



**Uio • Universitetet i Oslo**

# Individuell læring, avlæring og organisasjonsendringer

*En litteraturstudie om forholdet mellom læring, avlæring og endring i et kunnskapsperspektiv*

Mathias Nordnes

Master i Kunnskapsutvikling, Læring og Arbeidsliv

30 studiepoeng

Institutt for Pedagogikk

Utdanningsvitenskapelig fakultet

Høst 2021

“If the brain were so simple that we could understand it, we would be so simple we couldn’t.”

- Lyall Watson

## Sammendrag

Denne studien utgjør et bidrag til forståelsen av læring, avlæring og organisasjonsendringer. Sammen utgjør de et fagfelt som er lite utforsket, men som har et stort potensial.

Studien ser på diskusjonen rundt individuell læring og avlæring. Den forsøker å forstå individuell avlæring bedre ved å gå dypere inn i kunnskapsbegrepet. Målet er derfor å bruke denne bedrede forståelsen til å bedre lykkes med endringer i organisasjoner i fremtiden. Studien består av en teoretisk utredning av avlæringsbegrepet, sammensetning av en ny teoretisk forståelse av individuell avlæring og en narrativ litteraturanalyse for å teste teoriens forklaringsevne.

Basert på oppgavens teoretiske tilnærming identifiseres det tre former for individuell avlæring utledet fra tre former for individuell læring. Disse tre avlæringsformene sees i lys av organisasjonsendringer som drivere av læring og endring i midtfasen av en endringsprosess. Avlæringsprosessene sees også i lys av hva som trigget endringsprosessen, tidsdimensjon for den, og motstand mot endringer.

Avlæringsprosessene ser ut til å passe godt for å forklare hvordan motstand mot endring kan arbeides med. Det har blitt identifisert seks overordnede barrierer for individuell motstand mot organisasjonsendringer. Diskusjonsdelen ønsker å forstå hvordan disse nye avlæringsprosessene kan brukes til å forklare hvordan disse barrierene er satt sammen, og hvordan de kan brytes ned gjennom avlæring.

Studien er utformet som en teoretisk-orientert narrativ litteraturstudie, hvor relevant teori for læring, avlæring og endring har blitt sammenlignet og tolket opp mot et utdrag fra litteraturen på motstand mot organisasjonsendringer.

Hovedfunnene i oppgaven er at avlæring og læring trolig henger tettere sammen enn mange fagkilder hevder, og sammenhengen deres kan operasjonaliseres som en av fasene i en endringsprosess, dermed kan læring og avlæring forstås som driveren av transformasjonsprosessen som driver en endring mellom startfasen (hvor endringsbehovet oppdages) og slutfasen (hvor endringen sementeres eller forsøkes implementeres). Selv om rammeverket kun beskriver en del av organisasjonsendringer, og læring-avlæringsprosesser trolig kan sees på mange andre områder, vil rammeverket trolig være av verdi for å forstå

organisasjonsendringer i fremtiden. Spesielt hvis man ser på disse endringene i lys av individuell motstand mot de underveis i prosessen.

## Forord

Som sitatet ovenfor lyder, er det er ikke lett å forstå hvordan vi mennesker er satt sammen. Det stopper oss likevel ikke fra å prøve. Jeg har alltid vært interessert i hvorfor vi gjør det vi gjør, og hva som kan gjøres for å forstå det. Denne oppgaven er derfor skrevet fordi jeg mener det er et viktig felt å bidra til, slik at vi bedre vil kunne hjelpe mennesker med endringsprosesser på sine arbeidsplasser og i sine liv i fremtiden.

Sitatet ovenfor inkluderes for å minne oss på at det vil alltid være noe vi ikke vil vite, hvilket er en særdeles god driver for å fortsette å undersøke verden rundt oss.

Proessen med å skrive denne oppgaven har vært tøff og veldig lærerik.

Læringskurven har vært bratt og jeg mener nå at jeg kan argumentere for hvorfor pedagogiske og kunnskapssentrerte prosesser og perspektiv burde inkluderes i måten vi ser på organisasjoner og hvordan de endrer seg. Trolig vil videreutvikling av kunnskap og effektiv håndtering av endring være veien videre for virksomheter som ønsker å være suksessfulle den dag i dag.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Anja Hagen Olafsen for å ha hjulpet meg gjennom en tøff skriveprosess over mange Zoom-møter. Jeg vil takke venner og familie for støtten underveis og ikke minst muligheten til å avkoble fra skriveprosessen mellom slagene. Ikke minst vil jeg takke Mette Ahlquist Nordnes og Tormod Heier for gode innspill og givende diskusjoner rundt oppgaven min. En stor takk går også til studentmiljøet jeg har hatt rundt meg de siste 5 årene og spesielt under sosial distansering det siste året, hvor Traugots Kjeller og FU IPED har spilt viktige roller for min studietid og personlige utvikling.

Jeg ønsker deg en god lesning!

## Innholdsfortegnelse

1. Introduksjonen .....	8
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	9
1.2 Begrepsavklaring (ikke sett på grammatisk enda) .....	11
1.3 Oppgavens struktur .....	12
2. Teoridel.....	13
2.1 Læring og kunnskap.....	13
2.1.1 Individuell læring.....	14
2.1.2 Metaforer for individuell læring.....	14
2.1.2.1 Læring som en datamaskin .....	14
2.1.3.2 Læring som forfatter av egen virkelighet .....	16
2.1.3.3 Intuitiv og refleksiv læring .....	17
2.1.2 Epistemi .....	18
2.1.3 Konklusjon, forskjeller og læringsbegrepet brukt i studien .....	18
2.1.4 Implikasjon: Objektssyn og praksis-syn.....	19
2.2 Avlæringsbegrepet .....	20
2.2.1 Organisasjonsavlæring.....	21
2.2.2 Individuell avlæring og relasjon til individuell læring.....	22
2.2.3 Oppsummering, avgrensning og implikasjoner for studiens diskusjon .....	23
2.3. Endring.....	24
2.3.1 Endringer i organisasjonssammenheng .....	24
2.3.2 Endringer, avlæring og læring .....	25
2.3.3 Reaktiv og Proaktiv endring.....	25
2.3.4 Lewin sin modell for organisasjonsendring.....	26
2.3.5 Episodisk og Kontinuerlig endring .....	27
2.5.6 Konklusjon, oppsummering og problematisering .....	27
3. Metode / Metodikk .....	28
3.1. Undersøkelsens design.....	28
3.2 Diskusjon av utfordringene og metodiske valg .....	29
3.2.1 Gjennomføring av litteratursøk.....	32
3.3 Datas pålitelighet og gyldighet .....	35
3.4 Analytisk tilnærming.....	37
4. Gjennomgang av funn .....	38
4.1 Metodiske utgangspunkt, respondenter og geografisk spenn.....	38
4.2 Funn og konklusjoner i artiklene .....	42
5. Analysen .....	52

5.1 Hvordan kan individuell avlæring forklares gjennom læring og endring? .....	53
5.1.1 Avlæring som individ / Individuell avlæring .....	53
5.1.2 Avlæring type 1 – «Systematisk avlæring».....	53
5.1.3 Avlæring type 2 – «Forlate tidligere oppfattelser» .....	54
5.1.4 Avlæring type 3 – «Intuitiv og refleksiv avlæring» .....	54
5.2.0 Viktig dimensjon: Hvilken type mostand er det snakk om.....	55
5.2.1 Første barriere: Tillit og lederrelasjon.....	56
5.2.2 Andre barriere: Makt, status og egne interesser .....	58
5.2.3 Tredje barriere: Kognisjon, holdninger og forståelse.....	60
5.2.4 Fjerde barriere: Tilhørighet, deltakelse og involvering .....	61
5.2.5 Femte barriere: Åpenhet for endring og kognitiv fleksibilitet .....	62
5.2.6 Sjette barriere: Trygghet og indre drivere.....	62
5.2.7 Viktig dimensjon: Kunnskapsarbeider eller ikke, grad av kunnskapsarbeid .....	63
5.2.8 Organisasjonsmessige barrierer .....	64
6. Konklusjon .....	69
6.1 Konkluderende momenter .....	69
6.2 Hovedfunn .....	69
6.3 Implikasjoner for praksis .....	70
6.4 Begrensninger.....	70
6.5 Implikasjoner for videre forskning .....	70
Litteraturliste.....	72

## Forkortelser brukt i oppgaven:

Underveis i denne oppgaven vil følgende forkortelser benyttes. Begrepene vil forklares i mer detalj underveis i oppgaven.

- RTOC** – Resistance to organizational change. Selv om «resistance» oversettes til relativt godt til norske «motstand» har det blitt besluttet å bruke det engelske begrepet.
- OL** – Organisasjonslæring. Læringsprosesser på organisasjonsnivå, til forskjell på **læring** hvilket opererer på individuelt nivå med mindre annet spesifiseres.
- AL** – Avlæring. En prosess der kunnskap, holdninger og handlinger målrettet fjernes fra atferd og implisitte/eksplisitte tankemønstre.
- IAL** – Individuell avlæring. Avlæringsprosesser på individuelt nivå.
- OAL** – Organisasjonsavlæring. Avlæringsprosesser på organisasjonsnivå eller innenfor en organisasjonskontekst. Begrepet brukes om begge i litteraturen, mens oppgaven forsøker å skille de ved å spesifisere når det gjelder organisasjonsnivå. Hvis ikke annet spesifiseres gjelder den siste.
- OE** – Organisasjonsendring. Endring i organisasjonens blant annet prosesser, struktur, kultur eller teknologi. Brukes for å beskrive en endring eller en endringsprosess på organisasjonsnivå.
- KM** – Knowledge management. Prosessen med å skape, dele og lede kunnskap og informasjon i en organisasjon.

## 1. Introduksjonen

Vi lever i dag i en kunnskapsøkonomi hvor suksess ofte er et resultat av å løse nye problemer eller å tilpasse seg til en ny situasjon bedre enn andre. Samtidig er det ikke nok å bare være smart eller hardtarbeidende heller. Det kreves at enkeltpersoner samarbeider, eksperimenterer og responderer på behov som konstant er i endring. Dette gjør at individers kompetanse og ferdigheter ofte står i sentrum for hva de kan utrette i sin bedrift, og hvordan de tilpasser seg en verden i endring kan være forskjellen å lykkes og å mislykkes. Det finnes få som nekter for at endring krever en grad av læring. Læring defineres gjerne som en relativt permanent endring i atferd (Holt et al., 2015). Likevel er det ikke like mange som peker på hva man skal kvitte seg med i prosessen med å lære det nye, for at endringen skal lykkes (Hislop et al., 2014). «Måltrettet glemsel» eller *avlæring*, utgjør også en viktig komponent i hvordan vi som individer endrer oss, men hvordan dette henger sammen med læring finnes det ingen felles enighet om. Enkelte ser på avlæring som en form for læring, likevel er det en bred enighet om at de to henger tett sammen, og er tett knyttet til endringer både på individuelt-, gruppe- og organisasjonsplan (Hislop et al., 2014). En litteraturgjennomgang på denne tematikken viser at prosessene rundt individuell og organisatorisk avlæring er svært lite utforsket, og det poengteres i en relativt ny review-artikkel at det historisk sett har vært noe inkoherens både empirisk og metodologisk med tanke på avlæring og dens prosesser (Cegarra-Navarro, 2019). Fremtidig forskning på organisasjonsendring vil kunne dra fordel av at denne komplekse prosessen dokumenteres bedre (Tsang og Zahra, 2008). Så hva skal til for å forstå dette forholdet læring-avlæring-endring bedre?

Ettersom feltet oppleves som svært fragmentert og mangelfullt, kan en potensiell løsning være å kombinere forskjellige elementer som kan kobles til læring, avlæring og endring, for å skape en felles forståelse av dette komplekse begrepet. Ettersom tematikken er relativt stor og utbredt, vil det innenfor rammene av en masteroppgave være gunstig å forsøke å svare på deler av problemet, ikke hele. Et startpunkt kan være å se på hvordan læring, avlæring og organisasjonsendringer sees på i et knowledge management eller kunnskapssentrert perspektiv. Dette utgangspunktet vil kunne gi et mer detaljert bilde på hvordan læring-, avlæring- og endringsprosesser henger sammen, og besvare deler av denne kompleksiteten som Tsang og Zahra



(2008), Hislop et al (2018) og Hislop (2014) etterlyser. I lys av at både Tsang og Zahra og Hislop (2014) er review-artikler og at Hislop et al (2016) er en kritisk introduksjon til knowledge management, forstår jeg det som at denne studien kan besvare deler av et viktig spørsmål som er relevant for fagfeltet KM og trolig også organisasjonsendring og organisasjonslæring.

En grunnleggende antakelse i denne studier er at læring skjer hos individet før det skjer kollektivt Starbuck (2017) og Hislop et al (2016), (jf. 2.2.2). Dette kan brukes som argument for at det er viktig å forstå individuell læring og avlæring før vi kan forstå hva som skjer på et kollektivt plan. Derfor vil denne oppgaven fokusere på det individuelle planet. Knowledge management perspektivet er samtidig spesielt opptatt av å forstå de underliggende prosessene bak prosesser som endring, med fokus på hvilken rolle kunnskap og læring spiller i dem. Dermed legges altså grunnlaget for å utforske læring-avlæring-endring, gjennom et kunnskapssentrert, organisasjonsperspektiv, for å kunne si noe om hvordan de tre begrepene henger sammen og hva dette kan fortelle oss om endringsprosesser i organisasjoner, og endring generelt. I det følgende vil dette nyanseres og spisses i større grad.

## 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i feltets kompleksitet og størrelse, vil denne studien utgjøre et nytt bidrag til forståelsen av læring, avlæring og endring i et kunnskapssentrert, organisasjonsperspektiv. For å avgrense studien vil det fokuseres på relasjonen læring-avlæring, og dens relasjon til organisasjonsendringer. Hovedproblemstillingen for denne studien er dermed:

*Hvordan kan læring-avlæring beskrives, og hvordan kan denne relasjonen forklares i lys av organisasjonsteori?*

Dette er en to-delt problemstilling som har en tredelt ambisjon. Først å beskrive, deretter å forklare, og sist til å forstå. Problemstillingens første ambisjon gjøres i kapittel 4, gjennom en deskriptiv redegjørelse. Problemstillingens andre ambisjon gjøres i kapittel 5 gjennom en eksplorerende analyse, mens den tredje ambisjonen gjøres i kapittel 6 der det utledes konklusjoner som gjør at leseren vil kunne forstå den aktuelle sammenhengen mellom læring og avlæring.

Tematikken rundt dette er relativt stor og omtalt i flere forskjellige fagfelt. For å spisse problemstillingen inn mot det som vil være mest relevant for et kunnskapsorientert perspektiv vil oppgaven derfor benytte seg av tre undreproblemstillinger eller forskningsspørsmål som skal besvares for å gi et mer nyansert svar på hovedproblemstillingen:

For å ytterligere avgrense og spisse problemstillingen kan den sentrale problematikken brytes ned til tre hovedpoeng eller underproblemstillinger.

### 1. Hvordan kan individuell læring-avlæring beskrives?

Her gjør oppgaven den avgrensningen at det er det individuelle planet som står i fokus. Det kollektive planet – som også er viktig for helheten – vil derfor kun benyttes til sammenligning og eller nyansering der det trengs. Dette punktet er forenelig med oppgavens første ambisjon om å beskrive (kapittel 4).

### 2. Hvordan kan man ved å se på motstand mot organisasjonsendringer kunne belyse relasjonen mellom læring, avlæring og endring?

Med dette vil oppgaven fokusere på en side av organisasjonsendringer, da motstand mot organisasjonsendringer. Dette vil kunne gi en innfallsvinkel for å undersøke problematikken, samtidig som det også belyser organisasjonsendring som helhet. Her har det blitt gjort et valg om å omtale denne motstanden som «barrierer», ettersom det ønskes å si noe om hvordan man kan «overkomme» denne motstanden. Dette punktet er da forenelig med oppgavens andre ambisjon om å forklare (kapittel 5).

### 3. Hvordan kan individuell læring og avlæring brukes for å overkomme denne motstanden/barrierene?

Denne siste presiseringen gjøres for å gi en ramme for å beskrive, forklare og forstå læring-avlæring-endring. Teorien fra kapittel 2 kombineres dermed med beskrivelsen og forklaringen fra kapittel 4 og 5, slik at oppgaven i teorien kan si noe om hvordan arbeid med organisasjonsendringer vil kunne fungere i praksis. Dette punktet er derfor forenelig med oppgavens tredje ambisjon om å forstå (kapittel 6).

Oppgaven vil med dette som utgangspunkt forsøke å kombinere noen av de mest lovende teoretiske bidragene til forståelse av læring, avlæring og endring. Denne oppdaterte forståelse vil deretter testes opp mot feltet organisasjonsendringer gjennom en narrativ litteraturstudie for å teste denne nye forståelsens fruktbarhet. Målet med studien er derfor å underbygge hva individuell avlæring er, ved å samle et fragmentert felt, slik at det kan skapes et sammensatt, teoretisk bidrag til hvordan organisasjonsendringer kan gjøres mer vellykket i fremtiden.

## 1.2 Begrepsavklaring (ikke sett på grammatisk enda)

**Læring og organisasjonslæring:** Som nevnt ovenfor kan læring defineres som *relativt permanent endring i atferd*, men ettersom studien gjennomføres innenfor en kunnskapssentret organisasjonskontekst vil det også være gunstig å definere organisasjonslæring. I denne oppgaven vil organisasjonslæring forstås som *«inkorporeringen av læring på individ- og gruppenivå inn i organisasjonens strukturer og prosesser. Dette oppnås gjennom refleksjon og omformingen av normer og verdier som allerede er etablert i organisasjonens strukturer og prosesser»* (Hislop et al., 2016). Her er det viktig å merke seg at organisasjonslæringen skjer som konsekvens av læringen hos individer og grupper. Gruppenivå-læring er også viktig, men i denne oppgaven vil fokuset ligge på læring på individnivå. Oppgaven vil likevel poengtere hvor individuell læring er av særlig viktighet for organisasjonslæring.

**Avlæring og organisasjonsavlæring:** Avlæring vil i denne oppgaven forstås som evnen til å målrettet kvitte seg med utdatert, unødvendig eller uønsket kunnskap (Hislop et al., 2014). Avlæring, til forskjell fra glemsel, er med det målrettet. I kontrast til læring og organisasjonsavlæring, er det uenighet i litteraturen om hvordan avlæring defineres innenfor en organisasjonskontekst og hvordan man skal definere organisasjonsavlæring (Tsang og Zahra, 2008), (Hislop et al., 2014). Basert på at læringsbegrepet og avlæringsbegrepet henger tett sammen, og at det å definere organisasjonsavlæring er en større debatt denne oppgaven ikke direkte tar del i, vil organisasjonsavlæring defineres her som *avlæringsprosessen beskrevet ovenfor, bare på organisasjonsplan*. Oppgaven omhandler som nevnt individuell læring, og dermed vil fokuset også ligge på individuell avlæring, før implikasjoner for organisasjonsnivå eventuelt poengteres.

**Endring og organisasjonsendring:** Det er viktig å være klar på at organisasjonsendring kan sees mer overordnet som en kontinuerlig utfoldende prosess, eller som en prosess rundt en bestemt endring, som for eksempel implementeringen av nye rutiner eller tankesett for hvordan software skal brukes. Dette skillet er viktig å trekke, da oppgaven vil fokusere på endring som selve prosessen, og til dels endring som et sluttprodukt.

**Endringsagent:** En endringsagent vil i oppgaven menes med en aktør eller deltaker som er med på å gjennomføre eller foreslå en endring eller drive en endringsprosess. Spesielt relevant for denne oppgaven er det at endringsagenter vil være «ansvarlige» for de lærings- og avlæringsprosessene som foreslås for å kunne gjennomføre en endring.

**Kompetanseutvikling og kunnskapsutvikling:** Disse begrepene anvendes som regel innen knowledge management og endringslitteraturen, mens i denne oppgaven vil de være sammenfallende med læring og kunnskap, der læring er selve prosessen, mens kunnskap er resultatet av prosessen.

### 1.3 Oppgavens struktur

Oppgaven vil heretter gjennomgå relevant teori for å besvare problemstillingen og legge frem det nye teoretiske rammeverket. Her vil det også bli gjort teoretiske avgrensninger og klargjort hva som skal stå i fokus for analysen og oppgaven videre. Denne delen etterfølges av en metodedel der det redegjøres for hva oppgaven har gjort for å sikre studiens kvalitet, gyldighet og reproduksjonsevne, samt gjennomføring av oppgavens litteratursøk og oppgavens litteraturanalyse. I det følgende vil oppgaven legge frem funnene i den utvalgte teoretiske litteraturen slik at den kan analyseres i inndelingen som kommer etter. Videre vil det gjøres en drøfting av funnene i relasjon til oppgavens teori og problemstilling for å teste dette nye rammeverkets forklaringsevne og fruktbarhet. Avslutningsvis vil det konkluderes rundt studiens hovedfunn, behov for videre forskning og implikasjoner for forståelsen av organisasjons- endringer og prosesser.

Studien gjør i prinsippet to ting: (1) Den gir ny forståelse av avlæringsbegrepet. Dette gjør den ved å kombinere det med læringsbegrepet, og se dette i lys av endringsteori. Dermed får vi et mer omfattende rammeverk på hvordan avlæring henger sammen med læring og endring. (2) Den tester ut rammeverket for dette trepartsforholdet ved å se på forskningsfeltet organisasjonsendringer. Mer spesifikt «motstand mot organisasjonsendringer», på en ny, kunnskapsorientert måte. Målet med studien er at dette skal kunne gi fornyet kunnskap på både hvordan det fragmenterte feltet læring-avlæring-endring kan forstås og hvordan læring og avlæring påvirker organisasjonsendringsprosesser.

## 2. Teoridel

For å svare på problemstillingen blir det først lagt frem et teoretisk rammeverk for oppgaven som utgangspunkt, basert på relevant litteratur innenfor fagfeltet knowledge management. Kapittel 2 er delt inn i læring og kunnskap, avlæring og endring. Dette kapittelet vil dermed legge grunnlaget for hvordan funnene i litteratursøket tolkes, og hvordan teorien sammen med funnene i litteratursøket, brukes til å besvare hovedproblemstillingen og dens underproblemstillinger.

### 2.1 Læring og kunnskap

Læring kan forstås på enormt mange måter og brukes gjerne for å beskrive mange forskjellige ting. Av den grunn er det nødvendig å klargjøre hva denne oppgaven legger i begrepet læring.

For å kunne snakke om læring i relasjon til avlæring og endring, trengs det å legges ned en forståelse for hva oppgaven mener med læring, *organisasjonslæring* og *kunnskap*. I dette segmentet vil det redegjøres for hvordan man kan forstå individuell læring i mer detalj, hvilke tre metaforer for læring oppgaven vil benytte seg av, og hvorfor disse tre er valgt ut. Videre vil to dimensjoner av kunnskap redegjøres for, for å vise hvor komplekst læring kan være. Heretter følger en avklaring av hvilke avgrensninger denne forståelsen gjør og hvilke konsekvenser det får. Før det i det

siste redegjøres for hvilke implikasjoner dette har for organisasjonslæring (kollektivt plan).

### 2.1.1 Individuell læring

Som nevnt kan læring forstås på flere måter. I pedagogikken benyttes gjerne de fire overordnede metaforene eller forklaringsmønstrene (assosiativ, konstruktivistisk, sosiokulturell og situert) for beskrive læringsprosessene og deres innhold (Holt, 2015). Denne fordelingen dekker på mange måter flere ulike sider av læringsbegrepet, men den adresserer ikke dybden i de forskjellige typene læringsprosesser relativt til hverandre. Dette gir en svekket evne til å si noe om dybden og kompleksiteten i læringen.

Dette bringer oss til den tredelte fremstillingen av læring, eller tre metaforer for individuell læring som det også kan kalles (Smerek, 2016). Fremstillingen handler kort forklart om at vi som individer lærer på tre forskjellige. De tre kan også tolkes som at de beskriver læring i forskjellig dybde eller kompleksitet, hvilket gir de en ny dimensjon for å forklare læringsprosesser, som de fire ovenfor mangler. I det følgende vil de tre metaforene presenteres etter hva de handler om, hva de beskriver som god læring, og hvordan de kan brukes i oppgaven.

### 2.1.2 Metaforer for individuell læring

#### 2.1.2.1 Læring som en datamaskin

I den første forståelsen har vi læring som absorberende kapasitet eller som «en datamaskin». Denne formen for læring beskriver hvordan vi innkoder, lagrer og henter ut vår eksplisitte fakta og informasjon (Smith, 2015). Metaforen om datamaskinen brukes nettopp fordi læring krever at alle de tre stegene utføres, ikke ulikt hvordan data prosesseres i en datamaskin. Et annet aspekt ved metaforen er hvordan vi forventer at maskinen har lagret noe og at vi kan hente det ut når det trengs, altså at maskinen har «lært» det vi lagret i den. I overført betydning til menneskehjernen betyr dette dermed at vi må kunne finne og hente ut riktig informasjon for at noe per definisjon skal være lært. Metaforen er beslektet til «enkeltekrets-læring» som ofte brukes i knowledge management (heretter: KM) litteraturen (Hislop et al., 2018).

Denne formen for læring er samtidig tett knyttet til vår evne til å identifisere mønstre og bygge på tidligere kunnskap (Holt, 2015). Etter hvert som kunnskap innkodes vil

ny informasjon bygges på den tidligere læringen (eller forkunnskaper) og med det danne sterkere og mer sammensatte koblinger slik at det blir lettere å innkode ny, liknende informasjon. Et viktig moment å belyse her er at denne læringen i stor grad mangler evnen til å sette ervervet informasjon inn i nye sammenhenger, og utfordre gjeldende tankesett. Et populært brukt eksempel for dette er å anse læringen som en termostat. Termostaten vil «lære» ved å vise hvilken temperatur det er i rommet ved å basere informasjon «varme i luften» til sine forkunnskaper «celsius». Individuer vil i motsetning til termostaten danne sterkere koblinger over tid, men i likhet med termostaten vil de ikke kunne utfordre tankesettet.

Basert på dette vil god læring i stor grad defineres av hvor vellykket og hvor sterkt denne innkodingen har blitt gjort. Læring over tid bygger på seg selv, og disse forkunnskapene spiller en avgjørende rolle for hvordan denne innkodingen gjøres. På samme måte som en datamaskin sin mappe blir mer utfylt og knyttet til flere liknende dokumenter vil også hjernen utfylle tidligere kunnskap med ny informasjon. Like viktig er evnen til å hente ut kunnskapen når den trengs, og hvor godt den er innkodet vil være av avgjørende betydning for hvor godt man henter den ut igjen (Holt et al., 2015; Smith, 2015). God læring i lys av denne metaforen er derfor å innlære eller innkode noe på en god måte, knytte det til forkunnskaper og bruke det slik at man klarer å hente det frem igjen.

Hvordan den kan brukes i relasjon til oppgaven: I kunnskapsledelse eller KM vises det til denne absorberende kapasiteten som den enkleste formen for læring, der eksplisitt kunnskap (ref. 2.1.3) kobles inn til eksisterende systemer gjennom repetisjon og forståelse (Hislop et al., 2018). Kaufmann og Kaufmann (2016) poengterer også at et viktig element med denne formen for læring er at den er selvforsterkende i form av at eksisterende kunnskap bygges videre på. Dette gir den gode forutsetninger for å gjøre informasjon om til kunnskap, men mangler et dypere, emosjonelt og reflekterende nivå. Denne «repetitive» formen for læring mangler som nevnt evnen til å omgjøre kunnskapen som er innkodet. Den mangler den emosjonelle biten og fungerer derfor dårlig til å anvendes på andre områder enn den konteksten den ble lagret innenfor (Smith, 2015).

### 2.1.3.2 Læring som forfatter av egen virkelighet

Den andre formen for individuell læring er transformasjonslæring, og metaforen som gjerne brukes om denne type læring er å se på hjernen som en forfatter av sin egen virkelighet (Kegan og Lahey, 2009), (Smerek, 2018). Til forskjell fra den antatt enklere formen for læring ovenfor, så sees transformasjonslæring som en slags personlig utviklingsprosess der det konstrueres en forståelse av verden rundt oss underveis. Selve meningsskapingen står i sentrum for læringsprosessen, og denne prosessen drives av et medfødt behov for å forstå inntrykkene fra verden vi lever i (Weick et al., 2005). Metaforen deler dermed fellestrekk med den omtalte «dobbeltkretslæring» som også brukes i KM litteraturen (Hislop et al., 2018).

God læring defineres her gjennom å kaste lys på det ukjente og identifisere mangler i forståelsen vår som fremtvinger en slags reaksjon. Læringen drives med andre ord av at man ønsker å forklare en feil eller «mismatch» mellom vår virkelighetsoppfatning og ny informasjon (Weick et al., 2005). Dette skaper også en slags forsvarsreaksjon mange tilfeller, da vi har en tendens til å ville holde på det vet og kjenner til. Dette er ikke nødvendigvis en negativ ting, da det er viktig å stå opp for egne verdier og meninger, men på den andre siden kan man anta at relativt lite læring finner sted hvis ny informasjon ikke aksepteres inn i virkelighetsforståelsen. I forhold til den forrige metaforen skjer denne type læring på et dypere nivå, ettersom det kobles inn emosjonelle og kognitive komponenter i tillegg. Kunnskapssynet i denne metaforen er i relativ grad likt, da det er snakk om eksplisitt kunnskap som kan artikuleres (ref. 2.1.3), dog med en høyere grad av kompleksitet siden følelser og mer kognisjon er involvert.

Hvordan kan denne metaforen brukes i relasjon til oppgaven. Metaforen åpner for hvordan følelser og meningsskaping kommer til syne i læringsprosesser. Den kan dermed anses som hakket mer komplisert enn den første metaforen. Læringsformen er også koblet til «defensive rutiner» og responser på at ervervet mening og forståelse utfordres. Her er det viktig å merke seg at å ikke ville forlate etablert kunnskap naturligvis er en motpol til avlæring, og mye avlæring vil kreve nettopp dette for å kunne lykkes (ref. 2.2.2). Dette er derfor ikke helt svart-hvit, men vi kan trolig anta at læring foregår bedre i et klima der man ikke reagerer defensivt på ny kunnskap.



### 2.1.3.3 Intuitiv og refleksiv læring

Den tredje metaforen omhandler hvordan læring fungerer som en intuitiv ekspertise vi mennesker innehar, og hvordan denne prosessen kan sees i lys av vårt intuitive og vårt refleksive sinn (Kaufman et al., 2010). I likhet med de to andre metaforene drives også denne formen for læring av en indre driv vi har for å gi verden mening. Likevel defineres denne intuitive læringen av et enda dypere nivå av læring og kompleksitet i læringsprosessen, da den angår hvordan vi absorberer normer og assosiasjoner inn i vår dypere forståelse. Eksempelvis «know-how», persepsjonsmønstre, prosedural kunnskap, assosiative hukommelsesnettverk og emosjonelle forståelse (Smerek, 2018). Disse prosessene har til felles at de har røtter i både den eksplisitte hukommelsen og den tause (ref. 2.1.3). I tillegg til å forklare innlæringen av mer komplekse mentale funksjoner gir den også en indikasjon på hvordan et intuitivt sinn eller «taus kunnskap» kan behandles ved å aktivere det refleksive sinnet og trekke disse assosiasjonene og normene til overflaten. I lys av de tidligere omtalte «enkeltkrets- og dobbeltkretslæring» har denne metaforen likheter med duetro-læring (Hislop et al., 2018). Taus kunnskap står som motpolen til artikulert/eksplisitt kunnskap, som det går mer inn på i neste delkapittel. Dette er et sentralt aspekt ved læring, som skiller den tredje metaforen fra de to andre, nemlig det at den belyser hvordan eksplisitt men også taus kunnskap kan læres.

God læring i lys av denne metaforen vil være å skape et bevisst forhold mellom det intuitive og refleksive sinnet, ved at implisitt forståelse trekkes opp og artikuleres (taus kunnskap blir eksplisitt), slik at nye antakelser kan absorberes eller trekke inn i vårt implisitte sinn igjen. Prosessen kan dermed oppfattes som hakket mer kompleks og dypere enn de to andre metaforene, spesielt fordi den krever at taus kunnskap gjøres eksplisitt, eller at man artikulerer noe som sitter i underbevisstheten (Nonaka og van Krogh, 2009). Gode læringsprosesser som effektivt håndterer overføringen av kunnskap mellom taust og eksplisitt nivå, vil over tid kunne utvikle individets evne til «kognitiv fleksibilitet (Hislop et al., 2018). Samme kilde poengterer hvordan kognitiv fleksibilitet er en stor styrke da man i proporsjonel grad har et bedre grunnlag for å forstå seg selv og hvordan man forstår verden rundt seg.

Hvorfor er denne viktig for oppgaven. Denne metaforen er gir en forklaring på (1) den mest komplekse formen for læring og (2) den forklarer hvordan taus og eksplisitt kunnskap kommer til syne i læringsprosesser, slik at den (3) kan brukes til å forklare

selv de dypeste formene for avlæring og endring. Denne læringsformen forteller oss at dyptsittende holdninger, assosiasjoner og implisitt intuisjon bevisst kan bearbeides (Smerek, 2018). Etersom læring og avlæring henger tett sammen, gir dette oss i teorien en forklaring på hvordan læring-avlæring-endring kan forstås selv på det dypeste, mest komplekse kognitive nivået.

### 2.1.2 Epistemi

En sentral dimensjon for kunnskapsarbeid er bevissthet over at kunnskap kan forstås som taus og eksplisitt, og at individer enten kan artikulere hva de vet eller at de ikke kan det (Hislop et al., 2018). Denne dimensjonen lar oss ta stilling til hvordan vi skal overføre kunnskap mellom individer, objekter eller aktiviteter, ved å undersøke hvorvidt kunnskapen er (1) mulig å beskrive eller synliggjøre eller om den er (2) vanskelig til umulig å beskrive eller synliggjøre, som for eksempel evnen til å sparke en fotball eller tolke en vanskelig arbeidsoppgave sammenlignet med evnen til å forklare hva som står i en bruksanvisning.

I relasjon til læring vil eksplisitt kunnskap kunne skrives ned eller innkodes og lettere overføres til andre personer, mens taus kunnskap må «eksplisitt-gjøres» (eller artikuleres) før den kan overføres (Nonaka og van Krogh, 2009). Dette vil derfor trolig ha implikasjoner for hvordan kunnskap og holdninger kan avlæres, hvis avlæring sees på som en type læring (ref. 2.2.2), som er en av forståelsene denne oppgaven tar til hensyn.

### 2.1.3 Konklusjon, forskjeller og læringsbegrepet brukt i studien

Oppgaven gjør et skille mellom organisasjonslæring og individuell læring. Dette gjøres i kraft av at oppgaven vil bygge opp en forklaring for individuell læring, og videre avlæring basert på denne. Læringsbegrepet som anvendes videre i oppgaven vil derfor som tidligere nevnt knyttes til læring på individuelt plan mindre noe annet spesifiseres.

Det har i korte trekk blitt redegjort for enkelkretslæring, dobbeltkretslæring og duetro-læring, ettersom de deler fellestrekk med oppgavens tre metaforer. Disse brukes omfattende i KM litteraturen, og har blitt knyttet til avlæring tidligere i eksempelvis Antonacopoulou (2009), men dette har blitt gjort innenfor en kontekst av

organisasjonslæring. Dette er et avgjørende moment for hvorfor de tre andre metaforene brukes for å besvare problemstillingen, da disse fremstår som tettere knyttet til læring på individuelt nivå i lys av oppgavens undersøkelser.

Teorien som legges frem her gir oss dermed et tre-delt syn på individuell læring, rangert etter kompleksitetsnivå, eller hvor omfattende de er med tanke dybde, implisitt/taus og eksplisitt form. Denne tredelingen er utgangspunktet for hvordan oppgaven forstår individuell læring, og blir derfor grunnlaget for hvordan individuell avlæring forstås. Dette gjøres fordi det per dags dato etter denne studiens litteraturgjennomgang, ikke finnes noen tilstrekkelig definisjon av avlæring til å besvare oppgavens problemstilling. Dette utgjør dermed basisen for læring-avlærings relasjonen som denne studien ønsker å beskrive, forklare og forstå.

Oppsummert, utgjør disse tre metaforene læringssynet eller læringsforståelsen i oppgaven. Læringsbegrepet er som sagt enormt og svært sammensatt, og oppgaven vil derfor basere seg på et læringsbegrep som er håndterlig og dekker individuell læring relativt godt. De tre metaforene for læring har samtidig god dekning i litteraturen og gir muligheten til å klassifisere læring etter hvor komplisert den er og hva som skal til for å gjennomføre den. Dimensjonene taus/eksplisitt vil bidra til å nyansere hvilken type kunnskap det er snakk om i de påfølgende kapitlene. Disse elementene har vært sentrale for at nettopp denne forståelsen benyttes for å forklare individuell avlæring.

#### 2.1.4 Implikasjon: Objektssyn og praksis-syn

Ettersom studien gjøres innenfor et kunnskapssentrert perspektiv, vil det være viktig å være bevisst over et viktig skille innenfor KM. Hvorvidt kunnskap eksisterer som gjenstand for bruk som kan overføres, artikuleres og gjenskapes (objektssyn), eller om kunnskapen ikke kan eksistere utenfor eller separeres fra aktiviteten eller praksis (praksis-syn), (Hislop et al., 2018). Kunnskap er mer enn kun noe man innehar eller eier, men noe som kan utvikles. Det er derfor viktig å være bevisst over hvorvidt kunnskap kan deles og videreutvikles, eller ikke kan separeres fra praksis og må utvikles der. Studien vil gjøres innenfor et objektssyn på kunnskap, hvor kunnskap er noe som kan artikuleres og separeres fra praksis, og dermed avlæres, så dette vil

ikke bli omtalt ytterligere. Likevel er det viktig å være bevisst over at dette er en av to tilnærminger innenfor KM perspektivet.

## 2.2 Avlæringsbegrepet

Konseptet avlæring ble først introdusert av Hedberg (1981) og definert som hvordan en «lærende person» kvitter seg med foreldet kunnskap eller rutiner for å skape rom for ny kunnskap. Selv om avlæringsprosessen, glemsel og tapet av kunnskap ofte er neglisjert og sjeldent omtalt i kunnskapsledelseslitteraturen og håndbøker, så peker en relativt stor del av forskning på avlæring på at den er kritisk for endring, og derfor kritisk for at organisasjoner lykkes med endringsprosesser (Tsang og Zahra 2008). Avlæring kan sees på som et kritisk element i organisasjoners arbeid med kunnskapsledelse og endringsprosesser (Hislop et al., 2014). Trolig er avlæring og endring så tett knyttet sammen fordi de begge påvirkes av inntakelsen og skapelse av ny kunnskap (Akgün et al., 2007a), nemlig læring/kunnskapsutvikling.

Avlæring kan i mer moderne tid defineres som evnen eller egenskapen til å målrettet kvitte seg med eller se bort i fra foreldet, utdatert eller uønsket kunnskap (Hislop et al., 2014). Det faktum at den er målrettet skiller den dermed fra «glemsel», hvilket samme kilde definerer som å miste kunnskap på en måte som ikke er nødvendig, intendert eller planlagt. Hovedforskjellen er altså at avlæring er målrettet og iverksatt, og gjerne en del av et større prosjekt eller plan. I lys av disse egenskapene målrettethet og iverksatt, vil studien også jobbe under den forutsetning at avlæring er en prosess der individer bevisst velger å gi opp, forlate, eller stoppe å bruke kunnskap, verdier eller handlinger, for å anskaffe nye (Becker, 2010). Selv om det virker som at det er noe uenighet i feltet rundt hvorvidt organisasjoner/«avlæringsagenter» kan sørge for at individer kan bevisst avlære, finnes det tilsynelatende nok bevis i litteraturen og empirien til at dette kan gjøres (Cegarra-Navarro og Wensley, 2019). Basert på dette kan altså organisasjoner drive individuell avlæring.

Et viktig aspekt ved tilnærmingen som studien tar er det at avlæring kan foregå på individuelt, gruppe og organisasjonsnivå, slik den eksempelvis operasjonaliseres av Cegarra-Navarro og Wensley (2019) som deler flere fellestrekk med denne studien. Dette er derfor relativt forenelig med læring som også kan oppdeles på samme måte.

I det følgende vil oppgaven se nærmere organisasjonsavlæring, og vise hvordan studien avgrenser seg til individuell avlæring.

### 2.2.1 Organisasjonsavlæring

I dette segmentet vil det gås nøyere inn på hva som skiller avlæring på individuelt plan og på organisatorisk plan. På denne måten blir det lettere å se den individuelle avlæringen for seg selv.

Avlæring i organisasjonsforstand speiler på mange måter læring i organisasjonsforstand, da det handler om hvordan en organisasjon gjør noe i stedet for at et individ gjør noe, i veldig korte trekk. Begrepet organisasjonsavlæring er som nevnt fragmentert og sjeldent definert på samme måte på tvers av litteraturen (ref. 2.2), men slik litteraturen fremstår, så går nesten samtlige av definisjonene ut på at man skal kvitte seg med noe fra organisasjonen, og at det gjøres for å styrke organisasjonens prestasjoner eller andre indikatorer på suksess (Tsang et al., 2008). Samme kilde gjennomførte en konseptuell analyse av OAL begrepet og kombinerte ulike kilder for å lage en felles definisjonen en gang for alle. Resultatet av dette ble at de legger frem at: (1) avlæring er intensjonelt, (2) atferden som erstatter den gamle er ikke nødvendigvis mer verdifull, (3) avlæring kan skje samtidig som, før eller isolert fra læring, og (4) begrepet har en atferdsmessig og en kognitiv komponent. Med andre ord er organisasjonsavlæring her en intensjonell prosess som ikke nødvendigvis skaper mer verdi, kan skje uavhengig av læring og innebærer en atferdsmessig endring (eksempelvis å kutte ut et verktøy som Excel på arbeidsplassen) og en kognitiv endring (eksempelvis å bryte ut av et tankemønster man følger uten å bære bevisst over det). I lys av punkt (1) ser vi at dette overlapper med Cegarra-Navarro og Wensley (2019) sine definisjoner. Punkt (2) problematiserer selve verdien av endringen. Punkt (3) belyser en viktig dimensjon, som vil adresseres i oppgavens (2.2.6). Punkt (4) viser at man kan skille mellom handling og holdning i avlæring.

Det er viktig å bemerke at organisasjonsavlæring trolig ikke handler om å avlære «hele» tankemønstre eller rutiner, da noe kunnskap trolig vil bli med videre og aldri bli helt borte. Hvis ønsket er å slutte med noe, kan det kanskje holde med å avlære

driveren bak. Det er dermed ikke slik at man skal slette alle minner om hendelen fra hukommelsen for å produsere tilfredsstillende avlæring.

I lys av disse momentene, fremstår avlæring i organisasjonsforstand til å tilsynelatende handle om prosesser, strukturer og atferd med basis i organisasjonens verdier og holdninger. I neste avsnitt vises det til hvordan dette skiller seg fra individuell avlæring.

### 2.2.2 Individuell avlæring og relasjon til individuell læring

Ettersom avlæringsbegrepet på individuelt plan ikke har fått like mye oppmerksomhet som på organisasjonsplan, finnes det færre operasjonaliseringer på dette området. Avlæringsbegrepet ser samtidig ut til å være veldig bundet til organisasjonskonteksten og momentene nevnt ovenfor. En studie definerer IAL ut i fra en organisasjonskontekt, hvor medlemmenes handlinger står i fokus. Her vises det at individuell avlæring involverer å stanse utførelsen av enkelte rutiner av organisasjonens medlemmer (Tsang og Zahra, 2008). Starbuck (2017) viser som nevnt til at læring skjer på individuelt plan før det overføres til kollektive domener, som gruppe- eller organisasjonsplan. Dette synet støttes av Tsang og Zahra (2008), som også presiserer at avlæring på organisasjonsnivå krever avlæring på individuelt nivå.

Ser vi til poengene ovenfor kan vi utlede at individuell avlæring er (1) utledet av organisasjonsbegrepet og at (2) læring skjer hos individet før det skjer i organisasjonen. Disse punktene begrunner studiens valg om å skape et nytt IAL begrep, som i større grad knytter seg til den individuelle delen av læringen.

Selv om denne studien kobler læring og avlæring sammen, har begrepene blitt koblet på flere måter tidligere. Forholdet mellom de tenderer til å baseres på at avlæring kommer før, samtidig som, eller uavhengig av læring (Tsang og Zahra, 2008), (Hislop et al., 2018). Det fremstår som at det dominerende perspektivet er at avlæring er noe som skjer før læring som en «betingelse for læring» eller en «forløper» for læring (Becker, 2010; Akgün et al., 2007a; Cegarra-Navarro og Hensley, 2019). På den andre siden finnes det også de som argumenterer for at avlæring er en spesifikk type læring (Antonacopoulou, 2009). Denne usikkerheten i feltet åpner for at avlæring kan anses som en forløper for eller betingelse for, men også som en «type» læring.

### 2.2.3 Oppsummering, avgrensning og implikasjoner for studiens diskusjon

I denne studien er begrepene, i kraft av teorien det har blitt redegjort for, ansett som tett sammenknyttet, men uten et kausalt forhold. Heller testes det om avlæring kan forklares ut fra læring, og de tre metaforene for den som oppgaven bygger på.

Når det kommer til individuell versus organisasjon, forsøkes å beskrive IAL og OAL alene, men likevel ser man at de er veldig tett koblet sammen i litteraturen. I likhet med deres «motparter» læring og OL virker det som at forskjellen mellom IAL og OAL er hvorvidt det gjelder de ansattes handlinger og holdninger (individnivå) eller organisasjonens strukturer, prosesser og holdninger/kultur (organisasjonsnivå). Kort forklart virker det som at forskjellen i begrepene er hvem det anvendes for. Det er dermed ingen prosessuelle forskjeller på de to, verken i dybde eller kompleksitet. Som nevnt skjer organisasjonsavlæring når handlinger og holdninger «forsvinner» fra organisasjonen, ikke individet. Dette vil altså kunne si at et individ har muligheten til å avlæres før organisasjonen gjør det, hvis den gjør det i det hele tatt.

Selv om det kunne vært gunstig å utlede flere nyanser av begrepene, vil det koble inn andre faktorer som organisasjonshukommelse og organisasjonslæring, hvilket faller utenfor studiens forskningsområde og størrelsesbegrensning. Denne avgrensningen vil derfor adresseres under implikasjonene av studien til sist.

Hovedpoenget er at læring og avlæring må sees i sammenheng, da de etter alle solemerker henger svært tett sammen. Siden læring er godt dokumentert i forskning, og avlæring tilsynelatende kan anses som motpolen til læring, er det grunnlag for å snakke om et avlæringsbegrep utledet fra læringsbegrepet. Eksempelvis kan man ikke avlære noe, men man vil trolig lære noe «nytt» som tar opp denne ledige plassen for forståelsen. På denne måten kan vi si at læring og avlæring skjer om hverandre, men tett knyttet sammen.

Avslutningsvis gjør det en vurdering i denne oppgaven rundt intensjonen bak læring og avlæring. Det gjøres et i litteraturen mellom intensjonell og ikke-intensjonell avlæring (Cegarra-Navarro og Wensley, 2019). Oppgaven vurderer ikke-intensjonell avlæring til å være såpass beslektet glemsel og så lite litteraturmessig dokumentert, at det kun vil være fruktbart å snakke om avlæring er en intensjonell prosess. Dette

synet er det dominerende i litteraturen den bygger på i tillegg. Det er derfor viktig å være bevisst på dette skillet ettersom oppgaven utvider avlæringsbegrepet i litteraturen.

## 2.3. Endring

I dette underkapittelet vil det legges frem en introduksjon til organisasjonsendringer og hvordan de vil forstås i oppgaven. Videre følger en redegjørelse av hvordan oppgaven i lys av den fremlagte teorien kan se forholdet mellom avlæring, læring og endring. Deretter vil det redegjøres for tre ulike dimensjoner for å forstå endringer, som brukes til å nyansere bevarelsen på problemstillingen.

### 2.3.1 Endringer i organisasjonssammenheng

Som med læring og avlæring, er det viktig å redegjøre for de viktigste faktorene ved endringsbegrepet og poengtere hvilke implikasjoner disse vil ha for besvarelsen av problemstillingen.

Opgaven har tidligere vært inne på endring, men da kun som resultatet av læring og som endring i atferd, og hvordan den er relativt permanent og varig (ref. 1.1).

Endringer i organisasjonsforstand handler derimot om tematikk som omfatter mål, strategi, atferds-prosesser og organisasjonsstruktur (Kaufmann og Kaufmann, 2016).

Innenfor en KM kontekst, som ofte er sammenfallende med HR-konteksten eller «menneskekonteksten», ses organisasjonsendringer som endring i atferden, rammebetingelsene eller andre faktorer som påvirker hvordan de ansatte fungerer i organisasjonen (Hislop et al., 2018). KM konteksten vekter derimot kunnskapen hos de ansatte, grupper og team, og organisasjonen som helhet når det snakkes om organisasjonsendringer. Øvrige kontekster som politisk, symbolsk eller strukturell vil oppgaven avgrense seg fra her da de ikke er like direkte knyttet til oppgavens kunnskapsfokuserte tilnærming. I lys av at studien skal utforske læring og avlæring i lys av organisasjonsendringer vil dette relativt store emnet avgrenses til former og modeller for organisasjonsendringer som egner seg til denne oppgaven.



### 2.3.2 Endringer, avlæring og læring

Kort sammenfattet, har teorien til nå vist at læring og avlæring er tett knyttede prosesser, og at de «sammen» fører til relativt permanent endring i atferd. Dette er likevel et litt for enkelt svar på en større problematikk og diskusjon som det vil gås mer inn på her.

Grensene mellom hva som er avlæring og konvensjonelle endringsprosesser problematiseres i forskningslitteraturen (Cegarra-Navarro og Wensley, 2019). Eksempelvis argumenterer Howells og Scholderer (2016) for at enkelte avlæringsprosesser kan karakteriseres som konvensjonell endring, eller ordinære endringsprosesser, da de ikke spesifikt omhandler fjerningen av kunnskap. Samtidig underbygges ikke dette argumentet av noen spesiell identifisering av kunnskapsrelaterte problemer, hvordan individer responderer til endringsprosesser eller hvordan kunnskap forsvinner i motsetning til å ha blitt avlært (Cegarra-Navarro og Wensley, 2019). Disse punktene viser hvordan det fremdeles er mye uopplært innenfor tema avlæring-endering.

Segmentet ovenfor viser også til hvor denne studien plasserer seg innenfor diskusjonen, da den (1) forsøker å adressere hvilken kunnskap som kan knyttes til motstand mot endring (ref. introduseres i neste kapittel), (2) hvilke avlæringsprosesser som kan brukes for å «fjerne» denne kunnskapen, og (3) hvordan disse avlæringsprosessene ser ut i relasjon til endring og læring. Studien er med det et teoretisk bidrag til diskusjonen rundt disse spørsmålene, som foreløpig ikke er særdeles godt besvart på fagfeltet. I det følgende vil det legges frem relevant teori til å kunne bygge opp et tilfredsstillende rammeverk for å kunne sette læring-avlæring i sammenheng med endring. Dette rammeverket vil danne basisen for litteraturstudien og oppgavens utforskning av mer effektiv endringsledelse, gjennom å besvare oppgavens problemstilling.

### 2.3.3 Reaktiv og Proaktiv endring

For å forstå endring vil det være viktig å forstå hvor endringen kommer i fra. Mer spesifikt kan endring sees på ut i fra hvorvidt det er en reaksjon på noe som har skjedd, eller noe man antar kommer til å skje.

Organisasjonsendringer deles ofte inn i reaktive og proaktive endringer (Kaufmann og Kaufmann, 2016). Med *reaktive* endringer menes at organisasjonen må endre seg

innenfor dens eksisterende rammer, hvilket skjer når den må reagere på forhold som allerede har skjedd. Koronakrisen av 2020 til skrivende stund er et godt eksempel på dette. Med *proaktiv* endring menes endringer basert på forhold man forventer i fremtiden, eksempelvis ved å forutse muligheter eller problemer bedriften vil møte på i fremtiden. Eksempelvis vil mange bedrifter ønske å ligge frempå med tanke på dagens uforutsigbare arbeidsklima, og kan eksempelvis motivere ansatte til å jobbe med egne prosjekter på siden under deler arbeidstiden, slik at de potensielt kan komme over gode, fremtidige løsninger. Neste segment vil vise hvilke steg/prosesser endringen skal gjennom etter at den har blitt «trigget».

#### 2.3.4 Lewin sin modell for organisasjonsendring

Endring kan forstås som et mål, sluttprodukt eller noe som formes kontinuerlig (ref. 2.3.5), men det kan også forstås som en prosess. Akgün et al (2007b) har tidligere gjort et forsøk på å forklare avlæring i relasjon til Lewin sin mye omtale prosessteori/modell av organisasjonsendring. Det forsøket bygges det videre på her.

Lewin sin modell ser endringsprosessen som en serie av tre steg (Kaufmann og Kaufmann, 2016; Akgün et al., 2007b; Lewin, 1951). (1) Unfreezing eller «opptining», der det vante utfordres og man erkjenner et behov for at noe kan endres. Dette initiale steget fører preges ofte av usikkerhet og ønsket om å forbedre noe. (2) Transition eller «omforming», hvor nye løsninger prøves ut og gjøres kjent med. Steget preges som regel av endringer i tankemåter, forståelse og å sette nye standarder. (3) Refreezing eller «konsolidering», omhandler til sist hvordan disse nye løsningene inkorporeres til relativt stabile prosedyrer, strukturer og samhandlingsmønstre. Steget preges derfor i stor grad av hvorvidt endringen aksepteres og kobles til personlige og sosiale aspekter hos deltakerne i endringsprosessen (Akgün et al., 2007b).

I relasjon til hvordan endring fungerer i praksis, baserer Lewin sin modell seg på at endring er et resultat av dynamikken mellom motsatte krefter. Faktorer som driver endring og faktorer som motsetter seg endring vil påvirke endringsprosessen (Kaufmann og Kaufmann, 2016). Kort forklart vil denne dynamikken i stor grad påvirke hvorvidt et endringsinitiativ gjennomføres eller ikke. Akgün et al (2007b) kommer frem til at selve avlæringsprosessen oppstår i modellens andre fase. I denne fasen beskriver Lewin (1951) at omformingsprosessen drives av et skifte i holdninger

og handlinger. Dette skifte i nettopp holdninger og handlinger kan tolkes som hvordan læring og avlæring fungerer i praksis.

### 2.3.5 Episodisk og Kontinuerlig endring

Den tredje dimensjonen for å forstå endring er å skille mellom endring som er episodisk og kontinuerlig, slik det gjøres av Weick og Quinn (1999) i deres review av endringslitteraturen. Episodisk endring karakteriseres ved at den er kortsiktig og avbrutt, mens kontinuerlig endring kan forstås som langsiktige og uavbrutte prosesser. Dermed gir dette en dimensjon for å se endring i et tidsperspektiv, og det forteller oss noe om hvor læring og avlæring oppstår, samt hvor lenge disse prosessene kan vare.

### 2.5.6 Konklusjon, oppsummering og problematisering

For å oppsummere har denne operasjonaliseringen av endring i organisasjonskontest gitt tre dimensjoner å vurdere endring etter. Hva som trigger den, hvilke faser en endringsprosess består av, og hvor lenge disse endringsprosessene vil kunne vare. Sammen nyanserer de hvor i prosessen og hvilken innvirkning lærings- og avlæringsprosesser vil kunne ha på endring i organisasjoner.

Ut i fra teorien som har blitt presentert her kan det utledes noe empiriske forventninger til hva studien vil finne, sett gjennom forskningsspørsmålene. Med tanke på (1) om beskrivelsen av forholdet læring-avlæring forventes det at litteraturen enten vil vekke læringen eller avlæringen som er i spill, og ikke nødvendigvis se på hvordan de fungerer sammen. Her vil det derfor bli viktig å se etter paralleller og fellestrekk.

Rundt (2) om motstand og L-AL-E forventes det at mye litteratur vil forsøke å knytte avlæring og endring sammen og ikke trekke inn lærings i stor grad. Spesielt hvis avlæring nevnes i tittelen til artikkelen. Det forventes heller ikke at det vil trekkes noen eksplisitte linjer mellom motstand mot endring og læring-avlæring. Det er her oppgavens forskning vil kunne gi ny informasjon og kunnskap gjennom å bruke motstand mot endring som en lense eller kontekst for å forstå læring-avlæring. Det vil derfor være viktig å se hvilke linjer som kan trekkes mellom de to feltene.

Vedrørende (3) om læring og avlæring kan brukes til å overkomme disse barrierene, forventes det ikke å finne noen direkte instruksjoner og hvordan det gjøres, men heller eksempler og teori på hvor endring har blitt håndtert godt. Oppgaven vil så forsøke å knytte disse eksemplene opp mot læring og avlæring ved å forsøke å forstå hvordan de to kan bidra til at disse endringene blitt gjort som de har.

### 3. Metode / Metodikk

Basert på studiens problemstilling og forskningsspørsmål har det blitt gjort en litteraturstudie. I det følgende kapitlet vil det innledningsvis i (3.1) bli beskrevet hvordan studien har blitt utformet, og designet på undersøkelsen. Dette følges i (3.2) av en diskusjon rundt utfordringene studien har stått overfor i besvarelsen av forskningsspørsmålene og gjennomføringen av litteraturanalsen som studien bygger på. Videre vil det i (3.3) beskrives hvilke data som ble samlet inn til studien, hvordan dette ble gjort, og hvilke avgjørelser som ble tatt underveis. Heretter vil det i (3.4) beskrives hva studien har gjort for å ivareta kravene til kvalitet, gjennom pålitelighet og gyldighet. Avslutningsvis vil det i (3.5) beskrives hvilken analytisk tilnærming studien har tatt til data som ble samlet inn.

#### 3.1. Undersøkelsens design

Organisasjonsstudier handler om å forstå den sosiale verden organisasjoner befinner seg i, og utforske ting som atferd, ønsker, holdninger, praksis, erfaringer, symboler, dokumenter, følelser og for å nevne noen (Clegg et al., 2013). Hensikten kan for eksempel være av teknisk interesse for kontroll og prediksjon, interesse for menneskelig anatomi og ansvar, eller som denne studien baserer seg på, en interesse for en felles handlingsorientert forståelse av et fenomen eller tematikk.

Denne litteraturstudien er utformet som en narrativ litteraturanalyse, med hensikt om å videreføre en teoretisk diskusjon i fagfeltet og skape bevissthet rundt avlæringsprosesser for organisasjoner som står overfor endringer. Studien er basert på relevant teori for læring, avlæring og endring, samt en litteraturanalyse av **26**

**forskningsartikler** på tema motstand mot organisasjonsendringer, identifisert gjennom et litteratursøk.

For å kunne gjennomføre denne analysen kreves det forståelse av læring og læringsprosesser, avlæring og dens prosesser og en konsis fremstilling av hvordan endring fungerer innenfor rammene av en masteroppgave. Dette har blitt hentet fra relevant litteratur innenfor de tre konseptene, mens det kunnskapssentrerte synet som binder de tre sammen er hentet fra relevante fagartikler og fagbøker innen knowledge management feltet.

Studien legger i (4.1-4.3) frem en gjennomgang av funnene fra litteratursøket basert på (1) det metodiske utgangspunktet deres, (2) forventninger og hva som kom frem i funnene, og (3) tilnærmingen til motstand sammenlignet med konklusjonene de og barrierene for organisasjonsendring som ble identifisert gjennom egen analyse. Disse barrierene for endring fungerer som en fellesnevner mellom den teoretiske delen av oppgaven og forskningsartiklene hentet fra litteratursøket, og brukes derfor til å sammenfatte hvordan motstanden mot endringer kommer frem i litteraturen. Samtidig vil barrierene brukes som kategoriseringer for hvordan motstand oppstår, og hvordan den kan overkommes ved hjelp av individuell avlæring.

### 3.2 Diskusjon av utfordringene og metodiske valg

Hovedproblemstillingen for undersøkelsen er: *Hvordan henger læring, avlæring og endring sammen i et knowledge management perspektiv?* For å besvare denne problemstillingen ble det satt opp tre underproblemstillinger (eller forskningsspørsmål) for å gi et mer nyansert svar innenfor rammene av denne oppgaven.

Det første forskningsspørsmålet: «*Hvordan kan individuell læring-avlæring beskrives?*».

Dette spørsmålet ble utformet for å gi studien et teoretisk utgangspunkt og for å direkte adressere feltet studien ønsker å bidra til. Hovedpoenget i relasjon til oppgaven her er at læring og avlæring må sees i sammenheng, da de henger tett sammen. Derfor vil studiens fokus formes rundt individuell avlæring, ettersom ved å drøfte individuell avlæring i lys av læring, bygges det teori på begrepene samtidig.

Dette valget begrunnes i hva som skal utgjøre selve bidraget til forskningsfeltet, og at læring allerede er et veldig godt dokumentert fenomen. Med en etablert forståelse av avlæring (og læring), vil dette kunne kobles til organisasjonsendring, slik at forskningsspørsmålet kan besvares i diskusjonen.

Det andre forskningsspørsmålet: *«Hvordan kan man ved å se på motstand mot organisasjonsendringer kunne belyse relasjonen mellom læring, avlæring og endring?»*

Begrunnelsen bak formuleringen av det andre spørsmålet er at organisasjonsendring er et svært omfattende fagfelt, og det trengtes da å gjøres en avgrensning som også var relevant for læring og avlæring. Det ble derfor vurdert at motstand mot endring var en god vinkling, da dette deler barrierer for endring en fellesnevner med læring og avlæring. Spørsmålet ble formulert slik at en barriere også kan være «en type motstand», da begrepet barriere sjeldent forekommer direkte i litteraturen. På denne måten kan det forskes på alle tre begrepene gjennom en felles variabel eller analysepunkt.

Det tredje forskningsspørsmålet: *«Hvordan kan individuell avlæring og læring brukes for å overkomme denne motstanden/barrierene?»*

Dette spørsmålet ble utformet for å sammenkoble svaret på de to første spørsmålene til en felles besvarelse på hvordan læring-avlæring-endring kan bedre forstås. Spørsmålet vil dermed besvares i oppgavens (5.2) hvor elementer fra teorien og funnene i litteratursøket kombineres til vurdering av hvordan læring-avlæring-endring vil kunne fungere i praksis, gjennom de identifiserte barrierene.

For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene under, ble det gjennomført en narrativ litteraturstudie. Valget av denne metoden baserte seg på at det var et behov for en overordnet forståelse slik at overordnede konklusjoner kunne trekkes. I motsetning til en enkelt empirisk studie vil en litteraturstudie kunne trekke slutninger utenfor de rammebetingelsene som settes av et mindre utvalg og datamateriale (Hart, 2018). Samtidig gir denne metoden forutsetninger til å kunne generalisere på bakgrunn av større datasett, med flere metodiske og analytiske tilnærminger (Baumeister, 2013). Metoden er med det bedre egnet til å svare på bredere, teoretiske spørsmål som det problemstillingen handler om her.

En litteraturstudie baserer seg på en metodisk tilnærming hvor man sammenfatter, organiserer og arbeider ut i fra den nåværende kunnskapen om et gitt tema (Green et al., 2006). Ny kunnskap produseres dermed gjennom å se andres kunnskap i et nytt perspektiv (Sternberg og Sternberg, 2016). Samme kilde argumenterer samtidig for at de beste litteraturstudiene er de som klarer dette fremfor å kun oppsummere hva som har blitt funnet. Narrative studier kan tilføre verdifull innsikt til litteraturen hvis de gjøres ordentlig, hvilket vil si at de gir et balansert, informativt syn på litteraturen, som inkluderer ulike diskusjoner, begrensninger og implikasjoner for funnene (Green et al., 2006). Dette synet er forenelig med problemstillingen ettersom fokuset er nettopp det å besvare et lite dokumentert felt ved hjelp av andres forskning og faglitteratur.

For å sette dette i perspektiv vises det til Sternberg og Sternberg (2016) sine fem utfall for en litteraturstudie: (1) Ny kunnskap genereres basert på etablert kunnskap, (2) teorier kan bli testet ut, (3) teorier kan bli integrert, (4) det kan utvikles nye teorier, og (5) eksisterende kunnskap kan integreres. Metodologisk vil i hovedsak (1) stå i fokus for denne oppgaven, sammen med (5), da det forsøkes å generere ny kunnskap ved hjelp av å integrere eksisterende kunnskap (læring, avlæring, endring og RTOC).

Litteraturstudien er som nevnt utformet som en narrativ studie, og for å belyse hvilke implikasjoner dette har vil det redegjøres for Green et al (2006) sine tre tilnærminger til litteraturstudier. Den første er den kvalitative systematiske litteraturstudien hvor det utføres et presist og detaljert søk for å besvare en konkret problemstilling.

Tilnærmingen kjennetegnes ved at den er systematisk, hvilket vil si at den ønsker å dekke «hele» tematikken på området, slik at svært nyanserte spørsmål kan besvares (Hart, 2018). Systematiske søk, i motsetning til narrative søk, har strenge inklusjons- og eksklusjonskriterier for å finne frem til den mest relevante litteraturen for undersøkelsen. Den andre tilnærmingen er den kvantitative, systematiske litteraturstudien. Metoden kjennetegnes ved at den gjør kritiske vurderinger basert på statistiske analyser av fenomener og hendelser. Her samles det inn store mengder data for å besvare forskningsspørsmålene. Sammen utgjør disse de to mest prominente tilnærmingene til litteraturstudier. Da de opererer etter strenge krav til inklusjon og analyse, anvendes de regelmessig innenfor eksempelvis kliniske studier som innenfor medisin (Hart, 2018).

Dette etterlater den tredje tilnærmingen, narrative studier. Denne metoden karakteriseres av Green et al (2006) som fremgangsmåten for å gi kvalitative beskrivelser av funn og resultater i ulike studer. Den kjennetegnes også ved at den opererer på tvers av metodene og forskningsspørsmålene i studiene den baserer seg på, hvilket gir den dens narrative løsningsstruktur (Hart, 2018). Det argumenteres for at narrative studier ikke sikrer den samme grad av presisjon som sine systematiske motparter, da den opererer på et mer flytende og til dels subjektivt nivå (Clegg et al., 2013). Dette argumentet kan besvares gjennom Baumeister (2013) som poengterer at den narrative litteraturstudien egner seg best til å håndtere konsepter og fenomener i utvikling, i motsetning til harde fakta, da den tillater en mer fleksibel forskningsprosess. Dette er det viktig å være bevisst over i forskningsprosessen.

Det kan dermed tolkes ut fra dette at avlæringsprosesser og barrierer for endring kan oppfattes som konsepter i utvikling, da de ikke er noen felles enighet om hvordan de defineres, og at de baserer seg på en diskusjon på tvers av metode, fagfelt og ett presist forskningsfelt. Ettersom metoden åpner for større variasjon i datamaterialet, vil også flere aspekter ved tematikk inkluderes, noe som kan gi økt mulighet til å kombinere elementer som ikke har blitt kombinert før (Clegg et al., 2013). På den andre siden, gir større variasjon en mindre presis beskrivelse av fenomenet som undersøkes, så viktigheten av å oppnå riktig nivå av presisjon i forhold til dybden/kompleksiteten blir desto viktigere for å sikre kvaliteten i studien, og at den måler det den sier at den skal måle (Thagaard, 2009). Dette begrunner valget av en narrativ litteraturstudie, da fleksibilitet i utvelgelsesprosessen vil gi de mest relevante artiklene for å generere ny forståelse rundt et lite utforsket tema.

### 3.2.1 Gjennomføring av litteratursøk

Et av de aspektene som skiller en narrativ litteraturstudie fra en systematisk, er det at det finnes en relativt liten forskningsbase på hvordan en narrativ studie skal gjennomføres. Dette kan tolkes som at frihetsgraden og fleksibiliteten øker, og samtidig som at behovet for transparens, klarhet og å begrunne metodologiske valg øker (Hart, 2018). Green et al (2006) viser til at det ikke finnes noen låst struktur på hvordan et metodekapittel i en narrativ litteraturstudie skal gjennomføres, dermed vil denne studiens metodekapittel fokusere på nøye beskrive hvilke valg og



betraktninger som har innvirket innhenting av datamaterialet, samt hvilke konsekvenser disse vil ha for kvaliteten og reliabiliteten til studien.

For å få tilgang til relevant data kombinert med tilstrekkelig med data for å gjøre en analyse ble behovet for databaser vurdert flere ganger, før det falt på søkemotoren og samledatabasen Oria via Universitetet i Oslo (UiO). Avgjørende faktorer for dette valget var at databasen inkluderer flere store internasjonale databaser og tidsskrifter, samt en tilstrekkelig evne til å avgrense søket etter inklusjons- og eksklusjonskriteriene som omtales i neste segment. Begrunnelsen falt også på at treffene i databasen er tilgjengelige for studenter ved UiO og at universitetet kunne tilby en reliabel VPN løsning for av-campus arbeid. Forskningsåret 2020-2021 har medført at datainnsamling kun har foregått av-campus, grunnet en force majeure i form av Korona-pandemien i Norge.

Det ble gjennomført ett søk i Oria for å hente inn forskningsartikler. Dette søket ble definert av kriterier for inklusjon og eksklusjon. Kriteriene var som følger: (1) artiklene måtte være fagfellevurderte, (2) artiklene måtte være på engelsk, (3) artiklene måtte ikke være eldre enn 20 år gamle, (4) tematikken måtte være relevant, det vil si omtale en eller flere faktorer som kan påvirke motstand mot organisasjonsendringer.

Søket ble gjort med setningen [Tittel: «resistance to organizational change» ELLER «resistance to organisational change»] og resulterte i et treff på 74 artikler. Dette søket ble gjort med utgangspunkt i at studien vil se på et relativt stort område (organisasjonsendringer), avgrenset til motstand mot organisasjonsendringer. Dermed ville et tittel-søk gi mest mulig presisjon i funn og resultater, og begrense antall treff til et håndterlig antall. Dette viste seg å fungere godt ettersom ingen av de 26 utvalgte artiklene for dypere analyse ble screenet på grunn av innhold.

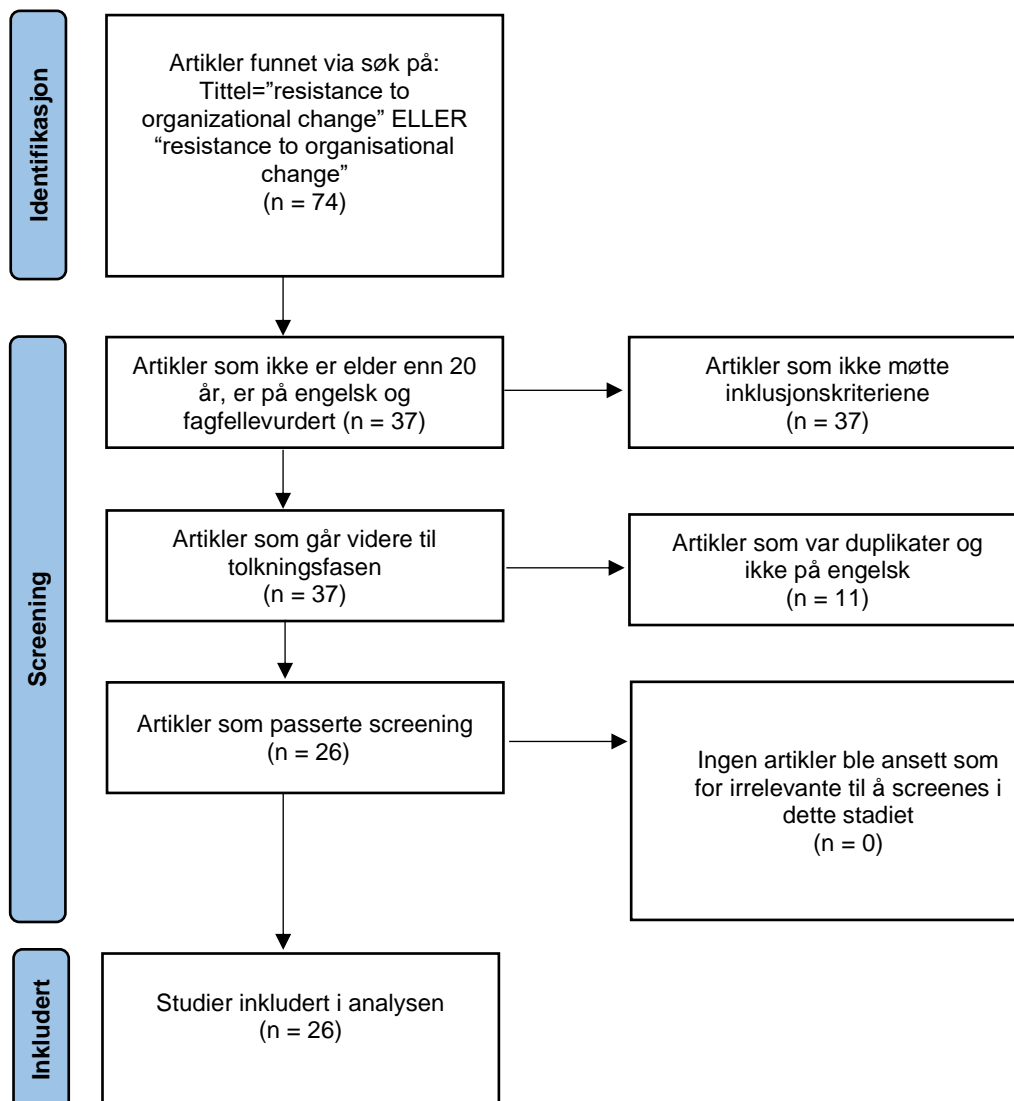
Den første avgrensningen (1), (2) og (3) reduserte antallet artikler fra 74 til 37, mens ytterligere screening av duplikater og andre språk enn engelsk som ikke ble filtret ut tok antallet til **26 artikler**. Samtlige av disse artiklene ble videre inkludert etter en dypere analyse. Det fremstår som at tittel-søket var en ledende faktor til dette, da kravet var at tematikken skulle omtales i tittelfeltet til forskningsartikkelen. Prosessen illustreres i detalj i figur 1.

Begrunnelsen for at litteratursøket kun tar for seg organisasjonsendringer og motstand på generell basis er at studien vil fremstå som selvstendig, slik at nye

inntrykk og vurderinger får en god balanse mellom å bygge på tidligere forskning og å utvikle ny kunnskap. Med dette kan studien teste det nye teoretiske rammeverkets fruktbarhet ved å koble den opp mot et «nøytralt felt».

Inklusjonsfaktor (1) ble satt for å sikre en viss kvalitet i datamaterialet, i lys av å sikre kvalitet i studien. Spesielt da samtlige av kildene studien bygger på er sekundære kilder, og derfor vil bli tilført et ekstra nivå av tolkning i en analyse av sekundærlitteratur (Hart, 2018). Faktor (2) ble satt for å begrense treffene og til et språk som kunne analyseres av forsker. Lignende test-søk på Norsk gå ingen relevante treff. Faktor (3) ble også satt for å begrense antall treff, men også for å balansere det å få inn nyere og moderne kilder, med klassiske og innflytelsesrike verk på feltet. Begrunnelsen for at et så høyt årstall ble satt er også den at studiens teorikomponent er relativt oppdatert, slik at undersøkelsen både kan fatte kompleksiteten over tid, men samtidig ha basis i oppdatert forskning. Faktor (4) ble satt som et relativt løst krav, slik at det skulle være relativt åpent for hva som skulle komme videre til analysen. Dette begrunnes i at studien ønsker å gi et helhetlig og oversiktlig bilde av alt som kan knyttes til barrierer for endring i den utvalgte litteraturen. Dette lar seg også gjøre da avgrensningen frem til nå hadde gitt et relativt lite og fokusert datamateriale.

Figur 1: Flyttdiagram for prosessen i litteratursøk og utvelgelse



All data ble samlet inn den 15. april 2021, klokken 12:00, via [www.uio.ora.no](http://www.uio.ora.no).

### 3.3 Datas pålitelighet og gyldighet

Ettersom studiens forskningsmetode ikke følger mange rigide eller låste kriterier for prosess eller analyse (Green et al., 2006), er det derfor viktig å begrunne metodologiske valg og hvorfor disse løsningene var best for studiens formål. I det følgende vil det redegjøres for og drøftes inn mot studien de ulike sidene av pålitelighet og gyldighet som angår denne type forskning.

Hvilke kriterier som skal stilles til undersøkelsen varierer fra studie til studie, da det er en konkret vurdering opp mot forskningens utforming og tematikken som skal undersøkes (Thagaard, 2009). Narrativ litteraturstudie faller innenfor kategorien

kvalitativ forskningsmetode. Den kvalitative tradisjonen karakteriseres ved at det ikke finnes noen felles tilnærming til å forklare verden, men heller et dirrende og konkurrerende felt med mange motsetninger og ulike perspektiv - Kvalitativ forskning er hvordan man lærer om vår sosiale virkelighet (Brinkmann et al., 2014). Samme kilde viser til at denne type forskning har som formål å utforske, beskrive og forklare sosiale fenomener, og sentralt for denne studien, å bygge en dypere forståelse rundt et aspekt ved vårt sosiale liv. En kvalitativ tilnærming har med det blitt valgt ut for å besvare problemstillingen, ettersom den er best egnet til å forske i dybde og kompleksitet innenfor et forskningsområde. I relasjon til kvantitativ forskning, som går i bredden og identifiserer mønstre på overordnet plan, ville dette også vært en interessant tilnærming til oppgaven. Likevel, kan valget av kvalitativ tilnærming begrunnes i at problemstillingen allerede er ganske spisset, da den fortsetter der tidligere studier og litteratur har identifisert et gap i litteraturen. En kvantitativ studie kunne derimot vært neste steg i analysen, hvis formålet var å kunne generalisere funnene på tvers av områder. Valget av narrativ litteraturstudie som metode medfører styrker og svakheter for forskningen, data og konklusjonene som trekkes ut fra den (Green et al., 2006). Disse vil det gås mer spesifikt inn på i det neste segmentet.

En av svakhetene ved bruk av sekundærdata er at de baserer seg på kunnskap som allerede er vurdert av andre forskere (Thagaard, 2009). Dette medfører at det er ilagt tolkninger og mening inn i funnene før den tolkes videre av forskeren. Dette betyr at forskeren kommer ett hakk lengre unna den objektive «sannheten» eller primærkilden (Brinkmann et al., 2014). Dette er viktig å ta til betraktning når datamaterialet tolkes. Dette vil derfor implisere at det vil være en relativt lengre distanse fra forskeren og fenomenet som undersøkes i en litteraturstudie, da forfatterne av sekundærkildene vil ha operert etter forskjellige antakelser og paradigmer selv (Hart, 2018). Hvis denne undersøkelsen hadde for formål å beskrive et fenomen så naturalistisk som mulig, ville dette ha vært en stor svakhet ved designet. I denne studien derimot er formålet å gi et bilde av hvilke tolkninger som har blitt gjort av ulike motstand mot endring. Det studien dermed gjør at den ønsker å samle det ulike meningsinnholdet som er ilagt begrepet andre forskere på feltet, og identifisere mønstre og fellestrekk blant dem. Dette gjør også at litteraturstudier kan trekke konklusjoner basert på kompliserte datamengder de ikke har direkte forståelse for, ved å se på hvordan andre har tolket de (Brinkmann et al., 2014). Dette øker

derfor behovet for å empirisk teste konklusjonene gjort i disse studiene i etterkant, for å undersøke kvaliteten i deres oppfattelse av virkeligheten (Hart, 2018).

Validitet er knyttet til hvor godt en studie faktisk beskriver det den sier at den skal beskrive (Thagaard, 2009). Styrken til den narrative litteraturstudien er derfor at den har fleksibiliteten og dataomfanget til å kunne gi et godt bilde på et fenomen gjennom sekundære kilder. Samtidig vil svakheten være at det kan stilles spørsmål til validiteten til primærkildene studien bygger på, og hvordan det er vanskelig å bekrefte denne uten empirisk testing (Green et al., 2006). Det viktigste tiltaket i denne studien for å sikre god validitet har vært å benytte et tittel-søk i databasene, for å få mest mulig presisjon i innhenting av data relativt til hva det sies at det skal forskes på. Reliabilitet er også en viktig faktor for kvalitet i forskning. Reliabilitet i forskning knyttes til reproduksjonsverdien eller forutsetningen studien har for å kunne gjentas med like forutsetninger og komme frem til de samme konklusjonene (Thagaard, 2009). En narrativ litteraturstudie har sin styrke i sin fleksibilitet, men kan som konsekvens lettere utfordres på generaliserbarhet til liknende og andre situasjoner, da det er desto vanskeligere å bekrefte dens funn uten empiri direkte knyttet til problemstillingen. For å sikre god reliabilitet legges det økt fokus på transparens og hvordan de ulike fenomenene og begrepene i studien har blitt tolket underveis i studiens underkapitler. Samtidig er det viktig å analysere både det studien forventet og ikke forventet å finne, da dette skaper kontinuitet mellom forventninger og faktiske funn. Dette er også basisen for utformingen av tabell 2 og 3 i gjennomgangen av funn i neste kapittel.

### 3.4 Analytisk tilnærming

Studiens analytiske tilnærming baserer seg på å bryte ned artiklene identifisert i litteratursøket ned i tre tabeller, for å utlede hvor de er forskjellige og hvor de er like. Det blir også gjort et skille basert på hva forskningsartiklene har til hensikt å undersøke og hvilket utgangspunkt eller paradigme de kommer fra. På denne måten gis det et bedre bilde på hvor forskningen kommer fra, hvor den vil, og hvor den endte opp. Som er de tre dimensjonene for forståelse i den kritiske analysen.

Vedrørende metoden i det praktiske analysearbeidet, vil den gå fra det generelle til det spesifikke basert på hva som er mest relevant for kunnskap. Det vil si at etter en forståelse av læring-avlæring-endring er etablert i teoridelen, vil denne testes opp

mot motstandsaspektet av endringslitteraturen. Analysen vil derfor orienteres etter å kunne (1) identifisere organisasjonsendringer (b) bryte disse ned til motstand mot endring (c) bryte disse ned til Individuelle barrierer for avlæring (d) bryte disse ned til hvilke av disse barrierene avlæringsmodellen kan hjelpe med. Analyseprosessen illustreres videre i det neste kapittelet gjennom bruken av tre tabeller.

## 4. Gjennomgang av funn

Dette delkapittelet vil legge frem funnene fra artiklene i litteratursøket. Innledningsvis vil artiklenes metode og tilnærming redegjøres for, slik at vi får et bilde på hvordan studiene er utformet. Videre vil det legges frem hvilket utgangspunkt artiklene har og hva de fokuserer på, slik at vi kan si noe om hvordan studien er vektet. Avslutningsvis vil tematikk og hovedfunn redegjøres for, sammen med hvilke slutninger som har blitt gjort med tanke på oppgavens problemstilling.

### 4.1 Metodiske utgangspunkt, respondenter og geografisk spenn

Dette kapittelet vil utgjøre en gjennomgang av de viktigste aspektene ved litteraturen som har kommet opp i litteratursøket. Den første tabellen vil presentere den metodiske tilnærmingen til de ulike studiene og hvordan de har blitt gjennomført. Den andre tabellen vil gjennomgå de ulike studiene sitt utgangspunkt og hvilken tematikk de skriver om. Til sist, vil den tredje tabellen rettes litt mer inn mot problemstillingen og se på hvilke utgangspunkt studiene hadde for å undersøke OE, hvilke hovedfunn de presenterer og hvilke potensielle barrierer for organisasjonsendring som dukker opp.

Forskningsartiklene i tabellen er satt opp etter rekkefølgen de dukket opp i under litteratursøket for å speile forskningsprosessen mer nøyaktig.

Tabell 1: Oversikt og metode

Kilde	Metode	Datapunkter for innsamling	Analyseobjekt	Land/soner
Furst og Cable (2008)	Spørreundersøkelse	101 ansatte	Industrifirma og finansfirma	USA
Thomas og Hardy (2011)	Litteratur-review	Management-litteratur på motstand mot organisasjonsendringer	Forskningsartikler og relevant litteratur	N/A
Oreg (2006)	Spørreundersøkelse	177 ansatte, 17 semi-strukturerte intervjuer med ansatte og ledere	Organisasjon i forsvarsindustri	Israel, forsvarsindustri
Van Dam et al (2008)	Spørreundersøkelse	235 brukbare besvarelser	To «housing corporations» under en sammenslåing	Nederland
Erwin og Garman (2010)	General review	Publisert forskning i fagfelle-vurderte journaler siden 1998	Forskningsartikler og relevant litteratur	N/A
Battilana og Casciaro (2013)	Kvantitativ – longitudinelle case-studier	68 endringsinitiativ	NHS	England
Stanley et al (2005)	Spørreundersøkelse	766 ansatte	Organisasjoner i en endringsprosess	Canada
Andersén og Andersén (2014)	Litteratur review	Relevant litteratur for RTOC og «sosial representasjonsteori»	Forskningsartikler	N/A
Schweiger et al (2018)	Intervju, «expert modelling», «group modelling», induktiv case-studie	10 ansatte totalt fra toppledelsen, mellomledelsen og lavere nivå-ledelsen	Større organisasjon	Østerrike
Mathews og Linski (2016)	Konseptuell analyse	Moderne litteratur på RTOC	Forskningsartikler og relevant litteratur	N/A
Cinite og Daxbury (2018)	Kvantitativ studie, survey	Fire avdelinger med totalt 583 ansatte	Fem offentlige avdelinger	Canada

Veloso-Besio et al (2019)	Kvasi-eksperimentell og spørreundersøkelse	15 ledere, 7 i forsøksgruppe, 8 i kontrollgruppe, 55 ansatte	Offentlig organisasjon	Chile
Repovs et al (2019)	Kvalitativt review	Litteratur på klarhet for endring og motstand mot endring	Forskningsartikler og relevant litteratur	N/A
Chung et al (2012)	Survey	419 ansatte	Tre stor-skala produksjonsselskap	Taiwan
Georgalis et al (2015)	Survey	100 ansatte	Internasjonalt finansselskap	Australia
Sabra og Aamar (2019)	Case-studie, spørreundersøkelse	114 ansatte	Oljeselskap	Yemen
Bovey og Hede (2001a)	Survey	615 ansatte i arbeidsstyrken	Ni organisasjoner hvilket besto av statlige selskap og forvaltningsorgan, og store private selskaper	Australia
Bovey og Hede (2001b)	Survey	615 ansatte i arbeidsstyrken	Ni organisasjoner hvilket besto av statlige selskap og forvaltningsorgan, og store private selskaper	Australia
Bateh et al (2013)	Konseptuelt review	Litteratur på RTOC	Forskningsartikler relevant og litteratur	N/A
HRM International Digest (2020)	Review av en annen studie med kvasi-eksperimentell metode og spørreundersøkelse	15 ledere og 77 ansatte	Helsesektoren	Chile
Adriaenssen og Johannessen (2016)	«Konseptuell generalisering», litteratur review	Litteratur på beslutningstaking under usikkerhet	Forskningsartikler og relevant litteratur	N/A



Milani et al (2008)	Kvalitativ studie	Ulike sub-systemer i organisasjonen	Serviseeselskap	Canada
Szabla (2007)	Survey	680 ansatte	Fagforeningsarbeidere	USA
Danisman (2010)	Case-studie, basert på observasjoner	1 leder, 10 ansatte på kontor, over 100 ansatte på byggeplasser	Konstruksjonsselskap	Tyrkia
Senaratne og Kuruwita (2010)	Case-studie, basert på observasjoner og intervjuer	Ansatte, antall oppgis ikke	Konstruksjonsselskap	Sri Lanka
Moradpour et al (2017)	Spørreundersøkelse, deskriptiv-korrasjonell	156 ansatte	Sykepleie på utdanningsentre	Iran

Basert på denne tabellen kan vi observere at: (1) Forskningsmetoder varierer stort, men utformes som regel som enten en spørreundersøkelse eller survey, hvor bredde står i fokus (20), eller case, intervju eller observasjon hvor dybde fokuseres på (6). Dette gir et inntrykk av at litteraturen både gir oversikt bilde og dypere, mer nyansert bilde av problematikken de alle har til felles, da motstand mot organisasjonsendringer.

(2) Det kan også observeres at det stort sett er ansatte som står i fokus for undersøkelsen med en total på 4 111 direkte forsknings-subjekter (dokumentert), og 26 ledere (dokumentert). Dette vil ikke nødvendigvis si at besvarelsene er vektet mot ansattperspektivet, da flere av studiene spesifiserer hva som er ledelsens besvarelser, og to av studiene ser på ledere alene. Det kan likevel slås fast at kvantitativ data som er samlet inn i stor grad vil omfatte ansattes meninger og svar.

(3) Fra analyseobjektet, eller hva slags type organisasjon, sektor eller litteratur i dette tilfellet, ser man at det er et stort spekter av forskjellige virksomheter, gjerne fordelt over privat og offentlig, eller større og mellomstort. Med tanke på litteraturen tenderer det til samtlige studier benyttet seg av det de oppgir som og argumenterer for er relevant litteratur. Dette viser at det kan innhentes informasjon om et stort spekter av ansatte og delvis ledere.

(4) Geografisk sett er studiene spedt over hele verden, med seks i Nord-Amerika, fire fra Europa, tre fra Midtøsten, tre fra Oceania (Australia), to fra Sør-Amerika (Chile), og to fra Asia. Dette tyder på en viss evne til å generalisere funnene på tvers av geografiske områder.

(5) Det har også blitt gjennomført syv litteraturstudier eller review, hvilket har tatt stilling til det teoretiske og konseptuelle aspektet ved hva RTOC egentlig består av. Dette gir et sett med forskjellige syn og operasjonaliseringer av hva motstand er og hvordan den fungerer. Dette gir studien et godt grunnlag til å problematisere selve motstandsbegrepet og trekke ut hva som fremstår som det viktigste og mest relevante.

#### 4.2 Funn og konklusjoner i artiklene

Den tabellen nedenfor viser hvordan vi ønsker å få et bilde på kompleksiteten rundt RTOC eller andre typer motstand. Ved å gjøre den analysen som er ført opp i tabell 2, kan man se hvilken tematikk og forklaringer som anvendes for å beskrive utgangspunktene. Dette gir et bilde på hvilke forklaringer som brukes for å beskrive hvilke utgangspunkter og hvilke aspekter ved organisasjonsendring og motstand. Det gir også et bilde på hvilke forventninger forskningen hadde før selve studien og hvordan dette relateres til funnene og konklusjonene i dem.

Tabell 2: Utgangspunkt sammenlignet med hva som ble inkludert

Kilde	Utgangspunkt	Hva som Inkluderes / operasjonalisering
Furst og Cable (2008)	Ledelsens innflytelse på ansattes RTOC.	Leder-ansatt relasjonen, attribusjonsteori.
Thomas og Hardy (2011)	RTOC generelt.	Demonisering og feiring av OE, Maktrelasjoner, «organizational becoming».
Oreg (2006)	Personlighet, kontekst og RTOC.	Jobbtilfredshet, organisasjonsdedikasjon, intensjon om å forlate organisasjonen.
Van Dam et al (2008)	Dagligdags kontekst og RTOC, leder-medlem relasjon, utviklingsklima og karakteristikk ved endringsprosesser.	Dedikasjon, deltakelse og tillit til ledelsen, åpenhet for endring og «organizational tenure».
Erwin og Garman (2010)	RTOC, forskning og praksis.	Kognitive, affektive og atferdsmessige faktorer, åpenhet for endring, tillit til ledelsen, trusler og fordeler med endring, kommunikasjon, forståelse, deltakelse, ledelsesstiler.
Battilana og Casciaro (2013)	RTOC, og relasjoner og nettverk i organisasjonen.	Makt, Roller, Forhold til nøkkelpersoner i endringsprosessen.
Stanley et al (2005)	Ansattes skepsis, kynisme og RTOC.	Kynisme vs. skepsis, tillit til ledelsen, personlige og situasjonelle faktorer.
Andersén og Andersén (2014)	RTOC og sosial representasjonsteori.	Handlinger og holdninger som følge av sosiale samkonstruksjoner.
Schweiger et al (2018)	System-dynamisk modell og RTOC, rollen til «deltakende strategier».	Problematiserer hvorvidt RTOC er positivt eller negativt, feedback-loops.
Mathews og Linski (2016)	Re-evaluering av RTOC.	Problematiserer hvorvidt RTOC er positiv eller negativt, motivasjon.
Cinite og Daxbury (2018)	Atferdsmessige faktorer ved RTOC.	Ansattes uttalelser om endringene, bekymringer rundt endringer.
Beatriz Veloso-Besio et al (2019)	Effektiviteten av trening av ledere i positiv psykologi og sosiale ferdigheter for å imøtekomme RTOC.	Arbeidsmotivasjon og organisasjonsklima.
Repovs et al (2019)	Individuell åpenhet for og motstand mot OE.	Motstand som atferd og motstand som holdning.

Chung et al (2012)	Kognitiv fleksibilitet sin innvirkning på RTOC.	Tre kognitive «personlighetstrekk»: fleksibilitet, innsikt og selv-refleksjon, tre former for RTOC: affektiv, kognitiv og atferdsmessig.
Georgalis et al (2015)	Karakteristikker ved endringsprosesser og RTOC, ansattes oppfattelse av rettferdighet.	Tillit til ledelsen, leder-medlem relasjonen, deltakelse, informasjon.
Sabra og Aamar (2019)	RTOC, ulikheter blant kulturer.	Effektiv kommunikasjon, tillit til ledelsen, deltakelse.
Bovey og Hede (2001a)	RTOC og rollen til forsvarsmekanismer.	Adaptive og ikke-adaptive mekanismer i individuell motstand mot endring, intensjon om å motstå endring.
Bovey og Hede (2001b)	RTOC og rollen til kognitive og affektive prosesser.	Forskjellene mellom irrasjonelle ideer, følelser og RTOC
Bateh et al (2013)	Ansattes RTOC.	Klarhet for endring, lederskapseffektivitet, dedikasjon til endringer, deltakelse, roller og kompetanse.
HRM International Digest (2020)	Lederopplæring i positiv psykologi og sosiale ferdigheter for å redusere RTOC.	Arbeidsmotivasjon, organisasjonsklima og ansatt-leder relasjonen.
Adriaenssen og Johannessen (2016)	« <i>Prospect theory</i> » som forklaring på RTOC, implikasjoner for ledelse/management.	Ledelsesstrategier for reduksjon av RTOC, gjennomføring av endring.
Milani et al (2008)	Beslutnings-basert tilnærming for å måte menneskelig atferdsmessig RTOC i strategisk planlegging.	Interne og eksterne faktorer ved organisasjonen.
Szabla (2007)	Multidimensjonalt syn på RTOC, utforsker kognitive, emosjonelle og intensjonelle responser til planlagt endring, ledelsesstrategier.	Tre former for motstandsattferd; kognitiv, emosjonell og intensjonell, og tre typer ledelsesstrategier; faktaorientert, inkluderende og maktsentret.
Danisman (2010)	Kulturbasert RTOC.	Sosiale kulturer i organisasjonen, verdier i organisasjonen, implementering av ledelsesavgjørelser.
Senaratne og Kuruwita (2010)	RTOC i bygningsbransjen.	Proaktiv endring, motstand mot kritiske endringsprosesser.
Moradpour et al (2017)	Forholdet mellom selv-lederskap og RTOC.	Deltakelse, alder og jobberfaring.

Denne inndelingen av forskningslitteraturen forteller oss at det er stor variasjon i de ulike tilnærmingene til motstand mot endring i dette datasettet. Dette inntrykket forsterkes når de sammenlignes med hvordan RTOC operasjonaliseres eller hva som inkluderes i begrepet. Det kan i en grov analyse observeres 12 forskjellige utgangspunkt for RTOC: Ledelse, generell, personlige faktorer, kontekst, leder-ansatt relasjon, endringsprosesser spesifikt, forskning og praksis, atferdsmessig, kognitive faktorer, affektive faktorer, rettferdighet og kultur. Til sammenligning gir disse 12 tilnærmingene til sammen et utvalg på 23 faktorer som inkluderes eller brukes i operasjonaliseringen av motstand, i veldig forenklet forstand. Dette forteller oss derfor at det er stor variasjon i tilnærmingene innad i utvalget. Observasjonene fra tabell 2 vil sammenfattes med observasjonene i tabell 3 for å gjøre en mer helhetlig oppsummering rundt tematikken.

I tabell 3 gjøres det en stikkpunktsoppsummering av de ulike studiene sine utgangspunkter og funn i relasjon kun til OE. Disse to vil utgjøre et kortfattet review av de ulike artiklene i seg selv. I tillegg vil den tredje kolonnen vise hvilke barrierer for organisasjonsendring som etter analysen fremstår som mest prominente i artikkelen. Analysen vil med det baseres på de tre tabellene, og sammenligningen av hvilke barrierer som fremstår som spesielt fremtredende.

Tabell 3: Studienes innledende fokus på OE sammenlignet med deres hovedfunn og kunnskapsrelaterte barrierer som egen analyse har identifisert.

Kilde	Utgangspunkt for motstand mot OE	Hovedfunn	Barrierer for OE
Furst og Cable (2008)	Forholdet mellom sjefers påvirkningstaktikker og ansattes RTOC.	Ansattes motstand reflekteres av leder-ansatt relasjonen og påvirkningstaktikken leder bruker.	Tillit/relasjon til leder eller ledelsen.
Thomas og Hardy (2011)	Alternativ måte å se på motstand mot endringer.	To klassiske syn, «demonizing» av endring og «celebration» av endring kan utfordres, makt-motstand relasjonen ligger i sentrum for organisasjonsendringer, RTOC kan påvirkes av dag-til-dag aktiviteter.	Makt og status, meningsdannelse. påvirkes av maktrelasjoner, tillit til ledelsen.
Oreg (2006)	Hvordan se personlighet, kontekst og RTOC sammen.	Personlighet og kontekst var viktige faktorer i holdninger til store organisasjonsendringer, disse var igjen påvirket av (1) jobbtilfredshet, (2) dedikasjon til organisasjonen og (3) intensjon om å slutte.	Negative følelser rundt endringen som følge av personlighet, måten informasjon prosesseres.
Van Dam et al (2008)	Arbeidshverdagen i lys av RTOC, rollen til leder-medlem relasjonen, utviklingsklima og karakteristikk ved endringsprosessen.	Leder-ansatt relasjonen, godt utviklingsklima, mye informasjon og mulighet til å delta reduserer motstand mot endring.	Tillit til ledelsen, delaktighet og innsikt i endringsprosessen.
Erwin og Garman (2010)	Hvordan endringsagenter og ledere kan adressere individuell motstand mot OE.	Individuell motstand kan brytes ned til kognitive og affektiv RTOC, rammeverk for å forstå individuell RTOC, kan ikke si noe om årsakssammenhenger.	Kognitiv, affektiv og atferdsmessig individuell motstand, tillit, ledelsesstiler, forståelse, jevnhet/konsistens i ledelsen, deltakelse, ledelse-ansatt relasjonen,

			kommunikasjon, åpenhet for endring, irrasjonelle tanker.
Battilana og Casciaro (2013)	Endringsagenter sin rolle i nettverk, usikre eller uenige innflytelsesrike personer i endringsprosessen.	Endringsagenter kan dra fordel av å påvirke innflytelsesrike personer i organisasjonen som er usikre vedrørende endringen, RTOC kan økes hvis uenige personer er for tett på endringsagenten.	«Fence sitters», endringsagenters uformelle posisjon i nettverk.
Stanley et al (2005)	Hvordan skepsis og kynisme er forskjellig, og påvirker RTOC ulikt.	Skepsis var relatert til antakelser om ledelsens evne til å gjennomføre OE, kynisme mot ledelsen generelt kan kobles til RTOC, kynisme korrelerte negativt med tillit til ledelsen.	Tillit til ledelsen, skepsis, kommunikasjon, endringsspesifikk kynisme, mistro til motiver bak handlinger (deres definisjon av essensen i kynisme).
Andersén og Andersén (2014)	Hvordan sosial representasjonsteori kan brukes til forstå RTOC.	Tre interrelaterte objekter: Organisatoriske prosesser, før-endringssituasjonen og etter-endringssituasjonen, disse blir samkonstruert i sosiale kontekster, RTOC er et komplekst konsept.	Holdninger til endring er noe som sosialt konstrueres mellom alle aktørene i endringsprosessen.
Schweiger et al (2018)	To måter å se på RTOC, tradisjonelt: en hindring til vellykket endring, moderne: verdifull kilde til organisasjonsutvikling.	RTOC er ikke nødvendigvis en negativ ting for organisasjonens suksess.	Kompleksitet i RTOC begrepet, alernativ tilnærming til motstand som barriere til OE, personlige interesser, deltakende strategier.
Mathews og Linski (2016)	Reevaluerer av RTOC gjennom «PHG» Primary Human Goods: handlinger eller tilstander man har indre drifter mot, og «GLM» Good Life Model: Indikatorer på personlig velferd,	RTOC er ikke et problem forårsaket av individene i virksomheten, som må overkommes for å oppnå endring. Heller at RTOC er et resultat av at noe forstyrrer individuell PHG. Identifisering	PHG (interne drifter mot ønsket atferd eller tilstand), personlige interesser.

	eksempelvis «indre ro» eller «glede».	av PHG slik at de ikke forstyrres er kritisk for suksessfull OE.	
Cinite og Daxbury (2018)	Atferdsmessige faktorer knyttet til dedikasjon til organisasjonen og RTOC.	Ansatte motstår endringer ved å uttale sine bekymringer til andre, de som er dedikerte til organisasjonen vil trolig utale seg til andre over dem i hierarkiet i tillegg.	Dedikasjon til organisasjonen, uttalelse av bekymringer som motstand.
Beatriz Veloso-Besio et al (2019)	Opplæring av ledere i positiv psykologi og sosiale ferdigheter for å bedre håndtere RTOC, dette i relasjon til deres nærmeste ansatte (under leder i hierarkiet).	Et effektivt treningssystem for ledere, under en organisasjonsendingsprosess, vil kunne øke de ansatte direkte under lederen sin arbeidsmotivasjon og bedre deres organisasjonsklima.	Ansatt-leder relasjonen, sosiale ferdigheter, positiv psykologi.
Repovs et al (2019)	Review av klarhet for endring og motstand mot endring.	Motstand kan forstås som atferd og som holdning. motstand og klarhet for endring deler røtter i holdninger og burde derfor sees i sammenheng, ikke som motsetninger.	Åpenhet for endring, skille mellom atferd og holdning.
Chung et al (2012)	Kognitive «personlighetstrekk» og RTOC, brutt ned i tre aspekter: (1) kognitiv fleksibilitet, (2) innsikt og (3) selv-refleksjon. Kombinert med tre former for RTOC: (1) affektiv, (2) kognitiv og (3) atferdsmessig motstand.	Innsikt og selv-refleksjon var «fasilitatorer» for kognitiv fleksibilitet. Kognitiv fleksibilitet var negativt korrelerende med alle de tre formene for RTOC. Affektiv og kognitiv motstand korrelerte positivt med atferdsmessig motstand, mens affektiv motstand korrelerte positivt med kognitiv motstand.	Kognitive personlighetstrekk som tre faktorer, tre typer motstand mot endring.
Georgalis et al (2015)	Hvilken rolle vil de ansattes oppfattelse av rettferdighet ha å si for RTOC.	Leder-medlems-utvekslingen var den viktigste faktoren for predikering av motstand.	Ledelse av ansattes oppfattelse av rettferdighet, kunnskap om prosesser, tar



		Informasjons-basert rettferdighet var den viktigste mediatoren for leder-medlem-utvekslingen.	ansattes bekymringer til hensyn.
Szabra og Aamar (2019)	Et flerdimensjonalt syn på RTOC i relasjon til planlagte endringer.	Oppfattelsen/fortielsen av planlagt endring påvirket kognitive, emosjonelle og intensjonelle responser fra de ansatte. Ledelsesstrategier som oppfattes som faktaorienterte og/eller inkluderende genererer mindre motstand enn maktorientert lederskap.	Oppfattelsen av planlagte endringer, kognitiv-, emosjonell- og intensjonell respons, oppfattelsen av ledelsens endringsstrategi.
Bovey og Hede (2001a)	Adaptive og ikke-adaptive forsvarsmekanismer for individuell motstand mot endring.	Fem ikke-adaptive faktorer korrelerte positivt med intensjon om å motstå endring (atferdsmessig motstand): (1) projection, (2) Acting out, (3) Isolation of affect, (4) dissociation og (5) denial. Den eneste adaptive faktoren som korrelerte negativt var humor.	Forsvarsmekanismer, psykologiske faktorer, individuelle og organisatoriske barrierer/faktorer, ubevissthet.
Bovey og Hede (2001b)	Relasjonen mellom irrasjonelle ideer, følelser/affekt og RTOC.	Irrasjonelle ideer var positivt korrelerende med atferdsmessig intensjon om å motstå endringer, dette kombinert med følelser forklarer 44% av variansen i atferdsmessig motstand.	Individuelle og organisatoriske barrierer/faktorer, kognitive faktorer, ubevissthet.
Bateh et al (2013)	RTOC og viktige typer av den som organisasjoner må adressere i en endringsprosess.	Ansatte trenger omfattende informasjon om bakgrunnen, prosessen og konsekvensene av organisasjonsendringer. Viktig å skape klarhet for endring og organisasjons-	Klarhet for endring, lederskapseffektivitet, deltakelse, roller.

		dedikasjon for å gjøre de ansatte til aktive bidragsyttere for en vellykket OE.	
HRM International Digest (2020)	Opplæringen av ledere i positiv psykologi og sosiale ferdigheter som strategi for å redusere RTOC.	Styrking av leders positive psykologi og sosiale ferdigheter medførte økt ansattopplevelse av arbeidsmotivasjon og bedret organisasjonsklima, trolig mye på grunn av en styrket leder-ansatt-relasjon.	Motstand mot endring kan bli «diffused» av ledere, ansatt-leader-relasjonen.
Adriaenssen og Johannessen (2016)	Prospektteori som forklaring på RTOC.	Individer motstår endring som følge av syv faktorer, sentrert rundt tre aspekter: Beslutningstaking under usikkerhet, «framing» (perspektivtaking) og heuristikker (vaner for tankegang og meningsskaping).	Usikkerhet, framing som hvilket perspektiv de ansatte tar på endringen, snarveier for tenkning (heuristikker).
Milani et al (2008)	Et beslutningsbasert syn for å måle atferdsmessig RTOC for strategisk planlegging.	Ved å bruk av to analyseteknikker kan organisasjonen beregne motstand mot endring underveis i prosessen før en siste avgjørelse tas.	Evne til å analysere motstand mot endring underveis i prosessen.
Szabla (2007)	Respons til planlagt endring på tvers av endringsledelsesstrategier, flerdimensjonalt syn	Det finnes et signifikant forhold mellom oppfattelsen av planlagt implementering- / endringsledelsesstrategi over kognitive, emosjonelle og intensjonelle dimensjoner.	Kognitive, emosjonelle og intensjonelle variabler, mening og forståelse,
Danisman (2010)	Hvorfor endringsinitiativ med gode intensjoner feiler, med tanke på organisasjonskulturen.	Implementeringen av struktur og organisasjonsdesign må aksepteres av kulturen for å kunne lykkes. Motstand som	Verdier i organisasjonen, sosiale faktorer i oppfattelse av endringen, individuelle

		ikke kommer fra individene i seg selv tenderer til å komme fra kulturen. Organisasjonsdesign må tilpasses til kulturen for å lykkes.	reaksjoner kan være basert i kulturen.
Senaratne og Kuruwita (2010)	Ser på bakgrunnen og karakteren bak RTOC, innenfor strategisk OE.	Endringsagenter må være bevisst over fire grupper av faktorer: (1) interesseforskjeller mellom ansatte og ledere, (2) kommunikasjonsbarrierer, (3) organisasjonskultur og (4) et gap i kapabilitet eller evne.	Proaktiv endring, interessekonflikter, kommunikasjon, organisasjonskultur, kapabilitet, deltakelse,
Moradpour et al (2017)	Forholdet mellom selvledelse og RTOC. Undersøkte ledere og mellomledere fra utdanningscentre.	Det er en positiv korrelasjon mellom selvledelse og RTOC. Skåren på selvledelse øker i takt med erfaring i jobben. Økning i alder kunne også knyttes til økt grad av RTOC.	Selvledelse, tillit til ledelsen.

Tabell 3 kan tolkes på flere måter. Merk at tabellen i hovedsak er til veiledende bruk, og i forenklet format for at det skal være enklere å koble analysen til resultatene av studien.

Tabellen gir interessant innsikt på tre måter. For det første, viser den at utgangspunkt – konklusjon og barrierer for endring kan kombineres på mange forskjellige måter. Dette taler for at motstandsbegrepet er svært komplekst og sammensatt. For det andre, viser tabellen at enkelte barrierer går igjen oftere enn andre. Dette gir en indikasjon på at det kan være mulig å utarbeide noen kategorier for å systematisere funnene og kunne besvare problemstillingen på en mer oversiktlig måte. For det tredje, kan det trekkes ut noen tendenser fra denne oppstillingen: (1) Det gjøres funn rundt faktorer som øker eller reduserer motstand. (2) Tillit, makt, meningsdannelse, deltakelse, kognitiv åpenhet og trygghet er spesielt fremtredende og nevnt ofte. (3) Motstand brytes gjerne ned til tre faktorer eller former for motstand, kognitiv,

affektiv/emosjonell og atferdsmessig/intensjonell. (4) Motstandsattferd drives av bakgrunnsfaktorer som meninger, holdninger, følelser og behov.

## 5. Analyse og diskusjon

I dette kapitlet vil oppgaven forsøke å forklare og forstå relasjonen mellom læring, avlæring, i lys av motstand mot endring innenfor det teoretiske rammeverket oppgaven har etablert. Det første forskningsspørsmålet om relasjonen mellom begrepene, vil delvis bli besvart i analysens (5.1) ved at elementer fra teoridelen kombineres for å kategorisere tre ulike typer individuell avlæring. Denne løsningen tas videre til diskusjonen, hvor den settes inn i et rammeverk for individuell læring-avlæring-endring. Denne modellen danner basisen for diskusjonen.

Det andre forskningsspørsmålet rundt motstand, vil besvares i analysens (5.2) basert på litteratursøket og kritisk analyse av de inkluderte artiklene. Spørsmålet vil besvares gjennom et oppsett av hvilke barrierer (og typer motstand) som er mest fremtredende og samlende i litteraturen på motstand mot organisasjonsendringer. Etersom studien baserer seg på individuelle barrierer, vil det også være hensiktsmessig å kategorisere hvorvidt de observerte barrierene er mest sammenfallende med individuelle eller organisatoriske faktorer.

Det skilles mellom individuelle og organisatoriske barrierer ettersom begge er relevante for problematikken, men studien fokuserer i hovedsak på det individuelle aspektet. Disse individ-nivå barrierene vil derfor gå videre til diskusjonen og settes opp mot modellen for individuell avlæring for å besvare det tredje forskningsspørsmålet rundt arbeidet med motstand.

Etter å ha gjennomgått teorien innenfor individuell læring-avlæring-endring, og litteraturen innenfor motstand mot organisasjonsendringer, har det blitt observert mønstre, problematikk og fellestrekk som går igjen. Ved å kritisk analysere disse elementene kan tematikken settes opp på en ny og oversiktlig måte, i lys av problemstillingene som skal besvares. I det følgende vil det settes opp tre former for individuell avlæring i lys av de tre metaforene for læring som ble lagt frem i oppgavens (2.1) og elementene som ble lagt frem om avlæring i oppgavens (2.2).

## 5.1 Hvordan kan individuell avlæring forklares gjennom læring og endring?

### 5.1.1 Avlæring som individ / Individuell avlæring

Til nå har det blitt etablert at læring og avlæring henger tett sammen både på individuelt og organisatorisk nivå. Sammen driver de endring, som sett i Lewin sin modell under det andre steget i en endringsprosess (ref. 2.3.4). Selv om det er uenighet i litteraturen rundt hvordan læring og avlæring henger sammen på et mer prosessuelt nivå, og at individuelle avlæringsprosesser tilsynelatende ikke er svært godt dokumentert i litteraturen, vil en utarbeiding av tre former for individuell avlæring være et av bidragene denne studien gjør til litteraturen. Dette gjøres ved å operere med den antakelsen at læring kan anses som en form for læring, og at den fungerer ved å reverserer læringsprosesser (ref. 2.2.2). Det vil i det følgende utredes tre nye individuelle avlæringsprosesser ut fra de tre læringsprosessene omtalt i (2.1).

### 5.1.2 Avlæring type 1 – «Systematisk avlæring»

I denne første og antatt minst komplekse formen for avlæring, vil det være snakk om «systematisk avlæring», heretter også kalt avlæring type 1. Dette kan illustreres i at metaforen ser på læring som filer og systemer, og hvordan eksplisitt informasjon innkodes. Avlæringsmetaforen vil derfor se på avlæring som målrettet sletting og omstrukturering av disse systemene, ved at man knytter sammen informasjonen på nye måter, og danner nye tankemønstre. Spesielt viktig er rollen til forkunnskaper ved at man knytter disse til nye forbindelser og relasjoner for å avlære. I stedet for å styrke innkoding og tidligere forbindelser er det altså snakk om å målrettet innkode informasjon på andre måter slik at kunnskapen man har om noe endrer seg. I forsøk på å forklare dette enklere kan man si at denne avlæringsprosessen drives av at ny kunnskap «tar plassen» til den gamle, som skal avlæres. Dette skiller dermed avlæring fra «glemsel», hvor prosessen ikke er målrettet og kunnskapen som fjernes ikke nødvendigvis er utdatert eller irrelevant. Type 1 avlæring vil derfor fungere på sitt beste ved at man tar utgangspunkt i forkunnskaper og forståelse, og gradvis kobler disse opp mot ny eller annen tidligere ervervet kunnskap. Det skjer med det en «restrukturering» av hjernens filer og mapper. I lys av det tidligere termostat-eksemplet, vil dette være som å omgjøre måleren fra celsius til fahrenheit. Input av informasjon (innkoding) er den samme, men resultatet (atferden) er en annen. Avlæring type 2 vil dermed kunne føre til episodisk endring gjennom at nye kunnskap

innkodes annerledes, og kontinuerlig endring ved at disse nye innkodingene bygges på og forsterkes over tid.

### 5.1.3 Avlæring type 2 – «Forlate tidligere oppfattelser»

I den andre, og mer komplekse formen for avlæring kan begrepet forstås som å forlate tidligere oppfatninger og virkelighetsforståelse. I lys av metaforen kan dette best forklares som å skrive om din personlige «historie» eller forståelse. Sett i sammenheng med kunnskapssynet vil dette nivået også operere med eksplisitt kunnskap, men det vil være snakk om mer kompleks og sammensatt kunnskap. På bakgrunn av dette er det grunn til å tro at denne typen avlæring kan være vanskeligere å gjennomføre, spesielt med tanke på å gi slipp på personlige sannheter som man har eierskap til fra før. Denne avlæringsprosessen er dermed orientert rundt å restrukturere den eksplisitte meningsdannelsen til vedkommende. Eksempelvis vil dette være å utfordre oppfattelser og fremtvinge forsvarsreaksjoner som må bearbeides. Dette kan trolig skje gjennom en episodisk endring ved at vedkommende opplever et aha-øyeblikk, og skifter meningsdannelsen over til denne nye forståelsen. Kognitiv fleksibilitet vil være en viktig faktor her, da den kritiske fasen i avlæringen er at personen bevisst forlater sitt tidligere standpunkt eller holdning, og relativt permanent endrer atferd som følge av dette.

### 5.1.4 Avlæring type 3 – «Intuitiv og refleksiv avlæring»

Den tredje og siste, mest komplekse formen for avlæring bygger på intuisjon og refleksjon rundt kunnskapen som skal avlæres. Eksempelvis kan det være snakk om en type atferd på arbeidsplassen som må endres, men det vanskelig å sette fingeren på hva den bunner ut fra. Den må altså trekkes fra et dypere, taust nivå opp til et refleksivt plan eller «overflaten». Det er altså kun her man i teorien vil *direkte* kunne behandle taus kunnskap og jobbe for å avlære den. For å spesifisere, vil trolig taus kunnskap påvirkes i de andre stegene også, da vår oppførsel er svært sammensatt og kompleks. Likevel er det i utgangspunktet kun denne tredje formen for avlæring (som en bevisst prosess) som vil kunne brukes i organisasjonssammenheng for å aktivt jobbe mot avlæring og endring. Det som driver avlæring type 3 er bevisstgjøringen av taus kunnskap, holdninger, handlinger og følelser, og hvordan disse bearbeides i eksplisitt form, før de går tilbake til taus status. Dette er i likhet med læringsmetaforen den speiles av, en «runddans» mellom intuitiv forståelse og

evnen til å reflektere over det. Bevisstgjøring står i sentrum for prosessen og hvorvidt avlæring er vellykket eller ikke vil baseres på i hvilken grad personen klarer å artikulere implisitte inntrykk og assosiasjoner, slik at de kan bearbeides. Som eksempelet overfor tilsier vil en klassisk situasjon være at man vil avlære noe man ikke er fullstendig klar over. I praktisk sammenheng vil denne svært kompliserte formen for avlæring være av verdi der man vil avlære holdninger og handlinger som noen kanskje ikke er klar over at de har en gang.

## 5.2 Hvilke individuelle typer motstand og barrierer oppstår i sammenheng med organisasjonsendringer?

For å kunne svare på denne underproblemstillingen i diskusjonsdelen, gjøres det en analyse av hvilke barrierer som har vist seg i faglitteraturen, gjennom litteratursøket. Barrierene eller «motstand mot organisasjonsendring» kan som sagt kategoriseres som individuelle, da enkeltpersoners uttrykkelse av motstand. Eller organisatoriske, hvilket er organisasjonsmessige faktorer bak motstand, som eksempelvis organisasjonskulturen i virksomheten Mathews og Linski (2016). I lys av problemstillingen er det derfor nødvendig å gjøre dette skille, og fokusere på de individuelle barrierene, selv om en større inklusjon av organisatoriske barrierer trolig også ville vært interessant for studien og forståelsen av OE.

Med andre ord legges det frem seks individnivå-barrierer for vellykket organisasjonsendring, slik at det i etterkant kan drøftes hvordan individuell avlæring henger sammen med disse seks, og hva dette kan fortelle oss om forholdet mellom endring og avlæring.

### 5.2.0 Viktig dimensjon: Hvilken type motstand er det snakk om

Litteraturen generelt omtaler for det meste motstand som «atferdsmessig motstand» eller handlinger som har som intensjon å begrense, motstå eller unngå endring, eksempelvis (Senaratne og Kuruwita, 2010). Dette fremstår som det klassiske eller tradisjonelle synet på endringsmotstand, mens andre utvider motstandsbegrepet til flere dimensjoner. Den mest prominente av disse er tredelingen som anvendes blant annet av Bovey og Hede (2001a), (2001b), Chung et al (2012) der motstand kan

anses som kognitiv, affektiv/emosjonell eller atferdsmessig. (1) **Kognitiv** motstand kan forstås som tanker og oppfattelser rundt endringen, eksempelvis gjennom å tvile på lønnsomheten av endringen eller gjennomføringsevnen til ledelsen. (2) **Affektiv** eller emosjonell motstand omhandler følelsesaspektet ved endringen, og negative følelser som eksempelvis sinne og frustrasjon vil føre til motstand. (3) **Atferdsmessig** motstand er igjen den mer klassiske formen for motstand i litteraturen, hvor handlinger og intensjon om å motvirke endringen står i sentrum. Dette kan eksempelvis være å forsøke å overtale kollegaer om at endringen ikke er verdt innsatsen.

Denne dimensjonen gir en ekstra vinkling ved å kunne si noe om hva slags **type motstand** en står ovenfor. Et sentralt element med denne inndelingen er at kognitiv og affektiv motstand ser ut til å drive den atferdsmessige motstanden (Oreg, 2006) som bakgrunnsfaktorer. Dette gir mening ettersom følelser av sinne og frustrasjon potensielt kan føre til motstand i form av atferd som å forsøke å unngå endringsmøter eller ikke ta i bruk ny teknologi. Det åpner også opp for at atferdsmessig endring kan reduseres ved å først redusere den kognitive og affektive motstanden. I praksis vil dette kunne si at eksempelvis ved å endre noens oppfatning av målet for endringen (kognitiv) og forsikre de om at de ikke vil bli negativt påvirket av den (affektivt) vil handlinger som å nekte å bruke software avta (atferdsmessig). Et mer bevisst syn på hvilken type motstand det er snakk om vil kunne gi ledere og endringsagenter indikasjoner på hva som påvirker motstanden (Oleg 2006), hvilket kan brukes til å eventuelt ta stilling til en løsning eller støttetiltak. Hvis den ansatte virker å være om bord med endringen (kognitivt og atferdsmessig), men viser tegn til nervøsitet når emnet tas opp, kan dette være en indikator på det bygger seg opp en affektiv motstand mot endringen.

### 5.2.1 Første barriere: Tillit og lederrelasjon

Barrieren som oppstår som følge av manglende tillit eller forhold til leder og ledelse er kanskje den som omtales flest ganger i utvalget av litteraturen. Manglende tillit til ledelsen assosieres med flere typer motstand, og da spesielt tankene rundt verdien av å gjennomføre endringen rent personlig og for organisasjonen. Dette eksemplifiseres av Oleg (2006), hvor manglende tillit til ledelsen kunne kobles sterkt til affektiv motstand som sinne, frustrasjon og nervøsitet, og kognitiv motstand som manglende tro på endringens verdi, behov for og gjennomføringsevne. Som tidligere



poengtert vil denne affektive og kognitive motstanden drive atferdsmessig motstand, så negative følelser og meninger om endringen vil gi motstandsattferd.

Negative følelser og meninger vil også forekomme hvis ledelsen oppfører seg inkonsekvent og ikke følger de strategiene og planene de selv har lagt for endringsprosessen. Erwin og Garman (2010) kaller dette for en kilde til manglende tro på ledelsen. Dette kan også kobles til skepsis og kynisme rundt endringen i den tredje barrieren. Skepsis i denne sammenhengen defineres av Stanley et al (2005) som tvil rundt evnen til å gjennomføre og klare endringen, og dette kunne knyttes til holdninger rundt ledelsens evne til å gjennomføre endringer. Samme studie viste at effektiv kommunikasjon kan være med på å motvirke dette. Skepsis er dermed knyttet til usikkerhet rundt ledelsen og fremstår som en barriere der det ikke gis nok informasjon fra ledelsen til at de blir oppfattet som endringsdyktige. Skepsis som en barriere handler dermed om usikkerhet rundt ledelsens evne, og hvis ledelsen faktisk har evnen til å gjennomføre endring, kan svak kommunikasjon anses som barrieren som må overkommes (ref. barriere 3). De ansatte vil også vise tegn til kynisme, eller «mistro til motivene bak handlingen» som vil svekke endringsdyktigheten til den ansatte (Stanley et al (2005). Dette vil kunne tyde på at transparens og klarhet rundt motivene bak endringen, må være en del av denne kommunikasjonen fra ledelsen. Dette vil spesielt være viktig for å få med seg skeptiske og kyniske ansatte med på endringen. Hvorvidt ledelsen oppfattes som inkluderende og faktaorienterte vil også redusere motstand, mens oppfattelsen av ledelsen som en maktorientert entitet som kun gjør endringen i kraft av sin posisjon og makt, vil oppleve mer motstand fra partene i endringsprosessen (Thomas og Hardy, 2011).

Stryken i leder-ansatt relasjonen avgjorde hvorvidt lederen lykkes med å tiltak for å redusere motstand hos den ansatte (Furst og Cable, 2008; Erwin og Garman, 2010). Eksempelvis ville tiltak som å gi sanksjoner (straff) eller å snakke seg inn til den ansatte resultere i mer motstand hvis forholdet var på den svakere siden. På den andre siden ville de samme tiltakene føre til mindre motstand hvis relasjonen var sterk. Svake relasjoner mellom leder og ansatt er derfor en barriere. Her kan det merkes at ledere som ble opplært i positiv psykologi og sosiale ferdigheter, fikk en såkalt buffer mot motstand (Veloso-Besio et al., 2019). Med andre ord, kan disse være to faktorer bak en sterk leder-ansatt relasjon.

Oppsummert kan man derfor si at manglende tillit og relasjon til ledere og ledelsen er en barriere for organisasjonsendring. Barrieren består av følelser og meninger rundt ledelsen og deres motiver og evne til å gjennomføre endringen. Transparens, klar og effektiv kommunikasjon, samt leder-ansatt relasjoner virker å være sentrale faktorer for hvilken grad av motstand som oppstår.

### 5.2.2 Andre barriere: Makt, status og egne interesser

Makt og status, sammen med egne interesser tenderer til å bestandig være en faktor under endringsprosesser i litteraturen, spesielt hvis personer føler at deres er truet. **Trusler mot makt og status** er sterkt koblet til kognitiv motstand i følge Oreg (2006), hvilket kan tolkes som at meningen om endringen trolig vil være negativ hos de som føler seg truet. Dette kan fremstå som relativt selvsagt, men det vil også tilsi at omgjøringen av meninger og holdninger vil kunne gjøre noe med hvor truet de føler seg.

**Ledelsesposisjon** kan også assosieres med makt, og Oleg (2006) finner at ledere tenderer til å inneha større affektiv og atferdsmessig motstand mot endringer enn ansatte uten lederposisjoner. Et funn som også går igjen rundt nivå av selvledelse (Moradpour et al., 2017). Dette eksemplifiserer hvordan mer makt og status trolig vil påvirke mengden motstand hvis vedkommende i prinsippet er i mot endringen. I lys av momentet ovenfor vil dette trolig bety at personer med større makt og status vil trenge mer arbeid med deres meninger og holdninger enn andre ansatte for at de skal kunne gjennomføre endringen.

En annen fremtredende faktor for hvorvidt endring lykkes er **maktbalansen** mellom personene i prosessen. Denne maktbalansen baseres på flere ting, som egne ønsker og interesser for hvorvidt endringen burde gjennomføres eller ikke, og spesielt med tanke på hvordan vedkommende kommer ut av den. En vinkling på dette som kommer frem er at denne «forhandlingen» mellom partene i balansen, er en kontinuerlig kamp om mening, og hvordan endringen skal oppfattes (Thomas og Hardy, 2011), dette kan også kobles til den tredje barrieren (5.2.3). Hvordan endringen oppfattes av individene i virksomheten vil være en maktkamp, hvor de spesielt sterkere aktørene risikerer å marginalisere de svakere og fortelle de hvordan endringen «burde» oppfattes.

På den andre siden kan også ansatte i antatt **svakere maktposisjoner** ende opp med å ikke uttale seg om endringen i det hele tatt, og ikke dele sine meninger om den, da de ikke vil ha noe med endringen eller endringsprosessen å gjøre (Thomas og Hardy, 2011). Dette resulterer i at deres standpunkt og meninger aldri når ledelsen eller endringsagentene som gjerne har et ønske om å få tilbakemeldinger fra alle deltakerne i prosessen. Dette vil tale for at det er viktigere å oppsøke de i lavere maktposisjoner for å avklare deres meninger om endringene. Det poengteres også at det ofte er disse som kjenner endringen hardest i form av negative utfall, eksempelvis gjennom oppsigelser eller økonomiske kutt. Det observeres også at endringsprosesser ikke ofte er en vinn-vinn situasjon, og selv om vinnerne sitter igjen med bedre arbeidsvilkår som færre kontortimer, vil den tapende siden ofte være der motstand mot endringen utløses (Thomas og Hardy, 2011). I relasjon til egne interesser, vil derfor de med mer makt muligens kjempe hardere for å få gjennom sine interesser, mens de med mindre makt vil ta avstand fra endringen ettersom de føler at de ikke kan påvirke den.

I motsetning til personer med mindre makt og innflytelse som følge av den, vil **posisjonen** til endring hos **personer med større makt og innflytelse** være viktig å vite om. Personer som har makt og motsier seg endringen vil i tillegg trekke med seg andre og ytterligere forsterke barrieren. Dette tilsier at disse må fokuseres ekstra på. Samtidig vil det også være de som har stor makt, men ikke har valgt side enda. Absorberingen av disse inn i endringsprosessen kan være en viktig faktor bak suksessfull endring (Battilana og Casciaro, 2013). Det er også viktig å vite at det kan skilles mellom **formell og uformell** makt, der uformell makt gjerne sitter inne i de sosiale nettverkene i organisasjonen (Battilana og Casciaro, 2013). Med andre ord tilsier dette at barrieren overkommes ved å få sentrale personer med makt over på lag med endringen.

I lys av egne interesser, kommer det frem at når disse overlapper eller deles av organisasjonens interesser får man **dedikasjon** til organisasjonen. I samme tilfelle vil interesser som overlapper med organisasjonens interesser for en endring gjøre vedkommende mer dedikert til denne endringen.

Oppsummert defineres barrieren på en side, av hvilken makt og status, og egne interesser hos enkeltpersoner og hvorvidt de opplever at dette er truet av endringen, mens på den andre siden, at enkeltpersoner med mindre makt og status ikke tar del i

endringen hvis de ikke føler at de kan påvirke den. Forholdet mellom formell og uformell makt kan det dykkes dypere inn i, men for denne oppgaven avgrenses det til at denne dimensjonen er noe endringsagentene burde være bevisste over at eksisterer, og spesielt være bevisst på skillet mellom formel og uformell makt.

### 5.2.3 Tredje barriere: Kognisjon, holdninger og forståelse

Den tredje barrieren som identifiseres handler i hovedsak om hvordan personer oppfatter og forstår en endring basert på deres gjeldende tankesett, verdier og holdninger, altså hvordan de skaper mening ut i fra det de tar observerer. Som etablert i teoridelen er overgangen til nye tankesett og verdier som en endring som gjerne medfører en prosess som skaper en forsvarsreaksjon. Vi har en innebygd tendens til å ikke ville endre vår forståelse av verden rundt oss. Denne barrieren omhandler i hovedsak kognitiv motstand, og denne kognitive motstanden påvirkes av følgende faktorer.

**Tilstrekkelig med informasjon** om endringen er sentralt, og informasjon prosesseres kognitivt (Oleg, 2008). Det oppleves som viktig at personer har nok informasjon til å gjøre seg opp en mening rundt endringen, og fraværet av informasjon vil kunne kobles til usikkerhet, frustrasjon, og **irrasjonelle tanker** og ideer (Bovey, 2001b). Irrasjonelle tanker kan på et enkelt nivå forstås som virkelighetssyn og meninger basert på egne fremstillinger som ikke er festet helt til realiteten.

**Innholdet** i informasjonen er også svært viktig, ettersom en ansatt til tider har gode grunner til å motsi seg en endring, og da vil større mengder av informasjon om endringen kun slå ut negativt (Oleg, 2006). Dette vil tilsi at hvis innholdet er riktig, vil hvordan informasjonen prosesseres være av avgjørende betydning for oppfatningen av endringen. **Forståelsesnivået for endringen** og **Kommunikasjon** er derfor sentrale elementer på dette punktet for at innholdet skal kunne brukes ordentlig. Derfor er det viktig å være bevisst over hvilken mening deltakerne i endringsprosessen tillegger endringen og i hvilken grad de «forstår» hva som den består av i praksis. Oppfattelsen av rettferdighet er også et viktig aspekt ved denne meningsskapingen (Georgalis et al., 2015), og vil også sammenfalle med denne kategoriseringen av den tredje barrieren.

Furst og Cable (2008) viser til «konsulterende atferd» i sin studie som en tilnærming der endringsagenter jobber tett på deltakerne i endringen, og deltakelse sammen med felles meningsskaping legges vekt på. Dette argumentet plasseres her under barrieren, men vil ha implikasjoner for de andre barrierene i tillegg.

**Defensive rutiner** har sine røtter i kognisjon og ønsket om å ikke endre tankesett for å tilpasse seg endring. Med defensive rutiner menes en vilje til å forsvare gjeldende tankesett og verdier, noe som gjerne utfordres i en endringsprosess der det ofte kreves at man tenker annerledes.

#### 5.2.4 Fjerde barriere: Tilhørighet, deltakelse og involvering

Et annet sentralt element som går igjen på tvers av litteraturen er at de ansatte **deltar og involveres** i prosessen, hvilket skaper eierskap og tilhørighet til endringen. Som tidligere nevnt kan endring være en stadig utfoldende prosess, hvor innspill kommer inn fra forskjellige parter underveis noe som gjør det til en fellesskapsprosess (kontinuerlig endring). Dette kommer frem i eksempelvis frem i Bateh et al (2013), og Sabra og Amar (2019) hvor deltakelse trekkes frem som en av de mer sentrale faktorene bak vellykket endring. Det blir samtidig vanskeligere å gjøre motstand i form av å isolere seg fra endringen hvis man er delaktig i det, og har muligheten til å være med å påvirke. Ideelt sett blir de ansatte og andre deltakere i endringsprosessen inkludert fra første stund. Dette vil også føre til i mindre grad opparbeider motstandsattferd tidlig i prosessen (Erwin og Garman, 2010). Deltakelsen omhandler behovet man har for **tilhørighet**, og hvis dette behovet ikke dekkes vil man føle ubehag og usikkerhet rundt endringen, da spesielt affektiv motstand.

Et annet sentralt element i denne barrieren er hvorvidt vedkommende **føler seg sett** eller ikke. I relasjon til maktbarrieren og individer med mindre makt, vil følelsen av å bli inkludert og se sin innvirkning på endringen tilfredsstillende behovet for eierskap til den. Dette baseres på at endringen må få mulighet til å **internaliseres** av deltakerne. Det er kun da den ikke lenger vil oppleves som noe fremmed og utenfor deres kontroll.

**Meningsfulle muligheter for ansatte å gi tilbakemeldinger**, Et annet element som trekkes frem i denne barrieren er meningsfulle muligheter for ansatte å gi tilbakemeldinger. Hvilke videre underbygger argumentet for at de ansatte må føle at de tar del i hvordan endringen tilpasses og implementeres i organisasjonen.

**Barrieren brytes dermed ned ved** å inkludere aktørene i endringsprosessen og gjøre at de føler at de er med på å skape endringen (gi mening til den).

#### 5.2.5 Femte barriere: Åpenhet for endring og kognitiv fleksibilitet

**Åpenhet for endring, spesielt å få ha et «åpent mindset»** går igjen flere steder i forskningen. Åpenhet for endring kommer frem som en viktig faktor, spesielt med tanke på hvordan vedkommende vil tilnærme seg endringen og se potensielle fordeler av den (Van Dam et al., 2008). Barrieren her vil altså være sentrert rundt manglende syn på potensielle fordeler med endring, som har sin basis i tankemønster og holdninger. Dette er med andre ord en kognitiv barriere. En utvidelse eller transformering av tankesett vil være en måte å overkomme denne barrieren på.

**Nivå av kognitiv fleksibilitet vil også karakterisere denne barrieren.** Kognitiv fleksibilitet kan forstås som evnen et individ har til å reflektere og inkorporere ny kunnskap inn i eksisterende mentale rammer (Chung et al., 2012). Eksempelvis vil ansatte med høyt nivå av kognitiv fleksibilitet oppleve endringer som krever omgjøring av tankesett som mye lettere. På den andre siden vil en barriere, basert på kognitiv motstand, kunne dannes hvis vedkommende ikke helt klarer å inkorporere de nye mentale rammene som trengs for å gjøre arbeidet etter en endring. Dette kan kobles til alder ved at fleksibilitet tenderer til å reduseres over tid, og maktposisjoner ved at større makt-innehavere ikke ser behovet for gjøre om tankesettet sitt.

Oppsummert baseres denne barrieren på hvor kognitivt og mentalt åpne individer er for endringer. De avgjørende faktorene er hvorvidt vedkommende er mentalt åpen for nye endringer, (kobles også til klarhet for endring, vilje til endring og vekst-mindset), og hvorvidt deres kognitive strukturer tillater dette.

#### 5.2.6 Sjette barriere: Trygghet og indre drivere

Denne siste barrieren adresserer mer det biologiske/affektive aspektet med endringsprosesser. Endring medfører som tidligere nevnt at noe må ut for at det nye skal komme inn, hvilket fører til et visst nivå av **usikkerhet**. Denne usikkerheten kan kobles til en følelsesmessig respons som å føle seg ukomfortabel og stresset (Erwin og Garman, 2010). Dette kan derfor kobles opp mot **forventningene** til endringen, da en forventning om at man eventuelt kan bli omplassert, står ovenfor større arbeidsmengder eller sagt opp, vil føre til manglende trygghet.

De fleste har som regel en **indre driver** for stabilitet og kontinuitet. Ikke ulikt den første barrieren der inkonsekvent ledelse fører til motstand, vil en inkonsekvent hverdag og forventning føre til motstand. Et annet eksempel på en indre driver er å forlate etablerte vaner, da flere av disse går helt ned til et bevisst nivå, hvilket er der taus kunnskap og implisitt forståelse ligger. Mennesker er vanedyr og endringer krever som regel endring i vaner. En barriere vil derfor trolig oppstå der noen må forlate etablerte vaner for å kunne gjennomføre en endring (Oreg, 2006).

Trygghet er noe som må forsikres for å unngå motstand, og dette gjøres ved å sikre at forventningene ikke er forbundet med usikkerhet. Det er altså snakk om å lage klare forventninger. Ikke ulikt behovet for tilstrekkelig informasjon for å tilfredsstill den kognitive, meningsskapende aktøren i endringen, er det her heller snakk om tilstrekkelig informasjon for å tilfredsstill den affektive aktøren. Klarhet i informasjon er derfor også sentralt, og hvordan denne informasjonen prosesseres sammen med følelser vil trolig bestemme hvorvidt dette blir en barriere for endring eller ikke. En **forventningsavklaring** vil derfor kunne være et godt virkemiddel for å identifisere slike barrierer. Et sentralt element her er derfor å kunne sette ord på følelsesmessig motstand, slik at den kan bearbeides.

#### 5.2.7 Viktig dimensjon: Kunnskapsarbeider eller ikke, grad av kunnskapsarbeid

En viktig dimensjon som ikke kommer spesielt til uttrykk er hvorvidt analyseobjektene (eller deltakerne i endringen) er kunnskapsarbeidere eller ikke. Definisjon: Hislop (2016). Dette er et svært sentralt aspekt for hvordan endringsprosessen vil se og, hvordan den skal gjennomføres og hva utfallet kommer til å bli. Dette er på grunn av at en kunnskapsarbeider vil ha et helt annet forhold til kunnskap, da dette er varen eller verktøyet de arbeider med i sitt arbeid. Det vil trolig foreligge en helt annen intensjon om å lære, avlære og endre seg når kunnskap er den ressursen du jobber med og produserer. Endring er med det knyttet til arbeidet, da utdatert kunnskap ikke lenger kan brukes. Grunnen til at denne dimensjonen er viktig kan belyses ved for eksempel at noen ansatte i en endringsprosess ikke kan defineres som kunnskapsarbeidere, og trolig er mer prosessorienterte eller opptatt av praktisk kunnskap. De vil med det ikke ha det samme behovet til å inkorporere ny kunnskap og erstatte gammel eller utdatert.

### 5.2.8 Organisasjonsmessige barrierer

Selv om organisatoriske eller organisasjons-nivå barrierer ikke er direkte relevant til problemstillingen, vil det legges frem en kort analyse av hvilke som ser ut til å dukke opp, for å nyansere de individuelle barrierene bedre.

Organisasjonsmessige barrierer for endring kan sees på følgende måte: (1) Ugunstig organisasjonsstruktur, spesielt med tanke på hvor låste de ansatte er i stilling eller mandat. (2) Organisasjonsmålene og den samlede aktiviteten for å nå disse, eksempelvis vil mål som inkorporerer endring være bedre. (3) Organisasjonskulturen og i hvilken grad den er formet for læring, dette handler spesielt om hvilke verdier og prosesser som er nedfelt i kulturen. (4) Manglende eksterne impulser som kommer inn til organisasjonen, eksempelvis foredrag, konsulentvirksomhet eller utveksling av ansatte. (5) Åpenhet for å feiling og hvorvidt de ansatte føler at de blir straffet eller satt i dårlig lys hvis de rapporterer feil.

Eksempelvis kan punkt 2 kobles til tillit og lederrelasjonen, hvor da individuell tillit til ledelsen vil baseres på hva de oppfatter at ledelsen gjør for å nå disse målene. Dette illustrerer et av flere tilfeller hvis organisasjonsmessige faktorer kan påvirkes av de individuelle, i likhet med læring til OL eller avlæring til OAL.

Uten å gå dypere inn i organisasjonsmessige barrierer eller faktorer, kan relasjonen mellom individuelle barrierer og organisasjonsmessige barrierer kort beskrives på følgende måte. Individuelle ansatte og ledere vil på mange måter representere kulturens verdier, holdninger og forutsetninger, derfor vil individuelle holdninger og handlinger til dels formes av organisasjonen, og særlig av kulturen ("Training Supervisors in the Unleashed Power of Positive Psychology and Social Skills," 2020). Endringsprosessen må derfor kunne ta høyde for at individer påvirkes av organisasjonen og at organisasjonen påvirkes av individene.

### 5.3 Øvrige faktorer

Implementering vs. utfall av endringen er en viktig dimensjon. Et individ kan være positiv til utfallet av en endring, men i mot implementeringen/prosessen (Oleg, 2006). Dette kan faktisk føre til motstandshandlinger mot endringen selv om vedkommende tilsynelatende er om bord med den. Her er det derfor viktig å være bevisst over at faktorer som «manglende tillit til ledelsens gjennomføringsevne» vil påvirke motstand mot implementering, selv om personen ser verdien i endringen. En



implementeringsprosess vil også utfolde seg over tid, så bevissthet over at prosessen i seg selv kan føre med seg endring på sikt er viktig å være klar over.

Diskusjonen vil innledningsvis forsøke å forstå hvordan dette nye teoretiske rammeverket kan brukes til bedret endringsledelse og hvordan motstandsbarrierer kan bearbeides gjennom avlæring. Diskusjonen struktureres videre etter de ulike, mest relevante barrierene og hvordan modellen vil kunne hjelpe med å overkomme dem. Samtidig vil modellens begrensninger og mangler diskuteres avslutningsvis. Diskusjonen struktureres etter forskningsspørsmålene og bygger videre på utredelsene fra analysen.

## 5.4 Nytt rammeverk for individuell avlæring og organisasjonsendring

### 5.4.1 Hvorfor ny teori (og hva den bringer)

Formålet med denne oppgaven er å presentere et nytt teoretisk rammeverk for individuell avlæring og hvordan dette relateres til organisasjonsendringer. Det rammeverket er som gjennomgått, er en kombinasjon av den mest aktuelle forståelsen av individuell avlæring (Tsang 2008; Hislop et al., 2014), satt opp mot tre metaforer for å forstå læring (Smerek 2018) og systematisert etter to tidligere måter å forstå avlæring sammen med endring, altså Lewins modell (Akgün et al 2007b) og episodisk og kontinuerlig endring (Tsang og Zahra 2008). Det kombinerte rammeverket settes opp for å forstå hva individuell avlæring gjennom læring og endring.

En god teoretisk forståelse av avlæring vil kunne være et godt grunnlag for videre forskning på dens effekt på endringsinitiativ. Samtidig vil bedret forståelse av avlæring kunne gi en bedret forståelse av endringsprosesser som tradisjonelt kun har sett på læring og endring. Ved å kaste lys over hva som må avlæres i tillegg til hva som må (inn)læres for å komme videre i endringsprosessen, får man et helt annet utgangspunkt for å strukturere, gjennomføre og forstå endringsinitiativer.

## 5.6 Diskusjon rundt barrierer for avlæring og modellen

Som basis for at avlæring skal kunne hjelpe med å overkomme disse barrierene for endring, vil motstanden som skal «avlæres» karakteriseres etter to dimensjoner. For det første, er motstanden kognitiv, affektiv eller atferdsmessig. Forskning har funnet at atferdsmessig motstand drives til dels av kognitiv og affektiv motstand som bakgrunnsfaktorer (Chung et al., 2012). Ettersom atferd og handlinger trolig ikke kan avlæres direkte, vil det være mer aktuelt for avlæringsprosessene å sikte seg inn mot hva slags kognitive og affektive komponenter ligger bak motstandsattferden.

Eksempelvis vil den negative følelsen av usikkerhet utgjøre en affektiv motstandsfaktor, hvor avlæringen vil ta sikte på å hjelpe vedkommende med å omforme usikre meninger til en mer positiv forståelse (avlæring type 2), eller hjelpe de med å artikulere hvor de føler seg, og sørge for at usikkerhetsmomentene ikke overføres tilbake til ubevisstheden, men heller kan bli gjenstand for revurdering gjennom vedkommende sitt refleksive sinn eller tankegang.

For det andre er det viktig å identifisere hvor dypt motstanden sitter, gjennom hvorvidt den er mulig å artikulere (eksplisitt) eller nedfelt i vår intuitive forståelse, og dermed å fremhentes (taus). Eksempelvis vil den negative følelsen av usikkerhet utgjøre en affektiv motstandsfaktor, hvor avlæringen vil ta sikte på å hjelpe vedkommende med å omforme usikre meninger til en mer positiv forståelse (avlæring type 2). Alternativt hjelpe de med å artikulere hvor de føler seg, og sørge for at usikkerhetsmomentene ikke overføres tilbake til ubevisstheden, men heller kan bli gjenstand for revurdering gjennom personens refleksive sinn eller tankegang (avlæring type 3).

Det skal bemerkes at dette er en teoretisk diskusjon, og eksemplene som gis vil derfor være hypotetiske, før de underbygges av empiriske studier. Likevel vil de kunne ha noe generaliserbarhet og overføringsverdi, da diskusjonen er basert på en analyse av fagfellevurderte forskningsartikler. Ettersom avlæring av barrierer ofte følger en lignende fremgangsmåte vil det drøftes i lys av eksempler for å forstå ulike aspekter av avlæringsprosessene her.

Den første barrieren defineres som sagt av grad av: tillit til ledelsen, holdninger til ledelsen som skepsis, kynisme eller maktorientering, og leder-ansatt relasjonen på et mer personlig nivå. Individuell avlæring kan eksempelvis brukes for å fjerne inntrykk og irrasjonelle tanker rundt ledelsen. Dette kan trolig best oppnås gjennom type 3

avlæring. Å skape bevissthet rundt ubevisste tanker om ledelsen vil kunne sette i gang en refleksjonsprosess som i tur vil kunne endre oppfatningen for det bedre og føre til mindre motstand. Avlæring av bevisste oppfattelser av ledelsen som kanskje er bygget på erfaring eksemplifiserer hvordan type 2 avlæring kan anvendes. Avlæring burde derfor ta sikte på å bygge opp relasjonen mellom leder og ansatt (affektiv komponent) og endre oppfatninger av ledelsen (kognitiv komponent).

I relasjon til den andre barrieren, fremkommer det at trusler mot egen makt, status og egne interesser står som driverne bak motstandsattferden. Ledelsesposisjon og maktbalansen trekkes også frem som spesielt sentralt. Avlæring må derfor igjen ta sikte på å omgjøre oppfattelser og inntrykk. Eksempelvis kan det finnes en implisitt oppfattelse om at ens egen makt er truet, selv om vedkommende ikke tenker over det. Med andre ord vil denne dypt forankrede motstanden ikke svekkes før disse oppfattelsene bli avlært.

Organisatoriske barrierer vil etter studiens natur ikke inkluderes i drøftingen basert på det innledende argumentet om at læring/avlæring skjer hos individet før det skjer kollektivt. Det sies ikke med det at læring og avlæring ikke kan gå andre veien, da faktorer som kultur som nettverk trolig også vil kunne påvirke individuell motstand, men dette er gjenstand for en annen studie.

Generelt i litteraturen kommer det fra at endringsmotstand er noe som må overkommes for å kunne oppnå endring. Kun to av artiklene i denne studien utfordret dette utgangspunktet. De argumenterer for at motstand mot endring ikke nødvendigvis er negativt, og kan bidra til positiv organisasjonsutvikling. Dette går i prinsippet i mot oppgavens utgangspunkt, men utgjør et viktig aspekt ved funnene i studien. Dette burde derfor gjenstand for tolkning hvis målet er å oppnå god og vellykket endring, i motsetning til kun å overkomme endring. Motstand kan som sagt forklares på flere måter, men felles for dem er at stiller seg kritiske til endring. Da det er forskjell på å ignorere endringen eller å aktivt forsøke å motvirke den, vil denne prosessen kunne ha potensialet til å videreutvikle både endringen og organisasjonen. Dette er forenelig med argumenter fra spesielt den tredje, kognitive barrieren og fjerde, deltakelsesbarrieren, hvor meningssskaping er en felles konstruert prosess, og at en løsning blir utfordret og dermed forbedret som resultat vil trolig tjene både organisasjonen og partene involvert i endringen. Dette vil derfor tale for at det er viktig å gjøre ting som å la de ansatte delta endringsprosessene, nå ut til de på

andre enden av maktbalansen, og være bevisste over at den beste endringen kanskje skapes gjennom feedback og samkonstruksjon basert på nettopp de barrierene man ofte ønsker å unngå eller å fjerne. Det trolig aldri være mulig å fjerne all motstand under en endringsprosess. Dette vil derfor tale for at dette ikke nødvendigvis er negativ ting.

Organisatoriske barrierer vil etter studiens natur ikke inkluderes i drøftingen basert på det innledende argumentet om at læring/avlæring skjer hos individet før det skjer kollektivt. Det sies ikke med det at læring og avlæring ikke kan gå andre veien, da faktorer som kultur som nettverk trolig også vil kunne påvirke individuell motstand, men dette er gjenstand for en annen studie.

Det må også tas til betraktning at denne studien ikke tar høyde for individuelle forskjeller, og avlæringsprosessene som foreslår baseres på en generell tilnærming. Dette vil selvfølgelig svekke generaliserbarheten til andre og liknende områder. På den andre siden vil en generell tilnærming kunne benyttes som utgangspunkt for videre utforskning av disse forskjellene.

Av Tsang et al (2008) sin operasjonalisering i (2.2), vil det andre punktet problematiseres her: Hvorvidt endringen som følge av avlæring er en god ting for organisasjonen eller ikke. Selv om evnen til å kunne avlære vil kunne være en styrkende kapasitet for en bedrift, vil ikke det medføre at all kunnskapen som kuttes fra bedriften vil gjøre den godt (Easterby-Smith og Lyles, 2011). Eksempelvis vil avlæringen av tidligere vaner være nødvendig for å kunne inkorporere nye, men avlæringen vil kunne medføre at de vanene som var kanskje var kritiske for funksjonaliteten i denne avdelingen forsvinner. Av denne grunn må organisasjoner finne den rette balansen mellom å opprettholde og utvikle den kunnskapen den har, samtidig som den evner å kvitte seg med kunnskap som er utdatert eller ikke lenger brukbar (Zahra et al. 2011). Dette er etter alt å dømme ingen enkel prosess.

## 6. Konklusjon

### 6.1 Konkluderende momenter

I et nøtteskall er denne oppgaven (1) en sammensetning av lovende forklaringer på læring-avlæring-endring, som (2) testes opp mot en del av organisasjonsendringslitteraturen, da mostand mot endring, (3) i form av å identifisere hvilke barrierer til læring/avlæring som finnes der, og kort drøfte hvordan avlæring kan anvendes for å besvare denne, (4) før den diskuterer implikasjoner, fruktbarhet, styrker og svakheter, og begrensninger. Kort sagt er dette et teoretisk bidrag til hvordan vi kan lykkes med organisasjonsendring ved å bedre forstå hvordan individuelle endringsprosesser fungerer og under hvilke forutsetninger de har blitt studert tidligere.

### 6.2 Hovedfunn

At kognitiv og affektiv motstand på mange måter driver atferdsmessig motstand er viktig, fordi det betyr at hvis vi gjør noe med den (som læringsstrategier er designet for) så kan vi i tur redusere atferdsmessig motstand.

Avlæringsprosesser kan bidra til å jobber over barrierene eller fjerne de totalt. Hvis avlæringsprosesser gjøres effektivt, kan de gi tillit, adressere makt-behovet, tydeliggjøre forståelser, gi eierskap gjennom deltakelse, omgjøre mindset/kognitiv fleksibilitet og skape emosjonell trygghet.

Selv om det forsøkes å beskrive OAL alene, ser man likevel en del beslektede tanker mellom denne operasjonaliseringen, og den av IAL. I likhet med læring og OL viker det som at forskjellen mellom de to er hvorvidt det gjelder de ansattes handlinger og holdninger (individnivå) eller organisasjonens strukturer, prosesser og holdninger (organisasjonsnivå), i veldig forenklet forstand.

### 6.3 Implikasjoner for praksis

I lys av at denne studien er en narrativ litteraturstudie som i høy grad opererer på et teoretisk og konseptuelt nivå, vil trolig den viktigste implikasjonen for praksis være en bevisstgjøring rundt viktigheten av avlæring og læring i endringsprosesser, og hvordan de ulike individuelle barrierer for endring kan oppfattes.

Seks-delingen av barrierene kan oppfattes som forenklet, men det er det som gjør den håndterbar. Den primære funksjonen til denne kategoriseringen er å legge til rette for at den kan matches opp mot avlæring. Barrierene er samtidig en sammenfatning av de ulike formene av motstand som beskrives i litteraturen ut i fra hvordan kunnskap og mulighet for avlæring kommer til syne i dem.

Informasjonen som er sanket inn her vil kunne utgjøre en forskjell hvis den eksempelvis blir presentert før en endringsprosess, da ledere og ansatte vil gjøres bevisste på hvilke barrierer de kommer til å møte på, og hvordan avlæringsprosesser kan bidra til å overkomme disse barrierene. Ettersom avlæringsprosesser handler om menneskene i organisasjonen, kan kanskje tidlig bevisstgjøring også føre til at Human Resources Avdelinger kobles inn på nye måter tidligere i endringsprosessene. Eksempelvis gjennom å bedrive type 2 og 3 avlæring som forventningsavklaring for usikre ansatte og hjelpe de med å se fordelene med endringen før selve endringsprosessen starter.

### 6.4 Begrensninger

Studien kan utfordres ved at den er begrenset til en masteroppgave, hvilket begrenser den til et mindre utvalg av datamateriale enn det en fullverdig review-artikkel ville kunne utrette. Undersøkelsen begrenses av omfang og tidsrammen, hvilket gjør det blir gjort avgrensninger underveis som trolig ville styrket argumentasjonen rundt forskningsspørsmålene.

### 6.5 Implikasjoner for videre forskning

Studien er et rent teoretisk bidrag til forståelsen av forskningsfeltet og forståelsen av knowledge management. Videre forskning vil kunne teste ut dette rammeverket empirisk, ved å fokusere på forklaringsevnen for faktiske

organisasjonsendringsprosesser. Empiriske undersøkelser av de forskjellige barrierene knyttet til avlæring vil kunne fortelle oss noe om hva avlæring er mest effektiv mot, og hvorvidt organisasjonen oppnår en bedre eller videreutviklet endring som følge av at avlæringsprosesser har blitt inkorporert i løpet av endringsprosessen.

Empiriske undersøkelser vil også kunne undersøke alternative tilnærminger til endring og avlæring, ved å eksempelvis basere seg på andre læringsformer eller andre aspekter ved organisasjonsendringer.

Det ville også vært svært aktuelt å utforske funnene i denne oppgaven opp mot hvorvidt kunnskapsarbeid er gjenstand for tolkning eller ikke.

## Litteraturliste

### Teori

- Akgün, A. E., Byrne, J. C., Lynn, G. S., & Keskin, H. (2007a). Organizational unlearning as changes in beliefs and routines in organizations. *Journal of Organizational Change Management*, 20(6), 794–812. <https://doi.org/10.1108/09534810710831028>
- Akgün, A. E., Byrne, J. C., Lynn, G. S., & Keskin, H. (2007b). New product development in turbulent environments: Impact of improvisation and unlearning on new product performance. *Journal of Engineering and Technology Management*, 24(3), 203–230. <https://doi.org/10.1016/j.jengtecman.2007.05.008>
- Antonacopoulou, E. P. (2009). Impact and Scholarship: Unlearning and Practising to Co-create Actionable Knowledge. *Management Learning*, 40(4), 421–430. <https://doi.org/10.1177/1350507609336708>
- Becker, K. (2010). Facilitating unlearning during implementation of new technology. *Journal of Organizational Change Management*, 23(3), 251–268. <https://doi.org/10.1108/09534811011049590>
- Cegarra-Navarro, J. G., & Wensley, A. (2019). Promoting intentional unlearning through an unlearning cycle. *Journal of Organizational Change Management*, 32(1), 67–79. <https://doi.org/10.1108/jocm-04-2018-0107>
- Hedberg, B. (1981), “How organizations learn and unlearn”, in Nystrom, P. and Starbuck, W. (Eds), *Handbook of Organizational Design: Adapting Organisations to Their Environment*, Oxford University Press, Oxford, pp. 3-27.
- Hislop, D., Bosley, S., Coombs, C. R., & Holland, J. (2013). The process of individual unlearning: A neglected topic in an under-researched field. *Management Learning*, 45(5), 540–560. <https://doi.org/10.1177/1350507613486423>



- Hislop, D., Bosua, R., & Helms, R. (2018). *Knowledge Management in Organizations: A critical introduction* (4th ed.). Oxford University Press.
- Holt, N. (2015). *Psychology: The Science of Mind and Behaviour by Nigel Holt (2015–03-01)*. McGraw-Hill Inc., Us.
- Kaufman, S. B., DeYoung, C. G., Gray, J. R., Jiménez, L., Brown, J., & Mackintosh, N. (2010). Implicit learning as an ability. *Cognition*, *116*(3), 321–340.  
<https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.05.011>
- Kaufmann, G., & Kaufmann, A. (2016). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (5th ed.). Fagbokforlaget.
- Kegan, R., & Lahey, L. L. (2009). *Immunity to Change: How to Overcome It and Unlock the Potential in Yourself and Your Organization (Leadership for the Common Good)* (1st (First) edition). Harvard Business Review Press.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York, NY: Harper & Row.
- Nonaka, I., & von Krogh, G. (2009). Perspective—Tacit Knowledge and Knowledge Conversion: Controversy and Advancement in Organizational Knowledge Creation Theory. *Organization Science*, *20*(3), 635–652.  
<https://doi.org/10.1287/orsc.1080.0412>
- Smerek, R. (2018). *Organizational Learning and Performance: The Science and Practice of Building a Learning Culture* (1st ed.). Oxford University Press.
- Smith, J. K. (2015). Brown, P.C., Roediger III, H.L., & McDaniel, M.A. (2014). Make It Stick. The Science of Successful Learning. *The Journal of Educational Research*, *108*(4), 346. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1053373>
- Starbuck, W. H. (2017). Organizational learning and unlearning. *The Learning Organization*, *24*(1), 30–38. <https://doi.org/10.1108/tlo-11-2016-0073>

- Tsang, E. W., & Zahra, S. A. (2008). Organizational unlearning. *Human Relations*, 61(10), 1435–1462. <https://doi.org/10.1177/0018726708095710>
- Tsang, E. W. K. (2008). Transferring Knowledge to Acquisition Joint Ventures: An Organizational Unlearning Perspective. *Management Learning*, 39(1), 5–20. <https://doi.org/10.1177/1350507607085169>
- Tsang, E. W. (2017). Stop eulogizing, complicating or straitjacketing the concept of organizational unlearning, please. *The Learning Organization*, 24(2), 78–81. <https://doi.org/10.1108/tlo-11-2016-0084>
- Weick, K. E., & Quinn, R. E. (1999). ORGANIZATIONAL CHANGE AND DEVELOPMENT. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 361–386. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.361>
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the Process of Sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409–421. <https://doi.org/10.1287/orsc.1050.0133>

## Litteratursøk og datamateriale

- Adriaenssen, D.J. , & Johannessen, J. A. (2016). Prospect theory as an explanation for resistance to organizational change: some management implications. *Problems and Perspectives in Management*, 14(2), 84–92. [https://doi.org/10.21511/ppm.14\(2\).2016.09](https://doi.org/10.21511/ppm.14(2).2016.09)
- Andersén, J., & Andersén, A. (2014). Deconstructing resistance to organizational change: a social representation theory approach. *International Journal of Organizational Analysis*, 22(3), 342–355. <https://doi.org/10.1108/ijoa-04-2012-0582>

- Bateh, J., Castaneda, M. E., & Farah, J. E. (2013). Employee Resistance To Organizational Change. *International Journal of Management & Information Systems (IJMIS)*, 17(2), 113. <https://doi.org/10.19030/ijmis.v17i2.7715>
- Battilana, J., & Casciaro, T. (2013). Overcoming Resistance to Organizational Change: Strong Ties and Affective Cooptation. *Management Science*, 59(4), 819–836. <https://doi.org/10.1287/mnsc.1120.1583>
- Bovey, W. H., & Hede, A. (2001a). Resistance to organizational change: the role of cognitive and affective processes. *Leadership & Organization Development Journal*, 22(8), 372–382. <https://doi.org/10.1108/01437730110410099>
- Bovey, W. H., & Hede, A. (2001b). Resistance to organisational change: the role of defence mechanisms. *Journal of Managerial Psychology*, 16(7), 534–548. <https://doi.org/10.1108/eum0000000006166>
- Chung, S. H., Su, Y. F., & Su, S. W. (2012). The Impact of Cognitive Flexibility on Resistance to Organizational Change. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 40(5), 735–745. <https://doi.org/10.2224/sbp.2012.40.5.735>
- Cinite, I., & Duxbury, L. E. (2018). Measuring the Behavioral Properties of Commitment and Resistance to Organizational Change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 54(2), 113–139. <https://doi.org/10.1177/0021886318757997>
- Danışman, A. (2010). Good intentions and failed implementations: Understanding culture-based resistance to organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19(2), 200–220. <https://doi.org/10.1080/13594320902850541>
- Erwin, D. G., & Garman, A. N. (2010). Resistance to organizational change: linking research and practice. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(1), 39–56. <https://doi.org/10.1108/01437731011010371>

- Furst, S. A., & Cable, D. M. (2008). Employee resistance to organizational change: Managerial influence tactics and leader-member exchange. *Journal of Applied Psychology, 93*(2), 453–462. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.2.453>
- Georgalis, J., Samaratunge, R., Kimberley, N., & Lu, Y. (2014). Change process characteristics and resistance to organisational change: The role of employee perceptions of justice. *Australian Journal of Management, 40*(1), 89–113. <https://doi.org/10.1177/0312896214526212>
- Mathews, B., & Linski, C. M. (2016). Shifting the paradigm: reevaluating resistance to organizational change. *Journal of Organizational Change Management, 29*(6), 963–972. <https://doi.org/10.1108/jocm-03-2016-0058>
- Milani, A., Shanian, A., & El-Lahham, C. (2008). A decision-based approach for measuring human behavioral resistance to organizational change in strategic planning. *Mathematical and Computer Modelling, 48*(11–12), 1765–1774. <https://doi.org/10.1016/j.mcm.2008.06.018>
- Moradpour S, Abedi HA, Bahonar A. Investigating the relationship between self-leadership and resistance to organizational changes in the nursing managers of hospitals affiliated with Isfahan University of Medical Sciences, 2015. *Ann Trop Med Public Health* 2017;10:1333-40. DOI: 10.4103/ATMPH.ATMPH\_205\_17
- Oreg, S. (2006). Personality, context, and resistance to organizational change. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 15*(1), 73–101. <https://doi.org/10.1080/13594320500451247>
- Repovš, E., Drnovšek, M., & Kåšš, R. (2019). Change ready, resistant, or both? Exploring the concepts of individual change readiness and resistance to organizational change. *Economic and business review, 21*(2), 309–338. <https://doi.org/10.15458/85451.82>

- Sabra, S. A., & Aamer, A. M. (2019). Resistance to Organizational Change: A Case of Yemen National Oil and Gas Sector. *Indonesian Journal of Computing, Engineering and Design (IJoCED)*, 1(1), 1. <https://doi.org/10.35806/ijoced.v1i1.31>
- Schweiger, S., Stouten, H., & Bleijenbergh, I. L. (2018). A System Dynamics Model of Resistance to Organizational Change: The Role of Participatory Strategies. *Systems Research and Behavioral Science*, 35(6), 658–674. <https://doi.org/10.1002/sres.2509>
- Senaratne, S., & Kuruwita, S. (2010). Resistance to Organisational Change: A Case Study in Sri Lankan Construction Organisation. *International Journal of Construction Management*, 10(1), 61–73. <https://doi.org/10.1080/15623599.2010.10773138>
- Stanley, D. J., Meyer, J. P., & Topolnytsky, L. (2005). Employee Cynicism and Resistance to Organizational Change. *Journal of Business and Psychology*, 19(4), 429–459. <https://doi.org/10.1007/s10869-005-4518-2>
- Szabla, D. B. (2007). A multidimensional view of resistance to organizational change: Exploring cognitive, emotional, and intentional responses to planned change across perceived change leadership strategies. *Human Resource Development Quarterly*, 18(4), 525–558. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1218>
- Thomas, R., & Hardy, C. (2011). Reframing resistance to organizational change. *Scandinavian Journal of Management*, 27(3), 322–331. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2011.05.004>
- Training supervisors in the unleashed power of positive psychology and social skills. (2020). *Human Resource Management International Digest*, 28(2), 36–38. <https://doi.org/10.1108/hrmid-11-2019-0273>
- van Dam, K., Oreg, S., & Schyns, B. (2008). Daily Work Contexts and Resistance to Organisational Change: The Role of Leader–Member Exchange, Development

Climate, and Change Process Characteristics. *Applied Psychology*, 57(2), 313–334.

<https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00311.x>

Veloso-Besio, C. B., Cuadra-Peralta, A., Gil-Rodríguez, F., Ponce-Correa, F., & Sjöberg-Tapia, O. (2019). Effectiveness of training, based on positive psychology and social skills, applied to supervisors, to face resistance to organizational change. *Journal of Organizational Change Management*, 32(2), 251–265. <https://doi.org/10.1108/jocm-04-2018-0099>

### Metode:

Byrne, J. A. (2016). Improving the peer review of narrative literature reviews. *Research Integrity and Peer Review*, 1(1). <https://doi.org/10.1186/s41073-016-0019-2>

Clegg, S. R., Hardy, C., Lawrence, T. B., & Nord, W. R. (2013). *The SAGE Handbook of Organization Studies (Sage Handbooks)* (Second ed.). SAGE Publications Ltd.

Green, B. N., Johnson, C. D., & Adams, A. (2006). Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine*, 5(3), 101–117. [https://doi.org/10.1016/s0899-3467\(07\)60142-6](https://doi.org/10.1016/s0899-3467(07)60142-6)

Holter, H. & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl. Hart, C. (2018). *Doing a Literature Review: Releasing the Research Imagination (SAGE Study Skills Series)* (Second ed.). SAGE Publications Ltd.

Winchester, C. L., & Salji, M. (2016). Writing a literature review. *Journal of Clinical Urology*, 9(5), 308–312. <https://doi.org/10.1177/2051415816650133>