

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: SO330S

Navn: Marie Solheim Skaane

---

La meg være, jeg vil lære  
*Introvertes opplevelse av lærings situasjoner*

---

Dato: 18.05.2022

Totalt antall sider: 107

*«Det kan kanskje være at jeg legger på litt ekstroverthet»  
- «Tor»*

## **Sammendrag**

Arbeidslivet i dag setter krav til kontinuerlig utvikling og læring. Samtidig preges arbeidsdagene og læringssituasjoner av en tendens til å favorisere ekstroverte egenskaper. I læringssituasjoner kommer det ekstroverte idealet til syne blant annet gjennom et fokus på sosialisering og samhandling – et fokus som gjerne strider mot introvertes preferanser (Cain, 2013).

Denne oppgaven undersøker introvertes opplevelse av læringssituasjoner, og baserer seg på syv kvalitative dybdeintervjuer med offentlige arbeidstakere i IT-bransjen. Opplevelsene til informantene drøftes opp mot teori og tidligere forskning på læring, introversjon, emosjonelt arbeid og pseudoekstroversjon. Informantenes møte med ytre forventninger om en mer ekstrovert atferd drøftes blant annet i lys av Erving Goffmans teorier om rollespill og samhandling og Arlie Hochschild teori om emosjonelt arbeid.

Funnene viser at de introverte informantene til dels har tatt til seg det ekstroverte idealet. Informantene tror det er lettere å være ekstrovert i mange læringssituasjoner, og i lys av disse fordelene og engasjementet de føler til arbeidet sitt er det mange som bevisst og ubevisst oppfører seg mer ekstrovert. Læringssituasjonene er ofte preget av et sosialt fokus og et høyt stimulinivå som kan oppleves utfordrende for informantene. Det fremkommer at de introverte informantene savner mer egetid for blant annet å prosessere kunnskap på egenhånd og forberede seg. For å øke læringsutbytte og trivsel peker denne oppgaven på at blant annet en mindre gruppestørrelse enn tradisjonell gruppepsykologi foreslår, økt bruk av digitale løsninger, bedre informasjonstilgjengelighet og mer fleksibel bruk av hjemmekontor vil være tilpasninger som gagnar introverte i læringssituasjoner.

Når det anslås at hvertfall en tredjedel av arbeidstakere er introverte (Cain, 2013), tyder funnene på at arbeidsplasser har mye å hente ved å tilrettelegge for introversjon i læringssituasjoner og revurdere hvorvidt læring alltid bør skje sammen med andre. Dette kan være på å både øke introvertes læringsutbytte og trivsel gjennom mindre emosjonelle kostnader, samt minske organisasjoners kostnader ved gjennomføring av læringssituasjoner. Studien er dermed med på å vise at det ekstroverte idealet ikke passer for alle.

## **Forord**

Etter to lærerike år skal masteroppgaven endelig leveres. Å gjennomføre en egen undersøkelse har vært både spennende og utfordrende. Muligheten til å fordype seg i et selvvalgt tema har gjort det vanskelig å løsrive seg fra oppgaven til tider.

Jeg vil først takke informantene, som stilte opp og fortalte om sine opplevelser. Jeg hadde ikke gjort de samme funnene om dere ikke hadde delt så mye.

Karianne, min fantastiske veileder, må også takkes. Tusen takk for alle råd, kommentarer og oppmuntringer! Det har vært en trygghet å ha deg i ryggen når jeg følte meg rådløs og veien opplevdes lang.

Sist, men ikke minst, takk til samboeren, venner og familie for gode avbrekk og støtte under skrivingen.

Hønefoss, 18. mai 2022,

Marie Solheim Skaane

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	ii
Forord.....	iii
Innholdsfortegnelse.....	iv
Kap. 1 Innledning.....	1
1.1 Problemstillingen.....	3
1.2 Fremveksten av det ekstroverte idealet.....	4
1.3 Oppgavens oppbygning.....	5
Kap. 2 Litteraturgjennomgang: Teori og tidligere forskning.....	6
2.1 Læring og kompetanseutvikling.....	6
2.1.1 Læring på individnivå.....	6
2.1.2 Læring på arbeidsplassen.....	7
2.1.3 Tre områder som skaper variasjon i læringsutbytte.....	9
2.1.4 Digital læring.....	10
2.1.5 Gruppelæring.....	11
2.2. Introversjon.....	12
2.2.1 Personlighet og arbeidsliv.....	14
2.2.2 Pseudoekstroversjon.....	14
2.3 Personlighet i læringssituasjoner.....	19
2.4 Avsluttende kommentar.....	20
Kap. 3 Metode.....	21
3.1 Kvalitativ tilnærming.....	21
3.2 Intervju.....	21
3.3 Utvalget.....	22
3.4 Gjennomføringen av intervjuene.....	24
3.5 Transkribering.....	24
3.6 Litteratursøk.....	25
3.7 Analysen.....	25
3.8 Anonymisering og personvern.....	27
3.9 Etikk.....	27
3.10 Forskerrollen.....	27
3.11 Forskningskvalitet.....	28
3.11.1 Pålitelighet.....	28
3.11.2 Gyldighet.....	29
3.11.3 Generaliserbarhet.....	30
Kap. 4 Empiri – Informantenes opplevelser av læringssituasjoner.....	32
4.1 Personlighet i læringssituasjoner.....	32
4.1.1 Rollen som introvert.....	32
4.1.2 Forholdet til ekstroverte.....	34
4.1.3 Pseudoekstrovert.....	35

4.1.4 Ekstroversjon og introversjon i lederstil .....	38
4.1.5 Oppsummerende kommentar .....	39
4.2 Å lære alene.....	40
4.2.1 Læringsstil.....	40
4.2.2 Læringsutbytte og utvikling .....	42
4.2.3 Konsentrasjon og forstyrrelser .....	43
4.2.4 Forberedelse og egentid .....	44
4.2.5 Digitalt.....	46
4.2.6 Tilbakemelding.....	48
4.2.7 Oppsummerende kommentar .....	49
4.3 Å lære med andre .....	49
4.3.1 Gruppearbeid, diskusjon og samarbeid .....	49
4.3.2 Kunnskapsdeling og kommunikasjon .....	53
4.3.3 Oppsummerende kommentar .....	55
4.4 Grunnlaget for læring .....	55
4.4.1 Komfortsone og trygghet .....	56
4.4.2 Kontor.....	58
4.4.3 Tilrettelegging .....	58
4.4.4 Oppsummerende kommentar .....	60
Kap. 5 Diskusjon – Informantenes opplevelser i lys av teori og tidligere forskning.....	61
5.1 Hvordan forholder introverte seg til eget og andres opplevde personlighetstrekk i læringssituasjoner? .....	61
5.2 I hvilken grad opplever de introverte utbytte av læringssituasjoner? .....	64
5.3 Hvilke elementer opplever introverte at fremmer læring? .....	68
5.4 Hvilke barrierer for læring opplever introverte? .....	71
5.4.1 Gruppearbeid.....	71
5.4.2 Kunnskapsdeling og kommunikasjon .....	73
5.4.3 Læring på kontor og hjemmekontor.....	75
5.4.4 Tilrettelegging .....	75
Kap. 6 Oppsummering og konklusjon.....	77
6.1 Hvilke funn ble gjort? .....	77
6.2 Begrensninger.....	80
6.3 Videre forskning.....	81
6.4 Hva kan funnene bidra med?.....	81
Kilder.....	83
Vedlegg .....	92
Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informantene med samtykkeerklæring.....	92
Vedlegg 2: Sjekkliste introversjon .....	95
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	96

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD .....	98
--------------------------------------	----

**Figurliste:**

Figur 1: Sammenheng mellom læring på individ- og organisasjonsnivå .....	7
--	---

**Tabelliste:**

Tabell 1: Personlighetstrekket ekstroversjon .....	13
--	----

Tabell 2: Oversikt over utvalget .....	23
--	----

## **Kap. 1 Innledning**

Det ekstroverte idealet blir stadig mer fremtredende i den vestlige verden. Alle vil ha en bit av de ekstroverte og personlighetstrekket anses å være grunnlaget for suksess. I fremveksten av forretningsverdenen skapt av den industrielle revolusjonen ble selvsikre selgere og overbevisende formidlere sett på som mektige og tiltrekkende. Allerede i 1921 påpekte Carl Jung introversjonens synkende status (Cain, 2013:38).

Fremdeles eksisterer det en personlighetskultur som favoriserer de ekstroverte, også i arbeidslivet. I stillingsutlysninger søkes det etter ekstroverte, uansett stilling og egenskaper som kreves. Det finnes imidlertid mange yrkesgrupper der introversjon er et dominerende personlighetstrekk, som blant regnskapsførere, yrkessjåfører, lagermedarbeidere samt IT-konsulenter som stadig blir mer ettertraktet (Skorstad, 2020:145). Til tross for at man i stillingen som programmerer eller IT-utvikler jobber mye alene og hvor utadvendthet kan føre til kontraproduktivitet, søker man likevel etter utadvendte mennesker (Skorstad, 2020:145). Videre i rekrutteringsprosessen brukes metoder som krever at man fremmer seg selv, altså metoder som er tilrettelagt for en ekstrovert. Hvis man blir ansatt foregår arbeidet gjerne i åpne kontorlandskap, der man har en ekstrovert leder fordi man vektlegger ekstroversjon som en viktig egenskap for lederskap (Skorstad, 2020:146). Men hva med de introverte? Det er normalt å anslå at en tredjedel av befolkningen er introverte, selv om er vanskelig å anslå med sikkerhet fordi det er snakk om grader på en skala heller enn at man er det eller ikke (Cain, 2013, Aksnes, 2015). Fordi man gjerne velger yrker som passer egne personlighetstrekk er det derfor naturlig å anta at det finnes enda flere introverte i IT-bransjen (jf. Roberts, Kuncel, Shiner, Caspi & Goldberg (2007).

Samtidig som det ekstroverte idealet råder har digitalisering, globalisering, ny teknologi og en ubegrenset tilgang til informasjon gjort at kravene til endringsvillighet og fleksibilitet er høyere enn noen gang. Tidligere ble praktisk erfaring vektlagt i stor grad, men endringshastigheten i samfunnet gjør at erfaringsbasert kunnskap fort blir utdatert og irrelevant (Hennestad & Revang, 2017:34). Teoretisk kunnskap har derfor i ytterligere grad blitt nødvendig for å ta beslutninger i nye kontekster (Hennestad & Revang, 2017:36). For å holde tritt med endringshastigheten kreves det at den teoretiske kunnskapen oppdateres, og det stilles krav til kontinuerlig læring for å holde seg a jour i bransjen (Hennestad & Revang, 2017:38).

Konkurransen i bransjene handler ikke lenger om land, kapital og ressurser som kan eies. Suksess styres av hvem som klarer å forutsi og forstå samfunnsutviklingen og endre seg



sammen med samfunnet (Hennestad & Revang, 2017:48). Dette har medført at verdifull aktiva ikke lenger er eid av bedriftene, men tilhører menneskene som jobber i bedriften. For å skape innovasjon er man avhengig av kunnskapsrikemedarbeidere som endrer måten man jobber på. Fordi kunnskap hele tiden blir utdatert settes det høye krav til kompetanseutvikling hos den enkelte medarbeider. Samtidig blir organisasjonene avhengig av enkeltindivider (Hennestad & Revang, 2017:38).

Hver enkelt ansatt får derfor en større betydning for organisasjonene, og blir i mindre grad utbyttbare i forhold til tidligere (Hennestad & Revang, 2017:38). Arbeidsgivere er derfor avhengig av å sikre motivasjon hos medarbeiderne gjennom å dekke de ansattes tre basale psykologiske behov: autonomi, tilhørighet og kompetanse (Hetland & Hetland, 2011:105). Arbeidets hovedfunksjon er ikke lenger bare å tjene til livets opphold, men et sted for utvikling og selvrealisering. For å oppfylle kompetansebehovet er det derfor nødvendig for arbeidstakere å både kunne håndtere nåværende arbeidsoppgaver og lære nye ferdigheter (Hetland & Hetland, 2011:108).

Behovet for læring har blitt møtt med forskjellige tiltak. I 2005 brukte blant annet norske organisasjoner 17,7 milliarder kroner på kurs, som kan antas å ha steget siden de 17 siste årene (Nordhaug, Nordhaug & Døving, 2006). En metaanalyse viser derimot at de ansatte har glemt 90 % av det de har lært innen ett år (Arthur jr., Bennett jr., Stanush, & McNelly, 1998).

Samtidig viser resultater fra undersøkelsen European Employee Index (EEI) fra 2014 at introverte opplever mindre faglig- og personlighet utvikling enn ekstroverte, og er mer misfornøyd med hvordan arbeidshverdagen er tilrettelagt (HR Norge, 2014). Funnene viser også at introverte, sammenlignet med ekstroverte, er mindre engasjert i jobben, mindre lojale og opplever lavere arbeidsglede, tilfredshet og begeistring over arbeidsplassens ledelse. HR Norge (2014) peker på ekstroverte lederes manglende forståelse for å tilrettelegge for introversjon samt at introverte er dårlige til å si ifra om sine behov som årsaker til dette. Til sammen peker disse funnene inn mot at det er store forbedrings- og effektiviseringspotensialer for introverte i arbeidslivet. For å få et innblikk i introvertes opplevelser har disse funnene vært til inspirasjon for intervjuguiden i denne studien.

Opplevelsene medarbeiderne har i læringssituasjoner og i hvilken grad de får ta i bruk kunnskapen de tilegner seg, har ikke bare sammenheng med læringsutbytte. Det har også sammenheng med indre- og prososial motivasjon, affektiv organisasjonsforpliktelse og turnoverintensjon (Kuvaas & Dysvik, 2016:108-112). Det finnes dermed et stort

forbedringspotensial for organisasjonene både direkte gjennom læringsutbytte, men også gjennom den indirekte effekten motivasjon har på prestasjon.

Arbeidsmiljølovens § 4-2 (2) bokstav a setter krav til at den enkelte arbeidstaker skal ha mulighet for «*faglig og personlig utvikling på arbeidsplassen*» (Arbeidsmiljøloven, 2005). Bestemmelsen er inntatt med grunnlag i nettopp at arbeidstaker skal få oppfylt behovet for kompetanse (Hetland & Hetland, 2011:105). Samtidig som at arbeidsmiljøloven setter krav til kompetanseutvikling, kreves det også at standarden til «*enhver tid utvikles og forbedres i samsvar med utviklingen i samfunnet*», jf. aml. § 4-1 (1) (Arbeidsmiljøloven, 2005).

I det psykologiske miljøet er det veletablert at det foreligger en sammenheng mellom lærestil og personlighet (Swanberg & Martinsen, 2010). Forskning viser at personlig tilpassede læringssystemer både øker utbyttet og gleden i læringsprosessen (Fatahi, Moradi & Kashani-Vahid, 2016). Store kurs, seminarer, gruppeoppgaver og muntlige diskusjoner med få muligheter til å trekke seg tilbake og reflektere brukes imidlertid mye i arbeidslivet, noe som er lite forenelig med preferansene til en introvert (Cain, 2013). Med stadig nye muligheter til å gjennomføre læringssituasjoner og dele kunnskap og erfaringer er det derfor viktig at arbeidsgivere tilrettelegger for at også introverte opplever tilstrekkelig faglig og personlig utvikling, jf. aml. § 4-1 og 4-2 (Arbeidsmiljøloven, 2005).

### ***1.1 Problemstillingen***

I denne oppgaven ønsker jeg derfor å få en bedre forståelse av introvertes opplevelse av læring på arbeidsplassen. Dette vil jeg gjøre gjennom dybdeintervjuer for å få et innblikk i erfaringene og tankene til et utvalg introverte. Problemstillingen i oppgaven er følgende:

*Hvordan opplever introverte læringssituasjoner på arbeidsplassen?*

Introverte kjennetegnes ved at de henter energi innenfra, i motsetning til ekstroverte som henter energi utenfra (Skorstad, 2020). De introverte som er intervjuet i denne studien er valgt på grunnlag av deres egen oppfattelse av personlighetstrekket. Introversjon og ekstroversjon er kjente begreper i dagens samfunn, og vedkommende vet selv best om de kjenner seg igjen i den introverte eller ekstroverte enden av personlighetstrekket. Utvalget baserer seg på offentlige IT-medarbeidere, en yrkesgruppe som er kjent for å være introverte og som opplever høye krav til utvikling og innovasjon (jf. Skorstad, 2020). Hvordan utvalget har foregått blir nærmere beskrevet i metodekapittelet.

Læringssituasjoner vil i denne oppgaven inkludere både uformelle og formelle situasjoner. Dette omfatter både kurs, seminarer, workshops, arbeid med vanlige og nye arbeidsoppgaver,

samarbeid og diskusjon med kolleger og så videre. Jeg vil i denne oppgaven undersøke hvilke lærings situasjoner introverte trives i, hva som oppleves utfordrende og utbyttet de har. For å få et innblikk i hvordan lærings situasjoner kan optimaliseres for introverte vil hvordan det tilrettelegges for introversjon i dag, og hvordan de introverte selv mener det kan tilrettelegges også drøftes. Oppgaven er imidlertid avgrenset til de introverte medarbeidernes opplevelser, og vil ikke omfatte lederes opplevelser om tilrettelegging.

For å besvare problemstillingen vil jeg benytte følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan forholder introverte seg til eget og andres opplevde personlighetstrekk i lærings situasjoner?*
- *I hvilken grad opplever de introverte utbytte av lærings situasjoner?*
- *Hvilke elementer opplever introverte at fremmer læring?*
- *Hvilke barrierer for læring opplever introverte?*

Det eksisterer lite forskning på personlighetstrekket introversjon, og forskningen som omhandler arbeidslivet fokuserer i stor grad på introverte ledere (se f.eks. Judge, Bono, Ilies & Gerhardt, 2002). Forskning som kombinerer introversjon og læring er i tillegg i stor grad gjort på skoleelever og klasseromsundervisning, og vil kun ha en viss overføringsverdi uten bekreftende forskning i arbeidslivssammenheng. Det gjenstår mye forskning på hvordan personlighetstrekk påvirker individuelle forhold og samspillet på arbeidsplassen for at man skal ha evidensbasert grunnlag for hvordan man best kan tilpasse seg ulike personligheter (Kaufmann, 2011:63). Arbeidslivet har hatt stort fokus på å tilrettelegge for kjønn, alder, funksjonsnedsettelse, etnisitet og seksuell orientering (Traavik, 2011). I tillegg til disse faktorene vil også personlighet være en stor del av hvem vi er (Kaufmann, 2011). I denne oppgaven håper jeg å bidra til økt kunnskap og forståelse for hvordan personlighet som en faktor også bør tas hensyn til, i arbeidslivet generelt og i lærings situasjoner spesielt. Personligheten til den enkelte ansatte vil påvirke både hvordan man jobber og lærer. En større forståelse vil derfor kunne bidra positivt for trivsel, motivasjon, relasjoner og utvikling for individet (Cain, 2013), og effektivitet, innovasjon, turnoverintensjon og kostnader for organisasjonene (Kuvaas & Dysvik, 2016).

### ***1. 2 Fremveksten av det ekstroverte idealet***

På nittenhundretallet skjedde det en endring i det vestlige samfunnet rundt hvordan vi så på hverandre. Hvordan vi opptrådte hjemme ble mindre viktig, og hvordan andre oppfattet oss ble mer viktig (Cain, 2013). Sammen med industrisamfunnene og urbaniseringen vokste

kunsten om å selge seg selv frem. Man skulle nå fremstå selvsikker, energisk, fascinerende og dominant. En utadvendt personlighet var det som skulle til for å sikre sosial og økonomisk suksess (Cain, 2013).

Cain (2013) peker på at dette ekstroverte idealet fremdeles dominerer i dag. Sosiale aktiviteter, samarbeid og kommunikasjon prefereres ovenfor konsentrasjon, refleksjon og kreativitet (Skorstad, 2020:145). Allerede fra barneskolealder blir barn møtt med et ideal om gruppearbeid og sosialisering, der pultene plasseres i klynger, og man skal diskutere og fremføre (Cain, 2013). Dette videreføres til arbeidslivet, og man møter det allerede i ansettelsesprosessen. Andre arbeidslivsrelaterte eksempler der idealet kommer til syne er bruk av åpne kontorlandskap, teamarbeid og leder-stillinger som et mål på suksess i arbeidslivet.

### ***1. 3 Oppgavens oppbygning***

I første delen av oppgaven har jeg presentert bakgrunnen for oppgaven og hvorfor temaet er viktig og samfunnsrelevant. I andre kapittelet presenteres relevant teori for oppgaven. Jeg vil her gjennomgå begrepet læring og hvordan læring kan skje på arbeidsplasser, samt begrepene introversjon og pseudoekstroversjon. I denne delen vil jeg også presentere tidligere forskning på introversjon i læringssituasjoner.

I metodekapittelet blir metoden som er brukt i arbeidet med undersøkelsen beskrevet, herunder utvalget, intervjuene, analyseringen av funnene og funnenes kvalitet. Funnene presenteres i kapittel fire, og drøftes opp mot teorikapittelet i kapittel fem. Oppgaven avsluttes med en oppsummering av funnene, konklusjon på grunnlag av funnene og forslag til videre forskning.

## **Kap. 2 Litteraturgjennomgang: Teori og tidligere forskning**

I dette kapittelet vil jeg presentere teori og tidligere forskning som er relevant for problemstillingen min. Først vil begrepet læring bli definert, før teori om individuell læringsteori presenteres kort. Deretter vil jeg presentere hvordan læring på arbeidsplassen foregår og hvilke forhold som kan påvirke ansattes læringsutbytte. Teori om introversjon og tidligere forskning på introverte i læringssituasjoner vil også bli presentert. I delen om introversjon vil jeg også gå inn på begrepet pseudoekstrovert, når en introvert fremstiller seg som ekstrovert, og dra linjer til emosjonspsykologi herunder Goffmans rolleteori og Hochschild's teori om emosjonelt arbeid.

### **2.1 Læring og kompetanseutvikling**

Brochs-Haukedal (2010:175) definerer læring slik: «*Læring er relativt varige forandringer av atferd og atferdsmuligheter som et resultat av erfaring eller øvelse*». Slike forandringene kommer av «*tilegnelse av ny eller endret kompetanse – i form av kunnskaper, ferdigheter eller holdninger [...]*» Lai (2012:155).

Kompetansebehovet arbeidstakere innehar defineres av Deci og Ryan (1985) som «*behovet for å oppleve mestring i interaksjon med miljøet og ønsket om å bruke egne evner og ferdigheter og slik søke å mestre optimale utfordringer*». For å få oppfylt dette kompetansebehovet trenger arbeidstakerne å lære, frihet til å takle utfordringer, utvikle seg og mestre (Hetland & Hetland, 2011:108). Dette skjer imidlertid i «interaksjon med miljøet», som kan tolkes som en fordring med et ekstrovert fortegn.

#### **2.1.1 Læring på individnivå**

Læringsteori på individnivå kan deles opp i to hovedtyper, stimulus-respons-teorier og kognitive teorier, senere supplert med sosial læringsteori (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Jeg vil her kort forklare de forskjellige tradisjonene.

Stimulus-respons-teoriene inkluderer både passive og aktive læringsformer som handler om at vi regulerer atferden vår etter hvilken reaksjon situasjonen gir, altså skapes det en assosiasjon mellom stimulus og respons. Atferden til mennesker bestemmes derfor av om de har blitt belønnet eller straffet for en handling tidligere. Gjennom gjentatte opplevelser av en situasjon vil man opparbeide seg kunnskap om hvilken atferd som skal til for å oppnå responsen og belønningen man ønsker. For å oppnå ønsket respons i arbeidslivet er det derfor viktig å klargjøre hva som er ønsket atferd, tilrettelegge for utøvelse av ønsket atferd og gi tilbakemeldinger (Brochs-Haukedal, 2010:187-188). Dersom en introvert ser at ekstrovert atferd er ønsket og belønnet, kan det dermed føre til at de tar på en ekstrovert rolle (Cain,

2013). Stimulus-respons-teoriene er imidlertid kritisert for å undervurdere større mentale prosesser, som problemløsning, vurderinger, forventninger og holdninger, sin påvirkning på læring (Brochs-Haukedal, 2010:195).

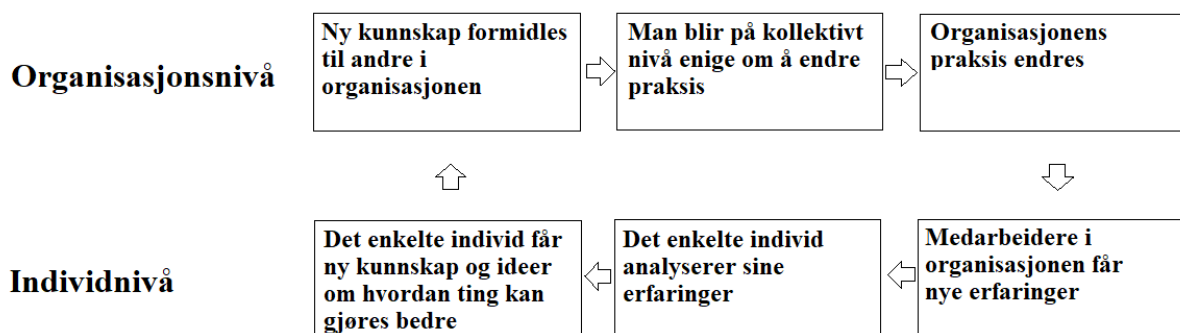
Kognitiv læringsteori baserer seg på den andre siden på tankeprosessen hos den lærende, og de perseptuelle aspektene ved læring (Brochs-Haukedal, 2010:195). Teorien fokuserer på å forklare hvordan mennesker reagerer på informasjon og hvordan mennesker organiserer, behandler og lagrer kunnskap (Jacobsen & Thorsvik, 2013:356). Lagringskapasiteten hos mennesker er begrenset, og vi selekterer informasjonen som er viktig og lagrer den i kognitive kart som avgjør atferden vår i kjente situasjoner.

Læring kan også skje gjennom observasjon av andres atferd ved å relatere deres erfaringer til egen situasjon ifølge sosiale læringsteorier. I arbeidslivet er blant annet opplæring basert på at man imiterer andre for å kopiere deres handlemåte og løsning (Brochs-Haukedal, 2010:198; Jacobsen & Thorsvik, 2013:359). Jarvis (2007) har i senere tid presentert et sosialkulturelt perspektiv på læring, og mener at vi ikke kan skille læring fra den sosiale konteksten det skjer i. En forståelse av den sosiale konteksten, og dermed arbeidsplassen som læringsarena er derfor viktig.

I denne oppgaven vil læring bli sett i lys av de sosiale- og kognitive læringsteoriene, på grunn av det sosiale fokuset arbeidsplasser har og studiens ønske om innsikt i introvertes tanker og opplevelser i læringssituasjoner. Videre presenteres hvordan organisasjoner kan lære.

### 2.1.2 Læring på arbeidsplassen

Det er gjennom sine ansatte organisasjoner lærer – alt det de ansatte kan lære, kan også organisasjonen lære. For at arbeidsplassene skal ha nytte av det individene lærer, forutsetter det imidlertid at kunnskapen ikke forblir på individnivå, men blir felleseie (Filstad, 2016).



Figur 1 Sammenheng mellom læring på individ- og organisasjonsnivå (Jacobsen & Thorsvik, 2013:355).

Argyris og Schön (1978) sin teori om enkeltkrets- og dobbelkretslæring beskriver hvordan mennesker i felleskap reflekterer over problemer som oppstår på arbeidsplassen. Vanligvis skjer læringen gjennom enkeltkretslæring, ved at man lærer gjennom å gjøre små justeringer med den kunnskapen man har og endrer handlingsmåtene sine for å løse et problem.

Dobbeltkretslæring handler derimot om å gjøre noe med de grunnleggende forutsetningene for at et problem oppstår og dermed hindre at det oppstår på nytt. Et eksempel kan være at dersom et system er dårlig, vil man ved enkeltkretslæring kun fikse enkelttilfellene, men for å oppnå dobbelkretslæring krever det at man ser til systemet i sin helhet og foretar en større endring. Man endrer ikke bare handlingene som forårsaker problemet, men også forutsetningene til hvorfor vi utfører disse handlingene. Ifølge Argyris og Schön (1978) er derfor målet ved læring at grunnleggende verdier og antagelser vurderes, reflekteres over og endres kontinuerlig ved dobbelkretslæring.

Refleksjon regnes som grunnlaget for læring og handling, og innebærer at man returnerer til, tenker over, vurderer og evaluerer erfaringer (Filstad, 2016:67). Refleksjon gir derfor bevissthet rundt egen læring, og muligheter for å lære av erfaringer og handlinger. Samtidig vil voksne som forstår hvordan de lærer, i større grad være i stand til å ta ansvar for egen læring, handlinger og lære av erfaringer (Filstad, 2016:67-68).

Den evidensbaserte kunnskapen som er eksplisitt og målbar blir betegnet som den mest verdifulle kunnskapen, fremfor den erfaringsbaserte kunnskapen som gjerne er taus og umålbar med subjektiv verdi (Filstad, 2016:175). Den erfaringsbaserte kunnskapen deles ofte gjennom uformell læring, mens den teoretiske kunnskapen gjerne blir delt gjennom formelle læringstiltak.

Formelle læringssituasjoner kan arrangeres både av eksterne og interne aktører, og gjennomføres ofte som kurs eller seminarer. Formell læring vil i motsetning til det uformelle være strategisk satt i gang for å sikre at de ansatte har nødvendig kompetanse til å nå organisasjonens mål (Egerdal, 2019:431). Teori om arbeidsplasslæring kritiserer imidlertid arbeidsplassers fokus på formelle læringssituasjoner, og anvendelse av utdanningsinstitusjoners pedagogiske modeller uten å tilpasse de tilstrekkelig til arbeidslivet (Filstad, 2016:59). Blant annet Jennings 70-20-10-modell synliggjør at det er kun 10% av læringen på arbeidsplasser som skjer gjennom formelle tiltak. Resten av læringen skjer gjennom det som defineres som uformell læring (Filstad, 2016:66).

Uformell læring skjer ved gjennomføringen av de normale arbeidsoppgavene, samhandling med kolleger og observasjon av andre. Ved at man reflekterer over hva man gjør, grunnen bak det og hvilke muligheter man har til å løse utfordringene i arbeidsoppgavene kan det føre til endring og ny kunnskap. Den uformelle læringen vil derfor i stor grad skje i en sosial kontekst. Kunnskapsdeling er dermed avhengig av relasjoner, tillit og gjensidighet mellom ansatte. Ifølge Marsick og Watkins (2001) er det fire viktige prinsipper for uformell læring på arbeidsplassen. Det må være en del av arbeidshverdagen og læringen må være eksperimenterende, praksisnær, relasjonsbyggende og kontekstbundet. Læringsmiljøet er derfor avhengig av at de ansatte har tid, mulighet og ønske om å praktisere sammen. En leder må derfor tilrettelegge for at dette er mulig, og fremme læring mellom kolleger gjennom god infrastruktur og organisering.

Det er flere forhold som er viktige for i hvilken grad kunnskap blir delt på arbeidsplassen. Hva slags kunnskap det er, om den er taus eller eksplisitt, og om arbeidsplassen har tilrettelagt for deling av denne typen kunnskap er avgjørende. Arbeidsmiljøet og relasjonene mellom de ansatte er også viktig samt ansattes forhold til organisasjonen (Filstad, 2016:129). Teorier om kunnskapsdeling legger til grunn at ansatte foretrekker å dele kunnskap med kolleger i mellommenneskelige relasjoner fremfor upersonlige kilder (se f.eks. Von Krogh, Ichijo & Nonaka, 2001; Abrahams, Cross, Lesser & Levin, 2003; Filstad, 2016:131). Kunnskapsdeling kan imidlertid være utfordrende nettopp fordi det er snakk om mellommenneskelige relasjoner, fordi det innebærer interessekonflikter, posisjonering og sårbarhet mellom de ansatte (Filstad, 2016:129). Det er derfor viktig med lederstøtte for kunnskapsdeling, slik at de ansatte har tillit til hverandres kompetanse og villighet til å dele (Abrahams et. al. 2003; Filstad 2016:136). Tidligere forskning viser blant annet at organisasjoner ikke tilrettelegger tilstrekkelig for kunnskapsdeling, og at de ansatte er mer villig til å dele kunnskap enn det som faktisk blir gjort (Filstad, 2016:178-181).

### ***2.1.3 Tre områder som skaper variasjon i læringsutbytte***

Det er i hovedsak tre områder som er avgjørende for hvilket utbytte man har av læringssituasjoner (Kuvaas & Dysvik, 2016:104; Egerdal, 2019:433). Det er egenskaper ved arbeidstakeren, egenskaper ved arbeidsmiljøet og egenskaper ved tiltaket. Det er derfor viktig at ledelsen tar hensyn til dette i læringssituasjoner.

Kjennskap til egenskaper ved individet eller gruppen som kompetansetiltak er rettet mot kan hjelpe oss med å forstå hvorfor noen får større læringsutbytte enn andre, og dermed hvilke tiltak man bør velge (Egerdal, 2019:434). Indre motivasjon, generelt evnenivå, forkunnskaper,



målorientering, mestringsevne samt personlighet kan påvirke utbyttet vårt (Kuvaas & Dysvik, 2016; Egerdal, 2019:434). Siden dette er lite påvirkelige faktorer, er det derfor viktig å tilrettelegge forholdene læring skjer i.

Egenskapene ved arbeidsmiljøet vil påvirke motivasjonen til å delta, tilegnelse av innholdet og overføringen til jobbsituasjonen. Dette kan begrunnes med at medarbeiderne ofte oppfører seg i tråd med hva de opplever at omgivelsene forventer og støtter (Kuvaas & Dysvik, 2016: 109). En støttende ledelse som legger til rette for anvendelse av ny kunnskap vil medføre at de ansatte opplever tiltaket med nyttig (Kuvaas & Dysvik, 2016).

Når tiltaket oppleves relevant og nyttig blir læringsutbytte størst (Egerdal, 2019:434). For å effektivt øke deltakernes læringsutbytte er det viktig å relatere innholdet til eksisterende kunnskap og ferdigheter, forklare hensikten med tiltaket samt fokusere på mestring fremfor prestasjon. Å bruke færre standardiserte kompetanseutviklingstiltak, men heller utvikle og gjennomføre tiltak ut ifra den enkeltes behov vil være positivt for indre- og prososial motivasjon, kunnskapsdeling og opplevelsen av å bli investert i (Kuvaas & Dysvik, 2016). Kartlegging er imidlertid ofte en ignorert del av trening- og utviklingstiltak (Kuvaas & Dysvik, 2016). For å kunne tilrettelegge for den enkeltes behov burde medarbeiderne inkluderes i gjennomføringen og få mulighet til å komme med egne forslag. Tidligere erfaringer med kompetanseutviklingstiltak vil også være avgjørende for innstillingen vår og nytten vi opplever, og dermed motivasjonen for å delta på nye tiltak (Kuvaas & Dysvik, 2016). Dette underbygger viktigheten av tilrettelegging for introversjon. En forståelse av disse tre områdene vil derfor være nyttig i analysen av introvertes opplevelse av læringssituasjoner, og hvordan man kan tilrettelegge for introversjon.

#### ***2.1.4 Digital læring***

Den teknologiske utviklingen og digitaliseringen har påvirket arbeidslivets muligheter for læring, gjennom blant annet ulike samhandlingsprogrammer og e-læringsprogrammer. Programmene som brukes er ofte standardiserte for bransjen, kostnadsbesparende og gir stor fleksibilitet med tanke på tid og sted for gjennomføring (Egerdal, 2019:436). Den nærmest ubegrensede informasjonen man har tilgjengelig øker mulighetene man har til uformell læring, men også mulighetene til å forberede seg til formelle læringssituasjoner (Kluge, 2021:27). Teknologien kan gi både økt effektivitet, stimulering, samarbeid, men kan også føre til mer forstyrrelser og avbrytelser i arbeidet (Kluge, 2021).

Kuvaas og Dysvik (2016:115) argumenterer for at e-læringsprogrammene har lite gjennomtenkte løsninger med generelle kurs uten spesifikke formål og behov. På en annen side har e-læring åpnet opp muligheter for de ansatte som ikke trives med eksterne fysiske kurs (Filstad, 2016:277).

Fremveksten av internett og de digitale nettverkene legger til rette for samarbeidslæring, og bidrar i stor grad til en idealisering av å tenke høyt i fellesskap (Cain, 2013:92; Kluge, 2021). Digitalt samarbeid blir fremhevet spesielt i IT-miljøet gjennom muligheten for åpen kildekoding over nett. Forskning viser til tross for teknologiens mange muligheter at kommunikasjon ansikt til ansikt skaper tillit på en måte som nettbasert kommunikasjon ikke gjør (Cain, 2013:107). Årsaken til at IT-miljøet har hatt suksess med samarbeid over nett begrunnes likevel med at mange foretrekker å gjemme seg bak en anonymitet eller distanse til den man samarbeider med (Cain, 2013). Disse spenningene gjør det interessant å studere informantenes forhold til digital læring.

Personlighet har blitt vektlagt i utarbeidelsen av noen digitale læringsprogrammer. Disse programmene har blitt tilpasset blant annet kjønn, angst og personlighetstrekket ekstroversjon. Resultatene viser at de tilpassede programmene øker læringsutbyttet sammenlignet med programmer som ikke tilpasses brukernes karakteristikk (Wang & Liao, 2011). Når læringsmetoden tilpasses læringsstilen til den enkelte øker også effektiviteten, samtidig som det gjør opplevelsen mer fornøyeelig (Haron & Salim, 2006; Bachari, Abdelwahed & Adnani, 2010).

### ***2.1.5 Gruppelæring***

Arbeidsplasser har i stor grad omfavnet gruppelæring fremfor individuell læring siden begynnelsen av 1990-tallet (Cain, 2013:90). Å praktisere sammen med andre anses som en god læringsarena der man kan dele kunnskap. Dette begrunnes med man diskuterer og reflekterer mer sammen med andre, og dermed vil det også fremme læring (Filstad, 2016:269). Ifølge Morgeson, DeRue & Karam (2010) sin undersøkelse mener 91 prosent av ledere at gruppearbeid er en nøkkelfaktor for suksess.

Forskning på bruken av samarbeidslæring viser imidlertid ulike resultater. Noen studier finner positive sammenhenger mellom samarbeidslæring og prestasjoner, andre finner svake eller negative sammenhenger. Grunnen til dette kan imidlertid være at nettopp individuelle forskjeller påvirker hvor effektiv samarbeidslæringen oppleves (Kuvaas & Dysvik,

2016:115). Gruppelæring kan derfor være en interessant innfallsvinkel for hvordan introverte opplever læringssituasjoner.

Dersom man skal ta personlighetstrekket ekstroversjon/introversjon i betraktning når man danner grupper, viser forskning at de mest effektive gruppene er en blanding av ekstroverte og introverte. Slik kan man utnytte hverandres sterke sider (Cain, 2013:108). Innen gruppepsykologien er det omfattende litteratur på gruppestørrelse og stor enighet om at den optimale gruppestørrelsen, som gir størst produktivitet, er på syv til ni personer. Den optimale gruppestørrelsen varierer imidlertid noe avhengig av hvilke arbeidsoppgaver gruppen har. Generelt sett er det likevel en tendens til at når gruppestørrelsen øker utover syv til ni personer, så vil formaliseringsgraden øke, gruppa blir mindre fleksibel og den enkeltes deltakelse reduseres (Brochs-Haukedal, 2010:299).

Cain (2013) mener at gruppel ringen kveler produktiviteten og muligheten enkeltpersoner har til å utfordre seg selv og utfolde seg kreativt. Enkeltpersoner vil dermed ikke få utfordret egne ferdigheter nok til å utnytte egen læringskapasitet (Cain, 2013:89, 95). Med unntak av elektroniske idemyldringer, mener hun at alenearbeid f r deling med kollegaer fører til de beste innovasjonsprosessene. Cain (2013:103) kritiserer hvordan organisasjoner antar at suksessen fra nettbasert samarbeid kan gjenskapes uproblematisk ved fysiske møter, og peker på tre hindre: sosial unnsaluntring, produksjonsblokkeringer og prestasjonsangst. Hun peker på at sammensveising av gruppen er hovedgevinsten, ikke større kreativitet.

Annen forskning viser imidlertid at teamarbeid kan gi økt kunnskapsdeling. Når deltakerne er likestilte, har tette og langvarige relasjoner, og teamet ledes med en deltakende lederstil, altså en ekstrovert lederstil, deler medlemmene mer (De Vries, Hooff & Ridder, 2006; Srivastava, Rogers & Lettice, 2013).

## **2.2. Introversjon**

I denne delen vil jeg ta for meg personlighetsteori, herunder femfaktormodellen og personlighetstrekket introversjon. Gjennom daglig og faglig bruk fremkommer det mange definisjoner av personlighet. Disse brukes både som en beskrivelse av personers atferd og som en normativ vurdering. Personlighet kan defineres som *«et individs relativt stabile og varige egenskaper, som skiller han eller henne fra andre individer, og som danner grunnlaget for v re predikasjoner om vedkommendes fremtidige atferd»* (Brochs-Haukedalen, 2010:268). Et sentralt aspekt ved personlighet som går igjen i definisjonene er at personligheten er stabil over tid og situasjoner (Brochs-Haukedalen, 2010:269). Personlighet kan til en viss grad

påvirkes av rolleforventninger og endres over tid, men vil likevel kunne avsløre hvordan en person kommer til å reagere på ulike situasjoner.

Personlighetsteorier deles i hovedsak opp i trekk- og typeteorier. Trekkteorier tar utgangspunkt i at personligheten er sammensatt av ulike egenskaper, mens typeteoriene deler personligheten inn i forskjellige helhetlige typer (Brochs-Haukedalen, 2010:271).

Personlighetsteoretikere har siden 1980-tallet gitt stor støtte til femfaktormodellen, som kan plasseres som både trekk- og typeteori (Brochs-Haukedal, 2010:276; Kaufmann, 2011). I denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i et trekk-perspektiv, og fordi studien er begrenset til et personlighetstrekk vil jeg ikke gå inn på andre sider av personligheten.

Femfaktormodellen inneholder fem generelle personlighetstrekk med underfaktorer, herunder ekstroversjon, nevrotisisme, omgjengelighet, samvittighetsfullhet og åpenhet. I denne studien vil jeg fokusere på trekket ekstroversjon. Trekkene i femfaktormodellen fordeler seg på en skala hvor de som skårer høyt på dette trekket er ekstroverte og de som skårer lavt er introverte. Midt på skalaen finner man de man kaller ambiverte, som kan oppføre seg både ekstrovert og introvert avhengig av situasjonen (Cain, 2013:27).

<i>Kjennetegn ved høytstående: Ekstroverte</i>	<i>Trekkskala</i>	<i>Kjennetegn ved lavtstående: Introverte</i>
Selskapelig, aktiv, pratsom, personorientert, optimistisk, liker å ha det moro, kjærlig.	Måler omfang og intensitet i mellommenneskelig omgang; evne til å glede seg.	Reservert, avmålt, stillfarende, distansert, oppgaveorientert, tilbaketrukket, stille.

*Tabell 1 Personlighetstrekket ekstroversjon (Kaufmann, 2011:47)*

Introverte beskrives som personer som henter energi innenfra, er reservert og rolige, har et lavt ytre aktivitetsnivå, fokuserer på oppgaver fremfor mennesker og er mindre interessert i kontakt med andre mennesker (Skorstad, 2020:142). Cain (2013:24) beskriver introverte som mennesker som «foretrekker å bruke sin sosiale energi på nære venner, kolleger og familie. De lytter mer enn de snakker, tenker før de sier noe, og føler ofte at de uttrykker seg bedre skriftlig enn i samtaler. De har en tendens til å mislike konflikter». I tillegg foretrekker de dype diskusjoner fremfor småprat (Cain, 2013).

Noen teoretikere beskriver også introverte som sjenerte, men flere avviser denne påstanden. Begrepene overlapper til en viss grad, men psykologer er uenige om hvor mye. Å være sjenert kan i stedet kobles til trekket nevrotisisme, og det kan derfor finnes både sjenerte ekstroverte og introverte (Briggs, 1988). Å være sjenert omhandler frykt for negative reaksjoner, mens

introversjon handler på den andre siden om at man foretrekker miljøer som ikke er overstimulerende (Cain, 2013:24).

En av forskjellene mellom ekstroverte og introverte er behovet for stimulering. Mennesker søker et spesielt nivå av stimulering, der introverte har behov for lavere stimulering enn ekstroverte (Eysenck & Eysenck, 1967). Dette bekreftes blant annet av Geen (1984) som viste at introverte og ekstroverte var like aktiverte under stimulinivået de selv foretrakk, men under de andre sitt nivå ble introverte overstimulert og ekstroverte understimulerte. Det førte igjen til dårligere prestasjoner. Dette viser at introverte og ekstroverte har ulike indre opplevelser av ytre påvirkninger, som kan forklare eventuelle forskjellige opplevelser av læringssituasjoner.

Introverte og ekstroverte arbeider også forskjellige (Cain, 2013:23). Ekstroverte håndterer oppgaver raskere, trives bedre med flere oppgaver samtidig, tar hurtigere avgjørelser og styres mer mot belønninger som omhandler penger og status. Introverte på den andre siden jobber ofte saktere og trigges lite av penge- og statusbelønninger. De liker derimot å fokusere på en ting om gangen, er mer målbevisste og har en stor konsentrasjonsevne.

### **2.2.1 Personlighet og arbeidsliv**

Hvor stor påvirkning personlighet har på atferd er omdiskutert. Effekten av person og situasjon settes opp mot hverandre. Trekkteoretikere mener på den ene siden at personlighet er stabil over tid og på tvers av situasjoner, mens andre mener at ytre miljøbetingelser er avgjørende. Perspektivet som har størst oppslutning for tiden, interaksjonsperspektivet, befinner seg et sted imellom (Kaufmann, 2011). I dette perspektivet vil styrken på situasjonskontrollen sammen med personligheten avgjøre atferden til personen. Situasjonen kan også påvirke i hvilken grad man lar sin egentlige personlighet utspille seg (Goffman, 1992).

Roberts og kollegaer (2007) fant ut at femfaktormodellen har like stor forklaringskraft for yrkesprestasjoner og karriereutvikling som sosioøkonomisk status og generell mental evne. Dette forklares blant annet med at folk velger yrker som passer deres personlighet og man tilpasser og tilrettelegger eget arbeidet til egen personlighet. Introversjon regnes derfor som en god egenskap i akademiske yrker og yrker hvor man jobber mye alene, slik som innen IT (Skorstad, 2020).

### **2.2.2 Pseudoekstroversjon**

På en arbeidsplass hvor den sosiale settingen setter rammen for læringssituasjonen, kan det ekstroverte idealet føre til at mange introverte oppfører seg mer ekstroverte for å møte

forventingene rundt seg (Cain, 2013). Noen introverte kan til og med være like gode til å spille ekstroverte som ekte ekstroverte (Lippa 1978). Little (1996) fremhever i sin teori om variable trekk at personlige kjerneprosjekter, prosjekter vi bryr oss spesielt mye om, kan få oss til å fremkalle andre personlighetstrekk. Dette kan for eksempel skje når arbeidet vårt er viktig for oss.

Ekstroversjon knyttes ofte til positive følelser, og undersøkelser viser at man er lykkeligere i øyeblikk man oppfører seg mer ekstrovert (Costa & McCrae, 1980; Fleeson, Malanos & Achille 2002; Jacques-Hamilton, Sun & Smilie, 2019). Studier viser at denne effekten også gjelder introverte som spiller ekstroverte (Fleeson et.al. 2002). Andre mener på den andre siden at pseudoekstroversjon kan være skadelig for introverte, fordi negative effekter kan overdøve de positive. Det er når man oppfører seg i samsvar med sin personlighet at man føler seg mest autentisk (Fleeson & Wilt, 2010). I tillegg fremkommer det at pseudoekstroversjon kan oppleves energitappende, og føre til fysiske og psykiske skader, spesielt om introverte ikke har mulighet til å trekke seg tilbake i etterkant (Little, 2008; Cain, 2013). Det eksisterer imidlertid lite empirisk grunnlag for å si noe sikkert om kostnadene ved pseudoekstroversjon (Jaques-Hamilton et al. 2019).

Studiene på pseudoekstroversjon har fokusert på effektene og kostnadene av å spille ekstrovert i det øyeblikket de spiller, ikke de vedvarende kostnadene i dagliglivet (Jaques-Hamilton et al. 2019). Leikas og Ilmarinen (2017) fant imidlertid at både introverte og ekstroverte følte seg slitne tre timer etter at den ekstroverte opplevelsen utspilte seg i dagliglivet. Dette samsvarer med restitusjonsbehovet Little (2008) påpeker i teorien om variable trekk. En nyere studie er også med på å nyansere funnene som knytter ekstroversjon til positive følelser for både ekstroverte og introverte, selv om det understrekes i studien at temaet trenger mer forskning (Jaques-Hamilton et al. 2019). Resultatene fra studien viser at introverte har mindre fordeler og større risiko for kostnader ved å spille ekstrovert over lengre perioder enn virkelige ekstroverte. Kostnadene kan dermed synes å avhenge av egentlig personlighetstrekk og varighet.

Diskusjonen omkring pseudoekstroversjon i situasjonsperspektivet er inspirert av Goffmans teori om rollespill i dagliglivet (Cain, 2013:225). I interaksjonen med hverandre vil man vise sider ved seg selv, en fasade, som er formålstjenlig i situasjonen. De introverte som er gode til å spille ekstroverte, er de som skåret høyt på trekket selvregulering (Cain, 2013). Disse er dyktige til å avpasse atferden sin i sosiale situasjoner, eller har flere masker som Goffman

(1992) forklarer det. De finner det derfor ikke like stressende å oppføre seg pseudoekstrovert (Snyder, 1974; Lipka, 1978). For andre vil det imidlertid oppleves utmattende og umoralsk å ta på seg en pseudoekstrovert maske (Cain, 2013:228).

Atferden til medarbeidere utøves *front stage*- (fasade) og *back stage* (baksideområde) ifølge Goffman (1992). I fasadeområdet tar man bevisst eller ubevisst i bruk uttrykksmidler av en bestemt type i fremstillingen av seg selv for å møte samfunnets og arbeidsmiljøets forventninger (Goffman, 1992:27). Retorisk trening og rutine vil styrke det formålstjenlige bilde man gir av seg selv, der man forsøker å gi inntrykk av at rollen man spiller er den eneste eller viktigste. Baksideområdet representerer området hvor man kan legge vekk fasaden, men også stedet man forbereder og vurderer fremtidige fasader. Altså stedet introverte kan være introverte, men også forbereder den pseudoekstroverte atferden. I likhet med tidligere nevnt forskning, forklarer Goffman (1992) at det er enklere å opprettholde en fasade over en kortere tidsperiode (Little, 2008; Leikas & Ilmarinen, 2017; Jaques-Hamilton et al. 2019). For å strategisk kontrollere hvilken informasjon man gir om seg selv lønner det seg å ha kontroll over kulissene, altså de fysiske omgivelsene rollespillet skjer i. Dersom man ikke har kontroll, kan pseudoekstroverte risikere å røpe sine introverte sider (Goffman, 1992).

Goffmans (1992) teori om rollespill inkluderer den som opptrer, publikum samt en regissør som kan ha makt til å styre samhandlingssituasjonen og skuespillet. På en arbeidsplass vil opptreder og publikum være arbeidstakerne, mens regissøren gjerne vil være lederen. I fasadeområdet vil derfor den formålstjenlige atferden avhenge av kolleger, leder samt arbeidsplassens etikk og normer. Dette kan føre til at de introverte utfører handlinger kun fordi ligger en forventning om det i arbeidsmiljøet.

For å avgjøre hvilke roller man skal spille vektlegger aktøren opplysninger om de andre i den sosiale situasjonen, enten ved å innhente informasjon eller utnytte det man allerede vet om vedkommende. Om man vet motpartens holdninger, handlingsalternativer, intensjoner, spillestil og kunnskapsnivå kan man strategisk planlegge sine handlinger (Goffman, 1992; Kristiansen, 2014:210). Tidligere erfaringer om sosiale miljøer kan også bidra til å avgjøre hva man vurderer som formålstjenlig atferd om man ikke kjenner personen fra før (Goffman, 1992). For eksempel vil det kunne påvirke grunnlaget for en handling om den stereotypiske arbeidsplassen er preget av et ekstrovert ideal.

Kontekstene eller situasjonene samhandlingen mellom medarbeiderne skjer i definerer Goffman (1992) som rammer. Disse fremkommer av den verbale og nonverbale

samhandlingen mellom personene, og vil påvirke våre sosiale posisjoner og roller. Kontekstene vil ha ulike normer og atferdsregler, som Goffman (2004) kaller samhandlingsordenen. Disse normene vil igjen danne atferdsregler for situasjonen som vi oppfører oss og samhandler etter. Ifølge Goffman (2004) er dette forskrifter for hva som er passende eller rettferdig atferd, som også ofte følges ubevisst. Overholdelse av reglene vil føre til en konstant atferd som følger et mønster. At man følger atferdsregler kan komme direkte av at man opplever forpliktelser til en viss atferd hos seg selv, eller indirekte ved at man setter forventninger til hvilken atferd man forventer å møte hos andre. Om man ikke overholder atferdsreglene vil det kunne skape uro eller negative sosiale sanksjoner (Goffman, 2004).

Hochschild (2012) beskriver den innsatsen ansatte gjør for å tilpasse seg sosiale situasjoner for emosjonelt arbeid. Hun fokuserer på hvordan ansatte fremkaller eller undertrykker følelser ved å enten endre sine egne følelser eller følelsene man uttrykker for å vise et passende uttrykk utad. Når de følelsene man har og de man må uttrykke ikke samsvarer oppstår det emosjonelt dissonans. Der Goffman (1992) knytter emosjonell tilpasning til følelser som noe sosialt og tillært, bringer Hochschild (2012) inn et organisatorisk perspektiv. Hun skiller mellom emosjonelt arbeid utført privat og i arbeidslivet, og beskriver det som utveksling av gaver versus en vare for arbeidsgiver.

Det emosjonelle arbeidet deles inn i dybdespill og overflatespill (Hochschild, 2012). Dybdespill er når man prøver å faktisk føle det man må uttrykke, enten ved å overbevise seg selv om at man føler det slik eller at man lærer seg å assosiere med følelsen (Hochschild, 2012:40). Hochschilds (2012) teori bygger på Goffman, og hennes begrep overflatespill er beslektet med Goffmans facade-begrep forklart ovenfor. Hochschild (2012) bringer likevel tydeligere inn en følelsmessig komponent; altså hvorvidt og hvordan det har en emosjonell kostnad for en aktør å tilpasse seg i jobbsituasjoner. For vurderingen av hvilke følelser vi bør vise utad bruker Hochschild (2012) begrepet følelsesregler. Disse kommer til syne ved å vurdere egne følelser, andres uttrykte følelser og andres respons på hvordan vi uttrykker følelsene våre. Det vil dermed danne seg normer eller regler for hva som er riktige følelser som styrer handlingene våre, i likhet med Goffmans (2004) samhandlingsregler. På en arbeidsplass vil ledelsen i stor grad kunne påvirke disse reglene gjennom organisasjonens retningslinjer, praksis og normer. Dersom det på arbeidsplassen er en forventning til at vi reagerer på en utadvendt og energisk måte, vil derfor ansatte kunne føle et press til dette.



I tråd med Goffman (1992) påpeker Hochschild (2012) at det i jobbsammenheng ofte er hva man selv føler, ikke hva man uttrykker, som må tilpasses. Dersom man klarer å skille mellom rollen man spiller og egen identitet, kan man over lenger tid distansere seg fra egne følelser gjennom et overflatespill. De som internaliserer følelsene gjennom dybdespill, kan imidlertid ha vanskeligheter med å skille jobbidentiteten fra egentlig identitet. Bolton (2005) har imidlertid kritisert dette, og mener skillet mellom jobb og privat ikke er nødvendig fordi ansatte har styring over egne følelser også på jobb. Hochschild (2012) mener derimot at medarbeiderne kan skille mellom sin egentlige identitet og jobbrollen dersom man klarer å depersonalisere situasjonene. Da kan man vurdere situasjonene ut ifra enten jobbrollen eller egentlig identitet, og være bevisst på om man spiller rollen som ansatt eller ikke.

Konsekvensene av emosjonelt arbeid kan være både positive og negative. Man kan ønske å utføre emosjonelt arbeid for å glede andre og oppleve mestringsfølelse og jobbtilfredshet (Ashforth & Humphrey, 1993). På en annen side kan man oppleve stress, utbrenthet, depresjon og fremmedgjøring fra arbeidet om man ikke får uttrykt følelsene man ønsker og opplever manglende kontroll over arbeidsdagen (Ashforth & Humphrey, 1993; Mann, 2004; Hochschild, 2012). Hochschild (2012) hevder imidlertid at å ta til seg følelsene som sine egne ikke trenger å føre til utmattelse fordi det reduserer emosjonell dissonans. Hun påpeker også at å være bevisst på om spillet representerer egne verdier og holdninger, eller kun utøves i rollen som medarbeider, kan hjelpe mot utbrenthet.

Judge, Flugge-Woolf og Hurst gjennomførte i 2009 en undersøkelse hvor ekstroverte og introverte uttrykte andre følelser enn egne ved overflatespill og dybdespill. De fant ut at emosjonelt arbeid oppleves generelt vanskeligere og mindre givende for introverte sammenlignet med ekstroverte. Resultatene indikerte også at spesielt overflatespill hadde en sterkere sammenheng med emosjonell utmattelse og negative følelser for introverte enn for ekstroverte. Samtidig opplevde ekstroverte flere positive effekter av dybdespill (Judge et. al., 2009). Tidligere forskning viser også at overflatespill har flere skadelige effekter enn dybdespill, hvor de i likhet med Hochschild (2012) peker på minimering av dissonans (Judge et. al. 2009). Å gjemme egne følelser anses imidlertid enklere for introverte, fordi det føles mer naturlig for introverte enn for ekstroverte (Fleeson et. al 2002; Zelenski, Santoro & Whelan., 2012). Teori om pseudoekstroverisjon og emosjonelt arbeid kan derfor være viktig for å forstå mer om hvordan introverte tilpasser seg lærings situasjoner preget av ekstroverisjonsidealer og hvilke konsekvenser det har for dem.

### **2.3 Personlighet i lærings situasjoner**

Forskning på personlighet i lærings situasjoner omhandler i stor grad elever og studenter (se f.eks. Murphy & Cleveland 1995; Lawrence, 2009). De formelle lærings situasjonene på arbeidsplasser tilsvarer imidlertid i stor grad lærings situasjonene i utdannings institusjonene. Jeg anser derfor denne forskningen relevant også for ansatte i arbeidslivet, og som en interessant innfallsvinkel for å analysere introvertes opplevelse av ulike lærings situasjoner.

Det er en veletablert forståelse om at det er en sammenheng mellom personlighet og lærestil (Swanberg & Martinsen, 2010). Lærestil er ifølge Furnham (1995) et uttrykk for personlighet. Der ekstroverte gjerne foretrekker diskusjoner og samarbeid for å løse oppgaver, foretrekker introverte å kommunisere skriftlig og løse oppgaver gjennom refleksjon (Woosley, 2001). Forskning tyder på at introverte lærer mest der de får reflektere og prosessere før deltakelse i diskusjoner eller før de svarer på spørsmål (Woosley, 2001; Lawrence, 2009; Myers, McCaulley, Quenk & Hammer; 2009).

Forholdet mellom ekstrovertsjon og resultat avhenger ifølge noen av vurderingsmetode. Ved vurderingen av prestasjoner problematiseres det også at ekstroverte er mer synlige for vurdering (Murphy & Cleveland 1995). Gruppearbeid, muntlige eksamener og korte flervalgstester favoriserer ekstroverte, i motsetning til lange essay og kursoppgaver hvor det anses som en ulempe å være ekstrovert (Chamorro-Premuzic, Furnham, Dissou & Heaven, 2005; Furnham, Christopher, Garwood & Martin, 2008). Introverte presterer derimot bedre med strukturerte læringsmetoder og er i større grad relatert til en komponent for detaljer enn ekstroverte (Jackson & Lawty-Jones, 1996).

Jackson og Lawty-Jones (1996) fant at til tross for at elementene fra læringsstiler korrelerer signifikant med ulike personlighetsfaktorer, er behovet for stimulans i ekstrovertsjons-trekket ikke sterkt relatert til læringsstil. En annen studie viser også at ekstroverte og introverte var enige om hvilken undervisning de likte minst og mest. På en annen side viste samme studie en signifikant forskjell i hvorvidt elevene likte å delta i diskusjoner med andre elever. At introverte ikke foretrakk diskusjoner ble begrunnet med behovet for å jobbe i stille omgivelser uten høy stimulering (Murphy, Eduljee, Croteau & Parkmann, 2017).

Flere peker på åpent kontorlandskap som en infrastruktur som kan fremme læring på grunn av tilgjengeligheten det skaper. (Filstad, 2016:188). Andre påpeker imidlertid at kontorløsningen fører til overstimulering som hemmer læring og forstyrrelser som ødelegger produktiviteten og konsentrasjonen for introverte (Cain, 2013:99). Dersom introverte opplever

overstimulering og ikke har mulighet til å trekke seg tilbake, kan det dermed medføre at de unngår situasjoner som kan medføre læring. Dette samsvarer også med forskningen på introvertes overstimulering ved opplevelse av for høyt stimulinivå (Geen 1984; Furnham & Allas, 1999; Dobbs, Furnham & McClelland, 2011).

#### ***2.4 Avsluttende kommentar***

Teori om læring, introversjon, emosjonelt arbeid og tidligere forskning er nå gått igjennom for å legge et grunnlag for analysen av mine funn. Teorien om læring er nyttig for å en forståelse av læringssituasjonene informantene befinner seg i, introversjonsteorien for å forstå hvordan det er å være introvert i slike situasjoner og teorien om emosjonelt arbeid for å få en innsikt i møtet med det ekstroverte idealet.

Det er likevel viktig å huske på at teorien har ikke svaret på alt. Jeg har allerede nevnt Boltons (2005) kritikk av Hochschilds (2012) skille mellom emosjonelt arbeid privat og i arbeidslivet. Goffman har også møtt motstand for sine teorier, blant annet for sin metode (Kristiansen, 2014), men også blant annet fra Hochschild (2012) som mener han fremstiller et for strategisk og kynisk syn på menneskelig samhandling. Goffman (1992) har selv forsvart mye av kritikken og peker på at han inkluderer et følelsesmessig perspektiv i tillegg til aktørens kalkulerende evne. I dag anses likevel Goffman som en av de best betydningsfulle emosjonssosiologene (Kristiansen, 2014). Det må også påpekes at Susan Cains bok *Stille; introvert stryke i en verden som aldri slutter å snakke* tilhører populærvitenskapen, og er ikke kvalitetssikret på samme måte som fagfellevurderte vitenskapelige bøker og artikler. Boken har likevel vært toneangivende og løftet introversjonstematikken til en internasjonal dagsorden. Måten boken har fått gjennomslag viser at den tar opp en problematikk som anses svært viktig, til tross for at det eksisterer lite vitenskapelig forskning på feltet. Det har derfor vært naturlig å inkludere boken i teorikapitlet.

Med bakgrunn i gjennomgangen vil jeg i drøftingskapitlet beskrive hvordan mine introverte informanter opplever læringssituasjoner sammenlignet med teori og tidligere forskning. Jeg vil først beskrive metoden som ble brukt i studien og selve funnene.

### **Kap. 3 Metode**

I dette kapittelet presenteres forskningsmetoden for prosjektet. Undersøkelsene har blitt gjennomført med en kvalitativ tilnærming ved datainnsamling gjennom dybdeintervju. Jeg vil her gå nærmere inn på de metodiske valgene som ligger til grunn for oppgaven og gjennomføringen av prosjektets ulike faser.

#### ***3.1 Kvalitativ tilnærming***

I denne studien var målet å få et innblikk i introvertes erfaringer for å forstå hvordan de opplever læringssituasjoner, og det var derfor naturlig å velge en kvalitativ fremgangsmåte. En kvalitativ forskningstilnærming fremhever viktigheten av å forstå fenomener i sin naturlige kontekst fremfor å forklare samt inkludere rike beskrivelser og kompleksiteten av et fenomen, gjerne i form av en empiridrevet fremgangsmåte (Miles, Huberman & Saldaña, 2020:8; Tjora, 2020:24). Målet med forskningen er å samle andre personers meninger, tanker, kunnskap, handlinger, følelser og opplevelser (Nilssen, 2012:30). I en slik forskningstilnærming er derfor relasjonene mellom forskeren og deltakerne svært viktig for å få en god dialog (Tjora, 2020:31).

Kvalitativ metode egner seg godt til å undersøke fenomener og forhold det finnes lite forskning på (Ringdal, 2013: 24). På områder hvor det eksisterer lite teoretisk grunnlag for å anta årsakssammenhenger kan man gjennom å foreta kvalitative undersøkelser identifisere forhold som forskeren ikke kunne forutsett på forhånd (Tjora, 2020:30). Kvalitative undersøkelser kan også foretas for å skape større forståelse bak funn oppdaget i kvantitative undersøkelser. Dette har sammen med funnene fra European Employee Index 2014 lagt grunnlaget for at jeg har valgt en kvalitativ forskningstilnærming.

Ønsket mitt for prosjektet var å undersøke hvordan introverte selv opplever egen læring og læringssituasjoner. Det var derfor naturlig med en fenomenologisk metodisk tilnærming. Fenomenologi tar utgangspunkt i å utforske hvordan personer forstår situasjonene de befinner i, og interaksjonen de har med andre (Schütz, 1970). Metoden innebærer altså å undersøke og beskrive mennesker, og deres subjektive opplevelse og forståelse av et fenomen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2021:166). På bakgrunn av dette valgte jeg derfor å samle inn data ved hjelp av dybdeintervjuer.

#### ***3.2 Intervju***

Dybdeintervjuene ble gjennomført som semistrukturerte intervjuer der jeg ønsket å utforske hvordan introverte opplever læringssituasjoner alene og med andre, utbyttet de har og hvordan man eventuelt kan tilrettelegge for økt læring. Målet under intervjuene var å ha en

forholdsvis fri samtale (Tjora, 2020:113). For at informantene skulle kunne komme med sine opplevelser, erfaringer og tanker rundt temaet ble det brukt åpne spørsmål, slik at informantene selv kunne reflektere over hva de mente var relevant for å besvare spørsmålet (Tjora, 2020:114). Før intervjuene utformet jeg en intervjuguide med oppvarmingsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avrundingspørsmål (Tjora, 2020:146) (vedlegg 3).

Det ble gjennomført et pilotintervju der jeg fikk anledning til å teste intervjuguiden. Dette førte til at jeg forandret på noen spørsmål, og la til noen definisjoner på hva jeg legger i ulike begreper om læring, som uformell og formell læring, for å sikre forståelse hos informantene. Pilotintervjuet ble ikke brukt i analysen, da informanten ikke ønsket å delta i prosjektet utover pilotintervjuet.

Siden intervjuobjektene var innadvendte mennesker som ikke åpner seg raskt opp benyttet jeg anledningen under flere av intervjuene til å minne de om at de kunne svare det som falt de inn, så var det min jobb som intervjuer å styre samtalen inn på temaet igjen om det var nødvendig. Gjennom å høre på informantene opplevelser kunne jeg dermed danne meg en forståelse om hvordan en læringssituasjon oppleves for en introvert.

### ***3.3 Utvalget***

Før jeg sendte ut forespørsel om å delta i undersøkelsen satte jeg tre kriterier for å delta, nemlig at informantene måtte oppleve seg selv introverte, inneha en stilling preget av en endringshastighet som stadig setter krav til kompetanseutvikling og ikke ha lederstilling. Selv om alle stillinger i dag opplever en viss kompetanseutvikling, ved alt fra kontinuerlig forbedringsarbeid til hurtige omveltninger, ville jeg prioritere stillinger som setter krav til læring for å delta i samfunnsutviklingen. Kravet om å ikke ha lederstilling ble inkludert basert på tidligere forskning på introverte i arbeidslivet. Fordi forskningen i stor grad baserer seg på ledere valgte jeg derfor å begrense utvalget til medarbeidere, der målet var å bidra til å tette kunnskapshull og sette fokus på medarbeidernes opplevelser.

Utvalget for datainnsamlingen ble rekruttert fra offentlige IT-medarbeidere. Arbeidet med IT innebærer blant annet mye tid alene, evne til kreative løsninger, analytisk tenkning og detaljorientering, egenskaper som er forenlige med det å være introvert. Med digitaliseringen verden opplever er også IT et fagfelt som er preget av store endringsbehov som setter krav til kompetanseutvikling. Offentlig sektor mangler allerede viktige kompetanser for å kunne løse samfunnsoppdragene sine (Øhrn, 2020). Den store endringshastigheten gjør det i tillegg vanskelig for det offentlige å planlegge fremover i tid og vite hva slags kompetanse som må

heves for å møte fremtidens behov. Dette medfører at tiltakene fokuserer på akutte fremfor langsiktige behov. Undersøkelser viser imidlertid at offentlig sektor i større grad enn privat sektor har satset på kompetanseutvikling under koronapandemien (Øhrn, 2020; Andresen, Grendal & Keute, 2021). Av hensyn til offentlighetens midler og de ansattes tid og utbytte er det derfor viktig at tiltakene blir utført på en måte hvor man får utnyttet potensialet for læring. Dette gjør dermed offentlige IT-medarbeidere til et interessant utvalg å undersøke.

For å komme i kontakt med utvalget sendte jeg e-poster til ledere på IT-avdelinger i offentlige organisasjoner. Disse sendte ut forespørsel og delte informasjonen med sine ansatte som kontaktet meg dersom de var interessert i delta på intervju. Rekrutteringen oppleves utfordrende, og det var svært mange e-poster jeg ikke fikk svar på. Det var imidlertid forventet at introverte ville være tilbakeholdne med å stille opp for å snakke om seg selv. Jeg vurderte derfor å utvide utvalget til andre offentlige medarbeidere eller private IT-medarbeidere, men fikk ingen respons fra noen som ønsket å være med. Videre kontaktet jeg interesseorganisasjoner for IT-bransjen, samt oppfordret intervjuobjektene til å spre ordet i håp om en snøballrekruttering. Intervjuobjektene opplevde det utfordrende å peke ut andre jeg kunne intervju, fordi det kan være vanskelig å oppfatte om andre personer egentlig er introverte eller ekstroverte, spesielt etter en lang koronapandemi hvor man har sett mindre av kollegaene sine. I utgangspunktet så jeg for meg å intervju åtte til ti stykker. Flere av intervjuene varte lenger enn jeg så for meg, og informantene ga mye informasjon i hvert intervju. Basert på innholdet og mengden informasjon jeg fikk, opplevde jeg å nærme meg et metningspunkt hvor mange av svarene ble gjentakende. På grunn av oppgavens omfang og tidsbegrensning valgte jeg derfor å avslutte datainnsamlingen for å begynne og behandle informasjonen. Til slutt endte jeg med et utvalg på sju personer, herunder to kvinner og fem menn.

	<b>Intervjuobjekt</b>	<b>Alder</b>	<b>Ansettelsestid</b>
1	<i>Gyda</i>	30-årene	0-4 år.
2	<i>Tor</i>	40-årene	0-4 år.
3	<i>Martine</i>	60-årene	20-24 år.
4	<i>Peder</i>	30-årene	5-9 år.
5	<i>Thomas</i>	40-årene	10-14 år.
6	<i>Gustav</i>	50-årene	25-29 år.
7	<i>Kristian</i>	30-årene	0-4 år

*Tabell 2 Oversikt over utvalget*

### **3.4 Gjennomføringen av intervjuene**

Alle intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass, med unntak av et intervju som ble gjort digitalt via Teams. Stedet ble valgt for at informantene skulle føle seg trygge og var et naturlig valg når vi skulle snakke om læring på arbeidsplassen (Tjora, 2020:121). Å møtes på arbeidsplassen skapte også mulighet til å holde god avstand og overholde smittevernreglene i en hverdag som fortsatt var preget av koronapandemien. Denne avgjørelsen ble imidlertid vurdert opp mot ulempene ved at arbeidsplassen kan bidra til en formell setting der man slapper mindre av, spesielt med lederen sin til stede i samme lokale. Dette ble løst ved at intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen, men ikke på avdelingen de arbeidet på. I stedet møttes vi for eksempel i et møterom i en annen etasje. Likevel bidro det til at jeg som forsker fikk en fornemmelse av konteksten bak erfaringene de beskrev. Vedkommende som ble intervjuet på Teams brukte Teams mye i jobbhverdagen, og var komfortabel med denne gjennomføringen. I dette tilfellet var det ikke mulig å gjennomføre intervjuet med fysisk oppmøte grunnet stor geografisk avstand.

Før intervjuene startet benyttet jeg meg av en sjekkliste med spørsmål som fortalte om intervjuobjektene passet kriteriene for å kunne beregnes som introverte. Dette ble gjort da rekrutteringen skjedde basert på egenvurdering av personlighetstrekket. Sjekklisten ble derfor brukt for å styrke oppgavens gyldighet ved en bekreftelse på at jeg innhentet informasjon fra personer som passet mine satte kriterier (Miles et al. 2020:307). Sjekklisten ble laget med grunnlag i teori om introversjon (se f.eks. Kaufmann, 2011; Cain, 2013) (vedlegg 2).

Det ble gjort opptak av selve intervjuene for å kunne transkribere de i etterkant. Det korteste intervjuet varte i 44 minutter og det lengste intervjuet varte i 1 time og 18 minutter. I gjennomsnitt varte intervjuene i en time.

### **3.5 Transkribering**

Jeg transkriberte intervjuene selv i kort tid etter at intervjuene ble gjennomført. Dette medførte at jeg fikk med mange detaljer slik at jeg kunne ha størst mulig materiale til analyseprosessen, samt kunne beskrive stemningen og fysiske bevegelser som komplementerte det verbale.

Fordi jeg på dette tidspunktet ikke visste hva de viktigste temaene kom til å være, valgte jeg å ha et høyt detaljnivå og behandle informasjonen likeverdig (Tjora, 2020:173). På noen opptak opplevde jeg noe dårlig lyd, særlig fra det digitale intervjuet. Det var derfor noe av materialet som var ekstra tidkrevende å transkribere. Transkriberingen ble i hovedsak gjort på bokmål,

men jeg valgte å skrive noen uttrykk og spesielle ord på dialekt slik at de ikke mistet sin betydning. Gjentakelser og muntlig språk ble tatt med der man kunne risikere å miste betydningen bak utsagnet om det ble tatt bort (Nilssen, 2012:50; Tjora, 2020:174). Samlet transkribering endte på 87 sider.

### **3.6 Litteratursøk**

I forkant, underveis og i etterkant av datainnsamlingen leste jeg mye teori om temaet.

Artikkelen som omhandlet European Employee Index 2014 nevnte Susan Cain sin bok *Stille; introvert stryke i en verden som aldri slutter å snakke*, så det var naturlig å starte med å lese boken som satte søkelyset på introverte i 2012. Videre gjennomførte jeg flere litteratursøk både på norsk og engelsk i Oria, Google Scholar og andre databaser innen læring og psykologi. Nettsidene MESH<sup>1</sup> og Ordnett<sup>2</sup> ble brukt for å finne emneord og jeg lagde meg en tabell med relevante emneord og synonymer før jeg begynte søkingen. Denne inkluderte blant annet ordene «innadvendthet», «personlighetstrekk», «kompetanseheving» og «kunnskapstilegnelse».

I litteratursøket forsøkte jeg å utøve god kildekritikk, og så spesielt etter fagfelleverderte artikler. Særlig utfordrende var det å finne relevante kilder som omhandlet både introversjon og læring, og jeg brukte mye tid på litteratursøk. Jeg opplevde å få lite resultater som opplevdes relevant for min oppgave. Etter hvert ble det imidlertid klarere for meg hvem som var de sentrale teoretikerne på området og jeg kunne ta utgangspunkt i noen av artiklene deres for videre søk. Når jeg fant relevante artikler sjekket jeg emneordene deres i Oria og litteraturlisten for å finne andre kilder.

### **3.7 Analysen**

Når transkriberingen var ferdig begynte jeg arbeidet med en induktiv empirinær koding. Før jeg startet å lage koder markerte jeg det i transkriberingen jeg mente var viktigst med farger. Målet med kodingen var å fremheve det viktigste i materialet, reduseres materialets volum og forberede til idégenerering (Tjora 2020:197). Det ble derfor benyttet det Milet et al. (2020:65) kaller *in vivo coding*. Jeg brukte ord eller fraser fra intervjuobjektene eget språk som koder for å holde det nært empirien. På denne måten ville jeg ikke miste detaljene i materialet som er så viktige ved en fenomenologisk tilnærming, og kunne bevare utsagn som var enkle for meg å huske (Tjora, 2020:198). Slik holdt jeg meg også i fenomenologisk ånd nær deres subjektive erfaringer og bevarte essensen (Johannessen et. al. 2021:168). Under arbeidet

---

<sup>1</sup> <http://mesh.uia.no/>

<sup>2</sup> <https://www.ordnett.no/>



forsøkte jeg å få frem hva intervjuobjektene faktisk sa, og unngå overordnede begreper for å beskrive utsagnene. På den måten unngikk jeg empiri-fjerne koder som kunne vært lagd på forhånd. Fordi jeg studerte den enkelte introvertes subjektive erfaring ønsket jeg i tillegg å få med meg følelsene intervjuobjektene uttrykte. Jeg benyttet meg derfor også av *emotion coding*, både i en *in vivo* variant når intervjuobjektene selv satte ord på egne følelser og der jeg mente visse følelser fremkom sterkt (Miles et al. 2020:67). Selve kodingen ble gjort i Word med kommentar-funksjonen, og på grunn av kodetilnærmingen ble det et stort antall koder.

Underveis i kodingen noterte jeg meg hovedpunktene i intervjuene og uttalelser jeg mente jeg kjente igjen fra andre intervjuer i et eget dokument. Etter kodingen var gjennomført for hvert intervju gikk jeg i tillegg igjennom transkripsjonen for å notere meg ned mine umiddelbare tanker og det jeg tenkte var det viktigste som fremkom i intervjuene. Dette omtales i fenomenologien som naiv lesing, og jeg brukte dette som en metode for å danne meg et inntrykk av intervjuenes innhold, samtidig som jeg forsøkte å være åpen for det teksten faktisk formidler (Lindseth & Nordberg, 2004).

Gjennom kodingsprosessen fikk jeg en klarere forståelse av materialet og neste steget i analysen var kodegruppering (Tjora, 2020:208). Her samlet jeg kodene som hadde et felles tema, for å kunne identifisere et større og meningsfylt bilde av informantenes opplevelser (Miles et al. 2020:79). Ifølge Miles et al. (2020:80) består denne prosessen av å samle temaer, forklaringer, relasjoner og konsepter. Målet for kodegrupperingen var å generere grupper som har indre konsistens og samtidig var ulike de andre gruppene (Tjora, 2020:209).

Kodegruppering kan ofte skje fort fordi man som forsker instinktivt og naturlig prosesserer informasjon. Faren er imidlertid å låse seg for raskt til visse mønstre og grupperinger som ikke passer materialet (Miles et al. 2020:80). Jeg benyttet derfor også her en induktiv tilnærming for å prøve og unngå dette samt bevare informantenes essens. Kodegrupperingen er ikke nøyaktig vitenskap, men heller en subjektiv prosess, og jeg brukte flere forsøk på å sette sammen de grupperingene jeg mente hadde fellestrekk (Miles et al 2020:83). Dette gjorde jeg ved å klippe ut lapper med kodene og sortere de fysisk. Ut ifra disse kodegrupperingen fremsto det noen temaer som var gjennomgående i materialet: personlighet i læringssituasjoner, lære alene, lære med andre og grunnlaget for læring. Disse temaene dannet et grunnlag for den videre analysen mot den relevante teorien presentert i teorikapitlet, og konseptutviklingen.

### **3.8 Anonymisering og personvern.**

Alle informantene og personer informantene har nevnt samt arbeidsstedene har blitt anonymisert i arbeidet med prosjektet. Anonymiseringen ble gjort allerede i transkriberingen, hvor jeg ga de navn eller kjennetegn etter mine assosiasjoner etter intervjuene. Informantene har også fått fiktive navn i fremstillingen av sitatene deres. I tråd med personvernlovgivningen har jeg også innhentet samtykke fra informantene og oppbevart dataen på en sikker lagringsplass.

### **3.9 Etikk**

Før jeg startet med intervjuene ble tillatelse fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) innhentet (vedlegg 4). Jeg fikk dermed bekreftet at min planlagte datainnsamling befant seg innenfor de etiske rammene for forskning. I tillegg til at informantene skulle samtykke til deltakelse i prosjektet, var det viktig for meg at informantene hadde nok informasjon om hva deltakelsen i prosjektet betydde for dem (Miles et al. 2020: 50). De fikk derfor tilsendt et informasjonsskriv på forhånd om hva deltakelsen gikk ut på, at de kunne velge å trekke seg fra prosjektet, overholdelse av personvernlovgivningen og konfidensialitet, og ikke minst bakgrunnen for prosjektet (vedlegg 1). Dette ble også påpekt før informantene signerte samtykket og intervjuet startet. Jeg var tydelig på at de kunne stille meg spørsmål i korrespondansen i forkant av intervjuene, og at de selv kunne velge når intervjuet skulle foregå.

### **3.10 Forskerrollen**

Et kvalitativt forskningsprosjekt vil aldri bli helt objektivt. Forskningen vil alltid påvirkes av forskerens egen bakgrunn og forståelse (Nilssen, 2012:137). Subjektivitet kan derfor aldri unngås helt, men jeg har forsøkt å arbeide bevisst med refleksivitet for å skape nødvendig distanse til informantene og datamaterialet (Nilssen, 2012:139). Jeg er selv introvert og det er også bakgrunnen for min interesse og engasjement for temaet.

Som introvert opplevde jeg at det var enkelt for meg å sette meg inn i informantenes ståsted og forstå opplevelsene de beskrev. Jeg erfarte også at det skapte en betryggende atmosfære for å dele og skapte tillit mellom meg som forsker og informantene. Samtidig var jeg redd for å stille ledende spørsmål for å bekrefte egne antagelser basert på egne erfaringer. Det var svært viktig for meg å være åpen for nye erfaringer. Jeg jobbet derfor konsekvent med å unngå det Gullestad (1991) kaller hjemmeblindhet både i forkant av intervjuene ved utformingen av intervjuguiden og under intervjuene. Stikkord ble skrevet ned for å sikre at informantene kom med konkretiseringer og detaljbeskrivelser, og at det ikke forble taus kunnskap mellom oss

som ikke ville kommet med i transkriberingen (Giddens, 1976; Simonsen, 2009). Dette medførte i flere tilfeller at jeg følte jeg stilte opplagte spørsmål som informantene, og jeg selv, følte det var åpenbare svar på. At jeg er introvert innebar imidlertid at jeg kunne utnytte mine forkunnskaper, samtidig som jeg var oppmerksom på å forstå informantene basert på deres egne opplevelser og premisser (jf. Andersen, 2006).

En ulempe som introvert var at jeg noen ganger tok meg selv i å respondere bekreftende til noen av utsagnene deres jeg kjente meg igjen i ved at jeg smilte, lo eller lignende. Jeg forsøkte å forholde meg nøytral og åpen, men det var likevel vanskelig å skjule at jeg er introvert. Flere av intervjuobjektene spurte meg også rett ut om jeg var introvert, noe jeg svarte bekreftende på da jeg ikke følte det verken var riktig eller nødvendig å holde det skjult. Det kan også være at det fremkom tydelig at jeg var introvert for noen intervjuobjekter uten at de trengte å spørre. Det fremsto imidlertid som informantene opplevde seg forstått, og jeg opplevde at de delte mer enn jeg hadde trodd på forhånd. Blant annet ble personlig informasjon som ikke var nødvendig for å svare på spørsmålene delt, noe som kan bekrefte at informantene opplevde atmosfæren som trygg. En av informantene uttrykte også lettelse over at jeg var «en av dem».

### **3.11 Forskningskvalitet**

Studiens kvalitet vil påvirke hvor gode studiens funn og konklusjoner er (Miles et al., 2020:304). I dette delkapittelet vil jeg derfor gå igjennom studiens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet.

#### **3.11.1 Pålitelighet**

Pålitelighet handler om hvorvidt studien er indre konsistent, både under forskjellige metoder, forskere og tidspunkter (Miles et al. 2020:305; Tjora, 2020:231). En kvalitativ studie kan aldri bli gjennomført på nøyaktig samme måte med samme resultater en gang til. Funnene vil være avhengig av forskningens kontekst (Nilssen, 2012:141). Hvorvidt studien er pålitelig avhenger derfor om funnene er konsistent med datamaterialet og om funnene gir mening på bakgrunn av datamaterialet (Nilssen, 2012:142).

For å vise at funnene er konsistent med datamateriale, er det derfor viktig å dokumentere forskningsprosessen (Nilssen, 2012:142). Dette er målet mitt med metodekapittelet. Jeg har derfor dokumentert hvordan empirien er hentet inn, hvordan rekrutteringen har skjedd, hvilke problemer som har oppstått og hvordan disse har blitt løst, samt hvilke teorier som har blitt benyttet. Målet har vært å ha en transparens slik at leserne av studien kan få et så godt innblikk i forskningen at de kan ta stilling til forskningens kvalitet.

Under delkapittelet «forskningsrollen» har jeg allerede redegjort for min posisjon i forskningen. Et personlig engasjement kan prege forskningsarbeidet eller hvordan man tolker teori og bruker den i analysen av empirien. Dette trenger imidlertid ikke være en begrensning, men en ressurs ettersom hvordan forskeren kunnskap anvendes (Tjora, 2012). Jeg har derfor bygget videre på kunnskapen jeg tok med meg inn i prosjektet ved å lese mye teori, men også være åpen for at teorien og funnene kan tolkes på forskjellige måter og justert min egen forståelse underveis (Repstad, 1993).

Et annet kriterie for å vurdere påliteligheten er om spørsmålene man stiller er gode og klare (Miles et al 2020:305). Kunnskapen jeg hadde opparbeidet meg gjennom teorilesningen ble brukt som inspirasjon for å stille relevante spørsmål (Tjora, 2020:236). Gjennom formidlingen av svarene som ble gitt har jeg vist til hvem av informantene, ved pseudonym, som har kommet med sitatene jeg viser til. Slik kan leseren få inntrykk av hva og hvor store deler av empirien som har blitt brukt. Jeg har også brukt mange direkte sitater for å styrke påliteligheten gjennom å vise informantenes egen stemme (Tjora, 2020:237).

Det viktigste jeg har gjort for å sikre pålitelighet er å tenke nøye over valgene som ble gjort, lese mye teori og rådføre meg med andre. Det er likevel ingen garanti for at min forståelse ikke har påvirket analysen og resultatene.

### **3.11.2 Gyldighet**

Studien gyldighet, eller troverdighet, knytter seg til om studien svarer på problemstillingen og forskningsspørsmålene som er stilt (Tjora, 2020:232). Man kan også knytte gyldigheten til om forskningen fører til endring eller forbedring (Tjora, 2020:232). Dette vil imidlertid være for tidlig å si noe om, og kanskje også for mye å forlange av en masteroppgave selv om målet er å tilføre ny kunnskap på feltet.

For å styrke studiens gyldighet har jeg valgt datagenereringsmetoder på grunnlag av forskningsspørsmålene. Andre datainnsamlingsmetoder ble vurdert, men dybdeintervjuer ble vurdert som den beste løsningen. På grunn av koronapandemien som pågikk under oppgaven ble det vanskelig å observere formelle og uformelle læringssituasjoner. Fordi jeg ønsket å studere deltakernes egne opplevelser måtte jeg derfor snakke med deltakerne selv, og det ble vanskelig å få til ytterligere datainnsamlinger med tidsbegrensningen til oppgaven.

Der det finnes teoretiske innspill på fagfeltene har jeg forsøkt å knytte disse til studien der det har vært relevant (Tjora, 2020:234). Jeg har i den sammenheng lest teorier med forskjellige perspektiver for å ikke bare prøve å finne teori som støtter mine funn, men også motstridende

teorier. I sammenligningen av mine funn mot eksisterende teori har formålet vært å avdekke vesentlige avvik, som kan tyde på svakheter og lav gyldighet i studien (Tjora, 2020:234). På bakgrunn av personlighetsteori laget jeg også en sjekklister for å kontrollere intervjuobjektene vurdering av personlighetstrekket introversjon. Dette ble gjort for å ha en kontroll over svakhetene ved selvevaluering og slik sikre at de hadde en forståelse om hva som kjennetegner en introvert.

Gjennom å opprettholde transparens gjennom formidlingen inviteres leseren også til å vurdere forskningens relevans og presisjon (Tjora, 2020:234).

### **3.11.3 Generaliserbarhet**

Studiens generaliserbarhet omhandler hvorvidt funnene kan overføres til andre situasjoner enn den som er studert. Ifølge Tjora (2020:240) er målet med kvalitativ forskning å *«utvikle innsikt knyttet til et fenomen, og hvor denne innsikten kan testes ved en form for konsept- eller teoriutvikling»*. Dette gjøres gjennom å benytte tidligere *«forskning og teorier som støtter opp under en større gyldighet og generaliserbarhet»*.

Gjennom arbeidet med analysen og konseptutviklingen, har jeg gjennom en detaljert empiri og teoretisk innsikt forsøkt å komme frem til funn som kan generaliseres utover denne studien, fremfor å kun oppsummere nyansene i empirien (Tjora, 2020:247).

Generaliserbarheten ved denne studien vil likevel begrenses av et utvalg på kun 7 personer. Disse er rekruttert fra to arbeidsplasser, men forskjellige avdelinger. For en økt generaliserbarhet bør det være et større utvalg rekruttert fra flere arbeidsplasser. Studien vil likevel kunne gi et inntrykk av hvordan introverte med lignende arbeidsoppgaver opplever læringssituasjoner, og generere innspill på hvordan det bør tilrettelegges for introverte arbeidstakere i læringssituasjoner.

Noen metodiske teoretikere foreslår at det er leserens oppgave å overføre en studies funn til andre relevante kontekster (Erickson, 1986). Gjennom transparens vist i metodekapittelet og empirien som presenteres er det mulig for leseren å gjøre sine egne refleksjoner.

Læringssituasjoner foregår på samme måte i mange organisasjoner, og til tross for et snevert utvalg kan man dra kjennskap på introverte fordeler og ulemper i læringssituasjoner for andre enn kun de som er intervjuet i denne studien.

Man kan stille spørsmål rundt konteksten hos intervjuobjektene i koronapandemien, og i hvor stor grad denne påvirket deres opplevelse av læringssituasjoner. Smittevernregler, hjemmekontor og reiserestriksjoner har påvirket arbeidslivet og gjort arbeidsdagen annerledes

enn tidligere. Digitaliseringens raske fremskritt under pandemien vil med stor sannsynlighet påvirke og forandre arbeidsdagen også etter pandemien. I læringssituasjoner vil man forhåpentligvis ta med seg det man har lært under pandemien ved fremtidige gjennomføringer og fortsette å tilby digitale løsninger for de som ønsker det. Denne studien vil kunne bidra til at man øyner muligheter for hva slags endringer man kan gjøre for at den enkelte i størst mulig grad opplever utbytte og trivsel i læringssituasjoner, også etter pandemien.

## **Kap. 4 Empiri – Informantenes opplevelser av læringssituasjoner**

I dette kapittelet blir de viktigste funnene for problemstillingen og forskningsspørsmålene presentert. Funnene vil legge grunnlaget for drøftelsen i neste kapittel. I kapittelet blir fire forskjellige temaer presentert, utarbeidet etter beskrivelsen i metodekapittelet. Temaene er: personlighet læringssituasjoner, å lære alene, å lære med andre og grunnlaget for læring.

### **4.1 Personlighet i læringssituasjoner**

I dette kapittelet blir funnene som omhandler hvordan informantene ser på egen og andres opplevde personlighetstrekk presentert. Dette utdypes under kategoriene rollen som introvert, forholdet til ekstroverte, pseudoekstrovert, og ekstroversjon og introversjon i lederstil.

#### **4.1.1 Rollen som introvert**

Informantene forteller at arbeidsplassen i hovedsak er et godt sted for introverte å lære. Samtidig opplever de likevel en del utfordringer som omhandler det å være introvert i læringssituasjoner. Thomas hadde reflektert mye rundt hvordan personlighetstrekket påvirker han i livet, og opplever at det er særlig i arbeidslivet han blir utfordret på egenskapene som henger sammen med introversjon. Hans konklusjon oppsummerer godt funnene i studien: «*jeg synes jeg har fått det til allikevel, til tross for holdt jeg på å si, å være introvert*». Gustav er også enig i at arbeidssituasjoner kan være utfordrende som introvert, og omtaler læringssituasjoner som «*ett spor alle skal igjennom*». Likevel påpeker samtlige at IT-bransjen viser en forståelse for utfordringene man har som introvert fordi mange er introverte.

«... det er nok en del andre der som også er introverte. Og fordi vi er overalt, hvertfall i de avdelingene jeg er i, så er det sånn at alle har forståelse for at sånn er vi og det er greit. Alle har styrker som kan brukes til et eller annet, og da er det egentlig ikke så viktig hvem som er hvem.» (Tor)

Styrkene man har som introvert på en arbeidsplass eller i en læringssituasjon blir imidlertid i svært liten grad fokusert på av informantene. Når de forteller om egen introversjon i læringssituasjoner beskrives personlighetstrekket i hovedsak som belastende.

Samtlige av informantene forteller at de har behov for tid for seg selv og kan ha ønsker om å holde avstand til andre i større eller mindre grad. Det fortelles blant annet om en slags forventning fra kollegaene om man skal være sosial. Martine forteller at kollegaene kan føle på at hun unngår de og de tror at det er noe galt med dem, mens sannheten er at hun blir veldig sliten av å ha for mange folk rundt seg. Informantene forteller at de ofte er mer sosiale enn de ønsker selv og kan kjenne på følelsen av at de bare vil være i fred og ha rom for å trekke seg tilbake uten at det skaper reaksjoner.

«Den kan være litt slitsomt noen ganger da, fordi man blir kanskje ikke oppfattet som introvert. Og så trenger man tid for å hente seg inn, og så får man kanskje ikke respons på det, men heller spørsmål om hvorfor trenger du trenger det. Og det kjenner jeg på ... Noen ganger trenger jeg timeouts, rett og slett.» (Thomas)

De setter ofte andre foran seg selv og ender opp med å gjøre noe annet enn det de kanskje hadde foretrukket selv. Martine forteller at «*sosiale regler*» kan være avgjørende for hvordan man oppfører seg, og at man prøver å gjøre det som er forventet for å ikke havne i ubehagelige situasjoner. Dette kan blant annet innebære å tilpasse hvorvidt de fremstår som introverte. Flere forteller om at de er trent gjennom arbeidslivet til å legge vekk sine introverte egenskaper, og at det de før anså som ubehagelig har nå blitt en del av jobben. Gustav bekjenner at han kan fremstå som rolig, samtidig som det er «*totalt kaos innvendig*». Jeg kommer tilbake til dette under delkapittelet pseudoekstrovert.

Det kan derfor oppleves energikrevende å være på jobb. Flere av informantene meddeler imidlertid at de prøver å vise forståelse ovenfor andre introverte på arbeidsplassen. Gyda forteller følgende om sin introverte kollega: «... *jeg forstår jo han da. Jeg gir han litt slakk. Jeg driver ikke og plager han, jeg skjønner at han vil være i fred liksom*». Tor beskriver at han «*prater litt lavere, er litt roligere i stemmen, kanskje ikke pusher så mye på ting*» når han befatter seg med kollegaer som han oppfatter som introverte.

Flere av informantene peker på at det er utfordrende å forholde seg til mange fremmede folk og at det kan være slitsomt å møte nye mennesker i forbindelse med formelle læringssituasjoner. Peder forteller at han «*har antennene ute*» for å kjenne på stemningen. Om læringssituasjonene innebærer småprat, kan dette oppleves energikrevende. Dette medfører at noen heller forholder seg til mennesker man kjenner godt fra før, enten det gjelder formelle eller uformelle læringssituasjoner.

«Det høres fint ut, men det er noe som stritter imot for meg. Selv om jeg i prinsippet er enig, så funker det ikke for meg. Jeg føler du blir litt sånn uglesett da, sant? Fordi at du liksom ikke vil være med på det. Det er noe der.» (Gustav)

På grunn av den sosiale situasjonen som læringssituasjonene ofte foregår i, oppleves det derfor mange ganger utfordrende å være introvert. Peder uttaler at det «*kan være slitsomt å både skulle lære, men også ta innover seg hele miljøet rundt*». Samtlige informanter tror, og opplever selv, at introverte brenner inne med mange spørsmål ved læringssituasjoner fordi man ikke ønsker oppmerksomheten som blir rettet mot seg om man tar ordet. Også i uformelle situasjoner kan det være vanskelig å bryte inn om man ønsker å si noe hvis det er



mange til stede. Selv når man er sikker på noe, kan man bli avventende fordi man ikke ønsker å bli oppfattet som en «*selvoppnevnt ekspert*» (Peder).

#### **4.1.2 Forholdet til ekstroverte**

Samspillet med de ekstroverte kan oppleves som energikrevende og slitsomt ifølge informantene. Det påpekes at de er frempå, lager mye støy og kan hindre fokus. De ekstroverte som skårer veldig høyt på ekstroverterskalaen «*tar mye plass*» og er «*litt ubehagelig i det lange løp*» forteller Gyda. Dette bekreftes av de andre informantene, hvor Tor sier at veldig ekstroverte personer kan tappe han for energi. I mindre doser oppleves de derimot positivt.

Thomas reflekterer over det samme som Tor og forteller at han blir veldig sliten hvis det blir for mange ekstroverte på ett sted. Han utdyper det ved å fortelle om deltakelser i formelle læringssituasjoner. Han ønsker å ha fokuset fremover, på foreleseren, og opplever alt annet som irrelevant støy.

«... Så for meg er det støy, veldig mye av det. Og hvis det blir for mange i ekstroverte i et rom, da trekker jeg meg tilbake. Da blir jeg heller ofte en sånn lyttende part som kanskje ikke bidrar så mye. Og sånn er det jo i læringssituasjoner, og da vil jeg kanskje ikke stille det spørsmålet, og så går jeg hjem og googler det i stedet.»

Senere i intervjuet utdyper han at dette gjelder også i uformelle læringssituasjoner. Selv om mye er hyggelig og faglig, så kan en tredjedel bare være «*gnål*» som man ikke trenger når man egentlig bare vil sitte for seg selv, fokusere og gjøre det man skal.

En felles faktor som pekes på som frustrerende ved ekstroverte kolleger er unødvendig mye deling av irrelevant informasjon. Mye informasjon blir gjentatt, man føler at de aldri kommer til poenget og samtalen sklir ut. Informantene har ikke behov for å høre hvordan det går med hunden eller guttturen til Riga for 20 år siden, de vil heller videre med agendaen og «*opplever det mer som støy enn noe annet*». Flere peker derfor på et effektivitetsproblem. Ekstrovertes behov for kommunikasjon settes opp mot de introvertes, som forteller at de ikke har behov for å prate om de ikke har noe konkret å meddele.

Når de først prøver å si noe føler de imidlertid at «*informasjon kommer lettere fram fra en ekstrovert*» (Peder). På grunn av sin formidlingsevne og åpenbare engasjement kan de dermed lettere nå ut til flere. I en samtale med introverte må man kanskje grave dypere for å få informasjonen man er ute etter.

I motsetning til introverte som kan bli avventende, forteller Thomas om motsatt effekt hos ekstroverte. Han forteller om en kjerne ekstroverte mennesker som fronter alt på arbeidsplassen, hele tiden, uansett hvilken situasjon man er i. Delingsbehovet eksemplifiseres i forbindelse med uformelle læringssituasjoner ved kaffemaskinen hvor man opplever at ekstroverte «*gjærne kommer inn og sporer av en god faglig diskusjon*» for å prate om den gode lunsjen sin. Slike opplevelser kan forårsake en følelse av å bli overkjørt i lærings- og arbeidssituasjoner:

«[...] introverte er mer konfliktsky og tar ikke de diskusjonene som kan være litt vanskelige, og står ikke i det. Mens de ekstroverte ofte kan overkjøre litt, gjerne i form av bare å være høylytt, eller sånne type ting. Og dermed, så er det kanskje ikke det beste svaret vi sitter igjen med.» (Thomas)

Både Thomas og andre informanter forteller at de tror det ofte er lettere å være ekstrovert i læringssituasjoner. Gustav påpeker at en grunn til at det er mer slitsomt å være introvert er ønsket og behovet for å forberede seg. Dette kommer jeg tilbake til senere i analysekapittelet. Flere av de andre peker imidlertid på den sosiale ramme læringen skjer i. I den forbindelse peker Martine på at ekstroverte «*kanskje er mer åpne*» for inntrykk enn introverte. Dette samsvarer Tors oppfattelse om at ekstroverte enklere forholder seg til den sosiale rammen på en kursdag og kanskje «*får en boost av den biten*». Fordelen ekstroverte har rundt prosesseringen av det sosiale vil han tro gir en fordel for læringsutbytte i diskusjonsoppgaver. Kristian peker også på at det kan være lettere å være ekstrovert i formelle læringssituasjoner.

«[...] jeg tror det kunne vært lettere å være ekstrovert, fordi da ville jeg sannsynligvis vært mer komfortabel i de sosiale situasjonene. Mer komfortable i å bli satt sammen med en gruppe mennesker som jeg aldri har sett før og skal snakke med, og den type ting da. Da tror jeg at hvis jeg hadde vært mer komfortabel, så ville jeg fått større utbytte av det.»

Når Kristian reflekterer over å være ekstrovert versus introvert i de uformelle situasjonene, kommer han imidlertid frem til at «*kanskje utbyttet ville vært det samme, men at metoden er forskjellige*». For Gustav handler dette om at «*ekstroverte er veldig opptatt av kollektiv læring*», som de formelle læringssituasjonene i stor grad bygger på. Hans preferanser for læring strider imidlertid imot nettopp det sosiale læringsklimaet, som kan gjøre det vanskeligere å være introvert fremfor ekstrovert.

#### **4.1.3 Pseudoekstrovert**

Informantene peker på flere anledninger og årsaker hvor de endrer på hvordan de fremstår ovenfor kollegaene sine og omverdenen. Både Peder, Thomas og Gustav forteller at dersom

kollegaene deres skulle gjettet om de var introverte eller ekstroverte, så tror dem at mange ville gjettet at de var ekstroverte, og ikke introverte.

Når informantene snakker om situasjonene hvor de oppfører seg pseudoekstrovert, er en gjentagende begrunnelse for hvorfor de gjør det nettopp hva som er komfortabelt i situasjonene. Informantene tror ofte det er mer komfortabelt for ekstroverte i læringssituasjoner, og at læringssituasjonene ofte er bedre tilpasset ekstroverte. Derfor kan det være fordelaktig å oppføre seg mer ekstrovert enn det man egentlig er. Imidlertid oppleves ikke atferdsendringen tilstrekkelig nok til at de skal få fordelene de føler ekstroverte har. De blir sjelden så komfortable i læringssituasjoner at de opplever det økte utbytte de kan få når de er trygge og komfortable i læringssituasjonene.

Martine forteller at press utenfra kan få henne til å endre atferd, og sier at hun oppfører seg mer ekstrovert enn hun egentlig er når «*situasjonen krever det*», og «*spesielt i sosiale sammenhenger*». Hun vurderer situasjonen og hvilke forventinger omverdenen har til den. Dersom hun finner situasjonen ubehagelig eller vanskelig å håndtere, så bruker hun en atferdsendring mot en mer ekstrovert personlighet for å komme seg ut av den.

For Peder handler en slik utad personlighetsendring derimot om når han kan «*tillate*» seg å være mer utadvendt. I motsetning til Martine, kan Peder være mer utadvendt i situasjonene han opplever som trygge. Han sier at «*de læringssituasjonene som jeg føler er gode og der gruppa er fokusert, så kjenner jeg kanskje at stressmomentet forsvinner, og da kan jeg tillate meg selv å være mer ekstrovert*».

Et par av informantene forteller at de ikke tilpasser atferden sin bevisst. De forteller likevel om situasjoner hvor de har lært seg å oppføre seg på en mer utadvendt måte, som for eksempel når de presenterer noe eller snakker foran kollegaene. Tilpasningen informantene beskriver skjer både ovenfor ekstroverte og introverte kollegaer. Kristian forteller han tilpasser atferden sin etter atferden til motparten, men at det kan både være for hans og motparten sin del: «*dersom det er en læringssituasjon og jeg er interessert, så er det jo også for min del da, fordi jeg vil vite mer*». Han påtar seg rollen som ekstrovert i de situasjonene hvor motparten er ukomfortabel med å ta føringen, mens han kan trekke seg tilbake når situasjonen tillater det. Peder opplever det derimot annerledes: «*jeg kan ha lettere for å oppføre meg mer ekstrovert hvis jeg snakker med en ekstrovert person*». Gustav begrunner den ubevisste tilpasningen med at man tar opp energien og måten folk jobber på.

Sammen med introverte skjer ikke tilpasningen fordi de føler en forventning til at de skal være ekstroverte, men fordi «*det kan bli veldig pinlig taushet imellom det man sier*». Til tross for at informantene irriterer seg over ekstrovertes voldsomme kommunikasjonsbehov, kan det på den andre siden være problematisk blant to introverte å avgjøre hvem som skal ta initiativ, som gjør at det lønner seg å være mer utadvendt. Martine reflekterer rundt samhandlingen med sin introverte kollega under intervjuet vårt:

«Det er mulig begge er i den klassen, og da skjærer det seg elegant. [...] Men han er kanskje ikke flink nok til å spørre om informasjon og jeg er ikke flink nok til å gi den uten at jeg blir spurt? Og da har vi jo liksom dilemmaet med høna og egget da. Ikke sant? Hvem skal komme med den informasjonen først?»

Det fremkommer av intervjuene at tilpasningen av egen atferd ofte skjer av hensyn til andre, ikke for en selv. Man ønsker ikke at andre skal kjenne på et ubehag, selv om man kan gjøre det selv. Dette oppleves både i uformelle og formelle situasjoner. I de formelle læringssituasjonene er de ytre forventningene til atferd kanskje tydeligst, fordi det forventes at deltakelsen gjøres fremfor alle og at alle er komfortable med det. Det er likevel i de uformelle læringssituasjonene informantene oftest forteller om en atferdsendring. Selv om en ekstrovert atferd ikke er et krav for deltakelse i de uformelle læringssituasjonene, er det her atferdsendringen fremstår som viktigst for informantene. Tor forteller samtidig at det kan være vanskelig å tilpasse seg i uformelle læringssituasjoner fordi man blir så absorbert i det man driver med.

Både Gustav og Thomas beskriver atferdsendringene sine som en konsekvens av lidenskapen og engasjementet de opplever overfor arbeidet sitt.

«Det er interessen for faget og det som er rollen min som gjør at jeg kanskje går over til å være litt mer ekstrovert. Og jeg tror at hvis du spør en del av kollegene mine så tror ikke de oppfatter meg som introvert, tror jeg på mange måter. Noen sier at jeg er veldig sånn utadvendt, men får jeg velg selv så er jeg nok ikke det.» (Gustav)

Gustav, Thomas og noen andre informanter skiller mellom jobbrollen sin og sitt private selv på fritiden. Thomas forteller at tilpasningen og den utadvendte rollen sjelden blir spilt på fritiden, da han ikke orker å bruke masse tid og energi på det. «*I det private så er jeg meg selv.*»

Thomas utdyper senere i intervjuet:

«... jobb-Thomas er ikke hjemme-Thomas. Det er to helt forskjellige typer. På jobb, så må jeg ta på meg maska, og så er jeg mye mer sånn sosial, mye mer utadvendt enn jeg egentlig er. Så kommer jeg hjem, er jeg dritsliten og legger meg på sofaen. Så sier jeg, 'nå kan du reise ut og ta med hundene å gå en tur' [til samboeren]. Jeg ligger på sofaen, da skal jeg bare ha ro og fred, og fase helt ut.»

En slik atferdsendring til mer ekstrovert som Thomas beskriver innebærer kostnader forteller flere av informantene. Dette handler i stor grad om et behov for å trekke seg tilbake.

Informantene forteller at de har ulike muligheter til å gjøre dette, det avhenger blant annet av utformingen av kurs, seminarer og om de sitter i åpent kontorlandskap eller ikke. Thomas forteller at han hadde vilkår om noen dager i uken med hjemmekontor før han startet i sin nåværende stilling for å kunne trekke seg tilbake, og fikk dette inntatt i arbeidskontrakten sin. Gustav forteller også om et behov for å trekke seg tilbake:

«... når du er ferdig så går du gjerne tilbake og liker å sitte for deg selv. [...] Jeg kjenner jo på en del ting. Jeg bruker å si at jeg har et eget rom som jeg går inn i og skaller hodet i veggen. Roper litt og sånn der. Så kommer man tilbake og er fornøyd. Smiler litt. Det er litt sånn det er. På en aller annen måte så må du få utløp for at du er så diplomatisk av og til, at du føler at det her stemmer ikke. Det går en stund, så må du lufte litt.»

Gyda kommer med et eksempel på dette da hun forteller at hun er ambivalent til kurset hun skal på etter intervjuet. Selve kurset gruer hun seg ikke til, men hun er spent på hvordan pausene er lagt opp og kjenner på et ubehag rundt dette. Hun forteller at hun har lyst til å trekke seg tilbake, men er redd for hvordan det fremstår og dermed mest sannsynlig ikke kommer til å gjøre det.

#### **4.1.4 Ekstroversjon og introversjon i lederstil**

I tillegg til egen og kollegers rolle i læringssituasjoner, vil også leders grad av ekstroversjon og introversjon i lederstil kunne påvirke opplevelsen av læringssituasjonene mener samtlige av informantene. Det påpekes at det er naturlig å bruke sin egen personlighet som utgangspunkt for hvordan man legger opp læringssituasjoner. Om man har en leder som er glad i sosiale sammenkomster, tror informantene det vil påvirke måten det legges opp til læring. Gyda påpeker likevel at hun tror «*ikke ekstroverte tenker så mye over at alle andre ikke er som dem*».

Flere peker imidlertid på at de foretrekker å ha en ekstrovert leder, eller hvertfall en som er ambivert. Og om ikke lederen er ekstrovert, så foretrekkes det at lederen påtar seg en

«*ekstrovert rolle*» i visse situasjoner, der noen peker spesielt på læringssituasjoner. Peder forteller at hvis en leder viser vei, kan det være lettere å følge etter. En leders ekstroverte lederstil kan derfor være med på å utfordre de introverte på områder de trenger å bli utfordret på. Dette fremkommer blant annet i Thomas sin refleksjon rundt ekstroversjon i lederstil.

«... jeg tenker jo at en ekstrovert leder kanskje er enklere å forholde seg til fordi han sier hva han mener, mens en introvert er kanskje konfliktsky. Og kanskje ikke tar tak i ting før det går for langt. Så når det kommer til ledere, så vil jeg nok kanskje ha en ekstrovert leder, det vil jeg nok. For jeg synes det er enklere å forholde meg til dem. [...]. Det blir jo litt sånn generalisering da. Jeg har vært leder selv og da gjorde jeg jo ingenting av det jeg sier nå. Men, det kommer helt an på hvor bevisst man er på det, tror jeg.»

Thomas utdyper dette med at personlighetsmessig vil det kanskje være uforenlighet på flere punkter, men når det kommer til lederstil har ekstroversjon flere fordeler. Informantene peker på at det viktigste er at lederen har en forståelse av at folk er forskjellige, og at man ikke kan forvente ytterligere av en leder. Kristian sier at han «*tror det er viktig som leder å ha det perspektivet at ikke alle nødvendigvis er ekstroverte eller vil gjøre ting på samme måte*». Tor begrunner det samme med at det er de ansatte som vet best hvordan de liker å gjøre det.

Tor forteller om erfaringer fra tidligere arbeidsplasser der ledere ikke hatt denne forståelsen. Det mener han viser at det kreves holdningsendringer på arbeidsplasser for å forstå at det er plass til ulike personligheter, og at det er fordeler ved at alle ikke er like:

«De fleste steder så er det enten en intern kultur eller en kultur lenger opp i systemet, hvor man helst skal være en firkanta boks, som kan puttes inn i et puslespill, du skal passe inn i den plassen. Og hvis du er litt rund eller noe sånt noe, så må du bare prøve å bli en firkant. Det er liksom ikke noe forståelse for at forskjellige mennesker gjør ting på forskjellige måter, fordi de har bestemt seg for at det er en type måte det skal gjøres på, eller en type mennesker man skal ha med å gjøre. Og da må man egentlig bare endre seg fordi det er ikke noe annet som er tolerert nesten.»

Sitatet viser at når arbeidsplasser og ledere ikke har forståelsen om at arbeidstakere er forskjellige skapes det et press om å være like hverandre, og man skaper en grobunn for det ekstroverte idealet og en forventning om pseudoekstroversjon.

#### **4.1.5 Oppsummerende kommentar**

I dette delkapittelet har jeg presentert funn som viser at introverte kan oppleve eget og andres personlighetstrekk utfordrende i læringssituasjoner. Informantene ønsker tid for seg selv, samtidig som de opplever et ytre press til å være mer sosial og oppføre seg mer ekstrovert. Dette kan medføre at læringssituasjoner oppleves energikrevende. Introverte kan være

avventende, og ekstroverte overveldende aktive. Informantene tror dermed at det er lettere for ekstrovert å ta del i mange læringssituasjoner. Det er derfor viktige med en leder som har forståelse for deres egentlige personlighet selv om lederen gjerne er ekstrovert. Selv om informantene kan være pseudoekstroverte på jobben, skiller de imidlertid jobbrollen fra egentlig personlighet på fritiden. I neste delkapittel skal vi se at informantenes personlighetstrekk gjør at de gjerne foretrekker å lære på egenhånd.

## ***4.2 Å lære alene***

Introverte har ikke et like stort behov som ekstroverte til å samhandle med andre (Cain, 2013), som er gjennomgående for flere av funnene også i denne studien. I dette delkapittelet skal vi se på fellestrekk for hvordan introverte foretrekker å lære og hvordan de selv mener de kan oppnå utvikling. Dette presenteres gjennom kategoriene læringsstil, læringsutbytte og utvikling, konsentrasjon og forstyrrelser, forberedelse og egentid, digitalt og tilbakemelding.

### ***4.2.1 Læringsstil***

Når informantene blir spurt om hvordan de foretrekker å lære, var det få som hadde reflektert mye over dette og flere må tenke seg godt om. Flere av informantene gir uttrykk for at de deltar i læringssituasjoner som foregår på arbeidsplassen uten å tenke over hvordan situasjonene kunne vært tilpasset dem. Fra lederhold tar ikke gjennomføringen høyde for individuelle forskjeller, den skjer uten innspill og er ofte preget av tradisjon eller krav. Mange av informantene har bare funnet seg i at det er slik, uten å utfordre tanken på hva man kan gjøre annerledes for å forbedre utbyttet eller opplevelsen.

Informantene beskriver noe ulike læringsstiler, men det meste skjer på egenhånd gjennom uformell læring. Det er også på egenhånd de beskriver at de lærer best. Da kan de sitte i fred og ta initiativ uten involvering av andre. En typisk læringssituasjon beskrives ved gjennomføring av daglige arbeidsoppgaver, enten ved kontinuerlig læring gjennom å løse oppståtte problemer eller gjennom nye oppgaver. Peder påpeker at fordi det ligger i jobben å utforske, så er læring innbakt i oppgavene slik at de har en viss kompetanseheving fortløpende. En annen informant påpeker imidlertid at man kan ikke lene seg tilbake og tenke at læring skjer av seg selv.

Informantene foretrekker at arbeidet med oppgavene eller problemløsningen skjer alene eller med en mindre gruppe kollegaer. Om det foregår alene, bruker de i stor grad internett til å lete seg frem til løsninger de kan tilpasse egne IT-systemer. Om problemløsning og gjennomføringen av arbeidsoppgavene forteller samtlige at de liker å analysere og skaffe seg

en helhetlig forståelse av hvordan ting henger sammen, og at dette gjør at de får et større utbytte av arbeidsprosessen. Flere av informantene påpeker at de lærer svært mye av situasjonene hvor de må ned på detaljnivå for å finne en løsning.

Peder utdyper dette med å påpeke at det største læringsutbytte kommer av å reflektere over prosessen i etterkant, og at han ikke føler seg ferdig før han får tenkt igjennom hva som skjedd. Flere av de andre informantene er enige med Peder og forteller at episoder kan ligge å «koke» eller «gnage» i hodet deres over lenger tid. En informant forteller derimot at, selv om han foretrekker å bruke tid til å reflektere over hva som har skjedd, så begrenser de travle arbeidsgavene hvor mye han får gjort det.

Informantene forteller at det er lite fastsatt tid til å innhente dybdekunnskap i arbeidshverdagen, og til dels liten forståelse for at de har dette behovet. Flere ser derfor på ønsket om detaljkunnskap som en utfordring, særlig når de jobber med mange prosjekter. Gustav forteller at han «*gjærne kan bruke en uke på å sitte og prøve på filleting, som [han] bare vil vite hvordan fungerer*».

Informantene påpeker at fordi tiden ofte ikke strekker til, blir både uformell og formell læring stadig nedprioritert. Lærings situasjonene og læringsstilene de introverte informantene foretrekker innebærer ofte å trekke seg tilbake, og det er kanskje ikke så synlig hva de holder på med, som kan medføre behov for å forsvare tidsbruken. De kan derfor oppleve at det blir enda vanskeligere å sette av tid til læring i en travel arbeidshverdag.

«Det er jo kanskje den største utfordringen, å sette av tid til egen selvrealisering. Det er ikke det at du ikke får lov, men i praksis så får du ikke lov fordi oppgavene ligger der. Hvis du sier at de neste to dagene så er jeg ikke tilgjengelig, så er det på papiret greit, men i praksis så vil jeg få beskjed om «kan du skyve på det her, fordi det er viktigere». Så det har noe med tilrettelegginga og prioriteringer. Da må det være allment akseptert å si at en dag i uka, eller to dager i uka, bruker du på sånne ting.»  
(Gustav)

Fordi flere av informantene opplever manglende tid til å sette seg dypt nok inn i interessant materie, forteller flere at informantene at de bruker fritiden til å dypdykke i jobberelaterte fagområder. Det kan for eksempel være koding av programvarer. To informanter forteller også at de har kjøpt seg bøker som de har lest på fritiden. De sier at de setter pris på at arbeidsplassen dekker kostnadene for bøkene, slik at interessen får utfoldet seg på fritiden om det ikke er tid i arbeidstiden.



«Og da har det vært sånn at jeg har faktisk gått og kjøpt meg et par bøker, [...] og da satt jeg på fritiden og leste, og koste meg med det. Det er ikke veldig ofte jeg gjør det, men akkurat da så traff det veldig. Men ellers, så er jeg veldig glad i å lære nye ting, så der hvor jeg kan på en måte suge meg fast og hente ut noe erfaring eller kompetanse, så gjør jeg ofte det.» (Thomas)

Thomas og de andre har alle tilbud om formelle læringssituasjoner, men de benytter dem i ulik grad. Informantene forteller at de liker konferanser, seminarer og kurs hvor de kan velge hva de selv vil delta på og hvor det ikke krever for mye deltakelse av dem som publikum. Der forventet deltakelse ikke er avklart føler Peder derimot på et press utenfra til å bidra aktivt, selv om det ikke er noe han ønsker selv. De formelle situasjonene som krever ufrivillig deltakelse, tar ofte fokuset vekk fra formidleren og utbyttet kan bli lavere. Flere påpeker derfor behovet for en roligere seanse i etterkant hvor man kan oppsummere og avklare. Peder forteller at han gjerne liker å gå i dybden med foreleseren i en roligere setting i etterkant, slik at han kan stille spørsmålene som dukket opp under forelesningen. Thomas er enig i dette og forteller at ved formelle læringsituasjoner kan folkene rundt han ta mer oppmerksomhet enn det faglige, som også er grunnen til at han heller går hjem og googler i etterkant.

«Jeg kjenner jo at jeg liker best de type læringssituasjoner hvor jeg kanskje på forhånd vet det ikke kommer til å bli krevd noe deltakelse, hvertfall som ikke er frivillig. Jeg tenker kanskje det er et stikkord her at det er vondt for meg, den introverte biten av meg, og plutselig skulle bidra med noe, kanskje utenfor komfortsonen da. Ja, klarer ikke helt å se sånn utfordringen i det, det blir mer stressmoment.» (Peder)

#### **4.2.2 Læringsutbytte og utvikling**

Basert på European Employee Index 2014 sine funn om at introverte skårer lavere enn ekstroverte på opplevd faglig og personlig utvikling valgte jeg å spørre intervjuobjektene om de opplever tilstrekkelig utvikling i stillingen sin (HR Norge, 2014). Samtlige av informantene jeg spurte opplever i motsetning til respondentene til EEI 2014 tilstrekkelig utvikling. Flere påpeker at de lærer hver dag de er på jobb. Mye av denne utviklingen omhandler kontinuerlig utvikling eller forbedring gjennom arbeidsoppgaver. En informant forteller til og med at utviklingen kan skje for fort, hvis man aldri får stoppet helt opp.

Samtlige av informantene opplever at de får større utbytte av læringssituasjoner som er frivillige og forenelige med deres introversjon. Gustav uttaler også han også synes det er «*mye mer engasjerende og givende*». Informantene peker på trygghet, press til å bidra eller stikke seg frem samt å ha et stimulinivå som ikke ødelegger fokuset på det som skal læres, som årsaker til at læringsutbytte øker i tilrettelagte situasjoner.

Flere av informantene opplever likevel at det er vanskelig å finne formelle læringssituasjoner som er relevante for deres stilling. Mange opplever at de ikke har fått utbytte av kompetanseutviklingstiltak de har deltatt på fordi det ikke er relevant for deres arbeidsoppgaver. En informant peker også på at mange av tilbudene arbeidsplassen har gjennom samarbeid med utdanningsinstitusjoner er knyttet til ledelse, og ikke relevante for de som ikke ønsker lederansvar.

#### *4.2.2.1 Skal vi lære eller være sosiale?*

Informantene forteller at veldig mye på arbeidsplassen er lagt opp til at man skal være sosiale, inkludert læringssituasjoner. Samtlige av informantene sier at det er hyggelig å være sosial på arbeidsplassen og at de setter stor pris på kollegaene sine. Det er derimot ikke alle situasjoner hvor de ønsker at det sosiale skal ta så stor plass, blant annet i læringssituasjoner hvor det kan overstyre og forhindre formålet. De sitter imidlertid igjen med følelsen om at det er kun dem selv som føler det slik. Martine uttaler: «[...] *de aller fleste ser ut til å like det sosiale veldig godt, å være sammen mange og sånt. Som jeg kanskje ikke synes er så ... Det kan jo noen ganger være hyggelig. Men kanskje ikke i læringssammenheng*».

Martines opplevelse samsvarer med Gydas opplevelse. Hun forteller at hovedgrunnen til at hun synes læringssituasjoner kan være ubehagelig er det sosiale aspektet, med mange og ofte nye folk. Informantene opplever at det sosiale kan ta fokuset vekk fra læringen og minske utbyttet, og at hensikten med arrangementer kan oppleves uklare. Det kan da være vanskelig å bidra i den faglige delen hvis stimulinivået blir for høyt.

«I min forrige jobb, så var det veldig mye sånn nå skal vi samles, og nå skal vi ha det sosialt. Nå skal vi sitte sammen, snakke og spise middag en hel kveld. Og så skal vi ha noe faglig i før- og etterkant. Så er det alltid et spørsmål, hva er det som er formålet? Er det å bli bedre kjent?» (Kristian)

#### **4.2.3 Konsentrasjon og forstyrrelser**

Flere av informantene forteller om konsentrasjonsproblemer som kan påvirke læringssituasjonen. Mange av informantene opplever at det er mye støy og forstyrrelser i læringssituasjoner som gjør at fokuset ikke er til stede, eller eventuelt på feil sted. Informantene påpeker at støy plager dem både i formelle og uformelle læringssituasjoner, og at mye av forstyrrelsene er knyttet til elementer som ikke er relevant til læringssituasjonene eller arbeidsoppgavene. Informantene anser det derfor for unødvendig støy. «*Jeg kan ikke ha noen forstyrrelser, det går ikke, for det er veldig sånn konsentrasjonsarbeid*» sier Gyda og forteller om hvordan det er å gjennomføre dette på kontoret: «*Nei, altså han ene liker å skravle. Så hvis han gjør det får jeg ikke gjort det jeg skal. Jeg må konsentrere meg. Så da må*

*jeg bare vente til han er ferdig*». En av informantene forteller at han løser dette med støydempende hodetelefoner, men for flere andre er det så forstyrrende at det hindrer de i å få et ytterligere utbytte enn å gjennomføre oppgavene.

#### **4.2.4 Forberedelse og egentid**

I tillegg til at informantene sier at læring oftest skjer på egenhånd, nevner de flere situasjoner hvor de etterlyser eller foretrekker alenetid. Tid til å trekke seg tilbake, reflektere og forberede kan være avgjørende for hvordan de opplever lærings situasjoner. Mange opplever forventinger om at alle skal være klare til å dele til ethvert tidspunkt og at man skal bearbeide tankene sine i fellesskap.

Gruppearbeid og diskusjoner er lærings situasjoner som flere av informantene trekker frem at de foretrekker alenetid eller forberedelse i forkant av.

«Ofte synes jeg det er litt bortkastet hvis det er 5 stykker som egentlig ikke har satt seg inn i stoffet som sitter og diskuterer sammen. Så det er bedre å ha en viss forståelse først. Og akkurat den delen liker jeg kanskje å ta alene, sitte og lese litt, og tenke litt og sånn.» (Kristian).

Kristian og de andre informantene opplever at det er lite forståelse for at man foretrekker denne egentiden på forhånd. Både i formelle og uformelle situasjoner igangsettes diskusjonsgrupper uten at introverte har mulighet til å trekke seg tilbake og forberede seg. Om de da føler at de ikke har nok kunnskap til å komme med et gjennomtenkt forslag, er det mange som trekker seg tilbake og blir en passiv deltaker gjennom kun å observere samtalen.

*«Jeg føler ganske ofte at det både er komfortabelt og føles riktig å sitte og høre på, tenke og bearbeide litt inntrykk»* (Kristian). Opplevelsen av lærings situasjonene blir derimot annerledes hvis man får forberedelsestid og kan diskutere basert på et faktagrunnlag, og ikke bare *«synsing»*.

Flere informanter forteller også at slike lærings situasjoner kan oppleves som bortkastet tid, hvertfall lite effektivt. Dette er dermed med på å forsterke det negative forholdet flere har til gruppearbeid. Det fremkommer i flere av intervjuene at de ønsker tema og problemstillinger opplyst på forhånd. Informantene gir uttrykk for at dersom dette hadde vært opplyst, vil det være lettere å håndtere andre deler av lærings situasjonene som de finner ubehagelige, som for eksempel den sosiale samhandlingen. Og ikke minst være mer produktiv.

Hvorvidt man ønsker å gå rett inn i en diskusjon uten forberedelser, er noe flere av informantene peker på som en av hovedforskjellene mellom introverte og ekstroverte i læringssituasjoner. Kristian sier blant annet:

«Jeg tror man fort glipper litt hvis det blir litt diskusjoner og det skal snakkes mye, så tror jeg noen kan sitte og tenke på, «å, hva skal jeg si nå, hva skal jeg si nå», uten helt å få med seg hva de andre sier og bearbeide ting da. Ekstroverte, veldig satt på spissen, tror jeg kanskje synes det er litt kjedelig å sitte for seg selv og lese, og vil gjerne diskutere og drøfte teorier med en gang. Og får sikkert bedre utbytte av det.»

Denne forskjellen påpekes også i andre læringssituasjoner. Det er ønskelig med forberedelser for samtlige av informantene i tilfellene man skal holde en presentasjon eller snakke foran en folkemengde. Noen av informantene foretrekker å ikke gjøre det i det hele tatt, mens for andre kan forberedelser utgjøre forskjellen mellom å like det og mislike det. En stor del av jobben til Kristian går ut på å holde presentasjoner for ledere, og selv om han er vant til det synes han fortsatt det kan være ubehagelig å måtte legge frem noe spontant. Han sier: «*jeg tror jeg forbereder meg mer enn de aller fleste andre*».

For de introvertene som liker å formidle kunnskap er ulike presentasjoner og diskusjoner en spennende og lærerik del av jobben, som samtidig utfordrer deres introverte egenskaper. De forteller imidlertid at forberedelser og muligheten til å gjennomføre presentasjonen uten forstyrrende elementer, som spørsmål underveis, kan være avgjørende for opplevelsen og om det er noe de ønsker å drive med. Utfordringene omhandler rammene rundt oppgavene, ikke oppgavene i seg selv. Peder, som i utgangspunktet synes at det å presentere er utenfor komfortsonen, sier følgende:

«Jeg er kanskje dårligere i en sånn type situasjon hvor alle skal bidra inn i en diskusjon, men hvis jeg kan forberede på forhånd, da blir det jo bare å finne en vri på formidlingen som jeg synes er interessant og morsomt. Så da synes jeg det er veldig gøy.»

Peder og de andre informantene sier også at de gjerne bytter ut formelle kompetanseutviklingstiltak, med alenetid. De føler imidlertid at det er lite tilrettelagt for og akseptert at man kan foretrekke å fordype seg i et emne på egenhånd, og det kan være ukomfortabelt å forsvare hvorfor man har lyst til å lære på den måten heller enn å dra på morsomme kurs. Gustav forteller om dette:

«Om det er betalt for et kurs, og du går på det kurset, så er det allment akseptert. Men hvis jeg sier at jeg skal være hjemme å koble meg ut og sitte å forske på noe, så føler jeg at det er litt mistenkeligjort. Jeg tror på mange måter, om du er introvert eller

ikke, så tror jeg du faktisk er nødt til å sette krav til *hva* du skal utvikle deg på, ikke hvordan, men altså *hva*. Det å ha en plan til hva du har lyst til å lære og hvorfor du skal lære det. Det må du kunne gjøre uansett hvordan. Selv om det er vanskelig. ... Og det er kanskje noe jeg savner nå. Hvis du sitter hjemme og bruker to dager på å lære deg «dette», så har du liksom legalisert den siden av det. Så jeg tror kanskje det er noe der. Det er en dimensjon imellom det å legge til rette for, og det å få lov til å jobbe sånn.»

#### **4.2.5 Digitalt**

Digitale plattformer og arbeidsmetoder i ulike varianter blir gjentatte ganger tatt opp som en favoritt blant flertallet av informantene, der de får en løsning som passer deres behov. De uttaler at «*digitalt fungerer bedre for introverte*» og at «*det passer utmerket, veldig mye bedre*».

Samtidig med koronapandemien opplevde informantene en hurtig økning i bruk av digitale plattformer. I intervjuene blir det pekt på både positive og negative sider ved dette, men alt i alt er opplevelsene av digitaliseringen veldig positive for mange av informantene. De opplever at de har fått en enklere arbeidshverdag. Flere av informantene forteller at digitale plattformer bidrar til en lavere terskel for å bidra og ta ordet foran andre. De forteller at bruk av for eksempel Teams har bidratt positivt til at man tør å være mer til stede, og det gjør det mindre «*skummelt*» å bidra aktiv i møter. Med det kommer også ønsket om å delta mer. De håper derfor på at det også i fremtiden er muligheter for å delta på møter digitalt, fremfor fysisk oppmøte. Gustav peker på en årsak til at han liker de digitale møtene: «*Terskelen er lavere. Det er litt sånn anonymiserende. Det er mye lettere å sitte i et større møte og si noe på Teams enn å sitte i en sal.*»

Martine er enig med Gustav og beskriver fysiske møter som en «*pes, pest og plage*». Hun sier:

«Jeg kjenner at jeg blir mer engasjert. Jeg vet ikke hvorfor, helt merkelig, men altså plutselig har jeg blitt mer sånn [ivrig]. Det siste halvanna året har gjort at jeg har vært mye mer engasjert i prosjektarbeid og tatt mye mer tak i ting på en måte. Vært litt mer ivrig på å få ting på plass. Jeg vet ikke hvorfor. Jeg er ikke så glad i sånne fysiske møter.»

I motsetning til Martine forteller Kristian og Peder at den raske overgangen til digitale løsninger har gått noe utover den uformelle læringen. Terskelen for å oppsøke andre utenom de situasjonene hvor det er satt av tid til å møtes blir større digitalt. Dette gjelder spesielt på hjemmekontor, der informantene forteller at de ikke deler og oppsøker andre mindre dersom det er ikke noe konkret å dele. Faren øker dermed for at de forsvinner inn i den introverte «*bobla*».

I formelle læringssituasjoner er det også flere informanter som foretrekker digitale kurs. Digitale kurs er førstevalget til en av informantene. Flere av informantene forteller at de foretrekker digital kurs ikke bare fordi de kan ta dem når og hvor det passer dem, men også fordi de kan unngå en del av aspektene ved et fysisk kurs som de finner ubehagelig.

Informantene forklarer at digitale arrangementer i større grad tar hensyn til deres foretrukne stimulinivå. Det er mindre uromomenter og mindre forstyrrelser. Martine forklarer at hun får mye bedre utbytte av digitale kurs, fordi: *«du får mer ro, mindre påvirkning av ting som skjer rundt deg. Ja, og du er i en kjent situasjon hjemme eller foran pc 'en»*. Hun forklarer videre at kursene *«passer meg veldig greit fordi at jeg ser at jeg har mye mer fokus enn på et kurs hvor noen snakker. Jeg har mye mer fokus på det jeg kan lese selv»*.

Digitale plattformer gir også Thomas større rom for å prosessere det faglige som blir sagt, i stedet for at han jobber med å prosessere alle inntrykkene menneskene rundt han avgir: *«[...] da kan jeg sitte her og notere, og jeg kan reflektere mye mer over det som blir sagt, i stedet for å sitte å fokusere på alt mulig annet»*. Informantene får anledning til å prioritere egen agenda og fokusere på jobben. Tor påpeker det samme og legger til at læringsutbytte kan bli større fordi han også samtidig kan prøve og eksperimentere med det som blir gjennomgått på kurset.

Et annet aspekt ved digitaliseringen som informantene peker på som læringsfremmende er tilgjengeliggjøringen av kunnskap. De kan i fred og ro finne frem til stoffet på egenhånd, og de kan dele sin kunnskap med andre i en rolig setting. Thomas nevner blant annet avstanden digital deling medfører gjorde at han fikk seg til å dele et blogginnlegg på intranettet. Gustav peker også på at digitaliseringen har gjort at mange legger ut nanolæring for å dele kunnskap med kollegaene sine.

Martine forteller at hun kan delta på flere digitale arrangementer fordi det gir henne muligheten til å prioritere den delen av møtene eller kursene som er viktig og relevant for henne. Under resten av møtene benytter hun anledningen til å gjøre enkle arbeidsoppgaver. Gustav forteller også at han gjerne ender opp med å svare på e-poster eller gjøre andre ting, slik som Martine. Han mener derimot at dette er en negativ side av de digitale møtene og kursene, fordi fokuset fort skifter til noe annet. Han sier *«for at man skal lære må man kanskje være mer oppmerksom og sette av tid til å bare følge med»*. Tiden er ofte knapp i

utgangspunktet, og digitale kurs krever derfor disiplin for å utnytte potensialet kursene har og få utbytte av det.

#### **4.2.6 Tilbakemelding**

Resultatene fra EEI 2014 viser at en av årsakene til at introverte ikke opplever like mye faglig og personlig utvikling som ekstroverte er at introverte ikke opplever å få nok oppmerksomhet og oppfølging fra nærmeste leder (Ennova og HR Norge, 2014). Det blir begrunnet med at introverte er dårligere til å fortelle lederen sin om egne behov. Informantene ble derfor spurt om i hvilken grad de gir tilbakemelding om arbeidet og kompetanseutviklingen sin. Funnene i denne undersøkelsen samsvarer derimot kun delvis med funnene fra EEI 2014.

Fem av de syv informantene forteller at de ikke har noe problem med å si ifra til lederen sin om hvilke behov de har. Kristian, Gustav og Thomas påpeker tydelig at det er de selv som har ansvaret for å si ifra om noe på arbeidsplassen ikke fungerer for dem. Dette kan skje gjennom årlige medarbeidersamtaler, uformelle kontinuerlige samtaler eller hvis man arbeider sammen med lederen sin.

Tor opplever at han er flink til å gi tilbakemeldinger til kollegaene sine når de gjør noe bra, for å støtte de, men at han er dårlig til å gi tilbakemelding på egne vegne, spesielt om det er noe negativt. Om å gi tilbakemelding til leder for egen utvikling sier han følgende: *«Jeg tror egentlig ikke jeg er veldig flink til å gi beskjed om behov jeg har. På en del områder så er jeg ganske dårlig, jeg er liksom vant til å ikke lage for mye støy».*

Til tross for at Thomas uttaler at han er en veldig god dialog med lederen sin og ikke *«synes det er noe problem i det hele tatt»* å gi tilbakemeldinger, forteller likevel svaret han ga på forrige spørsmål i intervjuet et litt annet bilde:

«Men igjen, så sitter jeg ofte og kjenner på den følelsen av at i det prosjektet kunne jeg hatt mye å bidra med. Hvorfor har ikke noen kommet til og spurt meg? Men det er jo kanskje for at jeg har holdt kjeft da, ikke sant? Så det er litt sånn selvforskyldt og.»

Gyda kan også tie, og er en av få som sier at *«det er jo litt ubehagelig på en måte»* å gi tilbakemeldinger. Som nyansatt føler hun det har vært vanskelig fordi hun ikke kjenner lederen eller kollegaene sine og tenker at de kan ta det som kritikk. *«Så kan du jo si at jeg kunne vært mer aktiv selv og kommet med tilbakemelding, men det er ikke helt lett ...».*

Selv om mange av informantene svarer at de ikke har noe problem med å gi tilbakemeldinger, tyder likevel intervjuene i sin helhet på at de holder noe tilbake i de situasjoner hvor de tror det kan være ubehagelig enten for de selv eller mottakeren når tilbakemeldingen gis.

#### **4.2.7 Oppsummerende kommentar**

Empirien viser at informantene opplever mest uformell læring, gjerne ved egenlæring. De foretrekker en helhetlig forståelse av det de skal lære, gjerne kombinert med dybdekunnskap. At de foretrekker å lære alene kan oppleves utfordrende på grunn av en ytre forventning til at læring skal skje med andre. Når de får tid til å trekke seg tilbake, kan de derimot konsentrere seg og forberede seg til læringssituasjoner. Funnene viser at informantene lærer mer i situasjoner som er forenelige med introverte egenskaper. Dette kommer blant annet til uttrykk i digitale læringssituasjoner. Når det gjelder tilbakemelding til leder om sine behov ved læring og utvikling opplever informantene at de er gode til å gi denne tilbakemeldingen, men funnene viser samtidig at dette ikke alltid blir gjort.

#### **4.3 Å lære med andre**

I dette delkapitlet skal vi se på hvordan introverte opplever læringssituasjoner i samhandling med andre. Dette utdypes under kategoriene gruppearbeid, diskusjon og samarbeid, i tillegg til kunnskapsdeling og kommunikasjon. Blant annet presenteres informantenes opplevelser rundt gruppearbeid, gruppestørrelse, ansvar og deltakelse i gruppene.

##### **4.3.1 Gruppearbeid, diskusjon og samarbeid**

Informantene forteller om forskjellige forhold til gruppearbeid. Noen har sterke negative følelser til det, mens andre liker det under visse forutsetninger. Forberedelsene omtalt i tidligere delkapittel, gruppestørrelse, krav til deltakelse og om det er formelle eller uformelle læringssituasjoner er blant det som påvirker informantenes forhold til gruppearbeid.

En informant, Martine, påpeker at gruppearbeid «*er så ekstremt utenfor komfortsonen*» og sier:

«Ja, altså gruppearbeid, det er forferdelig. Og alltid når vi har disse her samlingene, så skal det være gruppearbeid, og jeg bare kjenner at det liksom, magen synker ned i en kjeller hver gang jeg hører ordet, jeg får vondt i magen. [...]. Hvis jeg absolutt ikke klarer å løse et problem selv, og ikke klarer å skaffe meg den nødvendige kompetansen, da spør jeg noen, men i første omgang så vil jeg prøve selv. Gruppearbeid blir litt ... det er litt sånn fjasete for meg. Jeg er ikke noe glad i gruppearbeid.»

Gyda forteller i likhet med Martine om en fagsamling hun nylig hadde deltatt på, hvor hun beskriver gruppearbeidet som «*pyton*». Spørsmålene man skal diskutere oppleves «*teite*» og



hun opplevde at verken hun eller resten av gruppen fikk så mye ut av det. En annen informant peker på en annen side på at diskusjonsoppgaver kan sikre en riktig forståelse av det som skal læres og at det derfor er «*glimrende*».

Flere av informantene forteller at opplevelsen avhenger av gruppestørrelsen. Om de kjenner hverandre godt kan de være flere, og om det er fremmede foretrekker de mindre grupper. Thomas sier «*den sparringen og dele litt ideer og sånn, det er noe jeg synes er veldig, veldig greit. Men ikke for store grupper, for da opplever jeg at det blir for mye surr.*» Gyda er enig, og forteller at hun liker dårlig situasjonene hvor du får et tema og en gruppe på åtte til ti stykker skal diskutere. «*Det synes jeg er helt meningsløst.*»

I de læringssituasjonene gruppene blir for store og man må forholde seg til fremmede, kan situasjonene oppleves energitappende. Når Tor blir spurt om å beskrive hvordan det oppleves slitsomt, svarer han kjapt «*mentalt*». Dette kan oppleves både under og etter læringssituasjonen har funnet sted. Han mener at dette er direkte knyttet til hans introverte egenskaper, og utdyper det han tidligere har sagt om og tappes for energi:

«Selv om det fungerer der og da, så kan jeg kjenne etterpå at jeg egentlig har mest lyst til å gå og legge meg ned på en time, og egentlig bare få hentet inn litt energi. Så det går egentlig veldig mye på hvem det er, hva slags type person det er. En veldig ekstrovert person som er veldig høylytt eller energisk - da føler jeg egentlig min energi blir sugd over i deres.»

For at det ikke skal oppleves overveldende er informantenes preferanse til gruppestørrelse to til fire personer i hver gruppe. Flere uttaler at det blir verre jo flere de blir utover fire personer. Om de skal samarbeide om daglige arbeidsoppgaver foretrekker de å kun være to til tre. Hvorvidt de ønsker å samarbeide eller jobbe alene avhenger av arbeidsoppgavene. Er det enkle oppgaver, er det best og mest effektivt å være alene. «*Men hvis det er problemløsning, og vanskelige problemer, så er det lurt å være flere. Da er absolutt mest lærerikt å være flere*» (Gyda).

Med en gruppestørrelse på to til fire personer opplever informantene at de kan jobbe effektivt mot et konkret mål, uten for mange irrelevante og uinteressante distraksjoner. To av informantene forteller også at gruppestørrelsen påvirker ansvaret de tar i gruppa. Hvis det er færre personer er det lettere å ta ansvar.

De negative opplevelsene informantene forteller om handler i stor grad om formelle situasjoner der det er fastsatte opplegg for gjennomføring. Informantene ser ut til å lage et

skille mellom gruppearbeid, kollokvier, diskusjonsoppgaver, og samarbeid og diskusjon som skjer under vanlige arbeidsoppgaver. Gustav forteller at *«når folk sier kollokviegruppe, så får jeg litt sånn allergisk reaksjon»*. Informantene ønsker sjelden å diskutere kun for å diskutere.

*«Å kaste ball»* er et uttrykk som går igjen i flere av intervjuene. Flere informanter forteller at en av de situasjonene de lærer mest av, er når de sitter sammen med én annen og prøver å løse et oppstått problem. Her kan de være seg selv og kaste ut ideer, stille spørsmål og drøfte uten at det stilles noe krav til deltakelse fra dem. Kristian forteller at denne drøftingen man gjør med kollegaer når man løser oppståtte problemer eller nye oppgaver er med å bidra til kontinuerlig læring gjennom en læringsform som er *«mer lavterskel»*.

I formelle situasjoner kan gruppearbeid derimot føles unaturlig og behovet for forberedelser er større hos informantene. Gustav beskriver at han ikke liker slike situasjoner, der man opplever en tvang til å dele uprosesserte tanker:

*«I situasjoner hvor vi kommer inn og så har vi 10 minutter på å skrive alt vi tenker om noe, så skal vi reflektere om det. De situasjonene sliter jeg litt med, fordi jeg må ha litt tid på å tenke meg litt om, og jeg må gjerne kanskje ha en litt sånn oppstart, en sånn pekepinn, så kommer det.»*

#### *4.3.1.1 Passiv deltakelse*

Flere av informantene forteller om en passiv deltakelse i flere av gruppeaktivitetene. Om formelle situasjoner sier Martine at *«det er bare noe som må gjøres fordi det er på programmet. Så satser jeg på at de jeg er sammen med har mye mer å komme med. Ja, for jeg blir helt sånn blank når det gjelder sånt»*.

Peder forteller om lignende opplevelser i formelle lærings situasjoner, der han selv kan bli litt avventende:

*«Det er jo en sånn type oppgave som ofte kommer når det er noe faglig her. Da skal vi gjerne skal ha en sånn workshop-bit og sette oss i grupper. Og jeg vet at jeg er ikke alene om å føle at det kanskje er litt kleint, og at man helst ikke har lyst til å bidra så mye. Da føler jeg at det er på en måte litt sånn ... det blir ikke så veldig produktivt. Hvertfall hvis man skal produsere noe og kanskje framføre det etterpå også.»*

Også i de uformelle situasjonene kan Peder og de andre informantene trekke seg tilbake. Det trenger ikke bare å være på grunn av manglende forberedelser, som nevnt tidligere. Mange forteller at de ikke trenger å ta del i aktiviteten for å få et læringsutbytte, men kan foretrekke å sitte og høre på og bare bearbeide og reflektere over inntrykkene de tar inn. For flere kan læringsutbytte bli større da, enn hvis de sitter og tenker på de skal si hele tiden. Kristian

forteller at han ofte gjerne vil «sitte å høre på litt, og så kanskje skyte inn et spørsmål etter ti minutter».

Det er imidlertid ikke alltid den passive deltakelsen er helt frivillig. Kristian forteller også at det kan være på grunn av at andre blir overveldende at han trekker seg tilbake:

«å havne rett inn i en gruppediskusjon der det er mange som hiver seg frampå med egne teorier og synser litt - også sitter du kanskje der selv og føler at jeg kan jo egentlig ikke nok til å si noe om det her, da blir man stille da.»

Sitatet understreker et viktig poeng ved forskjellen mellom introverte og ekstroverte. Flere informanter uttrykker at de sitter med et inntrykk av at introverte ikke deler med mindre det er veloverveide tanker, mens ekstroverte har en tendens til å dele uten å tenke seg om.

Informantene påpeker at diskusjonene ofte blir uinteressante og fylt med det de anser som avsporinger.

Bak den passive deltakelsen kan det også skjule seg et ønske om å ta mer plass. Dette kan både være fordi de selv ønsker å ta styringen i gruppen, men også fordi man føler man begrenser seg for å gjøre plass til andre.

«Jeg føler det er mest komfortabelt i sånne situasjoner. Også synes jeg det er så viktig å lytte til andre. Men jeg har jo følt på det du spurte om innledningsvis, om å være god lytter. Jeg har følt noen ganger at jeg fremstår kanskje som en så god lytter at jeg ikke får slippe til. Det synes jeg er veldig sånn utmattende egentlig, hvis jeg ender opp med å snakke med noen som har veldig mye på hjertet. Det blir veldig sånn ikke gi og ta, men at dem bare tar. Det synes jeg ikke er så veldig særlig.» (Peder)

#### *4.3.1.2 Sammensetningen av gruppene*

Til tross for at informantene kan føle seg forbigått og slitne av de ekstroverte kollegaene, forteller flere at de foretrekker å være på grupper med mennesker i begge ender av skalaen til personlighetstrekket. Det kan til og med oppleves som er fordel. Gustav forteller om gode minner ved samarbeid med en tidligere kollega, som hadde en annen personlighet, hvor han opplevde at de utfylte hverandre og fikk utnyttet hverandres gode sider.

Gyda forteller på en annen side om en fagdag hun var på gruppe med mange introverte som understreker samme poeng:

«Det går jo veldig treigt de faglige diskusjonene. Du diskuterer ikke mye. Det blir bare sånn, det her skal vi bestemme, er det noen som har noen andre forslag? Nei? Så blir

det bare at du skriver ned fire punkter og det er alt. Så det blir ikke den store diskusjonen, nei.»

#### **4.3.2 Kunnskapsdeling og kommunikasjon**

I intervjuene tok informantene opp kommunikasjon i alt fra lunsjpausene til formelle læringssituasjoner. Selv om de introverte ikke er de som snakker mest på arbeidsplassen, legger samtlige informanter vekt på kunnskapsdeling som en viktig del av læringsarenaene på egen arbeidsplass. Informantene forteller at arbeidsplassen fokuserer på kunnskapsdeling, men seks informanter sier imidlertid at de sjelden er aktive pådrivere til å vise frem hva de driver med og dele lærdommene de har fått.

Flere informanter deler at de foretrekker at kunnskapsdeling og kommunikasjon i hovedsak skjer skriftlig. De foretrekker å notere, gjennomgå informasjonen på et senere tidspunkt og ha oversikt. Martine forteller at dette gjør henne mer effektiv i arbeidshverdagen, fordi hun kan ta tak i det når det passer henne. Det tillater henne å sitte uforstyrret i boblen sin, og hun kan regulere stimuli-nivået og forstyrrelsene ettersom det passer henne.

Det er den uformelle delingen som oftest skjer, og det er i de situasjonene informantene trives best. Informantene oppsøker andre eller deler mest av sin kunnskap når det er et faktisk problem som oppstår under arbeidsdagen. De savner derimot generelt deling av informasjon og mener det kan være vanskelig å få tak i informasjon man har behov for.

Kristian forteller at flertallet ikke deler råd og kunnskap uoppfordret, og at han selv heller ikke gjør det. Kunnskapsdelingen er «[...] *relativt bra, men du må jo være litt frampå og nysgjerrig selv da*». Flere opplever derimot at det er vanskelig nok å være frempå som introvert i utgangspunktet, og at dårlig informasjonstilgjengelighet, dårlig dokumenteringsrutiner og mye taus kunnskap gjør det enda vanskeligere.

Når de færreste deler uoppfordret kan informantene oppleve at det er vanskelig å vite hvem man skal ta kontakt med. Dette gjør også at den tause kunnskapen forsterkes. Samtidig synes mange av informantene at det kan være ubehagelig å oppsøke kollegaene sine, fordi de føler at de plager dem og maser. Spesielt Gyda, som er nyansatt, føler mye på dette: «*det spørs hvem du spør da, men med noen føler du at du er litt til bry hvis du spør dem. Det er ikke så veldig behagelig. Da spør du ikke dem neste gang*». Hun peker på en løsning ved at informasjon burde vært mer strukturert, skrevet ned og dokumentert. Da kunne man funnet frem selv, uten følelsen av å mase eller kaste bort tid.

De andre informantene synes også det kan være vanskelig å oppsøke kollegaene sine. Peder forteller at han er redd for å «*stjele for mye av tiden*» deres, samtidig som han selv «*må være åpen for andre som kommer til [han] og vil drøfte noe*». Martine føler på det samme i situasjoner hvor hun skal dele kunnskap, og begrunner det med at hun «*får en sånn ekkel følelse, jeg liker ikke å pushe kunnskap på noen*». Hun føler det kan bli påtrengende når noen ikke har bedt om det.

Fordi å slippe og føle at man er påtrengende og samtidig øke kunnskapsdelingen, påpeker Thomas og Kristian at arbeidsplassen hadde hatt fordeler av å utarbeide en kompetanseoversikt:

«Det er mange ganger at arbeidsgiver hadde hatt fordel av å ha bedre oversikt. Det er ingen som kan si 'jeg hørte om noen som har behov for dette her, du har gjort det her før, kan ikke du hjelpe til litt?' Den dynamikken har man ikke, fordi man ikke har oversikt over hva de ansatte egentlig kan i tilstrekkelig grad da.» (Kristian)

Samtidig ville det vært blottleggende:

«[...] men på en annen så synes jeg det er kjempeskummelt. Altså da blir man jo kjempeavkledd. På en måte vil jeg ha det, men på en annen måte så vil jeg ikke ha det. Jeg vil jo sitte her, og liksom ikke fortelle noen hva jeg egentlig kan og egentlig ikke kan. Jeg er litt usikker. Altså tror jeg hadde svart for etatens beste: ja. For mitt eget beste: nei.» (Thomas)

Der blant annet Thomas og Kristian opplever det ubehagelig å dele, opplever de derimot at ekstroverte kollegaer deler mye: «*I hvert fall sånne sosiale settinger der man snakker om jobb og så videre, så er det gjerne ekstroverte som legger ut om det de gjør*» (Kristian). Det er likevel ikke alltid det er en lettelse at noen andre tar seg av pratingen:

«Ja, jeg opplever jo at de som er ekstroverte, de driter jo ofte i om det de sier er riktig eller feil. De skal bare på en måte få det ut, mens jeg kan sitte og tenke at, nei, men det er jo ikke sånn det er. Det er jo ikke riktig. Hvorfor står du der og messer om det her? Fordi det her kan du jo faktisk ikke. Men jeg ville heller aldri gått i den situasjonen da, å delta på den måten. [...] Og egentlig bare kunne bittelitt om det man snakker om.» (Thomas)

Thomas forteller at han skal ha noe å bidra med hvis han skal dele, hvis ikke trekker han tilbake. Det kan ende med at han bidrar mindre i selve læringssituasjonen, men heller kommer tilbake med sine gjennomtenkte innspill i etterkant når han har sett igjennom notatene sine.

Noen trekker seg tilbake på grunn av det de føler er overdreven deling som bidrar til lite kunnskap, mens andre kjenner på en følelse av overstimulering. Martine forteller at dette fører til at hun kan oppsøke andre introverte, fordi da kan hun få kunnskapen hun trenger uten masse «*utenomsnakk*».

Flere av informantene forteller at de, og andre introverte kollegaer, sitter inne med kunnskap de mener hadde vært nyttig å dele. Det blir imidlertid ikke delt fordi de ikke finner situasjoner de er komfortable med å dele i. Problemet oppstår både ved daglige arbeidsoppgaver og på kurs. Spesielt vanskelig er det for de som ikke har øvd inn en ekstrovert rolle de kan skjule seg bak. Thomas, som har jobbet med å arrangere kompetanseutviklingstilbud, synes det er vanskelig å finne løsninger på dette. «*De kuleste emnene kommer jo aldri fram, fordi at de som kan det, de har ikke lyst. De vil ikke stå på den scenen, og de har ikke lyst til å spille det inn på forhånd*». Han peker derimot på at anonymitet og digitale plattformer kan være løsninger som kan fungere.

Alle informantene ser på det som på det som en fordel for læringsutbytte å være ekstrovert i formelle lærings situasjoner. Mange holder tilbake det de lurte på, fordi de synes det ukomfortabelt å spørre. Gyda sier at hun «*kan rekke opp hånda, men det er ikke noe behagelig*». Gustav sier det samme, og utdyper at læringsmessig er det ikke en ideell situasjon.

#### **4.3.3 Oppsummerende kommentar**

I dette delkapitlet har vi sett at introverte har et varierende forhold til gruppearbeid, der frivillig deltakelse er viktig for deres opplevelse. Den prefererte gruppestørrelsen deres er på to til fire personer og inkluderer både introverte og ekstroverte som kan utfylle hverandre. Dersom gruppene blir for store kan det oppleves energitappende. Flere av informantene forteller om en passiv deltakelse i gruppearbeid. Det kan komme av at de mister lysten til å bidra eller blir avventende, men også fordi de kan lære ved å observere, bearbeide og reflektere over inntrykkene de får. At introverte kan bli passive vises også i kunnskapsdelingen, og de kan oppleve det utfordrende å være frempå nok til å dele, men også å oppsøke kollegaene sine. Samtidig kan de oppleve at ekstroverte deler mye, kanskje for mye. I neste kapittel skal vi se på hva informantene forteller kan legge grunnlaget for deres læring.

#### **4.4 Grunnlaget for læring**

I empiriens siste delkapittel skal vi se nærmere på kategoriene komfortsone og trygghet, kontor og tilrettelegging. Først beskrives informantenes behov for trygghet opp mot behovet for å få utfordret komfortsonen. Deretter presenteres funn rundt hvordan informantene opplever læring på hjemmekontor og i åpent kontorlandskap. Til slutt presenteres informantens tanker rundt tilrettelegging for introversjon i lærings situasjoner.

#### 4.4.1 Komfortsone og trygghet

«Nei, jeg må si for min egen del så handler det kanskje mest om den følelsen, komfortfølelsen, i forhold til komfortsonen. Det verste er kanskje å ikke vite om du kommer til å bli utfordret på det. For hvis det kommer veldig brått og jeg ikke har tid til å forberede meg på det mentalt, så kjenner jeg at pulsen øker. Det blir jo litt sånn ifra den som styrer opplegget da, at det er litt tillit i det, at du kan føle deg trygg i læringssituasjonen. Det tror jeg hjelper mye på å ta til seg lærdom. Slik at man kan legge bort alle andre tanker og bekymringer rundt det å bare være i en ny situasjon.»  
(Peder)

Peder og de andre informantene nevner trygghet som en forutsetning for læring. De forteller at i situasjonene der de føler seg trygge lærer de mer. Til tross for tryggheten informantene opplever når læringssituasjonene skjer innenfor preferansene og komfortsonene deres, peker de også på behovet for å bli utfordret på akkurat dette punktet, selv om det kan stride imot deres personlighetstrekk. Om man ikke blir utfordret, *«blir man fort værende i en liten boble for seg selv»* (Tor).

Gustav er enig med Tor og sier: *«Jeg tror det har med ting som jeg har erfart litt selv, at hvis jeg skal lære noe eller utvikle meg, så må jeg bli pushet på det, selv om jeg ikke liker det»*. Han poengterer imidlertid at nytteverdien av å bli utfordret ofte ikke kommer til syne for han før i etterkant.

Hvem som er med på å utfordre komfortsonene deres kan variere. Ledere kan oppfordre til å delta på kurs, gruppearbeid, diskusjoner, holde presentasjoner og så videre. Flere forteller at på grunn av slike oppfordringer fra lederen sin har de turt å delta på aktiviteter de ellers ikke ville gjort. Det kan også være kollegaer som er med på å utfordre informantens introverte egenskaper i læringssituasjoner. Gustav forteller om en kollega som utfordrer arbeidsmåten hans:

«Han har et annet fokus, han pusher oss litt på dette med samarbeid, grupper og kollokviegrupper. Og jeg har bare sagt «ikke kall det kollokvier, for da kommer jeg ikke». Vi har litt forskjellige roller som gjør at vi blir litt pushet. Det fungerer bra.»

Ved å bli utfordret til å ta i bruk nye arbeidsmetoder fikk han dermed muligheten til å møte mennesker han normalt ikke har kontakt med, samt tilgang til kunnskap fra en tverrfaglig kollokviegruppe.

På den andre siden forteller informantene at ledere kan presse på punkter som gjør at læringsutbyttet ikke blir noe større, eller i verste fall minsker. Det pekes også på en grense mellom å utfordre og tvinge, der tvang heller virker mot sin hensikt. Thomas forteller:

«Jeg har hatt flere sjefer som alltid er sånn du må prate mer, du må være mer aktiv. Og så sitter jeg og tenker at ja, men det er jo ikke meg. Altså jeg har ikke noe behov for det. Hvis jeg ikke har noe å komme med, så hvorfor må jeg prate? Hvorfor skal jeg kaste bort tiden til andre?»

#### 4.4.1.1 Å utfordre seg selv.

Informantene er også opptatte av å utfordre seg selv til å gå utenfor komfortsonen for å lære noe nytt. Dette kan være alt fra å ta på seg oppgaver som går litt utenfor det man har gjort tidligere til lederansvar for visse oppgaver eller områder. Gustav sier: *«jeg prøver å pushe meg selv, fordi jeg ser at jeg er nødt til det».*

«Den rollen jeg har nå, har jeg egentlig pushet meg selv inn. Jeg var ikke sikker på at jeg ville være der, men jeg har tenkt at jeg må bare prøve å se om dette er gjennomførbart for meg. Det har litt med egenutvikling å gjøre. Hvis du bare velger ting som er komfortabelt, så skjer det ingenting.» (Gustav)

I likhet med Gustav har også Thomas utfordret seg selv mye. Han forteller at det har tatt mye av han som introvert, men at han bevisst og gradvis har utvidet komfortsonen sin ved å si ja til situasjoner som strider imot introversjonen hans. Med vellykkede resultater har dette utvidet komfortsonen hans, som han sammenligner med en ekstrovert sin: *«hvis den er 50% av en ekstrovert sin når jeg er ferdig, så er jeg fornøyd \*ler\*».* Et av hans nylige påfunn for å utvide komfortsonen var å dele kunnskapen sin via intranettet for å bidra til læring blant kollegaene sine. Han var imidlertid redd for mottakelsen, og mistet litt lysten på å legge ut neste innlegg når han fikk en kommentar på det. *«Den konfliktskyheten, den gjør meg nok veldig var på å faktisk gå ut da og si at hør her, ikke sant? Sånn er det, dette kan jeg.»*

Gustav forteller også om et kurs han var på, som gjorde at han måtte gå utenfor egen komfortsone. Kurset dreide seg om retorikk, noe som ikke er knyttet direkte til Gustavs daglige arbeidsoppgaver. Han opplevde likevel kurset som svært nyttig for å løse egne arbeidsoppgaver, fordi det hjalp han med å bli mer komfortabel med å snakke foran andre og holde presentasjoner. Kurset utfordret hans introverte egenskaper og ga han redskaper til å utfordre disse. *«Jeg føler det var en game changer til det å stå på en scene og presentere, og få kontroll på det.»* I motsetning til mange forteller han imidlertid om at det var en fordel at han ikke visste hvordan kurset skulle gjennomføres, fordi situasjonene han ble kastet ut i var utfordrende. Gustav fortalte *«hadde jeg visst at det kurset ble sånn, så hadde jeg antageligvis ikke tatt det ...».* I stedet for en teoretisk fremstilling var kurset bygget på en praktisk gjennomgang der deltakerne fikk oppgaver de skulle presentere. Dette hjalp han dermed å bygge opp den ekstroverte rollen han spiller som arbeidstaker, og til en viss grad også dempe



kaoset han føler på innsiden når han presenterer eller deltar i møter. Gustav valgte selv ut kurset fordi det ga han sjansen til å forbedre egenskaper han «*ser at han er nødt til å ha*».

#### **4.4.2 Kontor**

Samtlige av informantene har hatt hjemmekontor under koronapandemien, men flesteparten er vant til å dele kontor eller sitte i åpent landskap til vanlig. Noen av informantene forteller at å sitte i åpent kontorlandskap reduserer de uformelle læringsmulighetene. Martine er en av dem og forteller lattermildt at hun heller ville sluttet i jobben. «*Jeg kunne aldri siddet i åpent landskap, da tror jeg ikke jeg hadde ikke fått gjort en dritt*». På hjemmekontor føler hun seg derimot mer avslappet og «*søker kunnskapen*». Thomas forteller om et lignende syn på kontorløsningen: «*Tidligere satt jeg i et helt åpent landskap. Hatet vært sekund av det. Jeg synes fortsatt det blir for mye støy. Det er alltid gnåling fra noen*». For disse representerer nærheten åpent landskap gir distraksjoner, forstyrrelser og avbrytelser, heller enn muligheten til å dra nytte av kollegaene til uformell læring. Et åpent kontorlandskap gir de ikke muligheten til å trekke seg tilbake å jobbe uforstyrret og konsentrert.

Thomas forteller at han savner fleksibilitet og tilbud rundt hjemmekontor. Han sier: «*jeg har hatt ledere som er av den oppfatning om at hvis man ikke sitter på kontorpulten sin, så jobber man ikke*». For han er det gjerne motsatt, og han får jobbet på en måte som passer hans læringspreferanser. Thomas håper og tror at det har blitt større aksept for hjemmekontor i tiden etter pandemien også. Spesielt etter formelle læringssituasjoner påpeker Thomas at behovet for hjemmekontor melder seg:

«Jeg blir sliten av det, sånne samlinger. Jeg synes det er kjempegøy å være med å arrangere og gi jernet de dagene, men når det er ferdig kan du banne på at jeg har hjemmekontor to-tre dager etterpå. Da er jeg ferdig. Orker ikke mer mas.»

#### **4.4.3 Tilrettelegging**

Om de introverte opplever utfordringer i læringssituasjoner, hva kan man eventuelt gjøre med det? Enova og HR Norge rapporterer funn fra EEI 2014 som tilsier at introverte er mer misfornøyde med hvordan arbeidshverdagen er tilrettelagt og måten de jobber på sammenlignet med ekstroverte. Informantene som ble intervjuet i denne studien opplever ikke at det bevisst blir tilrettelagt for introversjon. «*Nei, jeg tror alle lederne våre er så ekstroverte, at det her er en sånn ting som man ikke reflekterer over i det hele tatt*» (Thomas). Arbeidsplassene deres har heller ikke søkt etter informasjon om hvordan de kan gjøre dette gjennom å kartlegge hvordan arbeidstakerne foretrekker å lære.

I lys av at informantene opplever lite tilrettelegging fra arbeidsplassen, peker de heller på tilretteleggingen de gjør selv. De mener at læring og utvikling er deres eget ansvar, og opplever at det er gjennom autonomien de har i stillingen sin tilretteleggingen kan skje. Om det er noe som hindrer dem i å lære vil de si ifra. Dette sier de til tross for at de tidligere i intervjuene har vist tendenser til at det faktisk kan være vanskelig å gi tilbakemeldinger, og at de opplever å møte lite forståelse for sine introverte behov i læringssituasjoner. En informant sier blant annet at *«det er ikke sikkert at det hadde blitt gjort noe tiltak, annet enn at jeg blir mest til bry»*. De påpeker også at i formelle læringssituasjoner så er det opp til dem selv å velge kurs, men det kan være vanskelig å finne relevante kurs som samtidig tar hensyn til introversjon.

Når informantene blir spurt om hvordan de mener det ideelt sett kunne vært tilrettelagt for deres introversjon har de til dels vanskeligheter med å se dette selv. De har vanskeligheter med å se for seg en arbeidsplass som ikke er preget av det ekstroverte idealet, og det virker som de i ulik grad har tatt til seg dette idealet selv. Svarene som ble gitt startet ofte med *«litt vanskelig spørsmål, for hva kan man egentlig gjøre?»* og *«tja, nei, har ikke tenk så mye på det»*. Etter hvert kom de derimot med mer konkrete forslag til hvordan arbeidsplassen kunne tilrettelegge for dem. Forslagene omhandler blant annet tid til forberedelse og refleksjon, mer digital samhandling, jobbe i små grupper, tid til å fordype seg i emner og vurdere nødvendigheten av sosiale settinger rundt kurs og seminarer som vist i analysen ovenfor. En informant pekte også på at han savner bøker og kursabonnenter som tilgjengeliggjør kunnskap og som han kan oppsøke når det passer han uten involvering av andre.

Gustav peker også på at flere arenaer for kunnskapsdeling og informasjonsdeling skjer i unødvendig formelle settinger og krever unødvendig fysisk oppmøte. Dette tar mye tid og er energikrevende for han som introvert. Han forteller at dette er situasjoner der han bekler en ekstrovert rolle, og hvor det å fremstå engasjert er tungt og krever mye forberedelser for at han skal synes det er komfortabelt å stå i situasjonen:

*«Det kan godt hende at et 20 minutters innlegg er veldig regissert og forberedt. Da har jeg egentlig analysert ganske mye på forhånd. [...]. Men det krever ganske mye energi, både i forberedelse og tid da. Av til føler jeg ‘er det verdt det?’ når du bruker 2 uker, ikke 2 sammenhengende uker da, men du jobber i flere uker med en enkel, ganske liten presentasjon. Så tenker du at vi kunne kanskje hatt et mer uformelt møte, så kunne vi antagelig løst dette mye enklere da.»*

#### ***4.4.4 Oppsummerende kommentar***

Dette kapitlet har vist at selv om introverte opplever at trygghet bidrar til læring, så trenger de fortsatt å bli utfordret introversjonen sin i lærings situasjoner. Det kan være ledere, kollegaer eller dem selv som utfordrer komfortsonen deres. Funnene viser at det likevel finnes en grense for hvor mye man skal utfordre før det får en negativ effekt på læring. Noe annet som oppgis å gi en negativ effekt på uformell læring, er åpne kontorlandskap. Når informantene blir spurt om hvordan lærings situasjoner kan tilrettelegges har de vanskeligheter med å se det selv, og de opplever heller ingen bevisst tilrettelegging for introversjon fra ledelsen. De opplever derfor at det opp til dem selv å ta dette ansvaret.

## **Kap. 5 Diskusjon – Informantenes opplevelser i lys av teori og tidligere forskning**

I dette kapittelet vil de empiriske funnene beskrevet i empirikapittelet bli diskutert på grunnlag av teorien og forskningen som ble presentert i kapittel to. Diskusjonen tar utgangspunkt i studiens problemstilling «*Hvordan opplever introverte lærings situasjoner på arbeidsplassen?*» Drøftelsen er strukturert rundt forskningsspørsmålene.

### ***5.1 Hvordan forholder introverte seg til eget og andres opplevde personlighetstrekk i lærings situasjoner?***

Gjennom intervjuene gir informantene inntrykk av at de selv er påvirket av det ekstroverte idealet som beskrives i innledningen. De nevner at det både er ytre forventninger og «*sosiale regler*» rundt hvilken atferd det forventes at man har på arbeidsplassen og i lærings situasjoner. I samsvar med Goffmans (2004) rolledefinisjon forandrer derfor informantene egen atferd basert på disse ytre kravene.

Til tross for rollen de spiller som arbeidstaker, viser de imidlertid forståelse overfor sine introverte kollegaer og legger vekk fasaden og lar kollegaene få tilgang til det Goffman (1992) kaller baksideområdet, der man deler sitt introverte selv. I lys av forståelsen de introverte besitter av eget personlighetstrekk, peker dette på at arbeidsplasser kan ha god nytte av å inkludere de introverte i løsningene av utfordringene introverte opplever.

De ekstroverte kollegaene blir på den andre siden oppfattet som slitsomme og tar mye plass i lærings situasjonene. Der de introverte opplever den sosiale rammen rundt lærings situasjonen slitsom, opplever informantene at de ekstroverte nyter oppmerksomheten. Denne benytter de i de introvertes øyne til å dele mye irrelevant informasjon, og det oppstår en selvforsterkende prosess der det er de samme ekstroverte menneskene som gjentagende ganger står frem. Fordi ekstroverte lettere når ut med budskapet sitt og ser ut til å trives i den sosiale rammen rundt lærings situasjoner, har informantene inntrykket av at det er lettere å være ekstrovert i lærings situasjoner. Det skapes dermed en felles situasjonsforståelse om at det lønner seg å være ekstrovert, som informantene legger til grunn i utførelsen av sin jobbrolle (jf. Goffman, 1992). Min studie bekrefter dermed andre studier som peker på at det ekstroverte idealet står sterkt i arbeidslivet. Det eksisterer klare atferdsregler (jf. Goffman, 2004) som favoriserer ekstrovert rolleutførelse.

Til tross for at flere av informantene setter opp en ekstrovert fasade, oppleves likevel den sosiale rammen i lærings situasjonene som slitsomt og ubehagelig. Arbeidsplasser risikerer å miste mange og godt gjennomtenkte innspill fordi introverte medarbeidere ikke ønsker

oppmerksomheten rettet mot seg. Samtidig kan det også her danne seg en selvforsterkende prosess, der det oppleves ekstra mye oppmerksomhet rettet mot seg når man først sier noe.

Informantene forteller at de påtar seg den pseudoekstroverte jobbrollen for å ikke skape ubehag hos kollegaene sine, uavhengig av om kollegaen er introvert eller ekstrovert. Dette samsvarer med hva Hochschild (2012:20) legger i begrepet emosjonelt arbeid, ved at informantene undertrykker eller fremkaller følelser ettersom hva andre mener man skal føle. Det emosjonelle arbeidet varierer imidlertid mellom det Hochschild (2012) kaller overflate- og dybdespill. Martines pseudoekstrovertsjon i situasjonene der kollegaer forventer ekstrovert atferd tilsvarer et overflatespill der hun kun endrer sin fasade i møte med kollegaene. Derimot kan det virke som Peder, som «*tillater*» seg å være ekstrovert der han opplever trygghet, heller spiller et dybdespill der han har internalisert følelsene under visse rammer. Funnene bekrefter også Goffmans (1992:27) teori om dette kan skje ubevisst, der et par av informantene omtaler eget dybdespill som et utfall av å ha lært seg å oppføre seg på en mer utadvendt måte. Det har dermed oppstått automatiske scripts (se f.eks. Goffman, 1992), som de følger ubevisst.

I tråd med Little (2008) sin teori om variable personlighetstrekk og personlige kjerneprosjekt, er det flere av informantene som påpeker at årsaken til deres pseudoekstrovertsjon er lidenskapen og engasjementet de føler for arbeidet sitt. Informantene kan altså ha et ønske om å utføre emosjonelt arbeid (jf. Ashforth & Humphrey, 1993). Om de opplever jobbrollen og arbeidet sitt for suksessfullt kan dermed informantene oppleve personlig vekst og økt velvære i livet (Little, 2008). Little (2008) legger imidlertid til grunn av de introverte vet når de trer inn i ekstrovert rolle, at de ikke overbeviser seg selv, og at dette er med på å fjerne ubehag og negative konsekvenser ved pseudoekstrovert. Mine funn peker imidlertid mot at flere av informantene i mange situasjoner ikke tenker over egen pseudoekstrovertsjon, men at det er noe som skjer automatisk etter å ha spilt en ekstrovert rolle over så lang tid at de ikke lenger tenker over det når de er på jobb.

Hochschild har blitt kritisert for at hun anser emosjonelt arbeid i privatlivet som en utveksling av gaver, mens hun anser emosjonelt arbeid på arbeidsplassen som en ytelse arbeidsgiver betaler for (Bolton, 2005). Bolton (2005) mener på den andre siden at de ansatte styrer sine følelser selv i større grad enn Hochschild hevder, også på arbeidsplassen. Funnene mine virker ikke til å støtte denne kritikken. Av funnene fremkommer det at selv om informantene kan fremstå som ekstroverte for kollegaene sine, spiller de ikke denne rollen om de får velge

selv. Thomas fremhever at han på fritiden helst unngår rollen som pseudoekstrovert, men at han på jobb tar på seg en maske og oppfører seg ekstrovert for å fylle jobbrollen sin. Det kan derfor fremstå som at noen av informantene har et klart skille mellom sin jobbrolle og egentlige identitet i likhet med det Hochschild (2012) kaller depersonalisering, selv om enkelte automatisk og ubevisst går inn i rollen på jobb.

Informantene forteller at den pseudoekstroverte atferden oppleves slitsom og gir kostnader som medfører behov for å trekke seg tilbake. I henhold til Little (2008) er dette restitusjonsbehovet avgjørende for at introverte klarer å ha en mer ekstrovert atferd i sine kjerneprosjekter. Informantene peker på dette behovet både i formelle læringssituasjoner der det hovedsakelig forekommer overflatespill, men også etter utførelsen av en internalisert pseudoekstrovert rolle som skjer mer ubevisst i uformelle læringssituasjoner. Det er derfor vanskelig å peke på et skille i funnene mellom kostnadene ved overflate- og dybdespill slik tidligere forskning gjør (Judge et. al. 2009; Hochschild, 2012). I lys av funnene mine fremstår skillet teoretikerne trekker som for konstruert til å beskrive den virkelige arbeidsplass informantene forteller om. Dette viser et behov for at fremtidig forskning tar i betraktning at man ikke alltid kan skille kostnadene fra overflate- og dybdespill fra hverandre, fordi virkeligheten er kaotisk.

Ingen av informantene peker på positive effekter av det emosjonelle arbeidet, annet enn at å spille ekstrovert kan fjerne ubehaget rundt de ytre forventningene. Med tanke på restitusjonsbehovet informantene beskriver kan funnene vise tendenser til å støtte forskningen som peker på at pseudoekstrovert rolle kan ha større konsekvenser i ettertid, enn i øyeblikket det utføres (Leikas & Ilmarinen 2017). Dette viser at arbeidsplasser vil ha nytte av større bevissthet og åpenhet rundt at mange påtar seg slike roller, som også Little (2008) peker på som et tiltak som kan forhindre kostnader av pseudoekstrovert rolle.

Forståelsen informantene opplever fra introverte kollegaer, arbeidsoppgavene som IT-medarbeider og at mye av læringen skjer på egenhånd kan kanskje også være med på å skape noe av den restitusjonstiden de trenger i etterkant av sin pseudoekstroverte opptreden. Om informantene også har et klart bilde av hvem de egentlig er utover sin jobbrolle, og klarer å skille mellom situasjoner som krever jobbrollen og ikke, kan også dette være en årsak til at informantene ikke opplever andre kostnader av det emosjonelle arbeidet (jf. Little, 2008; Hochschild, 2012).

Gyda forteller at uvisse muligheter for å trekke seg tilbake på kurset hun skal på er nettopp det som gjør at hun gruer seg. Hun føler på en forventning til å bli værende i kurslokalene i pausene. Kurs og seminarer er ofte holdt i store, åpne rom uten mulighet for å trekke seg tilbake. Det medfører at introverte som allerede kan oppleve et høyt stimulinivået fra den faglige delen, også føler på et ytre press til å omgås og prate med andre kursdeltakere i pausene. Dette viser at arbeidsplasser kan ha godt av å utfordre tanken om at pauser betyr mingling og nettverksbygging. Om arbeidsgiver tenker igjennom hvordan rekreasjonslokaliteter er utformet, kan det være med å påvirke introvertes opplevelse av både formelle lærings situasjoner og arbeidsdagen generelt. For å øke læringsutbytte hos introverte må det derfor være aksept og rom for at rekreasjon kan foregå på flere måter.

Når det gjelder leders personlighet viser funnene at informantene foretrekker en ekstrovert leder. De peker på at en ekstrovert leder kan utfordre dem når de trenger det og er enklere å forholde seg til. Dette er i samsvar på forskning gjort på både ekstroverte og introverte ledere, som viste at ekstroverte skaper best resultater hos medarbeidere som er mindre proaktive og trenger noen som igangsetter aktiviteter (Grant, Gino & Hofmann, 2011). Informantene peker på den andre siden på at de ikke tror at ledere har fokus på medarbeidernes introversjon, og heller bruker egen personlighet som utgangspunkt for gjennomføring av lærings situasjoner. Det fremkommer imidlertid at det viktigste er en leder med forståelse og perspektiv på at alle er forskjellige. En alternativ forklaring til at informantene foretrekker ekstroverte ledere kan derfor være at de er fanget i idealet om at ledere skal være ekstroverte (jf. Skorstad, 2020). Dette kan ses i lys av inntrykket informantene har av at arbeidsplassene setter krav til at det er «en type» mennesker man skal ha med å gjøre, eller at det er en type måte å gjøre ting på som er tolerert. Det kan dermed dannes konformitet rundt lederrollen, og et behov for en holdningsendring rundt hvilke personligheter det er rom for å ha i ulike roller på arbeidsplassen. Dette tydeliggjør at det er behov for mer kunnskap og forskning rundt hvordan man kan tilrettelegge for personlighet på arbeidsplassen, og ikke minst kjennskap til at introverte kan være like gode arbeidstakere som ekstroverte – man må bare tilpasse seg den enkelte.

### ***5.2 I hvilken grad opplever de introverte utbytte av lærings situasjoner?***

Funnene i studien viser at informantene i liten grad har reflektert over egen lærestil og at de deltar i lærings situasjonene uten å tenke over hvordan situasjonene passer dem som individ. Dette kan være en ulempe fordi refleksjon er nødvendig for å forstå hvordan og hvorfor ulike forhold, som for eksempel samhandlingsordenen (jf. Goffman, 2004), påvirker vår læring og

kunnskapsutvikling (jf. Filstad, 2016:57). En større refleksjon over egen lærestil kan hjelpe informantene med å ta større ansvar over egen læring og identifisere egne behov for utvikling og hvordan de kan oppfylle disse behovene (Filstad, 2016:57).

Informantene forteller at de har størst utbytte gjennom uformell læring. Læringen skjer gjerne på egenhånd gjennom arbeidsoppgavene og problemer som oppstår med disse. Slik læring tilsvarer det Argyris og Schön (1978) kaller enkeltkretslæring. At informantene opplever mest uformell læring kan ses i lys av at Noe, Tews og Marand (2013) sin studie ikke fant en signifikant sammenheng mellom ekstroversjon og uformell læring. Informantene forteller at det er når de kan opparbeide seg en helhetlig forståelse av det de lærer at utbyttet er størst, og mange ønsker gjerne dybdekunnskap. Dette kan forstås på bakgrunn av at introversjon i større grad enn ekstroversjon er forbundet med å lære detaljer (Shadbolt 1978; Jackson & Lawty-Jones, 1996). I likhet med forskningen til Furnham og Miller (1999) og Jackson og Lawty-Jones (1996) viser også funnene at de introverte informantene har det største læringsutbytte når de får tid til å reflektere i etterkant av læringsprosessen. Dette viser at arbeidsgivere kan ha mye å hente ved å la introverte få bruke tiden sin på å sitte og fordype seg i temaer på egenhånd, i stedet for å idealisere gruppearbeid og kollektiv læring som jeg skal komme tilbake til senere. Dette vil også arbeidsplassene dra fordeler av ifølge Argyris og Schön (1978), ettersom refleksjon kan bidra til dobbelkretslæring og dermed skape en lærende organisasjon.

Samtidig som informantene kjenner på et behov for detalj- og dybdekunnskap, opplever de at de møter lite forståelse for dette behovet. Med manglende tid til å sette seg så dypt i inn i materie som de gjerne ønsker, bruker flere av informantene fritiden til å tilegne seg jobbrelatert kunnskap for å få den utviklingen de ønsker. Dette viser svært engasjerte ansatte, men også at arbeidsplassen feiler i å tilby tilstrekkelig utviklingsmuligheter og møte de ansattes kompetansebehov. Om dette foregår over tid kan det ikke bare påvirke utviklingen til de ansatte, men også motivasjon og turnoverintensjon (Kuvaas & Dysvik, 2016).

Manglende tid til læring kan ifølge informantene gjelde både uformell- og formell læring. Det kan være vanskelig å prioritere kurs, men også å sette av tid til egenlæring. Selv om informantene i teorien får lov, så gjelder det ofte ikke i praksis fordi de må prioritere arbeidsoppgaver. Måten informantene foretrekker å lære på gjennom å trekke seg tilbake, gjør at det er mindre synlige for andre hva de faktisk gjør, og man kan tenke seg at det for eksempel er lettere for ledere å tillegge dem nye arbeidsoppgaver fordi det utad ikke synes at



de er i en lærings situasjon. Dette støtter opp mot Billett (2000) sine bekymringer om at uformell læring får en underordnet posisjon på mange arbeidsplasser. Min studie peker også på at introverte har et dobbelt problem knyttet til dette. Gustav tydeliggjør dette gjennom å vise til at det må bli akseptert å sette av en viss tid til å trekke seg tilbake og fokuserer på noe.

I formelle lærings situasjoner er ofte frivillighet avgjørende for informantenes utbytte og opplevelse av lærings situasjonene. Dette gjelder frivillighet både rundt å ta kurset og deltakelsen under kurset. Introverte kan oppleve et ytre press til deltakelse, der ufrivillig deltakelse kan ta fokuset vekk fra læringen og redusere utbyttet fordi det oppleves som et stressmoment. I likhet med tidligere forskning (Funder, 2019) tyder funnene i denne oppgaven på at informantene blir overstimulert, da de forteller at de heller er aktive i etterkant av kursene enn å delta i selve kursaktiviteten. Dette er også i samsvar med en metaanalyse som viser at blant annet frivillig deltakelse er en av de viktigste kildene til overføring av innhold fra formelle lærings situasjoner til jobb (Blume, Ford, Baldwin & Huang, 2010). Disse funnene er dermed med på å utfordre synet på at aktiv deltakelse er nødvendig for læring, da dette kan gå ut over introvertes utbytte gjennom både påvirkning av konsentrasjon og hukommelse (jf. Cain, 2013).

Funnene i denne studien viser at læringsutbytte øker når lærings situasjonene er i overensstemmelse med informantenes introversjon, som for eksempel ved trygge lærings situasjoner med passende stimulinivå og valgfritt aktivtetsnivå. Dette kan forklares ved at introverte kan forholde seg til atferdsregler som ikke medfører et fasade- eller overflatespill som skaper dissonans (jf. Goffman 1992; Hochschild, 2012). Når lærings situasjonene er tilpasset introvertes preferanser, påpeker også en av informantene at det også blir «*mye mer engasjerende og givende*». Dette bekrefter forskning som viser at personlig tilpassede lærings systemer øker læringsutbytte, effektiviteten og ikke minst gjør lærings miljøet mer fornøydlig (Fatahi, Moradi & Kashani-Vahid, 2016). Hvorvidt man liker kurset har imidlertid svake eller ingen direkte sammenhenger med hvor mye man tilegner seg av kunnskap og ferdigheter på et kurs, men kan derimot påvirke motivasjonen for å delta på kurs senere (Kuvaas & Dysvik, 2016:120,124).

Et annet element som har betydning for utbyttet fra formelle lærings situasjoner er opplevd relevans (Kuvaas & Dysvik, 2016). Flere informanter opplever at det er vanskelig å finne formelle lærings tilbud med relevant faglig innhold. Det gjør det da enda vanskeligere å velge noe som tar hensyn til egen introversjon i tillegg. Det påpekes også at tilbudene

arbeidsplassen har til videreutdanning gjerne er knyttet til ledelse, en del av arbeidslivet som gjerne knyttes til ekstroversjon til tross for at studier viser at introverte ledere kan være vel så gode (Judge, Bono, Ilies & Gerhardt, 2002; Grant et al. 2011). Man kan derfor undres over om informantene ikke anser disse kursene relevante fordi den stereotypiske lederen er ekstrovert, eller om han virkelig ikke har noe interesse av å bli leder.

Et av de tilbakevendende temaene for hva som påvirker utbyttet og opplevelsen av læringssituasjoner i intervjuene er den sosiale rammen. Informantene kommenterer at de godt kan like å være sosiale på arbeidsplassen, men at akkurat i læringssituasjoner kan det motvirke formålet om læringsutbytte grunnet overstimulering. Hensikten med læringssituasjonene kan også fremstå uklart, da arbeidsplassene er dårlige til å lage et klart skille mellom når det er meningen at man skal lære og når man skal være sosial. I lys av forskning som peker på at også ekstroverte kan distraheres av det sosiale i læringssammenhenger, kan det derfor være viktig at arbeidsgivere spør seg selv om det er samspillet mellom medarbeiderne eller selve arbeidet som er det viktigste (Eysenck, 1978; Jackson & Lawty-Jones, 1996).

Hvorvidt man opplever å få brukt det man har lært er en viktig kilde til medarbeidernes affektive organisasjonsforpliktelse, turnoverintensjon og indre motivasjon (Lai, 2011). I motsetning til EEI 2014 sine hovedfunn viste mine funn at informantene opplevde tilstrekkelig utvikling i stillingen sin. De introverte som derimot skåret like høyt som ekstrovert på opplevd personlig og faglig utvikling i EEI 2014, var de som også opplevde høy arbeidsglede (Ennova & HR Norge, 2014). En forklaring på mine funn kan derfor være at informantene jeg intervjuet opplever høy arbeidsglede. Det må også påpekes at informantene har et yrke som i stor grad passer til introvertes egenskaper, som kanskje gjør det lettere å oppleve utvikling enn i andre yrker. I tillegg skjedde studien under en pandemi som økte bruken av arbeidsmetoder og læringssituasjoner som passer introvertes preferanser. En forskjell i resultatene fra EEI 2014 og denne studien er imidlertid bruken av tilbakemelding om egne behov og utvikling til leder, der EEI 2014 peker på dårlig tilbakemelding som en årsak til lavere opplevd utvikling.

Eksisterende teori og forskning på tilbakemelding i arbeidslivet omhandler i stor grad tilbakemeldinger gitt fra leder til ansatt, og ikke fra ansatt til leder (se f.eks. Brochs-Haukedalen, 2010:188; Kuvaas & Dysvik, 2016:116). Funnene i denne studien kan derfor være med å gi et bidrag til kunnskap om tilbakemelding fra ansatte til leder. Flesteparten av

informantene forteller at de ikke har noe problem å si ifra til sine leder om sine behov, og anser det som sitt eget ansvar å gi beskjed om det er noe i læringssituasjoner som ikke fungerer for dem. En informant opplever på den andre siden at han er flink til å gi tilbakemelding på andres vegne, men ikke på vegne av selv – spesielt om det er negativt. Dette begrunner han med at han «er liksom vant til å ikke lage for mye støy da». Samtidig er en annen informant redd for at tilbakemeldingen skal oppleves som kritikk. Det kan derfor peke mot at introverte tar utgangspunkt i at andre skal reagere ut ifra samme atferdsregler som de har for egen atferd, uavhengig av personlighetstrekket til mottakeren av tilbakemeldingen. Ifølge Goffman (2004) gjør man dette for å forhindre følelser av uro og negative sosiale sanksjoner. Det kan se ut til at informantene opplever det vanskelig å gi tilbakemelding der det kan skape ubehag enten hos dem selv eller mottakeren. Dette kan tolkes på bakgrunn av at introverte ofte kan være konfliktsky (Cain, 2013). En informant gir noe motsigende svar da han også påpeker at han gjerne ville vært med på flere prosjekter, men at han går glipp av spennende muligheter fordi han ikke melder tilbake om sin interesse. Det kan derfor virke som at informantene selv opplever at de gir mer tilbakemeldinger enn det de i realiteten gjør. For introverte kan det kanskje være unaturlig å skape så mye oppmerksomhet rundt seg selv, at de tenker at det de faktisk sier er tilstrekkelig. Om de i ytterligere grad hadde fortalt om sine utfordringer som introvert, kan det også hende de hadde opplevd en større forståelse enn det de forventer.

### ***5.3 Hvilke elementer opplever introverte at fremmer læring?***

Informantene forteller at alenetid gjør det lettere å lære. Slik kan de også unngå støy som de betrakter som irrelevant og unødvendig, og som medfører konsentrasjonsproblemer som er ødeleggende for læring. De forteller at de ofte ønsker å trekke seg tilbake, reflektere og forberede seg på diskusjoner, gruppearbeid og presentasjoner. I tråd med introversjonsteori har informantene i slike situasjoner et stimulinivået som fremmer prestasjoner, fremfor et for høyt nivå som hemmer prestasjoner (Geen, 1984). Ifølge Cain (2013:95) vil man alene, i motsetning til i grupper, kunne oppnå dyp konsentrasjon, dyp indre motivasjon og utfordre seg selv på akkurat det man trenger. Ikke bare øker det læringsutbytte, det gjør også situasjonene morsommere å delta i peker en informant på. Det forutsetter imidlertid at man får lagt vekk tanker og bekymringer rundt læringssituasjonen gjennom forberedelse.

Informantene forteller at de møter liten forståelse for dette behovet, og heller en forventning om at man alltid skal være klar til å dele og bearbeide tankene sine i fellesskap. Dette tydeliggjør at idealet om plenumsdiskusjoner ikke passer alle og burde revurderes av særlig

typiske introverte bransjer. Dette tydeliggjøres ved at informantene i samsvar med tidligere forskning lærer mer når de kan reflektere og bearbeide tankene sine før de deler med andre (Woosley, 2001; Lawrence, 2009; Myers, McCaulley, Quenk & Hammer, 2009). Når de introverte blir kastet ut i en læringssituasjon uten forberedelse kan dette på en side styrke det sosiale båndet man har til hverandre, men på den andre siden vil det ikke legge til rette for et godt læringsmiljø (Cain, 2013).

Dette peker på at arbeidsplasser har en stor nytte av at ledere får større forståelse for hvordan ulike personligheter lærer. Måten læringssituasjoner på arbeidsplasser i dag er lagt opp på fastsetter klare ytre forventninger, en samhandlingsorden (jf. Goffman 2004), til en aktiv og spontan deltakelse for å ta del i læringsmiljøet. For hvertfall en tredjedel av de ansatte som er introverte, antageligvis en enda større andel i IT-bransjen, vil derimot alenetid fremme læringsutbytte og -opplevelsen (Cain, 2013). Mange arbeidsplasser kan heller ha fordel av å tilrettelegge for sosiale uforpliktende og uformelle møter, men uten at det er fastsatt krav til deltakelse i læringssituasjoner (jf. Cain, 2013:107).

Fordi informantene ikke ønsker å diskutere eller legge frem noe som ikke er gjennomarbeidet trekker de seg heller tilbake og observerer. Læringssituasjonene kan altså ha motsatt effekt på de introverte enn det de er ment til, nettopp å engasjere og aktivisere. Informantene peker imidlertid på at enkle tiltak som å oppgi tema, problemstillinger og oppgaver på forhånd kan hjelpe de med å bli komfortable og øke deltakelsen og utbyttet deres.

I tillegg til alenetid er digitale løsninger et element som flestparten av informantene peker som læringsfremmende og som flere helst foretrekker. Flere av informantene påpeker at de ikke liker fysiske møter, og det fortelles om større engasjement på digitale plattformer. De forteller at de opplever en lavere terskel for å bidra, ta ordet og være mer til stede, og peker på den anonymiserende effekten som årsak. I lys av alenetiden informantene foretrekker kan digitale løsninger til en grad tilby noe av den samme stimulireguleringen og rom for seg selv. Digitale løsninger kan representere et bakside-område, hvor man i mindre grad føler på en samhandlingsorden som krever en fasadeopptreden gjennom enten overflate- eller dybdespill (jf. Goffman 2004; Hochschild, 2012). Den anonymiserende effekten som påpekes kan også tyde på at elementer som vanligvis gjør seg gjeldende i fasadeområde er fraværende, og at de i større grad kan tillate seg å veksle mer fritt mellom fasadeområdet og baksideområdet (jf. Goffman, 1992).

Informantene forteller at digitale løsninger tilbyr mindre forstyrrelser og uro, og fraværet av det sosiale fokuset gjør det lettere å prosessere det faglige. En informant peker på at de digitale løsningene gir henne større læringsutbytte fordi det foregår i en kjente omgivelser. Dette er også årsaken til at flere foretrekker digitale kurs, og får større utbytte av dem. Ifølge Goffmans (1992) rollespillteori vil man med kontroll over omgivelsene, eller kulissene, lettere kontrollere informasjonene man gir om seg selv, og en pseudoekstrovert fasade vil ta mindre energi i læringssituasjonene. De positive effektene informantene opplever av disse tiltakene tydeliggjør viktigheten av at gode læringsarenaer identifiseres, og ikke minst at det ikke alltid skal store og dyre tiltak til for å forbedre læringsutbyttet.

Tilrettelegging er særdeles viktig når arbeidsplassene går igjennom endringer, som under koronapandemien, fordi en sterk læringskultur er ikke statisk og stabil (Filstad, 2016:257). To av informantene påpeker at den raske overgangen til digitale løsninger delvis har gått utover den uformelle læringen. Med introverte som kanskje ikke oppsøker andre med mindre det er behov for det for å løse arbeidsoppgaver, er det derfor også viktig at arbeidsplasser er oppmerksomme på dette for å opprettholde læringsmiljøet og nettverk over digitale løsninger.

Tilgjengeliggjøringen av kunnskap som de digitale løsningene tilbyr er også en fordel som informantene forteller at fremmer læring hos dem. Det gir dem anledning til å finne frem til informasjon i fred og ro, men også dele med andre i en rolig setting. Ved økt bruk av digitale løsninger er det imidlertid viktig å være klar over at tilgjengeligheten kan også kan føre til mer forstyrrelser og avbrytelser som gir mindre tid til læring (Kluge, 2021). Om forskjellen mellom introverte og ekstrovertes samhandlingsbehov vedvarer ved digitale løsninger eller om den blir svakere, og om det fører til økt kunnskapsdeling ville vært interessant for videre forskning. Funnene peker imidlertid på at digitale løsnings mulighet til å kommunisere skriftlig er positiv for introvertes stimuliregulering, og gir mindre forstyrrelser fordi man kan ta tak i det når det passer dem.

I motsetning til ekstroverte som er risikovillige, fleksible, utålmodige og impulsive, er introverte mer passive og kan bli værende i situasjoner uten å ta initiativ til endring (Löhken, 2015). Med et ekstrovert ideal som preger arbeidsplassen kan det derfor forekomme stadige krav til å gå utenfor komfortsonen for de introverte. Selv om de introverte informantene på en side opplever at de lærer mer i trygge omgivelser tilpasset deres introversjon, peker de på en annen side også på at de trenger noen som utfordrer introversjonen deres i læringssituasjoner. Det pekes imidlertid likevel på at det er forskjell mellom å utfordre og tvinge, der

læringsutbytte heller minsker om man presses for langt. Det er derfor viktig at arbeidsplasser tar dette i betraktning så det ikke medfører store emosjonelle kostnader (jf. Hochschild, 2012) for de introverte. Hvor grensen går kan derimot være vanskelig å vite både for ledelsen og de introverte selv, når både nytteverdien av å bli utfordret og kostnadene av pseudoekstrovertsjon ofte ikke kommer før i etterkant.

Det er imidlertid ikke bare ledere og kollegaer som utfordrer informantenes introverte egenskaper i læringssituasjoner. Informantene er også opptatte av å utfordre seg selv for å lære noe nytt. Også i denne forbindelse maler to av informantene et bilde av et ekstrovert ideal som de strekker seg mot. En informant måler komfortsonen sin opp mot en ekstrovert sin, og en annen informant tok et retorikkurs for å forbedre sin pseudoekstroverte rolle. Denne gradvise tilpasningen og retoriske treningen som informantene beskriver er i samsvar med Goffman (1992) tanker om at retorisk trening og erfaring vil gjøre vedkommende bedre til å spille rollene sine og tilpasse seg de ytre forventningene. Informantene beskriver dette som en måte å håndtere kaoset man føler som introvert i læringssituasjoner med mye stimuli, og som medfører at man tar på seg nye oppgaver og lederansvar utenfor komfortsonen, samt deler kunnskap til tross for at man kan være engstelig for mottakelsen.

#### ***5.4 Hvilke barrierer for læring opplever introverte?***

##### ***5.4.1 Gruppearbeid***

Forholdet informantene har til gruppearbeid beskrives som svært varierende. I uformelle situasjoner kan det oppleves lærerikt «å kaste ball» og de kan være seg selv uten å oppleve krav til deltakelse. På den andre siden beskrives organisert gruppearbeid av flere som pyton, meningsløst og lite produktivt. Noen peker til og med på fysiske reaksjoner som magesmerter og allergiske reaksjoner, sistnevnte dog noe humoristisk.

Motstanden mot gruppearbeid handler i stor grad om et høyt stimulinivå med mange inntrykk og mennesker. I litteraturen om gruppepsykologi er det en felles forståelse om at den optimale gruppestørrelsen for å opprettholde produktiviteten er på syv til ni personer (Brochs-Haukedal, 2010:299). Funnene i denne studien tyder imidlertid på at tallet er betraktelig lavere for introvertes produktivitet og trivsel. Informantene oppga at de foretrekker grupper på to til fire personer, der opplevelsen blir verre jo større gruppen blir utover fire personer. Det er derfor viktig at arbeidsplasser tar hensyn til dette når man setter sammen grupper, spesielt ved for eksempel kursdager med mye stimuli. Funnene mine viser dermed at videre forskning på ideell gruppestørrelse i større grad bør ta hensyn til personlighetstrekk, slik de har gjort ved forskningen på gruppesammensetning (jf. Cain, 2013:108).

Informantene forteller i tillegg om en kommunikasjon og delingskultur i formelle gruppearbeid som fremstår unaturlig for dem. De har ikke alltid behov for å dele, og i motsetning til ekstroverte vil de ikke dele tanker som ikke er veloverveid. Samarbeid er derfor mer lærerikt om det skjer uformelt etter eget ønske. Disse funnene samt informantenes behov for forberedelse tydeliggjør tidligere funn om at gruppearbeid slik det gjøres på arbeidsplasser i dag favoriserer ekstroverte egenskaper (Diseth, 2003; Swanberg & Martinsen, 2010; Cain, 2013). Flere informanter forteller at de heller lærer seg å løse oppgaver på egenhånd, og tyr til samarbeid hvis de ser seg nødt til det. Om de introverte ikke er komfortable i gruppearbeidet vil det dermed kunne få negative effekter for læringen i organisasjonen ved at kunnskap ikke deles, og unngåelsen av samarbeid kan danne en grobunn for taus kunnskap (jf. Filstad, 2016).

Informantene forteller om kostnader av ufrivillig gruppearbeid, som nevnt ovenfor kan være både fysiske og psykiske plager. Det oppleves energitappende, og en informant peker i likhet med Little (2008) på et restitusjonsbehov. I tråd med Leikas og Ilmarinens (2017) funn pekes det også her på kostnader som kommer i etterkant, og ikke bare under selve gruppearbeidet. I lys av at introverte, i motsetning til ekstroverte, ikke foretrekker uforberedte diskusjoner på grunn av høy stimulering, er det viktig at arbeidsgivere tar hensyn til kostnadene når gruppearbeid i stadig større grad tas i bruk (Cain, 2013:90; Murphy, Eduljee, Croteau & Parkmann, 2017).

I tillegg til konsekvenser for den enkelte introverte, forteller også informantene om en passiv deltakelse som vil få konsekvenser for delingen og læringsmiljøet i gruppearbeidet. Det fremkommer imidlertid at den passive deltakelsen kan komme både som en reaksjon på forventningene om deltakelse, men også av eget ønske om å sitte og bearbeide og reflektere over det som blir sagt. Det kan derfor virke som at en passiv deltakelse ikke nødvendigvis har negative effekter for læringsutbytte for introverte. Dette kan forstås i lys av teorier om passive læringsformer der individene ikke trenger å aktivt delta selv for å lære (Bandura, 1986) samt introvertes behov for tid til prosessering. Introverte har ikke samme behov for ny stimulering, som derfor gjør at de i større grad enn ekstroverte kan få utbytte av passive opptredener i lærings situasjoner. Dette bekreftes blant annet av tidligere forskning på undervisningssituasjoner på universiteter (Cervone & Pervin, 2010). Det er imidlertid viktig å stille spørsmål rundt hvorvidt passiv deltakelse går utover læringsutbyttet til de ekstroverte. For arbeidsplassene blir det derfor avgjørende å finne en tilpasning som ikke favoriserer noen, og ha et mål om å ha tilbud som passer alle.

Når passiviteten er ufrivillig er det ofte fordi situasjonen oppleves overveldende, og at man begrenser seg fordi at andre tar så stor plass. Samtidig påpekes det at samhandling kan bli utmattende fordi introvertes lyttende egenskaper utnyttes av snakkesalige kollegaer, og de introverte får ikke delt det de ønsker. Man kan i lys av dette sette spørsmålstegn ved hvilken grad arbeidsplasser i realiteten faktisk anerkjenner verdien av å være en god lytter, eller om det har blitt viktigst å være den som tar ordet.

I likhet med tidligere forskning viser funnene at gruppestørrelsen påvirker ansvaret informantene tar i gruppen (Brochs-Haukedal, 2010:299). Informantene kan i utgangspunktet være avventende og terskelen for å ta ansvar vil øke i takt med gruppestørrelsen. Med kun introverte i en gruppe kan det derfor kunne føre til at ingen tar ansvar. Noen introverte vil derfor føle et press til å ta på seg en ekstrovert rolle i lys av ubehaget som oppstår eller forventningene man opplever til sin jobbrolle. Funnene peker i likhet med tidligere forskning på at arbeidsplasser har fordeler av å sette introverte og ekstroverte sammen i læringssituasjoner, og at dette vil medføre større effektivitet fordi individenes personlighet kan utfylle hverandre (Cain, 2013). Det er imidlertid viktig å tenke på de emosjonelle kostnadene gruppearbeid kan medføre for introverte, og ta hensyn til dette i organiseringen av arbeidsdagene i etterkant ved å legge til rette for restitusjon både under og etter kursdager (jf. Little, 2008).

#### **5.4.2 Kunnskapsdeling og kommunikasjon**

Den uformelle delingen er den informantene trives best med. I samsvar med Jennings 70-20-10-modell og annen læringsteori er det også den uformelle læringen som forekommer oftest (Filstad, 2016). Denne typen kunnskapsdeling kan likevel fremstå som utfordrende for de introverte fordi det stiller krav til at man er nysgjerrig og frempå. Det er derfor sjeldent at informantene er pådrivere til å dele selv. For at arbeidsplasser skal få økt kunnskapsdeling fra introverte peker informantene selv på løsninger som økt skriftlighet, og bedre informasjonstilgjengelighet og dokumentasjonsrutiner – løsninger som gjerne er implementert, men som ikke følges opp slik de er ment i en travel arbeidshverdag.

I situasjoner hvor det er nyttig med en hjelpende hånd eller behov for kunnskap man ikke besitter selv, synes informantene det kan være ubehagelig å ta kontakt med kollegaer. I stedet for å fokusere på nytten av en åpen delingskultur, fokuserer informantene på delingens støy og forstyrrelser. I lys av Goffmans (1992) rollespillteori kan det virke som at samhandlingsorden og atferdsreglene i disse tilfellene får introversjon som utgangspunkt, i motsetning til de fleste andre tilfeller hvor det ekstroverte idealet skaper rammene for



samhandlingen. Informantene forteller at de føler at de er plagsomme, maser og stjeler tiden til kollegaene når de oppsøker dem. Samtidig kan det oppleves påtrengende å dele erfaringer med noen som ikke har spurt om det. For å redusere dette ubehaget peker noen informanter også her på en løsning med å bruke en kompetanseoversikt, for å hindre at man plager hverandre unødige. I tråd med en samhandlingsorden som setter krav til man alltid skal være klar til å dele, peker imidlertid informantene også på en blottleggelse av at alle skal vite hvilken kunnskap du sitter med, som da vil forsterke samhandlingsordenen (jf. Goffman, 2004). Arbeidsplasser må derfor være klar over at tilgjengeligheten potensielt kan virke ødeleggende på «restitusjonsnisjen» til de introverte og innebære en emosjonell kostnad ved at man alltid må være beredt på å tre inn i en pseudoekstrovert rolle (jf. Little, 2008).

Informantene forteller at mye av kunnskapsdelingen omhandler uinteressant-, unødvendig- og til og med feilinformasjon. Funnene peker mot at der ekstroverte tar stor plass, har ikke informantene noe interesse av en ekstrovert fasade for å overbevise kollegaene om sine innspill eller at de tar feil. De trekker heller seg tilbake og kommer med innspill senere, eller lar være. Informantene forteller at de selv, og andre introverte kollegaer, sitter inne med mye kunnskap som ikke blir delt fordi de ikke er komfortable med å dele. Funnene tydeliggjør behovet og fordelene man vil ha av å tilrettelegge for personlighet i delingsarenaer. Thomas sine forslag om anonymitet og digitale plattformer for økt kunnskapsdeling står imidlertid i motsetning til tidligere forskning som tilsier at ansatte foretrekker å dele i mellommenneskelige relasjoner fremfor upersonlige teknologiske kilder (Filstad, 2016:131). Om arbeidsplassene ikke vet hvordan de ansatte foretrekker å dele kan de gå glipp av mye verdifull kunnskap. Funnene bekrefter dermed tidligere forskning om at ansatte er villige til å dele mer kunnskap enn det som faktisk blir gjort, men at organisasjoner ikke tilrettelegger tilstrekkelig for kunnskapsdeling (Filstad, 2016:178-181).

I formelle læringssituasjoner anser informantene introversjon som en barriere for læring. Kommunikasjonsformene som blir brukt oppleves ubehagelige, og de tror derfor at ekstroverte har en fordel i slike læringsituasjoner med tanke på læringsutbyttet. Til tross for at informantene har satt seg inn i ekstrovertes posisjon, velger de imidlertid ikke å påta seg en pseudoekstrovert rolle. Om dette er en vurdering de har gjort vedrørende kostnadene det emosjonelle arbeidet har for dem er imidlertid vanskelig å si. Det kan derimot også være på grunn av at de kan oppleve et større utbytte enn ekstroverte av å være en passiv deltaker i læringssituasjoner. Dette vil dermed kunne være et interessant tema for videre forskning.

### **5.4.3 Læring på kontor og hjemmekontor**

For å øke kommunikasjonen, samarbeidet og muligheten for å lære av hverandre er det mange organisasjoner som i dag benytter åpne kontorlandskap (Karlsen & Langseth, 2005). Seks av syv informanter sitter i åpne kontorlandskap eller deler kontor med andre, men ingen peker derimot på de positive effektene som Karlsen og Langseth (2005) peker på. Informantene peker heller på en motsatt effekt der den åpne kontorløsningen reduserer de uformelle læringsmulighetene grunnet støy, distraksjoner og avbrytelser i likhet med Helsesrådets funn (2017).

Utsagnet fra en informant om at hun er mer avslappet og søker kunnskap i større grad på hjemmekontor er tråd med tidligere forskning om at overstimulering hemmer læringsevnen (Berman, Jonides & Kaplan, 2008; Cain, 2013:99). Med avbrytelser, som ifølge teori er en av største hindringene for produksjon, vil det bli enda mindre tid for de introverte å sette seg dypt inn emner, reflektere og lære på en måte de ønsker. Etter et avbrudd bruker en utvikler i gjennomsnitt 20 minutter på å komme tilbake til oppgaven sin ifølge forskning gjort av Sintef (Benjaminsen, 2020). Informantene forteller at de finner ro på hjemmekontor, men påpeker samtidig en manglende tillit fra ledelsen til at man kan jobber like godt på hjemmekontor. Undersøkelser gjort mens koronapandemien satte krav til hjemmekontor for alle viser derimot at flere bruker den ledige tiden hjemmekontor skaper til faglig utvikling (HR Norge, 2020). Arbeidsplasser kan dermed ha noe å tjene på å tillate større fleksibilitet rundt hjemmekontor.

Til tross for at funnene viser at åpent kontorlandskap kan være ødeleggende for introvertes læring og hjemmekontor kan være positivt, er det viktig for arbeidsplasser å ta i betraktning at tidligere forskning peker på at hjemmekontor kan skade skillet mellom jobb og privatliv (STAMI, 2021). I lys av at flere av informantene allerede bruker fritiden på egenlæring, vil det derfor være viktig å være oppmerksom på dette.

### **5.4.4 Tilrettelegging**

I situasjonene der de introverte informantene opplever forskjellige barrierer for læring, opplever de ikke at det bevisst blir tilrettelagt for introversjon på noen måte. Dette tydeliggjør potensialet for et større læringsutbytte. For å tilrettelegge for introverte er arbeidsplasser nødt til å vurdere forholdene læringen skjer i, da personlige egenskaper ved ansatte er lite påvirkelige faktorer (Kuvaas & Dysvik, 2016).

Flere av informantene forteller at de har ekstroverte ledere, som de ikke tror reflekterer over problemene de som introverte har i det hele tatt. Dette må ses i lys av et de fleste ledere er ekstroverte, og ledertrening tar sikte på at de som skal ledes også er ekstroverte (Ennova &

HR Norge, 2014; Skorstad, 2020). Samtidig har informantene selv også vanskeligheter med å se for seg hvordan det kunne vært tilrettelagt, og det virker som de til en grad har blitt overbevist om at det ekstroverte idealet er en nødvendig del av arbeidsplassens læringsmiljø. Stresset og utmattelsen informantene kjenner på ved den ekstroverte rollen kan derfor komme av at de identifiserer seg med rollen, men at de opplever at de ikke klarer å fylle den (Ashforth & Humphrey, 1993). Det kan dermed påbeløpe en emosjonell kostnad knyttet til dette (jf. Hochschild, 2012).

Informantene kommer med noen konkrete tilpasninger som det kan tilrettelegges for, som også nevnes tidligere i drøftelsen, nemlig: tid til forberedelse, refleksjon, fordypning i emner, digital samhandling, små grupper og en vurdering av den sosiale rammen ved læringssituasjoner. Informantene påtar seg på en ene siden ansvar for sin egen læring, samtidig som at de på den andre siden forteller at de kunne vært flinkere til å hensynta seg selv. Den beste tilretteleggingen de har opplevd er likevel den de har frihet til å gjøre selv gjennom jobbrollens autonomi. Om dette er en bevisst tilrettelegging fra ledelsen er vanskelig å si, men det samsvarer med Qvortrups (2008:112) strategi for hvordan ledere kan fremme læring. Det kan derfor fremstå som at en del av tilretteleggingen for introverte kan skje gjennom autonomi i stillingen. Ved at ledelsen blir for involvert, kan det som Qvortrup (2008) sier lettere medføre hindring av læring, enn tilrettelegging for læring. Ved å legge opp til større frihet rundt hvordan man ønsker å lære vil det også medføre at introverte kan uttrykke emosjonelt arbeid slik det passer dem, og dermed minske emosjonell dissonans (jf. Hochschild, 2012; Humphrey, Ashforth & Diefendorff, 2015).

## **Kap. 6 Oppsummering og konklusjon**

Hittil i oppgaven har jeg presentert hvordan undersøkelsen er gjennomført, funnene i undersøkelsen og knyttet funnene opp mot relevant teori og tidligere forskning for å svare på problemstillingen:

*Hvordan opplever introverte lærings situasjoner på arbeidsplassen?*

I dette kapittelet oppsummerer og konkluderer jeg med hva funnene mine viser om introvertes opplevelser av lærings situasjoner, og avslutningsvis kommer noen refleksjoner rundt studiens begrensninger og forslag til videre forskning.

### **6.1 Hvilke funn ble gjort?**

Studien underbygger at arbeidslivets lærings situasjoner er preget av et ekstrovert ideal. De introverte informantene virker selv fanget i dette ekstroverte idealet, og kjenner på ytre forventninger til en mer ekstrovert atferd. Med tanke på hvordan lærings situasjonene er lagt opp ser informantene klare fordeler av å være ekstrovert, som sammen med de ytre forventningene medfører at de kan opptre pseudoekstrovert. Pseudoekstrovertsjonen kan komme til syne ved både overflatespill og dybdespill (jf. Hochschild, 2012), bevisst og ubevisst, og varierer avhengig av situasjon og person. I likhet med Little (2008) peker flere av informantene på at pseudoekstrovertsjonen kommer som en følge av lidenskapen til arbeidet. Til tross for at de på jobb spiller ekstrovert, har de imidlertid et tydelig skille mellom jobbrollen sin og sitt egentlige selv. Dette er med på å bekrefte Hochschilds (2012) skille mellom emosjonelt arbeid på fritiden og jobben, og kan være en årsak til informantene ikke forteller om andre negative konsekvenser enn slitenhet og et restitusjonsbehov. Studien bekrefter dermed at introverte må tilpasse egen atferd for å imøtekomme dagens lærings situasjoner, og at Jungs utsagn fra 1921 om introvertes status fortsatt er relevant i dag (Cain, 2013). Når arbeidsplassene bli mer og mer avhengige av enkeltindivider og deres kunnskap, blir det imidlertid desto viktigere å ivareta sine ansatte og unngå emosjonelle kostnader i fremtiden (jf. Hennestad & Revang, 2017:38). Det blir derfor viktig at organisasjoner og ledere i større grad hensyntar at en tredjedel, og kanskje en enda større del i IT-bransjen, har andre læringspreferanser enn det legges opp til i dagens arbeidsliv hvis de vil dra nytte av sine ansatte.

Til tross for utfordringene informantene påpeker, gir de uttrykk for at de opplever tilstrekkelig faglig utvikling. Dette funnet står i motsetning til funn fra EEI 2014 (HR Norge, 2014).

Årsaker til de forskjellige funnene kan være at informantene opplever høyere arbeidsglede, har et yrke som passer introvertes egenskaper, gir mer tilbakemelding om sine behov til leder

eller pandemiens påvirkning gjennom endrede arbeidsmetoder som passer introvertes preferanser. Informantene sier de lærer mest gjennom uformell læring, herunder egenlæring, og ønsker en helhetlig forståelse av de skal lære og muligheten til å reflektere. I samsvar med tidligere forskning ønsker flesteparten detaljkunnskap, og når de ikke opplever læringssituasjoner som gir rom for dette på jobb oppsøker informantene det gjerne hjemme (Shadbolt, 1978; Jackson & Lawty-Jones, 1996). Dette er med på å understreke at arbeidsgivere har en vei å gå for å skape et læringsmiljø som tilfredsstiller alle. I lys av at det eksisterer lite forskning på introvertes læringspreferanser i jobbsammenheng, og funnenes samsvar med tidligere forskning på introverte elever (Lawrence, 2009; Myers, McCauley, Quenk & Hammer, 2009), bekrefter oppgaven at denne forskningen kan ha overføringsverdi til jobbsammenheng som kan øke kunnskapen om hvordan organisasjoner kan tilrettelegge læringssituasjoner.

Trygge rammer og passende stimuli og aktivitetsnivå øker læringsutbyttet til informantene. Den sosiale rammen rundt mange læringssituasjoner oppleves utfordrende og prioriteringen av læring eller samhandling fremstår uklart. Få formelle læringssituasjoner hensyntar introvertes preferanser, da de ofte innebærer krav til deltakelse. Dette medfører at de introverte informantene heller gjør undersøkelser i etterkant av kurs, enn å ta aktiv del i læringssituasjoner om stimulinivået blir for høyt. Dette viser at norske organisasjoner med stort behov for kompetanseutvikling bruker titalls milliarder kroner på å arrangere formelle læringssituasjoner (Nordhaug et al., 2006) som ikke møter læringspreferansene til en stor andel norske arbeidstakere. Disse kostnadene kommer i tillegg til tiden, og dermed kostnadene, som brukes på uformelle læringssituasjoner. Og dersom organisasjoner ikke tilrettelegger for ansattes læringspreferanser, vil de ha vanskeligheter med å ha en kompetanseutvikling som imøtekommer bransjens krav til utvikling.

I uformelle læringssituasjoner kan arbeidsplasser også ha fordeler av å legge bort det ekstroverte idealet, og i større grad møte introvertes læringspreferanser. Informantene ønsker mer alenetid til blant annet fordypning, og større forståelse rundt at man ikke alltid lærer best sammen med andre. Om informantene ikke har mulighet til alenetid til å forberede seg og reflektere, kan det føre til at de heller trekker seg tilbake og blir observatører i læringssituasjonene. Det ekstroverte idealet kan dermed også være ødeleggende for læringsmulighetene til de ekstroverte og fellesskapet, samt indirekte påvirke motivasjon, turnoverintensjon og organisasjonsforpliktelse negativt (jf. Kuvaas & Dysvik, 2016). Tiltak som å oppgi informasjon på forhånd, digitale løsninger som skaper lavere terskel for å bidra

og mindre fokus på det sosiale, samt hjemmekontor uten forstyrrelser og støy, pekes på som løsninger som kan øke deltakelsen og gjøre det mer komfortabelt for introverte i læringssituasjoner.

Samtidig som arbeidsgivere tilrettelegger for styrkene til introverte, er det også viktig å utfordre svakhetene deres for å skape et størst mulig læringsutbytte. Informantene forteller at selv om de lærer best i trygge rammer, er det også nødvendig å få utfordret introversjonen i læringssituasjoner. De som utfordrer må imidlertid være oppmerksom på at man ikke skal presse for hardt. Det kan være en vanskelig balansegang, fordi både nytteverdien av å bli utfordret og kostnadene av pseudoekstroversjonen kan komme til syne først i etterkant. Dette viser imidlertid at introverte har rom for at læringssituasjoner kan ha et ekstrovert utgangspunkt, men at det ekstroverte idealet skaper lite rom for tilpasninger i dagens læringssituasjoner. Organisasjonene må derfor tilpasse lærings situasjonene slik at de passer ulike typer personlighet, og ikke bare et ideal.

Læring i grupper, spesielt i organiserte former, opplever mange av informantene som utfordrende. De er mer positive til samarbeid i uformelle læringssituasjoner. Samarbeid og gruppearbeid med krav til deltakelse oppleves som lite produktivt og innebærer et høyt stimulinivå med mange inntrykk og mennesker. Informantene forbinder gruppelæring med unaturlig mye deling, samt deling av uprosesserte tanker som ikke samsvarer med forberedelsesbehovet deres. Gruppelæring kan derfor oppleves som energitappende og medføre emosjonelle kostnader, eller føre til en frivillig eller ufrivillig passiv deltakelse. Studien er også med på å nyansere teori om anbefalt gruppestørrelse, da de introverte informantene foretrekker en gruppestørrelse på maks fire personer fremfor syv til ni som tradisjonell gruppepsykologi anbefaler (Brochs-Haukedal, 2011). I dagens arbeidsliv hvor det er et stort fokus på gruppelæring og samarbeid er dette funnet viktig for hvordan arbeidsgivere kan tilrettelegge for trivsel, produktivitet og læring i grupper for introverte. Om de gjør det kan de unngå at introverte opplever emosjonelle kostnader som stress, utbrenthet og fremmedgjøring fra arbeidet (Ashforth & Humphrey, 1993; Mann, 2004; Hochschild, 2012).

De introverte informantene beskriver de fleste læringssituasjoner med et ekstrovert ideal. Ved læring gjennom kunnskapsdeling beskrives imidlertid samhandlingsordenen og atferdsreglene (jf. Goffman, 2004) med et introvert utgangspunkt. Informantene opplever at de må være frempå for å få tak i informasjon, men de synes det kan være ubehagelig å ta kontakt med

kollegaer fordi man opplever det som masete og påtrengende. Samtidig oppleves mye av kunnskapsdelingen fra ekstroverte som uinteressant og unødvendig, mens de selv sitter inne med mye som aldri bli delt. Denne kunnskapen er en viktig nyanse i hvordan arbeidsgivere skal tilrettelegge for både introverte og ekstroverte, og finne en balanse som passer begge.

Informantene opplever ingen bevisst tilrettelegging rundt introversjon i læringssituasjoner. De tror at lederne deres tar utgangspunkt i egen ekstroversjon uten å tenke så mye over de introverte. Med en manglende forståelse fra leder, og mange kollegaer, anser de derfor den beste tilretteleggingen for den de gjør selv gjennom autonomien i stillingen din. Studien viser dermed tydelig manglende tilrettelegging og forståelse for introversjon i arbeidslivet og læringssituasjoner. Det er klare forbedringspotensialer for opplevelsen av læringssituasjoner blant hvertfall en tredjedel av de ansatte. Fordi man ikke kan endre egenskaper ved sine ansatte, er arbeidsgivere nødt til å ha kunnskap om hvordan de kan tilrettelegge læringssituasjoner og læringsmiljø for å sikre læringsutbyttet deres. En forståelse rundt dette og utnyttelse av den veletablerte sammenhengen mellom personlighet og lærestil (Swanberg & Martinsen, 2010) vil derfor kunne skape konkurransefordeler for de organisasjonene som klarer å tilrettelegge for læring rundt personlighetstrekk hos ansatte.

## **6.2 Begrensninger**

Ved lesingen av resultatene fra studien er det viktig å ta i betraktning de metodiske begrensningenes som studien innehar. Den mest åpenbare begrensningen er størrelsen på utvalget. Funnene baserer seg på syv informanter, som representerer et så lite utvalg at man ikke sikkert kan generalisere funnene og si noe generelt om hvordan introverte opplever læringssituasjoner. Diskusjonen og konklusjonen er en fortolkning av funnene gjort nettopp i denne studien, og vil kun gi et innblikk i hvordan læringssituasjoner kan oppleves for introverte.

En annen begrensning er at rekrutteringsprosessen og seleksjonen av utvalget ble gjort på grunnlag av informantenes selvrapporterte personlighetstrekk. Det ble ikke foretatt en personlighetstest for å kontrollere informantenes selvrapportering. Det kan derfor foreligge en viss usikkerhet om informantene i realiteten var, om ikke ekstroverte, men kanskje ambiverte. Videre forskning vil derfor kunne ha en fordel av å øke utvalget og kontrollere deres personlighetstrekk ved hjelp av en personlighetstest. Likevel, kommer spørsmålet om dersom en ansatt opplever seg selv som introverte – burde ikke da vedkommende behandles som en introvert?

### **6.3 Videre forskning**

Personlighet i arbeidslivet er et understudert felt (Kaufmann, 2011:63). I den grad det har blitt forsket på introversjon, har dette gjerne omhandlet lederposisjoner og ikke de mange medarbeiderne der ute (se f.eks. Judge, Bono, Ilies & Gerhardt, 2002). Det er derfor mange interessante studier man kunne gjort utover den jeg har gjort i min masteroppgave.

IT-bransjen er en bransje hvor det jobber mange introverte. Det hadde derfor vært interessant å gjøre samme undersøkelse i andre bransjer, for å se om de her opplever enda større forventninger til en ekstrovert atferd, den emosjonelle kostnaden av dette og hvordan dette preger læringssituasjoner og utviklingen deres.

En annen interessant vinkling hadde vært å snakke med ledere. Læres de opp til å differensiere lederstil? Og hva gjør de for å hensynta forskjellige personligheter? Om de gjør det, er det krevende for de å bytte lederstil ettersom hvem de skal lede?

Man kunne også sett på ekstrovertes opplevelse av læringssituasjoner for å ha et sammenligningsgrunnlag. Ved å sammenligne ulike personlighetstrekk kunne man funnet ut mer om hvordan de responderer på den opplæringen som gjøres på arbeidsplassene, og fått et større innblikk i hvordan man kan tilpasse læring til hver enkelt.

Et stadig mer aktuelt tema er digitalisering. Informantene forteller at de gjerne foretrekker digitale læringsplattformer, eller digitale plattformer generelt. Med den teknologiske utviklingen og økende bruk av hjemmekontor kunne det vært spennende å se på om personlighet har en påvirkning på bruken av digitale verktøy, og eventuelt utbytte man får av det. Og videre hvis hjemmekontor blir vanlig – blir de ekstroverte igjen på kontoret, mens de introverte flykter til hjemmekontor? Hvilke konsekvenser vil det få for kunnskapsdelingen? Om vi får en større forståelse for hvordan personlighet påvirker oss i arbeidslivet, vil det også bli lettere å tilrettelegge for det.

### **6.4 Hva kan funnene bidra med?**

Funnene bidrar med kunnskap om hvordan arbeidsplasser kan bedre introvertes opplevelser av læringssituasjoner. Det fremkommer at barrierer for læring er organisert gruppearbeid med et stort antall deltakere, en delingskultur som verdsetter muntlighet og uprosesserte tanker, åpne kontorlandskap og en generell liten forståelse for introversjon i lys av idealiseringen av ekstroverte egenskaper. Mer alenetid for forberedelse og konsentrasjon, opplever derimot informantene kunne økt læringsutbytte deres. I stedet for å tilrettelegge for og utnytte de positive egenskapene introverte kan tilføre en læringssituasjon og en arbeidsplass, blir de



heller motarbeidet. Denne oppgaven kan være med på å bidra med kunnskap om hvordan det kan tilrettelegges. Oppgaven setter også fokus på de introverte medarbeiderne, i motsetning til tidligere forsknings fokus på ledere, og kan dermed være et bidrag til å tette kunnskapshullet som generelt eksisterer rundt introverte medarbeidere.

Informantene i denne studien er offentlig ansatte, og lønnes dermed av fellesskapets midler. Når det er den offentlige lommeboken som betaler, må man også tillegge arbeidsplassene en plikt til å sørge for å hensynta de som faktisk jobber der og ikke det ekstroverte idealet som har vokst seg frem i samfunnet. Ved å tilrettelegge for personlighet, og dermed øke læringsutbyttet og skape gode lærings situasjoner vil organisasjonene få dyktige og motiverte ansatte som kan og ønsker å bidra til organisasjonens utvikling og resultater. I motsetning til alternativet over tid, som er å drive dem vekk (jf. Kuvaas & Dysvik, 2016). En tilpasning til personlighet vil samtidig minske både behovet for, og kostnadene av, emosjonelt arbeid. Flere av elementene som informantene peker på som læringsfremmede er også forholdsvis enkle å tilrettelegge for og til en viss grad kostnadsfrie. Det ekstroverte arbeidslivsidealet har skapt en del myter om «det gode læringsmiljø», men denne oppgaven viser at det trengs en kursendring dersom målet faktisk er mest mulig læring for flest mulig personer.

## Kilder

- Abrahams, L.C., Cross, R., Lesser, E. og Levin, D.Z. (2003). Nurturing Interpersonal Trust in Knowledge-Sharing Networks. *Academy of Management Executive*, 17 (4), 64-77.  
<https://doi.org/10.5465/AME.2003.11851845>
- Aksnes, E. (2015, 30. mai). Utfordring fra en introvert. *NRK, Ytring*.  
<https://www.nrk.no/ytring/utfordring-fra-en-introvert-1.12380027>
- Andersen, S. S. (2006). Aktiv intervjuing. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, 22 (3), 278-298.
- Andresen, S.M.H, Grendal, O.N & Keute, A.L. (2021). *Kompetanseutvikling under Covid-19*. (Rapport 2021/25). Statistisk sentralbyrå.  
[https://www.ssb.no/utdanning/voksenopplaering/artikler/kompetanseutvikling-under-covid-19/\\_attachment/inline/0f65bb6d-2a8f-4984-bf32-8087026ef88c:4529978f02ea74d5a53251aed8af22227be1b55c/RAPP2021-25.pdf](https://www.ssb.no/utdanning/voksenopplaering/artikler/kompetanseutvikling-under-covid-19/_attachment/inline/0f65bb6d-2a8f-4984-bf32-8087026ef88c:4529978f02ea74d5a53251aed8af22227be1b55c/RAPP2021-25.pdf)
- Argyris, C & Schön, D.A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Addison-Wesley.
- Arbeidsmiljøloven. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.* (LOV-2005-06-17-62). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62>
- Arthur jr. W., Bennett jr. W, Stanush, P.L. & McNelly, T.L. (1998). Factors that influence skill decay and retention: A quantitative review and analysis. *Human performance*, 11(1), 57-101. [https://doi.org/10.1207/s15327043hup1101\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327043hup1101_3)
- Ashforth, B.E. & Humphrey, R.H. (1993). Emotional Labor in Service Roles: The Influence of Identity. *The Academy of Management Review*, 18(1), 88-115. DOI: 10.2307/258824
- Bachari, E.E, Abdelwahed, E.H. & Adnani, M.E. (2010) Design of and adaptive e-learning model based on learner's personality. *Ubiquitous Comput Communication Journal*, 5(3), 1-8.
- Bandura. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Benjaminsen, C. (2020) Forskning på hjemmekontor: Vi får gjort like mye. *Forskning.no*.  
<https://forskning.no/arbeid-data-kommunikasjon/forskning-pa-hjemmekontor-vi-far-gjort-like-mye/1658298>

- Berman, M.G., Jonides, J. & Kaplan, S. (2008). The cognitive benefits of interacting with nature. *Psychol Science*, 19(12), 1207-1212. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2008.02225.x.
- Billett, S. (2000). Performance at Work: Identifying the Smart Workforce. I: R. Gerber & C. Lankshear (red.). *Training for a Smart Workforce* (s.123-150). Routledge.
- Blume, B.D, Ford, J.K, Baldwin, T.T. og Huang, J.L (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of management*, 36(4), 1065-1105.  
<https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
- Bolton, S.C. (2005). *Emotion Management in the Workplace*. Palgrave.
- Briggs, S. R. (1988). Shyness: Introversion or Neuroticism? *Journal of Research in Personality*, 22(3), 290-307. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(88\)90031-1](https://doi.org/10.1016/0092-6566(88)90031-1)
- Brochs-Haukedal, W. (2010). *Arbeids- og lederpsykologi*. (8. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Cain, S. (2013). *Stille: Introvert styrke i en verden som aldri slutter å snakke*. Pax Forlag.
- Cervone, D. & Pervin, L.A. (2010). *Personality. Theory and Research*. (11. utg.). Wiley.
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A., Dissou, G. and Heaven, P. 2005. Personality and preference for academic assessment: A study with Australian university students. *Learning and Individual Differences*, 15(4), 247-256. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.02.002>
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(4), 668-678. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1037/0022-3514.38.4.668>
- Deci, E.L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- De Vries, R., Van den Hooff, B., & De Ridder, J. (2006). Explaining knowledge sharing: The role of team communication styles, job satisfaction, and performance beliefs. *Communication Research*, 33(2), 115-135. <https://doi.org/10.1177/0093650205285366>
- Diseth, Å. 2003. Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Personality*, 17(2), 143–155. DOI: 10.1002/per.469

- Dobbs, S., Furnham, A., & McClelland, A. (2011). The effect of background music and noise on the cognitive test performance of introverts and extraverts. *Applied cognitive psychology*, 25(2), 307-313. <https://doi.org/10.1002/acp.1692>
- Egerdal, Å. (Red). (2019). *HR-boka*. (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Ennova og HR Norge (2014). *European Employee Index 2014*. (Norge 2015 – 15. årgang). Ennova AS. <https://www.hrnorge.no/hrnorge/download?type=rappport&file=35595>
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. I: M. C. Wittrock. (Red.), *Handbook of research on teaching* (3. utg., s.119-161). Macmillan Publishing Company.
- Eysenck, S. B., & Eysenck, H. J. (1967). Salivary response to lemon juice as a measure of introversion. *Perceptual and motor skills*, 24(3), 1047-1053.  
DOI: [10.2466/pms.1967.24.3c.1047](https://doi.org/10.2466/pms.1967.24.3c.1047)
- Eysenck, H. J. (1978). The development of personality and its relation to learning. *Melbourne Studies in Education*, 20(1), 134-181, DOI: [10.1080/17508487809556120](https://doi.org/10.1080/17508487809556120)
- Fatahi, S., Moradi, H., & Kashani-Vahid, L. (2016). A survey of personality and learning styles models applied in virtual environments with emphasis on e-learning environments. *The Artificial Intelligence Review*, 46(3), 413-429.  
<https://doi.org/10.1007/s10462-016-9469-7>
- Filstad, C. (2016). Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Fleeson, W., Malanos, A. B., & Achille, N. M. (2002). An intraindividual process approach to the relationship between extraversion and positive affect: Is acting extraverted as “good” as being extraverted? *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1409–1422. DOI: 10.1037//0022- 3514.83.6.1409
- Fleeson, W., & Wilt, J. (2010). The Relevance of Big Five Trait Content in Behavior to Subjective Authenticity: Do High Levels of Within-Person Behavioral Variability Undermine or Enable Authenticity Achievement? *Journal of Personality*, 78(4), 1353-1382. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2010.00653.x>
- Funder, D. C. (2019). *The personality puzzle*. Norton.

- Furnham, A. (1995). The relationship of personality and intelligence to cognitive learning style and achievement. I: D. H. Saklofske, & M. Zeidner (Red.), *International handbook of personality and intelligence. Perspectives on Individual Differences* (s. 397–413). Plenum Press. [https://doi.org/10.1007/978-1-4757-5571-8\\_19](https://doi.org/10.1007/978-1-4757-5571-8_19)
- Furnham, Jackson, C. J., & Miller, T. (1999). Personality, learning style and work performance. *Personality and Individual Differences*, 27(6), 1113–1122. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00053-7)
- Furnham, A., & Allass, K. (1999). The influence of musical distraction of varying complexity on the cognitive performance of extroverts and introverts. *European Journal of Personality*, 13(1), 27-38. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0984\(199901/02\)13:1<27::AID-PER318>3.0.CO;2-R](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0984(199901/02)13:1<27::AID-PER318>3.0.CO;2-R)
- Furnham, A., Christopher, A., Garwood, J. and Martin, N.G. 2008. Ability, demography, learning style, and personality trait correlates of student preference for assessment method. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames)*, 28(1), 15–27. <https://doi.org/10.1080/01443410701369138>
- Geen, R. G. (1984). Preferred stimulation levels in introverts and extroverts: Effects on arousal and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(6), 1303-1312. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.46.6.1303>
- Giddens, A. (1976): *New Rules of Sociological Method: A Positive Critique of Interpretative Sociology*. Hutchinson.
- Grant, A. M., Gino, F., & Hofmann, D. A. (2011). Reversing the extraverted leadership advantage: The role of employee proactivity. *Academy of Management Journal*, 54(3), 528-550. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2011.61968043>
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespill til daglig: En studie i hverdagslivets dramatikk*. (Ny utg. ed.). Pax Forlag.
- Goffman, E. (2004). *Social samhandling og mikrosociologi*. Hans Reitzels Forlag.
- Gullestad, M. (1991). *Studiet av egen samfunnskultur som utfordring*. Norsk antropologisk tidsskrift, nr. 1.
- Haron, N.B. & Salim, N.B. (2006) Empirical evaluation of mixed approach in adaptive hypermedia learning system. I: Proceedings of the postgraduate annual research seminar (s. 244–249).

- Helserådet. (2017). *Nytt om samfunnsmedisin og folkehelsearbeid: Kontorlandskap og fleksikontor*. (Spesialnummer 16/17). Helsebiblioteket.no.
- Hetland, H. & Hetland, J. (2011). Basale psykologiske behov i arbeidslivet: autonomi, kompetanse og tilhørighet. I: Einarsen, S. & Skogstad, A. (Red), *Det gode arbeidsmiljø: Krav og utfordringer* (2. utg., s. 104-119). Fagbokforlaget.
- Hennestad, B.W. & Revang, Ø. (2017). *Endringsledelse og ledelsesendring – fra plan til praksis*. (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Hochschild, A.R. (2012). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling* (3. utg.). University of California Press.
- HR Norge (2014). Ekstroverte ledere en barriere for trivsel og produktivitet. *HRNorge.no*.  
<https://www.hrnorge.no/hr-norge-i-media/ekstroverte-ledere-en-barri%C3%A9re-for-trivsel-og-produktivitet>
- HR Norge (2020). Hjemmekontor gir milliardgevinst. *HRNorge.no*.  
<https://www.hrnorge.no/pressemeldinger/hjemmekontor-gir-milliardgevinst>
- Humphrey, R.H., Ashforth, B.E. & Diefendorff, J.M. (2015). The bright side of emotional labor. *Journal of organizational behavior*, 36(6), 749-769. DOI: 10.1002/job.2019
- Jackson, & Lawty-Jones, M. (1996). Explaining the overlap between personality and learning style. *Personality and Individual Differences*, 20(3), 293-300.  
[https://doi.org/10.1016/0191-8869\(95\)00174-3](https://doi.org/10.1016/0191-8869(95)00174-3)
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Jacques-Hamilton, R., Sun, J., & Smillie, L. D. (2019). Costs and benefits of acting extraverted: A randomized controlled trial. *Journal of Experimental Psychology: General*, 148(9), 1538–1556. <https://doi.org/10.1037/xge0000516>
- Jarvis, P. (2007). At blive en person i samfundet – hvordan bliver man sig selv? I: K. Illeris, (red.). *Læringsteorier. 6 aktuelle forståelser*. Roskilde Universitetsforlag.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., og Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6. utg.) Abstrakt forlag.

- Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R. & Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 765–780. DOI:10.1037/0021-9010.87.4.765
- Judge, T. A., Fluegge-Woolf, E., & Hurst, C. (2009). Is emotional labor more difficult for some than for others? A multilevel, experience-sampling study. *Personnel Psychology*, 62, 57–88. DOI: 10.1111/j.1744-6570.2008.01129.x
- Karlsen, J. K. & Langseth, M. (2005). *Hvor skal jeg sitte? Om å lykkes i det mobile arbeidslivet* (2. utg.). Cappelen akademisk.
- Kaufmann, A. (2011). Personlighet og organisasjonsatferd. I: Einarsen, S. & Skogstad, A. (Red), *Det gode arbeidsmiljø: Krav og utfordringer* (2. utg., s. 42-64). Fagbokforlaget.
- Kluge, A. (2021). *Læring med digital teknologi: teorier og utviklingstrekk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kristiansen, S (2014). Erving Goffman. I: S. Kristiansen & M.Hviid Jacobsen. (red.). *Hverdagslivet: sociologier om det upåagtede* (2. utg., s.199-225). Hans Reitzel.
- Kuvaas, B. & Dysvik, A. (2016). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser: Evidensbasert HRM*. (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Lawrence, G. (2009). People types & tiger stripes: Using psychological type to help students discover their unique potential. (4 utg.). Center for Applications of Psychological Type, Inc.
- Lai, L. (2011). Kompetansemobilisering og egenmotivasjon. *Magma*, 14(3), 49-55.
- Lai, L. (2012). *Strategisk kompetansestyring*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Leikas, S. & Ilmarinen, V.J. (2017). Happy now, tired later? Extraverted and Conscientious behavior are related to immediate mood gain, but to later fatigue. *Journal of Personality*, 85(5), 603-615. <https://doi-org.ezproxy.nord.no/10.1111/jopy.12264>
- Lippa, R. (1978) Expressive Control, Expressive Consistency, and the Correspondence Between Expressive Behavior and Personality. *Journal of Behavior and Personality*, 46(3), 438-462. DOI: 10.1111/j.1467-6494.1978.tb01011.x
- Little, B. (1996). Free Traits, Personal Projects and Idio-Tapes: Three Tiers for Personality Psychology. *Psychological Inquiry*, 7(4), 340-344. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0704\\_6](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0704_6)

- Little, B. (2008). Personal Projects and Free Traits: Personality and Motivation Reconsidered. *Social and Personality Psychology Compass*, 2(3), 1235-1254.  
<https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00106.x>
- Lindseth, A. & Nordberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Science*, 18(2), 145-153. DOI: 10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x
- Löhken, S. (2015). *The Power of Personality - How Introverts and Extroverts Can Combine to Amazing Effect*. John Murray Press.
- Mann, S. (2004). 'People-work': emotion management, stress and coping. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(2), 205-221. <https://doi.org/10.1080/0369880410001692247>
- Marsick, V.J. & Watkins, K. (2001). Informal and Incidental Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 25-34. <https://doi.org/10.1002/ace.5>
- Miles, M.B., Huberman, A. M. & Saldaña, J. (2020) *Qualitative Data Analysis: A methods sourcebook* (4. utg.). Sage.
- Morgeson, F.P, DeRue, D.S.& Karam, E.P. (2010). Leadership in Teams: A Functional Approach to Understanding Leadership Structures and Processes. *Journal of Management*, 36(1), 5-39. DOI:10.1177/0149206309347376
- Myers, I. B., McCaulley, M. H., Quenk, N. L., and Hammer, A. L. (2009). *MBTI Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator*. (3 utg.). Consulting Psychologists Press.
- Murphy, K. R., & Cleveland, J. N. (1995). *Understanding performance appraisal: Social, organizational, and goal-based perspectives*. Sage.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Noe, R. A., Tews, M. J. og Marand, A. D. (2013). Individual differences and informal learning in the workplace. *Journal of vocational behavior*, 83(3), 327-335.  
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.009>
- Nordhaug, O., Nordhaug, W. & Døving, E. (2006). Kompetanse i omstilling? I: Heum, P, Nesheim, T, Nordhaug, O. & Salvanes, K.G. (Red.). *Arbeidsliv i omstilling* (s. 175-190). Fagbokforlaget.



- Qvortrup, L. (2008). Læring, beslutningskommunikation og selvforandring: Ledelse af den lærende organisation. I: E.E. Sørensen, L. Hounsgaard, L. Rydberg og F.B. Andersen. *Ledelse og læring – i organisationer* (s. 137-181). Hans Reitzels Forlag.
- Repstad, P. (1993). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Roberts, B., Kuncel, N., Shiner, R., Caspi, A., & Goldberg, L. (2007). The Power of Personality: The Comparative Validity of Personality Traits, Socioeconomic Status, and Cognitive Ability for Predicting Important Life Outcomes. *Perspectives on Psychological Science*, 2(4), 313-345. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00047.x>
- Schütz, A. (1970). *On Phenomenology and Social Relations: Selected Writings*. University of Chicago Press.
- Shadbolt, D. R. (1978). Interactive relationships between measured personality and teaching strategy variables. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 227-231. DOI:[10.1111/J.2044-8279.1978.TB02389.X](https://doi.org/10.1111/J.2044-8279.1978.TB02389.X)
- Simonsen, B. (2009): Er det egentlig ikke det du mener? Farer som truer den etnografiske forskeren. I: Garmann, H.C., Halvorsen, A. & Repstad, P: *Å forske blant sine egne – Universitet og region – nærhet og uavhengighet* (s. 208-214). Høgskoleforlaget.
- Skorstad, E. (2020). *Rett person på rett plass: Psykologiske metoder i rekruttering og lederutvikling*. (2. utg.). Gyldendal.
- Snyder, M. (1974) Self-Monitoring of Expressive Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30(4), 526-537. <https://doi.org/10.1037/h0037039>
- Srivastava, M., Rogers, H. & Lettice, F. (2013). Team performance management: Past, current and future trends. *Team Performance Management*, 19 (7/8), 352-362. <https://doi.org/10.1108/TPM-04-2013-0009>
- STAMI. (2021). *Arbeid hjemmefra, helse og arbeidsmiljø: En systematisk kunnskapsoppsummering*. (STAMI-rapport 3). Statens arbeidsmiljøinstitutt. <https://stami.brage.unit.no/stami->

xmlui/bitstream/handle/11250/2760053/Kunnskapsoppsummering\_arbeid\_hjemmefra  
\_STAMI\_fin.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Swanberg, A. B. & Martinsen, Ø.L (2010). Personality, approaches to learning and achievement. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames)*, 30(1), 75-88.  
<https://doi.org/10.1080/01443410903410474>
- Tjora, A. (2020). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Gyldendal.
- Traavik, L. E. M. (2011). Mangfold i arbeidslivet. I: Einarsen, S. & Skogstad, A. (Red), *Det gode arbeidsmiljø: Krav og utfordringer* (2. utg., s. 104-119). Fagbokforlaget.
- Von Krogh, G., Ichijo, K. & Nonaka, I. (2001). *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. NKS forlaget.
- Wang, Y., & Liao, H. (2011). Data mining for adaptive learning in a TESL-based e-learning system. *Expert Systems with Applications*, 38(6), 6480-6485. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2010.11.098>
- Woosley, E. R. (2001). *A look at the relationships between MBTI psychological types and mode conflict styles*. DOI:10.1.1.391. 3418&rep=rep1&type=pdf
- Zelenski, J. M., Santoro, M. S., & Whelan, D. C. (2012). Would introverts be better off if they acted more like extraverts? Exploring emotional and cognitive consequences of counterdispositional behavior. *Emotion*, 12(2), 290-303.  
<https://doi.org/10.1037/a0025169>
- Øhrn, H. (28.mai 2020). En av fem virksomheter mangler viktig kompetanse. *HR Norge*.  
<https://www.hrnorge.no/fagomr%C3%A5der/kompetanseutvikling/kompetanseutvikling/en-av-fem-virksomheter-mangler-viktig-kompetanse>

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informantene med samtykkeerklæring

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### ”Introvertes læring – en kvalitativ studie”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se nærmere på forholdet mellom personlighet og læring. I dette skrivet vil du få informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### Formål

I dette prosjektet vil vi finne ut hvordan introverte opplever lærings situasjonene og kompetanseutviklingstilbudet på sin arbeidsplass og hvordan det kan tilrettelegges for personlighetstrekket introversjon.

Bakgrunnen for dette er at tidligere forskning har i stor grad fokusert på ekstroverte og hvordan deres egenskaper skaper fordeler og er favorisert i dagens arbeidsliv. I den grad det er fokusert på introverte har det vært fokusert på introverte ledere, ikke vanlige arbeidstakere. Det er imidlertid mange introverte arbeidstakere der ute, som jeg har lyst til å sette fokus på.

Vi har derfor lyst å snakke med 10 personer som er introverte og jobber et sted som krever kontinuerlig kompetanseutvikling. Vi håper du vil være med!

#### Hvem leder forskningsprosjektet?

Prosjektet gjennomføres som en del av min masteroppgave i emnet SO330S – Masteroppgave i HRM.

Forskeren heter Marie Solheim Skaane og veilederen for masteroppgaven heter Karianne Sørgård Olsen.

Nord Universitet ved fakultetet for samfunnsvitenskap er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å delta i forskningsprosjektet har vi satt følgende kriterier for deltakelse:

- Du må være introvert.
- Du må inneha en stilling som krever kompetanseutvikling (ikke leder-stilling).

Dersom du møter disse kriteriene ønsker vi at du deltar i forskningsprosjektet og at vi får høre mer om dine opplevelser rundt lærings situasjoner og introversjon.

Hvis du har lyst å være med i forskningsprosjektet, må du skrive under på siste ark i dette brevet, og da vil vi ta kontakt med deg.

Hvis du ikke har lyst å være med, tar vi ikke kontakt med deg.

#### Hva betyr det for deg å delta?

Hvis du har lyst å delta i forskningsprosjektet, vil vi ha et intervju med deg. Et intervju er en samtale der vi stiller deg forskjellige spørsmål. Spørsmålene vil handle om introvertes opplevelse av læring på arbeidsplassen.

Forsker, Marie Solheim Skaane, vil være med under intervjuet, og vi vil gjøre lydopptak av intervjuet.

Intervjuet vil ta ca. 45 minutter og inneholde ulike spørsmål om hvordan du som introvert opplever læringssituasjoner på din arbeidsplass.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det betyr at du kan velge selv om du har lyst å være med eller ikke. Ingen andre kan velge dette for deg. Det er bare du som kan samtykke. Samtykke betyr at du sier at du synes noe er greit.

Hvis du vil delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Det betyr at det er lov å ombestemme seg, og det er helt i orden. All informasjon om deg vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller om du først sier «ja» og så «nei». Ingen vil bli sur eller lei seg, og det vil ikke ha noe å si for jobben din.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut hvordan arbeidsgiver kan tilrettelegge for hos tilegnelse av kunnskap hos introverte.

- Vi vil ikke dele din informasjon med andre. Det er bare forsker Marie Solheim Skaane og veileder Karianne Sjørgård Olsen som har tilgang til informasjonen.

Arbeidsgiver vil ikke få tilgang til svarene du gir under intervjuet.

Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.

Vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.

Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver forskningsartikler. Vi vil for eksempel finne opp et annet navn når vi skriver om deg.

Vi følger loven om personvern.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Forskningsprosjektet planlegges avsluttet 16. mai 2022.

Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

### **Dine rettigheter**

Hvis det kommer frem opplysninger om deg i det som vi skriver, eller har i dokumentene våre, har du rett til å få se hvilken informasjon om deg som vi samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er noen opplysninger som er feil kan du si ifra og be forskeren rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av få

informasjonen av oss. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du sier at det er greit og du skriver under på samtykkeskjemaet.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål om studien, kan du ta kontakt med Marie Solheim Skaane på tlf. 46698820 eller [marie.s.skaane@student.nord.no](mailto:marie.s.skaane@student.nord.no).

Norsk senter for forskningsdata (NSD) har sagt at det er greit at vi gjør dette forskningsprosjektet.

Hvis du lurer på hvorfor NSD har bestemt dette, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen,

Karianne Sørgård Olsen  
(Veileder)

Marie Solheim Skaane  
(Student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet «Introverters læring – en kvalitativ studie», og har fått anledning til å stille spørsmål.

- Jeg samtykker til å delta i et personlig intervju.
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet avsluttet, ca.16. mai. 2022.

-----  
Signatur prosjektdeltaker

-----  
dato

**Vedlegg 2: Sjekkliste introversjon**  
**SJEKKLISTE – INTROVERSJON**

- Du er innadvendt.
  - Ja.
  - Nei.
- Du foretrekker små sosiale sammenkomster fremfor store.
  - Ja.
  - Nei.
- Sosiale situasjoner kan oppleves energikrevende og overstimulerende.
  - Ja.
  - Nei.
- Du er stille og tilbakeholden.
  - Ja.
  - Nei.
- Du er detaljorientert.
  - Ja.
  - Nei.
- Du har en tendens til å tenke analytisk og foretrekker å strukturere og planlegge systematisk.
  - Ja.
  - Nei.
- Du kan oppleves konfliktsky.
  - Ja.
  - Nei.
- Du er impulsiv.
  - Ja.
  - Nei.
- Du foretrekker stort sett å arbeide alene.
  - Ja.
  - Nei.
- Du foretrekker å tenke igjennom hva du skal si før du snakker.
  - Ja.
  - Nei.
- Du oppleves som en god lytter.
  - Ja.
  - Nei.
- Du knytter dype relasjoner til dine venner, fremfor å ha mange perifere venner.
  - Ja.
  - Nei.
- Intervjuer opplever intervjuobjekt som introvert.
  - Ja.
  - Nei.
  - Usikker.

### ***Vedlegg 3: Intervjuguide***

#### **INTERVJUGUIDE**

Definisjon av ulike begreper for å sikre forståelse hos informanten: læring (formell/uformell) og kompetanseutviklingstiltak.

1. Hvor lenge har du jobbet på din nåværende arbeidsplass?
2. Hvordan ser en normal arbeidsdag ut for deg?
3. Hvilken utvikling har skjedd i yrket ditt/på arbeidsplassen din de siste årene?
  
4. Hvilke kompetanseutviklingstilbud har dere?  
*Type, hyppighet, varighet.*
5. Hvordan fungerer de ulike tilbudene for deg?  
*Utbytte.*
  
6. Hvordan foretrekker du å lære i jobbsammenheng? Forklar foretrukket læringsstil.
7. I hvilke situasjoner opplever du å lære mest?
8. Hvilke deler av læringssituasjonene passer/passet ikke til en introvert?
9. Har arbeidsgiver kartlagt hvordan du foretrekker å lære/gjennomføre kompetanseutviklingstiltak?  
*Hvordan? Følges det opp?*
10. Hvilke erfaringer har du med læring utenom formelle kompetutviklingstiltak?
11. Tilrettelegger arbeidsgiver for introversjon i læringssituasjonen? I så fall, hvordan?
12. Hvordan *kan* arbeidsgiver tilrettelegge læringssituasjonen for deg som introvert?  
*Dine ønsker? Muligheter.*
13. Har tilrettelegging for introversjon påvirkning på hvor mye du lærer?  
*Hva gjør at du lærer mer/mindre?*
14. Hvilke forskjeller tror du det er mellom introverte og ekstroverte i læringssituasjoner?
  
15. Opplever du faglig utvikling?  
*I hvilken grad? På hvilken måte? Hva bidrar til denne utviklingen?*
16. Opplever du at får brukt den kunnskapen du innehar i tilstrekkelig grad?

17. I hvilken grad gir du tilbakemeldinger til din arbeidsgiver på hvordan du opplever arbeidet ditt og din kompetanseutvikling? (Tilbakemelding på hvordan du kan yte best mulig).
18. Opplever du at arbeidsmiljøet er et godt læringsmiljø for introverte?
19. Føler du at det hadde vært lettere å være ekstrovert i læringssituasjonene?
20. Oppfører du deg noen ganger mer ekstrovert enn det du egentlig er i læringssituasjoner?
21. Tilpasser du din atferd med tanke på om de andre er ekstroverte eller introverte?
22. Opplever du at en leders grad av ekstrovertsjon/introversjon i lederstil kan påvirke hvilken tilpasning som skjer med tanke på læringssituasjoner?
23. Er det flest ekstroverte eller introverte på arbeidsplassen din?
24. Har du andre erfaringer (om tilpasning til personlighet) fra andre arbeidsplasser?
25. Er det noe mer du vil si om hvordan det oppleves å være introvert i læringssituasjoner?
26. Noe annet du vil tilføye?



## Vurdering (2)

---

### 12.10.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 12.10.2021.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 12.10.2021. Behandlingen kan fortsette.

Intervjuguiden med utvalg 1 ble endret. Intervjuspørsmålene omkring jobbsituasjon dreier rundt de registrertes generelle erfaringer, og det spørres ikke lenger etter opplysninger om tredjepersoner som vil gjøre disse identifiserbare. Prosjektet behandler dermed ikke lenger tredjepersonsopplysninger.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD:  
Simon Gogl

Lykke til videre med  
prosjektet!

### 01.10.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 01.10.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-imeldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.05.2022.

## LOVLIG GRUNNLAG FOR DE REGISTRERTE

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## LOVLIG GRUNNLAG FOR TREDJEPERSON

Under datainnsamlingen vil det fremkomme personopplysninger om tredjepersoner. Utvalg 1 vil bli spurt om hvordan leder tilrettelegger for kompetanseutvikling og spesielle behov og de skal uttale seg om om de opplever sin leder som introvert eller ekstrovert. Det skal bare registreres alminnelige kategorier av personopplysninger om tredjeperson og disse skal anonymiseres fortløpende.

Prosjektet vil innhente samtykke fra tredjepersoner til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være tredjepersoners samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

## RETTIGHETER FOR TREDJEPERSONER

Så lenge tredjepersoner kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter:: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13/14), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), protest (art 21).

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

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