

«Den kunnskapen du har, den må holdes ved like for at
den skal være noe verdt»

*En kvalitativ studie av ansattes motivasjon for læring
i møte med et arbeidsliv i endring*

Lena Rolandsen



Masteroppgave i pedagogikk
Kunnskap, utdanning og læring

Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2020

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

«Den kunnskapen du har, den må holdes ved like for at den skal være noe verdt»

En kvalitativ studie av ansattes motivasjon læring i møte med et arbeidsliv i endring

AV:

Lena Rolandsen

EKSAMEN:

Master i pedagogikk

Retning: Kunnskap, utdanning og læring

Fordypning: Læring, teknologi og arbeid

SEMESTER:

Vår 2020

STIKKORD:

- Arbeidslivslæring
- Motivasjon
- Situert læringsteori
- Selvbestemmelse
- Autonomi
- Tilhørighet
- Kompetanse

© Lena Rolandsen

2020

Motivasjon for læring

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

Sammendrag

Tema og problemstilling

Kompetanseutvikling har vært et tema i arbeidslivet i en årrekke, og det har blitt presentert en rekke Stortingsmeldinger og NOU-er og er et dagsaktuelt tema (NOU 2018: 2, 2018).

Kompetansen ansatte besitter og hvordan den brukes og deles blir viktigere og viktigere for organisasjoners suksess og konkurransefortrinn (Jacobsen & Torsvik, 2019). Dette er en kvalitativ studie om motivasjon for læring hos 6 ansatte i en kunnskapsintensiv organisasjon i finansbransjen. Formålet med studien er å undersøke et lokalt arbeidsmiljø som påvirkes av et arbeidsliv i endring, og få en dypere innsikt i ansattes motivasjon for læring og kompetanseutvikling. Ansattes motivasjon for læring har forankring både i arbeidslivspedagogikken og i psykologien, og kan sammen belyse de ansattes holdninger og erfaringer rundt hvordan individuelle, sosiale og kontekstuelle faktorer spiller inn på motivasjon for læring.

På bakgrunn av studiens tema og område er oppgavens problemstilling formulert slik:

Hvordan opplever ansatte motivasjon for læring i møte med et arbeidsliv i endring?

For å undersøke problemstillingen nærmere har jeg formulert to forskningsspørsmål:

- *Hvordan beskriver ansatte egen motivasjon for læring på arbeidsplassen og hva som påvirker den?*
- *Hvordan mener ansatte de lærer best i arbeid relatert til arbeidsplassen?*

Det teoretiske rammeverket som er brukt i denne studien belyser det som i oppgaven anvendes som et «begrepstriangel», der motivasjon, læring og kompetanse er overordnede sentrale begrep. Deci og Ryan (1985) sin motivasjonsteori om selvbestemmelse er studiens hovedteori, og tre av de seks underteoriene er valgt ut for å kaste lys over studiens tema. Sentralt i teorien står motivasjonskontinuumet, som tar for seg ulike typer motivasjon og deres grad av autonomi. I tillegg står de tre grunnleggende psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet sentralt. Denne teorien suppleres av Lave og Wengers (1991) teori om situert læring, samt Lai (2013) sin forskning på kompetanse.

Metode

Studien er en kvalitativ empirisk undersøkelse med et sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk ståsted. Datainnsamlingsmetoden har blitt gjort gjennom semistrukturerte intervju. De seks informantene ble rekruttert gjennom en prosess karakterisert av tilgjengelighet og hensiktsmessighet, ved at det ble lyst ut noen karaktertrekk og beskrivelse og deretter kunne informantene melde seg på. Analysen er gjort ved hjelp av det teoretiske rammeverket, og foregikk i to runder. Én innledende tematisk analyse, som ga grunnlag for runde to, som besto av en dypere fortolkende analyse. Studiens analytiske tilnærming er definert som abduktiv, som karakteriseres av et dialektisk forhold mellom empiri og teori.

Resultater og konklusjon

Resultatene i denne studien viser at det teoretiske rammeverket til Deci og Ryan (1985) og Lave og Wenger (1991) gjør seg gjeldende for å undersøke studiens formål. Funnene viser at den autonome motivasjonen står sentralt i organisasjonen, og at de ansatte identifiseres som kunnskapsarbeidere som er aktører i egen læring og utvikling. Informantene uttrykker en felles oppfattelse av et arbeidsmiljø som støtter frihet, selvstendighet og kreativitet i arbeidet. Dette samsvarer med autonomiens karakteristikk, og identifiserer dermed en tilnærmet naturlig forekomst av autonom motivasjon i arbeidshverdagen. Studien stiller spørsmål ved om denne typen arbeidere trenger å bli motivert for læring, eller om dette er en oppgave de mestrer selv. Datamaterialet viser derimot et fravær av dominerende mønstre av kontrollert motivasjon, og belyser motivasjonskontinuumets struktur.

Datamaterialet peker på at de tre grunnleggende psykologiske behovene gjør seg særs gjeldende og samspillet mellom dem viser seg å være viktig. Likevel identifiseres interessante variasjoner i behovene, og hvordan de forekommer hver for seg. Viktigheten av både kompetansebehovet og autonomibehovet blir gjennomgående poengtert. Til tross for dette viser det seg et dypere nivå, der det ikke er snakk om å ønske kompetanse og autonomi i hverdagen. Studien viser derimot en organisasjon der kompetansens formål og kvalitet er viktig, og der autonomibehovet naturlig blir dekket av den naturlige autonome arbeidshverdagen.

Tilhørighetsbehovet er spesielt fremtredende når det diskuteres hvor og når den beste læringen skjer, og skaper dermed en bro mellom feltene motivasjon og læring. Funnene viser en konsensus som samsvarer med det situerte læringsperspektivet, og støtter Lave og

Wengers (1991) argumentasjon for at læring skjer i kontekstuelle sammenhenger i samarbeid med andre. Studien kan også konkludere med at til tross for at vi står ovenfor en rekke utviklingstrekk som gjør det helt mulig å arbeide fra hver vår kant, er det noe spesielt med den uformelle læringen og det at vi tilegner oss erfaringer ved å være tilstede på arbeidsplassen. Den uformelle læringen er dermed en viktig del av ansattes opplæring.

Noen funn viser hvordan det teoretiske grunnlaget ikke gjør seg helt gjeldende i studiens kontekst, og diskusjonen tar for seg hvordan type arbeid, bransje og ikke minst type organisasjon kan spille inn på teoriens relevans. Derimot konkluderes det at Deci & Ryan (1985) sin teori fortsatt gjør seg gjeldende for å studere motivasjon for læring i arbeidslivet. Konklusjonen er at studien har oppfylt sitt formål om å skape innsikt på feltet, og kunne fortelle noe om ansattes motivasjon for læring i et arbeidsliv i endring.

Forord

For en følelse! Fem år går fort og det er en surrealistisk følelse å være ferdig utdannet. Arbeidet med masteroppgaven har vært tungt, men gitt en solid mestringsfølelse. I den forbindelse vil jeg gi en liten oppmerksomhet til de som har vært ekstra viktige i denne prosessen, det er mange som fortjener en takk:

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder Mervi Anneli Hasu. Din hjelp har vært helt uvurderlig, og jeg er utrolig takknemlig for alt du har investert, både tid og arbeid. Takk for motiverende ord, konkrete innspill og gode diskusjoner.

Jeg vil takke alle informantene som har stilt opp og gjort denne studien mulig. Dette kunne ikke blitt gjennomført uten dere. Takk til organisasjonen som har gitt meg et blikk på innsiden. Det har vært spennende!

Takk til Signe, det har vært fint å ha en samarbeidspartner med samme prosess. Jeg vil også takke Henrik, for at du har vært der helt fra start. Takk for god hjelp, tips, korrekturlesing og telefonsamtaler. Takk til mamma og Helene som har lest og lest - og gitt gode tilbakemeldinger. Jeg vil også rette en takk til KUL klassen på UiO, det har vært to fine år selv om siste innspurt ble fullført på hvert vårt hold. Spesielt vil jeg trekke frem et knippe personer, som alltid svarer på telefon, chat og andre kanaler for å snakke om skole og livet ellers. Enten det er strikking, fotball, eller bare for å prate. Dere vet hvem dere er, og jeg er glad jeg har dere.

Takk Hedvig! Det har vært fint å være to om dette, neste år skal vi nyte våren med Oslogjengen som aldri før. Ellers vil jeg takke resterende av venner, familie og kollegaer og ikke minst samboer. Dere har ikke hørt snakk om stort annet enn masteroppgaven de siste månedene. Det har vært altoppslukende, som gir en fantastisk følelse når jeg nå er har fullført. Videre venter arbeidslivet, og jeg er spent på fortsettelsen.

God lesing!

Lena Rolandsen

Strømmen, juni 2020

Innholdsfortegnelse

1	INTRODUKSJON	IX
1.1	PRESENTASJON AV TEMA OG AKTUALITET.....	1
1.2	OPPGAVENS PROBLEMSTILLING	3
1.3	RAMMEVERK OG AVGRENSNING	3
1.4	STUDIENS KONTEKST.....	5
1.5	OPPGAVENS GANG.....	6
2	TEORI.....	7
2.1	LÆRING I ARBEIDSLIVET: EN AVGRENSNING.....	7
2.1.1	<i>Hva kjennetegner arbeidsplasslæring?</i>	<i>7</i>
2.1.2	<i>Situert læring</i>	<i>9</i>
2.1.3	<i>Sammenheng mellom individ og organisasjon</i>	<i>10</i>
2.1.4	<i>Kompetanseutvikling</i>	<i>11</i>
2.2	MOTIVASJON I ARBEIDSLIVET	12
2.2.1	<i>Indre motivasjon</i>	<i>13</i>
2.2.2	<i>Ytre motivasjon: Autonom og kontrollert.....</i>	<i>15</i>
2.2.3	<i>Grunnleggende behov og deres betydning.....</i>	<i>18</i>
3	METODE	22
3.1	FORFORSTÅELSE OG VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED.....	22
3.2	BEGRUNNELSE AV KVALITATIVT METODEVALG	23
3.2.1	<i>Intervju som forskningsdesign</i>	<i>24</i>
3.3	DATAINNSAMLING	24
3.3.1	<i>Informanter: Utvalg og rekruttering.....</i>	<i>24</i>
3.3.2	<i>Intervjusituasjonen</i>	<i>26</i>
3.4	ETIKK OG PERSONVERN.....	27
3.5	ANALYSEPROSESSEN.....	28
3.5.1	<i>Transkribering</i>	<i>28</i>
3.5.2	<i>Analytisk tilnærming.....</i>	<i>29</i>
3.5.3	<i>Tematisk analyse: En deskriptiv tilnærming.....</i>	<i>30</i>
3.5.4	<i>Refleksjon og kategorisering: Fortolkende analyse.....</i>	<i>31</i>
3.6	STUDIENS KVALITET	32

4	FUNN OG ANALYSE	34
4.1	MOTIVASJON OG OPPLEVD PÅVIRKNING	34
4.1.1	<i>Motivenes forankring: Hvorfor investere i læring og kompetanse?</i>	35
4.1.2	<i>Autonom, kontrollert eller begge deler?</i>	38
4.1.3	<i>Behovenes relevans og samspill</i>	41
4.2	DEN IDEELLE ARBEIDSLIVSLÆRINGEN.....	46
4.2.1	<i>Læringens hvor og hvordan</i>	46
4.2.2	<i>«Vi er jo sosiale vesener»</i>	49
4.3	OPPSUMMERING.....	52
5	DISKUSJON	53
5.1	KONTEKST OG TILSTEDEVÆRELSEN AV AUTONOM MOTIVASJON	53
5.2	BEHOVENES RELEVANS I DAGENS ARBEIDSLIV.....	57
5.3	DEN SOSIALE LÆRINGEN OG RESSURSENE TILGJENGELIGHET	60
5.4	ET ARBEIDSLIV I ENDRING - FOR ENHVER PRIS?	62
6	AVSLUTNING	64
6.1	HOVEDFUNN.....	64
6.2	BEGRENSNINGER OG ANDRE REFLEKSJONER.....	66
6.3	STUDIENS BIDRAG OG VIDERE FORSKNING	67
	LITTERATURLISTE	68
	VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV	73
	VEDLEGG 2: SAMTYKKESKJEMA	75
	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	76
	VEDLEGG 4: VURDERING NSD	78
	<i>Figur 1: Motivasjonskontinuumet i selvbestemmelsesteorien (Olafsen, 2018)</i>	16
	<i>Figur 2: Innledende tematisk kart - grunnlag for videre systematisk analyse</i>	30
	<i>Figur 3: Plassering av informantene på motivasjonskontinuumet</i>	38
	Tabell 1: Oversikt og informasjon om informantene.....	25
	Tabell 2: <i>Skjematisk fremstilling av arbeidet med fortolkende analyse</i>	31

1 Introduksjon

1.1 Presentasjon av tema og aktualitet

De fleste som har blitt ansatt i en ny bedrift og tiltrådt i en ny stilling, har opplevd det å måtte tilegne seg ny informasjon og kompetanse. Til tross for at man som regel har blitt ansatt i en jobb fordi man er kvalifisert, følger det som regel ny innlæring, som for eksempel e-læringskurs, informasjonsskriv og andre læringstiltak. Disse kan være bransje- eller organisasjonsspesifikke, og er ofte noe man også deltar i etter nyansattperioden. Den tiden da man ble utlært under utdanningsløpet er forbi, og det er større fokus på livslang og kontinuerlig læring (Kaufmann & Kaufmann, 2015). Idag forandrer arbeidslivet seg raskt. Kompetansen de ansatte besitter, samt hvordan den brukes og deles, blir således stadig viktigere for organisasjoners suksess og konkurransefortrinn (Jacobsen & Thorsvik, 2019). I denne oppgaven er hovedtemaet motivasjon for læring hos ansatte som møter og deltar i et arbeidsliv i endring. I dagens samfunn er arbeidslivet preget av en rekke utviklingstrekk på makronivå som digitalisering, automatisering og globalisering, som er med på å forsterke behovet for ny kunnskap for fortsatt å være konkurransedyktig (Noe, Clarke, & Klein, 2014).

Interessen for å gå i dybden på temaet, forankrer seg både i personlig interesse og aktualitet. Den personlige interessen har vokst på bakgrunn av tidligere erfaring med distribusjon av elektronisk læring og andre læringstiltak. Jeg er dermed interessert i å lære om mottakersiden og de ansattes holdninger, tanker, følelser og erfaringer. Studenten i meg er nysgjerrig, siden jeg snart skal ta steget inn i et arbeidsliv som i skrivende tidspunkt er mer i forandring enn noen gang. Denne våren herjer COVID-19, en pandemi som blant mye har tvunget det norske arbeidsliv til å gjøre store forandringer. Det er både i arbeidsmåte, arbeidssted, digitale løsninger og kommunikasjonskanaler. Situasjonen har gjort at de fleste har fått kjenne på endring og det å måtte lære seg noe nytt. Dette er et ekstraordinært tilfelle og vi lever nå i en verden de fleste ikke har sett maken til. Til tross for denne spesielle tiden vi lever i nå, har endringer som krever kompetanseutvikling og læring i arbeidslivet vært et aktuelt tema i flere år. I 2017 presenterte Kunnskapsdepartementet (2017) dokumentet *Nasjonal kompetansepolitisk Strategi 2017 – 2021*, som er et omfattende strategidokument som på ulike vis tar for seg hvilke grep som skal tas for å heve kompetansen i den norske

befolkningen. Et av de sentrale målene her er å arbeide for bedre læringsmuligheter og god bruk av kompetanse i arbeidslivet.

Aktualiteten har på ingen måte avtatt siden 2017, og det har blitt publisert flere utredninger og analyser som adresserer temaet. NOU- en *Fremtidige kompetansebehov* fra 2018 tar blant annet for seg fremtidige kompetansebehov for virksomhetene i det norske arbeidsliv. Et sitat fra rapporten fanger det som er kjernen i oppgaven og er dermed med på å rettferdiggjøre temaets aktualitet og sentrale posisjon: «I en tid med stadig omstilling er det avgjørende at virksomheter legger til rette for at de ansatte kan videreutvikle sin kompetanse og at de ansatte også bidrar til at dette skjer» (NOU 2018: 2, 2018). Sitatet belyser hvordan de ansatte er en aktiv bidragsyter i sin egen læring og kompetanseutvikling, og poengterer koblingen mellom den enkelte ansatt, organisasjon og samfunn.

Med inspirasjon hentet fra temaets aktualitet på makronivå som befatter seg med strategier og NOU-er, ønsker jeg i denne oppgaven å utforske det lokale nivået, som omhandler de ansatte. Selv om de store avgjørelsene tas på et nivå som ikke har noe med den enkelte ansatt å gjøre direkte, kan ringvirkninger mellom lokale og nasjonale nivåer gjøre at de ansatte også påvirkes av endringer i arbeidslivet. Regjeringens rapporter diskuterer sjeldent de ansattes synspunkter på grunner til å lære nye kompetanser. Hvordan opplever ansatte endringer? Hva er det som motiverer dem til å utforske, være nysgjerrig og ta initiativ? Hvor og hvordan lærer de best? Og ikke minst hvilke tanker, holdninger og opplevelser kan jeg få innblikk i fra de som står på mottakersiden av læringstiltak? Dette er en studie om ansattes motivasjon for læring i arbeidslivet, og støtter seg på et teoretisk rammeverk som består av et utdrag av Deci and Ryan (1985) sin motivasjonsteori om selvbestemmelse, og Lai (2013) sin forskning rundt kompetanse. Til tross for at den anvendte litteraturen både stammer fra psykologien og organisasjonslitteraturen, er målet å gjennomføre studien med et pedagogisk blikk, selv om pedagogikken kobles opp mot to nærliggende disipliner. Når temaet er motivasjon for kompetanseutvikling og læring på arbeidsplassen, kan arbeidslivspedagogikken bidra med relevante perspektiver. Eksempelvis hvordan mennesker i sine arbeidskontekster opplever endringer, behov for læring og hvordan man samarbeider på en arbeidsplass (Willbergh, Midtsundstad, Kristiansen, Langfeldt, & Skagen, 2012). Ved å ta et dypdykk i de ansattes erfaringer og opplevelser, er forventningen at studien kan bidra med interessante aspekter på tema.

1.2 Oppgavens problemstilling

Oppsummert er temaet motivasjon for læring aktuelt i dagens samfunn. Det er også interessant fra et personlig, så vel som et arbeidslivspedagogisk ståsted. Selv om det forventes at endringer i arbeidslivet spiller inn på de ansattes motivasjon for læring på ulike måter, er det interessant å studere hvordan dette fremstår i et lokalt arbeidsmiljø. Blant annet innebærer dette både hvordan individuelle, sosiale og kontekstuelle aspekter er tilstede i ansattes beskrivelser. I lys av den overstående diskusjonen og på bakgrunn av at studiens tema har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan opplever ansatte motivasjon for læring i møte med et arbeidsliv i endring?

For å undersøke problemstillingen nærmere har jeg formulert to forskningsspørsmål:

- *Hvordan beskriver ansatte egen motivasjon for læring på arbeidsplassen og hva som påvirker den?*
- *Hvordan mener ansatte de lærer best i arbeid relatert til arbeidsplassen?*

1.3 Rammeverk og avgrensning

Det teoretiske rammeverket for denne oppgaven vil hovedsakelig være utvalgte deler av selvbestemmelsesteorien (Forkortet SBT). Idag beskrives teorien som en makroteori bestående av seks underteorier som dekker ulike motivasjonsfenomen. Det er flere grunner til at denne teorien gjør seg gjeldende som teoretisk grunnlag. For det første er SBT et vel anvendt rammeverk, og Edward Deci og Richard Ryan sitt arbeid er anerkjent på tvers av felt og disipliner. Blant annet har de to forfatterne sammen blitt sitert over 600 000 ganger (Status Google Scholar per 3.4.20). Siden SBT har blitt formalisert som et åpent rammeverk, eies den ikke av noen spesielle teoretikere. Den har heller blitt bygget til å betjene forskere som vil utvide og bruke den, som er med på å gjøre den anvendelig i den kontekst og på det feltet den er ønsket. På bakgrunn av dette har de originale forfatterne blitt mindre nødvendig for å fremme teorien, og har kommet i en posisjon der de kan dokumentere og beskrive «hvor elven renner videre» (Ryan & Deci, 2019). I SBT sees mennesker som noe grunnleggende aktivt og som har behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Når behovene er tilfredsstilt, utvikles det selvbestemmende mennesket som trives, vokser, når sine mål og

kjenner velvære (Manger & Wormnes, 2015). Et slikt syn på mennesket, som selvstyrende og selvstendighet passer godt til forståelsen av karakteristikk hos ansatte i dagens arbeidsliv. På bakgrunn av dette, studiens kontekst og tema er Deci og Ryan sin motivasjonsteori valgt ut som rammeverk.

Grunnet teoriens størrelse og kompleksitet er det i denne besvarelsen hensiktsmessig å velge ut noen av underteoriene som kan støtte teoretiske fokusområder. I denne studien har jeg valgt ut tre av de seks underteoriene i SBT. De to fokusområdene jeg har valgt som er mest relevant for min studie er det som omhandler ulike typer motivasjon og det selvbestemmende mennesket. Under det første temaet vil det være to underteorier som tar for seg indre og ytre motivasjon. Underteorien kognitiv evalueringsteori (KET) er den teorien som i størst grad adresserer indre motivasjon, og er den originale underteorien i SBT. Den andre underteorien som tar for seg ulike typer ytre motivasjon går under navnet organismisk integrasjonsteori (OIT). Denne teorien ble utviklet som en forlengelse av KET og skulle fange opp motivasjon som ikke ble gjort av glede eller interesse. Fordi majoriteten av aktiviteter en gjør som voksen er plikter og andre oppgaver, oppdaget man at noen typer gjøremål ikke kan kategoriseres som drevet av indre motivasjon. OIT antyder at noen av prosessene som vektlegges i KET ikke er relevante for alle oppgaver, og derfor er det også viktig å adressere ytre motivasjon i en egen teori (Vansteenkiste, Niemiec Christopher, & Soenens, 2010). Disse teoriene har blitt bygget sten for sten, og basert på gjentatte funn ble behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet funnet som essensielle, og ble dermed en stor del av SBT. De tre behovene må ifølge teorien dekkes for å skape et selvbestemmende menneske (Ryan & Deci, 2019). I tillegg til å ha en viktig rolle i SBT på et generelt grunnlag, blir behovene også adressert i en egen teori. Dette er den siste av de tre underteoriene studien anvender. Det er teorien om grunnleggende psykologiske behov.

For å bygge bro mellom det psykologiske til det arbeidslivspedagogiske feltet vil teoridelen ta for seg en avgrensning av læringsbegrepet. Læring sees i denne oppgaven i lys av Lave og Wenger (1991) sin teori om situert læring og praksisfellesskap. I tillegg vil Lai (2013) brukes for å kaste lys over læring og kompetanse i en organisatorisk kontekst. Avgrensningen her vil være å fokusere på kompetansebegrepet og sammenstillingen hennes skildringer rundt sammenhengen mellom kompetanseutvikling og læring. Dette er også med på å plassere Deci og Ryans teori inn i en arbeidsplasskontekst.

Oppsummert vil jeg ta for meg tre av selvbestemmelsesteoriens seks underteorier, og har avgrenset rammeverket til å belyse to teoretiske fokusområder; ulike typer motivasjon og det selvbestemmende mennesket. De to temaene er sentrale i teorien, samtidig som de henger sammen med andre sentrale konsepter i oppgaven. For å skape en kobling mellom selvbestemmelsesteori og den organisatoriske konteksten blir Linda Lai (2013) brukt som teori for kompetansebegrepet og utgangspunkt for å forstå læring i organisasjoner. I tillegg anvendes Lave og Wengers situerte læringsteori (1991), som blir utgangspunkt for å forstå læring situert på en lokal arbeidsplass.

1.4 Studiens kontekst

Denne studien finner sted i en stor kunnskapsintensiv organisasjon i finansbransjen, som er en paraply for en rekke ulike typer foretak som er underlagt en rekke krav og regelverk, samt må forholde seg til løpende endringer og økt konkurranse (PwC, u.å). Karakteristikkene til denne typen organisasjon samsvarer med det Newell (2009) beskriver som kunnskapsintensive organisasjoner. De ansatte i slike organisasjoner representerer det som kalles kunnskapsarbeidere, som er eksperter i raske og skiftende arbeidsmiljø. Denne typen arbeid beskrives som organisatoriske aktiviteter karakterisert av vektlegging på teoretisk kunnskap, kreativitet og bruk av analytiske og sosiale egenskaper. Det er flere grunner til at det er interessant å studere motivasjon for læring i denne bransjen, blant annet med tanke på det at de må forholde seg til en rekke interne og eksterne krav og regler.

Samfunnet endrer seg, og det som er sikkert er at det blir jevnlig presentert en rekke krav til tempo, kvalitet og variasjon i det som skal leveres (Lai, 2013). Virksomheter i denne bransjen står ovenfor en rekke krav og regelverk, og et eksempel på dette er arbeidet som gjøres av Finanstilsynet. De har som oppgave å se til at alle foretakene som er under deres tilsyn ivaretar forbrukernes interesser og rettigheter. Finanstilsynet er et selvstendig myndighetsorgan som arbeider på bakgrunn av lover og vedtak fra Stortinget, Regjeringen og Finansdepartementet. Finanstilsynet har en rekke tilsynsområder som skal være med på å kontrollere hvordan foretak driver virksomheter i finansmarkedet (Finanstilsynet, 2016). Et annet aspekt ved denne bransjen som kan være med på å eksemplifisere de eksterne krav man må forholde seg til, er organet som kalles FinAut. Denne forkortelsen står for Finansnæringens autorisasjonsordninger, og er en organisasjon som har som oppgave å sikre kvalitet i salg og rådgivning i finans. Ved å stille krav til autorisasjon hos medlemsbedriftene

sikrer de kompetanse og etikk i kundebehandlingen. Denne organisasjonen ble etablert i 2014, og har siden da hatt en misjon og en visjon om å være bransjens kompetansesenter (FinAut, u.å). Et eksempel på arbeidet de gjør er at alle rådgivere må gjennomgå et opplæringsløp for å bestå en kunnskapsprøve og en praktisk prøve, både for å få lov til å gjøre jobben sin og for å sikre riktig kompetanse i alle ledd. Dette er en type generell kompetanse, som gjelder for alle i bransjen uavhengig av organisasjon. Denne kompetansen skiller seg fra det som kalles organisasjonsspesifikk kompetanse, som er kunnskaper og ferdigheter som er knyttet til bedriften (Nordhaug, 2002). Oppsummert kan det sies at selv om bedriften studien har blitt gjennomført i har egne kompetansekrav og en egen måte å gjøre ting på internt, er dette en bransje der det er viktig å anerkjenne de eksterne regelverkene man også må forholde seg til. Finanstilsynet og FinAut er dermed med på å påvirke hva man må kunne, vite og gjøre som ansatt og organisasjon. I forlengelsen av disse kontinuerlige kravene, både interne og eksterne, er det i skrivende stund store endringer i organisasjonen studien gjennomføres i. I løpet av det siste året har det vært endringer i form av et skifte til Windows 10, innføring av Teams, Sharepoint og andre funksjoner i Office 365. Dette har vært med på endringer i arbeidsflate, kommunikasjon og arbeidsmåte. Organisasjonen går også gjennom en strategifornyelse som alle finner sted mens studien gjennomføres.

1.5 Oppgavens gang

Denne oppgaven består av syv kapitler. I kapittel 2 vil jeg gjøre rede for det teoretiske grunnlaget for studien. Teoridelen består av to hoveddeler, som henholdsvis tar for seg de to større temaene motivasjon og læring. Læring presenteres først for å avgrense og redegjøre for hva læring er i studiens kontekst, og presenterer også kompetansebegrepet. Deretter følger motivasjonsdelen, som hovedsakelig består av Deci & Ryans teori om selvbestemmelse. Dette er også den delen som veier tyngst teoretisk, siden det er studiens hovedteori. Kapittel 3 er et deskriptivt kapittel som inneholder en redegjørelse over det vitenskapsteoretiske ståstedet, samt en gjennomgang og refleksjoner over metodiske valg og etiske overveielser. I kapittel 4 presenteres og analyseres funnene i datamaterialet, der besvarelsen hovedsakelig sirkulerer rundt forskningsspørsmålene. På bakgrunn av presentasjonen av empiri i kapittel 4, vil kapittel 5 besvare problemstillingen med underliggende forskningsspørsmål. Kapittel 6 er avslutningen og inneholder en oppsummering av hovedfunn, samt studiens begrensninger og forslag til videre forskning.

2 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for oppgaven. Sentralt i besvarelsen står det jeg velger å kalle et «begrepstriangel», som består av læring, motivasjon og kompetanse. Det som er studiens hovedfokus er å få innsikt i de ansatte motivasjon, og derfor er denne delen vektet noe tyngre enn de to andre begrepene. Læring og kompetanse vil her presenteres i forkant av motivasjon for å skape et narrativ, der førstnevnte tema legger grunnlag for det neste. Denne fremgangsmåten er valgt for å ramme inn og avgrense en større motivasjonsteori til en begrenset lokal arbeidskontekst, som situasjonsbestemt og dannet av et praktisk fellesskap. På bakgrunn av dette er teorikapitlet todelt, der 2.1 tar for seg læring i arbeidslivet for å ramme inn konteksten for motivasjon og kompetanse. Denne delen bruker Lai (2013) sitt arbeid som en bro fra det psykologiske til det organisatoriske feltet, samt Lave og Wenger (1991) for å gjøre rede for læring i et situert perspektiv. Deretter tar 2.2 for seg motivasjon i arbeidslivet, belyst gjennom Deci og Ryan (1985) og andre bidragsytere.

2.1 Læring i arbeidslivet: En avgrensning

Læring har et bredt spenn og er relevant innen alt fra utdanning, sport, helse og ikke minst i organisasjoner. Denne typen læring er ofte referert til som arbeidslivslæring, og i denne delen presenteres læring innenfor denne konteksten. Læring i arbeidslivet skiller seg fra læring på andre arenaer, og dermed vil læringsbegrepet avgrenses og belyses gjennom en utvalgt læringsteori. I denne besvarelsen er situert læring gjennom Lave og Wenger (1991). Denne delen vil også diskutere sammenhengen mellom individuell og organisatorisk læring, og si litt om grunnen til å investere i den enkelte ansatt.

2.1.1 Hva kjennetegner arbeidsplasslæring?

De siste tiårene har temaet læring i organisasjoner utviklet seg til å bli et av de mest sentrale temaene i organisasjonslitteraturen. Voksne mennesker bruker i dag store deler av dagene sine på arbeidsplassen, som med tiden har blitt en viktig arena for læring og utvikling av ansatte (Jacobsen & Thorsvik, 2019). Læringsbegrepet i seg selv kan oppleves som noe tvetydig, da det brukes på ulike måter i forskjellige felt og tradisjoner. På grunn av dette finnes det ikke én universell akseptert definisjon, men flere anvendte varianter. For eksempel handler læringsbegrepet ifølge Lai (2013) om prosessen der man tilegner seg kompetanse,

mens en annen definisjon beskriver læring som en langsiktig og permanent forandring i de mentale representasjonene og assosiasjonene som et resultat av erfaring (Ormrod, 2016). En definisjon av Cairns og Malloch (2011) beskriver læring som utfallet av et samspill mellom individets sinn og et sosialt konstruert praksisfellesskap. I vid betydning er læring det som skjer når erfaring forårsaker en relativt permanent forandring i et individs kunnskap eller atferd (Woolfolk, Pettersson, Ragnheiður, Nygård, & Solberg, 2004). Læringsbegrepet i seg selv fremkaller et bredt spekter av teorier og ideer som ofte fører til motstridende posisjoner blant teoretikerne. Til tross for ulike tilnærminger til læringsbegrepet, er det på tvers av de ulike feltene en enighet om at læring er knyttet til endring i atferd.

I en organisatorisk kontekst skjer mye av de ansattes systematiske læring gjennom det Kuvaas og Dysvik (2016) beskriver som trenings og utviklingstiltak. Dette er formelle læringsprosesser der formålet er å forbedre individuelle, gruppemessige og organisatoriske prestasjoner i arbeidssammenheng. Eksempler på denne typen opplæring kan være sertifiseringer, kurs og andre tiltak i regi av arbeidsplassen. Dette er tiltak som settes i gang med en intensjon om at medarbeidere skal lære eller tilegne seg relativt permanente kunnskaper og ferdigheter. I tillegg til å gjøre rede for den formelle delen av læring, trekker forfatterne frem det de kaller uformelle læringsprosesser. Siden all lærdom ikke nødvendigvis trenger systematikk i seg for å finne sted, er det også viktig å anerkjenne den læringen som finner sted utenfor det som kan kategoriseres som tiltak. Uformelle læringsprosesser skjer både gjennom bevisste og ubevisste former for læring. Denne læringen skjer blant annet ved å være tilstede på arbeidsplassen, ved å utføre arbeidsoppgaver og gjennom diskusjoner og interaksjoner med andre (Kuvaas & Dysvik, 2012). Nyere litteratur om læring i organisasjoner er opptatt av hvordan ansatte som jobber med samme typer oppgaver danner det som kalles praksisfellesskap. Hovedmomentene i denne litteraturen er at felles praksis gjør at ansatte er gjensidig avhengige av hverandre, og kan være med på å fremme læring i organisasjoner (Jacobsen & Thorsvik, 2019). Etter å ha redegjort for læring i organisasjoner på generelt grunnlag, vil den neste delen fokusere på det som hovedsakelig befinner seg innenfor det Kuvaas og Dysvik (2016) refererte til som uformelle læringsprosesser, nemlig læring som situert og konstruert gjennom sosiale situasjoner. Der Lai (2013) ikke i like stor grad tar for seg det sosiale aspektet ved læring, beskriver det situerte perspektivet godt hvordan konteksten man er en del av spiller inn på læring og utvikling og dermed et godt teoretisk supplement.

2.1.2 Situert læring

I 1991 publiserte Lave og Wenger teorien om situert læring, der de argumenterte for hvordan læring må sees i sammenheng med konteksten den anvendes i. I arbeidssammenheng vises situert læring vanligvis på arbeidsplassen der ansatte samhandler med hverandre og deltar i felles aktivitet, for eksempel håndtere og forstå forandringer på arbeidsplassen. Situert læring er tanken om at ferdigheter og kunnskap er knyttet til læringssituasjonen, og handler om hvordan de sosiale omgivelsene er med på å forme og utvikle individer (Woolfolk et al., 2004). Gjennom Lave og Wengers forskning på 90-tallet nærmet de seg læring på en måte som noe som kunne forekomme uten noen form for formell opplæring. Inspirasjonen til denne typen læring kom fra afrikanske stammer som Lave observerte, der kvinnene lærte seg å veve ved å observere og lære av hverandre. Læring og konstruering av kunnskap skjedde i et sosialt fellesskap, i en kontekst der mennesker bisto hverandre og videreutviklet den kunnskapen de delte. Som et begrep på denne sentrale konteksten, etablerte Wenger termen praksisfellesskap. Dette er et begrep på små fellesskap som sammen lærer og utvikler et grunnlag for kompetanseutvikling (Rundberg, 2009).

Praksisfellesskap er definert som en organisert gruppe profesjonelle mennesker som deler de samme interessene i å løse et problem, forbedre ferdighetene og lære av hverandres erfaringer. Noen eksempler på hvordan slike praksisfellesskap fungerer i arbeidslivet, kan være problemløsning, søke informasjon hos andre eller utveksle erfaringer (Wenger, 2011). Ifølge Dysthe (2001) hevder Lave og Wenger at tidligere læringsforskning har ignorert at læring er et grunnleggende sosialt fenomen, og argumenterer for hvordan læring hovedsakelig skjer gjennom å delta i praksisfellesskap. På denne måten blir det viktigste i læring at man handler og er aktiv. Det er ikke nødvendigvis slik at det man gjør, er noe som trenger å snakkes om. Lave og Wenger ser på språket som en måte å delta og handle på i sosiale situasjoner. Gjennom deltakelse i fellesskaper lærer deltakerne innhold og ferdigheter tilknyttet den gitte praksis og det daglige virke (Lave & Wenger, 1991). Til tross for dette utgangspunktet, er ikke den sosiale læringsteorien en teori som fornekte kognitiv kunnskap og kapasitet og formell kompetanse. Det som er hovedpoenget i denne teorien er en slags oppfordring til alle dyktige kunnskapsrike mennesker. De bør dele sin egen kunnskap med andre slik at ny kunnskap kan konstrueres og skapes i et sosialt fellesskap (Rundberg, 2009).

2.1.3 Sammenheng mellom individ og organisasjon

Et spørsmål man kan stille seg er hvorfor det er viktig å være på mikronivå, og kun studere de ansatte. Som regel er hele organisasjonen i søkelyset, og da spesielt når det er snakk om større endringer og utviklinger i markedet. Ifølge Jacobsen og Thorsvik (2019) er det én fellesnevner for alle de ulike teoriene om læring, til tross for de definisjonsmessige ulikhetene. Det er at enhver læringsprosess starter med at et individ hører, ser eller opplever noe som man begynner å lure på hva betyr eller er. I lys av den organisatoriske konteksten, vil jeg i tillegg til konseptet om situert læring støtte meg på Lai (2013) sin definisjon av læring som består av kompetansebegrepet, samt individuelle og organisatoriske komponenter. Denne sammenhengen beskrives som en iterativ prosess, der læring defineres som tilegnelse av ny eller endret kompetanse – i form av kunnskaper, ferdigheter eller holdninger som gir relativt varige endringer i en persons atferdspotensial (Lai, 2013, s. 119). Definisjonen viser hvordan både organisatoriske rammebetingelser og individuelle betingelser spiller inn på den endelige atferden. Til tross for at individuell læring er essensielt, bør man dermed koble den individuelle læring sammen med organisasjonen man er en del av. Ved at individet lærer, lærer også organisasjonen, og i mange tilfeller er det et overordnet mål for en virksomhet, å kunne utvikle seg. Dette starter med den individuelle læringen (Jacobsen & Thorsvik, 2019). Denne tankegangen finner støtte hos Lai, som skriver at individuell læring er viktig siden det er en forutsetning for enhver form for læring, spredning og utvikling av kompetanse i organisasjoner (Lai, 2013). Det individorienterte er med andre ord viktig for å skape ringvirkninger på de øvrige organisatoriske nivåene. Det er en sammenheng mellom læring på individnivå og læring på organisasjonsnivå, ved at det enkeltmennesker lærer, spres til andre i organisasjonen, slik at det oppstår kollektiv læring.

Viktigheten av både individ og organisasjon i læringsprosesser blir også beskrevet av Jacobsen & Thorsvik (2019). Forfatterne skildrer hvilke betingelser som ligger til grunn for at organisatorisk læring skal skje, og fokuserer som Lai (2013) på individuelle og organisatoriske faktorer som en sirkulær prosess. Som med mange andre modeller har også denne fått kritikk for å være mangelfull. Modellen om individuell læring har blitt kritisert for å ikke inkludere hvordan organisasjonens kontekst som den enkelte virker innenfor kan påvirke læring (Yukl, 2013). Betydningen av situasjon og kontekst viser seg også her å være viktig, som fremhever aktualiteten og relevansen for å anvende situert læringsteori som supplement.

Arbeidslivslæring har gått gjennom en drastisk utvikling de siste tiårene, og har gått fra å ha et fokus på individuell formell læring, til å bli noe som inneholder på formell og uformell læring, og mange forskjellige typer læringsmetoder (Hager, 2011). Læring og kompetanse er som vist to begreper som er koblet tett sammen. Derfor vil neste del kort ta for seg kompetansebegrepet, og utvikling av dette i en arbeidslivskontekst. Dette er det siste konseptet i begrepstriangelet som utgjør det studiens teoretiske grunnlag.

2.1.4 Kompetanseutvikling

Som redegjort for i forrige del er det en tett kobling mellom læring og kompetanse, og begrepene blir ofte brukt om hverandre. Hittil har kun arbeidslivslæring blitt direkte adressert. Arbeidslivet forholder seg ofte til prosessen kompetanseutvikling, og dermed er det hensiktsmessig å inkludere en redegjørelse rundt begrepet kompetanse og utviklingen av det. Alle organisasjoner og medarbeidere har et behov for kompetanse i én eller annen form, og kompetanse kan defineres som relevante kunnskaper, ferdigheter, evner eller holdninger for å utføre oppgaver og nå mål (Lai, 2013). Kompetanse er ifølge Willbergh et al. (2012) en relativt nyetablert term, og vil av den grunn ha ulike betydninger i ulike fag. Kompetanse kan likevel karakteriseres som evnen til en bestemt atferd eller visse ferdigheter og hvordan anvende det. I denne besvarelsen står selvbestemmelsesteorien sentralt, og de har også formulert en definisjon på kompetanse, som omhandler at man mestrer ens omgivelser og føler seg dyktig og effektiv i hverdagen (Manger & Wormnes, 2015).

Det å bedrive kompetanseutvikling handler om å organisere en bevisst innsats som skal være med på å skape læring og utvikling hos andre, og kan ofte skilles i to ulike typer. Den ene typen kompetanseutvikling knytter seg til humankapitalperspektivet, og handler om hvordan man skaffer arbeidskraft som kan gi belønning i arbeidsmarkedet. Den andre typen er den som står mest sentralt i denne studien, og er kompetanseutvikling i et organisasjonslæringsperspektiv. Dette handler om hvordan arbeidsplassens kollektive mål er å opprettholde og utvikle kompetanse som sørger for at man kan fylle arbeidsplassens oppgave som kunnskapsorganisasjon (Willbergh et al., 2012).

Ifølge Lai (2013) er kompetanse også noe som handler om potensial, som vil si å være i stand til å mestre oppgaver, møte krav og oppnå mål. Koblingen mellom kompetansefeltet og motivasjonsfeltet kan illustreres ved å trekke frem et sitat av Lai, som beskriver hva en

personers potensiale er: ”Potensialet til en person avhenger ikke bare av objektive kvalifikasjoner, men av personens ønske og vilje til å lære, utvikle seg og gi seg i kast med utfordrende oppgaver” (Lai, 2013 s. 11). I dette sitatet er den siste setningen særs relevant for den neste delen, som videre skal ta for seg motivasjon i arbeidslivet.

2.2 Motivasjon i arbeidslivet

På lik linje med læring, er motivasjon et vidt begrep som defineres på ulike måter på tvers av ulike felt og tradisjoner. Det er derfor hensiktsmessig å adressere motivasjonsbegrepet, og få frem hva det er og hvordan det skal brukes videre. Motivasjon er originalt et begrep fra psykologien, og defineres av Lillemyr (2007) som en tilstand eller disposisjon i individet som mobiliserer energi og gir retning for en handling eller aktivitet. Enkelt og greit er motivasjon det som driver oss og får oss til å yte litt ekstra. Et beslektet begrep av motivasjon er *motiv*, som er et begrep med en komplementær funksjon. Et motiv er den konkrete bakenforliggende årsaken til å handle, mens motivasjon er den kraften som gjør at individet drives til å gjennomføre det nevnte handling. Med andre ord er motivasjon en prosess, mens motivet er den konkrete bakenforliggende årsak. Det har ofte blitt sagt at motivasjonsstudier fokuserer på spørsmålet «hvorfors» når det kommer til atferd, og forteller oss noe om hvorfor mennesker gjør som de gjør (Deci & Ryan, 1985). Det eksisterer et flertall ulike motivasjonsteorier, men det som ofte er en fellesnevner er at kategoriene indre og ytre motivasjon kan bli identifisert på ett eller annet nivå (Jacobsen og Thorsvik, 2019). Det samme gjelder Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori (heretter referert til som SBT), som er åpen for flere kilder til motivasjon, men opererer med et litt bredere begrepsrepertoar enn det klassiske skillet.

SBT ble utviklet av Deci and Ryan (1985) som en del av et skifte i et felt som ble dominert av behavioristisk metapsykologi. Denne teorien startet med et smal fokus på indre motivasjon, som defineres som det å gjøre noe ut av ren interesse og glede (Gagné & Deci, 2014). Gjennom 40 år har teorien vokst, og ved hjelp av et bredt spekter av forskere utviklet seg til å bli et svært kjent teoretisk rammeverk om motivasjon, personlighet, utvikling og velvære. SBT har også i flere tiår adressert koblinger mellom motivasjon og ulike aspekter ved prestasjon og velvære i organisasjoner (Deci, Olafsen, & Ryan, 2017). Teorien beskriver motivasjon som et varierende kontinuum eller spekter, der ytre motivasjon kan bli internalisert til indre motivasjon hvis man er i det riktige miljøet for dette (Manger & Wormnes, 2015). Motivasjonsteorien bygger hovedsakelig på at mennesket er født med en

motivasjon som blir hemmet eller fremmet gjennom omgivelsene, og retter spesielt fokuset mot forhold som undergraver eller forsterker utviklingen av den indre motivasjonen. Til tross for at SBT anerkjenner og befatter seg med ytre motivasjon, blir det fortsatt lagt størst vekt på de positive implikasjonene ved å ha muligheten til å handle ut fra sine indre, egne interesser (Ryan & Deci, 2000). Teorien tar også for seg tre grunnleggende behov som sammen danner det selvbestemmende mennesket; behovet for kompetanse, autonomi og tilhørighet. Når behovene våre ivaretas, videreutvikler vi den indre motivasjonen til andre arenaer, som for eksempel arbeidsplassen (Manger & Wormnes, 2015). I SBT står begrepet selvbestemmelse sentralt, og er ifølge forfatterne en kvalitet i menneskets funksjon som involverer opplevelsen av å velge fritt og ta valg uten å forholde seg til forsterkninger, drifter eller andre typer ytre press, og er med andre ord et slags selvstendighet (Manger & Wormnes, 2015).

De tre underteoriene jeg har valgt ut som relevante for denne studien, belyser hver for seg et sentralt motivasjonsfenomen. For denne studien er det indre motivasjon, ytre motivasjon og de tre grunnleggende behovene. Videre vil oppgaven redegjøre nærmere for de tre teoriene, med kognitiv evalueringsteori og indre motivasjon som utgangspunkt. I redegjørelsen viser de ulike teoriene seg som noe ubalansert i lengde, og dette skyldes forskjellig grad av kompleksitet. Derfor har for eksempel ytre motivasjon blitt viet mer plass enn indre motivasjon, siden den inneholder flere komplekse aspekter som krever forklaring.

2.2.1 Indre motivasjon

De fleste tilnærminger til å måle motivasjon antar at motivasjon er noe mennesker har «mer» eller «mindre» av, og beskriver motivasjon som noe endimensjonalt i den forstand at det fremstilles som noe som noe man er i besittelse av eller mangler. I stedet har SBT en tilnærming som ser på kvalitet og type, og karakteriserer motivasjon etter hvilke drivere eller krefter som ligger bak en persons oppførsel (Rigby, Ryan, Zigarmi, Roberts, & Shuck, 2018). Indre motivasjon illustrerer den aktive karakteren av menneskets natur, og underteorien kognitiv evalueringsteori (KET) ble spesielt utviklet for å redegjøre for variasjoner i indre motivasjon, og for å karakterisere hvilke faktorer som opprettholder eller undergraver den. Fokuset i denne teorien ligger spesielt på hvilke ytre faktorer som kan påvirke den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 1985). KET var et tidlig eksperimentelt arbeid som viste at belønninger av økonomisk form spesielt, kan være med på å redusere indre motivasjon (Ryan & Deci, 2019). Deci og Ryan foreslo at mennesker av natur hadde en iboende motivasjon

som manifesterer seg som engasjement, nysgjerrighet og ønske om å oppdage nye perspektiver (Vansteenkiste, Niemiec Christopher, et al., 2010). Indre motivasjon er en type motivasjon som har disse kvalitetene, og blir ofte sammenlignet med lek blant barn. Denne sammenligningen blir gjort fordi lek er en aktivitet man gjennomfører av ren glede og interesse, uten forventninger å få belønning i etterkant.

Ifølge Ryan og Deci (2019) ble indre motivasjon som begrep utarbeidet av Harlow så tidlig som på 1950-tallet. Han studerte det som da ble kalt utforskende tendenser, og hvordan ytre forsterkninger kunne forstyrre denne tendensen. Siden denne innledende forskningen har flere spennende studier og undersøkelser undersøkt mennesker og deres deltagelse i aktiviteter som er givende i seg selv. I en nyere studie av indre motivasjon og SBT, ble det funnet støtte for hvordan indre motivert atferd aktiverte belønningssystemene i hjernen. Denne studien argumenterer for hvordan nevrovitenskapen kan gi et nytt synspunkt på kjente fenomener, som for eksempel den undergravende effekten av ytre belønninger (Sheldon, Prentice, Reeve, & Lee, 2019). Tidligere forskning på feltet har også undersøkt indre motivasjon. Over 100 empiriske artikler er publisert om effekten av belønning på indre motivasjon, og flere metaanalyser har gitt sin støtte til at belønning har undergravende effekt (Vansteenkiste, Niemiec, & Soenens, 2010). En annen metaanalyse som ble gjennomført av Patall. Hans arbeid fant støtte på tvers av 42 studier gjennomført i tidsrommet 1974 til 2004, der viktigheten av valgfrihet støttet indre motivasjon og en rekke andre positive faktorer (Patall, Cooper, & Robinson, 2008). Indre motivasjon beskrives også som en spesifikk type autonom motivasjon, og har i konteksten arbeidsliv vist seg å være en type motivasjon som har positive implikasjoner på ansattes prestasjon og velvære (Deci et al., 2017). Faktorer som KET fremhever som spesielt gunstige for å støtte utviklingen av denne typen motivasjon er blant annet positive og informative tilbakemeldinger. I en arbeidslivskontekst kan dette være hvis en får gode tilbakemeldinger av en leder på arbeidet man gjør.

Til tross for en rekke studier og forskning på temaet, har antydningen om at alle eksterne faktorer som konkrete belønninger, tidsfrister og overvåkning som en undergravende tendens, blitt noe nyansert med årene (Ryan & Deci, 2019). Det dominerende synet har vært at belønninger kan bli oppfattet som kontrollerende, som igjen kan være med på å frustrere autonomibehovet og redusere den indre motivasjonen. Som en nyansering til denne klassiske varianten kan andre belønninger oppfattes som informasjonsmessige, som vil si at de gir individet en slags valgfrihet som kan styrke følelsen av autonomi (Gagne & Deci, 2005).

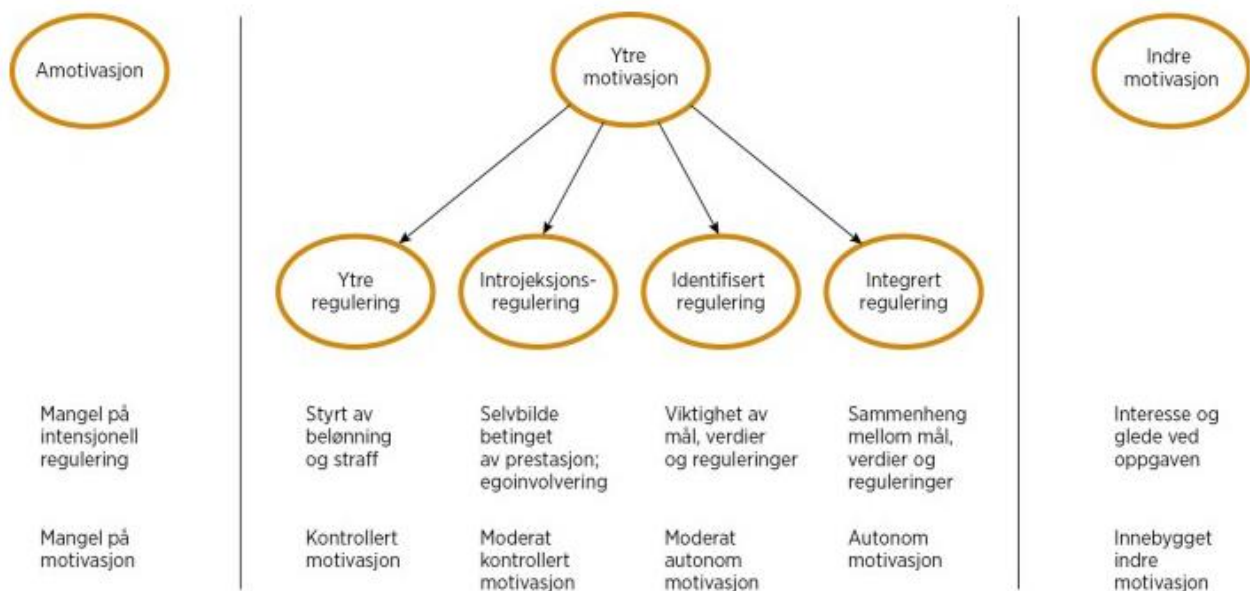
Autonomi har hittil blitt sporadisk nevnt, men vil senere bli utdypet ytterligere, siden det er et sentralt begrep i SBT. Kort sagt defineres autonomi som opplevelsen av å handle med en følelse av valg, vilje og selvbestemmelse (Stone, Deci, & Ryan, 2009). På bakgrunn av den overstående diskusjonen, vil den videre delen ta for seg ytre motivasjon, som er den typen motivasjon KET ikke kan forklare og som dermed ikke kan kategoriseres som indre motivert.

2.2.2 Ytre motivasjon: Autonom og kontrollert

I etterkant av kognitiv evalueringsteori (KET) ble det videreutviklet en underteori i SBT som skulle omhandle ytre motivasjon og dens ulike karakteristikk. Denne underteorien kalles organismisk intergrasjonsteori (OIT), og har som hovedfokus å ta for seg ulike typer ytre motivasjon. Ytre motivasjon defineres som en instrumentell motivasjon, der handlinger og atferd er et middel for å nå et mål (Manger & Wormnes, 2015). De ulike typene ytre motivasjon er en del av et motivasjonskontinuum, hvor man på den ene ytterkanten er indre motivert, mens man på den andre ytterkanten ikke kjenner på noen motivasjonsfølelse. Gjennom en internaliseringsprosess kan ytre motivasjon bli internalisert til indre motivasjon hvis man er i det riktige miljøet for dette. Et klassisk eksempel på denne typen internalisering, er når man starter å gjøre en jobb eller en oppgave for å få belønning i andre enden. Det kan være anerkjennelse, en bonus eller andre goder, men i løpet av arbeidsprosessen oppdager man en genuin interesse for temaet eller oppgaven man står ovenfor, og man skifter dermed motivasjonstype fra ytre/kontrollert til autonom og kanskje også helt til indre motivasjon. Samtidig kan indre motivasjon flytte seg på spekteret, og gå over til å bli ytre motivasjon, og dette kan for eksempel skje ved at man belønner indre motiverte oppgaver med ytre eller eksterne belønninger (Howard, Gagné, Morin, & Van den Broeck, 2016).

SBT differensierer mellom ytre og indre motivasjon, men går et steg videre ved å differensiere mellom ulike typer ytre motivasjon. Dette er et skille som blir kalt autonom og kontrollert motivasjon. Kontrollert motivasjon beskrives som noe som er knyttet til aktiviteter og valg som resultat av press, mens autonom motivasjon er knyttet til handlinger som er resultat av egen vilje og egne valg (Gagne & Deci, 2005). Indre motivasjon blir som nevnt tidligere sett på som en type autonom motivasjon, men er ikke helt det samme. Sagt på en annen måte er autonome handlinger ofte indre motiverte, men kan også være manifestert i ytre motivasjon, slik som her. For å skape en større forståelse over hvordan OIT beskriver

sammenhengen mellom de ulike typer motivasjon og hvordan en slik internaliseringsprosess kan skje, har Gagné og Deci (2005) illustrert et motivasjonskontinuum der de forklarer de ulike typene motivasjon, og hvordan det skiller seg fra amotivasjon og indre motivasjon. Her har jeg brukt Olafsen (2018) sin oversatte versjon.



Figur 1: Motivasjonskontinuumet i selvbestemmelsesteorien (Olafsen, 2018)

I motsetning til å være et spørsmål om «enten eller», er det flere steg mellom de to ytterpunktene og man kan bevege seg frem og tilbake på spekteret gjennom internalisering. Hensikten med figuren er å illustrere de ulike typer motivasjon og kvalitetene de innehar, og består dermed av et større begrepsrepertoar enn det klassiske skillet mellom indre og ytre. Spekteret som vises beveger seg fra ingen motivasjon, til innebygget indre motivasjon. Videre følger en redegjørelse av de ulike komponentene i motivasjonskontinuumet.

Amotivasjon er når man ikke føler seg motivert. Dette er uavhengig av type og man har kort sagt et fravær av motivasjonsfølelse. På motsatt side av spekteret finnes indre motivasjon i sin pureste form, som redegjort for i forrige del. Videre er det den midterste delen som er fokusområdet. Ytre motivasjon består i denne underteorien av fire typer og er som man ser den mest omfattende delen. Her kategoriseres typene som enten kontrollert motivasjon eller autonom motivasjon.

På den kontrollerte siden av ytre motivasjon finner vi kategoriene 1) Ytre regulering og 2) Introjeksjonsregulering. *Ytre regulering* er den mest kontrollerte typen motivasjon, som innebærer at man styres av belønning og straff og responderer på ytre påvirkning. Dette er det som er nærmest den klassiske kategorien ytre motivasjon, og et eksempel på dette kan være når en ansatt jobber hardt med en oppgave for å få en bonus eller andre monetære belønninger i andre enden. Ytre regulering er ofte forstått som en mektig type motivasjon, men også den som er vanskeligst å opprettholde fordi den er avhengig av ytre faktorer (Ryan & Deci, 2019). *Introjeksjonsregulering* er en moderat kontrollert motivasjon, men befinner seg fortsatt på den kontrollerte siden av ytre motivasjon. Denne typen motivasjon handler om at man ønsker å oppnå stolthet og unngå skam. Atferden til den ansatte blir her drevet av indre press og reguleringer, og kan beskrives som en slags egoinvolvering der selvbilde og prestasjon er i fokus (Gagne & Deci, 2005).

Ifølge SBT er det innenfor ytre motivasjon en mer autonom type, der man kan se flere spor av det som karakteriserer i retning indre motivasjon. Dette er spesielt viktig på arbeidsplassen, men krever de riktige forutsetningene (Deci et al., 2017). Denne typen motivasjon er i stor grad internalisert, men selv om en oppgave ikke gjøres av det indre og iboende, ser personen verdien av gjennomføring og kan dermed føle engasjement. De to typene motivasjon på denne siden er 3) identifisert regulering og 4) integrert regulering. *Identifisert regulering* er den neste steget på spekteret, og er en moderat autonom type ytre motivasjon. Denne motivasjonen finner sted når man har en følelse av vilje og frihet, fordi atferden samsvarer med ens egne mål og ens egen identitet. *Integrert regulering* er på autonomispekteret det som grenser til indre motivasjon, og karakteriseres på en litt annen måte enn identifisert regulering. De to er veldig like, men ved identifisering aksepterer individet bevisst aktiviteten og verdien av aktivitet, og når den er integrert passer identifiseringen med individenes andre verdier og andre identifiseringer, som tillater full støtte. Denne typen motivasjon er mer bærekraftig enn den kontrollerte typen, fordi mennesket trenger ikke ekstern støtte, siden de bli styrt av en følelse av verdier og formål for å handle (Ryan & Deci, 2019).

I en studie gjort av blant annet Gillett, ble autonom og kontrollert motivasjon utgangspunkt for identifisering av motivasjonsprofiler som ble koblet til affektive og organisatoriske faktorer. Gjennom to studier var hensikten å identifisere hvordan ulike typer motivasjon hos mennesker kan påvirke velvære og misnøye, og eventuelt hvilke motivasjonstyper som var

utslagsgivende. Som mye annen forskning, viste også funnene i denne studien at de arbeiderne som var karakterisert med den mest autonome motivasjonsprofilen, også viste høyere nivå på positive affektive faktorer som kvalitet i arbeidslivet, tilfredsstillelse og lavere nivåer av utbrenthet og jobbangst (Gillet, Fouquereau, Vallerand, Abraham, & Colombat, 2018).

2.2.3 Grunnleggende behov og deres betydning

Gjennom utvikling av de to første underteoriene ble det gjentatte ganger funnet støtte for de tre psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet. Dette resulterte i en egen underteori ved navn «Basic Psychological Needs Theory» eller teori om grunnleggende behov (Heretter BPNT). Denne underteorien har med årene blitt en stor del av SBT. Idéen er at de tre psykologiske behovene medierer hvordan miljøfaktorer påvirker ansattes motivasjon og erfaringer (Deci et al., 2017). Alt mennesket gjør trenger ikke å støtte de tre behovene, men Deci & Ryan (1985) argumenterer for at det kan være uheldig for et menneske å leve i et miljø der behovene blir neglisjert. Dette kan nemlig føre med seg konsekvenser for videre motivasjon, læring og mestring, og det naturlige i mennesket; å utforske og være nysgjerrig (Manger & Wormnes, 2015). I SBT er mennesket aktive av natur, og på lik linje med planter, som trenger vann og solskinn for å vokse, trenger mennesker å få tilfredsstilt de grunnleggende behovene for å vokse psykologisk, fungere optimalt og oppleve velvære (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Et viktig moment i SBT er at behovene ikke opererer atskilt, men som én enhet. Det er først når samspillet mellom behovene fungerer optimalt at forholdene ligger til grunn for å utvikle indre motivasjon og mestring (Manger & Wormnes, 2015). Et arbeidsmiljø som tilrettelegger på en måte som gjør at de ansatte opplever støtte for behovene, kan spille inn på i hvilken grad ansatte internaliserer arbeidsregler, prosedyrer og standarder og deres kreative handlinger, produktivitet og vilje (Stone et al., 2009). Deci og Ryan (1985) har argumentert for at de tre behovene opptrer universelt og at det på tvers av kulturer forventes at tilfredsstillelsen av disse behovene øker vekst og velvære (Ryan & Deci, 2019). Under illustreres samspillet og det komplementære forholdet mellom behovene som en trekant, der alle trengs for å skape det som Stone et al., (2009) kaller bærekraftig autonom motivasjon

Generelt er det en rekke funn som støtter viktigheten av autonomi, kompetanse og tilhørighet for å utvikle produktivitet, kreativitet, lykke og velvære (Vansteenkiste, Niemiec, et al., 2010). Videre vil de tre behovene redegjøres for nærmere og hva som karakteriserer hvert av dem.

Behovet for autonomi

Autonomibehovet er kanskje det mest debatterte og studerte behovet i SBT, og refererer til opplevelsen av vilje og selvstendighet i aktivitetene man er en del av (Stone et al., 2009). Behovet står sentralt i teorien og har allerede kort blitt nevnt i forbindelse med indre motivasjon. Autonomi handler om hvordan individet handler etter egne ønsker og uten press fra andre eller relaterte former for ytre belønning. Sagt på en annen måte handler autonomibehovet om at man opplever seg selv om kilden til egne beslutninger og egen atferd, og sees på som en form for selvstendighet (Manger & Wormnes, 2015). Selv om autonomi har likhetstrekk med indre motivasjon, er det viktig å få frem at det ikke er helt det samme. Handlinger som ikke er drevet av indre motivasjon og ren glede ved gjennomførelse, kan fortsatt være autonome av natur fordi det er individet selv som har bestemt at oppgaven skal gjennomføres. Eksempler på dette er for eksempel husarbeid, hagearbeid og andre sysler som må bli gjort, men som ikke nødvendigvis er driftet av indre motivasjon. Ifølge Rigby et al. (2018) har mennesker et behov for å føle eierskap til arbeidet de gjør og føle at innsatsen man legger inn er meningsfull og viktig. Til tross for at arbeidslivet er fullt av oppgaver som ikke alltid tilbyr valg og selvstendighet, kan man ha autonomifølelse hvis en opplever hensikt og meningsskaping i det en gjør. Autonomi misforstås ofte for å være en slags rigid uavhengighet, men er heller en frihet innenfor rammer. Dette gjør at autonomibehovet kan oppfylles selv om oppgavene i seg selv ikke er morsomme, og man kan føle på autonomi selv om arbeidet er obligatorisk og foreskrevet av andre (Manger & Wormnes, 2015). I en arbeidslivskontekst kan autonomi i arbeidet for eksempel være ved at man selv får planlegge og utføre arbeidsoppgavene på sin egen måte ut fra gitte retningslinjer. Man får dermed en retning for arbeidet, men får samtidig utfolde kreativitet og selvstendighet.

Behov for tilhørighet

Der autonomibehovet uttrykker et behov for frihet, uttrykker tilhørighetsbehovet en slags avhengighet av andre som på noen måter kan oppleves som et slags motsetningsforhold. Til tross for dette er det to behovene komplementære (Manger & Wormnes, 2015). Tilhørighet handler om at mennesker ønsker å føle at de betyr noe for andre og «hører til». Med andre

ord ønsker vi alle å føle oss koblet til andre mennesker på meningsfulle måter, for eksempel ved å føle oss støttet, samtidig som andre trenger og verdsetter støtte tilbake (Rigby et al., 2018). Mennesker er av natur grunnleggende motivert for å være tilknyttet andre i et sosialt miljø og å utvikle kompetanse og autonomi i dette miljøet. Med andre ord er det et grunnleggende behov i mennesket om å tilhøre en gruppe, kultur eller felles enhet (Manger & Wormnes, 2015). Det er viktig for mennesker å ha tilfredsstillende og støttende sosiale relasjoner, og et eksempel på hvordan dette kan bli undertrykt er hvis man aktivt blir avvist eller ekskludert av kollegaer. Et annet klassisk eksempel på støtte av tilhørighetsbehovet er gjennom tilbakemeldinger fra signifikante andre. Det kan være sjef, kollegaer eller andre viktige personer på arbeidsplassen. Hvordan tilbakemeldingen er formulert, hvilken informasjonsverdi den har og hyppighet er faktorer som kan spille inn på om tilbakemeldingen oppfattes som kontrollerende eller ikke (Vansteenkiste & Ryan, 2013).

Behov for kompetanse

Det siste behovet SDT mener må være på plass for å skape det selvbestemmende mennesket og støtte den autonome motivasjonen, er behovet om kompetanse. Dette er et grunnleggende behov for å føle seg effektiv i hverdagen, mestre ens arbeidsoppgaver og følelsen av å lykkes. I en organisasjonskontekst er dette et behov som ofte blir gitt uttrykk for. Både ved at de ansatte ønsker å føle at de har det de trenger for å lykkes med sine arbeidsoppgaver, samt at man ønsker å utvide sine egne evner på en håndterbar måte. Dette støtter følelsen av vekst mot karrieremål. For å engasjere ansatte er det ikke nok å sikre de mestrer den ordinære arbeidsflyten, men de vil se fremover mot en vei som inkluderer nye utfordringer og ansvar og lar dem vokse i eget arbeid (Rigby et al., 2018). Ifølge Stone et al. (2009) er kompetanse troen på egen evne til å påvirke viktige utfall. Kompetanse er ikke en kapasitet eller ferdighet i den forstand, men uttrykker en følt sikkerhet og effektivitet i handling. Ved å støtte oppunder kompetansebehovet kan den ansatte føle seg trygg på å vise, uttrykke og utvikle egne ferdigheter og dyktighet. Det å bli sett på arbeidsplassen og anerkjent for det man kan er styrkende, og kan være med på å gjøre at man (Manger & Wormnes, 2015).

Et viktig moment når det kommer til behovene, er å få frem det komplementære forholdet mellom de tre. Tilhørighetsbehovet kan bli støttet ved at kollegaer og ledere gir konstruktive og positive tilbakemeldinger, og oppmuntrer til selvstendig og kreativt arbeid. Dette kan gi den ansatte en følelse av å være kompetent nok ved at man får tillitt fra signifikante andre. Dette kan igjen være med på å styrke autonomifølelsen, fordi man føler man får

handlingsrom til å være kreativ, bruke kompetansen og ikke minst bidra til fellesskapet. I dette eksempelet inngår alle de tre behovene, men selv om de tre er redegjort for separat, er det viktig presisere at samspillet mellom de tre behovene er viktig for å understøtte den autonome motivasjonen. Oppsummert er det en rekke funn som støtter at autonom motivasjon gir en rekke fordeler, likevel krever det ofte mer av ledere å tilrettelegge for en bærekraftig autonom motivasjon, enn den klassiske «carrot and stick» (Stone et al., 2009). Ved å oppfylle de tre behovene, kan man forvente positive resultater som er verdifulle for både organisasjonen og enkeltpersoner. Ifølge er sterk behovstilfredshet en faktor som kan være med på å påvirke tillit til selskapet, tro på egen mulighet til å bidra, følelse av sikkerhet og generell jobbtilfredshet (R. Ryan, Bernstein, & Brown, 2010 sitert i Rigby et al., 2018). Ved å styrke autonom motivasjon, kan man også lette utviklingen av kompetanse. Ifølge Manger og Wormnes (2015) gjør autonom selvregulering det lettere å utvikle kompetanse, fordi mennesker som frivillig har stor handlingsvilje også står i en styrket posisjon for å læres seg nye ting, utvikle nye strategier og ny kompetanse.

3 Metode

Dette kapittelet har som formål å beskrive forskningsprosessen og de ulike valgene som har blitt tatt underveis. En forskningsprosess starter gjerne med en idé eller et spørsmål og omfatter en rekke ledd, metodiske valg og faglige og etiske vurderinger (Befring, 2015). Det er flere sentrale deler i en forskningsprosess, og ved å beskrive de ulike delene har jeg et mål om å gi leseren en større forståelse av studiens fremgangsmåte og hvordan veien har blitt til. Ved å være så transparent som mulig kan forskningen bli styrket (Aguinis & Solarino, 2019). Innledningsvis vil oppgaven diskutere det vitenskapsteoretiske ståstedet i 3.1 og gå dypere i den metodiske tilnærmingen i 3.2. Disse delene vil være teoretisk forankret, mens del 3.3 er en refleksjonsdel som omhandler datainnsamlingsprosessen. Del 3.4 vil ta for seg etiske overveielser og personvern med hensyn til informantene og hvordan jeg som forsker har sikret dette. Del 3.5 vil være en analyse av metoden, mens 3.6 identifiserer begrensninger med studien.

3.1 Forforståelse og vitenskapsteoretisk ståsted

Vitenskapsteoretiske ståsted er perspektiver i samfunnsforskningen som kan være med på å danne en ramme for hva slags fenomener som betraktes. De sier også noe om hva man som forsker kan vite noe om, og hvilken kunnskap man kan utvikle om det respektive fenomenet (Tjora, 2018). Det er viktig å adressere og reflektere over dette, fordi det vitenskapsteoretiske ståstedet til forskeren påvirker hvilken informasjon man søker, og danner grunnlaget for hvilken forståelse man utvikler senere i forskningsprosessen (Thagaard, 2009). Det grunnleggende synet i denne oppgaven som best kan beskrive «de teoretiske brillene» jeg har forsket med, er en slags hybrid mellom fenomenologi og sosialkonstruktivisme. For å belyse oppgaven har jeg valgt kvalitativ metode og intervju som fremgangsmåte, og i den konteksten har begge ståstedene trekk som jeg ønsker å trekke frem som definerende for studien. I fenomenologien tar man utgangspunkt i den subjektive opplevelsen til de man studerer, og undersøker de dypere meningene rundt enkeltpersoners erfaringer. Med andre ord er det et slags førstepersonsperspektiv der man hovedsakelig forholder seg til den enkeltes bevissthet (Thagaard, 2009). Sosialkonstruktivismen ligger tett opp mot fenomenologien og tar også for seg erfaringer, men betrakter virkeligheten som samfunnsskapt i den forstand at den forstås på grunnlag av sosiale faktorer. Det sosialkonstruktivistiske synet forklarer godt hvordan ulike mennesker kan ha helt ulik

oppfatning av samme fenomen (Tjora, 2018). Et sosialkonstruktivistisk perspektiv fremhever også at relasjonen mellom forsker og de som blir studert er det som driver hvilken forskningskunnskap som utvikles. Her blir også menneskers virkelighetsforståelse betraktet som kontinuerlig formet av opplevelsene de har, situasjoner de befinner seg og hvem de kommuniserer med (Tjora, 2018). Som et fundament for denne oppgaven ønsket jeg å ta med meg litt fra fenomenologien og litt fra sosialkonstruktivismen. Gjennom interaksjoner i intervju ansikt-til-ansikt søkte jeg forståelse om enkeltpersoners erfaringer satt inn i en sosial kontekst, og på denne måten identifiserte jeg meg med begge ståstedene.

3.2 Begrunnelse av kvalitativ metodevalg

Innenfor samfunnsforskning er det to ulike metodologiske tilnærminger som har forskjellige fremgangsmåter når det kommer til å fremskaffe og analysere informasjon. De to perspektivene kalles kvalitativ og kvantitativ metode og har en rekke ulike trekk (Tjora, 2017). Kvantitativ metode har som oftest et formål om å forklare noe, og analyserer større enheter for å kunne generalisere resultatene. Det vil si at man kan si noe om hele populasjonen utvalget representerer (Bryman, 2016). Kvalitativ metode har vekt på forståelse i større grad enn forklaring, og et trekk ved den kvalitative metoden er at man er nær den man forsker på og har en interaksjon mellom forsker og den som blir forsket på. Det er også et stort fokus på informantenes egen opplevelse og meningsdanning. Ifølge Thagaard (2013) har kvalitativ metode en målsetning i å forstå sosiale fenomener, slik fenomenet forstås av personene som forskeren studerer. Kvalitativ forskning er preget av følsomhet overfor konteksten den gjennomføres i, og man er ofte tett på dem man forsker på. Den kvalitative fremgangsmåten søker ikke bare informasjon om hendelser og prosesser, men søker å finne mye detaljer og rike beskrivelser slik at en ikke tar for gitt hva de handler om. På denne måten kan man plassere det som skjer inn i en større kontekst (Skilbrei, 2019). På bakgrunn av oppgavens formål om å få innsikt i de ansattes egne erfaringer, tanker og følelser og forske på et mindre antall informanter, følte jeg meg trygg på å velge kvalitativ metode som mest hensiktsmessig i denne studien fremfor kvantitativ. Under kvalitativ metode er det flere forskjellige fremgangsmåter for å samle inn data. I denne oppgaven har intervjubasert studie blitt den valgte fremgangsmåten, fordi målet er å få beskrivelser av erfaringer, følelser, holdninger og meninger som kan belyse temaet (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2016).

3.2.1 Intervju som forskningsdesign

Intervju er en samlebetegnelse av ulike typer intervju. Intervju som metode kan være alt fra strukturert intervju til ren samtaleform. Det finnes flere forskjellige typer og en av dem er det som kalles semistrukturerte intervju, som er en populær del av forskningsdesignet innenfor kvalitativ metode (Kleven, Tveit, & Hjordemaal, 2011). Denne typen intervju har som formål å skape en situasjon for en relativt fri samtale som dreier seg om noen temaer forskeren har forhåndsbestemt. Meningen er å få informanten til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle forhåndsbestemte tema (Tjora, 2017). Det vil si at man har en klar formening om intervjuets innhold i forkant, men i motsetning til strukturerte intervju, har man her muligheten til å gå dypere inn i problematikken ved å følge opp emner som ikke i utgangspunktet var planlagt (Kleven et al., 2011). De intervjuformene som karakteriserte mitt intervju, var semistrukturert intervju og dybdeintervju. Jeg hadde et par kategorier jeg ønsket å forholde meg til, men der jeg samtidig var åpen for frie samtaler innenfor det respektive tema. Fenomenet jeg ønsket å undersøke var motivasjon for læring, og da spesielt med fokus på de ansattes opplevelse, holdninger og erfaringer. Ifølge Bryman (2016) er det kvalitative forskere sin oppgave å ha fokus på å beskrive og vektlegge konteksten, og få rike beskrivelser. Dette var noe jeg var ute etter, og siden det jeg ønsket å utforske krevde et nyansert blikk, ble intervju valgt som hensiktsmessig metode (Tjora, 2017).

3.3 Datainnsamling

3.3.1 Informanter: Utvalg og rekruttering

I en undersøkelse av kvalitativ karakter, må man i forkant avgjøre hvem man ønsker å rekruttere og hvordan en ønsker å rekruttere. Det er flere måter å gjøre dette på, men felles for kvalitativ metode er at det ikke stilles like strenge krav til generalisering og representativitet som i kvantitativ metode (Gripsrud, Olsson, & Silkoset, 2016).

Fremgangsmåten min i utvalgsprosessen var en blanding av hensiktsmessig og tilfeldig utvalg. Hensiktsmessig utvalg er når man reflekterer i forkant over hvilke typer personer man ønsker å ha med på grunnlag av problemstillingens art og det man ønsker å studere (Bryman, 2016). Jeg opptrådte hensiktsmessig ved at jeg lyste ut noen erfaringer og karaktertrekk og ga en bred beskrivelse av hvilke typer mennesker jeg ønsket å ha med. Utvalgsprosessen var også tilfeldig og preget av tilgjengelighet, som i Thagaard (2009) beskrives som at man velger ut informanter basert på den tilgjengeligheten de har for forskeren. Selv om jeg rekrutterte gjennom hensiktsmessig utvalg, var det tilfeldig hvem som til slutt meldte seg. Jeg

søkte likevel etter en viss type informanter, og måtte dermed stole på at de kjente seg igjen i de etterspurte karakteristikkenes. I utlysningen av informanter ønsket jeg ikke å være for snever, i fare for å gå glipp av gode informanter. Den den reelle rekrutteringen ble da noe annerledes enn forventet. Her tok jeg en vurdering på at det var bedre å ha nok informanter enn å være for selektiv. Ifølge Skilbrei (2019) er det en typisk utfordring at det kan være vanskelig å rekruttere akkurat de informantene man har sett for seg, og dette viste seg å være tilfellet her.

I kvalitative studier er det viktig at antall informanter ikke overskrider et antall som gjør det vanskelig å gjennomføre dype og gode analyser. I studentprosjekter der man har dårlig tid, er 5-10 informanter et anbefalt antall for at det skal være praktisk mulig å gjennomføre (Thagaard, 2009). Til denne studien søkte jeg mellom 6-8 informanter for å ha en margin. På denne måten kunne noen falle fra, uten at studien sto i fare for å ha for få informanter. Selv om dette ikke er en komparativ studie, reflekterte jeg over at det kunne være interessant å ha informanter med tilnærmet lik erfaring med læringstiltak. Dette kunne være med på å belyse likhetstrekk eller forskjeller i analysen. Jeg sto likevel igjen med et utvalg som kunne bidra med det jeg var interessert i, og som etter min erfaring ga rikelig mengder data.

Tabell 1:

Oversikt og informasjon om informantene.

Informanter:	Stillingsbeskrivelse:	År i organisasjonen:
Informant 1	Kunderådgiver	0 - 5 år
Informant 2	Prosjektleder	10 - 15 år
Informant 3	Forretningsutvikler	15 - 20 år
Informant 4	Forretningsutvikler	5 - 10 år
Informant 5	Faglig ansvarlig	30 + år
Informant 6	Kunderelasjon	0 – 5 år

Tabellen viser informasjon om informantene og et estimert tall på hvor lenge de har jobbet i organisasjonen. Av hensyn til informantens personvern har jeg gjort stillingsbeskrivelsene mer generelle enn det som er oppgitt. Jeg har også visualisert tallene på erfaring gjennom «bokser» og ikke eksakte tall. Den viktige informasjonen er fortsatt tilstede, men denne

anonymiseringen sikrer at informantene er så lite gjenkjennbare som mulig. Gjennomgående videre i oppgaven bruke betegnelsen «h*n», for å anonymisere informantenes kjønn.

3.3.2 Intervjusituasjonen

Utviklingen av intervjuguide viste seg å være noe utfordrende, siden begrepene jeg anvender kan forstås forskjellig alt ettersom hvilken kontekst man befinner seg i. Jeg testet derfor intervjuguiden på utenforstående som ikke hadde samme faglige bakgrunn som meg selv, for å få et inntrykk om spørsmålene var forståelige. Selve intervjusituasjonen foregikk i informantenes arbeidslokaler. Dette var både på grunn av at jeg ikke ønsket å oppta mer av informantenes tid enn nødvendig, i tillegg til at dette var en trygg atmosfære der de allerede var kjent fra før. For at intervjuet skulle bli så profesjonelt som mulig sørget jeg alltid for å være ute i god tid, slik at alt var klart da informantene ankom møterommet. Jeg hadde det samme oppsettet under hvert intervju, og den besto av en mobiltelefon med opptaksfunksjon. I tillegg hadde jeg en blokk for notering av stikkord, slik at min fulle og hele oppmerksomhet ble rettet mot informanten som snakket. For opptak av intervjuet brukte jeg UiO sin appløsning kalt «Diktafon» som sendte opptakene direkte til et kryptert nettskjema jeg hadde konstruert på forhånd. Før hvert intervju sendte jeg et testopptak til nettskjemaet, for å dobbeltsjekke at det ikke var noen tekniske problemer. For å være sikker på at jeg ikke skulle miste intervjuet og viktige refleksjoner, hadde jeg med en backupopptaker. Hvis intervjuet fungerte i nettskjemaet til UiO, slettet jeg dette opptaket umiddelbart.

Informantene ble tilsendt samtykkeskjema og informasjonsskriv i forbindelse med rekrutteringen, men jeg gikk også kort gjennom dette under intervjuene, etter at opptaket hadde startet. Deretter presenterte jeg meg selv og prosjektet. Ifølge Tjora (2017) bør intervjuet grovt bestå av tre faser, der man innleder med oppvarmingsspørsmål, hvorpå man fortsetter med refleksjonsspørsmål og avslutter med avrundingspørsmål.

Oppvarmingsspørsmålene mine besto av enkle spørsmål, som omhandlet stilling, arbeidsoppgaver, utdanningsbakgrunn og faktabaserte spørsmål. Jeg forsøkte å ikke stille subjektive spørsmål for tidlig, med hensikt om å varme opp informanten til å bli vant til å snakke. Etter hvert stilte jeg større og dypere spørsmål, og opplevde at samtlige informanter var villige til å prate lenge uten at jeg trengte å bryte inn. For å sikre at jeg forsto informanten, brukte jeg en rekke anledninger til å gjøre det som Skilbrei (2019) kaller «probing», som vil si å stille oppfølgingsspørsmål for å utforske videre på det informanten

snakker om på en selvsagt måte. Fem av intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt, mens ett ble gjort via videoløsning. Min egen læringskurve i rollen som intervjuer var bratt. Da jeg gjennomførte videointervjuet til slutt, hadde jeg god innsikt i min egen intervjuguide, som gjorde at jeg kunne bruke mesteparten av tiden på å høre på informanten. Jeg hadde likevel et par sjekkpunkter underveis, for å sikre at jeg fikk stilt de viktigste spørsmålene.

3.4 Etikk og personvern

Forskning av kvalitativ og pedagogisk art har ofte mennesker som forskningsobjekter. Dette gjør at man kommer tett på de man studerer og innhenter mye data som kan identifisere informantene. Derfor må man som forsker forholde seg til en rekke etiske spørsmål, og hele tiden jobbe for at informantenes personvern blir ivaretatt (Kleven et al., 2011). De siste årene har dette vært enda strengere enn før, som følge av den nye loven om personvern som kom i 2018. Den nye loven trådte i kraft i hele EU, og gjorde at det ble satt strenge krav til behandling av personopplysninger (Datatilsynet, 2018). Begrepet forskningsetikk viser til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulerer vitenskapelig virksomhet. Dette inneholder både interne og eksterne etiske normer, som både er knyttet til forskersamfunnet, samt forpliktelse til de som deltar i forskningen (NESH, 2016)

De nasjonale forskningsetiske komitéene (NESH) presenterer en rekke retningslinjer i en publikasjon om forskningsetikk. De som har stått mest sentralt i min forskningsprosess, og som jeg vil trekke frem er samtykke, informasjonsplikt og konfidensialitet. I forkant av datainnsamlingen meldte jeg prosjektet til personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata (NSD). Etter søknaden ble bekreftet startet jeg rekrutteringsprosessen, og forberedte meg til datainnsamlingen. NSD sine etiske retningslinjer har blitt nøye fulgt, og på bakgrunn av dette har jeg utarbeidet et informasjonsskriv og samtykkeskjema (Se vedlegg 1 og 2). Disse skjemaene ble sendt ut i god tid før intervjuet, for deretter å bli repetert på selve intervjudagen før informantene skrev under før opptaket ble startet. Da informantene hadde fått tilsendt informasjonsskrivet, stilte jeg meg disponibel for spørsmål og andre henvendelser i perioden fra rekruttering til intervjutidspunkt. Gjennom å belyse informasjonsskrivet i prosessen før og under intervjuet, samt fysisk signering av samtykkeskjema i forkant, har jeg søkt å ivareta informantenes rettigheter. NESH (2016) skriver videre om konfidensialitet som et løfte om at all informasjon som kan identifisere informanten, ikke skal formidles videre på

en måte som kan føre til identifisering. Dette har jeg konsekvent forholdt meg til både i formelle og uformelle situasjoner. Det vil for eksempel si at jeg har tatt hensyn både skriftlig, men også i samtaler med veileder og andre, hvor informantene og hva de har sagt har vært i fokus. Der har jeg som forsker måtte konsekvent forholde meg til anonymisering for best mulig ivareta informantenes personvern.

3.5 Analyseprosessen

En kvalitativ analyse handler om å utvikle gode refleksjoner og konsepter med utgangspunkt i et empirisk materiale, som for eksempel intervju og observasjoner. Hensikten med analysen er å omdanne empirien til kunnskap i en mer generisk form enn det empirien alene representerer (Tjora, 2018). Fordi kvalitative empiriske data ofte stammer fra intervjuer, observasjoner eller lignende, sitter man ofte igjen med store mengder ustrukturert tekst eller annet materiale. På grunn av dette er det ikke en fasit, og det er flere måter å gjennomføre en analyse i kvalitativ metode (Bryman, 2016). Den analytiske prosessen startet allerede under intervjuene, og fortsatte under transkriberingsprosessen, da jeg allerede der startet å danne mønstre, tema og konsepter. I denne delen vil jeg gå nærmere på de ulike stegene i analyseprosessen én etter én.

3.5.1 Transkribering

Transkribering er en vanlig prosess i kvalitativ forskning, der man skriver ned verbalt forskningsmaterieell og omgjør det til tekst (Kowal & O'Connel, 2013). Dette var en tidkrevende prosess, og jeg tok tidlig et valg om at jeg ville ha med for mye enn for lite i transkriberingen. Dette sikret blant annet at jeg fikk med meg alt som var relevant for den videre prosessen. Derfor har jeg tatt med alt som ble sagt av informantene, fra start til slutt. I kvalitativ forskning er man ikke bare interessert i hva som blir sagt, men også hvordan ting blir sagt (Bryman, 2016). Dette kan for eksempel være ved nøling, latter, ironisk tone, blikk og andre fysiske faktorer som ikke kommer med på opptaket. For å sikre at jeg senere ikke ville gå glipp av hvordan stemningen var under intervjuet, skrev jeg en tekstsiderett etter intervjuet. Der gjorde jeg rede for hvordan intervjuet hadde gått, hvordan kjemien hadde vært mellom forsker og informant, og trakk også frem spørsmål informantene var usikre på og lignende. Disse dokumentene kalte jeg «debrief intervju», og disse tekstlige skildringene hjalp meg i transkriberingen ved at jeg leste dokumentet før og underveis. Ifølge Skilbrei (2019) er det mest hensiktsmessig å transkribere fortløpende slik at man kan lære av sine feil

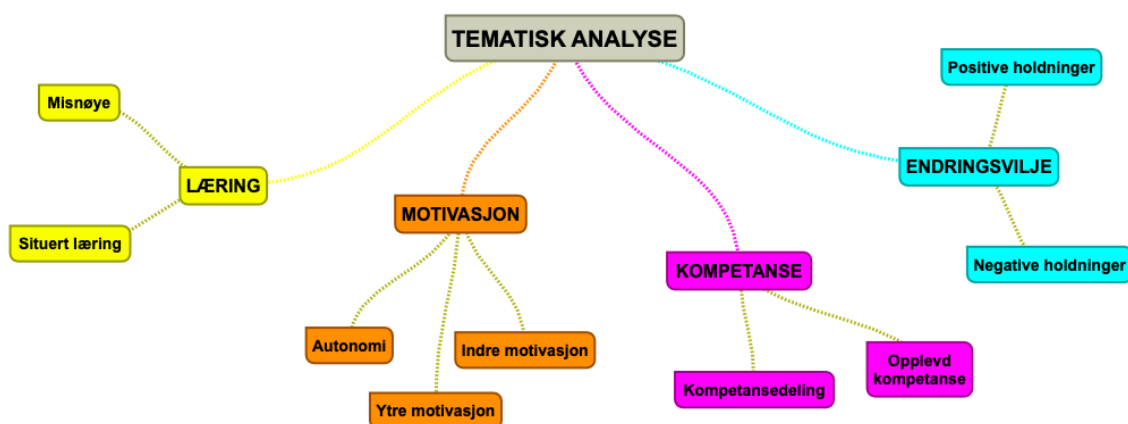
og forbedre seg til neste intervju og neste transkribering. Det var noe jeg fikk erfare, og etter hvert lærte jeg meg for eksempel hva som var nøling og hva som var pauseord. De første transkriberingene tok lenger tid enn de første, og jeg fikk det bedre til etter hvert. Selv om man kan få andre til å transkribere for seg, er det anbefalt at man gjør det selv til tross for at det er tidkrevende (Skilbrei, 2019). Erfaringene ved å transkribere rustet meg godt for analysen. Jeg ble gjennomgående kjent med datamaterialet, lærte meg hvilken informant som sa hva og skapte meg et innledende bilde av hva jeg på forhånd forventet å finne i analyseprosessen. Indirekte startet analyseprosessen allerede under intervjuene, og fortsatte i transkriberingsprosessen og fortsatte eksplisitt i analyseprosessen der jeg systematisk gjennomgikk datamaterialet. På den tekniske siden foregikk transkripsjonen i f4transcript, et program der jeg kunne høre lydopptakene i redusert hastighet og bruke hurtigtaster. Etter endt transkribering ble tekstene presentert i et Word-dokument som jeg senere brukte i analysen. Antall sider transkribert tekst ble til slutt cirka 103 maskinskrevne sider.

3.5.2 Analytisk tilnærming

Til tross for at den analytiske prosessen hadde startet, var det ikke før i etterkant av intervju og transkribering at jeg arbeidet systematisk med det innhentede datamaterialet. I kvalitativ analyse er det flere forskjellige tilnærminger, og fordi data ofte stammer fra intervjuer sitter man ofte igjen med store mengder ustrukturert tekst etter endt transkribering. På grunn av dette er det ikke én fastsatt metode når det gjelder analyse i kvalitativ forskning og rigide regler for fremgangsmåte (Bryman, 2016). En av de vanligste tilnærmingene i kvalitativ dataanalyse inneholder det som kalles tematisk analyse, som er en generisk tilnærming til dataanalyse der man gjennom å følge iterative steg utarbeider kategorier på bakgrunn av koder som er identifisert i transkripsjonen. Tematisk analyse kalles også innholdsanalyse, der man identifiserer mønstre i et datasett (Braun & Clarke, 2006). Til tross for at jeg gjorde en tematisk analyse der hensikten var å være åpen for nye tema, var analysen preget av en abduktiv metode, som er en blanding mellom induktiv og deduktiv metode, der man har et dialektisk forhold mellom empiri og teori (Tjora, 2017). Fremgangsmåten min i den analytiske prosessen ble med dette til slutt en tematisk analyse med en abduktiv tilnærming. Selv om jeg søkte etter tema og lot datamaterialet tale for seg, hadde jeg gjennomgående det teoretiske rammeverket som en latent forforståelse, som bidro til å styre fokus.

3.5.3 Tematisk analyse: En deskriptiv tilnærming

For å analysere brukte jeg programmet Nvivo12, et program jeg fikk tilgang til gjennom universitetet. Etter endt transkribering skimleste jeg alle intervjuene, og lagde visuelle tema jeg trodde jeg kom til å oppdage i den videre analytiske prosessen. Disse temaene er presentert i figur 6. Med dette tankekartet som utgangspunkt startet jeg den systematiske analysen. Jeg arbeidet meg gjennom en og en intervjutranskripsjon i Nvivo12, hvor jeg startet å kode segmenter, setninger og avsnitt.



Figur 2: Innledende tematisk kart - grunnlag for videre systematisk analyse

Som regel er koding analysens startpunkt og har som formål å kategorisere data (Bryman, 2016). I denne fasen brukte jeg det Charmaz (2015) beskriver som «line by line coding», hvor man genererer mange koder og gjennomgår hver linje, for deretter å samle dette i større grupperinger. På denne måten sikret jeg at jeg fikk kodet alt, og ikke gikk glipp av noe relevant. Jeg tok her et valg om at jeg synes det var bedre å kode for mye enn for lite innledningsvis, slik at jeg, som Charmaz og argumenterer for, kunne holde god kontakt med datamaterialet mitt og ikke miste fokus som følge av den teoretiske for forståelsen. I etterkant av denne deskriptive tematiske analysen, viste det seg en rekke tentative resultater, blant annet at temaene fremstilt i det overstående tankekartet delvis ble bekreftet, for eksempel viste det situerte perspektivet seg å stå sterkt. Det avslørte også nye aspekter, som for eksempel de ansattes tanker om deres egen rolle i endringsprosesser. Dette rettet oppmerksomheten min mot hvordan den neste fasen av analysen skulle designes.

3.5.4 Refleksjon og kategorisering: Fortolkende analyse

Der den første analytiske runden dekket det deskriptive, ønsket jeg i den neste runden å bevege meg til et dypere nivå, ved å legge til et mer fortolkende aspekt. Den innledende runden med koding i Nvivo12 ga meg et godt oversiktsbilde over de mest sentrale temaene og undertemaene. For å kunne koble teori, sitat og tolkning enda mer sammen, utarbeidet jeg et skjema som kunne fasilitere en dypere analytisk prosess. Hensikten her var å kunne koble forskningsspørsmål til teori på et mer nyansert nivå, og analysere med et teoretisk og fortolkende blikk. For å besvare forskningsspørsmålene formulerte jeg et operasjonaliserende underspørsmål til datamaterialet mitt, hvorpå jeg fant sitater jeg kunne koble opp mot det teoretiske rammeverket. Dette var en fremgangsmåte som tok tid, men som rustet meg til å ha en god kobling mellom teori og datamaterialet. Jeg besvarte på denne måten underspørsmålene mine, som sammen kunne besvare forskningsspørsmålene mine, som igjen kunne besvare problemstillingen. I tabellen under er en illustrasjon av hvordan arbeidet i den skjematisk fremstillingen ble gjennomført.

Tabell 2:

Skjematisk fremstilling av arbeidet med fortolkende analyse

Forskningsspørsmål	Sitat	Egne refleksjoner
<i>Operasjonaliserte underspørsmål</i>	<i>Sitat som belyser underspørsmål</i>	<i>Beskrivelse av hvordan jeg kobler sitat opp mot teori</i>

I denne fasen ble arbeidet gjennomført i flere runder. Den første runden besto av å analysere intervjuene hver for seg, der jeg koblet det operasjonaliserte underspørsmålet til nøkkelbeskrivelser fra intervjuene, og deretter i lys av teori. Etter ferdigstilling av seks separate fortolkningskjema hadde jeg komprimert transkriberingsmaterialet ned til 47 sider. Deretter sammenstilte jeg de viktigste innsiktene og tolkningene i en tabell, som stilte sammen funnene på bare tre konsise sider. Tabellen besto av forskningsspørsmål og underspørsmål vertikalt, og informantene og deres beskrivelser horisontalt som til slutt resulterte i en slags matrise. Dette ga meg mulighet til å analysere likheter og forskjeller mellom det oppsummerte materialet, og dermed identifisere viktige kategorier, dimensjoner og fortolkninger. Den ferdigstilte tabellen inneholdt funn, mønstre og fargekoder for å utheve interessante likheter og variasjoner.

Tabellen ble videre brukt til å presentere funn og resultater. Dette viser seg å være en iterativ kvalitativ analyse, og kan dermed kobles opp mot den abduktive tilnærmingen, som har vært utgangspunktet for analyse av det innhentede datamaterialet.

3.6 Studiens kvalitet

I kvalitativ forskning er det ulike kvalitetskriterier som diskuteres og de vanligste som brukes innen metoden er pålitelighet og validitet. Det er likevel viktig å være bevisst at det er ulik bruk av begrepene i de to leirene når det er snakk om metodologi (Kleven, 2008). I denne studien ser jeg det som mest hensiktsmessig å benytte meg av noen begreper som er mer tilpasset den kvalitative metodologien. Det er begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet som indikatorer på kvalitet i forskningen (Skilbrei, 2019).

Overførbarhet i denne sammenhengen er i analytisk forstand. Det vil si at man utvikler en forståelse av fenomenene som studeres, der fortolkningen gir et grunnlag for en slags overføring. I kvalitativ forskning er det essensielt å utvikle en forståelse ovenfor det fenomenet som skal studeres, fordi det kan være med på å gi grunnlag for overførbarhet (Thagaard, 2009). Ifølge Alvesson og Sköldberg (1994) kan det å finne støtte for sine egne funn i tidligere forskning, være med på å gi kvalitative undersøkelser en form for overførbarhet. Troverdighet og bekreftbarhet er ekvivalenten til pålitelighet og validitet, men er mer tilpasset en kvalitativ sammenheng.

Troverdighet stiller spørsmålet om forskningen er utført på en tillitsvekkende måte, og er det (Thagaard, 2013). For å sikre god troverdighet har jeg redegjort nøye for forskningsprosessen og alle valg som har blitt tatt. Underveis i forskningsarbeidet førte jeg dagbok og logget alle valg, utfordringer og lignende metodiske erfaringer. Det gjorde at metodekapittelet mitt kunne bli nøye dokumentert, med de samme tankene og refleksjonene som ble gjort underveis. Dette har resultert i et langt, men derimot et detaljert metodekapittel.

Bekreftbarhet på sin side handler om meg som forsker, og hvordan jeg har vært kritisk til egen tolkning og ikke minst hvordan mitt ståsted har formet tolkningene. Det er viktig at tolkningene ikke overskygger det som faktisk blir sagt av informantene. Et begrep på en feil i slike tilfeller er det Bryman (2016) kaller bekreftelsestendens, som er når man legger merke til eller søker empiri som kan bekrefte egne forventninger om funn. Denne tendensen har jeg

forsøkt å unngå ved å ha flere analytiske runder, der jeg har fulgt skjematiske fremstillinger for å styre fokuset mitt i retning av hva som faktisk blir sagt, i stedet for å støtte meg på den første tematiske analysen der jeg identifiserte gjennomgående tema. Til tross for at jeg søkte å gjennomføre en tematisk analyse, opplevde jeg selv at det var fort gjort å lete etter ord, setninger og andre begrep jeg var innstilt på å finne. Derfor valgte jeg å gå litt dypere til verks for å sikre en reflektert og relevant fortolkende analyse som hadde sammenheng med teorien.

En avsluttende kommentar til mitt eget fortolknings og analysearbeid er at mine resultater er basert på informantenes egne oppfatninger som har blitt tolket ved hjelp av teori. Med andre ord observerer jeg et fenomen gjennom andres øyne, og dermed er det ikke snakk om en direkte studie av motivasjon, men en studie der jeg har støttet meg på andre skildringer. Jeg har tolket i lys av hvordan informantene snakker, hvordan de reagerer på spørsmål og lignende. Denne typen forskning bærer naturligvis med seg begrensninger og styrker. En klar styrke jeg ønsker å trekke frem er at analysen min har blitt gjort veldig systematisk og beskrivende, slik at alle som leser kan være med på hvordan prosessen har blitt gjort. Oppsummert er det viktig i kvalitativ forskning å vise det som nevnt innledningsvis ble kalt transparens. Siden kvalitativ forskning kan gjennomføres på forskjellige måter, er det viktig å være ærlig og åpen om hvordan fenomenet har blitt studert (Johannessen et al., 2016). I dette kapitlet har jeg gjennom en stegvis gjennomgang søkt å vise hvordan jeg har gjennomført studien, samt gjort rede for mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Ønsket er at leser nå sitter igjen med en følelse av innsikt, forståelse og en følelse av å få være med på ferden.

4 Funn og analyse

I dette kapittelet skal jeg presentere funn og analyse av det empiriske datamaterialet. Analysen og funnene blir beskrevet i henhold til forskningsspørsmålene, og er fremstilt som en systematisk gjennomgang av empiri knyttet opp mot det teoretiske rammeverket redegjort for i kapittel 2. Der teorikapittelet startet med å redegjøre for læring i forkant av motivasjon, vil presentasjonen videre snu om på denne rekkefølgen. Jeg starter her med å presentere motivasjonsrelaterte funn først, siden det er den mest omfattende delen. Deretter legger jeg til de kontekstbundne og læringsrelaterte funnene som et supplement. Analysen og funnene i forskningsspørsmål 1 presenteres i 4.1, som henholdsvis vil ta for seg motivasjon for læring og hva ansatte opplever som påvirkningsfaktorer. I 4.2 vil det andre forskningsspørsmålet belyses, hvor jeg presenterer innsikten rundt hvor og hvordan den beste læringen foregår i arbeid relatert til arbeidsplasskonteksten. I metodedelen presenterte jeg analyseprosessen og hvordan jeg brukte en del underspørsmål for å belyse forskningsspørsmålene. Disse vil presenteres gjennomgående, for å vise hvordan det analytiske arbeidet har blitt gjennomført. Studiens forskningsspørsmål lyder som følger:

- *Hvordan beskriver ansatte egen motivasjon for læring på arbeidsplassen, og hva påvirker den?*
- *Hvordan mener ansatte de lærer best i arbeid relatert til arbeidsplassen?*

4.1 Motivasjon og opplevd påvirkning

For å belyse det første forskningsspørsmålet operasjonaliserte jeg tre underspørsmål som var forankret i Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori (SBT). Her brukte jeg spesielt motivasjonskontinuumet, som beveger seg fra amotivasjon til indre motivasjon. Denne delen av analysen har som hensikt å belyse hva som motiverer ansatte i forbindelse med læring på arbeidsplassen, og det blir gjort gjennom å belyse motivets forankring, type motivasjon og hvordan de tre grunnleggende psykologiske behovene kommer til uttrykk. De tre operasjonaliserte spørsmålene bidrar til å skape en nyansert forståelse av hva de ansatte opplever som motivasjonsfaktorer for å investere i egen læring.

4.1.1 Motivenes forankring: Hvorfor investere i læring og kompetanse?

For å undersøke det første forskningsspørsmålet, stilte jeg som nevnt flere operasjonaliserende spørsmål. Det første underspørsmålet jeg stilte datamaterialet lød som følger: «Hvilket motiv driver de ansatte til å investere i egen læring og kompetanse?». Innsikten jeg fikk i denne innledende delen, var med på å skape et utgangspunkt for den videre analysen. I denne delen var formålet å få vite litt om de ansattes motiv for å investere i læring og kompetanse på arbeidsplassen. Motivet er i denne sammenhengen den bakenforliggende, latente årsaken til handlingen (Lillemyr, 2007). Etter en systematisk gjennomgang av sitater og utsagn, viser analysen at alle informanter har et reflektert syn på hvorfor de investerer i ny lærdom og kompetanse. Det er ingen av informantene som gir uttrykk for at læring og kompetanse er noe de investerer i på bakgrunn av ytre press, eller at det er noe de *må* gjøre. Informantene gir derimot gode skildringer av bransjen, arbeidet og sine egne tanker om de bakenforliggende årsakene. Analysen avdekker at informantene grovt sett kan deles parvis når det kommer til likhetstrekk i det som kommer frem som dominerende motiv. Informant 1 og 2 uttrykker det som kan tolkes som et mer instrumentelt motiv enn de andre, som vil si at de virker å ønske å oppnå noe mer i tillegg til det som gjelder dem selv, for eksempel ansvar. Bakgrunnen for å utvikle seg selv kommer ifølge informant 1 fra at h*n syns det er motiverende å være kompetent, en ressurs for andre og få anerkjennelse av både medarbeidere, kunder og ledere. Som svar på spørsmålet om hva som motiverer den ansatte på arbeidsplassen, forteller informant 1:

«Jeg liker å være best, jeg liker å være den folk kommer til når de lurere på noe, det er kanskje litt sånn rart å si, men det er noe jeg får glede av og mestringsfølelse av da. Og det gir meg veldig motivasjon til å holde det gående da». (Informant 1)

Informant 1 forteller hvordan det å være en ressurs for andre i form av å kunne svare på spørsmål gir glede og mestringsfølelse. Informant 2 på sin side uttrykker at det å være flink, være en ressurs i form av å være en slags «fikser», står sentralt i forankringen av hvorfor det er ønskelig å investere i læring og kompetanse. Informant 2 beskriver hvordan det gir en glede og mestringsfølelse å få ta over prosjekter som er karakterisert av at arbeidet som skal gjøres er nytt og vanskelig. Informant 2 beskriver seg selv på en humoristisk måte som en

slags internkonsulent, og uttrykker motivasjon for å være en som er i stand til å rydde opp der ting tidligere har gått skeis eller vært vanskelig.

I forbindelse med informant 2 sitt utsagn kommer det frem at for å kunne være en slik person for organisasjonen, er ikke mangel på kompetanse noen hindring:

«Så, jeg er veldig selvlærende, finnes det på en måte ikke en løsning eller noe så finner jeg ut av det. Så tenker jeg at det er bedre å gjøre noe, enn å sitte og vente».

(Informant 2)

De to informantene viser dermed en del likhetstrekk. Begge informantene beskriver et ønske om å være i en rolle der de har ansvar ovenfor andre, og uttrykker seg på en måte som tolkes som en aktiv holdning til sin egen arbeidshverdag. Dette gjelder både når det kommer til arbeidsoppgavene generelt, men også i læring av seg selv og også andre.

Videre viser analysen at et annet motiv ligger til grunn, og skiller seg litt fra det første. Der informant 1 og 2 uttrykker det som kan identifiseres som et mer instrumentelt motiv og syn på læring og kompetanse, viser andre informanter det som tolkes som en litt annen forankring. Her er ikke prestasjon og ansvarsrollen et like dominerende mønster. Flere av informantene uttrykker det jeg har valgt å kalle nytteorientering. Det å være en ressurs viser seg her som opplevelsen av at det arbeidet man gjør og det man bidrar med har nytteverdi for andre i form av arbeidet man gjør. Dette skiller seg noe fra informant 1 og 2, som i noe større grad uttrykker viktigheten av å være enn å gjøre. Hos informant 3 og 6, tolkes «ressurs» som noe sentralt når det kommer til selve arbeidet man gjør og leverer fra seg. Informant 6 beskriver en arbeidsprosess som særs motiverende hvis man kan være med prosessen «helt ut», og uttrykker seg slik:

Jeg sitter jo ikke og lager tall for min egen del liksom. Så det er absolutt motiverende, når jeg vet at det kommer folk tilbake og spør; kan du grave videre, kan du se mer (...) det motiverer meg veldig. (Informant 6)

Denne typen skildring kan naturligvis også ha en slags forankring i prestasjon og det å bli anerkjent, men det som kommer mest frem hos denne informanten er viktigheten av å ha innvirkning på noe. Informanten forteller også eksplisitt hvordan det er demotiverende å ikke utgjøre en forskjell. Selv om det kan være flere faktorer som spiller inn, er dette det som

kommer frem som det mest sentrale. Dette finner støtte hos informant 3, som beskriver en hverdag der h*n kan være med på å gjøre en forskjell:

«Det som er viktig for meg er å kunne lære og ha en ålreit hverdag med å føle at man får gjort en forskjell da. Det er kanskje det viktigste». (Informant 3)

I tillegg til et ønske om å gjøre en forskjell, fremkommer det i flere intervju positive skildringer rundt det å bryne seg på en utfordring, løse et problem og overkomme hindringer. Blant annet forteller informant 4 om en erfaring der h*n var årsaken til at man i avdelingen fikk samlet en rekke ulike mennesker for å løse en felles oppgave som medførte en slags innlæring for å være i stand til å løse den gitte oppgaven:

«Så det er veldig motiverende, hvis jeg kan lære meg noe, det var jo både et problem og en mulighet». (Informant 4)

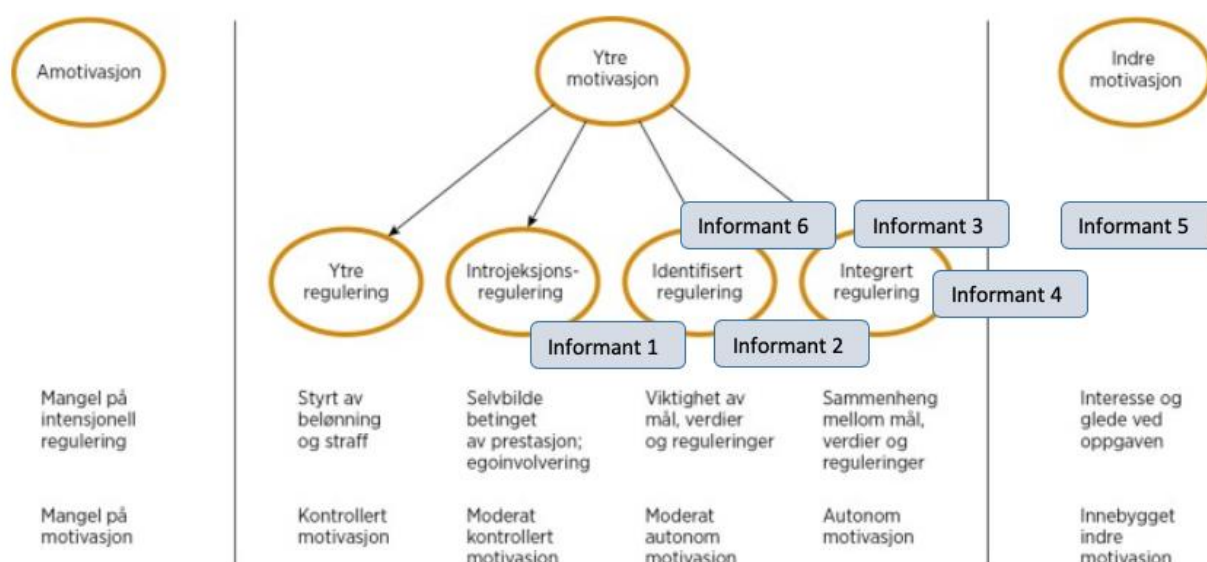
Informant 4 forteller også om læring og utvikling på en måte som gjør at motivet forankres i en genuin interesse for å lære seg nye ting, utfordringer og ikke minst den praktiske anvendelsen. På lik linje med informant 4, uttrykker informant 5 også en slags naturlig disposisjon til å ville lære seg nye ting, og trekker i denne forbindelse frem en interessant og viktig aspekt, som handler om hvordan h*n mener det er viktig å lære seg nye ting for å kunne holde følge med arbeidsplassens behov og forandringer.

«Det er ikke noe problem å ta 60% av de sakene vi har idag også gjøre de mer eller mindre uberørte av menneskehender. Og da er det, det vanskelige som blir igjen, og hvis du da har din kompetanse innenfor de 60% da, så okei, da er du ikke her.»
(Informant 5)

Det er dermed forskjellige motiv som kommer til uttrykk gjennom de ansattes beskrivelser. Til tross for interne variasjoner i det empiriske materialet er det et generelt inntrykk at det er et fravær av det som kun er instrumentelt i den forstand at man gjør noe fordi noen andre har gitt beskjed. De overstående funnene viste hvordan det bakenforliggende motivet varierte, grovt inndelt i to og to informanter. Ved å undersøke motivet, har jeg fått et inntrykk på hvilken type motivasjon som karakteriserer utslaget av motivet, altså den aktive handlingsprosessen. Videre vil analysen ta for seg *type* motivasjon, og det er også her det teoretiske rammeverket kommer mer eksplisitt til uttrykk gjennom motivasjonskontinuumet.

4.1.2 Autonom, kontrollert eller begge deler?

Der det første underspørsmålet hadde som mål å gi innsikt i de bakenforliggende årsakene til å ville investere i læring og kompetanse, hadde den andre «vinklingen» som formål å få vite litt mer om hvilken motivasjon som kunne karakterisere de ansatte, og hvilken som fremsto som mest passende i lys av informantenes beskrivelser. Her brukte jeg Olafsen (2018) sin fremstilling av motivasjonskontinuumet utarbeidet av Gagné og Deci (2005), som er en illustrasjon av et spekter som skal få frem nyanseringer i ytre motivasjon og hvordan denne kan bli internalisert. Underspørsmålet jeg formulerte for denne delen var: Hvilken type motivasjon som passet de ansatte best i lys av sine egne beskrivelser?



Figur 3: Plassering av informantene på motivasjonskontinuumet

For å illustrere funnene og resultatene brukte jeg den samme modellen som i tidligere kapitler. Den ble modifisert ved å tentativt plassere informantene på motivasjonsspekteret på bakgrunn av skildringene som viste seg å være mest fremtredende. Det som er viktig å påpeke i forkant av redegjørelsen av denne typen funn, er at spekteret ikke er en statisk dimensjon eller skildring av personlighetstrekk. Dette er en omtrentlig plassering som er gjort på bakgrunn av hva informantene har fortalt. En slik plassering kan derimot være med på å konkretisere det som kan oppleves som noe abstrakt. Det første funnet i analysen var det faktum at ingen av informantene viste mønstre som kunne kategoriseres på den kontrollerte siden av motivasjon. Ifølge Deci og Ryan (1985, 2000) kan ytre motivasjon grovt skilles i

kontrollert og autonom motivasjon med underliggende dimensjoner. Gjennomgående i alle intervjuene kom den autonome motivasjonen i størst grad til uttrykk. I forlengelsen av dette er det da mer interessant og ta en nærmere titt på de større variasjonene innenfor den autonome og indre motiverte siden av spekteret. Det overordnede funnet er at den autonome motivasjonen er den som fremheves som et mønster, og samsvarer med flere sitat:

«Jeg er ikke så veldig opptatt av posisjon. For jeg hadde en sånn, det har man vel alltid, altså en sånn periode hvor jeg var litt sånn klatremus. Som man sier. Altså sånn, skulle oppover og oppover og oppover, også kom jeg vel så langt som jeg hadde evner til også tenkte jeg " jamen dette er jo ikke noe gøy".» (Informant 4)

Her trekker informant 4 frem hvordan h*n tidligere har brydd seg mer om eksterne faktorer som posisjon, men der det har skjedd et skifte. Et annet sitat finnes hos informant 6:

«(...)det er bare mer den der ting jeg MÅ gjøre nå blir jeg litt sånn negativ til» (Informant 6)

Den som viste seg å være nærmest orientert mot den kontrollerte siden var informant 1, som eksplisitt uttrykte viktigheten av det som i motivasjonsteorien går under ekstern eller ytre belønning. Informanten skildrer hvordan det å bli belønnet på prestasjoner har vist seg å spille positivt inn på motivasjon, og skildrer en rekke eksterne faktorer som oppleves som verdifulle. Informanten beskriver seg selv som et konkurransemenneske, og kan dermed grovt plasseres dermed mellom moderat kontrollert og moderat autonom. Det er derimot en vektning mot moderat autonom motivasjon, og informanten kategoriseres mest på denne siden.

Videre avdekker analysen et ganske interessant aspekt, og det er at man kan identifisere en slags pendel på motivasjonsspekteret som beveger seg frem og tilbake alt ettersom hva som er det foreliggende tema. Dette kan også vises gjennom informant 1, som arbeider kundenært. H*n forteller følgende om den motiverende følelsen et godt kundemøte kan gi:

«Det å se.. Altså hvor viktig det er. Det er jo det vi gjør, vi sikrer liv og helse, det er liksom hovedoppgaven vår. Og når du er ferdig i et sånt møte, og du har fått de til å innse at det her er kjempeviktig. Det gjør meg veldig mye mestring, og at de er veldig

takknemlig for det, og synes det har vært et bra møte da. Det er litt av den anerkjennelsen som jeg setter pris på da». (Informant 1)

Den overstående distinksjonen hos samme informant viser en slags intern variasjon i motivasjonstype. Dette er med på å argumentere for en mer situasjonsbestemt motivasjonstype. Ved snakk om lønn, passer den kontrollerte motivasjonen best, mens når det er snakk om å være en god kundebehandler, kommer andre aspekter til syne som samsvarer med den autonome typen motivasjon.. Da jeg skulle plassere informantene på motivasjonsspekteret og forsøke å identifisere hvilken type motivasjon som passet best, viste dette seg å være noe utfordrende. Hvilken type motivasjon som passer informantene best, varierer generelt fra situasjon til situasjon, og det er ingen som passer helt og holdent til en type, som eksemplifisert gjennom informant 1.

Til tross for at informant 1 uttrykker et mønster som kan plassere h*n nærme den kontrollerte siden av motivasjonsspekteret, betyr ikke det at informanten ikke kan være indre motivert eller tilhøre den autonome siden av ytre motivasjon. Dette gjelder naturligvis også omvendt. Selv om de andre informantene ikke nevner lønn og økonomiske insentiver som direkte faktorer som viktige for motivasjonens påvirkning, tolkes som at informant 1 og 2 er de som i størst grad bryr seg om dette. Selv om de resterende informantene ikke eksplisitt nevner eksterne belønninger, er det rimelig å anta at dette også er en viktig del av arbeidslivet, da alle som arbeider får lønn i bytte for jobben man gjør. Som informant 4 uttrykker, er det en slags selvfølge at disse tingene er tilstede, og at det er derfor det ikke er det som trekkes frem som sentralt. Det er derimot nevnt i en bisetning, og kommer ikke frem som et like tydelig mønster som hos de to andre informantene:

« (...) også lever jeg jo ikke av luft og kjærlighet jeg heller så holdt jeg på å si, når den årlige bonusen blir tildelt her i året så, eller en gang i året, så synes jeg det er veldig motiverende og holdt jeg på å si, få en del av den ekstrapotten» (Informant 4)

Det er hittil presentert en gjennomgående autonom preferanse hos informantene, som gjør at samtlige informanter er plassert på den autonome siden av spekteret, som vist i tabellen. Til tross for dette kommer det variasjoner til syne, som foreløpig taler for et mer dynamisk spekter.

4.1.3 Behovenes relevans og samspill

Den siste analysen av motivasjonsaspektet, tar for seg i hvilken grad de tre behovene kommer til uttrykk. Formålet er å identifisere hvilke(t) av behovene som kommer mest eksplisitt til uttrykk, og fremstår som viktigst for informanten. Det operasjonaliserende spørsmålet jeg stilte i denne delen var hvordan de tre psykologiske behovene kommer til uttrykk og hvilket informantene henviser mest til. Ifølge Manger og Wormnes (2015) er alle behovene like viktig for å legge til rette for vekst og utvikling av indre motivasjon og kjernen er at *samsillet* må fungere optimalt. Overordnet viser analysen at det er tilstedeværelse av alle de tre behovene hos samtlige informanter. Ryan og Deci (2019) poengterer at de grunnleggende psykologiske behovene, ikke er det samme som motiv eller en bakenforliggende årsak. Motiv er som regel noe mennesker har klarere for seg enn disse latente behovene. Ansatte har for eksempel ikke et uttrykt ønske om å være autonom på arbeidsplassen, men skildrer dette behovet heller som selvstendighet, frihet, kreativitet, ansvar og lignende begreper. Det å koble disse skildringene til teoretiske begreper har vært en del av den fortolkende prosessen. Dette stilte naturligvis større krav til tolkning enn tidligere i analysen, og jeg søkte underveis etter indikatorer som samsvarte med autonomibehovet.

Ifølge SBT er autonomi det mest diskuterte behovet, og også kanskje det som står mest sentralt i forhold til de to andre. Det første interessante funnet var at analysen viste at samtlige informanter ga uttrykk for autonomi som et slags «selvfølge». Selvfølge er i denne sammenhengen noe som tolkes som viktig, men som informantene uttrykte som hverdagslig og en naturlig del av arbeidshverdagen. Alle informantene fortalte eksplisitt hvordan de i større grad trivdes med brede retningslinjer, selvstendighet og frihet i arbeidet – som alle er karakteristikk i arbeid om karakteriseres av autonomi. Det var ikke like mye refleksjoner og drøfting som antatt rundt temaet autonomi, men stor enighet om viktigheten på en hverdagslig måte. På spørsmål om hvilke preferanser informantene hadde når det kom til retningslinjer ved utførelse av arbeid, svarte samtlige at frihet var det viktigste, uten å nøle. En av informantene uttrykket dette på en god måte, ved skildring av retningslinjer i arbeidet:

«Hvis det blir for mye retningslinjer på hvordan ting skal løses, så tenker jeg også at det mest sannsynlig ikke er den mest optimale måten å gjøre det på da. Og hvis man da må følge retningslinjene, så mener jeg at det er en oppgave som kanskje ikke burde bli gjort av mennesker». (Informant 3)

Det overstående sitatet er et slags representativt nøkkelsitat, og representerer essensen i de resterende informantenes utsagn. Analysen viser videre hvordan det å være selvstendig og oppleve frihet i arbeidet på noen måte «er gitt», og kanskje mer et krav hos de ansatte enn et behov. Et par av informantene forteller om hvordan bransjen de er i, og den organisatoriske konteksten som en helhet generelt er preget av strenge retningslinjer, og at det da er naturlig å løse det som kan løses utenfor boksen, nettopp utenfor boksen. Enstemmig hos informantene er også utsagnet at det å gjøre oppgaver som ikke kan løses på andre måter enn én spesifikk, er helt greit å løse på den gitte måten. Informant 5 uttrykker seg slik:

«Jeg er nok veldig lite sånn retningslinjeorientert, med mindre det er ting som åpenbart bare kan løses på en måte. Og det er litt sånn interessant i den situasjonen verden er i, eller hvertfall selskapsverden slik som jeg kjenner den er idag da, for man er veldig gira på rutiner og beskrevne rutiner, og det er litt det vi blir målt på fra myndighetenes side (...), så da må man kunne vise at det her har vi rutiner for og alt er såre vel og her er det ikke mulighet for masse avvik. Og jeg merker også at mange i en produksjonssituasjon, fordi de har mer enn nok å gjøre for å si det sånn og må prestere og få ting unna hele tiden, at man på grunn av det etterspør firkantede løsninger» (Informant 5)

Informant 5 reflekterer her over endringer i bransjen, krav og hvorfor det ofte er rutinemessige måter å utføre et arbeid på, men fremhever likevel preferansen for å ha muligheten til å gjøre ting på kreative måter. Autonomibehovet har i analysen vist seg å være positivt ladet, og funnet viser seg gjennom en rekke begreper og ordbruk. Eksempler på utsagn jeg har koblet til autonomibegrepet vises blant annet som her hos informant 4:

«Det skal være ganske vidt for at jeg skal trives best. Det holder lenge med en retning». (Informant 4)

En annen variant som har blitt tolket som autonomibegrepets karakteristikk er dette i sitatet fra informant 6, som trekker frem friheten på arbeidsplassen:

«Så jeg liker igjen da, friheten og muligheten til å velge og muligheten til å ja, fange opp ting som skjer rundt og liksom ha fleksibiliteten igjen da (...) Så jeg tror jeg

hadde blitt, veldig mye rammer, og veldig sånn åtte til fire, og veldig kontor og stengte dører og da tror jeg ikke jeg hadde trivdes i det hele tatt, det hadde jeg ikke.»

(Informant 6)

Alt i alt er autonomibehovet viktig for samtlige, og beskrives som det foretrukne i den konteksten studien finner sted. Tidligere har denne organisasjonen blitt beskrevet som en kunnskapsintensiv organisasjon, som virker å være en arbeidsplass der de ansatte fremhever friheten og selvstendigheten. Videre er det et interessant aspekt at noen av informantene uttrykker at det gjerne skulle vært mer autonomi, enten hos seg selv eller andre. Dette kan for eksempel sees hos informant 1 uttrykker et ønske for mer autonomi i eget arbeid, og skiller seg ut som den eneste som uttrykker et eksplisitt ønske om dette:

«Jeg er nok mer på frie tøyler enn på strenge retningslinjer. Det er mye som er strengt her, kanskje litt for strengt. Det er ting som er litt for firkantet og litt for tungvint. Det er mye avgjørelser som kunne ha vært tatt i førstelinje enn at det må opp ett hakk til for at det blir tatt en beslutning». (Informant 1)

En annen som skiller seg ut er informant 2, som reflekterer over hvordan det hadde vært ønskelig å se mer autonomi hos andre, samt nysgjerrighet og nytenkning. Informanten sammenligner forskjellige arbeidsscenario på bakgrunn av egne erfaringer. Det å ha et ønske om å være med på det som informanten kaller «the ride» er essensielt for å møte fremtiden på en god måte, og her henvises det til både den digitale prosessen, effektivisering og opplæring av ansatte. Informanten uttrykker følgende:

«Jeg synes liksom det er sånn, det er veldig lite sånn autonomi i prosjektene, jeg synes.. Der er det veldig mye preik om endring, men det skjer jo ikke sånn kjempemye».

(Informant 2)

Informant 2 stiller ikke bare krav til autonomi i eget arbeid, men identifiserer en mangelvare hos andre, og refererer da spesielt til egne erfaringer fra jobbsituasjoner med forskjellige typer ansatte. Dette er et interessant funn, og forteller om en reflektert holdning til fremtidige forandringer i arbeidslivet, utfordringer og hvordan man skal ruste seg for fremtiden. Ifølge informant 2 sine sitat og utsagn er det behov for en mer kollektiv autonomi, der alle tar ansvar for å møte et arbeidsliv som forandrer seg. Et eksempel informanten trekker frem, er

at man burde bli bedre på å tørre, feile og utfordre seg selv når det kommer til komfortsone og rammer.

Videre viser analysen at kompetansebehovet kommer sterkt til uttrykk, men på en annen måte en autonomibehovet. Der autonomibehovet ble skildret som en selvfølge, blir kompetanse beskrevet som noe man ønsker, aktivt søker og har et mer bevisst forhold til som ansatt i denne typen organisasjon. Kompetansebehovet handler om å føle seg kompetent og mestre ens egen hverdag (Manger & Wormnes, 2015). Dette funnet avdekker variasjoner kompetansens opplevde formål, og hva informantene trekker frem som det viktigste grunnlaget for kompetanse. For eksempel forteller informant 1 om hvordan det å være dyktig, kan være med på å gjøre h*n til en ressurs for andre på arbeidsplassen:

«Jeg har jo fått veldig mye ekstraansvar på veldig kort tid da, og det er jo litt av ambisjonene jeg hadde, om å kunne mest og ja, kunne hjelpe mest (...) Så jeg tar på meg mye sånne oppgaver for det syns jeg er artig og lærerikt da. Jo mer man presser inn jo bedre tenker jeg». (Informant 1).

Informant 1 sitt formål med kompetanse virker dermed å være et drevet av et ønske om å være en ressurs. Informant 2 ordlegger seg litt annerledes, og uttrykker det som oppleves som tolkes som et sterkt kompetansecfokus. I informantens sine beskrivelser kommer det frem en sterk karriereorientering og en klar framtidorientering. Informanten uttrykker også en vilje til å lære av andre som er kompetente for å tilegne seg mer kompetanse selv. Informant 5 derimot, beskriver kompetanse litt annerledes enn de to første informantene. H*n beskriver kompetanse som det viktigste man kan inneha som en ansatt, for å være trygg i egen rolle og arbeidshverdag. Informanten trekker frem det som ifølge SBT er det viktigste når det kommer til de tre behovene, nemlig samspillet, og trekker frem kompetanse som den mest grunnleggende faktor. Kompetanse fører ifølge informanten til en trygghet i eget arbeid, som igjen fører til en selvstendighet. Dette kan for eksempel vise seg gjennom at man ikke trenger å spørre spørsmål like ofte, kan ta gode beslutninger, og hjelpe andre. Dette beskrives av informanten som det samme som trygghet:

«Det er klart, hvis du er sånn passelig tangerer kunnskapsnivået ditt i det daglige, så gir ikke det deg trygghet vet du. Og du er avhengig av å løpe bort og spørre noen hele tiden, så føler man seg i en skvis». (Informant 5)

Det overstående sitatet fra informant 5 kobler sammen kompetansebehovet og det siste behovet som handler om tilhørighet. Behovet om tilhørighet handler om et ønske om å høre til og bety noe for andre. Mennesker er av natur motiverte for å være tilknyttet andre i et sosialt miljø. Informant 5 er den som har hatt lengst fartstid i den gjeldende organisasjonen, og forteller videre hvordan det fantastiske gode miljøet i bedriften har vært med på holde h*n i organisasjonen. Det sosiale miljøet og dets viktighet beskrives videre på en god måte av informant 4, som i dette utsagnet beskriver hvordan h*n skiller mellom de som har et individuelt fokus på arbeidsplassen, og de som oppfører seg som en del av et team:

«Jeg er litt sånn allergisk mot å bli trukket frem som èn, for det er aldri en som har gjort noe, det er alltid flere. (...) Det er mange bak deg, så ta med alle. Så den type teamanerkjennelse er jo en god belønning, (...) Det er ikke feil altså, det er andre som motiveres av det åpenbart, men jeg syns det er veldig mye morsommere å stå liksom på pallen sammen med. Hvis jeg hadde stått på ski, så tror jeg jeg hadde vært mer stafett». (Informant 4)

Informant 1 satt som tidligere nevnt pris på det å være en ressursperson og skildrer videre hvordan det er viktig og motiverende å være en god bidragsyter og kollega. Dette henger sammen med kompetansebehovet, men også tilhørighetsbehovet:

«Også kan man være en god bidragsyter og en god kollega da til de rundt meg når de har problemer med noe eller lurere på noe. Så det er det som motiverer meg rett og slett». (Informant 1)

Etter å ha presentert noen funn innenfor tilhørighet i lys av motivasjon, vil denne tråden tas opp under neste forskningsspørsmål som tar for seg læring på arbeidsplassen. Det kollegiale, medmenneskelige og sosiale kommer frem som tydelige aspekter og funn under begge forskningsspørsmålene. Tilhørighetsbehovet viste seg gjennomgående i analysen, og ikke bare i denne delen, der datainnsamlingen hadde som mål å avdekke det spesifikke behovet.

4.2 Den ideelle arbeidslivslæringen

Det andre forskningsspørsmålet sentraliserer seg i større grad rundt læring isolert, og elementene analysen baserer seg på er Lave og Wenger (1991) sin teori om situert læring. Formålet i denne delen er å få innsikt i hvordan de ansatte lærer best i arbeid relatert til arbeidsplassen. Utgangspunktet for analysen var ideen om at læring forstås som en grunnleggende sosial prosess, og at læring skjer ved å delta i praksisfellesskap. Det er flere former for læring på arbeidsplassen, og Kuvaas og Dysvik (2015) tar utgangspunkt i formell og uformell læring, som en distinksjon på hvor og ikke minst hvordan læring finner sted. Selv om dette er en egen del, henger de to delene sammen ved at den ansattes motiv for å ville investere i læring og kompetanse ikke er helt delt fra hvor og hvordan beste læringen foregår.

4.2.1 Læringens hvor og hvordan

For å belyse læringens hvor og hvordan, stilte jeg et operasjonaliserende spørsmål til datamaterialet: «Hvor og hvordan foregår den beste læringen ifølge de ansatte?». Den analytiske dimensjonen her var spennet fra formell læring til uformell læring. Her fokuserte jeg hovedsakelig på hvilke arenaer, steder, miljø og i hvilke situasjoner den beste læringen fant sted ifølge informantene.

Det første sentrale funnet som viser seg i analysen er at flere av informantene trekker frem hvor gunstig det er å lære av og med andre. Læringsarenaen her beskrives som på jobb, og under de hverdagslige arbeidsoppgavene. Både informant 4 og 6 trekker frem det de kalles «samsitting», samarbeidslæring og generelt den uformelle læringen av og med andre. Dette støttes også teoretisk av Lave og Wenger (1991), som nettopp argumenterer for at læring er noe som skjer gjennom det praktiske fellesskapet, av å gjøre istedetfor å høre og bli fortalt. Flere av informantene skildrer positive bilder av den uformelle læringsarenaen:

«Jeg føler.. Sånn erfaringsmessig etter noen år at jeg. Det jeg synes er mest nyttig er egentlig å lære ved å gjøre. Altså sånn, ikke sånn nødvendigvis.. Er jo på litt kurs og seminarer og sånn hvor vi sitter mange. Og det er jo nyttig og det er jo lærerikt, men det er veldig ofte vanskelig å ta det hjem og faktisk bruke det..». (Informant 6)

Flere informanter har den samme tilnærmingen, og den situerte læringen viser seg her å være viktig, som informant 6 også påpeker over. Hvordan skal man få den formelle læringen ut til

det uformelle, når man har sine vaste vaner, rutiner og mønstre? Informant 4 forteller følgende om sine egne opplevelser av hva som er den foretrukne læringsmåten:

«Det er nok den praktiske anvendelsen som motiveres mest. Også er jeg veldig glad i å, holdt jeg på å si, sånn sitte ved siden av noen og lære det». (Informant 4).

Dette finner støtte hos informant 1, som trekker frem viktigheten av å kunne være med andre og være en del av sosiale interaksjoner i forbindelse med læring. Denne informanten beveger seg derimot over på den formelle delen av opplæring i organisasjonen, og forteller om hvordan de fysiske kursene og samlingene er viktig. Informant 1 er den første som trekker frem den digitale læringen, og beskriver dette som en god læringsmetode, men argumenterer for hvordan alt det sosiale og nære ved å lære sammen fysisk skaper god læring. Det samme narrativet blir skildret av informant 3, som i regi av arbeidsplassen har tatt høyere utdanning ved siden av arbeidet, men dette fant sted på en ekstern formell arena:

«Det er en sånn fantastisk oase hvor man bare får energi da, fordi man er sammen om å ønske å lære. Og det å ønske å bidra til læring. Det er noe med den åpenheten man finner der da, som jeg kanskje ikke helt syns man oppnår i sånne bedriftsinterne, hvor alle skal være med. Fordi da får du også de personene som ehm.. Kanskje er sånne uformelle ledere som egentlig ikke er veldig opptatt av det som en læringsarena, men som bidrar til et litt mer negativt miljø.» (Informant 3).

I dette sitatet sammenligner informanten eksterne og interne opplæringstiltak, og vektlegger hvordan et læringsmiljø der alle har et ønske om å lære er det som er mest gunstig. Denne problematikken finner delvis støtte i beskrivelsene til informant 2, hvor h*n stiller et spørsmål til organisasjonen om hvorfor frivillighet, ønske og det å ville ikke spiller en større rolle når det kommer til ressurser.

«Altså hvorfor på en måte ikke tilby det? Altså være litt mer sånn tydelig at "her, plukke det du vil her", og at det er for.. (...) La oss si det er 1500 lisenser eller hva som helst da, men at de som vil kan (...), de fleste her på huset er jo.. Vil jo ha..».
(Informant 2)

Den beste læringen finner ifølge informanten sted når den er ønsket av de ansatte og er behovsstyrt, og blir her presentert av informanten som en slags mangel i organisasjonen eller et område med forbedringspotensialet. Det å være nysgjerrig og nytenkende, men samtidig lojal til arbeidet er viktig ifølge informanten, og det er dermed viktig å tilgjengeliggjøre utviklingstiltak. Under intervjuet stiller informanten noen retoriske og kritiske spørsmål rundt det om læring skal være en rettighet eller et privilegium. Dette er en problemstilling jeg finner spesielt interessant. Videre forteller informanten om egne erfaringer, og fremhever igjen dette med tilgjengelighet når det kommer til læring, og hvordan dette er fremtiden:

«Det å ha mer litt sånn tilgjengelig og gratis, og at det pushes litt, men at du kan ta det når du selv vil. Det tror jeg på en måte fremtiden.» (Informant 2)

Problematikken skildret av informant 2, kommer også til syne hos en annen informant som tar opp spørsmålet om i hvilken grad organisasjonen tilbyr ressurser, arenaer og fellesskaper for læring. Informant 4 beskriver at det til tider har føltes som et noe urettferdig utdanningssystem, med en opplevd skjevfordeling av opplæringsressurser. I dette tilfellet handler det om hvem som får mest støtte til å få ekstern opplæring der det bedriftsinterne ikke dekker det som er opplevd behov. Informanten trekker frem et interessant paradoks, som supplerer informant 2; det er jo mange som *vil* lære, men får alle muligheten?

«Ofte er det vi som står på X selv og lærer det bort til andre, og det er ikke alltid du kan lære deg det i Norge heller (...) Hvem på X er det som liksom kan lære oss det vi er på jakt etter?». (Informant 4)

Dette sitatet åpner døren for en interessant problemstilling, som spesielt kan sees i sammenheng med kontinuerlig og livslang læring. Som informant 4 forteller, er det ikke alltid det er noe tilbud til «de som er de som lærer bort». Spørsmålet informant 4 stiller, omhandler hvordan lærere bli lærende, hvis ikke organisasjonen tilbyr ressurser som igjen skaper like muligheter for alle.

Til slutt viser analysen at flere av informantene snakker om sine kollegaer og medarbeidere på en måte som tolkes som at det ikke bare er det faktum at man ønsker å samarbeide og lære sammen med andre som er viktig, det legges også vekt på hva den andre parten kan bidra med. Det å kunne lære av de som også er kompetente, enten på samme eller et annet felt, og

får et gjensidig utbytte virker som noe som settes høyt. I forlengelsen av sine skildringer angående det eksterne kurset, forteller informant 3 om betydningen sammensetningen av personer har for læringsutbyttet:

«Vi møttes på en åpen og ærlig måte, med et ønske om å lære. Og det er jo, altså når man er på en arbeidsplass og treffer da kollegaer som da er påmeldt kurs av noen andre, så får man den derre miksen av personer som ønsker å lære og de som bare er påmeldt». (Informant 3)

Dette sitatet fører analysen over på det siste underspørsmålet, som omhandler direkte om kollegaer og ledere spiller inn på ansattes læring, og eventuelt hvordan. Dette går litt i tråd med den overstående delen, da de to delene kan være litt vanskelig å skille markant. Hvis de ansatte foretrekker å lære sammen med andre, og mener det er den beste læringen, vil naturligvis disse to spørsmålene være litt flytende. Derfor beveger analysen seg nå over til å beskrive læring videre, og kanskje også hvor den beste læringen finner sted, men med blikket festet på sosiale relasjoner.

4.2.2 «Vi er jo sosiale vesener»

Det siste aspektet i analysen fokuserer på betydningen av andre, og hvilken påvirkning dette har på læring på arbeidsplassen. Underspørsmålet jeg stilte her var: Hvilken rolle spiller kollegaer og ledere inn på ansattes læring på arbeidsplassen? Her vendte jeg meg til det situerte perspektivet og praksisfellesskap, men fikk også med meg en komponent tidligere presentert i forbindelse med motivasjon; tilhørighet. Som innledet i den forrige delen, er det sosiale et viktig moment for informantene når det kommer til læring, og dette er noe som kommer tydelig til syne i de ansatte beskrivelser. Når det kommer til kollegaer og hvilken rolle de betyr, ordlegger informant 4 seg slik:

«Men jeg synes også det er fint å, holdt jeg på å si, få samlet flere som kan forskjellige ting, sånn at vi kan lære hverandre (...), det er sikkert syv åtte kompetanseområder som sitter i samme rommet. Og det å liksom få, få alle til å by på det de kan selv. Liksom uavhengig av hva slags utdanning eller rolle du har, men hvis vi kan litt mer alle sammen om hva vi driver med, så blir vi jo.. Så blir jo resultatet bedre». (Informant 4)

I dette sitatet forteller informanten om det som av flere informanter har blitt kalt komplementærkompetanse, som kommer frem i forbindelse med å få et gjensidig utbytte i læringssituasjoner. Til tross for at kollegiale relasjoner, samarbeidslæring og generelt det å lære sammen med andre viser seg sentralt, avdekker analysen at informantene i sine beskrivelser av andre inkluderer viktigheten av at andre er dyktige og kompetente:

«(...)det å kunne jobbe med folk med komplementærkompetanse, som kan andre ting enn meg selv, og som er flinkere enn meg. For da strekker jeg meg.» (Informant 2)

Denne tilnærmingen finner støtte hos informant 1, som også skildrer betydningen av andre på en positiv måte, og trekker frem et eksempel fra egne erfaringer der h*n har observert andre som er flinke i jobben sin, og dermed har blitt inspirert. Til tross for dette trekker informanten også frem en negativ side ved å samarbeide med andre, ved at man både kan bli trukket opp og ned. Dette oppleves og tolkes som situasjonsbestemt, og gjelder ikke nødvendigvis alle avdelinger. Akkurat denne informanten arbeider kundenært, og har dermed deltatt mer i salgssituasjoner enn de andre informantene, og skildrer dermed en type utfordring som kan melde seg:

«(...) selv om jeg gjør det veldig veldig bra personlig, så er jeg avhengig av veldig mange andre og for å gjøre det bra, så da kan det være at jeg ikke får noe ut av det i det hele tatt». (Informant 1)

I dette eksempelet forteller informanten om en konkurranseorientert situasjon på arbeidsplassen, der det kan skape utfordringer hvis man befinner seg i en situasjon der man er avhengige av hverandre og det ikke fungerer. Det kan være i samme arbeidsgruppe, team eller lag, der man som enkeltpersoner har forskjellige ambisjoner og mål.

Til tross for nyanseringer, viser det kollegiale og relasjonene på arbeidsplassen seg å være viktige. Gjennom informantenes skildringer kommer det også frem at leder er en viktig støttespiller, tilrettelegger og sparrepartner. Selvbestemmelsesteorien fremhever at gode tilbakemeldinger er en viktig faktor for å hovedsakelig støtte tilhørighetsbehovet. Informant 2 forteller om hvordan det å få gode tilbakemeldinger, få forbedringspunkter og bli utfordret står sentralt, og støtter dermed oppunder det teoretiske:

Ja, hvis jeg da ikke har liksom at jeg har en mentorordning, der noen på en måte utfordrer meg, ikke sant, eller har en leder som er det. Som på en måte er tydelig på en måte på forbedringspunkter og der jeg kan gjøre ting annerledes, blir jeg litt sånn, så kjeder jeg meg litt. (Informant 2).

Viktigheten av leder trekkes frem fra en litt annen vinkling fra en annen informant, og beskrives her som en nøkkelperson som må anerkjenne hvor viktig læring og kompetanse er for organisasjonen. Informant 5 forteller om hvordan h*n både har vært vitne til ledere som både har og ikke har vært pågangsdrivere for læring på arbeidsplassen:

«Nå per i idag så har vi i alle fall ledere som på nivåene opp da, som forstår hva kunnskapen betyr for organisasjonen (...).» (Informant 5)

Alt i alt viser analysen positive skildringer av det sosiale aspektet og andres påvirkning på egen læring. Det er dermed interessant å trekke frem en informant som på lik linje med de andre setter pris på andres kompetanse, men til tross for dette avdekker det som kan tolkes som en utfordring. Informant 6 forteller:

«Altså X er jo et selskap hvor det er veldig mange som har vært her veldig lenge, så her sitter det jo enormt mye kompetanse og sånn utviklingsmessig og sånn så er det sikkert utrolig mye å lære av veldig mange, men det er liksom flere utfordringer er jo at, man aner jo stort sett ikke hva folk gjør. Så hvis jeg kunne fått kjempeutbytte av å snakke med noen, så vet jeg i såfall ikke hvem (...). (Informant 6)

Avslutningsvis avdekker analysen også en slags kritisk-refleksiv tankegang, og fremhever kanskje det som er kjernen i situert læringsteori. Ifølge Lave og Wenger bør deltakere av et praksisfellesskap dele sin egen kunnskap, med andre slik at ny kunnskap kan konstrueres og skapes (Rundberg, 2009). Det er mye kompetanse og en rekke kompetente bidragsyttere i organisasjonen, men det kan være vanskelig å vite hvem som besitter hvilken kompetanse. Gjennomgående hos alle informantene kommer viktigheten av andre mennesker frem, men på forskjellige måter.

4.3 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg trukket frem sentrale funn for å belyse forskningsspørsmålene og deres tilhørende underspørsmål. Denne fremgangsmåten ble valgt for å kunne være i stand til å besvare problemstillingen for studien. Oppsummert viser funnene at selvbestemmelsesteorien (SBT) og de tre grunnleggende psykologiske behovene viser seg gjeldende for de ansatte i en kunnskapsintensiv organisasjon, som påvirkes av et arbeidsliv i endring. På motivasjonssiden viser analysen at den mest dominerende typen motivasjon er autonom motivasjon, men med interne variasjoner. Dette skal ifølge teorien være med på å underbygge de ansattes vekst og utvikling, og opplevelsene og erfaringene som skildres beskriver på det jevne et godt miljø for utvikling av motivasjon.

De tre behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet kommer alle til syne, der sistnevnte behov viser seg mest i forbindelse med hvor den beste læringen finner sted.

Autonomibehovet på sin side blir beskrevet som naturlig på arbeidsplassen i den forstand at samtlige informanter forteller om karakteristikk i arbeidshverdagen som samsvarer med støtte av autonomibehovet. Det behovet som ble mest diskutert var kompetanse, der det viste seg en rekke reflekterte aspekter over hvor kompetansen finnes, hvem som er tilbydere og ikke minst om og når den er tilgjengelig. Spørsmålet om man skal tilegne seg kompetanse eller ikke viser seg å ikke være relevant i denne konteksten, og skaper rom for en dypere diskusjon rundt dette behovet.

Det sosiale aspektet og kompetansen viser seg i sammenheng når de fleste informantene trekker frem hvordan det å lære av andre som har noe å tilby, annen kompetanse enn deg selv eller som kan bidra på en eller annen måte er den foretrukne læringssituasjonen. Videre på læringssiden er de viktigste funnene at det sosiale aspektet viser seg å være særdeles viktig, men samtidig har analysen avdekket at det også er viktig med hvilken kompetanse og læringsvilje de andre menneskene rundt deg har, slik at man kan lære av hverandre ved å dele kunnskapen og kompetansen man innehar. I tillegg viser analysen at det er ønskelig å lære med hverandre, og den uformelle læringen viser dominerende mønster som en preferanse hos de ansatte. Selv om det skildres på ulike måter, er essensen av det sosiale at man som en kunnskapsarbeider ønsker å omgi seg med mennesker som har det samme målet, kan bidra og som er en ressurs.

5 Diskusjon

Hittil i analysen har jeg brukt empirien og det teoretiske rammeverket for å besvare oppgavens forskningsspørsmål. Gjennom en strukturert gjennomgang av det innhentede materialet, har jeg fått en nyansert og dyp innsikt i de ansattes tanker og erfaringer. Dette ble i kapittel 4 presentert som funn, mens kapittel 5 skal besvare oppgavens problemstilling: «*Hvordan opplever ansatte motivasjon for læring i møte med et arbeidsliv i endring?*». Videre vil jeg drøfte funn opp mot teori og avdekke eventuelle samsvar og diskrepans for å besvare oppgavens forskningsspørsmål:

- *Hvordan beskriver ansatte egen motivasjon for læring på arbeidsplassen og hva som påvirker den?*
- *Hvordan mener ansatte de lærer best i arbeid relatert til arbeidsplassen?*

Strukturen på kapittelet følger hovedtemaene, der 5.1 starter med en diskusjon av studiens kontekst, mens 5.2 diskuterer motivasjon, med vekt på de grunnleggende psykologiske behovene i lys av kontekst og problemstilling. 5.1 belyser det første forskningsspørsmålet. Deretter trekker jeg frem de mest interessante aspektene rundt læring på arbeidsplassen i 5.3 og 5.4, som belyser forskningsspørsmål nummer to. Til slutt vil 5.5 være en oppsummering.

5.1 Kontekst og tilstedeværelsen av autonom motivasjon

Det første punktet jeg ønsker å trekke frem for diskusjon er på en digresjon fra problemstillingens eksplisitte innhold. Det sentrale i denne delen er organisasjonen studien har funnet sted. Selv om det ikke er et forskningsspørsmål som direkte omtaler dette temaet, spiller det likevel inn på problemstillingens besvarelse. Diskusjonen kaster lys over noen aspekter ved de ansattes motivasjon og løfter også frem refleksjoner om hvorfor den er som den er. Innledningsvis ble studiens kontekst beskrevet som en kunnskapsintensiv organisasjon, med ansatte som beskrives som kunnskapsarbeidere. Ifølge Newell (2009) er det i kunnskapsintensive organisasjoner bedrevet aktiviteter som er karakterisert av teoretisk kunnskap, kreativitet og bruk av analytiske og sosiale egenskaper. Denne beskrivelsen samsvarer med de ansattes skildringer. Informantene trekker gjennomgående frem eksempler

i deres egen arbeidshverdag, som gjør at betegnelsen kunnskapsintensiv organisasjon og kunnskapsarbeider passer dem og arbeidsplassen.

Innenfor disse rammene ble de ansattes motivasjon undersøkt ved å sammenligne de ansattes beskrivelser med motivasjonskontinuumet som ble presentert som én av de tre underteoriene i SBT (Figur 4). Motivasjonskontinuumet beveger seg fra amotivasjon til indre motivasjon, med hovedfokus på de ulike typene ytre motivasjon. Oppsummert er inndelingen av ytre motivasjon et grovt skille mellom kontrollert og autonom motivasjon (Olafsen, 2018). Empirien og analysen viste i foregående kapittel at de ansattes motivasjon hovedsakelig befinner seg på høyresiden av motivasjonsskalaen, og dermed kan kategoriseres som autonom motivasjon. Dette er ifølge flere bidragsyttere til SBT den mest bærekraftige typen motivasjon (Stone et al., 2009). Kontrollert motivasjon på sin side viste seg å være mindre relevant i denne sammenhengen, da ingen av informantene viste dominerende mønstre som gjorde at de kunne kategoriseres på denne siden. I tillegg til å være mest sentral avdekket analysen et interessant aspekt angående autonom motivasjon.

Gjennom de ansattes skildringer viste denne typen motivasjon seg å være både viktig, men ble også tolket som en slags selvfølge. Dette utsagnet begrunnes ved måten autonom motivasjon kom til uttrykk. Autonomi på arbeidsplassen virker ikke som noe sjeldent eller noe man må være heldig for å ha, men oppleves som en del av de ansattes hverdag på flere måter. Med andre ord viste funnene at det som karakteriserer autonom motivasjon, tolkes som å være noe de ansatte ser på som et krav til stillingen og en naturlig del av arbeidsplassen. Denne typen karakteristikk innebærer for eksempel å ha kreativitet, frihet til å arbeide hvor og når man vil og selvstendighet i arbeidet man gjør. Hva kan dette skyldes?

På den ene siden forteller en naturlig tilstedeværelse av autonom motivasjon noe om arbeidsplassen og hvordan de tilrettelegger arbeidshverdagen for de ansatte. Det er en positiv tendens at den autonome motivasjonen kommer til uttrykk på måten den gjør. Funnene viser at det er samsvar mellom det SBT argumenterer for som ideell type for optimal vekst og utvikling, og det som ifølge de ansatte praktiseres i organisasjonen. Det kan for eksempel være grunnet at organisasjonen er flink til å fokusere på å skape et kunnskapsintensivt miljø fra ledelsen og ned. På denne måten er det å ville lære og tilegne seg ny kompetanse en innebygd kultur. På den andre siden kan dette sees fra et individperspektiv som går mer på den respektive kunnskapsarbeider, og hvordan de ansatte selv skaper sine egne muligheter.

Trenger egentlig kunnskapsarbeidere at noen eksterne legger til rette miljøet for dem, eller har slike mennesker en slags innebygd vilje til nettopp dette? Er ønsket om å være kompetent nok i seg selv? Hvis en kunnskapsarbeider defineres av å utføre arbeid som krever analytisk og teoretisk kompetanse, vil det da være rimelig å anta at det ikke trengs ytterligere ekstern påvirkning for å tilegne seg disse ferdighetene.

I tillegg til denne antagelsen, tolkes det også som at kompetanse er noe de ansatte tar for gitt, og at det dermed blir ettertraktet å kunne ta del i læringstiltak. I denne sammenhengen vil det si at siden de ansatte her karakteriseres som kunnskapsarbeidere, er teoretisk kunnskap, analytiske evner og annen kompetanse en stor del av arbeidshverdagen. Analysen avdekker at denne påstanden kan virke å være tilfellet. I forlengelsen av på er det ikke nødvendigvis er snakk om å ville tilegne seg kompetanse eller ikke, men at diskusjonen favner litt dypere. Hvilken type kompetanse er viktigst, hva skal den brukes til og hvor kan den bli tilegnet? De empiriske funnene tilsier at det å være dyktig og kompetent i arbeidshverdagen er viktig. I forlengelsen av dette funnet, kan det virke som at kompetansens formål og verdi er mer relevant for kunnskapsarbeidere enn andre typer ansatte. Tilstedeværelsen av et naturlig ønske om å tilegne seg kompetanse kan også være med på at man søker og motiveres av en annen type anerkjennelse. Istedenfor å få anerkjennelse for prestasjoner og hva man gjør, får man positive assosiasjoner hos andre for det man *er*.

Videre er det samsvar mellom funn og teori ved at empirien avdekker en motivasjon for å være en rekke roller på arbeidsplassen. De ansatte ga rike beskrivelser om roller, som spesielt omhandlet signifikante andre. For eksempel viste det seg viktig å være en ressurs for andre, både ved å være en som kan lære opp andre, en person en kan spørre om man trenger hjelp og en man kan gi ansvar. Andre aspekter som ble trukket frem var at det var motiverende å være trygg i egen rolle og at man kunne være med på å utgjøre en forskjell på arbeidsplassen gjennom arbeidet man utfører. I tråd med Gagné og Deci (2005) sine beskrivelser av motivasjonskontinuumet, samsvarer disse skildringene med den autonome motivasjonen og dens tilsynelatende viktige tilstedeværelse i miljøet i denne organisasjonen. Det kan likevel diskuteres om det hadde kommet frem lignende beskrivelser, om den samme studien hadde blitt gjort i en organisasjon som har andre typer arbeid enn det som foregår i en kunnskapsintensiv organisasjon. Selv om det er samsvar mellom autonom motivasjon og informantenes skildringer i denne konteksten, er det ikke nødvendigvis slik at det hadde vist seg å være gjeldende i andre typer bedrifter. Lave og Wenger (1991) argumenterer for

nettopp dette, at læring og kompetanse utvikles i den konteksten det skal anvendes i, og dette samsvarer med de empiriske funnene. Studien kan dermed ikke overføre disse funnene til en annen kontekst, som har andre typer arbeidere og andre karakteristikk.

Til tross for at den autonome motivasjonen hittil har vist seg å være både viktig, tilstede og ikke minst gunstig, viser funnene også noen preg som tradisjonelt assosieres med den mer kontrollerte typen motivasjon. Flere av informantene fremmer viktigheten av økonomi og belønning, og det er særlig to av dem som skiller seg ut ved å skildre tendenser som rent teoretisk gjør at ytringene kan kategoriseres på den kontrollerte siden av motivasjonskontinuumet. Ytre regulerte belønninger nevnes ikke eksplisitt av flere informanter, men kan likevel virke som å være viktig for samtlige. Det er rimelig å anta at det arbeidet en gjør og det faktum at man går på arbeid, for alle er helt grunnleggende forankret i et ønske om å yte for belønning. De fleste har ikke mulighet til å ha en jobb uten lønn, og det er dermed ikke et spørsmål om å ikke være påvirket av ytre faktorer eller ikke. Det virker derimot som at lønn og økonomisk insentiver er nok i seg selv, og bør suppleres med autonom motivasjon for å være bærekraftig i lengden. Lønn for utført arbeid er modellen de fleste samfunn er bygget på, og selv om den autonome motivasjonen virker mest dominerende er det ikke et spørsmål om enten/eller. De økonomiske insentivene spiller en rolle for det arbeidet man gjør i den forstand at de fleste tross alt går på arbeid for å yte og deretter få betalt i ulike former. Det er dermed ikke slik at de ytre faktorene ikke spiller noen rolle, men de virker å være mindre viktige enn de karakteristikkene som går under autonom motivasjon. Dette kan poengteres ytterligere gjennom én av informantene sine beskrivelser, der essensen var at lønn var viktig der det var krav om mer kompetanse og at det må være et jevnt forhold mellom vanskelighetsgraden på arbeidet som gjøres og belønningen man får. Det er dermed hittil rimelig å konkludere at de ansatte motiveres til å ta del i læringstiltak og kompetanseutvikling gjennom autonom motivasjon.

Motivasjonskontinuumet illustreres som en vannrett linje med ytterpunkter og som visualiseres med ganske klare skiller (Gagne & Deci, 2005). Dette vises gjennom klare streker som skjærer loddrett gjennom den vannrette linjen som er motivasjonskontinuumet eller spekteret (Se figur 4). Amotivasjon er her en egen del, ytre motivasjon med sine underkategorier behandles for seg, som igjen er skilt fra indre motivasjon. Denne inndelingen viser seg igjen i teorien som også behandler de respektive underteoriene adskilt. Ytre

motivasjon og indre motivasjon behandles som hvert sitt motivasjonsfenomen, som henholdsvis beskrives som organismisk integrasjonsteori og kognitiv evalueringsteori. Gjennom det empiriske materialet er mønsteret at motivasjonskontinuumet opptrer noe mer dynamisk enn antatt, og pendelen angående hvor man hører til virker å være noe mer situasjonsbestemt enn det virker ved første møte med teorien. Utformingen av motivasjonskontinuumet gir et inntrykk av noe lineært eller noe statisk (Figur 4). Dermed føles det som man enten er på den ene eller den andre siden. Kanskje en sirkel, firkant eller en annen form hadde fått frem den som i denne studien har vist seg å være et dynamisk og situasjonsbestemt motivasjonsspekter. Denne refleksjonen er ikke noe denne studien har grunnlag for å si noe om, men det kan være med på å kaste lys over vanskelighetene ved å anvende statiske kategorier når det kommer til menneskelig motivasjon. Temaet har allerede blitt adressert av Chemolli og Gagné (2014), som reflekterte over strukturen og styrken i motivasjonskontinuumet og diskuterer alternative metoder ved undersøkelse av motivasjonsdynamikk.

Ifølge Stone et al. (2009) er det støtte og tilfredsstillende av de tre behovene som gir grunnlag for bærekraftig autonom motivasjon. Siden den autonome motivasjonen er den som kommer mest til syne i funnene, kan det gi et inntrykk av at behovene videre vil vise seg å være tilstrekkelig oppfylt. Hittil har behovet for kompetanse vist seg gjeldende i diskusjonene om kunnskapsintensive organisasjoner og kunnskapsarbeidere. Den neste delen vil dermed ta for seg nettopp det, og drøfte de tre grunnleggende psykologiske behovene og hvordan de kommer til syne i den respektive kontekst.

5.2 Behovenes relevans i dagens arbeidsliv

Analysen viser at alle de tre grunnleggende psykologiske behovene kommer til uttrykk på en eller annen måte hos de ansatte. Datamaterialet tyder derimot på at det er en del variasjoner i hvordan behovene kommer til uttrykk. I forrige del ble kompetansebehovet implisitt introdusert, da diskusjonen tok for seg kompetanse som en naturlig del av de ansattes hverdag, i og med at de er karakterisert som kunnskapsarbeidere. Det å være kompetent i sin egen hverdag, og ha teoretisk, analytisk og sosial kompetanse, er noen av karakteristikkene til en kunnskapsarbeider. Dermed aktualiseres kompetansebehovet i denne konteksten og det er rom for å diskutere ytterligere.

Analysen viser at kompetanse blir beskrevet som noe ønskelig, noe man aktivt søker og som informantene også har et bevisst forhold til. Kompetansebehovet er en selvfølge på den måten at det er ikke et spørsmål om man skal tilegne seg ny kunnskap eller ikke, men hvorfor det er viktig, hva som er formålet og ikke minst hvor den kan tilegnes. Kompetansebehovet tolkes som en selvfølge og noe en har et bevisst forhold til og som informantene aktivt reflekterte rundt. På den ene siden kan dette skyldes organisasjonen de er en del av, og arbeidet de gjør. På den andre siden kan dette være grunnet kompetansebegrepets bruk i hverdagen så vel som i arbeidslivet. Kompetansebegrepet brukes ikke bare alene, men sammen med en rekke andre begreper som for eksempel sosial kompetanse, digital kompetanse og kompetansemål (Lai, 2013). Dette kan være med på å bevisstgjøre menneskers forhold til begrepet, og dermed resultere at de har et mer aktivt forhold til dets betydning. Analysen viste videre at både kompetanse og autonomi som behov hadde et preg av selvfølgelighet, eller noe som de ansatte mente burde være tilstede på arbeidsplassen.

Autonomibehovet blir beskrevet som sterkt hos de ansatte, men ble fortalt gjennom skildringer som omhandlet frihet, selvstendighet, fleksibilitet og ansvar. Samtlige er karakteristikk for autonomibehovet, som i teorien beskrives som individets egne ønsker og selvet som kilde for beslutninger angående egen atferd (Manger & Wormnes, 2015). Kompetansebehovet ble i foregående del beskrevet som en slags selvfølge, at det ikke var noen tvil om at det var verdt å investere i og noe de ansatte hadde et relativt bevisst forhold til. Det at autonomibehovet er selvsagt, viser seg på en litt annen måte. Der kompetanse ble beskrevet gjennom en rekke reflekterte skildringer og direkte begrepsbruk, blir autonomi på sin side beskrevet gjennom andre ord på en mer implisitt måte. Analysen avdekker en konsensus i viktigheten av dette behovet, men det skaper også rom for å diskutere hvilken relevans det har i dagens arbeidsliv. Relevans i denne sammenhengen handler ikke om det er viktig eller ikke, men om i hvilken grad det er behov for å skape et miljø der autonomibehovet støttes, eller om dette miljøet forekommer av seg selv i denne typen organisasjoner. I lys av overstående funn og analyse viser det seg et tankekors når det kommer til autonomibehovets relevans. Hvor relevant er det å behandle autonomi som noe en som organisasjon aktivt må støtte, tilrettelegge for og sikre? Det er flere spørsmål som kan kaste lys over denne problematikken, og det er i denne diskusjonen identifisert en diskrepans mellom funn og teori. Teorien forteller om autonomibehovet som et av de viktigste og også mest diskuterte behovene i SBT, og at mennesker har et behov for å føle eierskap, hensikt og mening i det man gjør. I tillegg handler autonomibehovet om et fravær av ytre press og

påvirkninger, for eksempel fra ledere. Dette krever tilrettelegging i arbeidsmiljøet som gjør at de ansatte opplever støtte (Stone et al., 2009).

Analysen skildrer et arbeidsliv som tilsynelatende har beveget seg i en retning av naturlig autonomistøtte. De fleste stillinger i denne konteksten er ifølge informantene og deres beskrivelser til vanlig preget av stor fleksibilitet, selvstendighet og frihet i eget arbeid. Som én av de ansatte fortalte, burde oppgaver preget av strenge regler og rutinemessig preg være forbeholdt teknologien og dermed la tenkingen og det kreative bli hos mennesket. Denne uttalelsen peker på kjernen i diskusjonen; at mennesker er autonome av natur. Slik det skildres i de fleste motivasjonsteorier er klassisk ytre motivasjon definert som en handling man gjør for å unngå straff og sanksjoner, som er det Olafsen (2018) beskriver som ytre regulering. I forlengelsen av den diskusjonen hittil er antagelsen at amotivasjon og kontrollert motivasjon ikke er et vanlig mønster i denne typen organisasjoner. Avslutningsvis vil jeg konkludere med at kjernen i diskusjonen argumenterer for at kunnskapsmedarbeidere har fusjonert med ideen om å selv være grunnen til forandring selv. «To be the change». De trenger ingen til å fortelle dem det.

Det å få tilfredsstilt de tre behovene viser seg å være viktig på et generelt nivå, men samtidig på forskjellige måter. Samtlige funn støtter det som er mest sentralt i SBT; samspillet mellom behovene. Det kan føre til positiv utvikling, samt internalisering av motivasjon i retning indre og innebygget motivasjon. I forlengelsen av dette kan man stille spørsmål ved om det eksterne presset som påvirker de ansatte, ikke trenger å komme fra nærmeste leder, organisasjonen og de viktige personene i arbeidshverdagen. En av informantene reflekterte over det faktum at 60% av arbeidet som til daglig blir gjort, kan automatiseres og flyttes over til det teknologiske. Denne informanten hadde interessante uttalelser som ga grobunn for diskusjon rundt det å ville være med på «ferden videre fremover». Dette gjelder både å være endringsvillig og tilegne seg ny lærdom. Dette virker derimot ikke å være på bakgrunn av ytre press eller fordi arbeidsplassen er karakterisert av å være et kontrollert miljø, men fordi det er blitt en slags selvfølge å være med på de endringene som skjer. Det virker som det er stor forståelse for at endringer er kommet for å bli, og det er som regel noe man må ta del i.

Det kan dermed diskuteres om det ytre presset som blir beskrevet, ikke kommer fra et hold som påvirker tilhørighetsbehovet og de viktige relasjonene. Et eksempel kan være hvis leder skaper et press på å ferdigstille kurs på en måte som føles kontrollerende. Hvis derimot

formidlingen fra leder er gjort på en måte som plasserer endringene inn i en større kontekst enn at det «bare er noe som må gjøres», kan det oppleves annerledes. På denne måten har man frihet innenfor de organisatoriske rammene, men der rammene ikke nødvendigvis er satt av det lokale arbeidsmiljøet, men derimot bransjen og arbeidslivet man er en del av. Dette viser hvordan en kan støtte autonomibehovet i denne sammenhengen. I forlengelsen av dette resonnementet, kan det dermed være hensiktsmessig for arbeidsplassen å tilrettelegge for et autonomt arbeidsmiljø. En slik kontekst kan være med på å dyrke et engasjement for å være med videre i en verden som kontinuerlig beveger seg fremover.

5.3 Den sosiale læringen og ressursenes tilgjengelighet

Der motivasjonsdelen adresserte det psykologiske perspektivet i studien, vil den videre delen ta for seg det mer kontekstuelle situasjonsteorien om læring på arbeidsplassen. Hensikten her er å besvare det andre forskningsspørsmålet. Hittil har konteksten blitt forklart gjennom kunnskapsintensive organisasjoner på et mer abstrakt nivå, men trekkes videre ned på et lokalt nivå gjennom situert læringsteori. De to teoriene brukt i studien er epistemologisk forskjellige, og vil flettes mer sammen. Jeg vil i denne delen ramme fokuset inn i motivasjon for læring på arbeidsplassen.

Tilhørighetsbehovet er det første jeg vil trekke frem som essensielt, som blir med videre fra den forrige diskusjonsdelen. Dette er fordi viktigheten av tilhørighet kommer frem gjennom de ansattes beskrivelser om hvor og hvordan den beste læringen finner sted.

Tilhørighetsbehovet handler om at mennesker er motivert for å være tilknyttet andre i et sosialt miljø og utvikle kompetanse og autonomi i dette miljøet. Det er også et behov å tilhøre en gruppe og en felles enhet (Manger & Wormnes, 2015). Majoriteten av informantene trakk frem det å lære av og med andre, og ytterligere former for det som argumenteres for av Lave og Wenger (1991). Informantenes preferanser for læring på arbeidsplassen ble at flertallet beskrevet på en måte som inkluderte de andre på arbeidsplassen. Dette kunne både være andre med samme type arbeid som en selv, komplementærkompetanse eller ledere. Også her er det samsvar mellom empiri og teori, og gir dermed videre aktualitet for den uformelle læringen på arbeidsplassen. Denne typen ble av Kuvaas og Dysvik (2016) beskrevet som en type læring som skjer gjennom diskusjoner, interaksjoner og tilstedeværelse på arbeidsplassen.

Majoriteten av informantene trakk frem den uformelle typen læring som mest sentral i deres egen hverdag, ved å henvise til de positive implikasjonene ved å lære ved å gjøre, og lære ved å gjøre *med* andre. De gode ideene som formes gjennom samtaler med andre, enten det er ved kaffemaskinen, i lunsjen eller faglige diskusjoner man har ved å møtes fysisk, skaper en plattform for den spontane arbeidsplasslæring, og den usystematiske læringen som Kuvaas og Dysvik (2012, 2016) legger like stor vekt på som den systematiske. Det som karakteriserer uformell læring, har en kobling til det nevnte situerte læringsperspektivet som tidligere har blitt diskutert. Den uformelle læringen har særs like karakteristikkene som situert læring, ved at man utvikler ferdigheter og kompetanse i den konteksten man befinner seg i. Dermed samsvarer funnene med det teoretiske synet hos Lave og Wenger, i tillegg til konsensus hos flere av informantene. Hovedmomentene i de to forfatterens litteratur omhandler hvordan det å være en del av en felles praksis fremmer individuell og dermed organisatorisk læring (Lave & Wenger, 1991). Det samsvarer med den presenterte empirien, men det som er et viktig samsvarspunkt å fremheve er det som i situert læringsteori blir beskrevet som det å være gjensidig avhengig av hverandre, ved at man lærer av og med hverandre. Slik informantene beskriver sin hverdag, henvender de seg implisitt til praksisfellesskapene de er en del av. Ifølge Wenger (2011) er praksisfellesskap som nevnt det å være i en gruppe med profesjonelle mennesker der man deler de samme interessene i å løse et problem, forbedre ferdighetene og lære av hverandres erfaringer. Det er samsvar mellom informantenes beskrivelser av hvordan de arbeider i hverdagen og karakteristikkene til praksisfellesskap i arbeidslivet, som felles problemløsning og lære av hverandres erfaringer.

Generelt viser læring og kompetanseutvikling seg å være viktig i den respektive organisasjonen, men det kommer likevel frem et interessant aspekt ved gjennomgang av empirien. En av informantene forteller om hvordan læringstiltak burde være mer basert på tilgjengelighet og det at man kan lære når man trenger det. Litt mer gratis, litt mer tilgjengelig i hverdagen er fremtiden, ifølge informanten. Det kan tolkes som at det ikke bare bør være autonomi i arbeidsoppgavene og på arbeidsplassen generelt, men at det også er et aspekt som bør være i læring. På den ene siden hadde dette vært med på å støtte det teoretiske aspektet når det kommer til autonomi, men kan på den andre siden være et vanskelig tema. Som på mange andre arenaer er det obligatoriske kurs, tiltak og andre krav som gjør at organisasjonen må forholde seg til eksterne krav og kvalitetssikring. Likevel viser funnene at det til vanlig er mange som gjerne *vil* tilegne seg kompetanse og ny læring, og at dermed organisasjonen bør tilrettelegge for autonomistøtte her. Det kan for eksempel være ved å gi

tilgang til lisenser, tilganger og dermed fremme læring som noe man har som en ressurs mer enn noe man må. Dette bringer meg over på et siste punkt jeg ønsker å diskutere som sammenkobler motivasjon og læring som et samlet fenomen.

Én av informantene ga uttrykk for en interessant holdning, som fremmet læring som et privilegium mer enn en rettighet, ved å argumentere for at de som ønsker å ta del i læringstiltak burde få tilgang til organisasjonens ressurser og læringstiltak. Det å stå overfor en meny av kompetansetilbud burde bli sett på som en særs viktig ressurs for egen utvikling og dermed behandles som noe man er heldig som får ta del i, og ikke noe man er påtvunget på bakgrunn av formelle krav og kvalitetssikringer. For å øke de ansattes motivasjon for læring, trengs det kanskje et slags skifte hos noen fra «jeg må» til «jeg vil».

Basert på funnene som er presentert og diskusjonen over er konklusjonen at motivasjon for læring på arbeidsplassen ikke kan sees på som en isolert enhet, men at det trenger et miljø, et sted og et nettverk for å bli realisert til en meningsfull handling. De to fenomenene har blitt tidvis delt i to, men handler i bunn og grunn mye om hverandre. Der motivasjonen er en psykologisk forankring, skaper det situerte læringsperspektivet en kontekst der motivasjonen kan spille ut.

5.4 Et arbeidsliv i endring - for enhver pris?

Som vist hittil, har det i studien vist seg å være rimelig samsvar mellom funn og det som Lave & Wenger (1991) argumenterer for å være viktig i situert læringsteori, nemlig det sosiale aspektet. Det er også samsvar mellom det Deci og Ryan refererer til som tilhørighet til andre. Gjennom å anvende den situerte læringen og praksisfellesskap kunne jeg belyse tilhørighet i SBT i sammenheng med arbeidsplassen. Funnene viser hvordan flere av informantene forteller om positive opplevelser ved samvær, samarbeid, lære med og av andre, og ikke minst strekke seg etter andres kompetanse. Dette støttes spesielt av teorien om at læring konstrueres i et praksisfellesskap, der man får gjøre og ikke bare høre og bli fortalt (Lave & Wenger, 1991). I tillegg til å være sosiale vesener, har det kommet frem i denne konteksten at de ansatte setter pris på sin egen frihet, men det kan stilles spørsmål ved hvor mye frihet en kan gi, før det går utover det grunnleggende behovet som så mange ganger har blitt fremmet og argumentert for i SBT.

Den teknologiske utviklingen er ingen overraskelse, og de fleste har vært med på ferden hittil. Det som derimot skjedde 12.mars 2020, var at tempoet ble skrudd opp når det kom til digitalisering. Covid-19, pandemien som herjer over hele verden i skrivende stund, tvang de som hadde mulighet til å flytte over til hjemmekontor. Over natten måtte mange bedrifter og organisasjoner bli helt digitale. I denne studien har det blitt presentert empiri som støtter det kontekstuelle og sosiale, og i denne perioden har de fleste fått kjenne på å arbeide alene, ved å se andre over video og ikke ha fysiske møter. Et sentralt spørsmål å stille er om vi er klare for en slik arbeidshverdag. I starten av juni, kunne man lese i mange norske nettaviser at ansatte i Telenor selv kan velge hvor de vil være på arbeid i fremtiden, da det ikke lenger er et behov å komme inn på kontoret om man ikke ønsker. Som konsernsjefen forteller, er det en rekke fordeler og det argumenteres godt for hjemmekontor som fremtidens arbeidsplass (Stoltz & Tollersrud, 2020). Mer og mer av arbeidet som gjøres i denne typen organisasjoner, som ikke inneholder kundenære tjenester og andre typer arbeid, kan flyttes over til det digitale. Mennesker er derimot sosiale vesener, og har et behov for å se, være med og ikke minst lære av andre (Lave & Wenger, 1991).

6 Avslutning

Denne studien er en kvalitativ undersøkelse, som har sett nærmere på motivasjon for læring hos ansatte som er en del av et arbeidsliv i endring, i dette tilfellet en kunnskapsintensiv organisasjon i finansbransjen. Studiens teoretiske tema har vært selvbestemmelse og situert læring, og har ved hjelp av Deci og Ryan (1985) og andre bidragsytere søkt å få dypere innsikt i de ansattes egne opplevelser av motivasjon for læring i arbeidslivet. Spørsmålene som har blitt stilt har vært betydning av andre for motivasjon og læring, hvilken type motivasjon som er mest relevant og hvor den beste læringen finner sted.

Forskningsspørsmålene som ble belyst er «Hvordan beskriver ansatte egen motivasjon for læring på arbeidsplassen, og hva påvirker den?» og «Hvordan mener ansatte de lærer best i arbeid relatert til arbeidsplassen?» har jeg besvart oppgavens problemstilling. I dette kapitlet, som også er oppgavens avsluttende, vil jeg komme med noen avsluttende refleksjoner. I 6.1 presenterer jeg studiens hovedfunn og drøfter deretter studiens begrensninger i 6.2. I 6.3 vil jeg diskutere studiens bidrag til feltet, og forslag til fremtidig forskning.

6.1 Hovedfunn

Datagrunnlaget for denne studien besto av seks intervju, som gikk under kategorien semistrukturerte dybdeintervju. Empirien som var hentet fra disse ble utgangspunkt for analysen og den påfølgende diskusjonen. Studien viser at både selvbestemmelsesteorien og situert læringsteori i stor grad samsvarer med datamaterialet. Diskusjonen som er gjort hviler på informantenes skildringer, deres subjektive opplevelser og erfaringer. Samlet viser analysen og diskusjonen at selvbestemmelsesteorien har gode momenter som kan kaste lys over motivasjon for læring i arbeidslivet.

Det som derimot viser seg er at noen deler av teorien ikke gjør seg like gjeldende i en kunnskapsintensiv organisasjon som andre steder. Studien viser at det i denne konteksten ikke viser seg like nødvendig å gjøre noe for å unngå straff, og denne klassiske ytre motivasjonen gjør seg ikke like gjeldende. De fleste motivasjonsteorier anvender seg av kategoriene indre og ytre motivasjon på et eller annet nivå, men i denne studien var det helt

tydelig samsvar mellom den autonome delen. Den kontrollerte og ytre delen av motivasjon gjorde seg ikke mer gjeldende enn det helt grunnleggende, som lønn.

Studien viser også at de tre behovenes samspill og tilstedeværelse står sentralt. Gjennom analysen blir viktigheten av både kompetansebehovet og autonomibehovet poengtert. Til tross for dette viser det seg et dypere nivå, der det ikke er snakk om å ønske kompetanse og autonomi i hverdagen. Studien viser derimot en organisasjon der kompetansens formål og kvalitet er viktig, og der autonomibehovet naturlig blir dekket av den naturlige autonome arbeidshverdagen. Tilhørighetsbehovet viser seg spesielt når det er snakk om hvor og når den beste læringen skjer. Dette bygger en bro mellom motivasjonsfeltet og læringsfeltet. Datamaterialet peker på en konsensus hos informantene når det kommer til viktigheten av det sosiale aspektet, lære med og av andre, komplementærkompetanse og ikke minst det praktiske arbeidet man gjør. Dette er med på å styrke innlæring ifølge de ansatte, og er det mest dominerende mønsteret i studien. Gjennom anvendelse av situert læring og praksisfellesskap kunne jeg kaste lys over tilhørighetsbehovet hos Deci og Ryan i arbeidsplassens sammenheng.

Der oppgaven har tatt for seg motivasjon og læring i to separate deler, ble de på slutten flettet sammen i en antagelse: Kunnskapsarbeidere opptrer som aktører i egen utvikling og opplever ellers i arbeidshverdagen en tilnærmet naturlig forekomst av autonom motivasjon. Oppsummert kan det da stilles spørsmål ved om denne typen arbeidere trenger å bli motivert for læring, eller om dette er en oppgave de mestrer selv.

Studien kan også konkludere med at til tross for at vi står ovenfor en rekke utviklingstrekk som gjør det helt mulig å arbeide fra hver vår kant, er det noe spesielt med den uformelle læringen og det at vi tilegner oss erfaringer ved å være tilstede på arbeidsplassen. Den uformelle læringen er dermed en viktig del av ansattes opplæring, og samsvarer med store deler av det teoretiske rammeverket. Ved å være gjensidig avhengige av hverandre, både når det gjelder arbeid og det sosiale, kan det være med på å dekke blant annet tilhørighetsbehovet. Læring som skal brukes i en kontekst, trenger også selve konteksten for å utvikle seg. Læring finner dermed sted i den konteksten den skal anvendes i.

6.2 Begrensninger og andre refleksjoner

Med tanke på at denne studien er et studentprosjekt på mastergradsnivå inneholder den noen begrensninger. Det er flere aspekter jeg ønsker å trekke frem for å belyse dette, og det første punktet er forskeren selv. Jeg er student på masternivå, og dette er mitt første forskningsprosjekt. Derfor har læringskurven vært bratt, og jeg har måttet finne ut av fremgangsmåte litt underveis fordi jeg ikke hadde noen tidligere erfaring. Både med tanke på manglende erfaring og tidsaspektet er det stor sannsynlighet for at forskningen har svakheter og/eller mangler. Denne oppgaven ble skrevet over ett semester og dette la naturligvis rammer på hva som kunne gjennomføres og ikke. Hadde jeg skulle gjennomført denne studien over lenger tid, føler jeg at det ville vært naturlig å innhente mer data etter hvert som interessante aspekt viste seg.

Som nevnt innledningsvis og i foregående del, er samfunnet i Norge og verden forøvrig i skrivende stund preget av pandemien Covid-19 eller korona. Våren 2020 har vært veldig annerledes både på skolen og i arbeidslivet. Universitetene og bibliotekene har vært stengt, undervisningen har blitt digital og de fleste arbeidsplasser har praktisert hjemmekontor. Jeg ferdigstilte intervjuene med mine 6 informanter rett før 12.mars, datoen da Norge «stengte ned». Fra denne datoen og utover arbeidet de fleste hjemmefra i mange uker, og opplevde en helt ny arbeidshverdag. Til tross for at jeg er glad for at koronasituasjonen ikke påvirket arbeidet mitt i noe særlig stor grad, har jeg blitt oppmerksom på at det har oppstått en rekke interessante situasjoner som kunne vært interessant å studere nærmere. I denne studien står motivasjon for læring sentralt, som omhandler alt fra ideelt arbeidsmiljø til viktigheten av kollegiale relasjoner. Selv om alle informantene hadde interessante tanker og erfaringer å dele, er det ingen tvil om at det seneste halvåret har preget arbeidshverdagen betraktelig. Kort sagt rakk jeg å undersøke det jeg kaller «et arbeidsliv i endring», rett før en av de største endringene traff oss alle.

Som oppgavens tittel tilsier må kunnskapen man har, holdes ved like for at den skal være noe verdt. Selv om denne besvarelsen ikke eksplisitt befatter seg med diskusjonen rundt kunnskapsbegrepet, synes jeg denne tittelen får frem studiens kjerne på en god måte. Dette er et sitat fra en av studiens informanter. Sitatet gir et godt budskap om den dypere, dynamiske og kontekstdrevne motivasjonen som kan identifiseres hos en kunnskapsarbeider.

Informantens påstand forteller om en type arbeider som er i stand til å vurdere sine egne kompetansebehov relatert til en spesifikk kontekst.

6.3 Studiens bidrag og videre forskning

I forlengelsen av den overstående refleksjonen angående situasjonen rundt Covid-19, hadde det i fremtidige studier vært interessant å studere nærmere forskjellen fysisk læring versus digital læring i forbindelse med ansattes motivasjon. Til tross for hvor tragisk og alvorlig denne pandemien er, har man på mange måter fått verdifull erfaring, blant annet ved at flere og flere kan flytte fysisk arbeid over til digitale plattformer. Dette har allerede blitt adressert i en ny artikkel av Orsini og Rodrigues (2020), som nettopp tar for seg selvbestemmelsesteori, de grunnleggende behovene og motivasjon i forbindelse med denne fjernarbeid og hvordan skape et optimalt eksternt arbeidsmiljø. Hvis den samme undersøkelsen hadde blitt gjort om et halvt år eller lenger frem i tid, hadde det vært veldig interessant å stille informantene de samme spørsmålene etter mange måneder som heldigitale. Hvordan beskriver de nå sin egen motivasjon for læring? Hva har forandret seg? Hadde den situerte læringen funnet like mye støtte som i denne studien? Hva er de største endringene? Dette er spørsmål jeg gjennomgående har reflektert over, hvorpå jeg kjenner en nysgjerrighet til å undersøke videre. Jeg mener her at studien min har blitt gjennomført på et interessant tidspunkt, som kan være med på å gi interessant innsikt for videre studier på tema.

Litteraturliste

- Aguinis, H., & Solarino, A. (2019). Transparency and replicability in qualitative research: The case of interviews with elite informants. 1291-1315. ISSN 0143-2095.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed. ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Cairns, L., & Malloch, M. (2011). Theories of Work, Place and Learning: New Directions In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. N. O'Connor (Eds.), *The Sage handbook of workplace learning*. London: Sage.
- Charmaz, K. (2015). Teaching Theory Construction With Initial Grounded Theory Tools: A Reflection on Lessons and Learning. *Qualitative Health Research*, 25(12), 1610-1622. doi:10.1177/1049732315613982
- Chemolli, E., & Gagné, M. (2014). Evidence against the continuum structure underlying motivation measures derived from self-determination theory. *Psychol Assess*, 26(2), 575-585. doi:10.1037/a0036212
- Datatilsynet. (2018). Hva er nytt med personvernforordningen? . Retrieved from <https://www.datatilsynet.no/regelverk-og-verktoy/lover-og-regler/hva-er-nytt/>
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annu. Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.*, 4(1), 19-43. doi:10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forl.
- Finanstilsynet. (2016). Hva gjør Finanstilsynet for forbrukerne? . Retrieved from <https://www.finanstilsynet.no/forbrukerinformasjon/hva-gjor-forbruker/>
- FinAut. (u.å). Om FinAut. Retrieved from <https://www.finaut.no/om-finaut/>
- Gagne, M., & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *J. Organ. Behav.*, 26(4), 331-362. doi:10.1002/job.322

- Gagné, M., & Deci, E. L. (2014). *The History of Self-Determination Theory in Psychology and Management*: Oxford University Press.
- Gillet, N., Fouquereau, E., Vallerand, R., Abraham, J., & Colombat, P. (2018). The Role of Workers' Motivational Profiles in Affective and Organizational Factors. *J. Happiness Stud.*, 19(4), 1151-1174. doi:10.1007/s10902-017-9867-9
- Gripsrud, G., Olsson, U. H., & Silkoset, R. (2016). *Metode og dataanalyse* (3 ed.). Oslo: Cappelen Damm
- Hager, P. (2011). Theories of Workplace Learning. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B. N. O'Connor (Eds.), *The Sage handbook of workplace learning*. London: Sage.
- Howard, J., Gagné, M., Morin, A. J. S., & Van den Broeck, A. (2016). Motivation profiles at work: A self-determination theory approach. *Journal of Vocational Behavior*, 95-96, 74-89. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.07.004>
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer* (5. utgave. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Oslo: Abstrakt.
- Kaufmann, G., & Kaufmann, A. (2015). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (5. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic Studies in Education*(03), 219-233.
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.
- Kowal, S., & O'Connell, D. C. (2013). Transcription as a Crucial Step of Data Analysis In U. Flick (Ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 64-78). London: SAGE Publications Ltd.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021*. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/3c84148f2f394539a3eefdfa27f7524d/nasjonal-strategi-kompetanse-nett.pdf>
- Kuvaas, B., & Dysvik, A. (2012). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser : evidensbasert HRM* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Kuvaas, B., & Dysvik, A. (2016). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser : evidensbasert HRM* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse : hva ligger bak det vi gjør?* Oslo: Universitetsforl.
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring : utvikling av egne og andres ressurser* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*(4. utg. ed.). Retrieved from etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Newell, S. (2009). *Managing knowledge work and innovation* (2nd ed. ed.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Noe, R. A., Clarke, A. D. M., & Klein, H. J. (2014). Learning in the Twenty-First-Century Workplace. *1*(1), 245-275. doi:10.1146/annurev-orgpsych-031413-091321
- Nordhaug, O. (2002). Den ustyrbare kompetansen? *Magma*, 5(4), 55-64.
- NOU 2018: 2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov - Kunnskapsgrunnlaget* Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/e6acac1df4964805a34c767fa9309acd/nou/pdfs/nou201820180002000dddpdfs.pdf>
- Ormrod, J. E. (2016). *Human learning* (7th ed. ed.). Boston: Pearson.
- Orsini, C., Rodrigues, V., & Orsini, C. (2020). Supporting motivation in teams working remotely: The role of basic psychological needs. *Medical teacher, ahead-of-print*(ahead-of-print), 1-2. doi:10.1080/0142159X.2020.1758305
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). The Effects of Choice on Intrinsic Motivation and Related Outcomes: A Meta-Analysis of Research Findings. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270-300. doi:10.1037/0033-2909.134.2.270
- PwC. (u.å). *Finansbransjen - aktiviteter og risikoer* Retrieved from <https://www.pwc.no/no/bransjer/bank-og-finans/finreg-skolen/grunnleggende-om-finreg/finansbransjen-aktiviteter-og-risikoer.html>
- Rigby, C. S., Ryan, R. M., Zigarmi, D., Roberts, T. P., & Shuck, B. (2018). Self-Determination Theory in Human Resource Development: New Directions and Practical Considerations. *Advances in Developing Human Resources*, 20(2), 133-147. doi:10.1177/1523422318756954
- Rundberg, M. (2009). Wengers Praksisfellesskap *Bedre Skole* 5, 54-59. Retrieved from <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/BedreSkole%203%202009.pdf>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Chapter Four - Brick by Brick: The Origins, Development, and Future of Self-Determination Theory. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in Motivation Science* (Vol. 6, pp. 111-156): Elsevier.
- Sheldon, K. M., Prentice, M., Reeve, J., & Lee, W. (2019). A neuroscientific perspective on basic psychological needs.(Report). *Journal of Personality*, 87(1), 102. doi:10.1111/jopy.12390
- Skilbrei, M.-L. (2019). *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon* Oslo Fagbokforlaget.
- Stoltz, T., & Tollersrud, T. (2020, 3. juni). Telenors ansatte trenger ikke møte fysisk på jobb i fremtiden - får selv bestemme arbeidssted *NRK* Retrieved from https://www.nrk.no/norge/telenors-ansatte-trenger-ikke-mote-fysisk-pa-jobb-i-fremtiden-_far-bestemme-arbeidssted-selv-1.15038899
- Stone, D. N., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2009). Beyond Talk: Creating Autonomous Motivation through Self-Determination Theory. *Journal of General Management*, 34(3), 75-91. doi:10.1177/030630700903400305
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (3. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt : kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. *Advances in Motivation and Achievement, 16 Part A*, 105-165. doi:10.1108/S0749-7423(2010)000016A007
- Vansteenkiste, M., Niemiec Christopher, P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. In C. U. Timothy & A. K. Stuart (Eds.), *The Decade*

Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement (Vol. 16 Part A, pp. 105-165): Emerald Group Publishing Limited.

Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On Psychological Growth and Vulnerability: Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration as a Unifying Principle.

Journal of Psychotherapy Integration, 23(3), 263-280. doi:10.1037/a0032359

Wenger, E. (2011). *Communities of Practice: A Brief Introduction*.

Willbergh, I., Midtsundstad, J. H., Kristiansen, A., Langfeldt, G., & Skagen, K. (2012).

Opplæring i arbeidslivet : en didaktisk innføring. Bergen: Fagbokforl.

Woolfolk, A. H., Pettersson, T., Ragnheiður, K., Nygård, M., & Solberg, M. H. (2004).

Pedagogisk psykologi. Trondheim: Tapir akademisk forl.

Yukl, G. A. (2013). *Leadership in organizations* (8th ed., Global ed. ed.). Essex: Pearson.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet;

«Læringsmotivasjon – Ansattes engasjement og driv for kontinuerlig læring»?

Dette er en henvendelse til deg med spørsmål om å delta i et forskningsprosjekt, der formålet er å undersøke ansattes læringsmotivasjon. I dette dokumentet finner du informasjon om studien og hva det vil si å takke ja til å delta.

Bakgrunn og formål

Formålet med denne oppgaven er å undersøke ansattes læringsmotivasjon. Det vil si at jeg skal se nærmere på motivasjon og engasjement for kontinuerlig læring og utvikling. Studiens søkelys vil være på ansattes tanker, følelser, opplevelser og holdninger. Dette er interessant å undersøke i et arbeidsliv i endring som kan kreve ny og mer kompetanse. Prosjektet er en selvstendig masteroppgave, og er en del av et mastergradsstudium ved Institutt for Pedagogikk (UiO).

X som bedrift har godkjent studien, men er på ingen måte en bestiller eller kontrollør. Dette vil si at det er kun meg, Lena Rolandsen, som har innsyn i hvem som blir intervjuet og informasjon fra intervjuene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for dette forskningsprosjektet. Jeg, Lena Rolandsen, er individuelt ansvarlig for å gjennomføre masterstudiet i henhold til regler, forskrifter og retningslinjer satt av Universitetet i Oslo. Min veileder Mervi Anneli Hasu er ansvarlig for å følge opp dette.

Hva innebærer det for deg å delta?

Du blir spurt om å delta i prosjektet fordi du er ansatt i X. Deltakelse i studien innebærer et intervju med meg etter avtalt tid og sted. Intervjuet vil vare i cirka 45-60 minutter, og inneholde spørsmål om dine opplevelser, tanker og holdninger rundt læring i arbeidslivet. Opplysningene vil registreres gjennom lydopptak, og senere transkriberes til et dokument. Alt du sier vil bli anonymisert, og det du forteller meg vernes av taushetsplikt.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt deg om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg, Lena Rolandsen, som vil ha tilgang på rådata. Det vil si innsamlet data som ikke er behandlet eller anonymisert. Min veileder Mervi Anneli Hasu vil få tilgang til intervjudata når det er hensiktsmessig, men det vil da være anonymiserte data. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang opplysningene som fremkommer, vil samtlige data oppbevares på en personlig passordbeskyttet datamaskin. Navn og kontaktopplysninger erstattes med en kode som lagres adskilt fra de øvrige data på et passordbeskyttet dokument.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Når prosjektet er bestått og gjennomført vil all personlig data bli slettet. Personopplysninger vil bli anonymisert slik at du som informant ikke gjenkjennes i publikasjonen.

Dine rettigheter

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

- - innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- - å få rettet personopplysninger om deg,
- - få slettet personopplysninger om deg,
- - få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- - å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine

personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Ønsker du å delta, eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder og masterstudent, Lena Rolandsen på telefon: 90810550 eller e-post: lenarol@student.uv.uio.no, eller veileder Førsteamanuensis Mervi Anneli Hasu på e-post: m.a.hasu@iped.uio.no.

Annen kontaktinformasjon:

Personvernombud ved UiO: Roger Markgraf-Bye E-post: personvernombud@uio.no
Telefon: 908 22 826

NSD: Norsk senter for forskningsdata E-post: nsd@nsd.no
Telefon: 55 58 21 17

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Læringsmotivasjon», og har fått anledning til å stille spørsmål: Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- lydopptak av intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Informantens navn med blokkbokstaver)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

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

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

ÅPNING

Takke informanten for oppmøte

- Introduksjon av meg selv og kort om prosjektet:
 - Jeg studerer ved UiO og jobber med en masteroppgave i pedagogikk ved det utdanningsvitenskapelige fakultet. Studieretningen jeg går heter «Kunnskap, utdanning og læring» og jeg specialiserer meg i retningen «Læring, teknologi og arbeid. Kort sagt er dette en master i arbeidslivspedagogikk.
- Tematikk: Tema for oppgaven, hva som skal undersøkes, interessefelt og aktualitet.
- Avklaring: X har ikke bestilt denne forskningen, denne studien er uavhengig og selvstendig forskning på vegne av meg som masterstudent.
- Diverse:
 - Tid: 45-60 min
 - Informere om personvern og frivillig deltagelse. Jeg har taushetsplikt, og vil anonymisere alt som blir sagt. Du kan når som helst trekke deg fra studien.
 - Informere om lydopptak
 - Underskrift samtykkeskjema
- Er det noen spørsmål før vi begynner?

GENERELL DEL

*Generell innledning med spørsmål om **bakgrunn, stilling og karriere.***

Er åpen for at informant selv introduserer begrepet kompetanse og læring.

- 1) Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
- 2) Fortell litt om din karrierevei og når du startet å jobbe i bedriften/ Hvorfor bestemte du deg for denne karrieren? / Har du vært i en annen bransje. Hvis ja, fortell?
- 3) Hva er din nåværende stilling? / Kan du fortelle litt om arbeidsoppgavene dine?
- 4) Hvor lenge har du jobbet her, og hvilke stillinger har du hatt?
- 5) Hva føler du om å være der du er i dag jobbmessig?
- 6) Kan du fortelle litt om ambisjonene du har for videre karriere?
- 7) Kan du fortelle om læringstiltak du tar del i for å komme dit?

+ Eventuelle oppfølgingsspørsmål jeg ser som hensiktsmessig.

LÆRING

*I denne delen er formålet å stille åpne spørsmål for å få et inntrykk om holdninger, tanker og følelser rundt **læring** i arbeidslivet.*

- 8) Begrepet læring defineres i denne sammenhengen som de prosessene som er knyttet til tilegnelse av kompetanse. Kan du beskrive hva du mener læring er, med egne ord?
- 9) Hvilke læringstiltak (eksemplifiser) har du deltatt i på din arbeidsplass? Gi gjerne eksempler. / Hvordan opplever du læringstiltak i hverdagen? *Mye/lite/ofte/sjeldent*
- 10) Kan du gi noen eksempler på læringssituasjoner du har opplevd på arbeidsplassen?
- 11) Det har blitt et større fokus på kontinuerlig læring, kontinuerlig utvikling og andre begrep som omhandler hvordan arbeidslivet er i mer og hyppigere endringer enn før. Disse utviklingstrekkene stiller større krav til de ansattes utvikling. Hva tenker du om dette?

MOTIVASJON: Autonomi, kompetanse og tilhørighet

Denne delen har som formål å få et inntrykk av hvordan autonomi, kompetanse og tilhørighet påvirker læringsmotivasjon.

- 12) Kan du si litt om hva som motiverer deg på arbeid? / Kan du gi eksempler på noe som påvirker din motivasjon ved gjennomføring av arbeidsoppgaver?
- 13) Hvilken rolle spiller motivasjon for deg når du skal utføre dine arbeidsoppgaver?
- 14) Hvilke faktorer er tilstede når du føler du gjør en god jobb? / Kan du skildre en situasjon på jobb der du presterer godt?
- 15) Presterer du best under frie tøyler eller konkrete retningslinjer? Gjerne utdyp hvorfor /Hvilke oppgaver trives du best med?
- 16) Hvilke holdninger har du til belønninger på jobb?
- 17) Kan du beskrive ditt ideelle arbeidsmiljø?

Vedlegg 4: Vurdering NSD



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Læringsmotivasjon: Ansattes engasjement og driv for kontinuerlig læring

Referansenummer

434446

Registrert

24.01.2020 av Lena Rolandsen - lenarol@uio.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Mervi Anneli Hasu, m.a.hasu@iped.uio.no, tlf: 22854336

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lena Rolandsen, lenarolandsen@gmail.com, tlf: 90810550

Prosjektperiode

01.01.2020 - 02.06.2020

Status

24.01.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

24.01.2020 - 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 den 24.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 02.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 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.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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 som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt 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)