

Lena Therese Johansen

# Opplevelser av kompetanseutvikling i en endringsprosess

En casestudie av erfaringer med kompetanseutviklingen ved NTNU i BOTT ØL innføringsprosjekt

Masteroppgave i Økonomi og Administrasjon

Veileder: Ekaterina Bjørnåli

August 2023



Lena Therese Johansen

# Opplevelser av kompetanseutvikling i en endringsprosess

En casestudie av erfaringer med kompetanseutviklingen ved NTNU i BOTT ØL innføringsprosjekt

Masteroppgave i Økonomi og Administrasjon  
Veileder: Ekaterina Bjørnåli  
August 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for økonomi  
NTNU Handelshøyskolen



Kunnskap for en bedre verden



---

## Forord

Denne masteroppgaven representerer 30 studiepoeng og ble skrevet våren 2023 som en del av masterstudiet Økonomi og administrasjon ved NTNU handelshøyskolen. Jeg har valgt strategi, organisasjon og ledelse som hovedprofil, hvor jeg har valgt NTNU som casebedrift og studert læringsprosesser i forbindelse med innføringen av nytt økonomisystem gjennom prosjektet BOTT ØL.

Det har vært både spennende, krevende og lærerikt å skrive denne oppgaven. Mine erfaringer og kunnskaper som jeg har tilegnet meg gjennom denne oppgaven kommer jeg til å ta med meg inn i næringslivet. Jeg ønsker å takke NTNU Handelshøyskolen som har tilrettelagt for meg og gjorde det mulig for meg å skrive denne masteroppgaven til tross for svangerskap, fødsel og barseltilid.

Jeg ønsker å takke mine kollegaer på NTNU som har vært positive til å stille til intervju, til tross for at det er en hektisk tid på NTNU med mange nye prosesser og endringer. Jeg ønsker å takke min veileder Ekaterina Bjørnåli for å ha vært støttende hele veien, og har gitt meg gode råd for å kunne levere en best mulig oppgave. Til slutt ønsker jeg å takke min familie for å ha støttet meg under denne hektiske tiden.

Innholdet i denne oppgaven står for forfatterens regning.

Trondheim 13.06.2023

Lena Therese Johansen

---

## Sammendrag

Organisasjoner endrer seg kontinuerlig ved at nye digitale systemer og arbeidsmetoder tvinges frem i lys av dagens teknologi for å overleve, men også for å kunne utvikle seg i takt med samfunnet. Parallelt med organisasjonsendringer må gjerne ny kompetanse utvikles, og disse prosessene kan være svært utfordrende i praksis. Målet med denne studien er å bruke empiri og relevant teori for å besvare følgende problemstilling:

*Hvilken rolle spiller gjennomføringen av kompetanseutviklingen og opplevelsen av læringsprosessene for prosjektøkonomenes læringspotensial ved overgang til nytt økonomisystem ved NTNU?*

For å besvare problemstillingen valgte jeg kvalitativ metode med casestudie som forskningsdesign. Ved å bruke NTNU som caseorganisasjon har jeg fått unikt innsyn i en pågående endringsprosess gjennom å forske på min egen arbeidsplass. Endringene omhandler blant annet implementering av et nytt digitalt økonomisystem forbindelse med BOTT ØL innføringsprosjekt. Jeg har brukt ulike datainnsamlingsmetoder i denne oppgaven, og empirien er samlet gjennom fem dybdeintervju, observasjonsstudier og dokumentstudier. Funn fra datainnsamlingen er blitt drøftet i lys av teori om kompetanseutvikling og læring for å besvare problemstillingen fra to ulike analysenivå.

Mine funn viser at tilrettelegging for læringspotensial har flere utfordringer. Det er både utfordrende på bakgrunn av organisasjonsspesifikke omstendigheter som økonomi og struktur, men også fordi ansattes opplevelser av læringsprosessene er avgjørende for læringspotensial. Ansattes opplevelse av læringsprosessene, tilgjengelig tid og brukerstøtte spiller en viktig rolle for mestringsfølelsen og motivasjon. Ledelsen kan gjennom formidling styre forventninger for å motvirke negative opplevelser, og dermed spille en viktig rolle for å kunne forme de ansattes forventninger og læringspotensial. Studiet mitt viser hvordan forståelsen av kompetanseutvikling og læringsprosesser i organisasjoner kan påvirke resultatet av læringspotensialet i organisasjonen.

---

## Abstract

Organizations are constantly changing. New digital systems and working methods are forced forward in the light of today's technology, both in order to survive, but also to be able to develop intact with society. Along with organizational change, new competence must often be developed. These processes can be very challenging in real life. The meaning of this study is to use empirical evidence and relevant theory to answer this following question:

*How can the implementation of competence development and learning processes affect the project economists' learning potential when transitioning to a new financial system at NTNU?*

To answer this question, I chose a qualitative method with a case study as research design. By studying the organization NTNU in this case study, I had the opportunity to develop a unique insight into an ongoing change process. I did this by researching my own workplace. The changes in NTNU involves, among other things, an implementation of a new digital financial system. The system is introduced through the BOTT ØL introduction project.

I have used various of data collection methods in this thesis. The empirical evidence has been gathered through five in-depth interviews of both managers and employees, observational studies, and document studies. Findings from the data collection have been discussed in the light of theory about competence development and learning processes to answer the problem from two different levels of analysis.

My findings show that facilitating learning potential has several challenges. It is challenging based on organization-specific circumstances such as finances and structure. But also, because employees' experiences of the learning process are an important factor for the learning potential. Employees' available time and experience of user support plays and the learning process itself plays an important role in their sense of mastery faith and motivation. Through leadership, creating expectations can counteract with employee's perception and motivation, and thus being able to shape the employees' expectations and learning potential. My study shows how the understanding of competence development and learning processes in organizations can influence the outcome of the learning potential in the organization.

---

# Innholdsfortegnelse

<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 PROBLEMSTILLING .....	1
1.1.1 <i>Hvorfor er problemstillingen interessant?</i> .....	1
1.1.2 <i>Avgrensning av problemstilling</i> .....	2
1.2 OPPGAVENS STRUKTUR OG OPPBYGGING .....	2
<b>2. CASE BESKRIVELSE</b> .....	<b>3</b>
2.1 NTNU SOM CASEBEDRIFT .....	3
2.1.1 <i>Målsettinger</i> .....	4
2.2 NTNUS ORGANISASJONSSTRUKTUR PÅ ULIKE NIVÅ .....	4
2.2.1 <i>Roller og prosessbeskrivelser i BOTT ØL prosessen</i> .....	5
<b>3. TEORI</b> .....	<b>7</b>
3.1 STRATEGI .....	7
3.2 ENDRING .....	7
3.3 KOMPETANSE .....	8
3.3.1 <i>Kunnskaper</i> .....	8
3.3.2 <i>Ferdigheter</i> .....	8
3.3.3 <i>Evner</i> .....	8
3.3.4 <i>Holdninger</i> .....	9
3.3.5 <i>Tause kompetansekompener</i> .....	9
3.3.6 <i>Organisasjonsspesifikk kompetanse</i> .....	9
3.4 PERSPEKTIVER PÅ LÆRING I ORGANISASJONER.....	10
3.4.1 <i>Enkel og dobbelkretslæring</i> .....	10
3.4.2 <i>Læringsprosesser fra et individs perspektiv</i> .....	10
3.4.3 <i>Kompetanseutvikling fra et organisatorisk perspektiv</i> .....	10
3.4.4 <i>Ledelsens påvirkningskraft på læring</i> .....	10
3.5 KOMPETANSEUTVIKLING OG LÆRINGSPROSESSER.....	11
3.6 LÆRINGSPOTENSIAL .....	12
3.6.1 <i>Læringsprinsipper</i> .....	13
3.6.2 <i>Betingelser for atferdsendring på organisasjonsnivå</i> .....	13
3.7 INDIVIDUELLE REALISERINGSBETINGELSER.....	14
3.7.1 <i>Motivasjon</i> .....	14
3.7.2 <i>Prosocial motivasjon</i> .....	14
3.7.3 <i>Indre og ytre jobbmotivasjon</i> .....	14
3.8 ORGANISATORISKE REALISERINGSBETINGELSER .....	15
3.8.1 <i>Organisasjonslæring</i> .....	15
3.8.2 <i>70:20:10 Rammeverket</i> .....	15
3.8.3 <i>Egenlæring</i> .....	15



---

3.8.4	Utvikle en arena for fagmiljø.....	16
3.8.5	Mentorrollen.....	16
<b>4.</b>	<b>METODE.....</b>	<b>17</b>
4.1	KVALITATIV FORSKNINGS METODE.....	17
4.1.1	Etnografisk metode.....	17
4.1.2	Forskningsdesign.....	17
4.2	METODOLOGI.....	18
4.2.1	Hermeneutikk.....	18
4.3	OBSERVASJONSSTUDIER.....	18
4.3.1	Interesse for å forske på egen arbeidsplass.....	19
4.3.2	Valg av observasjonstype.....	19
4.3.3	Arena for observasjon.....	20
4.4	DYBDEINTERVJU.....	20
4.4.1	Intervju i praksis.....	20
4.5	DOKUMENTSTUDIER.....	22
4.5.1	Kommunikasjonsmateriell.....	22
4.6	VEIEN TIL MINE FUNN, EN KOMBINERT DATAINNSAMLING.....	22
4.7.	SDI ANALYSE.....	24
4.7.1	Empiri nær koding.....	25
4.7.2	Kodegrupperinger.....	25
4.8	KVALITETSINDIKATORER.....	25
4.8.1	Reliabilitet.....	25
4.8.2	Tema.....	27
4.8.3	Diskusjon av forskning på egen arbeidsplass.....	28
4.8.4	Validitet.....	30
4.8.5	Generaliserbarhet.....	30
4.8.6	Transparens.....	31
4.8.7	Etiske refleksjoner.....	31
<b>5.</b>	<b>EMPIRI.....</b>	<b>34</b>
5.1	TILRETTELEGGING FOR KOMPETANSEUTVIKLING.....	34
5.1.1	Tilrettelegging for formell læring.....	34
5.1.2	Tilrettelegging for uformell læring.....	37
5.1.3	Oppsummering funn av tilrettelegging for kompetanseutvikling.....	44
5.2	ORGANISATORISKE OMSTENDIGHETER PÅ NTNU.....	46
5.2.1	Silo jobbing på fakultetene.....	47
5.2.2	Kommunikasjon og formidling.....	48
5.3	OPPLEVELSER AV LÆRINGSPROSESSEN.....	48
5.3.1	Følelse av forutsigbarhet og medbestemmelse.....	48
5.3.2	Prosjektøkonomene er positive til nye systemer.....	50
5.3.3	Oppsummering funn av opplevelser av læringsprosessen.....	51

---

---

<b>6. DRØFTING .....</b>	<b>52</b>
6.1 NTNUS STRATEGI FOR KOMPETANSEUTVIKLING .....	53
6.2 TILRETTELEGGING FOR KOMPETANSEUTVIKLING .....	55
6.2.1 Mulighet til å prioritere egenlæring .....	55
6.2.2 Kompetansekultur og kunnskapsdeling .....	58
6.2.3 Kapasitet brukerstøtte - En mulig ond sirkel .....	61
6.2.4 Oppsummering av betingelser for fungerende kompetanseutvikling .....	62
6.3 HENSYN TIL ORGANISATORISKE OMSTENDIGHETER .....	63
6.3.1 Fakultetenes forutsetninger .....	63
6.3.2 Formidling på flere nivå.....	64
6.4 PROSJEKTØKONOMENS OPPLEVELSE AV LÆRINGSPROSESSEN .....	65
6.4.1 Kompetansekompener som potensial for å lære .....	66
6.4.2 Motivasjon som potensial for å lære .....	67
6.4.3 Andre faktorer som påvirker læring og atferdsendring .....	68
<b>7. KONKLUSJON OG VIDERE FORSKNING .....</b>	<b>72</b>
7.1 BESVARELSE AV PROBLEMSTILLING .....	72
7.2 IMPLIKASJONER.....	74
7.3 REFLEKSJON AV STUDIET .....	75
7.4 FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING .....	75
7.4.1 Byråkrati og strukturelle utfordringer.....	75
7.4.2 Utarbeidelse av kompetansestrategi og prosjektledelse.....	76
7.4.3 Eksterne tilbydere av organisasjonsspesifikke systemer.....	76
<b>8. LITTERATURLISTE .....</b>	<b>78</b>
<b>9. VEDLEGG.....</b>	<b>81</b>
9.1 SAMTYKKESKJEMA INTERVJU .....	81
9.2 INTERVJUGUIDE PROSJEKTØKONOM .....	82
9.3 INTERVJUGUIDE PROSESSRÅDGIVER .....	83
9.4 INTERVJUGUIDE ØKONOMISJEF.....	85
9.5 INTERVJUGUIDE INNFØRINGSLEDER .....	87
9.6 KODEGRUPPERINGER .....	88

---

## 1. Innledning

Samfunnet vårt blir mer og mer digitalt. Nye digitale programmer introduseres, og krever utvikling av ny kompetanse for å kunne holde tritt med den teknologiske utviklingen som skjer rundt oss. Nye datasystemer kan ha som hensikt å gjøre en arbeidshverdag enklere og arbeidsmetoder kan bli mer standardisert samtidig som ansatte er nødt til å lære for å kunne ta i bruk de nye systemene. Utvikling av ny kompetanse er viktig når bedrifter skal innføre nye digitale verktøy, og det er mange faktorer som spiller inn på hvor godt ansatte klarer å lære disse. Det finnes mye eksisterende forskning på læringsprosesser og kompetanseutvikling, men ikke nødvendigvis i en gitt kontekst. Når jeg studerer NTNU vil jeg bruke eksisterende forskning til å studere læringsprosesser som skjer parallelt med andre endringsprosesser i en stor organisasjon. På den måten vil jeg undersøke hvordan NTNUS gjennomføring av kompetanseutvikling under endring stemmer med tidligere forskning, og mulig komme frem til nye resultater fra min studie.

### 1.1 Problemstilling

*Hvilken rolle spiller gjennomføringen av kompetanseutviklingen og opplevelsen av læringsprosessene for prosjektøkonomenes læringspotensial ved overgang til nytt økonomisystem ved NTNU?*

For å tydeliggjøre formuleringen av problemstillingen og avgrense den er det utarbeidet to forskningsspørsmål med to ulike analysenivå:

- 1. Hvordan kan gjennomførelsen av kompetanseutvikling på NTNU ha virkning på prosjektøkonomenes læringspotensial?*
- 2. Hvordan kan prosjektøkonomenes opplevelse av læringsprosessene ved NTNU ha innvirkning på deres læringspotensial?*

#### 1.1.1 Hvorfor er problemstillingen interessant?

Problemstillingen er aktuell fordi innføring av nye digitale systemer skjer hele tiden i bedrifter både i privat og offentlig sektor. En implementering av et nytt digitalt system krever ikke bare kunnskap om god endringsledelse, en endring handler i stor grad om å lære ny kompetanse og

---

opplevelsen av å bli utsatt for læringsprosesser. Opplevelsen til ansatte i en slik prosess kan variere veldig, og jeg synes det er interessant å finne ut hva som skjer bak kulissene i akkurat denne utvalgte endringsprosessen som skjer på NTNU. Når man ser på alle de komplekse endringene som skjer på NTNU så handler det ikke bare om prosesser som handler om læring, det handler både om å endre organisasjonsstruktur, roller, ansvarsområder, samt måter å tenke og arbeide på. Alle disse prosessene skaper inntrykk og følelser hos ansatte som blir berørt. På bakgrunn av at endringene skjedde parallelt med å skrive denne masteroppgaven, anså jeg det som en unik mulighet til å kunne samle data fra de umiddelbare effektene av innføringen. I oppgaven vil jeg naturlig nok ikke fått hentet data av langtidseffektene, men det får bli en annen undersøkelse.

### *1.1.2 Avgrensning av problemstilling*

I denne oppgaven velger jeg å avgrense problemstillingen til å handle om opplevelsene til prosjektøkonomrollen på NTNU, samtidig som jeg studerer gjennomføringen av kompetanseutvikling som omhandler de systemene som de benytter seg av. Da det er mange andre roller som gjennomgår overganger til andre nye systemer i samme organisasjon, har jeg måtte utelukket disse på bakgrunn av studiens omfang. I min oppgave vil jeg studere overgangen til nytt økonomisystem for prosjektøkonomene.

## **1.2 Oppgavens struktur og oppbygging**

I dette kapitlet har jeg introdusert problemstilling og avgrensninger. I kapittel 2 vil oppgavens casebeskrivelse blitt presentert. I kapittel 3 vil det teoretiske rammeverket som er blitt brukt i studien bli presentert og gjort rede for. I kapittel 4 vil jeg begrunne min valgte metode og forskningsdesign samt gjennomføring av ulike datainnsamlingsmetoder. Presentasjon av analysemetode vil også bli redegjort for. I Kapittel 5 introduserer jeg empiri og mine funn fra mine datainnsamlingsmetoder som kan være relevant for å besvare min problemstilling. I kapittel 6 vil jeg drøfte mine empiriske funn og relevant teoretisk rammeverk mot problemstilling. I kapittel 7 vil jeg i konklusjonen oppsummere hvordan jeg har besvart oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, implikasjoner og refleksjon av studiet samt presentere forslag til videre forskning.

---

## 2. Case beskrivelse

Innføring av nye systemer skjer kontinuerlig i uttalelige organisasjoner, og ofte samtidig i store organisasjoner. NTNU er ingen unntak, BOTT ØL er ett av de mange systemene som innføres ved NTNU. På implementeringsdatoen 01.01.2023 gikk NTNU over til å bruke nye økonomisystemer levert av direktoratet for forvaltning og økonomistyring (DFØ).

Universitetene i Bergen, Oslo, Tromsø og Trondheim har inngått en avtale med leverandøren DFØ) om å benytte seg av et felles nytt digitalt system for nye økonomi- og lønssystemer.

Unit 4 er navnet på det nye økonomisystemet og skal benyttes blant annet av prosjektøkonomer, og skal erstatte flere tidligere programmer for å løse samme oppgaver samlet i et system.

Implementeringen av det nye økonomisystemet styres av prosjektet BOTT ØL innføringsprosjekt. BOTT ØL, og står for Bergen, Oslo, Tromsø og Trondheim, og ØL står for Økonomi og lønn (Nye økonomi- og lønssystemer fra A til Å, u.å.) Målet med prosjektet var at universitetssektoren skulle operere med et felles regelverk. Implementeringen av systemene i BOTT ØL styres av en egen prosjektledelse på eget prosjektkontor på NTNU, for å sikre en vellykket implementering av BOTT ØL innføringsprosjekt.

BOTT ØL innføringsprosjektet er en stor og omfattende endringsprosess som berører alle deler av organisasjonen. Endringsprosessene under BOTT ØL innføringsprosjekt har hatt mest innvirkning på administrasjonen, og prosjektøkonomene som jeg studerer i denne oppgaven er en av de rollene som har blitt mest utsatt for prosessendringer. Opplæringen til prosjektøkonomene har foregått i en periode med mye hjemmekontor og digitale læringsplattformer, noe på bakgrunn av koronapandemien, men også for å samle flest mulig. Ledelsen av denne implementeringen kan også ha hatt stor betydning for overgangen fra gamle til nye systemer. Jeg ønsker å undersøke hvordan prosjektøkonomene har erfart læringsprosessene og kompetanseutviklingen under endringene i BOTT ØL innføringsprosjektet.

### ***2.1 NTNU som casebedrift***

*Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) består av 8 fakultet, vitenskapsmuseet og 55 institutt og holder til hovedsakelig i Trondheim, og har også campus i Gjøvik og Ålesund. Antall årsverk i 2022 var 8051 årsverk (NTNU i tall og fakta, 2022).*

NTNUS kjernevirksomhet er utdanning, forskning, kunstnerisk virksomhet og Innovasjon og nyskaping og organisasjonen på NTNU skal være en støttefunksjon for NTNUs kjernevirksomhet (Kjerneoppgaver, u.å.)

### 2.1.1 Målsettinger

BOTT ØL Innføringsprosjekt på NTNU har som mål å: "Forbedre universitetet på nye løsninger og prosesser som kommer fra BOTT ØL nasjonalt og samtidig utnytte de nye mulighetene som systemene gir" (Nye økonomi- og lønssystemer fra A til Å, u.å.).

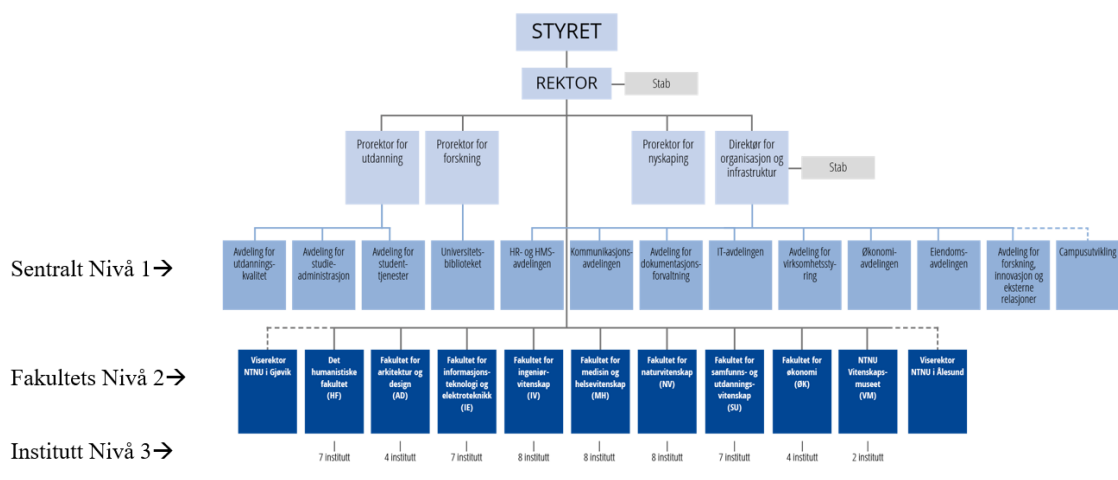
På den måten skal BOTT ØL oppnå frigjøring av ressurser og samtidig forbedre det administrative støtteapparatet for universitetets kjernevirksomhet.

Det kommer frem i prosjektmandat mellom NTNU og BOTT ØL at målene for innføring av BOTT ØL har lagt NTNUS virksomhets mål til grunn: "NTNU er et velfungerende universitet med effektiv administrasjon som understøtter kjernevirksomheten". For å oppnå resultatmålet må NTNU ifølge prosjektmandatet blant annet oppfylle kriteriet å "Utvikle kompetanse til å håndtere nye verktøy effektivt og drive organisasjons og effektivitets arbeid i etterkant av implementeringen" (BOTT Økonomi og lønn innføringsprosjekt, u.å.)

### 2.2 NTNUs Organisasjonsstruktur på ulike nivå

I dette delkapitlet introduserer jeg ulike nivå og avdelinger som jeg studerer nærmere i min oppgave. NTNU sin organisasjonsstruktur har tydelige byråkratiske trekk. Organisasjonen er preget av høy grad av arbeidsdeling på tvers av avdelinger og nivå nedover i organisasjonen. Overordnede strategier blir kommunisert nedover i organisasjonen og mye beslutningsmyndighet er desentralisert på fakultetsnivå.

Prosjektledelsen for BOTT ØL innføringsprosjekt sitter på nivå 1 sammen med økonomiavdelingen, også omtalt som sentralt nivå. Fakultetsadministrasjonen holder til på nivå 2 og institutt holder til på nivå 3. Dette er nivåene i organisasjonene som er involvert i BOTT ØL innføringsprosjektet som jeg vil forske på i min studie.



Bilde 1. NTNUS Organisasjonskart og struktur på ulike nivå (Bearbeidet fra: Organisasjonskart, u.å.).

---

### *2.2.1 Roller og prosessbeskrivelser i BOTT ØL prosessen*

I min oppgave har jeg valgt å studere nærmere de rollene og prosessene i administrasjonen på nivå 1, 2 og 3 som er involvert i BOTT ØL innføringsprosjektet, men med noen avgrensninger. Prosjektøkonomer skiller seg fra andre økonomer ved at de jobber med prosesser som har betydning for den eksterne finansieringen av kjernevirksomheten på NTNU. I motsetning til andre økonomer som jobber med prosesser som stammer fra den interne finansieringen av NTNU fra kunnskapsdepartementet. Prosjektøkonomene har like arbeidsprosesser, læringsprosesser og er gjerne del av et felles faglig nettverk på fakultet og sentralt nivå. Dette er fordi prosjektøkonomer er ofte plassert alene eller sammen med noen få andre på ulike institutt, så de er avhengig av tilknytningen på fakultetsnivå. På instituttene holder de fleste prosjektøkonomer seg til, og er de operasjonelle brukerne av det nye økonomissystemet. På noen fakultet jobber prosjektøkonomene på fakultetsnivå, men det er gjerne de fakultetene som ikke har like mange prosjektøkonomer.

BOTT ØL prosjektet og økonomiavdelingen på Nivå 1 har overordnet ansvar for planleggingen, kvalitetssikring av kompetanseutviklingen og læringsprosessene. Fakultetet har ansvar for tilretteleggingen, gjennomføringen av læringsprosessene, og deling av informasjon nedover i organisasjoner.

I BOTT ØL innføringsprosjektet får utvalgte ansatte utdelt prosessroller som involverer samarbeid på tvers av avdelinger og fakultet og vertikalt nedover flere nivå i organisasjonen. Disse ulike prosessene i BOTT ØL foregår parallelt for å nå det overordnede prosessmålet. BOTT spesifikke roller gå foran organisasjons spesifikke roller på NTNU når det gjelder nye ansvarsområder.

<b>Rolle</b>	<b>Ansvar</b>
<b>BOTT ØL Prosjektledelsen</b> <i>Sentralt Nivå 1</i>	Det strategiske ansvaret for kompetansestrategi, opplæringsløp og målsettinger.
<b>Prosessansvarlig</b> <i>Økonomiavdelingen</i> <i>sentralt Nivå 1</i>	Det operasjonelle ansvaret for den overordnede system innførings prosessen ved NTNU. Avdelingen fungerer som eksperter innen systemene og bidrar med brukerstøtte, kvalitetssikring og forbedring av økonomisystemet Unit 4.  De har ansvaret for at BOTT-standardene for nye prosesser, rutiner og roller blir fulgt, og skal bidra med formell opplæring, kvalitetssikring, brukerstøtte og forbedringsarbeid.
<b>Innføringsledere</b> <i>fakultetsnivå 2</i>	Være bindeleddet mellom Prosjektledelsen og fellesadministrasjonen på nivå 1, samt delegering av ansvar og informasjon nedover i organisasjonen. Ansvarsområder som kan delegeres er blant annet kommunikasjonsansvar, ansvar for tildeling av BOTT spesifikke roller, og tilrettelegging kompetanseutvikling. Disse ansvarsområdene kan enten innføringsleder ha, eller eventuelt Økonomisjefer.
<b>Økonomisjefer</b> <i>fakultetsnivå 2</i>	Kan fungere som en operativ innføringsleder og tilrettelegger for de uformelle læringsprosessene, fast møtestruktur, og lokal brukerstøtte på fakultetet. Ansvaret for gjennomføring av arbeidsoppgaver som formelt er tildelt innføringsledere som kan bli delegert til økonomisjefer.
<b>Prosessrådgivere</b> <i>fakultetsnivå 2</i>	Fungerer som en ekspert, rådgiver og kollegaveileder (mentor) med tilknytning til faglig nettverk mellom prosjektøkonomer og prosessansvarlig. En prosessrådgiver blir omtalt som superbruker og har fått tidlig opplæring i nytt økonomisystem.
<b>Prosjektøkonomer</b> <i>Instituttnivå 3</i>	Er operativ bruker av nytt system Unit 4, og opplever læringsprosessene i BOTT ØL prosjektet.

Tabell 1. Prosessroller



---

## 3. Teori

### 3.1 Strategi

*En organisasjon* kan defineres som "et sosialt system som er bevisst konstituert for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål" (Jacobsen & Thorsvik, 2021, s. 16).

*Et mål* kan beskrives som en ønsket fremtidig tilstand, med konkrete aktiviteter som må gjennomføres for å nå målet (Johnson, 2017). Strategien er planen for å nå disse målene, og en strategi legger føringer for prioriteringer som må til for å gjennomføre planen som til slutt skal nå målet. "Strategi handler om overordnede beslutninger som påvirker hele organisasjonen, med det formål å kunne tilpasse organisasjonen best mulig til omgivelsene og oppnå best mulig resultater" (Lai, 2013, s. 29). En organisasjon har gjerne en overordnet strategi og et virksomhetsmål, samt flere aktivitetsmål for ulike prosesser, som skal være med på å realisere visjonen for selskapet.

### 3.2 Endring

Endringer i organisasjonen skilles mellom å være *proaktive eller reaktive* (Jacobsen & Thorsvik, 2021, s. 376). En proaktiv endring handler om å være forberedt på endringer som kan skje eller har et ønske om endring for å forbedre dagens situasjon. En reaktiv endring handler om å respondere først når endringene inntreffer. Enkelt fortalt handler det om å være i forkant eller i etterkant av endringen.

En endringsprosess som er planlagt fra organisasjonens side kan være enten *inkrementell* eller *strategisk* (Kvålshaugen, Wennes & Nesse, 2019). Når en endring er inkrementell tas beslutninger gradvis, tilpasser seg omgivelsene og den totale effekten av endringene inntreffer sakte, men sikkert underveis. En strategisk endring legger opp en plan for et tidsavgrenset endringsløp for å erstatte eksisterende måter å tenke og jobbe på. Denne planen må *implementeres* eller iverksettes for operasjonalisering av en strategi. Implementering av strategien er ofte den største utfordringen på grunn av utfordringer knyttet til meningsskapning og involvering av ansatte (Ahmadi *et al.* 2012).

Når organisasjonsendringer er *intenderte prosesser* eller planlagte prosesser, så finner vi gjerne mange andre underliggende prosesser for å nå det overordnede målet med endringen. Nye prosessendringer settes i gang før pågående endringer er fullført og prosessene foregår gjerne parallelt (Meyer & Stensaker, 2012).

---

### 3.3 Kompetanse

Når jeg snakker om kompetanse i denne oppgaven har jeg lagt Lai (2013, s. 44) sin definisjon til grunn; *"Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i tråd med definerte krav og mål"*. I begrepet kompetanse inkluderer det kompetansekomponeanter som både har betydning for potensialet til å mestre oppgaver og det å være i stand til å mestre oppgaver. Kompetanse er forankret på individnivå, og den må utvikles hos hver enkelt for å kunne skape samlede verdier for organisasjonen.

#### 3.3.1 Kunnskaper

*Kunnskap viser til det en «vet», eller helst det man «tror at man vet»* (Lai, 2013, s. 45).

Kunnskap skilles mellom deklarativ kunnskap, kausal kunnskap og prosedyrisk kunnskap.

*Deklarativ kunnskap* er forklarende informasjon eller fakta som skal være rent beskrivende.

*Kausal kunnskap* er generelle antakelser om hvordan ting henger sammen, hvordan relasjoner fungerer, og hva som forårsaker ulike hendelser. Denne typen kunnskap handler om årsakssammenhenger.

*Prosedyrisk kunnskap* handler om det mer praktiske prosedyrene for oppgaveløsningsmetodene. Hvilke konkrete metoder og framgangsmåter som må til for å løse konkrete problem. Kunnskaper har betydning for både læringspotensial og det å mestre praktiske oppgaver.

#### 3.3.2 Ferdigheter

*"Ferdigheter kan defineres som evnen til å utføre komplekse, velorganiserte atferdsmønstre på en smidig og tilpassningsdyktig måte for å nå definerte mål"* (Lai, 2013, s. 47). Når vi snakker om prosedyrisk kunnskap, så handlet det i all hovedsak om hvordan man *tenker* at noe skal utføres, at man *kjenner* prosedyrene for å løse praktiske oppgaver.

Ferdigheter handler derimot om den praktiske handlingen. Et eksempel er hvor man må trykke på tastaturet eller kode på en annen måte i et nytt datasystem for å utføre en handling. Ferdigheter kan innebære hvordan man bruker tastaturet på en effektiv måte for å kunne mestre alle oppgavene. De praktiske ferdighetene som å håndtere et tastatur er enklere å lære gjennom å observere, øve på og igjen måle resultatene av.

#### 3.3.3 Evner

*"En medarbeiders evner reflekterer det han eller hun har av relativt stabile egenskaper, og talenter som påvirker mulighetene til å utføre en oppgave og for å tilegne seg og anvende nye kunnskaper, ferdigheter og holdninger"* (Lai, 2013, s. 48). Utvikling av evner gir potensiale til å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Personlighet spiller en viktig rolle for individets evner og vi skiller mellom *fysiske og mentale evner*. Mentale evner handler om

---

hvordan vi tenker, mens fysiske evner handler om hvordan vi handler. Våre evner blir ikke definert som gode eller dårlige før vi vet konteksten evnene skal bli brukt i. Ulike evner blir verdsatt ulikt i forskjellige situasjoner. Utvikling av evner er vanskelig å utvikle, og blir sett på som et grunnleggende fundament hos en person som ikke kan påvirkes. Det betyr likevel ikke at evner er en begrensning, men danner istedenfor et premiss i videreutvikling av kompetanse. Motivasjon kan bidra til at individ får best mulig forutsetning til å utnytte sine evner.

#### *3.3.4. Holdninger*

Holdninger har stor betydning for kompetanse som potensial (Lai, 2013, s. 50). Det som ligger i begrepet holdninger er meninger, innstillinger og verdier. Kompetanse som et potensial er viktig for å prioritere for å kunne gjennomføre vellykkede endring og læringsprosesser, og har stor betydning for om en ansatt prioriterer læring eller ansees som kompetent. Det er gjerne et overfokus på det å ha kunnskaper, fremfor det å ha riktige holdninger som påvirker ansattes er villighet eller potensial til å mestre oppgaver. Her spiller individets egen selvfølelse inn og deres holdning vil ha en medvirkende faktor for den ansattes evne til å lære og for å bli motivert.

#### *3.3.5 Tause kompetansekomponeenter*

Mye av den kunnskapen ansatte besitter er taus. Kunnskapen stammer fra erfaringer som ansatte har ervervet over tid, og som man bare vet fungerer, men som man har vanskeligheter for å være bevisst på eller beskrive (Jacobsen & Thorsvik, 2021, s. 349). Det vil si at en medarbeider selv kan utvikle kunnskap uten å tenke over det, ofte gjennom bare det å jevnlig utføre en oppgave. Eksplisitt kunnskap er den kunnskapen som vi har reflektert over, kan settes ord på og kan deles videre (Lai 2013, s. 47). Lai påpeker at også andre kompetansekomponeenter kan være tause, som både ferdigheter, evner og holdninger.

#### *3.3.6 Organisasjonsspesifikk kompetanse*

Vi skiller mellom generell kompetanse og organisasjonsspesifikk kompetanse (Lai, 2013 s. 53). Generell kompetanse ofte er den type kompetanse du får lært i undervisningsinstitusjoner. Organisasjonsspesifikk kompetanse er skreddersydd kompetanse for å nå organisasjonens og de interne endringsprosessenes mål. Kompetansens bruksområde vil være de interne organisasjon spesifikke oppgavene.

Organisasjonsspesifikk kompetanse vil ha mindre verdi for andre organisasjoner enn generell kompetanse. Ved en intern organisering av organisasjonsspesifikk kompetanseutvikling vil man lettere kunne utvikle organisasjonsspesifikk kompetanse. Denne type kompetanse

---

utvikles best gjennom interne læringsprosesser, det daglige arbeidet og kompetansedeling innad i organisasjonen.

### **3.4 Perspektiver på læring i organisasjoner**

#### *3.4.1 Enkel og dobbelkretslæring*

Argyris og Schön (1978, som referert i Kvalshaugen, Wennes & Nesse 2019, s. 329) presenterer begrepene enkel og dobbelkretslæring. *Enkelkretslæring* handler om å korrigere feil innenfor eksisterende rammer og kan forstås som forbedring. *Dobbelkretslæring* handler om hvordan man utfordrer grunnleggende antakelser, verdier og styrende faktorer. Dobbelkretslæring kan forstås som fornying. Filstad (2016) mener begrepet enkelkretslæring ofte handler mer om brannslukking enn forbedring da praktisering av enkelkretslæring ofte involverer å løse problemer etter hvert som de dukker opp.

#### *3.4.2 Læringsprosesser fra et individs perspektiv*

Filstad (2016, s. 25) skiller mellom individuell læring og organisasjonslæring. Individuell læring handler om at læring skjer i mentale individuelle prosesser, mens organisasjonslæring handler om at læring skjer på arbeidsplassen gjennom arbeid og gjennom deltakelse. Disse to tilnærmingene er med på å kunne vurdere læringsprosesser fra to ulike perspektiv.

Læring er ikke et isolert fenomen, men en prosess som opptrer i sammenheng med andre kognitive og sosiale prosesser. "*Læring er tilegnelse av ny eller endret kompetanse — i form av kunnskaper, ferdigheter eller holdninger - som gir relativt varige endringer i en persons atferds potensial*" (Lai, 2013 s. 112). Jacobsen & Thorsvik (2021, s. 341) definerer læring som en "*prosess der mennesker og organisasjoner tilegner seg ny kunnskap og endrer sin atferd på grunnlag av denne kunnskapen*".

#### *3.4.3 Kompetanseutvikling fra et organisatorisk perspektiv*

*Organisatorisk læring* vektlegger læringsprosessene internt i organisasjonen (Lai, 2013 s. 20). Organisasjonslæring vil sette søkelys på læringsprosesser i organisasjon som helhet fra et makroperspektiv. Individuelle prosesser og faktorer får gjerne mindre oppmerksomhet i tilnærmingen for organisatorisk læring.

#### *3.4.4 Ledelsens påvirkningskraft på læring*

Det finnes mange måter å definere ledelse på, og jeg vil nå presentere de definisjonene som passer min problemstilling best.

---

Ledelse spiller en viktig rolle i formidling av et mål og strategi i en prosess. Det bør presiseres hvilke omstendigheter som har ført til den strategien som er valgt, hvilke forutsetninger strategien bygger på og hvilke prosesser som strategien innebærer (Lai, 2013, s. 33).

*Lederskap handler om å artikulere visjoner, skape verdier og skape miljøet der ting kan oppnås*" - Richard og Engle (1986, s. 206, som referert i Yukl, William, & Gardner, 2020, s. 23). Definisjonen legger vekt på lederens betydning for formidling og det å skape noe, noe som jeg mener har god relevans til direkte og indirekte ledelse som også vurderer ledelse som formidling og tilrettelegging.

Ledelse skiller mellom direkte og indirekte ledelse basert på om lederen er i direkte interaksjon med dem (Yukl, William & Gardner, 2020, s. 25).

*Direkte ledelse* handler om å påvirke individ direkte gjennom å formidle, støtte og motivere medarbeidere. Et godt begrunnet og troverdig mål og formidlingen av strategi er med på å styre forventningene og forståelsen til de ansatte. Læringsprosessen bør også oppfattes relevant for å nå målet (Jacobsen & Thorsvik, 2021 s. 21). Formidling er avhengig av lederens innflytelse på de ansatte, og er med på å motivere de til å lære og kan skape en forpliktelse. En slik innflytelse er helt nødvendig for kunne lede effektivt (Yukl, William & Gardner, 2020).

*Indirekte ledelse* handler blant annet om å påvirke adferd indirekte gjennom å tilrettelegge for kompetansekultur, uformelle avstandsforhold samt etablering formelle strukturer i organisasjonen. (Jacobsen & Thorsvik, 2021 s. 21). En god tilrettelegging for læring bør innebære å skape trygghet, toleranse for stress og redusere angst mot læring, som kan oppstå i forbindelse med læringsprosesser (Moxnes, 2000). Tilretteleggingen er også viktig for motivasjonen til de ansatte, som igjen har konsekvenser for fagmiljøets sosiale dynamikk og smitteeffekt. Et godt fagmiljø vil gjøre det lettere å skape en arena for medbestemmelse, tilbakemeldinger og diskusjoner som er positivt for læring. Individuell medbestemmelse bør likevel ikke gå ut over organisasjonens behov.

### **3.5 Kompetanseutvikling og læringsprosesser**

Ifølge Lai (2013, s. 33) bør det foreligge en *kompetansestrategi* for en læringsprosess. En slik strategi skal enkelt fortalt gi mål og retningslinjer for satsing på kompetanse. Det bør det komme frem hvordan investeringene i kompetanse vil bidra til å nå organisasjonens virksomhetsmål, hvilke type kompetanse som skal vektlegges og hvilke tiltak som skal

---

prioriteres. Det finnes flere tiltak for å satse på kompetanse, både gjennom å anskaffe ny kompetanse gjennom rekruttering, utvikle ny kompetanse fra eksisterende bemanning, og mobilisering av kompetanse gjennom å forvalte eksisterende kompetanse på en verdiskapende måte. Når man studerer endringer i organisasjoner er det viktig for å få innsikt i forbedring og effektivisering av eksisterende produksjon (Jacobsen & Thorsvik, 2021, s. 16). Når man skal studere utvikling av kompetanse i læringsprosesser, må man få innsikt i hvordan disse blir utført i praksis. På den måten kan man lettere få innblikk i hvordan læringsprosessene gir resultater for utvikling av kompetanse og tilrettelegging for læringspotensial.

### ***3.6 Læringspotensial***

Ifølge Moxnes (2000, s. 125) finnes det flere forhold på faktorer som påvirker læringspotensial. Det første forholdet handler om det personlige forholdet; deltakernes mulighet eller kapasitet for å lære. Her spiller et individs evner og holdninger en rolle for evnen og lysten til å lære, og motivasjon har stor betydning. For at mulighetene for læring skal være til stede er det flere faktorer som må tilrettelegges for slik at ansatte kan oppleve mestring og trygghet. Det er viktig å skape en trygghet rundt læring for at angst mot læring blir mindre, og smitteeffekten av læring ikke påvirker andre ansatte negativt.

Det andre forholdet handler om det mellommenneskelige område, at læringsmiljøet legger til rette for at læring kan skje (Moxnes, 2000, s. 135). Dette område handler om hvordan overføring av læring skal kunne skje i grupper, innflytelse, betydningen av tilbakemeldinger, og kultur.

Det tredje forholdet handler om det organisatoriske området, som handler om atmosfæren som er skapt av ledelsen eller organisasjonens struktur (Moxnes, 2000, s. 144). Her har belønningssystemer, avstand mellom nivå i organisasjonen, arbeidspress, kommunikasjonskanaler og beslutningsmyndighet en betydning for læringspotensial. Ifølge Saint (1974 som referert i Moxnes, 2000, s. 137) stort arbeidspress er uforenelig med god læring. Organisasjonsstrukturer hvor ansatte opplever høy sentralisering kan også oppleve forsterket angst. Disse tre forholdene er avgjørende for læringspotensial og tilegnelse av kompetanseelementer.

---

### 3.6.1 Læringsprinsipper

Denne delen vil jeg presentere læringsprinsipper og betingelser for atferdsendring som kan ha betydning for læringspotensial. Moxnes (2000, s. 169) viser til flere læringsprinsipper som må være oppfylt for at læring skal kunne skje. Prinsippene som oppfylles, vil være avgjørende for hvordan ansatte opplever læringsprosessene. De humanistiske læringsprinsippene går ut på å ha mål, mening, motivasjon, medbestemmelse og mulighet til å lære. Moxnes nevner i tillegg tekniske læringsprinsipper som betydningen av tilbakemelding, øving, overføring, forsterkning av læring gjennom belønning, samt fordeling av læring over tid.

### 3.6.2 Betingelser for atferdsendring på organisasjonsnivå

Både Kirkpatrick (1987, som referert i Lai, 2013 s. 193) og Weick (1996) presenterer flere betingelser for adferdsendringer. Det er spesielt viktig ved læring i endringsprosesser at organisasjonen klarer å legge til rette for atferdsendring som en betingelse for læringspotensialet og viljen til å gjennomføre læringen.

På mange måter passer Weicks (1996) årsaker inn med Kirkpatrick (1987) teori om fem betingelser på atferdsendring:

Kirkpatrick	Weick
Deltakerne må ha et ønske om forandring	<b>Kultur og yrkesstolthet:</b> Læringsprosessen oppleves som forenelig med kulturen, strukturene og den ansattes arbeidsoppgaver og rolle.
Hensiktsmessige belønningssystemer for atferdsendringer må være til stede.	<b>Konsekvenser:</b> Et individs ønske til å lære er avhengig av hvilke konsekvenser læringen gir.
Deltakerne må vite hva som skal endres, og hvordan de skal gjøre det.	<b>Budskap:</b> Det må ikke være hinder for at ansatte får med seg budskapet, og det må være begrunnet og troverdige.
Deltakerne må befinne seg i et godt og trygt arbeidsklima.	<b>Stress:</b> Når medarbeider skal gjøre noe de ikke er kjent med, kan opplevelsen av stress gjøre at de prioriterer å gjøre det de kan best.
Deltakerne må få nødvendig hjelp til å anvende den nyervervede læringen.	<b>Redsel for å gjøre feil:</b> Dersom læringsprosessen oppleves som skremmende kompleks og tidskrevende kan det skape redsel for å gjøre feil og igjen motvilje til å lære. Da er det viktig å tilrettelegge for at individet får tilstrekkelig hjelp.

Tabell 2. Betingelser for atferdsendringer

---

### ***3.7 Individuelle realiseringsbetingelser***

#### *3.7.1 Motivasjon*

*Motivasjon* kan synligjøres som et individs engasjement, nysgjerrighet eller ønske om faglig utvikling. *Motivasjon* fungerer som en forutsetning og drivkraft for læring Moxnes (2000). Kognitive tankesett og vaner er viktig å forstå for å forstå *motivasjon*, holdninger, hvordan man identifiserer seg selv og andre samt organisasjonen. Et individs karakter er basert på vaner og erfaringer, og de styrkene som et individ har bør bygges videre på gjennom *motivasjon* (Ruud, 2021, s. 127). Jeg vil presentere utvalgte kognitive *motivasjonsteorier* som baserer seg på årsaker til *motivasjon* i henhold til studiet.

#### *3.7.2 Prososial motivasjon*

Prososial *motivasjon* handler om *motivasjon* som kommer av gode relasjoner. En ansatt kan føle en forpliktelse til å gjengjelde god behandling eller følelse av å bli verdsatt av en kollega, leder eller organisasjon. Forpliktelsen kan gjengjeldes ved å ha positive holdninger og produktiv adferd (Kuvaas & Dysvik, 2020). Grad av opplevelse av organisatorisk støtte vil kunne påvirke prososial *motivasjon* og organisasjonsforpliktelse.

#### *3.7.3 Indre og ytre jobbmotivasjon*

Indre *motivasjon* kan komme av et individs indre ønske av å lære noe nytt eller følelsen av å mestre jobben (Kuvaas & Dysvik, 2020). Å lære kan handle om et ønske om å prestere, eller for å unngå å mislykkes. Ytre *motivasjon* kan komme av et individs betingelser for innsats, i form av belønning og konsekvenser. Personer med høyere mestringstro vil derfor være mer indre motivert. Indre *motivasjon* er prosessorientert fremfor målrettet. Å lære blir da et middel for å oppleve mestringfølelsen. Når et individ har mestringstro rundt vurderinger av egen kompetanse så vil også flere muligheter for læring åpne seg. (Bandura, 1986, 1990, som referert i Lai, 2013, s. 148). Mestringfølelse kan komme av at et individ opplever å ha kontroll og tillit til seg selv, organisasjonen og arbeidsoppgavene (Lai, 2013 s. 168). For at et individ skal ha mestringstro så bygger det på en personlig form for forventning om at innsats vil gi resultater.



---

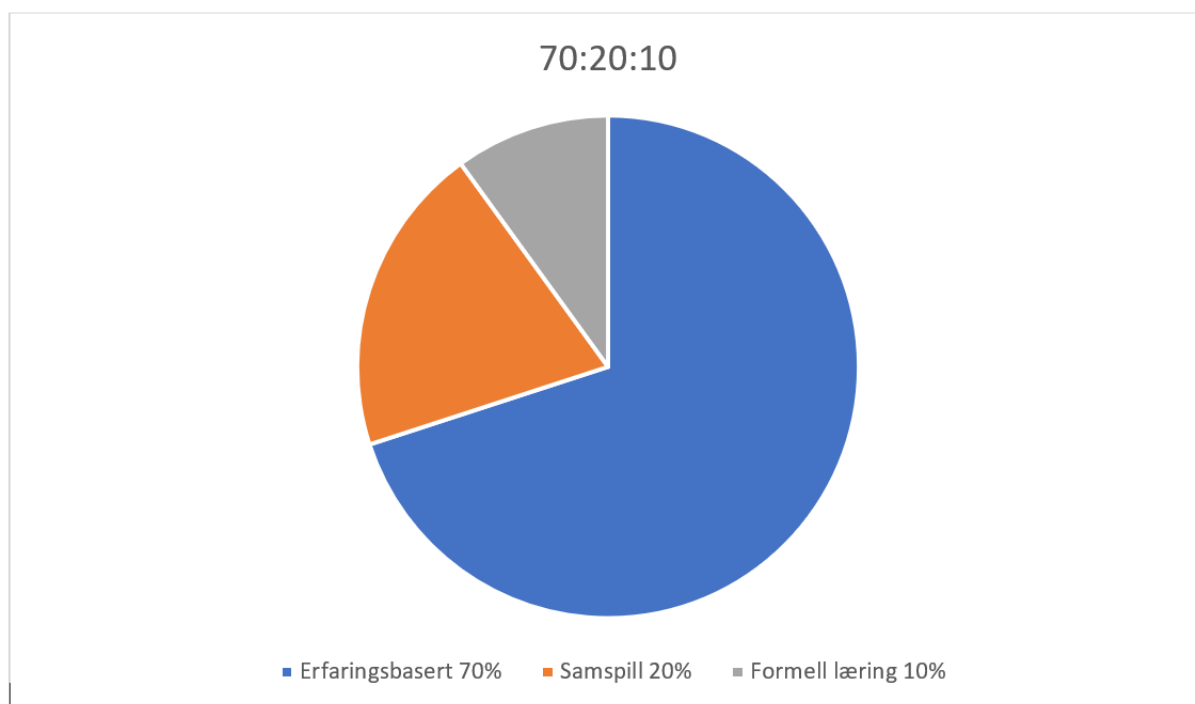
### 3.8 Organisatoriske realiseringsbetingelser

#### 3.8.1 Organisasjonslæring

Kvålshaugen, Wennes & Nesse (2019) snakker om organisasjonslæring som summen av alle individers egen læring, og læring skjer gjennom deltakelse på arbeidsplassen. Jeg skal presentere ulike typer læringsmetoder som kan fremme denne typen læring.

#### 3.8.2 70:20:10 Rammeverket

Jennings 70:20:10 modell viser hvilken type læring som gir utbytte. Filstad (2016, s. 66). 70% av læringen skjer gjennom praksis eller egenlæring. 20% av læring skjer gjennom utvikling og samspill gjennom andre. 10% av læring skjer gjennom formaliserte fysiske kurs, og programmer Den uformelle læringen presenterer 90% av læringsutbytte i denne modellen, og formell læring presenterer 10%. For at læringen skal ha mest mulig utbytte bør det tilrettelegges for god egenlæring og gode arenaer for kunnskapsdeling.



Figur 1: 70:20:10 Rammeverket

#### 3.8.3 Egenlæring

For å kunne tilrettelegge for at egenlæring skal kunne skje på arbeidsplassen må det tilrettelegges for at informasjon skal være lett tilgjengelig og lett å forstå (Ruud, 2021, s. 202). For å kunne tilrettelegge for at egenlæring skal kunne skje på arbeidsplassen må det også tilrettelegges for at ansatte skal ha tid og kapasitet til å lære. Et klima hvor ansatte føler de ikke har tid til å prioritere læring vil gjøre kompetanseutviklingen i selskapet vanskeligere.

---

Mange individ kan oppleve læringslammelse gjennom kompleksitet, informasjonsoverflod og lite tid.

#### *3.8.4 Utvikle en arena for fagmiljø*

Å skape en arena og et miljø for samspill og veiledning er svært viktig for både for kunnskapsdeling, kunnskapskulturen og den sosiale dynamikken i gruppen (Ruud, 2021, s. 202). For at en kultur for kunnskapsdeling skal være mulig, må det tilrettelegges for å lære av hverandre gjennom samarbeid og interaksjon og samtidig oppmuntres til at ansatte tar initiativ og ansvar for kunnskapsdeling (Filstad, 2016, s. 135). Et slikt initiativ vil kunne oppmuntre til nye ideer, lære av erfaringer og feil. Taus kunnskap er forankret i praksis og den konkrete konteksten, og kan derfor deles gjennom samarbeid, da det lettere kan bli observert og imitert (Filstad, 2016, s. 115).

*Kompetansekulturen* danner grunnlaget for hvordan erfaringer ansatte deler med hverandre, hva som deles av kompetanse og igjen hvordan kompetansen henvendes i praksis (Lai, 2013, s. 113). Hvordan kompetansen henvendes i praksis er med på å lage vaner, og er derfor viktig bygge videre på. Kulturen i organisasjonen er ifølge Lai svært avgjørende for både motivasjonen og læringskapasiteten til de ansatte. Ledere bør derfor fungere som gode rollemodeller og være med på å skape et miljø som ikke oppleves negativt for læring og utvikling (Ruud, 2021, s. 202). Et slikt miljø bør tilrettelegges lokalt, og være med på å skape et klima som ikke oppleves som et høyt avstandsforhold, slik at ingen er redd for å stille spørsmål. Et slikt læringsklima vil naturligvis ha lettere for å dele erfaringer og tilbakemeldinger til hverandre.

#### *3.8.5 Mentorrollen*

En mentor har som hensikt å tilrettelegge for karriereutvikling, tilpasning til endringer og arbeidstilfredshet for medarbeiderne (Yukl, William & Gardner, 2020, s. 406). Det er generelt lite kjent hvilke ferdigheter, verdier og adferd som er ønskelig hos en mentor, men en mentor er ikke nødvendigvis medarbeiderens sjef, men er ofte på et høyere nivå i organisasjonen. Effektiviteten av veiledning antyder at uformelle veiledninger vanligvis er mer vellykket enn et formelt mentorprogram. Frivillig deltakelse i formelle mentorprogram er en viktig suksessfaktor da og mentorer med sterkere interesse, selvtillit og relasjon ga mer støtte til medarbeiderne. En utfordring er derfor mentorer som føler at de ikke er kompetente nok til å kunne hjelpe sine ansatte godt nok med kompetanseutvikling (Ruud, 2021).

---

## 4. Metode

### 4.1 Kvalitativ Forsknings metode

I min forskning har jeg valgt kvalitativ forskningsmetode. Metoden ble valgt fremfor kvantitativ forskningsmetode, som den andre tilnærmingen til datainnsamling. Metode er en den praksisen og verktøyene som benyttes for å samle data (Reiss, 2013). Kvalitativ metode skiller seg ut fra kvantitativ metode gjennom vektlegging av forståelse fremfor forklaring og fremheving av innsikt fremfor oversikt (Tjora, 2017, s. 24). Avgjørende for mitt metodevalg var valg av tema, da jeg ønsket å studere prosesser i en organisasjon i forhold til ansattes opplevelse av den. På bakgrunn av studien anså jeg det som mest hensiktsmessig velge kvalitativ forskningsmetode, da metoden vil kunne gi meg tilgang på mye detaljert informasjon om de ansattes egne fortolkninger av prosessene.

En induktiv tilnærming vil si at man jobber fra empiri til teori, i motsetning til deduktiv tilnærming hvor vi ser etter hvordan empirien passer med teoretisk rammeverk (Tjora, 2017, s. 18). Med en kvalitativ induktiv tilnærming i denne oppgaven har jeg valgt å bruke datainnsamlingsmetodene observasjon, intervju og dokumentanalyse.

#### 4.1.1 Etnografisk metode

Etnografisk metode er en kombinasjon av intervjuer, observasjon og dokumentstudier. Ved å kombinere intervju og observasjon har man mulighet til å avdekke forskjeller mellom det som blir formidlet i intervjuene, og det forskeren ser og opplever gjennom prosessene. Forskningsmetodene vil da utfylle hverandre. (Tjora, 2017, s. 55) Ved å både intervju og observere kan man forske på hvordan de ansatte både tolker og reagerer i samme situasjoner. Dokumentstudier handler om å samle inn, behandle og tolke ulik informasjon i tekster og dokumenter. Da denne dataen er samlet inn for et annet formål enn forskerens vil denne type data defineres som sekundærdata (Jacobsen, 2015). Dokumentstudier som tilleggsdata brukes i tillegg til primærdataene som skapes gjennom intervju og observasjon (Tjora, 2017, s. 183). Dokumentene som er blitt samlet inn har vært knyttet til dette aktuelle casestudiet og er tilgjengeliggjort på NTNU og BOTT ØL samarbeidet sine egne kommunikasjonskanaler.

#### 4.1.2 Forskningsdesign

Valg av forskningsdesign baserer seg på hvordan man skal sikre datainnsamling for å besvare valgt problemstilling (Jacobsen, 2015). I min studie har jeg valgt casestudiedesign. I denne oppgaven handler problemstillingen om en endringsprosess direkte knyttet til NTNU som casebedrift, problemstillingen ble da førende for valg av forskningsdesign.

---

Casestudier er avgrenset til et miljø, og i dette tilfellet avgrenser studiet seg til tidsrelaterte endrings prosesser ved NTNU. En casestudie vil avgrenses gjennom case organisasjonen, hvem det er mulig danne datagrunnlag fra (Tjora, 2017, s. 41). I min case vil det være læringsprosessene på NTNU som danner involvertes reaksjoner. Da vil forskningsobjektene naturlig avgrenses til de som har innflytelse eller blir involvert i prosessene.

## ***4.2 Metodologi***

Metodologi handler om forskerens antakelser basert på underliggende logikk i forskning (Reiss, 2013). For å skille metode og metodologi fra hverandre, så kan metode forklares som verktøyene for å samle data, mens metodologi handler om forskerens forståelse av data. Hva forskningsobjektene sier, gjør og skriver er med på å skape en subjektiv tolkning hos forskeren.

### ***4.2.1 Hermeneutikk***

Jeg har gjennom kvalitativ metode benyttet meg av den hermeneutiske tilnærmingen. Hermeneutikk, også kalt tolkningslære, er en metodologisk tilnærming som handlet først om å forstå virkeligheten gjennom tekst (Andersen, 1994 s. 187). Hermeneutikken ble senere til en felles metodologi gjeldende for alle menneskelige fenomen etter 1800 tallet. I dag er hermeneutikk er en empirisk analytisk vitenskapsteori som tar utgangspunkt i å fortolke meningsfulle fenomener, og organisasjoner tolkes gjennom forskerens subjektive forståelse (Nyeng, 2004 s. 67) og (Andersen, 1994).

Scientismen går ut på at det finnes flere måter å frembringe kunnskap på, ikke bare gjennom vitenskapelig tenking (Okasha, 2016). Organisatoriske fenomen krever helt andre metoder for å forstå et fenomen enn vitenskapelige, da en forståelse av organisasjoner kan skapes subjektivt gjennom å danne mening av andre individs hensikter, normer, følelser og tanker. I denne oppgaven vil jeg gjennom kvalitativ metode tolke mine egne opplevelser og handlinger gjennom observasjon, i tillegg til deltakernes egne fortolkninger gjennom intervju. Dette kalles den doble hermeneutikk og forklarer at mennesker er bundet til å fortolke fortolkninger (Nyeng, 2004 s. 80).

### ***4.3 Observasjonsstudier***

Observasjonsstudier er en kvalitativ forskningsmetode hvor forskeren samler inn data ved å delta åpent eller skjult utvalgte miljø eller situasjoner over en viss tid (Tjora, 2017, s. 51). Hensikten med å samle empiri er å få en forståelse over hva som skjer, hva som blir sagt og

---

ha mulighet til å aktivt stille spørsmål i en naturlig kontekst.

Fordelen med observasjonsstudier er at de gir unik tilgang på data gjennom situasjoner i en naturlig sosial eller organisatorisk setting. Man kommer så nær empirien at tolkningen av den vil kunne gi helt andre data enn man ville ha fått kun gjennom intervjuer. Tilgangen på data blir så stor at intervjuer ikke blir like nødvendig for å hente samme mengde data.

Tjora argumenterer for at observasjon bør inkluderes om mulig for å finne ut hva folk faktisk gjør og hva som faktisk skjer, fremfor hva intervjuinformanter selv tolker og formidler i et intervju (Tjora, 2017 s. 53).

#### *4.3.1 Interesse for å forske på egen arbeidsplass*

De endringene som har skjedd og fremdeles skjer på NTNU fanget min faglige interesse innen strategi, organisasjon og ledelse, i tillegg til at timingen for å skrive oppgaven var veldig unik. Tidslinjen til observasjonsstudiet foregikk parallelt med masterskrivingen i to måneder fra midten av januar til midten av mars 2023.

Flere av endring og læringsprosessene som skjer NTNU er veldig relevant for min valgte studieretning strategi, organisasjon og ledelse. Å forske på NTNU som casebedrift ble derfor et motiverende valg for meg. Det å forske på egen arbeidsplass og de prosessene man går gjennom kan vekke interesse for både meg og andre deltakere i studien (Barley og Kunda 2001, som referert i Tjora, 2017 s. 53.) Denne interessen kan være medvirkende for å få tilgang på unike interne situasjoner i casebedriften, og igjen flere gode refleksjoner fra informanter.

#### *4.3.2. Valg av observasjonstype*

Jeg valgte observasjonsstudier av egen arbeidsplass hovedsakelig fordi jeg var i en posisjon som kunne gi meg tilgang på mye data. Da NTNU er min arbeidsplass og casebedrift ville jeg benytte meg av muligheten til å observere prosessene under overflaten, og samtidig komme tettere på prosessen. Jeg fikk da være en naturlig aktiv deltaker i prosessene som jeg ønsket å forske på. Som en dynamisk observatør med to roller som både forsker og kollega, oppsto det ofte sosiale interaksjoner mellom meg og deltakerne. I dynamisk observasjon flytter observatøren seg sammen med de observerte og jobber sammen Wadel (2011, som referert i Tjora, 2017, s. 68). Dynamisk observasjon egner seg godt i organisasjonsstudier med naturlig tilstedeværelse på arbeidsplassen som jeg har. Denne varianten observasjon ga meg en adgang til å observere hvordan deltakerne naturlig handler, reagerer og kommuniserer fremfor å få dette tolket på i en intervjusituasjon. Det at jeg kjenner den interne kulturen og fagspråket anså jeg som fordelaktig for å tolke spesifikke og presise detaljer av situasjoner og samtaler.

---

Hvordan en interaksjon oppstår i observasjonsstudier har stor betydning for valg av observatør rolle (Tjora, 2017, s. 62). Jeg valgte en åpen observasjonsrolle hvor de observerte vet at jeg er både deltaker og forsker, i motsetning til skjult observatør hvor deltakerne ikke vet at jeg er forsker (Raymond Gold, 1958, som referert i Tjora s. 59).

#### *4.3.3 Arena for observasjon*

Fysiske og digitale arenaer hvor prosjektøkonomene naturlig interagerer med hverandre ble valgt som aktuell for observasjon. Jeg observerte Bidrag og oppdrags aktivitets (BOA) møtene hvor prosjektøkonomene på observasjonsfakultetet møtes annenhver uke. Jeg observerte også prosjektøkonomenes ukentlige arbeidsmøter på fakultetet, teams kanalen og formelle kurs og møter for alle prosjektøkonomene på hele NTNU.

### **4.4 Dybdeintervju**

Målet med dybdeintervjuene var å kunne samle nok data for å kunne legge et godt grunnlag for en induktiv empirisk analyse. I tillegg til observasjon av prosjektøkonomer på eget fakultet, holdt jeg fem intervjuer av to prosjektøkonomer, en prosessrådgiver, en økonomisjef og en innføringsleder. Jeg studerte deltakere fra tre ulike fakultet i denne studien, hver enkelt rolle vil ha konfidensiell tilhørighet til et spesifikt fakultet.

#### *4.4.1 Intervju i praksis*

Dybdeintervjuene formet jeg gjennom en semi-strukturert intervjuguide, hvor spørsmålene er formulert på forhånd av intervjuet (Bell *et al.*, 2022). Intervjuguiden har som mål å få informantene til å dele egne refleksjoner om forhåndsbestemte tema, og samtidig skape en fri samtale rundt andre temaer som jeg ikke hadde tenkt på forhånd. Jeg opplevde det som nødvendig å ha et semistrukturert intervju med intervjuguide, for å sørge for at jeg fikk gått gjennom de planlagte temaene og holde struktur på intervjuet underveis.

Intervjuet ble formet gjennom tre typer spørsmål: Åpning spørsmål, refleksjon spørsmål og avslutning spørsmål. Intervjuene foregikk ansikt til ansikt på deres egne kontor eller på møterom, valgt fra informantens side i kjente omgivelser. Tema ble informert om i forkant av intervjuet, hensikten var for å gjøre intervjuene mest mulige informative. Det kan også ha resultert til et kortere intervju, enn dersom jeg ikke opplyste om dette (Tjora, 2017, s. 153). Det ble også informert av intervjuene ville vare en time, men opplevde at intervjuene varierte mellom å vare alt fra 40 minutter til over en time uten at det var noe problem. Gjennom å

---

legge av god nok tid i intervjuet og skape en avslappet atmosfære vil det være lettere for informanten å dele sine holdninger, refleksjoner og erfaringer (Tjora, 2017, s. 114).

Åpning spørsmålene i intervjuguiden var med på å etablere en trygghet i relasjonen mellom meg som forsker og vedkommende som intervjuobjekt. Åpningsspørsmålene handlet i all hovedsak om rolle, arbeidsoppgaver og ansvarsområder. Da jeg allerede har en kollegial relasjon med flere av intervjuobjektene skjedde tillitsetableringen fort. Tillitt danner gode forutsetninger for å få gode refleksjoner underveis i intervjuet (Tjora, 2017, s. 148).

Refleksjonsspørsmålene handlet om forhåndsbestemte temaer. Målet var at informanten skulle dele sin opplevelse og tolkning av temaene som vi gjennomgikk i intervjuet. Jeg stilte åpne spørsmål, ba informanten utdype flere utsagn og stilte oppfølgingsspørsmål rundt nye aspekter som jeg syntes var interessant. Jeg opplevde at vi ofte bevegde oss utenfor intervjuguiden, da jeg var åpen for å undersøke andre tema enn de jeg hadde forespeilet til å begynne med. På den måten styrte empirien intervjuet i større grad fremfor utvalgt tema, men jeg fikk likevel gått gjennom de forhåndsbestemte temaene i intervjuguiden. Jeg opplevde at samtalene var frie og uformelle, og jeg brukte intervjuguiden hovedsakelig for å få intervjuet til å gå i riktig retning. Jeg opplevde i et av intervjuene at informanten klarte å snakke seg gjennom store deler av de forhåndsbestemte temaene, da fikk jeg mye ny verdifull innsikt og gode refleksjoner underveis i intervjuet. Andre informanter kunne slite litt med å svare utfyllende på noen spørsmål, da måtte jeg stille flere åpne oppfølgingsspørsmål for å få reflekterte svar. Spørsmålene i intervjuguiden anså jeg ikke som sensitiv, så det var ikke vanskelig å få informantene til å utdype resonnetet sitt ytterligere uten å måtte ytre mine egne indikasjoner.

Jeg ikke ute etter å bekrefte eller avkrefte egne subjektive forståelser under intervjuet, og jeg sa flere ganger under intervjuet til intervjuobjektet at deres perspektiver og opplevelser rundt ulike tematikker var det viktige. Det finnes ikke fantes noe rett eller galt svar (Håland 2008: 32, som referert i Tjora, 2017 s. 149). Flere av intervjuobjektene så ut til å slappe mer av når jeg sa akkurat dette rundt tema de var litt usikre på i utgangspunktet.

Jeg opplevde at informantene var engasjert i temaene som jeg gjennomgikk, da de har såpass nært forhold til endringsprosessen og sin egen arbeidsplass. Graden av refleksjoner rundt forskjellige temaer varierte med ulike roller, ansvar og arbeidsområder. Noen tema var også mindre aktuelt for noen intervjuobjekter, men for andre mye mer aktuelt. Det operasjonelle arbeidet og erfaringer med prosessen ble stilt til prosjektøkonomene og prosessrådgiveren i

---

høyere grad, og spørsmål om bakgrunnen for selve prosessen, ledelsen og strategien ble mer aktuelt for økonomileder og innføringsleder.

Avrundingsspørsmålene handlet mye om veien videre i endringsprosjektet, hva informanten ser for seg blir å skje i fremtiden og om hvilken betydning de tenker prosessen vil ha for dem. Etter opptaket takket jeg for intervjuet, fortalte om veien videre og satte søkelys på å skape en god avslutningsstemning.

#### ***4.5 Dokumentstudier***

I dokumentstudier brukes dokumenter som omtales som sekundærdata, altså data som er produsert for andre formål enn forskning (Tjora, 2017, s. 182). NTNU er en offentlig organisasjon hvor det meste av informasjon blir offentliggjort etter offentlighetsloven. Sekundærdataene som jeg har benyttet meg av i mine dokumentstudier er ikke produsert for forskning på temaene, men produsert i forbindelse med BOTT ØL prosessen med hensikt om å informere ansatte om prosessen.

##### ***4.5.1 Kommunikasjonsmateriell***

Jeg har hentet kommunikasjonsmateriell laget for informasjon til ulike BOTT spesifikke roller og brukt dette som sekundærdata. Det meste av kommunikasjonsmaterialet er laget av BOTT ØL prosjektledelsen, og er modifisert nedover i organisasjonen for å tilpasse den enkeltes rolles informasjonsbehov. Kanalene jeg fant sekundærdata var på fakultetsinterne teams kanaler, epost, på innsida, og på nettsiden bott-samarbeidet.no. Dokumenter jeg fant på de ulike kanalene var for det meste PowerPoint presentasjoner laget for ulikt publikum. Publikum for disse presentasjonene kunne variere mellom prosjektøkonomer, prosessrådgivere, ledere og innføring ledere. Jeg fant også mye overordnet organisasjonsspesifikk informasjon om BOTT ØL prosjektets strategi, mål og prosesser.

#### ***4.6 Veien til mine funn, en kombinert datainnsamling***

Datainnsamlingen var overveldende til å begynne med og det var nødvendig å velge temaer i forkant av intervjuene da det fantes så mye man kunne forske på i NTNUS endringsprosess. Derfor brukte jeg empiri fra felt-data og sekundærdata til å føre veien for meg.

Datainnsamlingen startet i det små gjennom observasjon og dokumentanalyse, men bygget seg opp etter hvert intervju og jeg fikk ideer om nye informanter underveis gjennom NTNUS nettverk. Denne metoden omtales som "Snøballmetoden" (Tjora, 2017, s. 135). For å få en dypere forståelse for prosessen og for å unngå å stille unødvendige mange spørsmål til mine



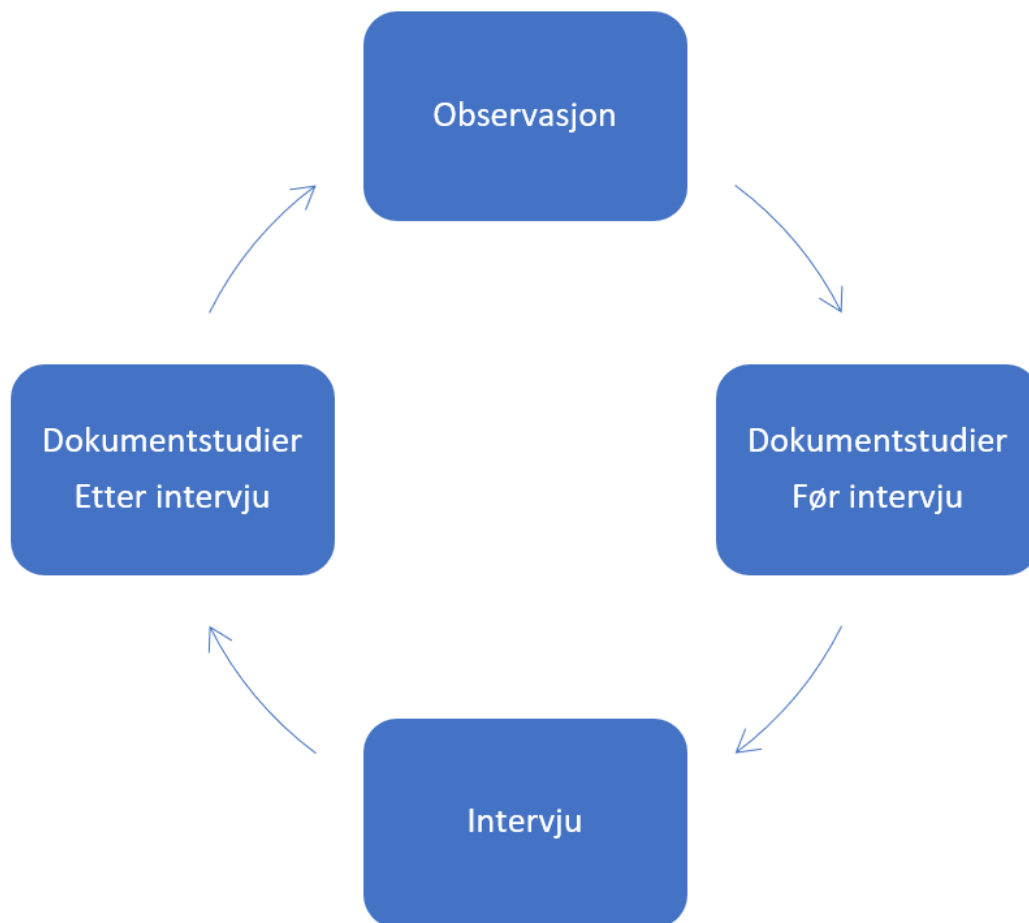
---

intervjuobjekter, brukte jeg sekundærdata og observasjon aktivt gjennom hele datainnsamlingsprosessen.

Temaene ble valgt ut i forkant av intervjuene basert på observasjonens og dokumentstudienes empirisk-analytiske referansepunkter (Tjora, 2017, s. 204). Tolkning av empiri fra feltnotater og sekundærdata sørget for en god induktiv utarbeidelse av intervjuguiden og analyse av datamaterialet. Sekundærdata ble brukt for å danne et bilde av tidslinjen av endringsprosessen, når planleggingen startet, når avgjørelser ble tatt, hvem som er involvert, hvilke aktiviteter som ble gjennomført og hva som er blitt kommunisert. På den måten fikk jeg et overordnet blikk på tidslinjen til de ulike prosessene før jeg begynte å velge ut de prosessene som jeg syntes virket interessant å forske videre på. Dokumentene var også viktig for meg for å kunne sette meg inn i de spesifikke rollene, hvilke ansvarsområder de ulike hadde og hvem som kunne være relevante deltakere i min studie.

En kombinert parallell datainnsamling var svært nyttig da jeg samlet inn mye data både i forkant og etterkant av intervjuene. Kombinasjonen av datainnsamlingsmetoder hjalp meg med å utarbeide intervjuguidene og en stødigere analyse underveis i masterskrivingen. Målet var å finne de temaene som gjerne gikk igjen eller temaer som jeg tidligere ikke hadde vært oppmerksom på, som kunne ha betydning for oppgaven. Temaer som gikk igjen handlet ofte om informantenes opplevelser med endringsprosessene og læringsprosessene.

I etterkant av intervjuene brukte jeg sekundærdata og observasjon for å enten bekrefte eller avkrefte mye av det som ble sagt i intervjuet. Samtidig gjennomgikk jeg datainnsamlingen med et nytt perspektiv for å avdekke andre tema som kunne være interessant å vite mer om i neste intervju. Intervjuprosessen avdekket forskjeller i de ulike rollenes opplevelser og andre aspekter ved prosessen som jeg ikke var klar over. Opplevelsene var ulike basert på hvilken rolle intervjuobjektene hadde, og mange av utfordringene gikk igjen.



Figur 2. Datainnsamling og analyseprosessen

#### 4.7. SDI analyse

Jeg har i denne studien valgt en induktiv analysemetode basert på den stegvis-deduktive induktive (SDI) metoden. SDI legger til grunn en induktiv systematikk når det gjelder koding av datamaterialet, dette for å unngå å konklusjoner før all empiri er gjennomgått. (Tjora, 2017 s. 196). SDI-metodikken er i denne oppgaven ment til å hjelpe meg med nødvendig systematisering av datainnsamling og analyse (Tjora, 2017 s. 226). Jeg fant ikke det teoretiske rammeverket før all data ble sortert og knyttet til egne koder for å beskrive empiriens vesentlige innhold. Datamengden ble på denne måten mer håndterbart gjennom gruppering av kodene, og la til rette for å sortere empirien etter tema. Den åpne induktive kodingen i SDI som omtales ofte som Grounded Theory (GT) (Tjora, 2017 s. 222). Teorier skal velges ut ifra data, fremfor å få data til å passe med teori. SDI metoden vil derfor indirekte redusere subjektive fortolkninger av datamaterialet og bestemme teori på forhånd.

---

#### *4.7.1 Empiri nær koding*

Under transkriberingen, dataanalyse av felt-notater og gjennomgang av sekundærdata utviklet jeg empiri nære koder manuelt for å kunne utføre en god induktiv koding (Tjora, 2017, s. 203). I empiri nær koding skal kodene være relatert til utsagn fra intervju eller observasjoner av situasjoner for å best mulig kunne gjengi formidlingen i det empiriske materialet. Jeg laget 295 empirinære koder basert på tolkning av innholdet i datainnsamlingen. På den måten ville kodene være så induktive som mulig, slik at kodene ikke kunne ha blitt laget på forhånd.

#### *4.7.2 Kodegrupperinger*

De empirinære kodene ble deretter sortert i flere kodegrupperinger for å danne et analytisk grunnlag mer håndterbart for videre analyse (Tjora, 2017, s. 207). Først grupperte jeg de 295 empirinære kodene etter ulike kodekategorier, og jeg endte opp med 12 kontogrupperinger som ble utviklet induktivt, resten av kodene som jeg anså som irrelevante for min oppgave havnet i en restgruppe. Kodegrupperingen fikk meg først og fremst til å kunne avdekke hva som går igjen i intervjuene for å finne mulige tema (vedlegg 9.6 Kodegrupperinger).

### **4.8 Kvalitetsindikatorer**

Jeg skal nå sikre kvaliteten på min egen forskning ved å diskutere metodevalg mot ulike kvalitetsindikatorer som Reliabilitet (pålitelighet), Validitet (gyldighet) og generaliserbarhet. Reliabilitet og gyldighet kan også omtales som forskningens troverdighet og bekreftbarhet av Thagaard (1998, som referert i Tjora, 2017, s. 231). Andre indikatorer som også har betydning for forskningens kvalitet, er transparens og etiske refleksjoner ved formidling av forskning.

#### *4.8.1 Reliabilitet*

Reliabilitet handler om å ikke gi feilaktig bilde av forskningen eller forvrengte faktiske forhold (Nilssen, 2012). Det skal altså være troverdige funn basert på logiske sammenhenger gjennom forskningen (Tjora, 2017, s. 231). For at forskningen skal framstå som pålitelig er det ikke fullstendig objektivitet som er idealet i hermeneutisk tilnærming (Nyeng, 2004). På grunn av et individs forforståelse for tematikken det skal forskes på vil fullstendig objektivitet være et umulig kriterium. (Tjora, 2017, s. 235).

Som forsker er det viktig at jeg beskriver konteksten til datainnsamlingen slik at mine funn blir pålitelige. Det at jeg forsker på min egen arbeidsplass må redegjøres for da det kan ha innvirkning på min interesse for studiet, mine forkunnskaper til tema og organisasjon og min kjennskap til informanter, som igjen kan påvirke resultater. En metodologisk åpenhet er

---

nødvendig for å få troverdige resultater i kvalitative studier, og tolkning av resultatene blir sentralt for å opprettholde krav til pålitelighet (Tjora, 2017, s. 31). Ved å være bevisst på uheldige effekter kan jeg argumentere for at effektene ikke bør kunne ødelegge for studiens pålitelighet.

Jeg har både kjennskap til flere av informantene i studiet og jeg har mye til felles med prosjektøkonomene da jeg arbeider som det selv. Da jeg vet at befinner meg i samme kontekst som flere av mine deltakere i observasjonsstudiet, har jeg valgt å intervju prosjektøkonomer fra andre fakultet i tillegg. Jeg har i tillegg intervjuet prosessrådgiver og ledere fra høyere nivå i organisasjonen.

Valg av to fakulteter var tilfeldig, da et av fakultetene ble valgt basert på mulighet for observasjon. Jeg hadde ingen erfaring med fakultetenes gjennomføring av kompetanseutvikling eller deres økonomiske situasjon. Jeg brukte NTNUs nettverk til å avdekke hvem som kunne være aktuelle kandidater, og valgte informanter underveis i datainnsamlingsperioden for å sikre at informantene var relevante objekter til å belyse valgte tema. Ved å bruke empiri til å velge intervju kandidater følte jeg at jeg kunne stole på at utvalget var pålitelig. Det kan likevel diskuteres at flere ulike intervjuobjekter ville avdekket flere verdifulle erfaringer eller perspektiver i en så stor organisasjon som NTNU, da jeg til stadig opplevde å få nye aspekter ved hvert intervju. Å oppnå metning i datainnsamlingen anså jeg ikke som et mål for å kunne ha tilfredsstillende datagrunnlag for masteroppgaven, og er ifølge Tjora (2017, s. 143) heller ikke nødvendig. På bakgrunn av oppgavens tidsbegrensning og omfang, samt NTNUS komplekse byråkratiske struktur vurderer jeg empirien min som et tilfredsstillende grunnlag til å besvare problemstillingen min. Mitt valg av informanter var strategisk valgt for å utføre studien på mest mulig pålitelig måte. Jeg vurderer informantene som høyst aktuelle til å gi gode reflekterte uttalelser om valgte tema, da informantene blir berørt av prosessen på hver sin måte og fungerer som representative perspektiver på analysen min.

Intersubjektivitet handler om at flere subjektive tolkninger bør være like, og regnes ofte som et krav for objektivitet i vitenskap (Kvale & Brinkmann, 2009). Altså en felles enighet om utfordringer og temaer som går igjen hos flere respondenter. På den måten eliminerer jeg mine subjektive tolkninger gjennom intersubjektivitet (Andersen, 1994). Datagenerering gjennom intervju kan være intersubjektivt ved å sammenligne svarene til de ulike informantene og finne tema, opplevelser og problemer som går igjen. Noe jeg gjorde med andre datainnsamlingsmetoder i tillegg, det anser jeg at øker påliteligheten i mine tolkninger.

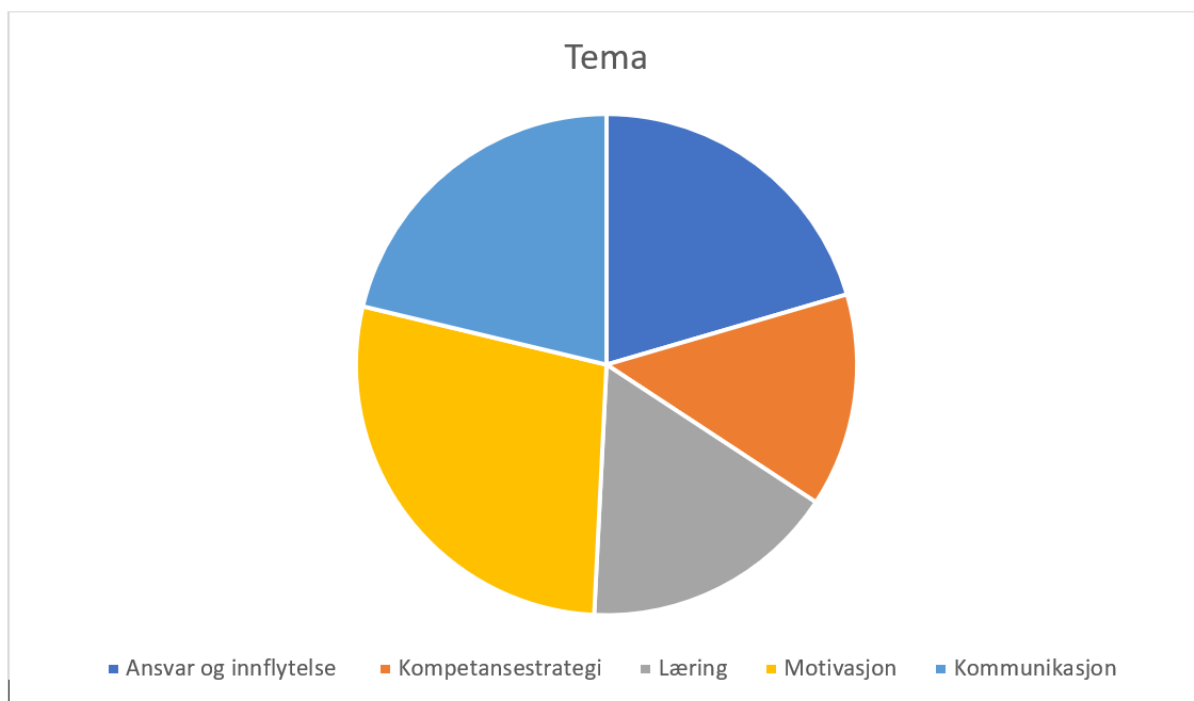
---

Den sosiale interaksjonen spille en rolle for hva som deles i et intervju. Under intervjuene jeg holdt trengte jeg lite tid på å bygge tillitt, på bakgrunn av en allerede kollegial relasjon. Informantens forventninger om at jeg har forforståelse av temaet, de interne faguttrykkene og prosessene jeg skulle intervjuer om, har muligens påvirket svarene som informantene ellers ville gitt en utenom forstående forsker. Hvor mye gjensidig tillitt det ville vært i en annen intervjusituasjon, og hvor mye som ellers ville blitt delt er vanskelig å si. Jeg velger å tro at den kollegiale tilliten stiller sterkt og at jeg derfor har fått gode reflekterte pålitelige svar. En deltakende observasjon i tillegg vil også bidra til å gjøre tolkningene til dataene intersubjektivt. Gjennom å sammenligne det som blir sagt i intervjuene med det som skjer i en gitt observert situasjon og sekundærdata, vil jeg som forsker bli farget av både mine og informantens tolkninger og gjøre analysen mer pålitelig.

#### 4.8.2 Tema

Jeg sorterte kodegrupperingene inn i ulike tema som hadde vært interessant å undersøke fra et teoretisk rammeverk, og jeg fikk et grunnlag for å finne funn fra empiri.

Jeg endte med fem tema som jeg skulle undersøke nærmere og finne mulige funn for å kunne besvare min problemstilling



Figur 3. Tema

Dannelsen av tema basert på teoretisk rammeverk er sluttet på den empiriske delen av analysen da det nå er litteratur som blir gjeldende i videre analyse (Stein, 1967, som referert i

---

Tjora, 2017. s. 210). Det teoretiske rammeverket som kunne være aktuelt å bruke i oppgaven ble i denne delen av kodingen kjent da SDI metodikken har som mål å være så empiri nær som mulig, og da må all empiri analyseres i forkant av valg av teori.

#### *4.8.3 Diskusjon av forskning på egen arbeidsplass*

Mine erfaringer som prosjektøkonom kan kritiseres for å farge mine tolkninger.

Som deltakende observatør hadde jeg et bevisst forhold til overgangen fra ansatt til forsker, og hva man måtte være observant på. Jeg tok med meg mine erfaringer fra prosjektøkonom rollen og samtidig gikk inn i en ny rolle som forsker på leting etter nye perspektiv. Med to roller la jeg merke til nye perspektiver og særtrekk ved ulike situasjoner. Jeg ble nysgjerrig på mine egne fortolkninger, og jeg ble bevisst på at tidligere erfaringer ikke skulle begrense min forskning, men heller forsterke den. Ved å være bevisst på mine egne tanker, og åpen for nye perspektiver, ønsket jeg å gjøre min erfaring til en fordel for oppgaven. Det som er viktig som forsker i observasjonsstudiene er å legge merke til særtrekk ved situasjonene (Tjora, 2017, s. 51). Det kan diskuteres at gjennom å forske på min egen arbeidsplass vil det være mer utfordrende for meg å se disse særtrekkene enn for en utenforstående. Det kan argumenteres at jeg lettere kan overse viktige detaljer og oppfatte de som naturlig, og dermed kritiseres for å være en svakhet i datainnsamlingen. Jeg har vært bevisst på disse mulige svakhetene og aktivt lett etter særtrekk ved ulike situasjoner og tolket disse for å unngå dette problemet.

Siden jeg ble prosjektøkonom i 2020 har jeg fått informasjon om at systemene jeg ble opplært til å bruke kun var midlertidig. Jeg har vært i fødselspermisjon mesteparten av tiden hvor BOTT ØL er blitt introdusert og kommunisert, derfor var mye av informasjonen og data fra dette studiet nytt for meg. Mitt syn på de gamle systemene var preget av forventninger om at alt var midlertidig, og jeg var av den grunn allerede åpen og nysgjerrig på endringsprosessene på NTNU. Jeg har derfor vært helt avhengig av å hente mer data gjennom observasjon og intervju, for å kunne få ordentlige reflekterte opplevelser fra prosjektøkonomer med mer erfaring enn meg selv. Jeg ser på min korte erfaring som prosjektøkonom, og erfaring med endringsprosesser generelt, som en fordel for oppgaven som kan bidra til å gjøre forskningen enda mer pålitelig. Jeg tenker at min tolkning av empirien med den forkunnskapen og erfaringene jeg har, vil kunne bidra til bedre forståelse for de interne prosessene, rollebeskrivelsene og arbeidsoppgavene internt i organisasjonen. Jeg vil si at det vil ha en innvirkning på empirien i den grad at jeg klarer å tolke data mer presist, og reflekterer over empirien med et høyere organisasjon spesifikt kunnskapsnivå enn det en objektiv forsker muligens hadde gjort.

---

Det kan kritiseres som en svakhet i pålitelighet fordi jeg som forsker, kan påvirke deltakere i studien til å få de resultatene man ønsker, eller motsatt fra deltakere med interesse for studien (Tjora, 2017 s. 52). Deltakernes og min evne til å påvirke for studien var noe jeg prøvde å avdekke og avverge for å gjøre studien pålitelig. Jeg anså at åpen observasjonsmetode ville være pålitelig, så lenge jeg var klar over mulige svakheter for påliteligheten samt "forskereffekten" (Tjora, 2017). Forskereffekten handler om at observasjonsstudier kan bidra til at deltakerne vil oppføre seg annerledes i starten når de blir observert. Når jeg har en deltakende rolle vil deltakerne først og fremst tenke på meg som kollega fremfor forsker, og jeg merket ingen forandring i adferd på deltakerne etter jeg informerte om min forskerrolle. Noe som jeg anser som positivt for studien da jeg ønsker å observere naturlig adferd.

Når jeg snakker om "omvendt" forskereffekt, er det jeg som forsker som blir påvirket av å observere (Tjora, 2017 s. 51). Da jeg allerede var en naturlig deltaker i konteksten, følte jeg meg annerledes som forsker i tillegg. Jeg syntes det var vanskelig å vite hvor deltakende jeg burde være, eller hvor deltakende jeg tidligere har vært for å forme situasjonene i minst mulig grad. Jeg bestemte meg for å prøve å holde meg mest mulig naturlig basert på den gitte møtesituasjonen. Jeg ble nysgjerrig på i min egen atferd som forsker, da jeg ble litt mer passiv i de fysiske møtene til å begynne med. Dette skjedde fordi jeg ikke ønsket å påvirke den naturlige situasjonen, og konsentrerte meg om å observere og tolke situasjonen. Jeg ønsket at også at mine handlinger som observatør skulle være diskret når jeg tok notater i de fysiske møtene. Derfor følte jeg at det var mest krevende å være observatør når møtene foregår fysisk. Å delta digitalt gjorde forskerrollen mye enklere for meg psykisk, men ikke nødvendigvis bedre for datainnsamlingen. Man sitter ofte bak en svart skjerm og ingen kan se om du noterer eller hvordan du reagerer, mens i det fysiske rom kan du lettere observere reaksjoner, ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Da flere har hjemmekontor ville det alltid være mulig å delta på møtene både fysisk og digitalt. Jeg valgte derfor å hovedsakelig delta fysisk på møtene. Men etter hvert følte jeg at min rolle som forsker ble mer naturlig i de fysiske møtene, og jeg tenkte ikke stort over at jeg hadde to roller. Ingen så ut til å vise interesse for om jeg noterte som forsker eller som kollega. Til tross for ulike kritikk ved observasjonsstudier, så anbefales det likevel ikke å droppe det (Tjora, 2017, s. 73). Så lenge jeg er bevisst på utfordringene som eksisterer ved å forske på egen arbeidsplass, vil jeg kunne sørge for at forskningen er pålitelig.

---

#### 4.8.4 Validitet

Validitet handler om metoden er egnet til å besvare problemstillingen, og i hvilken grad funnene representerer riktighet, sannhet og styrke i de resultatene som man får (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 15). Det må altså være en logisk sammenheng mellom prosjektets datainnsamling, funn og problemstilling. Som forsker må jeg forklare hvordan mine forskningsmetoder er egnet for å besvare min problemstilling.

For å begrunne forskningens gyldighet må jeg begrunne hvordan det å forske på egen arbeidsplass har påvirket mitt metodevalg. Datainnsamlingen tyder på at det skal være mulig for en annen forsker å komme frem til like lignende datamateriale, til tross for at metodevalget mitt ikke er like mulig for alle. Det er vanskelig å si om en forsker hadde kommet frem til andre resultater, men de jeg kom frem til ville trolig vært mulig å identifisere uten å være ansatt i organisasjonen. Forskningen min er likevel preget av høy intern prosess og detaljforståelse, så det ville nok tatt lengre tid for en annen utenom forstående forsker å sette seg inn i det. Jeg vurderer derfor forskningen min som gyldig til tross for at metodevalg kan gi ulikt datagrunnlag, da mine forskningsmetoder var godt egnet til å besvare min problemstilling.

#### 4.8.5 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet er knyttet til forskningens relevans utover de enheter som faktisk er undersøkt (Tjora, 2017, s. 231). Gjennom kvalitativ metode vil datamengder fra få personer bli sammenlignet og generalisert, for å så deretter bli kalt funn om dataene tolkes likt (Jacobsen, 2015). Generaliseringen av datamengder gjør det mulig for meg å tolke prosessene likt slik at de kan representere NTNU overordnet, til tross for at ikke alle fakultet og avdelinger er representert i datamaterialet (Tjora, 2017, s. 40).

Prosjektøkonomene utgjør omkring 100 årsverk på NTNU. Antall prosjektøkonomer på hvert fakultet varierer med hvor mange eksternfinansierte prosjekter fakultetet har. De tre fakultetene jeg har involvert i min oppgave har mellom 15 - 20 prosjektøkonomer på hvert sitt fakultet. Det kan dermed argumenteres at jeg har for lite data da det er et så stort utvalg av prosjektøkonomer, og mitt representative utvalg er for svakt. Jeg vurderer det likevel ikke som et premiss for generaliserbarhet i denne oppgaven å oppnå metning av informasjon. Jeg har ved hjelp av observasjonsstudier og dokumentstudier likevel fått dekt et bredt spekter av empiri som støtter mye av det samme som mitt representative utvalg av dybdeintervjuer opplever. Mye av datainnsamlingen fra mitt representative utvalg kan på mange måter generaliseres for å representere andre fakultet på NTNU, og samtidig gi unike perspektiver på flere tema som kan være nyttig for annen forskning.



---

Det kan argumenteres at funn i casestudiedesign ikke kan generaliseres fordi det ikke nødvendigvis kan overføres til andre bedrifter. Tjora (2017, s. 239) mener at generalisering ikke er et tegn på kvalitet kun basert på at funn kan overføres og tolkes likt.

Jeg har valgt NTNU som casebedrift og det kan argumenteres for at jeg har pragmatiske årsaker til valg av organisasjon på grunn av min kjennskap til NTNU. I forhold til generaliserbarhet så kan det kritiseres at pragmatiske valg ikke nødvendigvis er optimalt, men at det likevel er kvaliteten av tolkningen av resultatene som vektlegges høyest (Tjora, 2017, s. 27). Jeg ønsker med denne oppgaven å studere NTNU for å kunne presentere funn som generaliserbare. Da casestudiet mitt avgrensers seg til et spesifikt fenomen, endring, kompetanseutvikling og læringsprosesser, vil forskningen være relatert til fenomenet fremfor bedriften og kan derfor relateres til andre selskaper. Det kan kritiseres at det ikke kanskje ikke er nok casespesifikke beskrivelser i denne oppgaven for at andre skal kunne vurdere generaliserbarheten (Tjora, 2017, s. 240). For å kunne gjøre mine funn generaliserbare har jeg denne studien forsøkt å informere om de interne forutsetningene som ligger til grunn for mine resultater. På den måten kan en annen forsker ha grunnlag til å tolke mine funn på en annen måte, og selv avgjøre hva som gjør resultatene gyldige.

#### *4.8.6 Transparens*

Et krav til formidling av forskning er at forskningen skal være transparens (Tjora, 2017, s. 249). Det skal altså være en åpenhet om rundt valg av metode, casebedrift, problemstilling og teori, samt refleksjoner rundt forskningens kontekst, analyse, funn og andre aspekter som kan ha betydning for forskningen. Jeg har i denne oppgaven systematisk skrevet ned mine tidligere erfaringer og mine opplevelser med forskningen. Jeg har begrunnet valg og forutsetninger jeg har tatt, samt datafremstillinger og sitater underveis i oppgaven. Dette har jeg gjort fra begynnelse til slutt, fra datainnsamlingen til tolkning av resultat. Jeg har etter beste evne forsøkt å gjøre oppgaven så lettlest og forståelig som mulig med hensikt om å gi leseren et best mulig innblikk i min aktuelle case, datainnsamling, empiri og analyse for å igjen kunne ta stilling til kvaliteten i denne oppgaven.

#### *4.8.7 Etske refleksjoner*

Jeg har gjort etiske refleksjoner rundt valg av problemstilling, NTNU som casebedrift, forskningsmetode, informantene i oppgaven og valg av tema. I tillegg så har jeg gjort etiske betraktninger som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet (Tjora, 2017, s. 46).

---

Jeg har reflektert rundt hvordan mine tolkninger framstilles i oppgaven, slik at mine funn ikke skal oppfattes som bastante, men situasjon spesifikke. Jeg har forsøkt å være transparent rundt hva som danner grunnlaget for mine resultatet i forskningen, slik at andre kan vurdere påliteligheten, validiteten og generaliserbarheten.

På NTNU er det gjerne kun en eller to individ som besitter leder eller rådgiverstillinger på fakultet, jeg så det derfor hensiktsmessig av etiske hensyn for å sikre konfidensialitet og ikke oppgi fakultet de tilhører. Jeg opplyser heller at det er tre fakultet som deltar i studien fremfor å navngi disse. Det ville ikke være mulig å garantere anonymitet dersom jeg hadde oppgitt hvilke fakultet de tilhører. Jeg anser ikke det som vesentlig for oppgaven å ha konkret gjengivelse av fakultet for å kunne skrive om NTNU som casebedrift.

For å anonymisere individene under transkriberingen vurderte jeg at korrekt gjengivelse av dialekt ikke hadde betydning for analysen. Jeg valgte derfor å transkribere på norsk bokmål, og det ville være med på å sørge for at informanten ikke blir gjenkjent. Jeg tok likevel med dialektord eller uttrykk som hadde en betydning for uttalelsene. Gjennom anonymiseringen av fakultet anså jeg det som trygt å bruke direkte sitater fra intervjuene. Informanten skal ikke oppleve ubehag i ettertid for å ha deltatt i studien.

Forskningsprosjektet er godkjent av NSD (Personvernombudet for forskning) og jeg informerte ledelsen og deltakerne om datainnsamlingsmetodene i forkant av studiet. Intervjuguiden som er utarbeidet har hatt fokus på å vise respekt til korrespondenten og ikke villedde eller gjøre de utilpass. Intervjuobjektene har i tillegg signert et informert samtykke (vedlegg 9.1 Samtykkeskjema Intervju). Jeg sendte denne informasjonen til informantene i forkant av intervjuet på epost, og ba i tillegg om signatur på skjemaet rett før intervjuet skulle foregå. Jeg informerte om tema, bruk av lydopptak, konfidensialitet og sin rett til å trekke samtykke. På den måten sikret jeg at informantene hadde tillit til meg som forsker og kjente til sine rettigheter for å skape gjensidighet.

Av etiske hensyn og anbefaling fra leder så valgte jeg å informere om min rolle som observatør, til tross for at jeg kunne ha holdt dette skjult da jeg likevel anonymiserte individene og forsket hovedsakelig på reaksjoner rundt prosessene. Jeg ønsket ikke at noen skulle føle ubehag i forbindelse med observasjon i ettertid av studien, da gruppen på prosjektøkonom møtene kun besto av omkring 20 individ og var mine kollegaer. Formelle kurs og møter var oppmøte gjerne på over 100 prosjektøkonomer. Når individene er anonyme og ingen kan gjenkjennes, kan observasjonen foregå skjult. Derfor så jeg det ikke som

---

hensiktsmessig å informere hele NTNU at jeg var en observatør på disse møtene (Tjora 2017, s. 88). Jeg informerte derfor prosjektøkonomene på observasjonsfakultetet om min rolle som observatør, og de ble oppfordret til å gi meg tilbakemelding dersom de ikke ønsket å delta i studiet. Ingen valgte å ikke delta. Med dette mener jeg at informert observasjon kan forsvares, så lenge de er blitt informert om sin rett til å trekke seg og alle er anonymisert. Ingen foto, video eller lydopptak ble benyttet i observasjonsstudiet, kun felt-notater og hukommelse. Dermed anses ikke skriftlig samtykke fra alle informanter nødvendig for å kunne gjennomføre observasjonsstudiet (Tjora, 2017 s. 63). Konfidensialitet er sikret gjennom å ikke gi noen form for beskrivelser av deltakerne. Jeg valgte også å skjerme alle observerte deltakere ved å ikke bruke direkte sitater av det som ble sagt, da felt-notater ikke kan garantere en korrekt gjengivelse. Mitt navn på studien vil bli nevnt, og det vil derfor være mulig å finne ut hvilket fakultet jeg jobber på uten videre gjenkjennelser.

---

## 5. Empiri

I dette kapitlet skal det handle om å presentere funn fra datainnsamlingen ved bruk av sitater, bilder, og beskrivelser. Formålet er å presentere funn som har innvirkninger på prosjektøkonomenes læringspotensial. Jeg har sett etter fellestrekk og årsakssammenhenger til ulike opplevelser, samt kontraster på fakultetsnivå for å få bedre innsikt i organisatoriske omstendigheter som kan ha innvirkninger. Funn fra observasjon vil beskrives som min tolkning av læringsarenaer som jeg har observert. Sitater i kapitlet vil være hentet fra intervjuene, da jeg ikke siterer noen fra mine felt-notater direkte. Sitatene vil kun merkes med rolle, uten navn og tilknytning til fakultet. Sekundærdata kan bli gjengitt som sitater, bilder hentet fra PowerPoint, eller som skjermbilder. Disse vil da bli gjengitt ut ifra hvor sekundærdataene er hentet.

### **5.1 Tilrettelegging for kompetanseutvikling**

#### *5.1.1 Tilrettelegging for formell læring*

Økonomiavdelingen sentralt og prosjektledelsen BOTT ØL har ansvar for å gjennomføre og tilrettelegge for de formelle kursene prosjektøkonomene må gjennom, disse innebærer blant annet *prosjektøkonom (PØ) cafeer, digitale E-læringskurs og obligatoriske systemkurs*. De største utfordringene rundt den formelle opplæringen ser ut til å handle om *Bortprioriteringer, høy avstand mellom nivå 1 og 3 og dårlig kapasitet sentralt*.

#### *PØ cafeer*

De digitale PØ cafeene ble arrangert av økonomiavdelingen sentralt ukentlig for prosjektøkonomene på NTNU. PØ cafeene startet opp etter implementeringsdatoen som et supplement av den formelle obligatoriske opplæringen for å lære å bruke Unit 4 økonomisystemet.

Erfaringer fra PØ cafeene ble delt på bidrag og oppdrags aktivitets (BOA) møtene. De utfordringene som gikk igjen på møtene var avstanden mellom nivå 1 og 3, det var høy terskel for å stille spørsmål, men opplevde ikke alltid å få positive svar på dem. Prosjektøkonomene utrykte at man kan føle seg til bry når man stiller spørsmål om noe som tidligere har blitt presentert på PØ cafeene. Prosjektøkonomene føler også at bemanningen på nivå 1 er for dårlig, siden de ikke tar seg god nok tid til å svare ut spørsmål på PØ cafeene. Jeg observerte på PØ cafeene at det var stort sett de samme som sa noe i forumet, til tross for over 100 deltakere. Det ble utrykt i BOA møtene at PØ cafeene ikke fungerer like godt som

---

diskusjonsforum på bakgrunn av avstanden mellom prosjektøkonomene på nivå 3 og økonomiavdelingen på nivå 1.

*«Det er sikkert mange som synes det er litt ubehagelig å stille spørsmål i et stort forum der det er 100 stykker som hører på, og det forstår jeg veldig godt.» - Prosessrådgiver*

Økonomisjef anerkjenner at det har vært høy avstand mellom de ulike nivåene, men at dette er noe som er blitt jobbet med og har blitt bedre i BOA møtene.

*«(...) terskelen for å ta opp ting har vært høy og det har jo vært noe vi har ønsket å jobbe med hele tiden, at det skal være uformelle møter, det skal være et levende fagmiljø hvor man kan diskutere ting, man skal kunne stille dumme spørsmål uten at noen skal tenke at det er rart (...) ...jeg opplever at vi har kommet et godt stykke på vei og at det er en helt annen deltakelse og det er mye mer levende møter i matrisen nå enn det var for 2 år siden, det gjør at vi har bedre grunnlag til å samarbeide godt i den her innføringen.» - Økonomisjef*

Det kan se ut som at nivå 1 og prosjektøkonomene har ulike forventninger til oppmøte på PØ-cafeer. Prosjektøkonomene opplevde at PØ cafeene i utgangspunktet var tenkt som frivillige digitale møteforum, med hensikt å diskutere problemstillinger etter overgang til det nye systemet. De forstod det slik at det var mulighet til å bortprioritere møtene dersom noe annet arbeid skulle være viktigere, men føler i ettertid at det er forventet og nødvendig å møte opp, til tross for PØ møtene ble kommunisert som frivillig.

*«Jeg tror det er litt tvetydig om hvordan PØ cafeene skal være fra nivå 1, at det skal være opplæring at vi skal sitte og høre på, eller skal det være en spørretime.» - Prosessrådgiver*

I BOA møtene blir det uttrykt at mange prosjektøkonomer følte de hadde mistolket kommunikasjonen fra sentralt, og på grunn av dette har gått glipp av viktig kursing. Prosjektøkonomene som ikke prioriterte PØ-cafeene viser noe frustrasjon over at de kan ha gått glipp av viktig kursing og ønsker derfor opptak av PØ cafeene, for å ha mulighet til å se på disse i ettertid. Prosjektøkonomene som har deltatt fra starten var fornøyde med møtene og så ikke like stort behov for å ta de opp.

---

«Jeg har jo prøvd å være med på de BOTT cafe greiene, det synes jeg har vært et bra supplement til det kurset som var i desember. Eneste ulempen er jo at det ikke er tatt opp da.»  
– Prosjektøkonom 1

«(...) Dessverre så har jo de cafeene vært midt oppi NFR søknader og budsjettlevering, sånn at jeg måtte ha bortprioritert det.» - Prosjektøkonom 1

### *E-læringskurs*

E-læringskursene er videokurs som var ment til å ta i forkant av de obligatoriske kursene, og var den første formelle opplæringen prosjektøkonomene fikk. Kursene er utviklet at leverandører for økonomisystemene DFØ, og kursene er laget for fire ulike universitet. Prosjektøkonomene opplevde e-læringskursene som litt for generell, og mente det bar tydelig preg av at kursene var laget av en ekstern leverandør.

«Den e-læringen var ikke tilpasset NTNU. Den E-læringen oppfattet jeg var felles for alle». –  
Prosjektøkonom 1

Kursene ble også nedprioritert som følge av opplevelse av for lite relevans, lite tid og dårlig kapasitet blant prosjektøkonomene. En informant på intervju mente e-læringskursene fungerte bedre som oppslagsverk i etterkant av fysiske kurs.

«Å sitte å se på video er litt sånn, hvert fall hvis man skal gjøre det i forkant av å ha sett systemene ga meg ingenting, fordi jeg klarte ikke å relatere det til noe. Men det kan helt sikkert være greit å se det på nytt nå hvis det er noe man lurer på.» - Prosjektøkonom 2

### *Obligatoriske systemkurs*

Opplevelsen av de obligatoriske kursene var god, og prosjektøkonomene ønsket seg gjerne flere av disse. Det ble påpekt under flere intervju at det var lettere å prioritere opplæring når disse kursene er obligatoriske og fysiske.

Likevel følte de at det ikke var tilrettelagt for nok tid til å taste i systemene i etterkant av kursene. Det skulle vært mulig å taste i systemet i forkant også, da kursene kun var en måned før implementeringsdatoen, og man ikke rakk å sette seg så godt inn i systemet.

De var til tross for lite tid positiv til at det var lagt opp til egenlæring, det ble bare ikke prioritert på grunn av perioder med mye frister og viktige daglige arbeidsoppgaver.

---

### 5.1.2 Tilrettelegging for uformell læring

De uformelle læringstiltakene blir utviklet på fakultetsnivå, dette gjelder tilrettelegging for *egenlæring, kunnskapsdeling og lokal brukerstøtte*. Den uformelle læringen og det indirekte lederansvaret for tilrettelegging har blitt delegert overordnet til fakultetsnivå på NTNU (Nivå 2), men det varierer på ulike fakultet hvilken leder som har dette ansvaret. Deler av det operative ansvaret kan ligge hos innføringsleder, økonomisjef eller prosessrådgiverne på Nivå 2, men fakultetene følger en overordnet plan for brukerstøtte som er gjeldene for hele NTNU utarbeidet på nivå 1. Faktorer som tilrettelegger og gjør det mulig for prosjektøkonomene å prioritere egenlæring er *tid, kapasitet og tilgjengelig informasjon*.

#### *Prosjektøkonomenes tid og kapasitet*

Det kommer frem under intervju av at en av prosjektøkonomene og prosessrådgiver at opplevelsen av lite tid og kapasitet resulterer til stress og reduserer deres evne til å lære. Prosjektøkonomen føler ikke at kapasitetsstyringen til fakultetet har vurdert ressursbehovet godt nok.

*«(...) jeg mener at man ikke har tatt høyde for de ressursene som kreves for å både opprettholde vanlig drift og implementere et nytt system.» - Prosjektøkonom 1*

*«Jeg føler veldig stress om jeg ikke får jobbet nok timer og ikke får gjennomført det jeg skal gjøre. For sånn som det er nå er det ikke mulig å få gjennomført alt man skal gjøre innenfor vanlig arbeidstid. Hvis jeg bare jobber vanlig arbeidstid så har jeg alle disse oppgavene hengende over meg. Og da kjenner jeg på stresset, så det er nesten bedre å jobbe utenfor vanlig arbeidstid for å få unna oppgavene.» - Prosjektøkonom 1*

*«Hvis jeg sitter og føler på stresset blir jeg litt ufokusert på det jeg skal lære. Da har jeg tankene en annen plass.» - Prosessrådgiver*

Fra intervju med økonomisjef kommer det frem at kapasitetsstyringen til fakultetet er begrenset av økonomi. De fakultetene med strammere økonomi vil derfor være mer sårbare for endringsprosesser.

*«Vi burde nok hatt flere ressurser, men det burde helst hatt flere ressurser permanent da. Så er jo situasjonen sånn som den er med økonomi og alt at det er ikke så mye rom i økonomien*










---

rundt omkring. Dere prosjektøkonomer merker nok en endringsprosess i enda større grad enn det man gjør på fakultet som har mer romslig bemanning da.» - Økonomisjef

### Tilgjengelig informasjon

Min opplevelse med å finne informasjonen jeg trengte til dokumentstudiene var krevende, og det tok lang tid å orientere seg. Informasjon kan finnes på mange ulike kanaler, men jeg gikk systematisk til verks og gikk gjennom alt som jeg kunne finne. Jeg fant mye av den samme informasjonen på flere kommunikasjonskanaler både på ulike teams kanaler, og på innsida som viste til mappestrukturer på SharePoint. Informasjonen opplevdes som noe tilfeldig sortert på ulike mappestrukturer både på teams og på SharePoint.

## Documents > General > 04 Kommunikasjonsmaterieil

 Name ▾	Modified ▾
 09 Bestillinger	November 18, 2022
 Kommunikasjonspakker	October 30, 2022
 Kommunikasjonsplan	February 12, 2021
 Månedlig informasjon	April 6, 2022
 Presentasjoner	February 12, 2021
 BOTT ØL 101.pptx	November 17, 2022
 BOTT ØL Innføring 2022.pptx	January 11, 2022
 Forankringsverktøy innføringsledere.xlsx	October 20, 2021

Bilde 2. Eksempel på mappestruktur på SharePoint – (BOTT Økonomi og lønn innføringsprosjekt, u.å)

Det var en tidskrevende jobb å navigere seg gjennom all informasjon, og jeg fikk umiddelbart et behov å sortere dokumentene selv. Jeg hadde som mål å få struktur på absolutt alt av sekundærdata på egen PC, så det skulle bli mindre tidskrevende i analyseprosessen. Jeg organiserte dokumentene etter dato og navn i en mappestruktur så jeg hadde mulighet til å finne de igjen. Ved å selv navigere meg gjennom alle informasjonskanalene som



---

prosjektøkonomene bruker for å finne tilgjengelig informasjon, dannet jeg meg en bredere forståelse for problemet flere av intervjuobjektene hadde uttrykt i intervjuet.

*«Det er veldig mye info i ulike kanaler. Vanskelig å få tak i den informasjonen du trenger, noe er på teams, noe er på innsida, også noe får man på mail, men det er ikke så mye der egentlig. Så er det vanskelig noen ganger å orientere seg i all infoen, fordi det er så sinnsykt mye.» -*  
*Prosjektøkonom 2*

*«Det er mye informasjon som finnes. Også finns det litt overalt. Et opplæringsløp som har vært veldig langstrakt. Mye informasjon spredt over lang tid, sånn at det blir veldig lett å glemme informasjonen. Jeg synes det burde være litt bedre struktur på opplæringen og på informasjonen som finnes. Opplæringen ligger litt for spredt rundt omkring.» -*  
*Prosessrådgiver*

*«Den enkelte selv kan søke opp informasjon. Det ligger jo ut mye informasjon, utfordringen er jo at det ligger på forskjellige plasser så man manøvrerer seg ikke så enkelt. Det er på en måte første steg.» -* Økonomisjef

For å få et bilde riktig bilde av kommunikasjonsflyten i organisasjonen, fikk jeg bekreftet flere funn fra intervju gjennom dokumentstudier som omhandlet informasjonsdeling. Både prosjektøkonomene og prosessrådgiver mener at det er blandet kvalitet på kommunikasjonen i organisasjonen, og hvor lett tilgjengelig informasjonen er. Fakultetet har fått ansvar for å sørge for tilrettelegging for deling av tilgjengelig informasjon for nivå 3. Det er en generell enighet blant både prosjektøkonomene og prosessrådgiver at utfordringene er knyttet til hvor man finner informasjon, at den er spredt på ulike kommunikasjonskanaler og at informasjonen mangler struktur. Jeg fikk gjennom dokumentstudier et overblikk og forståelse for ansvarsfordelingen på informasjonsflyten. Jeg avdekket hva som har blitt informert nedover i organisasjonen, hvem som har blitt informert nedover i organisasjonen, og hvem som informerer nedover i organisasjonen.

Forskjellig informasjon blir formidlet ulikt til de ulike rollene. Informasjon til prosjektøkonomer handlet mye om roller, oppgavefordeling og opplæringsløp. Men mindre om målsetting og strategi. Jeg så at informasjon presentert til ledere inneholdt mer informasjon om planlegging av strategi, målsetting, ledelse, risikofaktorer i

---

endringsprosessen, og planlagt delegering av ansvarsområder i prosessen. Disse dokumentene ble i mindre grad delt med prosjektøkonomer på teams, men kunne finnes på innsida.

Jeg observerte i BOA møtene at prosjektøkonomene syntes det var mye man måtte finne ut selv. De fikk gjerne tilsendt linker fra sentral brukerstøtte på nivå 1 for at prosjektøkonomene skulle lete opp informasjonen selv.

### *Tilrettelegging for kunnskapsdeling*

#### *BOA møtene, en arena for delingskultur*

BOA møtene er annenhver uke hvor en gruppe med 20 prosjektøkonomer møtes både digitalt og fysisk for å få informasjon fra leder, gi tilbakemeldinger, diskutere og dele erfaringer.

Gjennom observasjon prøvde jeg å legge merke til særtrekk ved delingskulturen på disse møtene. Jeg observerte at de som deltar digitalt ikke snakker like mye i møtene, men deltar mer når de møter opp fysisk. Det så ut som at det var høyere terskel for å delta på diskusjon dersom du satt bak en svart skjerm. Kulturen for diskusjon så ut til å være veldig god fysisk i BOA møtene, og leder hyller prosjektøkonomene for sine tilbakemeldinger. Møtene ser ut til å fungere på observasjonsinstituttet som en god arena for både deling, diskusjon, tilbakemeldinger og ros. Flere prosjektøkonomer er også flinke til å rose både ledelsen og prosessrådgiveren, og viser forståelse for at det er knapp kapasitet på bemanning og lite tid.

Når det kommer til gruppens måte å uttrykke seg på observerte jeg at det var blandet miljø blant prosjektøkonomene basert på erfaring. De med mest erfaring tok mer ordet og ga flere tilbakemeldinger enn de ferskeste prosjektøkonomene. Jeg merket ikke noen åpenbar smitteeffekt, gruppen så ut til å respektere andres tilbakemeldinger og drøftet disse saklig uten å bli smittet av negative holdninger. Det var ofte de utfordrende opplevelsene som ble nevnt og ble skapt en debatt rundt, positive opplevelser ble også nevnt, men fører ikke med seg like stor debatt. Arbeidsmøtene er ukentlige møter hvor prosjektøkonomene jobber og diskuterer programspesifikke problemer sammen. Disse møtene fikk mye positive tilbakemeldinger på BOA møtene for et godt initiativ, men det ble uttrykt et ønske om større oppmøte på disse møtene da mange så ut til å bortprioritere disse, da det hender at om lag 4-5 prosjektøkonomer møter opp.

#### *Delingskultur på andre fakultet*

Intervju med to andre prosjektøkonomer fra ulike fakultet skulle avdekke om prosjektøkonomenes opplevelser av fagmiljøet var sammenfallende eller avvikende med observasjonsfakultetet. Arbeidsmøtene så ut til å være verdsatt på alle fakulteter.

---

*«Vi har jo møter og sånt, også hadde vi en sånn workshop en gang, der dem hadde booket en datasal hvor vi alle budsjetterte sammen. Også kunne man jo si ifra hvis vi hadde spørsmål eller problemstillinger og sånt. Det var skikkelig bra. Det har egentlig alle sagt, at det kan vi godt ha igjen.» - Prosjektøkonom 2*

Likevel var en prosjektøkonom på et annet fakultet ikke like fornøyd med kvaliteten på deres faglige nettverk.

*«Det virker som når jeg spør litt rundt, så er det mange som sitter med det samme problemet som meg. De har ikke rukket og tatt all opplæringen, dem har kanskje ikke rukket og begynt å bruke systemene enda. Som kollegaen min, han heller har jo ikke vært noe mye inne i systemet, så jeg får ikke til å spørre han om det er noe jeg lurer på. Det er svært få personer på fakultetet som jeg kan spørre om hjelp.» – Prosjektøkonom 1*

Økonomisjef nevner at hvor vellykket denne tilretteleggingen for fagmiljø er på fakultetsnivå, er avhengig av tidligere praksis. Ikke alle fakultet hatt et fagmiljø før BOTT ØL prosjektet.

*«Jeg tror vi har kommet litt ulikt ut da fordi, slik man hører fra andre fakultet så har man ikke hatt en aktiv matrise, men et slags forum som man har hatt et møte med forskjellige mellomrom, og da har det vært vanskeligere å komme i gang med den erfaringsdelingen på tvers.» - Økonomisjef*

#### *Tilrettelegging for brukerstøtte*

Brukerstøtten på NTNU er basert på en overordnet strategi som BOTT ØL prosjektet har bestemt. Prosjektøkonomen har ansvar for å finne informasjon selv, fakultetet på sin side har ansvar om å sørge for at lokal brukerstøtte fungerer og sentralt skal sørge for at sentral brukerstøtte fungerer.

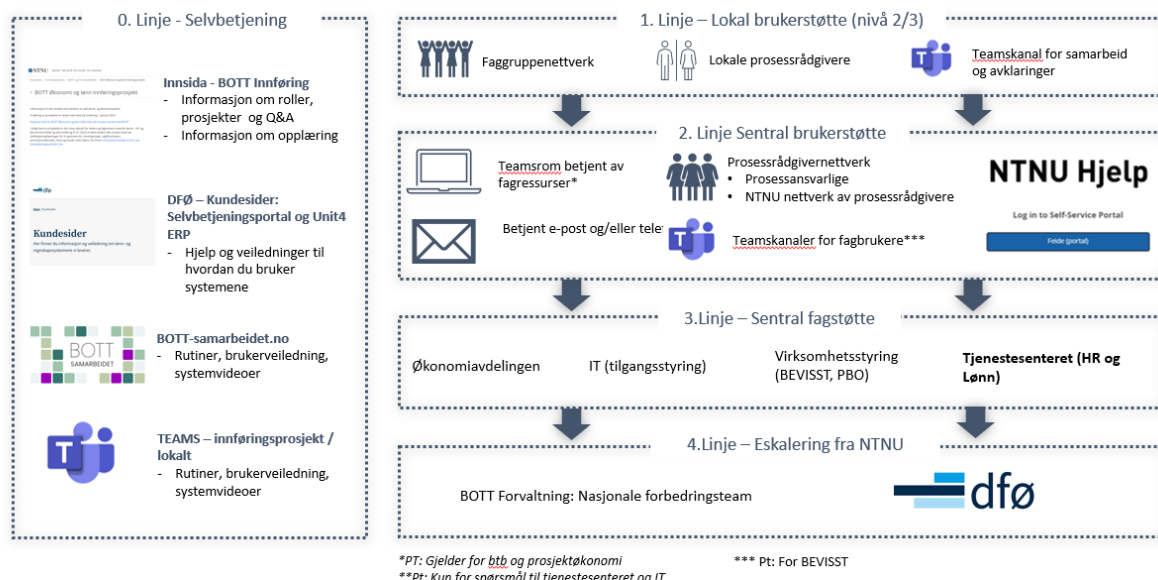
#### *Den overordnede strategien for brukerstøtte*

Ifølge dokumentstudier så baserer den overordnede kompetansestrategien seg på 4. linjer for brukerstøtte. 0. linje - Selvbetjening handler om at prosjektøkonomen skal finne tilgjengelig informasjon selv på fire ulike kanaler. 1. linje - lokal brukerstøtte finnes på fakultetsnivå og oppfordrer til bruk av faglig nettverk, digital teams kanal og lokale prosessrådgivere. 2. linje - Sentral brukerstøtte oppfordrer at prosessrådgivere tar problem videre til økonomiavdelingen

istedenfor prosjektøkonomen. Det er også mulig for prosjektøkonomen å sende inn skriftlig henvendelse til økonomiavdelingens saksbehandlingstjeneste NTNU hjelp. 3. og 4. linje brukerstøtte er ikke like aktuelt for prosjektøkonomen, og det er forventet at prosjektøkonomen benytter seg av 0-2 linje brukerstøtte i all hovedsak før problemet blir tatt enda lenger i brukerstøtte linjene. Det blir påpekt av prosjektøkonomen på BOA møtene at det mangler kapasitet og ressurser både blant prosjektøkonomen, prosessrådgivere på lokal brukerstøtte og ansatte på nivå 1 som jobber med sentral brukerstøtte. Det blir kommunisert i at lite ressurser blant prosjektøkonomen gir mindre tid til å prøve og feile selv, og dermed gjør de mer avhengige av å benytte seg av brukerstøtte. Det kommer frem i BOA møtene at sentralt har anerkjent at de har for høy responstid og ting blir liggende for lenge. De er ydmyke på akkurat dette og innrømmer at de jobber litt på hælene. De har ofte prioritert å henvise til 0. linje selvbetjening når prosjektøkonomen tar kontakt.

*"Vi ser at spørsmål handler en del om bruk av nye systemer - det er viktig å henvise til opplæringsmateriell, opptak og dokumentasjon om systemene før man kontakter brukerstøtte." – Fra PowerPoint presentasjon informasjonsmøte for ledere.*

Bildet nedenfor illustrerer kompleksiteten i kommunikasjonen og den overordnede strategien for brukerstøtte som prosjektøkonomen blir henvist til fra sentralt nivå.



Bilde 3. Illustrasjonsbilde av den overordnede prosessen for brukerstøtte ved NTNU. Hentet fra PowerPoint presentasjon informasjonsmøte for ledere. (BOTT Økonomi og lønn innføringsprosjekt, u.å)

Økonomisjef kan ha ansvaret for å sørge for nok kapasitet i lokal brukerstøtte. I intervju kommer det frem at nok kapasitet, altså nok menneskelige ressurser på NTNU, avhenger av hvert enkelt fakultets økonomi og styring. Prosessuelle krav om å ha minimum en prosessrådgiver 100% på fakultetet trenger ikke nødvendigvis å bli overholdt dersom økonomien til fakultetet tilsier noe annet. Til tross for at både lederne og prosjektøkonomene har anerkjent problemet med knappe menneskelige ressurser, så er det ønskelig fra begge parter at økonomien skulle vært tilstrekkelig nok til å kunne ha flere interne ansatte.

I dokumentstudier omtales prosessrådgiverne som både en superbruker og en kollegial veileder. Ut ifra hvilket begrep man bruker så kan forståelsen av prosessrådgiverens rolle bli tolket ulikt. Jeg har observert at prosessrådgiver fungerer som en uformell kollegial veileder. Ifølge sekundærdata er prosessrådgiverens viktigste arbeidsoppgaver å gi hjelp til prosjektøkonomene, bidra til et godt fagmiljø og hente frem tilgjengelig informasjon for prosjektøkonomene.

Det fremkommer i intervju med økonomisjef at kapasiteten til prosessrådgiverne varierer fra fakultet til fakultet. Noen fakultet har en prosessrådgiver med andre arbeidsoppgaver ved siden av, mens andre har alt fra en til flere prosessrådgivere i 100% stilling. En prosessrådgiver kan enten være på fakultetsnivå eller være en prosjektøkonom med prosessrådgiverrolle i tillegg på instituttnivå. Bruk av prosessrådgivere vil dermed oppleves ulikt for prosjektøkonomer basert antall prosessrådgivere, hvor høy stillingsprosent de har og på hvilket nivå de er plassert.

*«(...) det gir jo en ekstra utfordring for oss sammenlignet med enkelte fakultet som har trukket opp en ekstra ressurs som har vært 100% prosessrådgiver og har hatt muligheten til å jobbe med den innføringsprosessen på fulltid. Det har ikke vi nok bemanning til.» - Økonomisjef*

Ifølge økonomisjefen så kunne kapasitetsproblemene muligens ha blitt løst dersom prosessrådgiverrollen kunne vært fordelt på flere, men det ble valgt at ansvaret ikke skulle bli spres på for mange.

*«Kanskje kunne vi ha fordelt det på flere, men det var en litt sånn avveining vi tok i forhold til at det kan være greit at ansvaret ikke spres på for mange (...)» - Økonomisjef*

---

Til felles med prosjektøkonomene så kan også prosessrådgivere føle på at det er vanskelig å prioritere egenlæring når man har andre arbeidsoppgaver i tillegg.

*«Hvis jeg har noe som haster så prioriterer jeg det som haster.»- Prosessrådgiver*

Det fremkommer i intervju med prosessrådgiver, at de ikke har hatt formell kursing eller retningslinjer på hvordan man skal være en veileder for prosjektøkonomene.

*«Ingen av oss er eksperter så vi gjør jo så godt vi kan for å videreformidle informasjon fra nivå 1. Det har ikke blitt gitt noen klare retningslinjer på hvordan man skal kommunisere informasjonen videre fra prosessrådgivermøtene til prosjektøkonomene. Jeg har ikke noe oversikt over de andre gjør det egentlig. Vi burde kanskje hatt mer pedagogisk opplæring på hvordan det er best å lære opp andre i det her, fordi det har vi ikke fått noen retningslinjer på». - Prosessrådgiver*

I BOA møtene viser prosjektøkonomene forståelse for at prosessrådgiver har fått mye ansvar i forhold til kapasitet. Prosessrådgiver sier selv at ham ikke alltid er like rask, og det varierer med frister.

### *5.1.3 Oppsummering funn av tilrettelegging for kompetanseutvikling*

De største utfordringene rundt den formelle opplæringen ser ut til å handle om bortprioriteringer, høy avstand mellom nivå 1 og 3 og dårlig kapasitet sentralt. Uformell læring handler om tilrettelegging for egenlæring, kunnskapsdeling og lokal brukerstøtte. De største utfordringene for tilrettelegging for egenlæring handler igjen om prosjektøkonomenes tid og kapasitet, og å finne tilgjengelig informasjon. Utfordringer rundt tilrettelegging for faggruppe nettverk baserer seg på arenaen for delingskultur og delingskultur på andre fakultet. Tilrettelegging for lokal brukerstøtte handler om å følge den overordnede strategien for brukerstøtte, og samtidig sikre for velfungerende selvbetjening, faggruppenettverk og prosessrådgivere. De største utfordringene for NTNU som organisasjon er informasjonsdeling og kommunikasjon i en byråkratisk struktur, samt standardisering av prosesser i en organisasjon med silojobbing, noe variasjoner i struktur på fakultetsnivå og egen økonomi.

---

### *Bortprioriteringer*

Mine funn viser at frivillige læringsarenaer, kurs med opptak, og egenlæring ofte blir bortprioritert. Årsaken til dette er at prosjektøkonomene opplever å prioritere frister og andre arbeidsoppgaver som haster fremfor opplæring. Prosjektøkonomer mener PØ cafeene burde vært obligatoriske dersom det er forventninger om oppmøte, og mener videoopptak bør tilrettelegges for å ikke gå glipp av viktig læring dersom det ikke er obligatorisk.

Erfaringene med e-læringene viser at kurs med videoopptak ikke blir prioritert i forkant av obligatoriske kurs, men heller blir brukt som oppslagsverk i etterkant. E-læringen kan tyde på at læring som ikke oppfattes som relevant også har en tendens til å bli bortprioritert.

### *Diskusjon fungerer ikke når det er høy avstand og dårlig kapasitet.*

Diskusjon fungerer ikke like godt i praksis på PØ cafeene på grunn av høy avstand fra nivå 1 og 3. Det er høy terskel for å ta opp ting i redsel for å stille dumme spørsmål til nivå 1, i tilfelle temaet har tidligere blitt gjennomgått. Prosjektøkonomene mener at en årsak til at nivå 1 ikke svarer på spørsmål er fordi de har for dårlig kapasitet. Å stille spørsmål kan også oppleves ubehagelig i et digitalt forum med over 100 prosjektøkonomer. Dette viser at diskusjon fungerer ikke like godt digitalt og med så mange deltakere.

### *Egenlæring*

Lite tid kan føre til stress da andre arbeidsoppgaver må gjøres og egenlæring blir nedprioritert. Stress fører igjen til mindre fokus på læring. Ledelsen er klar over at det er for lite ressurser, men økonomien begrenser kapasitetsstyringen. Fakultet med bedre økonomi vil være mindre sårbare. Prosjektøkonomene mener det er for mange kommunikasjonskanaler og de opplever utfordringer knyttet til hvor man finner informasjon. Prosessrådgiveren mener det mangler struktur i organiseringen av informasjon. Det er også forskjellig informasjon som blir delt til de ulike rollene og lagt på ulike kanaler. Prosjektøkonomene får ikke formidlet like mye om målsetting og strategi som ledelsen gjør.

### *Kunnskapsdeling*

Det ser ut til at digitalt oppmøte svekker diskusjon og kunnskapsdeling. Men for de som møter opp fysisk er det lav terskel for deling, diskusjon og tilbakemelding.

Prosjektøkonomene ser ut til å dele mer jo mer erfarne de er. Til tross for at utfordringer ofte blir mer diskutert enn det som fungerer godt, ble det ikke observert noe utpreget økt smitteeffekt av dårlige holdninger. Prosjektøkonomene kommuniserer at de liker arbeidsmøter, men kunne ønske flere valgte å prioritere å møte opp på disse.

---

Det er forskjeller på opplevelsen av kvaliteten på det faglige nettverket, og kan oppleve at de andre prosjektøkonomene sitter fast på samme problem og ikke klarer å hjelpe hverandre. Et svakere fagmiljø kan gjøre fakultetet mer avhengig av nok ressurser på brukerstøtte for å få hjelp, men kan oppleve å ikke få hjelp av prosessrådgiverne fordi de er for lite ressurser. Fakultetene som allerede har godt etablerte læring og delingsarenaer kan ha høyere læringspotensial, og følgelig være mindre sårbare for læringsprosesser i endring. Det er ulike opplevelser med kapasiteten til prosessrådgiverne.

### *Brukerstøtte*

Selvbetjeningen 0. linje i brukerstøttestrategien fungerer ikke like godt i praksis på grunn av at det oppleves som vanskelig å finne informasjon. 2. linje brukerstøtte sentralt opplever også for stor pågang og henviser til 0. linje som ikke alltid fungerer. Videre er det utfordringer i 1. linje faggruppenettverk som brukerstøtte da de oppleves ulik kvalitet på fakultetene, og dårlig oppmøte på arbeidsmøtene. Bruk av prosessrådgivere oppleves også variabelt i forhold til svartid. Prosessrådgiverne har variabelt med kapasitet ut ifra fakultet, og flere kan slite med å prioritere sin egen opplæring når det er andre frister. Prosjektøkonomene viser forståelse for kapasitetsbehovet til prosessrådgiver. Prosessrådgiver ser ut til å savne kursing i hvordan man opplærer og litt tydeligere retningslinjer på overordnet nivå. Lite kapasitet blant prosjektøkonomer, prosessrådgivere og sentral brukerstøtte ser ut til å påføre den overordnede planen for brukerstøtte utfordringer. Den største utfordringen for brukerstøtten er dårlig kapasitet, som igjen skyldes økonomi. Fakultetets økonomi og overgår prosessuelle krav som var satt i den opprinnelige strategien for innføringsprosjektet. Prosjektøkonomene viser forståelse for kapasitetsbehovet til prosessrådgiver. En løsning kunne vært å spre prosessrådgiverrollen på flere individ.

## **5.2 Organisatoriske omstendigheter på NTNU**

Organisatoriske omstendigheter har en innvirkning på tilretteleggingen for kompetanseutviklingen på NTNU. Til tross for at planen for læringsprosessen bygger på en overordnet plan for brukerstøtte, ser vi at denne planen utføres og oppleves ulikt på fakultetsnivå. Hvordan ulike omstendigheter har påvirket læringsprosessen har derfor blitt oppdaget under utviklingen av kompetansetiltak. En så omfattende endringsprosess som NTNU går gjennom, mener innføringsleder er veldig avslørende når det gjelder tidligere måter å utføre prosesser på. Innføringslederen viser interesse for å løse de strukturelle



---

utfordringene rundt prosessene og mener eksponering for endringsprosesser er positivt for NTNU, siden den avslører forbedringspotensial.

*«Det som jeg synes er bra er at NTNU blir eksponert for den type endringsprosesser». «en innføring som BOTT ØL er som et slags forstørrelsesglass på organisasjonen, på hva som fungerer godt og ikke». – Innføringsleder*

Endringsprosesser kan by på en rekke utfordringer som man ikke har forberedt seg på, og er med på å skape noe uforutsigbarhet.

*«Jeg ser bare med planleggingen at man tror at man er godt forberedt, men så tar man på seg skoen så kjenner man på hvordan ting virkelig fungerer» ... «Lokale arbeidsprosesser har blitt endret i en grad som vi ikke var forberedt på». – Innføringsleder*

Til tross for at digitale møter kan ha negativ effekt på aktiviteten i læringsmiljøene, har den bidratt til å samle organisasjonen ifølge innføringsleder.

*«Det har revolusjonert ganske mye på NTNU og brutt ned silo jobbingen, vi har blitt kjent med folk fra ulike nivå, jeg tror også at de på nivå 1 har blitt bedre kjent med fakultetene. Det synes jeg har vært kjempepositivt for NTNU som organisasjon. Vi tar det med oss videre på veldig mange andre arenaer at det har blitt lettere å ta kontakt for diskusjoner, erfaringsutveksling, informasjonsutveksling og tilbakemelding». – Innføringsleder*

### *5.2.1 Silo jobbing på fakultetene*

Silo jobbingen i dette studiet menes at fakultetene har egen måte å styre på, som avhenger av hver enkelt fakultets økonomi. Mine funn ga meg et overblikk over hvordan kompetanseutviklingen var planlagt fra et overordnede nivå, og hvilke ansvarsfordelinger som blir delegert nedover på fakultetsnivå. På NTNU er det i utgangspunktet tenkt samarbeid av gjennomføring av kompetanseutvikling mellom fakultet, økonomiavdelingen og BOTT ØL prosjektet, men det ser ut som at det kan slå ut ulikt på fakultetsnivå. Funnet viser at prosessuelle krav som å ha minimum en 100% prosessrådgiver ikke nødvendigvis blir fulgt på bakgrunn av fakultetets økonomi.

---

### 5.2.2 Kommunikasjon og formidling

BOTT ØL Prosjektet har ansvar for lik tolkning av økonomisystemet, og utarbeider kommunikasjonsmateriellet som blir kommunisert videre på fakultetsnivå. De har selv presentert viktigheten av forutsigbare endringsprosesser, tilgjengeliggjøring av informasjon, god kommunikasjon i rette kanaler, involvering, forståelse og aksept som suksessfaktorer for å sikre en vellykket innføring. Innføringslederen er opptatt av å få ut informasjonen fra innføringsledermøtene og delegerer ansvarsområder nedover på fakultetet for å ikke være en propp i kommunikasjonen. Dokumentstudier viser at til tross for at det har vært en god utarbeidelse av strategien og målsettingene, så uttrykker både lederne, prosessrådgiver og prosjektøkonomene at disse skulle vært kommunisert tydeligere. Det ble uttrykt på flere av intervjuene at prosjektøkonomer savnet tydeligere kommunikasjon av formål for læringsprosessen.

*«Det var veldig mye snakk om hvordan det skulle bli, prosesser, det var veldig sånn svevende. Hvert fall i begynnelsen. Jeg fikk ikke med meg formålet med endringene i starten, det tok litt tid.» - Prosjektøkonom 2*

Ansvar for kommunikasjonen ligger hos ulike roller på ulike fakultet. På to av tre fakultet hadde prosessrådgiver ansvar for kommunikasjonen, og på den siste var det økonomiansvarlig som hadde ansvaret. Organisasjonsstrukturen på NTNU ser ut til å skape utfordringer og ulikhet i kommunikasjon da ansvaret for formidling ligger i stor grad på fakultetsnivå og på ulike roller. Organisasjonsstrukturen ser ut til å hemme informasjonsdelingen og kommunikasjon rundt målsetting og strategi. Strategien for kompetanseutvikling tolkes som godt planlagt, men utfordringene som blir uttrykt er hvordan planen blir iverksatt og formidlet i praksis på fakultetene.

### 5.3 Opplevelser av læringsprosessen

Mine funn representerer flere individuelle årsaker som kan påvirke prosjektøkonomenes opplevelse av læringsprosessen.

#### 5.3.1 Følelse av forutsigbarhet og medbestemmelse

Økonomisjef anerkjenner at kommunikasjon har vært en utfordring, og har hele tiden forsøkt å skape en forventning om at det er i orden å ikke forstå alt, og at ting tar tid. Til tross for at mange prosjektøkonomer uttrykker mangel på forutsigbarhet, viser de forståelse for at det er

---

slik og er ikke redd for å gjøre feil. Det ble flere ganger uttrykt av prosjektøkonomer i BOA møtene at de slår seg mye til ro med at ting tar tid og er åpen for at ting løser seg til slutt. Dette er illustrert gjennom følgende utsagn;

*«Ledelsen har jo til en viss grad har forståelse for at det er mye å gjøre, vi har dårlig tid og det er mye vi skal lære oss». - Prosjektøkonom*

*«Man har jo alltid gjort feil og det ordner seg. Vi jobber ikke med død og liv så det går bra». - Prosjektøkonom*

Det oppleves som utfordrende for prosjektøkonomene å holde styr på kommunikasjon av frister og samtidig ha forutsigbarhet i læringsprosessen.

*«Jeg ser at det har hele veien vært litt utfordringer med kommunikasjon av frister, fordi når det har blitt kommunisert ut det så har man bare smurt alt i en presentasjon» - Prosjektøkonom*

*«Det har jo en tendens at frister blir utsatt, men det er jo både og, siden det er vanskelig i en endringsprosess å forholde seg til alt. Man må være litt åpen for at ting endrer seg og at prosesser endrer seg og kan gjøres på en bedre måte». - Prosessrådgiver*

Ledelsen er tydelige på at forutsigbarhet er vanskelig i en endringsprosess. Informasjon har glippet flere steder på grunn av informasjonsoverflod, det har vært avklaring underveis i prosessen, ting har ikke alltid gått etter planen eller er avklart i god nok tid i forveien.

*«Det kan være ting som glipper litt, det er mye informasjon samtidig, mye parallelle prosesser som gjør at ting kan ha glippet her». «Det er veldig mange momenter som har kommet underveis som har ført til at det ble ganske mye større enn det jeg så for meg». - Økonomisjef*

*«Jeg ser bare med planleggingen at man tror at man er godt forberedt, men så tar man på seg skoen så kjenner man på hvordan ting virkelig fungerer». - Innføringsleder*

Forventningsstyring og skape forståelse for at ting er uforutsigbart blir bevisst kommunisert for å forhindre stress blant prosjektøkonomer.

---

*«Implementeringen, forståelsen og det å få dette til å bli gode verktøy, det er noe vi må bruke lang tid på, og et er viktig å skape forståelse for ute også at man ikke blir stressa fordi man ikke føler at man kan alt.» - Økonomisjef*

Etter min oppfatning tyder funnene på at det er lite rom for individuell medbestemmelse i læringsprosessen. Istedenfor har prosjektøkonomenes tilbakemeldinger gjentatte ganger blitt anerkjent og etterspurt av leder og diskutert høyere opp i organisasjonen. Individuell medbestemmelse virket ikke som en faktor som hadde stor betydning for motivasjon under intervjuene, men heller behovet for å bli holdt informert, ha tilgjengelig informasjon og følelsen av mening og forutsigbarhet.

*«(...) Men det er jo klart at NTNU har jo åtte fakultet og vi har en fellesadministrasjon med ulike ønsker så vi får det jo ikke som vi vil i alle tilfeller, men vi har hvert fall fått muligheten til å bli hørt og i noen tilfeller også kunne fått ting som vi har ønsket.» - Økonomisjef*

### *5.3.2 Prosjektøkonomene er positive til nye systemer*

Min tolkning er at prosjektøkonomene i studien er grunnleggende positive til de nye systemene og ønsket forbedringer.

*«Jeg synes det er kjempefint at det er kommet nye systemer. Det virker jo som at det er bedre utarbeidet hele systemet, og mer moderne på en måte, det gir mer mening ut ifra hvordan man gjør jobben.» - Prosjektøkonom*

*«Jeg må jo si at jeg er jo veldig motivert for å lære det nye systemet, så jeg bare kan ha tatt i bruk det. Jeg har troa på at det kan hjelpe meg i hverdagen. Men det er en sånn terskel å komme seg over og sette seg ned med opplæringen å bare få det inn.» - Prosjektøkonom*

*«(...) vi har prosjektøkonomer som er endringsvillig, som er åpen for nye ting, som er grunnleggende positiv og samtidig som man er kritisk og evner å stille spørsmål. Det er ingen som har lyst å begynne på nytt bare for å begynne på noe nytt, her ser vi verdien av et nytt verktøy» - Økonomisjef*

Min tolkning av funn viser likevel at det kan være varierende holdninger ut ifra ulike behov, holdninger og erfaring blant prosjektøkonomene. Mine observasjoner viser at prosjektøkonomer med kortere erfaring viser en større åpenhet til nye rutiner og andre

---

arbeidsprosesser, mens prosjektøkonomene med lengre erfaring er noe mer kritiske og stiller flere spørsmål rundt de nye rutinene.

### *5.3.3 Oppsummering funn av opplevelser av læringsprosessen*

Selv om mange opplevelse rundt læringsprosessene og brukerstøtten er variabel, ser det ut til at ledelsens forventningsstyring har bidratt til å motvirke de negative opplevelsene av læringsprosessene er vanskelig i en endringsprosess i en så stor og kompleks organisasjon. Utydelig kommunikasjon reduserer forutsigbarhet i læringsprosessen og informasjon har glippet flere steder. Innføringsleder mener det utfordrende å skape forutsigbarhet i en endringsprosess da ting forandrer seg hele veien, veien blir til mens man går.

Økonomisjef har forsøkt å skape en forventning om at det er i orden å ikke forstå alt og at ting tar tid. Forventningsstyring og skape forståelse for at ting er uforutsigbart blir bevisst kommunisert for å forhindre stress blant prosjektøkonomer. Prosjektøkonomene er grunnleggende positive til nye systemer og ser verdien av dem.

---

## 6. Drøfting

Jeg vil i dette kapittelet drøfte mine funn mot teori for å kunne besvare oppgavens problemstilling:

*Hvilken rolle spiller gjennomføringen av kompetanseutviklingen og opplevelsen av læringsprosessene for prosjektøkonomenes læringspotensial ved overgang til nytt økonomisystem ved NTNU?*

I drøftingen min vil jeg besvare problemstillingen fra to analysenivå ved å besvare to forskningsspørsmål. Når det gjelder kompetanseutvikling og læringsprosesser på NTNU så vurderer jeg disse begrepene til å omhandle samme fenomen, men fra to ulike analysenivå i råd med Filstads (2016) perspektiver på organisasjonslæring og individuell læring. Forskningsspørsmål 1 handler om at organisasjonslæring skjer på arbeidsplassen gjennom tilrettelegging for arbeid og deltakelse, og forskningsspørsmål 2 handler om at læring skjer i mentale individuelle prosesser.

*1. Hvordan kan gjennomførelsen av kompetanseutvikling på NTNU ha virkning på prosjektøkonomenes læringspotensial?*

For å besvare forskningsspørsmål 1 vil jeg bruke ulik teori om kompetanseutvikling og organisasjonslæring for å besvare hvordan NTNUs tilrettelegging har vært med å påvirke læringspotensialet til prosjektøkonomene.

*2. Hvordan kan prosjektøkonomenes opplevelse av læringsprosessene ved NTNU ha innvirkning på deres læringspotensial?*

For å besvare forskningsspørsmål 2 vil jeg bruke teori om kompetanse, læringsprinsipper, adferdsendring og motivasjon for å kunne drøfte prosjektøkonomenes opplevelse av læringsprosessene for å skape en forståelse for hvordan ulike teorier kan forklare hva som påvirker individuelle læringsbehov og potensial.

Det finnes flere måter å definere perspektiver på læring i organisasjoner, men det er to perspektiver som vil være bærende for denne oppgaven. Den første handler om kompetanseutvikling fra et organisatorisk perspektiv; Hvordan organisasjonen kan øke

---

læringspotensialet gjennom kompetanseutvikling. Det andre perspektivet handler om læringsprosesser fra et individs perspektiv; Hvordan prosjektøkonomenes opplevelser av læringsprosesser har innvirkninger på evnen til å lære (Filstad, 2016). Ved å vurdere de ulike perspektivene får jeg et mer bevisst overblikk over hvordan jeg skal besvare problemstillingen min.

Direkte og indirekte ledelse er ledelse som påvirker læringspotensial fra to ulike perspektiver (Yukl, William & Gardner, 2020). Indirekte ledelse i min studie handler som tilrettelegging, og direkte ledelse handler om formidling. Det er disse ledelsesperspektivene som jeg vurderer NTNU bruker for å fremme læringspotensial i læringsprosessene.

Perspektiver på læring oppfatter jeg tolkes ulikt hos de forskjellige rollene og nivåene på NTNU. På sentralt nivå har de et mer strategisk perspektiv på utvikling av kompetanse da de ikke kjenner det operasjonelle arbeidet like godt. For ledere på fakultetsnivå handler perspektivet på kompetanseutvikling mye om å kunne tilrettelegge for egenlæring og kunnskapsdeling gjennom organisasjonslæring. Blant prosessrådgiveren og prosjektøkonomen handler læringsprosessene i større grad om individuell læring, som mulighet for prioritering av læring, motivasjon og kapasitet til å lære. Jeg skiller mellom faktorer som påvirker læringspotensial tilrettelegges for organisatorisk, og individuelle faktorer som oppstår hos den individuelle prosjektøkonomen som følge av opplevelser rundt læringsprosessene.

### ***6.1 NTNUs strategi for kompetanseutvikling***

I råd med Lai (2013) definerer jeg kompetanseutvikling på NTNU som utvikling av ny organisasjonsspesifikk kompetanse, gjennom introduksjon av et nytt digitalt økonomisystem for eksisterende ansatte gjennom en læringsprosess. Det foreligger en kompetansestrategi, og den er utviklet gjennom prosjektledelsen BOTT ØL, men det er NTNU som utvikler denne kompetansen i praksis internt. NTNUs kompetanseutvikling er i stor grad i tråd med Filstad (2016) sin beskrivelse av organisasjonslæring, da opplæringen skjer i stor grad gjennom arbeid og deltakelse på arbeidsplassen. Brukerstøtten er tilrettelagt for å kunne bruke informasjon til å lære selv og benytte seg av delingsnettverk for å kunne delta i diskusjoner og lignende.

---

Prosjekt målet i casebeskrivelsen har både hatt NTNUS kjernevirksomhet lagt til grunn, samtidig som resultat målet presiserer hvilken kompetanse som vektlegges. Ifølge Lai (2013) er dette viktig budskap som burde komme frem i en strategi og mål, og stemmer med NTNUs målsettinger. Virksomhets målet er *"NTNU er et velfungerende universitet med effektiv administrasjon som understøtter kjernevirksomheten"*. For å oppnå resultat målet presiserer NTNU hvilken kompetanse og hvordan satsingen på kompetanse vil skje som skal oppfylle virksomhets målet *"Utvikle kompetanse til å håndtere nye verktøy effektivt og drive organisasjons og effektivitets arbeid i etterkant av implementeringen"*.

Den organisasjonsspesifikke kompetansen som NTNU utvikler bærer preg av prosedyrisk kunnskap, som ifølge Lai (2013) handler om fremgangsmåter for å løse oppgaver. Det er i BOTT ØL prosjektet rollespesifikke oppgaver for prosjektøkonomer som avhenger av interne ferdigheter for å kunne bruke det nye økonomisystemet. Gjennom å etablere et nytt økonomisystem (Unit 4) fra Direktoratet for forvaltning og økonomistyring (DFØ) som leverandør, skreddersys systemet for NTNU. Utfordringen med en ekstern leverandør er at kursene som leveres fra DFØ kan oppfattes for generell, eller deklarativ. Deklarativ kunnskap er ifølge Lai (2013) rent beskrivende fakta, fremfor beskrivende framgangsmåter. Dette ser jeg stemmer med hvordan prosjektøkonomene opplevde e-læringskursene utviklet av DFØ. Det er derfor positivt at NTNU har utviklet det meste av formell og uformell læring internt.

Hensikten med Unit 4 er å forbedre måten økonomioppgaver blir løst på. Med dette målet vurderer jeg at dobbelkretslæring kunne vært målet rundt læringsprosessene ved NTNU (Argyris og Schön (1978, som referert i Kvalshaugen, Wennes & Nesse, 2019)). Da systemene utfordrer de tidligere fremgangsmåtene som økonomioppgaver skulle løses på. Dobbeltkretslæring er utfordrende da det kreves god gjennomført ledelse for å fremme læringspotensial (Yukl, William & Gardner, 2020). Jeg opplever at NTNUs intensjon har vært å tilrettelegge for dobbelkretslæring ved å legge frem et nytt læringsløp med helt nye roller for implementeringen. Likevel i praksis kommer det fram at NTNU har korrigert planen og løst problemer underveis, noe som minner mer om enkelkretslæring ifølge Filstad (2016).

I planen til BOTT ØL kan prosessuelle krav være suksesskriterier for implementeringen, men disse blir ikke nødvendigvis fulgt i praksis på bakgrunn av ulik økonomi og styring på fakultet. Dette gjelder spesielt med tanke på utilstrekkelige ressurser hos prosjektøkonomene og prosessrådgiverne. Minimum en 100% ansatt prosessrådgiver på hvert fakultet var et prosessuelt krav som ikke nødvendigvis ble fulgt. Dobbeltkretslæring ser derfor ut til å ha vært



---

utfordrende i praksis i BOTT ØL prosjektet. Andre grunner til at dobbelkretslæring kan være utfordrende i praksis er at ansatte gjerne bruker egne tidligere erfaringer for å løse utfordringer underveis, noe som kan begrense måten man tenker nytt på. Mine resultater viser at endringsprosessene på NTNU var preget av uforutsigbarhet, og derfor har måtte gjort nye vurderinger basert på egne erfaringer underveis.

## ***6.2 Tilrettelegging for kompetanseutvikling***

Moxnes (2000) skiller mellom to ulike tilnæringer for å legge til rette for potensial for utvikling av kompetanse. Den første tilnærmingen handler om deltakernes mulighet eller kapasitet for å lære. Den andre tilnærmingen handler at læringsmiljøet skal legge til rette for at læring kan skje. Deltakernes mulighet eller kapasitet påvirker potensiale på egenlæringen til prosjektøkonomene, og læringsmiljøet påvirker potensiale til kunnskapsdelingen og brukerstøtten.

Når man skal studerer utvikling av kompetanse bør man få innsikt i hvordan tilrettelegging blir utført i praksis (Jacobsen & Thorsvik, 2021). Definisjonen av lederskap til Richard og Engle (1986, s. 206, som referert i Yukl, William & Gardner, 2020, s. 23) handler om at ledelse skal blant annet "skape et miljø der ting kan oppnås". Ifølge Lai (2013) vil tilrettelegging for organisatorisk læring kunne forenkle utviklingen av både kunnskaper og ferdigheter, da det er disse komponentene som gjør det mulig å utføre praktiske arbeidsoppgaver. I denne studien, tolker jeg ledelse og kompetanseutvikling som gjennomføring av uformell læring som *tilrettelegger for egenlæring, fagmiljø og brukerstøtte*. Jeg vurderer disse som viktige forutsetninger for at kompetanse skal utvikles, og jeg tolker at NTNU har i sin strategi har tatt høyde for disse forutsetningene.

### ***6.2.1 Mulighet til å prioritere egenlæring***

Jeg har den forståelse at prosjektøkonomene gjerne prioriterer egen læring når de er i perioder uten frister, når læringen oppleves relevant, når prosjektøkonomene opplever å ha nok tid og kapasitet, samt tilgjengelig informasjon. Mulighet for å lære er en av læringsprinsippene til Moxnes (2000). Jennings 70:20:10 modellen viser at egenlæring bidrar til 70% av læringen i en organisasjon (Filstad, 2016). Jeg tolker at læringspotensialet kommer av at forholdene er lagt til rette for at prosjektøkonomene skal ha mulighet til å prioritere egenlæring. Mine funn viser at dette kan stemme med Moxnes og Filstads teori, når prosjektøkonomene ikke finner tid eller kapasitet til å prioritere egenlæring, vil de også lære mindre.

---

### *Nok tid og kapasitet for prosjektøkonomene*

For at egenlæring skal være mulig bør det tilrettelegges for nok tid og kapasitet til å lære. (Ruud, 2021). Dersom individ ikke opplever at man har nok tid, kan det resultere til arbeidspress og stress (Saint, 1974, som referert i Moxnes, 2000). Enkelte prosjektøkonomer opplever at knappheten av tid skaper både stress og vanskeligheter for å prioritere egenlæring. Det ser ut til at teorien som blir presentert av Ruud (2021) og faktorer for stress presentert av Saint (1974, som referert i Moxnes, 2000) stemmer med funnene. Kompetanseutvikling kan da bli vanskelig, da stress kan føre til mindre fokus på læring og bortprioritering av læring. Tidshorisonten læringen bør være realistisk for å ha mulighet til å lære. Å fordele læring over tid er viktig for å kunne prioritere læring, og øke læringspotensial ifølge Kuvaas og Dysvik (2020). Jeg vurderer det slik at det stemmer med prosjektøkonomenes opplevelse. Prosjektøkonomene opplevde at det ikke var nok tid til egenlæring frem til implementeringsdato, tastetreningen etter det obligatoriske kurset skulle hatt en lengre tidshorisont, og tiden før implementeringen skulle ha vært i en mindre hektisk periode. Ikke alle prosjektøkonomene følte seg kompetent nok når de nye systemene skulle bli tatt i bruk, og det medførte stress og tap av kontroll for enkelte.

Ansvar for tilrettelegging av egenlæring som gjøres på fakultetsnivå, handler blant annet om å frigjøre tid og avgjøre kapasitetsbehov. På NTNU er det mange frister og høyt arbeidspress ifølge prosjektøkonomene. Komplekse prosesser og systemer, informasjonsoverflod og lite tid kan ifølge Ruud (2021) medføre læringslammelse. Jeg ser at for lite tid blant prosjektøkonomene kan ha ført til bortprioritering av opplæring til fordel for nærmere frister i den daglige driften, og lite tid kan i verste fall være hemmende for potensiale for læring. Da økonomien styrer de menneskelige ressursene og kapasiteten til fakultetene, vil de fakultetene med strammest økonomi være mest sårbar i en endringsprosess. Derfor vil denne økonomifaktoren kunne treffe fakultetene og påvirke læringspotensialet ulikt. Nok kapasitet er sammenfallende med det å ha nok tid; Har man ikke nok menneskelige ressurser vil det bli vanskelig å tilrettelegge for nok tid til læring. Overtid eller lengre tidshorisont før implementering kunne ha løst tids problemet, om det er ønskelig blant prosjektøkonomene og økonomien tilsier at det er mulig. Ellers kunne bedre kapasitet styring i forkant av endringsprosessene løst problemet ved å fordele ansvar på en annen måte. Flere interne ressurser ville i utgangspunktet ville gjort prosjektøkonomene mindre sårbare for slike prosesser. Økonomi setter en stopper for ønsket kapasitetsstyring, og er en stor utfordring for kompetanseutviklingen på enkelte fakultet.

---

### *Tilgjengelig informasjon*

Ruud (2021) mener at informasjon skal være lett tilgjengelig og forståelig for at egenlæring skal bli tilrettelagt på best mulig vis. Da jeg tolker tilgjengelig informasjon som en viktig forutsetning for potensial for egenlæring for prosjektøkonomene, tyder funn på at denne faktoren er en utfordring for læringsprosessene ved NTNU. Prosjektøkonomene mener at det er for mange kommunikasjonskanaler, for mye informasjon og de sliter med å finne relevant informasjon. Dersom prosjektøkonomene opplever motgang i forbindelse med tilgjengelig informasjon, kan det igjen medføre stress og være hemmende for læringspotensial som presisert av Saint (1974, som referert i Moxnes, 2000). Funn tyder på at informasjonen skulle vært strukturert annerledes for å bli mer tilgjengelig. Ansvarer for å dele informasjon ser også ut til å ha blitt fordelt på for mange roller, slik at informasjonen ikke blir strukturert likt.

I opplæringsløpet til prosjektøkonomene blir man presentert for noe som minner om deklarativ og kausal kunnskap presentert av Lai (2013). Deklarativ kunnskap forklarer rutiner og retningslinjer knyttet til det nye systemet, og kausal kunnskap viser hvordan systemet fungerer og henger sammen. Ved lett tilgjengelig kunnskap vil det være enklere å utføre arbeidsoppgaver på egenhånd. Dermed vil tilgjengelig informasjon kunne øke læringspotensialet for prosedyrisk kunnskap som ifølge Lai (2013) er framgangsmåtene for å løse ulike problem. Prosedyrisk kunnskap vurderes i denne oppgaven å være den fysiske tastetreningen og oppgaveløsningen som skjer når man selv skal utføre oppgaver i systemet, også nevnt som egenlæring. Denne type kunnskap viser hvilke metoder og hva må man trykke på i systemet for å få utført gitte økonomirelaterte oppgaver. Mine resultater viser at tilgjengeliggjøring av informasjon er nødvendig for at prosjektøkonomenes skal kunne lære seg kunnskaper og ferdigheter på egenhånd. Å lete etter informasjon fungerer også som en tidstyv og bidrar til mindre tid og øker risikoen for å bortprioritere egenlæring.

### *Bortprioritering*

Mine funn viser at muligheter for prioritering av egenlæring forutsetter at det er nok tid, kapasitet, tilgjengelig informasjon og at læringen oppleves som relevant. Samlet sett vil utfordringer rundt disse fire faktorene svekke mulighetene for prosjektøkonomene å lære på egenhånd, og i verste fall forårsake stress. Opplevelsen av stress kan medføre at man prioriterer å gjøre det de kan best ifølge Weick (1996). Jeg tolker at prosjektøkonomene og prosessrådgiver foretrekker å prioritere vanlige arbeidsoppgavene og frister fremfor opplæring når disse faktorene svekkes og de kjenner på stress, og kan derfor stemme med Weicks teori.

---

Prosjektøkonomene sliter med å prioritere egenlæring og læringsarenaer med frivillig oppmøte foran frister og andre arbeidsoppgaver. De ønsker videoopptak dersom det ikke obligatorisk, slik at møtene kan brukes som oppslagsverk i ettertid og gjøre det mulig å prioritere læring i roligere tider. Obligatorisk kursing er med på tvinge prosjektøkonomene til å prioritere læring, selv i hektiske tider. Da prosjektøkonomene opplever at jobben deres stort sett er hektisk, vil obligatorisk oppmøte kunne øke læringspotensialet ved at de tvinger seg til å delta på opplæring. Konsekvensene av bortprioritering av egenlæring ser ut til å gjøre kapasitetsbehovet for brukerstøtten større, da flere søker hjelp til prosessrådgiver eller sentralt nivå.

E-læringskursene utarbeidet av DFØ forstås jeg oppleves for generelle og mindre relevant. Disse kursene er det opptak av, og dette kan være årsaken til at prosjektøkonomene har bortprioritert disse og tatt de senere enn planlagt. At kursene utarbeidet av DFØ oppleves som generelle, kan tyder på at opplæring utarbeidet internt i bedriften vil kunne oppleves mer relevant og vil lettere bli prioritert av prosjektøkonomene. Når man prioriterer læring som ikke oppleves relevant i hektiske tider hvor prioritering har stor betydning, kan også læringen resultere til stress.

### *6.2.2 Kompetansekultur og kunnskapsdeling*

For å øke læringspotensial er det viktig å tilrettelegge for et fagmiljø med en god kompetansekultur og kunnskapsdeling ifølge Lai (2013). Funn viser at kompetansekultur kan ha positiv innvirkning for den individuelle motivasjonen som igjen øker læringspotensialet hos den enkelte prosjektøkonom. Moxnes (2000) påpeker at en trygghet rundt læring vil redusere angsten rundt diskusjon og læring, samt smitteeffekten ikke vil påvirke ansatte negativt. Derfor bør prosjektøkonomene befinne seg i et trygt fagmiljø (Kirkpatrick, 1987, som referert i Lai, 2013). Mine funn viser at et av fakultetene ikke hadde en merkbar negativ smitteeffekt til tross for negative tilbakemeldinger, på dette fakultetet var det også gode diskusjoner og trygghet i gruppen. Resultatene mine viser det at trygghet i et læringsmiljø vil kunne redusere negative smitteeffekter og samtidig bidra til økt læringspotensial. NTNU har også oppfordret at alle fakultetene skal danne et faggruppenettverk for kunnskapsdeling og for å bygge en kompetansekultur, men de vil ha ulikt utgangspunkt ut ifra hvordan miljøet har vært tidligere.

Resultater av analysen viser på en annen side at diskusjon ikke nødvendigvis ikke fungerer på ulike nivå, da det oppleves som høy avstand mellom instituttnivå 3 og sentralt nivå 1. På slike

---

forumer, som Prosjektøkonom (PØ) cafeene ble terskelen høyere for diskusjon. Avstanden mellom nivåene kan oppfattes som høy ved byråkratiske strukturer, og kan medføre usikkerhet. Tolkning av mine funn gir også indikasjoner på at dårlig kapasitet på høyere nivå kan medføre kortere svar og ansvarsfraskrivelse fra å svare ut komplekse spørsmål. Mangel på tilstrekkelig tilbakemelding kan resultere til at prosjektøkonomen opplever at avstanden mellom nivåene blir høyere. På disse møtene kan den overordnede kompetansekulturen svekkes og potensiale for kunnskapsdeling reduseres. Diskusjoner ser også ut til å være foretrukket i mindre grupper, slik som det er organisert på fakultetsnivå.

De er ulike oppfatninger av hva formålet er med digitale møter. Innføringsleder ser at digitalt oppmøte muliggjør for at hele NTNU kan samles og blir tettere som organisasjon.

Prosjektøkonomene anser digitale møter som bedre egnet til informasjonsdeling fremfor en arena for læring og diskusjon. PØ cafeene et eksempel på en møtearena hvor diskusjon ikke nødvendigvis fungerer i praksis, på grunn av flere faktorer som skaper usikkerhet. Likevel muliggjør disse møtene å få samlet flest mulig prosjektøkonomer på en og samme tid.

Funn viser at digitale møter med så mange mennesker er med på å skape en form for usikkerhet, og dermed kan bidra til å svekke aktiviteten i møtene. Ved at man møter digitalt medfører det at flere sitter mange bak en svart skjerm, og dette kan skape et utrygt læringsmiljø og igjen hemme diskusjon. Avstands nivået og enveiskommunikasjon mellom prosjektøkonomene på nivå 3 og opplæringsansvarlige på nivå 1 er også med på å hemme diskusjon. Resultater av analysen viser at negative opplevelser blir oftere delt i grupper enn positive opplevelser, og kan i verstefall bidra til å skape en negativ smitteeffekt.

Et trygt fagmiljø med lav terskel for å stille spørsmål, diskutere, gi tilbakemeldinger er positivt for å skape positive smitteeffekter og øke potensiale for kunnskapsdeling. 20% av læringsutbytte i organisasjoner kommer fra utvikling og samspill med andre ifølge Jennings 70:20:10 modell (Filstad, 2016). Ruud (2021) viser til at et miljø for samspill er viktig for kunnskapsdeling, kultur og den sosiale dynamikken som kan gi trygghet. Taus kunnskap er også lettere å dele gjennom samspill (Filstad, 2016), fremfor eksplisitt kunnskap som kan deles videre gjennom formidling og kursing (Lai, 2013). Tause kompetansekomponeentene lettere bli delt gjennom trygge læringsarenaer for fagmiljø (Jacobsen & Thorsvik, 2021). Da prosjektøkonomene har forskjellige evner som utgjør ulike måter å tenke og jobbe på vil denne type kunnskap kunne bli delt i faggruppenettverkene. NTNUs fokus på tilrettelegging for faggruppenettverk vil derfor være i samsvar med Filstads teori. Når prosjektøkonomene jobber sammen kan de både observere hverandre og få tilbakemeldinger fra de som besitter

---

taus kunnskap. Et trygt fagmiljø vurderer jeg som en viktig faktor for å kunne tilrettelegge for kunnskapsdeling, og samtidig gir gode forutsetninger for en god kunnskapskultur.

Økonomisjef er lederen til prosjektøkonomene og oppfatter at nettverk som det viktigste med opplæringen og organisering av nytt system. Det er uttrykt et ønske om å få et levende og støttende fagmiljø, og samtidig redusere avstanden og formaliteter fra institutt og fakultet. Ledere spiller en viktig rolle for utviklingen av en positiv kompetansekultur, og er en del av de som former miljøet (Ruud, 2021). Min tolkning av funn viser at den sosiale interaksjonen i gruppa mellom prosjektøkonomen, prosessrådgiveren og økonomisjefen spiller en viktig rolle for hvor godt faggruppenettverket fungerer i praksis. Jeg tolker at lederen har stor betydning for gruppa i observasjonsfakultetet, noe som jeg ser stemmer med Ruuds teori.

NTNUS og fakultetenes tilrettelegging for å danne et faggruppenettverk har jeg inntrykk av er et stort fokusområde, noe som er i tråd med Ruuds (2021) tanker om kunnskapsdeling. Fakultetene har tidligere hatt ulike måter å organisere prosjektøkonomenes nettverk, og hvor godt etablert slike nettverk er varierer på fakultetsnivå. Økonomisjef mener de som har godt etablerte møtestrukturer og kultur for deling vil ha bedre utgangspunkt for å kunne etablere et fellesnettverk i BOTT ØL prosjektet. Det er også variasjoner på hvilke nivå de prosjektøkonomrollen er organisert på vil legge et utgangspunkt for organiseringen av den overordnede brukerstøtten. Noen fakultet har prosjektøkonomene på fakultetsnivå, mens de fleste har prosjektøkonomene på instituttnivå. Ulik fordeling av ansvarsområder, og ulike strukturer og kultur på fakultet kan være årsaken til at prosjektøkonomene kan oppleve læringsprosessene ulikt.

Til tross for at NTNU har faggruppenettverk som fokusområde tyder funn på at det fremdeles oppleves utfordringer i enkelte miljø på fakultetsnivå. Økonomisjef på sitt representative fakultet synes at de har lyktes med å danne fagmiljø for å få ned terskelen for å skape diskusjon og spørsmål. Prosjektøkonomene virker generelt fornøyde med at det er tilrettelagt for jevnlig møter på samtlige fakultet. Det er blitt uttrykt at de har godt utbytte av å diskutere, få tilbakemeldinger og jobbe sammen, men ønsker seg bedre oppmøte på arbeidsmøtene. Resultater fra analysen viser at dårlig oppmøte kan være en indikasjon manglende tilrettelegging for tid og kapasitet, derfor tyder funn på at tilrettelegging for tid og kapasitet også er viktig for kunnskapsdeling.

---

### *6.2.3 Kapasitet brukerstøtte - En mulig ond sirkel*

En overordnet plan for brukerstøtte kan være utfordrende å følge dersom den ikke fungerer i alle linjer, da kan utfordringer oppstå som en ond sirkel som jeg ser tendenser til på NTNU. Hvor godt brukerstøtten til NTNU fungerer er avhengig av hvor godt 0. linje selvbetjening fungerer, deretter 1. linje lokal brukerstøtte og til slutt 2. linje sentral brukerstøtte.

#### *Ressurser som største problemet med brukerstøtte*

Det største problemet jeg anser med den overordnede planen til brukerstøtte, er at ressursene på alle ledd i brukerstøtten ser ut til å være for lite. Det er stort kapasitetsbehov i alle linjene både blant prosjektøkonomer, prosessrådgivere og sentral brukerstøtte. Sentralt nivå oppfordrer prosjektøkonomene så til å finne informasjonen selv, men ofte med en lenke for å hjelpe de å finne det. Ellers så henviser de spørsmål videre til fakultetets etablerte fagmiljø for diskusjon, eller til prosessrådgivere for veiledning når de ikke får svart ut henvendelsene. Både økonomisjef og sentralt har anerkjent utfordringene med at de har for lite ressurser på sentral brukerstøtte, og har lang responstid. Prosjektøkonomene opplever at det er for få man kan spørre om hjelp og det er for lang svartid. Prosjektøkonomene gir uttrykk for at systemet er komplekst, og at de trenger hjelp for å lære hvordan man gjør arbeidsoppgaver i det nye systemet. Dersom egenlæring oppleves læringslammende, vil det for mange prosjektøkonomer være nødvendig å søke støtte fra en lokal prosessrådgiver, fra faglige nettverk eller NTNU hjelp sentralt. Følelsen av å miste kontroll over egenlæringen kan medføre at brukerstøtten ikke vil fungere optimalt i praksis, da brukerstøtten er avhengig av at prosjektøkonomene og prosessrådgiverne skal kunne få kontroll over informasjonen på 0.linje. Ifølge Kirkpatrick (1987 som referert i Lai, 2013) er det nødvendig at man får nødvendig hjelp for å fremme læringspotensial. Weick (1996) mener også at man bør få hjelp dersom en oppgave oppleves som kompleks og tidkrevende, ellers kan man bli motvillige til å lære. Den største utfordringen for kapasitet styringen på brukerstøtten ser ut til å være stram økonomi, manglende struktur på informasjon og en del hektiske arbeidsperioder med mange frister. Lettere tilgjengelig informasjon, mindre frister, lengre tidshorisont og flere obligatoriske møter kunne ha medført bedre oppmøte på frivillige læringsarenaer eller prioritering av egenlæring, som igjen kunne løst kapasitetsproblemene.

#### *Fagmiljø som brukerstøtte*

Fagmiljøet kan fungere godt for diskusjon, tilbakemeldinger og formidling av informasjon. Fagmiljøet på observasjonsfakultetet ser ut til å fungere godt, men det fungerer ikke nødvendigvis like godt på andre fakultet. Prosjektøkonomene kan lure på det samme og

---

oppleve å ikke få hjelp fra kollegaer eller gode diskusjoner, fordi hele gruppen ikke vet svaret. Når et fagmiljø ikke fungerer som brukerstøtte, vil prosjektøkonomene bli mer avhengig av prosessrådgiveren og sentral støtte. I NTNUS brukerstøttestrategi anser jeg de fagmiljøene som er godt etablert og fungerer godt i praksis, til å være mindre sårbare og vil ha høyere potensial for kunnskapsdeling.

#### *Prosessrådgiveren som lokal brukerstøtte*

Da det varierer med stillingsprosent og antall prosessrådgivere, vil også svartid og opplevelsen av prosessrådgivere variere fra fakultet til fakultet. Prosessrådgiver nevner at kursing og tydeligere retningslinjer savnes, og sliter selv med å prioritere egenlæring. Yukl, William & Gardner (2020) mener at uformell veiledning, god selvtillit og gode relasjoner har mer betydning for støtten veiledningen gir, fremfor formelle mentorprogram. Dette kan se ut til å stemme til en viss grad for prosjektøkonomene. På observasjonsfakultetet ser det ut til at den kollegiale relasjonen faktisk får prosjektøkonomene til å sympatisere for prosessrådgiveren, og er flinke til å skryte av vedkommende. Det virker som det er et anerkjent problem på NTNU at kapasiteten er begrenset på grunn av stram økonomi. Problemer kan derimot oppstå dersom prosessrådgivere selv ikke føler de er kompetente nok (Ruud, 2021). Mine funn tilsier ikke at det har oppstått problemer til tross for at prosessrådgiver ikke føler seg kompetent nok på alle områder. Selv om prosessrådgiveren nevnte at kursing var savnet, så gir vedkommende uttrykk for at veiledningen fungerer i praksis likevel. I tillegg så virker prosjektøkonomene fornøyde med prosessrådgiverne. Årsakene til dette tolker jeg er opplevelsen av fysisk tilgjengelighet, til tider raske svar og god oppfølging samt kollegial relasjon som gir prososial motivasjon. Kuvaas & Dysvik (2020) beskriver prososial motivasjon som motivasjon som kommer av gode relasjoner. En fordeling av prosessrådgiverrollen på flere nevnes av økonomisjef som en mulig løsning på kapasitetsproblemet da det ikke nødvendigvis medfører å hente flere ressurser, men fordele arbeidsoppgaver på flere.

#### *6.2.4 Oppsummering av betingelser for fungerende kompetanseutvikling*

Tabellen under viser en oppsummering av hvilke betingelser som jeg i denne caseoppgaven anser som betydningsfull for å kunne prioritere egenlæring, ha et fungerende fagmiljø og en fungerende brukerstøtte. Ifølge Filstad (2016) kan uformell læring utgjøre 90% av læringspotensial. Forståelse av betingelsene som kan ha betydning for den uformelle læringen anser jeg som viktig for å oppnå læringspotensial.



Prioritering av læring	Nok tid og kapasitet blant prosjektøkonomer Rolige lengre perioder uten frister Læring som oppleves relevant Lett tilgjengelig informasjon
Fungerende fagmiljø	Vilje og tid til å prioritere oppmøte Mulighet til å tilegne kompetanse på egenhånd Mulighet til å dele tilegnet kompetanse Fysisk oppmøte fremmer diskusjon og samspill Trygghet og lav avstand på læringsarenaen senker terskel for spørsmål En støttende ledelse som fremmer tilbakemeldinger og diskusjon
Fungerende brukerstøtte	Mulighet og tid til å prioritere egenlæring Tilgjengelig informasjon Fungerende fagmiljø som fremmer kunnskapsdeling Nok ressurser av prosessrådgivere og sentralt slik at man får hjelp

Tabell 3. Betingelser for fungerende kompetanseutvikling i BOTT ØL.

### 6.3 Hensyn til organisatoriske omstendigheter

Organisatoriske omstendigheter er vanskelige å gjøre noe med, og ansees som bestemt i denne oppgaven. Analyse av funn viser at NTNUS overordnede plan for kompetanseutvikling bygger på en overordnet plan for brukerstøtte og fordeling av kommunikasjon. Planen legger også til grunn prosessuelle forutsetninger for at fakultetene skal kunne følge planen. NTNUs organisasjonsstruktur som presentert i casebeskrivelsen ligner på et byråkrati, men funnene viser at det er silojobbing på fakultetene.

#### 6.3.1 Fakultetenes forutsetninger

BOTT ØL innføringsprosjektet er med på å standardisere måten kompetanseutviklingen blir organisert og gjennomført på NTNU, og det nye økonomisystemet skal bidra til å standardisere arbeidsprosessene for å skape en effektiv administrasjon. Det kan likevel være en falsk forutsetning å gjennomføre kompetanseutvikling og arbeide likt på fakultetene, når de ikke nødvendigvis er organisert likt eller har like forutsetninger i økonomi og kultur. Silojobbingen gjør at fakultetene ikke nødvendigvis kan følge prosessuelle krav til ansettelse dersom økonomien er knapp, dette gjelder spesielt med tanke på ansettelse av prosessrådgivere. Å følge en overordnet kompetanseplan som legger uoppfylte forutsetninger til grunn, kan skape utfordringer hos samtlige fakultet med stram økonomi. Planen for brukerstøtte vil trolig fungere best hos de fakultetene som har sørget for nok kapasitet blant prosessrådgivere og prosjektøkonomer. Fakultetene kan likevel motvirke de negative

---

effektene av disse barrierene gjennom strategisk styring av knappe ressurser, økonomisk styring, samt ledelse. Gjennom indirekte ledelse kan man forsøke å tilrettelegge rundt omgivelsene (Yukl, William & Gardner, 2020).

Resultater av analysen viser at kompetanseutviklingen bør tilrettelegges med hensyn til organisatoriske omstendigheter. En strategi skal tilpasse seg omgivelsene til det formål å oppnå best mulig resultater (Lai, 2013). Dermed vil omstendighetene for læringsprosessen være sterkt preget av den overordnede strategien for endringsprosessen i BOTT ØL prosjektet. Fakultetene besitter i tillegg unik kompetanse og kultur. Holdninger og evner er vanskelige å endre og baserer seg på ulike normer (Lai, 2013). Det kan derfor være hensiktsmessig å vurdere fakultetets muligheter og begrensninger før man gjennomfører tilretteleggingen for kompetanseutvikling. Dersom det ikke blir tilrettelagt for de organisatoriske omstendighetene kan det være med på å skape ulike barrierer for ulike faktorer som fremmer læringspotensial.

### *6.3.2 Formidling på flere nivå*

Endringsprosessene som NTNU går gjennom er strategiske proaktive endringer da endringene er planlagt over en viss tidsperiode (Jacobsen & Thorsvik, 2021) og (Kvålshaugen, Wennes & Nesse, 2019). Endringsprosessen inkluderer mange parallelle endringsprosesser, og læringsprosessen er bare en av dem (Meyer & Stensaker, 2012). Det er derfor mye informasjon som skal formidles i en endringsprosess i en stor organisasjon som NTNU. Kommunikasjonen som formidles bør finne frem til de riktige rollene i de aktuelle kanalene i den aktuelle prosessen. Mine funn viser at informasjonsdelingen oppleves utfordrende nedover i organisasjonen og at det er vanskeligheter med å finne riktig informasjon. Den byråkratiske strukturen og videreformidling av kommunikasjon i flere ledd, kan være årsaken til at avstanden oppleves så høy mellom nivå sentralt nivå 1 og instituttnivå 3. Avstanden opplevdes som hemmende for diskusjon på prosjektøkonom (PØ) cafeene, og kan tyde på at tilretteleggingen for diskusjon burde tatt høyde for disse omstendighetene.

Innføringsleder er klar over de strukturelle utfordringene, og gjennom BOTT ØL ønsker å avsløre forbedringspotensial. Økonomisjef er tydelig på at det er viktig å kommunisere ut til prosjektøkonomene omstendighetene, at ting tar tid og ikke alt er avklart. Aktiviteter for å oppnå meningsskaping og involvering er nødvendig for å realisere målet i en strategi (Ahmadi *et al.* 2012), (Johnson, 2017). Funn viser at prosjektøkonomenes forståelse og aksept for mulige barrierer i læringsprosessen har positiv betydning for deres opplevelse av

---

læringsprosessen, og virker motiverende for å gjennomføre læringen. Prosjektøkonomenes evne til å lære vil kunne være viktig for å kunne realisere prosjektmålene i BOTT ØI strategien. Å skape forståelse for at læringsprosessen skjer i en spesifikk kontekst, i en organisasjon i endring, istedenfor på generell basis kan være med på å lette barrierene. Funn tyder på at prosjektøkonomene opplevelse av kommunikasjonen vil kunne slå ulikt ut basert på hvilket fakultet de tilhører, og dermed også ha ulik potensial for læring.

#### **6.4 Prosjektøkonomens opplevelse av læringsprosessen**

I min oppgave vil jeg legge Filstad (2016) sin tilnærming til grunn når jeg skal vurdere læringspotensialet hos prosjektøkonomene, at læring skjer i mentale prosesser som individuell læring. Basert på Lai (2013) og Jacobsen & Thorsvik (2021) sine definisjoner på læring velger jeg å definere en læring i denne studien som *en prosess der mennesker tilegner seg ny kompetanse*. Kvalshaugen, Wennes & Nesse (2019) tolker organisasjonslæring som summen av alle individers læring, så jeg anser det som vesentlig å studere de kognitive opplevelsene til prosjektøkonomene for å få et bredere syn på organisasjonslæring.

Motivasjon spiller en viktig rolle for å benytte seg av sine evner og utvikle gode holdninger for læring (Lai, 2013). Jeg ser at prosjektøkonomens evner og holdninger kan ha betydning for deres læringspotensial gjennom utvikling av kunnskaper og ferdigheter som er nødvendig for å ta i bruk det nye systemet Unit 4. I dette studiet ble prosjektøkonomenes refleksjoner rundt læringsprosessen med på å avdekke muligheter, men også begrensninger for å lære.

Læringsprosessene i kompetanseutviklingen anser jeg i denne oppgaven som den formelle og uformelle læringen. Opplevelsen av læringsprosessene avhenger ikke bare av organisasjonens tilrettelegging av den, men også andre faktorer. Dersom kompetanseutvikling i praksis ikke blir tilrettelagt for optimalt, kan andre faktorer, som ledelse, spille inn på prosjektøkonomens opplevelse. Når jeg på kompetanseutvikling som en strategi, hvordan den skal gjennomføres og tilrettelegges for, så forstår jeg det som en fast variabel som påvirker prosjektøkonomens opplevelse. En opplevelse som likevel kan bli formet både i forkant, underveis og i etterkant gjennom direkte ledelse. Ledernes formidling og innflytelse vil kunne forme ansattes forståelse og forventning, og igjen påvirke motivasjon (Yukl, William & Gardner, 2020). Dermed, gjennom forventningsstyring så er det muligheter for at en leder kan øke prosjektøkonomens læringspotensial gjennom direkte ledelse. Resultater av mine funn viser at forventninger og motivasjon har betydning for prosjektøkonomens ønske om å lære og gjennomføre læringsprosessene.

---

#### *6.4.1 Kompetansekompener som potensial for å lære*

Moxnes (2000) første aspekt på læringspotensial handler deltakernes mulighet eller kapasitet for å lære. Jeg vil da drøfte prosjektøkonomenes mulighet for å lære i lys av deres individuelle evner og holdninger. Prosjektøkonomenes totale kompetanse inkluderer både kompetansekompener som gir potensial, og som er avgjørende for å kunne mestre oppgaver. Jeg vil drøfte hvordan kompetansekompenerne evner og holdninger gir potensiale for å utvikle kunnskaper og ferdigheter, og igjen har innvirkning på motivasjon og læringspotensial.

#### *Evner*

Da kompetanse er forankret på individnivå vil det være naturlig å drøfte hvordan prosjektøkonomenes evner og holdninger kan ha betydning for deres læringspotensial. Fysiske og mentale evner ofte er grunnleggende for en person, men kan gjennom direkte ledelse påvirke motivasjon og læringspotensial. Utvikling av evner gir potensiale til å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Lai, 2013). De mentale evner handler om hvordan vi tenker og er tett knyttet opp mot prosjektøkonomenes ulike personligheter og læringsbehov, mens fysiske evner handler om hvordan prosjektøkonomenene handler i sin arbeidshverdag. Fysiske evner kan også forklares som vaner som kommer fra ulike tankesett og erfaringer (Ruud, 2021). Mine resultater viser at prosjektøkonomenes forskjellige måter å lære nytt system på ofte er basert på deres evner, tidligere erfaringer, samt opplevelse av læringsprosessen. Det fremkommer av resultatene mine at en prosjektøkonoms motivasjon for å lære og ta i bruk nytt verktøy kan være ulik. Det viser seg at de med mest erfaring er de som oftere utfordrer de nye rutinene og rollene basert på tidligere vaner og tankesett. Mine funn tilsier at en prosjektøkonom bør kunne se endringene som meningsfullt, da mangel på forståelse viser seg å være negativt for prosjektøkonomens evne til å lage seg nye vaner. Motivasjon gjør det mulig å ta i bruk evner og endre tankesett, det vil derfor sannsynligvis være hensiktsmessig å synliggjøre endringene som meningsfulle gjennom formidling.

#### *Holdninger*

Utvikling av holdninger er ment til å forme meninger, innstillinger og verdier (Lai, 2013). En prosjektøkonoms holdning i BOTT ØL prosjektet forstår jeg som et resultat av deres forståelse av endringene, læringsprosessen, tidligere erfaringer og sine evner. Direkte ledelse kan være et virkemiddel til å forme holdninger i likhet med forståelse og motivasjon. Jeg tolker at prosjektøkonomens holdning har betydning for ens vilje til å prioritere opplæring og

---

hvor godt en tåler uforutsigbarhet. Det kommer frem i resultatene at prosjektøkonomer som har forstått at endringene er uforutsigbare og at læringsprosessen tar tid er de som er mest positive til endringene. Holdningene og forventningene til disse prosjektøkonomene ser ut til å gjøre de mer mottakelig for endringer og uforutsigbarhet, hvor negative hendelser ikke påvirker motivasjon i like stor grad. Jeg tolker at disse prosjektøkonomene vil lettere kunne anerkjenne tidligere og nåværende opplevelser og samtidig ha realistiske forventninger til fremtidige opplevelser dersom formidling og forventningsstyring blir gjort på en god måte. Prosjektøkonomens holdninger til læringsprosessen ser ut til å ha betydning for ens læringspotensial.

#### *6.4.2 Motivasjon som potensial for å lære*

Når jeg snakker om motivasjon i denne oppgaven så ser jeg at motivasjon kan fremme læringspotensial gjennom prosjektøkonomenes ønske om å lære, og vilje til å lære. Det kan være vanskelig å fremme læringspotensial dersom prosjektøkonomene ikke ønsker forandringer og ikke viser en vilje til å endre atferd. Til tross for at prosjektøkonomen kan ha et ønske om å lære, vil også opplevelsen av endringene og læringsprosessen spille en stor rolle for læringspotensial. Prosjektøkonomenes *årsak til motivasjon, forståelse for læringsprosessen og forventninger* har stor betydning for læringspotensialet i BOTT ØL prosjektet.

#### *Mestringsfølelse som motivasjon*

Motivasjon i seg selv er en sentral drivkraft for læring. Tanker om hvordan man opplever seg selv og andre, samt lærings og endringsprosessene er grunnlaget for et individs holdninger, og kan utgjøre et individs motivasjon (Ruud, 2021). Funnene mine viser at svekkelse av mestringsfølelse, kontroll over prosessene og økt stress blant prosjektøkonomene og prosessrådgiver medfører bortprioritering av læring, og kan redusere motivasjon. Bandura (1986, 1990, som referert i Lai, 2013) mener mestringstro har betydning for at flere muligheter for læring skal oppstå. I situasjoner hvor grad stress er blitt utrykt av prosjektøkonomene, så har det kommet av manglende faktorer som tilrettelegger for egenlæring. Dette gjelder faktorer som tid, kapasitet, relevant læring og tilgjengelig informasjon. Ved at prosjektøkonomene opplever kontroll, trygghet og selvsikkerhet på disse områdene kan mestringsfølelsen oppstå. Mestringsfølelsen er avhengig av å ha en forventning om at læring vil gi resultater (Lai, 2013). Mine funn viser at de fleste prosjektøkonomene forstår at læringen er nødvendig for å ta i bruk det nye systemet Unit 4. Når de får til systemet så får de mestringsfølelse, og stress når de ikke har fått tid til å lære seg det enda.

---

Forventningsstyring ser ut til å kunne motvirke følelsen av stress, selv når tilretteleggingen for kompetanseutvikling ikke nødvendigvis gjør det.

#### *Indre og ytre motivasjonsfaktorer*

Motivasjon kan vise seg gjennom engasjement, nysgjerrighet, eller ønske om faglig utvikling (Moxnes, 2000). Mine funn viser at prosjektøkonomene har forventninger til at det vil lønne seg å gjennomføre opplæringen, og at det vil føre til bedre arbeidsprosesser og mestring, samtidig som det vil frigjøre tid. Kuvaas & Dysvik, (2020) beskriver oppnåelse av mestring som en indre motivasjonsfaktor, og et håp om belønning som en ytre motivasjonsfaktor. Prosjektøkonomenes ønske om å mestre systemet tolker jeg er drevet av indre motivasjon, og et håp om å frigjøre tid eller lette arbeidet vurderer jeg på som en belønning, en ytre motivasjonsfaktor. Mine funn viser at prosjektøkonomene har en kombinasjon av både indre og ytre motivasjon, noe som er positivt for læringspotensial da læring i seg selv kan bli motiverende.

#### *Motivasjon for forandring*

Både Weick (1996) og Kirkpatrick (1987 som referert i Lai, 2013) påpeker betydningen av konsekvensen læringen gir, som betingelse for atferdsendring. Endringer trenger ikke nødvendigvis å bety at det er motstand dersom man ønsker forandring (Kirkpatrick, 1987 som referert i Lai, 2013). Mine funn viser at læringsprosessen oppleves som relevant for prosjektøkonomenes arbeidsoppgaver og roller og at de ønsker forandring, noe som er viktig for atferdsendring. Resultater fra mine funn viser at læring ikke nødvendigvis prioriteres dersom læringen ikke oppfattes som relevant, noe som stemmer med Weick og Kirkpatricks teori om atferdsendring. Det ble likevel påpekt at det finnes ulike holdninger blant prosjektøkonomene ut ifra hvor lenge de hadde jobbet med de gamle systemene. Det viser at godt innlærte vaner og rutiner kan påvirke prosjektøkonomenes motivasjon for å lære negativt. Men den prososiale motivasjonen ser ut til å stille sterkt hos prosjektøkonomene, og de opplever gode relasjoner med både prosessrådgiver og lederne. Noe som stemmer med Kuvaas & Dysvik, (2020) teori. Til tross for at enkelte ikke nødvendigvis ønsker nye systemer, så ser det ut til at de fleste er grunnleggende positive og viser produktiv atferd. Denne atferden kan tyde på god prososial motivasjon som følge av organisasjonsforpliktelse eller relasjonell forpliktelse.

#### *6.4.3 Andre faktorer som påvirker læring og atferdsendring.*

Jeg vil bruke relevante læringsprinsipper og atferdsteori for å drøfte hvordan prosjektøkonomenes følelser kan påvirke deres opplevelse av læringsprosessene og

---

motivasjon. Betingelser for atferdsendring anser jeg som viktig for prosjektøkonomenes vilje til å prioritere læring.

#### *Forståelse av strategien, målsettinger og forutsigbarhet*

Det viktige budskapet som framkommer av strategi og mål bør ifølge Lai (2013) formidles av leder nedover i organisasjonen. Et mål styrer forventningene til prosjektøkonomene og skaper en forståelse for de prosessene de går gjennom, hva som skal endres og hvordan det skal gjøres (Moxnes, 2000) og (Kirkpatrick, 1987). Målet bør derfor begrunnes, være troverdig, og bør oppfattes som relevant (Weick, 1996). Et slikt mål bør formidles på en motiverende måte og samtidig skape en forpliktelse (Yukl, William & Gardner, 2020) og (Jacobsen & Thorsvik, 2021). Å nå et mål vil ha betydning for mestringsfølelsen dersom målene oppfattes som oppnåelige (Kuvaas og Dysvik, 2020). Formidling av strategi og målsetting er savnet hos samtlige prosjektøkonomer i studien, det tok lang tid før de fikk med seg målsettingene og prosessene følte svevende i starten. Til tross for at ikke prosjektøkonomene nødvendigvis så det store bildet til å begynne med og ikke kjenner strategien og målsettingene godt, så har de forståelse for at endringene er for det bedre. Mine funn viser at det ikke er formuleringen og formidlingen av målsettingen i seg selv som er motiverende, heller forståelsen for hvordan det nye systemet skal gjøre arbeidshverdagen bedre. Selv om kommunikasjonen rundt strategi og mål ikke har vært like tydelig, ser jeg ikke at det har påvirket deres motivasjon og vilje til å gjennomføre læringsprosessene. Min tolkning av funn tyder på at prosjektøkonomene har forståelse for at de jobber i en stor organisasjon, og ikke har full innsikt i den overordnede strategien.

#### *Individuell medbestemmelse og tilbakemelding*

I en så stor organisasjon som NTNU finner jeg grunn til å tenke at individuell medbestemmelse er vanskelig, og det ser ut til at prosjektøkonomene har forståelse for det. Mine funn viser at prosjektøkonomene ikke nødvendigvis ønsker mye informasjon, men heller mindre og tydeligere informasjon. Individuell medbestemmelse vil innebære å kjenne til mange flere detaljer rundt strategi og målsettinger, noe som prosjektøkonomene ikke nødvendigvis kjenner så godt eller uttrykker et behov for å vite mye om. Dette forstår jeg strider noe mot Moxnes (2000) humanistiske læringsprinsippene om at individuell medbestemmelse er en viktig faktor for motivasjon. Moxnes (2000) påpeker at betydningen av å få tilbakemelding er viktig for å oppleve mestring og igjen økt læringspotensial. Tilbakemeldinger kan bidra til å gi prosjektøkonomer mer kontroll over sitt eget opplæringsløp, og samtidig gi ledelsen anledning til å kunne styre forventningene til

---

prosjektøkonomene knyttet til deres opplevelser. BOA møtene er en fin arena for å kunne både gi og få tilbakemeldinger og åpner for muligheter til å forventningsstyre prosjektøkonomene. Prosjektøkonomene får ros for sine tilbakemeldinger, men har forståelse for at individuell medbestemmelse ikke er mulig. Mine funn viser at oppfordring til tilbakemeldinger på disse møtene gir en følelse for medbestemmelse og kan oppleves motiverende. Prosjektøkonomene ser ikke ut til å ha forventninger til individuell medbestemmelse, og dermed går det ikke nødvendigvis utover motivasjonen til prosjektøkonomene. Medbestemmelse på individnivå ville kunne ha gått ut over BOTT ØL prosjektets styringsevne, og dermed gått utover organisasjonens behov. På NTNU ser det ut til å stemme med Moxnes (2000) teori om at tilbakemeldinger fremmer læring, og at medbestemmelse på individnivå ikke skal gå ut over organisasjonens behov.

#### *Direkte ledelse påvirker motivasjon*

Direkte ledelse og formidling er en måte å motvirke redusert motivasjon som følge av lite forståelse og forutsigbarhet (Yukl, William & Gardner, 2020). Lederens innflytelse er helt nødvendig for å kunne formidle. Uten god formidling for å skape forståelse for å skape mening rundt prosessen, gjør det vanskelig å motivere ansatte. Å ha mål og mening er prinsipper som har betydning for læringspotensial (Moxnes, 2000).

Mangel på forståelse og forventningsstyring kan medføre at prosjektøkonomene opplever stress, og følelsen får følelsen av å miste kontroll. Mine funn viser at ledelsen forsøker å påvirke opplevelsen til prosjektøkonomene ved å senke forventningene til dem. Det blir formidlet at det er helt greit å ikke ha helt kontroll og at ting tar tid. BOA møtene ser ut til å være en god arena for ledere å formidle deres forventninger og risikoelementer. Det er en arena for å skape forståelse for den uforutsigbarheten, kompleksiteten og kapasitetsproblemene som endringsprosessene kan føre med seg. Prosjektøkonomene viser forståelse for knapp bemanning og lite tid.

Min tolkning er at motivasjonen ikke nødvendigvis har blitt betydelig svekket av utydelig formidling av strategi og mål. Prosjektøkonomene viser god forståelse for de utfordringene som har dukket opp i endringsprosessene. Selv prosjektøkonomene formidler et ønske om mer forutsigbarhet, virker det som de har forståelse for hvorfor det ikke er like lett i en endringsprosess. Prosjektøkonomene viser forståelse for at endringsprosesser ikke er like forutsigbart, kapasiteten ikke ansees som optimal, at ting tar tid og at individuell medbestemmelse ikke alltid er mulig. Å ha forventninger til uforutsigbare prosesser ser



---

dermed ut til å være med på å styrke motivasjonen til prosjektøkonomene. Det tyder på at ledelsen har innflytelse på prosjektøkonomene og at Yukl, William og Gardners (2020) teori stemmer. Mine resultater viser også at prosjektøkonomene har en forståelse for de organisatoriske omstendighetene og barrierene som NTNU har. Når prosjektøkonomene har forståelse for at fakultetet har begrenset økonomi, komplekse nivå i organisasjonen og begrensede muligheter for medbestemmelse, ser jeg at disse omstendighetene reduserer motivasjonen i mindre grad. Forventningsstyring ser derfor ut til å kunne påvirke motivasjonen og læringspotensialet til prosjektøkonomene.

---

## 7. Konklusjon og videre forskning.

I konklusjonen vil jeg oppsummere mine funn mot valgt teori som har hatt som hensikt å besvare oppgavens problemstilling. Sentrale teorier for å besvare problemstillingen handlet om kompetanseutvikling og læring. Jeg vil også komme med forslag til tematikk som kan være interessant for videre forskning.

### 7.1 Besvarelse av problemstilling

*Hvilken rolle spiller gjennomføringen av kompetanseutviklingen og opplevelsen av læringsprosessene for prosjektøkonomenes læringspotensial ved overgang til nytt økonomisystem ved NTNU?*

*1. Hvordan kan gjennomførelsen av kompetanseutvikling på NTNU ha virkning på prosjektøkonomenes læringspotensial?*

For å besvare forskningsspørsmål 1 så har jeg drøftet hvordan kompetanseutvikling gjennomføres på NTNU fra et organisatorisk perspektiv under endring, og hvordan gjennomføringen har påvirket læringspotensialet til prosjektøkonomene. I denne studien, kan gjennomføring av kompetanseutvikling tolkes som gjennomføring av formell læring og uformell læring som *tilrettelegging for egenlæring, fagmiljø og brukerstøtte*. Tilrettelegging er også en form for indirekte ledelse. Resultatene mine viser at det er både strukturelle, strategiske og økonomiske utfordringer rundt tilretteleggingen av kompetanseutviklingen. Tilrettelegging med hensyn til organisatoriske omstendigheter og ulikhet på fakultetsnivå er viktig å ta høyde for ved utvikling av kompetanse, for at disse ikke skal fungere som barrierer for læringspotensial.

Resultater viser at den kritiske faktoren for å fremme læringspotensial, som berører alle ledd i kompetanseutviklingen er mangel på tid. Tid til å lete frem info, tid til å prioritere læring, tid til å møte opp, tid til å hjelpe andre. Dersom tid var konstant så kan tilrettelegging rundt den, formidling av forståelse av den og forventningen til den bidra til å forme prosjektøkonomenes opplevelse av den, og igjen påvirke læringspotensial.

---

Deling av kompetanse forutsetter at man besitter kompetanse å lære bort, ellers vil diskusjon, spørsmål og tilbakemeldinger kunne være utfordrende. Taus kompetanse deles lettere gjennom samspill, og forutsetter at prosjektøkonomene har prioritert noe egenlæring. Deling av kompetanse har stor betydning for prosjektøkonomenes læringspotensial.

Mulighet for å finne informasjon og kapasitet påvirker brukerstøtten på NTNU. Et trygt fagmiljø som fremmer en god kunnskapskultur og kunnskapsdeling kan dempe kapasitetsbehovet, og dermed påvirker læringsutbytte. Dersom mulighet for egenlæring ikke fungerer, bør det være nok ressurser for å svare henvendelser. Når tilretteleggingen for å finne tilgjengelig informasjon ikke er god nok, vil prosjektøkonomene måtte søke hjelp hos prosessrådgivere, fagmiljø og sentralt. Dersom det er for lite kapasitet hos de prosjektøkonomene søker hjelp hos vil de kunne oppleve at brukerstøtte apparatet ikke fungerer, og igjen blir en ond sirkel. Brukerstøtte vil da kunne påvirke læringspotensial negativt.

Mine resultater viser at flere betingelser er viktige for gjennomføringen av kompetanseutviklingen på NTNU for å kunne fremme læringspotensial. Mangel til oppfylte betingelser vil igjen kunne medføre flere uoppfylte betingelser, og disse vil trolig kunne slå negativt ut på læringspotensialet til prosjektøkonomene. Resultater viser at disse negative effektene vil kunne motvirkes, blant annet gjennom riktig ledelse i gitt kontekst.

## *2. Hvordan kan prosjektøkonomenes opplevelse av læringsprosessene ved NTNU ha innvirkning på deres læringspotensial?*

Resultatene mine viser at prosjektøkonomenes opplevelse av læringsprosessene har innvirkning på deres motivasjon, som igjen påvirker deres læringspotensial gjennom deres ønske og vilje til å lære. Prosjektøkonomenes opplevelser av læringsprosesser handler om deres forståelse av organisasjonen, opplevelse av læringsprosessene og forventninger til det nye systemet. Deres opplevelse kan også påvirkes gjennom direkte ledelse.

Det kan se ut som at stress blant prosjektøkonomene oppstår av å ikke ha tid eller kapasitet til å prioritere læring, og er det som påvirker motivasjonen i størst grad. Stress kommer gjerne av opplevelsen av å ikke ha kontroll på tid og det nye systemet, som igjen svekker mestringsfølelse. Det ser ut til at ledelsen har med sin innflytelse og formidling påvirket prosjektøkonomenes forventninger, som igjen har påvirket deres motivasjon og vilje til å

---

gjennomføre læringsprosessene. Motivasjon har betydning for å ta i bruk evner og utvikle holdninger som igjen påvirker læringspotensial. Evner har betydning for å kunne etablere nye vaner og tankesett. Holdninger har betydning for ens forståelse, vilje og motivasjon til å lære. I tillegg vil relasjoner til ledelsen og NTNU som organisasjon ha betydning for prosjektøkonomens motivasjon og forpliktelse til å gjennomføre læringen.

Resultater viser at prosjektøkonomens opplevelse av kompetanseutviklingen vil være førende for deres opplevelse, men ledelse kan også påvirke deres tolkning av den. Motivasjon kan derfor formes gjennom direkte ledelse gjennom innflytelse og formidling. Prosjektøkonomene har en forventning om at læringsprosessene vil føre til bedre arbeidsprosesser og frigjøre tid, samtidig som læring gir mestring. De har derfor en kombinasjon av indre og ytre motivasjon. Prososial motivasjon, en god relasjon med ledelsen og positiv oppfatning av organisasjonen, ser også ut til å være en motiverende faktor for prosjektøkonomens vilje til å lære.

Prosjektøkonomene ser ut til å være motivert fordi de opplever endringene og læringsprosessen som betydningsfull, og har forståelse for de barrierene som NTNU har. Til tross for at ikke alle prosjektøkonomene har full oversikt over strategi og målsettinger, forstår de at de nye systemene vil lette arbeidshverdagen. Mine resultater viser at flere prosjektøkonomer forstår de organisatoriske omstendighetene som NTNU befinner seg i. Barrierene som kommer av uforutsigbarhet i en endringsprosess, begrenset økonomi, organisasjonsstrukturen og begrensede muligheter for medbestemmelse vil kunne ha mindre betydning for den individuelle motivasjonen. Forventningsstyring og forståelse ser derfor ut til å ha stor betydning for prosjektøkonomens opplevelse av læringsprosessene og igjen deres læringspotensial.

## ***7.2 Implikasjoner***

Studiet mitt viser hvordan kompetanseutvikling og læringsprosesser kan ha betydning for læringspotensial for prosjektøkonomer på NTNU. Mine resultater i studien vil forhåpentligvis kunne skape en større forståelse for hvordan kompetanseutvikling og læringsprosesser kan bli gjennomført, også i andre situasjoner eller i andre organisasjoner.

Det er positivt å kjenne til de organisasjon eller situasjonsspesifikke omstendighetene før man legger en plan for kompetanseutvikling i andre organisasjoner. Dersom dette blir gjort vil forhåpentligvis min forskning være nyttig for fremtidige forskningsprosjekt.

---

### **7.3 Refleksjon av studiet**

Studien viser at det er fordelaktig å skaffe seg god innsikt i organisasjonen man skal studere. Gjennom å analysere data fra flere perspektiver og teorier, vil man lettere kunne definere betingelser og tilrettelegge for læring. Teoriene ga meg perspektiver på ulike forklarende aspekter med læringsprosessene på hva som både fremmer og hemmer læring. Teoriene viste blant annet til prinsipper på hvordan individ lærer, hvordan kompetansetiltak kan tilrettelegges for læring, samt effektivitet ved ulike læringsmetoder og ledelse. Teoriene ble brukt som spennende perspektiver til å avdekke funn som kunne tilsi hva som opplevdes som NTNU spesifikke læringsbetingelser i denne aktuelle casen.

Jeg så at de organisatoriske omstendighetene ved NTNU gjør at all teori ikke nødvendigvis stemmer i praksis. Det var spennende å undersøke hva prosjektøkonomene anså som viktig for at de skulle lære best mulig, da ikke alt nødvendigvis stemte med teori. Motivasjon for å lære var i mindre grad motivert av konkrete målsettinger og prestasjoner i min case, men heller av relasjon, forståelse og forpliktelse ovenfor organisasjon. Jeg ser derfor at det er viktig å kjenne til både kultur, organisasjonsstruktur og betydningen av endringen for å kunne være motivert i et selskap som er lite prestasjonsdrevet.

Funn er basert på de opplevelsene som deltakerne i studien har fortalt, og det jeg har observert. Det kan se ut som at de fleste betingelsene på læring var i tråd med teori, men betingelser er kontekstavhengig og disse vil ikke nødvendigvis stemme i praksis. Likevel hjalp teorien meg med å belyse problemstillingen og kunne drøfte spennende funn.

Resultatene mine fra studien hadde ikke som hensikt å gi et entydig svar, men heller starte en diskusjon av betydningen av perspektiver og faktorer som kan påvirke læringspotensial i gjennomføringen av kompetanseutvikling, og opplevelsen av endringsprosessene på NTNU.

### **7.4 Forslag til videre forskning**

Gjennom studiet oppdaget jeg flere interessante funn på barrierer for læring og endring som kan være interessant å forske videre på. På bakgrunn av oppgavens størrelse og omfang vil jeg kun nevne disse temaene som forslag til videre forskning uten å gå for dypt inn i det teoretiske materialet.

#### **7.4.1 Byråkrati og strukturelle utfordringer**

En utfordring rundt tilrettelegging for kompetanseutvikling som kommer frem av funn i min studie, er utfordringer når det kommer til byråkrati som organisasjonsstruktur. Det kunne vært hensiktsmessig å bruke teori om organisasjonsstrukturer for å belyse dette fenomenet fra et

---

større perspektiv. Ledernes forståelse for at nåværende organisasjonsstruktur kan være en hindring for kompetanseutvikling ifølge Kvålshaugen, Wennes & Nesse (2019). Det kan være spennende å utforske hvordan organisasjonsstrukturer påvirker læring, da en byråkratisk struktur kan gjøre det vanskelig å gjøre informasjon lett tilgjengelig for andre i organisasjonen. Et byråkrati er en hierarkisk struktur, og det er den strukturen som hemmer mest kommunikasjon, koordinering og læring i organisasjoner ifølge Jacobsen & Thorsvik (2021 s. 364). Svakheten med kommunikasjon i slike strukturer er at den kan modifieres vertikalt og horisontalt i organisasjonen. Dersom avstanden mellom nivåene er høye, kan ansatte lenger ned i organisasjonen underkommunisere tilbakemeldinger for å ikke sette seg selv i dårlig lys. Det hevdes derfor at store organisasjoner ikke kan vite med sikkerhet hva som skjer lokalt i en organisasjon, og at det vil hemme læring av den grunn. Det er nok mye mer å undersøke rundt dette teoretiske rammeverket, og det kunne vært interessant som videre forskning.

#### *7.4.2 Utarbeidelse av kompetansestrategi og prosjektledelse.*

Data viser at utarbeidelse av strategi, samt oppfølging og evaluering av den ble gjort gjennom prosjektledelsen i BOTT ØL. Dersom man skulle ha forsket videre på utarbeidelsen og oppfølging av kompetansestrategien, ville det vært hensiktsmessig å samle data fra høyere nivå i organisasjonen og ha prosjektledelsen som analyseenhet. Å studere utarbeidelse av strategi i denne casestudien kunne vært et interessant perspektiv, da Kvålshaugen, Wennes, & Nesse (2019) spesifiserer at vanlige fallgruver ofte er en dårlig utarbeidet strategi. Å studere prosjektledelsen kunne også vært interessant da Ruud (2021) påpeker også at en fallgruve er ledelsens manglende forpliktelse til å gjennomføre den kompetansestrategien de utvikler. Det er tegn til at hovedtyngden av ansvaret for den praktiske gjennomføringen ligger utenfor prosjektledelsens kontroll på NTNU, og dermed interessant å studere NTNU som casebedrift fra prosjektledelsens perspektiv. Studie av oppfølging og måling av effekt av kompetansestrategien kan være aktuelt for fremtiden, men i denne aktuelle studien skrives oppgaven parallelt med endringene så det åpner opp for mulig forskning senere.

#### *7.4.3 Eksterne tilbydere av organisasjonsspesifikke systemer*

Data tyder på at det er barrierer knyttet til eksterne leverandører av organisasjon spesifikke systemer. Mye av den formelle læringen ble laget i samarbeid med DFØ som også utvikler organisasjon spesifikke systemer for tre andre universitet i tillegg til NTNU. Det ble nevnt flere ganger i intervjuene at e-læringskursene utviklet av DFØ var for generelle og at NTNU leide inn eksterne ressurser for bistand til læringsprosessene. Ruud (2021) nevner at eksterne

---

tilbydere av kompetanse kan være utfordrende fordi de har et for generelt, mer abstrakt og mindre relevant læring. Dette er interessant tematikk som kan være nyttig som videre forskning.

---

## 8. Litteraturliste

Ahmadi, Seyed A.A., Salamzadeh, Yashar, Daraei, Mohammadrezn & Jamshid Akbari. (2012). «Relationship between organizational culture and strategy implementation: typologies and dimensions» *Global Business and Management Research: An international Journal*. vol.4, No. 3&4.

Andersen, Heine (1994). «*Tolkningsvetande*» i *Andersen Kapittel 7 (Red.)*, Vetenskapsteori Och metodlära, En introduktion s. 181-217. Studentlitteratur

Bell, E, Bryman, A & Harley, B. (2022). *Business research methods* (6th ed). Oxford University Press.

BOTT Økonomi og lønn innføringsprosjekt (u.å) *BOTT Økonomi og lønn innføringsprosjekt*. i.ntnu. Hentet 09.april 2023 fra: <https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/BOTT+%C3%98konomi+og+l%C3%B8nn+innf%C3%B8ringsprosjekt>

Filstad, C., (2016). *organisasjonslæring: fra kunnskap til kompetanse*. (2. utg.). Fagbokforlaget.

Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk

Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (2021) *Hvordan organisasjoner fungerer*. (5. utg.). Fagbokforlaget.

Johnson, Gerry (2017), *Exploring Strategy*, (11<sup>th</sup> Edition), Pearson Education Limited.

Kjerneoppgaver (u.å.) *Kjerneoppgaver*. Ntnu. Hentet 09.april 2023 fra: <https://www.ntnu.no/ntnus-strategi/kjerneoppgaver>

Kuvaas, B., & Dysvik, A, (2020). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser*. Evidensbasert HRM (4.utg.). Fagbokforlaget.



---

Kvale, S., Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

Kvålshaugen, R., Wennes, G., & Nesse J.G. (2019). *Organisere og lede: Dilemmaer i praksis*. Fagbokforlaget.

Lai, Linda (2013). *Strategisk kompetanseledelse* (3.utg.). Fagbokforlaget.

Meyer, C.B., & Stensaker, I.G. (2012) *Change experience and employee reactions: developing capabilities for change*. BINGLEY: Emerald Group Publishing Limited. Vol.41 (1), p.106-124. <https://doi.org/10.1108/00483481211189974>

Moxnes (2000) *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet*. P.Moxnes

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivendeforskeren*. Universitetsforlaget.

NTNU i tall og fakta (2022) *NTNU i tall og fakta 2022*.Ntnu. Hentet 09.april 2023 fra: <https://www.ntnu.no/tall-og-fakta>

Nyeng, Frode (2004). *Vitenskapsteori for økonomer*. Abstrakt forlag

Nye økonomi- og lønssystemer fra A til Å (u.å) *Nye økonomi- og lønssystemer fra A til Å*. i.ntnu. Hentet 09.april 2023 fra: <https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Nye+%C3%B8konomi-+og+l%C3%B8nssystemer+fra+A+til+%C3%85#section-Nye+%C3%B8konomi-+og+l%C3%B8nssystemer+fra+A+til+%C3%85-Prosessansvarlig>

Organisasjonskart (u.å.) *Organisasjonskart*. Ntnu. Hentet 09.april 2023 fra: <https://www.ntnu.no/organisasjonskart>

Okasha, S. (2016). *Philosophy of science: very short introduction*. Oxford University Press.

Reiss, J. (2013). *Philosophy of economics: a contemporary introduction*. Routledge.

---

Ruud, G., (2021) *Kompetanseutvikling som virker fra læring til implementering*.

Universitetsforlaget

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Weick, K.E. (1996) *Drop Your Tools: An Allegory for Organizational Studies*, *Administrative Science Quarterly*, 42(2), s. 301-313. <https://doi.org/10.2307/2393722>

Yukl, G., William L. & Gardner, III. (2020) *Leadership in organizations*. (9th ed.). Pearson.

---

## 9. Vedlegg

### 9.1 Samtykkeskjema intervju

#### **Bakgrunn og formål**

Målet med studiet er å kunne vurdere implementeringen av det nye virksomhetsstyringssystemet i lys av teoretisk rammeverk som kompetanse styring, læring og endring. Masterstudiet er del av utdanningen økonomi og administrasjon ved Handelshøyskolen NTNU, som gjennomføres med NTNU som studieobjekt. Valg av respondenter er valgt strategisk for å kunne få et breddeutvalg av respondenter som besitter stillinger som økonomer og ledere på tvers av fakultet for å skape et helhetlig inntrykk av NTNU som enhet.

#### **Deltakelse i studiet**

Deltakelse i studien innebærer et intervju på omtrent en time, spørsmålene vil handle om deg og dine erfaringer i arbeidshverdagen med kompetanseutviklingen og endringsprosessen på NTNU. Dine personopplysninger vil være konfidensiell og det vil kun være Lena Therese Johansen som vil ha tilgang på disse. Deltakelsen i studien vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

#### **Lydopptak**

Jeg ønsker å benytte lydopptak av intervjuet for å kunne være mer til stede under intervjuet og vil deretter transkribere intervjuet. Med opptak ønsker jeg å sikre at informasjonen blir riktig og presis. Opptaket vil slettes etter at informasjonen er ferdig transkribert. Dette er frivillig og dersom du ikke ønsker lydopptak vil jeg ta notater underveis i intervjuet.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du har spørsmål ta kontakt med:

Navn

Telefonnummer

Epost

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Navn, dato)

---

## 9.2 Intervjuguide prosjektøkonom

### Personlig:

1. Navn:
2. Hvilken stilling har du? (flere har delte stillinger)
3. Hvor lenge har du jobbet på NTNU?

### Oppfatning av nytt verktøy

4. Hvordan opplevde du de gamle systemene, Maconomy?
5. Hva slags fordeler og ulemper ser du med det verktøyet Unit4?
6. Hvordan ser du for deg at Unit 4 påvirke din arbeidshverdag i fremtiden?
7. Hvilken følelse/opplevelse sitter du igjen med etter de endringsprosessene som har vært frem til nå?
8. Hvorfor føler du det slik?

### Medbestemmelse og kommunikasjon

9. Hvordan opplever du kommunikasjonen rundt prosessene i BOTT prosjektet?
10. Opplever du at kommunikasjon rundt prosessene samsvarer med handling?  
Hvorfor/hvorfor ikke?
11. Hvordan erfaringer har du med informasjons delings kanalene av viktige beskjeder og frister?
12. Hvilken innflytelse har du hatt i prosessen?
13. Hvordan opplever du det er å få hjelp med opplæringen?
14. Hvordan opplever du kommunikasjon av målsettinger og formålet med alle endringene som skjer i forbindelse med BOTT prosjektet?

### Kompetanseutviklingen

15. Hvordan føler du kompetanseutviklingen/ opplæringen har gått? Hvilke erfaringer har du opparbeidet deg?
16. Har interne eller eksterne faktorer påvirket din evne til å lære?  
(knapphet i ressurser, lite tid, korona/sykdom, digitalopplæring)
17. Hvordan opplever du det er å prioritere opplæringen?
18. Gjennom hvilken type læring har du fått mest utbytte av?
19. Gjennom hvilken type læring har du fått minst utbytte av? (digitallæring, obligatorisk kurs, selvlæring, jobbe sammen, lesing, diskusjoner og videoopplæring)
20. Har dere en BOA gruppe hvor dere jobber sammen og lærer sammen?
21. Hvordan føler du opplæringen oppfattes på ditt fakultet?
22. På hvilken måte blir du påvirket av hva andre på fakultetet tenker?
23. Hvilke forbedringspotensial ser du?  
Hvilke tanker har du om opplæringen fremover? (motivasjon, tidsaspekt, arbeidshverdag, for lite/mye opplegg)

### Nye rutiner og nytt system

24. Hvordan opplever du det å miste tilgang på kjente verktøy og får presentert nye?
25. Hvordan har implementering av nytt system påvirket deg emosjonelt i din arbeidshverdag? (Mestringsfølelse, følelse av kontroll, stress, redd for å gjøre feil)
26. Vil disse følelsene påvirke din evne til å lære?
27. Hvordan opplever du å gjøre dine vanlige oppgaver ved siden av all opplæringen?
28. Generelt på NTNU, Hvordan føler du kompetanseutviklingen er blitt håndtert
29. Hvordan opplever du bruken av prosessrådgivere?
30. Hvordan kunne kompetanseutviklingen ha blitt håndtert annerledes?

---

### 9.3 Intervjuguide prosessrådgiver

#### Personlig:

1. Navn:
2. Hvilken stilling har du? (flere har delte stillinger)
3. Hvor lenge har du jobbet på NTNU?
4. Hva er dine arbeids/ansvarsoppgaver i forbindelse med BOTT ØL prosjektet?

#### Oppfatning av nytt verktøy

5. Hvordan opplevde du de gamle systemene, Maconomy?
6. Når så du Unit 4 for første gang?
7. Hvilke forventninger har du til Unit? Hvordan vil programmet påvirke din arbeidshverdag i fremtiden?
8. Hvordan har du opplevd endringsprosessen frem til nå?
9. Hvordan opplever du at kompetanseutviklingen/ opplæringen har gått? Hvilke erfaringer har du opparbeidet deg?

#### Medbestemmelse og kommunikasjon

10. Hvordan opplever du kommunikasjonen fra lederne som handler om målsettinger, strategi og meningen med endringene?
11. Hvordan erfaringer har du med informasjonsdelings kanalene av viktige beskjeder og frister?
12. Opplever du at kommunikasjon rundt prosessene samsvarer med handling? Hvorfor/hvorfor ikke?
13. Hvordan opplever du forutsigbarheten i opplæringen og prosessene?
14. Hvilken innflytelse/medbestemmelse har du hatt i BOTT ØL prosessen?
15. Hvem i organisasjonen føler du har mest innflytelse eller bestemmer over endringsprosessene
16. Hvordan opplever du at ledelsen sikrer at prosessrådgiverne og prosjektøkonomene får innflytelse?

#### Kompetanseutviklingen

17. Har interne eller eksterne faktorer påvirket din evne til å lære/ lære bort? (knapphet i ressurser, lite tid, korona/sykdom, digitalopplæring)
18. Hvordan opplever du bruken og kapasiteten til prosessrådgivere? Føler du det er nok prosess rådgivere på ditt fakultet?
19. Hvordan opplever du din opplæring som prosessrådgiver? Hvor trygg er du på stoffet?
20. Hvordan vil du beskrive din håndtering av oppfølgingen til hver enkelt prosjektøkonom? (Utfordringer og hva gikk som det skulle)
21. Hvordan tanker har du om opplæringen for prosjektøkonomene? Går det som planlagt?
22. Gjennom hvilken type læring har du fått mest utbytte av?
23. Gjennom hvilken type læring har du fått minst utbytte av? (digitallæring, obligatorisk kurs, selvlæring, jobbe sammen, lesing, diskusjoner og videoopplæring)
24. Hvordan opplever du det er å prioritere opplæringen?
25. Hvordan oppfatning har du av hvordan opplæringen oppleves på i blant prosjektøkonomene?
26. Hvordan tolker du kompetansekulturen og den digitale kompetansen blant prosjektøkonomene? Er de mottakelige for introduksjon av nye digitale systemer?
27. Hvordan tar dere imot og behandler tilbakemeldinger i prosessen? Hvilke tilbakemeldinger har dere i så fall fått?
28. Hvilke tanker har du om opplæringen fremover? Hvilke forbedringspotensial ser du? (motivasjon, tidsaspekt, arbeidshverdag, for lite/mye opplegg)

---

### **Nye rutiner og nytt system**

29. Hvordan opplever du det å miste tilgang på kjente verktøy og får presentert nye?
30. Hvordan har implementering av nytt system påvirket deg emosjonelt i din arbeidshverdag? (Mestringsfølelse, følelse av kontroll, stress, redd for å gjøre feil)
31. Hvordan opplever du å gjøre dine vanlige oppgaver ved siden av all opplæringen?
32. Vil disse følelsene påvirke din evne til å lære/lære bort?
33. Hvordan har din rolle og ansvar som prosessrådgiver påvirket din motivasjon til å være med på endringene i BOTT ØL prosessen?
34. Hvordan har din rolle og ansvar som prosessrådgiver påvirket din motivasjon til å lære deg systemene?
35. Generelt på NTNU, Hvordan føler du kompetanseutviklingen er blitt håndtert?
36. Hvordan kunne kompetanseutviklingen ha blitt håndtert annerledes?

---

## 9.4 Intervjuguide økonomisjef

### Personlig:

1. Navn:
2. Hva er din stilling på NTNU?
3. Hvilken rolle har du i BOTT ØL prosjektet?
4. Hva er dine arbeids/ansvarsoppgaver i forbindelse med BOTT ØL prosjektet?
5. Hvordan vil du beskrive din innflytelse på endringsprosessen?

### Kommunikasjon og ledelse

6. Hvordan føler du at kommunikasjon rundt endringene og opplæringen ble håndtert nedover i organisasjonen?
7. Hvordan opplever du det har vært å få med seg informasjon og dele informasjon videre i prosessen?
8. Hvordan opplever du bruken av kommunikasjonskanaler underveis i prosjektet?
9. Opplevde du at prosjektøkonomene fikk med seg viktige beskjeder og frister?
10. Hvordan opplever du at endringene og opplæringen har blitt mottatt av både ledere og prosjektøkonomer? Har det vært noe form for motstand eller har folk generelt vært positive?
11. Har du som leder blitt rådført eller blitt gjort oppmerksom på hvordan man kan lede i en endring eller opplæringsprosess?
12. Hvordan opplever du lederstøtten i prosjektet?
13. Hvordan føler du at du har håndtert den rollen?

### Kompetanseutvikling

14. Hvem bestemte kompetansestrategien på NTNU?
15. Var utarbeidelsen av planen for opplæringsløpet satt av Økonomiavdelingen sentralt, av DFØ eller på fakultetsnivå?
16. Hadde ditt fakultet laget en egen strategi for kompetanseutvikling, hvordan opplæringsløpet skulle foregå?
17. I hvor stor grad/hvordan er prosessansvarlige på nivå 1 ansvarlige for utarbeidelse av kompetanseutvikling på hvert fakultet?
18. Var det ulike strategier for kompetanseutvikling på ulike fakultet?
19. Snakker dere sammen på tvers av fakultet?
20. Hvordan fungerte kartleggingen av nåværende kompetanse i forbindelse med planen for opplæringen?
21. Var design sprint en del av en kompetansestrategi? Og hvordan?
22. Hvordan brukte dere resultatet fra design sprint i kompetanseutviklingssammenheng? (kartlegging) Brukte dere design sprint til å utvikle kompetansetiltak?

### Læring

23. Hvordan opplever du bruken av prosessrådgivere i denne prosessen?
24. Hvordan ble kapasitetsbehovet vurdert i forhold til opplæring?
25. Hvordan opplever du at prosjektøkonomene håndterer sin egenlæring? Prioriteres det? (danne sosiale nettverk, involvering, samtaler utenom det formelle, oppfordre til deling)
26. Hvordan har det blitt tilrettelagt for at prosjektøkonomene kan påvirke sin egen læring?
27. Hvordan tolker du kompetansekulturen (nysgjerrigheten) og den digitale kompetansen blant prosjektøkonomene? Er de mottakelige for introduksjon av nye digitale systemer?
28. Hvordan oppfatning har du av hvordan opplæringen og rollene oppleves på iblant prosjektøkonomene?
29. Hvordan opplever du støtten i opplæringen for prosessrådgiverne?

---

30. Hvordan opplever du støtten i opplæringen for prosjektøkonomen?

**Evaluering**

31. Hvordan blir tilbakemeldinger fra prosjektøkonomer fulgt opp?

32. I hvordan er nivå 1 involvert i disse evalueringene?

33. Hvordan opplever du at tilbakemeldinger blir håndtert på NTNU?

**Forventninger**

34. Har opplæring og endringsprosessen vært slik som forventet?

35. Hvordan ser du for dere kompetanseutviklingen fremover?

36. Har noen interne eller eksterne faktorer påvirket opplæringsprosessen? (knapphet i ressurser, korona/sykdom, digitalopplæring).



---

## 9.5 Intervjuguide Innføringsleder

### Åpningsspørsmål

1. Navn:
2. Hva er din stilling på NTNU?
3. Hvilken rolle har du i BOTT ØL prosjektet?
4. Hva er dine arbeids/ansvarsoppgaver i forbindelse med endringsprosessen i BOTT ØL?

### Kompetansestrategi og mål

5. Hvordan opplevde du utarbeidelsen av kompetansestrategien i forbindelse med BOTT ØL?
6. Hvordan opplever du kommunikasjon og kommunikasjonskanalene rundt BOTT ØL prosessen? (av mål og strategi, retning).
7. Hvordan opplever du at endringsprosessene er blitt mottatt?
8. Hvordan blir prosjektøkonomene involvert i planen for kompetanseutviklingen?
9. Hvordan opplevde du utarbeidelsen av målsettingene for kompetanseutviklingen på NTNU?
10. Ble det utarbeidet mål opp mot hvert enkelt kompetansetiltak, og hva var viktig?
11. Hvordan opplever du endringsledelsen under BOTT ØL prosjektet? Hvem utøver endringsledelse?
12. Hvorfor skjedde ikke implementeringen i 2022?

### Kompetanseanalyse

13. Hvordan opplevde du utarbeidelsen av kompetansekartleggingen/kompetanseanalysen for prosjektøkonomien?
14. Hvilke erfaringer sitter du igjen med?

### Kompetansetiltak

15. Hvordan opplevde du utarbeidelsen av tiltakene til kompetanseutviklingen, og hvorfor ble det gjort på denne måten?
16. Hvordan sørger dere for at prosjektøkonomene mestrer nytt system? (ledelse? Opplæring? Motivasjon?).
17. Hvordan sørger dere for at lederne klarer å følge opp kompetanseutviklingen?
18. Hvordan opplever du eller hvilke tilbakemeldinger har du fått om gjennomføringen av opplæringen til prosjektøkonomene?

### Evaluering av tiltak

19. Hvordan gjennomføres det oppfølginger og målinger av ulike opplæringstiltak? Hvorfor blir det gjort på denne måten?
20. Hvordan evaluerer dere opplæringstiltakene underveis?
21. Hvilke risikofaktorer så dere komme?
22. Har noen interne eller eksterne faktorer påvirket endring og opplæringsprosessen? (knapphet i ressurser, sykdom og turnover)
23. Hvordan opplever du det er å evaluere tiltakene underveis? (krevende eller ikke?)
24. Bruker dere evalueringene til å utvikle nye tiltak? Hvilke?
25. Hvem som er ansvarlig for å evaluere tiltaket?

### Refleksjon

26. Hvilke erfaringer sitter du igjen med fra kompetanseutviklingen og endringene? Samsvarer planene med gjennomføringen?
27. Når planlegges det at unit 4 skal være fullt operativt?
28. Hvilken forventning har NTNU til tidsaspektet på når prosjektøkonomene blir utlært?
29. Hva er dine forventninger til kompetanseutviklingen fremover?
30. Hvordan vurderte dere ressurstilgangen av folk for å gjennomføre innføringsprosjektet?

---

## 9.6 Kodegrupperinger

<b>Kontogrupperinger</b>	<b>Tema</b>
Målsettinger Innflytelse og ansvar	<b>Ansvar og innflytelse</b>
Planleggingsfase Utvikling av fagmiljø nettverk og brukerstøtte Behandling av tilbakemeldinger	<b>Kompetansestrategi</b>
Opplæring Brukerstøtte	<b>Læring</b>
Holdninger Prioriteringer	<b>Motivasjon</b>
Informasjonsdeling Årsak til kommunikasjonsglipp	<b>Kommunikasjon</b>
Rest	

