. En kan starte med at mye av frustrasjonen stammet fra at de nye systemene ikke samsvarte med informantenes forventninger og når systemene feilet så ble oppfattelsen av egen profesjonalitet, særlig ovenfor kunder, lidende i starten av endringsprosessen. I lys av Knowles' antakelser om læring så kan en se at relevansen for læringen og bruksområdet (Wahlgren, 2018) ikke stemte i starten, da systemene ikke samsvarte med den tidligere formelle opplæringen som var gitt. Informantene legger også fram at det var lite gjensidig dialog mellom informantene og ledelse/utviklerne når problemene oppsto. Språk og dialog er ifølge Sveningsson og Sörgärde (2020) sentrale perspektiv i det prosessuelle perspektivet på endring, der språk er rammeverket for å kunne forstå, drive framover samt delta i en

endringsprosess. Forståelse kan også knyttes til Illeris' (2007) begrep om meningssskaping i voksnes læring. Ved at språk og dialog oppleves som manglende mellom ledelse og ansatte kan dette ha bidratt til en mer negativ holdning, eller opplevelse av endringsprosessen, som igjen kan ha påvirket premisene for lærings situasjonen i lys av Illeris' (2007) begrep. Selve endringsprosessen ble beskrevet av informantene som krevende, særlig i starten. Dette kan tolkes som at det er en omfattende endringsprosess informantene sto ovenfor som krever mye mental kapasitet, noe som kan være slitsomt både psykisk og fysisk (Wahlgren, 2018). Frustrasjonen til informantene var stor, og vedvarte i flere måneder etter de nye systemene ble igangsatt. Vesentlig å se til her er teori om begrepet endringskynisme som er en følge av endringsprosesser som oppleves som feilslått eller er på vei dithen (Amundsen et al., 2013).

Flere av sitatene fra informantene kan tolkes som at de viser tegn til endringskynisme, der en negativ påvirkning på informantenes makt, status eller privilegier kan styrke motstanden mot endringen (Sveningsson & Sörgärde, 2020). Endringskynismen kan derav svekke eierskapsfølelsen, engasjement eller forpliktelsen til endringene (Amundsen et al., 2013). Dette kan en se i tapet av profesjonalitet i arbeidspraksisen, i informantens ord «*stod som en idiot*», men også tap av kunnskap og kompetanse. En kan også se tap i engasjement for endringene ved sitat som «*dette gidder jeg snart ikke mer*», som kan tolkes som en maktesløshet ovenfor prosessen. Denne maktesløsheten står da i kontrast til antakelsen om selvstyring, som ligger sentralt i voksnes læring (Merriam & Baumgartner, 2020; Wahlgren, 2018). Her ligger også dilemmaet som finnes i voksnes ønske om selvstendighet og frihet (Illeris, 2012), samtidig som endringen og læringsprosessene er initiert av ledelse der man som informantene beskriver må: «*hive seg med*». Dette viser at det ligger en sentral selvmotsigelse for læring hos voksne i enkelte endringsprosesser mellom indirekte påtvungen deltakelse og ønsket om selvstyring og frihet, som kan være med å diktere eller påvirke endringen og læringens utfall.

Et annet relevant funn å diskutere er opplevelsen til deltidsansatte og opplevelsen andre hadde av deltidsansatte. Datamaterialet viser til at heltidsansatte opplevde deltidsansatte som ikke like engasjerte som heltidsansatte er, da de var mindre på jobb og muligens skulle slutte snart uansett. Dog viste heltidsansatte sympati for deltidsansatte i endringsprosessen ved at de opplevde at deltidsansatte ikke fikk nok tid og at en endringsprosess ville bli ekstra strevsom for dem derav. Dette støttes av opplevelsene fra informantene som var deltidsansatte, der mangel på tilrettelegging og tid til å lære seg endringspraksisen bidro til frustrasjon, irritasjon og apati. Jakobsen et al. (2010) så nettopp på det å stå utenfor endringsprosesser i egen arbeidsplass og viser til at erfaringene deltakerne av den studien hadde var en følelse av redusert kontroll og utenforskap, noe en kan se paralleller til i dette datamaterialet. Disse funnene kan også sees i lys av Niensens et al. (2021) studie om deltidsansatte i organisasjoner, der mindre støtte fra kollegaer og ledelse, samt lavere jobbtilfredshet oppsto, noe man også ser nevnt ovenfor i datamaterialet. En kan derfor trekke tankegodset over i at opplevelsen av læring i endringsprosessen for deltidsansatte skiller seg fra opplevelsen til heltidsansatte, og særlig omkring utenforskap og mindre støtte i form av sosial eller samarbeidsmessig samt oppfølging.

5.2 Læringens sosiale karakter i endringsprosessen

Det ble nevnt i kapittelet ovenfor at med henblikk i sosiokulturell læringsteori så legger man vekt på de sosiale samspillene i konteksten for å se læringen (Merriam &

Baumgartner, 2020). Forrige delkapittel så mer konkret på konteksten eller situasjonen der læringen tok sted, som var endringsprosessen og dens påvirkning. Dette delkapittelet ser nærmere på læringens sosiale side. Innad i datamaterialet finner man flere sitater om samarbeid, det sosiale eller samspill og hvordan dette opplevdes å påvirke endringsprosessen og læringen som tok sted. Det første tilfellet ser man i de tilsiktede opplæringsrollene «Champions» og deres påvirkning av læringen i endringsprosessen. Deres arbeidsoppgave, som var å designe lokalt opplæringsprogram, kan sees på som en designert og tilsiktet kollegaveiledning (Midthassel, 2003) planlagt av ledelsen. Der championene tok del i sine kollegaers arbeidshverdag, og samtidig i endringsprosessen, og naturlig fikk en veiledende rolle ovenfor de som ikke var champions ved at de hadde hatt formell opplæring av systemene på forhånd (noe de andre ikke hadde).

Championene selv og flere informanter, og deres opplevelse av andre kollegaer, anså dette som en god framgangsmåte for å fasilitere endringsprosessen. Dette kan en se i lys av at informantene opplevde en følelse av medbestemmelse og påvirkningskraft (i kraft av championene) i læringsopplegget for endringsprosessen, som igjen er sentrale aspekter ved voksnes læring (Illeris, 2012; Merriam & Baumgartner, 2020; Wahlgren, 2018). Bruken av Champions kan også sees i lys av Billett (1995), der å bruke Champions kan samsvare med at det antakeligvis er mer økonomisk for organisasjonen å bruke intern arbeidskraft på opplæring. Samtidig kan læringen faktisk enklere ta sted i arbeidspraksisen gjennom at Champions har tilgang til denne praksisen fra før. En kan knytte læring som samarbeid sammen med begrepet situert læring, der læringen er sosial, kontekstbasert og der deltakelse er sentralt (Hager, 2011; Lave & Wenger, 1991). Situert læring kan man se i bruken av samarbeid og fellesskap som læringsverktøy i endringsprosessen.

Dette kan man se i bruken av lokale kollegaer som formelle læringsfigurer (champions), som igjen henter ressurser fra at de allerede er en del av det etablerte fellesskapet og innehar læringsforhold i fellesskapet (Wadel, 2002). Videre også ved at championene rekrutterte medhjelpere for å kunne bygge flere selvstendige læringsfellesskap. Disse fellesskapene kan knyttes mot det som Lave og Wenger (1991) omtaler som praksisfellesskap. Praksisfellesskapene kjennetegnes ifølge Wadel (2002) av smidig kommunikasjon og felles forståelse av rolle og kultur, og dette kan man også tegne til i datamaterialet der samarbeidet på arbeidsplassen beskrives som velfungerende fordi det var en felles forståelse av arbeidsoppgavene og dialogen fløt bra mellom avdelingene. Bruken av praksisfellesskap kan også sees i rekrutteringen av championene gjorde av medhjelpere, der de brukte sitt innpass i praksisfellesskapet som de konstruerte til å få medhjelperne til å lage egne selvstendige praksisfellesskap i sine avdelinger.

Man anvender derav læringsforholdene man har (Wadel, 2002) for å skape selvstendige praksisfellesskap hos de man skal lære opp. Videre så kan en se championene i lys av teori om støttende læringsstillas (Lyngsnes & Rismark, 2020). Der championene først ble utvalgt som formelle «stillasbyggere» av ledelsen, der de hadde hovedansvaret for å bygge stillas for hver sin butikk og som ansatte og kollegaer kunne gå til for å få hjelp. Læringsstillasene kan også sees i lys av den nærmeste utviklingssonen, der stillasene som ble bygget fikk som funksjon å hjelpe de som anvendte stillasene over i den nærmeste utviklingssonen slik at de kunne mestre utfordringene alene (Eun, 2017). Derav kan en dra stillasbyggingen et hakk videre ettersom de rekrutterte medhjelpere kan støtte seg på championene, men ved å bli selvstendige kan de samtidig avlaste championene og bli egne veiledere for å guide andre til nærmeste utviklingssonen. Her kan man se championene fasilitere det slik at medhjelperne kunne bruke støttende læringsstillasfunksjoner om hverandre, også ved

at medhjelperne fikk rollen som «stillasbyggere». Derav anvendes både praksisfellesskap og støttende læringsstillas som læringsstrategier, som senere frigjøres av championene for å få et eget liv blant de ansatte og medhjelperne. Samtidig kan en tolke at bruken av disse læringsteoriene ikke er tilsiktet fra informantene da de ikke nevnes ved navn. Man kan derfor tolke at informantene opplevde å bruke samt å ta del i tause læringsverktøy eller læringsteorier, ettersom disse aldri ble eksplisitt omtalt som tilsiktede teorier eller verktøy, men noe man simpelthen gjorde. Disse medhjelpernes deltakelse i læringen kan også tolkes som en videreskaping av det Midthassel (2003) omtaler som kollegaveiledning, men i en enda «nærmere» eller uformell relasjon enn hva championene var. Dette kan støttes av Havnes (2008) hvor en kan anta at en kollegalæring uten formelle opplæringsroller (som championene var) kan gi en mer frigjort læringspraksis. Hvor hver deltaker bidrar til å løse utfordringer, som i dette tilfelle kan oversettes til bidrag til praksisfellesskapet og læringsstillaset. Her kan en igjen trekke fram antakelsen om at voksne ønsker selvstyring og relevans i læringssituasjoner, samt å kunne anvende sin egen erfaringsbase, og dette kan være med på å styrke denne læringsprosessen både i kvaliteten og motivasjonen for læringen (Merriam & Baumgartner, 2020; Wahlgren, 2018).

Sentralt i samarbeidsdimensjonen lå begrepet å spørre andre, noe flere av informantene brukte for å kunne håndtere endringsprosessen og lære. Man kan støtte dette begrepet med teori nevnt ovenfor om støttende læringsstillas (Lyngsnes & Rismark, 2020) og samtale som rammeverktøy i det prosessuelle perspektivet på endring (Sveningsson & Sörgärde, 2020). Informantene beskriver også at endringsprosessen er omfattende og det å kunne samarbeide er nødvendig for «å forstå» endringsprosessen. Utfra dette så kan en dra tankegodset mot at samarbeid derfor blir et verktøy for å nå voksnes læringsantakelser og -aspekter, men også støtter seg på fundamentet ved sosiokulturell læring, situert læring og det prosessuelle perspektivet ved endring der situasjonene og kontekstene skapes sammen med andre (Filstad et al., 2004; Lave & Wenger, 1991; Merriam & Baumgartner, 2020; Sveningsson & Sörgärde, 2020).

Å spørre andre blir en form for direkte kunnskapsdeling mellom den som spør og den som svarer, og kan sees på som eksternalisering som er en av aspektene ved Nonaka og Takeuchis (1995) teori om kunnskapsdeling. Gjennom eksternalisering av kunnskapen gjennom dialog (å spørre andre) skaper man eksplisitt kunnskap i den som spør, men også den som svarer. Derav kan den eksplisitte kunnskapen igjen bli taus ved at man omsetter det man lærte av å spørre til sin tause kunnskap som en besitter, altså arbeidspraksis. Sosialisering fra Nonaka og Takeuchis (1995) modell kan også sees på i samarbeidsdimensjonen der man, i praksisfellesskapene og læringsstillasene skapt av championene, lærer av og til hverandre uten å kunne gjenfortelle spesifikt hva man eksplisitt kan, men gjennom for eksempel imitering eller observasjoner (Lyngsnes & Rismark, 2011).

Denne kunnskapsdelingsteorien kan man se på som noe som ligger sentralt i flere områder hos samarbeidet i endringsprosessen, også utenfor championene, eksempelvis når spørsmålene ble for spesifikke og problemene for snevre så spurte informantene om hjelp via grupper og chatfunksjoner på intranettet. Denne delen av å spørre andre kan samsvare med kombineringsaspektet fra Nonaka og Takeuchi (1995), der den eksplisitte kunnskapen noen besitter fortsetter å være eksplisitt ved å bli overført til andre gjennom fellesskap (Filstad et al., 2004; Lyngsnes & Rismark, 2020). Innenfor læringsstillasene, praksisfellesskapene, spørre andre, nærmeste utviklingssonen og med henblikk i Nonaka og Takeuchis (1995) SEKI-modell, så kan en også se til at hovedessensen for alle nevnte modeller og teorier innehar klare linjer til det sosiokulturelle perspektivet på læring. Der læring oppstår i det sosiale gjennom samspillprosesser (Merriam & Baumgartner, 2020)

og blitt satt i stilling til eksempler fra datamaterialet der kunnskapsdeling har tatt sted, så kan en tolke at informantene opplever læring i endringsprosessen som noe som ofte kan sees i lys av sosiokulturell læringsteori.

5.3 Læring i endringsprosesser som personlig utvikling

Informantene skildrer at det å kunne ting og gjøre en god jobb er viktig for arbeidet deres, men også personlig viktig. Kompetanse trekkes fram som noe verdifullt for individet og arbeidsplassen, som en streber etter og føles godt å besitte, særlig med positiv validering fra andre. Historiene som informantene bruker om kompetanse og dens vei gjennom endringsprosessen kan sees i lys av historier og diskurs-aspektene fra det prosessuelle perspektivet (Sveningsson & Sörgärde, 2020). Der informantenes historier og uttrykk kan gi en pekepinn på hvordan informantene skaper mening, omverden og identiteten sin. Fenwick (2008) støtter også opp om opplevelsen av identitet til informantene, der det beskrives at opplevelsen av egen kompetanse, og opplevelsen fellesskapet har av hva som er relevant kompetanse, ansees som viktig for identiteten man har. Her er også validiteten man får av andre relevant gjennom at man finner sine posisjoner i arbeidet, som godkjennes av andre i fellesskapet (Fenwick, 2008). Den naturlige kunnskapsdelingen som tok sted fra de uformelle opplæringsrollene, som noen informanter tok (særlig de fastansatte), kan også være relevant i lys av opplevelsen av kompetanserik identitet og teorien fra Fenwick (2008).

Disse ansatte så viktigheten av å dele sin kompetanse, ettersom de hadde den, og anså den som relevant for andre. De ønsket derfor i informantenes ord: «*dele den ned i ranken*», men samtidig likte å være som informantene omtalte det: «*the go-to-guy*», altså en person som liker å være kompetent og å bli spurt om hjelp. Dette bygger på kompetanse som både noe innenfor personlig utvikling, men samtidig innenfor samspilldimensjonen. Kompetansen til de ansatte ble dog utfordret gjennom endringsprosessen der informantene påpekte at man gikk fra å kunne mye til å bli begrenset av systemene slik at man i starten ikke kunne utføre jobben med samme kvalitet eller effektivitet som før. Man kan tolke dette som en trussel mot opplevelsen av identiteten man har som kompetent. Dette gav til tross motivasjon og pågangsmot til å lære seg de nye systemene, og derav kan en anta at man ble motivert av å miste eller bli utfordret på kompetansen sin. Dette nevner Illeris (2012) som en av styrkene med kompetansebegrepet, hvor man kan møte og takle det uforutsette, som i dette tilfelle blir en stor endring i arbeidspraksisen.

Man kan også se videre mot Illeris' (2012) interessebegrep som sentralt i voksnes læring, der det ligger i informantenes interesse å være kompetente, eller å kunne jobben sin godt. Derav ønsker de på et tidspunkt å klare å lære seg den nye praksisen og derav få tilbake sin kompetanse. Dette påpekes også i datamaterialet da det nå ifølge informantene var blitt mer «*stabil*» ettersom systemene hadde blitt bedre, men også at man hadde lært seg praksisen bedre og det lå mer «*i fingrene*». Her kan en se mot Håland (2012) sin studie om opplevelsen til ansatte i helsesektoren under innføringen av elektronisk pasientjournal. I omstillingsarbeidet så opplever de ansatte en endring i relasjon mellom avdelinger, og endringer i deltakernes profesjonelle identitet. Endring i relasjonen mellom kollegaer oppleves ikke fra informantene i datamaterialet her, men en endring i deres profesjonelle identitet kan sees på som noe som også tok sted med tanke på endring i deres opplevelse av egen kompetanse.

Selv om kompetansen ble utfordret så omtalte flere av informantene at til tross for at endringsprosessen var vanskelig, så var læringen i endringsprosessen situasjoner de opplevde som gav muligheter til å vokse personlig. Gjennom å lære nye ting, men

også møte nye folk, samt løse problemer sammen. Videre beskrives læring som et sentralt begrep for trivsel på arbeidsplassen. Repetisjon og kjedsommelighet ble trukket fram som eksempler på faktorer som demotiverte trivselen, mens læring og utfordringer bidro til variasjon i arbeidet og problemløsning for relevante utfordringer som var positivt i arbeidet. Læring ble av informantene lagt fram som et premiss for å trives og utvikle seg, som også var et iboende premiss man ønsket å oppnå. Dette står muligens noe i kontrast med Knowles' antakelse om at utfordringer og oppgaver i livssituasjonen eksisterer som pådrivere eller er hva som gir voksne et behov for å lære (Wahlgren, 2018), der informantene mener heller læringen i seg selv er et behov. Men dette kan også stemme bedre med tanke på at endringsprosessen var en utfordring for informantene. Derav er endringsprosessen det samme som livssituasjonen som fordrer nye oppgaver eller utfordringer, som igjen gir behovet for å lære (Wahlgren, 2018). Læring og utfordringer som pådrivere for trivsel på arbeidsplassen kan også sees i lys av behovet informantene hadde av å være kompetente. Gjennom en omfattende endringsprosess og læring av nye systemer opplevde og forventet informantene at praksisen skulle bli bedre, og denne bedre praksisen kunne igjen gi et høyere kompetansenivå for informantene.

6 Avslutning og konklusjon

I dette kapitlet ser jeg på oppgaven som en helhet og forsøker å oppsummere de mest sentrale delene og hovedfunnene fra presentasjon -og diskusjonskapitlene. Deretter prøve å besvare problemstillingen som er: hvordan opplever ansatte læring i en endringsprosess? Dette kapitlet vil også foreslå andre måter denne problemstillingen kan belyses i mulig videre forskning.

Interessefeltet mitt stammer som nevnt i innledningen fra læring på arbeidsplassen, voksnes læring og mine egne opplevelser med å se endringer i min egen arbeidspraksis og arbeidsplass. Med fokus på voksnes læring og endringer så åpner det seg et større felt av teori fra ulike hold som pirrer interessen for kunnskapsøking innenfor dette området, noe denne masteroppgaven har hentet inspirasjon fra. Sentralt i datamaterialet og problemstillingen er opplevelsen til de ansatte. Hvordan deres opplevelse kan tolkes og belyses er oppgavens hovedformål. Metoden som er anvendt i datainnsamlingen er en-til-en intervjuer, da dette blir vurdert som mest hensiktsmessig for å få dype beskrivelser av opplevelsene. Dog kan andre metoder være relevante å anvende, derav ble case-studie tidlig vurdert som et mulig forskningsdesign. Med et blikk mot videre forskning så kan en langtidsstudie av denne problemstillingen være svært interessant å gjennomføre. Informantene følges før, under og en tid etter endringen. Likeså kunne en fulgt flere informanter fra flere forskjellige deler av landet for å se videre om funnene har noe geografisk tilknytting.

Opplevelsen av informantene har av læring i endringsprosesser blir i diskusjonskapitlet kategorisert i tre dimensjoner som virker å være i samspill med hverandre, hvor den første av dem er kontekstens betydning for læreprosessen. Denne delen blir etablert fra datamaterialet fordi selve konteksten (endringsprosessen) som informantene opplever er hele bakteppet for problemstillingen, og informantene bruker mye tid på å prøve å forklare sin opplevelse av endringsprosessen. Derav kan en se at ansatte opplever læring i en endringsprosess som bundet i konteksten. Lik som et av hovedtrekkene fra sosiokulturell læringsteori og situert læring så skapes læringen i konteksten (Lave & Wenger, 1991; Merriam & Baumgartner, 2020). Gjennom informantenes opplevelse av konteksten så dukker det opp relevante funn slik som høye forventninger til endringen. Noe som kan stamme fra informantenes positive syn på variasjon i arbeidshverdagen, og muligens deres opplevelse av verdien av kompetanse eller å være kompetent som igjen viser til læringen som personlig utvikling i endringsprosessen.

Informantene beskriver kompetanse som både et resultat av læring, men også som kvalifikasjoner og personlige egenskaper. Denne kompetansen manifesterer seg kanskje i deres profesjonalitet, noe som kan føre til frustrasjon når den blir endret eller utfordret under endringsprosessen. I lys av dette så kan en tolke at ansatte opplever kompetanse som noe verdifullt for en selv, andre og noe som er skjørt i en endringsprosess. Man kan også se relevante læringsteorier i datamaterialet og analysen, slik som praksisfellesskap, nærmeste utviklingszone og støttende læringsstillas (Eun, 2017; Lyngsnes & Rismark, 2020; Lave & Wenger, 1991). Et sentralt funn man ser, i henblikk i opplevelsen ansatte har av læring i en endringsprosess som noe sentralt, er bruken av samarbeid og av det en kan omtale som tause læringsverktøy eller læringsstrategier. Tause læringsstrategier eller læringsverktøy er fenomen som de

ansatte ikke har teoretisk kapasitet til å støtte, men dog faktisk anvender i praksis. Man kan særlig se dette i bruken av champions. Championene ønsker at sine kollegaer skal lære seg de nye rutinene og systemene. Dette skjer i lys av at de er sentrale veilederne. Championene ønsker å hjelpe sine kollegaer over i sin nærmeste utviklingssone. Dette fasiliteres via at championene er støttende læringsstillas ovenfor sine kollegaer, som de kan stille spørsmål til og lene seg på. Når kollegene har gått over i sin nærmeste utviklingssone og kan utføre oppgaver alene, så viser datamaterialet at kollegene etablerer sine egne læringsstillas ovenfor sine kollegaer igjen. Dette kan igjen tolkes ut fra Lave og Wenger (1991), der disse læringsstillassene også kan sees på som etableringen av praksisfellesskap. Championene har formelle roller som læringsstillas og etablerer praksisfellesskap, for å så fasilitere disse helt til kollegene etablerer egne praksisfellesskap på sine respektive avdelinger. Man kan med henblikk i bruken av læringsteorier se at ansatte opplever læring i en endringsprosess i bruken av tause læringsverktøy der de anvender praksisfellesskap, læringsstillas og ønsker om å kunne gå over i sin nærmeste utviklingssone for å kunne bli selvstendig og fortsette å lære andre, noe som også viser til læringens sosiale karakter i endringsprosessen.

Med henblikk i Amundsen et al. (2013) sine kriterier for å unngå endringskynisme, så kan en se at flere av opplevelsene til informantene stemmer overens med enkelte kriterier for endringskynisme, og det blir lagt fram i diskusjonsdelen at man kan se tegn til endringskynisme hos informantene. Dette gjelder særlig kriteriene praksisfjerne løsninger og pseudomedvirkning, der mye av datamaterialet går til å forklare hvordan endringene ikke hjelper praksisen i starten og at dialogen mellom ansatte og sentralledelse var problematisk under implementeringen. Endringskynismens plass i sammenheng med opplevelsen av læring kan ligge i at gjennom endringskynisme så kan en se til motstand mot læring og brudd på sentrale aspekter ved voksnes læring. Dette blir belyst i diskusjonskapittelet der sammenligningen og drøftingen mellom hva informantene opplever, og sentrale antakelser om hvordan voksne lærer påvirker en annen. En kan derfor se at endringskynisme eller feilslåtte endringsprosesser kan bidra til å skape motstand mot læring ved at man bryter med sentrale aspekter ved voksnes læring.

Innenfor voksnes læring ligger særlig antakelser om selvstyring, erfaringsbase, relevans, hensikt og motivasjon relevante (Merriam & Baumgartner, 2020; Wahlgren, 2018). Dette kan man eksempelvis se når informantene mister kontroll på profesjonaliteten og praksisen sin gjennom praksisfjerne løsninger. Da bryter det med voksnes læringsantakelser som hensikt, relevans og selvstyring. Derav beskriver informantene at hensiktsmessig læring gir motivasjon, at motivasjon er tett knyttet til læring, og at endringsprosesser derfor er avhengige av læring. Man kan derav tolke at et perspektiv ansatte har på hvordan de opplever læring i endringsprosesser er at en utløser en motstand mot læring når en bryter med relevante aspekter ved voksnes læring, som igjen kan tolkes som endringskynisme. Læring i endringsprosesser kan derfor sees på som et premiss for en bedre opplevelse av en endring. Et annet relevant funn innenfor læring i endringsprosesser er opplevelsen av og om deltidsansatte. Heltidsansatte ser på disse som mindre knyttet til arbeidsplassen, men samtidig gir de stor sympati ettersom de antakeligvis hadde det særs vanskelig under endringsprosessen grunnet lite tid.

Dette blir også støttet av opplevelsen til informanter som er deltidsansatte, der apati og stor frustrasjon blir beskrevet etter mangel på oppfølging og tilrettelegging. Dette masterprosjektet har ikke som formål å spesifikt se etter forskjellige opplevelser basert på heltid versus deltidsstillinger, men dette funnet blir uansett tydeliggjort i analysen. Derav kan en tolke at deltidsansatte opplever læring i endringsprosesser særs

forskjellig enn hva heltidsansatte gjør, spesielt med tanke på utenforskap og mindre støtte. Relevant forskning som Jakobsen et al. (2010) ser på utenforskap i endringsprosesser, og Nielsen (2021) som ser på deltidsansatte generelt i arbeidslivet kan knyttes opp mot funnet og sees i sammenheng. Men kan også derfor være relevant for videre forskning der en spesifikk studie på opplevelsen av læring i endringsprosesser spesifikt rettet mot heltid -og deltidsansatte kan være interessant. Gjennom analysedelen så blir det, som nevnt tidligere, trukket frem tre sentrale dimensjoner for opplevelsen av læring i endringsprosesser og disse virker å handle i samspill med hverandre. For det første opplever ansatte læring i endringsprosesser som bundet i konteksten, og den er et sentralt bakteppe der læringen faktisk skjer. For det andre er læringen også opplevd som noe sosialt, der samspill, samarbeid og praksisfellesskap sees i analysen, men også at gode kollegaer støtter og holder deg oppe i en endringsprosess og gir deg motivasjon for å lære. For det tredje er læring ikke bare noe sosialt, men også noe en får og ser personlig vinning og utvikling utav.

Dette kan man se i at informantene beskriver at læring er meningsskapende. Selv om endringsprosesser er vanskelige og krevende prosesser så gir det muligheter til å vokse, lære nye ting, møte nye folk og løse problemer sammen. Læring er, i informantenes ord, sentralt for trivsel på arbeidsplassen og fungerer som «botemiddel» mot repetisjonsarbeid og kjedsomhet på arbeidsplassen gjennom utfordringer og problemløsning. Ut av endringsprosesskonteksten så er læring særs knyttet mot begrepet motivasjon av informantene. Motivasjon vektlegges som avgjørende for læring av informantene. Denne motivasjonen beskriver informantene at kommer fra hensikt, nytte og mening i hva en skal gjøre (konteksten), men også fra det sosiale fellesskapet. I lys av dette kan en antyde at relevans i arbeidet sammen med det sosiale fellesskapet skaper motivasjon som er viktig for en læreprosess. Herav kan en tolke at ansatte opplever læring i en endringsprosess som bundet i hensiktsmessighet og relevans, noe som støttes av følgende sitat:

«Men du må jo ha noe motivasjon eller noe nytte ut av det for at du i det hele tatt skal ta til deg læringen. Hvis du ikke finner noe nytte for det så vil du ikke kunne huske det, og da kan du ikke kalle det for læring. Hvis du har nytte av det og bruker det det er da det er læring.» (Informant 5)

Referanseliste

- Amundsen, A., Kongsvik, T., Olsen, H. A. & Munkvold, G. (2013). Kriterier for gjennomføring av planlagte endringsprosesser: En eksplorerende case-studie. *Nordiske Organisasjonsstudier*, 15(1). 3-29. Hentet fra: <https://nos.portfolio.no/>
- Billett, S. (1995) Workplace Learning: its Potential and Limitations. *Education & Training*, 37(5), 20-27. <https://doi.org/10.1108/00400919510089103>
- Burr, V. & Dick, P. (2017). Social Constructionism. I B. Gough (Red.), *Palgrave Handbook of Critical Social Psychology*, 3(2), 77-101.
- Chammas, G. (2020). The Insider-Researcher Status: A Challenge for Social Work Practice Research. *The Qualitative Report*, 25(2), 537-552. Hentet fra: <https://www.proquest.com/docview/2397634422/abstract/A58E0D4B004D4FECQ/1?accountid=12870>
- Coghlan, D. & Brannick, T. (2005). *Doing action research in your own Organization* (2.utg.). London: Sage Publications.
- Coghlan, D. & Brannick, T. (2007). In defence of being "native" – The Case for Insider Academic Research. *Organizational Research Methods*, 10(1), 59-74. <https://doi.org/10.1177/1094428106289253>
- Eun, B. (2017). The zone of proximal development as an overarching concept: A framework for synthesizing Vygotsky's theories. *Educational Philosophy and Theory*, 51(1). 18-30. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1421941>
- Fenwick, T. (2008). Workplace Learning: Emerging Trends and New Perspectives. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2008(119), 17-26. <https://doi.org/10.1002/ace.302>
- Filstad, C. Olaisen, J. & Rosendahl, T. (2004). Globalisering av kunnskap i kompetanseledelse og organisatorisk læring. *Beta*, 18(1), 2-16. <https://doi.org/10.1002/ace.302a>
- Fleming, J. (2018). Recognizing and resolving the challenges of being an insider researcher in work-integrated learning. *International Journal of Work-Integrated Learning*, 19(3), 311-320. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2012.670481>
- Gyene, M., Røtnes, R. & Steen, J. I. (2019). *Endringer i kompetansesammensetningen i arbeidslivet mot 2040* (Samfunnsøkonomisk analyse, 31-2019). Hentet fra: <https://www.nho.no/publikasjoner/veikart/endringer-i-kompetansesammensetningen-i-arbeidslivet-mot-2040/>
- Hager, P. (2011). Theories of Workplace Learning. I M. Malloch, L. Cairns, & K. Evans (Red.), *The Sage Handbook of Workplace Learning*, 17-31. London, SAGE publications Ltd. <https://www.doi.org/10.4135/9781446200940.n2>
- Havnes, A. (2008). Peer-mediated learning beyond the curriculum. *Studies in Higher Education*, 33(2). 193-204. <https://doi.org/10.1080/03075070801916344>

- Hughes, M. (2011). Do 70 Per Cent of All Organizational Change Initiatives Really Fail? *Journal of Change Management*, 11(4). 451-464. <https://doi.org/10.1080/14697017.2011.630506>
- Håland, E. (2012). Introducing the electronic patient record (EPR) in a hospital setting: boundary work and shifting constructions of professional identities. *Sociology of health & illness*, 34(5), 761-775. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9566.2011.01413.x>
- Håland, E. & Tjora, A. (2006). Between asset and process: Developing competence by implementing a learning management system. *Human relations*, 59(7), 993-1016. <https://doi.org/10.1177%2F0018726706067599>
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Illeris, K. (2007). *Voksenutdannelse og voksenlæring*. Roskilde: Universitetsforlag Learninglab.
- Jakobsen, R., Sørli, V., Guttormsen, T. & Finstad, H. H. (2010). Å stå utenfor endringsprosesser på egen arbeidsplass. *Vård i Norden*, 30(3). 9-13. <https://doi.org/10.1177/010740831003000303>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Lysø, I. H. (2013). Praksisfellesskap. I Karlsdottir, R. & Lysø, I. H. (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø* (s. 347-363). Trondheim: Akademika Forlag.
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kragelund, L. (2007). Dilemmaer ved at gjennomføre forskning i egen organisation. *Klinisk Sygepleje* 21(1), 72-80. <https://doi.org/10.18261/ISSN1903-2285-2007-01-09>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2011). Læringer på arbeidsplassen – læring gjennom deltakelse og scaffolding. I K. Skagen (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (s.129-147). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Merriam S. B. & Baumgartner, L. M. (2020). *Learning in adulthood. A comprehensive guide* (4 utg.). San Francisco: Jossey-Bass
- Midhassel, U. V (2003). Kollegaveiledning – er det verdt å bruke tid på? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 87(3), 168-174. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2003-03-04-08>
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori. I Karlsdottir, R. & Lysø, I. H. (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø* (s.251-265). Trondheim: Akademisk Forlag.

- Natland, S. & Johannessen, A. (2020). Det er noe med den personlige egenheten. *Tidsskrift for velferdssforskning*, 23(2), 86-99.
<https://doi.org/10.18261/issn.0809-2052-2020-02-01>
- Nielsen, H. B., Gregersen, L. S., Back, E. S., Dyreborg, J., Ilsøe, A., Larsen, T. P ... Garde, A. H. (2021). A comparison of work environment, job insecurity, and health between marginal part-time workers and full-time workers in Denmark using pooled register data. *Journal of Occupational Health*, 63(1), E12251-N/a.
<https://doi.org/10.1002/1348-9585.12251>
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- NOU 2021: 4. (2021). *Norge mot 2025 – Om grunnlaget for verdiskaping, produksjon, sysselsetting og velferd etter pandemien*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2021-4/id2841052/>
- Ross, L. E. (2017). An Account From the Inside: Examining the Emotional Impact of Qualitative Research Through the Lens of "Insider" Research. *Qualitative Psychology*, 4(3), 326-337. <http://dx.doi.org/10.1037/qup0000064>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Silverman, D. (2020). *Interpreting qualitative data* (6. utg.). London: SAGE.
- Stensaker, I., Meyer, C. B., Falkenberg, J. & Haueng, A. C. (2002). Når endringer tar overhånd. *Beta*, 16(2), 13-25.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3134-2002-02-02>
- Sveningsson, S. & Sörgärde, N. (2020). *Managing change in organizations*. London: SAGE
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010a). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: en grundbog* (s. 29-53). København: Hans Reitzels Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tharp, R. G. & Gallimore, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative Forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837-851.
<https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Wadel, C. (2002). Den mellommenneskelige forankring av læring. Praksisfellesskap og læringsforhold. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 86(5), 416-422.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2002-05-06>
- Wahlgren, B. (2018). *Voksnes læreprosesser: Kompetenceudvikling i uddannelse og arbejde*. København: Akademisk forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuer: Alexander Skomakerstuen

1. Intro

Hei Jeg heter Alexander Skomakerstuen og jeg studerer på Institutt for pedagogikk og livslang læring på NTNU der jeg går Master i Læring i Arbeidsliv og Samfunn (MILAS). Jeg skal undersøke ansatte i en organisasjon sine tolkninger, følelser og tanker rundt kompetanse og læring i endringsprosesser.

Alt som blir sagt i dette intervjuet vil bli konfidensielt mellom oss og eventuell veileder. Du vil bli anonymisert, det samme vil eventuelle svar du gir som kan avsløre identiteten din.

Du er helt fri til å trekke deg fra intervjuet når som helst også etter at intervjuet er ferdig (se informasjonsskrivet for mer informasjon).

2. Oppvarmingsspørsmål

1. Kan du fortelle meg om stillingen din?
 - Hva jobber du som?
 - Hva er arbeidsoppgavene dine?
 - Hvilken stillingsprosent har du?
2. Hvor lenge har du jobbet her?
3. Kan du fortelle om tidligere arbeidserfaring?
4. Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
5. Hva liker du best ved jobben din?
6. Kan du beskrive en typisk arbeidshverdag for deg?

3. Endringen // overgangen til nytt datasystem

1. Hva forbinder du med ordet endring? endringsprosesser? Er det et relevant begrep? Erfaringer med det fra før?
2. Kan du beskrive endringen eller en stor endring som har skjedd på din arbeidsplass?
 - Hva skulle endres?
 - Hvorfor skulle det endres?
 - Når skulle endringen ta sted?
3. Når hørte du først om at denne endringen skulle skje?
4. Kan du beskrive hva du tenkte innledningsvis om endringen?
5. Hvordan opplevde du endringen ble gjennomført?
 - For deg?
 - For kolleger?
 - For selskapet?
 - følte du deg som en aktiv del av endringsprosessen? Deltaker / tilskuer?
 - Kan du si litt om hvordan dere ble ivaretatt?
6. Hvordan opplevde du holdningene mot endringen?
 - Hos deg?
 - Hos andre?

- Organisasjonen?
7. Hvordan opplevde du samarbeidet mellom ansatte under endringen?
 - Endret det seg?
 - Hva med samarbeidet med ledelsen?
 8. Hva er forventningene dine til en endringsprosess?
 - Hva er dine krav? (hva er viktigst for deg ved en endringsprosess?)
 9. Hvordan samsvarte dine forventninger for endringen til hvordan den faktisk ble gjennomført?

4. Motivasjon i endringsprosessen

1. Hva assosierer du med begrepet motivasjon?
2. Kan du beskrive hvordan motivasjonen din var for å gjennomføre denne endringsprosessen?
3. Endret din opplevelse av motivasjonen din seg gjennom endringsprosessen?
 - Hvordan var den før endringen?
 - Hvordan var den under endringen?
 - Hvordan er den nå?
4. Hvordan er motivasjonen din for framtidige endringer? Hva skal til for å motivere deg?
5. Hvordan opplevde du motivasjonen var generelt i arbeidsmiljøet ditt?
 - Generelt
 - I kontekst fra endring
6. Ble motivasjon drøftet på jobben før endringsprosessen?
7. Var det et fokus på motivasjon under endringsprosessen?

5. Læring av nytt system

1. Hva assosierer du med ordet læring?
 - Kan du beskrive hvordan andre ser på læring?
 - Er læring noe som er viktig for deg?
 - For kolleger?
 - For jobben? Er det relevant
2. Hvordan lærer du vanligvis nye oppgaver eller rutiner på arbeidsplassen?
 - Hvordan ser du på læring på arbeidsplassen kontra læring på skolen eller i hverdagsituasjoner?
3. Opplever du at andre lærer på en annen måte i forhold til deg selv?
 - Er det noe som er særegent med måten du lærer på?
4. Kan du beskrive hvordan du lærer bort ting til andre på arbeidsplassen?
 - Hvordan er responsen på hvordan du lærer bort?
 - Kan du beskrive hvordan du opplevde du ble opplært i begynnelsen?
5. Hvordan opplever du organisasjonen ser på læring? Sånn generelt? Er det relevant?
6. Hvordan opplevde du at organisasjonen så på læring under denne endringsprosessen?
 - Enn dine kolleger?
 - Generelt i kjeden?
7. Kan du beskrive hvordan du opplevde at det lagt til rette for at man skulle lære seg dette nye systemet?
8. Kan du gi noen eksempler på hvordan organisasjonen lærer bort i andre situasjoner?
9. Kan du beskrive hvordan du lærte deg den nye arbeidspraksisen?
10. Kan du beskrive en optimal læringsprosess som ville ha fungert for deg eller andre for en slik endringsprosess?
11. Hvordan ser du på din involvering i læringsprosessene i endringen?

- I forarbeidet?
- I gjennomføringen?
- Etterpå?

6. Kompetanse

1. Hva assosierer du med begrepet kompetanse?
 - Personlig, formelle?
 - Noe man har eller ikke har?
 - Få mer eller mindre?
 - Versus læring
 - Versus erfaringer
2. Kan du beskrive hvordan du oppfatter at andre ser på kompetanse?
 - Er det viktig for jobben din?
 - Hvordan ser organisasjonen på kompetanse?
 - Samfunnet?
3. Hvordan opplever du ordet kompetanse i en arbeidssituasjon?
 - Finnes det en idealkompetanse? Noen du ser opp til, noe du lever opp til?
4. Kan du beskrive din opplever av din egen kompetanse?
 - Er kompetanse relevant for deg som person? Din identitet?
5. Har din oppfattelse av din egen kompetanse endret seg gjennom denne endringsprosessen?
 - Endret seg?
6. Kan du beskrive hvordan du ser på at din kompetanse blir ivaretatt i endringsarbeidet?
7. Hvordan ser du på din kompetanse og framtiden?

7. Avslutning

Se over notater, usikkerhetsmomenter og hør med intervjudeltakeren om det er noe de ønsker å tilføye eller utdype.

Vurdering

Dato

03.02.2022

Type

Standard

Referansenummer

403093

Prosjektittel

Kompetanseutvikling og læring i Endringsprosesser

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig

Liselott Aarsand

Student

Alexander Skomakerstuen

Prosjektperiode

25.02.2022 - 31.08.2022

Kommentar

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

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:
<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i masterprosjektet:

Kompetanseutvikling og læring i endringsprosesser

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å se på ansattes opplevelse av kompetanse, læring og motivasjon i en endringsprosess. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektet er en masteroppgave og prosjektets formål er å belyse ansatte i en organisasjon sin opplevelse av læring, kompetanse og motivasjon under endringsprosesser. Prosjektet vil se nærmere på hvordan læring tolkes og oppfattes under endringsprosesser av ansatte. Blir det økt interesse eller motivasjon for læring under endringsprosesser? Hvordan tolkes kompetanse i forhold til læring og hvordan ser de ansatte på sin kompetanse under endringsprosesser?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU, er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er aktuell for dette prosjektet fordi du er ansatt i en organisasjon hvor en endring i organisasjonen har skjedd.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du ønsker å delta i dette prosjektet så innebærer det et intervju. Spørsmålene du kommer til å få kommer til å handle om dine erfaringer og tanker omkring læring på arbeidsplassen, endringsprosesser og motivasjon. Intervjuene vil ta cirka 30-60 minutter og tas opp på en diktafon for å så bli transkribert over til tekst og analysert. Bare jeg (Alexander Skomakerstuen, masterstudenten) vil være til stede sammen med deg under intervjuet. Jeg vil lede intervjuet og ta notater samtidig.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Informasjonen om deg vil kun bli brukt til å belyse forskningsspørsmålet. Det er masterstudenten (Alexander Skomakerstuen) og eventuelt veileder (Liselott Aarsand) som vil ha tilgang til informasjonen og den vil ikke bli delt med andre. Informasjonen vil bli lagret på en sikker PC og samtidig være kryptert. Videre så vil opplysninger om deg bli anonymisert i oppgaveteksten og du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er innen 31. august 2022. Alle opplysninger vil anonymiseres og slettes ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Student: Alexander Skomakerstuen [REDACTED]
- Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU ved: Liselott Aarsand [REDACTED]
- Personvernombud ved NTNU: Thomas Helgesen [REDACTED]

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

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

Jeg håper du takker ja til å være en viktig del av mitt masterprosjekt!

Med vennlig hilsen

Alexander Skomakerstuen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Kompetanseutvikling og læring i endringsprosesser*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

