

# «Å svømme på dypt vann?»: En kvalitativ studie av traineers opplevelser av læring og læringsprosesser i traineeprogram



Line Susort Torgersen  
Masteroppgave i pedagogikk  
PED395  
Vår 2017  
Universitetet i Bergen  
Psykologisk fakultet  
Institutt for pedagogikk

---

# Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er traineeansattes opplevelser av være trainee i to komplekse og anerkjente kunnskapsintensive organisasjoner. Problemstillingen lyder som følgende: *Hva kjennetegner traineeansattes opplevelser av læring og læringsprosesser i traineeprogram i to kunnskapsintensive organisasjoner?*

Prosjektet er gjennomført innenfor rammene av et sosiokulturelt perspektiv på læring og har en konstruktivistisk tilnærming til forskningsfeltet. Forskningsmetoden er dermed av kvalitativ art og datamaterialet består av åtte semistrukturerte intervjuer med traineeansatte.

Funnene i dette prosjektet er kategorisert i fire hovedkategorier med tilhørende underkategorier. I hovedkategorien *Trygge rammer* kommer faktorer som traineene mente var viktig for en god læringsprosess frem. Dette dreier seg om arbeidsoppgavenes vanskegrad og relevans for virksomheten, støtte fra veileder/nærmeste leder og kollegaer samt at traineene utgjorde støtte for hverandre. *Læring*, som er den andre hovedkategorien, viser hvilke læringsaktiviteter traineene ble engasjert i og hvordan hele traineeoppholdet bidro med kontinuerlig læring. I hovedkategorien *Kunnskap* blir traineenes kunnskapsutbytte og hvordan de opplevde å overføre kunnskap mellom ulike kontekster beskrevet. Den siste hovedkategorien *Traineeens ulike roller*, innbefatter traineenes beskrivelser av det å fungere som en ordinær ansatt og samtidig være i en særegen posisjon som trainee.

Traineeenes opplevelser av læring og læringsprosesser kan ses i sammenheng med «Den proksimale utviklingssonen» og «Scaffolding». Både formelle og uformelle læringsarenaer var kilde til læring, men disse bør komplementere hverandre. Funnene indikerer at traineene opplevde traineeprogrammene som en kontinuerlig læringsprosess, samtidig som de også erfarte at de kunne blitt utfordret ytterligere.

# Abstract

The subject of this master's thesis is trainees' experiences of being a trainee in two recognized and complex knowledge intensive companies. The main research question is «*What characterizes trainee employees' experiences of learning and learning processes in trainee programs in two knowledge intensive organizations?*»

This project is implemented within the framework of a sociocultural perspective on learning and has a constructivist approach to the research subject. Therefore, the research method is qualitative and the empirical material consists of eight semi structured interviews with trainee employees.

The findings were categorized in four main categories with suitable sub categories. The first main category is called *Secure framework* and this category includes factors important for learning according to the trainees. Hence, the level of difficulty of work activities in which the trainees engage in and to which extend the activities are relevant for the organizations. The second category *Learning* describes the learning activities the trainees were given the opportunity to engage in and how the whole trainee program contributed to continuous learning. The topic in the third category called *Knowledge*, is the different forms of knowledge the trainees learned and how they experienced the transfer of knowledge between different contexts. The last category called *The different roles of being a trainee* describes how the trainees experienced being both an ordinary employee and in a special position as a trainee at the same time.

The trainees' experiences of learning and learning processes in the trainee programs can be related to the concepts «Zone of proximal development» and «Scaffolding». Both formal and informal learning contexts can contribute to learning, but they need to complement each other. The findings indicate that the trainees experienced the trainee programs as a continuous learning process, simultaneously as they felt they could have been further challenged.

## Forord

Jeg skulle bare skrive en masteroppgave jeg, og så ikke på det som en uoverkommelig oppgave. Nå har det heldigvis ikke vært helt uoverkommelig ettersom jeg nå fullfører, men det har utfordret meg og det har tatt lengre tid enn planlagt. Ved siden av å være utfordrende har det også vært lærerikt. Først og fremst har jeg lært masse om oppgavens tema som er læring på arbeidsplassen og hvordan kvalitativ forskning kan gjennomføres. Jeg har nok i tillegg lært mye som er utfordrende å uttrykke eksplisitt (dette er også et av temaene i denne oppgaven). Ved siden av det faglige har jeg lært mye om meg selv gjennom denne prosessen, samt en gang for alle forstått at det ikke er alt som er mulig å planlegge.

I dette arbeidet har det vært avgjørende med den gode støtten jeg har fått fra mennesker rundt meg. Takk til deg Gunn for å være den beste veileder jeg kunne sett for meg. Hver gang jeg har gått fra kontoret ditt etter en veiledningssamtale har jeg vært fylt med ny giv. Med andre ord, du har bidratt med mye motivasjon. I tillegg har tilbakemeldingene fra deg på både prosess og tekst vært konstruktive og av stor verdi for meg. Jeg har rett og slett lært mye av veiledningsrelasjonen med deg.

Martin, jeg visste fra før at du er en stødig klippe, og i denne tiden har det vært intet unntak. Du og gledessprederen Nikolai, har vært de viktigste støttespillerne mine.

Ida, telefonsamtalene med deg hvor vi har løst både masterproblemer og verdensproblemer, har jeg satt stor pris på. Vi må fortsette å løse verdensproblemer. Takk til familie og venner for god støtte. Og takk til Charlotte som også har betydd mye i denne masterprosessen. Til slutt vil jeg rette en stor takk til de to ansvarlige for traineeprogrammene i begge organisasjonene og traineene som deltok i dette masterprosjektet.

Line Susort Torgersen  
Bergen, mai 2017

# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>ii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>iii</b>
<b>Forord</b> .....	<b>iv</b>
<b>Innhold</b> .....	<b>v</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1 Arbeid med problemstilling</b> .....	<b>2</b>
<b>1.2 Presentasjon av organisasjonene</b> .....	<b>5</b>
1.2.1 Hva vil det si å være trainee i disse organisasjonene? .....	5
<b>1.3 Oversikt over oppgavens struktur</b> .....	<b>7</b>
<b>2 Et teoretisk perspektiv på læring</b> .....	<b>9</b>
<b>2.1 En sosiokulturell tilnærming til læring og læringsprosesser</b> .....	<b>9</b>
2.1.1 Læring er situert .....	10
2.1.2 Språket som medierende middel/kulturelt redskap .....	11
2.1.3 Balanse mellom individet og det sosiale miljøet.....	11
2.1.4 Mestring og appropriering.....	13
<b>2.2 Den proksimale utviklingssonen</b> .....	<b>13</b>
2.2.1 Scaffolding .....	14
<b>2.3 Læring på arbeidsplassen</b> .....	<b>15</b>
<b>2.4 Formell og uformell læring på arbeidsplassen</b> .....	<b>16</b>
2.4.1 Forskjell mellom formelle og uformelle læringssettinger.....	17
2.4.2 Utsiktet læring.....	18
2.4.3 Læringskontinuum .....	18
2.4.4 Læringens planleggingsgrad .....	19
<b>2.5 Støttende læringsprosesser på arbeidsplassen</b> .....	<b>20</b>
2.5.1 Veileder, coach, mentor – formell støtte i læringsprosesser .....	20
2.5.2 Kollegaer som uformelle veiledere .....	23
<b>3 Forskningsmetode</b> .....	<b>24</b>
<b>3.1 Metodisk design</b> .....	<b>24</b>
3.1.1 Hermeneutikk .....	25
<b>3.2 Utvalg av intervjupersoner</b> .....	<b>26</b>
<b>3.3 Datainnsamling – semistrukturert intervju</b> .....	<b>28</b>
3.3.1 Intervjuguide .....	29
3.3.2 Gjennomføring av intervju .....	29
<b>3.4 Transkribering</b> .....	<b>30</b>
<b>3.5 Analyse</b> .....	<b>31</b>
3.5.1 Innledende analyserunde .....	32
3.5.2 Fra tekstutdrag til kategorier .....	32
3.5.3 Tallkode til hvert sitat .....	33
3.5.4 Meningsinnhold.....	33
3.5.5 Vurderinger underveis.....	34
<b>3.6 Forskningsetiske utfordringer</b> .....	<b>34</b>
<b>3.7 Forskeren som forskningsinstrument</b> .....	<b>36</b>
<b>3.8 Reliabilitet og validitet</b> .....	<b>37</b>
3.8.1 Reliabilitet .....	37
3.8.2 Validitet.....	38
3.8.3 «Den egentlige meningen».....	40

<b>4</b>	<b>Funn</b> .....	<b>41</b>
4.1	<b>Trygge rammer</b> .....	<b>41</b>
4.1.1	Grønn, gul og rød sone .....	41
4.1.2	Veileder/nærmeste leder og kollegaer .....	44
4.1.3	Traineegruppen .....	47
4.2	<b>Læring</b> .....	<b>48</b>
4.2.1	Formell læring .....	49
4.2.2	Uformell læring .....	52
4.2.3	Kontinuerlig læring .....	54
4.3	<b>Kunnskap</b> .....	<b>58</b>
4.3.1	Kunnskapsformer .....	58
4.3.2	Kunnskapsoverføring .....	61
4.4	<b>Trainees ulike roller</b> .....	<b>64</b>
4.4.1	Likestilt med vanlig ansatt .....	64
4.4.2	Ansatt i særstilling .....	66
<b>5</b>	<b>Diskusjon</b> .....	<b>68</b>
5.1	<b>Læring i den proksimale utviklingssonen</b> .....	<b>68</b>
5.1.1	Kompleksitet .....	68
5.1.2	Autentiske arbeidsoppgaver .....	70
5.2	<b>Asymmetrisk og symmetrisk «scaffolding»</b> .....	<b>71</b>
5.3	<b>Traineen som aktiv konstruktør</b> .....	<b>74</b>
5.4	<b>Formell, uformell, utilsiktet, planlagt og ikke-planlagt læring</b> .....	<b>76</b>
5.4.1	Formelle læringssituasjoner .....	76
5.4.2	Uformelle læringssituasjoner .....	78
5.4.3	Planlagt læring og utilsiktet læring .....	81
5.5	<b>«Adaptive» og «developmental learning»</b> .....	<b>82</b>
<b>6</b>	<b>Avslutning</b> .....	<b>84</b>
6.1	Overføringsverdi .....	85
6.2	En generalist med et stort nettverk? .....	86
<b>7</b>	<b>Litteraturliste</b> .....	<b>88</b>
<b>Vedlegg 1</b>	<b>Godkjenning NSD</b> .....	<b>92</b>
<b>Vedlegg 2</b>	<b>Informasjonsskriv og samtykkeerklæring</b> .....	<b>95</b>
<b>Vedlegg 3</b>	<b>Intervjuguide programansvarlig</b> .....	<b>97</b>
<b>Vedlegg 4</b>	<b>Intervjuguide trainee Organisasjon A</b> .....	<b>99</b>
<b>Vedlegg 5</b>	<b>Intervjuguide trainee Organisasjon B</b> .....	<b>101</b>
<b>Vedlegg 6</b>	<b>Oversikt over analysekategorier</b> .....	<b>103</b>
<b>Vedlegg 7</b>	<b>Utdrag fra analyse</b> .....	<b>104</b>

**Figur 1.** Faktorer som påvirker læring på arbeidsplassen. Fra Eraut (2007, s. 418). .... 16

**Tabell 1.** Oversikt over hvordan traineeprogrammene er strukturert. .... 6

**Tabell 2.** Oversikt over intervjupersonene .....

# 1 Innledning

Arbeidsplassen er, i likhet med skolen, en arena for individet til å lære og utvikle seg, og læring på arbeidsplassen har vokst frem som et omfattende område for forskning og utvikling. Dette er et multidisiplinært felt med pedagogikk som en av flere fagdisipliner som kan bidra til økt innsikt og forståelse om læring på arbeidsplassen og det er flere som tar til orde for å forene ulike disipliner som bidrar til kunnskap om læring på arbeidsplassen (Billett & Choy, 2013; Sawchuk, 2010, s. 366; 370; Tynjälä, 2008, s. 131). Noe av forklaringen på den økende interessen for læring på arbeidsplassen ligger i endringene i arbeidslivet, knyttet til både globalisering og ekspansjon av det vi kan kalle kunnskapsintensive organisasjoner. Det handler ikke lenger bare om maskiner og industri, men også om mennesker som er nytenkende og bidrar i utvikling av kunnskap (Illeris, 2011, s. 3-6; Sawchuk, 2010, s. 370; Tynjälä, 2008, s. 131). I dagens arbeidsmarked som er under stadig og rask utvikling, er virksomhetene avhengig av å sørge for at arbeidsstyrkens kompetanse er rustet til å møte de utfordringene som er rådende i arbeidsmarkedet. Av den grunn må bedrifter sørge for kontinuerlig læring både for at de ansatte skal kunne fungere i jobben og for at virksomhetene skal kunne opprettholde sin eksistens (Tynjälä, 2008, s. 131). Dermed blir læring på arbeidsplassen et viktig aspekt ved arbeidslivet, og spørsmål som hvordan arbeidstakere lærer og hvilke hensyn organisasjoner må ta for å fremme læring på arbeidsplassen blir sentrale (Sawchuk, 2010, s. 370; Billett & Choy, 2013, s. 266). Et traineeprogram<sup>1</sup> kan sees på som en måte å imøtekomme dagens utfordringer på arbeidsmarkedet. Ikke i et her-og-nå-perspektiv, men i et mer langsiktig perspektiv ved at organisasjonen sikrer seg dyktige medarbeidere som gjennom å være trainee får en bredde av kunnskap og kompetanser og et holistisk innblikk i virksomheten, og av den grunn kan være med å opprettholde og utvikle organisasjonen i en innovativ retning på et senere tidspunkt.

---

<sup>1</sup> Traineeprogram blir i denne oppgaven forstått som et opplæringsprogram over to eller tre år med den hensikt å gi den traineeansatte innblikk i hele/store deler av virksomhetens spekter. For detaljert beskrivelse av traineeprogrammene i dette prosjektet se delkapittel 1.2.1. *Hva vil det si å være trainee i disse organisasjonene?*

## 1.1 Arbeid med problemstilling<sup>2</sup>

Det overordnede teamet for denne oppgaven er læring og læringsprosesser i traineeprogram. Oppgaven har blitt til basert på en personlig interesse for hvordan voksne mennesker opplever læringsprosesser i arbeidslivet. Fenomenet traineeprogram pirret min nysgjerrighet da jeg i planleggingsfasen av mastergradsprosjektet anså traineeprogram som noe særegent og som det er konkurranse om å få delta i. Hva gjorde traineeprogram så spesielt med tanke på opplæring, læring og læringsprosesser?

Selv om læring på arbeidsplassen og livslang læring er vokst frem som sentrale forskningsfelt, har mine søk vist at forskning på fenomenet traineeprogram slik det er forstått i denne oppgaven, er begrenset. I arbeidet med prosjektplan våren 2014 gjennomførte jeg søk i *Web of Science*, *Google Scholar* og *ProQuest Central* for å undersøke hvilken forskning på traineeprogram som eksisterer. Jeg nyttet da søkeord som «trainee program», «trainee scheme», «traineeship», «graduate program», «internship», «training program», «mentor program», «trainee», «graduate», «mentoring», «knowledge», «learning», «evaluation» alene og i kombinasjon med hverandre. Jeg har våren 2017 gjennomført nye søk i overnevnte databaser, samt i *JSTOR*, med samme søkeord.

Følgende to studier belyser traineeprogram, men begge er gjennomført med hensikt om å undersøke hvilken effekt traineeprogram har. Cesário og Chambel (2017) hevder at det er lite forskning på traineeprogram til tross for stor utbredelse i Europa, og har dermed undersøkt i hvilken grad tidligere deltakelse i et traineeprogram innvirker på forpliktelser og ønsket om å bli værende i organisasjonen. Dysvik, Kuvaas og Buch (2010) har gjennomført en kvantitativ studie for å undersøke sammenhengen mellom traineers persepsjon av traineeprogram og prestasjon på arbeidsplassen. Videre viser søk i Google Scholar med søkeordet «traineeprogram» at tidligere norske masteroppgaver har hatt traineeprogram som tema. Eksempelvis har en oppgave undersøkt sosialisering av traineer i et traineeprogram (Tveit, 2006), mens en annen har hatt fokus på hvordan traineer oppfatter traineeprogram som en karrierevei og om traineeprogram er en hensiktsmessig måte å rekruttere dyktige medarbeidere på (Bjordal, 2005). En tredje

---

<sup>2</sup> Deler av 1.1 *Arbeid med problemstilling* er inspirert av forskningsreview gjennomført våren 2014 og prosjektplan for masteroppgaven levert for vurdering våren 2014 i emnet PED314.



masteroppgave har undersøkt hvordan traineeprogram kan bidra til traineers læring og identitets- og kompetanseutvikling (Inglingstad, 2007). De to sistnevnte er masteroppgaver i pedagogikk.

Av overstående årsaker kan det se ut som at det er gjennomført lite forskning på fenomenet traineeprogram. Nilsen og Kvale (2003, s. 18) hevder også at pedagogisk forskning knyttet til læring i arbeidslivet er av begrenset omfang, og er med dette med på å underbygge mine antakelser. Etter min erfaring er det ikke gjennomført pedagogisk forskning som har til hensikt å undersøke traineers opplevelser av læring gjennom deltakelse i traineeprogram, selv om Inglingstad (2007) også har læringsaspektet med i sitt masterprosjekt.

Med utgangspunkt i overnevnte litteraturgjennomgang og interesse for traineeprogrammer er følgende problemstilling formulert for denne oppgaven:

*Hva kjennetegner traineansattes opplevelser av læring og læringsprosesser i traineeprogram i to kunnskapsintensive organisasjoner?*

Selv om forskning på fenomenet traineeprogram fremkommer som av begrenset omfang, kan et traineeprogram inneholde flere elementer som er belyst i annen forskning som for eksempel hvordan man lærer i arbeidslivet (eks. Billett, 2015; Eraut, 2007) hvilken effekt mentor har for karriereforløp (eks. Hezlett & Gibson, 2005) og forskning om formell og uformell læring. Se for eksempel Le Clus (2011) sitt review av litteratur og empiriske studier om uformell læring.

Vi vet mye om læring i arbeidslivet i dag, likevel peker Billett og Choy (2013) på aktuelle utfordringer knyttet til dette forskningsfeltet. De hevder at det mangler tilstrekkelig med kunnskap som kan bidra til å forklare hvordan samarbeidsprosesser på best mulig måte inntreffer, hva som gjør dem effektive og hva begrenser dem med tanke på læringsprosessen. Videre påpeker de at det er behov for en utvidet forståelse for hvorfor engasjement i autentiske arbeidsoppgaver er en effektiv måte å lære på (Billett & Choy, 2013, s. 268). Det er viktig å identifisere aktiviteter på arbeidsplassen som har stort læringspotensial, og her må ulike disipliner forenes (Billett & Choy, 2013, s. 273). Jeg mener dette prosjektet kan være bidragsytende med en pedagogisk forståelse i

denne sammenheng ettersom traineene gjennom deltakelse i traineeprogram har opplevd mange ulike læringspraksiser.

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i traineenes perspektiver og opplevelser av læring og læringsprosesser gjennom deltakelse i traineordning. Jeg har gjennomført samtaleintervju med åtte traineer i to kunnskapsintensive virksomheter for å få frem deres opplevelser av det å være trainee. Med utgangspunkt i traineenes fortellinger har jeg identifisert sentrale faktorer som traineene selv mente har hatt betydning for deres læringsprosess. Undersøkelsen har ikke hatt som formål å måle graden av læring traineene opplever, effekten av å være trainee for videre karriere, hvordan traineeprogrammene fungerer som opplæringsprogram eller hvordan traineene sosialiseres inn i et praksisfellesskap. Selv om traineene er nyansatte i organisasjonene ved oppstart av programmene, er de ikke nyansatte gjennom hele programforløpet og jeg har dermed valgt å ikke ha hovedfokus på nyansattes læring i arbeidslivet, men et mer generelt perspektiv på læring i arbeidslivet.

Læring er et sentralt begrep og denne oppgavens forståelse av læring bygger på sosiokulturelle perspektiver, noe som utdypes i delkapittelet *2.1 En sosiokulturell tilnærming til læring og læringsprosesser* i kapittel 2.

Kunnskapsintensive organisasjoner er også et begrep som er med på å sette rammene for prosjektet. Kunnskapsintensiv brukes ofte om næringer som er «høyt teknologiske, innovative og som tiltrekker seg høyt utdannet arbeidskraft» (Statistisk Sentralbyrå [SSB], 2016, s. 8). At en virksomhet er kunnskapsintensiv innebærer i følge Eurostat at over 33 prosent av arbeidsstyrken har høyere utdanning, en faktor som begge organisasjonene i denne oppgaven innfrir i følge SSB sin kategorisering etter næringer i Norge (SSB, 2016, s. 8; 9-10). Definisjonen av kunnskapsintensiv er deskriptiv og tar ikke høyde for om virksomhetenes beskjeftigelse er vareproduksjon eller kunnskapsproduksjon og hvorvidt næringen bidrar til produktivitetsvekst (SSB, 2016, s. 8). I tillegg til høy andel ansatte med høyere utdanning, kjennetegnes begge virksomhetene i dette prosjektet av at de produserer kunnskap og tjenester fremfor fysiske varer.

## 1.2 Presentasjon av organisasjonene

Traineeene som jeg har intervjuet til dette prosjektet er ansatt i to store, komplekse og anerkjente kunnskapsintensive organisasjoner. Den ene organisasjonen (heretter Organisasjon A) er en sentral aktør i finansnæringen, mens den andre (heretter Organisasjon B) ivaretar sentrale oppgaver i offentlig forvaltning. Selv om begge virksomhetene er av norsk opprinnelse og har sine hovedkontorer i en større by i Norge, er de samtidig internasjonale aktører og har avdelinger ulike steder i verden.

Utdanningsbakgrunnen blant traineeene var bred ettersom det ikke er spesifikke krav til utdanningsbakgrunn for å bli ansatt som trainee. Aktuelle utdanningsretninger var for eksempel økonomi og administrasjon, rettsvitenskap, statsvitenskap, sammenliknende politikk, sivilingeniør, internasjonale studier, journalistikk, men også andre bakgrunner kunne forekomme. Flertallet av traineeene i begge virksomhetene hadde imidlertid fullført en mastergrad (noe som var et opptakskriterium i Organisasjon A).

### *1.2.1 Hva vil det si å være trainee i disse organisasjonene?*

I traineeprogrammene som intervjupersonene i dette prosjektet har vært en del av, er det tilrettelagte aktiviteter for at traineeene skal kunne utvikle sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger, og programmene kan med dette karakteriseres under opplæring (Torgersen & Steiro, 2009, s. 210). Med bakgrunn i mine søk i litteratur og på internett har jeg ikke klart å oppdrive en felles og spesifikk definisjon av hva et traineeprogram er og det er opp til hver enkelt virksomhet å definere hva et traineeprogram betyr for dem. Som oftest brukes betegnelsen traineeprogram om de tilfellene hvor organisasjoner ansetter et visst antall traineer for en periode med det formål å utvikle talenter til fremtidige lederstillinger. Antallet personer som ansettes i traineestillinger varierer med størrelsen på organisasjonen og kan være alt fra fem til 30.

Traineeperioden varer i de fleste tilfeller to år, og de traineeansatte roterer mellom ulike stillinger for å få innsikt i nøkkelfunksjoner i virksomheten (Larsen, 2012, s. 97-98).

I denne oppgaven blir traineeprogram definert ut fra hvordan de to virksomhetene jeg har hatt innpass i organiserte sine program, slik det har kommet frem i samtaleintervju med traineeansvarlige. Dermed vil et traineeprogram innbefatte et (opp)læringsforløp for 7-15 traineedeltakere, som strekker seg over to til tre år hvor traineeene gjennom en

rotasjonsordning skal jobbe i ulike avdelinger i virksomheten i Norge og i utlandet. Hvert traineeforløp er unikt. I tillegg inkluderer disse to traineeprogrammene andre aktiviteter som for eksempel kursdeltakelse, trening på ferdigheter, arbeid med caseoppgaver og planlegging av kursdager. I hver virksomhet er det en programansvarlig som er organisator for programmet. I Organisasjon A fungerer programansvarlig også som traineenes nærmeste leder og den som har personalansvar for traineene. I Organisasjon B tildeles personalansvaret til linjeleder i avdelingen traineen til enhver tid er i. Programansvarlig i Organisasjon B gjennomfører oppfølgingsamtaler med traineene etter første praksisperiode for å kartlegge traineenes ønsker for videre faglig og personlig utvikling. I Organisasjon A har programansvarlig kontinuerlige møter med traineene, både individuelt i forkant av et opphold i en avdeling og sammen med hele traineegruppen for erfaringsutveksling etter hvert opphold, i fagmøter en gang i måneden og på fire samlinger etter hvert opphold. Å være trainee blir forstått som et «privilegium» i begge organisasjonene, noe som innebærer at traineene har en annen status enn andre nyansatte. Men dette fordrer også at traineene tar ansvar og initiativ for egen utvikling. Tabellen nedenfor viser hvordan ulike aktiviteter var organisert i henholdsvis Organisasjon A og Organisasjon B. Denne tabellen er basert på informasjon fra samtaleintervju med traineeansvarlige.

Tabell 1. Oversikt over hvordan traineeprogrammene er strukturert.

<b>Aktivitet</b>	<b>Beskrivelse Organisasjon A</b>	<b>Beskrivelse Organisasjon B</b>
<b>Læringsmål</b>	<p><i>Konsernets verdiskapning</i> innebærer kunnskap om kjernevirksomheter i ulike forretningsområder i bedriften.</p> <p><i>Personlig utvikling</i> med vekt på kommunikasjon, teamarbeid, ledelse og egen væremåte.</p> <p><i>Nettverk</i> – traineene er ambassadører og skal bygge relasjoner i konsernet.</p> <p>Traineeene formulerer også individuelle læringsmål.</p>	<p>Tilegne seg grunnleggende holdninger, kunnskaper og ferdigheter som virksomheten anser som nødvendige for å fungere godt i jobben etter fullført traineeprogram.</p>
<b>Rotasjon</b>	<p>Traineeene gjennomførte seks arbeidsperioder i ulike avdelinger med varighet tre til seks måneder. Én av de seks var utenlands.</p>	<p>Traineeene gjennomførte tre praksisperioder i ulike avdelinger med varighet fire til 12 måneder. Siste arbeidsopphold var utenlands.</p>

<b>OTJT (On the Job Training)</b>	Fungere som vanlig medarbeider, men med oppnevnt veileder. Skal både lære og være en ressurs. Kan også delta på ledermøter og få oppgaver knyttet til fremtidig utvikling.	Fylle reell stillingshjemmel og starter å jobbe fra første dag. Linjeleder har veiledningsansvar
<b>Kurs</b>	<i>Introduksjonskurs</i> for å bli kjent med virksomhetens organisering, strategiområder, etikk og samfunnsansvar. Også ferdighetstrening i excel og power point, samt problemløsning <i>Samlinger</i> etter hvert opphold med fokus på personlig utvikling. Totalt er det fire samlinger, hver samling er over to til tre dager.	<i>Introduksjonskurs</i> for å bli kjent med virksomheten, gi grunnleggende innføring i arbeidsrutiner og jobbe med mellommenneskelige ferdigheter <i>Hovedkurset</i> går over syv måneder. Hovedsakelig forelesningsbasert med hovedfokus på sentrale fagområder i organisasjon, samt å utvikle ferdigheter innen språk, kommunikasjon, skriving, presentasjon.
<b>Andre trainee- oppgaver</b>	<i>Case-oppgaver</i> med traineegruppen. <i>Fagmøter</i> <i>Erfaringsutveksling</i> mellom traineene. <i>Mentorordning</i> som kan være en døråpner for fremtidig karriere.	<i>Språkundervisning</i> <i>Planlegging og gjennomføring</i> av kursdager og ekskursjoner. <i>Ekskursjoner</i> med traineegruppen.
<b>En typisk dag (traineenes beskrivelser)</b>	Vanskelig å beskrive en typisk dag ettersom ingen dager er like. Noen av de vanlige arbeidsoppgavene var møtevirksomhet, prosjektarbeid, lage presentasjoner, produsere skriftlige dokumenter, arbeid på egenhånd, samt traineeoppgaver som case-oppgaver og undervisning.	

### 1.3 Oversikt over oppgavens struktur

#### *Kapittel 2 – Et teoretisk perspektiv på læring*

I dette kapitlet gjør jeg rede for elementer innen et sosiokulturelt læringssyn for å vise leseren hvordan læring blir forstått i denne oppgaven. Videre gjør jeg rede for læring i den proksimale utviklingssonen og «scaffolding» som er sentrale begreper i diskusjonen. I det siste delkapitlet står læring på arbeidsplassen i fokus og jeg presenterer teori og forskning som handler om formelle og uformelle læringsaktiviteter, samt støtte fra andre på arbeidsplassen.

#### *Kapittel 3 – Forskningsmetode*

Her forklarer jeg hvorfor denne oppgaven hviler på en konstruktivistisk forståelse av kunnskap og hvordan dette har hatt betydning for mine metodiske avgjørelser. Jeg

presenterer oppgavens metodiske design og begrunner valg av semistrukturert intervju som metode for datainnsamlingen. Videre gjøre jeg rede for rekruttering av intervjupersoner og gjennomføring av intervjuene. Deretter følger en beskrivelse av transkribering og analysearbeidet. Til slutt i kapitlet drøfter jeg forskningsetiske utfordringer knyttet til mitt prosjekt og prosjektets reliabilitet og validitet.

#### *Kapittel 4 – Funn*

I dette kapitlet presenterer jeg systematisk resultatene av analysearbeidet. Jeg har kategorisert funnene mine i fire følgende hovedkategorier: *Trygge rammer*, *Læring*, *Kunnskap* og *Trainees ulike roller*. Hver hovedkategori er inndelt i underkategorier. Jeg beskriver hva som kjennetegner hovedkategoriene og underkategoriene og eksemplifiserer og underbygger med sitater fra intervjupersonene.

#### *Kapittel 5 – Diskusjon*

I diskusjonskapitlet har jeg valgt å ha fokus på noen av undersøkelsens funn for å kunne diskutere disse på en utfyllende måte. Jeg starter med å diskutere forholdet mellom trainees opplevelser av læringsprosesser og den proksimale utviklingssonen. Deretter drøfter jeg hvordan traineeene opplevde den kollegiale støtten fra veileder/nærmeste leder, medarbeidere og traineegruppen. Videre diskuterer jeg trainees opplevelser av formelle og uformelle læringsaktiviteter. Avslutningsvis tar jeg opp forholdet mellom ulike læremoduser og trainees læringsprosesser.

#### *Kapittel 6 - Avslutning*

I dette kapitlet oppsummerer jeg og trekker ut hovedlinjene fra funn og diskusjonen som utgjør svaret på problemstillingen i denne oppgaven. Jeg belyser også hvordan kompetansen traineeene har opparbeidet seg kan være viktige bidrag både personlig og organisatorisk, samt hvilken overføringsverdi funnene i dette prosjektet har. Jeg peker også på noen elementer som kan være interessant å undersøke videre.

## 2 Et teoretisk perspektiv på læring

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de teoretiske rammene for oppgaven. Ettersom undersøkelsen jeg har gjennomført tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring, vil jeg i det følgende først begynne med å gjøre rede for nettopp dette. Deretter vil jeg beskrive «den proksimale utviklingssonen» og «scaffolding» som er to sosiokulturelle konsepter jeg anvender i diskusjonen. Til slutt presenterer jeg teori om læring på arbeidsplassen med hovedvekt på formell og uformell læring, utilsiktet læring, planlagt og ikke-intendert læring og betydningen av støtte fra veileder og andre medarbeidere.

### 2.1 En sosiokulturell tilnærming til læring og læringsprosesser

John-Steiner og Mahn (1996, s. 191) skriver at sosiokulturelle tilnærminger til læring og utvikling ble først systematisert og anvendt av Vygotsky og hans medarbeidere på 1920 og -30-tallet. Deres utgangspunkt var at menneskelige handlinger foregår i en kulturell og historisk kontekst og er mediert av språk og andre symbolsystemer. I Vygotsky sin samtid hvor psykologer så på interne og eksterne prosesser som to dikotomier, lå Vygotskys styrke i hans holistiske forståelse av sosiale og individuelle prosesser som gjensidig avhengige av hverandre. Han anså menneskelig utvikling som omforming av sosiale aktiviteter til internaliserte prosesser (John-Steiner & Mahn, 1996, s. 192; Vygotsky, 1978, s. 90; Wertsch, 1991, ss. 21;25).

Vygotskys arbeid har siden 50-60-tallet blitt videreutviklet av ulike disipliner, noe som har resultert i ulike perspektiver innenfor sosiokulturell teori. Derfor kan vi ikke snakke om én «sosiokulturell læringsteori» (Dysthe, 2001, s. 34; John-Steiner & Mahn, 1996, s. 192). Men likevel er det enkelte grunnleggende fellestrekk som kjennetegner sosiokulturelle syn på læring og som også ligger til grunn for synet på læring i dette prosjektet. I korte trekk handler dette om forståelsen for relasjonen mellom individuelle mentale prosesser og sosiale, kulturelle, historiske og institusjonelle settinger (Dysthe, 2001, s. 34; Illeris, 2011, s. 14; Wertsch, 1991, s. 6). Dysthe (2001, s. 33) skriver:

Læring har med relasjoner mellom mennesker å gjøre, læring skjer gjennom deltakelse og gjennom samspill mellom deltakerne, språk og kommunikasjon er

sentralt i læringsprosessene, balansen mellom det individuelle og det sosiale er et kritisk aspekt av ethvert læringsmiljø, læring er langt mer enn det som skjer i elevens hode, det har med omgivelsene i vid forstand å gjøre.

I det følgende vil jeg beskrive de forholdene som Dysthe tar opp i sitatet presentert over som er sentrale for forståelse for læring og utvikling i denne oppgaven.

### *2.1.1 Læring er situert*

Med utgangspunkt i et sosiokulturelt syn på læring kan individet aldri oppfattes som isolert fra omgivelsene. Individet vil alltid være situert i sosiale, kulturelle, historiske og institusjonelle kontekster og de kognitive prosessene som skjer når læring finner sted er derfor uløselig knyttet til lærings situasjonen (Dysthe, 2001, s. 52). Ettersom menneskets handlinger er situert i sosiale praksiser, handler læring om «hvilke erfaringer mennesker gjør i en situasjon, og hvilke oppfatninger, tolkninger og handlingsmønstre de tar med seg til andre kontekster senere i livet» (Säljö, 2001, ss. 131;155). Videre forklarer Säljö (2001, s. 154;155) at læring handler om å bli delaktige i kunnskaper og ferdigheter som er situert i sosiale praksiser slik at nye måter å tenke og handle på legges til det individet allerede behersker. Læring innebærer også å vite hvordan man kan anvende tillærte kunnskaper og ferdigheter på en produktiv måte innenfor rammene i nye sosiale praksiser. Traineeene jeg intervjuet beskrev at de beste læreforutsetningene fant sted gjennom «learning by doing» i autentiske arbeidssituasjoner, noe som impliserer at en spesifikk læringskontekst er av betydning. I praksis kan dette innebære at de sosiale og fysiske omgivelsene i læringsprosessen må ligge tett opp til de faktiske omgivelsene den lærende skal handle i (Dysthe, 2001, s. 43-44). Men på grunn av de bestemte vilkårene og forutsetningene i en sosial praksis, vil individet tolke, reagere og handle ulikt selv om to situasjoner er tilnærmet like (Säljö, 2001, s. 131;132). Innenfor sosiokulturelle teorier er det en oppfatning om at det ikke finnes nøytrale kontekster når vi skal forstå læring og utvikling. Læring forgår i sosiale praksiser hvor det skjer et samspill mellom den som lærer og omgivelsene. Dette betyr at menneskelige handlinger foregår i, skaper og gjensker kontekster, det er ikke slik at kontekster påvirker handling og læring. Hvordan en person lærer og selve lærings situasjonen er en fundamental del av det som blir lært (Dysthe, 2001, s. 43; Illeris, 2006, s. 108; Säljö, 2001, s. 138;147).



### *2.1.2 Språket som medierende middel/kulturelt redskap*

Selv om vi er interaksjon med omgivelsene påpeker Dysthe og Igland (2001, s. 77) at vi ikke står i direkte kontakt med omverdenen. Ved bruk av medierende midler/kulturelle redskaper handler vi i situerte sosiale aktiviteter. Dysthe (2001, s. 47) beskriver språket som det viktigste medierende redskapet vi har. For Vygotsky var språket en del av menneskelig handling samtidig som det medierer handling, og både Vygotsky og Bakhtin hadde en oppfatning av at kommunikative praksiser bidrar til utvikling av mentale funksjoner hos individet (Wertsch, 1991, s. 13;29). Gjennom kommunikative prosesser som språklig og praktisk interaksjon får individet ta del i kunnskap og ferdigheter som er distribuert mellom mennesker. Selv når individet er alene er det involvert i kommunikative prosesser som påvirker de mentale strukturene (Dysthe, 2001, s. 47; Wertsch, 1991, s. 13). En måte å forstå språket på i sosiokulturell ånd er å anerkjenne at språket ikke er en nøytral avbildning av verden, men at det er influert av og influerer vår plassering i en historisk og kulturell kontekst. Språket inkluderer holdninger og verdier og Bakhtin forklarer at hver språklig fremstilling er fylt med ekkoet av stemmene til tidligere brukere (Dysthe, 2001, s. 48).

### *2.1.3 Balanse mellom individet og det sosiale miljøet*

For Vygotsky var sosial samhandling utgangspunktet for læring og utvikling, ikke bare en ramme for individuelle prosesser (Dysthe & Igland, 2001, s. 73). Hans arbeid var opptatt av de intermentale funksjonene mellom individer i små gruppeinteraksjoner heller enn de mentale funksjonene i individet (Wertsch, 1991, s. 47-48). Den individuelle læringen var videre et resultat av internalisering, at «noe der ute» blir til «noe der inne» (Aukrust, 2001, s. 179; Vygotsky, 1978, s. 56-57). Kritiske røster til Vygotsky sitt arbeid påpeker han mangler en spesifikk kobling mellom historiske, kulturelle og institusjonelle situerte aktiviteter og individuelle mentale funksjoner. Begrepet internalisering som Vygotsky selv introduserte i forsøket på å overskride det rådende skillet mellom det indre og det ytre, kan misoppfattes som at læring og utvikling er en mekanisk overføring, at noe flyttes inn, og det overførte blir passivt akseptert av individet. Dette vil kunne bidra til en ensidig vektlegging av det sosiale i utvikling og undergrave de indre utviklingsprosessene ved at læring blir forstått som det å bytte ut det gamle med det nye (Dysthe & Igland, 2001, s. 76; Säljö, 2001, s. 154). Selv om interaksjon mellom mennesker og omgivelsene er avgjørende for at læring skal

finne sted og har betydning for hva som blir lært og hvordan, skal man ikke undergrave individuelle tilegnelsesprosesser i læreprosessen (Dysthe, 2001, s. 44-45; Salomon & Perkins referert i Dysthe, 2001, s. 53; Illeris, 2006, s. 121-122).

Læring handler i så måte ikke om å overføre kunnskap fra et individ til et annet, et perspektiv som lar individet og det sosiale miljøet stå som dikotomier. Dermed vil en mer holistisk forståelse av internalisering innebære at internalisering blir sett på som en meningsskapende prosess hvor de impulsene individet mottar fortolkes ut fra det individet har lært tidligere, og læring anses som en felles kunnskapskonstruksjonsprosess (Dysthe, 2001, s. 52; Dysthe & Igland, 2001, s. 86; Illeris, 2011, s. 12). Balansen mellom de individuelle og sosiale aspektene ved læring vil kunne bidra til ulike individuelle utfall i læringsprosessen. For innenfor et fellesskap er kunnskap distribuert mellom mennesker ved at de kan ulike ting og har ulike ferdigheter (Dysthe, 2001, s. 42). Men når individer får ta del i den distribuerte kunnskapen er det ikke gitt at ulike individer i samme situasjon foretar de samme tolkningene av hva som er relevant å ta utgangspunkt i, og de handler dermed på forskjellig vis. Så selv om menneskelig handling er kontekstavhengig, vil individet identifisere og vurdere hvilke krav en situasjon stiller og handle i overensstemmelse med disse basert på det individet allerede behersker (Illeris, 2011, s. 11;12; Säljö, 2001, s. 148;149;153). Illeris (2006, s. 121-122) forklarer at lærings situasjonen påvirker individets oppfattelse av nye impulser og har betydning for hvilke allerede utviklede strukturer som skal involveres i individets bearbeidelsesprosess. Den tidligere forståelsen endres i takt med den nye viten, samtidig som den nye innsikten vil påvirkes ved å integreres i allerede etablerte mentale kontekster og strukturer (Illeris, 2011, s. 14). Slik blir læring et samspill mellom allerede utviklede strukturer og situasjonens nye impulser, og resulterer i individuelle læringsutfall med bakgrunn i hva vedkommende har lært tidligere. Læring er hverken et resultat av en lærings situasjons bestemte kvaliteter som står overordnet en indre tilegnelsesprosess eller en prosess som genereres automatisk dersom man deltar i et fellesskap (Illris, 2006, s. 121-122; Illeris, 2011, s. 12).

#### 2.1.4 Mestring og appropriering

Wertsch (1998, s. 17) er opptatt av å anerkjenne rollen medierende midler har i menneskelige handlinger for å knytte individet til den sosiale omverdenen. Ikke for å erstatte internalisering, men for å nyansere det når det brukes i forbindelse med medierende handling viser Wertsch til hvordan relasjonen mellom individer og medierende redskaper kan forklares med begrepene mestring og appropriering.

I følge Wertsch (1998, s. 50-53) handler mestring om å vite hvordan man kan anvende medierende redskaper på en dyktig måte, mens appropriering handler om hvordan man gjør noe som tilhører andre til sitt eget. Måten Wertsch bruker begrepet appropriering på er hentet fra Bakhtin (Wertsch, 1998, s. 53). Appropriering handler ikke om at man ukritisk tar etter andre. For eksempel når det gjelder språk og ytinger, hevder Bakhtin at den som snakker utfyller ordene fra andre med sin egen intensjon og uttale, og at man dermed approprierer andres ord og til dels gjør dem til sine egne (Wertsch, 1998, s. 54-56). Appropriering av de kulturelle redskapene som er tilgjengelig i en kontekst eller praksis, skjer dessuten med utgangspunkt i de handlingsmulighetene og – begrensningene det kulturelle redskapet bærer med seg (Wertsch, 1998, s. 55). I mange tilfeller vil det å mestre og appropriere kulturelle redskaper for å mediere handling være sammenflettet, men dette trenger ikke å være tilfellet (Wertsch, 1998, s. 48; 53). Det kan også forekomme tilfeller hvor individet *mestrer* et kulturelt redskap, men at *appropriering* av redskapet ikke har funnet sted.

## 2.2 Den proksimale utviklingssonen

Vygotsky var opptatt av barns læring og utvikling og det er derfor vesentlig å presisere at hans teori om den proksimale utviklingssonen i sin opprinnelige form er forbeholdt barn (Vygotsky, 1978). I dette prosjektet vil jeg overføre hovedideene fra teorien for å forstå og diskutere hvordan traineer i arbeidslivet lærer gjennom hensiktsmessig tilpassing av arbeidsoppgaver og ved hjelp av støtte fra andre mennesker. Læring i den proksimale utviklingssonen defineres som «the distance between the actual developmental level as determined through independent problem solving and the level of potential development under adult guidance or in collaboration with more capable peers» (Vygotsky, 1978, s. 86). «Actual developmental level» (oversatt til «aktuelt utviklingsnivå») ser på utvikling i retrospektiv og handler om mentale funksjoner som

allerede er etablert på bakgrunn av fullførte utviklingsnivåer. I det aktuelle utviklingsnivået kan individet løse utfordringer på egenhånd (Vygotsky, 1978, s. 85-86). Den proksimale utviklingssonen er fremtidsrettet og definerer funksjoner som enda ikke er utviklet hos individet, men som ligger klar til utvikling og vil modnes under veiledning eller i samarbeid med mer kompetente andre (Vygotsky, 1978, s. 86). Det den personen kan klare med assistanse i dag («zone of proximal delvelopment»), vil vedkommende være i stand til å gjøre på egenhånd i morgen («actual developmental level») (Vygotsky, 1978, s. 87).

For å kunne indikere et individs utviklings- og læringspotensiale, må man få klarhet i både det aktuelle utviklingsnivået, altså hva et individ kan løse på egenhånd uten assistanse, og den proksimale utviklingssonen (Vygotsky, 1978, s. 87-88). Dermed vil, med utgangspunkt i teorien om læring i den proksimale utviklingssonen, «god» læring være det som ligger forut for utvikling, mens læring orientert mot allerede etablerte utviklingsnivåer vil fremstå som ineffektivt. Likedan vil læring som ligger over den proksimale utviklingssonen ikke være mulig å internalisere (Vygotsky, 1978, s. 88-89). Læring er ikke utvikling, men riktig organisert læring resulterer i mental utvikling og iverksetter ulike mentale utviklingsprosesser som ikke ville vært mulig uten læring (Vygotsky, 1978, s. 90).

### *2.2.1 Scaffolding*

Wood, Bruner og Ross (1976) introduserte begrepet «scaffolding» som har likhetstrekk med Vygotsky sitt arbeid om den proksimale utviklingssonen. «Scaffolding» er en metafor for å beskrive den støtten en mer kompetent (voksen)person utgjør for et barn slik at barnet kan mestre mer enn hva som hadde vært mulig for barnet å mestre på egenhånd (Dysthe, 2001, s. 68; Wood et al., 1976, s. 89). På den måten virker «scaffolding» som et kognitivt reisverk som gradvis fjernes parallelt med at individet flytter på sin egen grense for hva det kan klare på egenhånd (Bråten & Thurmann-Moe, 1998, s. 132). Et sentralt poeng er at den mer kompetente andre støtter og veileder ved bruk av medierende midler og da særlig språk (Aukrust, 2001, s.178).

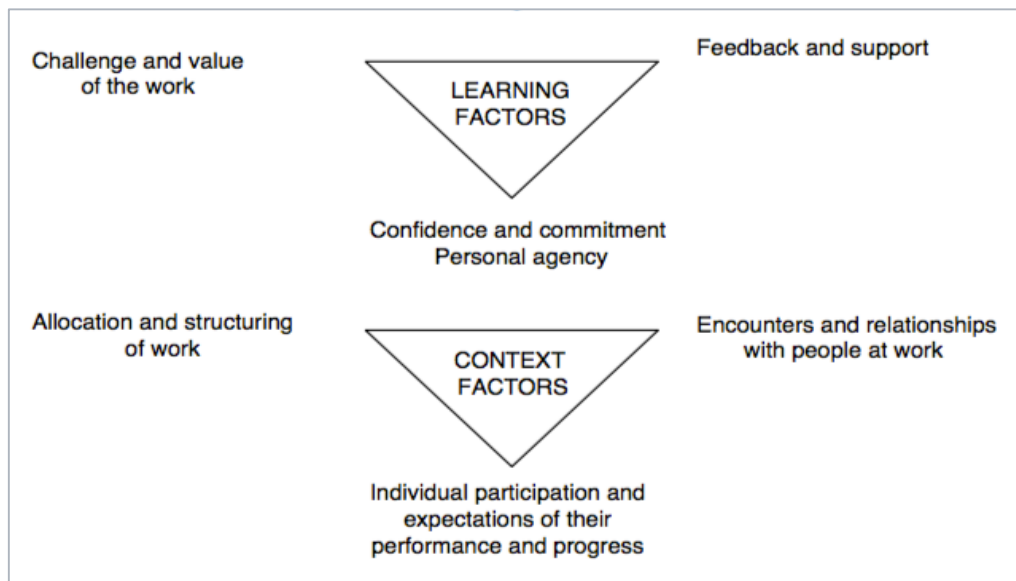
Jeg har til nå forklart forståelsen for læring som ligger til grunn for samtlige steg i dette prosjektet. Dette har jeg gjort ved å beskrive hvordan læring er situert i sosiale,

kulturelle og historiske kontekster, hvordan språket er et medierende middel i læring, at læringen ikke er utelukkende sosial eller individuell, men at individet og omgivelsene er i samspill med hverandre, samt hvordan mestring og appropriering kan bidra til en helhetlig forståelse for hvordan mennesker kan anvende medierende redskaper. Videre har jeg belyst læring i den proksimale utviklingssonen og «scaffolding». I påfølgende delkapitler er læring på arbeidsplassen hovedtema.

## 2.3 Læring på arbeidsplassen

Læring og arbeid er uløselig knyttet til hverandre ettersom læring kontinuerlig finner sted gjennom engasjement i dagligdagse arbeidsoppgaver (Billett, 2001, s. 21). For deltakere i et traineeprogram er læring et mål, samtidig som de skal fungere som arbeidstaker på lik linje med andre ansatte. De blir dermed stående i en særstilt posisjon mellom forventningene om å fungere som en ordinær arbeidstaker og en som skal lære. Videre skriver Billett (2001, s. 21) at kvaliteten på læringen og læringsprosessen, samt hva som læres determineres av hvilke arbeidsaktiviteter arbeidstakerne deltar i, tilgangen til situasjonsbestemte faktorer som støtte og veiledning, samt hvordan arbeidstakerne engasjerer seg, påvirker hverandre og fortolkende konstruerer kunnskap fra disse situasjonene. Tynjälä (2008, s. 134) oppsummerer hvordan mennesker lærer på arbeidsplassen på følgende vis: ved å gjøre jobben selv, gjennom samarbeid og interaksjon med kollegaer, gjennom å jobbe med klienter, ved å takle utfordrende og nye arbeidsoppgaver, ved å reflektere og evaluere arbeidserfaringer, gjennom formelle læringssituasjoner, og gjennom det Tynjälä kaller «extra-work contexts».

Eraut (2007, s. 417) hevder at mye læring på arbeidsplassen handler om å jobbe med arbeidsoppgaver og proaktivt søke læremuligheter. Dette krever selvtillit, og selvtillit oppstår i kjølvannet av suksess i de utfordringer som gjennomføres. Videre vil selvtilliten til å påta seg utfordrende arbeidsoppgaver være avhengig av den kollegiale støtten den lærende opplever.



Figur 1. Faktorer som påvirker læring på arbeidsplassen. Fra Eraut (2007, s. 418).

Figur 1 over viser det komplekse samspillet mellom ulike faktorer som kan innvirke på læringsprosesser tidlig i et karriereforløp. Fokuset i denne oppgaven er tilknyttet den øverste triangelen «learning factors», med hovedvekt på arbeidsoppgavenes utfordringsnivå og verdi, samt og feedback og støtte. Jeg vil ikke gå i dybden på hvordan traineenes selvtillit innvirker på læringsprosesser i denne oppgaven, men forpliktelse og agency (personlig handlekraft) som i stor grad handler om å være proaktiv og engasjert, er faktorer som jeg vil løfte frem i diskusjonskapittelet.

I det følgende vil aspekter ved formell og uformell læring på arbeidsplassen bli presentert. Deretter følger beskrivelser av hvordan støtte fra andre kan ta ulike former på arbeidsplassen.

## 2.4 Formell og uformell læring på arbeidsplassen

I følge Eraut (2004, s. 249) er det ikke uvanlig at arbeid og læring blir forstått som to separate prosesser som ikke overlapper hverandre og at læring i arbeidsøyemed er forbeholdt formell undervisning og opplæring. Eraut (2004, s. 249) hevder imidlertid videre at læring på arbeidsplassen hovedsakelig finner sted som en integrert del av den jobben arbeidstakerne gjør i det daglige, heller enn i aktiviteter som ligger utenfor disse. Selv om læring ikke er det primære målet for aktiviteten på en arbeidsplass, finner altså læring likevel sted (Illeris, 2011, s. 67), både i formelle og uformelle aktiviteter. Jeg vil

i dette underkapittelet kaste lys over forskjellen mellom formelle og uformelle<sup>3</sup> læringssituasjoner, med hovedfokus på ulike aspekter ved de mer uformelle aktivitetene og læringssituasjonene.

#### *2.4.1 Forskjell mellom formelle og uformelle læringssettinger*

Formelle læringssettinger er settinger som eksplisitt har læring som hensikt og hvor det samtidig er struktur på hva som læres når (Jacobs, 2010, s. 330). Illeris (2011, s. 69) forklarer formell læring som den læringen som finner sted i organiserte aktiviteter som eksempelvis undervisning, møter og debatter. Uformell læring er derimot læring som skjer utenfor formelt strukturerte, institusjonelt støttet, klasseromsbaserte aktiviteter (Marsick & Watkins, 1990, s. 12). Dette er kontekster som i utgangspunktet ikke var utpekt som læringssituasjoner, men hvor det likevel skjer læring som en naturlig del av de prosesser og aktiviteter som foregår (Beckett & Hager, referert i Jacobs, 2010, s. 330). I en arbeidsplasskontekst beskrives vanligvis uformelle læringsaktiviteter som observasjon av andre, å stille spørsmål, drive med problemløsning og prosjektarbeid og å være en del av en multidisiplinær gruppe (Jacobs, 2010, s. 330). Skillet mellom formelle og uformelle læringskontekster er ikke sylskarpt, da mye uformell læring er observert å finne sted i og i nærheten av formelle læringssituasjoner (Eraut, 2004, s. 247-248).

Ettersom uformelle læringssituasjoner inngår som en naturlig del av arbeidshverdagen, blir disse sjeldent anerkjent som læringsaktiviteter selv om læringsutbyttet kan være stort (Eraut, 2004, s. 251). Formelle læringssituasjoner bidrar med planlagte læringserfaringer som gjerne er snevrere og mer avgrenset enn uformelle situasjoner, og læringsopplevelsen blir av den grunn mindre holistisk (Jacobs, 2010, s. 330). Eraut (2004, s. 247) mener at uformelle læringssituasjoner gir den som lærer mer fleksibilitet sammenliknet med mer formelle læringssituasjoner, da de uformelle situasjonene er mer varierte enn de formelle.

---

<sup>3</sup> Man kan skille mellom uformell (informal) og ikke-formell (non-formal) læring, men i følge Malcolm, Hodkinson & Colley (2003) anvendes termene stort sett ensbetydende med hverandre. I denne oppgaven er det uformell læring som brukes.

### 2.4.2 Utilsiktet læring

Uformell læring er altså knyttet til aktiviteter som ikke er organisert, men denne læringen kan likevel være intensjonal og planlagt og finne sted i institusjoner, selv om den ikke er institusjonelt formalisert på samme måte som formell læring (Illeris, 2011, s. 69-70; Marsick & Watkins, 1990, s. 12). Marsick og Watkins nyanserer fenomenet uformell læring ved å skille mellom den typen uformell læring, som kan være intensjonal og mulig å planlegge, og det de kaller utilsiktet læring. Både uformell og utilsiktet læring finner ofte sted i aktiviteter som ikke er rutinebasert ved at vanlige, allerede innarbeidede handlinger ikke er tilstrekkelig for å kunne løse et problem eller en arbeidsoppgave. Dette fører til at medarbeidere blir oppmerksom på den tause og innarbeidede arbeidsmetoden de bruker, tvinges til å revurdere den situasjonen de befinner seg i og finne ut av hva som må til for å komme videre seg videre i aktiviteten (Marsick & Watkins, 1990, s. 6; Marsick, Watkins, Callahan & Volpe, 2009, s. 571). Men utilsiktet læring skiller seg fra uformell læring ved at den ikke kan planlegges, i stedet skjer den i aktiviteter som observasjon og sosial interaksjon (Le Clus, 2011, s. 369) eller som et biprodukt av hverdagslige arbeidsaktiviteter (Marsick & Watkins, 1990, s. 12). Dermed fremstår utilsiktet læring ofte som tilfeldig og uten planlagt bevissthet (Le Clus, 2011, s. 366; Marsick & Watkins, 1990, s. 12; Marsick et al., 2009, s. 571). Selv om utilsiktet læring karakteriseres som en underkategori av uformell læring, blir den ofte feilaktig brukt synonymt med uformell læring. Utilsiktet læring kan også være et biprodukt av aktiviteter i formelle læringskontekster ved at medarbeidere lærer noe mer eller noe annet enn det som var planlagt (Eraut, 2004, s. 247-248). Beskrivelsen av utilsiktet læring kan gi et inntrykk av at læringen er tilfeldig og vanskelig å tilskrive spesifikke mål. Samtidig påpeker Illris at utilsiktet læring er påvirket av konteksten læringen skjer i og individets bakgrunn, og at denne læringen derfor ikke er så tilfeldig som den kan fremstå som ved første øyekast (Illeris, 2001, s. 69). At utilsiktet læring defineres som et biprodukt av andre aktiviteter, gjør det imidlertid vanskelig å gjenkjenne og anerkjenne utilsiktet læring som læring (Le Clus, 2011, s. 369).

### 2.4.3 Læringskontinuum

Eraut (2004, s. 250) hevder at det blir for enkelt å kun skille dikotomisk mellom formell og uformell læring, og mener man heller kan forstå dette som et kontinuum som i



økende grad beskriver en aktivitets formalitet. På et slikt kontinuum vil for eksempel aktiviteter som ikke involverer en lærer plasseres i den uformelle enden. Implisitt, utilsiktet, opportunistisk og ustrukturert er ord Eraut benytter seg av for å karakterisere denne uformelle delen av kontinuumet (Eraut, 2004, s. 250). Eraut nyanserer videre de uformelle læringsaktivitetene ved å introdusere tre former for uformell læring som differensieres fra hverandre ut i fra hvor bevisst læringen er (Eraut, 2004, s. 250-251). De tre formene for uformell læring er «implicit learning» (definert av Reber, 1993) som handler om det ubevisstheden lærer, «reactive learning» som er tilsiktet læring som finner sted i handlinger hvor det er liten tid til å tenke seg om, samt «deliberative learning» som er det man lærer gjennom aktiviteter som det er avsatt tid til å delta i og det man lærer i aktiviteter hvor læring er et rimelig biprodukt. I her og nå-aktiviteter vil «implicit learning» innebære at noe fra en hendelse lagres ubevisst i minnet. «Reactive learning» handler om at man legger merke til fakta, ideer, meninger og inntrykk, stiller spørsmål og observerer andre i handling, mens «deliberative learning» kan finne sted når medarbeidere deltar i beslutningsprosesser, planlegging og problemløsning. Eraut (2004, s. 250) hevder videre at det meste av erfaringslæring har aspekter av «implicit learning», noe som også betyr at implisitt læring kan finne sted i eksplisitte lærings situasjoner (Eraut, 2004, s. 250). Ved å skille mellom «reactive» og «deliberative» læring får Eraut frem nyansene som skiller tilsiktet læring som resultat av spontane handlinger fra tilsiktet læring som resultat av gjennomtenkte aktiviteter.

#### *2.4.4 Læringens planleggingsgrad*

Hittil har jeg vist til Marsick og Watkins (1990) sin nyansering av uformell og utilsiktet læring og Eraut (2004) sine tre former for uformell læring. Jacobs (2010) representerer en tredje måte å kategorisere uformell og formell læring på ved å ta utgangspunkt i læringsaktivitetens planleggingsgrad. Ikke-planlagt læring tar ikke høyde for utfallet av lærings situasjonen og hvilke metoder som benyttes (Jacobs, 2010, s. 330). Planlagt læring har en systematisk tilnærming til lærings situasjonen ved å først spesifisere ønsket utfall av læringen og så beskrive hvilke metoder som skal benyttes for å oppnå dette læringsmålet (Jacobs, 2010, s. 330). Ad hoc-mentorering, tilfeldig coaching og «learning while doing» trekkes frem som eksempler på uformell og ikke-planlagt læring, mens mentorering og coaching er beskrevet som uformell men planlagt læring. Formelle og planlagte læringsaktiviteter kan eksempelvis være klasserombasert

undervisning og e-læringsprogrammer (Jacobs, 2010, s. 329). Lærings situasjoner kan ifølge Jacobs (2010) altså kategoriseres med utgangspunkt i om situasjonen er formell eller ikke og i hvilken grad arbeidsmetoder og læringsutbytte er planlagt.

Som denne gjennomgangen viser er det mange måter å kategorisere læring på arbeidsplassen på: intendert/ikke-intendert, formell/uformell/utilsiktet, planlagt/ikke-planlagt, implisitt/eksplisitt, noe som åpner for mange ulike forståelser av læring og læringsaktiviteter. Videre er det ikke en overordnet måte eller forståelse av hvordan disse inndelingene kan brukes til å karakterisere konkrete aktiviteter. Dette kommer for eksempel til syne når det gjelder coaching som Jacobs (2010, s. 329) plasserer i kategorien uformell og planlagt, mens Eraut (2004, s. 250) vil plassere coaching til den formelle enden av et kontinuum. Det er med andre ord ikke ukomplisert å kategorisere en aktivitet som formell eller uformell når det gjelder læring. Da det alltid vil være formelle elementer i uformell læring, og uformelle elementer i formell læring (Malcolm, Hodgkinson & Colley, 2003, s. 317) vil det kanskje som Eraut (2004) hevder, være mest hensiktsmessig å definere en aktivitet med utgangspunkt i graden av formalitet og å beskrive lærings situasjoner ved hjelp av et kontinuum.

## 2.5 Støttende læringsprosesser på arbeidsplassen

Direkte støtte og veiledning fra andre kollegaer og eksperter er signifikant for læringsprosessen. Mer erfarne kollegaer kan bidra til at mindre erfarne arbeidstakere engasjeres i arbeidsoppgaver tilpasset deres nivå dersom støtte og veiledning fra de erfarne arbeidstakerne er lett tilgjengelig for de mindre erfarne kollegaene (Billett, 2001, s. 77). Sentrale faktorer som er avgjørende for læringsprosesser er at den mer erfarne forstår og imøtekommer behovene til den som skal lære (Billett, ref. i Billett, 2001, s. 78). Det er forskjellige formelle betegnelser på personer som utgjør en støtte for mindre erfarne arbeidstakere i læringsprosessen, og jeg vil i det følgende kort beskrive noen av disse og forskjellene mellom dem. Avslutningsvis vil jeg trekke frem betydningen av kollegaer som uformelle veiledere.

### 2.5.1 Veileder, coach, mentor – formell støtte i læringsprosesser

Begreper som veileder, coach og mentor, blir ofte brukt om hverandre for å beskrive dem som hjelper andre på arbeidsplassen, selv om det er nyanser som skiller veiledning,

coaching og mentorering fra hverandre (Berg & Ribe, 2013, s. 25). Innholdet i begrepene skiller seg fra hverandre på flere områder: hvordan hjelpen blir utført, hvem som skal ha læringsutbytte, varigheten og omfanget av relasjonen. Der mentorering har fokus på adepten sitt nettverk- og karriereutvikling og er knyttet til ledelses- og organisasjonsutvikling, har veiledning og coaching mer fokus på aktiviteter og prestasjoner knyttet til spesifikke arbeidsoppgaver (Berg & Ribe, 2013, s. 13; Ekeland, 2014, s. 25;27). Enkelte skiller veiledning og coaching fra hverandre, mens andre ser på veiledning som det samme som coaching. I næringslivet brukes gjerne begrepet coaching der man i yrkes- og profesjonspraksiser benytter seg av begrepet veiledning (Pettersen og Løkke, referert i Ekeland, 2014, s. 25). Illeris, (2011, s. 94-95) hevder at begrepet coaching har mange definisjoner og at begrepet av den grunn har blitt utstrakt brukt. Berg og Ribe (2013, s. 27;30) omtaler veiledning som en mer passiviserende måte å hjelpe på enn coaching fordi den som veileder er ekspert på sitt fagområde og kan gi gode råd. En coach skal gi støtte og oppmuntring i både akutte situasjoner og i forbindelse med mer langsiktig karriereutvikling, men uten å være en overordnet som sitter på løsningen på utfordringene (Illeris, 2011, s. 94-95). Tveiten (referert i Ekeland, 2014, s. 25) derimot definerer veiledning som «(...) en formell relasjon og pedagogiske igangsettingsprosess som sikter mot å styrke mestringskompetansen gjennom dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier». Denne beskrivelsen gir ikke innrykk av at veiledning er en passiviserende måte å støtte den lærende på ettersom den vektlegger dialog for å styrke mestringskompetansen, samtidig som den ikke sier noe om at den som veileder skal gi gode råd basert på sine ekspertkunnskaper. Ekeland (2014, s. 25) peker på at Tveiten sin beskrivelse av veiledning har mye til felles med mentorering, men at mentorering i tillegg har erfaring og erfaringsutveksling på agendaen. En mentor er en erfaren ansatt som skal fungere som en veiviser og en som kan gi råd til yngre ansatte, men samtidig er det også et poeng at både adept og mentor skal lære noe av mentoreringen. Ved coaching og veiledning er det imidlertid primært coachee eller den som veiledes som skal lære (Berg & Ribe, 2013, s. 29-30; Ekeland, 2014, s. 25)

Billett (2001) bruker begrepet veiledende læring om de forskjellige metoder en ekspert eller mer erfaren kan benytte seg av for å støtte og veilede den som lærer, og denne direkte veiledningen er i følge Billett vesentlig for kvaliteten på læringen som skjer på arbeidsplassen (Billett, 2001, s. 112). Gjennom veiledende læring får den lærende tilgang til passende arbeidsoppgaver, og den lærende vil ikke lære seg uhensiktsmessig

kunnskap men heller få tilgang til kunnskap som kan være vanskelig å lære uten støtte og veiledning. I tillegg får den lærende mulighet til å få innsyn i prosedyrer på arbeidsplassen (Billett, 2001, s. 112-115). Billett (2001, s. 189) beskriver veiledende læring som støtte fra en erfaren kollega som er kvalifisert til å være veileder og godt integrert på arbeidsplassen. Veiledende læring handler om å støtte og vise vei og ikke om å belære. Det er den lærende som skal tenke og handle (Billett, 2001, s. 189).

Hensikten med å gi et kort overblikk over begrepene veiledende læring, veiledning, coaching og mentorering er å vise til at det eksisterer forskjeller i hva begrepene innebærer. Ettersom denne oppgavens problemstilling er knyttet til traineenes læringsprosess, har jeg ikke gått i dybden på nyanseforskjeller i gjennomføringen av veiledning, coaching og mentorering eller hvordan relasjonen og dialog mellom trainee og veileder/coach/mentor foregår på et detaljert plan. Med utgangspunkt i problemstillingen og fokus i analysen av materialet er det ikke hensiktsmessig å definere støtten traineene får som det ene eller det andre. Jeg har heller ikke tilstrekkelig med empiri på området til å kunne stadfeste om det er coaching eller veiledning som skjer i den daglige arbeidet i Organisasjon A og B. Fokus i denne oppgaven er den sosiale støtten traineene får fra veileder/leder, kollegaer og de andre traineene i læringsprosesser, hvilken form denne støtten har, samt hvilken betydning støtten har for læringsprosesser. I tillegg karakteriserer hverken Organisasjon A eller Organisasjon B den støtten som finner sted i det daglige arbeidet for coaching eller mentorering. I Organisasjon A er det begrepet veileder som benyttes på den som har traineeansvar i de aktuelle avdelingene, og i Organisasjon B er det ikke lagt vekt på organisert veiledning, men nærmeste leder fungerer som veileder for de fleste traineene. Derfor vil det være begrepet veiledning som benyttes i denne oppgaven. Uansett hvilket begrep som anvendes, det være seg veiledning, mentorering eller coaching, er det avgjørende at støtten i læringsprosesser blir gitt på mottakerens premisser og med utgangspunkt i den situasjonen vedkommende befinner seg i (Illeris, 2011, s. 99). Samtidig skal veiledningsrelasjonen være viktig for både den som veileder og den som veiledes og tonen dem i mellom må være god (Billett, 2001, s. 189; 192).

### *2.5.2 Kollegaer som uformelle veiledere*

Unge arbeidstakere er i den posisjonen at de skal lære seg det yrket de er ansatt i, og derfor rapporterer de, sammenliknet med eldre arbeidstakere, at de i større grad lærer gjennom veiledning fra mer erfarne kollegaer og veiledning er et essensielt bidra i læringsprosessen (Billett, 2015, s. 225-226). Å lære av andre tidlig i karriereforløpet innebærer ikke å passivt motta hjelp fra andre, men fordrer proaktive aktiviteter som å stille spørsmål, oppsøke informasjon, lokalisere ressurspersoner i både det daglige arbeidet og i læringen av spesifikke kompetanser (Eraut, 2007, s. 415).

Eraut (2007) klassifiserer tidlig læring i arbeidslivet som læring som skjer som et biprodukt av spesifikke arbeidsprosesser, og læring som resultat av prosesser hvor læring er hovedmålet. I disse læringsprosessene fremstår både kollegaer og ledere som støtte og veileder for nyansatte gjennom læringsaktiviteter som å stille spørsmål, motta informasjon, lokalisere ressurspersoner, lytte og observere andre og gi og motta feedback. Eraut (2007) viser her at støtte og veiledning ikke er forbeholdt en formelt utpekt veileder, men kan også gjennomføres av andre ansatte. I følge Eraut (2007, s. 412-413) kan «hjelpsomme andre» bidra med spontan og viktig støtte i læringsprosessen. Gjensidig sparring og veiledning mellom likestilte arbeidstakere er en fordelaktig måte å lære på, forutsatt at relasjonen mellom de involverte er god (Billett, 2011, s. 92). Derfor er det sentralt å anerkjenne at medarbeidere kan fungere som veiledere for hverandre, selv om det blir på et uformelt plan hvor veiledningsrelasjonen oppstår spontant på bakgrunn av gjensidig deltakelse. Denne formen for veiledning er aktuell i denne oppgaven ettersom traineene, samtidig som de er nykommere, også skal være, og bli behandlet som en medarbeider på lik linje med ander kollegaer.

## 3 Forskningsmetode

Basert på Hatch (2002) sin vitenskapelige inndeling, har mitt prosjekt utgangspunkt i et konstruktivistisk paradigme. Den vitenskapsteoretiske posisjoneringen jeg har foretatt meg har følger for videre metodiske avgjørelser i prosjektet (Hatch, 2002, s. 11; Olsen, 2003, s. 3). Formålet med dette kapitlet er å redegjøre for de valgene jeg har tatt i forbindelse med metodisk design, utvalg av intervjupersoner, gjennomføring av intervju og bearbeiding og analyse av datamaterialet. Jeg vil også reflektere over hvilken betydning min rolle som forsker har hatt for prosjektet og hvilke etiske betraktninger jeg måtte ta hensyn til i forskningsprosessen.

### 3.1 Metodisk design

I et konstruktivistisk paradigme er virkeligheten og kunnskap sosialt konstruert i samspill og interaksjon mellom mennesker (Hatch, 2002, s. 15). Kvalitative forskningsmetoder står sentralt i et konstruktivistisk paradigme da slike metoder er velegnet for kunnskapskonstruksjon mellom mennesker (Hatch, 2002, s. 15). Formålet med dette prosjektet har vært å undersøke hvordan traineer opplever og erfarer læring og læringsprosesser gjennom deltakelse i traineeprogram, derfor anså jeg kvalitativ forskningsstrategi som en hensiktsmessig metode for å svare på problemstillingen. Gjennom en kvalitativ tilnærming til feltet har jeg hatt mulighet til å bevege meg i dybden på forskningstemaet (Ringdal, 2013, s. 105).

Ulike metoder for å samle inn et materiale kan være aktuelle for en kvalitativ studie, men for dette prosjekt vurderte jeg kvalitativt forskningsintervju som en egnet metode til å samle inn et materiale som kunne si noe om hvordan det jobbes med traineeprogram og hvordan traineansatte erfarer deltakelse i et traineeprogram. Med utgangspunkt i semistrukturert intervju, kunne jeg i samspill med traineen konstruere beskrivelser av intervjupersonen sin forståelse av læring i et traineeprogram (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 47).

Ettersom jeg selv gjennomførte intervjuene utgjør disse primærdata (Ringdal, 2013, s. 117). Intervjuene er også det empiriske grunnlaget for den induktive databehandlingen i

prosjektet (Befring, 2007, s. 19). Hatch (2002, s. 161) mener at bearbeiding og analyse av data i kvalitativ forskning er basert på induktive prinsipper heller enn deduktive. Dette kommer til syne i mitt forskningsprosjekt ved at jeg ikke har tatt utgangspunkt i en eksplisitt teori og forhåndsbestemte kategorier i datainnsamling og analysen, noe som kjennetegner deduktiv forskning (Befring, 2007, s. 19). Min hensikt har heller vært å komme frem til noen generelle tendenser om det å være trainee gjennom å søke etter meningsfulle mønstre i informantenes fortellinger (Befring, 2007, s. 19; Hatch, 2002, s. 161). Oppgavens problemformulering «*Hva kjennetegner traineeansattes opplevelser av læring og læringsprosesser (...)?*» gjenspeiler dette.

### 3.1.1 Hermeneutikk

Selv om jeg i det overstående argumenterer for prosjektets induktive karakter, har jeg likevel vært teoriinformert gjennom min kunnskap om pedagogiske teorier og begreper. Forforståelse er et sentralt aspekt ved hermeneutisk meningsfortolkning og det handler om at hver enkelt aktør forstår verden ut fra visse forutsetninger som er medvirkende i fortolkning av meningsfulle fenomener (Gilje & Grimen, 1995, s. 148; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 216-217;244). Min pedagogiske bakgrunnskunnskap har vært avgjørende for at prosjektet og forskningen har hatt en retning, jeg måtte ha visse ideer om hva jeg skulle se etter når jeg fortolket intervjutranskripsjonene (Gilje & Grimen, 1995, s. 148). Også Olsen (2003, s. 4) argumenterer for at kvalitativ forskning ikke bør være utelukkende induktiv da man fort kan komme frem til «common sense-empirisme». Min forforståelse og oppgavens teoretiske forankring har bidratt til å fokusere forskningsprosessen (Olsen, 2003, s. 4). Jeg har likevel gjennom hele prosessen vært bevisst min egen forforståelse slik at jeg ikke skulle lete etter sammenhenger og svar utelukkende med bakgrunn i min forståelse av verden. Her opplevde jeg at det har vært hensiktsmessig å ha en induktiv tilnærming til materialet.

En utfordring i kvalitativ forskning er at aktørene tillegger fenomener deres egen mening og fortolker sin egen verden. Dermed må jeg som forsker forholde meg til «en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv» (Gilje & Grimen, 1995, s. 145). I følge Anthony Giddens må forsker forholde seg til informantenes fortolkninger, samtidig som forskningens formål er å rekonstruere informantenes fortolkninger ved hjelp av teoretiske begreper. Dette kaller han for dobbel hermeneutikk (Gilje & Grimen,

1995, s. 146). Et eksempel på dette hentet fra mitt prosjekt er informantenes fortolkning av «læring» og hvordan jeg forstår «læring» som et teoretisk begrep. Hermeneutikk som er læren om fortolkning av tekster (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 69), har derfor vært sentralt i mitt prosjekt.

### 3.2 Utvalg av intervjupersoner

Begge organisasjonene i denne oppgaven kan beskrives som kunnskapsintensive, og har traineeprogrammene som et uttalt satsningsområde. Dette var hovedårsaken til at jeg i første omgang kontaktet nettopp disse to organisasjonene med forespørsel om å delta i mitt prosjekt. Innledende kontakt skjedde via e-post tidlig mai 2015. Aktuelle e-postadresser fant jeg på organisasjonenes nettsider, e-posten ble videresendt til programansvarlige i de to virksomhetene. Etter dette har all kontakt foregått direkte med programansvarlige. Begge virksomhetene ønsket å høre mer om prosjektet før de kunne ta et standpunkt om deltakelse. Jeg avtalte derfor å ringe for å kunne utdype mer om prosjektets hensikt og hva det ville innebære for dem. Etter telefonsamtale med programansvarlig i de to virksomheter, fikk jeg positiv tilbakemelding fra begge. Jeg avtalte intervjutidspunkt med programansvarlige da jeg, i tillegg til å være interessert i traineeansattes erfaringer, ønsket å få innsikt i hvordan det systematisk jobbes med programmene. Dette for å få et bedre forståelsesgrunnlag for intervjuene med traineene. I dette tilfellet var det hensiktsmessig å gjennomføre samtaleintervju med de to vedkommende som var ansvarlige for programmene.

Utvalget av intervjupersoner ble strategisk og pragmatisk basert på oppgavens problemstilling (Befring, 2007, s. 96, Ringdal, 2013, s. 178;230). Mine kriterier for utvalget var at deltakerne skulle ha fullført minst ett år i traineeprogrammet. Dersom informanten allerede hadde fullført programmet var det et krav at det ikke var for lang tid siden slik at det ikke var gjort store endringer i programmet. Min kontakt med de traineeansatte ble organisert ulikt i de to virksomhetene, men det var programansvarlige i begge organisasjonene som gav meg adgang til traineene og disse hadde derfor en viktig funksjon som portåpner (Ringdal, 2013, s. 232). Hos programansvarlig i Organisasjon A fikk jeg tilsendt en liste med kontaktinformasjon til aktuelle intervjupersoner, da hun ønsket at jeg skulle ta direkte kontakt med traineene. Dermed sendte jeg i starten av september separate mail til fem traineer med forespørsel om



deltakelse i prosjektet. Vedlagt mailen var informasjonsskriv og samtykkeerklæring (se Vedlegg 2). Programansvarlig i Organisasjon B ønsket å kontakte intervjupersoner på vegne av meg. Jeg formulerte en mail, som sammen med informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen, ble sendt til henne i starten av september. Hun videresendte den til traineene som var i sitt andre år av programmet. Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om prosjektets formål, hva deltakelse i prosjektet ville innebære for informanten, mulighetene for å trekke seg, samt informasjon om anonymitet og konfidensialitet. Samtlige informanter skrev under på samtykkeerklæring før jeg gjennomførte intervjuene.

I Organisasjon A fikk jeg raskt svar fra fire av fem traineer hvor samtlige var positive til deltakelse i prosjektet og det ble avtalt dato og tid for intervjuene. Traineer i Organisasjon B lot vente med å svare. Etter en ukes tid uten respons kontaktet jeg programansvarlig igjen og vi avtalte at hun skulle sende ut en påminnelse til traineene. Dette resulterte i én trainee som sa seg villig til å delta. Jeg tok kontakt med programansvarlig på ny og spurte om tillatelse å kontakte traineene direkte. Jeg fikk klarsignal på dette og fikk tilsendt en liste med mailadresser til traineer i sitt andre år av programmet. For å sørge for et tilfeldig utvalg nummererte jeg mailadressene og trakk tilfeldig tre traineer. Deretter ble det sendt ut separate mail. Jeg fikk positivt svar av to personer og avtalte tidspunkt for intervju. I tillegg mottok jeg en uoppfordret mail fra en trainee jeg ikke hadde kontaktet direkte som sa seg villig til å delta i prosjektet.

Utvalget i dette prosjektet består av åtte informanter, fem kvinner og tre menn<sup>4</sup>. Samtlige informanter innfridde kriteriene som jeg hadde satt på forhånd. En oversikt over de traineeansatte som deltok i prosjektet presenteres nedenfor. Navnene er fiktive. Intervjuene med de to programansvarlige har ikke vært en del av materialet som er analysert.

---

<sup>4</sup> I utgangspunktet var det avtalt intervju med seks kvinner og to menn, men grunnet sykdom hos den ene kvinnelige informanten samtykket en mannlig informant til å delta.

Tabell 2. Oversikt over intervjupersonene

<b>Trainee</b>	<b>Organisasjon</b>	<b>Traineestatus ved intervjutidspunkt</b>
Maren	Organisasjon A	To år siden avsluttet traineeprogram
Henning	Organisasjon A	To år siden avsluttet traineeprogram
Magnus	Organisasjon A	Ett år siden avsluttet traineeprogram
Ingvill	Organisasjon A	Ett år siden avsluttet traineeprogram
Eline	Organisasjon B	Trainee på andre året
Jørgen	Organisasjon B	Trainee på andre året
Kristin	Organisasjon B	Trainee på andre året
Sonja	Organisasjon B	Trainee på andre året

Da det i rekrutteringsprosessen i Organisasjon A var traineeansvarlig som valgte ut informanter på vegne av meg kan vedkommende ha valgt personer som opplevdes som gode talspersoner for organisasjonen. Informantene fra Organisasjon A var fra to ulike traineekull og jeg fikk bekreftet gjennom programansvarlig at det ikke var gjort store endringer fra det ene året til det andre. At samtlige informanter i Organisasjon A hadde fullført traineeprogrammet, kan ha gjort det mer utfordrende for dem å huske tilbake på deltakelse i programmet, men på den andre siden kan de ha hatt et bedre helhetsinntrykk av programmet etter å ha fullført begge årene. Av praktiske årsaker var det i Organisasjon B kun mulig å intervju traineer på år to av tre ettersom tredjeårstraineer og traineer som har fullført programmet var utplassert i utlandet.

### 3.3 Datainnsamling – semistrukturert intervju

Semistrukturert intervju som er forskningsmetoden anvendt i dette prosjektet, har gitt meg tilgang til traineansattes opplevelser av læring og læringsprosesser i traineeprogram (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45-47). I forkant av intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide med åpne spørsmål knyttet til bestemte temaer. Målet var å få åpne og nyanserte beskrivelser av traineenes opplevelser av samtidig som jeg søkte etter mer detaljerte beskrivelser av spesifikke hendelser. Intervjuguidens veiledende funksjon i intervjusituasjonen bidro til at jeg som intervjuer kunne vise åpenhet og nysgjerrighet rundt uventede fenomener (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 48-50). I den følgende vil jeg beskrive arbeidet med intervjuguiden og gjennomføringen av de kvalitative intervjuene.

### *3.3.1 Intervjuguide*

I arbeidet med intervjuguiden skrev jeg i første omgang ned spørsmål jeg kunne tenke meg å få svar på, både i intervju med programansvarlig og traineeansatte. Spørsmålene ble deretter kategorisert i fire kategorier som var like for begge intervjuguidene. I den neste fasen ble arbeidet konsentrert rundt intervjuguide til programansvarlige ettersom disse intervjuene skulle gjennomføres først. Spørsmålene var fremdeles organisert i kategorier, men kategoriene ble endret på, spørsmål ble reformulert og nye spørsmål ble lagt til. Vedlegg 3 viser den ferdige intervjuguiden til programansvarlige

Arbeidet med intervjuguiden til traineeansatte ble tatt opp igjen etter at intervju med programansvarlige var gjennomført og transkribert. Jeg startet med å gå gjennom skissen til intervjuguiden for å endre på spørsmålsformuleringer og kategorier slik at intervjuguiden ble mer tilsvarende intervjuguiden til programansvarlige. På den måten kunne jeg lettere holde orden og oversikt over temaer og spørsmål. På bakgrunn av gjennomlesning av transkripsjoner med programansvarlige og notering i margin på transkripsjonene, tilføyde jeg spørsmål som jeg anså som relevante for å besvare problemstillingen. Traineeprogrammene i de to virksomhetene er organisert noe ulikt, derfor ble også intervjuguiden (se Vedlegg 4 og 5) tilpasset den enkelte bedrift. Eksempelvis har Organisasjon B mer omfattende kursopplegg enn Organisasjon A, og dermed erfarte jeg at det var naturlig å ha mer fokus på kurset i Organisasjon B enn i Organisasjon A.

### *3.3.2 Gjennomføring av intervju*

Samtlige ti intervjuer ble gjennomført på arbeidsplassen til traineeansvarlige og traineene. I midten av august 2015 gjennomførte jeg i løpet av to dager intervju med programansvarlige i Organisasjon A og B. Intervjuene fant sted henholdsvis på et lite møterom og kontoret til en kollega. Intervju med traineeansatte ble gjennomført i to runder. Første runde var i månedsskifte september/oktober hvor det ble gjort fem intervjuer over tre dager. De fire første intervjuene var med traineer i Organisasjon A og ble gjennomført på møterom i deres kontorlokaler. Intervju fem var med trainee i Organisasjon B og ble gjennomført på en kafé etter ønske fra intervjuperson. Den andre intervjurunden fant sted i midten av oktober og det ble da gjennomført tre intervjuer på

én dag. Den første intervjupersonen dukket ikke opp som avtalt. Jeg kontaktet henne på telefon og det viste seg at hun hadde glemt å gi beskjed om at hun var blitt syk. Hun kontaktet en med-trainee som samtykket til å delta. De to siste intervjuene ble gjennomført som planlagt. Samtlige tre intervjuer i andre intervjurunde ble gjennomført i traineenes kontorlokaler, to av intervjuene fant sted i kantinen og ett intervju i et forelesningsrom.

Etter samtykke fra informanten benyttet jeg meg av lydopptaker for å sikre riktig innhold i intervjusamtalene. Samtidig gjorde en lydopptaker meg i bedre stand til å være til stede i intervjusituasjonen og å lytte aktivt. Varigheten av intervjuene var som planlagt på rundt en time. Intervju med traineen som deltok på sparket hadde noe kortere varighet grunnet forsinket intervjustart. Hvert intervju ble innledet med en briefing hvor jeg presenterte formålet med intervjuet og opplyste intervjupersonen om å svare på det vedkommende hørte jeg spurte om. Intervjuene ble avrundet med at jeg spurte om intervjupersonene hadde noe de ville si som ikke var blitt snakket om under intervjuet.

### 3.4 Transkribering

Målet med transkribering er å klargjøre intervjuene til analyse ved å strukturere materialet i tekstform. Når man oversetter intervjuer fra talespråk til skriftspråk går mange nyanser tapt. Dette innebærer for eksempel tap av kroppsspråk, stemmeleie og intonasjon (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187;188). Jeg transkriberte samtlige intervjuer selv og kunne da til en viss grad gjenoppleve intervjusituasjonene og nyansene gikk muligens i mindre grad tapt, samtidig som jeg påbegynte analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 189). Jeg husket hvordan stemningen og konteksten var, hvilke elementer som virket forstyrrende for intervjuet, og jeg erindret hvordan kroppsspråk og interaksjonen mellom meg som intervjuer og intervjuperson utspilte seg. Jeg fikk også nærhet til dataene mine og et overblikk over innholdet i transkripsjonene på et tidlig stadium ved at jeg transkriberte på egenhånd.

Transkribering av intervju med programansvarlige ble gjennomført ikke lenge etter intervjuene, men grunnet hindringer fikk jeg ikke gjort dette så tett opp til intervjuene som jeg hadde antatt på forhånd. Intervjuene med traineeansatte ble transkribert

fortløpende i etterkant av hver av de to intervjurundene. Lydfilene ble overført til iTunes og i transkriberingsarbeidet vekslet jeg mellom Word og iTunes for å pause og spole tilbake når jeg ikke fikk med meg alt som ble sagt. Jeg var nøye med å gjengi intervjupersonene ordrett og spolte derfor mye tilbake, særlig i sekvenser der intervjupersonen snakket litt fort eller brukte flere forsøk på å fullføre en setning. Informantene ble anonymisert ved at jeg gav dem en kode bestående av en bokstav og et tall (eks. T1).

Intervjuene ble transkribert med fokus på mening grunnet problemstillingens formulering og analyseform. Dette vil si at jeg ordrett transkriberte det som har ble sagt. Jeg inkluderte fyllord som «liksom», «sant» «på en måte», men ekskluderte tenkelyder som «emm», toneleie eller varighet av pauser. I starten inkluderte jeg mine bekræftelseslyder som «mm» på det intervjupersonen sa, men jeg bemerket meg en overdreven bruk av «mm» og valgte å se vekk fra det ettersom det ikke var av betydning for meningsinnholdet. Av hensyn til informantenes anonymitet samt at det var uten betydning for meningsinnholdet, skrev jeg ikke på dialekt i transkripsjonene.

Jeg opplevde transkribering som en tidkrevende prosess, men samtidig nyttig for å få oversikt og god kjennskap til materiale i tidlig fase. At det er meg selv som har gjennomført transkriberingsarbeidet mener jeg har bidratt til at transkripsjonene i mindre grad ble redusert til en samling ord enn hva det ville gjort dersom noen andre hadde gjennomført transkripsjonene for meg.

### 3.5 Analyse

Analyse handler om å systematisk søke etter mening ved å organisere materialet slik at materialet kan fremstilles vitenskapelig (Hatch, 2002, s. 148, Ringdal, 2013, s. 249). Muntlige ytringer gjengitt i tekster, slik som transkripsjonene av intervjuene med traineeansatte, karakteriseres som meningsfulle fenomener og må fortolkes for å kunne forstås (Gilje & Grimen, 1995, s. 142). Ettersom stadiene i forskningsprosessen er knyttet sammen, hadde jeg avgjort at jeg ville analysere materialet med fokus på mening før jeg gjennomførte intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 198). Selv om stegene i forskningsprosessen er uløselig knyttet til hverandre, er det likevel en fase som er mer dedikert til analyse enn andre. I kvalitativ forskning vil det ikke nødvendigvis

være hensiktsmessig å holde seg til en rigid analysemetode (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 199; Ringdal, 2013, s. 248). Hatch (2002, s. 179; 181) påpeker at fortolkning er indoktrinert i all kvalitativ forskning og kvalitativ forskning vil bli rikere og mer overbevisende om fortolkningsanalyse anvendes i kombinasjon med for eksempel induktiv analyse. Fortolkning går ut over struktureringen av meningsinnholdet for å få en dypere og kritisk forståelse for teksten (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 213-214). Dette gjenspeiler seg i dette prosjektet hvor elementer fra intervjuanalyser med fokus på mening (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 208-218) kombinert med elementer fra induktiv analyse og fortolkende analyse (Hatch, 2002, s. 161-191) fungerte som analytisk rammeverk for å komme frem til meningsfulle sammenhenger i informantenes fortellinger.

Et hermeneutisk prinsipp som har vært sentralt gjennom hele analyse- og fortolkningsprosessen, er at jeg har beveget meg mellom deler av teksten og teksten som helhet. Jeg måtte forstå delene for å forstå helheten, samtidig som jeg måtte forstå helheten for å forstå delene (Gilje & Grimen, 1995, s. 153). Ved å veksle mellom deler og helhet opplevde jeg at det var lettere å sikre at tekstutdrag ikke ble tatt ut av sin opprinnelige kontekst i analysen

### *3.5.1 Innledende analyserunde*

Etter transkribering startet jeg først med en innledende gjennomlesning av materialet for å få en oversikt. Etter dette gjorde jeg en lesning til med problemstillingen i større fokus. Denne gangen markerte jeg de delene av teksten som jeg anså som relevant for problemstillingen. Samtidig noterte jeg mulige kategorier. Jeg nummererte kategoriene og da jeg startet neste steg i analysen hadde jeg 30 kategorier.

### *3.5.2 Fra tekstutdrag til kategorier*

I det følgende vil jeg beskrive hvordan de markerte delene av intervjuetekstene ble plassert i kategorier. Jeg startet med å kopiere den originale transkriberingen over i et nytt dokument. Med utgangspunkt i markeringer av aktuelle utsagn og oppnevnte kategorier, nummererte jeg utsagn og deler av utsagn med nummer tilhørende den kategorien jeg fant passende. Irrelevante utsagn ble slettet fra det nye dokumentet. Parallelt med dette hadde jeg i et annet word-dokument, en oversikt over kategoriene i

en enkel tabell. Antall kategorier ble utvidet fra 30 til 45 underveis ettersom jeg hadde utdrag fra materialet som ikke stemte overens med eksisterende kategorier (se Vedlegg 6). Jeg kopierte utsagn over til den tilhørende kategorien. Slik gikk jeg gjennom hele intervjuet, ett intervju om gangen. Da denne analysefasen var ferdig satt igjen med tre word-dokumenter for hvert intervju: den originale transkripsjonen, en bearbeidet og nedkortet utgave med kategorinummer, samt en tabell med kategorier og tilhørende sitater.

### *3.5.3 Tallkode til hvert sitat*

I neste steg kodet jeg alle sitater slik at de enkelt kunne bli funnet igjen i de originale transkripsjonene. Jeg nummererte hvert avsnitt eller spørsmål, alt etter som hva som var naturlig, i margin på den originale versjonen og den bearbeidede versjonen. Antall nummer var avhengig av hvert intervju. Det første intervjuet jeg gjennomførte med T1, ble nummerert med 101, 102, 103 og oppover, intervju med T2 med 201, 202, 203 og oppover, og tilsvarende for de seks resterende intervjuene. Etter jeg hadde nummerert papirutskriftene av originalversjonen og den bearbeidede versjonen, la jeg originalversjonen til side og nummerte hvert sitat i tabellen basert på nummereringen i den bearbeidede versjonen. Dermed ble hvert sitat i tabellen nummerert slik at jeg kunne finne hvert enkelt sitat igjen i både den bearbeidede versjonen og i originaltranskripsjonen. Selv om sitatene til dels ble tatt ut av kontekst i tabellen, kunne jeg ved hjelp av kodingen av materialet enkelt gå tilbake til de opprinnelige transkripsjonene for å plassere sitatet i dets riktige kontekst.

### *3.5.4 Meningsinnhold*

Etter at utsagn og deler av utsagn var koblet til en kategori jobbet jeg videre med å redusere utsagnene til fortattede korte utsagn som gjenspeilte essensen i det som var sagt. Jeg kontrollerte underveis at meningsinnholdet i de fortattede utsagnene ikke ble endret ved å gå tilbake til de opprinnelige transkripsjonene. Fremdeles jobbet jeg med intervjuene separat. Eksempel på hvordan meningsinnholdet ble fortattet vises i Vedlegg 7.

Etter at dette steget var fullført, sorterte jeg de fortattede utsagnene i kategorier på tvers av intervjuene. Intervjuene fra Organisasjon A og Organisasjon B ble sortert i kategorier

hver for seg. Etter dette var gjennomført startet jeg arbeidet med å beskrive kategoriene. Jeg begynte med den ene organisasjonen og gjorde tilsvarende med den andre organisasjonen. I denne prosessen begynte jeg så smått å slå sammen kategorier, men først etter at beskrivelsene av kategoriene var ferdigstilt bestemte jeg den endelige sammenslåingen av kategorier. 45 kategorier ble redusert til fire hovedkategorier med tilhørende underkategorier. Kategoriene beskrives i kapittel 4 *Funn*

### 3.5.5 Vurderinger underveis

Jeg brukte mye tid på å planlegge hvordan jeg skulle systematisere analyseprosessen på best mulig måte. Samtidig vurderte jeg nøye hvordan jeg kunne gjennomføre analysen for å unngå at det som ble fortalt i intervjuene ble tatt ut av kontekst. Jeg var også bevisst min egen forståelse av tema for oppgaven og datamaterialet som helhet. I den første gjennomlesningen forsøkte jeg å legge oppgavens tema og mine egne tanker og forståelser til side og å lese teksten uten noen form for faglige eller personlige briller. Da jeg i andre lesning av transkripsjonene markerte aktuelle utsagn, satt jeg med en opplevelse at jeg ikke klarte å komprimere materialet tilstrekkelig ettersom jeg markerte store deler av materialet. Jeg bestemte meg for å inkludere for mye heller enn for lite og fortsatte å markere like store deler i samtlige intervjuer. Dermed kunne jeg i de videre analysefasene jobbe med å beholde fremherskende sitater og forkaste irrelevante sitater.

Kategoriseringsprosessen som er beskrevet over tok lengre tid med det første intervjuet enn med de resterende ettersom jeg ble vant til min egen metode å jobbe på. I mange tilfeller var det utfordrende å plassere sitater til en kategori. Jeg opplevde at noen av kategoriene sammenfalt til en viss grad med hverandre, noen kategorier fungerte bedre som en overordnet kategori, mens andre som underkategorier.

## 3.6 Forskningsetiske utfordringer

Selv om mitt prosjekt ikke har vært av slik karakter at sensitive og private temaer berøres, er hele forskningsprosessen, uavhengig av formål, gjennomsyret av etiske problemstillinger (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 80). Det er særlig i forbindelse med utvalget av informanter og i intervjuprosessen at de etiske hensynene jeg har måttet ta stilling til var fremtredende. Før jeg kontaktet traineene fikk jeg prosjektet godkjent hos NSD (se Vedlegg 1). Med utgangspunkt i NSD sitt eksempel på informert samtykke



formulerte jeg et skriv til informantene med informasjon om prosjektets formål, hva deltakelse ville innebære og hvordan jeg etterstrebet å sikre informantenes anonymitet og konfidensialitet. Informantene ble også opplyst om at deltakelse var frivillig og at de uten å oppgi grunn kunne trekke seg fra forskningsprosjektet (Hatch, 2002, s. 46; Kvale og Brinkmann, 2009, s. 88) (se Vedlegg 2). Skrivet om informert samtykke ble sendt direkte til traineene i Organisasjon A og distribuert til traineene via programansvarlig i Organisasjon B. Forskningsmaterialet bestående av lydopptak, transkripsjoner, og bearbeiding av transkripsjoner har blitt behandlet konfidensielt slik at deltakernes identitet ikke har blitt avslørt (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 90). Det har kun vært jeg som har hatt tilgang til listen med deltakere og lydopptakene, og disse vil bli destruert ved prosjektets slutt. Informantene har blitt anonymisert med koder og pseudonymer i transkripsjonene og den ferdige oppgaven. Transkripsjonene er ikke skrevet på dialekt, siden dette kunne ha ført til at traineene ble gjenkjent av kollegaer eller sine ledere. I utgangspunktet fikk jeg tillatelse til å bruke virksomhetenes navn i oppgaven, men grunnet hensynet til anonymitet omtales de som Organisasjon A og Organisasjon B. Det er en mulighet for at informantene kan gjenkjenne hvem som har sagt hva ettersom de har god kontakt med hverandre og har diskutert mye av det jeg spurte om innad i traineegruppene. Informantenes utsagn har jeg forsøkt å fremstille på en verdig og lojal måte slik at ingen av deltakerne skal kunne føle seg krenket.

Jeg ikke har hatt til hensikt å undersøke personlige og intime detaljer, men likevel var det personlige erfaringer jeg etterspurte i intervjuene som jeg ikke kunne ta for gitt at deltakerne ønsket å dele med meg. Derfor har min integritet, min kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet, vært en avgjørende faktor for kvaliteten på forskningsarbeidet (Kvale & Brinkmann, 209, s. 92). Det har vært mitt ansvar å sørge for en profesjonell avstand mellom meg som forsker og deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92). Selv om jeg opplevde å identifisere meg med intervjupersonene, var jeg bevisst på å beholde rollen som forsker ved å holde en profesjonell distanse, men samtidig være åpen og møte intervjupersonene med interesse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 92). Intervjuene jeg har gjennomført karakteriseres som samtaler mellom to parter som ikke er likeverdige. Denne asymmetrien oppsto fordi det var jeg som definerte og kontrollerte intervjusituasjonene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 52). Men på den andre siden kan denne asymmetrien antas å være noe utvisket da intervjupersonene i dette prosjektet kan karakteriseres som elitepersoner (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 159). Hvordan jeg som

forsker er avgjørende for kvaliteten på forskningsprosessen og forskningsresultatene på andre områder enn de som er beskrevet over, blir diskutert i de neste delkapitlene henholdsvis om forskerrollen, reliabilitet og validitet.

### 3.7 Forskeren som forskningsinstrument

Kvaliteten på gjennomføringen av de semistrukturerte intervjuene har vært avhengig av meg som forsker. Det er jeg som har vært forskningsinstrumentet og har tatt kontinuerlige vurderinger i intervjusituasjonen om hva jeg skulle spørre om og hvordan, hvilke svar jeg skulle følge opp og hvilke svar som skulle tolkes (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 176).

Jeg opplevde at det var en forutsetning at jeg som intervjuer hadde opparbeidet meg bakgrunnskunnskap om emnet gjennom organisasjonenes nettsider og samtaleintervju med programansvarlige for at samtalen skulle være opplysende og at jeg visste hvilken retning jeg ville styre samtalen i (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 177). Denne kunnskapen om formålet med traineeprogrammene og hvordan de var organisert og strukturert, var nyttig for meg under intervju med traineene ettersom de kunne fortelle om traineeprogrammet uten å måtte forklare for meg oppbyggingen av dem

Som uerfaren kvalitativ forsker opplevde jeg utilsiktede sider ved min egen forskningspraksis som kan bidra til å redusere kvaliteten på forskningen. Eksempelvis var jeg mer usikker og mindre styrende i de første intervjuene, og særlig i intervju med programansvarlige. Det var utfordrende å følge med på det informantene fortalte samtidig som jeg skulle fange opp spontane og interessante tema og verken være for lite eller for mye bundet til intervjuguiden. I forkant av intervjuene hadde jeg tenkt mye over at jeg ikke skulle være bundet til intervjuguiden, men jeg erfarte at jeg ikke evnet å løsrive meg tilstrekkelig fra intervjuguiden da jeg var opptatt av at alle temaer skulle berøres. Jeg opplevde også at intervjupersonene beskrev fenomen som ikke var aktuelt for dette prosjektet. I slike tilfeller kunne jeg som forsker i større grad ha drevet samtalen fremover på temaer som var viktig å belyse ut fra problemstillingen, noe som er en intervjuers ansvar (Hatch, 2002, s. 109; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 177).

I takt med økt intervjuerfaring ble jeg gradvis mer komfortabel i rollen som intervjuer og jeg evnet å være mindre bundet til intervjuguiden sammenliknet med de første intervjuene. Dette førte til at jeg lyttet mer aktivt til det informantene fortalte og jeg kunne identifisere hvilke elementer som var relevant å følge opp og når det var behov for å lede intervjupersonen inn på «riktig spor» igjen. På bakgrunn av erfaringene i de første intervjuene endret jeg på oppbyggingen og strukturen slik at intervjusituasjonen ble mer oversiktlig både for meg som forsker og informantene. I det korte intervjuet med traineen som deltok på sparket, merket jeg at jeg ikke fikk berørt alle temaene like godt. Samtidig var det et mer effektivt intervju hvor jeg måtte gjøre større prioriteringer underveis på hva som var relevant sammenliknet med de andre intervjuene hvor jeg hadde en time til rådighet og dermed kunne «dvele» mer ved hvert tema.

### 3.8 Reliabilitet og validitet

I utgangspunktet er reliabilitet og validitet, som henholdsvis handler om et forskningsprosjekt pålitelighet og gyldighet, kvantitative begrep. Selv om de tradisjonelle begrepene også er gjeldende i kvalitative design, blir de ofte erstattet med andre begrep som troverdighet og bekreftbarhet i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 249; Ringdal, 2013, s. 96; 248). Forskningens reliabilitet er avhengig av forskningsresultatenes konsistens og troverdighet (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250). Validitet handler om i hvilken grad forskningsmetoden er eget til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250-251). I dette delkapittelet er hensikten å vise hvordan jeg har sikret reliabilitet og validitet i mitt forskningsprosjekt.

#### 3.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet i kvalitativ forskning handler om hvor troverdige forskningsresultatene er (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 250). For å sikre dette prosjektets reliabilitet har jeg vært transparent i forskningsprosessen slik at andre får muligheten til å vurdere hvorvidt resultatene er logiske og troverdige. Gjennom metodekapittelet har jeg beskrevet og begrunnet hva jeg har gjort i samtlige steg i prosessen. Jeg har tydeliggjort min forforståelse og i teorikapittelet har jeg redegjort for oppgavens teoretiske grunnlag og hvilke analytiske begreper som er brukt. Leseren har tilgang til intervjuguide og eksplisitte eksempler på hvordan analysen er gjennomført og får dermed et innblikk i

forskningsprosessen. Reliabilitet avhenger også av meg som forsker og i hvilken grad jeg evner å opptre troverdig i forskningsprosessen. Eksempelvis kan ledende spørsmål når de ikke er tilsiktet, innvirke på informantenes svar og dermed gå ut over forskningens reliabilitet. For at jeg som forsker ikke skal kunne manipulere resultatene forsøkte jeg bevisst å ikke stille utilsiktede ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 182-183). Spørsmålene i intervjuguiden ble formulert slik at de ikke skulle virke ledende, men likevel kan jeg ha stilt spørsmålene på en annen måte og spørsmålene kan da, uten at det har vært min hensikt, ha ledet informantene.

Bruk av lydopptaker er også med på å sikre studiens reliabilitet da det som ble sagt i samtaleintervjuene er tilgjengelige i dets opprinnelige form i etterkant av intervjuene. I transkriberingsarbeidet er jeg innforstått med at to personer kan transkribere samme intervju forskjellig (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 192). Jeg har derfor etterstrebet en grundig transkribering ved at jeg har vært nøye på å skrive ordrett det informantene fortalte. At jeg selv transkriberte intervjuene øker prosjektets reliabilitet da jeg i større grad enn utenforstående hadde kjennskap til hvordan intervjuene utspilte seg.

### *3.8.2 Validitet*

Kvale og Brinkmann (2009, s. 253) forklarer at validering er gjennomgående for hele forskningsprosessen og det er mange faktorer som bidrar til et prosjekts validitet. Jeg har gjort mitt ytterste for å sørge for intern konsistens mellom tema, problemstilling, metodologisk design, analyser og vitenskapsteoretiske refleksjoner for å sikre koherenskriteriet (Olsen, 2003, s. 3). Jeg er innforstått med at min unike bakgrunn, subjektivitet og forforståelse har vært avgjørende for samtlige steg i forskningsprosessen, fra valg av problemstilling via gjennomføring og analyse av intervju og til presentasjon av prosjektet i den ferdigstilte skriftlige oppgaven. Med bakgrunn i faget pedagogikk har jeg hatt andre forutsetninger for å forstå intervjupersonene enn en forsker med en annen bakgrunn. Det har derfor vært viktig for meg å være transparent og internt konsistent gjennom hele forskningsprosessen ved å forklare og begrunne mine metodiske valg samtidig som jeg har reflektert over hvilken betydning min egen subjektivitet og forforståelse har hatt for funnene (Hatch, s. 10; Olsen, 2002; Ringdal, 2013, s. 248). Jeg har arbeidet for å ha et kritisk syn på fortolkningene mine og uttrykker eksplisitt gjennom oppgavens teoretiske forankring

hva som er mitt perspektiv og grunnlag på det som studeres (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 254).

I selve intervjusituasjonene henvendte jeg meg til deltakerne med respekt og interesse. Jeg gjorde mitt ytterste for at intervjudeltakerne åpent kunne fortelle i detalj ved at jeg lyttet aktivt, var vennlig og spurte om informantene kunne utdype fenomenet i de tilfellene jeg opplevde at det de fortalte først ikke var tilstrekkelig for å få full forståelse (Hatch, 2002, s. 107;112; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 177). Selv om validitet i kvalitativ forskning handler mest om forskningsprosessen, kan informantene likevel bidra til å øke en studies validitet ved å bekrefte eller avkrefte forskerens fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 253; Ringdal, 2013, s. 248). I dette forskningsprosjektet har jeg etterstrebet validert underveis i intervjuene ved at jeg var bevisst på å spørre tydelig og grundig samtidig som jeg kontrollerte underveis mine fortolkninger av det intervjupersonene fortalte ved å anvende fraser som «Stemmer det at det du sier nå er...?» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 178;183) underveis i intervjuene. Selv om jeg også bemerket meg at jeg stilte en del lukkede spørsmål som kan ha bidratt til mindre detaljerte beskrivelser. Jeg jobbet aktivt gjennom hele intervjuprosessen med å minimere bruken av lukkede spørsmål, med mindre jeg hadde som hensikt å få bekreftet min fortolkning av informantens beskrivelse. I forbindelse med transkribering i kvalitativ forskning eksisterer det ikke en transkripsjonsmåte som er objektiv og sann. Derimot må transkriberingen tilpasses til hva som er nyttig i det enkelte forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 194). Derfor er transkriberingen i dette prosjektet tilpasset valget om å analysere med fokus på mening (jf. delkapittel 3.4 *Transkribering*).

Samtlige av intervjudeltakerne var villige til å dele sine erfaringer om å være traineenasatt i en kunnskapsintensiv bedrift, selv om det var informanter jeg måtte spørre grundigere enn andre for å få de rike beskrivelsene jeg ønsket. Jeg opplever dermed at jeg har fått god innsikt i hva som kjennetegner deres opplevelser av å være trainee.

### 3.8.3 «Den egentlige meningen»

En vanlig innvending mot intervjuforskning handler om hva som er den «egentlige meningen» med det som kommer frem i intervjuet, som om mening er noe objektivt og fast som venter på å bli avdekket (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 223-225). I et konstruktivistisk paradigme som er mitt vitenskapelige utgangspunkt er det ikke en objektiv oppfatning av kunnskap (Hatch, 2002, s. 15) og dermed blir det heller ikke relevant å søke etter den «egentlige meningen» i informantenes utsagn. Jeg har ikke hatt som formål å konstruere generaliserbar kunnskap. Intervjusamtalene med traineene var kontekstuelle og det som har kommet frem gjennom disse intervjuene kan dermed ikke automatisk overføres til andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 73). Samtidig er det en fare at jeg har satt informantenes meninger inn i egne kategorier basert på mine fortolkninger av deres meninger (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 224-225), likevel er det å systematisere informantenes fortellinger avgjørende for at informasjonen kan betegnes som vitenskapelig (Hatch, 2002, s. 148, Ringdal, 2013, s. 249). Ettersom mening kan fortolkes på mange måter avhengig av fortolkerens forforståelse er det avgjørende å sørge for prosjektets validitet og reliabilitet.

## 4 Funn

Analysearbeidet som ble beskrevet i forrige kapittel resulterte i fire kategorier med tilhørende underkategorier. De fire overordnede hovedkategoriene har jeg kalt *Trygge rammer*, *Læring*, *Kunnskap* og *Traineeens ulike roller*. I det følgende vil jeg beskrive kategoriene og underkategoriene nærmere. Sitater fra intervjuene vil bli brukt til å underbygge og eksemplifisere det som kjennetegner kategoriene.

### 4.1 Trygge rammer

Det som kjennetegner hovedkategorien som jeg har kalt *Trygge rammer* er behovet traineene har for støtte fra miljøet og betydningsfulle enkeltpersoner rundt seg. «(...) å ha en veileder som er tett på. Ikke det at jeg trenger å bli fulgt opp dag til dag, men at du hele tiden har den tilgjengelig i hvert fall» (Magnus). Dette var et element som gikk igjen hos samtlige informanter da jeg i intervjuene spurte om hva som kjennetegner en ideell opplæring. Selv om de i større eller mindre grad har opplevd dette selv i sin traineep periode, var et støttende miljø med en person som var tilgjengelig og tettere på enn andre kollegaer, noe alle traineene understreket som viktig for læring. Denne hovedkategorien består av tre underkategorier: *Grønn, gul og rød sone*, *Veileder/nærmeste leder og kollegaer* og *Traineegruppen* som blir presentert i det følgende.

#### 4.1.1 Grønn, gul og rød sone

I forbindelse med en samling med fokus på «(...) det man er god på og det man ikke er god på og hvor læringen ligger (...)» (Henning), ble traineene forklart hvordan læring kan settes i system ved hjelp av ulike soner. I denne beskrivelsen skilles det, slik Henning fortalte, mellom grønn, gul og rød sone hvor grønn sone handler om at man jobber med oppgaver hvor kunnskapen er kjent, i gul sone har man forutsetninger for å kunne klare å løse oppgaven, men ikke uten videre, mens rød sone kjennetegnes av at oppgavens oppleves som uoverkommelig. Henning opplevde at læringen i traineeprogrammet han deltok i, i hovedsak lå i skjæringspunktet mellom gul og grønn sone:

*«Jeg tror de strever etter å på en måte ha oss i gul sone og så vil du på en måte av og til kanskje bomme litt da og sette noen på noe de kan fra før av eller at de blir satt i en seksjon som jeg nevnte da, hvor du får beskjed om å liksom fikse hjemmesiden deres og så er jo det ikke verdens vanskeligste oppgave kanskje av og til. For min del så tenker jeg at vi var kanskje i litt sånn gul til grønn sone, at de kunne prøvd å liksom pushe oss enda mer til å være i mer gul og heller liksom komme over i rød av og til da, at det er en enda bedre..et enda bedre område å være i da med tanke på læringsprosessen». (Henning)*

Kristin i Organisasjon B fortalte at hun har lært masse av å jobbe med oppgaver som hun ikke helt visste hvordan hun skulle løse selv, men som hun har klart å løse ved hjelp av andre i seksjonen. Hovedmengden av arbeidsoppgavene hun har jobbet med i seksjonen har vært litt eller veldig utfordrende, men ikke så utfordrende at hun ikke har evnet å løse dem. *«(...) jeg har hatt mest oppgaver som jeg synes har vært litt eller veldig utfordrende, men jeg føler egentlig ikke jeg har hatt noen som har vært så utfordrende at jeg på en måte har gått helt på trynet, (...)»*. Sonja, også i Organisasjon B, beskrev en liknende, men mer dynamisk opplevelse av sin egen utvikling. Parallelt med den mer faglige utviklingen fikk hun også gradvis mer ansvar. I etterkant ser hun at hun i starten ble tildelt færre oppgaver og hadde mer tid selv om hun følte seg overeksponert med arbeidsoppgaver. Etter hvert ble oppgavene flere og mer komplekse. *«Og så gradvis etterhvert som jeg på en måte kanskje fant meg litt mer til rette og begynte å mestre mer, så fikk jeg liksom mer komplekse oppgaver og større ansvar (...)»*. Sonja fortalte videre at hun opplevde at ledelsen har hatt en bevissthet rundt det å ha en gradvis progresjon i arbeidsmengde og oppgavenes kompleksitet. Disse ytringene og fortellingene fra traineene kan forstås som at oppgavene bør være av slik karakter at de er utfordrende, men ikke så utfordrende at det oppleves som umulig å løse dem om de skal en læringseffekt, eller som Kristin sa ved hjelp av «å svømme på dypt vann»-metaforen: *«(...) jeg tror det er sånn så dypt som mulig, men ikke så dypt at man drukner (...)»*.

I følge Henning kunne imidlertid flere oppgaver med fordel vært i gul sone og tendert mot rød sone. Også han bruker «å svømme på dypt vann»-metaforen når han forklarte nærmere hva han mente:

*«(...) bli hivd på dypt vann, men samtidig vite at det liksom svømmer en badevakt rundt ved siden av deg, er egentlig den beste greien da, i stedet for å sitte i tre måneder å..hvis vi skal følge den analogien der..i stedet for å sitte og lese om hvordan du skal svømme i tre måneder og så begynne på grunt vann, så er det*



*bedre å liksom bli dyttet ut i det og så bare vite at noen er der til å hjelpe deg hvis du trenger det».*

På samme måte som Henning, påpekte andre traineer at oppgavene heller tenderte mot det enkle enn det vanskelige og at dette får konsekvenser for læringsutbyttet.

Eksempelvis sa Magnus: *«(...) jeg har alltid prøvd å få ting som setter meg litt ut av spill så jeg liksom for brynt meg skikkelig, den har jeg ikke kjent på helt enda».* Henning mente videre at det er lett å ønske seg til en avdeling man kjenner til og at man da fort kan være litt mye i grønn sone om man ikke evner å utfordre seg selv. I slike tilfeller mente han at de ansvarlige for traineeprogrammet kan holde igjen litt og plassere traineen i en avdeling hvor vedkommende blir utfordret med ukjente arbeidsoppgaver eller tema. En annen årsak til at man opplevde å befinne seg i grønn til gul sone kunne, i følge Henning, handle om at oppgaven man har ansvar for er uten særlig relevans for virksomheten. Han har selv erfart å føle seg som en *«hjelpesutt»* i en avdeling, og hans største skrekk var å få *«tulleoppgaver»* som å jobbe med intranettsidene til virksomheten. Viktigheten av reelle oppgaver beskrives for øvrig nærmere under kategorien *Trainees ulike roller*.

Traineeene gav uttrykk for at det var i det første oppholdet eller i startfasen av arbeidet i en seksjon, at de i hovedsak befant seg i rød heller enn grønn sone. I en slik posisjon skulle de løse, mer eller mindre, utfordrende arbeidsoppgaver, samtidig som de skulle justere seg til en ny arbeidshverdag. Traineeene pekte på ulike ting som gjorde den første tiden i bedriften eller en ny avdeling/seksjon særlig krevende. Magnus og Ingvill mente for eksempel at det hadde vært hensiktsmessig med en bedre forståelse for virksomhetens mandat og at dette hadde lettet på opplevelsen av at alt er nytt i første opphold. *«(...) det hadde vært fint med kanskje få en enda bedre forståelse av hva på en måte bedriften gjør nødvendigvis før man da blir satt inn i en konkret jobbsituasjon da»* (Ingvill). Eline opplevde ikke de store faglig utfordringene, men så på det som utfordrende å justere seg til en ny arbeidshverdag. Sonja delte Elines opplevelse av at det var krevende å justere seg til en ny arbeidshverdag da hun ikke forsto sjargongen og akronymene den første tiden i arbeidsoppholdet. *«(...) det var ganske uoversiktlig i starten fordi jeg skjønnte ikke sjargongen og jeg skjønnte ikke akronymene, det var vel det stammespråket da i det hele tatt»* (Sonja). Det er kanskje særlig i det første oppholdet traineeene opplevde at de språklig sett befant seg på ukjent territorium, men også senere

kunne de erfare opphold hvor sjargongen måtte læres: «(...) *det var nesten som å lære seg et nytt språk*» (Henning). Samtidig understrekte Henning at når målet er å lære så mye som mulig på kort tid, er det effektivt å sette folk til å jobbe innenfor noe som er ukjent. Han mente at når man startet på nytt i en ny avdeling ble man revet ut av grønn sone etter å akkurat ha oppnådd den og at dette dermed oppleves som en effektiv måte å lære på.

Ut fra traineenes beskrivelser kan det se ut til at arbeidsprosessen oppleves lettere ut over i traineeopplæringen på grunn av at de da har opparbeidet seg en forståelse for arbeidsmetodikken i virksomheten. Ingvill forklarte at hun i løpet av et opphold i en avdeling utviklet seg fra å være under det kompetansenivået som er gjeldende blant de andre kollegaene, til å komme opp på et kompetansenivå hvor hun kunne mestre oppgavene hun ble tildelt. Også Kristin pekte på dette: «(...) *jeg var veldig glad for at det var ti måneder for du bruker så mye tid i begynnelsen på å orientere deg og forstå tematikken og lære deg måten, at du ikke føler at du yter helt optimalt da, (...)*».

#### 4.1.2 *Veileder/nærmeste leder og kollegaer*

Veileders/nærmeste leders funksjon og rolle var samtaletema i samtlige intervjuer. Det kom frem at veileder/leder hadde en viktig funksjon for å bidra til et støttende læringsmiljø. Selv om informantene opplevde veileders/leders rolle ulikt, beskrev samtlige vedkommende som viktig for læring og utvikling. Organiseringen av veiledning i virksomhetene og hvordan den enkelte veileder/nærmeste leder gjennomførte veiledning med traineen, er av betydning for hvordan traineene erfarte veiledningsrelasjonen.

I Organisasjon A var det strukturerte veiledningsordninger i hvert opphold hvor leder for avdelingen hadde veiledningsansvaret. Noen veiledere var inkluderende og tok traineen med på spennende oppgaver. Dette opplevde traineene som positivt for læringsutbyttet. Magnus opplevde for eksempel veiledere som selv hadde vært traineer og dermed hadde større forutsetning for å vite hva en trainee burde inkluderes i og hvilke oppgaver som burde tildeles traineen:

*«(...) veilederen min der hadde vært tidligere trainee så han visste nøyaktig på en måte hva er det en trainee har lyst å være med på, hva er det lurt at han blir opplært i, og i og med at det var mitt første opphold og så var det veldig bra å*

*ha han der. Tok meg med på alt og liksom ga meg de utfordringene han selv skulle ønske han hadde fått eller har fått selv».*

Andre veiledere gjennomførte en mer strukturert veiledning gjennom avtalte møter. Mens både Maren og Henning har erfart at veileder har fungert mer som en støttespiller man kan henvende seg til om problemer og arbeidsmengde enn en læremester. I Organisasjon B har ikke traineenene hatt en definert og systematisk veiledningsordning bortsett fra at seksjonsleder har veiledningsansvar, og dermed ble det opp til den enkelte seksjon hvordan dette løses. Eksempelvis ble Eline tildelt en kontaktperson og Jørgen fikk en fadder som han henvendte seg til ved spørsmål som ikke var av faglig art. Som en konsekvens av dette ble seksjonsleder fremhevet som viktig for veiledning blant traineenene i Organisasjon B.

Uansett om traineen forholdt seg til en tildelt veileder eller leder for seksjonen, var det tre faktorer traineenene i begge virksomhetene hovedsakelig brukte for å karakterisere en god veileder eller sjef. Det handlet om å være tilgjengelig for traineen, å evne å se traineen selv om man var opptatt, og å være åpen for å bli stilt spørsmål. Selv om traineenene jeg intervjuet mente at veileder/sjef i stor grad oppfylte kriteriene, beskrev de fleste traineenene veiledere/sjefene som litt for lite tilgjengelige. Sonja sin uttalelse om at seksjonslederne ofte var travle, men de fleste evnet likevel å være åpen til traineens spørsmål når de først var tilgjengelige, er beskrivende for hvordan de fleste informantene opplevde veileder/sjef.

*«Det var vanskelig kanskje innimellom å treffe han fordi han bare var nesten aldri på kontoret, masse møter og i det hele tatt, men det føltes ikke noe vanskelig å stoppe ved døren hans hvis han var der, og det føltes aldri vanskelig å kunne..eller det var ikke noe vanskelig å si ting på en måte».* (Sonja)

Henning mente at en veileder var særlig viktig i startfasen i et opphold. Videre fortalte han at et opphold kunne bli bedre enn først antatt på grunn av veileder og at læringsutbyttet i et opphold til en viss grad kan tilskrives veileder. *«(...) min erfaring til nå er vel at man [...] tenker at jeg vil til den avdelingen og den avdelingen, mens læringsutbytte avhenger mye mer av den personen som har ansvaret for deg der da».* Henning mente også at dersom veileder ikke hadde tilstrekkelig med tid kunne veiledningsansvaret bli delegert til en kollega. Men da var det, i følge Ingvill, viktig at veileder evnet å følge opp det ansvaret vedkommende hadde delegert videre.

Sonja fortalte at dialogen med seksjonsleder var viktig selv som vedkommende var lite tilgjengelig da det var han eller hun som satt på beslutningsmyndigheten. Henning og Ingvill beskrev en god dialog med veileder som viktig for å kunne endre på ting, bli tildelt andre oppgaver og snakke om utvikling. Gjennom dialog med programansvarlig kan man komme med ønske om å bli utfordret på ting man ikke er god på fra før uttalte Maren. Også Ingvill trakk eksplisitt frem dialogen med mentor som en arena for å lære.

Det er altså ikke utelukkende veileder og seksjonssjef som kunne utgjøre et støttende miljø for traineene. Mentor og programansvarlig ble trukket frem som et støttende apparat blant informantene i Organisasjon A. Andre kollegaer ble beskrevet av samtlige informanter som viktige støttespillere man kunne søke hjelp hos. Eksempelvis opplevde Eline kollegaene som gode støttespillere. *«(...) jeg har knyttet personlige bånd til veldig mange andre i seksjonen. Seksjonen er jeg veldig glad i, de jeg jobber med er veldig veldig bra mennesker. Så jeg har følt at jeg har fått veldig mye støtte og lært da»*. I tillegg beskrev de fleste traineene samarbeidsklimaet blant kollegaene som viktig for arbeidshverdagen. Maren fortalte at det er givende å få til noe sammen med kollegaene og Henning sa at den mest spennende bedrift kan bli kjedelig om det ikke er et godt samhold blant kollegaene. Sonja trakk frem hvor positivt det var med samarbeid i seksjonen: *«Og så er det jo mye samarbeid og da. Vi deltar på de samme møtene, og kan sende referat ut etterpå og høre om dette er representativt for det som ble snakket om. Man jobber mye sammen og»*.

Selv med et støttende læringsmiljø, pekte likevel samtlige informanter på at det i stor grad var opp til en selv å søke den hjelpen en trengte. Rammene ligger der, men man må selv være proaktiv og gjøre programmet til det man ønsker det skal være mente Henning: *«...at rammeverket ligger der for deg og er bra, og så er det viktig at hver enkelt trainee liksom søker utfordringer (...)»* (Henning). Ingvill opplevde at hun måtte jobbe hardt for å få den opplæringen hun trengte. Hun mente at grunnet mangel på strukturert opplæring stilles det større krav til at traineen selv tar ansvar og stiller spørsmål.

Som ny opplevde Jørgen at han ikke ville stille for mange spørsmål, men heller prøve å finne ut av ting på egenhånd:

*«(...) men hvis jeg ikke klarte å på en måte punkt 1) ikke finne ut av det på egenhånd, punkt 2) om det ikke var gjort tidligere eller ikke fant ut av hvordan det var blitt gjort tidligere, så måtte jeg jo gå og spørre da. Så da var det gjerne den rekkefølgen».*

Sonja understreket at hvis man ikke stilte spørsmål så ville det bare får konsekvenser for en selv og at siden det er mye man ikke kan, har man selv ansvaret for å kjenne sine egne begrensninger. I Organisasjon B pekte traineene på at man etter hvert lærte hvem man skulle spørre om hva: seksjonsleder spør man om de mer overordnede tingene, mens andre kollegaer søker man hjelp hos når det gjelder saker på mindre overordnet nivå. Samtlige traineer i Organisasjon B fortalte at de søkte mye hjelp hos kollegaer da de opplevde dem som mer tilgjengelige enn sjefen, samtidig som de var åpne for å bli stilt spørsmål. Kristin forklarte at hun brukte kollegaer som veiledere. *«(...) jeg brukte alle i min seksjon tror jeg, som mine veiledere (...)»*. Jørgen på sin side opplevde at det var bedre å se på tidligere løsninger hvis det foreligger enn å spørre sjefen som ofte var veldig opptatt. Og så Henning i Organisasjon A sa at han først forsøkte å løse problemet på egenhånd før han spurte om hjelp for man ville være minst mulig til bry for resten av arbeidsstyrken.

#### 4.1.3 Traineegruppen

I analysen av materialet kommer det frem at informantene så på traineegruppen som et støttende miljø, selv om traineene i Organisasjon B snakket mer om traineegruppen og dens innvirkning på læring og utvikling, enn traineene i Organisasjon A. Årsaken til dette kan være at traineene i Organisasjon B hadde en større opplevelse av å være en del av en traineegruppe ettersom de var samlet på et syv måneders langt kursopphold. Til sammenlikning møttes traineegruppen i Organisasjon A på samlinger over noen dager mellom hvert opphold og til felles traineeoppgaver som var spredt ut over i traineeopplæringen.

I Organisasjon A var det samlingene som hovedsakelig var med på å skape en gruppefølelse i følge informantene. *«(...) så det var egentlig veldig godt å ha de samlingene for at faktisk vi som en gruppe følte oss litt mer som én gruppe da»* (Maren). I Organisasjon B var det særlig i forbindelse med kursoppholdet at traineene beskrev

den positive effekten tilhørighet til traineegruppen gir. Den daglige kontakten med de andre traineene i løpet av de syv månedene med kurs, bidro i følge Eline til at man fikk både et vennskapelig og et kollegialt forhold til de andre traineene. Samtlige intervjupersoner i Organisasjon B fortalte om god dynamikk og samhold i gruppen. Sonja mente at dette var viktig for læringsutbyttet, forbi man i større grad kunne lære av hverandre når det var et godt sosialt klima. Videre forklarte hun at gruppefellesskapet i traineeprogrammet var annerledes enn med gode kollegaer i en avdeling, fordi man begynte samtidig med andre som er i samme læringsfase som en selv: *«Du begynner jo samtidig med da, for min del, femten andre som er i større eller mindre grad på samme stadiet som deg selv, (...)»*. Traineegruppen i Organisasjon B er satt sammen av mennesker med ulike bakgrunner. Traineene mente at selv om de var ulike, så fant de måter å jobbe sammen på for å kunne løse de konkrete arbeidsoppgavene de fikk i kursdelen. Samtidig kom det frem at ved å være en del av en sammensatt gruppe hvor den enkeltes kompetanse er unik, ble de eksponert for andre tenkemåter og perspektiver på det de lærer.

*«Og alltid når man går ut av en forelesning eller du går ut av et besøk eller et eller annet sånt noe, så har alle forskjellige perspektiver på det som har skjedd. [...] så det er det å få alle de andres perspektiver på det man lærer hele tiden da som jeg setter veldig pris på»*. (Kristin)

Sonja beskrev traineegruppen som en gruppe hvor medlemmene er ydmyke overfor hverandre og dette gjør at man kan stille spørsmål til de andre i gruppen og i plenum og det er rom for å si det man mener. Det alltid noen som er engasjerte og stiller spørsmål når andre er slitne og ikke har kapasitet til å følge med i eksempelvis en forelesning.

## 4.2 Læring

I følge traineene handler læring om å tilegne seg ny kunnskap. Når man tilegner seg ny kunnskap kan man løse oppgaver på en ny måte, man forbedrer seg, og man kan forstå sammenhenger gjennom å sette ny kunnskap sammen med kunnskap man allerede har. Læring er etter traineenes oppfatning ikke begrenset til enten teoretisk eller praktisk kunnskap og ferdigheter, men handler om begge: *«(...) det som er bra i programmet er den der miksen av reell praksis og omfattende kurs da, som er grunnen til at jeg søkte meg til det og som også er grunnen til at jeg er fornøyd (...)»*. (Kristin)

Videre i dette underkapittelet vil jeg først beskrive hvordan traineene lærte gjennom *Formell læring* og *Uformell læring*. Underkategorien *Formell læring* kjennetegnes hovedsakelig av læringsaktiviteter som er organisert av de som er ansvarlige for traineeprogrammet. *Uformell læring* er tett knyttet til prinsippet om «learning by doing», og om å lære av hverandre. Til slutt presenterer jeg den siste underkategorien som jeg har kalt *Kontinuerlig læring*, som peker på kontinuiteten og det fremtidsrettede fokuset i traineeprogrammene.

#### 4.2.1 Formell læring

Traineene i begge bedriftene beskrev læringsaktiviteter som kan betegnes som formelle. Det var hovedsakelig aktiviteter organisert av programansvarlige som fremkom som formell læring. I Organisasjon A dreide dette seg om introduksjonskurs, samlinger, møter med veileder i starten av hvert opphold, samt fagmøter. I Organisasjon B var det hovedsakelig kursperioden på syv måneder som bidro til formell læring.

Introduksjonsprogrammet i Organisasjon A er av formell karakter da traineene gjennom organiserte aktiviteter skulle få en innføring i sentrale aspekter ved virksomheten.

Ingvill sa følgende om introduksjonsprogrammet:

*«Så jeg synes jo kanskje introduksjonsprogrammet [...] er godt gjennomtenkt, det er en passe blanding av det å sitte i ro og høre på noen andre og å gjøre noe faglig mer sånn interaktivt i form av case. [...] (...) ingen av de stedene jeg har vært har hatt like bra opplæring, i hvert fall i starten, som i mitt introduksjonsprogram, (...)».*

I Organisasjon A ble det før starten av hvert opphold arrangert et møte med veileder for en gjennomgang av forventninger og arbeidsoppgaver for det kommende oppholdet. For to av traineene var denne forventningssamtalen et viktig element i en ideell opplæring. Selv om jobben i en avdeling/seksjon i all hovedsak kjennetegnes av uformell læring og at dette opplevdes som positivt hos samtlige traineer, fremkom det likevel blant traineene i Organisasjon A at det i enkelte tilfeller var hensiktsmessig med en formell teoretisk innføring i programmer, systemer og strukturer før man startet å jobbe. Maren sa det slik: *«Mens andre steder så må du faktisk få en opplæring i systemer og strukturer for å i det hele tatt klare å produsere».*

Samlingene i Organisasjon A er organisert med et forhåndsbestemt program og innhold og blir dermed en kilde til formell læring. I følge traineene ble samlingene kjennetegnet av praktiske oppgaver, noe som gjorde det enklere å implementere det de lærte på samlingene i arbeidshverdagen. Magnus sa følgende om en samling om teamarbeid:

*«For eksempel det med teamarbeid det har vært veldig sånn håndfast, da har vi gjort øvelser, praktiske øvelser, det har liksom ikke vært..det har så vidt vært en slide eller et ord som har blitt skrevet, kun praktisk og sånn. Det ligger jo i sin natur at det er noe du lettere kan ta med hjem da».*

Likevel opplevde traineene at innholdet på samlingene ofte kunne være vanskelige å koble til jobben i avdelingene da ikke alle temaene var direkte overførbare til situasjoner i avdelingene. Maren indikerte at samlingene til tider kunne være for organiserte og teoritunge: *«(...) noen av de [samlingene] ble litt sånn stivt på en måte».* Videre fortalte Maren at opplæring som innebar å sette seg inn i dokumenter og å gjennomføre e-læringskurs hvor man var uten forutsetninger for å skjønne prosessen som ble forklart fordi man ikke hadde erfaring med systemet, gav lite læringsutbytte. Dette er elementer ved traineeopplæringen som kan identifiseres som passiv læring. Organiserte fagmøter, som kan karakteriseres som en annen form for formell læring, kunne etter Maren sin oppfatning være en kilde til læring, men læringsutbyttet her var avhengig av formidlingsevnene til vedkommende som presenterte fagområdet sitt. I tillegg opplevde traineene å få konkrete tilbakemeldinger på gitte ferdigheter på samlingene og to av traineene skulle gjerne sett at det var mer konstruktive tilbakemeldinger i resten av traineeoppholdet også.

Det syv måneders lange kursoppholdet var hovedsakelig det som utgjorde den formelle læringen i Organisasjon B. Kurset var planlagt med temaer og ferdigheter som skulle gjennomgås og læres gjennom fagdager, reiser, språkundervisning og lesing på egenhånd. Kristin sa følgende om kurset: *«Så det kan kanskje av og til virke litt sånn stillestående, men det er jo ikke det heller egentlig, for det er så mye variasjon.»* Eline fortalte at det i traineeprogrammet var mer kursbasert læring enn i en ordinær opplæring grunnet kursoppholdet på syv måneder. Dette gjorde at hun opplevde at det var veldig mye fokus på læring. Sonja hadde en forventning om at man kunne lene seg litt tilbake på kurs, men i realiteten opplevde hun at det alltid var masse informasjon å ta til seg, det var mange som krevde noe av en og det var mye egenarbeid. Men samtidig opplevde samtlige traineer det som litt passivt å sitte å høre på forelesning en hel dag samtidig



som de skulle lære så mye som mulig. Eline sa: «*Man sitter [på kurs] og tar i mot, noen snakker til deg om noe så skal du prøve å ta med deg så mye av det som du kan, (...)».*

Sonja opplevde dessuten de forhåndsbestemte læringstidspunktene på kurs som frustrerende:

*«Mens her har vi ingen kontroll over i tiden vår i det hele tatt, så det er litt frustrerende tidvis fordi i hvert fall når man sitter i møter og bare vet at dette er kjempespennende jeg er i utgangspunktet dødsinteressert i det, men nå har jeg ikke noe mer konsentrasjon igjen».*

Hvor godt læringsutbytte ble på kurs avhengte mye av den som foreleste mente Kristin. Læringsutbyttet av reiser, fagdager og bedriftsbesøk ble også større dersom de eksterne aktørene evnet å tilpasse innholdet til traineegruppen fortalte hun videre. I forkant av praksisen i seksjonene deltok traineene på kurs i saksbehandling og formelle verktøy. I følge Eline opplevdes denne type kurs som lite hensiktsmessig dersom det var en annen praksis som ble gjennomført i seksjonen man ble utplassert i.

Noen av fagdagene og turene i kursperioden ble planlagt og gjennomført i regi av traineene. Det faglige utbyttet av fagdagene var avhengig av om traineene hadde forstått oppgaven og om de eksterne personene man hadde hentet inn innehadde relevant kunnskap om temaet mente Kristin. To av traineene pekte på at det i planlegging og gjennomføring av fagdagene var viktig å variere for å unngå en stillestående opplevelse av det å være på kurs. Jørgen fortalte:

*«(...) og så prøvde vi å veksle litt på formatet da at det ikke ble sånn bare power point-forelesning, men også at vi lagde en paneldebatt da så vi inviterte tre organisasjoner [...] og fikk i gang en debatt mellom dem, (...)».*

Traineene opplevde at de lærte mye av å planlegge og å ha ansvaret for gjennomføring av fagdager og tjenestereiser.

Selv om det hovedsakelig er kursoppholdet som bidro til formell læring i Organisasjon B, var det elementer ved jobben i seksjonene som også gjorde læringen formell. Eksempelvis forklarte Sonja at det kunne ligge mye læring i konkrete tilbakemeldinger på skriftlige dokumenter som traineene hadde utformet. Jørgen opplevde det som særlig lærerikt å få konstruktive tilbakemelding fra en profesjonell på hvordan man presenterte og holdt foredrag. Underveis i jobben i seksjonen ble det også gjennomført tre evalueringssamtaler med traineen og seksjonsleder. Disse samtalene opplevdes som skjematisk og standardisert av noen av traineene, da de ble vurdert og rangert på ulike

variabler. For eksempel gav Eline og Sonja uttrykk for at traineene med fordel kunne vært mer delaktige i evalueringssamtalen.

#### 4.2.2 Uformell læring

I begge organisasjonene kjennetegnes opplæringen i jobben de skulle gjøre i avdelingen/seksjonen av at de lærte mens de utførte arbeidsoppgavene - «learning by doing». Denne delen av opplæringen besto i å jobbe med arbeidsoppgaver uten systematiske opplæringsrammer. Samtlige traineer opplevde det som positivt at opplæringen innebar å løse reelle arbeidsoppgaver. «Jeg vil jo si at liksom det jeg husker mest og lærte mest av er jo de, kall det vanlige arbeidsoppgavene da» sa Henning og understreket at det derfor var viktig å bli tildelt reelle oppgaver fra starten av. Eksempelvis fortalte han følgende om et krevende opphold:

*«(...) da kunne de kanskje liksom satt meg til de første to-tre månedene å lese en bok fra BI, men isteden for så gjorde jeg vel en sak, en reell sak sammen med en mer erfaren kollega, og så begynte jeg å få mer sånn.. nå kan du prøve på egenhånd og så har vi bare på en måte kjappe møter hele veien hvor du får tilbakemeldinger (...).» (Henning)*

Den korte tiden i hvert opphold gjorde det mest hensiktsmessig å bli kastet rett inn i arbeidsoppgavene mente Maren, og Magnus var tydelig på at gjennom å jobbe lærte man mye mer enn hva man gjorde på skolen. Kristin understreket også at «(...) du kan lære en del om ting i teorien, men det er først ved å gjøre det i praksis at man lærer (...).»

Selv om det i hovedsak opplevdes som positivt blant traineene å lære av å løse arbeidsoppgaver, ville dette også avhenge av stillingens natur mente noen av traineene i Organisasjon A. I prosjektbaserte stillinger og stillinger hvor arbeidsoppgavene handlet om å lage presentasjoner, var det hensiktsmessig å jobbe selvstendig fra dag én, mens i andre stillinger kunne det være hensiktsmessig med mer formell eller systematisk opplæring.

*«(...) jeg vil si at det kanskje er noen stillinger som man kanskje har bedre muligheter for å sette sammen et systematisk opplæringsprogram enn andre stillinger fordi at noen stillingsbeskrivelser er gjerne rett og slett mer tydeligere og gjerne fastsatt enn andre ikke sant, det går jo på en måte på stillingens natur». (Ingvill)*

Både Jørgen og Kristin i Organisasjon B mente at opplæringen i seksjonen var mye det samme som opplæring i en hvilken som helst annen virksomhet.

Eline i Organisasjon B opplevde det som vanskelig å sette ord på hva man lærte, men gjennom å løse oppgaver, overhøre samtaler og delta på møter lærte man masse om hvordan man skulle løse oppgaver og hvordan arbeidspraksisen i seksjonen var mente hun:

*«(...) i seksjon så var det learning by doing i stor grad og man lærte av det å bare overhøre samtaler, men lærte av å være med på møter, og være der det skjer. Det er jo helt åpenbart at der lærer man masse, uten at man kanskje konkret formulerer det sånn i dag lærte jeg det».*

Ingvill mente også at ved å observere andre i deres jobbpraksis lærte man mye faglig. Også Magnus fortalte at det lå mye læring i det å observere hvordan ledere og kollegaer tenker og diskuterer i møtevirksomhet, og Jørgen fortalte at han gjennom observasjon av lederne sine lærte hvordan han kunne prioritere i arbeidshverdagen, samt hvordan man kunne snakke og formulere seg.

Den uformelle læringen handlet også om å lære av andre traineer og kollegaer. I diskusjoner med andre traineer kunne man dele erfaringer om oppholdene og lære:

*«Så det å sparre om problemstillinger man står ovenfor eller fortelle om den hverdagen man har og så høre om hvordan de hadde det gjorde at man kanskje så sin egen hverdag i litt nye øyne også. Og hvis man var usikker på ting og sånn så kunne man liksom ha noen å sparre med da». (Maren)*

Traineeenes og kollegaenes ulike bakgrunner gjorde at de kan supplerer hverandre i arbeidshverdagen fortalte Kristin. Slik kunne man unngå konformitet noe som kan være realiteten i en jobb der de fleste har lik bakgrunn mente hun.

*«Andre steder så har man og basert på fagbakgrunn og interesser, tendens til å gå seg fast i litt sånn samme spor da, at du omgir deg med de samme menneskene som mener det samme og gjør det samme og har samme tankesett som deg. Men jeg tror det der å få de der nye perspektivene på ting og bli litt utfordret fra alle kanter da fra kursets del, er veldig lærerikt. Møte andre mennesker med andre perspektiver». (Kristin)*

I tillegg kom det frem at traineene har lært å trekke på andres kompetanse og spør andre om hjelp når man selv står fast, noe Ingvill forklarer på følgende måte:

*«(...) men jeg har nok virkelig måtte ty til hjelp fra andre da og få folk til å forklare og stille spørsmål og sånn. Så den prosessen så har jeg virkelig lært hvordan det er å trekke på andres kompetanse da og stjele av deres tid (...)».*

Traineeene i Organisasjon B fortalte at man i jobben i seksjonen fant ut av hvem man kunne spørre om hva og man opprettet relasjoner til personer man kunne lære av.

*«(...) du vet at man har noen i seksjonen som er veldig god på det, vi har noen som er god på det, og noen har erfaring fra det og sånn så blir det til at du finner noen du går godt overens med og som du vet du kan gå til (...). [...] Og så handler det jo kanskje litt om å prøve å tenke på hvem man spør om ulike ting da, du trenger ikke gå med små praktiske ting til seksjonslederen din, du kan kanskje prøve ta mer av de faglige». (Kristin)*

Samtlige traineer pekte på at man kunne drøfte arbeidsoppgaver og andre utfordringer med vedkommende som hadde tildelt oppgaven eller andre rådgivere/saksbehandlere. På den andre siden var Jørgen litt ambivalent til å søke hjelp hos andre. *«Og så vil man ikke være den irriterende fyren som spør om ting hele tiden, men samtidig må du jo stille spørsmål for å komme deg videre og sånn, så det var litt sånn ambivalent».* Noen av traineeene i Organisasjon B fortalte at traineegruppen også kunne hjelpe i utfordringer man sto overfor i jobben i seksjonen, da andre kunne ha opplevd liknende problemer. Sonja forklarte:

*«Så du har en sånn ressursgruppe og hvis man har spørsmål som man kanskje egentlig har stilt én gang hos en kollega så vil man ikke spørre en gang til, men man er ikke helt sikker eller man lurer på noe som føles for banalt å spørre noen kollegaer om, så kan man spørre den gjengen her da.»*

Det fremsto som viktig for alle traineeene i Organisasjon B å lære av hverandre og det syv måneder lange kurset var en kilde til mange uformelle læringssituasjoner. I hovedsak karakteriseres denne uformelle læringen av at traineeene lærte av hverandre gjennom uformelle møter i eksempelvis pauser mellom forelesninger, ved kaffeautomaten og på facebook-gruppen deres, men også gjennom spørsmål som ble stilt i for eksempel forelesning.

#### 4.2.3 Kontinuerlig læring

Begge traineeprogrammene har i større eller mindre grad en kontinuitet. Dette innebærer at det er en indre sammenheng gjennom programmet, samt at traineeene kan identifisere nytten av programmet for videre karriere. Parallelt med de formelle og uformelle læringsaktivitetene, har traineeene klart å finne sin plass i virksomheten og har

utviklet seg personlig på mange områder. Dette kan ses som en del av den kontinuerlige læringen og vil bli tematisert til slutt i denne underkategorien.

Traineeene mente at lengden på arbeidsperiodene i avdelingene og i seksjonen var hensiktsmessig for en kontinuerlig læringsprosess. I Organisasjon A mente traineeene at det var de relativt korte oppholdene og de mange rotasjonene i traineeprogrammet som gav dem muligheten til å bli kjent med mange områder i bedriften og som da sørget for at det alltid var noe å lære. Maren beskrev traineeoppholdet slik: *«(...) det er jo egentlig bare en kontinuerlig læringsprosess»*. En arbeidsperiode på ti måneder i én seksjon opplevde traineeene i Organisasjon B som riktig lengde for å kunne lære mest mulig.

*«Vi har jo ti måneder og det tror jeg er veldig bra, for det tar lang tid å sette seg inn i oppgavene og man kommer borti mye over lengre tid så jeg tror nettopp det der med at man har såpass lang tid tror jeg er veldig avgjørende [...] da kommer man borti mange deler av organisasjonen.»* (Kristin)

Lengden på arbeidspraksisen i seksjonen var også medvirkende til at traineeene opplevde å fungere som en vanlig arbeidstaker. Hadde de redusert lengden på jobben i seksjonen eller organisert traineeprogrammet med kurs og jobb parallelt hadde dette gått på bekostning av det å fungere som en ordinær arbeidstaker mente traineeene. Slik traineeprogrammet var med separat jobb og kurs, hadde det i følge traineeene en kontinuerlig dimensjon ved at de kunne være dedikerte til arbeidsoppgavene enten på jobb eller på kurs. Jobben i seksjonen fungerer også som et fundament for å forstå det som skal læres på kurs og bidrar dermed til programmets kontinuitet:

*«(...) derfor tror jeg det er utrolig nyttig å ha jobbet et år i en seksjon før du tar det kurset her fordi du skjønner litt hva slags type kunnskap du har bruk for i relevante virksomheter og hvorfor du har bruk for den og hva du skal bruke den til»*. (Kristin).

Som et alternativ til slik traineeprogrammet er organisert i dag, foreslo den ene traineen å arrangere kursdager parallelt med jobben i seksjonen, men hun presiserte samtidig at det ikke måtte gå bekostning av den jobben man var satt til i seksjonen.

Selv om traineeene i Organisasjon A anså lengden på oppholdene i avdelingene som hensiktsmessig for en kontinuerlig læringsprosess, er det andre elementer som kan ha bidratt til at traineeprogrammet mistet litt av sin kontinuitet. Samlingene var som regel ikke direkte overførbare til jobbhverdagen mente traineeene og bidro dermed ikke med å knytte programmet sammen: *«De synes jeg kanskje ikke vi klarte å knytte så mye til*

*arbeidshverdagen, jeg synes det var mer sånn at det var noe som var i tillegg da»* sa Maren om samlingene. Henning hevdet at det er viktig for de som har ansvaret for traineeprogrammet å tenke gjennom hvilken rolle samlingene spiller på kort sikt. Med dette impliserte han at traineeprogrammet kunne hatt mer kontinuitet dersom samlingene var bedre knyttet til traineeprogrammet som helhet. På den andre siden opplevde Ingvill at samlingene bidro til en kontinuitet i programmet ved at de fungerte som et pusterom og en naturlig overgang til neste rotasjon. Om ønskelig kunne programmet også gjøres mindre sammenhengende ved at traineen selv søkte seg til opphold av ulike karakterer mente hun.

Det fremkommer i intervjuene at traineene i Organisasjon B opplevde en sammenheng mellom programmet og fremtidig karriere i større grad enn i Organisasjon A. Bakgrunnen for denne fortolkningen er traineenes beskrivelser av hvordan traineeprogrammet legger føringer for videre yrkeskarriere. Det er hovedsakelig den enkeltes opplevelse av samlingene som bidrar til i hvilken grad traineeprogrammet i Organisasjon A opplevdes som sammenhengende med videre karriere. Eksempelvis beskrev Henning samlingene, og andre traineeoppgaver, som mer fremtidsrettet enn jobben man gjorde i de ulike områdene i virksomheten. Dermed har samlingene større verdi for senere karriere og bidrar til å skape en sammenheng mellom traineeopplæringen og videre yrkeskarriere. Traineene eksemplifiserte kontinuiteten mellom traineeprogrammet og fremtidig karriere ved å trekke frem ledelse. Selv om ledelse var et tema på samling vil ledelse kunne være mer aktuelt på et senere tidspunkt i karrieren fordi traineene, som ble ansett som ledertalenter, hadde få eller ingen muligheter til å opparbeide seg ledererfaring gjennom traineeprogrammet.

*«(...) hvis ikke det er noe du får brukt i hverdagen din med en gang så kan ting liksom svinne litt hen. Så sånn sett så kan man jo si at liksom for eksempel ledelse på et så tidlig stadium kanskje ikke er det mest matnyttige. [...]. (...) det er spennende å få et lite innblikk i det, men jeg husker jo ikke all verden to år senere eller kanskje fem år senere når det blir aktuelt da å bruke det mer konkret». (Henning)*

Når man som trainee og fremtidig ledertalent ikke fikk muligheten til å tilegne seg ledererfaring, ble sammenhengen mellom traineeprogrammet og videre karriere etter fullført program redusert mente Ingvill. Ved å være mer bevisst på hva traineen er god på etter å ha fullført programmet kan kontinuiteten mellom programmet og videre karriere bli tydeligere uttrykket hun, samtidig som hun også etterlyste stillinger som var

mer direkte egnet for traineer som hadde fullført traineeprogrammet. Også Sonja i Organisasjon B pekte på at det kunne vært mer helhet i programmet dersom man hadde hatt en litt klarere formening om hva man ville at traineene skulle sitte igjen med etter kurset. Hun mente at slik kurset er per i dag så favner det litt av alt, det er «(...) *hverken fugl eller fisk*» (Sonja). På den andre siden hadde Kristin en annen formening om kurset: «*Men dette kurset skiller seg jo veldig vil jeg si, fordi det er så skreddersydd og så veldig fokusert på å gjøre oss klare for den rollen vi skal ta om et år når vil skal ut og jobbe (...)*». Etter kurset vil en periode på tre måneder med jobb i en ny seksjon som har direkte tilknytning til jobben traineene skal tiltre etter fullført traineeprogram, bidra til kontinuitet mellom traineepplæringen og yrkeskarriere mente traineene.

Som en del av den kontinuerlige læringsprosessen traineene opplevde, beskrev de hvordan de har utviklet seg personlig parallelt med den faglige utviklingen. I hovedsak mente traineene at de gjennom traineepholdet har blitt tryggere på seg selv. I Organisasjon A var det en felles oppfatning om at man sitter igjen med en følelse av å ha mestret oppgaver, og dette styrker troen på at man klarer å levere. På bakgrunn av erfaringer og økt trygghet på seg selv blir man mer initiativrik og utfordringene kan bli større uten å føles uoverkommelige. Samtidig opplevde to av traineene at de har blitt tryggere på å spørre om hjelp ved utfordrende arbeidsoppgaver. Maren og Ingvill pekte på at samlingene kunne bidra til personlig utvikling ved at man fikk et større innblikk i hvem man er og hvordan man kan forbedre seg. Henning og Magnus opplevde at traineepholdet har bidratt til at man har funnet sin plass i virksomheten fordi man har fått prøvd seg på mange ulike arbeidsoppgaver og dermed funnet ut av hva man trives best med.

Jørgen og Sonja i Organisasjon B opplevde at de i større grad tør å si hva de mener og snakke i forsamlinger. Sonja har også fått mer tillit til seg selv om at hun kan håndtere mange arbeidsoppgaver samtidig og gjennomføre oppgaver på sparket. Eline har lært hvordan hun best mulig forholder seg til mennesker som oppleves som ulik en selv, og gjennom det har hun blitt mer åpen til andre og ser andres positive egenskaper. Kristin har blitt bedre på å ta ting som det kommer uten å kunne være forberedt på forhånd.



## 4.3 Kunnskap

Hovedkategorien om kunnskap vil jeg dele inn i underkategoriene *Kunnskapsformer* og *Kunnskapsoverføring*. Underkategorien *Kunnskapsformer* favner bredt, men handler i stor grad om at traineen på bakgrunn av den kunnskapen vedkommende opparbeidet seg om nettverk og om hele virksomhetens spekter, kan karakteriseres som en generalist. Sagt med andre ord: ekspert på å være potet. Underkategorien *Kunnskapsoverføring* handler om hvordan og hvilken kunnskap traineene overførte henholdsvis fra utdanning til traineeopplæring og fra traineeprogrammet til videre jobb.

### 4.3.1 Kunnskapsformer

I intervjuene hadde alle informantene vanskeligheter med å peke på hva de helt konkret har lært gjennom traineeopplæringen. Flere ganger kom traineene med utsagn som «(...) og det er det jo mye læring i», uten å beskrive konkret hva de har lært. Eksempelvis uttalte Maren: *«Men man har jo fått masse kunnskap som man bruker, men man ser det kanskje ikke så tydelig da for det at det er så selvsagt»*, mens Magnus sa *«(...) det er nok ting jeg plukker opp som ligger bak og kverner i hodet og så skjer det sikkert på automatikk når jeg gjør en oppgave eller leverer fra meg noe»*.

Likevel kunne traineene peke på noen mer spesifikke kunnskapselementer de har lært gjennom programmet. Dette handlet for det første om konkret fagkunnskap og organisasjonsspesifikk kunnskap. For eksempel forklarte traineene i Organisasjon B at jobben i seksjonene det første året i programmet har bidratt til økt kunnskap om arbeidsmetodikken i organisasjonen og hvordan saker avgjøres: hvordan er fremgangsmåten, hvordan skal ting faktisk gjøres, hva er forventet av en oppgave.

*«(...) jeg tenker jo mye av det jeg lærte sånn i det første året mitt i seksjonen det gikk veldig på hvordan er man en saksbehandler, hvordan fungerer hele dette byråkratisystemet da, hva er viktigheten av personlige relasjoner, hva er de formelle linjene, hvordan behandle saker, hva er liksom den riktige måten å gjøre ting på og hvordan skjer ting faktisk».* (Eline)

Traineene trakk også frem at de har lært mer generisk kunnskap som kommunikasjon og samarbeid, om det å lage og holde presentasjoner, mediehåndtering, politisk forståelse, hvordan man skal utforme ulike typer skriftlige produkter og prosjektprosesser. Om det å jobbe med prosjektoppgaver med reelle oppgaver i virksomheten sa Maren følgende: *«Så der lærte vi for det første mye fag om virksomheten og om en konkret*



*problemstilling, men vi lærte også mye om å jobbe i team og også det å presentere et budskap (...)*». Et annet eksempel på mer konkrete generiske kunnskaper blir trukket frem av Maren, Magnus og Jørgen som gjennom sine veiledere har fått økt kunnskap om effektive arbeidsmåter og hvordan man kan prioritere i arbeidshverdagen. Eline og Sonja var også eksplisitt på at de har fått kunnskaper om hvilken rolle man har i virksomheten.

#### 4.3.1.1 Ekspert på å være potet

Samtlige informanter fortalte at traineeprogrammet har gitt dem en overordnet forståelse for virksomheten og dens ulike aspekter, samt hvilke dilemmaer virksomheten står overfor. Gjennom programmet har de fått prøvd seg på mange ulike oppgaver og traineene kan beskrives som noen som *«(...) kan litt om mye, men ikke så mye om noen ting»* (Henning). Traineene opparbeidet seg med andre ord generalistkunnskap og i følge Henning er det slik det bør være: *«Traineeprogrammet skal jo være for de som er litt sånn poteter og er litt nysgjerrige på nye ting da»*. Som trainee blir man ikke spesialisert i ett fagfelt, men lærer mye om en hel virksomhet og hvordan de ulike avdelingene i virksomheten er avgjørende for hverandre. Man forstår hele systemet og dets kompleksitet og ikke bare den enkelte avdelingen. Også i kursperioden skiftes det raskt fra ett tema til et annet, noe som styrker breddekunnskapen mer enn dybdekunnskapen forklarte traineene: *«(...) jeg føler at jeg har fått innblikk i utfordringer på hvert område, men jeg har ikke hatt muligheten til å gå inn i dybden i det»* (Jørgen). Selv om to av traineene i Organisasjon B gav uttrykk for at kursinnholdet var så omfattende at det var få muligheter til å sette seg dypere inn i materien, gav traineene i denne virksomheten hovedsakelig uttrykk for at selv om de opparbeidet seg breddekunnskap, så hadde de anledning til å fordype seg i aktuelle problemstillinger. Årsaken til dette var i følge informantene at kurset er utarbeidet spesifikt for denne traineegruppen og arbeidsoppgavene de skal jobbe med. Det at de ikke opparbeidet seg dybdekunnskap om ulike temaer er nettopp det som skiller dem fra andre spesialiserte ansatte mente traineene. Selv om de ikke har fått faglig dybdekunnskap har de fått mye kunnskap om ulike måter å jobbe på og hvordan de kan sette seg inn i problemstillinger raskt. Maren sa *«Det er veldig få som vet så mye om bredden på [organisasjonen] som vi og ikke minst evnen man har opparbeidet seg til å bare sette seg inn i nye problemstillinger og hoppe litt inn i ting (...)*». Ingvill pekte på at det å få det overordnede blikket er noe som er unikt for traineen og ikke noe som kan

opparbeides gjennom en ordinær stilling. Dette gjør det lettere å se hvilken rolle ens egen jobb utgjør i virksomheten. Ingvill sa det slik:

*«(...) det er i hvert fall lettere for meg å forstå mer sånn strategi og hvilken retning bedriften skal gå og så videre etter å ha vært rundt og fått en overordnet forståelse, sånn at jeg hele tiden kan skjønne hva er målet med min jobb da, sånn at jeg ikke bare er fokusert på akkurat den konkrete lille tingen jeg gjør, men at jeg liksom får en bedre forståelse for hvorfor vi gjør det sånn, litt mer fra et overordnet perspektiv».*

Samtidig møtte traineene også mange interne og eksterne aktører og næringer som de mente er avgjørende å ha kjennskap til. Nettverket de opparbeidet seg i traineeperioden og kunnskaper om hvordan de skal anvende nettverket er også en del av traineenes breddekunnskap i begge virksomhetene. Samtlige traineer i Organisasjon A fremmet nettverker de fikk gjennom å være trainee som uvurderlig og Maren fortalte: *«(...) det er veldig sjelden du senere i livet kan få en mulighet til å bli kjent med så mange mennesker som kan så mye da, så det er helt uvurderlig».* Nettverket en trainee opparbeidet seg er ulikt fra en ordinær ansatt som i stor grad er begrenset til kollegaene i én avdeling i bedriften. Nettverket kan brukes til å kontakte de riktige menneskene i de riktige settingene. Gjennom en oversikt over hvem som er hvor i bedriften vet man hvem man skal kontakte og hvordan man skal selge inn et budskap i en gitt avdeling. Også traineene i Organisasjon B fortalte at de har opparbeidet seg en oversikt over nettverket i hele organisasjonen og de vet hvem de kan kontakte. Samtidig har også kursperioden bidratt til et utvidet nettverk gjennom møter med eksterne aktører på reiser og i undervisningssammenheng. Gjennom traineeprogrammet forklarte traineene at de lærte å se virksomheten utenfra samtidig som de lærte å kjenne organisasjonen på innsiden. Alt dette kan bidra til økt troverdighet og legitimitet når de senere skal møte norske og utenlandske aktører mente traineene.

*«(...) det at vi eksponeres for så mange ulike organisasjoner at når vi kommer ut og kan si «ja jeg møtte med de da og da» eller «jeg har vært på Svalbard» eller «ja jeg har snakket med den og den representanten for den og den fagforeningen», at det vil være med på å gi det vi sier etterpå en slags legitimitet og en slags tyngde». (Sonja)*

Siden det er mye en trainee ikke vet, ligger nøkkelen i å vite hvor de kan finne den kunnskapen de har behov for, og om traineene kommer opp i en situasjon har de personer å kontakte direkte eller vet hvor de kan søke den informasjonen de trenger.

*«(...) poenget er ikke at vi skal memorere hele pensum, men at vi skal ha en oversikt over hvilke aktører som rører seg i de ulike sfærene og at vi skal kunne*

*vite hvor vi skal gå for å få mer informasjon. [...] Og jeg har møtt de, og jeg har enten en direkte person å ta kontakt med eller bare liksom at jeg vet hvor jeg kan finne ut mer (...)*». (Sonja)

Ved at traineen har lært hvem man skal kontakte for å finne informasjon kan nettverket brukes til videre læring. Samtidig fortalte Ingvill at de gjennom nettverket også får nye perspektiv på ting og dermed lærer mer:

*«(...) nettverket det kan man og bruke til læring fordi at du for det første så lærer du hvem er det jeg kan snakke med hvis jeg lurer på dette spørsmålet, du har liksom et kart i hodet sånn at du lettere får hjelp til det du vil da, samtidig når du snakker med folk fra ulike enheter så får du ulike perspektiv på ting. Det er veldig nyttig når du ikke selv..når du liksom bare går inn i din egen verden, eller de nærmeste kollegaene rundt de..»*

#### 4.3.2 Kunnskapsoverføring

Underkategorien *Kunnskapsoverføring* handler om hvordan traineene selv mente de overførte kunnskap fra tidligere utdanning til traineestillingen, og fra samlinger/kurs i traineeprogrammet til arbeidet i avdelinger/seksjoner, samt hvordan traineene så for seg at de skal bruke kunnskapen fra traineopplæringen i fremtidig yrkeskarriere.

Traineene mente det er varierende hvor mye kunnskap de overførte fra utdanningen til traineopplæringen, men de fikk i større eller mindre grad anvendt kunnskapen fra utdannelsen i traineeprogrammet. Traineene påpekte at noen utdannelser var relativt direkte anvendbare, mens andre utdannelser fungerte mer som et fundament og forståelse for arbeidssituasjonen hevdet de.

*«(...) studietiden er jo naturlig nok veldig teoretisk. Mange klager jo over at liksom universiteter og sånn at det blir veldig teoretisk og veldig lite relatert til liksom det virkelige liv da, men jeg tenker at det har jo en funksjon det, du får et eller annet sånn fundament da. Du lærer noen grunnleggende teorier og du lærer liksom hvorfor det er som det er»*. (Henning)

Mange har også erfart at studiene hadde mye fokus på teori og at det er mange forhold som vektlegges i den praktiske jobbhverdagen om ikke reflekteres i utdanningen.

Magnus som har økonomiutdanning la det frem slik:

*«(...) i virkeligheten så er det jo klart det er mye mer intrikat først og fremst, altså en balanse er ikke bare..det går ikke så enkelt i null da som det gjør i boken. Og så er det jo så mye annet som spiller inn i forhold til marked og liksom makroøkonomi som ikke nødvendigvis blir vektlagt på skolen, men som egentlig er alfa omega i virkeligheten»*.

Ingvill fortalte at hun overførte den analytiske tankegangen hun lærte i utdanningen til problemstillinger i jobben. Også Maren fortalte at det å studere har bidratt til en metodikk for å kjapt sette seg inn i kjernen av arbeidsoppgaver som skal utføres, men at det var vanskelig å sette fingeren på det man har lært i studietiden for det oppleves så selvsagt.

Samlingene i Organisasjon A hadde som hensikt å utfordre traineene på et mer personlig plan, men traineene opplevde at det til tider kunne være utfordrende å se sammenhengene mellom samlingene og den faktiske jobbhverdagen. Traineene i Organisasjon B opplevde at kursdeltakelse var nyttig for deres fremtidige yrkeskarriere selv om det til tider kunne være utfordrende å se relevansen i det de lærte på kurs.

I hovedsak opplevde traineene i Organisasjon A samlingene slik som Magnus beskrev dem:

*«Det har vært ganske varierende grad på disse samlingene. Noen har vært veldig bra og noen har vært dårlige. Hvorfor de har vært bra har jo vært at det har vært litt håndfast innhold da, type gjerne tankeprosesser eller litt sånn road maps på noen prosesser som er lurt å gjøre. Som er veldig enkelt å ta med seg inn i hverdagen da (...).» (Magnus)*

Samlingen som handlet om kommunikasjon ble særlig trukket frem som direkte overførbart til arbeidshverdagen av traineene i Organisasjon A. De konstruktive tilbakemeldingene om hvordan man tar seg på en scene opplevde traineene som viktig lærdom. Denne lærdommen anvendte de senere i jobben når det var aktuelt å presentere et budskap eller stå på en scene forklarte de. For eksempel sa Ingvill følgende om hvordan hun brukte det hun lærte på kommunikasjonssamlingen:

*«Så de gangene etter det når jeg skulle holde en presentasjon så er det jo klart at da husker man jo på at jeg tenderer til å snakke for fort og har en ustødig stemme så jeg må begynne å få litt mer ro for eksempel og ikke bevege på hodet mitt».*

For traineene i Organisasjon B opplevdes kursdeltakelse som matnyttig for videre arbeid, både i traineeprogrammet og i fremtidig yrke. De mente at de gjennom kurset opparbeidet en kunnskapsbase som de kan friske opp igjen når det blir aktuelt. Kristin sa følgende om kurset: *«At vi innenfor alle felt vi kan komme borti får noen sånne grunnleggende forståelser og knagger å henge det på når du kommer ut i seksjonen tror*

*jeg kanskje vil være veldig nyttig».* I tillegg ble de presentert for dilemmaer og motargumenter som de må klare å overføre til aktuelle situasjoner senere i arbeidslivet. Samtidig forklarte de at de måtte gjøre kontinuerlige vurderinger på hva som er relevant og nyttig for den jobben de skal gjøre videre. Traineeene fortalte at kurset også har bidratt til erfaring med planlegging, kunnskap som de i høyeste grad mener kan overføres til deres fremtidige jobb som vil innebære mye planlegging. Kun én av traineeene i Organisasjon B, Jørgen nyanserte overføringsmulighetene fra kurs til jobb ved at han fortalte at han var usikker på hvor mye han kommer til å evne å hente frem igjen i fremtidige situasjoner: *«(...) litt usikker på hvor mye av det som kommer til å sitte når jeg er ute og skal snakke med utenlandske kontakter om det vi gjør i Norge (...).».*

Samtlige traineer i Organisasjon B opplevde at en periode på ti måneder som trainee i en seksjon var passelig lengde. På grunn av lengden kunne man anvende det man lærte underveis og ikke bare lære nye ting forklarte Sonja:

*«(...) jeg tror nok det er fint at det er litt lengde på det for å rekke å få inn den..ikke bare at man kommer dit at man skjønner det, men at man har nok tid til å utføre og utføre det man har lært».*

Flere av traineeene beskrev hvordan de tok med seg det de hadde lært fra oppholdet i en avdeling til neste opphold. Eksempelvis forklarte Magnus at man som trainee fikk muligheten til å se eksempler på veldig gode arbeidspraksiser i en avdeling som man kunne ta det med seg videre til neste avdeling og videre i karrieren. Ingvill erfarte i sitt første opphold at det var viktig for henne med konkrete tilbakemeldinger, dermed jobbet hun aktivt med å få ledere og kollegaer til å gi tilbakemeldinger på hennes arbeid i de senere oppholdene.

Selv om kunnskapen traineeene fikk presentert i traineeopplæringen stort sett ble beskrevet som nyttig og relevant, kom det i intervjuene også frem eksempler på situasjoner hvor dette ikke var tilfellet. Ingvill fortalte for eksempel om en situasjon da hun ikke lyktes i å overføre kunnskap fra en lærings situasjon til en aktuell situasjon i avdelingen på et senere tidspunkt. Hun opplevde i dette tilfellet at læringsprosessen var så oppstykket at hun ikke så sammenhengene når hun faktisk skulle anvende kunnskapen. I seksjonen Eline var utplassert i opplevde hun et gap mellom slik prosedyrene og arbeidsmåtene ble beskrevet i teorien og slik det faktisk ble gjort, noe

som gjorde det forvirrende og utfordrende å overføre den teoretiske kunnskapen til arbeidspraksisen. Samtidig erfarte hun også noe hun beskriver som mindre bra lederskap. Denne opplevelsen snudde hun imidlertid til en læringssituasjon og fortalte at hun i sin fremtidige arbeidskarriere kommer til å være bevisst hvordan hun selv fremstår som leder.

## 4.4 Trainees ulike roller

På bakgrunn av beskrivelsene som kom frem i intervjuene kan traineene sies å inngå i ulike roller. De var likestilte med ordinære ansatte samtidig som de var ansatt i en særstilling, de befant seg i en midlertidig rolle, men ble likevel tildelt ansvar og jobbet med reelle arbeidsoppgaver. Denne hovedkategorien har jeg derfor delt inn i følgende underkategorier: *Likestilt med vanlig ansatt* og *Ansatt i særstilling*.

### 4.4.1 Likestilt med vanlig ansatt

Traineeene opplevde i stor grad å være likestilt med den ordinære arbeidsstyrken gjennom tildeling av relevante arbeidsoppgaver på lik linje med de andre ansatte. Jobben man gjorde i en avdeling var en vanlig jobb og opplæringen der var mye det samme som en vanlig nyansatt ville fått mente Henning. Tildeling av reelle arbeidsoppgaver var også viktig for best mulig kvalitet på oppholdet og læringsutbytte mente traineeene. Traineeene i Organisasjon B forklarte at samtlige arbeidstakere var likestilt med hverandre: «(...) selv om man har begynt å jobbe her så er man ikke for god for å lage kaffe, [...] alle arbeidsoppgaver skal gjøres uansett, det spiller ikke noen rolle hvem som gjør dem» (Sonja). I Organisasjon A kunne traineeene bli satt til forefallende oppgaver eller oppgaver som hadde liten relevans for virksomheten, og dette opplevde de som negativt. Henning uttalte at det var avgjørende å bli tildelt relevante oppgaver på et tidlig tidspunkt. Man skulle ikke fungere som en hjelpegutt eller assistent. Det var også viktigere at arbeidsoppgaven var meningsfull og relevant heller enn utfordrende:

«(...) ikke nødvendigvis at det trenger å være så utfordrende, men at du får i hvert fall noen meningsfulle oppgaver. At du ikke kommer inn og gjør noe som ligger i en skuff, det er ikke noe..eller «dette var noe vi hadde tenkt å gjøre men vi hadde ikke tid, men nå har vi fått en trainee så da er det fint om den kan gjøre det så kan jeg sjekke av i boken min»». (Magnus)

Traineene har fått jobbe med krevende og viktige oppgaver som har gitt en følelse at de har bidratt i virksomheten, samt oppgaver av mindre faglig karakter. I følge trianeene var det nettopp de vanlige og reelle arbeidsoppgave de har lært mest av. Dette gav også traineene mulighet til å kunne levere produkter på sammen nivå som erfarne kollegaer. Magnus og Henning opplevde dette som positivt, men Henning la til: *«Så det er vel det som er dypt vann, å på en måte bli vurdert som en helt vanlig kollega fra en tidlig fase»*.

For traineene var det viktig å kjenne på at de fungerte som ordinære arbeidstakere, dermed var det avgjørende at det ikke ble for mange særegne traineeoppgaver parallelt med jobben de skulle gjøre i en avdeling/seksjon. *«(...) det er liksom den balansen... det skal ikke bli for mye ting med programmet heller hvis man skal rekke å gjøre en ordentlig jobb der man er da»* (Maren). Henning opplevde at han kunne være fokusert på den jobben han skulle gjøre i avdelingen ettersom traineeoppgavene som går utenom jobben i avdelingen skjedde rundt en gang i måneden. For traineene i Organisasjon B var oppholdet på ti måneder i seksjonen, sammen med begrenset antall særegne traineeoppgaver parallelt med jobben, noen av faktorene som bidro til inkludering i arbeidsmiljøet og muligheten for å jobbe i dybden med arbeidsoppgavene. Dermed fikk traineene følelsen av å yte som en ordinær kollega.

*«(...) det er nettopp kjernen i at du er der i ti måneder da. Du er med på seksjonsfestene og du er med på fredagsølen og du liksom regnes med i seksjonen da, og det tror jeg ikke du vil gjøre hvis det hadde vært sånn at du ble tatt inn og ut av kurs. Da tror jeg ikke du ville inngått som en vanlig arbeidstaker og det tror jeg er liksom nøkkelen til den læringen man faktisk får i en seksjon»*. (Kristin)

Traineene var positive til å bli tildelt arbeidsoppgaver med ansvar. Når de fikk mulighet til å levere på lik linje med de etablerte kollegaene opplevde informantene en tillitsfølelse. Samtlige traineer opplevde i større eller mindre grad å få ansvar, noen allerede tidlig i jobben. Jørgen sa: *«(...) det var veldig morsomt å bli satt på prøve og liksom få veldig store oppgaver veldig raskt»*. Læringsbyttet var stort av å bli gitt mye ansvar fortalte Henning og Ingvill mente man presterte sitt ytterste når det ble stilt høye krav. Selv om ansvar opplevdes som positivt var det viktigere for Maren at det sosiale arbeidsmiljøet på arbeidsplassen var bra enn at hun ble tildelt ansvar. Traineen som erfarte å bli gitt ansvar og tillit i mindre grad enn de andre traineene opplevde dette som negativt, men sa samtidig at det var erfaringer som bidro til læring på en annen måte.



#### 4.4.2 Ansatt i særstilling

Det å bli ansett som en kollega på lik linje med de andre arbeidstakerne ble fremstilt som et ønske blant traineene, samtidig var de bevisst at de også var ansatt i en særstilling. Når man er trainee så er man én av seks i hele bedriften som får unike muligheter som ikke andre får mente Maren:

*«(...) jeg følte at jeg hadde en veldig særstilling de fleste stedene jeg var, at du blir behandlet som en spesiell. (...) får du ofte være med på det som er ekstra gøy da, det som er ekstra spennende og du får jo på en måte ekstra oppmerksomhet i forhold til at du får alltid være med på samlinger eller ting som skjer for lederne blir veldig ofte traineene tatt med på, mens de andre medarbeiderne kanskje ikke får være med på det».*

Selv om man som trainee utførte en ordinær jobb i den avdelingen de var i, fikk de i kraft av traineetittelen ekstra støtte og oppmerksomhet ved å bli inkludert i oppgaver som ikke andre ansatte fikk tar del i. At alle i bedriften visste at de var trainee bidro også til at traineene fikk en følelse av å stå i en særstilling.

I tillegg kjennetegnes traineeprogrammene av at traineene fikk opplæring i ferdigheter som språk, kommunikasjon, ledelse, samarbeid og egen væremåte som gikk på siden av jobben i avdelingen. Henning beskrev de felles traineeoppleggene som ble arrangert parallelt med jobben som merverdien i programmet. *«Så den der merverdien i traineeprogrammet ligger nok mye i de der fellesgreiene som kjøres parallelt da».* Samtidig opplevde traineene at det kunne være utfordrende å beholde rollen som en ordinær kollega når man i tillegg hadde traineegruppen som man brukte mye tid sammen med: *«Men det kan også være litt sånn tveegget fordi kanskje du ikke blir så godt kjent med de du jobber med fordi du er masse sammen med de andre traineene»* (Sonja).

Det er også et element av midlertidighet som gjorde at traineene sto i en særstilling sammenliknet med de andre ansatte i organisasjonene: *«De vet og man selv vet at vi skal videre, det har jo en sånn veldig konkret sluttdato og så skiftes man ut med en ny trainee. Så det er veldig midlertidig, litt flyktig kanskje»* sa (Sonja). Midlertidigheten handler om at de var en del av et traineeprogram som opphører etter to eller tre år, men også om at traineene roterte mellom jobber i forskjellige avdelinger og mellom jobb og kurs: *«(...) du har jo en følelse av at du er et sted midlertidig da både i seksjon og nå med undervisning»* (Jørgen). I Organisasjon A mente traineene at traineeprogrammet



bidro til at de ble vant til å tiltre en stilling midlertidig. Når de hele tiden forsvant fort ut av en stilling for å begynne på nye arbeidsoppgaver i et nytt opphold, lærte de å sette seg fort inn i kjernen av en arbeidsoppgave, Henning forklarte det slik:

*«(...) en fellesnevner som man blir god på som trainee er jo å ta til seg mye informasjon kjapt, man har jo ikke så veldig god tid på hvert sted.  
[...]traineeoppholdet var sånn at du kommer inn, kan ingenting, prøver å lære mest mulig forttest mulig og så mot slutten av de seks månedene så føler du kanskje at du er litt sånn oppe og nikker og liksom mer en normal kollega».*

Selv om traineene var midlertidig i traineeprogrammet, og kanskje også i bedriften, gav de tydelig uttrykk for at de følte seg som ambassadører for traineeprogrammet og at de ikke bare frontet den nåværende traineegruppen og tidligere og fremtidige traineer, men også virksomheten de var en del av.

## 5 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg først ta utgangspunkt i konseptene «den proksimale utviklingssonen» og «scaffolding» og nyansere begrepene ut fra min empiri og eksisterende forskning, komme med kritiske bemerkninger og ny måte å anvende begrepene. Deretter vil diskusjonen dreie seg om hvordan formelle og uformelle lærings situasjoner utarter seg i traineeforløpet og hvilken betydning disse har for læringsprosessen.

### 5.1 Læring i den proksimale utviklingssonen

Som beskrevet i teorikapitlet defineres læring i den proksimale utviklingssonen som «the distance between the actual developmental level as determined through independent problem solving and the level of potential development under adult guidance or in collaboration with more capable peers» (Vygotsky, 1978, s. 86). Gjennom støtte og samarbeid kunne traineene flytte på sin egen grense for hvilke oppgaver de kunne løse på egenhånd. Slik jeg ser det har traineeprogrammene klare paralleller til Vygotskys teori om læring og utvikling i den proksimale utviklingssonen da traineene hadde struktur og personer rundt seg som støttet læring og utvikling av visse kunnskaper og ferdigheter. Samtidig beskrev traineene det som viktig at arbeidsoppgavene utfordret dem slik at de kunne lære og utvikle seg, altså at oppgavene var tilpasset traineenes mulige utviklingsnivå, og ikke deres aktuelle utviklingsnivå.

Jeg vil i det følgende drøfte hvordan arbeidsoppgavens vanskegrad og kompleksitet har innvirkning på læring og hvordan voksne i arbeidslivet kan være stillaser for hverandre i en proksimal utviklingszone.

#### 5.1.1 Kompleksitet

Inndelingen i grønn, gul og rød sone beskrevet i kapittel 4 *Funn*, har klare paralleller til Vygotskys teori om læring i den proksimale utviklingssonen. Traineene har opplevd å jobbe med oppgaver i både grønn og gul sone, samt skjæringspunktet mellom gul og rød sone, men ingen opplevde å jobbe med oppgaver som de ikke hadde forutsetninger

for å løse og dermed var forbeholdt rød sone. Samtlige av traineene syns de en eller annen gang i traineeforløpet har fått jobbet med utfordrende oppgaver som kan plasseres i gul sone og i skjæringspunktet mellom gul og rød sone. Å jobbe med oppgaver som i vanskegrad befinner seg i gul til rød sone er en effektiv måte å lære på fortalte den ene traineen. Disse oppgavene kan dermed sies å ligge i traineens proksimale utviklingszone (Vygotsky, 1978, s. 86). Samtidig var det mange av intervjudeltakerne som fortalte at de med fordel kunne blitt utfordret ytterligere gjennom hele programforløpet ettersom oppgavene heller tenderte mot det enkle enn det utfordrende. Oppgaver som ligger under den proksimale utviklingssonen og som er orientert mot allerede etablert utvikling er ineffektivt med tanke på læring og utvikling (Vygotsky, 1978, s. 89). På den andre siden er det også et poeng at arbeidsoppgavene ikke var så vanskelige at traineene ikke hadde, under noen omstendigheter, forutsetning for å løse dem. Nå var det ingen av traineene som opplevde arbeidsoppgaver som var uoverkommelige, men hadde slikt vært tilfelle ville det også i liten grad kunne bidratt til læring og utvikling (Vygotsky, 1978, s. 88). Traineene mente det var viktig at oppgavene var utfordrende, men ikke så utfordrende at de ikke klarte å løse dem. Metaforen «å svømme på dypt vann, men ikke så dypt at man drukner» er beskrivende for hvordan traineene mente de lærer best.

For traineeprogrammene vil det være hensiktsmessig å organisere læringen på «riktig» måte for å iverksette mentale prosesser som fører til utvikling hos traineene (Vygotsky, 1978, s. 90). Dette vil kunne innebære å legge til rette for utfordrende arbeidsoppgaver som traineene må samarbeide om og/eller få veiledning på for å komme frem til en løsning. Eraut (2007, s. 417; Eraut, 2011, s. 195) hevder at oppgavens utfordringsnivå må være passende for at det skal være positivt for læring. Er oppgaven for vanskelig eller for lett, vil det være usunt for læringsprosessen. Sonja i Organisasjon B fortalte at hun gradvis fikk flere og mer komplekse oppgaver og gradvis mer ansvar etterhvert som hun mestret mer og viser med dette hvordan antall oppgaver traineene fikk ansvar for på en og samme tid kunne bidra til læring i den proksimale utviklingssonen. Dette er også et eksempel på at programmet/avdelingsledelsen har evnet å tilpasse arbeidsmengde og –innhold i henhold til traineenes egne proksimale utviklingszone.

Et annet aspekt ved arbeidsoppgavenes kompleksitet som kan ha betydning for læringsprosessen innebærer i hvilken grad oppgavene er rutine- eller ikke-rutine-

oppgaver (Billett, 2015, s. 217). Videre forklarer Billett at problemløsning som innebærer å løse rutinemessige og kjente utfordringer vil trolig føre til forsterkning og forbedring av det de ansatte allerede vet, mens å løse utfordringer som ikke er rutine vil bidra til å generere ny kunnskap (Rogof; Voss, referert i Billett, 2015 s. 217). Dette gir visse implikasjoner for hvilke arbeidsoppgaver trainene bør involveres med tanke på læringsutbytte (Billett, 2015, s. 217). Traineeene, og særlig de i Organisasjon A grunnet sin hyppige arbeidsrotering, ble kontinuerlig presentert for nye utfordringer og jobbet derfor mye med problemløsning som ikke var av rutinemessig art, noe som kan gi positivt utslag i læringsprosessen (Billett, 2001, s. 27). Dette er nok både fordi de var nye i virksomhetene og arbeidsmetodene enda ikke var blitt rutine, men også fordi de ble involvert i et bredt spekter av arbeidsoppgaver.

### *5.1.2 Autentiske arbeidsoppgaver*

På samme måte som at utvikling kan hindres dersom oppgavene ligger under eller for langt over det utviklingsnivået traineeene befinner seg på, kan oppgaver som oppleves å være uten relevans for virksomheten også føre til at de ikke lærer og utvikler seg. Dette kan handle om at læringen ikke er organisert på en måte som iverksetter mental utvikling (Vygotsky, 1978, s. 90). En oppgave med liten relevans for virksomheten handlet ofte om at oppgaven var fiktiv eller at oppgaven hadde lite å si for virksomheten som helhet, eksempelvis å fikse intranettsiden til organisasjonen. Følgene av dette kunne være at traineeene hadde vansker med å engasjere seg i og se hensikten med oppgaven. Oppgaver av liten relevans ble også fremstilt av traineeene som lite utfordrende. I slik tilfeller kunne traineeene oppleve å befinne seg i grønn til gul sone. I denne sammenhengen er tendensen at traineeene opplevde det som viktigere at oppgavene var meningsfulle heller enn utfordrende. Dette viser at det ikke nødvendigvis er den enkelte oppgaves kompleksitet som er mest hensiktsmessig å tilstrebe for læring i den proksimale utviklingssonen. I en longitudinal studie gjennomført av Eraut med kollegaer om læring tidlig i karrieren fremkommer nettopp dette, at den som lærer må også verdien og nytten i arbeidsoppgaven for at det skal ha positiv effekt på læringsprosessen (Eraut, 2007, s. 417).

Starten av traineeprogrammet og starten av en ny arbeidsperiode i en avdeling ble beskrevet som faser hvor følelsen av å være på ukjent territorium var størst. Og kanskje

det var i disse fasene at læringen i størst grad lå i traineenes proksimale utviklingssone. Men som nevnt over opplevde flere av traineene at de med fordel kunne blitt utfordret ytterligere med flere arbeidsoppgaver i gul til rød sone gjennom hele programforløpet. Men er det viktig å opprettholde den proksimale utviklingssone gjennom hele programmet? En kan si at dersom målet var at traineene kun skulle lære, så vil det ut fra teorien være avgjørende at traineene til enhver tid befant seg i den proksimale utviklingssonen. Men både fra programmene og traineenes side var det viktig å kjenne på at man utførte en jobb på lik linje med de andre ansatte i virksomhetene. Selv om det å bli revet ut av grønn sone når man akkurat hadde oppnådd den ble beskrevet som en effektiv måte å lære på av traineene, ble det på den andre siden trukket frem at det var positivt å kjenne at man utviklet seg til et nivå hvor man også kunne yte.

Oppsummert mente traineene at arbeidsoppgavene bør, om de skal ha en læringseffekt, oppleves som utfordrende å løse, men ikke så utfordrende at de oppleves som uoverkommelige og umulige. Kristin sa følgende om oppgavens vanskegrad ved hjelp av «å svømme på dypt vann»-metaforen: «(...) jeg tror det [vannet] er så dypt som mulig, men ikke så dypt at man drukner (...)». Hva kan da, i tillegg til oppgavens kompleksitet, bidra til at traineene ikke «drukner»? Dette vil jeg diskutere i neste underkapittel.

## 5.2 Asymmetrisk og symmetrisk «scaffolding»

Sosiokulturelle tilnæringer til læring og utvikling vektlegger den gjensidige avhengigheten mellom individuelle og sosiale prosesser i kunnskapskonstruksjon (John-Steiner & Mahn, 1996, s. 191). Dette kommer tydelig til syne i traineeprogrammene hvor traineene påpekte at de trenger andre mennesker for å lære. «Å svømme på dypt vann med en badevakt» er en avgjørende faktor for at en ikke skal drukne mente traineene og henviser her til den støtten traineene hadde rundt seg, særlig med veileder/leder men også kollegaer og de andre traineene.

Her er det paralleller til den delen av definisjonen på den proksimale utviklingssonen som handler om hvordan samarbeid med og veiledning fra mer kompetente andre er avgjørende for læring og utvikling (Vygotsky, 1978, s. 86). Traineene kunne i tillegg til veiledning fra mer kompetente andre, også lære av andre på samme kompetansenivå,

altså de andre traineene. Traineene vekslet hele tiden mellom å samarbeide med de andre traineene og å få hjelp og støtte fra mer kompetente kollegaer og veileder eller sjef. På denne måten kan det sies at voksne i arbeidslivet fungerer som stillas for hverandre i utfordrende arbeidsoppgaver, og jeg tar til orde for å bruke begrepene asymmetrisk «scaffolding» og symmetrisk «scaffolding».

Både den proksimale utviklingssonen beskrevet av Vygotsky (1978) og Wood et al. (1976) sitt begrep «scaffolding», handler om at mer kompetente andre utgjør en støtte for den som skal lære, altså asymmetrisk «scaffolding». Både veileder eller nærmeste leder og andre kollegaer utgjorde et asymmetrisk stillas for traineene. I forrige delkapittel viste jeg til hvordan starten av traineeprogrammet og begynnelse av en arbeidsperiode kunne oppleves som faser hvor læringspotensialet lå tett opp til den proksimale utviklingssonen. Det er i denne fasen traineene også kunne oppleve at støtten fra veileder/nærmeste leder er mest prekær. Behovet for støtte avtok etterhvert.

Implisitt i asymmetrisk «scaffolding» ligger det at kompetanse- og kunnskapsnivået er ulikt hos veileder/leder og trainee, og veileder/leder blir sett på som «eksperten». Dette kan vel sies å være noe av grunnen til at traineene i utgangspunktet oppsøkte veileder/leder – at de hadde behov for ytterligere kunnskap og kompetanse i utfordrende situasjoner. Men det er ikke alltid «eksperten» sitter på svaret, noe som kommer til syne i traineeprogrammet da den ene traineen fortalte at han måtte komme frem til løsningen sammen med leder fordi han heller ikke visste svaret på den aktuelle utfordringen. Nettopp noe av kritikken som rettes mot «scaffolding» handler om at den opprinnelige teorien implisitt sier at det eksisterer ett svar på oppgaven og det er eksperten som sitter på svaret (Fernández, Wegerif, Mercer & Rajas-Drummond, 2001, s. 41). Angående teoriens implisitte uttrykk for at det kun eksisterer ett svar på oppgaven, opplever jeg at traineene heller så på veileder/leder som en som kan bidra i læreprosessen ved å få traineen på «rett spor» i de utfordrende situasjonene heller enn en som kunne servere det ene «korrekte» svaret på et sølvfat. Det var nemlig at veileder var tilgjengelig, at vedkommende evnet å se traineen selv om han/hun var opptatt, samt var åpen for å bli stilt spørsmål som ble trukket frem som faktorer som gav en god veileder i traineenes øyne. Og ikke hvorvidt de satt på fasiten eller ikke. Ved siden av å være en støtte i læringsprosessen hadde veileder/leder også en sentral rolle for traineenes læring i en proksimal utviklingszone ettersom det i hovedsak var veileder/leder som gav traineene

tilgang til relevante, reelle og utfordrende arbeidsoppgaver som kan være av betydning for læringsprosessen (Billett, 2001, s. 112-115) (jf. diskusjon om arbeidsoppgavenes kompleksitet).

Ved siden av den formelle veiledningsrelasjonen med veileder/leder oppnevnt av programmet, har traineene også tatt initiativ til uformell asymmetrisk «scaffolding» med andre kollegaer. Den ene traineen forklarte at hun brukte alle kollegaene i avdelingen som veiledere. Samtlige traineer beskrev de andre kollegaene som viktige støttespillere i læringsprosessen med lavere terskel å henvende seg til fordi de var mindre travle enn veileder/leder. Etter hvert finner man også ut hvem av kollegaene man skal henvende seg til med hvilke utfordringer, forklarte den ene traineen. En uformell veiledningsrelasjon med kollegaer kan kanskje oppleves som mer autentisk og være et bedre utgangspunkt for å lære fordi relasjonen har oppstått på bakgrunn av gjensidig initiativ, den er ikke formelt organisert (Billett, 2001, s. 92). På den andre siden kan, selv om det ikke er gitt, en formelt oppnevnt veileder være bedre rustet for veiledningsrollen kompetanse- og kunnskapsmessig. Vedkommende har tross alt fått tillit som veileder fra organisasjonen. Men som vist over er ikke nødvendigvis høy kunnskap og kompetanse avgjørende for å bli beskrevet som en god veileder/leder blant traineene.

I den proksimale utviklingssonen og «scaffolding» vektlegges en asymmetrisk læringsprosesser. Vygotsky (1978, s. 86) hevder at den proksimale utviklingssonen handler om veiledning fra mer kompetente andre i oppgaver et individ ikke kan løse på egenhånd. Og «scaffolding» blir av Wood et al. (1976, s. 89) beskrevet som den støtten en lærer gir en elev i oppgaver vedkommende ikke evner å løse på egenhånd, dette kan implisitt forstås som om det er én løsning på oppgaven og det er eksperten (læreren) som vet om denne løsningen (Fernández et al., 2001, s. 40;41). Traineene fortalte imidlertid at de også lærte gjennom samarbeid med hverandre om felles arbeidsoppgaver som for eksempel en caseoppgave eller planlegging av en kursdag. Læring og utvikling kan altså også finne sted i symmetriske relasjoner og dersom konseptene om den proksimale utviklingssonen og «scaffolding» skal anvendes i gruppelæringssituasjoner som er mer symmetriske enn en lærer-elev-relasjon og hvor ingen vet utfallet av problemet i forkant, er det behov for å nyansere begrepet (Fernández et al., 2001, s. 40;41). Å anvende den proksimale utviklingssonen og

«scaffolding» i symmetriske læringsrelasjoner kan sies å være en «ny» måte å tilnærme seg begrepene på. I traineeprogrammet befant alle traineene seg i samme læringsfase, noe som bidro til en symmetrisk relasjon mellom dem. Den enkeltes trainees kompetanse og perspektiv virket positivt på samarbeidet mellom traineene fordi konsekvensen av å være en sammensatt gruppe er at traineene ble eksponert for nye måter å tenke på (Jacobs, 2010, s. 330). Dermed kunne de utvikle sine egne perspektiver på den kunnskapen de allerede besatt og komme frem til gode løsninger på utfordringer i traineeforløpet som det ikke var forhåndsbestemte løsninger på. Denne asymmetrien mellom traineene ble fremhevet av traineene som positiv i en gruppe som fortrinnsvis kan karakteriseres som symmetrisk. Når Fernández et al. (2001, s. 53) bringer på banen en re-konseptualisering av den proksimale utviklingssonen og «scaffolding» i symmetriske relasjoner handler det om at læring i symmetriske grupper bør ses som en dynamisk og gjensidig prosess som finner sted ved bruk av språk i dialog med hverandre. Denne re-konseptualiseringen vurderer jeg som beskrivende for hvordan traineene kunne lære i samspill med hverandre.

### 5.3 Traineen som aktiv konstruktør

Et av utvalgskriteriene for å bli ansatt som trainee er å være proaktiv og engasjert, og disse egenskapene ble beskrevet av traineene som viktige elementer i læringsprosessen. I et sosiokulturelt læringsperspektiv må den som lærer være aktivt deltakende i egen læringsprosess ettersom læring involverer både sosial interaksjon og individuelle psykologiske prosesser og tilegnelse (Dysthe, 2001; Illeris, 2011, s. 14; Säljö, 2001; Wertsch, 1991). Dette gjelder i særlig grad for traineene som kontinuerlig måtte kontrollere og imøtekomme sine egne læringsbehov gjennom deltakelse i strukturerte læringsaktiviteter og reelle arbeidsoppgaver som kunne bidra til «on-the-job»-læring, både individuelt og i samarbeid med andre (Eraut, 2004, s. 266-268; Billett et al., referert i Milligan, Fontana, Littlejohn & Margaryan, 2015, s. 389-390). Traineene løste dette ved å selv konstruere stillaset. De oppsøkte den hjelpen de hadde behov for hos veileder/leder eller andre støttespillere for å så trekke seg tilbake når hun eller han hadde opparbeidet seg den nødvendige kunnskapen for å løse oppgaven. I slike situasjoner er det betryggende, slik traineene i hovedsak opplevde, at støtten er tilgjengelig og at de blir møtt med forståelse og engasjement slik Billett (2001, s. 77) forklarer som avgjørende.



Den kognitive støtten i den opprinnelige beskrivelsen av «scaffolding» er midlertidig og fjernes i takt med individets økte forståelse for å kunne løse en oppgave, og i traineeprogrammet vil jeg argumentere for at støtten traineene fikk fra andre rundt seg var midlertidig i hver enkelt oppgave. Men selv om stillaset ble bygget ned når traineene evnet å løse en oppgave, var stillaset alltid tilgjengelig og traineen kunne selv velge å sette det opp igjen. Samtidig impliserer konseptene den proksimale utviklingssonen og «scaffolding» at den mer kompetente er av særlig betydning for å stadfeste individets proksimale utviklingszone og hvilken støtte vedkommende trenger for læring og utvikling og når denne støtten skal avta (Vygotsky, 1978, s. 86; Wood et al., 1976, s. 90). Selv om traineene hadde støtte gjennom de formelle strukturene i traineeprogrammene og programmene etterstrebet å tilpasse oppgaver og progresjon til hver enkelt trainee, var det likevel i stor grad opp til hver trainee å regulere den proksimale utviklingssonen gjennom å søke seg til tilpassede utfordringer for å sikre læring og utvikling. Traineene var også i stor grad ansvarlige for å selv gi uttrykk for den støtten de hadde behov for fra veileder/leder samt andre kollegaer. Dette viser hvordan traineene proaktivt måtte søke seg til læringssituasjoner for å sikre sin egen læringsprosess (Eraut, 2007, s. 417).

Selv om det å oppsøke ressurspersoner og utvide nettverket sitt er en proaktiv handling, ble det for traineene også lagt til rette for at de skulle få møte ressurspersoner og opparbeide seg et nettverk. De jobbet i ulike avdelinger i løpet av traineeprogrammene hvor de både fikk jobbe med mange forskjellige ansatte samt møte sentrale aktører i virksomhetene. I tillegg fikk de møte sentrale aktører på kurs og samlinger. Traineene var av den oppfatning at det var en selvfølge at de skulle ta ansvar for egen læring og utvikling når rammene lå til rette for dem. Men for å kunne være proaktiv i egen læringsprosess mente de at det var en viktig forutsetning at veileder/nærmeste leder var tilgjengelig når traineen hadde behov for veiledning for å komme videre med en arbeidsoppgave. Tilstrekkelig støtte på arbeidsplassen fra veileder/leder, og også andre kollegaer, vil kunne påvirke traineenes selvtillit til å påta seg utfordrende arbeidsoppgaver, og ved å mestre disse kan traineene oppleve økt selvtillit som igjen vil kunne øke evnen til å være proaktiv i egen læringsprosess (Eraut, 2007, s. 417-418).

Selv om traineene i stor grad regulerte sin egen læring gjennom å oppsøke den støtten de hadde behov for når de hadde behov for den, kan «scaffolding»-begrepet bidra til å forklare hvordan de gjennom støtte fra og i samarbeid med både jevnbyrdes og mer kompetente andre, kan komme frem til en løsning på problemet de ble satt til å jobbe med.

## 5.4 Formell, uformell, utilsiktet, planlagt og ikke-planlagt læring

Traineene jeg har intervjuet forventes å fungere som en arbeidstaker på lik linje med de andre medarbeiderne, samtidig som de engasjeres i formelle og uformelle aktiviteter for å lære. Jeg vil i dette delkapittelet diskutere ulike aspekter ved traineenes prosesser, kontekster og relasjoner knyttet til læring. Som vist i teorikapittelet skilles det i litteraturen mellom formell og uformell læring (med utilsiktet læring som en underkategori av uformell læring), eller formelle og uformelle læringssituasjoner (Eraut, 2004; Illeris, 2011; Jacobs, 2010; Le Clus, 2011; Marsick & Watkins, 1990). I tillegg til formell og uformell, kan man også skille mellom planlagt og ikke-planlagt læring (Jacobs, 2010) og det er disse fire dimensjonene av traineeprogrammet jeg vil fokusere på i dette underkapittelet. Jeg vil først ha fokus på formelle læringssituasjoner før jeg løfter frem de mer uformelle læringssituasjonene og -aktivitetene i traineeprogrammene. Videre diskuterer jeg relasjonen mellom formelle og uformelle aktiviteter og planlagt og ikke-planlagt læring.

### 5.4.1 Formelle læringssituasjoner

Traineeprogrammene i sin helhet kan nok best beskrives som formelle læringsprogram, da formelle læringsprogram kan karakteriseres ved at det er spesifikke lokasjoner og prosesser som er utpekt for at læring skal finne sted. Dette betyr at det for eksempel eksisterer mer eller mindre eksplisitte læringsmål og at det er struktur på hva som læres når (Jacobs, 2010, s. 328;330). Selv om jeg beskriver traineeprogrammene som formelle læringsprogram på et overordnet nivå, varierte traineenes mer detaljerte hverdagsaktiviteter kontinuerlig mellom deltakelse i formelle og uformelle læringsaktiviteter. De formelt organiserte læringssituasjonene som traineene beskrev var i all hovedsak separat fra jobben de gjorde i en avdeling og var aktiviteter som de hadde tilgang til i kraft av å være trainee. Traineene opplevde at de formelle aktivitetene kunne

bidra med læring som var forberedende for etterfølgende arbeid og bidra til utvikling av personlige ferdigheter.

Kurs i regi av arbeidsplassen kan karakteriseres som formell læring, og jeg vil derfor argumentere for at samlinger i Organisasjon A og kursprogrammet i Organisasjon B må forstås som formelle læringssituasjoner. Traineeenes beskrivelser av samlingene og kursene viser at disse hadde mange likheter med klasseromsundervisning, som igjen karakteriseres som en formell læringssetting. I tillegg var det organisasjonene som hadde kontroll over læringen (Jacobs, 2010, s. 329-330) og det var angitte tidspunkt for når det skulle læres. Forhåndsbestemte læringstidspunkt kan oppleves som negativt da de ikke alltid stemmer overens med traineeenes motivasjon for å lære (Illeris, 2011, s. 70). Kursdeltakelse gav traineeene i Organisasjon B en opplevelse av at målet er å lære så mye som mulig på det tidspunktet som er bestemt at læring skal finne sted. Som en motsetning til kursene kan traineeene ha større kontroll over egen læring i det dagligdagse arbeidslivet, ved at de da kan søke den kunnskapen de mangler når de er i «læremodus». Formelle læringssituasjoner kan også oppleves som en relativt passiv læringsprosess ettersom som man i slike læringssituasjoner fort kan sitte mye i ro og forsøke å ta til seg så mye kunnskap som mulig. Andre formelt organiserte læringsaktiviteter som case-oppgaver og planlegging og gjennomføring av kursdager som har et mer praktisk fokus kan bidra til at traineeene selv kan være delaktige og ha mer kontroll på «læremoduset».

Illeris (2011, s. 70) skriver at i hovedsak er det en underliggende forståelse at uformell læring gir bedre læringsutbytte enn formell læring, og videre er det en oppfatning at institusjonell (formell) læring kan overføres til andre kontekster, slik som arbeidsplassen. Argumenter som taler for uformell læring handler i mange tilfeller om at motivasjon for å lære ofte er høyere i mer uformelle læringsprosesser og utfordringen med å overføre kunnskap er redusert i uformelle læringssituasjoner (Illeris, 2011, s. 70). Flere traineer pekte på nettopp det at det i enkelte tilfeller var utfordrende å overføre det som ble lært i en formell læringskontekst til den uformelle jobbhverdagen fordi innholdet de skulle lære seg var for organisert og teoritungt. For at innholdet i formelle læringssituasjoner skal kunne overføres til dagligdagse hendelser bør dette innholdet være kompatibel med de faktiske arbeidsoppgavene som skal utføres, slik det

eksempelvis var når traineegruppen hadde samling om teamarbeid og lærte gjennom å arbeide med praktiske oppgaver.

I noen tilfeller var det imidlertid hensiktsmessig med en formell innføring i systemer og strukturer før man ble satt til å utføre arbeidsoppgaver mente traineene, noe som underbygges av Illeris (2011, s. 115) og Tynjälä, (2008, s. 150) som påpeker at en formell og skolebasert læring ofte er bedre egnet når det gjelder teoretisk kunnskap. I Organisasjon B ble den teoretiske kunnskapen i hovedsak presentert for traineene gjennom hovedkurset. Begge traineeprogrammene la vekt på at traineene skal utvikle seg personlig, og dette ble hovedsakelig gjort i formelle sammenhenger som for eksempel på samlinger og kursdager. Slike formelle lærings situasjoner blir av Illeris (2011, s. 115) og Tynjälä (2008, s. 150) beskrevet som en bedre arena også for personlig utvikling enn mer uformelle sammenhenger.

Det argumenteres også for at formelle læringskontekster gir individet muligheten til å gå i dybden på det som læres fordi det er mer tid, rom og kvalifiserte tilbakemeldinger til rådighet (Illeris, 2011, ss. 70-71). I Organisasjon B kommer dette frem som et eksempel da traineene opplevde at kursopplegget var tilpasset traineegruppen og det var mulighet for å gå i dybden på de utfordringene som ble presentert. På den andre siden ytret også traineene et ønske om mer avsatt tid i programmet til å kunne gå i dybden på problemstillinger de ble presentert for. Noen av traineene var også av den oppfatning at lærestoffmengden var for omfattende slik at det ikke var mulig å gå tilstrekkelig i dybden på stoffet. Et annet aspekt som bidrar til å underbygge formelle lærings situasjoner er mulighetene traineene hadde for å få konstruktive tilbakemeldinger fra kompetente andre som fremkom som særlig stor i formelle læringsaktiviteter. Eraut (2007, s. 416) påpeker at det å motta tilbakemeldinger er essensielt i læringsprosessen, både kortsiktige og oppgavespesifikke og langsiktige og strategiske tilbakemeldinger.

#### *5.4.2 Uformelle lærings situasjoner*

Skillet mellom formelle og uformelle læringssettinger er ikke alltid tydelig da det alltid vil være formelle elementer i uformelle lærings situasjoner, og uformelle elementer i formelle lærings situasjoner selv om balansen mellom dem kan variere (Malcolm et al.,

2003, s. 317). Eksempelvis utgjør målet om at traineene skal lære gjennom «on-the-job training» et formelt aspekt i en hovedsakelig uformell lærings situasjon. Samtidig ligger det en forventning fra programmene at kunnskapen traineene har ervervet seg i de mer formelle lærings situasjonene som kurs- og samlingsdager, skal anvendes i kontekster hvor uformell læring kan finne sted.

Uformelle læringskontekster bidrar med gode læringsmuligheter (Illeris, 2011, s. 70), et poeng som kom frem hos traineene som alle hevdet at det var de vanlige dagligdagse arbeidsoppgavene de lærte mest av. Dette er også støttet av Billett (2015, s. 225) som forklarer at det å jobbe med autentiske arbeidsoppgaver gir størst læringsutbytte sammenliknet med for eksempel det å bli veiledet. Dette vil ikke si at man skal forkaste veiledning, men læring som er situert i autentiske kontekster er et fundamentalt grunnlag for læringsprosessen (Billett, 2015, s. 226; Dysthe, 2001, s. 43-44). En læringskontekst kan knapt bli mer autentisk enn reelle arbeidsoppgaver i en reell arbeidssituasjon som bidrar til at «fysiske og sosiale kontekster der kognisjon skjer, er en integrert del av aktiviteten, og at aktiviteten er en integrert del av den læringen som skjer» (Dysthe, 2001, s. 43).

Jeg stiller meg bak Illeris (2011, s. 70) som mener at det er både viktig og berettiget å legge større vekt på uformell læring på arbeidsplassen. Men kommer man dit hen at den uformelle læringen blir omgjort til noe målbart og noe som kan kontrolleres av ytre faktorer, for eksempel arbeidsgiver, kan man kanskje ikke lenger snakke om uformell læring. Læringskonteksten som i utgangspunktet ikke var utpekt som en lærings situasjon blir da gjort om til en kontekst som eksplisitt har læring som mål. Her kan det virke som jeg motsier meg selv fordi jeg tidligere har argumentert for at et av målene med traineeprogrammene er at traineene skal lære gjennom «on-the-job training» og da kan dette beskrives som formell læring. Men det som gjør at jeg likevel argumenterer for at denne læringen er uformell er at det ikke er formulert spesifikke mål for hva traineene skal lære gjennom å være en del av arbeidsstyrken på lik linje med de andre ansatte, og læringen skjer som en naturlig del av det å jobbe med arbeidsoppgaver. Men om denne praksisen endres til å være mer ytre styrt for eksempel ved at det blir utviklet spesifikke læringsmål for oppholdene traineene har i de ulike avdelingene, får læringen mer formelle trekk selv om den fremdeles skiller seg fra

kurssituasjoner og undervisningsopplegg. Dette kan føre til at motivasjon for å lære og overføringsmulighetene til andre kontekster reduseres (Illeris, 2011, s. 70).

Veiledning som en læringsarena fremtrer i traineeprogrammene som en kilde til både formell og uformell læring, men lar seg vanskelig kategorisere som det ene eller andre (Eraut, 2004; Illeris, 2011; Jacobs, 2010; Marsick & Watkins, 1990). I Organisasjon A hadde programmet opprettet en formell veiledningsrelasjon mellom veileder i den aktuelle avdelingen og traineen med formelt organiserte møter mellom veileder og trainee. I Organisasjon B forstår jeg relasjonen mellom traineen og avdelingsleder som formell ettersom vedkommende hadde veiledningsansvar for traineen. I tillegg opprettet traineene i begge organisasjonene uformelle veiledningsrelasjoner med andre mer erfarne kollegaer. Gjennomføringen av veiledningen hadde i begge virksomhetene, uavhengig av om den var av formell karakter mellom veileder/leder og trainee eller uformell karakter mellom kollega og trainee, uformelle men planlagte tendenser ettersom veiledningen hovedsakelige ble gjennomført spontant etter traineenes behov (Illeris, 2011, s. 69-70; Marsick & Watkins, 1990, s. 12). Denne uformelle og spontane måten å gjennomføre veiledning på fremkom blant traineene som den fortrukne måten og det som gav mest utbytte i læringsprosessen. Samtidig påpekte traineene at veileder måtte være tilgjengelig, evne å se traineen selv om vedkommende var opptatt, samt være åpen for å bli stilt spørsmål for at veiledningsordningen skulle fungere. Dette er faktorer som impliserer at trainene mente at veiledningsrelasjonen også må være viktig for den som veileder slik Billett (2001, s. 189; 192) påpeker er av stor betydning.

En annen uformell læringsarena var møtene mellom traineene. Traineegruppene var sammensatte og multidisiplinære grupper, og det å være en del av en multidisiplinær gruppe blir av Jacobs (2010, s. 330) trukket frem som en arena for uformell læring. Traineene forklarte at i møte med hverandre bidro traineene sine unike bakgrunner til at hver enkelt trainee fikk muligheten til å utvide sitt eget perspektiv på både ny og allerede innarbeidet kunnskap. De beskrev denne uformelle læringen som en naturlig prosess, samtidig som de påpekte at det var en svært viktig måte å lære på.

Jeg har til nå diskutert forskjeller mellom formelle og uformelle læringskontekster og hvordan dette har kommet til uttrykk i traineeprogrammene gjennom traineenes opplevelser. Selv om diskusjonen over peker på at formelle og uformelle

lærings situasjoner er forskjellige av natur og at uformelle aktiviteter bidrar til effektiv læring, bør de i arbeidslivssammenheng komplementere hverandre (Tynjälä, 2008, s. 150; Slotte, Tynjälä & Hytönen, 2004, s. 485). Uformell læring som ofte skjer uten bevissthet kan føre til taus kunnskap og/eller uønskede læringsresultater. For å gjøre medarbeidere oppmerksomme på taus kunnskap og for å prøve å motvirke uønsket kunnskap, kan formelle lærings situasjoner bidra til å utfylle uformelle lærings situasjoner (Slotte et al., 2004, s. 485). I traineeprogrammene ble, slik jeg oppfatter det, formelle lærings settinger brukt for at traineene skulle lære noe som de kunne anvende i arbeidshverdagen. Eksempelvis ved å arrangere formelle aktiviteter for utvikling av personlige ferdigheter som organisasjonene så som hensiktsmessige. Utvikling av disse ferdighetene ville i mindre grad vært mulig i uformelle lærings aktiviteter i arbeidshverdagen. En annen måte å bruke formelle aktiviteter, som slik jeg ser det ikke var like mye benyttet i traineeprogrammene utenom erfaringsutveksling i Organisasjon A, vil være å etablere formelle lærings arenaer som gjør det mulig for traineene å utforske og gjøre det som er lært i mer uformelle situasjoner mer eksplisitt (Slotte et al., 2004, s. 485). Slotte et al. (2004, s. 485) mener også at de uformelle lærings arenaene ikke er tilstrekkelig for at ansatte og organisasjonene skal kunne ta til seg den kunnskapen og de ferdighetene som kreves i og med at kunnskap produseres så raskt i dagens arbeidsmarked. Derfor er man avhengig av å la formelle og uformelle lærings arenaer komplementere hverandre.

#### *5.4.3 Planlagt læring og utilsiktet læring*

Uformell læring omhandler med andre ord alt som læres i en kontekst som ikke er formell, men den uformelle læringen kan likevel gjerne være planlagt, som for eksempel når traineene spurte veileder/leder, andre kollegaer eller andre traineer om hjelp for å komme videre med en arbeidsoppgave (Jacobs, 2010, s. 330). En diskusjon med kollegaer for å komme frem til en hensiktsmessig måte å løse en arbeidsoppgave på er også regnet som planlagt uformell læring. Det kan også handle om enkeltpersoner eller grupper som på eget initiativ og uten et formelt rammeverk søker den kunnskapen de anser som nødvendig (Illeris, 2011, s. 70).

Som vist i teorikapittelet er det nyanser som skiller uformell læring og utilsiktet læring. Utilsiktet læring er ikke planlagt og finner sted i de daglige oppgavene og kontakten

med andre på arbeidsplassen (Marsick & Watkins, 1990, s. 12), og har dermed likheter med det Eraut (2004, s. 250) beskriver som «implicit learning». Etersom læringen ikke er planlagt blir det vanskelig å angi et mål med læringen (Illeris, 2011, s. 68; 69; Marsick & Watkins, 1990, s. 12). For traineene som lærte gjennom å løse arbeidsoppgaver var målet at de skulle lære gjennom å jobbe. Selv om læringsmålet ikke var formulert til å gjelde spesifikke kunnskaper, var læring på en generell basis likevel et mål. Dermed ble læringen planlagt og uformell. Likevel ville utilsiktet læring i større eller mindre grad finne sted. Men den er vanskelig å anerkjenne fordi den skjer i «kjølvannet» av det å for eksempel jobbe med arbeidsoppgaver. Det kunne dermed være vanskelig for traineene, uavhengig av om læringen er formell eller uformell og intendert, å presisere og beskrive hva de har lært i utilsiktede læringsprosesser (Eraut, 2004, s. 247-248; Le Clus, 2011, s. 369).

## 5.5 «Adaptive» og «developmental learning»

Traineene kan sies å befinne seg i et spenningsfelt mellom det å lære og å være en nyttig del av avdelingen de jobber i. I hovedsak beskrev traineene jobben i avdelingene som en kontinuerlig lærings situasjon, men samtidig som de lærte utgjorde de en nyttig del av arbeidsstyrken ettersom læringen i stor grad skjedde gjennom å løse reelle arbeidsoppgaver. I denne sammenheng vil jeg trekke frem forholdet mellom to læringsmoduser: «adaptive learning» og «developmental learning» (Ellström, 2011, s. 106). «Adaptive learning» fokuserer på å lære hvordan gitte arbeidsoppgaver og rutiner utføres og situasjoner og oppgaver håndteres (Ellström, 2011, s. 106). «Developmental learning» er en individuell eller kollektiv utvikling som finner sted når arbeidstakere stiller spørsmål og utforsker eksisterende arbeidsmåter og definisjoner og deretter kommer frem til ny kunnskap om hvordan man kan håndtere utfordringer på arbeidsplassen (Ellström, 2011, s. 107).

For at traineene i det hele tatt skal kunne stille spørsmål til etablerte praksiser, må de først sosialiseres inn i arbeidsmiljøet og beherske etablerte normer, rutiner og sosial praksis (Fenwick, referert i Ellström, 2011, s. 107). Dermed blir det naturlig at læringsprosessen i traineeprogrammene i stor grad er preget av «adaptive» learning. Selv om tiden traineene hadde i hver avdeling var omfattende nok til at de lærte arbeidsmetodene slik at de kunne prestere på lik linje med de andre ansatte, var den



likevel for kort til at traineene kom dit hen at de kunne stille spørsmål til og utforske eksisterende arbeidsmåter. Kristin som var i en avdeling i ti måneder, fortalte at lengden på denne arbeidsperioden var avgjørende for at hun erfarte å også være en ressurs i avdelingen og ikke bare en som var under opplæring. Selv om læringen i traineeprogrammene i stor grad kan karakteriseres som «adaptive learning», kan det brede kunnskapsgrunnlaget og den helhetlige forståelsen traineene opparbeidet seg om virksomhetene, danne et solid grunnlagt for at traineene kan utvikle både seg selv og organisasjonene på et senere tidspunkt, altså mer «developmental learning».

Ellström (2011, s. 107) presiserer at «adaptive» og «developmental learning» ikke ekskluderer hverandre, men er to utfyllende måter å se læring på, hvor den ene kan være mer dominant enn den andre ut i fra på hvilke forhold som er fremtredende i den enkelte situasjon. I traineeprogrammene kan dette eksemplifiseres ved at parallelt som traineene har lært mye om arbeidspraksisen i virksomhetene og hvordan arbeidsoppgaver kan løses («adaptive»), har de utviklet seg personlig på områder som handler om initiativ, nettverksbygging og ansvarlighet («developmental»).

## 6 Avslutning

Denne masteroppgaven har tatt utgangspunkt i problemstillingen: *Hva kjennetegner traineeansattes opplevelser av læring og læringsprosesser i traineeprogram i to kunnskapsintensive organisasjoner?* Dette er en deskriptiv undersøkelse som har gitt innsikt i hvordan åtte nåværende og tidligere traineeansatte i to virksomheter opplevde læringsprosesser i traineeprogrammene. Prosjektet har bidratt med kunnskap om hva traineene opplevde som viktig for å kunne lære.

Traineene opplevde at det er gjennom det daglige arbeidet de har lært mest. Men for at arbeidsoppgavene skal gi læringsutbytte var det særlig to faktorer traineene trakk frem som avgjørende. Den første faktoren handler om at oppgavens utfordringsnivå verken må være for høyt eller for lavt, noe som er i tråd med det Vygotsky (1978) beskriver som positivt for utvikling i den proksimale utviklingssonen. Den andre faktoren dreier seg om arbeidsoppgavens relevans for virksomheten. I all hovedsak opplevde traineene å jobbe med autentiske arbeidsoppgaver, noe som opplevdes som positivt for læring og utvikling. Men de kunne med fordel blitt utfordret ytterligere med flere komplekse og utfordrede arbeidsoppgaver. Tendensen i materialet er at det er viktigere at arbeidsoppgavene er autentiske enn at de er utfordrende.

I den proksimale utviklingssonen er støtte fra andre eller «scaffolding» et sentralt element. Traineene opplevde at støtte fra andre i læringsprosessen var viktig. Veileder/nærmeste leder utgjorde en formell støtte som jeg har betegnet som asymmetrisk «scaffolding» grunnet asymmetrien mellom trainee og veileder/leder. Traineene hadde også et asymmetrisk «scaffold» i andre kollegaer som de kunne oppsøke for støtte. Symmetrisk «scaffolding» beskriver den støtten traineene utgjorde for hverandre både gjennom samarbeid og deres ulike perspektiver på fenomener.

I traineeprogrammene ble traineene engasjert i både formelle læringsaktiviteter som kurs og samlinger med eksplisitt læringsinnhold, og i uformelle læringssituasjoner som arbeid med daglige arbeidsoppgaver, samtaler med veileder/leder og andre kollegaer, og aktiviteter i traineegruppen. Oppsummert opplevde traineene deltakelse i

traineeprogrammene som en kontinuerlig læringsprosess. Det var alltid noe å lære gjennom det daglige arbeidet i avdelingene grunnet hyppig arbeidsrotasjon i Organisasjon A. I Organisasjon B gjorde arbeidsoppholdet på 10 måneder at traineene opplevde å lære mest mulig. I tillegg førte de formelle læringsaktivitetene til at det alltid var noe å lære utenom den jobben de gjorde i avdelingene. De uformelle læringssituasjonene i det daglige arbeidet og de mer formelle samlingene og kursene har i på sett og vis komplementert hverandre. Men på samme tid har de til en viss grad bidratt til at traineeprogrammene har mistet noe av sin kontinuitet mente traineene. Det var ikke alltid det som ble lært på formelle læringsarenaer uten videre kunne relateres til arbeidshverdagen. Da mistet de formelle aktivitetene noe av sin hensikt i følge traineene. Flere traineer påpekte at programmene burde hatt en klarere formening om hvilken rolle samlinger og kurs skal ha på kort og lang sikt. Hadde de formelle og uformelle læringssituasjonene komplementert hverandre i større grad og hadde hensikten med de formelle læringsaktivitetene vært tydeligere, hadde kontinuiteten i programmene vært hevet et hakk. Men totaliteten av traineenes opplevelse av læring og læringsprosessene i traineeprogrammene er at de er sammenhengende, og traineene følte seg privilegerte som fikk muligheten til å stadig lære noe nytt. Likevel kunne vannet i enkelte tilfeller vært enda dypere for å referere til «å svømme på dypt vann»-metaforen.

## 6.1 Overføringsverdi

Funnene i dette masterprosjektet kan ikke sies å være gjeldene for traineeprogram i sin helhet. Men de kan ha bidratt til å skape forståelse for fenomenet traineeprogram og å identifisere elementer ved læring og læringsprosesser som traineene i to organisasjoner beskrev som hensiktsmessige. Dette kan ha en overføringsverdi til andre traineeprogrammer og annen læring i arbeidslivet basert på likheter og ulikheter mellom den opprinnelige konteksten i dette prosjektet og den situasjonen kunnskapen eventuelt skal overføres til (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 265-266). I denne sammenhengen er det også viktig å ta høyde for at det er store forskjeller i mulighetene for læring i arbeidslivet ut fra hvilket arbeid man gjør (Illeris, 2010, s. 29). Traineene kan sies å få dobbelt opp av tilgang til læringsmuligheter. Høyere utdanning, noe som er et krav for å bli ansatt som trainee, gir økte muligheter for å jobbe med rutine- og ikke-rutineoppgaver i arbeidslivet, samtidig som at personer med høyere utdanning rapporterer at

de har større mulighet for veiledning i læringsprosessen sammenliknet med arbeidstakere som ikke har høyere utdanning (Billett, 2015, s. 222; 226). Traineeene har i tillegg læringsmuligheter som andre ansatte ikke har i kraft av det å være trainee. De forklarte selv at de følte at de fikk ansvar fort og ble tatt med på mange spennende arbeidsoppgaver som andre ansatte ikke fikk ta del i.

Larsen (2012, s. 98-99) retter et kritisk blikk mot traineeprogrammer som en måte å sikre talentutvikling i virksomheter. I følge han er traineeprogrammer hensiktsmessige på overflaten for det sikrer organisasjonen dyktige ansatte gjennom en omfattende rekrutteringsprosess. Men det er problematisk at traineeene opplever å være en av de utvalgte og privilegerte fordi det kan skape sjalusi og et skille mellom ansatte (Larsen, 2012, s. 98). Larsen hevder at de jobbene som traineeene engasjeres i ofte er «altankasse»-jobber som er kunstig skapte og henger på utsiden av organisasjonen. Traineeene kan ende opp med å ha «blevet dummere og mindre engageret» (Larsen, 2012, s. 99), et utsagn som impliserer at traineeene kan gå gjennom hele traineeforløpet uten å lære noe. Det hadde vært interessant å undersøke videre om det faktisk er slik, at traineeprogram kun er hensiktsmessige på papiret og uten virkning for traineeene og organisasjonen som satser på traineen. Kunne hvem som helst annen ansatt med de samme læringsmulighetene som traineeene får, oppnådd det samme som traineeene?

Nedenfor vil jeg avslutningsvis trekke frem en annen mulig måte å se på traineer og traineeprogram, som ikke handler om talentutvikling, men om kunnskapsdeling.

## 6.2 En generalist med et stort nettverk?

I følge traineeene selv kan de karakteriseres som generalister, noen som kan litt om mye og som har kunnskap få andre i organisasjonene har. Mye av generalistkompetansen traineeene har tilegnet seg handler om organisasjonenes arbeidsområder, å ta til seg kunnskap raskt, være fleksibel og omstille seg. Dette er sammenfallende med Kunnskapsdepartementets (2016, s. 6-7) beskrivelse av fremtidens arbeidsmarked hvor stadig kunnskapsendring vil kreve arbeidstakere som er fleksible, evner å omstille seg og kan utnytte teknologien. Traineeene har fått oppleve ulike praksiser, som i større eller mindre grad fremmer læringsprosessen, samt møtte et utall (sentrale) personer både internt i organisasjonen og eksternt. Nettverket som de har opparbeidet seg og den

innsikten i hvor man kan henvende seg for den kunnskapen man trenger, er slik jeg ser det svært nyttig for traineene i fremtiden. På denne måten kan traineene være en ressurs for seg selv ved at de kan anvende nettverket sitt for å få tilgang til aktuell kunnskap i ulike utfordringer. Men i tillegg kan de også være en ressurs for andre kollegaer ved at de kan oppsøke traineene for å komme i kontakt med personer som kan veilede i aktuelle problemstillinger. Dermed handler det ikke nødvendigvis om at traineene kan gi klare svar på et stort omfang av utfordringer, men at de kan være et kompass som kan hjelpe andre i navigeringen. Forskning om læring på arbeidsplassen har påpekt viktigheten av nettverksbygging og andre sosiale delingsformer både for individuell læring og organisasjonsutvikling (Tynjälä, 2008, s. 136) og organisasjonene må jobbe for å identifisere måter å få ansatte til å dele sin ekspertise (Fuller & Unwin, referert i Tynjälä, 2008, s. 135). Tynjälä (2008, s. 137) skriver følgende om nettverk, læring og kunnskapsdeling:

The potential that networks have for creating innovations can be explained by the fact that in dialogical relationships people with different kinds of expertise get new ideas which they develop further from their own starting points, frameworks and context. Theoretically this potential can be described, for example, by the notion of the zone of proximal development (Vygotsky, 1978) and its applications, the main idea being that through interaction with other people you can achieve more than by working alone.

I denne sammenheng kan det være interessant å videre utforske hvordan traineer kan bruke kontaktnettverket sitt for å fremme læring på tvers i organisasjonen og påvirke kunnskapskonstruksjon, organisasjonsutvikling og innovasjon, med andre ord hvordan de kan være en ambassadør for kunnskapsdeling i tillegg til å være ambassadører for virksomheten og traineeprogrammene.

## 7 Litteraturliste

- Aukrust, V. B. (2001). Klasseromssamtaler, deltakerstrukturer og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 173-194). Oslo: Abstrakt forlag.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Berg, M. E. & Ribe, E. (2013). *Coaching: Å hjelpe ledere og medarbeidere å lykkes* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Crows Nest, Australia: Allen & Unwin.
- Billett, S. & Choy, S. (2013). Learning through work: Emerging perspectives and new challenges. *Journal of Workplace Learning*, 25(4), 264-276. doi: 10.1108/13665621311316447
- Billett, S. (2015). Work, discretion and learning: Processes of life learning and development at work. *International Journal of Training Research*, 13(3), 214-230. doi: 10.1080/14480220.2015.1093308
- Bjordal, C. M. (2005). *Traineeprogram som karrierevei: En empirisk studie av trainees forståelse av arbeid og karriere*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30731/Hovedoppgavebjordal.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (1998). Den nærmeste utviklingszone som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I I. Bråten (Red.), *Vygotsky i Pedagogikken* (s. 123-143). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Cesário, F. & Chambel, M. J. (2017). A previous trainee experience: Does it matter for retention of young graduates? *International Journal of Organizational Analysis*, 25(2), 270-281. doi: 10.1108/IJOA-02-2016-0977
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. & Igland, M.-A. (2001). Vygotsky og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 73-90). Oslo: Abstrakt forlag.

- Dysvik, A., Kuvaas, B. & Buch, R. (2010). Trainee programme reactions and work performance: The moderating role of intrinsic motivation. *Human Resource Development International* (13)4, 409-423. doi: 10.1080/13678868.2010.501962
- Ekeland, J. (2014). *Mentoring: Lærende allianser i ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Ellström, E. (2011). Informal Learning at Work: Conditions, Processes and Logics. I M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O'Connor (Red.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (s. 105-119). London: SAGE.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273. doi: 10.1080/158037042000225245
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33(4), 403-422. doi: 10.1080/0305498701425706
- Eraut, M. (2011). How Researching Learning at Work Can Lead to Tools for Enhancing Learning. I M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O'Connor (Red.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (s. 181-197). London: SAGE.
- Fernández, M., Wegerif, R., Mercer, N. & Rajas-Drummond, S. (2001). Re conceptualizing "Scaffolding" and the Zone of Proximal Development in the Context of Symmetrical Collaborative Learning. *Journal of Classroom Interaction*, 36(2), 40-54. Hentet fra: <http://www.jstor.org/stable/pdf/23869224.pdf>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, N.Y.: State University New York Press.
- Hezlett, S. A. & Gibson, S. K. (2005). Mentoring and human resource development: Where we are and where we need to go. *Advances in Developing Human Resources*, 7(4), 446-469. doi: 10.1177/1523422305279667.
- Illeris, K. (2006). *Læring* (2. utg.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl.
- Illeris, K. (2011). *The fundamentals of workplace learning: Understanding how people learn in working life*. London: Routledge.
- Inglingstad, C. (2007). *Traineeprogrammet i Sparebank1 som kilde til læring og kompetanse*. (Masteroppgave). Universitet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/30971/InglingstadOppgave%5b1%5d.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Jacobs, R. L. (2010). Training and learning in the workplace. I *International Encyclopedia of Education*. Hentet fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/B9780080448947007739>
- John-Steiner, V. & Mahn, H. (1996). Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework. *Educational Psychologist*, 21(3), 191-206. Hentet fra [https://www.researchgate.net/profile/Holbrook\\_Mahn/publication/233858618\\_Sociocultural\\_Approaches\\_to\\_Learning\\_and\\_Development\\_A\\_Vygotskian\\_Framework/links/0fcfd50c3d30ccc22e000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Holbrook_Mahn/publication/233858618_Sociocultural_Approaches_to_Learning_and_Development_A_Vygotskian_Framework/links/0fcfd50c3d30ccc22e000000.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – fordypning – forståelse. En fornyelse av kunnskapsløftet*. (St.meld. nr. 28 2015-2016). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, H. H. (2012). *Talent management: perspektiver, dilemmaer og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Le Clus, M. (2011). Informal learning in the workplace: A review of the literature. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(2), 355-373. Hentet fra <http://search.proquest.com/docview/897681033/fulltextPDF/8750110705E54B86PQ/1?accountid=8579>
- Malcon, J., Hodkinson, P. & Colley, H. (2003). The interrelationship between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(7/8), 313-318. doi: 10.1108/13665620310504783
- Marsick, V. J. & Watkins, K. E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Marsick, V. J., Watkins, K. E., Callahan, M. W. & Volpe, M. (2009). Informal and incidental learning in the workplace. I M. C. Smith & N. DeFrates-Densch (Red.), *Handbook of research on adult learning and development* (s. 570-600). New York: Routledge.
- Milligan, C., Fontana, R. P., Littlejohn, A. & Margaryan, A. (2015). Self-regulated learning behaviour in the finance industry. *Journal of Workplace Learning*, 27(5), 387-402. doi: 10.1108/JWL-02-2014-0011.



- Nielsen, K. & Kvale, S. (2003). *Praktikkens læringslandskap: at lære gjennom arbeide*. København: Akademisk forlag.
- Olsen, H. (2003). Veje til kvalitativ kvalitet? Om kvalitetssikring af kvalitativ interviewforskning. *Nordisk Pedagogik*, 23(1), 1-20.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sawchuk, P. H. (2010). Reading across workplace learning research to build dialogue. *Frontiers of Education in China*, 5(3), 365-381. doi:10.1007/s11516-010-0106-y
- Slotte, V., Tynjälä, P. & Hytönen, T. (2004). How does HRD practitioners describe learning at work? *Human Resource Development International*, 7(4), 481-499. doi: 10.1080/1367886042000245978.
- Statistisk Sentralbyrå [SSB]. (2016). *Kunnskapsintensive næringer i Norge*. (Rapporter 2016/04). Hentet fra <https://www.ssb.no/teknologi-og-innovasjon/artikler-og-publikasjoner/attachment/254476?ts=152a0f87700>
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Torgeresen, G-E. & Steiro, T. J. (2009). *Ledelse, samhandling og opplæring i fleksible organisasjoner*. Stjørdal: Læringsforlaget.
- Tveit, K. (2006). *Opplæring og utvikling av fremtidige ledere: sosialisering i Schibsteds Management Traineeprogram*. (Masteroppgave, sammendrag). Universitetet i Oslo. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/15583>
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 32(2), 130-154. doi: 10.1016/j.edurev.2007.12.001
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford 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. doi: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

UiB-logo hentet fra [http://kapd.h.uib.no/profilmanual/99LastNed/99a\\_lastned.html#first](http://kapd.h.uib.no/profilmanual/99LastNed/99a_lastned.html#first)

# Vedlegg 1 Godkjenning NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Gunn Elisabeth Søreide  
Institutt for pedagogikk Universitetet i Bergen  
Christies gate 13  
5020 BERGEN

Vår dato: 22.06.2015

Vår ref: 43767 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.06.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>43767</i>	<i>Traineeordning i kunnskapsintensiv bedrift</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Gunn Elisabeth Søreide</i>
<i>Student</i>	<i>Line Torgersen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices*

*OSLO* NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

*TRONDHEIM* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

*TROMSØ* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 43767

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Bergen sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 30.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

---

**Prosjektnr: 43767 Traineeordning i kunnskapsintensiv bedrift**

1 e-post

---

**marie.schildmann@nsd.no** <marie.schildmann@nsd.no>

Til: line.torgersen@gmail.com

Kopi: Gunn.Soreide@uib.no

18. juli 2016 kl. 13:30

**BEKREFTELSE PÅ ENDRING**

Vi viser til statusmelding mottatt 30.06.2016.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 31.12.2016.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,

Marie Strand Schildmann - Tlf: 55 58 31 52

Epost: [marie.schildmann@nsd.no](mailto:marie.schildmann@nsd.no)

Personvernombudet for forskning,  
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS  
Tlf. direkte: (+47) 55 58 81 80

---

**Prosjektnr: 43767 Traineeordning i kunnskapsintensiv bedrift**

1 e-post

---

**marie.schildmann@nsd.no** <marie.schildmann@nsd.no>

Til: line.torgersen@gmail.com

Kopi: Gunn.Soreide@uib.no

3. april 2017 kl. 11:46

**BEKREFTELSE PÅ ENDRING**

Vi viser til statusmelding mottatt 12.01.2017.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 30.06.2017.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,

Marie Strand Schildmann - Tlf: 55 58 31 52

Epost: [marie.schildmann@nsd.no](mailto:marie.schildmann@nsd.no)

Personvernombudet for forskning,  
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS  
Tlf. direkte: (+47) 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 2 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt

#### *”Traineeprogram i en kunnskapsintensiv bedrift”*

Jeg er mastergradsstudent i pedagogikk ved Universitet i Bergen og arbeider nå med masteroppgaven. Formålet med masterprosjektet mitt er å undersøke hvordan det systematisk jobbes med traineeordning i to bedrifter, samt undersøke hva som kjennetegner traineeansattes opplevelser av traineeordningen.

Jeg forespør deg som er traineeansatt om å delta i masterprosjektet. Deltakelse i prosjektet vil innebære et intervju som finner sted på arbeidsplassen med varighet på ca. en time. Spørsmålene vil være knyttet til dine erfaringer omkring læring og opplæring gjennom deltakelse i traineeprogrammet. Jeg vil benytte meg av lydopptaker og ta notater underveis. Tidspunkt for når intervjuet skal finne sted kan vi avtale på mail.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og det vil kun være jeg og min veileder som har tilgang til lydopptakene. Din deltakelse vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og når oppgaven er avsluttet innen utgangen av juni 2016, vil opptakene bli destruert. Det er frivillig å delta og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta, vennligst ta kontakt med meg på mail

[line.torgersen@gmail.com](mailto:line.torgersen@gmail.com) eller telefon 908 24 729, samt fyll ut samtykkeerklæringen under og send til meg. Kontakt meg også dersom du har ytterligere spørsmål vedrørende prosjektet. Du kan også kontakte min veileder Gunn Elisabeth Søreide ved UiB på mail [gunn.soreide@uib.no](mailto:gunn.soreide@uib.no) eller telefon

55 58 39 75/994 89 753.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Line Torgersen

## **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3 Intervjuguide programansvarlig

### Hvordan jobber kunnskapsintensive organisasjoner systematisk med traineeordning?

#### Introduksjon/brifing til intervju – uten lydopptaker

- Takk for deltakelse
- Presentere meg selv, formålet med oppgaven og hensikten med intervjuet.
- Anonymitet, meldt til Personvernombudet og mulighet for å trekke seg. Underskrift på samtykkeerklæring
- Bruk av lydopptaker
- Ønsker at dette skal være en samtale mellom oss hvor du forteller så detaljert som mulig om det du hører jeg spør om. Spør dersom noe er uklart.
- Er det noe du ikke ønsker å svare på så kan du la vær å svare
- Noe du lurer på /vil ta opp før jeg setter på lydopptakeren og starter intervjuet

#### Hvordan er traineeprogrammet utformet?

- Kan du beskrive traineeprogrammet?
- Hvilke konkrete målsettinger søker dere å oppnå med traineeopplæringen?
  - o Overordnede mål?
  - o Bedriftens hensikt med traineeprogrammet?
- Kan du fortelle hvordan dere tenker når programmet utformes? (Hva vektlegges?)
- Hva er viktig for dere i gjennomføringen av traineeprogrammet?
- Hvilke begrunnelser har dere for utformingen av opplegget? (Praktisk gjennomføring)
- Har dere opplevd noen som har vært kritiske til programmet
  - o Kan du fortelle litt om det med et konkret eksempel?
- Kan du beskrive et tilfelle der programmet har vært mislykket/ikke har fungert?
  - o Hva har dere gjort da?
- Hvordan vil du beskrive forskjeller og likheter mellom traineeopplæring og tradisjonell opplæring?

#### Læringsutbytte

- Hvilke (konkrete) læringsmål jobbes det for å innfri?
- Hvilke(t) læringsutbytte ønsker dere at traineene skal inneha etter endt program?
  - o Hvilken kunnskap?
  - o Hvilke ferdigheter?
  - o Hvilken kompetanse?
- Hvilke læringsmåter/læringsaktiviteter er viktige i programmet?
  - o Kan du utdype dette?
  - o Hvorfor akkurat disse læringsmåtene?
  - o Kurs og praksisperiode
- Hvordan erfarer du at traineene lærer på best måte?
- Hvordan jobber dere for at traineene skal oppnå det læringsutbyttet som bedriften etterstreber gjennom traineeordningen?
- Kan du fortelle om hvordan dere utfordrer traineene?

- Er det et mål at samtlige traineer har likt/tilnærmet likt utgangspunkt for videre arbeid etter endt program? Eventuelt hva?
  - o Hvordan sikrer dere det?
  - o Hvorfor?
- Kan du fortelle hvordan dere vurderer det sosiale miljøet sin innvirkning på opplæring og læring?

### **Helhet i programmet**

- Er det en kontinuitet i programmet? (rød tråd)
  - o Hvordan jobber dere for å skape kontinuitet?
- Hvilke begrunnelser har dere for de aktuelle forretningsområdene/saksfeltene?
- Hvordan vil du beskrive overgangen fra et forretningsområde/saksfelt til et annen for en trainee?
- Er det en gitt rekkefølge på forretningsområdene/saksfeltene?
  - o Kan du beskrive rekkefølgen (evt. Den ideelle rekkefølgen)?

### **Individuelle tilpasninger**

- Gjennomfører dere endringer i programmet fra et år til et annet?
  - o Kan du beskrive med et eksempel
  - o Kan du fortelle om bakgrunnen for endringene?
- Kan du beskrive hvordan og hvilke justeringer dere gjør underveis i programmet?
  - o Hva er årsaken til justeringer?
- Hvordan tilpasses programmet til den enkelte trainee med dens unike bakgrunn?
- Hvordan vektlegger dere personlig/individuell oppfølging?
  - o Kan du beskrive mentorordningen?
  - o Hvordan er personlig oppfølging viktig for læring?

### **Debriefing**

- Noe du tenker du ikke har fått sagt som er av betydning
- Hvordan har du opplevd dette intervjuet/denne samtalen?
- Takker igjen for deltakelse



# Vedlegg 4 Intervjuguide trainee

## Organisasjon A

### **Introduksjon/brifing til intervju – uten lydopptaker**

- Takk for deltakelse
- Presentere meg selv, formålet med oppgaven og hensikten med intervjuet.
- Anonymitet, meldt til Personvernombudet og mulighet for å trekke seg. Underskrift på samtykkeerklæring
- Bruk av lydopptaker
- Ønsker at dette skal være en samtale mellom oss hvor du forteller så detaljert som mulig om det du hører jeg spør om. Spør dersom noe er uklart.
- Er det noe du ikke ønsker å svare på så kan du la vær å svare
- Noe du lurer på /vil ta opp før jeg setter på lydopptakeren og starter intervjuet

### **Hvordan er traineeprogrammet utformet?**

- Kan du beskrive en typisk dag som trainee?
- Kan du beskrive en eller flere dager/hendelser som har gjort særlig inntrykk på deg i programmet?
- Hvordan mener du traineeprogrammet skiller seg fra vanlig opplæring? Hva er fordelene og ulempene med programmet?
- Hvilket utbytte har du/har du hatt som trainee?
- Hvilken rolle spiller oppfølging/veiledning på din læring?

### **Læringsutbytte**

- Hvis du tenker tilbake, kan du beskrive en hendelse/dag du lærte noe?
- Kan du beskrive noe av det du har lært så langt gjennom å være trainee?
- Hva anser du som det viktigste du har lært ved å være trainee?
- Hva har du hatt mest læringsutbytte av?
- Hvilke læringsaktiviteter/former er det lagt vekt på at dere skal lære gjennom?
- Hvilke elementer/faktorer er sentrale for at du lærer?
- På et generelt grunnlag, hva er viktig for deg for at du skal ha (lærings)utbytte av traineeprogrammet?
- Kan du se for deg andre måter å lære på enn det som faktisk gjennomføres i programmet?
- Hva savner/savnet du ved traineeprogrammet?
- Er det noe ved programmet som du synes ikke har fungert?
- Hva er læring for deg?
- Hva skiller læring som trainee og læring i utdanningsinstitusjonen?

### **Utfordringer**

- På hvilken måte blir du utfordret som trainee?
- Hvordan innvirker eventuelle utfordringer på deg?
- Er arbeidsoppgavene for lette, passe utfordrende eller for utfordrende? På hvilken måte? Hvordan påvirker dette deg?

### **Anvendelse av kunnskap**

- Kan du beskrive hvordan du får brukt det du lærte under utdannelsen?
- Hvordan anvender du det du allerede har lært som trainee videre i traineeprogrammet?
- Hvordan ser du for deg at du skal anvende det du lærer som trainee i fremtidig yrkeskarriere? (Evt: Hvordan anvender du det du lærte i traineeprogrammet i karrieren etter programmet?)

### **Helhet i programmet**

- Hvordan vil du beskrive kontinuiteten i programmet?
- Hvordan er overgangen fra et forretningsområde/saksfelt til en annen?
- Hvordan tilpasser/takler du overgangen fra en et forretningsområde/saksfelt til et annen?
- Hvordan henger samlingene sammen med oppholdene i forretnings- og støtteområdene i organisasjonen?

### **Personlige opplevelser**

- Føler du deg kompetent nok til å utføre de arbeidsoppgaver du blir satt til? På hvilken måte? Hvis ikke, har det vært et hinder for deg?
- Hvordan stemmer dine forventninger før oppstart som trainee med opplevelsene av å være trainee?
- Hvordan har du endret deg fra du startet som trainee til du avsluttet traineeoppholdet? Er det traineeprogrammet sin fortjeneste eller bare det at du har kommet deg i jobb?

### **Debriefing**

- Noe du tenker du ikke har fått sagt som er av betydning?
- Hvilke opplevelser sitter du igjen med etter denne samtalen/dette intervjuet?
- Igjen, takk for deltakelse.

# Vedlegg 5 Intervjuguide trainee

## Organisasjon B

### **Introduksjon/brifing til intervju – uten lydopptaker**

- Takk for deltakelse
- Presentere meg selv, formålet med oppgaven og hensikten med intervjuet.
- Anonymitet, meldt til Personvernombudet og mulighet for å trekke seg. Underskrift på samtykkeerklæring
- Bruk av lydopptaker
- Ønsker at dette skal være en samtale mellom oss hvor du forteller så detaljert som mulig om det du hører jeg spør om. Spør dersom noe er uklart.
- Er det noe du ikke ønsker å svare på så kan du la vær å svare
- Noe du lurer på /vil ta opp før jeg setter på lydopptakeren og starter intervjuet

### **Hvordan er traineeprogrammet utformet?**

- Hvordan vil du beskrive din første arbeidsperiode i saksfeltet?
- Hvordan ble du introdusert til det saksfeltet du skulle jobbe i?
- Hvordan vil du beskrive en typisk dag på kurs?
- Hvordan mener du traineeprogrammet skiller seg fra vanlig opplæring? Hva er fordelene og ulempene med programmet?
- Hvilket utbytte har du/har du hatt som trainee?
- Hvilken rolle spiller oppfølging/veiledning på din læring?

### **Læringsutbytte**

- Kan du beskrive noe du kan nå som du ikke kunne før du startet som trainee?
- Hvilke situasjoner synes du at du håndterer bedre nå sammenliknet med før du startet som trainee?
- Kan du beskrive noe du kunne tenkt deg å vite før du begynte å jobbe som saksbehandler første gang (som du ser nå i etterkant at hadde vært fordelaktig å vite om)?
- Hvis du tenker tilbake, kan du beskrive en hendelse/dag du lærte noe?
- Hva anser du som det viktigste du har lært ved å være trainee?
- Hva har du hatt mest læringsutbytte av?
- Hvilke elementer/faktorer er sentrale for at du lærer?
- På et generelt grunnlag, hva er viktig for deg for at du skal ha (lærings)utbytte av programmet?
- Kan du se for deg andre måter å lære på enn det som faktisk gjennomføres i programmet?
- Hva savner/savnet du ved programmet?
- Er det noe ved programmet som du synes ikke har fungert?
- Hva skiller læring som trainee og læring i utdanningsinstitusjonen?
- Hva er de største forskjellene mellom det å lære i jobb kontra det å lære på kurs?
- Hvordan vil din ultimate opplæringsperiode se ut?
- Hvordan opplever du at dere lærer av hverandre i traineegruppen?
- Kan du beskrive viktigheten av aspirantgruppen?

### **Utfordringer**

- På hvilken måte blir du utfordret som trainee?
- Hvordan innvirker eventuelle utfordringer på deg?
- Er arbeidsoppgavene for lette, passe utfordrende eller for utfordrende? På hvilken måte? Hvordan påvirker dette deg?
- Føler du deg kompetent nok til å utføre de arbeidsoppgaver du blir satt til? På hvilken måte? Hvis ikke, har det vært et hinder for deg?

### **Anvendelse av kunnskap**

- Kan du beskrive hvordan du får brukt det du lærte under utdannelsen?
- Hvordan anvender du det du allerede har lært som trainee videre i traineeopplæringen?
- Hvordan ser du for deg at du skal anvende det du lærer som trainee i fremtidig yrkeskarriere?

### **Helhet i programmet**

- Hva er dine tanker om at jobb i saksfelt og kursopphold er adskilt?
- Hvordan vil du beskrive sammenhengen mellom jobb i et saksfelt og kursopplegget?
- Hvordan vil du beskrive kontinuiteten i programmet?
- Hvordan er overgangen fra et forretningsområde/saksfelt til en annen?
- Hvordan tilpasser/takler du overgangen fra en et forretningsområde/saksfelt til et annen?

### **Personlige opplevelser**

- Kunne du ha gjort den samme jobben uten å være trainee? Hvorfor (ikke)?
- Hvordan stemmer dine forventninger før oppstart som aspirant med opplevelsene av å være trainee?
- Hvordan har du endret/utviklet deg fra du startet som trainee til nå? Er det programmet sin fortjeneste eller bare det at du har kommet deg i jobb?
- Hva er læring for deg?

### **Debriefing**

- Noe du tenker du ikke har fått sagt som er av betydning?
- Hvilke opplevelser sitter du igjen med etter denne samtalen/dette intervjuet?
- Igjen, takk for deltakelse.

## Vedlegg 6 Oversikt over analysekategorier

1. Sosial dimensjon
2. Læring i nærmeste utviklingssone/stillaslæring
3. Fremtidsrettet
4. Kunnskapsoverføring
5. Kunnskapsdeling
6. Kunnskapsformer
7. Praksisfellesskap
8. Gruppedynamikk
9. Opplæring
10. Dialog
11. Hva er læring
12. Nettverk
13. Generalister/breddekunnskap
14. Kultur
15. Reelle oppgaver
16. Kontinuerlig læringsprosess
17. Støttende læringsmiljøer
18. Rolleforståelse
19. Ydmykhet
20. Likestilt med vanlig ansatt
21. Opplæring i hva?
22. Som ambassadør
23. Metalæring
24. Midlertidig rolle
25. Elementer som ikke er særegent for traineerollen
26. Ansatt i særstilling
27. Kontinuitet
28. Læringsaktiviteter
29. Forventninger
30. En typisk dag
31. Organisert læring
32. Uformell læring (learning by doing)
33. Ansvar og tillit
34. Taus kunnskap
35. Personlig utvikling
36. Passiv læring
37. Tilbakemelding
38. Lære av hverandre
39. Læringsredskap
40. En ideell opplæring
41. På ukjent territorium
42. Ansvar for egen læring
43. Dybdekunnskap
44. Læringsmål
45. Relevant kunnskap

## Vedlegg 7 Utdrag fra analyse

Kategori	Sitat fra transkripsjon	Kode koblet til avsnitt i transkripsjon	Meningsessens
15.Reelle oppgaver	Så i mitt hode så er det ideelle å få reelle arbeidsoppgaver fra dag en, at det er et reelt behov og at du ikke bare skal være assistenten til alle de andre,...	202	- Ideelt å bli gitt reelle oppgaver fra starten
	...der følte jeg vel kanskje at jeg ble litt sånn, hva skal man si, en hjelpegutt da.	203	- Skal ikke fungere som assistent
	...de [veilederne] som ofte gir deg litt utfordringer eller arbeidsoppgaver da.	207	- Har kjent på følelsen av å være hjelpegutt
	...altså min største skrekk var å få litt sånn tulleoppgaver på side, at de får inn en ekstra bonusansatt og så sier de "du, kan ikke du gjøre noe med [...] -siden vår" som er sånn intern informasjonsside som alle tenker at de unge er så gode på sånn internett og data. Så får du liksom seks måneder til å lage noen kule intranettsider, det er litt sånn det kjipeste da.	207	- Skrekk å få irrelevante oppgaver som å oppdatere intranettsiden
	..., veilederen er veldig viktig fordi det er de som ofte på en måte sitter på knappen med tanke på å gi deg ordentlig arbeidsoppgaver da.	207	- Veileder er avgjørende for hvilke oppgaver en får
	...si at de litt godt bemannet og ting flyter og går og sånn, så kan de se på deg som en sånn bonus [.....], men du bare får en følelse av at du gjør forefallende sidearbeid da.	210	- Kan bli sett på som en bonusansatt som blir satt til forfallende arbeid
	Jeg vil jo si at liksom det jeg husker mest og lærte mest av er jo de, kall det vanlige arbeidsoppgavene da.	211	- Lært mest av de vanlige arbeidsoppgavene
	...helt sånn konkret så husker jeg kanskje mer av de vanlige arbeidsoppgavene som av og til kan være kjedelige, men det ligger mye læring i de og ikke sant.	211	- Traineer gjør en helt vanlig jobb med reelle oppgaver og mennesker
	...i traineeprogrammet så er det jo..ja, det er reelle tilfeller og det er reelle mennesker, hvis ikke du gjøre en arbeidsoppgave så er det noen andre et eller annet sted som på en måte må lide for det da. Sånn er det jo også i en helt vanlig jobb på en måte.	221	