

“Den viktigste formen for læring skjer jo i praksis”

*En kvalitativ casestudie av organisasjonssosialisering
av nyansatte i Bekk Consulting*

Mariann Tessand



Masteroppgave i pedagogikk
Læring, teknologi og arbeid

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

31. juni 2020

TITTEL:

“Den viktigste formen for læring skjer jo i praksis” - *En kvalitativ casestudie av organisasjonssosialisering av nyansatte i Bekk Consulting*

AV:

Mariann G. Tessand

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk

Retning: Kunnskap, utdanning og læring

Fordypning: Læring, teknologi og arbeid

SEMESTER:

Vår 2020

STIKKORD:

Situert læring, praksisfellesskap, legitim perifer deltagelse, organisasjonssosialisering, kunnskapsarbeidere, nyansatte

© Mariann G. Tessand

2020

Tittel: "Den viktigste formen for læring skjer jo i praksis" - *En kvalitativ casestudie av organisasjonssosialisering av nyansatte i Bekk Consulting*

Mariann G. Tessand

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

*“It is in practice, in fact,
that knowledge comes to life,
stays alive, and fades away”*

(Nicolini, Gherardi & Yanow 2003, s. 26)

Sammendrag

I organisasjonslitteraturen (for eksempel Alvesson 2004; 2012, Newell, Robertson, Scarbrough & Swan, 2009) florerer det av karakteristika om kunnskapsarbeideren. Beskrivelsene av kunnskapsarbeiderens fungering i arbeidslivet er, etter min mening, sjeldent tilpasset fasen som nyansatt i organisasjonen. Hvorvidt medlemmene av denne omfattende gruppen motiveres og lærer av samme, eller andre betingelser som nyansatt, er fortsatt lite dekket i dagens forskning. Når jobbskifte blir et stadig mer normalt aspekt ved kunnskapsarbeiderens karriereløp (Filstad 2010; 2017, Lai 2017, Rogstad & Sterri 2015, Statistisk Sentralbyrå (SSB) 2017), blir spørsmålet om gruppens utvikling fra nyansatt til fullverdig medlem på arbeidsplassen desto viktigere å avklare. I følge Manpowers jobbskifteundersøkelse (2013) estimeres det at tre av ti har byttet jobb i løpet av de siste fire årene. Blant de under 30 år oppgis så mange som 6 av 10. De med høyere utdanning ser ut til å være sterkere representert enn resten av befolkningen (Lai 2017, Manpower 2013). Dette gjør det både interessant og aktuelt å avdekke hvilke faktorer kunnskapsarbeidere anser som viktige for introduksjonsfasen som nyansatt. Oppgavens problemstilling er som følger:

Hvordan foretrekker kunnskapsarbeidere å introduseres i arbeidet som nyansatt?

Studien ble videre avgrenset til å besvare to forskningsspørsmål:

1. *Hvordan foregår organisasjonssosialisering av kunnskapsarbeidere sett i lys av forskning på praksisfellesskap?*
2. *Hvilken betydning har mer kompetente medarbeidere for nyansatte kunnskapsarbeidere?*

Teori

Problemstillingen belyser hvordan arbeidsplassen kan organisere og tilrettelegge for de nyansattes lærings- og introduksjonsprosesser, og er forankret i Lave og Wenger (1991) og Wenger (1998) situerte læringsperspektiv. Fordi problemstillingen angår *kunnskapsarbeideren, arbeidsplasslæring, og tendenser knyttet til mobilisering av arbeidsplass*, vil noe teori vedrørende denne tematikken også bli nevnt innledningsvis.

Metode

For å undersøke denne problemstillingen har jeg gjort en kvalitativ casestudie i en kunnskapsintensiv (konsulent) bedrift. Jeg har intervjuet seks informanter. Fem av disse hadde begrenset erfaring fra tilsvarende bransje, mens én hadde flere års faglig bakgrunn innenfor sin nåværende stillingsbeskrivelse. Informantene var også fordelt i ulike prosjekter. Masteroppgavens design gir dermed muligheter for å få frem variasjon ved introduksjonen opp mot de nyansattes sosialiseringssnivå og arbeidsbakgrunn, for å belyse oppgavens teoretiske innfallsvinkel.

Funn

Et gjennomgående funn i denne studien, er at innsikt over arbeidets mange aspekter hovedsakelig erverves ved å aktivt engasjere seg for en oppgave i fellesskap. Gjennom å jevnlig diskutere, dele ideer, og jobbe sammen med kollegaer mot et felles mål - vil dette samtidig fremme optimale betingelser for de nyansattes opplevelse av å bli “en del av laget”.

Studien foreslår å vektlegge *praksis* fremfor *fellesskapet* ved praksisfellesskapmodellen. Denne relativt enkle justeringen ved begrepet vil, etter min mening, ikke bare bringe mer klarhet til begrepet, og bøte for flere kritikkverdige aspekter ved Lave og Wengers rammeverk. Det vil også være en brobygger mellom teorien om praksisfellesskap og studiens overordnede betingelser for mestring som nyansatt. Det vil med andre ord, være en måte å overskride de lokale grensene ofte assosiert med praksisfellesskapet. Dette kan bidra til å gi et riktigere og mer helhetlig bilde av kunnskapsarbeideres vei til suksess i ny jobb.

Det positive utfallet av at en nyansatt blir tatt hånd om av en kyndig medarbeider, er et bærende element ved denne studien, så vel som i Lave og Wengers LPP-modell. Å observere, kunne stille spørsmål og utøve sammen med én eller flere faddere, kunne av de nyansatte knyttes til flere sentrale introduksjonsfaktorer; økt læringsprogresjon, opplevelse av å bli inkludert i fellesskapet, villighet til å begi seg ut på komplekse oppgaver og evne til å arbeide selvstendig på et tidligere tidspunkt i introduksjonsforløpet. Det er imidlertid flere aspekter ved fadder-nyansatt relasjonen og sosialiseringprosessen som ikke lar seg beskrive ved hjelp av Lave og Wengers perspektiver:

- Fadderens engasjement ble i denne studien sporet tilbake til en god relasjon mellom fadder og nyansatt. I tillegg så det ut til å være relatert til om fadderens var valgt av ledelsen eller av den nyansatte selv. Det vil si at fadderens innsats har andre opphav utover Lave og Wengers økte bruksverdimotiv.
- Å bli en kompetent bidragsyter innebærer også muligheten til å forme den praksisen man er en del av. Læringen mellom nytt og etablert medlem går begge veier, og er dermed ikke så lineær som Lave og Wengers teori tilsier.
- Introduksjonsfasen til de med relevant arbeidserfaring i bakhånd, skiller seg fra “ferske” nyansatte på en rekke måter. Arbeidserfaring er med andre ord, en relevant og viktig faktor som bør anerkjennes og inkluderes i enhver introduksjonsstrategi, derav også Lave og Wengers LPP-modell
- Selv om Wenger på mange måter tar avstand fra føringer fra andre i organisasjonen utenfor praksisfellesskapet, er det mulig at øvrige strukturer som støtter ideen om *åpent landskap*, samt deltagelse i *ett team med få medlemmer over en lengre tidsperiode* henger sammen med mestring av nytt arbeid.

Forord

For en fantastisk følelse – masteroppgaven er ferdig! Ideen om en master ved siden av jobben for litt “påfyll i toppen”, viste seg å være nærmest altoppslukende og noen av de fineste årene jeg har hatt. Ikke bare forlater jeg studietilværelsen med masse ny kunnskap jeg kan bringe videre til arbeidslivet, men jeg har også lært en god porsjon om meg selv på veien.

Det er mange som fortjener en takk. Først ute er veilederen min Bjørn Erik Mørk ved Handelshøyskolen BI. Tusen takk for at du i en hektisk hverdag alltid har tatt deg tid til å bistå med din kompetanse. Du har vært støttende, oppmuntrende og engasjert gjennom hele skriveprosessen, noe jeg er enormt takknemlig for.

Takk til Bekk Consulting. Jeg vil særlig rette en takk til HR-direktør Unni Nyhamar Hinkel for at du har vært positiv til prosjektet fra første stund, og for all hjelp på veien. Alle informantene i studien fortjener også en stor takk.

Videre vil jeg takke gjengen på Helga Eng for alt fra gode faglige diskusjoner til fjas og latter i lunsjpausen. Og til alle dyktige faglærere i studien. Det hadde ikke vært det samme uten dere!

Til sist, vil jeg rette en takk til kjæreste Ben. Det var tider studien tok all min tid. Der andre hadde vist misnøye, var du stolt og oppmuntrende. Du heiet på meg hele veien - både med ord og ved å tilrettelegge for at jeg kunne utføre masteren med dine handlinger. Takk!

Oslo, 31.07.2020

Mariann G. Tessand

INNHALDSFORTEGNELSE

1 INTRODUKSJON	1
1.1 AKTUALITET	1
1.2 KUNNSKAPSARBEIDEREN; ET VAGT OG USPESIFISERT BEGREP?	3
1.3 BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEORI	4
1.4 AVGRENSNINGER	5
1.5 OM STUDIEN CASE OG BEGREPSAVKLARING	6
1.6 OPPGAVENS STRUKTUR	7
2 TEORETISKE PERSPEKTIVER	9
2.1 LÆRING, KUNNSKAP OG SITUERT LÆRING	10
2.1.1 <i>Situert læring</i>	11
2.2 PRAKSISFELLELESSKAPSTERMENS MANGE ANSIKTER	13
2.2.1 <i>Praksisfellesskapet tre dimensjoner</i>	14
2.2.2 <i>Praksisfellesskap og andre organiserte grupperinger</i>	14
2.3 LEGITIM PERIFER DELTAKELSE OG BETYDNINGEN AV DEN MER ERFARNE	16
2.3.1 <i>Perifertermen i LPP</i>	17
2.3.2 <i>Legitimitetstermen i LPP</i>	17
2.4 KRITIKK AV LAVE OG WENGERS LÆRINGSTEORI	19
2.4.1 <i>Ekspert-lærling relasjonen; en fredfylt havn?</i>	19
2.4.2 <i>For snevert syn på læring?</i>	19
2.5 ANALYTISK RAMMEVERK	21
3 METODE	22
3.1 VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED	22
3.2 FORSKNINGSDESIGN	22
3.2.1 <i>En kvalitativ casestudie</i>	23
3.2.2 <i>Kvalitativ metode</i>	23
3.3 DATAINNSAMLING GJENNOM KVALITATIVE INTERVJUER	24
3.4 ANALYSETILNÆRMING	27
3.4.1 <i>Transkribering</i>	28
3.4.2 <i>Analysing av funn</i>	28
3.5 ETISKE REFLEKSJONER	29
3.6 STUDIENS KVALITET	30
3.7 OPPSUMMERING	31
4 FUNN OG ANALYSE	33
4.1 "MEN MAN MÅ JO BEGYNNE Å JOBBE MED DET FOR Å FORSTÅ TING"	33
4.1.1 <i>"Både det sosiale og det faglige er veldig godt skrudd sammen"</i>	34
4.1.2 <i>"Du korresponderer med teamet hver dag, så det er jo oftest der din kompetanse kommer fra"</i>	37
4.1.3 <i>Sosiale bånd skaper trygghet - og trygghet skaper mestring</i>	40
4.1.4 <i>"Lese bøker og utøve på jobb da. Teoretiske med det praktiske sammen"</i>	42
4.1.5 <i>Virtuelle forum og internett som kilde til innføring?</i>	44
4.1.6 <i>Oppsummering del 4.1</i>	45
4.2 "DET ER HELT GULL Å HA DEN FADDEREN DA"	46
4.2.1 <i>"Det viktigste for meg har vært at jeg kan spørre noen"</i>	47
4.2.2 <i>"For min del har det ikke handlet så mye om å observere, men å bli fasilitert selv"</i>	51
4.2.3 <i>"Det er mye makt i å kjenne til den lokale kunnskapen og sjargongen"</i>	53
4.2.4 <i>Strukturelle forhold og innføring av nyansatte</i>	55
4.2.5 <i>Oppsummering del 4.2</i>	57
4.3 OPPSUMMERING AV FUNN- OG ANALYSEKAPITTELET	58
5 DISKUSJON	59
5.1 INNFORING AV NYE KUNNSKAPSARBEIDERE I LYS AV LAVE OG WENGERS LÆRINGSSYN	59
5.1.1 <i>Sosial praksis fremfor praksisfellesskap?</i>	62

5.1.2 Hva med den kognitive-individuelle læringsteorien?	64
5.1.3 Fronter Lave og Wenger et for snevert læringssyn?	65
5.2. LEGITIM PERIFER DELTAGELSE OG FADDERENS BETYDNING.....	66
5.2.1 Økt bruksverdi som eneste kilde til fadderens engasjement?	67
5.2.2 Læring kun fra mester til lærling?	68
5.2.3 Egne modeller for introduksjon av "erfarne nyansatte"?	69
5.2.4 Strukturelle virkemidler for introduksjonsfasen	70
6 AVSLUTNING.....	72
6.1 HOVEDFUNN	72
6.2 BIDRAG OG IMPLIKASJONER	74
6.3 BEGRENSNINGER VED OPPGAVEN	75
6.4 MULIGHETER FOR VIDERE FORSKNING	76
LITTERATURLISTE.....	78
VEDLEGG	86
VEDLEGG 1: PERSONVERNOMBUD	86
VEDLEGG 2: INFORMERT SAMTYKKE.....	87
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE.....	90

1 Introduksjon

1.1 Aktualitet

For 20 år siden var det lite forskning på nyansattes læring og sosialisering (Filstad 2017). Det har i senere tid blitt gitt større oppmerksomhet mot denne fasen i arbeidskarrieren. Flere faktorer peker seg ut som avgjørende for denne utviklingen. Mer fokus på sosialisering av nye arbeidere kan i første omgang ses i lys av et økende behov for læring og kunnskapsutvikling generelt i samfunnet – for å holde tritt med kunnskapssamfunnets kompleksitet og krav (Salas, Weaver & Shuffler 2012, Tynjälä 2008, s. 150). Den raske fremgangen av informasjons- og kommunikasjonsteknologi samt økt globalisering utfordrer ikke bare utdanningsinstitusjonene, men også arbeidslivet til å utvikle og bevare et tilstrekkelig kompetansenivå i møte med disse utfordringene (Filstad 2010; 2017, Jensen, Lahn & Nerland 2012, Lai 2013, Tynjälä 2008).

Samtidig er det flere egenskaper ved dagens medarbeider som legger ytterligere press på organisasjonens læringskapasitet i møte med nye medlemmer. Et fremtredende trekk ved den nye generasjon ansatte er økte forventninger til organisasjonen, og deres følgende opplærings-/karriereprogram (Filstad 2017). Et velfundert program for nyansatte synliggjør at organisasjonen tar vare på sine arbeidstakere og fremstår som attraktive arbeidsplasser utad (Filstad 2017, s. 14). Det er således viktig for deres “employer branding”. Flere organisasjoner anerkjenner hvordan et godt tilrettelagt opplegg for nye arbeidstakere er et nødvendig konkurransefortrinn for å få tak i – og beholde – de beste medarbeiderne (Filstad 2010; 2017, Lai 2013, Salas et al. 2012).

Kunnskapssamfunnets forventninger om høyere utdanning, endringsvillighet og nye kommunikasjons- og arbeidsstrukturer, har også bidratt til å endre arbeidstakerens lojalitetsmønster overfor organisasjonen (Filstad 2017, s. 13, Rogstad & Sterri 2015). En økende trend ved dagens arbeidere er sterkere tilknytning og forpliktelse til profesjoner og profesjonsverdier enn ens respektive arbeidsplass (Rogstad & Sterri 2015). Denne utviklingen understøttes av en minkende grad av tilhørighet hos arbeidstakere avdekket i Statistisk sentralbyrås (2017) arbeidsmiljøundersøkelse (se tabell 1 nedenfor). Hyppigere skifte av arbeidsplass fremstår vanligere i arbeidssammenheng, og vi inntreer rollen som nyansatt opptil flere ganger i løpet av vårt arbeidsliv og karriereløp (Filstad 2010, Statistisk Sentralbyrå (SSB)

2017). I følge Manpowers jobbskifteundersøkelse (2013) estimeres det at tre av ti har byttet jobb i løpet av de siste fire årene. Blant de under 30 år, oppgis så mange som 6 av 10. Også de med høyere utdanning ser ut til å være sterkere representert enn resten av befolkningen (Lai 2017, Manpower 2013). Sett i sammenheng med nyere forskning som estimerer en tidsramme på gjennomsnittlig 12 måneder for å komme inn og bli integrert på en ny arbeidsplass (Filstad 2017, s. 15), kan større deler av vårt helhetlige karriereløp dedikeres til en introduksjonsperiode.

Tabell 1: SSBs Arbeidsmiljøundersøkelse: En del av Levekårsundersøkelsene (tabell konstruert av forfatter)

Tilknytning til arbeidsplassen og andre arbeidsforhold. Prosent			
Årstall	1996	2006	2016
Føler i høy grad tilhørighet til bedriften eller virksomheten man jobber i	-	92	80

(<https://www.ssb.no/308976/tilknytning-til-arbeidsplassen-og-andre-arbeidsforhold>).

Alt dette bringer de nyansattes læringsprosesser mer på agendaen enn tidligere (Filstad 2017, s. 7, Tynjälä 2008). Det har kommet flere teoretiske og vitenskapelige bidrag på feltet; både norske studier, men først og fremst internasjonale. Vi vet i dag at innsikt om nyansattes læringsprosesser fremmer trivsel i virksomheten (Filstad 2010; 2017) og er svært sentralt for hvor motiverte nyansatte er for å prestere og bidra så fort som mulig (Rogstad & Sterri 2015). En studie utført av Kammeyer, Rubenstein og Song (2013) identifiserte hvorvidt de ansatte opplevde arbeidssituasjonen positivt eller negativt den første tiden som viktigste determinant for fremtidig produktivitet. Kunnskap om nyansatte ser også ut til å drastisk redusere turnover (Rogstad & Sterri 2015) som igjen kan spare virksomheten for så mye som to årslønner per medarbeider de slipper å erstatte (Henriksen 2014). Den store gevinsten knyttet til innsikt over innføringsforløpet råder det dermed ingen tvil om. Forskningstematikken karakteriseres likevel for å fremdeles befinne seg på et tidlig stadiet (Rogstad & Sterri 2015, Filstad 2010; 2017), satt opp mot forskning på ledelse, organisasjonsatferd og rekruttering (Filstad 2017, s. 14). Det er derfor interessant at det i mindre grad er studier av nyansatte *kunnskapsarbeidere*. Hvorvidt medlemmer fra denne gruppen motiveres av andre faktorer i fasen som nyansatt er fortsatt vitenskapelig “magert”.

1.2 Kunnskapsarbeideren; et vagt og uspesifisert begrep?

Kunnskapsarbeideren blir gjerne omtalt som den viktigste ressursen for utvikling av det moderne kunnskapssamfunnet (Alvesson 2004, Newell et al. 2009), og som avgjørende for å holde tritt med dagens konkurransenivå (Alvesson 2004; 2012, Newell et al. 2009). Til sammenligning med andre arbeidere, beskrives gruppen som særdeles opptatt av faglig utvikling og progresjon (Lai 2017, Newell et al. 2009). Som en forlengelse av dette, uttaler Alvesson (2012) at en gjennomgående utfordring for kunnskapsintensive organisasjoner, spesielt innenfor serviceyrker som konsulenter ikke bare er å rekruttere, men å bevare nøkkelpersonell. Det kan med disse aspektene til grunn, argumenteres for at en god start for kunnskapsarbeidere vil være fundamentalt for at vellykket rekruttering utvikler seg til et vellykket arbeidsforhold (Alvesson 2012) – til nytte for samfunnet generelt og for kunnskapsarbeideren spesielt.

I diskusjonen om kunnskapsarbeideren, er det i følge Alvesson (2004, s. 10), ikke så mye fakta som det er populære ideer, påstander og dominerende ideologier. Termen omhandler ofte alle med høyere utdanning som arbeider med kunnskap (Lai 2017), og er slik overordnet et stort spenn av ulike profesjoner og yrkesgrupper. Disse beskrivelsene tar også sjeldent hensyn til variasjon ved hvordan kunnskapsarbeiderne fungerer i arbeidslivet, basert på hvor lenge de har vært ansatt i organisasjonen. Både Lai (2017), Newell et al. (2009) og Alvesson (2004) oppfordrer til et mer nyansert bilde av kunnskapsarbeideren gjennom mer forskning, der sistnevnte advarer mot å se kunnskapsarbeideren som distinkte uniforme kategorier (Alvesson 2004, s. 26). Denne studien ses på som et bidrag til denne problematikken, ved å gi økt innsikt i hva som kjennetegner gode læringsbetingelser for kunnskapsarbeidere i fasen som nyansatt. At forskning har avdekket et markant gap mellom arbeidslivets kunnskapsbehov og det som læres gjennom formell utdanning (Tynjälä 2008, s. 131), gjør denne tematikken desto viktigere.

Begrunnelsen for oppgavens problemstilling hviler således på tre samfunnstendenser av dagsaktuell karakter: 1. Introduksjonsfeltets økende faglige aktualitet, 2. minimalt av forskning på feltet rettet mot kunnskapsarbeider og 3. kunnskapsarbeiderens stadig mer sentrale rolle i arbeidslivet. Dette gir en oppfordring til ytterligere innsikt i hvordan organisasjoner kan fasilitere gode innføringsprosesser og læringsstrategier tilpasset denne særskilte gruppen arbeidere. Problemstilling for oppgaven er som følger:

Hvordan foretrekker kunnskapsarbeidere å bli introdusert i arbeidet som nyansatt?

Problemstillingen støttes av forskningsspørsmål som sammen skal belyse og besvare relevante sider ved temaet, og som ligger til grunn for inndelingen gjort i teori, analyse og diskusjonskapitlene:

- 1. Hvordan foregår organisasjonssosialisering av kunnskapsarbeidere sett i lys av forskning på praksisfellesskap?*
- 2. Hvilken betydning har mer kompetente medarbeidere for nyansatte kunnskapsarbeidere?*

Jeg ønsker å presisere at med spørsmål 1 ønsker jeg ikke å gjøre en normativ evaluering av hvordan det foregår, men heller å anvende teori for å forstå og forklare det ved hjelp av det analytiske rammeverket.

Kort oppsummert er oppgavens ambisjon todelt. For det første ønsker jeg å fremheve hvilke momenter som kan bidra til å skape en arbeidsplass som promoterer læring og innføring i arbeidet rettet mot nyansattfasen. Studien bidrar til økt innsikt i gode læringsbetingelser for nyansatte kunnskapsarbeideres introduksjon i et nytt arbeidsfellesskap. For det andre, ved å se nærmere på ulike aspekter knyttet til introduksjonsfasen, setter oppgaven spørsmålstegn ved hvor nyttig det er å se på kunnskapsarbeideren som en helhetlig gruppe med stabile og universale former for læring og kunnskapsutvikling uavhengig av hvor en befinner seg i et ansettelsesforløp. Ved å konkretisere kunnskapsarbeiderens læring og fungering på arbeidsplassen i henhold til ansiennitet, kan dette både bidra til et riktigere bilde av gruppens innføringspreferanser som nyetablert medlem, men også fremme et klarere blikk på den altomfattende kunnskapsarbeidertermin presentert i mye av samtidens organisasjonslitteratur.

1.3 Begrunnelse for valg av teori

For å besvare studiens problemstilling, vil jeg ta utgangspunkt i Lave og Wengers situerte læringsteori (Lave og Wenger 1991, Wenger 1998), som har hatt en enorm innflytelse på den pedagogiske forståelsen av læring og innføringsprosesser (Consalvo, Shallert & Elias 2015,

Cox 2005, Fenwick, Nerland & Jensen 2012, Fuller, Hodkinson, Hodkinson & Undwin 2005, Kvale 2003, Wenger 2010). Selv om det nå er mange år siden publiseringen av *Situated learning: legitimate peripheral participation* (heretter kalt LPP), er deres læringsperspektiv fremdeles like aktuell og inspirerende (Consalvo et al. 2015). Dette kommer til uttrykk gjennom Google Scholar, der bare Wenger alene er per 29.06.20 sitert nærmere 608 000 ganger. Jeg har bevisst tatt utgangspunkt i originalverkene til Lave og Wenger (1991) og Wenger (1998), til tross for at begge forskerne har publiseringer i nyere tid. Dette begrunnes med at Lave og Wengers LPP-modell (som omhandler innføring av nyansatte), er mest fremtredende i deres tidligere verk. I tillegg oppfattes ideen om praksisfellesskapet mer konkret og avgrenset til sammenligning med senere publiseringer (Cox 2005, Wenger et al. 2002). En analyse av læring integrert i et praksisfellesskap vil med Kvales (2003, s. 12) ord: “kunne tjene som inspirasjon for alle, som arbejder med å forstå og tilrettelægge læringsforløb i praksissituasjoner”. Introduksjon av nye medarbeidere gjennom Lave og Wengers situerte læringsperspektiv er godt dekket i litteraturen. Det er dermed interessant å se om deres situerte læringstradisjone også kan belyse og bidra til å gi ytterligere kunnskap om innføring av *kunnskapsarbeidere*.

1.4 Avgrensninger

Avgrensninger er nødvendig grunnet oppgavens omfang og tidsramme, men også for å få en fokusert studie. Studien er forankret i Lave og Wengers (1991) og Wenger (1998) situerte læringsperspektiv, i tråd med en praksisbasert oppfattelse av kunnskap. Til tross for at det kort redegjøres for andre læring- og kunnskapssyn i oppgaven, så kan studiens teoretiske innfallsvinkel kritiseres for å ikke ta tilstrekkelig høyde for andre forståelser av kunnskap og læring i oppgaven. Ulike rammeverk som i større grad omhandler kunnskapsutvikling mellom ulike praksisfellesskap og utover en organisasjonsmessig kontekst, slik som *epistemiske kulturer* (Knorr Cetina 1999), eller utfordringene knyttet til *kunnskapsgrenser* (Carlile 2002; 2004) i forbindelse med kunnskapsdeling på tvers av arbeidsfellesskap, vil ikke bli behandlet i denne studien. En annen avgrensning når det gjelder studiens case er at jeg ikke har sett på betydningen av organisasjonskulturene i virksomheten. Også spørsmål knyttet til dannelse og endring av identitet i relasjon til å begynne på en ny arbeidsplass er utelatt i denne besvarelsen (Alvesson 2004, Filstad 2010, Wenger 1998; 2000). Dette er teoretiske temaer jeg anser som både interessante og relevante i fasen som nyansatt. Samtidig har masteroppgaven sine

begrensninger i omfang og tid. Avgrensningene jeg har foretatt er vurdert for å ikke kompromittere studiens problemstilling innenfor rammene av denne studien. Til sist, ble alle de nyansatte i studien intervjuet ca. 9 måneder etter oppstart. Det knyttes også begrensninger ved denne knappe tidsrammen, da nyere forskning som nevnt tidligere, estimerer at innføringsperioden gjennomsnittlig varer ett år.

1.5 Om studien case og begrepsavklaring

Den empiriske settingen for min studie er et veletablert konsultentselskap med navnet Bekk. Bekk ble etablert i april 2000 og er plassert på Vippetangen i Oslo. Virksomheten har rundt 470 ansatte, og rekrutterer jevnlig nye medlemmer der flesteparten av disse har oppstart i august. 90 prosent av de ansatte er på masternivå, og snittalderen er på 32 år. De leverer konsulenttenester innen strategi og forretning, teknologi og design (Bekk Consulting, u.å.). På tidspunktet intervjuene ble utført (2019), var det rundt 67 nyansatte med i Bekks årlige nyansattprogram. Selskapet er valgt på bakgrunn av å være en kunnskapsintensiv organisasjon etter Alvesson (2004, s. 17) forståelse av begrepet som “organizations that offer to the market the use of knowledge or knowledge-based products”. Dette er i henhold til studiens ambisjon om å avdekke forhold som kan fremme mestring for nyansatte kunnskapsarbeidere. I tillegg hevder Alvesson (2012, s. 11) at kvalifisert personell er av større betydning i konsulentbedrifter enn nærmest noen andre typer organisasjoner. Dette understøtter valget av et konsultentselskap for å besvare oppgavens problemstilling.

For å besvare studiens problemstilling, blir det nødvendig å avklare noen vesentlige begreper oppgaven tar utgangspunkt i. Først vil jeg kort beskrive hva studien legger i en vellykket oppstartperiode. Rogstad og Sterri (2015) skiller mellom *å passe til*, forstått som den faglige utfordringen knyttet til å utføre bestemte oppgaver i en ny virksomhet, hvorav *å passe inn* henviser til den sosiale utfordringen ved å forstå og oppleve tilhørighet til et kollektivt arbeidsfellesskap. I denne studien legges begge forståelsene til grunn - både faglig kompetanse for arbeidet og det å sosialt bli en del av laget blir dermed viktig for suksess i ny jobb. Det skal nevnes at disse to aspektene er tett koblet sammen og vil gjensidig kunne forsterke og svekke hverandre. Når jeg i denne studien vil bruke begreper som introduksjon, oppfølging, innføring, mestring og læring, vil disse begrepene som oftest innebære både *passe inn* og *passe til* dimensjonene. Også termen organisasjonssosialisering brukes i studieteksten, men med større

vekt på individet som sentral aktør i denne prosessen - i tråd med nyere forståelser av begrepet (Rogstad & Sterri, 2015).

Majoriteten av Bekks arbeid foregår i all hovedsak ute hos ulike kunder i Oslo og omegn. Her blir de plassert på et *team*, der hvert team blir en del av et større *prosjekt*. Hva studien legger i de to grupperingsstrukturene blir viktig å spesifisere. Det finnes en rekke definisjoner av prosjektarbeid i dagens litteratur innenfor organisasjon og ledelse. Jeg vil ta utgangspunkt i Sydow et al. (2004, referert i Dimakis 2017, s. 15) som anser *prosjekt* som midlertidige “groups compromising a mix of different specialist competences, which have to achieve a certain goal or carry out a specific task within limits set as to cost and time”. Denne forståelsen viser til at prosjekt har visse rammer når det kommer til organisering, men også til variasjon i fremgangsmåter og arbeidsforhold innenfor hvert prosjekt. På bakgrunn av dette, hevder Newell et al. (2009, s. 107) at prosjektmedlemmer ofte jobber på flere prosjekter samtidig, og vil kanskje ikke identifisere seg eller se dem selv som en del av gruppen, gruppens mål og felles interesser. Å utvikle en felles forståelse kan være utfordrende fordi det ikke er noe delt praksis som samler medlemmene. Sett i forhold til *teambegrepet*, understreker Newell et al. (2009) at team ofte kan ta form som et prosjektteam, men at termen i større grad impliserer en opplevelse av fellesskap og felles ansvar blant teammedlemmene. En felles forpliktelse til arbeidet er noe som også går igjen i Katzenbach og Smith (1993, s. 45) definisjon av begrepet: “a team is a small number of people with complementary skills who are committed to a common purpose, set of performance goal, and approach for which they hold themselves mutually accountable”. Som en forlengelse av dette, gir Proehl (1997) følgende karakteristiske trekk ved et team: delt identitet, felles mål, gjensidig avhengighet og innflytelse, og personlige interaksjoner (i Newell et al. 2009, s. 106). Disse perspektivene på team- og prosjektarbeid samsvarer, slik jeg tolker det, i høy grad med casebedriftens organisering og informantenes oppfattelse av begrepene. Beskrivelsene ovenfor vil dermed ligge til grunn for studiens bruk av begrepene. Fordi informantene i større grad omtaler team fremfor prosjekt i sine beskrivelser, vil også team bli mest vektlagt i studien.

1.6 Oppgavens struktur

Resten av denne oppgaven er strukturert som følger: I kapittel 2 vil teoriene som danner grunnlaget for studiens analytiske rammeverk presenteres. Deretter vil kapittel 3 ta for seg den metodiske tilnærming. I kapittel 4 vil de empiriske funnene bli presentert og analysert, mens

kapittel 5 drøfter funnene opp mot studiens analytiske rammeverk og problemstilling. Avslutningsvis vil det i kapittel 6 bli pekt på hovedfunnene som er gjort i studien, studiens bidrag, samt studiens begrensninger og forslag til videre forskning.

2 Teoretiske perspektiver

Studiens formål har opphav i et kortere praksisopphold i en organisasjon innenfor statistikk og forskning som masterstudent, der jeg fikk jobbe med en gruppe kunnskapsarbeidere i deres første ansettelsesperiode. Jeg ble her vitne til hvordan det idylliske ved den autonome kunnskapsarbeideren ikke nødvendigvis samsvarer med arbeidslivets vilkår. Teoretiske beskrivelser av kunnskapsarbeiderens evne og ønske om selvledelse og frie tøyler fra organisasjonsteorien (Alvesson 2004; 2012, Lai 2017, Newell et al. 2009), ble møtt med et behov for mer klargjorte rammer og tettere oppfølging fra en med mer erfaring blant nyansatte i praksis. Dette fikk meg til å undre om det forekommer ulike læringspreferanser hos kunnskapsarbeideren i takt med hvor lenge en har vært ansatt. Og i så fall; hvilke faktorer kan i denne sammenheng være elementære for dannelsen av gode læringsfellesskap for kunnskapsarbeidere som nytt medlem i en virksomhet?

Jeg vil nå redegjøre for studiens analytiske rammeverk som danner et grunnlag for videre valg av forskningsmetode og analytisk tilnærming for å belyse forskningsspørsmålene. Kapitlet vil starte med å redegjøre for to hovedperspektiver på kunnskap og læring i litteraturen, for å plassere Lave og Wengers læringsteori innenfor en større kontekst. Deretter vil jeg gå mer spesifikt inn på sentrale aspekter ved Lave og Wengers (1991, Wenger 1998) læringsteori. Innslag og innvendinger fra andre forskere vil hovedsakelig bli nevnt i del 2.4: «Kritikk av Lave og Wengers situerte læringsteori» mot slutten av kapitlet.

Teorikapitlet er inndelt i delkapitler: 2.1 Læring, kunnskap og situert læring, 2.2 Praksisfellesskapets mange ansikter, 2.3 Legitim perifer deltagelse og betydningen av den mer erfarne 2.4 Kritikk av Lave og Wengers situerte læringsteori. Begrepene *situert læring*, *praksisfellesskap* og *legitim perifer deltagelse* blir definert i delkapittel 2.2. Teorikapitlet blir avsluttet med en oppsummering av studiens analytiske rammeverk. Samlet sett, vil dette rammeverket gi en bedre forståelse av hvilke aspekter som anses som viktige for sosialisering av nyansatte kunnskapsarbeidere, ved å avdekke ulike faktorer og innfallsvinkler knyttet til en innføringsprosess.

2.1 Læring, kunnskap og situert læring

I denne delen vil jeg gi en kort gjennomgang av to hovedperspektiver på læring- og kunnskap. Det danner grunnlaget for forståelsen av læring og kunnskap som ligger til grunn for denne oppgaven. Det er vanlig å skille mellom to hovedperspektiver på læring i organisasjoner; tilegnelsesperspektivet og deltakelsesperspektivet. Kort fortalt beskriver *tilegnelsesmetaforen* læring som noe som skjer i menneskets indre. Læring oppfattes som bestående av isolerte, kognitive prosesser hos individet i møte med fakta og informasjon (gjerne formidlet av en lærer, eller sett/lest i bok, internett o.l.). I stedet for å fokusere på individet som analytisk enhet, vektlegger *deltakelsesmetaforen* hvordan mennesker lærer i sosiale relasjoner (Filstad 2010, Sfards 1998). Det går derfor ikke an å skille mellom læring og kontekst, så vel som læring fra handling - læring er situert og integrert i sosial deltagelse med omgivelsene (Filstad 2010, Gherardi, Nicolini & Odella, 1998, Kvale 2003, Sfards 1998).

De to læringsmetaforer er sammenfallende og forankret i to ulike kunnskapstradisjoner; epistemologien som *å inneha* og epistemologien som *praksis* (Cook & Brown 1999, Newell et al. 2009). Det eiendomsbaserte perspektivet anser kunnskap som noe et menneske *har* i form av en individuell eiendel eller enhet. I likhet med andre eiendeler, kan denne kunnskapen lagres og overføres til andre mennesker, settinger eller systemer uten hensyn til kontekstuelle faktorer. I den praksisbaserte tradisjonen blir kunnskap til gjennom det mennesker *gjør*, og kan derfor ikke (uten videre) overføres fra en situasjon til en annen (Gherardi 2000; 2001, Nicolini et al. 2003). Flere innenfor den praksisorienterte fløyen, foretrekker ordet kunnskaping (knowing) for å få frem denne aktive, kontekstavhengige og sosiale naturen ved kunnskapsbegrepet (Gherardi et al. 1998, Newell et al. 2009, Nicolini et al. 2003, Orlikowski 2002).

De siste årene har forskningen gått i retning av den praksisorienterte tradisjonen for læring og kunnskap (Nicolini et al. 2003, s. 3). Denne utvikling har i litteraturen blitt omtalt som overgangen fra «the standard paradigm» til «the emerging paradigm» (Beckett & Hager 2002, Hager 2004). Nicolini et al. (2003) deler praksisteori inn i fire underkategorier; 1. aktør nettverksteori, 2. praksisfellesskap, 3. den kulturelle og historiske aktivitetsteorien og 4. fortolkende-kulturell tilnærming. Felles for disse tilnærmingene, er at læring og kunnskap anses som et sosialt og kulturelt fenomen. Kunnskap erverves gjennom en eller annen form for deltagelse, er situert i en historisk, sosial, materiell og kulturell kontekst, og alltid «open-ended» og temporær av natur (Nicolini et al. 2003).

Denne studien forstår læring i den situerte og sosiale betydningen av begrepet. Studien vil ta utgangspunkt i den ene retningen innenfor den praksisorienterte tradisjonen, nemlig praksisfellesskap. Dreiningen mot den sosiale, kulturelle forståelsen av læring og kunnskap dedikeres av flere til Lave og Wenger (1991) situerte læringsteori. De to akademikerne blir av flere i forskningsmiljøet utpekt som utslagsgivende pionerer for dette paradigmeskiftet med sine perspektiver på *situert læring* (Consalvo et al. 2015, Engeström 2007, Filstad 2010, Newell et al. 2009, Pyrko, Dörfler & Eden 2017).

2.1.1 Situert læring

Som kritikk av den herskende individuelle-kognitive læringsfløyen presentert overfor, satte Lave og Wenger med sitt verk “Situating learning, legitimate peripheral participation” (1991), fokus på deltakelse i praksis, på identitetsskaping og på læring som sosialt situert (Filstad 2010, Fuller et al. 2005). Med denne boken ønsket de å vise at det er den sosiale sammenhengen, selve den praktiske situasjonen, som blir avgjørende for å forstå læring (Filstad 2010, Kvale 2008, Lave & Wenger 1991). Boken ble umiddelbart akseptert (Consalvo et al. 2015) og har hatt et solid gjennomslag i pedagogiske- så vel som i en rekke organisasjons- og ledelsesstudier (Cox 2005, Roberts 2006, Wenger 2010). Det har i ettertid blitt publisert flere teoretiske bidrag som viderefører deres situerte læringssyn (Brown & Duguid 1991; 2001, Gherardi 2000; 2001, Gherardi et al. 1998, Nicolini et al. 2003, Orr 1996, Pyrko et al. 2017; Pyrko, Döfler & Eden 2019, Wenger 1998; 2000; 2010, Wenger et al. 2002).

Termen *situert læring* fokuserer på relasjonen mellom læring og den sosiale, historiske og kulturelle situasjonen som uatskillelige enheter. Begrepet setter dermed den spesifikke arbeidspraksisen som analytisk enhet fremfor både overordnede organisasjonsstrukturer eller individets kognitive funksjoner (Brown & Duguid 1991, Filstad 2010, Hong & Fiona 2009). Individets læring er alltid plassert og påvirket av en sosial og situasjonsavhengig sammenheng, samtidig som arbeidsstrukturer og prosedyrebeskrivelser fastsatt fra ledelsen eller såkalte “best practice”-teorier ikke samsvarer eller kan forklare ansattes virkelige arbeidsvilkår og læringskapasitet (Newell et al. 2009). Det er derfor de virkelige aktivitetene, de som de ansatte deltar i som en naturlig del av praksisfellesskapet, som blir avgjørende for læring og bestemte former for prestasjoner (Brown og Duguid 1991, Hanks 2003, Lave & Wenger 1991, Filstad 2010, Gherardi et al. 1998, Orr 1996). Arbeidsplassen blir med denne forståelsen til grunn, et

sted hvor læring både gjennomføres og brukes, der læring formes av individets tilknytning og samspill med et praksisfellesskap. Organisasjonslæring ble på denne måten, endret til et relasjonelt og kollektivt fenomen, og til et resultat av reflekterende, observerende og praktiserende prosesser mellom de som jobber sammen, lærer sammen og deler kunnskap i en organisasjon (Filstad 2010).

Lave og Wenger (1991) situerte læringskonsept blir ofte utpekt for å ha røtter i mesterlæretradisjonen, samt Deweys og Vygotskis teoriperspektiver (Consalvo et al. 2015, Filstad 2010, Kvale 2008, Lave & Wenger 1991). Orrs (1996) senere “thick description” studier anses også som instrumentell for videre utvikling av Lave og Wengers perspektiver (Bechky 2006). Disse etnografiske beskrivelsene av arbeidsforholdene til en gruppe service reparatører, adresserer hvordan detaljerte rapporter og prosedyrer skildret fra høyere nivå i organisasjonen ikke er tilstrekkelige egnet eller samsvarer med reparatørens virkelige fremgangsmåter og arbeidskår (Orr 1996). Dette er i tråd med Brown & Duguid (1991, s. 41-44) sin distinksjon mellom *hevded* og *faktisk* praksis (canonical og noncanonical practice) som skiller mellom å se arbeidsprosesser utenfra og innenfra, der førstnevnte ikke tar høyde for blant annet uformelle fortellinger, valg og meningsutveksling som tar plass i en reell arbeidspraksis.

Lave og Wenger (1991) koblet deres situerte læringsperspektiv umiddelbart til deres to andre hovedkonsepter, *praksisfellesskap* og *legitim perifer deltakelse*: “The concept of community of practice, underlying the notion of legitimate peripheral participation, and hence of “knowledge” and its “location” in the lived-in world” (1991, s. 98). Praksisfellesskap (som vil bli redegjort for i del 2.2) er en sammenknyttet gruppe mennesker med et gjensidig engasjement og delt forståelse for gruppens praksis. Legitim perifer deltakelse viser til selve læringsforløpet fra ny til etablert medlem i et slik praksisfellesskap (og vil bli utdypet i del 2.3). Disse to konseptene er dermed tett vevd sammen og må ses i sammenheng. Studien vil først ta for seg praksisfellesskapstermen som av Lave og Wenger (1991, Wenger 1998) representerer en konseptuell ramme for all læring (og derav også LPP-prosessen). Deretter redegjøres det for LPP-begrepet, og hvilken betydning mer kompetente medarbeidere har for denne overgangen fra ny til etablert.

2.2 Praksisfellesskapstermens mange ansikter

Jeg vil i dette delkapittelet gi en nærmere beskrivelse om hva som ligger i selve praksisfellesskapsmodellen. Jeg vil også vise til hvordan begrepet spriker med hensyn til hvilke litterært verk en vektlegger (Consalvo et al. 2015, Cox 2005, Fuller et al. 2005, Hodkinson og Hodkinson 2004).

Lave og Wenger (1991) definerer praksisfellesskap som “a set of relation among persons, activity, and world, over time and in relation to other tangential and overlapping communities of practice”. Praksisfellesskap viser her til en praksis der medlemmene har en felles forståelse og engasjement for hva de lager, og hva det betyr for fellesskapet (Cox 2005, Lave & Wenger 1991). Wenger skrev etterhvert et selvstendig verk (1998): “Community of practice: Learning, meaning and identity”. Her begrepsliggjøres og videreutvikles oppfattelsen av praksisfellesskap og læringens identitetsforandrende rolle, og begge disse aspektene får en mer sentral rolle i hans sosiale teori om læring. Menneskers medlemskap i multiple praksisfellesskap kommer også mer til uttrykk i denne boken (Cox 2005, Wenger 1998). Praksisfellesskap representerer i denne utgivelsen tette sammenknyttede grupper som har praktisert lenge nok til å danne et gjensidig fellesskap basert på en felles og delt forståelse. Denne forståelsen refererer til uformelle fellesskap av mennesker som formes gjennom en delt virksomhet på jobben og fritiden. Gjennom aktiv tilstedeværelse i disse nært knyttede fellesskapene, vil medlemmene kunne interagere og dele kunnskap, lage ting sammen, forhandle nye meninger, forme hverandres identiteter og lære av hverandre - aktiviteter som også konstituerer hvordan praksiser utvikles (Pyrko et al 2017, Wenger 1998).

Flere publikasjoner hevder imidlertid at praksisfellesskapbetegnelsen er tvetydig og kan forstås på flere måter (Consalvo et al. 2015, Cox 2005, Hodkinson & Hodkinson 2004, Pyrko et al. 2019). Hodkinson & Hodkinson (2004) mener Lave og Wenger gjennom disse originalverkene, egentlig ser ut til å fronte to ulike konsepter av praksisfellesskap; et sammenknyttet og samlokalisert praksisfellesskap, og en bred forståelse av termen som beskriver praksisfellesskap gjennom løse og videre strukturer. Cox (2005) på sin side, hevder at rammeverket epistemologisk redefineres i overgangen fra de tre tidligere verkene, Brown og Duguid (1991), Lave og Wenger (1991) og Wenger (1998) til sammenligning med Wenger et al. (2002). I Wengers senere publiseringer beveger han seg fra å vektlegge praksisfellesskap forstått som frivillige grupperinger, til å fronte en kultivering av ulike praksisfellesskap for å

fremme kunnskapsdeling, innovasjon og læring i form av en ledelseshåndbok (Wenger et al. 2002, Wenger-Trayner, Fenton-O’Creedy, Hutchinsons, Kubiak, Wenger-Trayner 2015).

2.2.1 Praksisfellesskapet tre dimensjoner

Wenger (1998; 2000) artikulere ytterligere tre dimensjoner ved praksisfellesskapet; gjensidig engasjement, felles virksomhet og delt repertoar, som sammen utgjør praksisfellesskapets kompetanse (Pyrko et al. 2017). Det første kjennetegnet er at praksisfellesskapet bygger på forskjellige former for *gjensidig engasjement* blant medlemmene gjennom en felles interesse for det praksisfellesskapet står for. Basert på sosial samhandling forhandles normer og retningslinjer ved praksisfellesskapet, og det konstateres deltakernes individuelle engasjement i relasjon til de andre medlemmene i praksisen. Det neste kriteriet er *felles virksomhet* som refererer til engasjementet lagt i å spesifisere hva praksisfellesskapets virksomhet er og skal være, samt å lære seg å stå til ansvar for hverandre og de beslutningene som tas. Dette foregår gjennom meningsutveksling og ved å forene motstridende holdninger innad i det lokale fellesskapet, men også med noe innvirkning fra eksterne aktører. *Delt repertoar* omhandler deltakernes tilgang og sirkulasjon av fellesskapets ressurser, språk, rutiner og fortellinger - og å være i stand til å bruke dette på en kompetent måte. Fellesskapets sjargong og redskaper er heller ikke ferdig definert, men forhandles og utvikles gjennom en kontinuerlig og kollektiv beslutningsprosess (Wenger 1998).

Videre argumenterer Wenger (1998) for at fellesskapets struktur ikke nødvendigvis består av veldefinerte eller ledelsesbestemte grenser, men at det er en substansiell overlapp i gruppens beskrivelser av hvem som tilhører fellesskapet (Cox 2005). Jeg vil med dette i tankene, se nærmere på hvordan praksisfellesskap skiller seg fra andre gruppestrukturer i arbeidssammenheng.

2.2.2 Praksisfellesskap og andre organiserte grupperinger

For å få en analytisk forståelse av et praksisfellesskap, blir det viktig å definere praksisfellesskap opp mot andre måter å organisere ansatte i virksomheter (se også tabell 2 under). Det er spesielt relevant å avklare skillet mellom praksisfellesskap og team, samt hvordan virtuell kommunikasjon påvirker dannelsen av praksisfellesskap, ettersom dette er relevant for forståelsen av caseorganisasjonen i studiens analyse- og diskusjonsdel.

Wenger (1998) nevner til stadighet tilstrekkelig med tid og jevnlig sosial deltagelse som viktige premisser for dannelsen av praksisfellesskap. Praksisfellesskapet skal praktisere sammen lenge nok til å danne et samhold basert på felles læringshistorier. Dette innebærer at konkrete tidspunkt for når praksisfellesskapet begynner og slutter blir mer flytende, i kontrast til mer tidsbestemte bedriftsgrupperinger. Wenger (1998, s. 171) tolkes dithen, at praksisfellesskap ikke utelukker å ta form gjennom andre mer eksplisitte organisatoriske strukturer så lenge fellesskapet baseres på en tilhørighet til hverandre, og en felles forståelse for praksisen er etablert (Fuller et al. 2005, Hodkinson & Hodkinson 2004). Praksisfellesskapet kan til tross for sine uformelle grenser dermed også ta form som funksjonelle team (Wenger 1998, Pyrko et al. 2019, s. 485).

Det som ikke kommer like tydelig frem i Wengers (1998) idé om praksisfellesskap, er om teorien også baner vei for fellesskap med utgangspunkt i internettbasert kommunikasjon? Eller skildrer Wenger primært en samtidig fysisk tilstedeværelse i et og samme lokalet for å fremme engasjement for en felles virksomhet? Selv om Wenger nevner virtuelle praksisfellesskap i hans litterære publisering, kan det likevel drøftes om hans stadige utheving av vedvarende, hyppig samvær med praksisfellesskapets medlemmer - samt hans vektlegging av observasjon og utøvelse i praksis som læringsmetode - til dels kan indikere en favorisering av samlokalisert ansikt-til-ansikt interaksjon i hans teori (Cox 2005, Wenger 1998).

Dette delkapittelet om innføringsfasen gjennom et situert perspektiv, har særlig gjennomgått Wengers (1998) definisjon på praksisfellesskap og hans tre definisjonsfaktorer for praksisfellesskapets kompetanse; gjensidig engasjement, delt repertoar og felles virksomhet. Studiet vil nå redegjøre for Lave og Wengers andre hovedkomponent ved deres læringsteori, nemlig LPP-prosessen og derav "mesterens" betydning for dette forløpet.

A Snapshot Comparison

Communities of practice, formal work groups, teams, and informal networks are useful in complementary ways. Below is a summary of their characteristics.

	What's the purpose?	Who belongs?	What holds it together?	How long does it last?
Community of practice	To develop members' capabilities; to build and exchange knowledge	Members who select themselves	Passion, commitment, and identification with the group's expertise	As long as there is interest in maintaining the group
Formal work group	To deliver a product or service	Everyone who reports to the group's manager	Job requirements and common goals	Until the next reorganization
Project team	To accomplish a specified task	Employees assigned by senior management	The project's milestones and goals	Until the project has been completed
Informal network	To collect and pass on business information	Friends and business acquaintances	Mutual needs	As long as people have a reason to connect

Tabell 2: En kort sammenligning av hva som er likheter og ulikheter mellom ulike former for organisering. Tabellen er fra Wenger, og ble publisert i *Harvard Business Review* (<https://hbr.org/2000/01/communities-of-practice-the-organizational-frontier>).

2.3 Legitim perifer deltakelse og betydningen av den mer erfarne

De forrige avsnittene presenterte det situerte aspektet ved Lave og Wengers læringsteori, samt praksisfellesskapet som premisse for læring. Det siste begrepet studien vil ta for seg, omhandler selve (den situerte) læringsprosessen i Lave og Wengers læringsteori. Legitim perifer deltakelse tar for seg læring og innføring i sosiale praksiser. Modellen beskriver hvordan nyansatte beveger seg fra en perifer posisjon til å gradvis bli et sentralt medlem i en gitt praksis (Consalvo et al. 2015, Nicolini et al. 2003). Opprinnelsen for den analytiske modellen bygger på flere studier, der Lave og Wenger oppdaget at LPP-rammeverket kunne forklare overgangen fra novise til ekspert på tvers av en rekke ulike kulturer og sosiale og økonomiske settinger (Lave & Wenger 1991). I tråd med dette, understrekes det at LPP ikke er en læringsmetode, men heller et analytisk verktøy for å forstå læring på tvers av ulike metoder, perioder og kontekster (Brown & Duguid 1991, Lave & Wenger 1991). For å få en bedre forståelse av Lave og Wengers LPP-begrep, vil jeg nå spesifisere begge de nødvendige premissene for deltakelse, nemlig *perifer* og *legitimitet*.

2.3.1 Perifertermen i LPP

Perifer viser til hvordan nybegynneren befinner seg i ytterkanten av fellesskapets ulike former for arbeidsmetoder, verktøy og prosesser, men får gradvis mer adgang i takt med den nyansattes økte kompetanse (Gherardi et al. 1999, Lave & Wenger 1991, Wenger 1998). Perifer viser dermed til grad av tilgang til ulike aspekter og aktiviteter ved praksisen gjennom økende deltagelse (Consalvo et al. 2015, Gherardi et al. 1999, s. 279). Dette innebærer å begynne med begrensede former for deltagelse som nyansatt, i form av nedsatt intensitet og risiko og med støtte fra mer erfarne deltakere. Dette bidrar til reduserte feilomkostninger, god oppfølging og minsket produksjonspress, og til at deltagerene i økende grad anses som en kompetent bidragsyter i praksisfellesskapet (Lave & Wenger 1991, Wenger 1998).

Et vesentlig aspekt ved Lave og Wengers LPP-perspektiv er hvordan nyankomnes perifere deltagelse på ingen måte må holdes adskilt og isolert fra den spesifikke konteksten arbeidet tar sted. Wenger (1998, s. 176) forfekter hvordan lærlingens deltakelse i praksisfellesskap primært må innebære forklaringer og historier *i* og ikke *om* praksis. De lærer ikke et statisk emne, men å delta, forstå og engasjere seg i utvikling av en igangværende praksis (Wenger 1998). Beskrivelser av ulike sider ved praksis utenfor kontekst blir av Wenger tilsvarende undervisning - som anses som et element ved det konvensjonelle læringssynet beskrevet tidligere i oppgaven. Wenger (1998, Wenger et al. 2002) utelukker med dette, alle former for uodynamiske databaser og systemer for kunnskapsdeling dekontekstualisert fra den spesifikke praksisen. Det er fellesskapets praksis som skaper den potensielle "læreplan" i ordets videste forstand - det som kan læres av nyankomne med legitim perifer adgang (Lave & Wenger 1991, s. 78). Videre uttaler Lave og Wenger at LPP ikke bare innebærer en relasjon til spesifikke aktiviteter, men en relasjon til et sosialt felleskap (Lave og Wenger 1991). Derfor er veien til etablert medlem også knyttet til legitimitet fra praksisfellesskapet (Lave & Wenger 1991, Nicolini et al. 2003, Wenger 1998).

2.3.2 Legitimitettermen i LPP

For å bli fullverdig medlem av et praksisfellesskap gjennom LPP, forutsetter det at lærlingen både fanger opp og blir fanget opp av praksisfellesskapet, som viser til *legitimitetsbegrepets* betydning og normative funksjon i deres læringsteori. Lave og Wenger understreker viktigheten av inkludering og anerkjennelse fra praksisfellesskapet i møte med novisen. Aksept

fra og samspill med mer erfarne i arbeidsfellesskapet gjør at novisen opplever sin rolle i fellesskapet som verdifull (Lave og Wenger 1991, Wenger 1998). Bare ved å oppfatte novisen som en essensiell aktør for fellesskapets samlede kompetanse, kan nyansatte danne en oppfattelse av praksisfellesskapets ulike dimensjoner. Innføring av nye arbeidere kobles dermed til økt forståelse for hvordan, når, og hvem de erfarne liker, misliker, representerer, samarbeider med og er i konflikt med (Filstad 2017, s. 54). Observasjon av ekspertene kan være nyttig, men kun som en startfase for virkelig deltagelse. Det handler om å bli en “insider” uttaler Brown & Duguid (1991, s. 48), der legitimitet viser til at Lave og Wengers læringforståelse også handler om å høre til og være del av fellesskapet (Lave & Wenger 1991, s. 37, Newell et al. 2009, Nicolini et al. 2003, Pyrko et al. 2017). En forutgående betingelse for denne prosessen er legitimitet og innpass til alle aspekter ved den pågående praksis - også det uformelle samspillet der mye av praksisfellesskapets tause kunnskap, sosiale koder og væremåte, repertoar og fortellinger kommer til uttrykk (Lave & Wenger 1991).

Lave og Wenger navngir bevegelsen gjennom praksisfellesskapets sentrale aspekter for deltakerbaner (trajectories of participation). Deltagerbaner forklares som en utligning av asymmetrien mellom det sosiale praksisfellesskapet og den lærende (Nielsen & Kvale 1999). For å kort sammenfatte, peker perifertermen på den nyansattes bevegelse gjennom ulike deltagerbaner hvor arbeidet utføres, der spørsmål om tidsriktig og stigende tilgang til fellesskapets kompetanse og ansvarsområder - i takt med deres mestringsnivå - anses som fundamentalt i denne prosessen. Legitim deltakelse omfatter hvordan tilstedeværelse av anerkjennelse, tilgang og inkludering fra ekspertene er en nødvendig brikke for å dekke alle de mangfoldige bestanddelene som ligger til grunn for å forstå et nytt arbeidsfellesskap. Slik viser Lave og Wengers innføringsterm til hvordan novisen tilegner seg en prestasjonsevne gjennom å ta praktisk del i prosessen under den legitime perifere deltakelsers tilpassede betingelser. Hvert av de presenterte begrepene representerer ulike sider ved læringsprosessen som må ses i sammenheng og som ikke kan forstås enkeltvis. Samlet sett, er det praksisens sosiale, historiske og kulturelle strukturer, deres maktrelasjoner, og dets legitimeringsvilkår som definerer mulighetene for læring (Lave & Wenger 1991).

2.4 Kritikk av Lave og Wengers læringsteori

Som alle innflytelsesrike teorier, er Lave og Wengers læringssyn blitt underlagt en del innvendinger og motargumenter. Det vil nå gjennomgå noen kritikkverdige momenter som jeg anser å være relevante til studiens analytiske formål.

2.4.1 Ekspert-lærling relasjonen; en fredfylt havn?

Som hittil redegjort for, promoterer Lave og Wenger (1991) og Wenger (1998) en integrert modell der noviser og erfarne lærer sammen, i en prosess som tjener begge. Lave og Wenger er kritisert for å antyde at engasjement fra mesterens ståsted i denne prosessen - er et ubetinget eksisterende element ved LPP (Consalvo et al. 2015). Både Lave og Wenger (1991) og Wenger (1998) presiserer hvordan LPP må motiveres av deltakernes økende bruksverdi. Det kan hende Wengers (1998) oppfordring til legitimitet overfor den praktiserende i hans verk, også indikerer at ekspertenes engasjement ikke alltid forekommer naturlig. Likevel, gir eksemplene i Lave og Wengers (1991, Wenger 1998) språk et inntrykk av at praksisfellesskap er harmoniske, stabile og imøtekomne enheter (Contu & Willmott 2003, Cox 2005, Fuller et al, 2005, s. 53, Gherardi et al. 1998, Hong & Fiona 2009), der ulike maktaspekter innad og mellom arbeidsfellesskap ikke blir tilstrekkelig redegjort for (Consalvo et a. 2015, Fenwick et al. 2012, Fuller et al. 2005, Hong & Fiona 2009, Lindberg, Mørk & Walter 2019, Mørk, Hoholm, Ellingsen, Edwin & Aanestad 2010). Lave og Wenger erkjenner at LPP ikke alltid er synonymt med et harmonisk fellesskap, og at maktrelasjoner bør gjennomgå og behandles mer systematisk i deres analyse (Cox 2005, Hong & Fiona 2009, Lave & Wenger 1991, Wenger 1998). Både Gherardi et al. (1998, s. 278), Lindberg et al. (2019), Nicolini (2012) og Pyrko et al. (2017; 2019) oppfordrer med blant annet dette i tankene, til en økt betoning av *praksis* fremfor de harmoniske assosiasjonene forbundet med *fellesskap* som analytisk utgangspunkt for å forstå en situert læringskontekst.

2.4.2 For snevert syn på læring?

Lave og Wenger sterke betoning av praksisfellesskapet som et rammeverk for all læring, gjør at de blir beskyldt for å undervurdere verdien av individuelle og mer formelle former for læring (Consalvo et al. 2015, Eraut 2002, Filstad 2010, Hanks 2003). Til tross for å utspringe fra to ulike forskningstradisjoner (Filstad 2010, Mørch 2013, Nicolini et al. 2003), hevder Cook og

Brown (1999) at det er en viss komplementaritet mellom eiendom- og praksisperspektivet på kunnskap (se del 2.1), og at de bør ses i sammenheng og ikke som motsetninger. Senere publikasjoner viser i samsvar med dette, til en gjensidig forsterkende læringseffekt ved å kombinere pedagogiske prinsipper fra både den sosiale og kognitive læringstradisjonen (Mørch 2013, Tynjälä 2008). Pyrko et al. (2017) mener årsaken til at Lave og Wenger tar avstand fra den kognitive tradisjonen, er at originalverkene var skrevet i en postmoderne tid preget av skepsis for “knowledge” -termen. Ved å videreføre Polyanis “personal knowledge” -konsept til teorien om praksisfellesskap, viser de hvordan Wengers tre definisjonskriterier likevel er kompatibel med begge læringsfløyene.

Lave og Wenger teori omtales også for å primært redegjøre for læring lokalt, fremfor på tvers og utover et praksisfellesskap (Contu & Wilmott 2003, Cox 2005, Hong & Fiona 2009, Kvale 2003, Lindberg et al. 2019). Selv om Wenger (1998) snakker om multiple praksisfellesskap og introduserer begrepet *Landscape of practice* for å beskrive totaliteten av ulike praksisfellesskap og hvordan disse kan interagere og påvirkes av hverandre, ble ikke dette konseptet tilstrekkelig utdypet før i Wengers senere verk (Pyrko et al. 2019). Flere publikasjoner setter også spørsmål ved om læringsmodellen skildres for ensrettet fra mester til lærling (Fuller et al. 2005, Fenwick et al. 2012, Lindberg et al. 2019, Mørk et al. 2010), og blir fra et kunnskapsmessig ståsted, tiltalt for å representere en reproduksjon av eksisterende arbeidstilnæringer (Cox 2005, s. 530, Eraut 2002, Fenwick et al. 2012, Filstad 2010, Mørk et al. 2010). Fremfor å redegjøre for hvordan alternative måter å “vite” fra novisens side kan utfordre eksisterende praksiser (Fuller et al. 2005, Mørk et al. 2010). Det skal nevnes at Wenger (1998) tar større hensyn til dette aspektet i sitt verk. Praksis i hans forstand er aldri en ren overføring av arv eller ren erstatning av det gamle med det nye, men en sosial forhandlingsprosess mellom ekspertene og de nyetablerte (Wenger 1998). Fuller et al. (2005, s. 52) hevder likevel at begge bidragene (Lave & Wenger 1991, Wenger 1998) ikke tildeler nok oppmerksomhet mot måter læring skiller seg i henhold til nyansatte med eller uten tidligere arbeidserfaring. Det kan også argumenteres for at måten praksisfellesskap blir berørt av øvrige prosedyrer, formaliseringer og avgjørelser i organisasjonen i for liten grad blir vektlagt i deres læringsteori (Cox 2005). Flere av disse nevnte aspektene, gjør at forskningen på praksisfellesskap diskuteres for å være for lite tilpasset dagens moderne arbeidsstrukturer (Consalvo et al. 2015, Cox 2005, Fuller et al. 2005), spesielt fordi det er preget av interaksjon mellom multiple praksisfellesskap med motstridende profesjonsbakgrunner og identiteter (Hong & Fiona 2009, s. 311).

2.5 Analytisk rammeverk

De teoretiske kapittele presentert til nå, vil fungere som et rammeverk for studiens analyse og diskusjonskapittel. Kapitlet har først redegjort for Lave og Wengers *situerte læringsperspektiv*, som ble satt i sammenheng med et *praksisbasert-* fremfor *eiendomsbasert kunnskapssyn* og et syn på *læring som deltakelse* fremfor *tilegnelse*. Disse kategoriene blir vesentlige for å kunne analysere innføringsforløpet til studiens casebedrift.

Studien gikk videre med å presentere begrepet *praksisfellesskap*, med særlig vekt på Wengers (1998) forståelse av begrepet, samt hans tre definisjonsfaktorer for praksisfellesskapets kompetanse; gjensidig engasjement, delt repertoar og felles virksomhet. Denne teorien blir særlig aktuell for å besvare studiens første forskningsspørsmål: Hvordan foregår organisasjonssosialisering av kunnskapsarbeidere sett i lys av forskning på praksisfellesskap? I denne sammenheng, blir det relevant å avdekke hvilke organisatoriske strukturer slike praksisfellesskap kan være del av. Det ble derfor sammenlignet praksisfellesskap med andre gruppemessige strukturer.

Teoridelen viste videre til prosessen *legitim perifer deltakelse*. Begrepets implikasjoner for å mestre situasjonen som nyansatt, handler om å bli inkludert og få gradvis tilgang til praksisfellesskapets mange aspekter (Newell et al. 2009). Lærere, mestere og bestemte rollemodeller blir i den forstand en fundamental brikke for å oppleve suksess som nyansatt. I takt med studiens andre forskningsspørsmål, blir det viktig å spesifisere hvilke faktorer ved medarbeidere som gjør at de utfyller sin støttende rolle for lærlingens vei inn i fellesskapet. Det blir derfor sentralt å avdekke om variasjon i engasjement, åpenhet og legitimitet overfor novisen kan ses i sammenheng med introduksjonsprosessens lærings- og introduksjonsgrad.

Til slutt må det undersøkes om kritikken rettet mot Lave og Wenger smale læringssyn, samt deres manglende oppmerksomhet rettet mot eventuelle maktdimensjoner, også viser seg å være synlige aspekter i casestudiens introduksjon av nyansatte. Hvorvidt læringsmodellen møter analytiske utfordringer knyttet til endring i arbeidskår siden Lave og Wengers publiseringer, vil også undersøkes i oppgavens empiriske og analytiske del.

3 Metode

Metode betyr veien til målet (Kvale & Brinkmann, 2009 s. 99). Dette kapittelet har til hensikt å gi leseren et innblikk i min prosess, valgene jeg har tatt på veien og begrunnelse for disse valgene. I del 3.1 vil jeg redegjøre for studiens vitenskapsfilosofiske ståsted. Deretter presenteres forskningsdesign i del 3.2. Del 3.3 vil ta for seg hvordan jeg gjennomførte datainnsamlingen, etterfulgt av studiens analysetilnærming i del 3.4. Avslutningsvis tar jeg for meg etiske vurderinger og refleksjoner rundt studiens kvalitet i del 3.5 og avslutter med en kort oppsummering av kapittelet (del 3.6).

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Forskerens vitenskapsteoretiske ståsted har betydning for hva personen søker informasjon om og danner utgangspunktet for den forståelsen forskeren utvikler (Oppen, Mørk & Haus 2020, Thagaard 2013). Denne studien har et *sosialkonstruktivistisk perspektiv* til grunn, som fremhever at menneskers virkelighetsforståelse kontinuerlig formes av den sosiale situasjonen man står i. Gjennom et sosialkonstruktivistisk syn på kvalitative metoder, vil kunnskap derfor være et resultat av relasjonen mellom forskeren og de som blir forsket på (Thagaard 2013, s. 45). Studiens datainnsamling og analyse har også en *hermeneutisk tilnærming*, som fremhever betydningen av å fortolke menneskers handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard 2013, s. 41). I tillegg må tolkning ses i lys av en sammenheng og en helhet, og samme fenomen kan tolkes på forskjellige nivåer og forstås på ulike måter. Siden man i kvalitativ forskning ønsker å forstå den sosiale konteksten, blir fortolkning et sentralt moment i denne prosessen (Thagaard 2013, s. 44).

3.2 Forskningsdesign

Forskningsdesign kan forstås som en skisse over hvordan prosjektet skal utføres. I denne sammenheng er det sentralt å gjøre rede for *hva* som skal undersøkes, *hvem* som er deltakerne i prosjektet, samt *hvor* og *hvordan* studien skal utføres (Thagaard 2013, s. 54-55). I henhold til *hva* som skal undersøkes, ønsker jeg å studere hvilken måte kunnskapsarbeidere foretrekker å introduseres til arbeidet som nyansatt og betydningen av en mer kompetent kollega for dette introduksjonsforløpet. Deltakerne i studien er nyansatte i konsultentselskapet Bekk, som svarer til undersøkelsens *hvem* og *hvor*. Studiens case er redegjort for tidligere (se del 1.5). Til sist, er

denne studiens *hvordan* en kvalitativ casestudie der jeg har benyttet meg av intervju som forskningsmetode.

3.2.1 En kvalitativ casestudie

Denne studien forstås som en *kvalitativ casestudie*. Casestudier har som målsetting å forstå og kunne forklare sosiale fenomen innenfor en naturlig kontekst (Thagaard 2013). Introduksjonsforløpet til nyansatte kunnskapsarbeidere ses her på som et sosialt fenomen jeg ønsket mer innsikt i. Studien er også i tråd med Thagaard (2013, s. 56) definisjon av casestudier, som intensive undersøkelser av et fåtall analyseenheter. Her er hovedpoenget å oppnå rikholdig informasjon om de enhetene eller case studien fokuserer på. Casestudier kan deles inn i tre kategorier: Utforskende, deskriptive eller forklarende (Yin 2014). Denne masteroppgaven ønsker å beskrive et fenomen i en kontekst fra virkeligheten, og kan med dette betegnes som en *deskriptiv casestudie*. Studien har også elementer fra *forklarende casestudier*, ettersom forskningsspørsmålene mine omfatter aspekter knyttet til hvordan og hvorfor.

3.2.2 Kvalitativ metode

Felles for alle de kvalitative tilnærmingene, er at de vektlegger verbale utsagn som svarer til spørsmål om hva, hvordan og hvorfor (Oppen et al. 2020). Det ligger i studiens problemstilling et ønske om å forstå informantenes perspektiv og utforske *hvordan* de opplevde perioden som nyansatt. Disse aspektene samsvarer med kvalitative metoder, som har til hensikt å gå i dybden og vektlegger forståelse, fortolkning og nærhet til data og kildene (Thagaard 2013), fremfor kvantitative tilnærminger som i større grad sikter på talldata og observerbar atferd. Sagt med Oppen et al. (2020) sine ord, vektlegger denne studien dybde mer enn bredde.

Fordi kvalitative metoder ofte baserer seg på få enheter, stilles det derimot strengere krav til overføring av dataene fra denne studien til andre introduksjonskontekster. For å kunne generalisere funnene utover denne studien, kunne jeg benyttet meg av spørreundersøkelser/surveys ovenfor et større antall nyansatte, både innenfor casebedrift og andre bedrifter. Dette ville derimot ikke gi grunnlag for en dypere analytisk forståelse av introduksjonprosessen fra de nyansattes perspektiv, som nettopp er siktemålet med studiens problemstilling. Jeg vil nå se nærmere på hvordan jeg gjennomførte datainnsamlingen.

3.3 Datainnsamling gjennom kvalitative intervjuer

Denne studien har benyttet seg av kvalitative intervju som innsamlingsmetode. Dette delkapittelet vil beskrive og begrunne valg som er tatt i forbindelse med datainnsamlingen; deriblant utvalgsprosedyre, utarbeidelse av intervjuguide og ulike aspekter knyttet til gjennomføringen av intervjuene.

Det som er viktig når en gjør kvalitative undersøkelser er at jeg vurderer hvilken metode som er best egnet til å belyse problemstillingen. Dette er i tråd med Oppen et al. (2020). Jeg har i denne studien valgt å bruke intervju som metode. Dette begrunnet med at jeg ønsket mer kunnskap om introduksjon av nyansatte fra deres ståsted. Intervju som forskningsmetode gir et godt grunnlag for innsikt i andres erfaringer, opplevelser og refleksjoner. Samtidig gir metoden rom for å skape kunnskap i skjæringspunktet mellom intervjueren og intervjuobjektet, gjennom å utforske og forhandle om mulige betydninger av spørsmålet sammen. Intervju (inter-view) betyr bokstavelig talt å utvikle et delt perspektiv og en felles forståelse mellom to eller flere individer (Kvale og Brinkmann, 2009).

Det kan skilles mellom tre former for intervju; strukturert intervju, ustrukturert intervju og delvis- eller semistrukturerte intervju, som kan sies å være en blanding av de to forutgående kategoriene (Oppen et al. 2020, Thagaard 2013, s. 97-98). Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er *semistrukturerte intervjuer* mest egnet for å få frem informantenes opplevelser og perspektiver. Studien tar utgangspunkt i denne tilnærmingen, som baserer seg på en utarbeidet intervjuguide, men med fleksibilitet og mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann 2009). Fordi kvalitativ metode kjennetegnes som en “runddans mellom teori, data og metode” (Wadel 1991, s. 129-130), er fleksibiliteten en av styrkene ved kvalitativ metode (Oppen et al. 2020). Jeg mente at denne sammensetningen var riktig for å sikre at intervjuet besvarte studiens tematikk, med samtidig ha gode forutsetninger for å forstå informantenes meninger gjennom mulighet til å stille ekstra spørsmål.

Utvalg

Jeg bestemte meg raskt for å utføre *individuelle intervjuer* fremfor fokusgruppeintervjuer, blant annet fordi jeg opplever at enkelte aspekter innenfor introduksjonsfasen kan være av sensitiv art. Denne vurderingen mener jeg er i tråd med Oppen et al. (2020). Intervjuprosessen startet

med å kontakte HR ledelsen i caseorganisasjonen. Her spurte jeg om tilgang til nyansatte i organisasjonen Bekk, med forespørsel om variasjon innenfor stilling og erfaringsbakgrunn i forkant av ansettelsen; en såkalt *kategorisk* tilnærming til utvalgsprosessen (Oppen et al. 2020). Denne bredden i utvalget var ønskelig for å kunne sammenligne ulike informanter med utgangspunkt i disse kategoriene. Jeg var heldig å få en liste med et godt antall nyansatte, som gjorde at jeg også (i tillegg til stilling og arbeidserfaring) kunne velge nyansatte som var utplassert i bedrifter i nærheten. Dette mente jeg ville øke sjansen for å utføre ansikt-til-ansikt intervju, som ofte gir en bedre dynamikk og kan bidra til mer tillit og åpenhet mellom partene enn intervju gjennom video/chat o.l. Disse vurderingene er i tråd med Oppen et al. (2020). Denne nærheten til informantene forutsetter et bevisst forhold til hvordan min opptreden og væremåte overfor informantene kan påvirke det som blir sagt.

Jeg valgte å inkludere 6-8 intervjuobjekter fordi det burde gi nok empiri til å besvare problemstillingen. For at det skal være mulig med inngående analyser, bør ikke omfanget være for stort (Thagaard 2013, s. 65), noe jeg ikke følte var en fare ved dette antallet. Alle informantene hadde oppstart i Bekk i august 2018, men med en spredning i kjønn, alder og faglig bakgrunn. Etter å ha intervjuet seks informanter opplevde jeg et såkalt metningspunkt (saturation), der jeg følte jeg hadde tilstrekkelig forståelse av fenomenet og det virket lite hensiktsmessig å intervju flere. Dette er i tråd med hva metodelitteratur (for eksempel Oppen et al. 2020, Thagaard 2013, s. 65) har sagt om hvor mange intervjuer som bør gjøres. Alle informantene ble kontaktet på e-post god tid i forveien med informasjon om studien, hva deltakelsen innebar, deres rettigheter som informanter, og at studien var godkjent av NSD. Responsen var utelukkende positiv.

Intervjuguide

I forveien av intervjuene brukte jeg god tid med intervjuguiden for å sikre at temaene for problemstillingene ble tilstrekkelig belyst. I mitt tilfelle, var styrker og svakheter ved Lave og Wengers (1991, Wenger 1998) rammeverk viktig i utformingen av intervjuguiden. Jeg jobbet lenge med å utforme en guide med struktur for å sammenligne intervjuene, men likevel ha en form som gjorde at informanten kunne styre samtalen og utdype sine erfaringer. Denne åpenheten gjorde at jeg måtte «holde tunga rett i munn» under intervjuet, for å bidra til at alle temaene ble besvart. Jeg så det også som nødvendig å ha en god del oppfølgingsspørsmål i bakhodet, samt teknikker for å runde av informantens svar hvis dette ble nødvendig. Dette

kom til nytte overfor både de snakkesalige, utydelige og ordknappe informantene i intervjuet. I følge Thagaard (2013) er det en vanlig utfordring i intervjuer at spørsmålene er for abstrakte og generelle. I tråd med Oppen et al. (2020), prøvde jeg derfor å sørge for et muntlig språk som informantene kunne relatere seg til. Dette viste seg å ikke være fullt så nødvendig, siden informantene gjennom sine besvarelser viste god kjennskap til akademiske begreper i organisasjonskontekst.

For å skape gode intervjusituasjoner, er det viktig å ha et bevisst forhold til rekkefølgen på temaene og valg av spørsmål (Oppen et al. 2020). Siden det var viktig for meg å skape en *psykologisk trygghet* (Edmondson 2012; 2019) under intervjuet, valgte jeg å starte med enkle spørsmål før jeg gikk over til mer utfordrende temaer, for å runde av med enkle spørsmål avslutningsvis igjen (Oppen et al. 2020). Denne rekkefølgen bidrar til å skape en intervjuatmosfære der informanten gradvis blir mer trygg i situasjonen, og dermed åpner opp for at jeg som intervjuer kan stille mer sensitive spørsmål, i tråd med det *dramaturgiske aspektet* (Thagaard 2013, s. 110). Jeg valgte også å innlede hvert tema i intervjuguiden. Med tydelige overganger mellom temaene, blir det lettere for informanten å ta stilling til om vedkommende vil utdype enkelte temaer ytterligere før man går videre (Thagaard 2013, s. 103).

Jeg tok sikte på at intervjuene skulle vare rundt 60 min, siden kortere tidsaspekt trolig ville gå på bekostningen av dybden på de sentrale temaene. På den andre siden, vil intervjuer vesentlig lengre enn en time være slitsomme for begge parter (Oppen et al. 2020). Før selve intervjuene fikk jeg gjort et testintervju med én innenfor samme bransje. Dette ga meg svar om tidsbruk, identifiserte uklare spørsmål og ga meg anledning til å øve litt på gjennomføring av intervjuet. Blant annet oppdaget jeg at intervjuet inneholdt lite taushet, noe som kan bidra til at informanten ikke får anledning til å tenke ordentlig gjennom spørsmålet og komme med utdypende svar. Årsaken til dette, var mulig en overdrevet bruk av ikke-verbal støtte i intervjuet i form av “aha” og “mhm”, der det med fordel kunne vært stillhet slik Oppen et al. (2020) understreker. Heldigvis ble dette oppdaget i første intervju. Jeg fikk derfor “rettet på” dette til resten av intervjuene.

Gjennomføring av intervjuer

Det var opp til informantene å avgjøre hvor intervjuet skulle gjøres. Hvis informanten foretrakk å møtes på en kaffebar, unngikk vi steder med støy og trang bordplassering som gjør det

vanskeligere for informantene å snakke åpent om sensitive temaer. Noen valgte likevel å intervjues på arbeidsplassen. Dette kan få informanter til å føle seg tryggere ved å være på hjemmebane (Oppen et al. 2020). De fleste intervjuene holdt seg innenfor tidsrammen, med ett unntak der intervjuet varte en del lengre. Alle intervjuene tok i underkant av to uker og jeg transkriberte de fortløpende.

Jeg valgte å bruke båndopptaker på mobil slik at jeg kunne gi direkte sitater i studien, samtidig som det virker mindre ubehagelig for informanten enn f. eks. videoopptak, i tråd med Kvale & Brinkmann (2009). Alle informantene ga tillatelse til dette på forhånd, og de virket lite opptatt av mobilen underveis i intervjuet. I etterpåklokskap ser jeg det som hensiktsmessig å bruke en båndopptaker utenom mobilen eller sette mobilen på flymodus, siden mobilen kan komme med en del forstyrrelser i form av telefoner, sms o.l. Til tross for at mobilen var satt på stillemodus ble båndopptakeren stoppet da jeg tilfeldigvis ble oppringt under intervjuet, som gjorde at dialogen falt litt av sporet. Selv om informanten tok dette med knusende ro, følte jeg selv dette virket uprofesjonelt og unødvendig. Alt i alt, følte jeg likevel intervjuene stort sett var i tråd med det som betegnes som et godt intervju i metodelitteraturen (Kvale og Brinkmanns 2009, s. 175). Jeg avsluttet intervjuene med å spørre om det er noe vesentlig vi ikke har fått snakket om, og om det er mulig å kontakte informantene i etterkant. Etter intervjuene skrev jeg umiddelbart ned refleksjoner og inntrykk mens det fremdeles var friskt i minne. Dette i henhold til anbefalingene til Oppen et al. (2020).

3.4 Analysetilnærming

Analyseprosessen skal hjelpe oss å gå fra rådata til tolkningene og beskrivelsene av funn som kan forklare det vi har undersøkt (Oppen et al. 2020). Denne studien kan sies å ha en *abduktiv fremgangsmåte*, som bærer med seg elementer fra både induktiv og deduktiv metode; induktiv fordi jeg fikk interesse for introduksjon av nyansatte gjennom en tidligere praksisperiode og deduktiv fordi studien også har tatt utgangspunkt i teori. I en abduktiv tilnærming til analysen, veksles det nettopp mellom teori og empirisk analyse (Oppen et al. 2020). Jeg valgte å presentere og analyse funnene parallelt, da enhver beskrivelse eller kategorisering også innebærer fortolkning (Thagaard 2013).

3.4.1 Transkribering

For å gjøre empirien mer egnet til analysering, er det sentralt å gjøre tale om til tekst. I følge Oppen et al. (2020) innebærer transkribering alltid en fortolkningsprosess der forskjellene mellom det som blir sagt og det som blir skrevet ned skaper både praktiske og prinsipielle utfordringer. Målet mitt var å transkribere intervjuene så fort de ble utført, for å kunne evaluere og forbedre intervjuene fortløpende, samt dokumentere stemninger, kroppsspråk og andre vesentlige faktorer som kan bedre fortolkningen. Intervjuene tok ca fem timer å transkribere, og ble skrevet så ordrett som mulig for å gjøre teksten mest mulig autentisk. Ord som “eh” og “mm” ble likevel tatt bort i oppgaven, siden jeg ikke så på dette som relevant for å besvare problemstillingen, samt for å skape bedre flyt i teksten. Etter å ha transkribert ferdig alle intervjuene, begynte jeg med å systematisere datamaterialet.

3.4.2 Analysering av funn

Thagaard (2013) skiller mellom personsentrerte-, fortellingssentrerte, eller temasentrerte analyser. Denne studien har tatt utgangspunkt i *temasentrert analyse*, som er en relativ fleksibel metode for å identifisere, analysere og rapportere mønstre, eller temaer i datamaterialet (Oppen et al. 2020). Etter å ha blitt godt kjent med intervjumaterialet, ble intervjuene fordelt på ulike temaer. Deretter prøvde jeg å identifisere likheter og variasjon mellom det som ble sagt, for å få en bedre forståelse av fenomenet jeg undersøkte. Det ble brukt lang tid på å avgjøre temaer i studien, og de ble endret på flere ganger underveis i prosessen. Dette fordi jeg ønsket å kategorisere funnene og diskusjonen på samme måte som teorikapittelet, nemlig i to hovedkategorier som skulle svare til hvert sitt forskningsspørsmål. Dette mente jeg ville bidra til å gi en rød tråd gjennom studien, men førte med seg en del utfordringer. En av årsakene til dette, er at flere av kategoriene i det teoretiske rammeverket, samt forskningsspørsmålene som sådan, glir inn i hverandre, som gjorde det vanskelig å bestemme hvilke tema jeg skulle plassere de ulike utsagnene/tolkningene i. Forskningsspørsmålene var også blitt endret på etter at intervjuene ble utført. Dette gjorde at jeg bare delvis kunne bruke intervjuguiden som grovskisse for temavalg. En annen utfordring, var at jeg i intervjumaterialet avdekket flere relevante funn for problemstillingen enn det jeg ønsket å ha med i studien. De ulike funnene måtte derfor veies opp mot hensyn til et oversiktlig og konkret budskap i studien.

Når jeg var delvis ferdig med kategoriseringen og leste gjennom materialet, ble det tydelig for meg at informantene generelt var lite kritiske til måten de hadde blitt tatt hånd om i

oppstartfasen. Jeg ble derfor sittende igjen med spørsmålet om informantenes oppfatning av introduksjonsforløpet var fremstilt for positivt. Jeg undersøkte ulike årsaker til dette. Jeg lyttet til intervjuene igjen, for å se om jeg hadde tolket det riktig. Jeg vurderte også om noe ved spørsmålene eller ved meg som intervjuer hadde bidratt til at informantene vektla det positive fremfor de mer utfordrende aspektene. Jeg fant ikke noe som tydet på dette. Jeg kan imidlertid ikke utelukke at informantene selv anser vennligstilte holdninger til arbeidsplassen som mer sosialt akseptabelt, eller at frykten for å bli gjenkjent i studien har vært førende for denne vinklingen hos enkelte av informantene. Dette er noen generelle utfordringer som har blitt trukket frem av blant annet Oppen et al. (2020) og Kvale & Brinkmann (2009).

3.5 Ethiske refleksjoner

I enhver undersøkelse er det viktig å ha et bevisst forhold til etikk. Dette handler om at forskeren forholder seg til de etiske retningslinjene og etterstreber respekt, gode konsekvenser, rettferdighet og integritet gjennom alle stadiene av studien (Oppen et al. 2020). Ettersom studien håndterer personopplysninger, meldte jeg inn undersøkelsen til NSD (Norsk senter for forskningsdata). I henhold til de som deltar i studien, er det særlig tre områder jeg har tatt hensyn til i undersøkelsen. Jeg har gjennomgått og mottatt et skriftlig *informert samtykke* dokument fra intervjudeltakerne med informasjon om formålet med studien, hva studien skal brukes til, anonymisering av funnene, og at vedkommende til enhver tid kan trekke seg fra undersøkelsen. Dette er i tråd med metodelitteratur (Oppen et al. 2020, Thagaard 2013). Jeg har i studien utført en rekke tiltak for å presentere informantene slik at andre ikke kan gjenkjenne hvem vedkommende er, i henhold til premisset om *konfidensialitet*. Blant annet er informantene blitt omtalt med nummer i teksten, alle språk er blitt omgjort til norsk, og det er utelatt bakgrunnsinformasjon i form av stilling, hvilken arbeidsplass informanten er utplassert på o.l. Manglende konfidensialitet kan føre med seg en rekke *konsekvenser for informantene*, og det er viktig å ha et bevisst forhold til potensielle følger ved å delta i en studie (Kvale & Brinkmann 2013, Oppen et al. 2020, Thagaard 2013).

Selv om NESH (de nasjonale forskningsetiske komiteene for samfunnsvitenskap og humaniora) har utarbeidet en rekke normer og regler å forholde seg til som forsker, påpeker Oppen et al. (2020) at det alltid vil være grader av skjønn i enhver undersøkelse. De gangene

jeg har vært usikker på valg av fremgangsmåte, har jeg derfor diskutert dette med veileder og andre med kompetanse på området.

3.6 Studiens kvalitet

Når man utfører kvalitative undersøkelser, er det viktig å reflektere over kvaliteten opp mot hensikten med studien (Oppen et al. 2020). I forbindelse med dette, tas det ofte stilling til forskningens reliabilitet og gyldighet. Dette delkapittelet vil starte med å se nærmere på disse begrepene.

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet (Thagaard 2013) eller troverdighet (Kvale & Brinkmann 2009, Oppen et al. 2020). Mens noen mener det er viktig å spørre om flere ville fått tilsvarende resultat i samme undersøkelse (Thagaard 2013, s. 202, Yin 2014, s. 46), mener andre det er mer sentralt å styrke troverdigheten til funnene enn å ta stilling til dette spørsmålet (Pratt, Kaplan & Witthinton 2019). Min studie tok utgangspunkt i introduksjonsfasen hos nyansatte i Bekk, en fase som derfor ikke vil være mulig å undersøke igjen med samme deltakere. Dette gjør det vrient å ta utgangspunkt i gjentakelseskriteriet for reliabilitet i mitt tilfelle. Som følge av den ustrukturerte måten kvalitativ metode ofte samler inn empiri på, er det i litteraturen en lang debatt om hvorvidt reliabilitet er hensiktsmessig begrep innenfor kvalitativ forskning (Oppen et al. 2020). Studien vil derfor heller snakke om forskningens *pålitelighet*. For å øke pålitelighet i denne studien, har åpenhet rundt forskningsprosessen og valg som er tatt vært viktig. Tanken har vært å fremstille en mest mulig transparent studieprosess. Jeg har forsøkt å reflektere rundt valgene jeg har tatt underveis-, samt hvordan den såkalte forskereffekten kan ha påvirket studiens kvalitet. Dette er i tråd med metodelitteratur (Kvale & Brinkmann 2009, Oppen et al. 2020). Fordi jeg er farget av min forforståelse, har jeg prøvd å være oppmerksom på empiri som ikke kan direkte forklares ved hjelp av det analytiske rammeverket, men som likevel gir økt innsikt i introduksjon av nyansatte kunnskapsarbeidere. Slike avvikende funn kan ifølge Oppen et al. (2020) bidra til en bedre forståelse av fenomenet. Gjennom blant annet åpne spørsmål i intervjuet, har jeg siktet på å få frem informantenes synsvinkel. Jeg kan imidlertid ikke garantere for misforståelser eller andre feilkilder i intervjuet.

I tillegg til spørsmål om troverdigheten ved kvalitative undersøkelser, må det også tas stilling til *gyldighet* (Oppen et al. 2020) ved tolkningene som er gjort. Tolkningene skal i størst mulig

grad, beskrive og representere virkeligheten ved det som ble undersøkt. Flere steder i funnene har jeg gitt informantene “en stemme i teksten” gjennom aktiv bruk av sitater, for å underbygge tolkningene mine for leseren. Siden sitatene tas ut av en større sammenheng, har jeg passet på at det som ble sagt ikke endres som følge av dette, noe som kan være en utfordring (Oppen et al. 2020, Thagaard 2013). Kontraster i materialet er også blitt inkludert, for å gi leseren “det større bildet” av både likheter og forskjeller fra informantenes side, noe som er i tråd med anbefalingene til Oppen et al. (2020). I funn- og diskusjonskapittelet har jeg gjennom mine formuleringer, forsøkt å være tydelig på at studien baserer seg på mine tolkninger. Det ligger til grunn at andre forskere derfor vil kunne ha andre tolkninger i studien.

Jeg planla også å utføre dokumentanalyse og observasjon, og ikke bare intervju som det endte opp med i denne studien. Hadde jeg inkludert dokumentanalyse, kunne jeg sett på grad av samsvar mellom informantenes erfaringer opp mot formålet ved introduksjonen fra lederens synsvinkel. Dette ville gitt økt innsikt i introduksjonsprosessen utover det intervjuene kan tilby. Observasjon ville også bidratt til å styrke studiens gyldighet. Sagt med andre ord, ville en slik metodetriangulering gitt mer pålitelige og rikere data i studien (Oppen et al. 2020). Samlet sett, fører dette til begrensninger ved denne studien overførbarhet til andre lignende settinger. Samtidig har formålet med studien vært å få innblikk i informantenes opplevelser ved introduksjonsfasen fra nettopp deres ståsted. Dette fordi jeg mente den beste måten å forstå en sosialiseringssprosess på, var å henvende seg til de som nettopp stod midt oppi en slik prosess. Når jeg underveis i studien ble sikrere på at jeg ønsket å vektlegge informantenes egne perspektiver og formuleringer, virket både observasjon og dokumentanalyser mindre hensiktsmessig. Det vil si at jeg mener intervju som forskningsmetode virker mest egnet for å belyse studien problemstilling.

3.7 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg forsøkt å gi en oversiktlig, klar og “gjennomsiktig” fremstilling av hvordan jeg har gjennomført denne undersøkelsen. Dette for at leseren kan vurdere kvaliteten ved undersøkelsen. Det er også tatt stilling til håndtering av etiske retningslinjer avslutningsvis i dette kapittelet. Studien er en kvalitativ casestudie med en abduktiv fremgangsmåte. For mer kunnskap om introduksjon av nyansatte kunnskapsarbeidere sett fra deres synsvinkel, har intervju etter min mening virket best egnet. Generalisering fra denne studien kan gjøres

analytisk. Studien kan mulig bidra til økt innsikt i introduksjon av nyansatte i casebedriften, og kanskje inspirere eller fungere som utgangspunkt for videre forskning om startfasen for kunnskapsarbeidere i nytt arbeid.

4 Funn og analyse

I dette kapittelet vil jeg presentere og analysere det empiriske materialet i denne studien. Funn- og analysekapittelet samt det kommende diskusjonskapittel, vil følge forskningsspørsmålenes struktur. De to forskningsspørsmålene er som følger:

- i. *Hvordan foregår organisasjonssosialisering av kunnskapsarbeidere sett i lys av forskning på praksisfellesskap?*
- ii. *Hvilken betydning har mer kompetente medarbeidere for nyansatte kunnskapsarbeidere?*

Analysekapittelet vil derfor ha følgende inndeling: 4.1 “Men man må jo begynne å jobbe med det for å forstå ting” redegjør for hvilke aspekter de nyansatte påpekte som viktige for å bli faglig og sosialt introdusert i Bekk. Del 4.2 “Det er helt gull å ha den fadderens da” handler om teamet og de mer kompetente medarbeidernes rolle. Noen av kategoriene - både fra det teoretiske rammeverket og de to forskningsspørsmålene - er delvis overlappende. Dette innebærer at noen temaer likevel vil kunne plasseres innenfor flere delkapitler og rette seg mot begge forskningsspørsmålene.

Begrepene *kompetent*, *erfarne* eller *kyndige* medarbeideren vil brukes litt om hverandre. Når disse begrepene tilsynelatende sidestilles, er dette fordi studien antar at erfaring i Bekk trolig også gjør deg mer kompetent for arbeidet i organisasjonen sammenlignet med ferske Bekkansatte. Kompetanse, definert som kunnskap, ferdigheter og holdninger (Lai 2013) blir i den forstand, forstått som en situasjonsbetinget størrelse.

4.1 “Men man må jo begynne å jobbe med det for å forstå ting”

I del 4.1 vil jeg se på hvilke elementer ved det helhetlige introduksjonsforløpet i Bekk som fremmer eller svekker kunnskapsarbeideres introduksjon til arbeidet. Del 4.1 er inndelt i fem delkapitler. I del 4.1.1 redegjøres det for Bekks formelle opplæringstiltak. Den første fasen som konsulenter i team og prosjektgrupper ute hos kunder blir beskrevet i del 4.1.2. Del 4.1.3 ser nærmere på hvordan sosiale begivenheter og tiltak uten faglig innhold kan påvirke introduksjonsfasen. Avslutningsvis tar jeg for meg hvordan individuell kunnskapsinnhenting fra

bøker, internett o.l. (del 4.1.4) og virtuelle chatteforumer virker for innføring av nye medarbeidere (del 4.1.5).

Bekks kompetansecfremmende aktiviteter vil bli forklart fortløpende som de blir omtalt av informantene i teksten. Studien vil bare ta for seg de ordninger i Bekk som viser seg mest avgjørende for innføringen. Dette er basert på hva informantene vektlegger under intervjuene. Jeg viser også til hvordan Bekk har organisert team og prosjektgrupper samt studiens forståelse av disse begrepene, beskrevet i introduksjonskapittelet del 1.5.

4.1.1 "Både det sosiale og det faglige er veldig godt skrudd sammen"

Dette delkapittelet handler om hvilke holdninger de nyansatte har til Bekks opplæring, samt aspekter ved disse arrangementene som kan fremme progresjon i starten av arbeidsforholdet.

I forbindelse med å være ny i Bekk, ble det av informant 1 uttalt at: "Det opplegget vi har hatt til nå har vært veldig bra". Tilsvarende forklarer informant 5 hvordan: "Alt er fiksa og tenkt på. Både det sosiale og det faglige er veldig godt skrudd sammen". (...) Det er den beste onboardingen jeg har vært bort på". Formuleringene tyder på at både informant 1 og 5 er svært fornøyd med opplæringen de hittil har blitt møtt med. Dette underbygges også av informant 6: "Det er liksom veldig prosesser på de tingene da (innføringstiltak og ordninger i Bekk) - fagdager, fagkvelder og faggrupper, blogg". Den positive onboardingopplevelsen informantene snakker om her ble delt av resten av informantene. Totalt sett fremstår alle intervjudeltagerne svært fornøyd med Bekks evne til å sosialt og faglig integrere nye medlemmer. På et overordnet plan, sitter jeg igjen med et inntrykk av at Bekk setter de nyansattes innføring på agendaen, og at deres sosialiseringstrategier er både velfunderte og høyt prioritert i organisasjonen.

Det er flere arenaer og arrangementer som fremheves som viktige for å komme inn i arbeidet. En av informantene nevnte hvordan de følte seg inkludert helt fra ansettelsen. Selv om de fleste nyansatte i Bekk har oppstart i august hvert år, blir de ofte rekruttert flere måneder i forveien. Ved å ha jevnlig kontakt med avdelingsansvarlig, blant annet med spørsmål om hvilke programmer h/n foretrakk å bruke, og ved å bli invitert til arrangerte fester og sosiale sammenkomster, bidro dette til å skape en følelse av å være en "Bekker" lenge før offisiell

oppstartdato (Informant 5). Også *Faggruppen for nyansatte* nevnes av samtlige som nyttig for å lære ulike faglige temaer relevant for sin stilling. Faggruppen for de nyansatte er et tilbud som strekker seg over de seks første månedene av ansettelsen. I løpet av denne perioden møtes nye medlemmer fordelt avdelingsvis ca. annenhver uke (hyppighet og lengde på disse møtene varierer og avgjøres internt i de ulike gruppene). Sammen med en mer erfaren på Bekk gjennomgås det diverse prosedyrer, modeller o.l. med vekt på case- og problemløsning i grupper. Til tross for at faggruppene for nyansatte fremstår som mest prekær i innføringssammenheng, skal det nevnes at det også eksisterer en rekke andre faggrupper en kan melde seg på som ansatt i Bekk. I denne sammenheng uttaler blant annet informant 4: “Faggruppene er kjempegøy. Helt fantastisk!”.

I henhold til Bekks opplegg for nye ansatte, er det derimot tydelig at *Bootcampen* vies mest oppmerksomhet i intervjuene. I løpet av den første måneden i Bekk, reiser det nye kullet på et 10 dagers opphold på ulike hoteller o.l. rundt om i Norge - i lag med en gjeng mer erfarne fra Bekk. I følge informantene var det rundt 67 nye og 20 kursholdere fra Bekk som deltok på dette eventet. Bootcamp karakteriseres som noen intensive dager der det både skal redegjøres for en rekke konsulentrelaterte temaer, modeller og verktøy. Samtidig blir man bedre kjent med kollegaer - både innad og på tvers av avdelinger og ansiennitet i organisasjonen. Bootcampen blir av alle informantene omtalt i positiv forstand for innføringen, og kan eksemplifiseres ved følgende utsagn:

Jeg tror det de ville få ut av det (Bootcamp) var at vi skulle få erfaring med kunder på en god måte. Det var mye mer realistisk setting enn jeg hadde sett for meg. Vi fikk en case fra en kunde og den kunden var spilt av en erfaren konsulent fra Bekk. Så det følte veldig ekte. Jeg glemte litt at det var noen som var ansatt i Bekk. Og det var positivt (Informant 4).

I Bekk er vi jo kjempeheldige som har den Bootcamprunden. Den er jo kjempe sentral for å bli varm i trøya med hva slags oppgaver som kan komme, å få litt forventningsstyring på det. Og også å bli kjent med kollegaer (Informant 6).

Med det første utsagnet peker informant 4 på det positive ved Bootcampens overordnede fokus på å etterligne arbeidsrealistiske forhold i sitt program. Selv om Bootcampen fant sted utenfor en reell situasjon som konsulent, ble det gjennom skuespill opplevd som virkelig. Informanten

beskrev dette som et godt virkemiddel for dypere forståelse av sin stilling. Informant 6 fokuserer på Bootcampens gunstige effekt overfor en rekke innføringsrelaterte temaer, derav bli varm i trøya, forventningsstyring på arbeidsoppgaver og bedre kjennskap til andre Bekk medarbeidere.

Ut i fra informantenes beskrivelser av de varierte introduksjonsordningene i Bekk, fremstår det som organisasjonen har et overordnet fokus på kompetanseutvikling i samspill med hverandre og andre mer erfarne i Bekk - fremfor kontekstuavhengige settinger via kurs og seminarer utført av eksterne aktører. Dette blir videre spesifisert av informant 6: “Alle oppstartsaktivitetene har blitt gjort i fellesskap, ingen individuelle kurs”, som også underbygges av informant 1 og 2 nedenfor:

Veldig mye av det vi gjør av kompetansehevende opplegg er via interne ressurser. Det er aldri sånn at vi drar til noen andre og hører på kurs eller workshop. Det er mer tilpasset oss. Det er en som har gjort det før, og har følt på det å være ny; hva ønsker du at noen fortalte deg da du var ny - fortell det til den nye. Veldig lite en til en greier. Små grupper, større diskusjoner og workshop (Informant 1).

Bare masse sosialt i begynnelsen. Mest å lære og kjenne hverandre, gjerne gjennom morsomme greier som å bygge lego sammen. (...) Alle sammen jobbet sammen med samme konsepter (Informant 2).

Slik jeg tolket informant 1 og 2 under intervjuet, ble de kollektive opplæringsaktivitetene omtalt ovenfor, karakterisert som sentrale for en god start i selskapet. Dermed er Bekks tillit til samarbeidende og praksisnære oppstartsaktiviteter internt i organisasjonen, også sammenfallende med det informantene fremhever som utslagsgivende for å bli “dratt dypere inn i Bekk” (Informant 3). Informant 1 forklarte det slik: “Noen ting hjelper ikke å få forklart, du må oppleve det”. Informant 1 henviser her til det utøvende og kontekstuelle læringspremisset for en kvalitetsrik nyansattfase, uten å videre spesifisere tilstedeværelsen av andre arbeidstakere som essensielt i denne læringsprosessen. Den sosiale komponenten for innføring kommer tydeligere frem i informant 1 neste utsagn: “Det hjelper ikke å bare heve noen innen kompetanse og ikke integrere de sosialt, eller bare sosialt og ikke noe fag - det må være en kombinasjon av de to”. Med dette, tydeliggjør informant 1 et gjennomgående aspekt fra det empiriske materialet, nemlig hvordan det å bli en del av “Bekklaget” innebærer å utvikle

en faglig tyngde, men også en subjektiv opplevelse av tilhørighet til andre medarbeidere. Et viktig poeng fra informantene i intervjuene er hvordan det å komme inn i en etablert organisasjon inkluderer både kunnskapsmessige og sosiale barrierer, og at disse barrierene overkommes gjennom kompetansefremmende arbeid i fellesskap. At Bekk setter fokus på kollektiv læring i praksisnære settinger legger gode premisser for å bli kjent med andre kollegaer uavhengig av stilling og ansiennitet i Bekk. Samtidig lærer de om ulike temaer tett opp mot virkelige og fremtidig gjenkjennelige arbeidssituasjoner. Dermed kan det basert på det empiriske materialet, virke som utøvelse i praksis- eller praksisrelaterte settinger som del av et større sosialt fellesskap er det informatene forbinder med suksess i etableringsfasen.

4.1.2 "Du korresponderer med teamet hver dag, så det er jo oftest der din kompetanse kommer fra"

Det viktigste er teamet tenker jeg. Bekk gjør mye, de har Bootcamp, så har de faggruppeoppstart og så videre, men så tenker jeg at måten teamet onboarder de nye på er kanskje det viktigste til syvende og sist (Informant 5).

I informant 5s formuleringer overfor, blir teamarbeid naturlig henvist til som viktigste arena for å bli en kompetent bidragsyter - et moment alle informantene så ut til å være enige om i intervjumaterialet. Sammenlignet med hele innføringsløpet i Bekk, er det teamet som ga mest utbytte for å forstå sin nye rolle. Dette delkapittelet vil se nærmere på hvilke faktorer som ligger til grunn for dette. Etter min mening, utpekes det særlig to faktorer avgjørende for teamets overlegne sosialiseringspotensial. Jeg vil nå gå nærmere inn på disse.

Første betingelse knyttes til det som tidligere har blitt indikert i studien (se delkapittel 4.1.1), nemlig hvordan *tilhørighet, identifisering og inkludering til et sosialt fellesskap* oppleves som positivt for informantenes overgang fra ny til profesjonell. På spørsmål om hva informantene selv synes var viktigst for å komme inn i sitt nye arbeid, var det å kjenne seg "som en del av teamet" (Informant 2) vektlagt som svært sentralt av alle de seks informantene. Flere av de nyansatte ga uttrykk for at det er på disse teamene "gjengen" oppstår og hvor "det kjennes ut som vi har vår egen identitet" (Informant 2). Det informant 2 illustrerer med sin formulering, er en følelse av samhold til teamet som gruppe, som også er sammenfallende med kommende utsagn fra informant 5: "Du har ulike skalaer av tilhørighet da, men jeg tilhører først og fremst

teamet mitt”. Informant 5 fører oss her inn på en tydelig tendens gjennom intervjumaterialet da jeg spurte informantene om de følte en tilhørighet til noen innenfor organisasjonen. Her blir blant annet fagavdelinger og Bootcamp nevnt som sentrale knutepunkter i Bekk. Det var likevel fremtredende at fellesskapet i teamet pekte seg betraktelig ut blant intervjudeltakerne. Disse teamgruppene var, i flere tilfeller, satt sammen av medarbeidere med ulike profesjonsbakgrunner og stillinger i Bekk. Her er det interessant at faglig likhet i mindre grad fremstod som viktig for utviklingen av fellesskapsfølelsen. Innad i teamet knyttes det også mer samhold til de i Bekk enn andre teammedlemmer fra kundeselskapet. Grunnen til dette kan ligge i det informant 3 forklarer her: “Men det er sånn, siden jeg vet at de andre er fra Bekk, man får med en gang sånn broderlig greie med dem, siden vi er i samme selskap”. Dette tyder på at tilhørighet også kobles til selskapet i sin helhet som felles virksomhet. Til tross for at de ansatte blir spredd rundt hos ulike kunder, har organisasjonen klart å skape en indre Bekk-kultur. Som deretter bidrar til å øke grad av samhold og engasjement til “Bekkerne” ute i teamkontekst.

Uansett vitner funnene ovenfor om at tilhørighet i sin alminnelighet fremstår svært sentralt for informantene. Og at det i Bekk, er innenfor teamet dette tilhørighetsnivået stiller sterkest og verdsettes høyest. Ut i fra informant 3 sine beskrivelser nedenfor, kan det identifiseres en mulig årsak for den markante “vi-følelsen” i teamet kontra de andre nevnte fellesskapene. I likhet med flere informanter, skildret informanten 3 en tilhørighet til flere grupperinger i Bekk utenom teamet, men sier samtidig at dette var “på en annen måte”. Da jeg spurte om hva h/n mente med på en annen måte, fikk jeg svaret:

Jeg jobber for kunden, så her er jeg en del av noe som er i bevegelse. Vi lager noe sammen. Men på Bekk (utenom teamet) lager vi ingenting sammen. Man kan selvsagt se utvikling på noen punkter, men det er ikke det samme som å se et produkt som blir større og funksjoner som lages (Informant 3).

Informant 3 understreker her hvordan det å produsere noe sammen virker styrkende for teamsamholdet, og nevner videre i intervjuet at Bekk utenom teamgruppen “er mer sånn menneskelige forhold - de er mer enn sånn gjeng” (Informant 3). Dette underbygges også av informant 6: “Jeg føler det har vært veldig viktig å ha et felles mål, det tror jeg har vært det som har ført oss veldig sammen (på teamet)”. I tråd med informant 3 og 6, ble det av flere informanter formidlet at det er på disse teamene - som en del av et større prosjekt i bevegelse

- den virkelige jobben både praktiseres, utvikles og læres. Dette aspektet leder oss inn på den andre faktoren viktig for teamets introduksjonsprogresjon. Etter min forståelse, vil nettopp det å *skape noe sammen* stimulere til en videre konkretisering av fellesskapet, samtidig som det adskiller tilhørigheten til teamet fra andre former for tilhørighet i Bekk. Til tross for at Bekks formelle opplæringsaktiviteter ble omtalt for å ta mye utgangspunkt i konkrete praksishendelser, er det ute hos kundene informantene opplevde å få praktisk erfaring som reelle konsulenter. Både Bootcamp og faggruppene hadde problemløsningsaktiviteter og caseoppgaver med fokus på samarbeid (se delkapittel 4.1.1), men disse aktivitetene er av en mer fragmentert og kortvarig art, enn å jobbe sammen som gruppe mot en felles ansvarsområdet over tid. Som informant 2 uttaler: “Du korresponderer med teamet hver dag, så det er jo oftest der din kompetanse kommer fra”.

Gjennom det informant 5 forteller om nedenfor, kan det spekuleres i om en viss grad av autonome arbeidsstrukturer, kan ha en styrkende rolle for denne opplevelsen av et produktivt fellesskap:

Alle i teamet er ansvarliggjort. Så det gir jo en fellesskapsfølelse - at vi er kollektivt ansvarlig. Hvis vi får det til så er det vår fortjeneste, og hvis vi feiler så er det også vår fortjeneste. Så det gir en veldig sånn sterk kultur da (Informant 5).

Etter min mening, viser informantens formulering ovenfor til det jeg tolker flere informanter er inne på i sine intervju, nettopp hvordan relativt “fríe tøyler” fra ledelsens side kan skape et usikkerhetsmoment som samtidig bidrar til tettere samhold i teamgruppen. Det å konkretisere hva teamvirksomheten er og skal være, og lære seg å stå til ansvar for hverandre og de beslutningene som tas kollektivt i teamet, fremmer engasjement overfor fellesskapets og fellesskapets kunnskaps- og produktutvikling. I den forbindelse var det viktig for informantene at autonomigraden holdt seg på et gruppenivå, slik at de nyansatte kunne “feile i trygge omgivelser” fremfor å selv stå til ansvar for hele arbeidsprosessen alene (Informant 3).

Jeg startet dette delkapittelet med å nevne to mulige betingelser til grunn for teamet som viktigste introduksjonsarena. Basert på funnene presentert ovenfor, tolkes disse betingelsene for å være informantenes sterke *identifisering og tilhørighet* til teamet og til prosessen av å *jevnlige interagere og engasjere seg i arbeidsfellesskapets utvikling over en lengre tidsramme*. Disse forholdene skaper også de mest optimale forholdene for kunnskapsutvikling- og

sosialiseringprosesser som nyansatt. Teamet, til sammenligning med andre opplæringsstrukturer i Bekk, er konteksten der begge disse premissene er mest fremtredende. En viss grad av autonomi delegert til teamfellesskapet fra organisasjonens side, kan etter min tolkning bidra til å fremme engasjement for teamets samhold og produksjonsutvikling ytterligere. Det at informantene hovedsakelig betraktet læring som et deltagende og kontekststøttet fenomen presentert i forrige delkapittel, er sammenfallende med denne oppfatningen. Studien vil nå drøfte om sosiale sammenkomster utenom arbeid, kan virke positivt på de nyansattes innføringsforløp.

4.1.3 Sosiale bånd skaper trygghet - og trygghet skaper mestring

Lunsjpausene, pausene, dra å ta en øl. Man skal ikke undervurdere de sosiale tingene som skjer utenom og innimellom. Det å vite hvem folk er. (...) Det er noe med å bli kjent litt sånn personlig også. Ikke bare profesjonelt (Informant 6).

De forrige delkapitlene viste at det å tilrettelegge for fellesskap og samarbeid i praksis og praksisnære utviklingsprogram, var et bærende element ved caseorganisasjonens opplæringsform. Dette var også sammenfallende med informantenes begrepsforståelse av en god introduksjon. Dette delkapittelet vil se mer konkret på sosiale aktiviteter og tiltak i organisasjonen - uten et faglig opplegg til grunn. Tematikken vil legge føringer for om slike events, begivenheter og tilrettelagte arenaer for kollegialt samhold fra virksomhetens side, kan være hensiktsmessig å satse på overfor nye rekrutterte arbeidere.

Da jeg spurte informant 3 om hva Bekk var gode på i introduksjonen, la han spesielt vekt på de sosiale tiltakene: "De (Bekk) er flinke på det (skape en familiefølelse i selskapet). Mye oppstartsaktiviteter sånn som minigolf, dra ut å spise". I likhet med informant 3 ovenfor, understreker også informant 2 organisasjonens tilrettelegging for å etablere bekjentskap til sine medarbeidere: "Det er virkelig gøy å se sine kollegaer som venner også. Det er virkelig mye av dette her". Min oppfattelse fra intervjuene, var at Bekk la store ressurser i tiltak som styrker arbeidstakernes mellommenneskelige relasjoner. Bekks fokus på fest og moro i sosiale lag er noe som også verdsettes av samtlige i det datamaterialet. Perioden som ny ble av mange i intervjuet sett på som litt skummelt og utfordrende. Disse uformelle treffene mellom kollegaer

bidro derfor til å gjøre denne usikre fasen i arbeidskarrieren litt mer håndterbar og overkommelig. Dette er også i tråd med det informant 6 svarer på, i spørsmål om hva vedkommende karakteriserer som viktig på et tidlig stadium som ansatt:

Det er det sosiale og det å etablere de båndene tidlig, som ikke bare er det profesjonelle, at man møter hverandre på kontoret og de greiene der. Men at man møtes på noen fester og at man blir litt mer venner. Alle de tingene som gjør at man senker terskelen for å ta kontakt med folk. (...) De tingene der som er sosiale, er egentlig det som for meg har skapt trygghet (Informant 6).

Ut ifra det informant 6 sier her, vil det å skape vennskapelige forbindelser med kollegaer bidra til å fremme en trygghet som nyansatt i det som ofte omtales som en uoversiktlig periode i karriereforløpet. At bekjentskap til kollegaer gjør det “tryggere” å ta kontakt med de i en jobbsetting, er også noe informant 1 uttaler seg om: “Ja, har du det sosiale forhold til dem, snakker med de over en øl eller sitter ved siden av de i en middag da er det veldig mye lettere å ta kontakt når du lurer på noe faglig”. Informant 2 i sitt intervju, spesifiserer nærmere hvorfor faglig kommunikasjon på jobb kan fremmes av en god relasjon etablert på andre arenaer. Intervjuobjektet beskriver at det å tørre å uttale seg, ha en mening og “kødde” i en arbeidssituasjon, forutsetter at man kjenner vedkommendes grenser, humor og væremåte - hva kollegaen tåler og ikke tåler. Også informant 4 er inne på samme aspekt med følgende utsagn: “Det er noe med å være komfortabel til å foreslå ting til de, i forhold til hvordan de håndterer det på”. For å få denne innsikten over medarbeidere på et mer uprofesjonelt plan, kreves det sosiale begivenheter som tar avstand fra faglige agendaer - der tøys, tull og samtaler utenom jobbrelaterte temaer settes i høysete. I denne sammenheng, nevner informantene fester og sportslige event, men også noe så enkelt som å spille playstation eller bordtennis i pausen som gunstige virkemidler som tilrettelegger for slike tette forbindelser i organisasjonen.

Dette illustrerer etter min mening, at det å skape relasjonelle bånd mellom arbeidstakere kan virke læringsfremmende for en faglig arbeidssetting i etterkant av sosiale begivenheter. Informantene sitert ovenfor peker på at det å kjenne arbeidstakere på et mer vennskapelig nivå, skaper et fundament for å lettere ta kontakt med de på et senere tidspunkt vedrørende arbeidsrelaterte temaer. Formulert annerledes, kan et godt bekjentskap fremme en trygghet overfor vedkommende, som i andre rekke letter meningsutveksling og evne til å uttrykke seg mer fritt i en reell arbeidssetting. Dermed kan det indikeres at Bekks ressursbruk rettet mot økt

bekjentskap til kollegaer, også kan føre til økt arbeidsmestring og progresjon som nyansatt. Denne tolkningen kan også delvis basere seg på det informant 3 svarte, da jeg spurte om hvilke forbedringspunkter teamet h/n arbeidet med kunne ha for nyansatte: “De er dårlig på sosiale ting. Styrke relasjonen sammen - man blir i hvert fall ikke dårligere til å jobbe av å kjenne personen du jobber med”.

4.1.4 “Lese bøker og utøve på jobb da. Teoretiske med det praktiske sammen”

Jeg har ovenfor drøftet og redegjort for de nyansattes utelukkende positive erfaringer rundt sosialisering til arbeidet gjennom virkelighetsnære og samarbeidsorienterte settinger. I tillegg ble det diskutert hvordan tiltak som fremmer kjennskap til kollegaer utenfor en konkret arbeids- eller kompetanseutviklende kontekst, også kan være strategisk for mestring i ny stilling. Om individuelle opplæringsformer også har en verdi i starten av arbeidsforholdet, var det derimot noe vekslende meninger rundt. Dette delkapittelet vil drøfte denne tematikken.

Informant 4 uttalte i den forbindelse: “Men det er jo veldig praktisk å jobbe for seg selv også” til tross for at h/n antok å lære mer gjennom arbeidsutførelse i praksis. En annen informant fortalte om sin oppstartsperiode ute hos sin første kunde. Der fikk h/n to uker til å se på og lese seg opp om plattformen, samt god tid til å se på videoer og sånt (alene): “Men man må jo begynne å jobbe med det for å forstå ting. Så det var ikke så veldig relevant for å utføre jobben nei” (Informant 3). Beskrivelsene til informant 3 er interessante, fordi de tyder på at informasjon hentet fra video, nettsider, plattformer m.m. hadde etter vedkommendes vurdering minimalt å si for økt innsikt til arbeidet. En mulig tolkning av dette er at informasjon fra de/-n nevnte plattformen/videoene ikke var tilstrekkelig relatert til informantens daværende jobbpraksis. Dette begrensede læringsaspektet knyttet til abstrakt fremfor praksisorientert informasjon, ble underbygget av flere informanter. Eksempelvis, ved spørsmål om individuelle aktiviteter kunne bidra til økt forståelse for jobben, ble det av informant 5 og 2 svart følgende:

Jeg lærer av å lese også, jeg merker jo når jeg har gjort det før jeg startet på prosjektet, så var det lettere å absorbere det som skjedde der. Så begge deler funker, men det utøvende setter seg nok bedre. Et eksempel på dette, er at jeg hadde lest litt faglitteratur på forhånd som vi tok i bruk i den tidlige fasen av prosjektet. Og da hadde jeg vel lagt et grunnlag for å jobbe mer operasjonelt med det fordi jeg hadde lest det og da følte jeg også at utbyttet ble større (Informant 5).

Jeg liker vel enten å lese bøker, men så lærer man seg oftest best i praksis. Lese bøker og utøve på jobb da. Teoretiske med det praktiske sammen (Informant 2).

Slik jeg forstår sitatene ovenfor, presterte begge informantene å konkretisere bøkens innhold til en spesifikk praksis - noe jeg tolket ikke var tilfellet hos informant 3. På bakgrunn av dette, kan det tyde på at læringsutbytte fra individuelle introduksjonsaktiviteter, beror på i den grad informantene evner å tilpasse kunnskapen til sin egen arbeidssituasjon som et overordnet premiss. Dette er sammenfallende med flere av de andre nyansatte som i sine intervjuer frontet både individuelle og deltagende læringsformer - som samlet sett kunne ha en forsterkende effekt på læringsutbyttet i den grad læringen fra bøker o.l kunne testes ut i arbeid. Informantene her skiller tilsynelatende mellom teori og praksis, der kunnskapen i deres forstand, må inneha potensialet til å overføres til handling i arbeid.

En annen forklaring på den begrensede læringseffekten ved individuell innhenting av informasjon og kunnskap, kan hvile på en frivillighetsdimensjon fra den nyansattes side. I intervjuet kom det frem at de to informantene som ovenfor viste positive holdninger til selvutvikling via bøker og andre eksterne kilder, også hadde initiert dette på egen hånd. Hos de nyansatte som skildret en fraværende effekt ved å navigere seg rundt ulike faglige nettsider og bøker, var dette aktiviteter som var bestemt fra ledelsen og/eller et resultat av manglende opplegg rettet mot introduksjonsfasen. Det kan dermed stilles spørsmål ved om dette frivillighetsaspektet mulig kan påvirke informantenes motivasjon og evne til å forene de eksterne informasjonskildene med en praktisk arbeidssetting? En annen forklaring kan være at nyansatte ikke er en ensartet gruppe, men har ulike disposisjoner, preferanser og holdninger. Dette vil naturlig nok spille inn på utfallet knyttet til ulike læringsmetoder.

Analyse- og funnkapittelet har i all hovedsak argumentert for at informantene anser deltagende aktiviteter som mest optimale for etableringsfasen. Dette delkapittelet gir likevel grunnlag for å si at individuelle og mer samarbeidsorienterte introduksjonstiltak kombinert sett, også kan gi utbytte for forståelse og utvikling i ny jobb. Interessant å undersøke videre, er bruk av virtuelle plattformer i introduksjonperioden. Slike interne chatteforumer innebærer som regel mer interaktive og sosiale kommunikasjonsformer enn presentert i dette delkapittelet, men kan samtidig diskuteres for å være spredt ut over det som betegnes som en autentisk og samlokalisert praksissituasjon.

4.1.5 Virtuelle forum og internett som kilde til innføring?

Studien vil nå redegjøre for informantenes synspunkter rundt bruk av virtuelle plattformer i perioden som ny. I denne sammenheng, ses det nærmere på *Slack* som er navnet på chattefunksjonen Bekk hovedsakelig tar i bruk. Gjennom programmet kan det opprettes grupper av alle ansatte, og informantene var gjerne medlem i flere grupper av ulike temaer og størrelse, og på tvers av avdelinger og kompetansenivå i organisasjonen.

Informantene omtaler *Slack* som svært sentralt for å kommunisere og holde kontakten med andre "Bekkere" (Informant 6) og dele "alt det kule vi gjør" (Informant 1). Flere av informantene underbygger særlig aspektet til informant 6 med hensyn til å chatte med kollegaer når man er geografisk spredt hos diverse kundebedrifter. Grunnet disse distribuerte organiseringsstrukturene til Bekk, karakteriseres derfor *Slack* som en viktig arena for å bevare tilknytningen til ulike fellesskap og medarbeidere i virksomheten.

Til tross for at *Slack* blir omtalt som en "stor inspirasjonskilde" (Informant 1) og som nyttig for "informasjonsutveksling" (Informant 6), er nærmest alle informantene likevel forsiktige med å bruke læringsbegrepet i samme kontekst. Informantene 3 og 6 ga følgende svar da jeg spurte om de opplevde å lære noe gjennom chatteportalen:

Ikke nødvendigvis. Det er veldig ofte sånne små detaljerte ting. Den store kunnskapen kommer fra andre (i jobben) (Informant 3).

*Jeg vil ikke si jeg lærer så mye inni *Slack* - det vil jeg ikke si. Jeg vil si den viktigste formen for læring er jo i praksis. Som nyansatt er det primært det (Informant 6).*

Begge sitatene underbygger verdien av en mest mulig reell praksiskontekst fremfor virtuell kommunikasjon, for å optimalisere læring av arbeidsmessige forhold og aspekter. Informant 6 antyder ved sitt utsagn ovenfor, hvordan dette aspektet for læring kanskje er desto viktigere i fasen som nyansatt. Dette er sammenfallende med informant 5, som samtidig med å ha mest erfaring med tilsvarende arbeid før h/n ble ansatt i Bekk, er intervjuobjektet som stiller seg mest positiv til chattetjenestens kvalitet overfor sin nye stilling:

Men sånne plattformer funker veldig bra. Og ting blir skriftlig, formuleringer blir gjennomtenkt, ting blir lagret, søkbart, det er en del sånne fordeler og som ikke er face to face. Så nivået på diskusjonene synes jeg ofte blir bedre fordi folk må faktisk formulere. Så de faglige diskusjonene funker kjempebra (Informant 5).

Ut i fra intervjuet, satt jeg igjen med et inntrykk av at informant 5 bruk av Slack representerte mer langvarige meningsutveksling enn de andre informantenes bruk av chatteportalen som en plattform mer egnet for informasjonsdeling. Sitatet ovenfor kan delvis bekrefte denne antakelsen. Dette setter spørsmålstegn ved om faglige Slackdiskusjoner bestående av en høyere andel aktive og bidragsytende gruppemedlemmer over tid likevel kan fremme nyttige læringsprosesser? Det er rimelig å anta at overgangen fra ny til etablert ansatt vil fortone seg annerledes på bakgrunn av om du har erfaring fra tilsvarende stilling i forveien av ansettelsen. Fordi man kan anta at informant 5 arbeidsbakgrunn kan gi et fortrinn i perioden som nyansatt, kan det også diskuteres om disse mer interaktive kommunikasjonsformene er vanligere og/eller mer læringseffektive jo lengere man har kommet i sosialiseringforløpet.

En måte å forstå dette på, er om nyansatte i et virvar av ny informasjon, sosiale koder og ukjente arbeidstilnærminger, anser det å mestre lokale praksisforhold som mest prekært i starten - før en gradvis kan utvide og oppsøke kunnskap gjennom større læringskretser. En relevant “verktøykasse” fra tidligere arbeidsforhold, kan bidra til å gjøre den nyansatte kvalifisert i nytt arbeid på et raskere tidspunkt. En vil dermed ikke trenge å konsentrere seg om lokale forhold i like stor grad som de helt uerfarne, før en kan bevege seg over til bredere informasjonskanaler og nettverk. Dette perspektivet gir mulig også forklaring på hvorfor den mest arbeidserfarne i intervjumaterialet, også var den eneste som frontet mer kunnskapsdeling på tvers av organisatoriske skillelinjer i sitt introduksjonsprogram.

4.1.6 Oppsummering del 4.1

Det empiriske materialet så en positiv sammenheng mellom det å *arbeide sammen mot et felles mål i praksis* og dannelsen av en *tilhørighet* til dette arbeidsfellesskapet. Dette skal bidra til å fremme de mest optimale forholdene for introduksjon av nyansatte. På bakgrunn av dette, utheves teamarbeid som viktigste arena for suksess som ny. Dette fordi det er her disse betingelse er mest fremtredende i innføringsforløpet. Også det å legge til rette for at de nyansatte blir kjent med og omgås med kollegaer uten å samtidig fronte en arbeidsrettet

agenda, viste seg å være et positivt virkemiddel for økt mestring i senere arbeidssammenheng. Dette ved å fremme trygghet, som i neste ledd lettet kommunikasjonen mellom arbeidstakerne vedrørende mer faglig orienterte temaer i etterkant av de sosiale begivenhetene.

Selv om informantene vektla utøvelse i en sosial praksis som mest utslagsgivende for suksess i sin nye rolle, gis det likevel uttrykk for at kunnskap og informasjon ervervet på egen hånd også kan bidra til en vellykket oppstartsfase. Dette var etter min oppfattelse, betinget av at de nyansatte kunne relatere og teste ut informasjonen hentet via internett/bøker o.l. i en mer praksisorientert arbeidssetting. Læringsutbytte ved individuelle introduksjonsaktiviteter ble også drøftet for å samvariere med to andre faktorer, nemlig (1) om aktivitetene er initiert og igangsatt av de nyansatte selv (2) og til å være determinert av personlige preferanser og disposisjoner.

Også kommunikasjon via internettbaserte chatte- og meldingskanaler ser ut til å være underlagt samme premisser for aktiv deltagelse og engasjement, for å optimalisere suksess i sin nye rolle. Her ble det drøftet om profesjonell erfaring kan være relatert til økt læringsutbytte via disse chatteforumene gjennom et større preg av faglige diskusjoner enn avdekket hos nyansatte uten tilsvarende bakgrunn, der passive former for informasjonsinnhenting virket mer vanlig. Det ble med dette til grunn, spurt om innsikt over lokale forhold ved arbeidet må etableres, før den nyansatte ser nytten av å oppsøke kunnskap i nettverk utover og på tvers av sitt spesifikke praksismiljø.

4.2 “Det er helt gull å ha den fadderens da”

Dette delkapittelet vil gå nærmere inn på betydningen av mer kompetente medarbeidere og deres rolle for nyansattes læring- og innføringsprosesser med formål om å primært besvare forskningsspørsmål 2, og fadderens betydning for introduksjonsfasen. I Bekk er dette aspektet mest fremtredende når de nyansatte blir sendt ut som konsulenter i team og prosjektarbeid i ulike firmaer i Oslo og omegn. Dette delkapittelet vil dermed hovedsakelig ta for seg betydningen av de mer erfarne i teamkontekst. Delkapittelet starter i del 4.2.1 med å redegjøre for fadderens betydning for nyansattes mange spørsmål i begynnelsen av ansettelsen. Videre drøftes virkningen av observasjon og deltagelse med en mer kompetent (del 4.2.2). utfordringer rundt det å finne sin plass som ny aktør diskuteres i del 4.2.3. Helt tilslutt vil jeg

i del 4.2.4 kort ta for meg organisasjonens strukturelle forhold og dets påvirkning på sosialiseringprosessen.

Når jeg vil drøfte læringsfremmende aspekter ved de erfarne på teamet, er dette uavhengig av om disse kollegaene har fått utdelt en faddertittel eller bare er et mer kyndig medlem på teamet.

4.2.1 “Det viktigste for meg har vært at jeg kan spørre noen”

Målet med analysen videre, er å avdekke om forhold ved mer kyndige teammedlemmer kan strukturere de nyansattes erfaringer i starten av arbeidsforholdet. Det å kunne drøfte ulike problemstillinger med erfarne kollegaer i denne henseende, var høyt verdsatt av flere i intervjumaterialet. Dette delkapittelet vil og ta for seg dette aspektets betydning for nye arbeidsaktører.

Da jeg spurte om en ville karakterisere arbeidsoppgavene som for lette eller vanskelige den første tiden i Bekk, ble det av informant 6 svart:

Jeg føler meg veldig fulgt opp. Det er egentlig det viktigste. Man får de arbeidsoppgavene man får og de vil være forskjellige for alle, fordi prosjektene vi er i er så forskjellige. Men det viktigste for meg har vært at jeg kan spørre noen (Informant 6).

Behovet for å kunne stille spørsmål blir av denne informanten tydelig illustrert i denne formuleringen, og fremstår som mer viktig enn selve kompleksiteten ved arbeidsoppgavene h/n blir møtt med. Som en forlengelse av dette, var informant 1 sine perspektiver rundt de erfarte arbeidsutfordringene og egen opplevelse av mestringsnivå følgende: “Sånn vanskelighetsmessig så er det bare å komme inn i det. Få litt hjelp til å komme inn i det så gikk det greit”. Dette er også i tråd med informant 1s videre beskrivelser av sin begynnende fase på et prosjekt, som i første omgang ble erfart som et vanskelig domene med høy kompleksitet: “Men på prosjektet har jeg en fadder, en som har vært med på prosjektet i mange år tidligere. Og h/n kan jeg stille de dummeste spørsmålene til. Det er helt gull og ha den faddereren da” (Informant 1).

Slik jeg tolker det, illustrerer både informant 6 og informant 1 med sine utsagn, hvordan tett og jevnlig kontakt med en av høyere kompetansesnivå på teamet kan virke støttende i møte med ukjente og/eller avanserte arbeidsmetoder og tilnærminger. På denne måten knyttes potensialet for å få uavklarte aspekter besvart av andre på teamet til økt læringsprogresjon. En annen side ved dette aspektet, kan være at nyansatte som blir møtt med støttende omgivelser, kanskje selv vil jobbe mer aktivt for å mestre spesifikke oppgaver og utfordringer i arbeidshverdagen. Med dette i tankene, kan det positive innføringsutfallet mulig kobles til et overordnet “engasjement avler engasjement”-prinsipp. Likevel lå det etter min oppfatning flere faktorer til grunn for dette aspektets gunstige effekt på innføring - som teksten videre vil diskutere.

De *erfarnes plassering innenfor teamet* fremfor andre steder i organisasjonslinja var viktig i dette henseende. Informantene nevnte at flere stillinger oppover i organisasjonen har veiledende funksjoner overfor de nyansatte i Bekk. Men for å kunne “diskutere dagligdagse problemer relatert til måten man jobber på og hvordan teamet fungerer” (Informant 4) fronter flere informanter en medarbeider internt plassert i teamgjengen: “Som man kanskje kunne forholdt seg til på en annen måte enn personalansvarlig da. Det blir litt mer uformelt da” (Informant 4). Informant 2 er en av flere nyansatte som peker på *åpent landskap* som hensiktsmessig for å senke terskelen for å spørre:

Om jeg har utviklet noe som jeg har designet så kan jeg bare vende huet noen grader og - hvordan tenker du her? Det hjelper veldig mye. Eller så må man stille seg opp å gå til et annet rom. Da blir det sånn - jeg gidder ikke (Informant 2)!

En annen betingelse som peker seg ut i det empiriske materialet, var de *erfarnes evne til å oppfordre til denne spørrevillighet* ved sin væremåte. Både informant 3 og 4 uttrykte misnøye med å ikke få “den fadderer jeg kunne spørre alt om” (Informant 3) på teamet, hvor de øvrige medlemmene ikke ga noe signal i retning av å være mottakelig for spørsmål: “Man vil ikke mase for mye” (Informant 4). For både informant 4 og 3, veies det å få klarhet i egen stilling opp mot ønsket om å ikke fremstå som en belastning. Dilemmaet rundt det å bli oppfattet som initiativrik eller irriterende kan tenkes å være en vanligere konsekvens av lite imøtekommende teammedarbeidere. Gjennom intervjuene, kom det frem at noen av deltagerne ble utdelt en fadder, mens andre selv måtte velge sin «fadderskikkelse» på teamet. Informant 4 sin opplevelse av å være til bry skissert ovenfor, kan derfor mulig ses i sammenheng med at

vedkommende måtte velge fadderer sin på egenhånd. Noe han selv uttrykte som “litt kleint”. Hvorfor fadderordninger ble praktisert ulikt innad i Bekk fikk jeg ikke svar på. På bakgrunn av disse funnene, kan det drøftes om usikkerhet for å spørre kyndige medarbeidere også lettere forekommer hos nyansatte med fravær av *en forhåndsbestemt mentor eller fadderperson?* Samtidig viste datamaterialet til vekslende engasjement også fra formelt utvalgte fadderskikkelser på teamet (Informant 3, Informant 6). I Informant 5 sitt følgende utsagn, fremheves andre årsaker for den kompetente medarbeiderens vilje til å bistå:

Det er veldig sånn at hvis noen får et spørsmål så tar man av seg headsettet og forklarer grundig. Det har jeg sett på tvers av funksjoner og sånt også. Man tar seg virkelig tid til det. (...) Det kan være den kollektivismen på en eller annen måte. At hvis ikke sidemannen er “up to speed” så er ikke prosjektet vårt det. At man skjønner at det er en investering man må ta. Så det er ikke sånn at vi booker en tid og kan du forklare dette til meg på tirsdag klokken ti. Folk slipper stort sett det de har i hendene for å hjelpe (Informant 5).

Informant 5 viser ovenfor til et såkalt “økt nytteverdi”-motiv til grunn for de dyktige medarbeideres evne til å bidra. Tanken er at progresjon hos den nye aktøren vil gagne hele teamet. Dette perspektivet kan tolkes for å være i tråd med det fraværende engasjementet ved informant 3 sin fadder presentert ovenfor. Dette med bakgrunn i kollegaens snarlige avgang fra prosjektet. Informant 2 gir en annen forklaring på fadderens innsats rettet mot nyansatte:

Bekk har en sånn kultur at man bare kan spørre hvis man lurert på noe. Og h/n (fadderer) er sånn bare ganger ti. Han var med på Bootcamp, så jeg kjenner h/n fra tidligere. Det letter det hele, med kommunikasjonsgreiene - hvis man kjenner hverandre fra tidligere. (...) at man bare skal ha et profesjonelt forhold og man kanskje liksom nå spør jeg for mye, men er man kompiser så så klart hjelper man hverandre (Informant 2).

Her setter informant 2 det å kjenne hverandre på forhånd i sammenheng med nyansattes mot til å spørre og fadderens vilje til å besvare. Informant 2 sitt poeng kan delvis ses i lys av informant 6 fortelling om sin noe “kronglete start” i sitt første prosjekt:

Det for meg da som nyansatt å skulle gå inn å anbefale noe til noen folk som antageligvis har sinnsykt mye peil. Det er skikkelig skummelt. Og han som skulle være den ene personen jeg skulle ha som min ene kontakt var en fyr jeg ikke kjente så godt (Informant 6).

Da jeg spurte om dette prosjektet var skummelt fordi de ikke kjente hverandre så godt, svarte informant 6 tydelig "Ja". Informanten gir uttrykk for at manglende kjennskap til personer på teamet kan virke svekkende for den nyansatte skal våge å rådføre seg med dette medlemmet, enn hvis tettere bånd var etablert i forveien av teamsamarbeidet. Informant 2 og 6 sine tanker samsvarer dermed med funnene fra del 4.1.3. Basert på det empiriske materialet, kan delkapittelet indikere to ulike forklaringer til grunn for den viktige hjelpevilligheten ovenfor nye kollegaers mange spørsmål; *en kameratslig relasjon* eller på grunn av *økt fremtidig nytteverdi* for teamkollegaen.

Kort fortalt, for å bli produktive medlemmer av organisasjonen, er det viktig at nyansatte ble møtt med et kollegialt miljø som støtter opp om deres behov for informasjon - både vedrørende de formelle og uformelle aspektene ved jobben. Av faktorer diskutert som positive i denne sammenheng, var ideen om åpent landskap, samt fadderens plassering i teamet og deres evne til å signalisere hjelpeatferd. Det rådet derimot varierte erfaringer knyttet til de kyndige medlemmenes vilje til å hjelpe, noe som aktualiserte spørsmålet: Hva kan ligge til grunn for de dyktige teamdeltakernes engasjement overfor nyansatte? Dette aspektet ble diskutert for å ha rot i flere forhold basert på informantenes opplevelser. Deriblant om den nyansatte ble tildelt en formell fadderskikkelse eller ikke. Eller om kollegers hjelpeatferd heller knyttes til en god relasjon mellom ny og kompetent aktør eller ses i sammenheng med at hjelp trolig vil gjøre den nyansatte mer rustet til å bidra til fordel for medarbeideren og/eller teamet. Om noe, viser drøftingen i dette delkapittelet til hjelpevillighet fra kompetente kollegaer som et viktig, men komplekst fenomen. Og at det trolig foreligger flere variabler til grunn for arbeidskollegaers bistand overfor nye teamdeltakere. Til slutt, vil jeg tro varierende hjelpeatferd til en viss grad vil bunne i dynamikk, kjemi og personlige faktorer ved både kompetente og ferske teammedlemmer. I neste delkapittel, ser jeg nærmere på observasjon og mer deltagende aktiviteter mellom nyansatte og andre på teamet, og hvordan dette påvirker overgangen fra ny til etablert medlem.

4.2.2 “For min del har det ikke handlet så mye om å observere, men å bli fasilitert selv”

I forrige delkapittel, drøftet jeg verdien av erfarne kollegaer i møte med de mange ubesvarte spørsmålene en sitter med i starten av en ansettelse. Jeg vil nå starte med å drøfte bruken av observasjon som læringsmetode for nyansatte, etterfulgt av mer deltakende aktiviteter mellom nyansatte og de profesjonelle på teamet - og disse faktorenes videre betydning for introduksjonsprosessen.

Som tidligere nevnt, er arbeidet mellom informantene og team- og prosjektmedlemmene i Bekk hovedsakelig strukturert gjennom åpne landskap og “øyer” innad i disse landskapene. Økt forståelse for sin stilling ble av flere informanter viet til “alt det kule som gjøres av kollegaene mine”, tilrettelagt ved at “man ser jo det rundt i landskapet, hvordan de løser ting” (Informant 1). Også informant 2 ga inntrykk for at h/n mest av alt blir motivert og inspirert av å se de erfarne i sitt team, som i likhet med informant 1 underbygger økt arbeidsforståelse knyttet til observasjon som læringsmetode. I denne sammenheng, var det å observere samspillet med de erfarne og kundene og “hvordan man approcher et problem” mer hensiktsmessig for informant 2, enn å være vitne til interaksjonen mellom de erfarne i teamet seg imellom. Det var likevel overvekt av informanter som ytret et større læringsutbytte knyttet til mer interaktive og utøvende former for arbeid med dyktigere medlemmer på teamet:

For min del har det ikke handlet så mye om å observere, men å bli fasilitert selv. Og at det å bli pushet til å stille de riktige spørsmålene og utfordre litt hvordan man jobber og hvordan man vil komme til mål da. Det tror jeg at jeg har lært veldig mye av. (...) Ikke så mye å observere, men mer å bli fasilitert, ledet, coachet (Informant 6).

Det som gjør det mye enklere (lære seg jobben) er at man har en fadder som sitter med mitt yrke. (...) at man sitter og jobber med noe sammen. Gjøre noen ting, og -Ja, jeg hadde nok gjort det sånn. Så mye å sitte med en erfaren (Informant 2).

Både informant 6 og 2 veier deltagende former for innføring tyngre enn kun observasjon av kompetente medarbeidere. Informant 4 fører oss med sitt kommende utsagn, nærmere inn på hva som kan ligge til grunn for denne læringsfremmende effekten knyttet til å jobbe i fellesskap:

Det er litt sånn for kunnskapsdelingens sin skyld. Fordi det er over tid da, mange timer sammen, så får man det uformelle. Du tar opp ting via osmose. Ved å se en erfaren jobbe så lærer du masse bare av det. Av å jobbe selv og få input underveis (Informant 4).

Ut i fra det informant 4 sier, fremmes også læring gjennom observasjon av erfarne, men sitatet henviser til mer systematiske former for gjensidig observasjon - integrert med å praktisere side om side med en erfaren som også gir deg tilbakemeldinger og oppfølging. H/n nevner også god tid som en viktig faktor med i bilde for denne samarbeidende læringsformen, et moment som også understøttes av informant 3 og 5 i intervjuet.

Flere av informantene så disse samarbeidende og veiledende innføringsaktivitetene i sammenheng med å også bli inkludert og anskuet som “en ressurs fra dag en” fremfor å bli “satt på benken” (Informant 1). Det å bli tatt hånd om av en dyktig medarbeider gjenspeiler av samtlige informanter, en følelse av å bli sett og verdsatt som en del av laget. Slik å forstå, fremstår det å interagere og utøve med dyktige teammedlemmer som essensielt i utviklingen fra nybegynnere til profesjonell på sitt felt. På samme tid signaliserer dette anerkjennelse og sosial aksept overfor den nye medarbeideren som en viktig del av arbeidsstyrken i teamet - noe som antas å virke positivt inn på innsats, forpliktelse og relasjonene mellom de nyansatte og teamet. Verdien av å aktivt jobbe sammen med en dyktig teammedarbeider som nyansatt, kan også illustreres fra motsatt hold. Informant 3 skildrer i sitt intervju, en periode på team der dette aspektet ble neglisjert. H/n ble ikke fulgt opp og satt veldig mye alene. Informanten ga videre inntrykk av å savne noen å bli fasilitert og veiledet av i denne perioden. Sett fra denne informantens synsvinkel, virker fravær av samarbeidsorienterte aktiviteter mellom nyansatte og et profesjonelt medlem lite forenlig med en god oppfølging. Samtidig opplevde informanten også lite lagfølelse til sine teammedlemmer. Samarbeidende aktiviteter mellom nye og mer kompetente arbeidstakere vil, i den forstand, være elementært både for å fostre nye kompetente bidragsyter på teamet, men også bidra til at det nye medlemmet kommer på “innsiden” av teamlaget. Dette tydeliggjør hvordan den kompetente arbeidstakers engasjement og vilje til å følge opp og vise spesifikke tilnærminger ikke kan undervurderes som avgjørende dimensjon i prosessen fra ny til kompetent. Fra å omtale betydningen av fadderens engasjement, vil jeg nå se nærmere på dette engasjementet fra den nyansatte side. I neste delkapittel vil jeg ta for meg utfordringer knyttet til å gi uttrykk for sine meninger og finne sin plass i en innføringskontekst.

4.2.3 “Det er mye makt i å kjenne til den lokale kunnskapen og sjargongen”

Jeg har gjennom de to siste delkapitlene, drøftet den kyndige teamarbeiderens betydning for kompetanseutvikling av nyansatte som en prosess ensidig rettet fra fadder til lærling. I overgangen fra ny til etablert medlem, vil også den nyansatte gradvis kunne bistå med sin kunnskap og optimalt sett fremme læring på teamet. Dette avsnittet vil med henvisning til det empiriske materialet, diskutere ulike problemstillinger knyttet til denne tematikken i en innføringsfase.

Gjennom intervjuene, var det kun en informant som tidvis erfarte sine meninger bli direkte avvist:

Jeg er den minst erfarne, men det er noen ting jeg har ganske god kontroll på og da har jeg lært de andre det da. (...) Jeg har også vist dem litt. Men de endrer jo selvsagt ikke mening, men jeg kom i hvert fall med noen kritiske punkter (Informant 3).

Slik utsagnet antyder, hadde informanten en subjektiv følelse av å kunne lære bort enkelte aspekter til nytte for arbeidet i teamet. Sitatet viser i tillegg til at vedkommendes personlige kunnskap, etter informantens oppfatning, undervurderes av de øvrige på sitt team. Beskrivelsene til informant 3 leder oss inn på en sentral utfordring ved nyansattprosessen, nemlig innsikt over sin plass og ansvarsområde på teamet i takt med å gradvis bli mer dyktig i sin stilling. Det var få nyansatte i det empiriske materialet som i likhet med informant 3 ga uttrykk for å ikke bli behandlet som en viktig bidragsyter. Derimot var det flere informanter som oppga en beskjeden utfordring knyttet til hvilket tidspunkt man kan ta råderett over flere og mer avanserte oppgaver på teamet. På bakgrunn av disse uklarhetene rundt eget ståsted, fortalte informant 5 om sin periode som ny i Bekk:

Så i starten så er man litt sånn ydmyk og lærevillig, og så er det sånn og finne ut når er det jeg klarer å ta plassen jeg skal ta. Hvis man har masse antall års erfaring, så er man ikke ansatt til å gå med lua i hånda hele tiden da. Man er ansatt fordi man har erfaring, og man har evne til å påvirke prosesser og man skal være med på å mene noe om beslutninger. Så det var en litt spennende balanse. Ja, og nå har jeg en annen bakgrunn enn de erfarne, så det å prøve å kjenne på hvilken verdi har den verktøykassen jeg har med meg inn da. Det også tok litt tid å finne ut av (Informant 5).

Informant 5 snakker her om å finne en balansegang mellom sin og de andres erfaring og kunnskap på teamet. Selv om dette ble omtalt som en konfliktløs affære av informanten, kan det gjennom informantens utsagn skimtes et spenningsforhold mellom det å være ydmyk og ny, samtidig som man anser seg selv som en profesjonell og verdig aktør for jobben. Det er også rimelig å tro at denne utfordringen inntreffer på et tidligere tidspunkt i nyansattfasen, hvis man har relevant arbeidserfaring i bakhånd tilsvarende denne informanten. Når informant 5 allerede besitter en faglig dybde for sin stilling ervervet tidligere i karrieren, tydeliggjør dette et viktig element nevnt også før i studien (se 4.1), nemlig at det å mestre de faglige komponentene ikke er tilstrekkelig for trygghet og oversikt over ny stilling. Problemstillingen informant 5 står overfor, tar rot i skillet mellom erfaring fra sitt kunnskapsfelt kontra den lokale kunnskapen i teamet. En sentral utfordring ved informantenes første fase, er å identifisere kulturelle og situasjonsavhengige forhold ved arbeidsteamet. Eller sagt med informantens 5 ord: “En ting er å ha relevant arbeidserfaring. Det er mye makt i å kjenne til den lokale kunnskapen og sjargongen”.

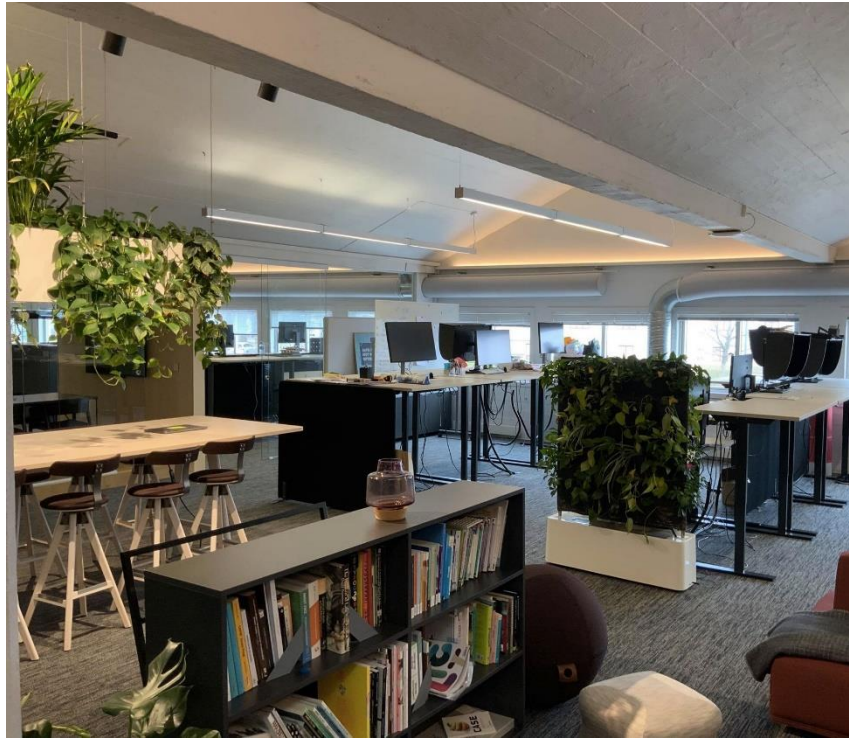
Denne utfordringer knyttet til forståelsen av de sosiale, historiske og kontekstuelle aspektene ved ulike team, er noe flere informanter nevner. Blant annet kan det eksemplifiseres gjennom informant 6 sine tanker om oppstartsfasen i team: “Når jeg kommer inn i et etablert team, hvor det er mange sosiale forståelser man må bli kjent med og arbeidsfordelinger man må bli kjent med. Så det tar litt tid”. Formuleringen til informanter viser til manglende innsikt over teamets interne “koder” og måter å håndtere arbeid på. Utsagnet påpeker også, i likhet med informant 5, hvordan kjennskap til disse aspekter ikke etableres før en stund ut i innføringsforløpet. Det kan diskuteres om en rekke av disse uklarhetene mulig kan forhindres ved en nærmere spesifisering av rolleforventninger og ansvarsfunksjoner på teamet. Samtidig kan man anta at veien fra uerfaren til erfaren i sin stilling består av en rekke faktorer som ikke alltid kan spesifiseres eller fastsettes på forhånd. Selv om nyansatte ofte er utdelt en formell stillingsbeskrivelse ved oppstart, vil den mer spesifikke ansvarsfordelingen ofte fastsettes gjennom lokale forhandlinger. Som igjen hviler på situasjonsavhengige forståelser, forventninger og maktdimensjoner på teamet. Og som både informant 5 og 6 påpeker ovenfor, kan det tenkes at noen av disse sosiale kodene er såpass komplekse og vanskelig å artikulere på forhånd, og dermed bare kan forstås med tiden til hjelp? Jeg har til nå, hovedsakelig gått gjennom innføringstemaer med særlig blick på de mellommenneskelige faktorene. I studiens neste delkapittel, vil jeg i større grad belyse forholdet mellom strukturelle aspekter i organisasjonen og innføringsprogresjonen blant nyansatte.

4.2.4 Strukturelle forhold og innføring av nyansatte

Jeg har i drøftingen av del 4.2 til nå, hovedsakelig tatt for meg forhold ved de nye aktørene og de andre medarbeiderne på teamet. Et sentralt funn fra det empiriske materialet er hvordan også strukturelle rammer i bedriften kan påvirke ulike faktorer knyttet til introduksjonsfasen. Studien har så vidt presentert *åpent landskap* og *teamarbeid*, som to organisatoriske virkemidler trolig knyttet til positive læringsutfall og innsikt til arbeidet (se 4.1.2 og 4.2.2). Til slutt i dette delkapittelet, vil jeg se nærmere på om *teamets størrelse og antall prosjekter* kan være relevante rammevilkår for å bli en del av Bekk. I denne sammenheng, eksemplifiserer jeg med det informant 5 sier:

Så det er gunstig å ha et prosjekt av gangen og ha forutsigbarhet. Vi vet at vi skal gjøre dette så så lenge, vi vet at vi skal klare å nå disse målene. Jeg føler meg veldig inkludert egentlig. Det er ikke noe klikker i et lite team. Såpass lite at vi er en gjeng. Hvis man har lyst å ta en kaffe i pausen blir alle bedt (Informant 5).

Slik jeg forstår informant 5, vil få medlemmer gjøre det lettere å skape et inkluderende og samlet fellesskap på teamet. Å være plassert på kun et prosjekt nevnes også av informant 5 som strategisk i en konsulentkontekst, noe h/n ikke er alene om å antyde blant informantene. Det at Bekk gjennomgående organiserer sine ansatte med utgangspunkt i et prosjekt av gangen, og at disse prosjektene ofte strekker seg utover en lang tidsperiode, knyttes av informantene til en rekke positive innføringsprosesser. Informant 5 forklarer at dette er ganske uvanlig i konsulentbransjen. Ved å jobbe på et team over tid, oppnås det “mer ro, mer fokus og dybde i den jobben” (Informant 5). Ved tidligere jobbanledninger der dette ikke ble praktisert, opplevde informanten arbeidshverdagen mer “fragmentert og litt sånn overfladisk”. Dette er i tråd med informant 6, som karakteriserer en tidsperiode der h/n var utplassert på flere prosjekter som “å være litt overalt. Da følte jeg at jeg ikke landet ordentlig”. Informantene forbinder ett fremfor flere prosjekter med tid og “rom til å bli kjent og utforske” og utføre “ordentlig håndverk rett og slett” (Informant 5). Trolig vil begge disse komponenter ha en positiv betydning for engasjementet og innføringsprogresjonen til nye aktører.



Bilde 1: Åpent landskap i Bekk

Sett fra “fadderens” perspektiv i henhold til studiens problemstilling, kan det tolkes at arbeidsforhold som i større grad fremmer nære relasjoner og strekker seg over en god tidslengde bidrar til at erfarne medarbeidere ser større verdi i å investere tid og ressurser overfor den nye aktøren. Fra motsatt hold, vil det å bli kjent med og investere i nye ansatte som uansett ikke kommer til å bli værende virke noe forgjeves (i tråd med del 4.2.1). Jeg vil likevel anta at disse omtalte fordelene ved små team og et langvarig prosjekt av gangen, avhenger av en rekke faktorer knyttet til organisering, personkjemi, kompetansen på teamet m.m. For å eksemplifisere, har studien tidligere vist til svekket motivasjon og læring i møte med manglende fadderfigurer på temaet (del 4.2.1), teammedlemmer med lite hensyn til de nyansattes synsvinkler (del 4.2.3). I slike tilfeller, kan det å bli plassert på kun ett team potensielt virke hemmende fremfor fremmende for innføringen. Sett fra denne synsvinkelen, kan man snakke om en mulig forsterket introduksjonseffekt ved deltagelse i et lite team over tid, gitt at temaet tilfredstiller en rekke andre vilkår knyttet til en god innføring. På den andre siden, vil denne måten å organisere ansatte på i organisasjonen, samtidig gjøre den nyansatte ekstra sårbar for team der innføringen av ulike grunner ikke fungerer optimalt.

4.2.5 Oppsummering del 4.2

Ut i fra studiens intervjumateriale, fremstår de mer kompetente på teamet for å ha stor innvirkning på introduksjonsfasen utfall. Det å bli ivaretatt og bli tett oppfulgt av noen med mer erfaring knyttes av informantene til økt arbeid- og læringsprogresjon, opplevelse av å bli inkludert i fellesskapet, villighet til å begi seg ut på komplekse arbeidsoppgaver og evne til å arbeide selvstendig på et raskere tidspunkt for å nevne noe. Denne økte innføringseffekten tolkes for å være medvirket av en rekke faktorer, deriblant muligheter for å kunne spørre dyktige teammedlemmer om hjelp og råd. Viktig i denne sammenheng var den/de mer erfarne arbeidstakernes plassering innenfor samme team, samt evne til å signalisere hjelpeatferd overfor den nye teamdeltageren. Å observere, men særlig det å kunne utøve, sammen med en eller flere mer kyndige på teamet påpekes også som svært sentralt for å fremme forståelse for sin stilling.

Videre ble det presentert usikkerhet hos enkelte informanter koblet til hvilke tidspunkt de kan ta råderett over hvilke arbeidsoppgaver, når dette ikke er eksplisitt uttrykt på forhånd. Dette aspektet så ut til å understreke et relevant aspekt i sammenheng ved introduksjonsprosessen; skille mellom kompetanse på sitt utdanningsfelt/stilling kontra forståelse for arbeidsspesifikke forhold. Erfarne nyansatte så ut til å være spesielt utsatt for dette dilemmaet ved å være mer faglig profesjonelle i sin bransje, men ikke inneha en forståelse for situasjonsavhengige, materielle og sosiale forhold knyttet til et spesifikt arbeidsmiljø. Disse funnene impliserer enda en gang (se også 4.1.5), at overganger fra nyansatt til etablert medlem i en bedrift, rimeligvis vil fortone seg annerledes med hensyn til hvor en befinner seg i karriereløpet. Samtidig er denne drøftingen i tråd med et gjennomgående funn i analysen, nemlig at mestring som arbeidstaker innebærer både sosiale og faglige komponenter. Helt til slutt, ble det fremsatt om åpent landskap, og deltagelse i små team i et prosjekt over en lengre tidsperiode kan bidra positivt til læringsutbytte ved disse overnevnte faktorene.

4.3 Oppsummering av funn- og analysekapittelet

Viktige funn i kapittel 4 blir oppsummert i følgende tabell 3:

Hvordan foretrekker kunnskapsarbeidere å introduseres i arbeidet som nyansatt?	
1. Hvordan foregår organisasjonssosialisering av kunnskapsarbeidere sett i lys av forskning på praksisfellesskap	<ul style="list-style-type: none">- Introduksjon knyttes i størst grad til prosessen av å jevnlig og aktivt engasjere seg i arbeidsutviklingen som en del av et større fellesskap- Sosiale begivenheter uten faglig agenda kan bidra til mestring som nyansatt. Dette ved å bygge relasjoner mellom kollegaer - som i andre rekke gjør nyansatte tryggere overfor disse medarbeiderne også i forbindelse med arbeid.- Suksess som nyansatt kan fremmes av individuell informasjonsinnhenting fra bøker, internett o.l. i den grad informasjonen kan overføres til kunnskap i praksis.- Virtuelle chatteforum i organisasjonen kan gi inspirasjon til nye arbeidere. Men læringsprosesser foregår hovedsakelig gjennom deltakelse i praksis i første stadiet av ansettelsen.
2. Hvilken betydning har mer kompetente medarbeidere for nyansatte kunnskapsarbeidere?	<ul style="list-style-type: none">- Å kunne spørre kompetente medarbeidere om hjelp, verdtsettes høyt av de nyansatte.- Selv om det å observere en mer kompetent i arbeidet styrker forståelsen av ny jobb, kobles sosialisering i større grad til å praktisere og interagere med mer erfarene kollegaer.- Nyansatte opplever det som utfordrende å finne sin plass, gi uttrykk for sine meninger og gradvis ta mer råderett i sitt arbeidsfellesskap.- Innføringsforløpet til nyansatte med en relevant arbeidsbakgrunn fortone seg annerledes enn nyansatte uten tilsvarende erfaring på feltet. Virkemidler for introduksjonen må inkludere- og tilpasses etter denne dimensjonen.- Strukturelle forhold som åpent landskap, små team og deltagelse i ett fremfor flere prosjekter over tid, kan tilrettelegge for gode innføringsvilkår.

Tabell 3. Sentrale funn i studien.

5 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere noen av studiens funn (kapittel 4) opp mot det teoretiske rammeverket presentert i kapittel 2. Jeg følger samme struktur som i analyse- og funnkapittelet. Problemstillingen som ligger til grunn for oppgaven er:

- Hvordan foretrekker kunnskapsarbeidere å introduseres i arbeidet som ny?

Mine to forskningsspørsmål var, som presentert i introduksjonen:

1. Hvordan foregår organisasjonssosialisering av kunnskapsarbeidere sett i lys av forskning på praksisfellesskap?

2. Hvilken betydning har mer kompetente medarbeidere for nyansatte kunnskapsarbeidere?

Jeg minner i denne sammenheng om at med spørsmål 1 ønsker jeg ikke å gjøre en normativ evaluering av hvordan det foregår, men heller å anvende teori for å forstå og forklare det ved hjelp av det analytiske rammeverket.

Det første forskningsspørsmålet vil jeg forsøke å besvare gjennom delkapittel 5.1, mens det andre forskningsspørsmålet drøftes i del 5.2.

5.1 Innføring av nye kunnskapsarbeidere i lys av Lave og Wengers læringssyn

I dette delkapittelet vil jeg sette Bekks introduksjonsopplegg, samt informantenes synspunkter om dette, opp mot læring- og kunnskapsperspektivene presentert i studiens teorikapittel. Her blir det sentralt å diskutere om Lave og Wengers læringsteori og praksisfellesskapsmodell er egnet for å kunne beskrive og analysere ulike læringsaspekter og prosesser hos den nye kunnskapsarbeideren. Det blir derfor relevant å avdekke hvilke organisatoriske strukturer slike praksisfellesskap kan inntre.

Som nevnt i teoridelen, fokuserer termen situert læring på relasjonen mellom læring og den sosiale, kulturelle og historiske situasjonen som uadskillelige enheter. Læring blir av Lave og Wenger (1991, Wenger 1998) formet av individers tilknytning til og samspill med et spesifikt

praksisfellesskap, der denne arbeidssituasjonen fungerer som et sted hvor både læring utvikles og gjennomføres. I forrige kapittel så vi hvordan Bekks opplegg for de nyansatte i all hovedsak var sentrert rundt samarbeidende aktiviteter med andre medlemmer i Bekk fremfor bruk av eksterne aktører. Dette vitner om et perspektiv på kunnskap som sosialt konstruert og forankret (Cook & Brown 1999, Filstad 2010; 2017, Gherardi et al. 1998, Newell et al. 2009, Nicolini et al. 2003, Orlikowski 2002). Læring i Lave og Wengers forstand, innebærer ikke bare en relasjon til spesifikke aktiviteter, men en relasjon til et sosialt fellesskap. På bakgrunn av informantenes utsagn, så vi at flere av aktivitetene i Bekks opplæringsprogram hadde til hensikt å bygge et godt samhold mellom kollegaer. Eksempelvis, kom dette til uttrykk gjennom fokus på samarbeid som premiss for læring, tilrettelegge for at alle “Bekkere” kan kommunisere med hverandre i chatteforumet Slack (til tross for å være plassert på ulike arbeidsplasser), eller ved å oppfordre de utplasserte Bekk-konsulentene til å jobbe i Bekks eget lokale på fredager. Bekks sosiale arrangementer utenom jobb vitner også om at tilknytning og identifikasjon til et fellesskap er et viktig ledd ved Bekks syn på innføring. Å etablere en relasjon til kollegaer var av informantene positivt for en rekke aspekter knyttet til mestring. Blant annet resulterte dette i at de nyansatte følte seg tryggere i sin rolle, og dermed våget å stille spørsmål eller uttale seg mer fritt i teamet. Dette er i tråd med det Brown og Duguid (1991, s. 48) omtaler som å komme på “innsiden” av fellesskapet, der introduksjon i dette henseende ikke bare handler om å lære seg en spesifikk arbeidsform eller metode, men å forstå og føle tilhørighet til et sosialt fellesskap. Ut i fra studiens funn, er det derfor mange elementer fra Lave og Wengers rammeverk som i første omgang sammenfaller med både Bekks sosialiseringssprinsipper, og informantenes foretrukne læringsformer som nyansatt. Fordi Bekk har flere ulike tiltak for nyansatte, deriblant *Bootcamp*, *faggrupper*, *Slack* og oppfølging fra de andre på *teamet*, fordrer dette til et nærmere blikk på de nevnte introduksjonsarenaene opp mot Lave og Wengers læringsperspektiv.

Som nevnt tidligere, mente Wenger at nyankomnes deltagelse ikke må holdes adskilt og isolert fra den spesifikke konteksten arbeidet tar sted. Wenger (1998, s. 176) forfekter i tråd med dette hvordan lærlingens deltakelse i praksisfellesskapet må innebære forklaringer og historier *i* og ikke *om* praksis. Etersom Bekks ansatte stort sett jobber som konsulenter i team plassert i ulike organisasjoner, vil det kunne anslås at mesteparten av deres arbeidspraksis tar plass i disse eksterne kundeplattformene. Både *Bootcamp* og *faggruppene* kan dermed tolkes som å ikke representere Lave og Wengers læringsyn i termens fulle betydning. Dette ved at både *faggruppene* og *Bootcamp* er geografisk plassert og inneholder beskrivelser utenfor en reell

konsulentpraksis. Samtidig så vi hvordan Bootcamp og faggruppene handlet om å utføre felles oppgaver med andre Bekk kollegaer i mest mulig realistiske jobbsettinger. Til tross for at opplegget var lokalisert utenfor en normal arbeidskontekst, tok både læringsinnholdet og metodene utgangspunkt i deres fremtidige praksis ute hos kundene. Informantene nevner blant annet skuespill som en effektiv metode for å gjengi en reell konsulentsituasjon. I tillegg er det i tråd med Lave og Wengers “minimale feilomkostninger”-premiss for de nyansattes perifere fase, ved å la de prøve og feile i trygge omgivelser. Dermed kan det stilles spørsmål ved om faggruppene og Bootcamp er så nærliggende en naturlig arbeidssituasjon at de likevel kan anses for å være mye i tråd med Lave og Wengers perspektiver?

Svaret på dette, hviler blant annet på hva praksisfellesskapbetegnelsen favner om i Lave og Wengers forstand. Flere publikasjoner viser til hvordan praksisfellesskapstermen er uklar og henviser til ulike størrelser og konsepter (Consalvo et al. 2015, Cox 2005, Hodkinson & Hodkinson 2004, Fuller et al. 2005, Pyrko et al. 2019). I teorikapittelet så vi at Hodkinson & Hodkinson (2004) skilte mellom en *bred* og en *smal* form for praksisfellesskap. Den smale og vanligste betydningen av praksisfellesskap indikerer et tett sammenknyttet og samlokalisert fellesskap rundt en “joint enterprise”. Praksisfellesskap i den større forståelsen av termen henviser til videre strukturer av fellesskap, og samsvarer mer med Bourdieus oppfattelse av “field”. Tanken om en tvetydig praksisfellesskapsterm er også noe Pyrko et al. (2019) antyder. Her viser de at Wengers i sin bok (1998) presenterer konseptene *multiple community of practice*, og *landscapes of practice*, men at disse modellene ikke utforskes før i hans senere publiseringer, og eksemplene hans likevel baserer seg på “close knit”-versjonen av praksisfellesskap (Cox 2005, Hodkinson & Hodkinson 2004). Når praksisfellesskap kan tolkes i flere retninger, vil følgelig hvilken betydning av begrepet en vektlegger spille inn på hva som kan kalles et praksisfellesskap. For eksempel, vil praksisbegrepet forstått gjennom Hodkinsons og Hodkinsons (2004) smale (og tradisjonelle) betydning, trolig gjøre det vanskelig å forstå Bootcamp og faggruppenene som et praksisfellesskap, blant annet ved å ikke representere disse tette, sammenknyttede praksisfellesskapsstrukturene.

Fra å diskutere hvorvidt Bootcamp og faggruppene samtidig kan karakteriseres som et praksisfellesskap, stiller jeg nå det samme spørsmålet til *teamene* i Bekk. I motsetning til den tvetydige besvarelsen i forrige avsnitt, er ideen om praksisfellesskap tydelig fremtredende i informantenes beskrivelser av *teamene*. Det var her informantene opplevde at det virkelige arbeidet ble utført, og hvor de fikk opptre som ekte konsulenter. Det var også

teammedlemmene informantene identifiserte seg med og kjente sterkest tilhørighet til. På spørsmålet om hvor informantene lærte mest om sitt nye arbeid, pekte teamet seg også klart ut i forhold til de andre introduksjonsarenaene. Årsaken til dette, var i likhet med Bootcamp og Faggruppene, gjennom prosessen av å drøfte og stå til ansvar for en løse en felles oppgave. Forskjellen var at på prosjektet var dette gjensidige engasjementet mer vedvarende og med samme gjeng, fremfor fragmenterte og kortvarige samarbeidsoppgaver nevnt i forbindelse med Bootcamp og faggruppene. Nettopp i den daglige arbeidsprosessen - gjennom å kontinuerlig diskutere, dele ideer, og jobbe sammen mot et felles mål - skapte dette optimale betingelsene for å «bli en del av laget», noe som samsvarer med forskning (Gherardi et al. 1998, Orr 1996, Pyrko et al 2017). Disse aktivitetene i teamet, viser i stor grad til Wengers (1998) tre komponenter for utvikling av kompetanse i et praksisfellesskap; felles virksomhet, delt repertoar og gjensidig engasjement. Dessuten underbygger det Wengers tidsdimensjon som forsterkende for dannelsen av praksisfellesskap. Funnene kan dermed tyde på at informantenes viktigste plattform for å oppnå suksess i ny jobb, er sammenfallende med det opplæringstiltaket i Bekk hvor praksisfellesskapsmodellen er mest fremtredende. Lave og Wengers læringsperspektiv kan på bakgrunn av dette, fremstå som et hensiktsmessig rammeverk for å analysere og beskrive læringsprosesser for nyansatte konsulenter.

Når dette er sagt, er det flere introduksjonsaspekter ved praksismodellen som er verdt å diskutere. Herunder om 1. hensynet til sammenknyttede fellesskap overbetones i Lave og Wengers verk, om 2. Lave og Wengers læringsteori underestimerer læring fra tilegnelsesperspektivet, og 3. kan betegnes som mangelfull eller utdatert opp mot dagens kunnskapsintensive organisasjonsstrukturer.

5.1.1 Sosial praksis fremfor praksisfellesskap?

Lave og Wenger fronter i sin teori at læring forutsetter deltagelse i en sosial praksis. Et punkt som skiller dem fra flere andre innenfor den sosialkonstruktivistiske fløyen, er hvordan tilhørighet og identifisering til dette praksisfellesskapet i stor grad settes i høysete som en nødvendig faktor for læring. I forrige del, ble det argumentert for at selv om dannelsen av sosiale fellesskap er viktig, så er det først når dette fellesskapet arbeider sammen at mesteparten av læringen tar sted (Gherardi et al. 1998, Pyrko et al. 2017). Dette samsvarer i høy grad med Lave og Wenger (1991, Wenger 1998) læringssyn, gitt at man fokuserer på premisset om gjensidig engasjement rundt en aktivitet/oppgave. På den andre siden, så vi i teoridelen at

Wenger (1998) også la “tilhørighet til hverandre” og en “felles læringshistorie” til grunn for dannelsen av et praksisfellesskap (som igjen er rammeverket forut for all læring). I funnkapittelet ble derimot hele Bootcamp fra start til ende karakterisert som nyttig for innføringen - der man kan anta at en nær tilknytning til deltakerne inntreffer mer gradvis ut i Bootcampforløpet. Det samme kan kanskje sies for “inside jokes”, “a shared discourse reflecting a certain perspective on the world” og “mutually defining identities” - som også kjennetegner praksisfellesskap av Wenger (1998, s. 125-126). Sett fra denne synsvinkelen, kan det stilles spørsmål om Wenger mener alle disse kategoriene må være tilstede for at læring skal ta sted eller om det er tilstrekkelig med noen av dem? Og hvor sterkt er hensynet til disse kriteriene i forhold til arbeidet rundt en “joint enterprise” for suksess i ny jobb?

Frenkel, Korczynski, Shire, og Tam, (1999, i Cox 2005, s. 533) avdekket mange ulike fellesskap, men ingen så sammenknyttet som Wengers (1998) kriterier beskriver. I tråd med dette mener Gherardi et al. (1998, s. 278) at man heller bør vektlegge *practice* enn *community* i deres forståelse av praksisfellesskap: «it is not the consensual dimension, or the sense of harmony or closeness which identifies them, (praksisfellesskap), as much as the fact that they support the carrying out and perpetuation of a practice». Praksisfellesskap blir i forlengelse av dette, ikke en måte å referere til uformelle grupper eller sosiale system innenfor en organisasjon, men et begrep som viser til at enhver praksis er avhengig av sosiale prosesser som gjør at praksisen vedvarer, og at læring (og sosialisering av nyansatte) tar sted gjennom dette engasjement i praksis (Gherardi et al. 1998, s. 279). Ved å betone disse pågående aktivitetene i praksis fremfor selve fellesskapet i deres forståelse av læring i praksisfellesskap, unngår dermed Gherardi et al. (1998) også de harmoniske assosiasjonene ved “fellesskapet” (Consalvo et al 2015, Contu & Wilmott 2003, Cox 2005, Fuller et al. 2005, Gherardi et al. 1998, Hong & Fiona 2009) så vel som det statiske kunnskapsaspektet ofte forbundet med Lave og Wengers rammeverk (Cox 2005, s. 530, Eraut 2002, Fenwick et al. 2012, Filstad 2010, Mørk et al. 2010). Denne dreiningen mot praksis, vil også forklare læringsprosesser utover de sammenknyttede og lokale strukturene ved det opprinnelige synet på praksisfellesskapet, ved at ulike aktører finner hverandre gjennom andre kanaler for å regelmessig interagere og dele interesse for å “get things done” (Pyrko et al. 2019, Wenger 1998). På denne måten, vil også Bootcamp, faggruppene og aktiv deltagelse i virtuelle nettverk også kunne karakteriseres som praksisfellesskap og dermed som potensielle læringsarenaer. Kanskje er det derfor Wenger i sin senere utgivelse med Snyder og McDermott (2002, s. 4), endrer sin beskrivelse av praksisfellesskap til “group of people who share a concern, a set of problems, or a passion

about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area by interacting on an ongoing basis”. I følge Cox (2005, s. 14) blir praksisfellesskap gjennom denne redefinisjonen, omdannet til en gruppe som noenlunde er interessert i samme sak, og “not closely tied together in accomplishing a common enterprise”. Mine funn er således i tråd med dette, gjennom at det i større grad henviser til et felles engasjement (fremfor en dyp tilknytning innad) i praksisfellesskapet, som viktigste determinant for mestring som nyansatt.

5.1.2 Hva med den kognitive-individuelle læringsteorien?

Lave og Wenger (1991) har ved å konsentrere seg om det sosiale aspektet ved læring, blitt anklaget for å ta for stor avstand fra det individuelle og kognitive perspektivet på læring (Consalvo et al. 2015, Eraut 2002, Filstad 2010, Hanks 2003). Funnene fra forrige kapittel avdekket økt forståelse for sitt nye arbeid ervervet gjennom individuelle former for kunnskapsinnhenting. Ved å ha aktiviteter for de nyansatte med fokus på selvutvikling ved lesing og innhenting av informasjon på nettet, antyder dette et syn på kunnskap som noe individet “eier” og som kan læres individuelt og kontekstuavhengig (Cook & Brown 1999, Newell et al. 2009, Nicolini et al. 2003, Sfard 1998). Det kan dermed se ut til at Bekks syn på læring og innføring bærer med seg aspekter både fra det individuelle og deltagende perspektivet. Elementer fra den individuelle-kognitive tradisjonen ble av noen informanter omtalt som nyttig i introduksjonsfasen - noe Lave og Wengers læringsteori tar lite høyde for. For at eksplisitte former for kunnskap skal kategoriseres som nyttig for fellesskapet, er det sentralt, i følge Wenger (1998), at kunnskapen er skapt av samme praksis. Noe som ikke var tilfellet ved fagbøkene og nettsidene brukt av informantene. Funnene i studien illustrerer at informasjonskilder som er dekontekstualisert fra arbeidsfellesskapet, også kan heve kompetansen til nye ansatte. Et viktig premiss for dette, var medarbeiderens evne til å tilpasse og teste ut informasjoninnholdet fra disse eksplisitte kildene i en senere arbeidsetting. Dette vitner om en viss komplementaritet mellom eiendom- og praksisperspektivet på kunnskap (Cook og Brown 1999, Mørch 2013, Tynjälä 2008). Selv om nyere publikasjoner viser hvordan Wengers (1998; 2000) tre definisjonkriterier potensielt kan være kompatible med begge læringsfløyene (Pyrko et al. 2017), endres ikke det faktum at kognitive læringsprosesser undervurderes i hans teori. Det kan med studiens funn i tankene derfor være hensiktsmessig for Lave og Wenger å inkludere flere elementer ved den andre lærings- og kunnskapsfløyen enn deres situerte teori favner om.

Når det er sagt, har denne studien argumentert for at informantene primært definerte innføring gjennom situerte og deltagende aktiviteter. I tråd med forskningen nevnt i Tynjälä (2008, s. 131), ble informantenes utdanningsgrad omtalt for å “fly rett ut av vinduet” i møte med ny jobb. Mest sentralt i begynnelsen av et ansettelsesforhold, var nettopp “lokal” kunnskap knyttet til deltakelse på teamet. Dette fører meg til et annet moment Lave og Wenger kritiseres for å underestimere; forhold på tvers og utover det lokale praksisfellesskapet (Contu & Wilmott 2003, Cox 2005, Hong & Fiona 2009, Kvale 2003, Pyrko et al. 2019, Lindberg et al. 2019).

5.1.3 Fronter Lave og Wenger et for snevert læringssyn?

I teorikapittelet så vi at Lave og Wenger hovedsakelig redegjør for læring innad i praksisfellesskapet, og gir begrenset oppmerksomhet til læring mellom eller utover praksisfellesskapets lokale strukturer. I tråd med dette, var det kun et fåtall av informantene som etterspurte innsikt i andre deler av organisasjonen enn teamet. Medlemskap i nettverk i og utenfor organisasjonen så ikke ut til å være en viktig kilde for kunnskap, med unntak av informanten med god erfaring fra tilsvarende yrke. For at infomasjonsutveksling skulle omdannes til læringprosesser, var dette avhengig av at informanten selv var en aktiv bidragsyter i disse “chattfellesskapene”. Basert på at det bare var informanten med relevant arbeidsbakgrunn som så nytten av slike virtuelle forum, ble det diskutert om disse mer interaktive kommunikasjonsformene er vanligere (og derfor mer læringseffektive) jo lengere man har kommet i sosialiseringforløpet. Dette aktualiserer to poeng ved denne studien. For det første, kan det virke som virtuelle kommunikasjonskanaler er underlagt samme prinsipper for læring som nevnt tidligere i studien, nemlig felles engasjement rundt en aktivitet/tema (Gherardi et al. 1998, Pyrko et al. 2017). For det andre, antyder det at behovet for kunnskap fra større læringskretser øker i takt med å bli mer kvalifisert og/eller mestring av de lokale forholdene er etablert.

Delkapittelet har tolket teamet som den introduksjonsarenaen i Bekk, som i størst grad samsvarer med tankene bak et praksisfellesskap. Samt at for informantene, ble den store forståelsen til arbeidet (i første omgang) ervervet “lokalt” på teamet, fremfor i strukturer utenfor. I forlengelsen av synet på Lave og Wengers læringsteori som snever, anser flere publikasjoner rammeverket som lite justert for moderne organisasjoner (Consalvo et al. 2015, Cox 2005, Fuller et al. 2005, Hong & Fiona 2009), bestående av blant annet økt individuelt arbeid, manglende felles areal og aktiviteter mediert gjennom data der interaksjonene blir

mindre umiddelbare (Eraut 2002 i Cox 2005, s. 533). I denne studien er det nettopp “motpolene” til disse faktorene - det å jobbe tett på samlokaliserte kollegaer over tid - som informantene trekker frem som viktig for suksess i etableringsfasen. Denne begrensede dimensjonen ved læring innad i praksisfellesskapet/teamet tolkes for å gi en mer konkret og sentrert introduksjon i den første perioden. Fra denne synsvinkelen, kan det (forenklet sett) spørres om dagens organisasjonsutvikling heller med fordel bør tilpasses Lave og Wenger prinsipper i tidlig innføringskontekst? På den andre siden, har denne studien omtalt praksisfellesskapsmodellen som tvetydig, og vist til enkelte funn (læring fra den kognitive fløyen, og sosiale læringsprosesser utenom et sammenknyttet fellesskap) der Lave og Wengers teori til en viss grad svikter som analytisk verktøy for overgangen fra ny til profesjonell. Ut i fra dette, kan det diskuteres om Lave og Wengers praksisfellesskapkonsept kan ha behov for å videreutvikles etter disse aspektene.

5.2. Legitim perifer deltagelse og fadderens betydning

I dette delkapittelet, vil jeg se nærmere på LPP konseptet til Lave og Wenger, opp mot fadderens betydning for nyansatte kunnskapsarbeidere i Bekk - med særskilt vekt på introduksjon på teamet. Dette fordi fadderkonseptet var mest synlig i teamkontekst.

I teorikapittelet ble LPP beskrevet som prosessen fra ny til et etablert medlem av praksisfellesskapet. Dratt videre til studiens analytiske formål, reiser LPP spørsmål om hvilke muligheter det er for innsikt, adgang og utøvelse i praksis. Sentralt for denne overgangen, er reduserte forventninger til den uerfarnes arbeidspresentasjon, samtidig som vedkommende blir anerkjent som en viktig bidragsyter på et tidlig stadium (Lave & Wenger 1991, Wenger 1998). I tråd med LPP-modellen, indikerte flere informanter at de øyeblikkelig ble inkludert i teamets arbeidsprosedyrer og fremgangsmåter under det de omtalte som “trygge omgivelser”. Dessuten fungerte teamstrukturen i sin helhet, som en “myk start” i Lave og Wengers forstand, ved å stå til ansvar for et arbeidsfelt samlet fremfor på egenhånd. Det var også interessant å se hvor lite vanskelighetsgraden ved oppgaven hadde å si for om informanten oppfattet arbeidet som krevende eller ikke. For informantene var det heller støtte fra de erfarne enn utfordringsnivået på selve oppgaven som var avgjørende for om de anså arbeidet som overkommelig. I tråd med LPP-prosessen viser det at hjelp av mer kyndige er et bærende element i nyansattes introduksjonsløp. Et gjennomgående funn ved studien min er nettopp hvordan grad av innføring kobles til variasjon ved de erfarne teammedarbeiderne. Det var tydelig at de nyansatte

som hadde mer kompetente på teamet de kunne observere, stille spørsmål og samarbeidet med på teamet, var de samme som omtalte introduksjonsfasen som vellykket. Samme faktorer ble også nevnt som forslag til forbedring, som underbygger at disse momentene verdsettes når de er tilstede og savnes ved sitt fravær. I introduksjonen til Lave og Wenger (1991), uttaler Hanks (s. 22): “if learning is about increased access to performance, then the way to maximize learning is to perform”. Funnene i kapittel 4 bekrefter dette utsagnet, ved at observasjon stiller langt svakere sammenlignet med utøvelse og samarbeid med erfarne kollegaer i introduksjonsfasen. Samlet sett, viser de overnevnte funnene til flere grunnleggende momenter ved LPP-termen. Men også i dette delkapittelet, er det perspektiver ved Lave og Wengers teori som kan diskuteres. Først ute, er hva som ligger til grunn for fadderens engasjement overfor nye arbeidere - ettersom funnene dedikerer dette engasjementet som essensielt for nyansattes første fase.

5.2.1 Økt bruksverdi som eneste kilde til fadderens engasjement?

I Lave og Wenger (1991, 1998) forklares ekspertenes innsats overfor nyansatte i all hovedsak tilbake til et økt fremtidig nytte- eller bruksverdiprinsipp; å veilede nyansatte gir utbytte i form av mer kvalifiserte arbeidskolleger å samarbeide med. I tråd med Lave og Wenger, kan dermed den svake fadderoppfølgingen omtalt av informant 3, forklares tilbake til fadderens snarlige avgang på teamet. På den andre siden, strider dette imot Lave og Wengers harmoniske syn på praksisfellesskap, påpekt av blant annet Fuller et al. (2005, s. 53): “in most if not all examples they give, communities are described as rather stable, cohesive and even welcoming entities”. Det kan også stilles spørsmål ved hvordan Lave og Wengers økte bruksverdiprinsipp forklarer det informantene omtaler som en overordnet hjelpekultur i Bekk - også overfor kollegaer som på ingen måte vil gagne eget arbeid. En tolking i deres favør, er at teamsammensetningene i Bekk endres kontinuerlig, og at man i praksis alltid kan jobbe sammen på et senere tidspunkt. I organisasjoner der nyansattes fremskritt utgjør liten eller ingen fremtidig verdi for “eksperten” (som organisasjoner med hyppigere reorganisering eller utskifting av ansatte, korte vikariater m.m.) virker Lave og Wengers økt bruksverdipremiss noe mindre hensiktsmessig. Funnene fremsatt til nå, kan derfor tyde på at fadderens engasjement både er vekslende fremfor stabilt, og har (og bør ha) andre opphav utover et økt nyttemotiv, slik Lave og Wenger tilsier. Fadderens evne til å bidra ble i tråd med dette, sporet tilbake til andre faktorer i studiet enn det

som inngår i Lave og Wengers rammeverk; 1. en god relasjon mellom lærling og fadder, og om 2. fadderens var valgt av ledelsen eller måtte velges av den nyansatte selv.

I forbindelse med det sistnevnte, viste kapittel 4 at de som følte seg oversett som nyansatt, ofte manglet en tildelt fadder. Som kanskje taler for en mer formalisert fadderordning felles for alle nyansatte i Bekk. Det skal sies at det også var vekslende kvalitet blant fadderne valgt av ledelsen. Jeg er med disse aspektene i tankene, usikker på hva Lave og Wenger mener både om hvilke kriterier de har for valg av fadder og hvordan fadderne sikres å ha en viss tyngde og formidlingsevne innad i disse “frivillige grupperingene” (som de også betegner som praksisfellesskap). Lave og Wengers teori virker å ha få konkrete råd rundt denne tematikken. Også forholdet mellom antall nyansatte per fadder - som var relatert til om informantene følte seg sett og ivaretatt - fremstår noe vilkårlig fra Lave og Wengers hold (Consalvo et al. 2015). Fordi Lave og Wengers verk er inspirert av Vygotskys perspektiver, er man til sammenligning, sjeldent bekymret for at den nyansatte skal bli ignorert ved hans ZPD modell. Det kan være disse manglende retningslinjene ved LPP-prosessen er bevisst fra Lave og Wengers side, med ambisjon om å være en universell modell (Wenger 1998) eller fordi rammeverket skal være romslig nok til å kunne tilpasses den enkelte innføringskontekst (Lave 1996). Studien har argumentert for at manglende spesifiseringer rundt nettopp disse aspektene, trolig gir grobunn for ukvalifiserte og utilgjengelige fadderskikkelser - stikk i strid med det informantene etterspør i denne studien.

5.2.2 Læring kun fra mester til lærling?

Ved at de nyansatte gradvis får delta og får mer ansvar knyttet til arbeidsoppgavene i sin stilling, beveger de seg fra perifer til et fullverdig medlem i Lave og Wengers forstand. Det nevnes lite konkret om når i denne overgangen, nyansatte kan starte å uttale seg og ta mer styring over arbeidsprosessen. Flere i studien snakket om dilemmaet rundt det å være ny og ydmyk, men samtidig oppleve å ha en viktig “stemme”. Denne balansegangen ble av informantene opplevd som utfordrende. Spesielt med tanke på kunnskap og ideer som går utover den etablerte kompetansen i teamet. Dette er aspekter som Lave og Wenger (1991, Wenger 1998) tar opp, men i liten grad utdyper eller verdsetter i deres modeller. I intervjuene ble det skissert hendelser der informantene sannsynligvis lærte de øvrige på teamet en sak eller to. Dette gir uttrykk for at læringspilen mellom nyansatt og de mer kompetente går begge veier. Selv om Wenger (1998) ser ut til å gi dette aspektet mer oppmerksomhet i sitt senere verk, blir

begge bidragene beskyldt for å fremme en reproduksjon av eksisterende arbeidstilnæringer (Cox 2005, s. 530, Eraut 2002, Fenwick et al. 2012, Filstad 2010, Lindberg et al. 2019). Denne studien gir derfor støtte til publikasjoner som mener overføring av kunnskap mellom nye og etablerte medlemmer ikke er så linear som Lave og Wenger skal ha det til (Hodkinsons & Hodkinsons 2004, Fuller et al. 2005, s. 50, Mørk et al. 2010). Med den stadige utviklingen av kunnskap tilgjengelig for alle til enhver tid, kan det diskuteres om dette er et vanligere tema knyttet til å være ny på en arbeidsplass. Det er også naturlig å anta at dynamikken ved at nyansatte ser arbeidsprosessen med nye øyne, kan være en stor ressurs for teamet (Hodkinsons 2004, Fuller et al. 2005, Mørk et al. 2010). Spesielt i en tid der innovasjon ofte fremheves som et sentralt ledd for organisasjoners overlevelsessevne er dette relevant.

5.2.3 Egne modeller for introduksjon av “erfarne nyansatte”?

I forlengelse av å ytre sine meninger som nyansatt nevnt i forrige avsnitt, ble det spurt om dette var en mer utbredt utfordring blant nyansatte med erfaring fra samme yrke/stilling. Informantene med lengst arbeidsbakgrunn innenfor samme fagfelt, var i første fase *perifer* i Lave og Wengers forstand til tross for å allerede besitte kunnskap på feltet. Dette viser til de sosiale, historiske og materielle aspektene ved en arbeidsplass, og at disse må overkommes for å bli kompetent som ny (Gherardi et al. 1998). Det ble på bakgrunn av funnene drøftet om informantenes eksisterende kunnskap fra tidligere arbeidsforhold, gjorde dem raskere skikket til arbeidet sammenlignet med de uten tilsvarende arbeidshistorikk. Dette bekrefter i så fall (nok en gang) at veien til suksess forløper seg annerledes for de med relevant arbeidserfaring i bakhånd (se del 5.1), tilsvarende det Fuller et al. (2005) konkluderer med i sin forskning. Når studien har vist at introduksjonsfasen til de med relevant arbeidsbakgrunn skiller seg fra “ferske” nyansatte på flere punkter (1. mestrer sitt nye arbeid hurtigere, og 2. har trolig mer læringsutbytte av nettverk utenfor teamet og 3. opplever derfor en større utfordring knyttet til å finne sin plass og rolle som ny) er det noe overraskende at Lave og Wenger ikke viet større oppmerksomhet til dette aspektet i deres LPP-modell. Det er mulig dette kan ses i sammenheng med hyppigere jobbskifte på arbeidsmarkedet enn det som var vanlig i tiden rundt Lave og Wengers publiseringer. Uansett årsak, illustrerer denne studien erfaringsnivå som en viktig faktor for innføring av nyansatte. Som derfor bør anerkjennes og inkluderes i enhver introduksjonsstrategi, derav også Lave og Wengers LPP-modell.

5.2.4 Strukturelle virkemidler for introduksjonsfasen

I studiens analytiske materiale avdekket jeg flere strukturelle virkemidler fra ledelsen som kunne ha en positiv effekt for innsikt til arbeidet. Dette er et aspekt som strider i mot hvordan Wenger (1998) beskriver praksisfellesskap som basert på naturlige relasjoner fremfor fastsatt fra virksomheten (Cox 2005). Wenger (1998) nevner ved flere anledninger, hvordan arbeidspraksisen gjenforhandles med hensyn til ytre krefter (med eksempler knyttet til blant annet endringer fra kontoret). Dette poenget kan likevel argumenteres for å viskes ut av praksisfellesskapstermens selvstendige karakter, og hvordan deres felles logikk og virksomhet hovedsakelig fastsettes gjennom meningsutveksling internt innenfor fellesskapets rammer. Blant annet uttaler Wenger: “it is the collective construction of a local practise that, among other things, makes it possible to meet the demands of the institution” (1998, s. 46). I følge Newell et al. (2009) er det en økende interesse blant organisasjoner å systematisk tilrettelegge for praksisfellesskap. Både Fuller et al. (2005) og Cox (2005, s. 532) mener beskrivelser rundt hvordan praksisfellesskapet er videre strukturert av jobben selv og i en ledelsesmessig kontekst, forholder seg fraværende fra Wengers (1998) ståsted.

Det kan likevel virke som det er flere paralleller mellom Lave og Wengers perspektiver og de strukturelle føringene i Bekk som ble knyttet til progresjon som nyansatt. Eksempelvis er samlokalisert- og “ansikt til ansikt”- kommunikasjon (ikke kriterier ved Wengers praksisfellesskap, men han kan tolkes for å favorisere disse kommunikasjonsformene) trolig et av målene bak åpent landsskap”-ideen. Også de andre aspektene knyttet til økt mestring i kapittel 4, (små team, medlemskap i kun ett team/prosjekt, og over en viss tidsperiode) kan etter min mening, skape gode forutsetninger for dannelse av sammenknyttede praksisfellesskap i Wengers forstand. Og dessuten være på linje med Wengers tidsdimensjon for etablering av felles læringshistorier/praksisfellesskap. Selv om måter praksisfellesskapet kan struktureres på gis liten plass, er flere poeng ved praksisfellesskapet likevel forenelig med måter å organisere på fra toppen. At Wenger (1998) nevner team som en potensiell form for praksisfellesskap, og gir ledere en tydeligere rolle i senere verk (Wenger et al. 2002), støtter antagelsen at han ikke prinsipielt er imot innblanding fra ledersmessig hold. Så lenge de taler i praksisfellesskapet favør. Samtidig påpeker Gherardi et al. (1998) at praksisfellesskap består av en rekke tause og ubevisste aspekter selv for praksisfellesskapets medlemmer. Å prøve å styre eller formalisere prosesser i praksisfellesskapet “utenifra”, kan derfor være problematisk og potensielt ødelegge den naturlige dynamikken i praksisfellesskapet man i utgangspunktet ville fremme (Gherardi

et al. 1998, Orr 1996, Pyrko et al. 2017), en oppfatning som også er i tråd med Brown og Duguid (1991, s. 41- 44) distinksjon mellom *faktisk* og *hevded praksis*.

6 Avslutning

I dette avsluttende kapittelet vil jeg først presentere studiens hovedfunn, dernest redegjøre for bidrag og implikasjoner, ulike begrensninger ved studien og gi noen forslag til videre forskning.

6.1 Hovedfunn

Et gjennomgående funn i denne studien er at læring av arbeidets mange aspekter hovedsakelig knyttes til 1) den pågående prosessen av å engasjere seg i en oppgave/aktivitet, 2) som en del av et større fellesskap. Gjennom å praktisere, utveksle meninger og samskape med andre kolleger, vil dette samtidig fremme optimale forutsetninger for en vellykket oppstartsfase. De overnevnte premisene for sosialisering, er i tråd med flere sentrale tendenser ved denne studien. At mestring av nytt arbeid i all hovedsak ble henvist til teamet, kan ses i lys av at jevnlig og delt interesse for arbeidsoppgaven var mest fremtredende i teamkontekst. Det forklarer også hvorfor de nyansatte ikke så ut til å ha stort læringsutbytte fra individuelle introduksjonstiltak i form av bøker, internett o.l. før informasjonen fra disse kildene ble omgjort til kunnskap gjennom deltagelse i praksis. Også kommunikasjon via internettbaserte chatte- og meldingskanaler ser ut til å være underlagt samme premisser for aktivt og gjensidig engasjement for å optimalisere suksess i sin nye rolle. Basert på at det bare var informanten med en relevant arbeidsbakgrunn som så nytten av slike virtuelle forum, ble det diskutert om disse mer interaktive kommunikasjonsformene er vanligere jo lengere man har kommet i sosialiseringforløpet. Dette kan tyde på at innsikt over lokale forhold ved arbeidet må etableres, før den nyansatte ser nytten eller er kapable til å oppsøke og utvikle kunnskap i nettverk utover og på tvers av sitt spesifikke praksismiljø.

Teamene i denne studien, kan etter min mening, også forstås som praksisfellesskap. Teorien om praksisfellesskap virker dermed som et godt analytisk verktøy for å analysere og beskrive introduksjon av nyansatte konsulenter. Jeg har imidlertid argumentert for at praksisfellesskap i Lave og Wengers forstand, henviser til ulike størrelser og konsepter (Consalvo et al. 2015, Cox 2005, Hodkinson & Hodkinson 2004, Pyrko et al. 2019). Dessuten kunne studien avdekke sosiale læringsprosesser utenfor det Wenger (1998) betegner som et *sammenknyttet fellesskap*. Som i andre rekke, gjorde at det ble stilt spørsmål ved hvor sterkt tilknytning til fellesskapet stiller i Wengers forstand?

Ved å bevisst vektlegge praksis fremfor fellesskapet i praksisfellesskapsbetegnelsen, slik blant annet Gherardi et al. (1998), Nicolini (2012), Lindberg et al. (2019) og Pyrko et al. (2017; 2019) argumenterer for, vil dette være en måte å bringe mer klarhet til begrepet. Denne relativt enkle justeringen ved termen, gjør også at man kan slippe unna flere av de kritikkverdige aspektene som ofte forbindes med Lave og Wenger versjon av praksisfellesskap. For eksempel knyttet til de harmoniske assosiasjonene ved “fellesskapet” (Consalvo et al 2015, Contu & Wilmott 2003, Cox 2005, Fuller et al. 2005, Gherardi et al. 1998, Hong & Fiona 2009), samt at deres modell ser ut til å representere et statisk kunnskapssyn (Cox 2005, Eraut 2002, Fenwick et al. 2012, Filstad 2010, Lindberg et al. 2019, Mørk et al. 2010). At læring kobles til den pågående og gjensidige prosessen av å praktisere sammen vil, etter min mening, også kunne overskride de fysiske og lokale grensene ofte assosiert med praksisfellesskapet. På denne måten kan rammeverket beskrive flere aspekter ved de nyansattes foretrukne måter å introduseres til arbeidet, også utenfor teamet i denne studien. Dette kunne ikke uten videre beskrives med Lave og Wenger (1991) sine perspektiver. Det vil med andre ord, være med på å gi et mer helhetlig bilde av de nyansattes foretrukne læringspreferanser i nytt arbeid.

Det positive utfallet av at en nyansatt bli tatt hånd om av en kyndig medarbeider, er et bærende element i denne studien, så vel som i Lave og Wengers LPP-modell. Å observere, men særlig å kunne utøve sammen med én eller flere faddere, ble av de nyansatte knyttet til økt læringsprogresjon, opplevelse av å bli inkludert i fellesskapet, villighet til å begi seg ut på komplekse oppgaver og evne til å arbeide selvstendig på et tidligere tidspunkt i introduksjonsforløpet. Betydningen av en god “fadder” kan ikke undervurderes i denne sammenheng. Denne forsterkede sosialiseringseffekten er imidlertid betinget av en rekke faktorer. Lave og Wengers (1991) perspektiver bidrar til økt innsikt i noen - men langt ifra alle - sentrale aspekter for de nyansatte belyst i denne studien:

- Hvorvidt de nyansatte opplevde suksess i etableringsfasen, avhenger i stor grad av mottakelsen de får fra de øvrige/fadder på teamet. Oppmuntring og støtte fra en fadder kan senke terskelen for å spørre om hjelp, og har en avgjørende funksjon for de nyansattes evne til å bidra og uttale seg mer fritt i arbeidssammenheng. Man kan således snakke om et “engasjement avler engasjement”-prinsipp. Medarbeiderens innsats overfor nyansatte ble imidlertid sporet tilbake til en god lærling-fadder relasjon, og til om fadderen var valgt av ledelsen eller måtte velges av den nyansatte selv. Det vil si at

fadderens vilje til å bidra har andre opphav utover et økt bruksverdimotiv, slik Lave og Wenger (1991) tilsier.

- Funnene antydte at sosialisering ikke begrenser seg til at nyansatte passivt absorberer den kompetansen som kreves for å bli et produktivt medlem på teamet. Å bli en kompetent bidragsyter innebærer også muligheten til å forme den praksisen man er en del av. Denne studien illustrerer at læringspilen mellom nyansatt og fadder går begge veier, og dermed at overføring av kunnskap mellom nye og etablerte medlemmer ikke er så lineær som Lave og Wenger (1991) ofte tolkes som.
- Studien har vist at introduksjonsfasen til de med relevant arbeidsbakgrunn skiller seg fra “ferske” nyansatte på flere punkter (1. mestrer sitt nye arbeid hurtigere og har derfor 2. mer læringsutbytte av nettverk utenfor teamet, men 3. opplever en desto større utfordring knyttet til å finne sin plass og rolle som ny). Arbeidserfaring er med andre ord, en relevant og viktig faktor som bør anerkjennes og inkluderes i enhver introduksjonsstrategi, derav også Lave og Wengers LPP-modell.
- Selv om Wenger (1998) på mange måter, tar avstand fra innblanding fra ledermessig hold i sin teori, er det mulig at øvrige strukturer som bygger på ideen om et *åpent landskap*, samt deltagelse i *ett team med få medlemmer over en lengre tidsperiode* henger sammen med suksess i ny jobb. Gitt at disse føringene støtter opp om en rekke andre faktorer knyttet til en god innføring fremsatt i denne studien. Ettersom jeg ved flere anledninger har argumentert for introduksjonsforløpets sosiale og kontekstavhengige karakter, vil dette være med på å begrense nytten ved disse organiserte virkemidlene utover denne studien.

6.2 Bidrag og implikasjoner

Denne studien har ønsket å si noe om hvordan nyansatte konsulenter foretrekker å sosialiseres til nytt arbeid. Dette temaet er, som nevnt innledningsvis, viktig av flere grunner. Jeg har argumentert for at kunnskapsarbeidere, der konsulenter står helt sentralt, er et felt som flere (for eksempel Lai 2017, Alvesson 2004 og Newell 2009) ønsker mer forskning rundt. Ikke bare fordi kunnskapsarbeidere anses som kunnskapssamfunnets viktigste ressurs, men også for å unngå en oppfatning av kunnskapsarbeidere som distinkte uniforme kategorier (Alvesson 2004, s. 26). Ved å studere konsulenter på vei inn i nytt arbeid, kan denne studien bidra til et mer nyansert bilde av kunnskapsarbeidere som begrep. Denne nyanseringen av kunnskapsarbeidere er rettet mot et aspekt som i seg selv befinner seg på et forskningsmessig tidlig stadium i

litteraturen, nemlig sosialisering av nyansatte. Med andre ord, gir studien rike innsikter (Walsham 1995) i et fenomen som med dagens utvikling er høyaktuelt, og som vi per i dag har begrenset kunnskap om.

Studien har tatt utgangspunkt i Lave og Wengers situerte læringsperspektiv for å kunne beskrive og forstå konsulentenes progresjon som nyansatt. Her spiller både Lave og Wengers vektlegging av praksis og fadderens bidrag en viktig rolle. Studien har vist at Lave og Wengers modeller på mange måter virker som et hensiktsmessig analytisk verktøy for å beskrive dette forløpet. Forslag til hvordan deres situerte læringsteori kan videreutvikles for å samsvare med studiens funn er også blitt nevnt. Teoriene til Lave og Wenger har vært anvendt i flere publikasjoner. Mitt supplement til dette, ligger i å kombinere Lave og Wengers teori med nyere forskning om organisasjonssolisering og praksisfellesskap. Studien kan dermed løfte frem viktige aspekter å ta hensyn til for alle som på ulike måter er involvert i en sosialiseringsprosess (se hovedfunn over). Samtidig skal det nevnes at denne studien alene, ikke kan bidra til noe vesentlig utvikling av feltet. Studien kan derimot fungere som et utgangspunkt for kommende studier på området, både med tanke på Lave og Wengers rammeverk og med hensyn til introduksjon av nyansatte kunnskapsarbeidere/konsulenter mer generelt og utover studien case.

6.3 Begrensninger ved oppgaven

Denne studien er begrenset til forskningsdesignet anvendt i studien, og funnene som følger av dette. Andre metodiske valg ville sannsynligvis gitt andre funn og konklusjoner. Den største begrensningen i denne studien er at de analytiske funnene er begrenset til kvalitative intervju. Selv om jeg opplevde at intervjuene ga flere gode innfallsvinkler for å belyse problemstillingen, kunne observasjon av de ulike sosialiseringstiltakene eller shadowing over tid av enkelte informanter gjennom arbeidsdagen, bidratt til en bredere forståelse av fenomenet. I studien ble det antydnet at informantenes utbytte av virtuelle chatteforum trolig inntreffer på et senere stadium som nyansatt (etter mestring av de lokale forholdene på teamet). Dette gir uttrykk for at tidspunkt for når intervjuene ble utført trolig har mye å si for informantenes meninger rundt de ulike sosialiseringsstrategiene. Dersom jeg hadde fulgt informantene over lengre tid, kunne dette vært med på å avdekke andre funn og gitt en mer helhetlig forståelse av forløpet fra ny til etablert. Dette ville gjort det mulig å kunne si noe om på hvilke stadier som nyansatt de ulike introduksjonsstiltakene virker mest effektivt. Supplementert med

dokumentanalyser, kunne jeg også sett på samsvaret mellom *hevdet* og *faktisk introduksjonspraksis* (Brown og Duguid 1991, Orr 1996).

6.4 Muligheter for videre forskning

I denne studien ble det kun sett på strategier og tiltak overfor konsulenter i én organisasjon. Som forslag til videre forskning, kunne det vært interessant å utføre en komparativ studie med andre organisasjoner med samme type kunnskapsarbeidere. Her kunne man blant annet sett på i hvilken grad man finner forskjeller, og om disse kan knyttes til kontekstuelle variabler. Videre ville det å sammenligne studiens funn med ulike typer kunnskapsarbeidere gitt et bedre grunnlag for å se om det er noen generelle likhetstrekk ved måter kunnskapsarbeidere foretrekker å bli møtt i ny jobb. I tillegg kunne det belyst hvilke faktorer som i større grad kan knyttes til yrke eller forhold ved den enkelte arbeidsplass - og ikke til kunnskapsarbeidere som gruppe/begrep. Her vil jeg foreslå å ta utgangspunkt i forskningen til Jensen et al. (2012), som blant annet tar for seg kunnskaps- og læringsstrategier til ulike profesjoner.

Et sentralt funn i studien var at nyansatte med erfaring fra tilsvarende bransjer/stilling hadde andre læringspreferanser enn de helt “ferske” nyansatte. Det er etter min oppfatning lite forskning rundt introduksjon av ansatte knyttet til arbeidsbakgrunn. For framtidige studier kunne det å sammenligne erfarne med helt uerfarne kunnskapsarbeidere bidratt til mer tilpassede og dermed bedre strategier rettet mot hele spekteret av nyansatte.

Gjennom intervjuene i studien ble det flere ganger indikert at det å lære seg jobben innebærer å møte på- og overkomme barrierer av ulike slag. Språklige utfordringer knyttet til å jobbe tverrfaglig er et eksempel på dette. Disse barrierene kan med andre ord forstås som *kunnskapsgrenser*. Å ta i bruk Carlile (2002; 2004) sine teorier som analytisk verktøy for å studere sosialisering kunne derfor gitt noen interessante og verdifulle vinklinger på denne prosessen.

Til slutt, mener jeg *psykologisk trygghet* av Edmondson (2003; 2012; 2019) kunne vært et supplement til Lave og Wengers LPP-teori. I denne studien kan dette aspektet kobles opp mot informantenes evne til å snakke fritt, stille “dumme” spørsmål og spøke med de mer kompetente medarbeiderne på teamet. For informantene var disse faktorene viktige for progresjon som nyansatt. Videre forskning kunne vært med på å gi en bredere og dypere

forståelse av hva som ligger til grunn for å fremme slike trygge rammer i introduksjonskontekst.

Litteraturliste

Alvesson, M. (2004). *Knowledge work and knowledge firms*. USA: Oxford University Press.

Alvesson, M. (2012). Managing Consultants: Control and Identity. I Clark, T. & Kipping, M., *The Oxford Handbook of Management Consulting*. United Kingdom: Oxford University Press.

Bechky, B. A. (2006). Talking About Machines, Thick Description, and Knowledge Work. *Organization Studies* 27(12):1757-1768. DOI: 10.1177/0170840606071894

Beckett, D. and Hager, P. (2002) *Life, Work and Learning: Practice in Postmodernity*, London: Routledge.

Bekk Consulting. (u.å). Hentet 15.mai, 2020 fra <https://www.bekk.no/>

Brown, J. S., & Duguid, P. (1991). Organizational Learning and Communities-of-Practice: Toward a Unified View of Working, Learning, and Innovation. *Organization Science*, 2(1), 40-57.

Brown, J. S., & Duguid, P. (2001). Knowledge and organization: A social-practice perspective. *Organization science*, 12(2), 198-213.

Carlile, P. R. (2002). A Pragmatic View of Knowledge and Boundaries: Boundary Objects in New Product Development. *Organization Science*, 13(4), 442-455. Doi: 10.1287/orsc.13.4.442.2953

Carlile, P. R. (2004). Transferring, Translating, and Transforming: An Integrative Framework for Managing Knowledge Across Boundaries. *Organization Science*, 15(5), 555-568. Doi: 10.1287/orsc.1040.0094

- Consalvo, A. L., Shallert, D. L., & Elias, E. M. (2015). An examination of the construct of legitimate peripheral participation as a theoretical framework in literacy research. *Educational Research Review* 16, 1-18. Elsevier Ltd.
- Contu, A., & Willmott, H. (2003). Re-embedding situatedness: The importance of power relations in learning theory. *Organization Science*, 14(3), 283.
- Cook, S. D. N., & Brown, J. S. (1999). Bridging Epistemologies: The Generative Dance Between Organizational Knowledge and Organizational Knowing. *10(4)*, 381-400. Doi: 10.1287/orsc.10.4.381
- Cox, A. (2005). What are communities of practice? A comparative review of four seminal works. *Journal of information science*, 31(6), 527-540. Doi: 10.1177/0165551505057016
- Dimakis, K. S. (2017). "Du trenger ikke å skjønne alt det andre gjør for å forstå nytten av det han gjør". En studie om prosjektarbeid innen nanoteknologi og isolasjonsmaterialer (Masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/58072/Masteroppgave_KSD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Edmondson, A. C. (2003). Speaking Up in the Operation Room - How Team Leaders Promote Learning in Interdisciplinary Action Teams. *Journal of Management studies*. 40:6. 0022-2380.
- Edmondson, A. C. (2012). *Teaming. How Organizations Learn, Innovate, and Compete in the Knowledge Economy*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Edmondson, A. C. (2019). *The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Engeström, Y. (2007). From communities of practice to mycorrhizae. I J. Hughes, N. Jewson, & L. Unwin (Eds.), *Communities of practice: Critical perspective* (pp. 41.54). New York: Routledge.

- Eraut, M. (2002). Conceptual Analysis and Research Questions: Do the concepts of 'learning community' and 'community of practice' provide added value? Hentet fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED466030.pdf>
- Fenwick, T., Nerland, M., & Jensen, K. (2012). Sociomaterial approaches to conceptualising professional learning and practice. *Journal of Education and Work*, 25:1, 1-13, Doi: 10.1080/13639080.2012.644901
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonsl ring – fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Filstad, C. (2017). *Nyansattes organisasjonssosialisering*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P., & Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31(1), 49-68. Doi: 10.1080/0141192052000310029
- Gherardi, S. (2000). Where learning is: Metaphors and situated learning in a planning group. *Human Relations*, 53(8), 1057-1080.
- Gherardi, S. (2001). From organizational learning to practice-based knowing. *Human Relation*, 54(1), 131-139.
- Gherardi, S., Nicolini, D., & Odella, F. (1998). Toward a social understanding of how people learn in organizations: The notion of situated curriculum. *Management Learning*, 29(3), 273-297. Doi: 10.1177/1350507698293002
- Hanks, W. (2003). Forord. I Lave, J. & Wenger, E. (Eds.), *Situert læring og andre tekster*. (Pp. 17- 27). København: Hans Reitzels Forlag.
- Henriksen, K. H. (2014, 16. august). H y pris for   bytte ut ansatte. Ledernett. Hentet fra: <http://ledernett.no/h%C3%B8y-pris-%C3%A5-bytte-ut-ansatte>

- Hodkinson, H., & Hodkinson, P. (2004). Rethinking the concept of community of practice in relation to schoolteachers' workplace learning. *International Journal of Training and Development* 8:1. United Kingdom: Blackwell Publishing Ltd.
- Hong, J. F. L & Fiona, K. H. O (2009). Conflicting Identities and Power Between Communities of Practice: The Case of IT Outsourcing. Doi. *Management learning* 40: 311
- Hager, P. (2004). 'The conceptualisation and measurement of learning at work', in Rainbird, H., Fuller, A. and Munro, A. (eds.) (2004) *Workplace Learning in Context*, London & New York: Routledge.
- Jensen, K., Lahn, L. C. & Nerland, M. (2012). Introduction – Professional learning in the knowledge landscapes: A cultural perspective. I Jensen, K., Lahn, L. C., & Nerland, M. (Eds.), *Professional Learning in the Knowledge Society*. (Pp. 1-24). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kammeyer, M., Rubenstein, A. & Song, Z. (2013). Support, Undermining, and Newcomer Socialization: Fitting in During the First 90 Days. *Academy of Management Journal*, 56(4), 1104–1124.
- Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (1993). *The wisdom of teams: Creating the high-performance organization*. Harvard Business Press.
- Knorr Cetina, K. (1999). *Epistemic cultures: How the sciences make knowledge*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Kvale, S. (2003). Forord til den danske udgave. I Lave, J. & Wenger, E. (Eds.), *Situeret læring og andre tekster*. (Pp. 7-12). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsinterview* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Kvale, S., Nielsen, K., Bureid, G., & Jensen, K. (1999). *Mesterlære: læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse* (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lai, L. (2017, 24. februar). Kunnskapsarbeideren. Motivasjon på jobben. *Ledernytt*. Hentet fra: <https://www.ledernytt.no/kunnskapsarbeideren.5377254-311239.html>
- Lave, J. (1996). 'Teaching, as Learning, in Practice' *Mind, Culture and Activity*. 3(3) 149-164. Doi: 10.1207/s15327884mca0303_2
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lindberg, K., Mørk, B. E., & Walter, L. (2019). Emergent coordination and situated learning in a Hybrid OR: The mixed blessing og using radiation. *Social Science and Medicine* 238-239. Elsevier Ltd.
- Manpower (2013, juni). Jobbundersøkelsen 2013. Hentet fra: <https://www.manpowergroup.no/Documents/Tabeller%20jobbskifteunders%C3%B8kelsen%202013%20ManpowerGroup.pdf>
- Mørch, A.I. (2013). Information Seeking and Collaborative Knowledge Creation: Exploring Collaborative Learning in Customer Service Work and Software Product Development. In S. Goggins, I. Jahnke and V. Wulf (Eds). *Computer Supported Collaborative Learning at the Workplace*. Heidelberg: Springer.
- Mørk, B. E., Hoholm, T., Ellingsen, G., Edwin, B., & Aanestad, M. (2010). Challenging expertise: On power relations within and across communities of practice in medical innovation. *Management Learning* 41(5), 575-592. Doi: 10.1177/1350507610374552
- Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H., & Swan, J. (2009). *Managing knowledge work and innovation* (2. utg.). London: Palgrave Macmillian.

- Nicolini, D. (2012). *Practice Theory, Work, and Organization. An Introduction*. Oxford University Press, Oxford.
- Nicolini, D., Yanow, D., & Gherardi, S. (2003). Introduction: Towards a practice-based view of knowing and learning in organization. In: D. Nicolini, S. Gherardi & D. Yanow (eds), *Knowing in organization: A practice-based approach*. Amonk, New York, London: M. E. Sharpe.
- Noe, Raymond A., Alena D.M. Clarke & Howard J. Klein (2014). "Learning in the Twenty-First-Century Workplace", *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* (Vol. 1).
- Orlikowski, W. J. (2002). Knowing in Practice: Enacting a Collective Capability in Distributed Organizing. *Organization Science*, 13(3), 249-273.
- Orr, J. E. (1996). *Talking about Machines: An Ethnography of a Modern Job*. Cornell University Press.
- Oppen, M., Mørk, B. E., & Haus, E. (2020). *Kvantitative og kvalitative metoder i merkantile fag: En introduksjon*. Cappelen Damm Akademisk.
- Pratt, M. G., Kaplan, S., & Witthington, R. (2019). Editorial Essay: The Tumult over Transparency: Decoupling Transparency from Replication in Establishing Trustworthy Qualitative Research. *Administrative Science Quarterly*. Doi: 10.1177/0001839219887663
- Pyrko, I., Döfler, V., & Eden, C. (1997). Thinking together: What makes Community of Practice work. *Human Relation* 70(4) 389–409. Doi: 10.1177/0018726716661040
- Pyrko, I., Döfler, V., & Eden, C. (2019). Communities of practice in landscapes of practice. *Management Learning* 50(4) 482-499. Doi: 10.1177/1350507619860854
- Roberts, J. (2006). Limits to community of practice. *Journal of management studies*, 43, 623-629.

- Rogstad, J. & Sterri, E. B. (2015). Passe inn og passe til: Oppfølging og mestring blant nyansatte arbeidstakere. Fafo-rapport 2015:44. Oslo: Fafo.
- Salas, E., Weaver, S., & Shuffler, M. L. (2012). Learning, Training, and Development in Organizations. I Kozlowski, S.W.J. (ed). *The Oxford Handbook of Organizational Psychology*. Vol 1. Oxford UP: Oxford, 330-372.
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Statistisk Sentralbyrå (2017, 27. juni). Arbeidsmiljø, levekårundersøkelsen. Hentet fra: <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/statistikker/arbmiljo>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tynjälä, P. (2008). Perspective into leaning at the workplace. *Educational Research Review* 3 (2008) 13054. Doi: 10.1016/j.edurev.2007.12.001
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK:
- Walsham, G. (1995). Interpretive case studies in IS research: Nature and method. *European Journal of Information Systems*, 4, 74-81.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225-246. Sage.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: The career of a concept. In *Social learning systems and communities of practice* (pp. 179-198). Springer London.

Wenger, E. & Snyder, W. M. (2000). *Communities of Practice: The Organizational Frontier*.
Hentet fra:<https://hbr.org/2000/01/communities-of-practice-the-organizational-frontier>

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

Wenger-Trayner, E., Fenton-O’Creevy, M., Hutchinsons, S., Kubiak, C., Wenger-Trayner, B. (2015). *Learning in Landscapes of Practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. London: Routledge.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods (5 utg.)*. California: Sage Publication.

Vedlegg

Vedlegg 1: Personvernombud

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Innvielse av nyansatte i et praksisfelleskap

Referansenummer

688162

Registrert

14.03.2019 av mariann gury tessand - mriann.g.t@gmail.com

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Bjørn Erik Mørk, bjorn.e.mork@bi.no, tlf: 40224258

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Mariann Tessand, mriann.g.t@gmail.com, tlf: 98865939

Prosjektperiode

20.03.2019 - 31.12.2020

Status

27.01.2020 – Vurdert

Vurdering (2)

27.01.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 23.01.2020. Vi har nå registrert 31.12.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden. Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres om forlengelsen. NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

15.03.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 15.03.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Vedlegg 2: Informert samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet “Innvielse av kunnskapsarbeidere”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på hvilke forhold som fremstår som viktige for å innvie nyansatte i et arbeidsfelleskap. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg ønsker med min masterstudiet og få mer innblikk i hvordan nyansatte kommer inn i et arbeidsfelleskap. Problemstilling er følgende: Hvilke mekanismer fremstår som viktige for kunnskapsarbeideren i en innvielsesprosess? Problemstillingen er kategorisert ved hjelp av to forskningsspørsmål: Hvilke aspekter synes å være sentrale for å innvie kunnskapsarbeideren i et praksisfelleskap? Hvilken funksjon og implikasjoner har tillit og autonomi for kunnskapsarbeideren i fasen som nyansatt

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er trukket basert på at du er nyansatt i _____ innen en tidsramme på 2 år. Du vil, hvis du takker ja til å delta i denne studien, være 1 av ca 6-8 intervjuobjekter, der alle vil bli godt anonymisert.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du vil bli intervjuet. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål knyttet til hvordan du optimalt lærer ulike aspekter ved en ny stilling, hvilke aktiviteter du anser som viktige i denne prosessen o.l. Dine svar fra spørreskjemaet blir registrert via et lydbånd, som kun jeg og veilederen min fra universitetet har tilgang til, og som vil bli slettet så fort studiet er innlevert (senest desember 2019).

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil utføres en rekke tiltak for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene. F.eks vil navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og det vil kun være tilgang til datamaterialet via passord. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Dine rettigheter

Du har rett til:

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

å få rettet personopplysninger om deg,

få slettet personopplysninger om deg,

få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg? Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Universitetet i Oslo ved Mariann Tessand på mail mriann.g.t@gmail.com, eller veileder Bjørn Erik Mørk på mail bjorn.e.mork@bi.no.

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig Bjørn Erik Mørk og Masterstudent Mariann Tessand

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Ø å delta i intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. desember 2019.

Intervjuguide

Introduksjon

- Fortell kort hvem du er (navn, faglig bakgrunn)
- Gi informasjon om tema og formål for masteroppgaven
- Gi informasjon om intervjuets lengde (spør om de har noen møter rett etterpå)
- Informer om diktafonbruk og behandling av materialet, konfidensialitet og personvernombudet
- Noen praktiske spørsmål før vi begynner?

Om informanten

- Hva er din stilling i _____?
- Hvor lenge har du jobbet her?
- Hva slags arbeidserfaring hadde du før du begynte i _____?
- Hva slags utdanning har du?
- Hvordan er kontorlandskapet der du jobber/din avdeling?

Læring og innføring av arbeidsoppgaver

- Hvilke arbeidsoppgaver har du?
- Hvordan vil en typisk uke for deg se ut på _____?
- Hvilke opplegg har blitt tilrettelagt for deg som nyansatt? (kurs/praktiske gjøremål, alene/i interaksjon med andre)
- Hvilke erfaringer har du rundt dette opplegget?
- Har det vært noen utfordringer i forbindelse med opplæringen din?
- Hvilke læringsarena/aktiviteter oppleves som den viktigste for deg som nyansatt? Hvorfor?

- Hvor henter du inspirasjon og påfyll av ny kunnskap relevant til din stilling?
- Føler du at arbeidsutfordringene du har fått har blitt godt tilpasset ditt daværende mestringsnivå? (For vanskelig/lett i forhold til hvor langt du har kommet i læringsprosessen? Tillatelse til å prøve deg ut “på ordentlig” til riktig tidspunkt?)
- Jobber du mye sammen/i interaksjon med folk fra ditt arbeidsområde eller mest individuelt? Hvis ja: med mer erfarne folk i din stilling eller folk på tilsvarende mestringsnivå som deg? Erfaringer rundt denne arbeidsstrukturen?
- Har du innblikk i hvem som gjør hva i ditt arbeidsfellesskap/avdeling/team?
- Hvordan har muligheter dine vært for å observere andre mer erfarne i din stilling jobbe og kommunisere med hverandre? Har du noen eksempler på dette?
- Hvilke arenaer utveksles det kunnskap og erfaringer på jobb? I hvilken grad opplever du at andre mer erfarne deler dette med deg? Har du noen eksempler på dette?
- Føler du deg inkludert i fellesskapet på din avdeling? (tilgang til interne fortellinger/erfaringer om f.eks. hvilke arbeidsplasser som er vanskelige o.l. i henhold til de mer erfarne) Har du noen eksempler på dette?

Arbeidsrelasjon og interaksjon med mer erfarne

- Har du fått utdelt en eller flere til å veilede deg i forbindelse med opplæringen? I så fall: Hvor mange per nyansatt?)
- Hvilken stilling har han/hun/de i forhold til deg?
- Hvordan og hvor hyppig kommuniseres det mellom dere?
- Hvilke fordeler og ulemper følte du denne veiledningsordningen hadde for kunne bli en del av arbeidsfellesskapet? Gi gjerne eksempler

Tilhørighet til arbeidet og medarbeidere

- Hvordan er følelsen av tilhørighet til et eller flere arbeidsfellesskap/grupper på din arbeidsplass?
- I hvilken grad vil du si at din identitet er formet av _____? Gi gjerne eksempler

Autonomi

- Hva føler du er viktig for å kunne jobbe autonomt? Fra din og jobben side?
- Følte du deg klar til å jobbe helt autonomt som ny i _____ eller hadde du enkelte tidspunkt du ikke var helt sikker på hva eller hvordan du skulle gjøre jobben din, og satt du pris på retningslinjer og føringer fra din leder/veileder?
- Føler du at ditt behov knyttet til autonomi har økt siden du var nyansatt? Hva anser du som årsakene til dette?

Avslutningsvis

- Hva vil du si at Bekk har spesielt vært gode på i forbindelse med innvielse av nyansatte? Har du evt noen tips til endringer som kan være hensiktsmessig å tilføye?
- Hvor er det evt størst rom for forbedring?