



Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Elisabeth Stokke Korssjøen

Masteroppgave

Tilrettelegging av læringsprosesser som bidrar til
økt innsikt i medarbeiderrollen i en
arbeidsmiljøkontekst

Master i pedagogikk

Januar 2022

Forord

Å skrive en masteroppgave har vært en prosess hvor jeg har reflektert, prøvd og feilet, kjent på motstand og entusiasme, og der jeg har erfart og oppdaget nye ting knyttet til teori, praksis og meg selv. Mange elementer som kjennetegner og som inngår i læringsprosesser. Forskjellen denne gangen har vært at jeg er den lærende, i rollen som student, og ikke den som skal tilrettelegge for at andre skal lære. Det i seg selv har vært en nyttig erfaring. Arbeidet har vært omfattende og krevende, samtidig som det har det vært et privilegium å gå i dybden på et tema som jeg er engasjert i.

Nå ved veis ende er det mange som jeg vil takke. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til arbeidsgiver, som har gitt meg fleksibilitet i jobbsituasjonen, slik at jeg har hatt tilstrekkelig tid og rom til fordypningen. Jeg håper at jeg kan gi noe tilbake ved at studien kan komme til nytte i praksisfellesskapet vårt ved NAV Arbeidslivssenter.

Jeg vil også takke min veileder, Randi Bredvold, for oppmuntring og støtte, konstruktive og gode tilbakemeldinger, og for å ha sett hva jeg har hatt behov for i løpet av prosessen. En god rollemodell når det gjelder pedagogisk tilnærming!

En velfortjent takk også til de ansatte på biblioteket på Høgskolen i Innlandet, avdeling Lillehammer, for deres imøtekommenhet, fleksibilitet og serviceorientering. Dere har vært til god hjelp i manøvreringen av litteratur, kilder og datasøk.

Til slutt, men ikke minst, vil jeg takke mine nære og kjære; mannen min, de to døtrene våre og foreldrene mine, som alltid har trodd på meg, støttet meg og gitt meg tid og rom til å være i studiebobla.

Gjøvik, 17.01.22

Elisabeth Stokke Korssjøen

Norsk sammendrag

Formålet med denne studien er å få kunnskap om hvordan prosessleder i rammen av IA- arbeidet (inkluderende arbeidsliv) kan tilrettelegge for læringsprosesser på arbeidsplassen som bidrar til utvikling av økt innsikt i medarbeidernes rolle i en arbeidsmiljøkontekst.

De ansattes medvirkning i utviklingen av gode arbeidsmiljøer er et innsatsområde for å nå IA- avtalens overordnede målsetting om reduksjon i sykefravær og frafall fra arbeidslivet. Et godt arbeidsmiljø ses i sammenheng med medarbeidernes helse og jobbbengasjement, samtidig som det bidrar til virksomhetens produktivitet og lønnsomhet (*Hva er arbeidsmiljø?*, u.å.). Medvirkning er samtidig et demokratisk prinsipp som springer ut av verdigrunnlaget som den norske arbeidslivsmodellen (Falkum et al., 2019, s. 9) og IA- arbeidet er tuftet på. For å kunne være aktive og gode bidragsytere i det forebyggende arbeidsmiljøarbeidet er det en forutsetning at medarbeiderne har en forståelse av rollen som innebærer at de tar initiativ og ansvar for utviklingen av arbeidsplassen som helhet (Velten et al., 2016).

Problemstillingen er:

Hvordan kan prosessleder legge til rette for praksisnære læringsprosesser som bidrar til økt innsikt i medarbeideres rolle i en arbeidsmiljøkontekst?

For å finne svar på problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i egen intervensjon, der jeg sammen med kollega, i rollen som prosessledere har bistått en kommunal sykehjemsavdeling med utvikling av det forebyggende arbeidsmiljøarbeidet. Evalueringer viser at medarbeiderne ved avdelingen i den aktuelle perioden har redusert sykefraværet, og personalgruppen erfarer endringer i holdninger og kultur. Et sentralt funn i evalueringen er at medarbeiderne har utviklet ny innsikt i rollen relatert til arbeidsmiljøet i form av økt bevissthet og medvirkning. I undersøkelsen har jeg vært nysgjerrig på å finne ut hvilke elementer i læringsprosessen som kan ha bidratt til endringene i rolleforståelsen.

Jeg har benyttet kvalitativ metode i form av et semistrukturert forskningsintervju med fem deltakere i en partssammensatt arbeidsgruppe, som har vært pådrivere i utviklingen av arbeidsmiljøarbeidet ved avdelingen. I tillegg har jeg intervjuet HR- medarbeider, som har deltatt som HR- avdelingens koordinator og som observatør i arbeidsmiljøarbeidet.

Denne studien tyder på at tilrettelegging for *deltakelse* (Lave & Wenger, 2003; Wenger, 2003) er helt sentralt når målet med læringen er innsikt i rolleforståelsen i en arbeidsmiljøkontekst. I denne sammenhengen er pedagogiske tilnærminger som fremmer *dialogisme* og *flerstemmighet* er svært sentralt (Bakhtin, 1984; Linell, 2003). Økt deltakelse kan ses som uttrykk for større innsikt i

rolleforståelse basert på godt medarbeiderskap, som nettopp kjennetegnes av medarbeidere som engasjerer seg og tar ansvar på virksomhetens vegne (Velten et al., 2016) .

Funnene fra den empiriske analysen viser at tilrettelegging av læringsprosessen gjennom *dialog*, *refleksjon*, *å møte deltakerne «der de er»* og *introduksjon av språklige verktøy* er sentralt for å fremme deltakelse og innsikt i medarbeideres rolle. I tillegg må prosessleder gi hjelp og bistand i den proksimale utviklingssonen (Vygotskij, 1978) i form av balanse mellom *samspill* og *motspill*, samt sørge for læringsforbindelser mellom læringsfellesskapet (arbeidsgruppa) og arbeidsfellesskapet (personalgruppa) (Ballo & Dahl, 2018).

Formålet med studien er å styrke kunnskapsgrunnlaget, spesielt med tanke på IA- rådgivere ved NAV Arbeidslivssenter sin utøvelse av «prosessuell støtte», som beskriver rådgivernes arbeidsform i bistanden til virksomhetene i IA- arbeidet. Forskning blant annet fra SINTEF, samt erfaringer fra praksisfeltet peker på at kunnskapsgrunnlaget knyttet til læring av medarbeiderrollen i en arbeidsmiljøkontekst er svakt. Studien er også relevant med tanke på læring i medvirkning, som den norske arbeidslivsmodellen er tuftet på. Jeg håper denne studien kan bidra til inspirasjon og innsikt ved å tette et opplevd kunnskapshull på fagfeltet.

Engelsk sammendrag (abstract)

The purpose of this study is to gain knowledge about how process leaders within the framework of IA work (a more inclusive working life) can facilitate learning processes in the workplace that contribute to the development of insight into the role of employees in a work environment context.

The employees' participation in the development of a good working environment is an area of focus for achieving the IA agreement's overall goal of reducing absence through sickness and drop out from working life. A good working environment is seen in connection with the employees' health and job commitment, at the same time as it contributes to the company's productivity and profitability (*Hva er arbeidsmiljø?*, u.å.). At the same time, participation is a democratic principle that emanates from the values on which the Norwegian working life model (Falkum et al., 2019, s. 9) and IA work are based. In order to ensure active and good contributors in the preventive environment work, it is a prerequisite that the employees have an understanding of the role, which means they take the initiative and responsibility for the development of the workplace as a whole (Velten et al., 2016).

The problem is:

How can the process leader facilitate practical learning processes that contribute to increased insight into the employees' role in the context of a work environment?

To find an answer to the problem, I have taken my own intervention as a starting point where, together with a colleague, I have assisted a municipal nursing home department with the development of preventive environment work. Evaluations show that, in the relevant period, the employees at the department have reduced sick leave and they experience changes in attitudes and culture. A key finding in the evaluation is that the employees have developed new insights into the role related to the concepts of the environment work in the form of increased awareness and participation. During the survey, I have been interested to find out elements in the learning process which may have contributed to the changes in understanding the role.

I have used a qualitative method in the form of a semi-structured research interview with five participants in a working group, which has been a driving force in the development of the environment work at the department, with assistance from advisers at NAV Arbeidslivssenter as process leaders. In addition, I have interviewed a HR- employee who have participated as the HR- department's coordinator and as an observer in the concepts of the environment work.

This study suggests that facilitation with focus on participation (Lave & Wenger, 2003; Wenger, 2003) is central when the goal of learning is to provide insight in understanding the role in a work

environment context. By all accounts, pedagogical approaches that promote *dialogism* and *pluralism* are very central in this context (Bakhtin, 1984; Linell, 2003). Increased participation can be seen as an expression of insight into role understanding based on good employeeship, which is precisely characterized by employees who engage and take responsibility on behalf of the company (Velten et al., 2016).

The findings from this empirical analysis show that facilitating the learning process through dialogue, reflection, meeting the participants "where they are" and the introduction of language tools are central to promoting participation and insight into the role of employees. In addition, the process leader must provide help and assistance in the proximal development zone (Vygotskij, 1978) in the form of a balance between "push" and "support", as well as to ensure learning connections between the learning community (working group) and the working community (staff group) (Ballo & Dahl, 2018).

The purpose of the study is to strengthen the knowledge base, especially with regard to IA advisers at NAV Work Centre's exercise of "procedural support", which describes the advisers' way of assisting the companies in the IA work. Studies from SINTEF, among others, as well as experiences from the field of practice indicate that the knowledge base related to learning the employees' role in a work environment context is weak. The study is also relevant with regard to learning in participation, on which the Norwegian working life model is based. I hope this study will contribute to inspiration and insight by closing a perceived knowledge gap in this field.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning og bakgrunn	1
1.1	Problemstilling og begrepsavklaringer	2
1.2	IA-arbeidets kontekstuelle ramme.....	4
1.3	Kunnskapsstatus og tidligere forskning på fagfeltet	5
1.4	Presentasjon av sykehjemsavdelingen	6
1.4.1	Arbeidsmiljøarbeidet i sykehjemsavdelingen.....	7
1.4.2	Oppnådde resultater og endringer i arbeidsmiljøarbeidet	8
2	Teori	9
2.1	Sosiokulturell læringsteori	9
2.1.1	Læring er situert	10
2.1.2	Læring er grunnleggende sosial.....	11
2.1.3	Læring er distribuert	12
2.1.4	Læring er mediert gjennom redskaper	13
2.1.5	Den proksimale utviklingssonen og stillasbygging.....	14
2.1.6	Læring er deltakelse i praksisfellesskaper	15
2.2	Erfaringslæring	17
2.3	Dialogen.....	19
2.4	Læringsforbindelser.....	21
3	Metode	23
3.1	Det kvalitative forskningsintervjuet som metode	23
3.2	Vitenskapsteoretisk perspektiv	24
3.3	Utvalget.....	25
3.4	Det semistrukturerte forskningsintervjuet	26
3.5	Transkripsjon.....	27
3.6	Analyseprosessen	27
3.6.1	Helhetsinntrykk.....	28

3.6.2	Meningsfortetting og meningsbærende enheter	29
3.6.3	Koding	29
3.6.4	Kategorier	30
3.7	Metoderefleksjon	31
3.7.1	Forforståelse og kunnskapsproduksjon	31
3.7.2	Min rolle og relasjonen til informantene	32
3.8	Studiens kvalitet	33
3.8.1	Pålitelighet	34
3.8.2	Gyldighet	34
3.8.3	Overførbarhet	35
3.9	Forskningsetiske betraktninger	35
4	Empirisk analyse og presentasjon av funn	37
4.1	Betydningen av bruk av dialogen som kommunikasjons- og arbeidsform	37
4.1.1	Betydningen av felles forståelse for dialogen som kommunikasjons- og arbeidsform	38
4.1.2	Betydningen av å praktisere og erfare dialogen	38
4.1.3	Betydningen av inviterende deltakerstrukturer	41
4.1.4	Betydningen av inviterende deltakerstrukturer i arbeidsgruppa	41
4.1.5	Betydningen av inviterende deltakerstrukturer i personalmøter	42
4.1.6	Oppsummering	43
4.2	Betydningen av refleksjon	44
4.2.1	Betydningen av refleksjon over sannheter med utgangspunkt i kartlegging av fakta	44
4.2.2	Betydningen av refleksjon rundt grunnleggende antakelser, sammenhenger, verdier og forforståelser	46
4.2.3	Betydningen av løsningsorientert refleksjon	47
4.2.4	Oppsummering	48
4.3	Betydningen av bruk av verktøy	49
4.3.1	Betydningen av bruk av begreper og språklige uttrykk	49

4.3.2	Betydningen av bruk av modeller	50
4.3.3	Oppsummering	52
4.4	Betydningen av å bli «møtt der de er»	52
4.4.1	Oppsummering	53
4.5	Avsluttende kommentarer.....	54
5	Drøfting	55
5.1	Dialog, utvikling av dialogisme og deltakelse.....	55
5.1.1	Invitere til forhandling knyttet til dialogen	56
5.1.2	Betydningen av inviterende deltakerstrukturer	57
5.1.3	Bidra til flerstemmighet	60
5.2	Refleksjon.....	61
5.2.1	Betydningen av konkrete og abstrakte refleksjoner.....	63
5.2.2	Løsningsorientert refleksjon.....	64
5.3	Språklige verktøy som utgangspunkt for ny praksis.....	65
5.3.1	Språklige verktøy som understøtter struktur	68
5.4	Betydningen av å ta utgangspunkt i allerede assimilerte begreper og forståelse	68
6	Konkluderende oppsummering og avslutning	70
6.1	Hvilke pedagogiske metoder og tilnærminger kan prosessleder benytte for å fremme innsikt i medarbeideres rolle i en arbeidsmiljøkontekst?	70
6.2	Hvordan kan prosessleder sikre læringsforbindelser mellom arbeidet i den partssammensatte gruppa og arbeidet i praksisfellesskapet knyttet til arbeidsplassen som helhet?	73
6.3	Avsluttende refleksjoner og betraktninger	74
	Litteraturliste	76
	Vedlegg 1. Godkjenning NSD	
	Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeskjema	
	Vedlegg 3. Intervjuguide	

Vedlegg 4. Medarbeidertrekanten

Vedlegg 5. Pedagogisk planleggingsmodell

Vedlegg 6. SØT – modellen

1 Innledning og bakgrunn

En arbeidsplass kjennetegnet av et godt arbeidsmiljø er av stor betydning både for medarbeidernes helse og jobbensgjement og virksomhetens produktivitet og lønnsomhet (*Hva er arbeidsmiljø?*, u.å.). I henhold til den norske arbeidslivsmodellen, som kjennetegnes av samarbeids- og medvirkningsformer som hviler på et sett av ideer og demokratisk ideologi, skal leder og de ansatte på arbeidsplassen samarbeide om å utvikle et godt arbeidsmiljø. For den enkelte medarbeider betyr dette en rett og plikt til å bidra til videreutvikling av eget arbeid, egen arbeidssituasjon og dermed også utviklingen av arbeidsplassen og virksomheten totalt sett (Falkum et al., 2019).

De ansattes medvirkning i utviklingen av et godt arbeidsmiljø er et sentralt innsatsområde i IA-arbeidet, basert på Intensjonsavtalen om et mer inkluderende arbeidsliv (*IA-avtalen 2019-2022*, 2018). På grunn av sammenhengen mellom arbeidsmiljø og medarbeidernes helse, anses utvikling av gode arbeidsmiljøer som vesentlig for å nå IA-avtalens målsetting om reduksjon i sykefravær og frafall fra arbeidslivet. For å lykkes med det forebyggende arbeidsmiljøarbeidet er det avgjørende at medarbeiderne forstår rollen i dette arbeidet, i form av initiativ, involvering og ansvar. Begrepet medarbeiderskap retter oppmerksomheten mot hva som kjennetegner en god medarbeider og kan i denne sammenhengen være en nyttig forståelsesramme. Medarbeiderskap defineres som medarbeidernes ansvarlige og profesjonelle forhold «... til arbeidsoppgavene, til arbeidskollegaene og til arbeidsgiveren» (Velten et al., 2016, s. 16). I dette perspektivet er det sentralt at medarbeiderne får og tar en aktiv, ansvarsfull og skapende rolle i organisasjonen (Amundsen, 2019, s. 213). I denne konteksten er det av stor interesse å ha kunnskap om læringsprosesser som bidrar til utvikling av medarbeidernes rolleforståelse, ikke bare som utøvere av fagkompetanse, men som aktører som totalt sett bidrar aktivt til utviklingen av en god arbeidsplass.

Utgangspunktet for denne studien er eget arbeid som rådgiver ved NAV Arbeidslivssenter, der min rolle er å bistå virksomhetene med å nå målene i IA-avtalen (*IA-avtalen 2019-2022*, 2018). Mange av oppdragene er knyttet til utvikling av det forebyggende arbeidsmiljøer, spesielt i bransjer i offentlig sektor som har vedvarende og høyt sykefravær. I henhold til IA-avtalen skal bistanden fra NAV Arbeidslivssenter ta utgangspunkt i og støtte oppunder partssamarbeidet på arbeidsplassen. Gjennom målrettet og tidsavgrenset innsats primært til en partssammensatt gruppe skal partene bli i stand til å drifte lærings- og utviklingsarbeidet på egen arbeidsplass. Deltakerne i den partssammensatte gruppa blir derfor viktige aktører og pådrivere i utviklingsarbeidet. Som prosessledere blir det derfor viktig å tilrettelegge for at læringsarbeidet i den partssammensatte arbeidsgruppa også skal føre til læring i arbeidsorganisasjonen.

I IA- sammenheng er det forsket relativt mye på effekter av IA- arbeidet på organisasjons- og samfunnsnivå. Det er imidlertid gjort lite forskning på IA- rådgivernes praktiske utøvelse i tilretteleggingen av læringsprosessene, noe som også etterspørres blant rådgiverne. En faktor som forsterker behovet for kunnskap på dette området, er at innsats knyttet til arbeidsmiljøutvikling representerer en dreining i rådgivernes arbeidsmåte, fra formidling, rådgivning og kursvirksomhet til tilrettelegging av læringsprosesser med utgangspunkt i partssamarbeidet på den enkelte arbeidsplass. Begrepet «prosessuell støtte» er et grunnleggende prinsipp i tilnærmingen til læringsarbeidet (*Veileder for inkluderende arbeidsliv*, u.å.). Forståelsen av begrepet er ikke gjort nærmere rede for og oppleves uklar. Det er derfor behov for mer kunnskap knyttet til hva som i konteksten av det forebyggende arbeidsmiljøarbeidet bidrar til læring, og hvilke praktiske implikasjoner dette får for utøvelsen av rollen som prosessleder i tilretteleggingen av læringsprosessene.

Gjennom påfyll av teori både i dette studiet og videreutdanninger, har jeg blitt stadig mer oppmerksom på pedagogiske tilnærminger i læringsprosesser basert på sosiokulturell læringsteori. Studien er forankret i denne teoretiske forståelsesrammen, som forstår læring som individets aktive deltakelse i et sosialt fellesskap. Dette perspektivets vektlegging av kontekst og samhandling synes særlig relevant, siden læringen foregår på arbeidsplassen, tett knyttet til medarbeidernes oppgaveløsning og i samhandling med kolleger.

Med dette som utgangspunkt er formålet med studien er å beskrive, forstå og å få frem kunnskap som gir implikasjoner for IA- rådgivernes egen forståelse og praktiske utøvelse av arbeidet.

1.1 Problemstilling og begrepsavklaringer

På bakgrunn av behovet for ny kunnskap om IA- rådgivernes bistand til medarbeidernes læring knyttet til innsikt i rollen har jeg kommet frem til denne problemstillingen:

Hvordan kan prosessleder legge til rette for praksisnære læringsprosesser som bidrar til økt innsikt i medarbeideres rolle i en arbeidsmiljøkontekst?

For å få svar på problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i egen intervensjon, der min kollega og jeg har vært prosessledere i forebyggende arbeidsmiljøarbeid ved en kommunal sykehjemsavdeling. Utgangspunktet for undersøkelsen er resultater fra evalueringer av læringsprosessen som viser at både deltakerne i en partssammensatt arbeidsgruppe og øvrige medarbeidere på arbeidsplassen har utviklet større innsikt i rollen i konteksten av arbeidsmiljøet.

Formålet med undersøkelsen er å få kunnskap om hva deltakerne i arbeidsgruppa mener har bidratt til økt innsikt i rollen. Jeg har valgt en åpen formulering på problemstillingen for å kunne fange opp

bredden i informantenes forståelse. Deres synspunkter på hva som har vært nyttige bidrag gir viktige implikasjoner for hvordan vi som prosessledere kan tilrettelegge læringsprosesser som har økt innsikt i medarbeiderrollen som siktemål.

Problemstillingen har to underliggende forskningsspørsmål, som begrepsmessige og teoretiske perspektiver på det som skal undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355). Hensikten med dette er å bringe inn noen mer avgrensede temaer:

- Hvilke pedagogiske metoder og tilnærminger kan prosessleder benytte i den partssammensatte gruppa for å fremme medarbeideres innsikt i rollen?
- Hvordan kan prosessleder sikre læringsforbindelser mellom arbeidet i den partssammensatte gruppa og arbeidet i praksisfellesskapet knyttet til arbeidsplassen som helhet?

Siden deltakerne i den partssammensatte arbeidsgruppa er den primære målgruppen for læringsarbeidet, retter studien hovedsakelig oppmerksomheten mot hva som for dem har bidratt til økt innsikt i rollen som medarbeider. Jeg benytter Velten et al. (2016, s. 16) sin definisjon av medarbeider, der alle ansatte anses som medarbeidere, uavhengig av stilling. Noen har et tilleggsansvar i rollen, slik for eksempel leder, tillitsvalgt og verneombud. Problemstillingen differensierer ikke med hensyn til de ulike rollenes ansvarsområde, men har som siktemål å finne svar på hva som bidrar til innsikt i den enkeltes rolle, uavhengig av stilling eller tilleggsrolle.

Med problemstillingen ønsker jeg også å fange opp hvordan tilretteleggingen av læringsprosessene har bidratt til at øvrige medarbeidere på sykehjemsavdelingen har fått økt innsikt i rollen. Her sikter jeg til bistand fra oss som prosessledere med tanke på styrking av læringsforbindelsene mellom læringsfellesskapet i arbeidsgruppa og hele personalgruppa. For å skille målgruppene for læringsarbeidet fra hverandre benevner jeg medarbeiderne i arbeidsgruppa som *deltakere eller medarbeidere i arbeidsgruppa*. Medarbeiderne i hele personalgruppa benevnes som *øvrige medarbeidere eller alle medarbeidere*.

Rollebegrepet er sentralt i problemstillingen og krever nærmere avklaring. Jeg forstår rolle som summen av normer og forventninger som stilles til en person i en viss posisjon. Unstad (2018, s. 90) sier at vi i utøvelsen av en rolle tilpasser oss forventningene fra andre. Samtidig må hvordan vi opptrer i rollen være i samsvar med hvordan vi ønsker at andre skal forstå hvem vi er og hva vi representerer. I følge Unstad er forventningene til rollene et resultat av «...et komplekst samspill mellom organisasjonens krav, oppgaver, bevisste og ubevisste prosesser i og mellom personer, grupper og organisasjon» (2018, s. 91).

Når jeg i denne oppgaven snakker om rolle, sikter jeg til medarbeidernes rolle i en *arbeidsmiljøkontekst*. Med begrepet arbeidsmiljøkontekst forstår jeg innsats knyttet til arbeidsmiljøet, som omhandler det ansvaret som medarbeiderne tar for arbeidsplassens resultat og arbeidsplassen totalt sett (Velten et al., 2016). Begrepet arbeidsmiljø relateres i henhold til STAMI først og fremst til arbeidet og oppgaveløsningen (*Hva er arbeidsmiljø?*, u.å.). Et godt arbeidsmiljø innebærer at det ligger til rette for at medarbeiderne kan utføre arbeidsoppgavene på en god og hensiktsmessig måte. I IA-sammenheng brukes ofte benevnelsene psykososialt, organisatorisk og fysisk arbeidsmiljø for å tydeliggjøre faktorer som påvirker arbeidsmiljøet.

For å definere hva jeg legger i begrepet innsikt, lar dette seg best forklare ved å gå via begrepene kunnskap og kompetanse. I følge Filstad handler kunnskap om å *vite* (hva) og å *kunne* skape noe ut av det å vite (hvordan) (Filstad, 2016, s. 124). Videre sier Filstad at «... i neste omgang vil kunnskap om *hva og hvordan* utvikles til kompetanse gjennom at kunnskap anvendes i praksis som kompetanse» (2016, s. 124).

1.2 IA-arbeidets kontekstuelle ramme

Den første intensjonsavtalen om et mer inkluderende arbeidsliv ble inngått mellom organisasjonene i arbeidslivet og regjeringen i 2001. Bakgrunnen for avtalen var behovet for å snu en negativ utvikling i sykefravær og økt tilgang på uførepensjonister, og ble sett i sammenheng med behovet for å sikre fortsatt velferd for befolkningen. Målet med intensjonsavtalen skulle være å bidra til et arbeidsliv som har plass til alle som vil og kan arbeide. NAV Arbeidslivssenter ble opprettet som et ressurs- og kompetansesenter i inkluderende arbeidsliv, der egne rådgivere skulle gi virksomhetene bistand til IA-arbeidet på egen arbeidsplass. Siden den første avtaleperioden har sentrale prinsipper i arbeidet vært dialog mellom arbeidsgiver og arbeidstaker, arbeidsplassen som arena for arbeidet i tillegg til aktiv samhandling mellom partene på arbeidsplassen (*Inkluderende arbeidsliv – avtaleperioden 2001–2005*, 2001). I inneværende avtaleperiode er målet å redusere sykefraværet med 10% sammenlignet med årsgjennomsnittet for 2018 samt å redusere frafallet fra arbeidslivet, gjennom innsatsområdene sykefraværarbeid og forebyggende arbeidsmiljøarbeid (*IA-avtalen 2019-2022*, 2018).

Prinsippene i IA-avtalen må ses i sammenheng med verdigrunnlaget som den norske modellen bygger på, som har sine røtter helt tilbake til 1930-årene. I denne sammenhengen er arbeidstakernes medbestemmelse og medvirkning sentralt. Mens medbestemmelse er representativ og ivaretas gjennom tillitsvalgte i en strukturert samhandling mellom fagforeningene og arbeidsgiver, så handler medvirkning om medarbeidernes innflytelse i utformingen av beslutninger som vedrører arbeidssituasjonen. Medvirkning ivaretas mer direkte i samhandlingen mellom ledere og ansatte

(Falkum et al., 2019, s. 8). Denne formen for direkte medvirkning ble etablert som prinsipp som følge av samarbeidsforsøkene på 1960- tallet mellom hovedorganisasjonene LO og NAF (nå NHO), der demokratiske prinsipper ble prøvd ut i industrien (Amundsen, 2019, s. 10). Den norske arbeidslivsforskeren og psykologen Einar Thorsrud regnes som en pioner i dette arbeidet, som resulterte i at de psykologiske jobbkravene (Emery & Thorsrud, 1976) ble innlemmet i arbeidsmiljøloven i 1977 (Arbeidsmiljøloven, 2005). Økt demokrati og virksomhetenes lønnsomhet var argumenter som lå til grunn for utviklingen av medbestemmelsesordningen (Falkum et al., 2019, s. 8).

Det norske arbeidslivet har på bakgrunn av den historiske konteksten særlige kjennetegn knyttet til tillit, dialog og samarbeid mellom partene på arbeidsplassen, og preges av at de ansatte har stor grad av autonomi og en lovfestet rett til medvirkning.

1.3 Kunnskapsstatus og tidligere forskning på fagfeltet

Problemstillingen handler om læringsprosesser på arbeidsplassen knyttet til medarbeideres innsikt i rollen i en arbeidsmiljøkontekst. Forståelsen av medarbeidernes rolle må ses i lys av den norske arbeidslivsmodellen, som vektlegger medarbeidernes medbestemmelse og medvirkning på arbeidsplassen. Dette er et særtrekk ved den norske, eller den nordiske arbeidslivsmodellen (Idébanken, u.å.), noe som begrenser relevansen av arbeidslivsforskning i land utenfor Norden.

Arbeidsforskningsinstituttet AFI utgir årlig en rapport som formidler resultater og analyser fra undersøkelse knyttet til Medbestemmelsesbarometeret, som beskriver utvikling og endringer i arbeidstakernes medbestemmelse og medvirkning. Rapporten viser at arbeidstakeres innflytelse på egen arbeidssituasjon er betydelig lavere i 2018 enn i 2009 (Falkum et al., 2019). Likevel er den høyere i 2018 enn i 2017 og 2016, noe som tyder på at trenden er økende. Det er store forskjeller i arbeidstakernes opplevde innflytelse i ulike bransjer. Den er lavest i pleie- og omsorgssektoren (Falkum et al., 2019, s. 59), noe som er interessant for min studie. AFI konkluderer med at selv om de formelle bedriftsdemokratiske ordningene er på plass, så varierer måten de brukes og virker på (Falkum et al., 2019, s. 56).

En god del forskning er også gjort i tilknytning til IA- avtalen, spesielt med henblikk på partenes medvirkning i IA- arbeidet. En Sintef-rapport fra 2018 viser at godt partssamarbeid har betydning for det forebyggende arbeidsmiljøarbeidet og gir resultater i redusert sykefravær (Buvik et al., 2018). Rapporten konkluderer med at både lov- og avtaleverk har et uutnyttet potensial i det forebyggende arbeidsmiljøarbeidet, noe som også bekreftes i en Sintef- rapport (Øyum & Nilssen, 2020). Rapporten konkluderer med at for å nå målene i IA- avtalen må partene på virksomhetsnivå settes i stand til målrettet arbeid. En suksessfaktor for å lykkes er at *alle medarbeiderne* deltar aktivt i

arbeidsmiljøarbeidet. I dette ligger trolig behovet for utvikling både av partenes og øvrige medarbeideres rolle i arbeidsmiljøarbeidet på virksomhetsnivå. Konklusjonen er i kjernen av denne studiens problemstilling.

En Stami rapport fra 2020 konkluderer med at «... et godt og aktivt partssamarbeid på det lokale planet er et helt vesentlig element i å benytte utvidet partssamarbeid som arbeidsform i det forebyggende arbeidsmiljøarbeidet» (Evensen et al., 2020). Et utvidet partssamarbeid innebærer at partene på arbeidsplassen jobber tett for å utvikle, eller forbedre egen arbeidsplass (Buvik et al., 2018, s. 122).

Forskningen har hatt mye fokus på partenes rolle i det forebyggende arbeidsmiljøarbeidet. Imidlertid har forskningen bare i liten grad hatt oppmerksomhet på hvilke pedagogiske tilnærminger og metoder som bør kjenne seg igjen i læringsprosessene. Forskningen har også i liten grad vært opptatt av hvilke pedagogiske tilnærminger som bidrar til at læring av medarbeidernes rolle i den partssammensatte gruppa skal bidra til økt innsikt i rollen hos øvrige medarbeidere på arbeidsplassen.

Innen fagfeltet organisasjonslæring finnes det mye teori og forskning knyttet til læring i virksomheter. Ulike perspektiver representerer ulike tradisjoner, og har forskjellig tilnærming til læringsprosessene, blant annet innen arbeidsplasslæring, læring i organisasjoner, organisasjonslæring og lærende organisasjoner (Filstad, 2016). Felles for dem er at de vektlegger læring som foregår i konteksten av arbeidsplassen, og at læringsprosessene er nært knyttet til arbeidsprosessene og oppgaveløsningen. Teori knyttet til læring på arbeidsplassen er relevant for IA-arbeidet, basert på hovedprinsippet om at arbeidsplassen er arenaen for utviklingsarbeidet.

1.4 Presentasjon av sykehjemsavdelingen

Undersøkelsen knytter seg til en kommunal sykehjemsavdeling. Dette er en intermediær avdeling, som behandler pasienter før, istedenfor eller etter sykehusbehandling. Pasienter som legges inn ved avdelingen har behov for mer avansert behandling enn kommunene normalt kan tilby. Avdelingen tar imot pasienter med ulike diagnoser, og gir et tverrfaglig behandlingstilbud til pasienter i kommunen og i nærliggende kommuner.

Avdelingen har 8 sengeplasser og 27 årsverk, fordelt på 44 medarbeidere. Av disse er det 17 sykepleierstillinger. Øvrige medarbeidere på avdelingen er faglærte hjelpepleiere eller fagarbeidere, vikarer, eller elever/ studenter i et utdanningsløp. En avdelingskoordinator har ansvaret for fagutvikling og er leders «forlengede arm» i det faglige arbeidet. Et høyt sykefravær har «i alle år» vært en utfordring, i tillegg til utfordringer knyttet til rekruttering av personer med fagkompetanse

samt omdømme. Dette var bakgrunnen for at avdelingsleder i samråd med tjenesteområdeleder ba NAV Arbeidslivssenter om bistand i arbeidsmiljøarbeidet.

1.4.1 Arbeidsmiljøarbeidet i sykehjemsavdelingen

For å drifte arbeidsmiljøarbeidet ble det opprettet en arbeidsgruppe, med utspring i en allerede etablert partssammensatt gruppe. Gruppen bestod av leder, plasstillitsvalgt, verneombud, avdelingskoordinator med faglig ansvar og en ansatt som ble valgt av personalgruppa for å bidra inn i arbeidsmiljøarbeidet (ansatt representant). Det ble lagt vekt på at arbeidsgruppa foruten å være partssammensatt, skulle være representativ for avdelingen. Det ble for eksempel tatt hensyn til at ulike yrkesgrupper og team på avdelingen skulle være representert. I tillegg deltok kommunens HR-rådgiver på alle møtene knyttet til arbeidsmiljøarbeidet. Hun hadde rollen som observatør, samt ansvaret for å koordinere arbeidet opp mot overordnet ledelse og HR-avdelingen.

Tjenesteområdeleder for sykehjemmet deltok på møter i arbeidsgruppa og på personalmøter etter behov og kapasitet.

Vår innsats har primært vært rettet mot lærings- og utviklingsprosesser i arbeidsgruppa, der min kollega og jeg hadde rollen som prosessledere. Som prosessledere hadde vi ansvaret for å tilrettelegge for læringsprosesser som bidrar til læring. Totalt har vi deltatt på 20 møter med arbeidsgruppa og 3 personalmøter i løpet av perioden på 1 ¾ år. På det innledende personalmøte hadde vi rollen som prosessledere, på de øvrige hadde vi rollen som observatører. Hensikten med vår deltakelse på personalmøtene var å bidra til å etablere forståelse og metoder for arbeidsmiljøarbeidet i hele personalgruppa, og på denne måten legge til rette for at arbeidsgruppa skulle lykkes i læringsarbeidet rettet mot personalgruppa. Arbeidsgruppa har i løpet av perioden gjennomført møter uten vår deltakelse, både arbeidsgruppemøter og personalmøter, der de har jobbet med tematikk knyttet til arbeidsmiljøarbeidet.

På det innledende personalmøtet ble «*bedre organisering av arbeidshverdagen*» valgt som mål for arbeidsmiljøarbeidet. Personalgruppa pekte på forbedringspotensial knyttet til innsatsområdene møtepunkter og informasjonsflyt. Det som imidlertid fikk mest oppmerksomhet var behovet for innkjøp av mer utstyr og hjelpemidler og høyere bemanning/ bedre rekruttering. Siden rammene for arbeidsmiljøarbeidet var «det som avdelingen kan gjøre noe med, uten involvering av andre», ble punktene som handlet om hjelpemidler/ utstyr og bemanning/ rekruttering satt på en symbolsk og avventende «*P-plass*» (parkeringsplass). Sterke røster i personalgruppa hevdet imidlertid at økonomi og beslutningsprosesser på høyere nivå påvirker arbeidshverdagen deres i stor grad, og at arbeidsmiljøarbeidet ville være meningsløst hvis ikke områdene på «*P-plassen*» kunne innbefattes i arbeidsmiljøarbeidet. I samarbeid med oss startet derfor arbeidsgruppa med en kartlegging av

områdene på «P- plassen». Deretter ble det arbeidet med de øvrige innsatsområdene. Nye innsatsområder ble innbefattet i arbeidet ettersom behovene dukket opp, for eksempel oppdatering av rutiner og prosedyrer, rolleavklaringer og medarbeiderskap. Medarbeidernes behov for økt innsikt i rollen var et tema som ble innlemmet i arbeidet underveis i prosessen.

1.4.2 Oppnådde resultater og endringer i arbeidsmiljøarbeidet

Evalueringer av arbeidsmiljøprosessen ved sykehjemsavdelingen tyder på at sykehjemsavdelingen har oppnådd gode resultater i arbeidsmiljøarbeidet knyttet til alle innsatsområdene. I den aktuelle innsatsperioden, fra 4. kvartal 2019 til 3. kvartal 2021 er det totale sykefraværet ved avdelingen redusert med 26,7 %, i henhold til bedriftens egne tall.

Endringer knyttet til medarbeidernes rolleforståelse og holdninger oppleves imidlertid som den viktigste effekten av arbeidet. Deltakerne i arbeidsgruppa rapporterer at de tar større ansvar for arbeidsplassen som helhet. De tar tak i utfordringer etter hvert som de dukker opp, og ser at de både har ansvar og mulighet til å løse disse sammen. Endring i innsikt i rollen gjelder til en stor grad også øvrige medarbeidere på avdelingen. Det er langt større oppmøte på personalmøter, der medarbeiderne i større grad tar opp og finner løsninger på problemstillinger som angår deres arbeidshverdag. Det negative fokuset som var på avdelingen er i stor grad erstattet av løsningsfokus, medarbeiderne opptrer mer respektfullt overfor hverandre og tilstanden beskrives generelt som «lettere» og mer positiv.

2 Teori

Dette kapitlet omhandler teori som ligger til grunn for oppgavens problemstilling. Som teoretisk forståelsesgrunnlag har jeg valgt sosiokulturell læringsteori. Dette perspektivet har tilført nyttig kunnskap når det gjelder å forstå og tilrettelegge for læringsprosesser i praksisnære situasjoner på arbeidsplassen, i form av vektleggingen av den aktive samhandlingen mellom medarbeiderne og de sosiale og kulturelle omgivelsenes betydning for læreprosessen (Filstad, 2016, s. 18–20). Perspektivet bidrar etter min erfaring som IA- rådgiver til en helhetlig forståelse av læring som jeg opplever særlig relevant knyttet til læring av komplekse temaer innenfor IA- arbeidet, som for eksempel læring av roller, holdninger og kultur.

I tillegg til vil jeg i dette kapitlet presentere teori knyttet til dialog, Kolbs erfaringslæringsssirkel (2015), samt teori som omhandler betydningen av læringsforbindelser, i form av integrering av læringsprosesser og arbeidsprosesser (Ballo & Dahl, 2018).

2.1 Sosiokulturell læringsteori

Det sosiokulturelle læringsperspektivet synes å ha fått bredt gjennomslag i synet på læring (Dysthe, 2001c, s. 33). I dette perspektivet forstås læring som individets aktive deltakelse i sosiale praksiser gjennom samspillsprosesser i konteksten som individet befinner seg i (Dysthe, 2001c). Sentralt er synet på at læringen ikke bare blir *påvirket* av rammene rundt individet, men *foregår integrert* i den helhetlige konteksten (Dysthe, 2001c, s. 43). Forståelsen av de sosiale og kulturelle dimensjonenes betydning i læringsprosessene står i motsetning til tidligere læringsteoriens vektlegging av de individuelle aspektene ved læring.

En sosial og kulturell forståelse av læring har sine historiske røtter til flere tenkere og teoretikere, der Lev Vygotskij av mange regnes som den mest sentrale inspirasjonskilden (Säljö, 2020, s. 75). Andre viktige bidragsytere er John Dewey, John Herbert Mead og Mikhail Bakhtin (Dysthe, 2001c, s. 36). Felles for dem er oppmerksomheten på individets samhandling med andre i interaksjon med sitt sosiokulturelle miljø (Dysthe, 2001c, s. 36). Dysthe sier forenklet at Dewey var spesielt opptatt av handlingsaspektet, Mead av det relasjonelle aspektet og Vygotskij av det verbale (2001b, s. 12). Bakhtin var en talsperson for språkets betydning i læringsprosesser i kraft av hans vektlegging av dialogen (Dysthe, 2001b, s. 14). Det eksisterer ikke én felles teori innenfor dette perspektivet, men ulike teorier som vektlegger ulike aspekter ved læring (Dysthe, 2001c, s. 34).

Sosiokulturell teori har viktige praktiske implikasjoner når det gjelder tilrettelegging av læringsprosesser. Dysthe (2001c, s. 42) hevder at når læring forstås som sosiale samspillsprosesser, blir

samarbeid og interaksjon med andre ikke bare sett på som positivt i læringsmiljøet, men som helt avgjørende for læring.

For å gjøre nærmere rede for det sosiokulturelle læringssynet, tar jeg utgangspunkt i noen sentrale kjennetegn ved dette perspektivet på læring, basert på Dysthes (2001c, s. 42) vektlegging av seks vesentlige aspekt; nemlig synet på at læring er situert, grunnleggende sosial, distribuert og mediert. Videre anses språket som sentralt i læringsprosessene, i tillegg til at læring betraktes som deltakelse i praksisfellesskap. Disse kjerneelementene i det sosiokulturelle læringssynet utdypes i det følgende.

2.1.1 Læring er situert

Det sosiokulturelle læringssynet utfordrer de mer individorienterte retningene, hvor individets vekst og utvikling hovedsakelig beskrives som en prosess som springer ut av en indre kjerne, uten påvirkning av konteksten som individet befinner seg i (Iglund & Dysthe, 2001, s. 73). I følge Dysthe hevder sosiokulturelle teoretikere at «.. dei fysiske og sosiale kontekstane der kognisjon skjer, er ein integrert del av aktiviteten, og at aktiviteten er ein integrert del av den læringa som skjer (2001c, s. 43). Konteksten som individet lærer i, og hvordan det lærer, blir derfor en del av det som læres (Dysthe, 2001c, s. 43). Denne betydningen av det kontekstuelle er kjernen i det situerte synet på læring. Lave og Wenger var de første som brukte begrepet «situert læring» i boken «Situert læring og andre tekster» (Lave & Wenger, 1991).

I det forebyggende arbeidsmiljøarbeidet betyr dette for eksempel at deltakerne i arbeidsgruppa i tillegg til å lære om spesifikke temaer, som rutiner, rollebeskrivelser og informasjonsflyt, i samhandlingen med oss som prosessledere også lærer måter å kommunisere på, ha møter på, samhandle på og måter å gripe fatt i og løse utfordringer på arbeidsplassen på. Også det som ligger til grunn for atferden, som er mer implisitt i form av verdier, holdninger og antakelser blir en del av det som læres. Konteksten har også en historisk forankring, ved at for eksempel IA- arbeidet har røtter i den norske arbeidslivsmodellen, der blant annet medarbeidernes medvirkning og involvering er sentrale verdier. Postholm (2008) bruker begrepet «kontekstuelle overtoner» om at læringen bringer med seg visse ideologier eller verdsett, som blir en del av den kontekstuelle læringen. Denne forståelsen er langt mer omfattende enn at vi som prosessledere er rollemodeller, og deltakerne lærer ved å observere og imitere atferden, slik Bandura legger til grunn i den sosiale læringsteorien (Bandura, 1997).

Hverdagserfaringer står sentralt i det sosiokulturelle perspektivet. Læring foregår ikke bare i rammen av institusjonell og planlagt undervisning, men foregår overalt, hele tiden og i alle sammenhenger vi inngår i, for eksempel i familien, i skateparken, på arbeidsplassen eller i bridgeklubben. På bakgrunn

av dette vektlegges også den uformelle læringen. Wenger (2003, s. 135) hevder at læring uløselig er knyttet til menneskets natur og våre liv, og sier at det ikke nødvendigvis er i de situasjonene som læring er i fokus at vi lærer mest. Av dette følger at det kan tilrettelegges for læring, men man kan ikke bestemme at læring skal skje.

Denne forståelsen synes svært relevant når det gjelder læring knyttet til utøvelsen av rollen i en arbeidsmiljøkontekst. Det sosiale miljøet, medarbeidernes holdninger og kulturen på arbeidsplassen blir en del av læringen. Spesielt er det nærliggende å tro at den uformelle læringen på arbeidsplassen har stor betydning når det gjelder læring av medarbeiderrollen i en arbeidsmiljøkontekst, siden læring knyttet til denne delen av rollen i liten grad er formalisert gjennom opplæring og utdanning. Det med andre ord i stor grad på arbeidsplassen denne læringen foregår.

Et situert syn på læring innebærer også at kunnskapen anses som situert. Utgangspunktet er at verden ikke kan forstås og oppfattes direkte. Dette innebærer at vår kunnskap om verden ikke reflekterer eller speiler kjennetegn ved en uavhengig ytre verden, men blir konstruert og er et produkt av individets aktive samhandling og deltakelse i sosiale kontekster, der konteksten; kultur og historie «vever seg inn» i kunnskapsproduksjonen (Dysthe, 2001c, s. 43). Dette understøtter IA-rådgivernes erfaring som tyder på at hver enkelt arbeidsplass har sin egen måte å innrette seg og forstå verden på.

2.1.2 Læring er grunnleggende sosial

Et viktig tema i det sosiokulturelle perspektivet er den sosiale dimensjonen ved læring. Dysthe (2001c, s. 44) peker på at *sosial* i denne sammenhengen har to betydninger. Det ene er at kunnskaper og ferdigheter har blitt til i et samfunn opp gjennom historien. Det andre er at vi får tilgang til disse gjennom samhandlingen med andre.

I det sosiokulturelle perspektivet forstås derfor menneskets kunnskaper og ferdigheter som sosiale. Dette står i motsetning til kognitivismens utgangspunkt, for eksempel Piaget, som forstod kunnskap som biologiske fenomener. Piaget hevdet at utviklingen foregår i stadier gjennom hele livet, og utvikling vil skje når vi er biologisk modne for det. I det sosiokulturelle læringssynet betraktes ikke kunnskap og ferdigheter å ha sitt utspring i hjernen (Dysthe, 2001c, s. 44; Vygotskij, 1978). Derimot hevdes at menneskets forståelse av verden skjer i kommunikative og sosiale prosesser, knyttet til meningsdannelse (Säljö, 2009). Vi lærer av andres fortellinger og innsikter, som har blitt til i kulturen over lang tid. Säljö (2020, s. 76) forklarer at vi ikke selv trenger å finne ut hvordan vi regner ut arealet av en triangel, eller hvordan fotosyntesen fungerer, fordi dette er kunnskap som allerede finnes i samfunnet. Vi får denne innsikten hvis vi blir kjent med den, noe som forklarer hvordan nye

generasjoner tar til seg og kan bygge videre på kunnskaper og ferdigheter som allerede finnes (Säljö, 2020, s. 70). Dette synet innebærer at personene som er i læringsmiljøet blir viktige. Rollen deres strekker seg ifølge Dysthe (2001c, s. 44) ut over det å gi oppmuntring og stimulans i den individuelle kunnskapsproduksjonen. Samhandlingen med andre; med kolleger og prosessledere, blir avgjørende både for hva som læres og hvordan. Det er gjennom denne samhandlingen at de som lærer finner ideer, begreper og kognitive redskaper som de gjør til sine egne, gjennom å skape mening av de de opplever (Dysthe, 2001c, s. 45). Vi trenger altså ikke å finne frem til kunnskapen selv, hvis en annen i fellesskapet har denne og vil dele den med oss.

At læringen er sosial betyr for oss som prosessledere at det er viktig å legge til rette for deling av kunnskap og ferdigheter gjennom kommunikasjon og samhandlingsprosesser, slik at deltakerne gis god tilgang til hverandres innsikter. Dette bør skje på en måte som bygger opp under meningsdannelse.

2.1.3 Læring er distribuert

Et poeng i den sosiokulturelle forståelsen er at kognisjon ikke utelukkende er et individuelt fenomen, men regnes vel så mye som en kollektiv prosess, som foregår mellom mennesker i et fellesskap (Dysthe, 2001c, s. 45). Med andre ord kan vi si at tenkningen kan finne sted mellom mennesker, så vel som i dem (Säljö, 2009, s. 111). Et eksempel på dette, som Dysthe (2001c, s. 45) nevner, er at personer i et fellesskap kan ulike ting. Ved at de får tilgang til hverandres innsikter og ulike egenskaper, så bidrar dette til en helhetsforståelse. Vygotskij (1978) viser i denne sammenhengen til begrepet *appropriere*, som en sosiokulturell metafor for læring. Vi *appropriere*, eller tilegner oss innsikter og erfaringer i kommunikasjon og samhandling med andre (Säljö, 2020, s. 78). Ideen om hvordan vi overtar erfaringer fra hverandre, har Vygotskij formulert i et av sine mest berømte utsagn:

«Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (intersychological), and then inside the child (intrapsychological)» (Vygotskij, 1978, s. 57).

Med dette hevder Vygotskij at det som blir individets kunnskaper og oppfatninger, overtas eller *approprieres* ved å kommunisere med andre (Säljö, 2020, s. 78; 1978).

Dette betyr at når vi i et fellesskap blir introdusert for et begrep, for eksempel «medarbeiderskap», så *approprieres* dette begrepet ved å kommunisere med andre om det. Etter hvert kan hver enkelt tenke rundt «medarbeiderskap» selv. Det som har foregått mellom mennesker, det intersykologiske, blir dermed noe som individet kan beherske og tenke med på egen hånd, altså er begrepet blitt intrapsykologisk (Säljö, 2020, s. 78; Vygotskij, 1978). Dette er kjernen i innholdet i et

annet berømt utsagn fra Vygotskij, nemlig at alle høyere funksjoner hos mennesket, som tenkning og kognisjon, har sin opprinnelse i relasjoner mellom mennesker (Vygotskij, 1978, s. 57).

Basert på dette er et sentralt spørsmål når det gjelder tilrettelegging av læringsprosesser hvordan prosessleder kan fremme fellesskap som utnytter potensialet i distribuert kognisjon (Dysthe, 2001c, s. 45). For det første synes det vesentlig at læringsprosessen legges til rette slik at de gir tilgang til hverandres innsikter. I denne sammenhengen synes dialogiske kommunikasjonsprosesser sentralt, der deltakerne kan lytte til hverandre, fremme egne synspunkter og bygge videre på hverandres ytringer.

2.1.4 Læring er mediert gjennom redskaper

I det sosiokulturelle perspektivet tillegges de såkalte medierende redskapene stor betydning (Säljö, 2020, s. 77; Vygotskij, 1978). Spesielt har dette vært fremtredende i den kulturhistoriske tradisjonen fra Vygotskij (Dysthe, 2001c, s. 46). Vygotskij innførte begrepet *mediering*, som betyr formidling, og med dette siktet han til alle typer hjelp eller støtte i læringsprosessen, enten det er av personer eller gjennom redskaper (Dysthe, 2001c, s. 46). Begrepet viser til at vi ikke står i direkte kontakt med verden, men at den blir fortolket og erfart gjennom redskaper.

I et sosiokulturelt perspektiv betyr redskaper «... dei intellektuelle og praktiske ressursane som vi har tilgang til, og som vi brukar for å forstå omverda og for å handle» (Dysthe, 2001c, s. 46). Vygotskij skiller mellom fysiske og intellektuelle redskaper eller verktøy. Fysiske verktøyene kalles også artefakter, som betyr at noe er fremstilt av mennesker (Säljö, 2020, s. 77). Eksempler på en viktig artefakt i vår tid er mobiltelefonen. Dette er et verktøy som gis oss rask tilgang til kunnskap i hverdagen, og den hjelper oss med kognitive funksjoner som tenkning og minne.

Av intellektuelle eller språklige redskaper som brukes er de mange ulike tegnene av stor betydning. Dette er bokstaver, bilder, modeller, figurer eller tegn, som er symboler som representerer noe ut over seg selv. For eksempel kan de bære med seg tidligere generasjoners erfaringer eller visse ideologier og verdsett (Strandberg, 2008, s. 95). I arbeidsmiljøprosessen er den pedagogiske planleggingsmodellen (vedlegg 5) eller medarbeidertrekanten (Velten et al., 2016, s. 51, vedlegg 4) eksempler på slike intellektuelle redskaper.

Av alle tegnene som brukes er likevel språket det mest sentrale, noe både Bakhtin og Vygotskij hevdet (Dysthe, 2001c, s. 47). Gjennom språklige begreper kategoriseres egne opplevelser og erfaringer, slik at det blir forståelig både for oss selv og for andre. Språket er derfor verktøyet som gjør det mulig å dele våre innsikter og erfaringer med andre. Säljö (2020, s. 78) sier at vi gjennom språket kan «låne» hverandres kompetanse. Språket blir derfor et individuelt redskap for mentale

tankeprosesser, samtidig som språket gjør det mulig å dele tanker med hverandre i et fellesskap. Dysthe (2001b, s. 12) sier at språket og kommunikasjonen ses som bindeleddet mellom de individuelle mentale prosessene og de sosiale læringsaktivitetene.

Bruk av språklige redskaper foregår i en kulturell og historisk ramme. Bakhtin uttrykker ifølge Dysthe at «kvart ord vi brukar, er fylt med ekko av stemmene til tidlegare brukarar» (2001c, s. 48). Dette tolkes som et uttrykk for at vi tar med oss meningsinnholdet fra andre som har brukt ordet eller begrepet tidligere, og bruker det i vår kontekst. Begrepet «medarbeiderskap» (Velten et al., 2016) for eksempel, står i en tradisjon som fremmer og vektlegger en forståelse som ikke er verdinøytral. Assosiasjoner som skapes i tilknytning til begrepet forstår jeg er «stemmene» som har opphav i den sosiale og historiske konteksten.

De kommunikative prosessene er derfor helt sentrale i et sosiokulturelt læringsperspektiv, og ses som «... sjølve grunnvilkåret for at læring og tenkning skjer» (Dysthe, 2001c, s. 49). Forenklet kan en si at vi gjennom kommunikative prosesser overtar måter å snakke, skrive og å løse problemer på, for så å bruke dem til egne formål (Dysthe, 2001c, s. 49). På denne måten «vever» kunnskaper og ferdigheter seg inn i vår egen forståelse. Vygotskij (1978) har påpekt språkets doble funksjon, ved påstanden om at alle høyere funksjoner i et barns utvikling, først oppstår på det ytre, sosiale planet, og deretter på det indre planet. Ut fra dette kan en si at samtale med andre blir til en indre samtale (tenkning), og at utviklingen skjer fra ytre til indre dialog. Säljö (2003) uttrykker i likhet med Vygotskij at individets tenkning er et resultat av kommunikasjon som individet har deltatt i, og som han eller hun har tatt til seg og bruker som egen ressurs i fremtidige situasjoner.

For oss som prosessledere får forståelsen av læring som mediert gjennom redskaper ulike praktiske implikasjoner. Med utgangspunkt i at individets tenkning anses som resultat av kommunikasjon, så blir det for prosessleder viktig å rette tilrettelegge for interaksjonsprosesser, samspill og språklige kommunikasjonsmønstre (Dysthe, 2001c, s. 50). Introduksjon av intellektuelle verktøy, som for eksempel medarbeidertrekanten, kan også være sentralt i form av å mediere læring.

2.1.5 Den proksimale utviklingssonen og stillasbygging

Vygotskij (1978, s. 86) er opphavet til begrepet den proksimale utviklingssonen. Utviklingssonen viser til et potensial for utvikling, som ligger mellom det som den lærende kan mestre på egen hånd, også kalt den aktuelle utviklingssonen, og det som vedkommende kan få til med hjelp og støtte fra en kyndig voksen eller i samarbeid med en mer kompetent jevnaldrende. For at individet skal komme videre i læringsprosessen trengs det noen andre til å peke på kritiske faktorer, vise praktiske ferdigheter, stille spørsmål, lage strukturer, komme med påminnelser eller bidra til at motivasjonen

og arbeidsinnsatsen holdes oppe. Støtten knyttes opp mot den lærendes aktive kunnskapsproduksjon, ved hjelp av for eksempel veiledning, modellering og tilbakemeldinger (Dysthe, 2001c, s. 51).

Utvikling er knyttet til at individet må møte utfordringer, og i denne sammenhengen har en lærer eller en prosessleder som i denne studien, en viktig rolle i å finne hvilke oppgaver eller utfordringer som ligger litt i forkant av utviklingen. Dette utviklingspotensialet, som ligger mellom det den enkelte klarer på egen hånd, og det som mestres ved hjelp av andre, bygger på en vurdering av eksisterende kunnskapsnivå, som forutsetter at prosesslederen er i nær relasjon og interaksjon med den enkelte. I følge Vygotskij anses derfor lærerens, eller i dette tilfellet prosesslederens rolle som aktiv og betydningsfull (Säljö, 2020, s. 79).

Støtten eller hjelpen som den lærende får i den proksimale utviklingssonen knyttes opp mot begrepet stillasbygging, eller «scaffolding» (Wood et al., 1976). Bygggestillaset som metafor er et bilde på et reisverk som bygges av den mer kompetente, som støtter den lærende i utviklingsprosessen i den proksimale utviklingssonen. Stillaset fjernes når individet mestrer læringsaktiviteten på egen hånd og det ikke lenger er behov for stillaset.

Gjennom støtte av individets læringsprosess i den proksimale utviklingssonen legges det til rette for en internaliseringsprosess (Vygotskij, 1978). I denne prosessen blir kunnskapen eller ferdigheten, som har vært avhengig av en sosial samhandling, omformet til å bli en individuell funksjon. Dette er imidlertid ingen mekanisk overføring, i tråd med den såkalte *overføringsmetaforen* i tilegnelsesperspektivet. I tilegnelsesperspektivet antas at læring overføres ved at senderen koder et budskap som tas imot av mottakeren, der det lagres i minnet til senere bruk (Dysthe, 2001c, s. 50). Internaliseringsprosessen belyses derimot ifølge Wertsch (1993) av begrepene mestring og appropriering, der mestring forbindes med å beherske innholdet, mens appropriering innebærer at innholdet er gjort til sitt eget. Internalisering av et meningsinnhold forutsetter individets aktive deltakelse i læringsprosessen, der den lærende gjør seg kjent med innholdet, gjør seg erfaringer og i stadig større grad gjør det til sitt eget.

2.1.6 Læring er deltakelse i praksisfellesskaper

Lave og Wenger har vært viktige bidragsyttere til forståelsen av at læring primært skjer gjennom deltakelse i ulike praksisfellesskap (Dysthe, 2001c, s. 47; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2003, s. 129, 2004). Læring anses som et sosialt og relasjonelt fenomen, som foregår overalt og alltid, langt utenfor rammene av tradisjonell, institusjonell undervisning (Dysthe, 2001c, s. 63; Lave & Wenger, 1991). Wenger er primært opptatt av handling, og hevder at det viktigste er *å gjøre*, fremfor å

snakke om det (Wenger, 2003, s. 137–138). Språket anses fortrinnsvis som et redskap for handling, fremfor et redskap for tanken ved å reflektere over en erfaring, slik Vygotskij hevder (2001).

Begrepet praksisfellesskap er sentralt hos Wenger (2003, 2004). Praksisfellesskapene kjennetegnes av at deltakerne har spesifikke måter å ha med hverandre å gjøre på. Basert på egne rutiner, ritualer, artefakter, symboler, forestillinger og historier skaper de sin egen praksis (Wenger, 2003, s. 132–133). Gjennom deltakelse i disse praksisfellesskapene tilegnes kompetanse i å bruke begreper, tenkemåter og metoder som er karakteristiske for disse fellesskapene (Dysthe, 2001c, s. 45; Wenger, 2003, 2004). Som individer tilhører vi flere praksisfellesskap samtidig. I sykehjemsavdelingen er deltakerne i arbeidsgruppa ett praksisfellesskap, som er etablert for å være aktører og pådrivere i arbeidsmiljøarbeidet, og hele personalgruppa på avdelingen er et annet. Deltakerne i arbeidsgruppa deltar i begge disse praksisfellesskapene.

Lave og Wenger (2003, s. 30, 80–82; Wenger, 2003) bruker begrepet *legitim perifer deltakelse* om en person som hører til i et praksisfellesskap. Læring beskrives som en dynamisk utvikling fra *legitim perifer til fullverdig deltakelse* i praksisfellesskapet. Begrepet deltakelse betyr i denne sammenheng noe mer enn engasjement i aktiviteter sammen med andre. Deltakelse anses som en mer omfattende prosess, som innebærer å være aktiv deltaker i sosiale fellesskapers praksiser, og å konstruere identitet til disse fellesskapene. Å være en aktiv deltaker i et praksisfellesskap representerer dermed både en handling og en måte å høre til på. Deltakelsen former hva vi gjør, hvem vi er og hvordan vi fortolker, det vi gjør (Wenger, 2003, s. 131). Wenger hevder på bakgrunn av dette at «... det er en dyp sammenheng mellom identitet og praksis» (Wenger, 2004, s. 174).

Ifølge Wenger definerer praksis et fellesskap gjennom tre dimensjoner (2004, s. 177). Den ene dimensjonen, *gjensidig engasjement*, handler om at vi i et praksisfellesskap lærer hvordan vi skal samhandle og interagere med andre mennesker. Vi utvikler forventninger om hvordan vi skal samarbeide, hvordan vi snakker med hverandre, og hvordan vi skal behandle hverandre. Vi blir den vi er ved å innta en rolle i relasjonene, som konstituerer fellesskapet, og vi utvikler kompetanse ved å ta del i fellesskapet. Wenger sier at det er snakk om «...en særlig måte at være en del af en helhet på via gensidigt engagement» (2004, s. 178).

Den neste dimensjonen *ansvarlighet overfor virksomheten*, handler om graden av involvering og engasjement i tilknytning til et praksisfellesskap. Ulike grader og former for ansvarlighet får oss til å oppfatte verden på ulike måter, som igjen gir oss ulike handlingsmuligheter. Wenger sier at «...som identitet omsettes dette til et perspektiv» (2004, s. 178). Wenger sier videre at dette ikke betyr at alle medlemmer i et praksisfellesskap deler det samme perspektivet. Men dette vil være «..en tendens til at fremsætte bestemte fortolkninger, involvere sig i bestemte handlinger, træffe

bestemte valg, værdsette bestemte opplevelser – alt sammen som følge af deltakelse i bestemte virksomheter» (2004, s. 178). For eksempel kan dette bidra til en forståelse av at en som medarbeider på sykehjemsavdelingen skal yte gode tjenester til pasientene, men at innsats på arbeidsplassen knyttet til deltakelse på personalmøter eller utviklingsarbeid, anses mer som ekstraordinære eller «frivillige» oppgaver. Denne forståelsen får direkte konsekvenser for innsikten i rollen.

Den tredje dimensjonen kaller Wenger *repertoar, som kan forhandles*. Tilhørighet og engasjement i et praksisfellesskap gir evne til å fortolke og bruke det repertoaret som inngår i fellesskapets praksis, i form av artefakter, handlinger og språk. Gjennom kjennskap til historien, og som en del av fellesskapet er medlemmene med på både å videreformidle og å påvirke virksomhetens repertoar. Wenger sier at denne kompetansedimensjonen, i form av å fortolke og bruke virksomhetens repertoar, omsettes til identitet i form av et personlig sett av hendelser, referanser, minner og opplevelser (2004, s. 178–179).

Dimensjonene understreker betydningen av tilhørigheten til praksisfellesskapet. Det er gjennom deltakelse i en virksomhets praksis at deltakerne får tilgang til praksisfellesskapets kompetanse. Dette styrker igjen deltakelse og læring, ikke bare knyttet til virksomhetens praksis, men også til læring knyttet til en forståelse av seg selv, i form av identitet, og i form av innsikt i rollen.

Når det gjelder denne oppgavens problemstilling er derfor et sentralt spørsmål hvordan vi som prosessledere kan bidra til å gi deltakerne ressurser som kan styrke deres deltakelse i praksisfellesskapet. Dysthe bruker i denne forbindelsen begrepet «inkulturasjon», som innebærer å bli en del av en kultur, som et særlig viktig element i læringsprosesser (2001c, s. 45). For meg som prosessleder blir det også viktig å bidra til at fellesskapene fungerer godt som læringsfellesskap ved å tilrettelegge for inkludering av den enkelte. I tillegg bør prosessledere ha oppmerksomhet på dialogiske og samspillsorienterte læringsprosesser, som understøtter den enkeltes aktive deltakelse.

2.2 Erfaringslæring

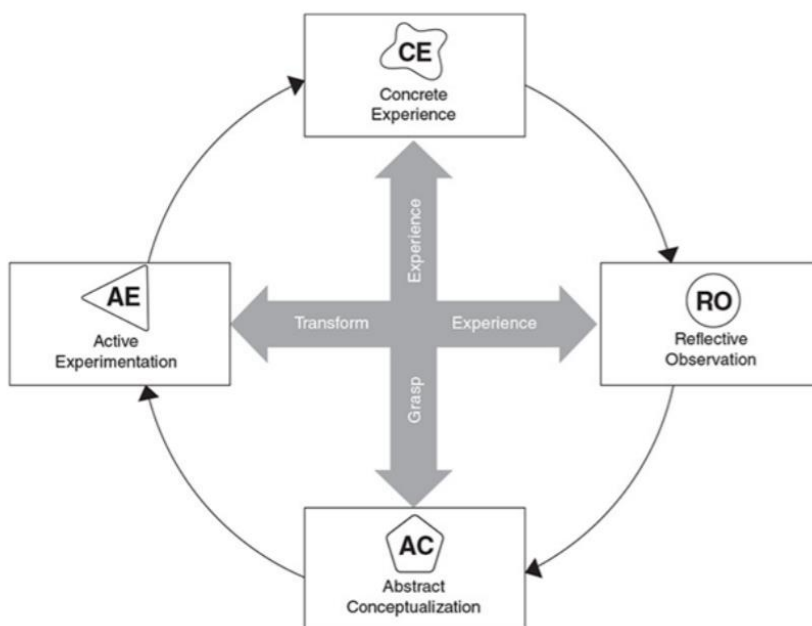
I IA- arbeidet anses medarbeidernes praksiserfaringer som en viktig ressurs. Dette innebærer at læringsprosessene tar utgangspunkt i at medarbeiderne har opparbeidet seg mye erfaring og kunnskap knyttet til arbeidsplassen, både gjennom fagutdanning og ikke minst gjennom praksis. I IA- arbeidet anses derfor medarbeiderne som ekspertene på eget arbeidsmiljø. Teorier om erfaringslæring, som verdsetter og bygger på erfaringer fra praksisfeltet, oppleves derfor som relevante.

I arbeidsmiljøarbeidet danner reelle utfordringer på arbeidsplassen og behovet for forbedring av disse utgangspunktet for læringsprosessen. David A. Kolbs teori om erfaringslæring (2015), spesielt vektleggingen av struktureringen av læringsprosessen gjennom stadier, oppleves som en nyttig forståelsesramme. Kolbs erfaringslærings sirkel, som er en arbeidsform for den praktiske tilretteleggingen av læringsprosessen, vektlegges derfor spesielt i denne gjennomgangen.

David A. Kolbs teori om erfaringslæring bygger på tanker fra Piaget, Lewin og Dewey (Kolb, 2015, s. 15). Kolb forstår læring som en prosess, hvor kunnskap skapes gjennom omdanning av erfaringer (2015, s. 51). I denne prosessen er refleksjon sentralt. Kolb bygger på Dewey (1998, s. 78) som sier: «Vi lærer ikke av erfaring. Vi lærer av refleksjon over erfaring». Gjennom aktive kognitive og emosjonelle prosesser tolkes og knyttes informasjon og erfaring til det den som lærer vet fra før. På denne måten skapes mening. Kolb ser imidlertid ikke på refleksjon som den primære kilden til læring, men setter refleksjon i sammenheng med opplevelse, handling og tenkning, i en helhetlig sammenheng. Kolb sier at: «learning is best conceived as a process, not in terms of outcomes» (2015, s. 37). I følge Kolb er det helt sentralt at den som lærer er aktivt deltakende i læringsprosessen og at det som læres har relevans for deres daglige virke.

Erfaringslærings sirkelen illustrerer læring som en kontinuerlig prosess gjennom fire påfølgende faser fra *konkret erfaring (CE)*, via *reflekterende observasjon (RO)* og *abstrakt begrepsliggjøring (AC)* til *aktiv eksperimentering (AE)*, og herfra tilbake igjen til konkret opplevelse (Kolb, 2015, s. 51).

Refleksjon vektlegges i alle stadiene i lærings sirkelen.



Figur 1. Kolbs erfaringslærings sirkel (2015, s. 51).

I følge Kolb betraktes modellen som en åpen sirkel eller spiral, uten begynnelse eller ende. Utgangspunktet for prosessen er ikke nødvendigvis en «*konkret erfaring*», selv om dette i mange tilfeller kan være naturlig. I denne fasen arbeides det med å konkretisere den konkrete her- og nå opplevelsen, som har kommet til på bakgrunn av en handling, for eksempel gjennom observasjon eller undersøkende spørsmål om hva som skjedde (Ballo, 2018a, s. 170; Kolb, 2015) Den påfølgende fasen «*reflekterende observasjon*» handler om refleksjon og analyse knyttet til den konkrete erfaringen, der en søker etter å forstå mulige sammenhenger som kan ligge til grunn for erfaringen. Å se opplevelsen eller erfaringen fra flere sider kan være sentralt i denne fasen. I det neste steget «*abstrakt begrepsliggjørelse*» forsøkes den konkrete erfaringen «...koblet til mer generell kunnskap, samtidig som metalæring anvendes ved at man vurderer læringsprosessen så langt» (Ballo, 2018a, s. 170; Kolb, 2015). Den som lærer forsøker å fordøye eller forstå den reflekterende observasjonen, slik at dette danner grunnlaget for å endre eller legge til allerede eksisterende forståelse og å utvikle ny erkjennelse. Læringsprosessen kan være spenningsfylt fordi aktøren beveger seg mellom nærhet og deltakelse til analytisk avstand, som innebærer en bevegelse mellom en aktør posisjon til en observatør posisjon (Kolb, 2015).

Gjennom denne prosessen skapes ny innsikt som bidrar til å påvirke handlingen i en ny situasjon. I den nye erkjennelsen ligger en ny erfaring som betyr at den lærende neste gang under utprøving, i fasen «*aktiv eksperimentering*», vil vurdere situasjonen med endret, større eller nytt repertoar. Slik dannes grunnlaget for nye opplevelser og erfaringer, og en ny runde i læringssirkelen kan starte.

2.3 Dialogen

I en IA- tradisjon, som bygger på den norske arbeidslivsmodellen, er involvering, deltakelse og arbeidstakernes medvirkning sentrale prinsipper. En god dialog mellom partene anses som et sentralt virkemiddel for å styrke samarbeidet og medvirkningen på arbeidsplassen. IA- rådgivernes arbeidsform skal tilrettelegge for og støtte opp under samspillet på arbeidsplassen (*Veileder for inkluderende arbeidsliv*, u.å.). Dialogen anses derfor som et viktig redskap i IA- rådgivernes arbeid.

Dialogen bygger på det greske ordet «*dia*», som kan oversettes med gjennom, og «*logos*» som betyr ord. Deskriptivt blir dialog brukt om en muntlig samtale ansikt - til – ansikt, mellom to eller flere personer (Dysthe, 2001b, s. 13) Det klassiske dialogbegrepet kan eksemplifiseres med den sokratiske dialogen, der målet er å komme frem til sannhet gjennom grundig argumentasjon. Idealet er utvikling av felles forståelse hos samtalepartnerne. Dialogen forbindes også med visse normative kvaliteter, som for eksempel symmetri mellom deltakerne, vilje til å lytte og å være åpen for den andres synspunkter og vilje til å endre eget standpunkt (Dysthe, 2001b, s. 13). Gjensidig velvilje, åpenhet og samarbeid mot et felles mål er vesentlige kjennetegn (Svare, 2008, s. 7).

Bakhtin har en annen tilnærming til dialogbegrepet, som er mer nøytral og omfattende, ved at den omfatter all type symbolbasert interaksjon mellom individ som er samtidig tilstede (Dysthe, 2001b, s. 13–14). Samtale blir i denne forståelsen noe mer enn overføring av budskap. Bakhtin sier at: «The very being of man (both internal and external) is the deepest communion. To be means to communicate» (1984, s. 287). Dette viser at Bakhtins syn på dialogen er ontologisk og omhandler hele vår eksistens som mennesker. Denne dialogisiteten er en måte å forstå og tenke relasjoner på i bred forstand, ved at det representerer en måte å være i verden og forholde seg til hverandre på. Dette forbindes med dialogisme (Linell, 2003, s. 220), et begrep Bakhtin selv ikke brukte, men anses som opphavet til. Han selv snakket om dialogisitet (Linell, 2003).

Mens den klassiske dialogforståelsen understreker verdier som bygger på klarhet, gjensidighet, konsensus, harmoni og likeverd (Dysthe, 2001b, s. 14; Svare, 2008), legger Bakhtin vekt på «... det vage, det heterogene, det fleirtydige og fleirstemmige, på motstand og spenningar» (Dysthe, 2001b, s. 14). Bakhtins forståelse av flerstemmighet innebærer at alle stemmene har sin plass, noe som betyr en kommunikativ situasjon der sosial, kulturell og språklig ulikhet kommer frem ved at deltakerne gir uttrykk for det de står for (Dysthe, 2001b, 2012, s. 14). Bakhtin bruker begrepet *stemme* om den personligheten som taler (Dysthe, 2012, s. 59). Kunnskapsutvikling skjer gjennom forhandling av mening i møte med divergerende stemmer. Kjernen i Bakhtins tenkning er respekten for den andres ord, og å lytte til dette, slik at en forstår den andre og kan bruke den andres ytring som tenkeredskap, samtidig som en beholder respekten for sitt eget ord. Dermed blir fokuset ikke felles forståelse og enighet, men en artikulering av forskjeller og vilje til å akseptere disse (Dysthe, 2001b, s. 14, som viser til Bialostosky, 1989).

Bakhtin var opptatt av at måten vi formulerer et budskap på gir ulike muligheter for å svare aktivt og kreativt. I følge Bakhtin gjenspeiler måten vi ytrer oss i hvilken grad vi ønsker å inkludere adressatens stemme som aktiv medskaper av mening. Bakhtin (2005, s. 342) beskriver to hovedkategorier av ytringer; *autorative ord* og *indre overbevisende ord*. Begge formene for ytringer kommer utenfra, og er derfor svært relevant når det gjelder prosessleders rolle knyttet til for eksempel introduksjon av kunnskap. Det autorative ordet er ytringer som bærer med seg en autoritet, for eksempel i form av vaner, tradisjon eller maktinstitusjoner (Bakhtin, 1981, s. 342). Ytringen gir uttrykk for å ha funnet sin endelige mening; en enstemmighet, og innebærer derfor kun mulighet for passiv reproduksjon hos adressaten. Det indre overbevisende ord går derimot aktivt i dialog med andre ytringer, som har lik verdi og lik dominans, og er åpent for et kreativt svar. Den kan dermed fortolkes, eksperimenteres med og settes sammen til nye ord og (Bakhtin, 1981, s. 346).

Bakhtins synspunkter betyr i praksis at prosessleder bør legge til rette for dialogiske samspillprosesser, som inviterer til omskaping og omforming av ytringer i dialog med andre stemmer. Særlig viktig blir det å legge til rette for at alle kan fremme sine synspunkter, og at disse blir lyttet til. I dialogen bør prosessleder ha oppmerksomhet på å fremme deltakernes forståelse for hverandres synspunkter, noe som også kan innebære en tydeliggjøring av divergerende synspunkter.

2.4 Læringsforbindelser

I IA- arbeidet anses utvikling og styrking av partssamarbeidet som prinsipp og strategi i læringsarbeidet på arbeidsplassen. Innsatsen skal derfor primært rettes mot læringsprosesser i den partssammensatte arbeidsgruppa. Målet med innsatsen er imidlertid læring i hele personalgruppa. Det er derfor av avgjørende betydning å ha oppmerksomhet på det Ballo og Dahl (2018) betegner som læringsforbindelser, for å skape integrasjon mellom læringsprosessene i arbeidsgruppa og arbeidsprosessene i hele personalgruppa. «Broen» brukes som metafor på hvordan læringsarbeidet i læringskonteksten skal forbindes med og føre til læring i arbeidskonteksten (Ballo & Dahl, 2018, s. 12–13). Det skilles mellom på tre ulike nivåer av forbindelser, som til sammen er grunnlaget for at det «bygges en bro» (2018, s. 17).

På ett nivå handler dette om *forbindelser mellom læringskontekst og arbeidskontekst*.

Oppmerksomheten rettes mot at det tilrettelegges for at læringsprosessene forbindes og integreres med arbeidsprosessene. Dette innebærer for eksempel at det i læringsarbeidet må tas utgangspunkt i konkrete problemstillinger knyttet til medarbeidernes arbeidssituasjon, slik at det som læres har direkte relevans og kan brukes uten «oversettelse».

Ballo og Dahl peker videre på betydningen av *forbindelser mellom strukturer i læringsprosessen* (2018, s. 17). Her vektlegges betydningen av at det er sammenheng mellom metodene for læringen både i læringsorganisasjonen og arbeidsorganisasjonen. Med andre ord må arbeidsformen være sammenhengene i de ulike kontekstene, både i læringsprosessene i arbeidsgruppa og i læringsprosessene i personalgruppa.

Til sist handler det om at det er *forbindelser mellom strukturer og prosesser i arbeidsorganisasjonen* (Ballo & Dahl, 2018, s. 17). Denne oppmerksomheten knyttes særlig til integrering av arbeids- og læringsprosesser ved å tilrettelegge for prosesser som styrker overgangen mellom ulike faser i læringsarbeidet, slik som for eksempel overgangen mellom refleksjon og analyse til handling. I praksis betyr dette en oppmerksomhet på hvordan læringen skal omsettes til praktisk handling i arbeidsorganisasjonen.

Som en oppsummering er det sentrale ved dette perspektivet vektleggingen av forbindelser og overganger på ulike nivåer, mellom delprosesser, deltakere og kontekster. Spørsmålet jeg som prosessleder må stille er hvordan det kan legges til rette for at læring blir en integrert del av arbeidsprosessene (Ballo, 2018b, s. 39).

3 Metode

For å finne svar på problemstillingen må jeg velge en egnet metode for å samle inn, analysere og tolke data. Metode kommer av det greske ordet *methodos*, som betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen et al., 2021, s. 21). Johannessen et al. (2021, s. 21) sier at de viktigste kjennetegnene ved metode er systematikk, grundighet og åpenhet

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de metodiske fremgangsmåtene jeg har anvendt for å få svar på problemstillingen. I følge Thagaard (2018, s. 14) er vurderinger knyttet til sammenhenger mellom teoretisk utgangspunkt, problemstilling og fremgangsmåte for utvikling, analyse og tolkning av data viktig å synliggjøre. Hensikten er at forskningsarbeidet blir troverdig gjennom metodisk transparens, slik at utenforstående kan vurdere kvaliteten av forskningsarbeidet (Johannessen et al., 2021, s. 56).

3.1 Det kvalitative forskningsintervjuet som metode

Målet med denne studien er å få kunnskap om hvordan læringsprosesser kan tilrettelegges for å bidra til økt innsikt i medarbeideres rolle i en arbeidsmiljøkontekst. Oppmerksomheten er rettet mot informantenes egne opplevelser og erfaringer av læringsprosessene i arbeidsmiljøarbeidet, og hva de opplevde som nyttige bidrag fra oss som prosessledere.

For å få svar på problemstillingen har jeg valgt å bruke kvalitativ metode i form av et kvalitativt forskningsintervju. Denne metoden er egnet når intensjonen er å få kjennskap til hvordan informanten opplever og forstår seg selv og sine omgivelser (Thagaard, 2018, s. 53). Temaet «innsikt i rolleforståelse i en arbeidsmiljøkontekst», kan for enkelte oppleves sensitivt og fortrolig. Intervjuet gir mulighet for nær kontakt med dem jeg undersøker, som kan bidra til å skape tillit til og ønske om å dele refleksjoner rundt et personlig tema (Johannessen et al., 2021, s. 106). Dette er en forutsetning for at jeg skal få tilgang til gode data.

I følge Thagaard (2018, s. 11) er metoden spesielt godt egnet når hensikten er forståelse av sosiale fenomener. Et kvalitativt intervju egner seg ifølge Johannesen et al. (2021, s. 106) også til sosiale fenomener, fordi det gir muligheter til å synliggjøre kompleksitet og nyanser. Temaet innsikt i rolle i en arbeidsmiljøkontekst vurderer jeg som et komplekst tema. Det er mange forhold som kan påvirke, og jeg må ta høyde for at opplevelsen av det kan variere mye blant informantene. Jeg må derfor «jakte på detaljene» i form av fyldige og detaljerte beskrivelser, noe intervjuet vil gi meg mulighet for.

Samlet gir ovennevnte innspill gode argumenter både teoretisk og faglig for å velge intervju som metodisk tilnærming i denne studien.

3.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv

All forskning foregår innenfor en vitenskapsteoretisk tradisjon. Ulike tradisjoner har forskjellige tilnærminger som påvirker og legger føringer for hele forskningsprosessen, blant annet gjennom valg av metode og hvordan resultatene analyseres og forstås.

Innenfor kvalitativ forskning har fortolkning en sentral plass (Johannessen et al., 2021, s. 166). Jeg har med utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming søkt å forstå deltakerne i arbeidsgruppa sin erfaring og forståelse av et fenomen; i dette tilfellet spørsmålet om hva som bidrar til økt innsikt i deres rolle. Fenomenologien, som ble grunnlagt som filosofi av Husserl rundt år 1900, tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker etter forståelse av den dypere meningen i individets erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). I dette perspektivet er fortolkning av mening sentralt, og forskeren søker å forstå fenomenet ut fra aktørenes perspektiver og beskrivelser av sin livsverden slik den oppleves av dem. Livsverden defineres av Kvale og Brinkmann som: «...verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig og forut for alle forklaringer» (2015, s. 46). I denne studien er det informantenes livsverden jeg har søkt å forstå, både gjennom det som uttrykkes som mening gjennom svar på mine spørsmål, men også ut fra en oppmerksomhet på det som sies «mellom linjene» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47).

Et annet sentralt vitenskapsteoretisk utgangspunkt for denne studien er hermeneutikken, der Hans-Georg Gadamer (1900 – 2002) er en sentral inspirasjonskilde. Dette perspektivet tar til orde for at det ikke finnes én sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere ulike nivåer. Perspektivet bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i den sammenhengen det er en del av. Thagaard (2018, s. 37) sier delene forstås i lys av helheten. Fortolkning har derfor en sentral plass innenfor hermeneutikken. I min studie betyr dette at jeg baserer fortolkningen ikke bare på informantenes språklige uttrykk, men at jeg søker å forstå personen ut fra den sosiale og kulturelle situasjonen som vedkommende befinner seg i. Basert på denne forståelsen blir det i min studie også viktig å drøfte på hvilken måte jeg i min rolle kan ha påvirket dataene, og hvilken betydning konteksten intervjuet fant sted i kan ha hatt.

Kvale og Brinkmann skriver at forskningsintervjuet «... er et intervju der det konstrueres kunnskap i samspill eller interaksjon mellom intervjueren og den intervjuende» (2015, s. 22). Forfatterne påpeker at det er en gjensidig avhengighet mellom menneskelig interaksjon og kunnskapsproduksjon. I praksis betyr dette at jeg som forsker påvirker dataene, både i forhold til hva som kommer frem, og dernest hvordan dataene analyseres og tolkes. Dette er noe jeg må være bevisst på i hele prosessen.

Et viktig tema innenfor hermeneutikken er *forforståelse*. I et hermeneutisk perspektiv er utgangspunktet at kunnskapen og erfaringene vi har, både som fagpersoner, forskere og som mennesker generelt, påvirker hvordan vi forstår og tolker virkeligheten, både bevisst og ubevisst. Som forsker vil min forforståelse alltid prege forskningsprosessen gjennom valg av metode, hva jeg observerer og legger merke til, hvordan jeg tolker og hva jeg vektlegger. Hermeneutikken vektlegger at forforståelse ikke kan unngås. Idealet er likevel at objektivitet etterstrebtes (Kvale & Brinkmann, 2015), selv om ren objektivitet uten forforståelse ifølge Nilssen er umuliges kunst (2012, s. 26). Det sentrale er bevissthet på hvordan min forforståelse påvirker forskningsprosessen, slik at jeg kan skille mellom tilfeldige og reflekterte tolkninger. Jeg reflekterer over egen forforståelse i delkapittelet om metoderefleksjon.

3.3 Utvalget

I motsetning til kvantitativ forskning, der statistiske generaliseringer er målet, er hensikten med kvalitativ forskning å få mest mulig kunnskap om fenomenet som skal studeres. Derfor er utgangspunktet for utvelgelse av informanter ikke representativitet, men hensiktsmessighet ut fra behovet om å få mest mulig fylldige beskrivelser (Johannessen et al., 2021, s. 59).

Som studieenhet valgte jeg medarbeidere i en partssammensatt arbeidsgruppe ved et kommunalt sykehjem, som har samarbeidet tett med oss som prosessledere om eget arbeidsmiljøarbeid. Sykehjem er en prioritert bransje innenfor IA- arbeidet, og det er derfor av særlig interesse for meg å få mer kunnskap knyttet til innsats i denne bransjen. Siden min kollega og jeg allerede hadde bistått avdelingen med arbeidsmiljøarbeid over en lengre periode, var det ikke vanskelig for meg å få tilgang til informantene. Gjennom dette arbeidet var de allerede godt kjent med meg, og min opplevelse var at relasjonene oss imellom bar preg av tillit. Dette ville hjelpe meg med å komme nær innpå informantene, noe som kunne bidra til detaljerte svar på problemstillingen.

For meg var det naturlig å intervju alle fem medarbeiderne i den allerede etablerte arbeidsgruppa. Begrunnelsen er at vår innsats primært har vært rettet mot denne gruppa. Det var interessant å undersøke hva de som har førstehåndserfaring har av tanker og erfaringer knyttet til læringsprosessen. Dette ville kunne gi meg noen svar på hva som har bidratt til medarbeidernes økte innsikt i rollen i en arbeidsmiljøkontekst. I følge Thagaard er dette et strategisk utvalg, som kjennetegnes av et systematisk utvalg av personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er hensiktsmessige for undersøkelsen (Thagaard, 2018, s. 54).

I tillegg til deltakerne i arbeidsgruppa valgte jeg å intervju HR- medarbeider i kommunen, som har deltatt i arbeidsmiljøarbeidet. Det var interessant å se om hennes perspektiv ville gi andre svar knyttet til problemstillingen. Utvelgelsen av HR- rådgiver som informant kan minne om det

Johannesen et al (2021, s. 69) betegner som nøkkelinformant, som er en person som har mye kunnskap om det som skal undersøkes. I dette tilfellet relateres dette til fagkunnskap om arbeidsmiljøarbeid. Alderssammensetningen på utvalget var fra 25 til 55 år. Alle var kvinner, som hadde fra 4 til 20 års yrkeserfaring på avdelingen. Flere av informantene hadde relevant videreutdanning. Under følger en skjematisk oversikt over utvalget:

Rolle	Utdanning	Praksiserfaring på avdelingen
Leder	Sykepleier	9 år
Tillitsvalgt	Sykepleier	6 år
Verneombud	Hjelpepleier	20 år
Avdelingskoordinator	Sykepleier	4 år
Ansatt representant	Vernepleier	15 år
HR- rådgiver	Spesialpedagog	14 år (HR- avdelingen)

Figur 2. Oversikt over utvalget.

Etter positiv tilbakemelding om gjennomføring av intervjuene fra overordnet ledelsesnivå, sendte jeg forespørsel på e-post til utvalget av informanter. I denne e-posten skrev jeg litt om prosjektet; bakgrunn, innhold og hensikt. Jeg la også ved et informasjonsskriv (vedlegg 2) med mer utfyllende opplysninger. Jeg hadde i forkant orientert om prosjektet på et møte i arbeidsgruppa, slik at de hadde noe informasjon også før de fikk e-posten. Alle de forespurte sa seg villig til å delta i undersøkelsen.

3.4 Det semistrukturerte forskningsintervjuet

For å få svar på problemstillingen valgte jeg å benytte et semistrukturert forskningsintervju. Utgangspunktet var en delvis strukturert intervjuguide (vedlegg 3), som ifølge Johannessen et al. (2021, s. 111) er en liste over temaer med generelle spørsmål som skal gjennomgås. Intervjuguiden er en påminnelse om aktuelle temaer, samtidig som det gir fleksibilitet til å fange opp eller utdype temaer som fremstår som viktige for den enkelte.

Ut fra teori og erfaringer fra praksis forberedte jeg spørsmål knyttet til noen hovedtemaer, som dannet strukturen i intervjuguiden, slik Thagaard beskriver (2018, s. 95). Utgangspunktet for utviklingen av hovedtemaene var problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg utarbeidet spørsmål til hvert av hovedtemaene, som ble formulert på en kort og enkel måte, slik at de skulle være lett forståelige (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 165). Til flere av spørsmålene i hovedtemaene hadde jeg forberedt stikkord som jeg kunne følge opp dersom informanten kom inn på tematikken. Først og fremst ville jeg speile og følge opp de begreper og den forståelsen som informanten formidlet. Denne tilnærmingen kan minne om det Kvale og Brinkmann (2015, s. 141) kaller et utforskende intervju, som kjennetegnes av at det er åpent, og at strukturen i mindre grad er planlagt

på forhånd. På grunn av den åpne tilnærmingen, var jeg bevisst på at den overordnede problemstillingen ville være mer styrende i intervjuet enn de underliggende forskningsspørsmålene.

Alle intervjuene ble avholdt på møterom på sykehjemmet i løpet av sommeren 2021. Siden jeg har liten erfaring med forskningsintervjuer, valgte jeg å gjennomføre ett intervju i god tid før de påfølgende, slik at jeg hadde tid til å korrigere og gjøre endringer. Jeg erfarte at intervjuet ble langt, på 1 ½ time, som ville gi meg en omfattende jobb videre med transkribering, analyse og tolkning. De øvrige intervjuene ble derfor spisset, slik at de skulle bli mindre tidkrevende. I gjennomføringen av de siste intervjuene erfarte jeg at det ikke fremkom så mye nytt når det gjaldt problemstillingen. Dette tolkes som at jeg med utvalget nådde «metningspunktet», slik Johannessen og Thagaard beskriver (2021, s. 74; 2018, s. 59). For å sikre at jeg fikk med meg alle dataene fra intervjuene, ble en diktafon brukt til å ta opptak. Kort tid etter hvert intervju ble datamaterialet transkribert. Dette for å sikre at jeg hadde intervjuene friskt i minne, og at viktig informasjon ikke skulle gå tapt.

3.5 Transkripsjon

Transkripsjonen fra talespråk til skriftspråk innebærer en fortolkningsprosess, som krever spesifikk oppmerksomhet på det som går tapt på veien fra det direkte sosiale samspillet ansikt til ansikt i intervjusituasjonen til den skrevne teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). I transkriberingen forsøkte jeg så langt det var mulig å gjengi den muntlige talen til skrift. Med tanke på anonymisering valgte jeg å skrive på bokmål, siden flere i utvalget har utpreget dialekt. Sitater ville ellers være lett å gjenkjenne.

Målet mitt med transkriberingen var å få frem meningsinnholdet i det informanten formidlet. Dette gjorde det tydelig for meg at transkripsjonen ikke er en teknisk og passiv handling, men en del av fortolkningsprosessen i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015), som er påvirket av min forutsetning til å tolke og forstå det jeg hører og observerer. Jeg opplevde at transkripsjonsprosessen gjorde at jeg ble godt kjent med datamaterialet, som var en fordel for det videre analysearbeidet. Gjennom å lytte til lydopptakene fikk jeg også en tilbakemelding på min egen rolle som intervjuer, og jeg ble mer bevisst på å formulere spørsmålene enda tydeligere, og å unngå unødvendige småord.

3.6 Analyseprosessen

Thagaard (2018, s. 151) påpeker at analyse og tolkning av data er en kontinuerlig prosess som pågår under hele forskningsprosessen. Analyseprosessen formes allerede ved forskningsdesign og problemstilling (Tjora, 2017), og videre gjennom intervjuguide, hva jeg velger å vektlegge ved oppfølgingsspørsmål og av transkriberingsprosessen i form av hvordan jeg velger å tolke informantenes kommunikasjon (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017). Min forståelse både av teori

og empiri har til enhver tid preget prosessen. Ved hjelp av notater underveis har jeg blitt oppmerksom på at forståelsen min har endret seg. Empirien har derfor blitt forstått ulikt av meg på ulike tidspunkt, med de konsekvenser og følger det har hatt for analyse- og tolkningsarbeidet.

I analyseprosessen valgte jeg en temaanalytisk tilnærming, slik Thagaard (2018, s. 152) beskriver. Jeg ville utforske ett tema ved å sammenligne hva ulike intervjupersoner ga av informasjon om det samme temaet, basert på å få frem meningsinnholdet. Fremgangsmåten går ut på at dataene kodes på en enhetlig måte, og at vi sammenligner «på tvers» av dataene (Thagaard, 2018, s. 152). Dette kalles en tverrsnittsanalyse (Mason, 2002, s. 194–196). Analysen jeg gjorde kan derfor benevnes som en tverrsnittsbasert menings- og temaanalyse.

Etter transkripsjonen av intervjuene satt jeg igjen med et relativt omfattende datamateriale. Før analysearbeidet kunne starte, måtte mengden av ustrukturerte data reduseres, slik at materialet ble håndterbart å jobbe med, slik Johannessen et al. påpeker (2021, s. 151). I kvalitative analyser er systematisering, og samtidig en reduisering av teksten en forutsetning for å kunne behandle dataene (Thagaard, 2018, s. 151). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 221) finnes det ikke én bestemt fremgangsmåte i analyse av kvalitative intervjuer. Det finnes imidlertid en del metoder og verktøy som kan være til hjelp i prosessen. Jeg fant inspirasjon til metodisk tilnærming både hos Thagaard (2018), Johannessen et al. (2021) og Kvale og Brinkmann (2015), og endte opp med å dele analyseprosessen inn i følgende trinn; *helhetsinntrykk, meningsfortetting, koder og kategorier*.

3.6.1 Helhetsinntrykk

Det første trinnet i analysen var å skaffe meg en helhetlig oversikt over det transkriberte materialet. Teksten ble lest flere ganger, og intensjonen var å bli fortrolig med innholdet og å danne meg en oppfatning av om det var spesielle temaer som var fremtredende i teksten. Aktuelle temaer ble notert. Thagaard beskriver dette som å lese analytisk (2018, s. 152).

Etter å ha lest gjennom materialet flere ganger, oppdaget jeg at det var noen temaer som gikk igjen hos alle intervjupersonene. Overlappende temaer ble sammenfattet. At temaene jeg satt igjen med var noe annerledes enn i intervjuguiden, kunne tyde på at jeg hadde klart å løsrive meg noe fra min egen forforståelse. I denne fasen med å danne et helhetsinntrykk av materialet hadde jeg også oppmerksomhet på det Mason (2002, s. 206–207) og Johannessen et. al (2021, s. 156) kaller refleksiv lesning. Dette innebærer at vi i lesingen reflekterer over hvordan forskerens egen rolle og perspektiver preger dataene. Dette ble særlig viktig for meg på grunn av min relasjon til informantene.

3.6.2 Meningsfortetting og meningsbærende enheter

Meningsfortetting er en forkortelse av intervjupersonenes uttalelser til kortere formuleringer, kalt *meningsbærende enheter*. Dette innebærer at innholdet komprimeres, og den komprimerte meningen i det som blir uttalt gjengis med færre ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Intensjonen er å komme til kjernen i meningsinnholdet, med utgangspunkt i det intervjupersonene uttrykker.

Jeg gikk gjennom avsnitt for avsnitt i tekstmaterialet for å finne meningsbærende enheter. For at enhetene skulle bli så empirinære som mulig, tilstrebet jeg å gjengi intervjupersonenes egne ord og begreper. De meningsbærende enhetene ble likevel preget av mine tolkninger i form av at jeg trakk ut det jeg mente var hovedessensen i budskapet.

3.6.3 Koding

Neste trinn i prosessen var koding. Dette går ut på å finne kodebetegnelser, kalt *koder*, som beskriver de temaene som meningsfortettingen gir uttrykk for. Kodene gjør at vi lettere får oversikt og kan gjøre sammenligninger av dataene. En kode kan bestå av ett eller flere ord, ettersom hva som oppleves mest hensiktsmessig (Thagaard, 2018, s. 153).

Jeg startet med en gjennomlesning av de om lag 300 meningsbærende enhetene. Intensjonen var å se om jeg umiddelbart kunne komme på sporet av aktuelle koder. Underveis noterte jeg noen koder, som et utgangspunkt for den videre prosessen. Deretter gikk jeg gjennom datamaterialet på nytt, og hver meningsbærende enhet ble betegnet med en kode. Jeg gjentok prosessen, og underveis ble kodene endret, utvidet og nyansert. Siste steg i prosessen var å slå sammen overlappende koder til *kodegrupper*. Til slutt stod jeg igjen med 20 kodegrupper.

Ved hjelp av et sorteringsverktøy i tekstbehandlingsprogrammet Word, fikk jeg samlet alle de meningsbærende enhetene knyttet til samme kodegruppe. Databehandlingen lettet prosessen betraktelig ved at det gjorde materialet oversiktlig. Noen koder hørte inn under flere kodegrupper, og ble derfor kopiert og sortert inn under flere. Hver intervjuperson fikk egen fargekode, slik at jeg ikke mistet hvem som var opprinnelsen til koden. Fargeinndelingen gjorde det lett for meg å finne tilbake til kodingen i det transkriberte materialet, hvis jeg hadde behov for mer informasjon, eller jeg ville lete frem sitater. Denne inndelingen bidro også til at jeg fikk et bilde av grad av konsensus, fordi den ga oversikt over hvilke informanter som var representert i hver kodegruppe. Kodegrupper som virket interessante, men som bare en informant stod bak, eller som ble vurdert å være utenfor rammen av problemstillingen, ble på dette tidspunktet tatt ut av dokumentet.

3.6.4 Kategorier

Kategorier er mer generelle og overordnede grupperinger av temaene som er kodet (Thagaard, 2018, s. 154). Kategoriene er mer abstrakte enn de opprinnelige kodene (Johannessen et al., 2021, s. 175). Intensjonen med kategoriene er at de skal hjelpe oss til å se de sentrale mønstrene i dataene. Thagaard sier at «når vi utvikler kategorier som representerer sentrale temaer i teksten, bidrar kategoriseringen til at vi knytter sammen de enkelte temaer som hver kode representerer» (2018, s. 154). På denne måten representerer kategoriene en ytterligere konsentrasjon av mening. Mens kodene deler opp data i fragmenter, så gir kategoriene uttrykk for mønstre som danner grunnlag for mer sentrale perspektiver i analysen (Thagaard, 2018, s. 154). I arbeidet med å utvikle kategorier la jeg vekt på at kategoriene skulle være gjensidig utelukkende og omhandle forskjellige temaer.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene har sammen med det empiriske arbeidet vært førende i utviklingen av kategoriene. Den åpne tilnærmingen i undersøkelsen medførte noe ulik vektning av de to forskningsspørsmålene, der det første spørsmålet fikk størst oppmerksomhet hos informantene. Trolig har dette også sammenheng med at forskningsspørsmålene har til dels overlappende tematikk. Utviklingen av kategoriene ble derfor hovedsakelig basert på studiens overordnede problemstilling, noe som har dannet grunnlaget både for studiens presentasjon av empiriske funn og drøfting.

Hvordan de 20 kodegruppene ble til 4 hovedkategorier med tilhørende subkategorier, som til slutt fikk benevnelsene *dialog*, *refleksjon*, *introduksjon av språklige verktøy og å møte deltakerne* «*der de er*», er vanskelig å dokumentere. Jeg startet med å samle kodegrupper som naturlig hørte sammen. Kodegruppene ble gruppert ulikt mange ganger i løpet av prosessen, før jeg konkluderte hvordan jeg skulle sortere. Mot slutten av analyseprosessen vurderte jeg kategoriene igjen opp mot det transkriberte materialet, ved å lese igjennom alt på nytt. Her hadde jeg også oppmerksomhet mot kodene jeg hadde valgt å se bort fra tidligere i prosessen. Jeg var særlig på jakt etter data som kunne motsi de funnene jeg hadde kommet frem til, eller som representerte spenninger i materialet. På nytt vurderte jeg om helhetsinntrykket fra lesningen var i samsvar med kategoriene jeg hadde kommet frem til, eller om det var behov for justeringer.

Helt til slutt i analyseprosessen ville jeg finne tilbake til empiri som kunne brukes som beskrivelser i oppgaveteksten. Det var forholdsvis enkelt å finne tilbake til uttalelser i det transkriberte materialet ved hjelp av dokumentet med de temasorterte kodegruppene, som var markert med ulike farger, tilhørende respektive informanter. I utvelgelsen av sitater var det mange hensyn å ta. For meg ble ivaretagelse av intervjupersonenes integritet svært viktig, slik Thagaard påpeker (2018, s. 205). Jeg valgte i stor utstrekning sitater som var representative for flere, eller sitater som jeg vurderte ikke virket støtende eller uheldig dersom informanten kunne gjenkjennes. For å anonymisere valgte jeg å

gi informantene fiktive navn. Valg av sitater var en krevende prosess. Det var mange sitater som jeg kunne ha brukt, men som måtte tas bort med hensyn til oppgavens omfang. Sitatene jeg til slutt valgte, er de jeg synes har vært mest relevant med tanke på å belyse meningsinnholdet på tvers av intervjupersonene, eller at de har belyst spesifikke temaer som jeg har vurdert som viktig i den helhetlige tolkningen.

3.7 Metoderefleksjon

I dette avsnittet reflekterer jeg over generelle problemstillinger knyttet til de metodiske valgene jeg har gjort. Utfordringen knyttet til min relasjon til informantene vies særlig oppmerksomhet.

3.7.1 Forforståelse og kunnskapsproduksjon

Med utgangspunkt i hermeneutikk og fenomenologi er det sentralt å reflektere over hvordan arbeidet med IA- avtalen og det verdifundamentet som dette arbeidet bygger på, har gitt meg en forforståelse, kunnskap, engasjement og erfaring som har påvirket meg i arbeidet med denne oppgaven. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at forskerrollens integritet er av stor betydning i kvalitative studier der intervjuet blir brukt som metode for innsamling av data. Dette er fordi det er intervjueren selv som er forskningsinstrumentet og står for innsamlingen av data (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195).

Jeg har gjennom hele prosessen etterstrebet en så nøytral undersøkelse som mulig ved å forsøke å unngå å overføre egen forståelse på informantene. Likevel ser jeg ikke bort fra at jeg har tolket noen utsagn mer i en bestemt retning enn det var grunnlag for, eller at jeg kan ha ledet til bestemte svar i intervjusituasjonen ved å gi bekreftelser, både verbalt eller non-verbalt. For å motvirke dette har jeg reflektert rundt egen forståelseshorisont og eventuelle fordommer som jeg som forsker bærer med meg. I intervjusituasjonen var det også til hjelp for meg å holde meg til rammen av intervjuguiden. En spissing av intervjuet bidro til at jeg ikke stilte flere oppfølgingsspørsmål enn nødvending. Selv om intensjonen med oppfølgingsspørsmålene var å sikre detaljerte beskrivelser, kan disse spørsmålene ubevisst ha vært en søken etter bekreftelse på egne antakelser.

Ved bevisst å la det gå litt tid mellom det første intervjuet og de påfølgende, opplevde jeg at jeg fikk tilstrekkelig tid til refleksjon som bidro til at jeg kunne gjøre konkrete endringer i de neste intervjuene. Jeg valgte også en strategi der jeg transkriberte relativt kort tid etter intervjuene, for å ikke glemme non-verbale informasjon. Samtidig var jeg bevisst på å la det gå tilstrekkelig tid til å få de umiddelbare erfaringene fra intervjuene på litt avstand. Jeg opplevde at dette bidro til at jeg under transkriberingen erfarte utsagn i intervjuet annerledes enn jeg husket, noe som flere ganger

overrasket meg. Overraskelseselementet tolker jeg som et tegn på at jeg i noen grad greide å forstå utsagnene med relativt åpent sinn.

3.7.2 Min rolle og relasjonen til informantene

Relasjonen til informantene har vært en utfordring i denne studien. Dette har fordret særlig bevissthet fra min side i valg av metode, i gjennomføring av intervjuene og i analyse- og tolkningsprosessen.

En utfordring ved at vi kjenner hverandre godt, er at jeg kan ta for gitt at jeg forstår hva intervjupersonen mener, uten å gjøre en nødvendig avklaring på temaer som burde ha vært oppklart. Mangel på distanse blir derfor en del av problematikken (Ryen, 2002, s. 89). I intervjusituasjonen var jeg spesielt bevisst på min forforståelse, ved at jeg stilte oppklarende spørsmål der det kunne være tvil om forståelsen av meningsinnholdet. På den andre siden kan min kjennskap til informantene og min forforståelse ha bidratt til at jeg lettere har fått tilgang til informantenes forståelse av ulike temaer, sannsynligvis fordi vi deler felles erfaringer knyttet til arbeidsmiljøarbeidet. Dette kan ha bidratt til at jeg har utviklet en dypere forståelse av deres livsverden.

En av utfordringene er ifølge Ryen (2002, s. 89) at for nær relasjon kan medføre at intervjupersonen ikke føler seg fri til å si det han eller hun ønsker. Som intervjuer kan jeg på grunn av relasjonen mellom oss unngå å stille oppfølgingsspørsmål, eller unngå spørsmål som jeg ellers hadde vært naturlig å stille. Dette kan føre til at jeg går glipp av verdifull informasjon, og at svarene blir ufullstendige eller skjeve. Denne utfordringen ble viktig for meg å håndtere på en god måte. Jeg var bevisst på at informantene skulle føle seg frie til å si sin mening, også om de antok at det var noe annet jeg heller ønsket eller forventet å høre. I denne forbindelsen ble det viktig for meg at intervjupersonene forstod rollen min som forsker, og ikke som prosessleder. Både i forkant av, og innledningsvis i intervjuene presiserte jeg at hensikten med intervjuet ikke var deres vurdering av oss som prosessledere, men at jeg ønsket å få informasjon om deres opplevelser og erfaringer i prosessen knyttet til innsikt i medarbeiderrollen.

I forbindelse med gjennomføringen av intervjuene erfarte jeg nødvendigheten av at jeg var bevisst på utøvelsen av egen rolle. Jeg måtte jobbe aktivt med å være i «forskerrollen» og ikke i prosesslederrollen, slik som rollen min er i arbeidsmiljøarbeidet. Testintervjuet og lydopptakene ga meg en mulighet til å evaluere meg selv. Jeg merket at jeg var fristet til å stille oppfølgingsspørsmål med læringsfokus. Hele tiden måtte jeg minne meg selv om hensikten med intervjuet, som var å få frem og forstå intervjupersonenes opplevelser, tanker og erfaringer i et her- og nå perspektiv,

fremfor i et utviklings- og læringsperspektiv. Til hjelp for meg var i enda større grad å holde meg til rammene i intervjuguiden, som bidro til at jeg ikke ble fristet til å «spore av».

Kvale og Brinkmann (2015, s. 51) belyser maktspørsmålet i forbindelse med det kvalitative intervjuet, og hevder at dette er asymmetrisk. I motsetning til en åpen og fri dialog mellom to likestilte parter, er intervjuet en spesifikk profesjonell samtale, der forskeren har kontroll ved å styre intervjuet. Den allerede etablerte relasjonen mellom oss kan bidra til at informantene opplevde mer press og ufrihet i intervjusituasjonen. Et tema som jeg må være bevisst på i yrkesutøvelsen min generelt, er at jeg representerer NAV. Siden NAV er en viktig samfunnsinstitusjon, som yter velferdstjenester til befolkningen, er makt et sentralt tema. I min kontekst som IA- rådgiver er det mest relevant å vurdere maktspektet knyttet til NAV sin bistand til virksomheter. For meg ble det viktig å tematisere og understreke, både muntlig og skriftlig, at intervjuet ikke ville få konsekvenser verken for dem som medarbeidere eller for virksomheten, heller ikke hvis de valgte å trekke seg fra undersøkelsen. Jeg fikk ingen spørsmål knyttet til dette, som kan tolkes som et uttrykk for at informantene var avklart med problemstillingen.

Selv om relasjonen min til informantene har vært utfordrende i denne studien, som har medført at jeg har måtte etterstrebe en analytisk og kritisk tilnærming gjennom hele prosessen, er ikke relasjonen til informantene noe som diskvalifiserer meg fra forskerrollen. Jacobsen (2015, s. 101) hevder at det ikke er uvanlig at en forsker er aktivt med i et tema som det forskes på, noe aksjonsforskning er et eksempel på. Innen denne tradisjonen er forskeren også en deltaker, som både påvirker og initierer tiltak, samtidig som vedkommende forsker på virkningen av dem.

Relasjonen min til informantene opplevde jeg hadde positive effekter nettopp på grunn av at informantene kjente meg og var trygge på meg. Jeg erfarte at de turte å dele fortrolig informasjon om et personlig tema, som jeg vurderer at innsikt i rolle er. Samtalene bar preg av at vi raskt kom til sentrale temaer, og jeg opplevde å få rike og svært reflekterte beskrivelser av deres tanker, erfaringer og opplevelser knyttet til problemstillingen.

3.8 Studiens kvalitet

Vurderinger av studiens kvalitet innebærer at vi retter oppmerksomheten mot forskningens troverdighet. Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet er sentrale begreper for at andre kan vurdere prosjektets troverdighet. Flere forskere stiller seg kritiske til om kvalitative studier kan vurderes ut fra de samme kriteriene som kvantitative studier, da kriteriene forutsetter at det er mulig å avdekke en objektiv sannhet i sosial virkelighet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) argumenterer imidlertid for at de tradisjonelle begrepene kan brukes, men at de må «gjenfortolkes» i nye former, som gjør dem relevante for intervjuforskningen. I stedet for en positivistisk tilnærming kan begrepene ses mer i

sammenheng med god håndverksmessig kvalitet. Spesielt gjelder dette gyldighetsbegrepet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277).

3.8.1 Pålitelighet

Studiens pålitelighet er hovedsakelig forsøkt ivaretatt gjennom en grundig beskrivelse av utviklingen av dataene, fortrinnsvis i metodekapittelets ulike delkapitler. Som en kvalitetssikring har jeg benyttet en arbeidsdagbok underveis i prosessen, der jeg skrev ned metodiske valg som jeg gjorde, i tillegg til refleksjoner knyttet til teoretiske og metodiske utfordringer som dukket opp, slik Kvale og Brinkmann foreslår (2015, s. 148). Denne arbeidsboka bidro i stor grad til at betraktninger og valg underveis ikke gikk tapt, og ble til stor hjelp i arbeidet i ettertid med å synliggjøre prosessen. Det opplevdes imidlertid likevel krevende å dokumentere alle valg som ble tatt, da disse ble til gjennom en dynamisk prosess, som også var preget av intuisjon, oppdagelser og erkjennelser. Spesielt gjaldt dette trinnet i analysen der kodegrupper ble utviklet til kategorier.

Innledningsvis valgte jeg å beskrive casen, for å gi lesere en mer helhetlig forståelse av konteksten, slik Thagaard (2018) og Johannessen et al. (2021) foreslår. Det har vært viktig å synliggjøre refleksjoner rundt hvordan min relasjon til intervjupersonene har hatt betydning for utviklingen av dataene. For å styrke påliteligheten har jeg inntatt en kritisk og ydmyk holdning til egen posisjon i forskningen. Jeg opplever at grundighet, systematikk og årvåkenhet i prosessen fra start til slutt, slik Thagaard (2018) beskriver, har bidratt til å styrke transparensen i studien.

3.8.2 Gyldighet

Studiens gyldighet handler om i hvilken grad det er sammenheng mellom fenomenet som undersøkes og data som er samlet inn.

I min studie innebærer dette at det må være en samstemthet mellom min fortolkning av det intervjupersonenes erfaringer og utsagn og det de mente å formidle av sine erfaringer og opplevelser. For å ivareta dette har jeg søkt å være åpen om forhold som kan ha påvirket tolkningen, blant annet min forforståelse, teoretiske utgangspunkt, relasjon til intervjupersonene og tilknytning til NAV som min arbeids- og oppdragsgiver. Spesielt viktig for meg har det vært å synliggjøre og gi fylldige beskrivelser av min relasjon til intervjupersonene. Hensynet til gyldighet er søkt ivaretatt gjennom transparens av forholdene som har dannet grunnlaget for tolkninger og analyse, og for så å danne grunnlaget for konklusjoner som jeg har kommet frem til.

3.8.3 Overførbarhet

Kravet om overførbarhet handler om hvorvidt resultatene fra studien er generaliserbare og kan overføres til liknende kontekster og situasjoner, eller om de primært er av lokal interesse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289).

Som en rød tråd gjennom hele studien har jeg gjennom en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming vektlagt betydningen av lokal kunnskap. Studien utgir seg derfor ikke å være generaliserbar. Et eksplisitt formål for undersøkelsen min er å utvikle kunnskap som kan være relevant for rådgivere fra NAV Arbeidslivssenter i rollen som prosessledere i virksomhetenes arbeidsmiljøarbeid, der konteksten er samarbeid med partssammensatte grupper på egen arbeidsplass. Det er imidlertid grunn til å anta at studien peker på noen mer generelle prinsipper for tilrettelegging av læringsprosesser som kan ha gyldighet utover konteksten i denne studien.

3.9 Forskningsetiske betraktninger

All forskning er underlagt etiske retningslinjer. Etikken i studien vedrører i første rekke informantene på grunn tilgang til data som kan knyttes til dem. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer som gjelder for studier som innebærer behandling av personopplysninger (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2006). Retningslinjene kan sammenfattes i tre hovedtyper av hensyn (Thagaard, 2018, s. 22); kravet til *informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningen*. Som forsker har jeg ansvar for å påse at disse hensynene ivaretas overfor informantene. Før gjennomføring av studien søkte jeg tillatelse hos Norsk senter for forskningsdata (NSD), som godkjente prosjektet 15.06.2021.

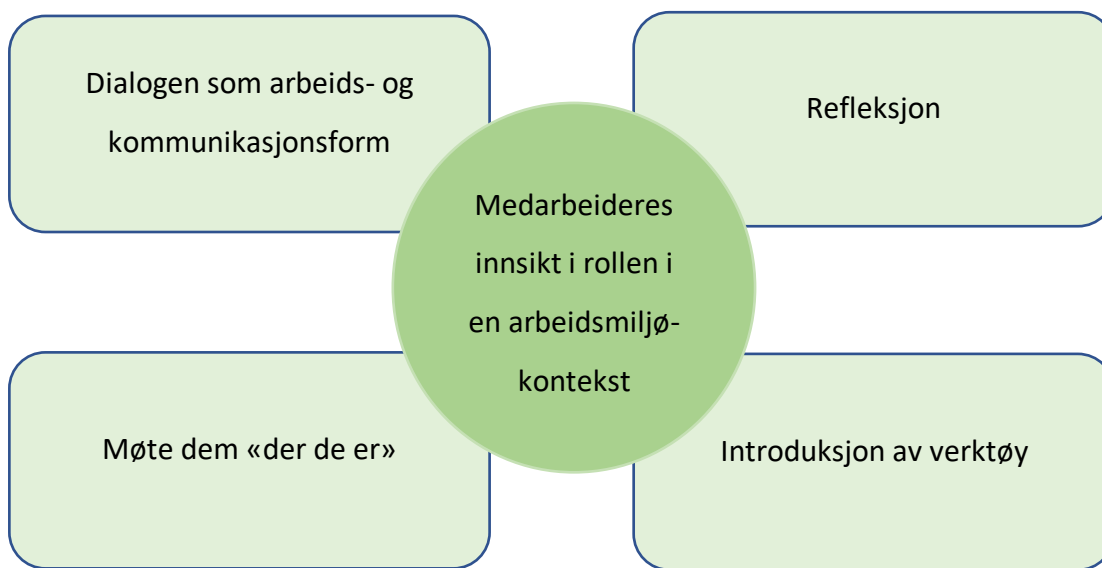
Spesielt har jeg vært oppmerksom på konsekvensene av deltakelsen, som jeg erfarer er vanskelig å forutse. Thagaard (2018, s. 27) peker på at deltakerne kan reagere på forskerens tolkninger og resultatene av undersøkelsen, og at dette kan innebære belastning for dem. Jeg har vært særlig oppmerksom på dette på grunn av min relasjon til deltakerne. Siden undersøkelsen er gjennomført i en allerede etablert arbeidsgruppe, som over tid har jobbet sammen med arbeidsmiljøutvikling, er jeg forberedt på at enkelte av informantene, samt overordnet ledelse og kommunens HR- avdeling er interesserte i å etterspørre og å lese resultatene. Til tross for anonymiseringer, kan det være lett å gjenkjenne uttalelser og sitater. I følge Aase og Fossåskaret (2014, s. 214) er personanonymisering vanskelig å få til i grupper som er godt integrert. På grunn av dette gjorde jeg deltakerne både muntlig og skriftlig spesielt oppmerksomme på at det var en mulighet for at personer med nær kjennskap til arbeidsmiljøarbeidet ville kunne identifisere hvem som står bak uttalelser i den ferdige

oppgaveteksten. Hensynet til anonymitet har krevd en særskilt bevissthet og årvåkenhet fra min side knyttet til hvordan jeg fremstiller resultatene. Jeg har lagt vekt på at identifisering ikke skal være mulig ved å gjøre endringer i sitater eller uttalelser, uten at det har gått på bekostning av meningsinnholdet. Basert på en helhetlig vurdering av informantenes behov for beskyttelse og kravet til studiens kvalitet, har jeg ved bruk av sitatene unnlatt å oppgi informantenes rolle. Et argument for denne avgjørelsen var erfaringen at informantene fremstod som en gruppe, med stor grad av konsensus på tvers av roller. Et annet argument er at oppmerksomheten i studien retter seg mot rollen som medarbeider, uavhengig av tilleggsroller og meransvar (Velten et al., 2016).

På den andre siden har jeg et ansvar for at forskningen er av god håndverksmessig kvalitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277); en forpliktelse både overfor fagmiljøet og forskningens troverdighet (Thagaard, 2018, s. 205). Ved hjelp av kunnskap, årvåkenhet og veiledning har jeg forsøkt å balansere og ivareta både det Kvale og Brinkmann omtaler som prosjektets mikro- og makroetikk (2015, s. 95).

4 Empirisk analyse og presentasjon av funn

I dette kapitlet presenteres resultatet av analysen av det empiriske materialet. Den empiriske analysen som jeg presenterte i forrige kapittel resulterte i fire hovedkategorier av funn, som svarer på oppgavens problemstilling. Hovedkategoriene er: *dialogen som arbeids- og kommunikasjonsform*, *refleksjon*, *introduksjon av verktøy og møte dem «der de er»*. Resultatene presenteres her i form av en modell, som visualiserer områder som prosessleder bør ha oppmerksomhet på i tilretteleggingen av praksisnære læringsprosesser som skal bidra til at medarbeidere utvikler økt innsikt i rollen i en arbeidsmiljøkontekst:



Figur 3. Modell for hva prosessleder må ha oppmerksomhet på i tilretteleggingen av praksisnære læringsprosesser som bidrar til økt innsikt i medarbeideres rolle i en arbeidsmiljøkontekst.

Enkelte av hovedkategoriene har tilhørende subkategorier, og både hoved- og subkategoriene presenteres og danner strukturen for dette kapitlet. Sentrale funn oppsummeres i hvert delkapittel. Presentasjonen omhandler primært tilrettelegging av læringsprosesser i arbeidsgruppa, i tillegg til tilrettelegging av læringsprosesser i personalgruppa, fortrinnsvis på personalmøter. I presentasjonen henvises det til hvor læringsaktivitetene foregår.

4.1 Betydningen av bruk av dialogen som kommunikasjons- og arbeidsform

Et fremtredende funn fra undersøkelsen er betydningen av dialogen som kommunikasjons- og arbeidsform i læringsprosessen. Alle informantene peker på at dialogen har bidratt til de har lært en ny måte å kommunisere på i form av styrkede dialogferdigheter, som gjør seg gjeldende i

arbeidsgruppa og til dels i personalgruppa. Analysen av datamaterialet viser at dialogen som kommunikasjons- og arbeidsform har vært viktig sett opp mot økt innsikt i rollen i en arbeidsmiljøkontekst.

I analysen av datamaterialet har jeg funnet tre subkategorier knyttet til dialogen som kommunikasjons- og arbeidsform som synes særlig betydningsfulle i læringsprosessen: felles forståelse for dialogen som kommunikasjons- og arbeidsform, å praktisere og erfare dialogen samt inviterende deltakerstrukturer.

4.1.1 Betydningen av felles forståelse for dialogen som kommunikasjons- og arbeidsform

Et sentralt funn i analysen av datamaterialet er at medarbeiderne er blitt mer bevisste i måten å kommunisere på. Spesielt har deltakerne i arbeidsgruppa utviklet stor grad av felles forståelse av dialogen som kommunikasjons- og arbeidsform. I følge flere av informantene har et viktig bidrag vært at vi som prosessledere tidlig i prosessen inviterte medlemmene i arbeidsgruppa til å reflektere over hvilke kjøreregler som skulle gjelde for dialogen i møtene. Arbeidsgruppa ble i samråd med oss enige om noen holdepunkter som ble skrevet ned i et dokument.

Disse uttalelsene er eksempler på hvordan informantene forstår dialogen:

«Dialogen er å snakke sammen, å utforske den andre, og å få frem synspunkter fra alle» (Grete).

«Du gir ikke bare et svar, men tenker mer på hvordan det blir mottatt» (Brita).

Flere av informantene trekker frem at det var viktig for arbeidsgruppa at kjørereglene ble evaluert flere ganger i løpet av prosessen. Kjøreregler ble korrigert og nye ble innlemmet ettersom arbeidsgruppa oppdaget nye behov. Slik fikk deltakerne stadige påminnelser som bidro til en felles forståelse av hvordan dialogen i arbeidsgruppa skulle foregå. Dette ble utgangspunktet for bedre kommunikasjon og samhandling mellom medarbeiderne i arbeidsgruppa.

4.1.2 Betydningen av å praktisere og erfare dialogen

Analysen av datamaterialet viser at et viktig element som har bidratt til utvikling av dialogferdigheter er at vi som prosessledere konsekvent og i utstrakt grad har brukt dialogen som kommunikasjons- og arbeidsform i alle møtepunktene med avdelingen, både i arbeidsgruppa og i personalgruppa.

For deltakerne i arbeidsgruppa har møtene vært en viktig arena for praktisering og øving av dialogferdigheter:

«Vi har lært mye om kommunikasjon og hvordan møte andre gjennom alle de møtene vi har sittet med dere (prosessledere)» (Gina).

Flere av informantene gir uttrykk for at de i møtene har blitt introdusert for en ny måte å snakke sammen på, og at spesielt det å bli stilt spørsmål om å utdype en ytring har vært uvant. Et gjennomgående funn er at dialogen som kommunikasjonsform opplevdes krevende, og til dels ubehagelig for deltakerne i arbeidsgruppa, spesielt i oppstarten av arbeidsmiljøprosessen.

«Arbeidsformen vår har vært uvant. Vi har blitt utfordra i dialogen via spørsmål, som har vært vanskelige og ubehagelige» (Silje).

Brita setter ubehaget i sammenheng med at det ikke er kultur, verken i samfunnet eller på egen arbeidsplass for å stille mer utdypende spørsmål, siden dette blir forbundet med å måtte forsvare eller stå til rette for noe en har sagt:

«Dere har stilt de vanskelige spørsmålene. Som gjør at du tvinges til å tenke litt annerledes, ikke sant? Tvinges til å finne en mening bak. Ja, for når dere sier til meg; kan du si litt mer om det? Det er sjelden at folk sier det i positiv forstand! Hva mener du med det, liksom? (...) Men når dere sier det, da får det oss til å tenke litt annerledes. Du må gå inn i det du sier, da».

Flere av informantene peker på at de har opplevd oss som prosessledere som genuint interesserte i dem, at vi hadde troen på dem, og at vi ville at gruppa skulle lykkes.

«Dere var veldig interesserte i oss. Det har føltet som dere har sett oss og vært til stede kun for oss. Og dere har gitt oss en forståelse hele veien på at vi i arbeidsgruppa, vi er dyktige folk! Vi får til noe! Vi vet ikke hvor langt vi kommer, men vi får til noe i lag!» (Grete).

Erfaringen med at vi som prosessledere «ville dem vel» og at de opplevde at vi hadde troen på at de skulle lykkes, fremstår som et sentralt funn. Flere av informantene sier at de har endret holdning til det å stille spørsmål, siden de har erfart at dette innebærer å være interessert.

«Å stille spørsmål er ikke så skummelt, og ikke vondt ment. Det er bare å være interessert» (Beate).

Flere av informantene forteller også at de etter hvert likte å bli stilt spørsmål, og at de opplevde at dette førte til at de endret og utviklet seg, ved at de gjorde oppdagelser om seg selv og arbeidsplassen som ikke var kjent for dem tidligere. Gina sier at hun opplevde seg sett og lyttet til, og at dette var en god erfaring.

Flere av informantene sier at de gjennom dialogen som kommunikasjonsform har fått et verktøy som bidrar til at de også mestrer vanskeligere kommunikasjonssituasjoner.

Beate beskriver det slik:

«Jeg har fått et verktøy i kommunikasjonen som gjør at jeg kan ta opp ting uten at det blir ubehagelig. Nå stiller jeg mye mer spørsmål».

Flere av informantene vektlegger at dialogen som verktøy bidrar til at de møter negative kommentarer, baksnakking og klaging fra medarbeidere på en ny måte. Flere beskriver hvordan de i kommunikasjonen «utsetter» andre medarbeidere for spørsmål, på tilsvarende måte som de selv har blitt møtt med spørsmål av oss som prosessledere. Flere av informantene setter dette i sammenheng med at de nå greier å stoppe «negativt snakk» i avdelingen, og at dette gir dem en opplevelse av mestring.

Flere av informantene sier at ved at de som deltakere i arbeidsgruppa har vært bevisste og gått foran som et godt eksempel, så har også øvrige medarbeidere tatt etter denne kommunikasjonsformen:

«Vi i arbeidsgruppa har blitt mer bevisste på kommunikasjonen, og bruker det inn i avdelingen. Så tar de etter fordi det fungerer. Det er positivt, og vi får igjen for det etterpå, når vi står i stormen, og det koster litt» (Silje).

Selv om alle informantene sier at de erfarer endringer i kommunikasjonsformen ved avdelingen, uttrykker flere at de fortsatt har noen utfordringer knyttet til en kultur ved avdelingen som i mange år har vært preget av «sterke stemmer», som oppleves vanskelig å si imot. Det er mange opphetede diskusjoner og ufine kommentarer kolleger imellom. Dette bidrar til at flere medarbeidere er tilbakeholdne med å ytre seg. Gina sier at hun selv har blitt tryggere på å delta i meningsutvekslingen ved avdelingen, og at hun har gode erfaringer med denne deltakelsen:

«Når en kaster seg uti det, da er det ikke så ubehagelig likevel».

Også i personalmøter erfarer informantene at flere av medarbeiderne tør å ta ordet. Tidligere var det nesten utelukkende avdelingsleder og noen «sterke stemmer» som snakket.

«Flere og flere har turt å ta til orde i forsamlinger» (Oda).

«Jeg har blitt tryggere på å si det jeg mener foran alle. Ikke så redd for at noen skal være uenige med meg. Kan snakke mer fra levra» (Silje).

Det siste utsagnet vitner om at det oppleves som mindre skremmende å ytre uenighet, og at informanten tør å gjøre dette i alles påhør. Flere av informantene sier eksplisitt at det er blitt større takhøyde for uenighet på avdelingen.

Flere av informantene beskriver at når flere medarbeidere tør å ytre seg, så bidrar dette til at egen oppfatning og erfaring av ulike forhold på avdelingen blir mer nyansert. Større kjennskap og forståelse for andre kolleger og deres situasjon bidrar til bedre relasjoner kolleger imellom. En informant forklarer hvordan en mer respektfull kommunikasjon mellom medarbeiderne også bidrar til at de ikke opplever å bli «verbalt angrepet». Det de erfarer som angrep fører til konflikt og unnlatelse av samarbeid kolleger imellom.

4.1.3 Betydningen av inviterende deltakerstrukturer

Alle informantene trakk frem betydningen av at vi som prosessledere aktivt inviterte alle medarbeiderne inn i dialogen, og at deltakelse i dialogen har vært en uttalt forventning fra vår side, både i møtene i arbeidsgruppa og i personalmøtene.

4.1.4 Betydningen av inviterende deltakerstrukturer i arbeidsgruppa

Flere av informantene viser til betydningen av at vi som prosessledere har praktisert ulike deltakerstrukturer på møtene i arbeidsgruppa. Spesielt trekker de frem den innledende «runden rundt bordet», som var en invitasjon til å dele erfaringer siden sist, og den avsluttende «evalueringsrunden». Informantene vektlegger betydningen av vår tydelige forventning om at alle skal dele en erfaring, en oppdagelse, et synspunkt, en tilstand eller tanke, mens de andre lytter.

Informantene har opplevd disse deltakerstrukturene som krevende. Brita, som er representativ for utvalget, uttaler seg på følgende måte om den innledende strukturen «runden rundt bordet»:

«Det var veldig uvant i starten. (..). Så det er jo en ny måte å kommunisere på, altså en ny måte å tenke på, da. Husker da vi satt i møtene de første gangene, og ja, nå skal vi ta en «runde rundt bordet». Og da var det bare sånn, please, ikke gjør det! I begynnelsen var det så uvant. Skummelt og uvant liksom. Har jeg noe å si, da? Men runden rundt bordet, som var så skummelt til å begynne med, den ble liksom en del av møtet til slutt. Og noen ganger var det sånn at, ja det skal jeg si på runden rundt bordet i dag!»

Samtlige av deltakerne i arbeidsgruppa sier de opplevde forventningen til aktiv deltakelse som ubehagelig og uvant i oppstarten. Brita beskriver at hun etter hvert ble komfortabel med strukturen «runden rundt bordet», og at det var noe hun så frem til. At informantene sier at hun etter hvert hadde planlagt i forkant hva hun ville si på «runden rundt bordet», tyder på at hun hadde endret holdning til at hun selv hadde noe å bidra med.

Silje gir uttrykk for at denne forventningen til deltakelse i møtene opplevdes som «tvang» i starten:

«I begynnelsen likte jeg ikke at jeg ble tvunget til å si noe, og å delta. Det var uvant».

Det relativt sterke ordet «tvang», som blir brukt av de fleste informantene, tyder på at deltakelsen ikke opplevdes frivillig, men at de opplevde en sterk forventning fra oss som prosessledere om å dele egne ytringer eller opplevelser. Gina viser til en situasjon der hun ikke ønsket å dele under «runden», og at dette også ble respektert av oss, noe som var viktig for henne.

Til tross for opplevelsen av «tvang» sa alle informantene at de etter hvert likte denne deltakerstrukturen. En positiv effekt som ble nevnt av en informant var:

«... opplevelsen av at min mening blir tatt på alvor» (Beate).

Grete peker på at de har vokst ved å bli tatt ut av komfortsonen. Hun forbinder læring i sammenheng med å mestre det som i utgangspunktet oppleves som ubehagelig. «Runden rundt bordet», som hun ikke var komfortabel med i starten av arbeidsmiljøarbeidet, mestrer hun fint nå. Dette gir henne en opplevelse av at hun utvikler seg.

4.1.5 Betydningen av inviterende deltakerstrukturer i personalmøter

Alle informantene trekker frem endringer i gjennomføringen av personalmøtene som en suksessfaktor i arbeidsmiljøarbeidet. Informantene peker på at det var viktig at vi som prosessledere tok ansvaret for gjennomføringen av det første personalmøtet, som i sin helhet handlet om arbeidsmiljøarbeidet. Medarbeiderne ga tilbakemelding om at de likte den nye måten å gjennomføre personalmøtet på, som i etterkant har blitt «mal» for hvordan personalmøtene struktureres og ledes. Informantene sier at det var betydningsfullt at vi som prosessledere veiledet arbeidsgruppa og bistod dem med planleggingen av øvrige personalmøter, som de gjennomførte uten vår bistand.

Alle informantene peker på at den største endringen består i aktiv involvering av alle medarbeiderne. De vektlegger betydningen av at medarbeiderne blir oppfordret til å dele sine meninger og gi innspill på temaer som angår egen arbeidshverdag, fremfor å være passive tilhørere av temaer som økonomi, innsparinger og bemanning, som de i mindre grad kan påvirke. Stadig flere møter opp, fordi personalmøtet oppleves som nyttig og relevant:

«Folk kommer fordi at nå kan de si sin mening, om ting som er av betydning for oss. Ikke bare økonomi og bemanning, sånt som vi ikke kan påvirke. Men nå blir alle hørt og lytta til. Da gir det mening» (Beate)

Flere av informantene trekker frem at organiseringen av personalet i grupper på 5 – 6 personer er gode rammer for at medarbeiderne skal delta aktivt. Videre vektlegger flere betydningen av å dele

inn gruppene i forkant, ut fra en intensjon om at trygghet i relasjonene skal bidra til aktiv deltakelse hos alle.

Gina vektlegger også betydningen av å ha gruppeledere, som har ansvaret for at det blir en god prosess i gruppearbeidet. Gruppelederen har ansvaret for å involvere alle i samtalen, og å utforske gruppemedlemmenes synspunkter. Videre skal gruppelederne fordele taletiden, notere gruppemedlemmenes innspill i et dokument, i tillegg til å ha ansvaret for å dele gruppens synspunkter i plenumsoppsummeringen.

En viktig effekt av å legge til rette for inviterende deltakerstrukturer på personalmøtet, er at alle medarbeiderne i større grad har kommet til orde i arbeidsfellesskapet. To av informantene forteller om medarbeidere, som turte å dele sine erfaringer i gruppearbeidet, som deretter ble delt i plenum. På denne måten har historier, som ikke har kommet frem tidligere, blitt tilgjengelig for alle. Flere av informantene beskriver disse hendelsene som en «vekker»:

«Og så fikk vi erfare tre episoder, der vi rett og slett ikke gjorde jobben vår overfor en nyansatt og to vikarer. Og der dem da har slik ryggrad, at dem bringer hendelsene opp i dagen, på et personalmøte. Da fikk vi smertelig erfare hvordan de opplevde det (...). Det var så skammelig, og folk var rystet over dette!» (Grete).

«Det har vært en oppvekker, historiene som er blitt fortalt om dårlig behandling av folk på avdelinga. Vi har blitt skamfulle» (Silje).

Flere av informantene forteller at det var svært overraskende for dem å høre at kolleger har blitt så dårlig behandlet på avdelingen. Noen av informantene sa at historiene utfordret den uttalte oppfatningen om god trivsel og om godt samarbeid mellom de ansatte ved avdelingen. Hendelsen har ført til at personalgruppa har blitt svært bevisste på å ta imot nyansatte og vikarer på en god måte. Silje sier at de nå er nesten «for» hyggelige mot nye og vikarer, slik at det blir påfallende, og kan virke mot sin hensikt.

4.1.6 Oppsummering

Analysen av datamaterialet tyder på at det er viktig å legge til rette for felles forståelse av dialogen som arbeids- og kommunikasjonsform. Tematisering av kjøreregler synes å ha bidratt til dette, i tillegg til positive erfaringer med dialogen som kommunikasjons- og arbeidsform. Med utgangspunkt i felles forståelse av dialogen, får medarbeiderne i større grad mot til å si ifra og til å si imot, noe som gjør at flere deltar i meningsutvekslingen, både i en- til en situasjoner og i plenum. Dette fører

spesielt til at flere medarbeidere kommer til orde, samtidig som «sterke stemmer» i større grad blir utfordret.

Analysen viser betydningen av å tilrettelegge for inviterende deltakerstrukturer. Forventninger til deltakelse opplevdes som «tvang» i starten, noe informantene beskriver som ubehagelig og uvant. Etter å ha øvd seg og erfart at de mestret denne deltakelsen, i tillegg til at det ble gjort ut fra en intensjon fra vår side som prosessledere om å bry seg om og «ville vel», endret holdningen seg til denne deltakerstrukturen hos samtlige. Informantene vektlegger i ulik grad at deltakelse bidrar til mestring, utvikling, engasjement og opplevelsen av å bli tatt på alvor.

Analysen av datamaterialet viser at å invitere alle stemmene aktivt i meningsutvekslingen synes svært viktig for at alles historier og erfaringer, spesielt de mer sårbare, skal inkluderes i medarbeidernes forståelse knyttet til trivsel og arbeidsmiljø. Funnene viser at en bredere forståelse for kollegers situasjon bidrar til bedre relasjoner mellom medarbeiderne, og at de behandler hverandre bedre. En god dialog påvirker relasjonene, også fordi en unngår situasjoner der medarbeidere føler seg verbalt angrepet, noe som fører til dårlig samarbeid eller fravær av samarbeid.

Jeg finner i analysen at disse funnene hver for seg og i sum kan ses i sammenheng med medarbeidere som tar initiativ og engasjerer seg i arbeidsmiljøarbeidet, og som er bevisst på relasjonen til sine kolleger. På denne måten finner jeg at dialogen som kommunikasjon- og arbeidsform bidrar til medarbeidernes innsikt i rollen i en arbeidsmiljøkontekst.

4.2 Betydningen av refleksjon

I analysen av datamaterialet finner jeg at det har vært viktig at vi som prosessledere i arbeidsmiljøprosessen har tilrettelagt for refleksjon. I analysen finner jeg at det er særlig tre subkategorier av refleksjoner som har vært betydningsfulle. Disse presenteres under ulike deloverskrifter.

4.2.1 Betydningen av refleksjon over sannheter med utgangspunkt i kartlegging av fakta

Flere av informantene trekker frem betydningen av å kartlegge situasjonen i form av å belyse fakta. Fakta blir forbundet med det som ingen kan være uenige i, og det som kan beskrive situasjonen slik den er nå, så objektivt som mulig. Informantene nevner ulike eksempler på nyttige kartleggingsspørsmål, som vi som prosessledere stilte: Gjelder dette nå, eller beskriver det situasjonen tidligere? Opplever alle medarbeiderne det slik du beskriver? Har dette skjedd, eller er det noe som kan skje? Hvor ofte har det skjedd?

Flere av informantene forteller at kartlegging av fakta på ulike måter har vært et «brekkpunkt» i prosessen, fordi virkeligheten har vist seg å være annerledes enn de trodde den var:

«Sannhetene er viktig å få frem, ikke syensing (...) Det er ikke alltid grobunn i sannheter. Når en går inn i rykter kan de avkreftes. Da er det ingen historie å fortelle videre» (Gina).

Gina forteller videre at hun oppdaget at det eksisterte mange myter på avdelingen, som kanskje var sant på et tidligere tidspunkt, men som ikke lenger beskrev virkeligheten på en nøytral måte. Det mest fremtredende, ifølge henne, var det første området på «P-plassen», som handlet om mangel på hjelpemidler og utstyr. Når arbeidsgruppa gikk inn i kartleggingen viste det seg at det kun manglet noe utstyr som kunne bestilles ved å gi beskjed til overordret ledelse. Opplevelsen av mangler skyltes andre forhold, som kunne bedres ved å oppdatere og følge rutiner for håndtering av utstyr. Gina sier at det ble en vekker for dem å se at de selv var ansvarlige for og hadde mulighet til å løse det som på personalmøtet ble presentert som en av hovedutfordringene ved avdelingen, og som ble adressert til ledelsen.

I den videre kartleggingen viste seg etter hvert at flere av områdene på «P- plassen» var basert på oppfatninger som ikke lenger var gyldige. Refleksjon knyttet til diskrepansen mellom opplevd virkelighet og det faktabaserte, bidro etter hvert til viktige erkjennelser blant deltakerne i arbeidsgruppa:

«Utstyr var et stort tema. Men så var det ikke så stort tema likevel ... Det har vært en sannhet som har hengt igjen fra for lenge siden» (Grete).

«Det ble veldig synlig, - hvorfor er folk så opptatte av utstyr og hjelpemidler? Når vi kartlegger så ser vi at vi har alt vi trenger. Henger vi igjen i gamle sannheter?» (Beate)

En annen informant, Gina, sier at hun har lært å stoppe opp, undersøke mer og å utfordre det som ikke er helt sant. Hun sier at det har vært mye negativ oppmerksomhet og «snakk» knyttet til ulike typer sannheter på avdelingen. Flere av informantene sier de hører mindre om dette på avdelingen nå, og setter dette i sammenheng med at de har lært å stoppe opp og utfordre sannhetene:

«Jeg har lært at det er lurt å undre seg i kommunikasjonen. Det er ikke alltid ting er slik en tror» (Gina).

Gina sier at oppdagelsen rundt sannheter har bidratt til at de har måtte gå mer i seg selv. Det har ført til en erkjennelse om at ikke alt er «andres skyld» eller «andres ansvar», men at mye av ansvaret ligger hos dem selv. I praksis merkes dette ved at medarbeidere nå uoppfordret tar mer ansvar i arbeidsmiljøet, blant annet for opplæringen av nyansatte og vikarer.

4.2.2 Betydningen av refleksjon rundt grunnleggende antakelser, sammenhenger, verdier og forforståelser

I analysen av datamaterialet finner jeg at det har vært betydningsfullt i læringsprosessene at vi som prosessledere har invitert til refleksjon over det som ligger til grunn for en forståelse eller mening. Informantene knytter dette til oppfordringer om å utdype en mening, om å beskrive sammenhenger, om å invitere til å si mer om hvorfor dette er viktig eller si mer om hvordan de forstår en situasjon.

Alle informantene har opplevd denne arbeidsformen som krevende. Gina sier dette:

«Vi har kikket under overflata. Forsøkt å finne hva som «egentlig ligger under. Arbeidsformen har vært at dere har stilt oss spørsmål. Mange og utfordrende spørsmål».

Informantene beskriver ulike effekter av denne refleksjonen. Brita vektlegger at refleksjonen fører til bevissthet rundt hva en egentlig mener.

«Jeg liker refleksjon som arbeidsform nå! En vokser på å bli utfordret og å ta utfordringa. En blir tryggere på seg selv, det er faktisk sånn jeg mener, og sånn jeg tenker! En blir tydeligere for seg selv som person, fordi jeg må tenke over: Hva mener jeg selv? Jeg blir tryggere på at dette står jeg for!»

Brita peker videre på at denne innsikten gjør det lettere å stå for og stå opp for sine meninger, inkludert å «fronte» synspunkter overfor personalgruppa.

Alle deltakerne i arbeidsgruppa peker på at refleksjonen har ført til at de har blitt mer samstemte i sine oppfatninger:

«Vi i arbeidsgruppa har vært veldig samstemte. Altså, vi har jo diskutert ting på møter, og tatt opp ting, og vi har jo ikke nødvendigvis vært enige om alt. Men så har vi snakket om det på møter, og da har vi kommet frem til løsninger, og fått en litt mer felles oppfatning av situasjonen» (Silje).

Silje sier at samstemtheten i arbeidsgruppa har bidratt til at deltakerne i arbeidsgruppa har kunne frontet felles budskap i arbeidsmiljøarbeidet til resten av personalgruppa, fordi de vet at det er flere som hevder og står for det samme, og at de derfor har støtte av de andre deltakerne i arbeidsgruppa. Dette har bidratt til at de har greid å være gode rollemodeller.

Flere av intervjupersonene uttrykker en sammenheng mellom refleksjon og utvikling av relasjoner og fellesskap. Beate sier det på denne måten:

«Det er noe med det at når du blir tvunget å på en måte vise prosessen og arbeidet bak et utspill og må gjøre greier for tankeprosessen og hva en meiner. Som tilhører så får en jo en bedre forståelse for hva andre tenker. Så det har jo vært litt nyttig å få litt innsikt i de andre sine tankeprosesser. Så det kan jo ha bidratt sånn sett, til at det har gitt en gruppedynamikk, at vi ble mer som én enhet, i stedet for fem individuelle».

Alle informantene peker på at relasjonene i arbeidsgruppa har blitt bedre fordi de har blitt bedre kjent ved å dele tanker og refleksjoner. Dette har bidratt til utvikling av et fellesskap, der de opplever støtte og tilhørighet.

4.2.3 Betydningen av løsningsorientert refleksjon

Analysen av datamaterialet viser at en viktig del av refleksjonen har vært at vi som prosessledere har etterspurt innspill til løsninger. Informantene beskriver at når en deltaker i arbeidsgruppa har presentert en utfordring, så har vedkommende blitt invitert til en refleksjon rundt hva som kan være mulige løsninger. Senere har resten av arbeidsgruppa blitt invitert inn i den løsningsfokuserede refleksjonen.

Flere av informantene sier at de har vært utrente på avdelingen med å reflektere over og finne løsninger. Kulturen har vært at de i større grad har påpekt utfordringer, men at de ikke har sett hvordan de har kunnet påvirke disse. Dette har ført til mye frustrasjon på avdelingen, i tillegg til klaging på «andre», som de har ment har mulighet og myndighet til å «rydde opp».

I analysen finner jeg at refleksjon over løsningsforslag har bidratt til at medarbeidernes handlingsrom har blitt tydeligere for dem:

«Det er mye en kan gjøre ved å ha fokus på det en kan gjøre noe med! (...) «Frustrasjon fører til at en behandler hverandre dårligere» (Beate).

Her ser Beate en sammenheng mellom frustrasjoner over det en ikke kan endre og utvikling av dårlige relasjoner. Dette underbygges av uttalelser fra andre informanter, som sier at de som medarbeidere blir mer positive overfor hverandre når de ser at de kan påvirke og løse utfordringer på avdelingen.

Flere av informantene sier at gjennomgang og bevisstgjøring av ansvaret knyttet til de ulike rollene på avdelingen har vært viktig. Dette har bidratt til at de har fått større forståelse både for egen rolle og andres rolle, og det er tydeligere hva de kan forvente av hverandre. På denne måten er det også blitt tydeligere hvor en utfordring skal adresseres for å kunne løses.

De fleste informantene vektlegger opplevelsen av mestring ved å erfare at de kan påvirke til endringer:

«Nå har vi fått forståelse for hvordan vi jobber for å fikse problemer på avdelinga». Blant annet har det vært viktig at vi har tatt tak i oppdatering av rutiner (Gina).

Deltakerne i arbeidsgruppa forteller at de bruker dialogferdigheter i form av å etterspørre løsningsforslag i kommunikasjonen med øvrige medarbeidere:

«Vi stiller motspørsmål og inviterer de andre medarbeiderne til å komme med løsningsforslag» (Silje).

Dette har fått positive ringvirkninger:

«Folk har sett at de har en påvirkningskraft. Hvis jeg presenterer et problem, så blir det tatt tak i. Blir sett og hørt. Det er viktig både for avdelingen og enkeltindividet» (Grete).

Informantene sier at de i større grad opplever at medarbeiderne involverer seg og tar initiativ til forbedringer på avdelingen, både når det gjelder faglige spørsmål og sosiale arrangementer knyttet til trivsel og det psykososiale arbeidsmiljøet. Det er også et sentralt funn at personalmøtet er blitt en arena for at medarbeiderne får komme med innspill og får være med å finne løsninger på utfordringer knyttet til arbeidshverdagen.

4.2.4 Oppsummering

Analysen av datamaterialet viser at det er viktig at vi som prosessledere inviterer til refleksjon på ulike nivåer. Kartlegging i form av en nøytral beskrivelse av fakta synes sentralt. Hvis beskrivelsen ikke samsvarer med opplevd virkelighet, er det hensiktsmessig å invitere til refleksjon rundt diskrepansen. Undersøkelsen viste at en slik refleksjon kan bidra til avsløring av sannheter og myter, som kan føre til at medarbeiderne i større grad forstår ansvaret knyttet til sin rolle som medarbeider.

En refleksjon over underliggende verdier, mening, verdier og forståelser av sammenhenger bidrar til at medarbeiderne blir tryggere på hva de selv mener, slik at det er lettere å fronte egne synspunkter i samhandlingen med kolleger. I arbeidsgruppen førte disse refleksjonene til at medarbeiderne ble mer samstemte i sine synspunkter. Slik ble det lettere for dem å kommunisere felles budskap til resten av personalgruppa. Informantene påpekte også at refleksjonene bidro til at de ble bedre kjent, og til at relasjonene ble bedre. De opplevde fellesskap og tilhørighet i gruppa, som gjorde at de hadde trygghet i at de ville få støtte av hverandre.

Basert på analysen av datamaterialet finner jeg at invitasjon til refleksjon av løsningsforslag også er sentralt, da dette bidrar til å tydeliggjøre medarbeidernes handlingsrom og ansvar, og muligheter for påvirkning og mestring. I denne forbindelsen synes avklaring av roller og ansvar viktig.

Alle disse elementene synes sentrale når det gjelder innsikt i medarbeideres rolle i en arbeidsmiljøkontekst, fordi de er forbundet med medarbeidere som tar ansvar og initiativ overfor arbeidsplassen og kolleger.

4.3 Betydningen av bruk av verktøy

Alle informantene vektlegger betydningen av at de i prosessen har fått tilført nye verktøy av oss som prosessledere. Jeg finner i analysen at dette handler om språklige verktøy, i form av begreper og språklige uttrykk, i tillegg til modeller.

4.3.1 Betydningen av bruk av begreper og språklige uttrykk

I arbeidsmiljøprosessen har det vært brukt flere begreper som informantene trekker frem som nyttige. Eksempler som nevnes er «*medarbeiderskap*», «*sannhet*» og «*kos med misnøye*».

Begrepene har vært introdusert i sammenheng med aktuelle temaer som det har vært jobbet med, i første omgang i arbeidsgruppa. Informantene vektlegger at vi som prosessledere kort har introdusert meningsinnholdet i begrepet, på et tidspunkt der de allerede har gjort seg en del refleksjoner knyttet til tematikken. Flere av informantene omtaler dette som nyttig tilføring av kunnskap. Etter en kort gjennomgang av begrepsinnholdet, var det ifølge informantene viktig at vi som prosessledere inviterte medarbeiderne til refleksjon.

Silje gir denne beskrivelsen:

«Det var lurt å få input av kunnskap underveis. Vi prata om det først. Ellers hadde det blitt for teoretisk. Det ble satt inn i en sammenheng».

Brita sier dette:

«Vi får introdusert et begrep, graver i det, og setter det i sammenheng med ting som skjer i avdelinga. Det åpner øya på en helt annen måte».

Informantene peker på at det er viktig at de språklige verktøyene har relevans når det gjelder utfordringer i avdelingen. Flere av informantene vektlegger at det har vært viktig at det som introduseres har vært gjenkjennbart, i form av at det er knyttet til et tema som de allerede er opptatt av og arbeider med. Flere av informantene nevner betydningen av at det er praksisnært, og ikke

teoretisk. Teoretisk forbindes med det informantene kaller «tradisjonell formidling» og gjennomgang av Power Point presentasjoner.

Beate vektlegger betydningen av at kunnskapspåfyll skjer i rammen av refleksjon:

Det viktigste (i arbeidsmiljøarbeidet) har vært refleksjon rundt dette med begrepene. Det har vært nyttig, synes jeg. Spesielt refleksjon rundt medarbeiderskap; at som ansatt så har en veldig mange rettigheter, men samtidig så har en også veldig mange plikter. Som ikke nødvendigvis alle tenker over at en har. Så det å reflektere over hva det vil si å være en medarbeider, det har vært nyttig. Også det å få røska litt opp i de etablerte sannhetene. Det er ikke sikkert alt er sånn vi tenkte det var. Å ha noen som kommer utenfra og med litt friske øyne undrer seg litt. Det får oss til å tenke over begrepene: hva er en sannhet, og hvorfor er dette en sannhet for oss?

Grete beskriver begrepene som «knagger for tenkningen». Hun beskriver hvordan begreper som «medarbeiderskap» og «sannhet» har gjort det lettere for henne å forstå sammenhenger på avdelinga. Et gjennomgående funn i analysen er at alle informantene beskriver refleksjonen over de begrepene som «a-ha opplevelser» eller «at det gikk opp et lys».

Gina sier at begrepene er lett å hente frem, når hun vil utfordre øvrige medarbeidere på avdelingen på deres forståelse av temaet, eller når hun vil fronte sitt eget syn overfor de andre, på en tydelig og lettfattelig måte. Hun erfarer at bruk av begrepene gjør kommunikasjonen rundt tematikken mer forståelig, fordi begrepene fungerer som «knagger» å tenke rundt.

Silje peker på at begrepene gjorde at de reflekterte mer over seg selv og sin egen rolle. Her beskriver hun effekten av begrepet «sannhet»:

«Det var veldig nyttig med begrepet sannheter. Jeg måtte gå runder med meg selv. Og skjønte at jeg måtte begynne med meg selv».

Informantene vektlegger at flere av begrepene er introdusert på tilsvarende måte for den øvrige personalgruppa på personalmøter. Flere av informantene erfarer at personalgruppa har fått større forståelse spesielt for temaet medarbeiderskap gjennom refleksjon rundt begrepet, noe de mener har bidratt til at alle medarbeiderne har blitt mer bevisst på rollen.

4.3.2 Betydningen av bruk av modeller

Alle informantene vektlegger betydningen av at vi som prosessledere har introdusert ulike verktøy, i løpet av arbeidsmiljøarbeidet. Verktøyene som nevnes av informantene er ulike modeller; «SØT-

modellen» (Jostein Kleiveland, 2010, vedlegg 6), den pedagogiske planleggingsmodellen (vedlegg 5), Medarbeidertrekanten (Velten et al., 2016, s. 51, vedlegg 4), i tillegg til handlingsplanen.

Silje sier:

«Medarbeidertrekanten bidro til forståelse av rollen. At en har ansvar ikke bare for å behandle pasientene godt. En skal også behandle kolleger godt. Vi har tenkt mest på det faglige».

Flere av informantene sier at modellen og refleksjon rundt denne bidro til erkjennelsen av at en god medarbeider forholder seg profesjonelt også overfor kolleger og arbeidsplassen som helhet. Tidligere hadde de forbundet profesjonalitet i rollen med god fagutøvelse overfor pasientene.

De andre modellene som arbeidsgruppa ble introdusert for bidrar til å strukturere og visualisere gangen i ulike arbeidsprosesser, noe flere av informantene fremhever.

«Verktøyene har på ulike måter gitt forståelse for hvordan vi kan jobbe strukturert for å få endring. Det har vært det viktigste. De har gitt forståelse ved at det er visualisert på et ark, eller i et dokument» (Gina).

Av verktøyene som er brukt sier de fleste av informantene at den pedagogiske planleggingsmodellen har vært mest betydningsfull. Modellen er brukt spesielt i forbindelse med planlegging av personalmøtene, gjennom ulike trinn; intensjon, rammer og innhold.

«Planleggingsmodellen gjør at prosessen blir god ved at vi ikke hopper rett til slutten. Vi begynner i rett ende» (Brita).

«Vi har fått en helt annen struktur på personalmøtene. Nå har vi sakliste og agenda. Vi tar opp temaer som kan være nyttige å diskutere. Alle ansatte får delta aktivt med sine meninger og innspill. Alle får også komme med innspill og forslag til agendaen» (Grete).

Flere av informantene uttrykker at bruken av planleggingsverktøyet bidrar til trygghet og opplevelse av mestring, ikke bare for de som er ansvarlige for gjennomføringen av personalmøtet, men også for de som møter opp. De erfarer at planleggingsmodellen bidrar til at møtet ikke «sklir ut», både når det gjelder tid og tematikk.

Flere av informantene benevner de ulike verktøyene som «oppskrifter», som er effektive og lette å bruke. Dette har medført at deltakerne i arbeidsgruppa har tatt flere av dem i bruk uten vår bistand.

4.3.3 Oppsummering

Analysen viser at introduksjon av språklige verktøy har vært viktig i læringsprosessen. Informantene vektlegger introduksjonen av relevante begreper. Disse må settes inn i en sammenheng og reflekteres over for å bidra til forståelse. Begrepene blir til knagger for tenkningen, som gjør det lettere å forstå sammenhenger. De gjør det også lettere å kommunisere med andre omkring temaet. Når det gjelder rolleforståelse har begrepet medarbeiderskap og medarbeidertrekanten vært sentralt, fremfor alt ved å tydeliggjøre forventninger i rollen i samhandlingen med kolleger og arbeidsgiver.

Modellene som er brukt understøtter ifølge informantene fremfor alt struktur i arbeids- og læringsprosesser. Dette bidrar til at prosessene blir kvalitativt bedre. Verktøyene som har vært introdusert har bidratt til at medarbeiderne etter hvert håndterer utviklingsprosesser på arbeidsplassen på egen hånd, noe som er et kjennetegn på innsikt i rollen som medarbeider i et arbeidsmiljøperspektiv. Spesielt har den pedagogiske planleggingsmodellen ført til at personalmøtet har blitt en god arena for utviklingsarbeid knyttet til arbeidsmiljøet.

4.4 Betydningen av å bli «møtt der de er»

Flere av informantene peker på betydningen av at vi som prosessledere lot medarbeiderne på avdelingen selv bestemme hvilket utviklingsområde de skulle arbeide med i arbeidsmiljøarbeidet. Denne forståelsen legges videre til grunn for uttrykket å møte dem «der de er».

Alle informantene sier at det var en suksessfaktor at vi som prosessledere i samråd med arbeidsgruppa revurderte den foreløpige beslutningen om å ikke jobbe med områdene på «P-plassen», og det ble bestemt at arbeidet skulle starte med en kartlegging av disse:

«Det er en forutsetning at en begynner å jobbe med det en selv er opptatt av, som var områdene på P- plassen (...) Det ble viktig å ta utgangspunkt i egne begreper og definisjoner» (Oda).

Beate sier det slik:

«Arbeidet må tilpasses avdelingens behov for å være vellykket. Prosessen må bygges nedenfra».

Beate forteller videre om tidligere prosjekter knyttet til arbeidsmiljøarbeid, der ledelsen, HR-avdelingen, NAV eller andre instanser har bestemt hva de skulle jobbe med. Slike prosjekter blir mislykkede fordi de ikke svarer til avdelingens behov. I verste fall blir situasjonen på arbeidsplassen verre, fordi det fører til en opplevelse av maktesløshet ved å jobbe med utfordringer som de ikke greie å løse. Hun beskriver denne erfaringen med uttrykket «å legge stein til byrden».

Beate sier videre at hun ser at det i utgangspunktet hadde vært fornuftig i denne prosessen å starte med andre områder enn «P-plassen», siden det holdningsskapende arbeidet var det som etter hvert ble det viktigste å jobbe med. Likevel hadde ikke dette vært hensiktsmessig. I denne forbindelsen sier hun:

«Det var ingen som var motivert til å begynne med holdningskapende arbeid før «P-plassen» var tatt».

Brita sier at refleksjonen rundt områdene på «P-plassen» førte til ytterligere refleksjoner rundt holdninger og kultur på arbeidsplassen. Siden personalgruppa hadde definert utgangspunktet selv, så bidro dette til eierskap og involvering:

«Det er «P- plassen» folk har vært irritert på, og når det blir valgt, må en være med å jobbe med det».

Flere av informantene påpeker at arbeidsgruppa har hatt en sentral rolle i å sikre at avdelingens behov ble tatt med inn i arbeidet.

Beate sier dette:

«Ja, arbeidet må tilpasses, og bygges stein på stein på en måte, nedenfra. Jeg tenker at arbeidsgruppa har hatt en dobbelt funksjon, fra prosessen i gruppa og ut mot avdelingen, men samtidig fra avdelingen og inn mot prosessen. Og så har dere vært opptatt av hva som rører seg i avdelingen. Når vi har hatt møter, så har dere spurt, hvordan går det egentlig?»

Beate vektlegger betydningen av kontinuerlig tilpasning av arbeidet, ved at vi som prosessledere er lydhøre og opptatt av situasjonen og behovene i personalgruppa.

4.4.1 Oppsummering

Prinsippet om å møte dem «der de er» ser ut til å være avgjørende for å sikre medarbeidernes eierskap og involvering i læringsprosessen. Informantene vektlegger at deres behov og egen beskrivelse av utfordringene må være utgangspunkt for arbeidsmiljøarbeidet, slik at prosessen bygges «nedenfra og opp». Dette gjelder også i tilfeller hvor medarbeiderne peker på «utenforliggende forhold», som økonomi, bemanning og utstyr. Informantene i denne undersøkelsen understreker at medarbeiderne ikke ville ha involvert seg og fått eierskap til arbeidet dersom deres behov og beskrivelser ikke hadde vært utgangspunktet for arbeidsmiljøarbeidet.

Flere av informantene påpeker i tillegg at det er viktig å sikre at læringsprosessen tilpasses medarbeidernes situasjon fortløpende, og at arbeidsgruppa kan være et hensiktsmessig bindeledd mellom arbeidsmiljøarbeidet i arbeidsgruppa og avdelingen.

4.5 Avsluttende kommentarer

Analysen av datamaterialet viser relativt stor grad av konsensus blant informantene. De vektlegger ulike elementer i noe grad, men jeg finner likevel at hovedmønstrene er relativt sammenfallende. HR-rådgiver bekrefter til en stor grad de øvrige informantenes opplevelser og erfaringer. Opplevelsen av konsensus kan tolkes som et uttrykk for at informantene til en viss grad gjennom evalueringer av arbeidsmiljøprosessen har utviklet felles forståelse av hva som har vært nyttige bidrag fra oss som prosessledere i tilretteleggingen av læringsprosessen.

Når det gjelder innsikt i rollen som medarbeider i en arbeidsmiljøkontekst, tyder analysen av datamaterialet på at alle deltakerne i arbeidsgruppa har endret forståelse som følge av læringsprosessen. Jeg finner at medarbeidere med tilleggsrolle, som leder, tillitsvalgt, verneombud og avdelingskoordinator med fagansvar også har utviklet innsikt knyttet til meransvaret i rollen. Dette til tross for at disse rollene ikke har vært spesielt vektlagt i denne prosessen, utover en gjennomgang av roller ved avdelingen og tilhørende ansvarsområde. Min tolkning er at forståelsen av rollen som medarbeider er det primære, og at bevisstgjøring knyttet til tilleggsroller og meransvar bygger på en grunnleggende forståelse av rollen som medarbeider og samspillet mellom denne rollen og andre roller. Innenfor omfanget av denne oppgaven har jeg derfor valgt å ikke gå videre på denne problemstillingen.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte resultatet av den empiriske analysen opp mot studiens problemstilling, sett i lys av de teoretiske perspektivene som ble vektlagt i kapittel 2. Problemstillingen er:

Hvordan kan prosessleder legge til rette for praksisnære læringsprosesser som bidrar til økt innsikt i medarbeideres rolle i en arbeidsmiljøkontekst?

De fire hovedkategoriene av funn som fremkom i den empiriske analysen; *dialog, refleksjon, introduksjon av språklige verktøy og å møte deltakerne «der de er»*, danner kapittelets struktur og omhandles i de ulike delkapitlene.

For å skape distanse til egen rolle som prosessleder i drøftingen, omtales heretter rollen i 3. person, som *prosessleder* eller *prosessledere*.

5.1 Dialog, utvikling av dialogisme og deltakelse

Et av de mest sentrale funnene i analysen er betydningen av dialogen. Alle informantene gir uttrykk for at prosesslederens bevisste og eksplisitte bruk av dialogen som kommunikasjons- og arbeidsform i læringsprosessene, både i arbeidsgruppemøtene og i personalmøtene, har bidratt til at ikke bare deltakerne i arbeidsgruppa, men at alle medarbeiderne ved sykehjemsavdelingen har lært nye måter å kommunisere på. Den empiriske analysen viser at et element i denne læringen har vært at prosessledere i utstakt grad har brukt dialogen som arbeidsform både i arbeidsgruppa og i personalgruppa. I henhold til Ballo og Dahl (2018, s. 17) er sammenheng mellom metoder for læring i læringsfellesskapet og praksisfellesskapet viktig for å sikre læringsforbindelsene. Etter alt å dømme har dette bidratt til alle medarbeidernes læring av en felles kommunikasjons- og arbeidsform.

I forbindelse med dialogen trekker informantene særlig frem læring knyttet til å stille spørsmål og å undre seg. De peker også på økt bevissthet rundt formuleringen av budskap og vektleggingen av å inkludere alle i meningsutvekslingen. Flere av informantene uttrykker at den viktigste effekten av arbeidsmiljøarbeidet er en mer respektfull atferd og bedre samarbeid kolleger imellom, som i større grad er preget av inkludering, likeverd og anerkjennelse. Her beskriver informantene læring knyttet til flere av de normative aspektene ved dialogen (Dysthe, 2001b; Svare, 2008). Dette tyder på at medarbeiderne har lært aspekter ved dialogen som ikke bare synes å påvirke kommunikasjonssituasjonen isolert sett, men samhandlingen medarbeiderne imellom på et mer overordnet nivå. Informantene knytter i stor grad læringen opp mot *måten å snakke sammen på*, noe som etter alt å dømme kan ses i lys av Bakhtin, som forbinder dialogen med alle typer symbolbasert interaksjon mellom individer (Dysthe, 2001b, s. 13–14). Innenfor Bakhtins forståelse av dialogisitet,

som av andre omtales som dialogisme (Bakhtin, 1984; Linell, 2003), anses språket som en konstituerende og meningsbærende komponent, som representerer en måte å forstå verden på. Basert på studiens empiri synes det som medarbeiderne med utgangspunkt i prosesslederens bevisste bruk av dialogen som kommunikasjons- og arbeidsform, har utviklet en samhandling som bærer preg av *dialogisme*.

Funnene viser at denne samhandlingen har flere positive effekter, der opplevelse av *trygghet* synes å være vesentlig. Informantene vektlegger at det oppleves tryggere å si hva de mener, og at de tør å snakke mer åpent og ærlig i fellesskapet. Dette bidrar til at flere medarbeidere tør å involvere seg og bidra aktivt på personalmøter, der tidligere kun leder og «sterke stemmer» ytret seg. Informantene beskriver tryggheten som en forventning om å ikke å bli «verbalt angrepet». Empirien viser på denne måten en sammenheng mellom opplevelse av trygghet og styrking av medarbeidernes aktive deltakelse i fellesskapet. I henhold til Lave og Wenger (1991; Wenger, 2003, 2004) er deltakelse i fellesskapet sentralt, da dette anses som selve kjernen i læringen. Når informantene beskriver at de i større grad tør å ytre seg, kan det tyde på en utvikling fra legitim perifer til fullverdig deltakelse i praksisfellesskapet, noe som betegner læring (Lave & Wenger, 2003, s. 80–82). Økt deltakelse, slik det fremkommer i studiens empiri, anses parallelt som et uttrykk for medarbeidernes involvering i spørsmål som angår arbeidsplassen og i utviklingen av den, noe som er kjennetegn på godt medarbeiderskap (Velten et al., 2016). Dette tyder på økt innsikt i rollen.

Basert på de empiriske funnene finner jeg belegg for at læringen kan anses som sosial og situert (Dysthe, 2001b; Lave & Wenger, 1991) i en kommunikativ og sosial samhandling med prosesslederne. Synspunktet fremmes spesifikt av en informant som sier at: «Vi har lært mye om kommunikasjon og hvordan møte andre gjennom alle de møtene vi har sittet med dere (prosessledere)». Etter alt å dømme har læringen tatt i seg elementer som prosesslederne er bærere av ut fra tilhørighet i en tradisjon som vektlegger verdier og ideologi relatert til den norske arbeidslivsmodellen og IA-avtalen. Ståstedet kommer i henhold til empirien til uttrykk gjennom praktiserte verdier som medvirkning, likeverd og respekt, og både verdiene, måten å samhandle på og måten å forholde seg til andre på, blir en del av det som læres (Dysthe, 2001c). Basert på funnene synes det viktig at prosessledere i tilretteleggingen av læringsprosessene har en bevissthet og oppmerksomhet spesielt på det normative aspektet knyttet til samhandlingen, der dialogens og IA-avtalens verdifundament synes å ha stor betydning.

5.1.1 Invitere til forhandling knyttet til dialogen

Et viktig element i læringsprosessen synes å være arbeidsgruppas refleksjon og diskusjon rundt «*kjørereglene for dialogen*». Flere av informantene peker på at felles forståelse av dialogen som

arbeids- og kommunikasjonsform bidrar til å etablere et praksisfellesskap som tenker likt om måten å samhandle på. Prosesslederens eksplisitte tematisering av dialogen som fundament for samhandlingen må ses i sammenheng med tilrettelegging for distribuert kognisjon (Dysthe, 2001c). Felles refleksjon og diskusjon rundt «kjørereglene» innebærer en form for tenkning mellom medarbeiderne som gir tilgang hverandres innsikter. Språket kan ses som et verktøy som gjør det mulig å dele tanker og synspunkter (Dysthe, 2001c; Säljö, 2020, s. 78), og blir på denne måten utgangspunktet for meningsdannende prosesser. Disse synes å skape grunnlag for situert læring knyttet til arbeidsgruppas felles forståelse av dialogen, noe som anses svært sentralt basert på dialogens nære forbindelse med dialogisme (Bakhtin, 1984; Linell, 2003).

En slik tematisering kan også anses som en invitasjon til *forhandling av repertoar* (Wenger, 2004), noe som gir medlemmene i praksisfellesskapet mulighet til å påvirke, fortolke og bruke repertoaret som inngår i fellesskapets praksis. Prosesslederens invitasjon til deltakernes fortolkning og gjentakende omfortolkning (evaluering) av «kjørereglene» betyr en styrking av deltakernes tilhørighet til praksisfellesskapet i kraft av å bli satt i *forhandlingsposisjon*. Dette innebærer i praksis en inkulturasjon (Dysthe, 2001c, s. 45) ved at deltakerne utvikler sin posisjon i praksisfellesskapet fra legitim perifer til fullverdig deltaker (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2003). I følge Wenger gir deltakelse tilgang til en kompetansedimensjon som ikke bare former måten å handle på, men som også påvirker hvordan de fortolker det de gjør og hvem de er (2004, s. 178). På denne måten forklarer Wenger den dype sammenhengen mellom identitet og praksis (2004, s. 174). Medarbeidernes opplevde identitet i tilknytning til praksis vil etter alt å dømme være sammenfallende med hvordan de forstår seg selv, og dermed hvilke forventninger de har til seg selv i rollen (Unstad, 2018). Basert på sammenhengen mellom deltakelse og identitet (Wenger, 2004), vil en eksplisitt og tydelig invitasjon til forhandling etter alt å dømme styrke medarbeidernes deltakelse og dermed rolleforståelse, noe de empiriske funnene viser.

Oppsummert viser empirien i denne studien at prosesslederens invitasjon knyttet til forhandling av praksisfellesskapets arbeidsform er sentralt i tilretteleggingen av læringsprosessene siden det ses i sammenheng med både felles forståelse og styrket deltakelse. I sin tur former deltakelsen hvilke forventninger de har til seg selv i rollen. På grunnlag av dialogens nære sammenheng med dialogisme (Bakhtin, 1984; Linell, 2003), synes en forhandling med utgangspunkt i dialogen som arbeids- og kommunikasjonsform å være særlig hensiktsmessig.

5.1.2 Betydningen av inviterende deltakerstrukturer

De empiriske funnene viser betydningen av at medarbeiderne ble aktivt involvert i læringsprosessene. Spesielt vektlegger informantene prosesslederens tydelige forventning om alle

medarbeidernes aktive deltakelse i dialogen i arbeidsgruppemøtene, både i den innledende «runden rundt bordet» og avslutningsvis i oppsummeringen og evalueringen av møtet. Prosesslederens invitasjon av medarbeiderne i dialogen kan ses som praktisering av dialogens verdier knyttet til likeverd og en grunnleggende tro på at alle har noe å bidra med (Dysthe, 2001b; Svare, 2008).

Informantene peker på at tydelige strukturer for deltakelse også i personalmøtene i var av stor betydning for at medarbeiderne involverte seg i meningsutvekslingen. I personalmøtene ble personalgruppa organisert i mindre grupper med gruppeleder, som sørget for alles deltakelse og medvirkning i gruppearbeidet, og som hadde ansvaret for å dele gruppas synspunkter i plenum. Fremfor alt virker det som mindre grupper bidrar til trygghet, slik at flere er komfortable med å delta i meningsutvekslingen. De empiriske funnene tyder på tilrettelegging for slike deltakerstrukturer synes hensiktsmessig med tanke på å øke medarbeidernes deltakelse i praksisfellesskapet, og dermed læring, siden deltakelse anses som en forutsetning for læring (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2003, 2004).

Når prosessledere bruker inviterende deltakerstrukturer som pedagogisk tilnærming i begge praksisfellesskapene, så vil dette basert på en situert forståelse av læring trolig også bidra til at medarbeiderne lærer selve arbeidsformen. Dette bekreftes av de empiriske funnene. Bruk av lik arbeidsform i begge praksisfellesskapene (arbeidsgruppa og personalgruppa) representerer i sin tur en læringsforbindelse mellom læringsfellesskap og arbeidsfellesskap, slik Ballo og Dahl beskriver (2018, s. 17). Dette gjør det lettere for personalgruppa å benytte inviterende deltakerstrukturer som tilnærming også i senere læringsprosesser, slik som informantene uttrykker ved å si at de bruker arbeidsformen som de har blitt introdusert for som «mal» for gjennomføring av personalmøter. Dette synes særlig viktig med tanke på å fremme medarbeidernes deltakelse, og dermed læring (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2003, 2004).

Flere av informantene uttrykker at disse deltakerstrukturene, spesielt den åpne «runden rundt bordet» i arbeidsgruppemøtene var både uvant, vanskelig og ubehagelig i starten ved at de representerte en ny måte å kommunisere på. Det kan tyde på at denne kommunikasjonsformen brøt med praksisfellesskapets *gjensidige engasjement* i form av forventninger knyttet til samhandling og interaksjon (Wenger, 2004). Den hyppige beskrivelsen av deltakelsen som «tvang» og «utfordrende» kan tyde på en etablert praksis, der «ikke- deltakelse» kan synes å være den lærte formen for samhandling. Dette kan også forstås i lys av dimensjonen *ansvarlighet overfor virksomheten*, som omhandler praksisfellesskapets lærte former for involvering og engasjement (Wenger, 2004). Wenger sier at handlingsmulighetene som dimensjonen gir, omsettes til et perspektiv i form av identitet (2004, s. 178). Når identitet forbindes med noe som er bestandig eller uforanderlig over tid

(Imsen, 2014, s. 151, 407) så kan det være en forklaring på hvorfor forventninger til deltakelse oppleves så vidt fremmed at det beskrives med det sterke ordet «tvang».

En internalisert forståelse av «ikke- deltakelse» blir også et uttrykk for manglende forståelse av godt medarbeiderskap, som nettopp kjennetegnes av at medarbeiderne tar initiativ og er engasjerte i virksomhetens praksis (Velten et al., 2016). Funnene er interessante også sett opp mot resultatene fra Medbestemmelsesbarometeret, som viser at arbeidstakernes opplevde innflytelse er lavest i pleie- og omsorgssektoren (Falkum et al., 2019, s. 59). Uten å gå nærmere inn på problemstillingen her, kan det tenkes at det er en sammenheng mellom lav grad av opplevd innflytelse hos medarbeiderne og lite initiativ og involvering i forhold som gjelder arbeidsplassen.

Når forståelsen av «ikke- deltakelse» synes så vidt sterk som denne studien viser, tyder det på at prosessleders eksplisitte forventninger til deltakelse, i kombinasjon med en tydelig struktur for deltakelse, i form av for eksempel «runden rundt bordet» eller gruppearbeid, kan være hensiktsmessig. Dette anses som en form for «push», som også kan betraktes som hjelp fra prosessleder i den proksimale utviklingssonen (Vygotskij, 1978). Beskrivelser av deltakelsen som «tvang», spesielt tidlig i læringsprosessen, tyder på at deltakerne erfarte stor grad av «push» fra prosessleders side, noe som kan assosieres med opplevelse av ubehag og ufrihet. Når deltakerne likevel sier at de har gode erfaringer med denne måten å kommunisere på, og at de etter hvert likte den, så tyder det på at det har skjedd en endring i måten å forstå samhandlingen på. Funnene fra den empiriske analysen tyder på at dette ses i sammenheng med opplevelser av å lære nytt. Det som likevel synes mest fremtredende er deltakernes erfaringer knyttet til at prosesslederne var genuint interesserte i dem, hadde troen på dem, respekterte dem og ønsket at de skulle lykkes. En informant viser til en situasjon der hun ikke ønsket å dele i «runden rundt bordet». Det var viktig for henne at dette ble respektert og akseptert. På bakgrunn av at de pedagogiske tilnærmingene som brukes for å fremme deltakelse oppfattes som så vidt sterke virkemidler, synes det viktig at prosessledere er særlig bevisst på å gi tilstrekkelig støtte i form av praktiserte verdier som likeverd, anerkjennelse, troen på deltakernes mestring og respekt. Dette kan ses i sammenheng med normative verdier knyttet til dialogen (Dysthe, 2001b; Svare, 2008). Analysen av de empiriske funnene tyder på prosessleder bør vektlegge et «både- og perspektiv» i forståelsen av støtte, både i form av *samspill* og *motspill*. Dette perspektivet trer også frem hos Bakhtin (1984), som understreker at møte mellom ulike stemmer og ytringer alltid bærer med seg spenninger. Basert på informantenes uttalelser kan det synes som om både samspill og motspill kan trekke med seg læring og utvikling.

Oppsummert tyder studien på at prosessleders hjelp i form av samspill og motspill knyttet til læring i den proksimale utviklingssonen må balanseres, idet begge elementene beskrives som viktige. Likevel

finner jeg i denne studien, der medarbeidernes situerte forståelse av rollen var preget av «ikke-deltakelse», at motspill i form av «push» både er en nødvendig og hensiktsmessig tilnærming for å fremme deltakelse, og dermed læring (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2003, 2004). I denne sammenhengen synes det helt sentralt at prosessledere har oppmerksomheten særlig rettet mot tilrettelegging for deltakelse, både i form av en tydelig forventning eller invitasjon til deltakelse, gjerne i kombinasjon med tydelige deltakerstrukturer. Læring som tar sikte på å fremme forståelse for medarbeidernes mer aktive former for deltakelse og samhandling vil også få betydning for praksisfellesskapets dimensjon *gjensidig engasjement* (Wenger, 2004), noe som vil forme medarbeidernes forståelse for hvordan de skal utøve rollen.

5.1.3 Bidra til flerstemmighet

Resultatene av den empiriske analysen tyder på at prosessledernes aktive involvering av alle medarbeiderne i dialogen i personalmøtet bidro til at flere medarbeidere, som tidligere ikke hadde kommet til orde eller hadde blitt hørt, nå ble lyttet til. Dette førte til at alle medarbeiderne fikk tilgang til historier om kolleger som var blitt dårlig behandlet på arbeidsplassen som de ikke kjente til fra før. Flere av informantene omtalte historiene som en «oppvekker», noe som etter alt å dømme har bidratt til en bedre forståelse for andre medarbeideres situasjon og bedre relasjoner kolleger imellom.

Prosessleders invitasjon til alle medarbeidernes deltakelse i dialogen kan ses i forbindelse med tilrettelegging for *flerstemmighet* Bakhtin (1984). Dette innebærer at alle stemmene får sin selvstendige plass ved at deltakerne gir uttrykk for det de står for (Dysthe, 2012, s. 60). Bakhtin (1984) viser til begrepet polyfoni, som i musikken betyr flerstemmighet basert på stor grad av selvstendighet i stemmene (Hjorthaug, 1999). Ved at medarbeidere har delt sine synspunkter, refleksjoner og erfaringer i grupper og i plenum har de fått tilgang til hverandres innsikter og forståelser gjennom distribuert kognisjon (Dysthe, 2001c). Ved hjelp av språket som medierende redskap synes det om den felles tenkningen har blitt til tenkeredskaper for den enkelte. Basert på resultatene av de empiriske funnene har historiene fra medarbeidere som tidligere ikke har blitt delt eller hørt, etter alt å dømme utfordret en opplevd konsensus knyttet til forståelsen om godt samarbeid og god trivsel blant medarbeiderne på avdelingen. Dette kan forstås som at stemmene er blitt innlemmet i praksisfellesskapets sosiale kunnskapsproduksjon, noe som vil påvirke forståelsen av «sannheten» og virkeligheten hos den enkelte. Informantenes bruk av ord som «oppvekker», «skammelig» og «fikk smertelig erfare» tyder på at de har forstått noe annerledes enn opprinnelig, og at de har fått innsikt som har endret forståelsen av andre medarbeidere og deres situasjon. Etter alt å dømme har dette vært et bidrag til utvikling av bedre relasjoner og samarbeid kolleger imellom,

noe som er et kjennetegn ved godt medarbeiderskap (Velten et al., 2016). Denne innsikten vil på denne måten også påvirke rolleforståelsen.

Empirien kan ses i lys av Bakhtins (1984) forståelse av dialogen, som i motsetning til søken etter konsensus og enighet, vektlegger det tvetydige og motsetningsfylte. Når prosessleders innlemmer alle stemmene i en flerstemmig dialog, legges det trolig til rette for at også divergerende stemmer kan inngå i konstruksjonen av praksisfellesskapets kunnskap og forståelse. Analysen av empirien tyder på at dette trolig er særlig viktig dersom «sterke stemmer» setter premisser for hvordan virksomhetens «sannheter» skal forstås. I denne forbindelsen er det relevant å vise til Bakhtin, som ifølge Dysthe hevder at sameksistensen av flere stemmer først blir dialogisk når ideer blir testet gjennom konfrontasjon mellom de ulike stemmene (2012, s. 61). I praksis understreker dette betydningen av at prosessleder tar ansvar for tydeliggjøring av ulikheter og forskjeller i synspunkter. Dette kan skje i form av at prosessleder stopper opp ved divergerende synspunkter, for eksempel ved å bidra til utdyping av et synspunkt. Ifølge informantene har nettopp spørsmålene om utdyping og oppfølgingsspørsmål vært kjennetegn ved læringsprosessene, som har vært viktig.

I sammenheng med flerstemmighet ses også paralleller til Dewey (1998), som var opptatt av opplæring til demokrati. Demokratiet bygger på en grunnleggende forutsetning om at alle stemmene skal høres eller være representert, noe bedriftsdemokratiet i den norske arbeidslivsmodellen også er tuftet på. Prosessleders bidrag til flerstemmighet er dermed grunnleggende sett også en styrking av demokratiske verdier, ved at stemmene, som premissgivere til konstruksjonen av praksisfellesskapets kunnskap og forståelse, blir inkludert og lyttet til.

Oppsummert synes tilrettelegging for det som forbindes med flerstemmighet å bidra til at alle stemmene innlemmes i praksisfellesskapets sosiale kunnskapsproduksjon. Prosessleder har en viktig rolle først og fremst i å sørge for en dialogisk kommunikasjon der alle stemmene kommer til orde, samt å sørge for utdyping av divergerende synspunkter. I sin tur vil praksisfellesskapets kunnskap prege medarbeidernes forståelse av og forventninger til både samhandlingen og hverandre, noe som ses i sammenheng med økt innsikt i rollen.

5.2 Refleksjon

Analysen av de empiriske funnene viser at refleksjon har vært svært nyttig i læringsprosessen. Informantene forbinder refleksjon med å «kikke under overflata, for å forsøke å finne ut hva som egentlig ligger under». Refleksjon har ifølge informantene bidratt til at de har avslørt «sannheter», at de har blitt tydeligere for seg selv som personer og tryggere på hva de står for. Uttalelsene om at de har blitt tryggere på egne synspunkter tyder implisitt på at medarbeiderne kan ha vært talspersoner for ståsteder eller «sannheter» som de selv ikke har hatt fullt eierskap til. Bakhtins forståelse av

begrepet *heteroglossia*, som omhandler hvordan individuelle stemmer er formet av språket i ulike sosiale grupper (Dysthe, 2012, s. 60), kan synes relevant i denne sammenhengen. I lys av heteroglossia kan de «sterke stemmene» på avdelingen, som trekkes frem av informantene, forstås som meningsbærere som sannsynligvis vil påvirke praksisfellesskapets felles forståelse av virkeligheten. Denne antakelsen er i tråd med det sosiokulturelle perspektivets forståelse av at læring er mediert i sosiale og kulturelle sammenhenger, ved at deltakerne «overtar» hverandres innsikter (Vygotskij, 1978). Funnene fra empirien tyder på at ved å gå dypere inn i refleksjonen skapes det ny mening og dermed nye forståelsesrammer. Bakhtins (1981) begrep *det indre overbevisende ord* gir oss en forståelse av hvordan refleksjon gir eierskap til ytringen, ved at den åpner opp for dialog med divergerende stemmer. Dette muliggjør en kreativ respons hos den enkelte som bidrar til større grad av eierskap. Motsetning er *det autorative ordet*, som kun inneholder reproduksjon som mulig respons. Det autorative ordet vil dermed ikke «eies» på samme måte som det indre overbevisende ordet. Basert på begrepet heteroglossia kan det virke som språket ved avdelingen, trolig påvirket av «sterke stemmer», har preget fellesskapets forståelser. Ut fra informantenes beskrivelser kan det tyde på at disse stemmene representerer *det autorative ord*, ved at ytringene ikke har gått i dialog med divergerende stemmer. Dette kan ha bidratt til at deltakerne har vært talspersoner for et ståsted selv om de ikke har hatt fullt eierskap til ytringen. I henhold til Vygotskij kan dette være et uttrykk for at meningsinnholdet ikke er fullt internalisert. Etter alt å dømme har prosesslederens invitasjon til refleksjon, som har vært åpen og gått i dialog med divergerende stemmer, bidratt til en sterkere internalisering av meningsinnholdet. Opplevelse av større eierskap til meningsinnholdet synes i sin tur å gjøre det lettere for deltakerne i arbeidsgruppa å stå for ytringen, slik informantene sier, noe som ses i sammenheng med utøvelse av ny rolleforståelse i møte med andre medarbeidere.

Funnene fra empirien tyder også på at refleksjon har bidratt til at deltakerne i arbeidsgruppa har blitt mer samstemte i sine oppfatninger. Basert på en sosialkonstruktivistisk forståelse av kunnskap og læring, har deltakerne tilegnet seg ny forståelse gjennom sosial mediering og distribuert kognisjon (Dysthe, 2001c). Dette har bidratt til en felles forståelse og en samstemthet i arbeidsgruppa, slik flere av informantene peker på. De empiriske funnene tyder på ulike effekter av denne samstemtheten. Det ene er knyttet til vissheten om at de som fellesskap står sammen om en forståelse. Dette synes å gi en opplevelse av tilhørighet i praksisfellesskapet (Wenger, 2004), noe som er sentralt med tanke på inkulturasjon (Dysthe, 2001c), og status som fullverdige deltakere (Wenger, 2004). Tilhørighet synes forbundet med opplevelse av støtte, som gjør at deltakerne i arbeidsgruppa våger å utøve ny praksis i møte med øvrige medarbeidere. Dette er et sentralt funn når målet med læringsprosessen er økt innsikt i rollen som medarbeider.

En informant beskriver tilhørigheten ved å si at de som arbeidsgruppe har utviklet seg fra å være fem individer til å bli én enhet. Hun vektlegger tilgangen til hverandres tankeprosesser som en viktig årsak til utviklingen, noe som direkte beskriver effekten av distribuert kognisjon. Dialogiske refleksjonsprosesser, preget av gjensidig deling og lytting til hverandres synspunkter og tanker, ser derfor ut til å styrke relasjonene mellom deltakerne i gruppa. Et sentralt spørsmål i denne sammenhengen er hvorvidt utviklingen av relasjonene har sammenheng med kvaliteten og dybden i den distribuerte kognisjonen. En antakelse er at refleksjonsprosesser som er åpne for divergerende synspunkter og dermed bidrar til at deltakerne får innsikt i hverandres verdier og grunnleggende antakelser, gjør at deltakerne trer tydeligere frem for hverandre. De empiriske funnene underbygger dette, ved å vise at deltakerne er blitt godt kjent. Dette synes å bidra til utvikling av tillit og trygghet i relasjonene, noe som er et markant funn i studien.

I sin tur bidrar tryggheten i relasjonene og tilhørigheten til arbeidsgruppa som læringsfellesskap at deltakerne tør praktisere ny innsikt og forståelse i arbeidsfellesskapet bestående av alle medarbeiderne. Dette synes særlig viktig med tanke på å sikre læringsforbindelsene mellom læringskonteksten og arbeidskonteksten (Ballo & Dahl, 2018). En velfungerende arbeidsgruppe synes derfor av stor betydning, både med tanke på at de skal evne å videreformidle læring til arbeidskonteksten, samtidig som de skal bringe inn tematikk fra arbeidskonteksten til læringskonteksten, slik organiseringen av IA- arbeidet bygger på. Etter alt å dømme må prosessleder derfor ha særlig oppmerksomhet for at dette praksisfellesskapet preges av prosesser som bidrar til trygghet og deltakelse for alle, slik informantene også vektlegger. Refleksjon synes å være et viktig bidrag i denne læringsprosessen.

Oppsummert tyder studien tyder på at prosesslederens tilrettelegging for reksjon har flere hensikter. Deltakernes eierskap til egne synspunkter synes sentralt, i tillegg til utvikling av felles ståsteder og forståelser. I tillegg synes distribuert kognisjon, i form av deling av deltakernes synspunkter og grunnleggende antakelser, til å bidra til utvikling av relasjoner og tilhørighet i praksisfellesskapet (Wenger, 2004). Alle disse elementene ses i sammenheng med økt innsikt i egen rolle som medarbeider, samt at det gir bedre forutsetninger for utøvelse av ny praksis. På denne måten ser vi at refleksjon også blir en viktig læringsforbindelse ved å bidra til at læringen som har foregått i læringskonteksten omsettes i praktisk handling i arbeidskonteksten (Ballo & Dahl, 2018, s. 17).

5.2.1 Betydningen av konkrete og abstrakte refleksjoner

Læringsprosessene som informantene beskriver i tilknytning til ny forståelse av ulike «sannheter» kan også forstås i lys av Kolbs (2015) teori om erfaringslæring. Teorien vektlegger at kunnskap skapes gjennom omdanning av erfaringer, noe også Dewey (1998) er en talsperson for. Dewey har uttalt at

vi ikke lærer av erfaring, men av refleksjon over erfaring (Dewey, 1998, s. 78). En av informantene bekrefter Deweys utsagn ved å uttrykke at hun har lært ved å reflektere. Hun sier: «Jeg har lært at det er lurt å undre seg i kommunikasjonen. Det er ikke alltid slik en tror». Når det gjelder temaet mangel på hjelpemidler og utstyr, tyder informantens uttalelser på at det ble viktig at refleksjonen ikke stoppet i fasene *konkret erfaring* og *reflekterende observasjon* (Kolb, 2015), i form av en stadfesting av at realiteten knyttet til status på hjelpemidler og utstyr ikke var i samsvar med opplevd virkelighet, men at deltakerne i fasen *abstrakt begrepsliggjøring* gjorde en form for metaanalyse. Flere av informantene peker på at denne type refleksjon førte til at de «måtte gå runder med seg selv», i det de etter hvert forstod at det var en diskrepans mellom opplevd og reell virkelighet, og at ansvaret lå hos dem selv. Etter alt å dømme bidro denne erkjennelsen til ny innsikt i rollen som medarbeider. Dette kan også ses som et uttrykk for dobbeltkretslæring (Argyris & Schön, 1978), siden prosessen etter alt å dømme innebærer læring av verdier og grunnleggende antakelser som ligger til grunn for en ytring eller atferd. Denne tolkningen baseres på at forståelse av ansvar i tilknytning til rolle trolig representerer en form for grunnleggende antakelse.

Oppsummert kan det tyde på at det er viktig at prosessledere tilrettelegger for at refleksjonen knyttet til erfaringer må foregå på flere nivåer, både det konkrete og det mer abstrakte, slik Kolb (2015) og Argyris & Schön (1978) beskriver. Strukturen i Kolbs (2015) erfaringslæringssirkel i form av fasene konkret erfaring, reflekterende observasjon og abstrakt begrepsliggjøring synes å innlemme disse elementene i læringsprosessen.

5.2.2 Løsningsorientert refleksjon

Resultatene av den empiriske analysen viser betydningen av at prosessledere utfordret deltakerne til å reflektere rundt løsninger til opplevde problemstillinger. Flere informanter sier at det har ligget i deres kultur at de fremfor å søke etter muligheter har påpekt utfordringer, noe som kan beskrives som deres måte å forholde seg til arbeidsplassen på, basert på dimensjonen *gjensidig engasjement* (Wenger, 2004). Situasjonen har ført til en rekke frustrasjoner og opplevelse av maktesløshet, ved at de ikke har evnet å se at det var noe de kunne påvirke eller forbedre.

I løpet av prosessen har medarbeiderne erfart at det er mye de kan gjøre ved å rette fokuset mot løsningen av problemet. En løsningsfokuseret tilnærming kan ses i lys av Antonovskys (2012) teori om salutogenese. Antonovsky kom på sporet av det salutogene perspektivet ved å være opptatt av hva som fremmer helse, i motsetning til hva som er årsaken til uhelse (Amundsen, 2019, s. 104). Dette perspektivet søker etter muligheter, ressurser og løsninger. Den empiriske analysen tyder på at prosesslederens vektlegging av denne tilnærmingen har ført til opplevelsen av at medarbeiderne mestrer arbeidshverdagen bedre. En informant uttrykker dette ved å si at: «Nå har vi fått forståelse

for hvordan vi fikser problemene på avdelingen». På denne måten representerer løsningsorientert refleksjon også en læringsforbindelse, ved at det understøtter handling (Ballo & Dahl, 2018).

I tilknytning til medarbeidernes opplevelse av mestring er det relevant å trekke veksler til Banduras begrep «self- efficacy» (1997), som oversettes til norsk med mestringstro. Bandura bruker begrepet om personens tro på egen mestringsevne knyttet til spesifikke ferdigheter og kompetanser. Ut fra de empiriske funnene kan det tyde på at medarbeiderne i læringsprosessen har utviklet kompetanse i tilknytning til forbedring av arbeidsplassen, som i denne konteksten kan knyttes til arbeidsmiljøarbeidet. Uttalelsen over tyder også på at de i større grad har utviklet en forventning om å mestre forholdene på arbeidsplassen. Denne mestringstroen vil ifølge Bandura påvirke medarbeidernes prestasjoner, ambisjoner og ikke minst motivasjon, noe som etter alt å dømme påvirker hvordan de utfører rollen som medarbeider.

Løsningsorientert refleksjon kan også ses i lys av Kolbs (2015) erfaringslærings sirkel. På bakgrunn av resultatene av den empiriske analysen synes det hensiktsmessig og naturlig å innlemme denne type refleksjon i fasen *reflekterende observasjon*, som handler om å forstå mulige sammenhenger som kan ligge til grunn for en konkret erfaring. Dette er etter alt å dømme særlig viktig hvis, som i denne studien, virksomhetens gjensidige engasjement preges av en forståelse der medarbeiderne adresserer ansvaret til utenforstående eller «andre».

I praksis er en involvering av medarbeiderne i løsningene også en ansvarliggjøring, noe som kan være særlig relevant når intensjonen med læringen er innsikt i rolleforståelse. Informantene trekker i denne forbindelsen også frem betydningen av avklaringer rundt ansvar knyttet til ulike roller på avdelingen. Dette er en tilnærming som bidrar til løsninger ved at det tydeliggjør medarbeidernes handlingsrom og ansvar. Etter alt å dømme bidrar en løsningsfokuset tilnærming til en situert læring knyttet til en måte å håndtere utfordringer på i tillegg til en forståelse av ansvar knyttet til rollen (Dysthe, 2001c; Lave & Wenger, 1991). Prosessleders tilrettelegging for løsningsorientert refleksjon synes i denne sammenhengen derfor særlig viktig.

5.3 Språklige verktøy som utgangspunkt for ny praksis

Resultatene fra den empiriske analysen viser at refleksjon over begreper som har blitt introdusert har vært av stor betydning i arbeidsmiljøarbeidet. Mange av informantene sier at refleksjon rundt begrepene har ført til «aha- opplevelser» og utvikling av ny forståelse. Flere begreper og uttrykk trekkes frem; blant annet *dialog*, *medarbeiderskap*, *kos med misnøye* og *sannhet*. Informantenes vektlegging av begreper er i tråd med Vygotskij (1978), som anser språket som det viktigste medierende redskapet.

Empirien viser at de språklige verktøyenes som introduseres må oppleves relevante for deltakerne, ved at tematikken er gjenkjennbart og er knyttet til et tema de allerede har eierskap til. Opplevelsen av relevans kan ses i forbindelse med prosessleders evne til å vurdere hva som kan gi deltakerne hensiktsmessig utfordring i tilknytning til den proksimale utviklingssonen (Vygotskij, 1978). I denne forbindelsen synes det viktig å ta utgangspunkt i noe som er kjent fra før, eventuelt et opplevd behov, samtidig som det som introduseres bør bidra til at deltakerne må «strekke seg», slik at de oppdager noe nytt. Informantenes hyppige bruk av ordet «utfordringer» og at de opplevde å bli «utfordret», tyder på at de i læringsprosessen har måtte bevege seg ut av den aktuelle utviklingssonen, ved hjelp av støtte fra prosessledere eller av hverandre. I tråd med Vygotsky (1978) er denne en hensiktsmessig tilnærming til læring.

Informantene viser til tidligere læringsprosesser med utstrakt bruk av Power Point og «ovenfra- og ned» tilnærming, som kan tjene som beskrivelser av læringsprosesser basert på ideen om formidling og overføring (Igland & Dysthe, 2001) som eksempler på prosesser som ikke ga ønsket resultat. I tråd med Bakhtin (1981) kan en slik tilnærming representere *det autorative ord*, som forventer reproduksjon fremfor en åpen og aktiv dialog som inkluderer flere stemmer i de meningsskapende prosessene. En pedagogisk praksis basert på overføring av kunnskap kan synes lite hensiktsmessig, siden internaliseringen, ifølge Dysthe og Igland (2001, s. 76), ikke kan ses som en prosess der kunnskap blir mekanisk overført og passivt akseptert av individet. Derimot må kunnskapen som introduseres, ut fra de empiriske funnene, reflekteres over og relateres til deltakernes situasjon. En av informantene sier at: «Vi får introdusert et begrep, graver i det, og setter det i sammenheng med ting som skjer i avdelinga». Trolig er meningsskapende prosesser særlig relevant i denne forbindelsen, siden begrepene som prosessledere introduserer ikke er verdinøytrale, men inneholder *kontekstuelle overtoner* (Postholm, 2008) fra en tradisjon som prosessledere er bærere av. Dette kan virke fremmed for deltakerne, i den forstand at forståelsen av begrepene trolig i liten grad er appropriert (Vygotskij, 1978). Begrepet medarbeiderskap for eksempel, må ses i sammenheng med forventninger om medarbeidernes involvering og medvirkning på arbeidsplassen, i lys av den norske arbeidslivsmodellen (Amundsen, 2019). I henhold til Bakhtins (1981) beskrivelse om at ordene i språket halvveis er noen annens, så må de presenteres på en slik måte at de kan bli tatt fra andres munn og gjøres til sine egne. Basert på Bakhtins forståelse, kan begrepet medarbeiderskap, ved å presenteres i form av *det indre overbevisende ord*, gå i dialog med den forståelsen og de tankene medarbeiderne selv har. I dette møtet blir det deres eget gjennom konfrontasjon med andre stemmer (Dysthe, 2012, s. 62). Ut fra informantenes uttalelser finner jeg at refleksjon er en måte å inkludere ytringen i den flerstemmige dialogen, slik at den kan bli til adressatens eget ord. Refleksjon og en dialogisk arbeidsform som bygger opp under meningsdannelse blir på denne måten en

tilrettelegging av det indre overbevisende ord. Dette synes som en sentral oppmerksomhet med tanke på prosessleders introduksjon av ny kunnskap.

Informantenes uttalelser tyder på at de språklige begrepene fungerer som verktøy for handling, i tråd med Lave og Wengers forståelse (2003, s. 137–138). En informant sier for eksempel at dialogen for henne representerer et verktøy i kommunikasjonen som gjør at hun kan ta opp ting uten at det blir ubehagelig. Spesielt relaterer hun dette til å stille spørsmål. På denne måten ser vi at hun knytter meningsinnholdet av begrepet dialog opp mot praksis (Lave & Wenger, 2003).

Jeg finner imidlertid at disse informantenes beskrivelser også samsvarer med Vygotskijs vektlegging av språket som verktøy for tanken. Ifølge informantene fungerte begrepene som «knagger for tenkningen». Ved å reflektere over disse, ble det lettere for deltakerne i arbeidsgruppa å praktisere for eksempel dialog, medarbeiderskap og det informantene kaller «motspørsmål» i møte med øvrige medarbeidere. Funnene viser at deltakerne i arbeidsgruppa ved hjelp av dialogen som verktøy, i større grad mestrer vanskelige kommunikasjonssituasjoner, ved at de erfarer at de evner å stoppe «negativt snakk», baksnakking og klagning. I tillegg erfarer de at andre medarbeidere tar etter denne formen å kommunisere på, noe som bidrar til opplevelse av mestring. Mestring kan i denne forbindelsen også ses i sammenheng med fasen aktiv eksperimentering i Kolbs (2015) erfaringslærings sirkel. På bakgrunn av en konkret erfaring, og refleksjon rundt denne på ulike nivåer, dannes grunnlaget for utprøving. Empirien i denne studien tyder på at denne prosessen gir gode forutsetninger for opplevelse av mestring.

Dysthe og Igland (2001) viser til Wertsch, som sier at mestring er en del av internaliseringsprosessen (1985, s. 66–67). Wertsch differensierer mellom to former for internalisering; mestring og appropriering, der det ene innebærer å mestre noe, eller å beherske noe, mens approprieringen handler om å gjøre et meningsinnhold til sitt eget. På bakgrunn av dette kan det synes som om refleksjon rundt språklige verktøy gir knagger for tenkningen, ved at meningsinnholdet approprieres, noe som igjen bidrar til mestring knyttet til praktisk omsetting i praksisfellesskapet. Funnene i denne studien tyder på at språket både er et verktøy for tanken som er språklig mediert, slik Vygotskij (1978) hevder, samtidig som det er et verktøy for handling, slik Lave og Wenger er talspersoner for (Lave & Wenger, 2003).

På bakgrunn av dette finner jeg ut fra denne studien grunnlag for å hevde at språklige verktøy, i form av introduksjon av relevante begreper gjennom dialogiske prosesser, kan være et sentralt element i tilretteleggingen av læringsprosesser. Begrepene blir verktøy for både tanke og handling, og ses i forbindelse med mestring. Appropriering av meningsinnhold i tillegg til mestring ses i forbindelse

med internalisering (Vygotskij, 1978, 2001; Wertsch, 1985), og dermed læring. Dette påvirker medarbeidernes rolleforståelse ved at de tar i bruk ny kunnskap.

5.3.1 Språklige verktøy som understøtter struktur

Alle informantene gir uttrykk for at det har vært nyttig å få introdusert ulike modeller i læringsprosessen. De viser blant annet til SØT- modellen (vedlegg 6), den pedagogiske planleggingsmodellen (vedlegg 5) og medarbeidertrekanten (Velten et al., 2016, vedlegg 4). I henhold til Vygotskij (1978) kan disse betegnes som medierende språklige verktøy, som tjener som hjelp og støtte i læringsprosessen i den proksimale utviklingssonen. En av informantene trekker frem at modellene fremfor alt har bidratt til forståelse for hvordan de kan jobbe strukturert for å lykkes med endring. En annen informant sier om den pedagogiske planleggingsmodellen at den bidrar til at prosessen blir god, ved at de begynner i rett ende, og ikke hopper rett til slutten. Modellen sikrer for eksempel at planleggingen av personalmøtet blir godt ivaretatt, og at viktige elementer som intensjon, innhold, aktiv medvirkning, fordeling av ansvar og tidsbruk blir tatt hensyn til. Modellen fungerer derfor som en kvalitetssikring av møtet gjennom struktur av arbeidsprosesser knyttet til planleggingen, og bidrar på denne måten til mestring og mestringsforventninger (Bandura, 1997), noe som vektlegges av informantene.

Når informantene sier at modellene fungerer som oppskrifter, som er effektive og lette å bruke, også uten vår hjelp, så kan dette språklige verktøyet betraktes som et stillas (Wood et al., 1976), som gir hjelp og støtte i den proksimale utviklingssonen (Vygotskij, 1978). Ut fra informantenes beskrivelser, kan det se ut som disse verktøyene har fungert som prosessleders «forlengende arm», ved at de har blitt brukt som støtte, også etter at de ikke lenger aktivt deltok i læringsprosessen. Basert på de empiriske funnene finner jeg at introduksjon av relevante språklige verktøy også kan tjene som støtte for struktur, og er derfor en hensiktsmessig oppmerksomhet for prosessleder i tilretteleggingen av læringsprosessen.

5.4 Betydningen av å ta utgangspunkt i allerede assimilerte begreper og forståelse

I undersøkelsen pekte alle informantene på betydningen av at medarbeiderne i avdelingen selv fikk bestemme hvilket utviklingsområde de skulle arbeide med i arbeidsmiljøarbeidet. Det ble helt sentralt at arbeidet tok utgangspunkt i områdene på «P- plassen. En av informantene uttrykte at «det ikke var noen som var motiverte for å begynne med holdningsskapende arbeid før «P- plassen» var tatt». Dette til tross for, som informantene sier, at det kunne ha vært fornuftig å starte arbeidsmiljøarbeidet med det holdningsskapende arbeidet, siden det viste seg å være det viktigste å jobbe med. Medarbeidernes forståelse av ansvar, som det her pekes på ved å relatere til

medarbeidernes holdninger, kan forstås som et uttrykk for dimensjonen *ansvarlighet overfor virksomheten* (Wenger, 2004). Når det antydes at en innfallsvinkel som i større grad ville ansvarliggjort medarbeiderne ikke ville gitt resultater, så kan det i lys av Wenger forstås som at handlingsmulighetene som en ansvarliggjøring innebærer ikke var til stede i medarbeidernes repertoar (2004). Dermed ville ikke en slik tilnærming gitt resultater.

Når de empiriske funnene bekrefter at det er viktig at deltakerne får jobbe med det de selv er opptatt av, så understreker dette betydningen av å ta utgangspunkt i praksisfellesskapets situerte kunnskap (Lave & Wenger, 1991, 2003). I henhold til Ballo og Dahl (2018) kan denne situerte kunnskapen representere en læringsforbindelse, som bidrar til at læringsprosessene integreres i praksisfellesskapets arbeidsprosesser. Dette kan også ses i sammenheng med teori om den proksimale utviklingssonen (Vygotskij, 1978). En forutsetning for læringsprogresjon i den proksimale utviklingssonen er, slik Dysthe (2001b, s. 14) uttrykker det, en respekt for å lytte og respektere den andres ord, noe som også er et sentralt kjennetegn ved dialogen (Svare, 2008). De empiriske funnene understreker betydningen av å «bli møtt» ved å eksplisitt uttrykke at prosessen må bygges «nedenfra», i form av at den må tilpasses og ta utgangspunkt i avdelingens opplevde behov.

Betydningen av å ta utgangspunkt i praksisfellesskapets egne begreper og definisjoner finner jeg også støtte for hos Bakhtin. Han bygger videre på Vygotskys (1978) tanker om appropriering av innsikter og erfaringer i samhandling med andre. Bakhtin sier at «det blir bare ens eget når han som taler gir det sin egen intensjon, sin egen aksent, når han tilegner seg ordet, og tilpasser det til sin egen innholdsmessige og uttrykksmessige intensjon» (1981, s. 293). Ordene må derfor bli gjort til sine egne for å gi mening. Ved å ta utgangspunkt i deres egne ord forenkles læringsprosessen, ved at meningsinnholdet allerede er appropriert. Dermed er det på dette tidspunktet ikke behov for ytterligere prosesser for å skape mening. Informantene beskriver dette som opplevelse av eierskap, noe som medfører at de involverer seg i arbeidet. Ut fra de empiriske funnene kan det se ut som om det kan være vanskelig å skape motivasjon eller gode forutsetninger for forhandling av meningsinnhold *innledningsvis* i lærings- og utviklingsarbeidet, og at det dermed er hensiktsmessig å ta utgangspunkt i ord og begreper som allerede er appropriert.

6 Konkluderende oppsummering og avslutning

I dette avsluttende kapittelet vil jeg basert på resultatene av den empiriske analysen og drøftingen opp mot relevant teori, forsøke å trekke trådene sammen ved å oppsummere og konkludere på studiens problemstilling. For å operasjonalisere og tydeliggjøre konklusjonene knyttes fremstillingen til problemsstillingens to underliggende forskningsspørsmål. Det første forskningsspørsmålet er i størst grad vektlagt i studien, noe denne gjennomgangen baseres på.

Til slutt kommer jeg med noen refleksjoner i forbindelse med studien som helhet samt betraktninger rundt behovet for videre forskning.

6.1 Hvilke pedagogiske metoder og tilnæringer kan prosessleder benytte for å fremme innsikt i medarbeideres rolle i en arbeidsmiljøkontekst?

Dialog og dialogisme

Denne studien viser at prosessleders bruk av dialogen som kommunikasjons- og arbeidsverktøy er et svært sentralt funn når det gjelder tilrettelegging av læringsprosesser som bidrar til økt innsikt i medarbeideres rolle i en arbeidsmiljøkontekst. Bevisst bruk av dialog, samt invitasjon til forhandling av kjøreregler for dialogen bidrar til en forståelse av hvordan samspill foregår (Dysthe, 2012), og ses i sammenheng med dialogisme (Bakhtin, 1984; Linell, 2003). Konteksten som samhandlingen inngår i, blant annet tilknytningen til IA- avtalens verdigrunnlag, blir en del av den situerte læringen (Lave & Wenger, 1991). Det er derfor svært viktig at prosessledere har oppmerksomhet på samhandlingens normative aspekter.

Empirien viser at utvikling av dialogisme synes sterkt relatert til opplevelse av trygghet. Dette bidrar til styrket deltakerposisjon i praksisfellesskapet, noe som fremmer læring (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 2003, 2004). Økt opplevelse av trygghet fører til at gruppe medlemmene i større grad tør å stå frem og ytre seg, i visshet om at ytringene blir møtt med respekt. Læring knyttet til medarbeidernes gjensidige forventninger til den normative samhandlingen ses i sammenheng med økt grad av deltakelse og medvirkning, noe som er et uttrykk for økt innsikt i rollen (Velten et al., 2016).

Å bidra til flerstemmighet

I tilretteleggingen av læringsprosessen viser denne studien at prosessleder har en viktig rolle i å bidra til synliggjøring og tydeliggjøring av det tvetydige og motsetningsfylte (Bakhtin, 1984). Inviterende deltakerstrukturer synes som en hensiktsmessig pedagogisk tilnærming for å inkludere alle i dialogen. Dette bidrar til det Bakhtin (1984) betegner som *flerstemmighet*, noe som innebærer at alle

stemmene innlemmes i kunnskapsproduksjonen knyttet til virksomhetens *gjensidige engasjement* (Wenger, 2004). Dette blir en felles forståelse for hvordan medarbeiderne skal samhandle, noe som gjenspeiles i rolleforståelsen.

Refleksjon

Refleksjon synes som en viktig pedagogisk tilnærming i form av å understøtte meningsskapende prosesser som bidrar til eierskap av synspunkter og ståsteder. Bakhtins begrep *heteroglossia* bidrar til å forklare hvordan individuelle stemmer formes av språket i sosiale grupper (Dysthe, 2012, s. 60). Det kan tyde på at heteroglossia er særlig fremtredende i et praksisfellesskap der enkelte stemmer er sterke meningsbærere. Refleksjon bidrar etter alt å dømme til at deltakerne gjennom meningskapende prosesser som åpner for dialog mellom divergerende stemmer, får større eierskap til ytringenes meningsinnhold.

I læringsprosessen blir det sentralt, i henhold til Kolb (2015), at prosessleder knytter refleksjonen til *konkrete erfaringer* på arbeidsplassen. På denne måten oppleves læringsarbeidet relevant for medarbeiderne. Fasene *reflekterende observasjon* og *abstrakt begrepsliggjørelse* synes særlig viktig for metalæring knyttet til grunnleggende antakelser og verdier. Et element i metalæringen kan være prosesslederens tydeliggjøring av eventuell diskrepans mellom opplevd virkelighet og «reell virkelighet», i form av å bidra til avsløring av myter eller usannheter. Dette ses i forbindelse med en sosialkonstruktivistisk forståelse av kunnskap.

Tilgangen til hverandres tankeprosesser bidrar også til at deltakerne i arbeidsgruppa utvikler bedre relasjoner. Opplevelse av støtte og tilhørighet i praksisfellesskapet synes å bidra til økt innsikt i rollen ved at det oppleves tryggere for deltakerne å praktisere ny læring i møte med øvrige medarbeidere. Dette ses i sammenheng med økt innsikt i egen rolle som medarbeider.

Prosesslederens tilrettelegging for løsningsorientert refleksjon (Antonovsky, 2012) kan inngå i fasen *abstrakt begrepsliggjørelse* (Kolb, 2015). Tematisering rundt avklaring av medarbeidernes ulike roller og ansvarsområder synes å bidra til å adressere ansvar, noe som ses i forbindelse med å finne løsninger. Løsningsorientert tilnærming og fokus synes videre å bidra til mestringserfaringer, i tillegg til at det inngår i en situert læring av en måte å håndtere utfordringer på (Dysthe, 2001c; Lave & Wenger, 1991). Denne læringen innebærer at medarbeiderne i større grad tar initiativ og engasjerer seg i å bidra til utviklingen av arbeidsplassen, noe som både kjennetegner medarbeiderskap (Velten et al., 2016) og god innsikt i rollen.

Samspill og motspill i den proksimale utviklingssonen

I tilretteleggingen av læringsprosessene er det viktig at prosessleder gir relevant hjelp og bistand til læring i den proksimale utviklingssonen (Vygotskij, 1978). Resultatene av denne empiriske analysen viser at betydelig grad av «push» er nødvendig, noe som sannsynligvis må ses i sammenheng med medarbeidernes internaliserte forståelse av «ikke – deltakelse» knyttet til dimensjonen praksisfellesskapets *gjensidige engasjement* (Wenger, 2004). Forutsetningen for denne pedagogiske tilnærmingen synes å være at prosessleder praktiserer både samspill og motspill. Spesielt synes det viktig at motspill i form av «push» balanseres med praktiserte verdier som anerkjennelse, respekt og troen på at deltakerne får det til.

Introduksjon av språklige verktøy

Empirien viser at prosessleders introduksjon av språklige verktøy er hensiktsmessig i læringsprosessen, i form av å mediere læring. Modeller synes nyttig først og fremst i kraft av å underbygge struktur i læringsprosessen.

Språklige begreper fungerer først og fremst som tenkeredskaper (Vygotskij, 1978, 2001). Det er viktig at de språklige begrepene oppleves som relevante, og at de introduseres gjennom dialogiske prosesser som bygger opp under meningsdannelse, slik at de approprieres. De approprierte språklige begrepene blir verktøy for praksis, ved at deltakerne praktiserer ny kunnskap i møte med øvrige medarbeidere. Den nye praksisen ses som uttrykk for økt innsikt i rollen. Praksis synes i sin tur å bidra til mestringserfaringer, som ses i forbindelse med internalisering (Vygotskij, 1978; Wertsch, 1985). Dette synes å bidra til at medarbeiderne blir tryggere i rollen.

Å møte dem «der de er»

Som prosessledere i arbeidsmiljøarbeid synes det grunnleggende å ta utgangspunkt i praksisfellesskapets situerte kunnskap. Det kan tyde på at læringsprosessen forenkles ved å bygges «nedenfra- og opp», og ved å la begreper og uttrykk som allerede er appropriert (Vygotskij, 1978) definere forståelsen av og målet for arbeidsmiljøarbeidet. Dette gir eierskap og bidrar til at medarbeiderne involverer seg i arbeidet. Praksisfellesskapets uttrykte ståsted og synspunkter kan ses som et uttrykk for dimensjonene *gjensidig engasjement* og *ansvarlighet overfor virksomheten* (Wenger, 2004), som igjen kan danne utgangspunkt for læring basert på videre forhandling av spenninger og tvetydigheter (Bakhtin, 1984). Studien tyder på at prosessleders synliggjøring av divergerende synspunkter og spenninger kan føre til oppdagelser og avsløringer av «sannheter», som bidrar til ny innsikt i rollen som medarbeider, fortrinnsvis ved at de forstår noe annerledes enn opprinnelig.

6.2 Hvordan kan prosessleder sikre læringsforbindelser mellom arbeidet i den partssammensatte gruppa og arbeidet i praksisfellesskapet knyttet til arbeidsplassen som helhet?

I oppsummeringen tar jeg utgangspunkt i Ballo og Dahls (2018, s. 17) tre punkter for å sikre at læringsprosessene integreres i praksisfellesskapets arbeidsprosesser.

Forbindelser mellom læringskontekst og arbeidskontekst

Et viktig element i å sikre at læringsprosessene integreres med arbeidsprosessene (Ballo & Dahl, 2018, s. 17) er i henhold til denne studien å ta utgangspunkt i konkrete problemstillinger knyttet til medarbeidernes arbeidssituasjon. Funnene fra denne studien viser at det er sentralt at praksisfellesskapet selv får definere hvilket tema de vil jobbe med i arbeidsmiljøarbeidet.

Studien tyder videre på at organiseringen av læringsarbeidet, der arbeidsgruppa er primær målgruppe for læringen, som forventes å bidra til læring i personalgruppa som helhet, forutsetter at relasjonene i arbeidsgruppa er preget av trygghet og tilhørighet. Dette synes som en viktig oppmerksomhet i tilretteleggingen av læringsprosessen.

Forbindelser mellom strukturer i læringsprosessen

Resultater av den empiriske analysen bekrefter betydningen av at prosessleder bruker tilsvarende metoder for læring både i arbeidsgruppa og personalgruppa (Ballo & Dahl, 2018). Bruk av dialog og refleksjon, samt introduksjon av språklige verktøy, spesielt medarbeiderskap, trekkes frem som hensiktsmessige pedagogiske metoder også med tanke på bruk i personalgruppa. Spesielt vektlegges bruk av inviterende deltakerstrukturer for å fremme flerstemmighet (Bakhtin, 1984).

Forbindelser mellom strukturer og prosesser i arbeidsorganisasjonen

Her rettes oppmerksomheten mot prosesser som bidrar til at læringen omsettes til praktisk handling i virksomheten (Ballo & Dahl, 2018, s. 17). De empiriske funnene viser at prosessleders vektlegging av refleksjon i læringsprosessene er et sentralt element som bidrar til handling, ved at språket blir «knagger for tenkningen» (Vygotskij, 2001). Appropriering av meningsinnholdet gjør det lettere for deltakerne å «stå for» budskapet i møte med øvrige medarbeidere. Funnene viser også at refleksjon, i form av distribuert kognisjon, bidrar til bedre relasjoner og opplevelse av tilhørighet mellom deltakerne i arbeidsgruppa, i tillegg til at det styrker deltakernes felles forståelse basert på sosial konstruksjon av kunnskap. Dette bidrar til at deltakerne i større grad våger å praktisere ny læring i personalgruppa, noe som ses som uttrykk for økt innsikt i rollen. I tillegg til dette, finner jeg at

prosessleders tilrettelegging for mestringserfaringer spiller en rolle, i kraft av å bidra til forventning om mestring (Bandura, 1997).

Prosessleders vektlegging av utvikling av dialogisme spiller en vesentlig rolle når det gjelder utprøving av ny læring i praksis, siden det bidrar til en grunnleggende opplevelse av trygghet, som gjør at deltakerne forventer at deres ytringer blir møtt med respekt. Dette bidrar til at de i større grad våger å utfordre fellesskapets situerte kunnskap (Lave & Wenger, 2003) knyttet til virksomhetens gjensidige engasjement (Wenger, 2004), noe som ses i sammenheng med økt engasjement og initiativ i rollen (Velten et al., 2016).

6.3 Avsluttende refleksjoner og betraktninger

Formålet med denne studien har vært å få kunnskap om hvordan prosessledere ved NAV Arbeidslivssenter i rammen av IA- arbeidet kan tilrettelegge for læringsprosesser på arbeidsplassen som bidrar til at medarbeidere utvikler økt innsikt i egen rolle i en arbeidsmiljøkontekst.

Studien peker på flere forhold i læringsprosessene som er viktig å ha oppmerksomhet på. Flere av funnene, som jeg vil karakterisere som fremtredende, har vært nye oppdagelser for meg. Blant annet gjelder dette betydningen av *dialogisme* og *flerstemmighet*. Begrepene ses i sammenheng med økt *deltakelse*, noe som i henhold til denne studien synes sentralt når målet med læringen er å øke medarbeideres innsikt i rollen i en arbeidsmiljøkontekst.

En annen oppdagelse som jeg kom på sporet av i denne studiens analyse- og drøftingsarbeid, er forståelsen av *samspill* og *motspill*, særlig i tilknytning til betydningen av *push* i den proksimale utviklingssonen. Behovet for *push* ses særlig i forbindelse med medarbeidernes situerte forståelse av «*ikke- deltakelse*» når det gjelder forventninger til samhandlingen i en arbeidsmiljøkontekst. I undersøkelsen kom det tydelig frem at informantene opplevde læringsprosessene som krevende. Ord som *tvang* og *utfordrende* gikk igjen i informantenes beskrivelser. Dette tyder på at læringsprosessene er komplekse og krevende, noe som også understøtter behovet for prosessleders kompetanse.

Denne studien omhandler langt fra alle elementer som har betydning i læringsprosessene. Studien tar utgangspunkt i informantenes perspektiv, og funnene er fremkommet på bakgrunn av deres erfaringer med arbeidsmiljøarbeidet i en sykehjemsavdeling. Likevel mener jeg at studies resultater tjener til å styrke IA- rådgivernes kunnskapsgrunnlag knyttet til utøvelsen av rollen som prosessleder i det forebyggende arbeidsmiljøarbeidet. Spesielt gjelder dette forståelsen av *prosessuell støtte*, som beskriver IA- rådgivernes arbeidsform.

I forbindelse med studien er det flere felt som fremtrer som aktuelle for videre forskning. I IA-arbeidet er det særlig behov for mer forskning knyttet til styrking av *læringsforbindelsene*. Læringsarbeidet som denne studien omhandler er ressurs- og tidkrevende. Ved å fremme læringsforbindelser *i en større kontekstuell sammenheng*, kan en trolig dra nytte av synergieffekter knyttet til situert læring. Dette handler om hvordan omkringliggende forhold påvirker og må ses i sammenheng med læringsarbeidet på den enkelte avdelingen. Et eksempel er hvordan læring knyttet til ledelse må henge sammen med forståelse av medarbeiderrollen (Velten et al., 2016). Et annet eksempel er hvordan virksomhetens organisering og utøvelse av medbestemmelse påvirker den direkte medvirkningen og medarbeidernes rolleforståelse. Det er behov for mer kunnskap om hvordan prosessleder kan tilrettelegge for hensiktsmessige *broer* av forbindelser (Ballo, 2018b), som strekker seg utover læringsarbeidet i en enhet eller avdeling.

I kjølvannet av denne studien dukker det også opp noen problemstillinger. Funnene tyder på at læringsprosesser knyttet til medarbeidernes rolleforståelse *tar tid*. Sammenhengen mellom medarbeiderrollen, identitet og situert læring indikerer behovet for dybdelæring. På bakgrunn av dette synes en instrumentell læring knyttet til medarbeideres rolle i en arbeidsmiljøkontekst som utilstrekkelig. Arbeidslivsforskningen antas å berøre tematikk relatert til denne utfordringen, ved å peke på at vi har systemer for medvirkning, men at systemene for deltakelse mangler innhold (Falkum et al., 2019). En annen utfordring er, som jeg har vært inne på, at læring i medarbeiderrollen i en arbeidsmiljøkontekst etter alt å dømme er komplekse og krevende læringsprosesser, som krever at prosessledere har tilstrekkelig kompetanse.

Studien tyder på at oppmerksomhet knyttet til denne type læring er en hensiktsmessig tilnærming i det forebyggende arbeidsmiljøarbeidet. Økt kunnskap om læringsprosesser som har medarbeidernes rolleforståelse i en arbeidsmiljøkontekst som siktemål, er trolig et nyttig bidrag, ikke bare i IA-arbeidet, men også i tilknytning til den mer grunnleggende forståelsen av samhandlingen mellom medarbeiderne i de ulike rollene på arbeidsplassen, som kjennetegner det norske arbeidslivet. Spesielt i enkelte bransjer i offentlig sektor kan det synes som det er behov for å vekke til live noen av grunnprinsippene og verdiene knyttet til den norske arbeidslivsmodellen, der arbeidstakernes medvirkning og aktive rolle i en arbeidsmiljøkontekst er et sentralt kjennetegn. Også i denne forbindelsen håper jeg studien kan komme til nytte ved å bidra med kunnskap om hva som bør vektlegges i læringsprosesser som har økt innsikt i medarbeiderrollen som siktemål.

Litteraturliste

- Amundsen, S. (2019). *Empowerment i arbeidslivet: Et myndiggjøringsperspektiv på ledelse, selvledelse og medarbeiderskap*. Cappelen Damm akademisk.
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium: Den salutogene modellen*. Gyldendal akademisk.
- Arbeidsmiljøloven. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (LOV-2005-06-17-62)*. Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-62>
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Bakhtin, M. M. (1981). *Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics: Bd. Volume 8*. University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Pensumtjeneste.
- Ballo, Ø. (2018a). Aksjonslæring som læringsforbindelse. I K. Dahl & Ø. Ballo (Red.), *Broen mellom ledelse og læring*. Fagbokforlaget.
- Ballo, Ø. (2018b). Et grunnlag for å analysere læringsforbindelser. I Ø. Ballo & K. Dahl (Red.), *Broen mellom ledelse og læring*. Fagbokforlaget.
- Ballo, Ø., & Dahl, K. (2018). Innledning- broen mellom ledelse og læring. I Ø. Ballo & K. Dahl (Red.), *Broen mellom ledelse og læring*. Fagbokforlaget.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Buvik, M. P., Thun, S., & Øyum, L. (2018). *Partssamarbeid og forebyggende arbeidsmiljøarbeid. Hva er et godt forebyggende arbeidsmiljø og hvordan bidrar partssamarbeidet til dette?* SINTEF. <http://hdl.handle.net/11250/2569407>
- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetiske komiteer. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Dewey, J. (1998). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Houghton Mifflin.

- Dysthe, O. (2001a). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2001b). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 9–32). Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2001c). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33–72). Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2012). Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I O. Dysthe, N. Bernhardt, L. Esbjørn, & H. Strømsnes (Red.), *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom: Bd. nr. 189* (s. 45–79). Fagbokforlaget.
- Emery, F., & Thorsrud, E. (1976). *Democracy at Work*. Wolters - Noordhoff B.V.
- Evensen, M. C., Schøning, M., Goffeng, E., Smith-Isaksen, M., & Molander, P. (2020). *En bra dag på jobb* (STAMI-rapport nr. 3). STAMI.
- Falkum, E., Hansen, P. B., Ingelsrud, M. H., Wathne, C. T., Nordrik, B., & Drange, I. (2019). *Medbestemmelsesbarometeret 2019*. AFI.
- Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring: Fra kunnskap til kompetanse* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Hjorthaug, S. (1999). Musikkhistorisk oversikt. Høyskoleforlaget. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008103000051
- Hva er arbeidsmiljø? - Statens arbeidsmiljøinstitutt (STAMI)*. (u.å.). STAMI. Hentet 23. november 2021, fra <https://stami.no/hva-er-arbeidsmiljo/>
- IA-avtalen 2019-2022*. (2018). <https://www.regjeringen.no/globalassets/departementene/asd/dokumenter/2018/ia-avtalen-2019-2022.pdf>
- Idébanken. (u.å.). *Den norske modellen*. Idébanken. Hentet 12. januar 2022, fra <https://www.idebanken.org/innsikt/artikler/den-norske-modellen>
- Igland, M.-A., & Dysthe, O. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 73–90). Abstrakt forlag AS.
- Imsen, G. (2014). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Inkluderende arbeidsliv – avtaleperioden 2001–2005*. (2001). Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/tema/arbeidsliv/arbeidsmiljo-og->

sikkerhet/inkluderende_arbeidsliv/ia-tidligere-avtaleperioder/inkluderende-arbeidsliv---avtaleperioden-2001-2005/id2356123/

- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave.). Abstrakt forlag.
- Jostein Kleiveland. (2010). Hartviksen, M., & Kversøy, K. S.: Samarbeid og konflikt: to sider av samme sak: SØT-modellen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(1), 91–92.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd edition.). Pearson Education.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring—Og andre tekster*. Reitzel.
- Linell, P. (2003). Dialogical Tensions: On Rommetveit's Themes of Minds, Meanings, Monologues, and Languages. *Mind, Culture, and Activity*, 10(3), 219–229.
https://doi.org/10.1207/s15327884mca1003_4
- Mason, J. (2002). *Qualitative researching* (2nd ed.). Sage.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2008). Vygotskys og Bakhtins perspektiver: I teori og praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(3), 198–210.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Strandberg, L. (2008). *Vygotsky i praksis: Blant pugghester og fuskelapper*. Gyldendal Akademisk.
- Svare, H. (2008). *Den gode samtalen: Kunsten å skape dialog*. Pax.
- Säljö, R. (2003). *Læring i praksis: Et sociokulturelt perspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Säljö, R. (2020). Støtte til læring- tradisjoner og perspektiver. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: En antologi* (2. utgave.). Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Unstad, M. (2018). Roller som verktøy for læring. I Ø. Ballo, Øystein & K. Dahl, Kjell (Red.), *Broen mellom ledelse og læring* (s. 85–109). Fagbokforlaget.
- Veileder for inkluderende arbeidsliv*. (u.å.). Hentet 30. desember 2021, fra <https://navno.sharepoint.com/sites/fag-og-ytelser-veileder-for-inkluderende-arbeidsliv>
- Velten, J., Tengblad, S., & Heggen, R. (2016). *Medarbeiderskap: Hva som får folk til å ta ansvar og vise initiativ* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Vygotskij, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.
- Wenger, E. (2003). En social teori om læring. I J. Lave & E. Wenger (Red.), *Situeret læring og andre tekster* (s. 129–155). Hans Reitzels Forlag.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. Reitzel.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action* (1st Harvard University Press pbk. ed.). Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381>.
- Øyum, L., & Nilssen, T. (2020). *Trepartssamarbeid som drivkraft i kommunal tjenesteutvikling Eksempler på driftsnært utviklingsarbeid i tre kommunale barnehager og sykehjem*. SINTEF. https://www.fagforbundet.no/globalassets/globalfiler/sintef_rapp_3p_des_2019.pdf
- Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter: Om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Vedlegg 1. Godkjenning NSD

NSDs vurdering

Prosjekttittel

Hvordan kan prosessledere legge til rette for læringsprosesser som bidrar til økt innsikt i medarbeidernes rolleforståelse i arbeidsmiljøarbeidet?

Referansenummer

371387

Registrert

21.05.2021 av Elisabeth Stokke Korssjøen - 030221@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Randi Bredvold, randi.bredvold@inn.no, tlf: 61288380

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Elisabeth Stokke Korssjøen, elisabethsk@gmail.com, tlf: 91393013

Prosjektperiode

21.06.2021 - 30.06.2022

Status

15.06.2021 – Vurdert

Vurdering (1)

15.06.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 15.06.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om fagforeningsmedlemskap frem til

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Gry Henriksen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan legge til rette for læringsprosesser som bidrar til økt innsikt i medarbeidernes rolle i arbeidsmiljøarbeidet?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan prosessledere kan legge til rette for læringsprosesser som bidrar til økt forståelse av medarbeidernes rolle i arbeidsmiljøarbeidet. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan prosessledere kan legge til rette for læringsprosesser som bidrar til økt rolleforståelse hos medarbeidere i arbeidsmiljøarbeidet ved egen arbeidsplass.

Målgruppen for undersøkelsen er medarbeidere som har deltatt i utviklingsarbeid knyttet til arbeidsmiljø ved en kommunal sykehjemsavdeling, der kollega og jeg har vært eksterne prosessledere, i kraft av at vi er rådgivere ved NAV Arbeidslivssenter i Innlandet. Arbeidsmiljøarbeidet er forankret i kommunens og avdelingens IA- arbeid.

Som prosessleder er det svært nyttig å vite mer om hva dere som har deltatt aktivt i arbeidsmiljøarbeidet vektlegger som vesentlig i lærings- og utviklingsprosessen. Hensikten med undersøkelsen er å få kunnskap om hva som har bidratt til endring knyttet til mer helhetlig forståelse av rollen som medarbeider. I denne sammenhengen er forståelsen av medarbeiderskap relevant, som foruten forståelse av ansvar og myndighet i tilknytning til faglige oppgaver også innebærer innsikt i ansvar og mulighet for påvirkning overfor kolleger, arbeidsgiver og arbeidsplassen som helhet. Jeg ønsker å se dette i lys av relevant teori, for å se om det er samsvar mellom teori og praksis. Målet med prosjektet er å få kunnskap som bidrar til at jeg selv kan forbedre min praksis som prosessleder.

Undersøkelsen gjøres i forbindelse med masteroppgave i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Informasjonen innhentes gjennom personlig intervju med 5- 6 respondenter.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet ved førsteamanuensis Randi Bredvold.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervjuere medarbeidere som har deltatt aktivt i utvikling av arbeidsmiljøarbeidet ved egen avdeling, der min kollega og jeg har hatt rolle som prosessledere. Spesielt interessant for meg er dere som har deltatt i «arbeidsgruppa» (utvidet HMS gruppe), i kraft av rolle som leder, tillitsvalgt, verneombud, fagkoordinator og valgt ansatt representant. Dere som har deltatt i arbeidsgruppa har vært avdelingens pådrivere i arbeidsmiljøarbeidet, og har derfor førstehånds kjennskap til prosessen.

I tillegg ønsker jeg å intervjuere kommunens HR- medarbeider, som har deltatt på alle møtepunktene gjennom hele prosessen som observator, og som er kommunens bindeledd i arbeidet.

Siden du, i kraft av din rolle i arbeidsmiljøarbeidet, er representert i en av disse kategoriene, ønsker jeg å gjennomføre et personlig intervju med deg.

Tjenesteområde leder ved sykehjemmet og kommunalsjef er informert om forskningsprosjektet, og har gitt samtykke til gjennomføringen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta, vil jeg møte deg til et intervju som vil vare ca, 60 - 90 minutter i et egnet møterom, fortrinnsvis på sykehjemmet.

Det vil være et såkalt «semistrukturert intervju», hvor spørsmålene vil omhandle dine erfaringer, tanker og refleksjoner rundt læringsprosessen i arbeidsmiljøarbeidet. Jeg er spesielt interessert i å få greie på hva i læringsprosessen som evt. har endret eller utviklet din forståelse av rollen knyttet til arbeidsmiljøarbeidet i egen avdeling. Det er ingen forventning om at du skal forberede deg til intervjuet.

Intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak, som blir kryptert og lagret i en nettleser (Nettskjema) uten å bli lastet ned. Deretter blir dette transkribert til skriftlig materiale, som igjen er grunnlag for analyse og drøfting av funn. Det transkriberte materialet vil anonymiseres, slik at personopplysninger ikke vil være gjenkjennbare.

Lydopptakene vil bli slettet så snart transkriberingen er gjort. Det transkriberte materialet vil slettes når masteroppgaven er levert, etter tidsplan senest 30.06.2022.

Det skriftlige arbeidet vil bli oppbevart i privat PC, som er beskyttet og låst gjennom passord.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet.

Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Førsteamanuensis ved Høgskolen i Innlandet, Randi Bredvold, som er min veileder i arbeidet med masteroppgaven, vil ha tilgang til datamaterialet i den aktuelle perioden
- Navnet ditt og personopplysninger vil ikke bli brukt i oppgaven. Unntaket er opplysninger knyttet til beskrivelser av roller (som tillitsvalgt, verneombud, leder, fagkoordinator, ansatt representant eller HR medarbeider). Jeg vil holde vår korrespondanse og annet som kobler deg til oppgaven fraskilt fra skriftliggjøringen av intervjuet og selve oppgaven på PC, som også er passord beskyttet.
- Du vil kunne gjenkjenne opplysninger du selv har gitt oppgaven. Du vil også eventuelt kunne gjenkjenne uttalelser fra de andre respondentene i utvalget, gjennom opplysninger som kan være knyttet til egen og andres roller.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 30.06.22.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om

deg? Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskolen i Innlandet ved Randi Bredvold (randi.bredvold@inn.no) og/ eller meg som student og gjennomfører, Elisabeth Stokke Korssjøen (elisabethsk@gmail.com, tlf. 91393013).
- Vårt personvernombud ved Høgskolen i Innlandet: Usman Asghar, usman.asghar@inn.no, tlf. 61287483.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Randi Bredvold

Student

Elisabeth S. Korssjøen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan legge til rette for læringsprosesser som bidrar til økt innsikt i medarbeidernes rolleforståelse i arbeidsmiljøarbeidet*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i personlig intervju
- at opplysninger knyttet til rolle kan publiseres, slik at uttalelser eventuelt kan gjenkjennes av medarbeidere med nær kjennskap til arbeidsmiljøarbeidet ved avdelingen at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til ca. 30.06.2022

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3. Intervjuguide

Intervjuguide

Intervjuets oppstart

1. Innledende informasjon:

- Gjennomgang av bakgrunnen for prosjektet, informasjons- og samtykkedokument. Informasjon om lydopptak.

2. Informasjon om informanten:

- Hvilken utdannings-/ praksisbakgrunn har du?
- Hvor lang fartstid har du i yrket? Og i avdelingen?
- Hvilken rolle/ tilleggsrolle/ meransvar har du i avdelingen?

Hovedtemaer:

3. Lærings- og endringsprosessen:

- Hvordan vil du beskrive *lærings-/ endringsprosessen* dere har vært gjennom?
- Hva har vært særlig betydningsfullt for deg i denne prosessen?
- Hvordan vil du beskrive *endringer i forbindelse med arbeidsmiljøarbeidet ved avdelingen*?
- Hva tenker du er de viktigste endringene? Kan du nevne noen eksempler?

4. Rolleforståelse:

- Hvordan vil du beskrive din rolle i arbeidsmiljøarbeidet?
- I hvilken grad og på hvilken måte har du som medarbeider endret forståelsen av din rolle i dette arbeidet? Kan du nevne noen eksempler?
- Evt. Hva tror du kan ha bidratt til at du har endret forståelsen av rollen din? Kan du nevne noen eksempler?

Stikkord til temaet:

- Dialog og refleksjon
- Praksisfellesskap
- Språklige verktøy:
 - Modeller m.m.
 - Begreper og uttrykk

- Prosessledelse

5. Arbeidsformer:

- Er det noen arbeidsformer (måten vi har jobbet sammen på) som du tenker har vært spesielt til hjelp i arbeidsmiljøarbeidet?
- Har du opplevd at noe snudde noen gang, eller at du forstod noe annerledes? Kan du nevne noen eksempler?

Stikkord til temaet:

- Dialog og refleksjon
 - Modeller m.m.
 - Begreper og uttrykk
 - Felles forståelse
- Praksisfellesskap
- Prosessledelse
- Struktur
 - Kartlegging, analyse, utprøving og evaluering
 - Planlegging og forberedelser
 - Deltakerstrukturer

6. Læringsforbindelser:

- I hvilken grad tror du øvrige medarbeidere ved avdelingen har endret sin rolleforståelse i arbeidsmiljøarbeidet?
- Hva tror du i så fall har bidratt til dette? Kan du nevne noen eksempler?

Stikkord til temaet:

- Betydningen av arbeidsgruppa?
- Bruk av samme arbeidsformer (dialog og refleksjon), struktur og verktøy (begreper og modeller) i arbeidsgruppa og i personalgruppa?

Spørsmålene til HR- medarbeider omformuleres, slik at de omhandler tredjeperson, for eksempel: «På hvilken måte tror du medarbeiderne i arbeidsgruppa har endret sin forståelsen av rollen i arbeidsmiljøarbeidet»?

Vedlegg 4. Medarbeidertrekanten



Figur 4. Definisjon av medarbeiderskap (Velten et al., 2016, s. 51)

Pedagogisk planleggingsmodell (for møter o.l)

1. Intensjon

Hva er intensjonen med møtet? Hva ønsker dere å oppnå?

2. Rammer

Hvilke rammer har dere for møtet/ ønsker dere å ha?

Eks. tid/ sted, deltakelse (antall, invitasjon), bespisning, formidling/ aktiviteter/ involvering

3. Innhold

Som er i tråd med og bygger opp under intensjon og rammer. Tidsangivelse.

Ansvarsfordeling

Start møtet med å sette tilstand (kort). Evaluering til slutt: Bra at: Bedre hvis:



Vedlegg 6. SØT – modellen



(Jostein Kleiveland, 2010)