

Selvregulert læring i arbeidslivet

En studie av hvordan bankansatte regulerer egen læring og hvordan det tilrettelegges for dette

Synne Grønboengen



Masteroppgave i pedagogikk

Kunnskap, utdanning og læring

Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2017

TITTEL:

”Selvregulert læring i arbeidslivet”

En studie av hvordan bankansatte regulerer egen læring og hvordan det tilrettelegges for dette

AV:

Synne Grønboengen

EKSAMEN:

Master i pedagogikk

Retning: Kunnskap, utdanning og læring

Fordypning: Læring, teknologi og arbeid

SEMESTER:

Vår 2017

STIKKORD:

Selvregulert læring, arbeidsplasslæring, læring i arbeidslivet, kompetanseutvikling, tilrettelegging for læring, læringsmiljø

© Synne Grønboengen

2017

Selvregulert læring i arbeidslivet - *En studie av hvordan bankansatte regulerer egen læring og hvordan det tilrettelegges for dette*

Synne Grønboengen

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

TEMA OG PROBLEMSTILLING

Denne studien omhandler selvregulert læring i arbeidslivet. Dagens arbeidsliv er i stadig endring og preges av globalisering, digitalisering og automatisering av tidligere manuelle prosesser. Dette fører til at mange opplever usikkerhet i jobben, og risikerer å bli erstattet av roboter med kunstig intelligens (Hagen & Guldvik, 2016). Samtidig er intellektuell kapital, i form av ansatte med mye kunnskap og kompetanse, et viktig konkurransefortrinn for svært mange organisasjoner. For at alle ansatte skal ha nødvendig, oppdatert kunnskap og kompetanse til enhver tid blir læring i arbeidslivet stadig viktigere (Noe, 2014). Organisasjoner er avhengig av selvgående ansatte som evner å identifisere egne kompetansegap og på bakgrunn av dette tilegne seg manglende kunnskap eller kompetanse (Sitzman & Ely, 2011). Det er her selvregulert læringsteori blir sentralt, da selvregulerte ansatte vurderer læringsmål og strategier, overvåker og endrer disse underveis og evaluerer og reflekterer over læringsprosessen for deretter å ta med seg nyttige erfaringer til neste læringsprosess (Zimmerman, 2000). Gjennom studien har jeg tatt for meg hvordan ansatte i to ulike avdelinger i et stort norsk bank og finanskonsern regulerer egen læring, hvordan de påvirkes av og selv påvirker sitt sosiale og fysiske miljø og på hvilken måte organisasjonen tilrettelegger for denne type læring. Studiens problemstilling er som følger:

“Hvordan regulerer bankansatte egen læring på arbeidsplassen, og på hvilken måte tilrettelegges det for dette?”

For å kunne belyse dette på en tilfredsstillende måte har jeg utformet tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan planlegger, gjennomfører og reflekterer bankansatte over egen læringsprosess?*
- 2) På hvilken måte handler de ansatte overfor det fysiske og sosiale miljøet for å påvirke egen læring?*
- 3) På hvilken måte tilrettelegges det gjennom kompetanseutvikling og læringsmiljøet for at de ansatte skal ha muligheter til å regulere egen læring?*

I denne oppgaven vil hvordan ansatte regulerer egen læring være i fokus. Selvregulert læringsteori i et sosial-kognitivt perspektiv, basert på Zimmerman (2000), vil i sammenheng med teori om strategisk kompetanseutviklingstiltak (Nordhaug, 1993, 2002; Lai, 2016) og

tilrettelegging for læring gjennom læringsmiljø (Illeris et al., 2004) benyttes som teoretisk rammeverk i studien.

METODE

Studiens empiriske grunnlag baserer seg på syv kvalitative forskningsintervjuer, supplert med dokumentanalyse. Utvalget er strategisk plukket ut på bakgrunn av forhåndsbestemte kriterier. Det er benyttet en fire stegs metode for analyse av meningsinnhold basert på Malterud (1996) for å analysere dataene. Det er analysen og diskusjonen knyttet til funnene som har gitt svar på oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling.

SENTRALE FUNN OG KONKLUSJONER

Gjennom analysen av empirien kom det frem flere interessante aspekter som bidro til å belyse studiens forskningsspørsmål. Studien har gitt innblikk i ulike sider ved det å regulere egen læring i arbeidslivet ved å vise at dette er noe som skjer på ulike måter, gjennom å påvirke og selv bli påvirket av miljøet og ved bruk av ulike mål og strategier. Det er funn som tyder på at de ansatte foretrekker å tilegne seg kunnskap gjennom uformelle, ikke kredittgivende læringsaktiviteter, på tross av at de har frihet til å skaffe seg sertifiseringer, studiekompetanse og lignende gjennom jobben. Det er interessant at de ansatte i stor grad tilegner seg organisasjonsspesifikk kompetanse, som har liten overføringsverdi, gjennom uformelle læringsaktiviteter fremfor å tilegne seg mer generell kompetanse gjennom formelle, kreditt-givende læringsaktiviteter. At dette skjer på tross av at vi lever i en tid hvor roboter og kunstig intelligens truer med å erstatte mange jobber, og hvor kredittgivende læring kunne gitt en nyttig konkurransefordel i arbeidsmarkedet, er også et sentralt funn.

Studien viser at for å lykkes med regulering av egen læring på arbeidsplassen kan det være nødvendig med et verktøy, et kompetansetiltak eller en annen form for støtte som gir de ansatte mulighet til å prioritere tid og ressurser til egen læring. Det er også funn som indikerer at tilrettelegging gjennom tiltak som fremmer uformell læring, som tilgang på en sosial samhandlingsplattform, er nyttige og verdsatte. utfordringer knyttet til støy og uro problematiseres, og ønske om endringer i det teknisk-organisatorisk og fysisk læringsmiljø i form av flere stillesoner og rom for konsentrasjon av læring blir i studien trukket frem som sentralt for å bedre tilretteleggingen for selvregulert læring.

Forord

Endelig er dagen her. Etter 6 år med studier i Kristiansand og Oslo står jeg nå ved et veiskille. Studietiden har brakt så mye viktig inn i livet mitt, og tanken på at studenttilværelsen nå er over er både vemodig og god på samme tid. Nå står fremtiden for mine føtter, jeg har en jobb som venter meg allerede 1.juni og jeg gleder meg til å ta fatt på nye utfordringer med kofferten full av kunnskap og nyttige erfaringer.

Jeg må først få takke alle informantene mine, takk for at dere stilte opp og engasjerte dere - uten dere kunne ikke oppgaven blitt til. Tusen takk til organisasjonen for at jeg fikk samle inn data hos dere, og en ekstra takk til E for all veiledning og hjelp underveis. Jeg må også sende en stor takk til veileder, Leif Lahn, for alle tilbakemeldinger og gode samtaler.

I tillegg må jeg takke alle studievenner for gode samtaler, diskusjoner og lunsjer i kantina. Mine 2 år på Blindern hadde ikke vært det samme uten dere. En ekstra takk til P, hva skulle jeg gjort uten deg☺

Tusen takk til mamma, pappa og mormor, for støttende ord og for at dere alltid tror på meg. Til sist men ikke minst, en stor takk til min kjære samboer for å ha holdt ut med kombinasjonen av tårer og frustrasjon, latter og glede de siste 5 månedene, nå lover jeg å bli meg selv igjen.

God lesing!

Oslo, mai 2017.

Synne Grønboengen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Oppgavens tema og aktualitet	1
1.2	Oppgavens problemstilling	2
1.3	Begrepsavklaring og teoretisk avgrensning	3
1.4	Oppgavens oppbygging og struktur	4
2	Egen læring i arbeidslivet	5
2.1	Ulike perspektiver på læring i arbeidslivet.....	5
2.2	Selvregulert læring	7
2.2.1	Selvregulert læring – teoretisk bakgrunn og utvikling.....	8
2.2.2	Det sosial-kognitive perspektivet på selvregulert læring	9
2.2.3	Selvregulert læring – et flerdimensjonalt fenomen	12
2.2.4	Selvregulert læring i arbeidslivet	13
2.2.5	Oppsummering	14
2.3	Formell og uformell læring på arbeidsplassen	14
2.4	Strategisk kompetanseutvikling	17
2.4.1	Tiltak for kompetanseutvikling	19
2.5	Læringsmiljø	20
2.5.1	Teknisk-organisatorisk læringsmiljø.....	21
2.5.2	Sosialt læringsmiljø.....	22
2.6	Analytisk rammeverk.....	23
3	Metode	26
3.1	Vitenskapsteoretisk ståsted	26
3.2	Forskningsdesign	27
3.2.1	Kvalitativ metode.....	27
3.2.2	En kvalitativ casestudie.....	28
3.3	Datainnsamling	29
3.3.1	Det kvalitative forskningsintervju.....	29
3.3.2	Utvalg - Valg av informanter og presentasjon av disse	30
3.3.3	Gjennomføring av intervjuene	32
3.3.4	Dokumenter som sekundærdata	33
3.4	Databehandling og analysestrategi	33
3.4.1	Transkribering	33
3.4.2	Analysestrategi.....	34
3.4.3	Tolkning av data.....	37
3.5	Etiske retningslinjer og vern av informanter	37
3.6	Refleksjoner rundt studiens kvalitet.....	39
3.6.1	Reliabilitet, validitet og generalisering	39
4	Analyse	41
4.1	Presentasjon av informanter og kontekst	41
4.2	Selvregulert læring	43
4.2.1	Planleggingsfasen – valg og vurdering av mål og strategier	43
4.2.2	Handlingsfasen – overvåking, regulering og viljestyring	47
4.2.3	Selv-refleksjonsfasen – evaluering av resultat og læringsprosess	49
4.3	Regulering av egen læring gjennom å påvirke det fysiske og sosiale miljøet	50
4.3.1	Påvirkning av det sosiale miljøet	50
4.3.2	Påvirkning av det fysiske miljøet.....	52

4.4	Tilrettelegging for læring	55
4.4.1	Ansvar for egen læring.....	55
4.4.2	Kompetanseutviklende tiltak.....	57
4.4.3	Tilrettelegging gjennom læringsmiljø.....	61
4.5	Sammenfatning av funn	64
5	Diskusjon	67
5.1	Hvordan planlegger, gjennomfører og reflekterer bankansatte over egen læringsprosess?	67
5.1.1	Verktøy for selvregulering.....	68
5.2	På hvilken måte handler de ansatte overfor det sosiale og fysiske miljøet for å regulere egen læring?	69
5.3	Tilrettelegging for selvregulering gjennom kompetanseutviklingstiltak og læringsmiljø	71
5.3.1	Kompetanseutviklingstiltak	71
5.3.2	Ansvar for egen læring.....	72
5.3.3	Læringsmiljø	73
5.4	Sammenfatning	75
6	Avsluttende betraktninger	77
6.1	Hovedfunn	77
6.2	Studiens bidrag	78
6.3	Begrensninger og videre forskning	79
	Litteraturliste	81
	Vedlegg	85

Tabell 1. Dimensjoner av selvregulert læring (Fritt etter Schunk & Usher, 2013).	12
Tabell 2. Oversikt over informanter.....	31
Tabell 3. Tekstutsnitt som viser analysestrategi.....	36
Tabell 4. Presentasjon av informanter.....	42

1 Innledning

1.1 Oppgavens tema og aktualitet

Moderne arbeidsliv er preget av hyppige endringer og globalisering. Det satses stort på teknologiske nyvinninger, og robotisering og helautomatisering av ulike prosesser fører til at menneskelig arbeidskraft kan erstattes av maskiner og kunstig intelligens (Cascio & Montealegre, 2016). Samtidig er det de ansattes kunnskap, kompetanse og intellektuell kapital som gir betydningsfulle konkurransefortrinn i et ellers tøft marked, og viktigheten av kontinuerlig læring på arbeidsplassen blir stadig tydeligere. At de ansatte i næringslivet har evner og ferdigheter til å raskt lære nye ting og tilpasse seg de endringene markedet krever er helt avgjørende (Noe, 2014). Den teknologiske utviklingen har skapt et behov for at flere lærer mer, og for at de ansatte evner å møte nye utfordringer på en god måte. Nye kompetansekrav utfordrer de ansattes evne, vilje og ønske om å lære og utvikle seg, da mange blir møtt med krav om å måtte lære og relære jobbene sine flere ganger i løpet av sin yrkeskarriere (Knowles, Holton & Swanson, 2005).

Med endringene i samfunnet følger også endringer i hva slags kompetanse som trengs. I Norge brukes det store summer på kompetanseutvikling hvert år og i mange organisasjoner blir kompetanseutvikling sett på som et ubetinget gode (Lai, 2016). På tross av dette er det ingen garanti for at det å investere mye penger i kompetanseutvikling automatisk fører til økt lønnsomhet og mer kompetente arbeidere. Det å være kompetent er ikke ensbetydende med å ha høy kompetanse, men med å ha riktig kompetanse for de kravene dagens og fremtidens utfordringer og oppgaver innebærer (Lai, 2016). Med et samfunn som i økende grad består av kunnskapsarbeidere som har høy utdanning eller ekspertise på et område, kombinert med evnen til å bruke disse evnene og ferdighetene til å identifisere og løse problemer, stiller det nye krav til kompetanseutvikling (Newell, Robertson, Scarbrough & Swan, 2009). Kunnskapsarbeidere sitter gjerne på organisasjonens viktigste ressurs, deres egen kunnskap, og krever autonomi og frihet i sitt arbeid. De fleste kunnskapsarbeidere trenger tilrettelegging gjennom en ”muliggjørende” kontekst, hvor de selv får benytte sin frihet til å avgjøre hvordan de ønsker å utvikle seg, for å lykkes (Newell et al., 2009). Ideelt sett bør alle kunnskapsarbeidere kunne identifisere sine egne kompetansegap på bakgrunn av kravene som stilles og ansvaret de har, og med utgangspunkt i dette kunne vurdere og definere egne

læringsbehov. De bør være i stand til å sette relevante læringsmål og å gjennomføre egnede læringsprosesser for å nå disse målene (Siadaty et al., 2012; Siadaty, Jovanović & Gašević, 2014). Det kreves med andre ord at de regelmessig planlegger og overvåker sine læringsbehov og med utgangspunkt i dette velger gode strategier for hvordan de skal tilegne seg den kunnskapen eller kompetansen de trenger.

I denne oppgaven undersøker jeg hvordan ansatte i et stort norsk bank og finanskonsern regulerer egen læring på arbeidsplassen med fokus på hvordan de planlegger, gjennomfører og evaluerer sin læringsprosess og hvordan de påvirker, og selv blir påvirket av, sitt sosiale og fysiske miljø. Jeg undersøker også hvordan organisasjonen gjennom ulike kompetansetiltak og læringsmiljøet legger til rette for selvregulert læring.

Organisasjonen jeg har samlet inn data hos er en sentral aktør i bank- og finansbransjen, og er i likhet med andre aktører i denne bransjen preget av digitalisering, automatisering og robotisering. Det er rimelig å tro at ansatte i slike organisasjoner blir preget av at de står i fare for å erstattes av maskiner og kunstig intelligens, og at dette krever mye lærings- og endringsvilje hos de ansatte. Med bakgrunn i dette ønsket jeg å bruke organisasjonen som utgangspunkt for å undersøke hvordan bankansatte regulerte egen læring på arbeidsplassen, og på hvilken måte organisasjonen tilrettela for muligheter til egen læring og utvikling. Det er ikke forsket på selvregulert læring i denne organisasjonen før, på tross av at organisasjonen kompetansestrategi indirekte tilsier at de ansatte har ansvar for egen læring og utvikling, noe som kan sees som synonymt med selvregulert læring. I studien har jeg samlet inn data fra to ulike avdelinger i organisasjonen, der den ene avdelingen har ansatte som jobber på kundesenter, og den andre har ansatte som jobber innen fagområde IT og forretningsutvikling. Disse vil bli nærmere presentert i kapittel 3.

I de neste delkapitlene vil jeg i 1.2 gjøre rede for min problemstilling og forskningsspørsmål i 1.3 presentere frem begrepsavklaringer og teoretiske avgrensninger, før jeg i 1.4 gjør rede for oppgavens oppbygging og videre struktur.

1.2 Oppgavens problemstilling

Det er forsket mye på selvregulert læring i skole- og utdanningsammenheng, men i arbeidslivet har ikke studier av fenomenet vært like vanlig. Det finnes likevel noen studier

som ser på selvregulert læring i arbeidslivet, men dette er hovedsakelig kvantitative studier. I følge Pintrich (2000) er det et klart behov for å foreta kvalitative undersøkelser av selvregulert læring i en naturlig kontekst, for å gi innsikt i hvordan ulike kontekstuelle og sosiale faktorer bidrar til å fremme, forme eller begrense selvregulering i arbeidslivet. For å utforske dette feltet har jeg med utgangspunkt i studiens tema og tidligere forskning formulert følgende problemstilling:

“Hvordan regulerer bankansatte egen læring på arbeidsplassen, og på hvilken måte tilrettelegges det for dette?”

For å kunne belyse problemstillingen på en tilfredsstillende måte har jeg utformet tre forskningsspørsmål:

- 1) *Hvordan planlegger, gjennomfører og reflekterer bankansatte over egen læringsprosess?*
- 2) *På hvilken måte handler de ansatte overfor det fysiske og sosiale miljøet for å påvirke egen læring?*
- 3) *På hvilken måte tilrettelegges det gjennom kompetanseutvikling og læringsmiljøet for at de ansatte skal ha muligheter til å regulere egen læring?*

1.3 Begrepsavklaring og teoretisk avgrensning

Begrepet selvregulert læring kommer fra det engelske self-regulated learning og brukes gjerne synonymt med self-directed learning. Det er ofte en ukritisk bruk og blanding av disse begrepene, og i følge Saks & Leijen (2014) er det svært viktig å skille mellom dem da de stammer fra ulike tradisjoner og har noe ulike roller og innhold, på tross av at begge overordnet omhandler hvordan individer selv styrer egen læringsprosess. Ved en sammenligning vil selvregulert læring kunne forstås som en mikroprosess, mens selvstyrt læring forstås som en makroprosess. Dette betyr at selvregulert læring kan inngå i selvstyrt læring, men ikke omvendt. I selvstyrt læringsteori er friheten til å velge mål og hva man skal lære svært sentral. Denne friheten er også tilstedeværende i selvregulert læringsteori, men her tas det forbehold om at oppgaver kan bestemmes av andre som igjen vil påvirke og innskrenke friheten (Saks & Leijen, 2014). Siden mine undersøkelser er gjort på ansatte i en organisasjon, som er underlagt kontroll og styring i noe ulik grad vil det være selvregulert

læring som er det gjeldende begrepet for å forklare regulering av egen læring videre i oppgaven.

Innledningsvis benyttet jeg termen kunnskapsarbeidere, og definerte min forståelse av begrepet som ansatte som har høy utdanning eller en ekspertise på et område som gjør at deres kunnskap er en viktig ressurs for organisasjonen (Newell et al., 2009). Ved at jeg har valgt en bred definisjon av begrepet kunnskapsarbeider legger jeg til grunn at alle mine informanter, både de ansatte på kundesenter og i IT- og forretningsutviklingsavdeling, er kunnskapsarbeidere da deres kunnskap og kompetanse er en svært viktig ressurs for organisasjonen.

1.4 Oppgavens oppbygging og struktur

Innledningsvis har grunnlaget for oppgaven blitt gjennomgått med studiens tema og aktualitet, presentasjon av problemstilling og teoretisk avgrensning. Videre består denne oppgaven av 5 hovedkapitler med tilhørende del- og underkapitler. I kapittel 2 presenterer jeg relevant teori som sammenfattes og danner oppgavens analytiske rammeverk. Kapittel 3 skal gi leseren innsikt i valgene som har blitt tatt underveis i prosessen, og jeg tar i dette kapitlet for meg studiens fremgangsmåte, refleksjoner over metodevalg og studiens kvalitet. I kapittel 4 presenterer og analyserer jeg mine funn, med utgangspunkt i oppgavens analytiske rammeverk. Diskusjon av funn gjøres i kapittel 5 som er delt inn etter studiens tre forskningsspørsmål. Avslutningsvis, i kapittel 6, presenterer jeg studiens hovedfunn, bidrag, begrensninger og refleksjoner rundt videre forskning.

2 Egen læring i arbeidslivet

I dette kapitlet vil jeg presentere aktuell teori som senere vil være et viktig bidrag for å belyse min problemstilling og fungere som et rammeverk for analyse og diskusjon av empirien jeg har samlet. I kapittel 2.1 vil jeg gjøre rede for ulike perspektiver på ”læring i arbeidslivet”. I 2.2 presenterer jeg teori om selvregulert læring og gir en kort innføring i bakgrunn, utvikling og dagens forståelse av fenomenet, i tillegg til en egen del om selvregulert læring i arbeidslivet. I 2.3 vil formell, ikke-formell og uformell læring presenteres og knyttes opp mot selvregulert læring. I kapittel 2.4 og 2.5 vil jeg rette fokus mot tilrettelegging for læring. I 2.4 vil strategisk kompetanseutvikling bli introdusert som en ramme for å forstå hvordan organisasjonen kan skape muligheter og begrensninger for de ansattes læring og utvikling, mens 2.5 primært er viet til teori om læringsmiljøet og dets rolle for tilrettelegging for læring på arbeidsplassen. 2.6 fungerer som en oppsummering av teorikapitlet og sier noe om hvordan teoriene vil fungere som rammeverk for oppgaven.

2.1 Ulike perspektiver på læring i arbeidslivet

Vi lever i en tid hvor samfunnsmessige og teknologiske endringer i stadig større grad preger hvordan vi jobber og lærer (Littlejohn & Margaryan, 2014). Som nevnt innledningsvis vil arbeidslivet i årene som kommer preges av stadig ny teknologi, digitalisering og automatisering, og stadig flere arbeidsplasser vil kunne erstattes av roboter med kunstig intelligens eller helautomatiserte prosesser. Moderne arbeidsplasser vil forandre kontinuerlig læring hvor ansatte må tilegne seg ny kunnskap og kompetanse for å løse utfordringene de står overfor, og tradisjonelle former for formell arbeidsplasslæring vil ikke lenger være tilstrekkelige. Det vil bli behov for læring som tar hensyn til den enkeltes læringsbehov og det endrings- og utviklingssamfunnet vi lever i (Littlejohn & Margaryan, 2014; Noe, 2014; Tynjälä, 2008).

Læring i arbeidslivet er mye diskutert i litteraturen, og har fått spesielt fokus de siste 25 årene. På mange måter kan man si at helt siden man startet å skille mellom arbeid og ”resten av livet” har praksisnær læring på arbeidsplassen vært den naturlige måten å lære sitt arbeid på. Historisk sett har det vært en utvikling fra mesterlære *på* arbeidsplassen til kvalifisering for arbeid gjennom formaliserte former for læring, som skole, kurs og utdanning. I løpet av

1990-årene ble begreper som ”læring på jobben” og ”praksisnær kompetanseutvikling” populære i forbindelse med personalutvikling og opplæring, og det ble igjen rettet fokus mot yrkesrettet læring og utvikling *på* arbeidsplassen. Det som skal læres har endret karakter, det er ikke lenger kun snakk om å ha gode fagkunnskaper på et område, men om en evne til å omstille, utvide og oppdatere sin kunnskap og sine ferdigheter, og å bruke alt det man kan på en fleksibel måte i nye situasjoner. Tanken er at det vil være enklere, billigere og mer effektivt om en slik utvikling og omstilling foregår i de omgivelsene hvor kompetansene skal brukes og hvor man kan få førstehåndserfaring med utfordringer og muligheter (Illeris et al., 2004).

I takt med at arbeidslivet endres får man også nye og mer åpne organisasjonsformer. Flere og flere organisasjoner velger en adhokratisk tilnærming hvor de ansatte får og krever svært mye autonomi. I slike organisasjoner blir fokuset flyttet fra å lage og tilby formelle læringsaktiviteter til å skape og legge til rette for muliggjørende kontekster for læring og kunnskapsarbeid (Newell et al., 2009). I mange organisasjoner blir dermed arbeidstakernes læringsbaner mindre styrt av organisasjonen, og for å skaffe seg ønsket karriere og styrke sin posisjon på arbeidsmarkedet må man selv ta ansvar for å lære nye ting (Arthur, 1994). Forpliktelsesbasert HR brukes i mange organisasjoner i dag, hvor tillit til, prioritering og investering i egne ansatte er noe av kjernen. Fra organisasjonens side krever en slik type HR-tilnærming medarbeidere som ikke utnytter muligheten til å gjøre seg mer attraktive for fremtidige arbeidsgivere, men som benytter den store graden av frihet og autonomi på trening og opplæringstiltak til organisasjonens beste (Kuvaas, 2011b).

Arbeidslivslæring, arbeidsplasslæring og læring i arbeid er kun et utvalg av begreper som brukes for å forklare læringen som skjer i forbindelse med arbeid. Enkelte fokuserer på at ved å snakke om læring *i arbeidslivet* tar man i større grad høyde for at læringen ikke bare skjer direkte på arbeidsplassen, men også i nettverk, på konferanser, i kontakt med kunder og klienter og i mer private sammenhenger (Cairns & Malloch, 2011). Illeris (2011) bruker begrepet ”workplace learning” når han snakker om læring i arbeid. I dette begrepet har han inkludert arbeidsrelatert læring, altså læring som skjer i arbeidslivet. Videre i oppgaven vil både læring i arbeidslivet og på arbeidsplassen brukes om den læringen som finner sted direkte på arbeidsplassen, men som også kan finne sted i andre relaterte sammenhenger. Jeg ønsker å bruke en bred definisjon av begrepet for å være sikker på å omfavne all læringen som skjer relatert til arbeidet og for å ikke utelukke noen former for læring.

Illeris et al. (2004) presenterer et helhetsperspektiv på læring i arbeidslivet hvor læringsprosessen sees fra et perspektiv som integrerer både et individuelt læringsperspektiv og et sosialt arbeidslivsperspektiv. Ved bruk av dette helhetsperspektivet vektlegges både det individuelle planet som består av den enkeltes kognisjon, motivasjon, følelser og arbeid, og det sosiale planet som består av det teknisk-organisatoriske læringsmiljøet, det sosialt-kulturelle læringsmiljøet og den enkeltes arbeidsforløp. De to perspektivene krysser og glir over i hverandre flere steder, og det er dette som er utgangspunktet for å sammenføre dem til et helhetsperspektiv. Helhetsperspektivet har et læringsfokusert perspektiv på arbeidslivet og ser læring i arbeidslivet som både en individuell og en sosial prosess som tar hensyn til personlige egenskaper og faktorer i miljøet. På de fleste arbeidsplasser jobber de ansatte individuelt og styres av egen kognisjon og motivasjon, samtidig som de er del av et sosialt fellesskap hvor de kan påvirke og selv bli påvirket av sine omgivelser. Siden mine undersøkelser har individer som enhet for analyse, er det kognitive læringsynet hvor læring sees som en individuell prosess viktig. Samtidig befinner disse individene seg i sosiale omgivelser som er konteksten for mine undersøkelser, nemlig arbeidsplassen. Cairns & Malloch (2011) argumenterer for viktigheten av en bred forståelse av læring i arbeidslivet i dag hvor verden er preget av store endringer og globalisering. Helhetsperspektivet på læring i arbeidslivet (Illeris, 2004) kan forstås som en slik bred forståelse og vil være den gjeldende forståelsen videre i oppgaven.

2.2 Selvregulert læring

Som følge av det kunnskapsintensive samfunnet vi lever i, med stort behov for kontinuerlig læring på arbeidsplassen, ligger ikke lenger ansvaret for de ansattes læring hos opplæringsavdelingen, men er i stor grad tildelt den enkelte (Sitzman & Ely, 2011). Som ansatt er du ansvarlig for å styre og sikre din egen læring innen de rammene som kreves av din stilling og som settes av den organisatoriske konteksten (Fuller & Unwin, 2004). For å kunne ta ansvar for egen læring og møte de kravene som stilles er ansatte nødt til å være bevisst egen læring, kunne vurdere og bruke riktige strategier, reflektere over egne valg og gjøre endringer for å nå sine mål. I denne oppgaven er selvregulert læringsteori valgt ut for å belyse nettopp dette, og vil i analysen være et hjelpemiddel for å se på hvordan ansatte selv tar ansvar og regulerer egen læring.

2.2.1 Selvregulert læring – teoretisk bakgrunn og utvikling

På 1960-tallet var det stort fokus på at voksne har behov for å selv styre og bestemme hva de vil lære og når de vil gjøre det (Illeris, 2004). Interessen for selvreguleringens virkning på menneskelige læring og utvikling vokste også frem på denne tiden, og både behavioristisk og kognitiv tankegang har vært viktig under utviklingen av selvregulert læring slik den sees i dag. Selvregulert læring betraktes nå som et komplekst og sammensatt fenomen med røtter i ulike læringstradisjoner som vil presenteres nærmere i de påfølgende avsnittene (Zimmerman & Schunk, 2011).

Behavioristisk tilnærming

Behavioristisk oppfatning av selvregulering bygger i stor grad på Skinners teori om operant betingning, med fokus på hvordan selvregulering styres og forårsakes av forsterkning (Schunk & Usher, 2013). I dette rammeverket benyttes tre nøkkelprosesser for å forstå selvregulert læring. Den første er selvmonitorering, eller overvåking, hvor man må få en oversikt over atferden man ønsker å regulere. Man kan ikke selvregulere egen læring hvis man ikke er bevisst hva man gjør. Den andre nøkkelprosessen er selvinstruksjon, her må man finne ut hva slags stimuli som trengs og legge til rette for denne for å øke forekomsten av ønsket atferd. Dette kan for eksempel være å henge opp en huskelapp om å øve til en presentasjon. Den tredje fasen er selvforsterkning, her må man finne forsterkninger som belønner utførelse av ønsket atferd. Man kan eksempelvis belønne seg selv med å gå hjem en time tidligere mot at man ikke har benyttet sosiale medier hele dagen og dermed trolig vært mer fokusert. Denne type forsterkning vil kunne øke den ønskede atferden som her er å bruke mindre tid på sosiale medier (Schunk & Usher, 2013). Behavioristisk syn på selvregulering er best egnet for å endre eller øke en atferd på kort sikt, da den overser sentrale aspekter om hvordan kognisjon og motivasjon påvirker den enkeltes langvarige læring. På tross av dette har den behavioristiske tilnærmingen likevel vært et viktig bidrag til den helhetlige tankegangen om selvregulert læring, spesielt med oppfatningen om at atferd er noe som kan selvreguleres (Schunk & Usher, 2013).

Kognitiv tilnærming

Den kognitive tilnærmingen til selvregulert læring vokste frem på 1970 tallet. Med vekt på hvordan menneskets informasjonsprosessering foregikk fremhevet kognisjonspsykologene hvordan kognisjon var noe som kunne kontrolleres, overvåkes og reguleres ved hjelp av ulike

strategier, spesielt i lærings- og opplæringsssammenheng (Weinstein, Husman & Dierking, 2000). Meta-kognitive kunnskaper og ferdigheter ble også fremhevet som viktige aspekter ved selvregulering av læring. For å vurdere og evaluere den kognitive strategibrukens effekt var individet avhengig av gode meta-kognitive strategier (Winne, 2001). Gode meta-kognitive strategier innebærer refleksjon over de fremgangsmåtene en velger, vurdering av strategiene man bruker, og evne til å endre og tilpasse strategibruken underveis til den oppgaven man jobber med (Samelstuen, 2002; Bråten, 2002).

Tilnærmingenes bidrag til forståelse av selvregulert læring

Både den kognitive og den behavioristiske tilnærmingen preges av en individrettet forståelse av selvregulert læring. Behavioristene fokuserer på individets atferd, og kognitive teoretikere fokuserer på den enkeltes informasjonsprosessering. Den behavioristiske tilnærmingen har bidratt til forståelsen av at atferd kan reguleres, mens den kognitive tilnærmingen har bidratt til en forståelse av nøkkelprosessene med å kontrollere, overvåke og regulere sin egen kognisjon, og fremmet viktigheten av meta-kognitive strategier .

Begge tilnærmingene har hatt viktige bidrag inn mot en helhetlig forståelse av selvregulert læring og belyst sentrale aspekter. Samtidig har teoriene hatt visse mangler, og på midten av 1980-tallet vokste det frem et mer helhetlig perspektiv på selvregulert læring (Zimmerman & Schunk, 2011). På grunnlag av de overnevnte tilnærmingene ble det fremmet en definisjon som forente idéene fra det behavioristiske og det kognitive perspektivet, samtidig som man inkluderte situasjonelle og personlige faktorer. Selvregulert læring ble nå sett som en prosess hvor individet var aktivt involvert i egen læring, og hvor atferd, motivasjon og meta-kognisjon var sentrale elementer. Denne forståelse fikk teoretisk ståsted innen sosial-kognitiv teori (Zimmerman & Schunk, 2011).

2.2.2 Det sosial-kognitive perspektivet på selvregulert læring

I dag regnes det sosial-kognitive perspektivet som det viktigste teoretiske grunnlaget for selvregulert læring (Bråten, 2002, s. 164). Bandura er et fremtredende navn i sosial-kognitiv læringsteori, og kjernen i hans perspektiv er oppfatningen av menneskelig aktivitet. Han hevder at menneskets handling er et resultat av gjensidige påvirkningsforhold mellom personlige faktorer, atferd og miljømessige variabler (Bandura, 1986). I denne oppgaven er det det sosial-kognitive perspektivet på selv-regulert læring som legges til grunn. En slik

forståelse av fenomenet ivaretar læring som individuell tilegnelse av kunnskap som kan reguleres av den enkelte, men tar også hensyn til at individet påvirkes av, og selv kan påvirke, sine sosiale og fysiske omgivelser. Dette er viktige elementer ved et lærings syn som danner grunnlag for undersøkelse av selvregulert læring i en arbeidslivskontekst.

I sosial-kognitiv læringsteori er selvregulert læring læring som planlegges, overvåkes, kontrolleres og evalueres av den lærende selv, og i følge Zimmerman (2000) er selvregulering en av menneskets viktigste kvaliteter. Pintrich (2000) beskriver fire grunnleggende antakelser om læring og regulering som er felles for ulike modeller av selvregulert læring, og baserer videre sin definisjon på dette. Min forståelse av selvregulert læring tar utgangspunkt i Pintrichs (2000, s. 453) definisjon:

an active, constructive process whereby learners set goal for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment.

Selvregulert læring er med andre ord en aktiv prosess hvor den lærende setter mål for sin læring og så forsøker å overvåke, regulere og kontrollere sin egen kognisjon, motivasjon og handling for å nå disse målene. Prosessen styres og begrenses av den enkeltes mål og av kontekstuelle egenskaper ved miljøet. Min forståelse av selvregulert læring legger mindre vekt på motivasjonsaspektet ved selvregulert læring, og jeg fokuserer i større grad på hvordan ansatte overvåker, regulerer og kontrollerer egen kognisjon og handling, spesielt i forbindelse med strategibruk. Jeg legger også stor vekt på hvordan prosessen styres og begrenses av det sosiale og fysiske miljøet, fremfor hvordan det styres og begrenses av mål. Pintrichs (2000) definisjon er gjeldende som et utgangspunkt for min forståelse, men jeg har valgt bort noen sentrale elementer for å kunne fokusere mer dyptgående på de andre. Dette betyr ikke at mål og motivasjon ekskluderes, men at de i denne studien er viet mindre oppmerksomhet.

Zimmermans sykliske modell

Flere modeller beskriver selvregulert læring og jeg vil nå presentere Zimmermans (2000) sykliske modell på selvregulert læring. I denne modellen fremheves viktigheten av samspillet mellom kognisjon, motivasjon, atferd og miljø for å forstå selvreguleringsprosessen.

Den første fasen i modellen er *planleggingsfasen*. Denne fasen består av aktivering av

relevante forkunnskaper og aktivering av motivasjon, målsetting og strategisk planlegging hvor tid, innsats og læringsstrategi vurderes og bestemmes (Zimmerman, 2000; Bråten, 2002). Den andre fasen betegnes som *handlings eller viljestyringsfasen*. Her er riktig strategibruk, overvåking og viljestyring sentralt. Det brukes meta-kognitive strategier for å bli bevisst om strategiene man bruker fører til de resultatene man ønsker. Overvåking av egen forståelse, læring og strategivalg som fører til at man fortsetter på samme spor, modifiserer eller endrer noe for å sikre at man når målet på en tilfredsstillende måte, er og en viktig del av denne fasen. Viljestyringselementet dreier seg om å styre tanker og følelser i form av blant annet selvinstruksjoner for å holde fokus og konsentrasjon opp og ikke la seg avlede av hendelser eller følelser (Zimmerman, 2000; Bråten, 2002). Den tredje fasen kalles *selvrefleksjon* og omfatter prosessene evaluering, refleksjon og reaksjon. Her sammenligner de lærende sitt utfall av læringsforsøket med de forhåndsbestemte målene og vurderer gjerne både resultat og læringsprosess. Basert på overvåkingen underveis vurderer de nå sine strategier og bruk av ressurser som tid og innsats. Det sykliske aspektet ved Zimmermans (2000) modell kommer frem ved at den første fasen påvirker den andre, den andre fasen påvirker den tredje, og at det i den tredje fasen vil være refleksjoner, tilpasninger og endringer som vil påvirke valg i den første fasen ved neste læringsforsøk (Bråten, 2002). Av Zimmermans modell kan vi tolke at en selvregulert ansatt vil planlegge godt, sette relevante læringsmål og bruke strategier effektivt. H*n vil bevisst overvåke og vurdere sin strategibruk, læring og forståelse, gjøre endringer ved behov, og reflektere over egen fremgang, læringsprosess og resultat. Disse refleksjonene vil danne grunnlag for valg og vurderinger i neste planleggingsfase. Pintrich (2000) påpeker at selvregulering ikke nødvendigvis foregår i denne rekkefølgen, og at både overvåking av strategibruk, refleksjon og endring kan foregå samtidig ved at de lærende kontinuerlig endrer prosessene sine basert på feedback underveis.

Forventning om mestring og målorientering er viktige aspekter ved selvregulert læring i et sosial-kognitivt perspektiv, og bør derfor ikke være unevnt. Likevel vil de ikke tillegges mye plass videre i denne oppgaven, da hovedfokuset vil være rettet mot andre aspekter ved selvregulert læring. I neste kapittel vil jeg presentere en tabell som viser omfanget av hva den enkelte kan regulere. Med utgangspunkt i Zimmermans sykliske modell og dimensjonene presentert i neste avsnitt vil jeg i kapittel 2.2.5 presentere og begrunne mine valg av begreper og aspekter fra teorien som vil bli de mest sentrale videre. Disse vil igjen danne grunnlag for mitt analytiske rammeverk som presenteres i kapittel 2.6.

2.2.3 Selvregulert læring – et flerdimensjonalt fenomen

Et viktig bidrag fra Zimmermans teori om selvregulert læring er forståelsen av at selvregulert læring er et komplekst fenomen som opererer med flere ulike dimensjoner som alle må tas hensyn til for å forstå selvreguleringen. I figuren nedenfor kan man se hvilke dimensjoner selvregulert læring består av, hvilke nøkkelprosesser som er knyttet til dimensjonene og hvordan man kan gå frem for å selvregulere disse nøkkelprosessene (Schunk & Usher, 2013).

Tabell 1. Dimensjoner av selvregulert læring (Fritt etter Schunk & Usher, 2013).

Dimensjon	Nøkkelprosesser	Hvordan selvregulere prosessene?
Motiv	Mål og forventning om mestring	<ul style="list-style-type: none">- Sette mål.- Forvente mestring om å nå mål.- Være bevisst hvorfor man selvregulerer egen læring.
Metode	Strategier	<ul style="list-style-type: none">- Velge strategier man tror er egnede og effektive.- Skape rutiner for bruk av strategier.
Tid	Styring av tid	<ul style="list-style-type: none">- Vurdere når og hvor lenge man vil delta i en læringsprosess.
Atferd	Observere, bedømme og reagere	<ul style="list-style-type: none">- Observere egen prestasjon.- Bedømme progresjon mot målet.- Reagere ved å fortsette på samme måte, eller endre metode til noe som virker mer gunstig og effektivt.
Fysisk miljø	Strukturering av miljø	<ul style="list-style-type: none">- Optimalisere læringsmiljø ved å fjerne distraksjoner.- Finne virkemidler for å overkomme utfordringer i miljøet.
Sosialt miljø	Sosiale nettverk og selektiv søking om hjelp	<ul style="list-style-type: none">- Samhandle med noen som kan lære bort det man trenger for å nå målene.- Søke hjelp fra likesinnede med samme mål som en selv.- Være bevisst hvem man lærer med og fra.

For å forstå hvordan bankansatte regulerer egen læring må man altså ta hensyn til at både motiv, metode, tid, atferd, fysisk og sosialt miljø kan reguleres av den enkelte. Tabellen viser også tydelig at selvregulert læring består av et vidt spenn av ulike nøkkelprosesser som blant annet strategibruk, observasjon, bedømming, strukturering av miljø og selektiv søking om

hjelp. Videre i analysen vil alle dimensjonene belyses i større eller mindre grad, men det vil legges spesielt vekt på nøkkelprosessene knyttet til metode, fysisk og sosialt miljø og hvordan de ansatte handler overfor disse. Siden konteksten for studien er selvregulert læring på arbeidsplassen er konteksten og miljøet selvreguleringen finner sted i svært sentralt, og fokus på regulering av fysisk og sosialt miljø vil derfor bli viktig videre.

2.2.4 Selvregulert læring i arbeidslivet

Selvregulert læring blir ofte forbundet med skole- og utdanningssektoren, og er et mindre kjent fenomen i arbeidslivet (Bråten, 2002). Årsakene til dette kan være mange, men fokuset på egenaktivitet og ”ansvar for egen læring” for elever og studenter i skolen har trolig gjort fenomenet mer kjent der. På tross av at begrepet er mindre brukt i arbeidslivssammenheng er ikke fenomenet mindre aktuelt der, snarere tvert i mot. I vår tids arbeidsliv, hvor det er viktig å kunne tilegne seg kunnskap gjennom avanserte læringsprosesser for å kunne hankses med en økende mengde ny informasjon på en funksjonell og reflektert måte, er selvregulering av læring både aktuelt, nyttig og i noen tilfeller helt nødvendig. (Bråten, 2002, s. 186). Ideelt sett bør alle kunnskapsarbeidere kunne vurdere sine læringsbehov ut ifra kravene som stilles og ansvaret de har, og med utgangspunkt i sine kompetansegap sette seg relevante læringsmål og gjennomføre egnede læringsprosesser for å nå dem (Siadaty et al., 2012; Siadaty et al., 2014).

For å forstå selvregulert læring i arbeidslivet må man se det i lys av den konteksten og det miljøet den foregår i (Littlejohn, Milligan & Margaryan, 2012). Det er store forskjeller i læringens natur og formål mellom pedagogiske utdanningsmiljøer og arbeidsplassmiljøer. I formelle, akademiske miljøer er læringen et mål i seg selv, den bærer preg av formelle læringskrav og godt strukturerte læringsprosesser. I arbeidslivet derimot er læring gjerne et bi-produkt av arbeid. Organisasjoner har et bestemt formål som ikke primært er rettet mot læring, men mot produksjon av varer eller servicetjenester, og med et ønske om å oppnå høyest mulig fortjeneste (Illeris et al., 2004; Margaryan, Littlejohn & Milligan, 2013). At læring på arbeidsplassen ofte blir et sekundært anliggende tydeliggjør hvor avgjørende den organisatoriske konteksten er for hvordan individer har mulighet til å selvregulere sin egen læring (Siadaty et al., 2014).

Når man undersøker selvregulert læring på arbeidsplassen er det også viktig å forstå arbeidsplassen som en sosial læringsarena. Siadaty et al. (2014) vender kritikk mot for lite

fokus på det sosiale miljøets betydning for selvregulert læring i arbeidsliv, og mener at det er viktig å vektlegge den kollektive biten av det å være del av et arbeidsliv. De foreslår blant annet at en bevissthet rundt gruppens mål, så individer kan forbedre sin bruk av kunnskap og bidra tilbake til kollektiv læring på arbeidsplassen, er viktig for å støtte selvregulert læring i arbeidslivet (Siadaty et al., 2014).

2.2.5 Oppsummering

I dette kapittelet har det sosial-kognitive perspektivet på selvregulert læring blitt løftet frem som det gjeldende. I tillegg til at det er det mest fremtredende og nyeste perspektivet på selvregulert læring er det aktuelt i denne studien da det tar høyde for både den individuelle og den sosiale delen av selvregulert læring, og har fokus på viktigheten av konteksten læringen finner sted i, noe som er sentralt i en studie som tar for seg selvregulert læring i arbeidslivet. Videre i oppgaven vil Zimmermans (2000) sykliske modell danne grunnlag for å skaffe en innsikt i hvordan ansatte regulerer sin egen læring ved å se på hvordan de *planlegger* i form av valg av mål og strategier, hvordan de *handler* i form av overvåking og regulering av strategier og hvordan de *reflekterer* i form av deres vurdering og evaluering av læringsprosessen. De seks dimensjonene med tilhørende nøkkelprosesser som ble presentert i kapittel 2.2.3 vil også være viktige videre i oppgaven, og bruken av disse vil bli presentert nærmere i kapittel 2.6.

Videre i oppgaven vil kun de overnevnte delene av selvregulert læringsteori berøres. Det er begrensninger i forhold til tid, omfang og ressurser for denne studien som gjør det umulig å belyse alle relevante sider av selvregulert læring. Som nevnt tidligere vil ikke motivasjon ha en sentral rolle videre. Det er diskutabelt om det er riktig å nedprioritere motivasjon siden det er et sentralt element innen selvregulert læringsteori, men jeg har valgt å gjøre det i denne oppgaven for å ha mulighet til å benytte andre sentrale deler av teorien som er mer relevante for å belyse min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

2.3 Formell og uformell læring på arbeidsplassen

Undersøkelser gjort på hvordan fagpersoner selvregulerer egen læring viser at det er to ting de vektlegger når de setter læringsmål (Margaryan, Littlejohn & Milligan, 2013). Det første som vektlegges er kravene som er knyttet til jobbens oppgaver og roller, og det andre er individuelle utviklingsbehov som er sentrale for egen karriereutvikling. Svært mange

arbeidstakere er bevisste at ny kunnskap og nye ferdigheter vil være nyttig for både nåværende og fremtidige arbeidsoppgaver, og for mange er dette grunn nok til å ønske å lære. Stadig flere tar initiativ til å holde seg oppdatert, tilegne seg nye kompetanser og vedlikeholde de de allerede har for å øke mulighetene til karrieremessig forfremmelse og hindre stagnering (Lai, 2016 s.123). Siden selvregulert læring kan ha karriereutvikling som mål vil det være naturlig at individer som navigerer etter dette målet i stor grad ønsker å benytte seg av formelle læringsmuligheter som gir en form for sertifisering eller et papir på tilegnet kunnskap som senere kan styrke deres posisjon i arbeidsmarkedet (Lai, 2016).

Nordhaug (1993) deler læring opp i et hierarki bestående av fem ulike kategorier. Jeg har valgt å forenkle dette noe og opererer videre med tre kategorier på læring. Den første er formell læring, som her blir regnet som en organisert og kredittgivende læring, det vil si læring som gir en form for sertifisering, studiepoeng, studiekompetanse eller lignende. Den neste er den ikke-formelle læringen. Denne læringen er også organisert, og kan for eksempel være kursvirksomhet, opplæring eller veiledning som gir en realkompetanse eller en uformell kompetanse som innebærer at man mestrer en oppgave på en bedre måte, uten at den inngår i et formelt system. Denne læringen kan fortsatt bidra til økt konkurransedyktighet, men har ikke markedsverdi i form av at den er vanskeligere å putte på cven. Den siste kategorien for læring jeg vil benytte er den uformelle læringen. Jeg har valgt en vid forståelse av denne formen for læring, og videre vil den forstås som ikke-organisert læring som kan være både bevisst og ubevisst. Uformell læring på arbeidsplassen er gjerne læring som skjer på grunn av behov for en løsning på problemer eller utfordringer som oppstår i selve arbeidssituasjonen. Den uformelle læringen kan også være delvis planlagt eller tilrettelagt for i form av for eksempel en samhandlingsarena, men er uten organiserte eller strukturerte tiltak for å oppnå læring (Nordhaug, 1993; Jacobs & Park, 2009).

Tradisjonelt sett har organisasjoner og arbeidslivsforskere sett på arbeidslivslæring som læring som skjer gjennom formelle kurs og formell opplæring (Hager, 2011). Et utfordrende arbeidsliv preget av nedskjæringer, tidspress, geografisk spredte ansatte og et stadig høyere krav til arbeidskapasitet har gjort det utfordrende for organisasjoner å tilby formell opplæring, og minst like utfordrende for ansatte å delta (Noe, 2014). Mange organisasjoner satser på å tilby formell opplæring gjennom teknologibaserte læringsmuligheter som e-læringskurs og mobil læring. Samtidig blir uformell læring, som foregår utenfor den formelle opplæringen og utviklingen, stadig trukket frem som et viktig alternativ og supplement til

formell opplæring. Uformell læring er læring som en kognitiv aktivitet som innebærer læring gjennom blant annet selv-refleksjon, ved å lese noe på nett, eller ved hjelp av kollegaer og veiledere (Noe, 2014).

Det kan være vanskelig å opprettholde et klart skille mellom formell, ikke formell og uformell læring. Jeg vil likevel prøve å skille mellom dem, men med det forbehold om at det kan være formelle elementer i den uformelle læringen og uformelle elementer i den formelle læringen. I en rekke sammenhenger forstås den uformelle læringen som mer egnet enn den formelle, dette gjelder spesielt i arbeidslivet og henger sammen med tanken om at overføring av læring fra utdanning og kurs til en annen sammenheng som for eksempel arbeidsplassen kan være utfordrende (Illeris et al., 2004). Selv om den uformelle arbeidsplass- og erfaringslæring har viktige kvaliteter i forbindelse med læring i arbeidslivet, må ikke den formelle læringen undergraves (Illeris et al., 2004; Jacobs & Park, 2009). Den formelle læringen er viktig da den gir mulighet til å gå mer i dybden og skape forståelse av komplekse teoretiske fenomener, i tillegg til at den kan gi sertifiseringer eller andre form for beviser som kan virke motiverende på de ansatte. Den uformelle læringen som ofte bærer preg av å være mer umiddelbar og overfladisk, og som gjerne skjer i uforutsette situasjoner hvor læring ikke er hovedmålet med aktiviteten, kan begrensninger knyttet til tid, rom og kvalifisert input skape utfordringer og i noen tilfeller stanse læringen (Illeris et al., 2004; Jacobs & Park, 2009).

Knyttet opp mot selvregulert læring kan både uformell, ikke-formell og formell læring være relevant. Dersom den ansatte har som mål å klatre i karrierestigen kan det å benytte seg av formelle tiltak være en strategi som brukes for å nå nettopp dette målet. Da vil også den strategiske kompetanseutviklingen i organisasjonen være viktig, da det i stor grad er denne som styrer hvilke mål organisasjonen setter og hvilke tiltak/opplæringsmuligheter som tilbys (Lai, 2016). Den ikke-formelle læringen som skjer gjennom ikke-kredittgivende, organiserte tiltak vil også være aktuell knyttet opp mot selvregulert læring. Deltagelse på kurs og bruk av ulike opplæringsplattformer kan være relevante strategier for ansatte som ønsker å nå læringsmål som krever tilegnelse av kunnskap eller kompetanse som går utenfor det de føler de kan lære gjennom erfaring. Den bevisste, uformelle læringen svarer godt til teori om selvregulert læring. Ved å være bevisst egen læringsprosess, reflektere og aktivt velge strategier kan man gjenkjenne mange elementer fra selvregulert læring i den uformelle læringen (Nordhaug, 1993). Uavhengig av fordelingen mellom formell, ikke-formell og

uformell læring i organisasjonen er læringsmiljøet av avgjørende betydning da dette dreier seg om alle de faktorene som bidrar til å fremme eller hemme læring på arbeidsplassen, uavhengig av hvilken form den har (Nordhaug, 2002). Teori om hvordan tilrettelegging av læringsmiljø kan bidra til selvregulering av læring vil presenteres senere i kapittel 2.5.

I de to neste kapitlene vil jeg presentere teori som på ulike måter kan være med å belyse hvordan det tilrettelegges for læring i organisasjonen. ”Tilrettelegging for læring” vil i denne oppgaven forstås som ”de tiltak som settes inn for kompetanseutvikling og de muligheter for læring som læringsmiljøet gir”. I kapittel 2.4 vil jeg presentere teori om strategisk kompetanseledelse og kompetanseutvikling. Dette er en måte å tilrettelegge for læring og å skape muligheter for den enkelte, samtidig som at kompetansemålene som settes og opplæringene som tilbys kan virke begrensende på de ansattes mulighet for selvregulering av læring. I kapittel 2.5 vil jeg trekke frem ulike deler av det teknisk-organisatoriske og det sosiale læringsmiljø, som jeg senere vil bruke til å se på hvilke muligheter og begrensninger læringsmiljøet setter for den enkeltes læring, og på hvilken måte faktorer i læringsmiljøet kan styrke eller svekke mulighetene for selvregulering.

2.4 Strategisk kompetanseutvikling

Endringer i samfunnet fører til stadig nye kompetansekrav, blant annet gjennom nye krav og forventinger fra kundene (Ellström, 2004). I tillegg fører økt grad av konkurranse mellom bedrifter til at behovet for innovasjon og utvikling av bedre varer og tjenester er nødvendig for å ligge i forkant av konkurrentene. Denne typen konkurranse og stadige utvikling har gjort at ansatte jevnlig møter nye krav til videreutvikling og regelmessig må tilegne seg nye kunnskaper og ferdigheter (Dysvik, 2011).

Medarbeidernes kunnskaper og ferdigheter er i mange bransjer bedriftens viktigste konkurransefortrinn, dette gjelder spesielt bedrifter som operer i markeder hvor varer og tjenester enkelt kan kopieres (Dysvik, 2011). I dagens samfunn vil stadig flere betraktes som kunnskapsarbeidere, som utfører komplekse, sammensatte og selvstendige arbeidsoppgaver. Dette innebærer en stor utfordring for HR og organisasjonens strategiske kompetanseledelse (Kuvaas, 2006 ref. i Dysvik, 2011). Når det skal defineres kompetansekrav i bedriften må det tas hensyn til dagens situasjon, men det må også tas hensyn til endringer frem i tid som kan gi implikasjoner på hva slags kompetanse som vil kreves fremover. For organisasjonen er det

nyttig å utforme kompetansekrav som er konkretiserte slik at de kan fungere som mål de ansatte kan jobbe mot (Lai, 2016).

Kompetanse er et mye omtalt og komplekst begrep som brukes i svært ulike situasjoner og med ulikt meningsinnhold (Lai, 2016). Lai (2016) definerer kompetanse på følgende måte: ”Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i tråd med definerte krav og mål” (Lai, 2016, s. 46). Kompetanse dreier seg ikke bare om ”å vite” og ”å kunne gjøre” men også om egenskaper, personlighet, og en vilje og et ønske om å lære og utvikle seg.

Det er vanlig å skille mellom generell kompetanse og organisasjonsspesifikk kompetanse (Lai, 2016). Generell eller standardisert kompetanse blir som regel tilbydd gjennom formell opplæring, som det offentlige utdanningssystemet eller andre profesjonelle tilbydere, og har høy overføringsverdi organisasjoner i mellom. Organisasjonsspesifikk kompetanse har derimot vesentlig lavere overføringsverdi og er kompetanse som først og fremst utvikles internt i organisasjonen gjennom ikke-formell læring som planlagte læringstiltak eller uformelle læringsprosesser, og omfatter blant annet kunnskap om organisasjonens strategier, mål, kultur og arbeidsmåter og ferdigheter innen organisasjonsspesifikke metoder og praksiser (Lai, 2016). At de ansatte har et visst nivå av generell kompetanse er en nødvendighet i de fleste organisasjoner for å kunne utføre arbeidsoppgaver og oppfylle funksjoner. Samtidig er det en utfordring å klare og beholde de dyktige medarbeiderne da mange organisasjoner bruker store ressurser på formelle utdannings- og opplæringstilbud som gir en generell kompetanse som lett kan tas med til andre organisasjoner som tilbyr konkurransedyktige betingelser. For de fleste organisasjoner er det mest lønnsomt å bruke disse midlene på ikke-formell læring og utvikling av organisasjonsspesifikk kompetanse som er tilpasset de mål og behov organisasjonen har og som den ansatte i størst grad får bruk for internt (Lai, 2016).

Lai (2016) fremmer viktigheten av strategisk kompetanseledelse og det at organisasjonen har definerte mål å jobbe mot som sentralt for organisasjonens evne til å konkurrere og overleve. I arbeidet med utvikling av organisasjonens ansatte er det viktig med en direkte kobling mellom organisasjonens overordnede strategier og arbeidet med kompetanse. For å lykkes bør kompetansestrategien inneholde definerte mål som sier noe om hvordan investeringene i kompetanse skal være et bidrag for å nå organisasjonens overordnede mål. Strategisk

kompetanseutvikling dreier seg om å utforme og gjennomføre konkrete tiltak for å forsterke eller oppnå læring i organisasjonen. Disse tiltakene bør være basert på kompetansestrategien og ha definerte mål og retningslinjer slik at de lettere danner grunnlag for evaluering og oppfølging.

2.4.1 Tiltak for kompetanseutvikling

Nordhaug (2002) definerer kompetanseutvikling som ”alle de programmer og tiltak organisasjoner gjennomfører med sikte på å utvikle de ansattes kunnskaper, ferdigheter og evner, samt all den uformelle læring som finner sted gjennom selve arbeidet” (s. 160). Tiltak for å øke eller forsterke læring i organisasjonen kan ha som mål å dekke flere ulike læringsbehov, være rettet mot én eller flere medarbeidere og benytte seg av flere metoder for læring (Lai, 2016).

Kompetanseutviklingstiltak kan ha både formell og uformell læring som mål. En del organisert læring er kredittgivende i form av en form sertifisering eller et bevis man kan ta med seg videre, mens annen organisert læring er ikke kredittgivende, men fører likevel til økt kompetanse på visse områder. Det finnes en rekke ulike metoder for å oppnå læring i arbeidslivet og Lai (2016) presenterer ulike metoder hun hevder er spesielt aktuelle. Disse er trukket frem med utgangspunkt i at arbeidsplassen er en annen kontekst enn vanlig utdanningssammenheng og at selv om mange av de samme læringsmetodene kan være aktuelle vil egnetheten kunne variere. Av metodene som fremmes er forelesning, strukturert diskusjon, jobbrotasjon, IKT-basert læring og selvstudier de jeg vil trekke frem som spesielt aktuelle i denne studien. Det er ulike fordeler og ulemper knyttet til disse, og jeg vil kort presentere noen av de mest sentrale å ta hensyn til. Tradisjonell forelesning er en av de mest brukte, mest kostnadseffektive og minst overførbare metodene for læring. Forelesning preges ofte av enveiskommunikasjon og det den enkelte sitter igjen med kunne de ofte lest seg opp på via selvstudier. Strukturert diskusjon har fordeler som at det enkelt kan gjennomføres innenfor arbeidssituasjonens rammer og at overføring av læring til selve jobbsituasjonen er enklere. Jobbrotasjon er et annet aktuelt tiltak som kan være både horisontalt og vertikalt, og dreier seg om at de ansatte roterer mellom ulike oppgaver innen eller på tvers av ulike avdelinger (Lai, 2016). Ved horisontal jobbrotasjon veksler den ansatte mellom oppgaver på samme nivå, mens ved vertikal jobbrotasjon veksler man mellom oppgaver på ulike nivåer. Ved vertikal jobbrotasjon er gjerne kompetanse- eller karriereutvikling i fokus. En utfordring

ved jobbrotasjon er å klare og opprettholde kvalitet på produkter eller tjenester når roller og ansvarsområder til stadighet roteres. IKT-basert læring omfatter blant annet e-læring, diskusjonsgrupper på nett og e-post. Kvaliteten på denne læringen påvirkes av i hvor stor grad man tar hensyn til grunnleggende læringsprinsipper og kan på mange måter sees mer som et læringsmedium enn som en metode. Selvstudier er planlagt læring den enkelte ansatte gjennomfører på egenhånd. Selvstudier kan være på oppfordring fra organisasjonen eller helt på eget initiativ, og forbindes ofte med litteraturstudier. Selvstudier kan være mye mer enn det å lese seg til kunnskap, blant annet å observere andre, ta e-læringer eller trene seg opp i nye oppgaver gjennom prøving og feiling. Selvstudie er metoden som ligger tettest opp mot selvregulert læring, og dersom den skjer på eget initiativ ved at den enkelte drives til å sette egne læringsmål vil likhetstrekkene med selvregulert læring være svært mange (Lai, 2016). Med utgangspunkt i metodene som brukes for å oppnå læring på arbeidsplassen utarbeides det tiltak for kompetanseutvikling og kompetanseheving. Ved å kjenne til fordeler og ulemper ved ulike metoder for læring blir det lettere å planlegge kompetanseutviklingen og å finne den metoden som er best egnet med tanke på formål og innhold (Lai, 2016).

Bedriftens strategiske kompetanseledelse vil i denne studien fungere som en ramme for å forstå medarbeidernes muligheter og begrensninger knyttet til læring og utvikling. Siden bedriftens kompetansestrategi sier noe om hvilke mål, og dermed hvilke kompetanser bedriften satser på, må denne forstås som til en viss grad styrende for hvilken retning de ansatte kan og bør utvikle seg i. Kompetansestrategien påvirker også hvilke utviklingstiltak som settes i gang og hvordan det tilrettelegges for læring og utvikling med utgangspunkt i bedriftens satsningsområder. Ved tilrettelegging for læring gjennom kompetanseutviklingstiltak vil organisasjonens kompetansestrategi fungere delvis styrende for de valg som tas, og det er derfor viktig å kjenne til denne. Når nye kompetanser skal utvikles er det viktig å kjenne til fordeler og ulemper med ulike aktuelle metoder, slik at de ansvarlige kan ta valg som gir ønsket læringsutbytte. Videre vil forståelsen av bedriftens kompetansestrategi og kjennskapen til utvikling av kompetansetiltak være viktig for å skape bedre innsikt i hvordan kompetanseutviklingstiltak kan fungere tilretteleggende for selvregulert læring.

2.5 Læringsmiljø

Læring på arbeidsplassen finner sted i møte mellom arbeidsplassens læringsmiljø og den

enkeltes læringsprosess (Illeris et al., 2004). Innledningsvis i teorikapittelet presenterte jeg Illeris et al.(2004) helhetsperspektiv på læring i arbeidslivet som tar høyde for både det individuelle og det sosiale perspektivet på læring. Den individuelle delen av læring i arbeidslivet er allerede dekket gjennom selvregulert læringsteori, og det er den sosiale delen som vil presenteres i dette kapittelet. Med det sosiale trekker Illeris et al. frem både det teknisk-organisatoriske og det sosial-kulturelle læringsmiljøet, og det vil videre være egenskaper ved disse læringsmiljøene som presenteres for å forstå hvordan det kan tilrettelegges for selvregulert læring gjennom læringsmiljøet.

Læringsmiljø viser til de forhold i en organisasjon som virker inn på de ansattes muligheter til å tilegne seg, utvikle og dele kunnskap og ferdigheter (Nordhaug, 2002). Disse forholdene vil i ulik grad tilrettelegges for, og i dette kapittelet vil muligheter og begrensninger for læring som ligger i det teknisk-organisatoriske og sosiale miljøet være i fokus. Hvordan læringsmulighetene møtes og utnyttes er i stor grad opp til den enkelte. Læringsmiljøet utgjør kun rammen for læringen, så det er i samspillet mellom den enkelte medarbeider og læringsmiljøet at selve læringen oppstår (Illeris et al., 2004).

2.5.1 Teknisk-organisatorisk læringsmiljø

Mulighetene for læring på arbeidsplassen avhenger blant annet av arbeidets innhold, hvordan arbeidet er organisert, hvilken teknologi som benyttes og muligheter for sosial interaksjon. Disse forholdene inngår i den delen av læringsmiljøet Illeris et al. (2004) kaller det teknisk-organisatoriske læringsmiljø. I denne delen er det sentralt hvilken betydning de tekniske og organisatoriske forandringene har for den enkelte arbeidstaker og hvordan den enkelte møter kravene og utnytter mulighetene i læringsmiljøet. Jeg vil her presentere seks kategorier som påvirker læringsmulighetene i det teknisk-organisatoriske læringsmiljøet i større og mindre grad. Disse vil fungere som rammer for den enkeltes læring på arbeidsplassen og kan i ulik grad tilrettelegges for.

Arbeidsdelingen er den første av disse kategoriene og dreier seg om organisasjonsformen. Her skiller det mellom vertikal og horisontal arbeidsdeling. Den vertikale arbeidsdelingen dreier seg om forholdet mellom leder og den som ledes og hvem som har ansvar for ulike arbeidsfunksjoner som planlegging, koordinering, beslutning og utføring av arbeidsoppgaver,

mens den horisontale arbeidsdelingen dreier seg om i hvilken grad de enkelte leddene i produksjonskjeden er samlet eller adskilt. Hvis både planlegging, utførelse og vurdering ligger hos samme person er læringsmulighetene større og det er mindre sannsynlig at medarbeideren føler seg som et anonymt ledd i en kompleks og uoversiktlig produksjonskjede. Den neste kategorien dreier seg om *arbeidets innhold*, og hvilke betydning det har for medarbeidernes læringsmuligheter. Arbeid med mennesker krever tilegnelse av andre kompetanser enn arbeid i industrien. Hvor meningsfylt arbeidets innhold oppleves av den enkelte og hvor ”nyttig” det sees av samfunnet er også av avgjørende betydning for den enkeltes læring. Den tredje kategorien omhandler *disposisjonsmuligheter i arbeidet* som er den graden av autonomi eller frihet som finnes i arbeidet. Denne avhenger både av organisasjonens ledelsesform, organisasjonsstrukturen og medarbeiderens stilling i organisasjonen. *Mulighetene for å anvende sine kompetanser* er den fjerde kategorien. I jobber som krever høy eller fagspesifikk utdanning er gjerne friheten i arbeidet større enn i jobber som ikke stiller samme krav til kvalifikasjoner. IKT har skapt nye muligheter for å både innsnevre kunnskapsarbeidernes frihet og kontroll, men også muligheter til å enkelt delegere ut beslutningsmyndighet og ansvar til medarbeidere på alle nivåer. Den femte kategorien omhandler *muligheten for sosial interaksjon* arbeidet. Dette er viktig for læringsmulighetene da mye læring finner sted i samspill med andre, blant annet når medarbeiderne diskuterer seg i mellom, utveksler erfaringer og idéer, reflekterer og vurderer sammen. Den sjette og siste kategorien som setter en ramme for medarbeidernes muligheter og begrensninger knyttet til det teknisk-organisatoriske læringsmiljøet omhandler *arbeidets belastninger*. Læringsmulighetene avhenger av hvor belastende arbeidet er. Dersom arbeidet krever høyt tempo og intensitet vil læringsmulighetene kunne begrenses da det ikke vil være tid og overskudd til å lære. Hvis arbeidet er veldig ensidig og uten variasjon kan dette virke belastende og lite stimulerende for læring. Læring forutsetter på den ene siden at arbeidsoppgavene gir utfordringer og inneholder oppgaver og problemer som stimulerer til læring, på den andre siden hindrer en høy arbeidsbelastning den ansattes mulighet til å eksperimentere, utvikle og prøve ut nye idéer.

2.5.2 Sosialt læringsmiljø

Læring finner ikke bare sted som en kognitiv og individuell prosess, men skjer også i tilknytning til sosiale grupper og prosesser på arbeidsplassen. Læringsmulighetene påvirkes av de normer, verdier og tradisjoner som finnes i de uformelle fellesskapene på

arbeidsplassen og betegnelsen sosialt læringsmiljø vil være dekkende for å beskrive denne siden av arbeidsplassen som læringsmiljø. Mange organisasjoner bruker i dag felles kultur og verdier som verktøy for å øke medarbeidernes tilknytning og lojalitet til arbeidsplassen. Arbeid er i dag både en nødvendig plikt, og et gode som gir sosial status (Illeris, 2011).

Tilbakemelding fra leder, fra en datamaskin eller fra en selv er nødvendig for å kunne vurdere egen læring. I det sosiale læringsmiljøet vil tilbakemelding fra andre i miljøet kunne fremme læring ved at forventninger og læringsmål avklares og ved at den enkelte får hjelp til å definere sin situasjon og retning videre (Nordhaug, 2002). Mulighetene for sosial interaksjon, som nevnt i 2.5.1 er også en viktig del av det sosiale miljøet, og tilrettelegging for dette er viktig.

Videre vil tilrettelegging av det sosiale læringsmiljøet vies mindre plass enn tilrettelegging av det teknisk-organisatoriske læringsmiljøet. Siden det sosiale læringsmiljøet i stor grad er knyttet opp mot organisasjonens interne kultur, verdier og normer, er det en svært omfattende og vanskelig prosess å skulle tilrettelegge for en spesiell type kultur eller et sett med verdier. På tross av at det er rimelig å tro at også dette kan påvirke hvordan de ansatte selvregulerer sin læring er problematikken knyttet til organisasjonskultur, verdier og normer i svært liten grad vektlagt i denne studien. I tillegg omtales den delen av det sosiale læringsmiljøet som kan tilrettelegges for av organisasjonen som kategorien ”Sosial interaksjon” i det teknisk-organisatoriske læringsmiljøet og vil belyses gjennom dette.

2.6 Analytisk rammeverk

Som en avslutning på teorikapittelet vil jeg her vise hvordan teorien danner en ramme for analyse og diskusjon av empirien jeg har samlet inn. Ved stadig endrede kompetansekrav og mål stilles det hele tiden nye krav til kunnskap og kompetanse, og den enkelte må selv sørge for å være oppdatert og tilegne seg den kunnskapen som trengs. Teori om selvregulert læring i et sosial-kognitivt perspektiv vil i analysen danne grunnlag for å forstå hvordan de ansatte regulerer sin egen læring og hvordan de går frem for å holde seg oppdaterte. Begrepene jeg har valgt ut for å belyse denne prosessen tar utgangspunkt i Zimmermans (2000) sykliske modell og representerer ulike deler av denne. For å skaffe en innsikt i hvordan bankansatte regulerer sin egen læring vil jeg se på hvordan de *planlegger* i form av valg av mål og strategier, hvordan de *handler* i form av overvåking og regulering av strategier og hvordan de

reflekterer i form av deres vurdering og evaluering av læringsprosessen. Det vil være stort fokus på handling og atferd, hva de gjør og hvordan de gjør det, og mindre fokus på motivasjon og affeksjon, hvorfor de gjør det. Begrepene jeg har valgt ut representerer ulike deler av Zimmermans tre faser, planleggingsfasen, handlingsfasen og selv-refleksjonsfasen, og må derfor forstås som bruddstykker av en større modell.

De seks dimensjonene av selvregulert læring med tilhørende nøkkelprosesser som ble presentert i kapittel 2.2.3 vil også være sentrale videre i oppgaven. Dimensjonen motiv vil jeg se på i form av hvilke mål som settes, metode i form av strategibruk og atferd i form av overvåking og evaluering. Disse dimensjonene og tilhørende nøkkelprosesser sammenfaller godt med de utvalgte delene fra Zimmermans sykliske modell og vil i analysen inngå som en del av de ansattes *planlegging, handling og refleksjon*. Hvordan de ansatte handler overfor sitt fysiske og sosiale miljø for å regulere egen læring vil jeg i empirien belyse med vekt på strukturering av miljøet og bevisst søking etter hjelp og samhandling.

For å forstå medarbeidernes muligheter og begrensninger knyttet til læring og utvikling er organisasjonens strategiske kompetanseledelse sentralt. Siden bedriftens kompetansestrategi sier noe om hvilke mål, og dermed hvilke kompetanser bedriften satser på, må denne forstås som til en viss grad styrende for hvilken retning de ansatte kan og bør utvikle seg i. Kompetansestrategien påvirker også hvilke utviklingstiltak som settes i gang og hvordan det tilrettelegges for læring og utvikling med utgangspunkt i bedriftens satsningsområder. I datainnsamlingen blir dokumenter knyttet til bedriftens kompetansestrategi og satsning på kompetanse sentrale som bakgrunnsinformasjon for å forstå hvordan lærings- og utviklingssituasjonen er. I tillegg blir medarbeidernes opplevelse av den strategiske kompetanseutviklingen og tiltak for læring og utvikling sentrale for å forstå opplevelsen av hvilke muligheter og begrensninger dette skaper.

For å kunne belyse hvordan det tilrettelegges for læring på arbeidsplassen og hvordan denne tilretteleggingen kan fungere som et virkemiddel for selvregulert læring vil teori om læringsmiljø benyttes i samspill med tidligere nevnt teori om kompetansestrategi og utviklingstiltak. Illeris et al. (2004) teori om teknisk-organisatorisk og sosialt læringsmiljø vil videre i oppgaven danne et grunnlag for å forstå hvilke muligheter og begrensninger ulike elementer i læringsmiljøet kan sette for den enkeltes læring.

Kort oppsummert vil teori om strategisk kompetanseledelse fungere som en ramme for å forstå hvilke muligheter og begrensninger de ansatte har, og hvordan det tilrettelegges for læring gjennom kompetanseutviklingstiltak. Selvregulert læringsteori vil fungere som et rammeverk for å vise hvordan den enkelte selv tar ansvar for egen læring og utvikling og handler overfor sitt fysiske og sosiale miljø, mens teori om læringsmiljøet vil si noe om hvordan konteksten læringen finner sted i kan påvirke læringen, og i kombinasjon med tidligere nevnt teori si noe om hvordan det kan tilrettelegges for selvregulert læring gjennom læringsmiljø og ulike utviklingstiltak.

3 Metode

Begrepet metode betyr opprinnelig *veien til målet* (Kvale & Brinkmann, 2009, s.199). Dette kapittelet vil gi leseren innsikt i hvordan veien har blitt til basert på de valgene som har blitt tatt og hvorfor veien ser ut som den gjør. I første del redegjør jeg for mitt valg av metode og forskningsdesign. Videre beskriver jeg mine valg knyttet til datainnsamlingsprosessen med fokus på det kvalitative forskningsintervjuet, utvalget mitt og beskrivelser av hvordan jeg gjennomførte datainnsamlingen. Deretter vil jeg presentere databehandling og analysestrategien min, før jeg tar for meg etiske refleksjoner og vern av informantene og avslutter med refleksjoner knyttet til studiens kvalitet.

3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Forskerens vitenskapsteoretiske ståsted har betydning for hva forskeren søker informasjon om, og danner et utgangspunkt for den forståelsen som utvikles i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2009, s. 14 og 35). Den vitenskapsteoretiske forankringen vil til en viss grad gi retningslinjer for hva forskeren fokuserer på ute i felten (Thagaard, 2009, s. 35). I min studie har jeg et vitenskapssyn som er inspirert av både fenomenologisk og sosial-konstruktivistisk forståelse. Et fenomenologisk vitenskapssyn tar utgangspunkt i den enkeltes subjektive opplevelse av noe, og fokuserer på virkeligheten slik den fremstår for informanten. Det bygger på en antagelse om at virkeligheten er slik folk oppfatter den og fokuserer på å forstå en handling eller ytring i lys av den sammenhengen den forekommer i (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2006). Med et sosial-konstruktivistisk vitenskapssyn oppfattes empirien som en kunnskap forsker og informant utvikler i fellesskap. Perspektivet tar hensyn til at relasjonen mellom informant og forsker til dels kan prege hvordan informantene beskrive erfaringene sine, og at begge har innflytelse på prosessen (Thagaard, 2009). Under min forskningsprosess har jeg vært opptatt av å studere selvregulert læring på arbeidsplassen slik det fremstår for informantene mine. Gjennom mine spørsmål og informantenes refleksjoner har dataene blitt til, og det kan dermed forstås som at jeg i samspill med mine informanter har vært aktivt deltagende i å konstruere empirien. I min studie er det den daglige opplevde erfaringen knyttet til selvregulert læring som har vært i fokus, i tillegg har jeg forsøkt å forstå de ytringene og handlingene mine informanter har kommet med i lys av konteksten de har forekommet i. Dette stemmer godt overens med min inspirasjon fra både

fenomenologien og det sosial-konstruktivistiske vitenskapssynet da begge forstår kunnskap som kontekstavhengig eller bestemt av sosiale sammenhenger (Thagaard, 2009).

3.2 Forskningsdesign

Når det skal gjennomføres en undersøkelse må man ta stilling til *hva* undersøkelsen skal fokusere på, *hvem* som skal undersøkes og *hvordan* undersøkelsen skal gjennomføres (Johannessen et al., 2006; Thagaard, 2009, s. 48). Problemstillingen er avgjørende for valg av forskningsdesign, da man er avhengig av en metode som er egnet til å belyse spørsmålene man vil gi svar på. Det skilles gjerne mellom problemstillinger som i hovedsak er eksplorerende og har til hensikt å utdype det vi vet lite om og problemstillinger som først og fremst er testende og forsøker å se rekkevidden eller omfanget av et fenomen (Jacobsen, 2005, s. 61). Min problemstilling har innspill av det eksplorerende og har til hensikt å utforske hvordan bankansatte selvregulerer egen læring, noe det er gjort lite forskning på tidligere. På grunn av problemstillingens natur kreves det en metode som går i dybden, gir nyanserte data, er følsom for uventede forhold og åpen for de kontekstuelle forholdene (Jacobsen, 2005, s. 62). Kvalitativ metode er derfor godt egnet da den er preget av åpenhet og fleksibilitet. At en eksplorerende problemstilling gjerne fører til at man velger et intensivt opplegg hvor man konsentrerer seg om noen få undersøkelsesenheter samsvarer også godt med valget av kvalitativ metode (Jacobsen, 2005).

3.2.1 Kvalitativ metode

Innen forskning skiller man mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Kvantitativ metode er godt egnet om man vil hente inn informasjon om et begrenset sett med faktorer på et stort utvalg, mens kvalitativ metode er bedre egnet om man ønsker å skaffe til veie et bredt og dypt datasett på et lite utvalg (Thagaard, 2009). Innen kvantitativ metode arbeider forskeren primært med talldata, og forskningsmetodene som brukes er strukturerte og lite fleksible. Innen kvalitativ metode er det primært arbeid med tekster og visuelle data, og metoden kjennetegnes av at den er fleksibel slik at forskeren kan jobbe parallelt med ulike deler av prosessen. Utforming av problemstilling, innsamling av data, analyse og tolkning kan endres og tilpasses underveis i studien (Thagaard, 2009). Innen forskning på selvregulert læring har kvantitativ metode med bruk av spørreskjemaer og selv-rapportering lenge vært regjerende (Perry & Rahim, 2011). Denne forskningen har bidratt til innsikt i ulike sider ved selvregulert læring og en forståelse av hvordan de påvirker hverandre. Forskning på selvregulert læring i

naturlige omgivelser derimot, som for eksempel selvregulert læring på arbeidsplassen, finnes det mindre av. I følge Perry, VandeKamp, Mercer & Nordby, (2002) kan det likevel se ut som at dette er en trend som er i ferd med å snu da fokus på sosial-kognitiv og sosiokulturell forståelse av selvregulert læring får stadig mer oppmerksomhet. I tråd med dette har interessen for anvendelse av kvalitative metoder for å få en dypere forståelse av selvregulert læring økt (Perry et al., 2002). I min studie har jeg valgt en kvalitativ tilnærming på bakgrunn av ønske om å studere selvregulert læring på arbeidsplassen mer dyptgående. Som presentert i teoridelen har jeg et sosial-kognitivt perspektiv på fenomenet som gjør det interessant å studere det i omgivelsene det skjer, i mitt tilfelle på arbeidsplassen, i følge Perry et al. (2002) vil kvalitative undersøkelser i et slikt tilfelle kunne gi interessante svar som kan bidra til å berike forståelsen av fenomenet.

Kvalitativ forskning kan sies å være knyttet til en syklisk modell, i motsetning til kvantitativ forskning som preges av en lineær modell hvor de ulike delene i forskningsprosessen følger etter hverandre i tid. Innen kvalitativ forskning er det vanlig at de ulike aspektene i prosessen overlapper hverandre, selv om man også her kan se spor av ulike faser (Thagaard, 2009, s. 30). I min studie startet jeg forskningsprosessen med å utforme et tema for problemstilling, noe jeg ville undersøke. Videre utarbeidet jeg en intervjuguide og startet datainnsamlingsprosessen. Underveis i denne fasen startet jeg en tankeprosess hvor jeg tolket dataene jeg fikk inn. Mennesker møter alltid et fenomen med en form for forforståelse som er med på å påvirke hva slags mening man finner i datamaterialet. Det er viktig å være klar over sitt eget tolkningsmønster og forstå hvorfor man ser fenomenet som man gjør (Thagaard, 2009). Min forforståelse var preget av informasjonen jeg hadde om bedriften fra før, og den kjennskapen jeg hadde til sentral teori på området noe som til en viss grad preget min tolkning av dataene. Etter gjennomføring av intervjuene startet transkriberingsprosessen og underveis i denne startet tanker knyttet til analysen å strømme på. Parallelt med arbeidet med analyseringen jobbet jeg med en videreutvikling av problemstilling og forskningsspørsmål. Gjennom prosessen opplevde jeg til stadighet overlapping av de ulike fasene. Muligheten til å endre og tilpasse studien underveis ut ifra de erfaringene jeg gjorde meg, og utfordringene jeg støtte på, ser jeg som en viktig styrke ved bruk av kvalitativ metode i denne studien.

3.2.2 En kvalitativ casestudie

I forskning skiller det mellom ideografisk og instrumentelle casestudier. En instrumentell

case kan ha som formål å gi innsikt i en utfordring og fungerer som en støtte for å legge til rette for vår forståelse av noe annet, og er ikke en like fullstendig casebeskrivelse som en ideografisk case. Designet for min studie er ikke primært en casestudie da jeg ikke har en fullstendig casebeskrivelse, men ved at jeg trekker ut elementer som har generell betydning kan den sees som en instrumentell case. Ved instrumentell casestudie undersøkes et spesielt tilfelle, her hvordan bankansatte i to ulike avdelinger selvregulerer sin egen læring, som et bidrag til en mer generell forståelse av selvregulering i arbeidslivet (Stake, 2005). Jeg har også en kvalitativ "embedded" case. Det vil si at jeg i studien har undersøkt mer enn en enhet. Selv om jeg har valgt å studere kun én organisasjon, undersøker og analyserer jeg to enheter, i mitt tilfelle to ulike avdelinger innad i organisasjonen (Yin, 2014).

3.3 Datainnsamling

Denne studien har hatt begrensninger både når det gjelder tid og omfang. For å kunne utføre en studie med god kvalitet på ett semester, må man være restriktiv på hvor mye data man kan samle inn, analysere og presentere. Selv om det kunne vært interessant å kombinere flere metoder, eller ha et større antall informanter, har jeg på grunn av tid og omfangsbegrensningene valgt kvalitativt forskningsintervju som primærmetode. Jeg har også gjort noe dokumentanalyse som supplerende sekundærmetode.

3.3.1 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative intervjuet som forskningsmetode er en samtale med en viss form for struktur som er velegnet til å skaffe informasjon om hvordan informanten forstår og opplever egen situasjon og omgivelser (Kvale & Brinkmann, 2009, s.23; Thagaard, 2009, s. 61, 87). Jeg fant kvalitativt intervju som den beste egnede metoden for å besvare mine forsknings spørsmål og opplevde at de ikke kunne besvares på en tilfredsstillende måte gjennom for eksempel kun bruk av observasjon. Som nevnt tidligere var intervjuene som ble utført i forbindelse med mine undersøkelser inspirert av fenomenologisk filosofi, og gjennom intervjuene forsøkte jeg å forstå verden gjennom intervjupersonenes øyne og ønsket å beskrive verden slik informantene opplevde den (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuene jeg foretok var semi-strukturerte intervjuer hvor jeg hadde en overordnet intervjuguide som fungerte veiledende, samtidig som jeg var åpen for å bevege meg bort fra denne og inn på nye temaer som informantene kom opp med (Johannessen et al., 2006). Det er viktig at det semi-strukturerte intervjuet er fokusert på bestemte temaer, men benytter åpne spørsmål. På denne måten

bestemmer forskeren temaet som undersøkes, mens det er opp til informanten å få frem de elementene han eller hun mener er viktig for å belyse temaet i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009). I mitt valg av forskningsmetode var dette sentralt. På denne måten fikk jeg som forsker innblikk i ønskede temaer, samtidig som at innblikket var på informantens premisser og måtte forstås ut ifra hans eller hennes ståsted. Informantene mine snakket fritt om hvordan selvregulert læring foregikk på arbeidsplassen, og jeg kunne ved hjelp av oppfølgingsspørsmål innhente informasjon som kunne berike dataene mine. Hensikten med studien var å bruke informantene til å innhente informasjon knyttet til deres arbeidshverdag, og målet var å få deres oppfatninger om hvordan de regulerer sin egen læring og hvordan det ble tilrettelagt for dette på deres arbeidsplass.

Før jeg intervjuet mine informanter hadde jeg et prøveintervju med en bekjent som jobber i samme bransje og med tilsvarende oppgaver som noen av informantene i studien. På denne måten fikk jeg testet intervju spørsmålene mine, jeg fikk tilbakemeldinger på formuleringer som var vanskelige å forstå og jeg fikk en forståelse av om intervjuguiden faktisk førte til at informanten belyste de områdene jeg ønsket og hvilke justeringer som måtte gjøres for å forbedre intervjuguiden.

3.3.2 Utvalg - Valg av informanter og presentasjon av disse

Utvalget i studien dreier seg om *hvem* forskeren skal få informasjon fra. Innen kvalitative studier er det vanlig å foreta et strategisk utvalg hvor man velger informanter som har kvalifikasjoner eller egenskaper som gjør dem egnet til å belyse problemstillingen (Thagaard, 2009). I kvalitative studier kan det være utfordrende å finne informanter som er villige til å stille opp, og man må ofte benytte et tilgjengelighetsutvalg. I et tilgjengelighetsutvalg er utvalget strategisk ved at informantene representerer de egenskapene eller kvalifikasjonene som er relevante for problemstillingen, mens fremgangsmåten for å velge de ut er basert på den tilgjengeligheten de har for forskeren. I mitt tilfelle var jeg heldig som hadde fått tildelt en kontaktperson i organisasjonen som kunne hjelpe meg å skaffe informanter. Jeg hadde på forhånd planlagt en kriteriebasert utvelging hvor jeg ønsket ulike grupper informanter. Det viktigste for meg var at kriteriene jeg valgte skulle gi en variasjon i utvalget mitt som gjenspeilte noe av den variasjonen som fantes i organisasjonen. Kriteriene jeg la til grunn var at jeg ønsket noen informanter med lang fartstid i bank, og noen informanter med kort fartstid i bank. Lang fartstid er her definert som mer enn 15 år og kort fartstid er definert som maks 5

år. I tillegg ønsket jeg at ca. halvparten av disse skulle jobbe i et sosialt læringsmiljø preget av samarbeid om arbeidsoppgaver, mens den andre halvparten skulle jobbe i et mer individuelt læringsmiljø hvor de stod alene om oppgaver.

Tabell 2. Oversikt over informanter.

Informanter	Stilling	Fartstid
Informant 1	Leder	
Informant 2	Medarbeider - IT og forretningsutvikling	Kort fartstid
Informant 3	Medarbeider - Kundesenter	Lang fartstid
Informant 4	Medarbeider – Kundesenter	Kort fartstid
Informant 5	Medarbeider – IT og forretningsutvikling	Lang fartstid
Informant 6	Medarbeider – Kundesenter	Lang fartstid
Informant 7	Medarbeider - Kundesenter	Kort fartstid

Av tabellen over ser man at informantene jeg fikk oppfylte kriteriene mine. Jeg fikk tre medarbeider med kort fartstid og tre med lang fartstid. De fire medarbeiderne som jobber på en kundesenteravdeling jobber i stor grad med individuelle arbeidsoppgaver. Med dette mener jeg at de i stor grad jobber alene med oppgavene de har. De to medarbeiderne som jobber i en IT –og forretningsutviklingsavdeling jobber i det jeg har valgt å kalle et sosialt læringsmiljø. Med dette mener jeg at de i stor grad jobber i team, og sjelden har ansvar for alle arbeidsoppgavene sine alene. At det er informanter fra akkurat disse avdelingene som har blitt valgt ut er tilfeldig, da det var mange avdelinger som oppfylte mine kriterier. Videre i analysen og diskusjon kan type avdeling/arbeidsoppgaver og lang/kort fartstid være interessant bakgrunnsfaktorer som kan ha noe å si for hvordan de opplever selvregulert læring på arbeidsplassen, og eventuelt gi interessante data om forskjeller og likheter i gruppene.

I tillegg til de seks medarbeiderne jeg intervjuet, gjennomførte jeg også et intervju med en leder. Dette intervjuet fungerte både som en forundersøkelse for å få en bedre forståelse av organisasjonen og lederens opplevelse av temaet jeg skulle undersøke, og som en interessant måte å undersøke i hvor stor grad det informantene opplevde og beskrev stemte overens med hvordan lederen mente og opplevde at det skulle være. En slik forundersøkelse var også nyttig i arbeidet med intervjuguiden da det ga meg en innsikt i miljøet og informantenes situasjon.

Basert på mine kriterier hjalp min kontaktperson meg å etablere kontakt med informanter på ulike avdelinger i organisasjonen. På denne måten skaffet jeg meg 5 av 7 informanter. De to siste informantene skaffet jeg ved bruk av ”snøballmetoden” hvor jeg gjennom kontakt med mine første informanter fikk tilgang på flere informanter med tilsvarende kvalifikasjoner. En utfordring knyttet til dette er at man kan risikere å kun få informanter fra samme miljø og nettverk eller at man trækker over en etisk grense ved å skaffe seg informasjon om noen som ikke har gitt samtykke til dette. I mitt tilfelle ble ikke dette problematisk da jeg allerede hadde informanter fra ulike miljøer og avdelinger, det etiske ble også ivaretatt ved at jeg ikke fikk kontaklinformasjon til nye informanter før de hadde gitt samtykke til at denne kunne deles.

Utvalgets størrelse

Utvalget størrelse betraktes som tilstrekkelig stort når det å intervju flere informanter ikke synes å gi noen ytterligere forståelse av fenomenene som studeres (Thagaard, 2009). Jeg hadde et ønske om minimum 6 informanter for at utvalget mitt skulle være egnet til å representere kriteriene jeg hadde satt opp på forhånd. Det var noen utfordringer knyttet til å finne informanter som passet til mine kriterier, og som hadde tid, mulighet og lyst til å sette av en time til et intervju, og jeg endte derfor opp med 7 informanter. Thagaard (2009) hevder riktignok at en grunnregel for kvalitative utvalg er at antallet informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptgående analyser. På grunn av begrensninger knyttet til tid og omfang ville det trolig vært utfordrende å foreta dyptgående analyser av et større utvalg enn det jeg har hatt, og jeg mener at utvalgets størrelse bidro til at studiens forskningsspørsmål og problemstilling ble belyst på en forsvarlig måte.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Etter ønske fra informantene foregikk intervjuene på deres arbeidsplass. Dette var en løsning som fungerte godt både fordi det gjorde det enklere å få tid til å møtes da mange av informantene hadde svært travle dager, og fordi informantene var på hjemmebane hvor jeg opplevde at de følte seg trygge og tilpass i et kjent miljø. Jeg hadde sendt ut informert samtykke på forhånd, og før intervjuene startet signerte vi dette i fellesskap. Jeg informerte om at de når som helst kunne trekke seg uten grunn, og uten at dette vil få konsekvenser i ettertid, og informerte deretter om at jeg kom til å benytte båndopptaker om de godkjente det. Intervjuene varte mellom 45 -70 min og jeg opplevde at informantene syntes temaene var

interessante og at de reflekterte godt underveis. Jeg valgte å benytte båndopptaker for å sikre at jeg fikk korrekte data og for å kunne fokusere fullt og helt på dialogen med informantene uten å bli forstyrret av å måtte notere underveis. Uten båndopptaker ville det for meg som en utrent intervjuer vært vanskelig å stille gode oppfølgings spørsmål ettersom jeg ikke ville kunnet lytte like godt. Intervjuene gikk jevnt over fint, og jeg opplevde svarene jeg fikk som oppriktige og troverdige. Før intervjuene hadde jeg intervjuet en leder, og lest meg opp på intranett og interne dokumenter, noe som gjorde at jeg hadde kjennskap til ulike systemer de benyttet som igjen skapte en god flyt i intervjuet når de tok opp erfaringer med nettopp dette.

3.3.4 Dokumenter som sekundærdata

I denne studien har datamaterialet jeg har hentet fra dokumenter fungert som sekundærdata. Ved å analysere dokumenter som supplerende metode kan man oppnå et rikere bilde enn hva som ville vært mulig ved kun bruk av intervju (Myers, 2013). Gjennom dokumenter som organisasjonens hjemmeside, intranett og kompetansestrategi har jeg skaffet meg en forforståelse av organisasjonen og hva og hvordan de satser på læring, opplæring og utvikling. I tillegg har styringsdokumenter som organisasjonens kompetansestrategi og satsning på kompetanse vært med på å sette en ramme for å forstå hvilke muligheter og begrensninger som settes av organisatoriske forhold i denne studien. Intervjudataene har vært mine primærdata og det er de som har ligget i front under analyseprosessen.

3.4 Databehandling og analysestrategi

I kvalitativ forskning er det en stor utfordring å klare å redusere informasjonsmengden slik at den blir håndterlig da det er svært krevende å få noe fornuftig ut av en stor mengde ustrukturerte data. Det finnes mange ulike måter å analysere kvalitative data på, felles for dem er at den viktigste funksjonen er å få frem meningsinnholdet i teksten (Johannessen et al., 2006).

3.4.1 Transkribering

For å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse må intervjuet transkriberes. Å transkribere betyr å transformere, altså å skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2009). I mitt arbeid med transkribering bestod prosessen av å overføre data fra talespråk til skriftspråk. Jeg benyttet meg av programvaren ”Hyper Transcribe” for å lette og effektivisere dette arbeidet. I programmet la jeg inn alle lydfilene fra intervjuene og valgte selv intervaller

for antall sekunder jeg ønsket avspilt og antall sekunder jeg ønsket pause. I tillegg la jeg inn et intervall på antall sekunder jeg ønsket å spole tilbake om det ble behov for dette. Jeg benyttet meg av Hyper Transcribes hurtigtaster for å starte, stoppe og gjenta siste intervall, og utnyttet også muligheten til å legge inn selvdefinerte hurtigtaster for å slippe å skrive lang ord og begreper som ofte gjentok seg. Når man transkriberer intervjuesamtaler er det en utfordring at mye viktig informasjon som oppstår i en fysisk samtale ansikt til ansikt kan gå tapt. Både kroppsspråk, stemmeleie, intonasjon og åndedrett er krevende å gjengi. I tillegg er det en risiko for at ironi og velformulerte muntlige uttrykk kan virke gjentakende og usammenhengende når de transkriberes direkte. Man må med andre ord ta høyde for at transkripsjonene er svekkede, og delvis dekontekstualiserte gjengivelser av intervju samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009). I mine transkripsjoner av intervjuene er uttalelser gjengitt ordrett, og jeg har valgt å utelate dimensjoner som følelsesuttrykk, pauser og intonasjonsmessige understrekninger med unntak av noen få steder hvor jeg har funnet det viktig å inkludere disse for at uttalelsen ikke skal kunne misforstås. Siden jeg ikke skulle bruke transkripsjonene til en detaljert språklig analyse, men til en analyse hvor jeg hentet ut beskrivelser, opplevelser og erfaringer, mener jeg at en inkludering av de overnevnte dimensjonene ville skapt mye unødvendig arbeid.

3.4.2 Analysestrategi

Det finnes mange måter å analysere kvalitative studier på. Analyse av meningsinnhold er en vanlig metode å bruke for å analysere studier som har et fenomenologisk preg. I slike analyser er man opptatt av innholdet i datamaterialet, for eksempel hva en informant forteller i et intervju (Johannessen et al., 2006). For å få tak i meningsinnholdet er det vanlig å strukturere datamaterialet i koder og kategorier. Utdrag av teksten gis ulike koder som gjerne er teoretisk utledet eller som kommer frem med bakgrunn i datamaterialet. Videre klassifiseres kodene i kategorier ut ifra hvilke begreper og temaer som blir sentrale i analysen. Kategoriene kan utledes både fra selve materialet og fra forskningsspørsmål og nøkkelbegreper som er fastsatt på forhånd (Johannessen et al., 2006). Jeg har sortert datamaterialet etter kategorier for å kunne avdekke forskjeller, likheter, sammenhenger og mønstre. Johannessen et al. (2006) presenterer en fire stegs metode for analyse av meningsinnhold basert på Malterud (1996) som jeg har valgt å benytte til analyse av dataene.

Den *første fasen* har til hensikt å skape et helhetsinntrykk av materiale ved å lese igjennom

det og lete etter viktige og interessante temaer som kommer frem. Her er det viktig å ikke drukne i detaljene, men heller fokuserer på hovedtemaene. Enkelte vektlegger også at man i den innledende delen av analysen bør fjerne informasjonen som er irrelevant og sammenfatte de viktige dataene for å fremheve tekstens meningsinnhold (Johannessen et al., 2006; Thagaard, 2009). I min analyse fulgte jeg dette rådet. Jeg opprettet en kode jeg kalte ”Irrelevant informasjon” og samlet alt jeg mente var lite viktig for oppgaven der. Ved å lage en slik sammenfatning hvor man utelater irrelevante ting vil det gi innblikk i forskerens første forståelse av datamaterialet, en forståelse som vil få konsekvenser for fortolkningene videre. Det er viktig å være åpen for at fortolkninger kan endre seg underveis, og at arbeid med datamaterialet kan føre til andre forståelser enn man hadde innledningsvis (Johannessen et al., 2006). Jeg valgte å bruke et eget kodeord på irrelevant informasjon for at jeg enkelt skulle kunne gå tilbake og hente frem denne informasjonen igjen. Jeg opplevde riktignok ikke at det var nødvendig, noe som kan ha sammenheng med at det var første gangen jeg utførte en slik sammenfatningsprosess og trolig var litt redd for å merke noe som irrelevant i tilfelle jeg fikk bruk for det likevel.

I den *andre fasen* fokuseres det på å finne meningsbærende elementer i teksten. Her gjør jeg en systematisk gjennomgang av datamaterialet og identifiserer de tekstelementene som gir informasjon og kunnskap som er relevante for forskningsspørsmålene. Disse tekstelementene gis ulike kodeord som sier noe om hva slags informasjon tekstelementet gir (Johannessen et al., 2006). Koding er et viktig verktøy for å finne, organisere, fjerne og sammenslå alle utsnitt som knytter seg til et begrep, et tema eller et spørsmål. Det er en tidkrevende prosess og man må ofte gå tilbake og endre kodene etterhvert som man blir bedre kjent med datamaterialet og ser at kodene man startet med ikke var presise nok til å markere meningsbærende tekstutsnitt (Johannessen et al., 2006, s. 165). Dersom koding foregår ureflektert og automatisk kan det i verste fall fungere kun som en markering av hvor begreper og temaer forekommer og gi lite informasjon om meningsinnholdet. I en kodingsprosess vil man med utgangspunkt i forskningsspørsmål, teori og datamaterialet vektlegge noen ting i større grad enn annet. Hvordan man koder og hva man vektlegger sier noe om hvilken forståelse man har av datamaterialet eller hvilke valg som gjøres på grunn av forskningsspørsmålene. I kvalitativ analyse er det viktig at kodingsprosessen ikke skilles fra fortolkningsprosessen og at koding er et verktøy for å konsentrere meningsinnholdet i teksten uten at den blir oppstykket og mister sin helhet. Underveis i analyseprosessen går man fra beskrivende koder til tolkende koder. De beskrivende kodene har merkelapper som beskriver meningsinnholdet relativt

objektivt, mens de tolkende kodene viser til sammenhenger eller begreper som preges av refleksjon over hvordan materialet kan fortolkes og forstås, og kan sees som et tegn på at tolkningsprosessen er mindre automatisk og mer reflekterende (Johannessen et al, 2006, s. 165).

Under følger et eksempel på hvordan jeg med utgangspunkt i transkripsjonene har laget kodeord som jeg igjen har plassert i ulike kategorier. Tekstutsnittet er hentet fra en del av intervjuet som omhandlet hvordan informanten selv opplevde å ha lært sine arbeidsoppgaver.

Tabell 3. Tekstutsnitt som viser analysestrategi.

Tekstutsnitt	Kodeord	Kategorier
Egen erfaring, i hovedsak, det er jo ikke bare det da, jeg har jo vært med på mange kurs opp gjennom, men det er veldig mye egenerfaring. Men jeg er en veldig nysgjerrig type, så hvis jeg møter på et problem så prøver jeg å jobbe med problemet til det ikke er et problem lenger, og prøver å forstå problemet. Så neste gang så har jeg den erfaringen og da kan jeg hjelpe andre. For det er jo ikke noe, ligning du møter på, det er ikke en matteligning du møter på, det er jo veldig mye erfaring ut ifra tidligere saker hele tiden som bygger seg på ikke sant. Så det er en helt annen måte, hvis du skal ha lån så ser jeg mye lettere hvilke muligheter du har eller kan prate med deg om andre ting også, i forhold til en som er helt fersk på lån som bare følger malen, stiller spørsmål og legger det inn også er ferdig.	Erfaringslæring Kurs Personlighet Læringsstrategi Kunnskapsdeling Egenerfaring Egenerfaring Kunnskapsdeling	Læring

Den *tredje fasen* beskrevet av Johannessen et al. (2006) er kondensering. I denne fasen er hensikten å sammenfatte det meningsinnholdet som ligger i de etablerte kodene. Her trekkes tekstelementene som er identifisert som meningsbærende ut så man sitter igjen med et redusert materiale som kan ordnes etter kodeordene. Her er det vanlig at noen koder blir underkoder, noen mer overordnede koder og noen kodeord slås sammen. I denne fasen ønsker man å sitte igjen med en mer fortettet tekst slik at man kan utvikle kategorier som er mer abstrakte enn de opprinnelige kodene (Johannessen et al, 2006, s. 166). Etter jeg hadde kodet datamaterialet mitt etter meningsbærende enheter utførte jeg en kondensering. Ved å sortere kodeordene og tilhørende tekstelementer i 20 ulike kategorier fikk jeg en

sammenfattet tekst som sa noe om de mest sentrale delene i mitt datamateriale. Deretter fortsatte jeg på den *fjerde fasen* som innebærer å sette sammen datamaterialet til en helhet basert på de kodene og kategoriene som ble utledet (Johannessen et al., 2006). I denne fasen vurderte jeg om den sammenfattede beskrivelsen ga et inntrykk som stemte overens med det inntrykket som kom frem i datamaterialet før jeg startet med kodingen, og jeg vurderte om koder og kategorier burde endres basert på kunnskapen jeg hadde tilegnet meg gjennom analyseprosessen.

For å lette analysearbeidet og få en strukturert oversikt over dataene mine valgte jeg å bruke programvaren Nvivo. I Nvivo har jeg fulgt firestegs-modellen som forklart ovenfor og arbeidet med koding og kategorisering på samme måte som beskrevet der. Fordelen med å bruke Nvivo var muligheten til og enkelt bygge et hierarki av koder, kategorier og temaer som ga en god oversikt og var lett å navigere i og som dermed gjorde analyseprosessen noe mindre tidkrevende enn om jeg skulle utført samme prosessen for hånd.

3.4.3 Tolkning av data

Tolkning av resultatene fra en undersøkelse innebærer refleksjon over dataenes meningsinnhold (Thagaard, 2009, s. 189). I kvalitativ metode har man tradisjonelt benyttet en induktiv tilnærming hvor man har en antakelse om at teoretiske perspektiver utvikles på grunnlag av analysen av datamaterialet (Thagaard, 2009). Ved en deduktiv tilnærming derimot lager man hypoteser basert på teori som man deretter prøver ut. Denne tilnærmingen er mer vanlig innen kvantitativ metode, men kan også brukes innen kvalitativ. Forskning som preges av et samspill mellom induksjon og deduksjon, hvor tyngdepunktet ligger mellom empiri og teori, kalles gjerne abduksjon eller abduktiv tilnærming. Her benytter man etablert teori som et utgangspunkt for fortolkningen, mens analyse av dataene brukes for å utvikle nye idéer og teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009). I mitt analysearbeid har jeg hatt en abduktiv tilnærming til analyseprosessen. Jeg benyttet teori i arbeidet med utviklingen av min intervjuguide og videre var teorien viktig som et analytisk rammeverk når jeg analyserte og tolket dataene mine. Samtidig var jeg svært åpen for å finne nye mønstre, sammenhenger, tendenser i datamaterialet uavhengig av teorien, og havnet derfor på en abduktiv tilnærming.

3.5 Etske retningslinjer og vern av informanter

Det finnes en rekke etiske retningslinjer å forholde seg til innen kvalitativ forskning. Ved

bruk av intervju som metode blir det en nær kontakt mellom forsker og informant, noe som stiller spesielle krav til forskerens etiske ansvar (Thagaard, 2009, s. 25). Her vil jeg trekke frem informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av deltagelse som særlig viktige prinsipper jeg har forholdt meg til for å sikre deltagernes personvern (Thagaard, 2009).

Informert samtykke handler om å gi deltagerne viktig informasjon om studien og å sikre at de deltar på studien av fri vilje. For å sikre at denne retningslinjen ble overholdt fikk informantene tilsendt informert samtykke i god tid før intervjuene. Da vi møttes for intervjuet gjentok jeg informasjonen om formålet med undersøkelsen, retten til å trekke seg underveis uten etterfølgende konsekvenser samt ønske om tillatelse til bruk av lydopptaker. Jeg har tatt flere valg for å sikre at prinsippet om *konfidensialitet* har blitt overholdt. Jeg har valgt å anonymisere organisasjonen for å sikre konfidensialitet for alle involverte. I presentasjon av dataene har jeg anonymisert informantene og brukt han eller hun uavhengig av hvilke kjønn informantene hadde. Jeg har også utelatt hvilken avdeling de ansatte jobber på, og heller skapt to overordnede avdelinger som er såpass romslige at det vil være vanskelige å identifisere informantene. Informantene mine ble opplyst om at lydfilene ville bli oppbevart og behandlet anonymt, og at det kun ville være meg og min veileder som ville ha tilgang til transkripsjoner og lydfiler. Siden jeg fikk låne både lydopptaker og intern pc tilhørende organisasjonen sikret dette at lydfilene kun ble behandlet og lagret på interne servere. Jeg lagde ingen lister med navn i arbeidet, og brukte kun informantnummer og utvalgskriteriene for å finne frem til informantene i mine data. Det tredje prinsippet jeg forholdt meg til for å sikre etisk forsvarlig forskningsarbeid var prinsippet om *konsekvenser ved deltagelse*. Det er mitt ansvar som forsker å beskytte informantenes integritet og sørge for at de ikke opplever negative konsekvenser av å ha deltatt i undersøkelsen (Thagaard, 2009). Ved å nøye vurdere og reflektere over om den informasjonen jeg ønsker å bruke kan skade informantene på noen som helst måte, tar jeg hensyn til prinsippet om konsekvenser. Som forsker har jeg ansvar for å behandle informantene og datamaterialet med redelighet og nøyaktighet, og å sikre at forskningsresultatene som presenteres er i tråd med rådataene uten at det er identifiserbart (Thagaard, 2009). For å sikre at jeg tolket det informantene sa på rett måte stilte jeg informantene oppfølgingsspørsmål knyttet til om min tolkning stemte overens med de ønsket å formidle. På denne måten skaffet jeg meg et bedre grunnlag for korrekt tolkning i analysen. I tillegg til å overholde overnevnte etiske retningslinjer meldte jeg prosjektet med standard skjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, hvor jeg oppfylte forskningsetiske lover og regler og fikk tillatelse til prosjektet.

3.6 Refleksjoner rundt studiens kvalitet

I dette kapitlet er det redegjort for de valgene jeg har tatt for å gjøre kvaliteten på min undersøkelse best mulig. Intensjonen med en åpen redegjørelse rundt metodiske valg og refleksjoner er å gi leseren mulighet til å selv vurdere undersøkelsen kvalitet. Det er viktig å vurdere studiens kvalitet i form av dens gyldighet og pålitelighet (Thagaard, 2009). Det er også viktig å være klar over oppgavens begrensninger. Oppgaven har som nevnt tidligere visse begrensninger knyttet til omfang. En masteroppgave på 80 sider kan ikke ta for seg alle sider av selvregulert læring på arbeidsplassen, og denne oppgaven har heller ikke til formål å gjøre det. Tidsaspektet som er 5 måneder setter også en automatisk begrensning, både når det gjelder antallet informanter man har tid til å intervju, hvor mange intervjuer man har tid til å behandle og analysere på en tilfredsstillende måte og hvor omfattende studiens tema kan være.

3.6.1 Reliabilitet, validitet og generalisering

Forskningens *reliabilitet* dreier seg om forskningen er foretatt på en pålitelig måte (Thagaard, 2009). Et viktig spørsmål er om det er mulig for en annen forsker å reprodusere studien ved en senere anledning og komme frem til samme resultater (Kvale og Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). For å styrke en kvalitativ studies pålitelighet er åpenhet under hele forskningsprosessen viktig. Gjennom detaljerte beskrivelser hvor man følger forskerens dokumentering av data, metode og andre valg tatt underveis i prosjektet vil det være enklere for en annen forsker å gjennomføre samme studien og studiens pålitelighet styrkes (Johannessen et al., 2006). I metodekapitlet har jeg forsøkt å være åpen og gitt oppriktige beskrivelser av hvordan jeg har samlet inn data, hvordan jeg har behandlet dataene og hvordan jeg har analysert dataene. Jeg har gjort rede for ulike avgjørelser jeg har tatt knyttet til valg av metode og design, utvalgsstrategi og analysestrategi som er med på å styrke min studies pålitelighet. I analysekapitlet har jeg valgt å merke alle direkte sitater med kursiv og anførselstegn, mens mine tolkninger er skrevet med normal skrift. På denne måten skapes det et tydelig skille mellom informasjonen jeg har samlet inn og mine tolkninger av denne. Refleksjon over konteksten for datainnsamlingen og min relasjon til informantene er også viktig for å øke studiens troverdighet. Som nevnt tidligere foregikk datainnsamlingen på informantens arbeidsted etter informantens eget ønske. Jeg hadde ingen relasjon til mine informanter fra før, noe som kan ha påvirket studiens pålitelighet positivt ved at risikoen for at jeg har påvirket svarene som ble gitt er redusert. Det er ingen grunn til å tro at

informantene ikke har gitt oppriktig informasjon, selv om man alltid må ta høyde for at jeg som forsker kan ha påvirket informantenes svar.

Validitet dreier seg om gyldigheten av de tolkningene forskeren har gjort av dataene. Dette er knyttet nært til spørsmålet om de tolkningene vi har kommet frem til er gyldige med tanke på den virkeligheten som har blitt studert (Thagaard, 2009, s. 201). For å styrke forskningens validitet er gjennomsiktighet sentralt (Silverman, 2006 i Thagaard, 2009). Det er viktig at forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkningene slik at det blir klarhet i hvordan analysen danner grunnlaget for studiens konklusjoner (Thagaard, 2009, s. 201-202). I kapittel 3.4.3 har jeg gjort rede for min abduktive tilnærming til tolkning av data. Den åpne beskrivelsen av min tilnærming til tolkningsprosessen kan sies å bidra positivt til å styrke studiens gyldighet. Forskerens tilknytning til miljøet undersøkelsen foregår i er også viktig. Ved at jeg hadde lite kjennskap til miljøet jeg undersøkte på forhånd kan jeg ha gått glipp av viktige elementer som jeg ville fanget opp om jeg hadde erfaringer fra miljøet. Samtidig kunne god kjennskap til miljøet på forhånd ha ført til at jeg overså ting som var ulikt fra mine erfaringer (Thagaard, 2009). Jeg har gjennom hele prosessen vært bevisst på at jeg ikke nødvendigvis har fått med meg alt som kunne vært relevant for min problemstilling på grunn av mangel på innsikt og erfaring fra organisasjon. Samtidig har jeg ved å lese meg opp på organisasjonens hjemmeside og intranett, følge relevante grupper på organisasjonens samhandlingsplattform og foreta et forberedende og informerende intervju med en leder, fått et godt innblikk i miljøet på forhånd og økt min forståelse av informantenes situasjon.

Dersom resultatene av en undersøkelse vurderes som både gyldige og pålitelige gjenstår spørsmålet om hvorvidt funnene er *generaliserbare* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 264). I kvalitativ forskning er det ofte snakk om overføring av kunnskap fremfor generalisering (Johannessen et al., 2006). Det er forskeren selv som argumenterer for at fortolkningen av en enkeltstående studie kan ha relevans i andre eller større sammenhenger (Thagaard, 2009). Siden jeg har foretatt en instrumentell casestudie, og ikke en fullstendig casestudie, kan de elementene som er trukket ut fra caset ha verdi for forståelse av fenomenet selvregulert læring mer generelt. Det er likevel viktig å påpeke at denne studien ikke kan underkastes statistisk generalisering, men at det trolig er deler av den som kan ha en verdi utenfor enheten undersøkelsen fokuserer på (Thagaard, 2009).

4 Analyse

Formålet med denne oppgaven er å se nærmere på hvordan bankansatte regulerer sin egen læring, med spesielt fokus på *planlegging* i form av valg av mål og strategier, *handling* i form av overvåking og regulering av strategier og *refleksjon* i form av hvordan de vurderer og evaluerer egen læringsprosess. Det er også ønskelig å belyse hvordan de ansatte regulerer egen læring gjennom strukturering av miljø og bevisst søking etter hjelp og samhandling, og hvordan det oppleves at det tilrettelegges for læring. I dette kapitlet vil jeg presentere mine funn basert på min analyse av datamaterialet. Kapitlet tar utgangspunkt i teorikapitlets oppbygging og gangen i problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Innledningsvis i kapittel 4.1 vil jeg gi en kort beskrivelse av informantene og konteksten de jobber i, dette for å skape en forståelse av den sammenhengen funnene må sees i lys av. Kapittel 4.2 vil inneholde en del om selvregulert læring med spesielt fokus på planlegging, handling og refleksjon, her vil jeg også presentere dokumentdata som skaper en ramme for å forstå hva det satses på i organisasjonen og hvordan dette skaper muligheter og begrensninger for de ansatte kapittel. Kapittel 4.3 vil omhandle regulering av egen læring gjennom å påvirke det fysiske og sosiale miljøet. Kapittel 4.4 vil inneholde en del om tilrettelegging i form av ulike kompetansetiltak og gjennom læringsmiljøet, mens kapittel 4.5 vil være en oppsummering hvor jeg sammenfatter funnene mine.

4.1 Presentasjon av informanter og kontekst

Informantene mine var fordelt på to ulike avdelinger med ulike arbeidsoppgaver som kan ha preget deres oppfatning og beskrivelse av selvregulert læring på arbeidsplassen.

Avdeling 1, kundesenteret, var i stor grad preget av individuelle arbeidsformer og liten grad av frihet knyttet til arbeidsoppgaver og strukturering av tid. På avdeling 2, IT og forretningsutvikling, var det teamsamarbeid og sosiale arbeidsformer som stod i fokus, og informantene på denne avdelingen hadde større grad av frihet når det gjaldt valg av arbeidsoppgaver og strukturering av egen arbeidshverdag. Under følger en oversikt over informantene, hvilken avdeling de jobbet på og hvor lang fartstid de har. Videre i analysen vil avdeling for kundesenter bli omtalt som KS og avdeling for IT- og forretningsutvikling bli omtalt som IT&FU.

Tabell 4. Presentasjon av informanter.

Avdeling – Kundesenter	Avdeling – IT og forretningsutvikling
Informant 1 (leder)	Informant 2 – kort fartstid
Informant 3 – lang fartstid	Informant 5 – lang fartstid
Informant 4 – kort fartstid	
Informant 6 – lang fartstid	
Informant 7 – kort fartstid	

For de ansatte som jobber på kundesenter består hverdagen av å besvare alle innkommende henvendelser på en best mulig måte. De sitter alene, og har ansvar for å gi gode svar og nyttig informasjon til alle som tar kontakt på enten telefon, chat eller på Facebook. Informant 3 uttrykte det på denne måten:

”Kunsten å jobbe på kundesenter er jo egentlig å håndtere på en god måte det du ikke har greie på. Vi har jo god kompetanse mange av oss, men jeg får jo nye problemstillinger hver dag selv om jeg har jobbet i banken i 35 år”.

Det er primært kundene som avgjør hvordan de ansattes arbeidsdag ser ut og hva slags kompetanse de får nytte av. Informant 4 uttrykker at det å jobbe på kundesenter kanskje er nederst på rangstigen i banken men likevel en av de mest krevende jobbene. Videre opplever hun det på denne måten:

”Man skal jo alltid være på, alltid være blid, hjelpsom og profesjonell. Man kan ikke ha en dårlig dag på jobben, det går jo utover banken, man er liksom ”organisasjonens navn” for den kunden”.

Det er viktig å huske på at de ansatte i denne avdelingen er svært bundet av fastsatt tid. De må logge seg på så fort arbeidsdagen starter og kan ikke logge seg av før arbeidsdagen er over, med unntak av de fastsatte pausene. Denne løsningen brukes for sikre at 1.linjesupport alltid er godt dekket, men fører med seg mindre frihet for de ansatte. De ansatte som jobbet i avdelingen for IT&FU hadde en litt annen hverdag. Informant 2 fortalte dette om en typisk arbeidshverdag:

”Kommer på jobb om morgenen, leser gjennom mailen og får svart på de tingene som har kommet inn kvelden før osv. Jeg bruker ofte en times tid til dette på morgenen for

å få gjort unna de tingene jeg trenger og å få forberedt meg til møter og sånn”.

Av informantene på denne avdelingen fikk jeg også vite at de jobber mye i ulike team og at de ofte har ansvar for å sette sammen teamene selv for å sikre rett kompetanse på rett sted. Ut ifra dette kan man se at de to informantgruppene jobber i svært ulike miljøer og har en arbeidshverdag som er preget av ulik grad av frihet og samarbeid. Dette kan muligens ha påvirket informantenes svar.

4.2 Selvregulert læring

Bakgrunnen for valg av teori om selvregulert læring er nært knyttet til et av mine funn på organisasjonens intranett. I personalhåndboken står det følgende under fanen for kompetanseutvikling: ”Som ansatt har du selv ansvar for egen læring og utvikling, og det forventes at den enkelte benytter sin kompetanse i sitt daglige arbeid”. For å undersøke hvordan det å ha ansvar for egen læring ser ut i praksis har jeg valgt å bruke teori om selvregulert læring. I intervjuguiden min har jeg brukt flere elementer fra selvregulert læring i mine spørsmål, men jeg har ikke brukt begrepet direkte. Både spørsmål og svar jeg knytter opp mot selvregulert læring er derfor en del av min tolkning og analyse av dataene.

Med utgangspunkt i Zimmermanns sykliske modell (Schunk & Usher, 2013) på selvregulert læring vil jeg i dette delkapittelet prøve å forstå hvordan de ansatte regulerer sin egen læring gjennom å se på planlegging, handling og selv-refleksjon. I de neste delene vil jeg presentere de viktigste funnene knyttet til dette.

4.2.1 Planleggingsfasen – valg og vurdering av mål og strategier

I første del av intervjuet stilte jeg informantene spørsmål knyttet til om de setter seg mål, hvordan de setter seg mål, hvilke strategier de bruker for å lære og hvordan de avgjør hvilke strategier som egner seg. På denne måten fikk jeg informasjon knyttet til en av de tre viktigste fasene ved selvregulert læring.

På området som omhandlet om informantene setter seg mål for hva de skal lære var svarene delte. Noen informanter hevdet at de ikke satte seg mål for hva de skulle lære, mens andre var bevisst sin målsetting. Informant 1, som var leder, fortalte at alle ansatte skal sette seg årlige

mål på mål- og utviklingssamtalen, det kan dermed tyde på at alle informantene setter seg både lærings- og prestasjonsmål, men at bevisstheten rundt denne målsettingen er ulik.

Informant 7 var svært bevisst det å sette mål og hvorfor hun setter mål, og syntes å være selvdreven i målsettingen sin:

”Jeg setter meg mål. (...) Jeg gjør det fordi jeg har lyst selv, fordi det hjelper meg både med arbeidsmetodikk og tilgjengeligheten da for eksempel. Jeg føler at jeg blir mindre stressa når jeg har det målet å jobbe meg mot. Jeg liker å sette meg mål jeg da, jeg vet ikke om alle er sånn. Men jeg liker å sette meg individuelle mål og så kan jeg liksom tenke teamets mål ut i fra det. Det er lettere å nå teamets mål da.”

Informant 6 hadde en litt annen holdning til det å sette seg mål:

”Jeg hører jo det at jeg må ha et eller annet å strekke meg til. Men jeg er vel av den gamle skolen, jeg jobber hver dag for de kundene jeg møter for å gjøre best mulig ut av det. Jeg har en motivasjon hele tiden, så jeg behøver ikke noe mål å jobbe mot. Den sulten for å hjelpe, den ligger i margin altså.”

Informantene uttrykte ulike grunner for valg av mål. Der noen i likhet med informant 6 mente de ikke trengte å sette seg mål da de uansett yter sitt beste hver eneste dag, var andre mer fokuserte på at de har et system for å lage årlige utviklingsplaner hvor de setter mål for det kommende året. På kundesenteret var gjengangeren at disse målene gjerne var rettet mot målbare enheter som 10 % flere henvisninger per dag, men at de fleste også satte seg mer personlige mål og mål om å bli det beste teamet. I IT&FU avdelingen var målene rettet mer mot det å følge med på nye trender og å ta faglige dypdykk i nye utviklinger og innovasjoner.

Informant 4 som jobber på KS uttrykte at dette var hennes mål:

(...)og har liksom hele tiden som mål at de kundene som har snakket med meg ikke skal ha noe behov for å komme tilbake for å spørre noe mer om akkurat det”.

Som man kan se av sitatet ovenfor motiveres informant 4, i likhet med informant 6 i forrige sitat, av jobben sin og det å hjelpe kundene på best mulig måte. Det var tydelig at noen av informantene ble motivert av å ha mål i seg selv ved at de hadde noe å jobbe mot, mens andre motivertes mer av å gjøre en god jobb og å ha fornøyde kunder. Dette er i tråd med hva Kuvaas (2011a) sier om ytre og indre motivasjon i norske organisasjoner, hvor det trekkes frem som sentralt at indre motivasjon, som det å motiveres av å gjøre en god jobb og å ha

fornøyde kunder, er en viktig kilde til gode prestasjoner når kvalitet på læring og utvikling er viktigere enn kvantitet.

”Jeg vil bli kjempegod på ”kompetanse”. Mange spør meg, og jeg liker å bli spurt, og da vil jeg ha ”kompetansen” inne. Så det har jeg satt opp som mål da.” Informant 7

Informant 7, i likhet med de fleste informantene fra KS, motiveres også av å være en ressurs for gruppa. De ønsket å sitte med kompetanse og å kunne ting for å kunne bidra og hjelpe de andre på teamet hvis de har spørsmål eller står overfor utfordringer.

I intervjuene kom det frem at friheten til å velge mål var noe varierende fra avdeling til avdeling. For informantene som jobbet på IT&FU var friheten til å velge mål selv stor, mens de som jobbet på KS opplevde i større grad rammer og visse betingelser for sine mål.

”Jeg må nok sette opp mål i forhold til hva teamet er satt opp med, og i forhold til hva det satses på i organisasjonen”. Informant 6

Av sitatet ser vi at organisasjonens mål og satsning på ulike områder innen kompetanse påvirker informant 6s opplevde frihet i forhold til det å sette mål. Dette er en beskrivelse som stemmer godt overens med hva de andre informantene på KS beskrev, og henger trolig sammen med at avdelingen har en avgrenset oppgave som er knyttet til å yte service til ulike kundegrupper.

Den strategiske planleggingen av tid og innsats kommer godt til syne i dette sitatet fra informant 3:

”Jeg er nysgjerrig av natur, og kanskje litt for detaljerorientert, noe som kan føre til at jeg bruker litt mye tid noen ganger. Jeg synes det er lite tilfredsstillende å ta ting lettvtint, og jeg vil gjerne vite og lære ordentlig.

I likhet med informant 3, hevdet også informant 6 at han brukte mer tid på læring enn hva han opplevde det var rom for. Å være bevisst hvor lang tid man trenger i en læringsprosess for så å ta seg den tiden er en måte å regulere egen tid på, noe som er viktig i planleggingsfasen.

Når det gjelder planlegging og valg av læringsstrategier var det å lese seg opp på temaet eller å diskutere og samtale med andre de mest brukte strategiene i begge avdelinger. Informant 2 fortalte at hun tradisjonelt hadde vært en ”prøve-og-feile” person, men at hun nå forsøkte å bli flinkere til å spørre om hjelp, både fordi det var nyttig for henne og fordi folk flest syntes det er hyggelig å bli spurt.

”For å tilegne meg ny kompetanse har jeg noen ganger satt meg på medlytt eller medsitt hos medarbeidere som er dyktige på fagområder som jeg ønsker å oppdatere meg på. Det er en måte å tilegne seg kunnskap på som er veldig fin og som er lett å få til her.” Informant 3.

I sitatet over er det tydelig at informant 3 har en selvregulert tilnærming til læring. Basert på egen vurdering velger han aktivt en strategi som han har vurdert at gir et godt læringsutbytte, nemlig medsitt/medlytt. Dette er en form for skygging hvor informanten kan se eller høre hvordan hans kollega svarer på henvendelser enten interaktivt eller på telefon. At han velger medarbeidere som er dyktige på fagområder han trenger å lære seg mer om viser også en bevissthet rundt valg som kan knyttes nært opp mot selvregulerende atferd.

Informant 5 forteller at ved å først lese om det og så erfare det sammen med andre lærer han best, og prøver derfor å velge strategier som gir han mulighet til nettopp dette. Samtidig vektlegger han det å ikke prøve å lære seg alt på en gang, men heller fokusere på én ting som man mener er viktig å kunne noe om og som man ser nytten av. Informant 5’s refleksjoner er interessante med tanke på den strategiske planleggingen. Bevissthet rundt hva man har kapasitet til å lære og refleksjoner rundt hvilke kriterier som bør ligge til grunn for hva man velger å fokusere på å lære seg er begge sentrale elementer i planleggingsfasen av selvregulert læring (Zimmerman, 2000).

Selv om samtlige av informantene uttrykte at det å lese seg til kunnskap var en mye brukt strategi, problematiserer informant 3 bruken av denne læringsstrategien.

”Jeg har opplevd at det kan være litt vanskelig å få fullt utbytte av noe hvis du bare leser det. Jeg er ikke noe tilhenger av at vi skal basere oss så mye på selv læring, det er greit med noe selvstudium, men det er en del ting som må forklares også, så vi har en forent forståelse av det.”

Til tross for at informanten kan virke som motstander av selvregulering er det mye i datamaterialet som tyder på at dette ikke er tilfelle. Sitatet viser at informanten gjør en vurdering av best egnet læringsstrategier og tydelig er bevisst at selv om læringsstrategier som å ”lese seg til læring” kan gi utbytte, er det å oppsøke arenaer hvor han kan få ting forklart å foretrekke. Refleksjonen rundt utfordringer knyttet til bruk av strategien å ”lese seg til læring” viser at informanten overvåker og regulerer sine læringsstrategier. I tilfeller hvor de ansatte er avhengig av en forent forståelse av et fenomen vektlegger han viktigheten av å få ting forklart og å ikke bare lese seg til det på egenhånd. Dette glir over i neste kapittel, 4.2.2, hvor overvåking og regulering av læringsstrategier vil bli grundigere behandlet.

Det informantene uttrykker om ulike deler av planleggingsfasen, som valg og vurdering av mål og strategier, planlegging av tidsbruk og aktivering av motivasjon kan tyde på at det er snakk om ulike former for og grader av selvregulering. Samtidig er det tydelig at der noen viser en selvregulerende atferd knyttet til valg av strategier, har andre en mer selvregulert tilnærming til valg av mål og planlegging av tidsbruk. Det kan virke som bevisstheten rundt egen læring og strategibruk er varierende, men at det er gjennomgående for både KS og IT&FU at lesing og samtale eller diskusjon med andre er de mest brukte strategiene. Informantene hadde ulike syn på hvordan de aktiverte motivasjon for å nå målene sine. En gruppe informanter motivertes av selve jobben og det å hjelpe kundene, en annen gruppe ble mest motivert av å være en ressurs for sine medarbeidere mens den tredje gruppen hadde lite tanker om dette. Muligheten til å sette mål fritt var større hos informantene fra IT&FU, noe som kan ha påvirket positivt i form av økt motivasjon.

4.2.2 Handlingsfasen – overvåking, regulering og viljestyring

I handlingsfasen er overvåking og regulering av strategier sentrale elementer (Zimmerman, 2000). Informant 2 regulerer sine strategier underveis for å oppnå ønsket læring. Hun beskriver det på følgende måte:

Jeg googler gjerne først, for å vite hva ting går ut på. Men hvis jeg føler noe er veldig viktig så spør jeg folk som kan det om de kan fortelle meg litt mer om det.

Av sitatet kan vi tyde at informant 2 overvåker og regulerer sine strategier på bakgrunn av om strategien hun bruker fører til ønsket resultat. Eksempelvis at dersom det er noe viktig, altså noe hun må lære seg, så spør hun folk som kan det fremfor å bare google.

Å regulere sine strategier etter situasjonen var noe flere av informantene beskrev. Et flertall uttrykte at de ville starte med å lese seg opp, men at de ut ifra situasjonen og hva de faktisk skulle lære ville søke etter mer praktiske eller samspillende metoder etterhvert. Dette kan tyde på at flere av informantene har en meta-kognitiv tilnærming til sine strategier. Informant 3 reflekterte tydelig over sine strategier, og uttrykte blant annet at han til tider ønsket å bruke andre strategier enn det flertallet gjorde, da han mente at disse var bedre egnet for å oppnå ønskede resultater.

Informant 4 ble noe påvirket av andre i forbindelse med regulering av sine strategier og uttrykte følgende:

”Jeg vil jo gjøre det best mulig, så hvis jeg får tips om at ting kan gjøres bedre eller annerledes så prøver jeg gjerne det, så jeg ikke blir fastlåst i ett spor”.

Av sitatet kan vi tolke at informanten overvåker egen læring og modifierer eller endrer sine strategier med utgangspunkt i tips hun får fra andre. Hun er åpen for endringer og valget om å prøve å endre strategi gjøres bevisst for å kunne nå målet på en tilfredsstillende måte. At noen vil bli påvirket av miljøet er noe man må ta høyde for i forbindelse med selvregulering av læring, og i kapittel 4.3 vil jeg komme nærmere inn på hvordan de ansatte forholder seg til miljøet for å oppnå egen læring.

Viljestyring og selvinstruksjon er også sentralt i handlingsfasen av selvregulert læring. Informant 7 tydeliggjør bruken av selvinstruksjon på en god måte:

”Vi har jo en del mål nå, og jeg har en sånn gul lapp på siden på pcen og der har jeg sånne streker hvor jeg ser, okei, hvor langt har jeg kommet. Det motiverer litt da syns jeg. Eller så blir det litt kjedelig”

Det informanten forteller visualiserer godt hvordan bruk av stimuli, som en lapp hvor man setter strek, kan fungere motiverende. Det er også synlig hvordan det å ta et slikt valg for å unngå at ”det blir litt kjedelig” er en måte å styre sine følelser og tanker for å holde fokuset og konsentrasjonen oppe. Informant 7 forteller også at hun ofte sier til seg selv på morgenen før hun reiser på jobb at hun skal komme på jobb med rett innstilling. Dette er også en måte å styre sine tanker og sitt fokus, og kan sees som en form for selvinstruksjon.

Flere av informantene uttrykte at det sterke behovet for å hjelpe kundene og for å sikre at de var fornøyde var den viktigste drivkraften deres. Dette kan indikere at det var nettopp denne drivkraften og motivasjonen for å hjelpe som førte til at de klarte å styre tankene sine uten å la seg avlede og at det var dette som hjalp dem å holde fokus og konsentrasjon oppe. Det var ingen andre enn informant 7 som eksplisitt beskrev selvinstruksjon, men det er likevel rimelig å tro at dette er noe som benyttes av flere.

4.2.3 Selv-refleksjonsfasen – evaluering av resultat og læringsprosess

Refleksjon over egen læringsprosess og evaluering av utfall opp mot tidligere bestemte læringsmål er en viktig del av selvrefleksjonsfasen (Zimmerman, 2000). I tillegg vurderes strategier og bruk av ressurser som tid og innsats på bakgrunn av overvåkingen underveis.

Informant 2 uttrykker følgende:

”Jeg ser jo litt på hvor mye tid jeg har brukt, og hva jeg føler jeg kan nå kontra for et halvt år siden. Jeg ser på målene også tenker jeg litt ut ifra det. Hvordan føler jeg at jeg ligger an?”

Alle informantene fortalte at de gjennom bruk av en portal i intranettet vurderer sin egen læringsprosess opp mot målene de hadde satt seg et år i forveien. For noen er dette den eneste grunnen til at de evaluerer sin egen læring, og det fremstår som en relativt formalisert evalueringssprosess hvor man rangerer selv i hvor stor grad man har nådd oppsatte mål. På mål og utviklingssamtalen diskuterer man dette med leder, og får en vurdering av hvordan man ligger an i forhold til oppsatte mål.

Informant 4 forteller at det er opp til de ansatte selv å gå inn på sin side på intranettet og oppdatere og regulere målene sine gjennom året. Hun opplever i likhet med flere andre at lederen i liten grad ser på mål og utvikling, og ønsker seg at leder kan bli bedre på å følge opp og bidra med tips til ting man kan forbedre.

Også når det gjelder evaluering og refleksjon over egen læringsprosess er det tydelig at det for mange er arbeidsoppgavene og det å hjelpe kundene som er det viktigste. Informant 6 uttrykker dette:

”Jeg bryr meg ikke så mye om hvordan det har gått med de måla. Om jeg endrer de

til neste år så betyr ikke det at jeg skriver dobbelt så fort for å bli kvitt kundene og sende dem i hytt og pine. Jeg prøver jo å hjelpe dem for det”.

Av sitatet tolker jeg at evaluering av egen læring og mål, og regulering på bakgrunn av dette, i liten grad var aktuelt for denne informanten. Det er også, slik jeg ser det, en underliggende skepsis mot om å operere med klare kvantitative mål hos informant 6. Det betyr likevel ikke at informant 6 ikke reflekterer over egen læringsprosess, men at han i sin refleksjon fokuserer på å prioritere kundene og påfølgende arbeidsoppgaver, fremfor å evaluere andre læringsmål. Det er viktig å ta med i betraktning at informant 6 hadde mål og motivasjon som i stor grad var rettet mot å hjelpe kundene på best mulig måte. Dermed kan sitatet ovenfor også forstås som en refleksjon over mål og prosess, med et ønske om å fortsette å jobbe mot det samme målet.

”Ja, en gang i blant evaluerer jeg. For det er alltid et eller annet ”Å det har jeg ikke tenkt på” eller ”DET skal jeg prøve”. Det er alltid noe å bli bedre på, og kanskje andre tiltak fungerer bedre, så da vil jeg prøve dem”. Informant 7

Informant 7 sier selv at hun evaluerer og reflekterer over egen læring en gang i blant. Sitatet indikerer at informanten basert på overvåking underveis vurderer sine egne strategier og mål, og velger å benytte seg av andre tiltak eller strategier som kanskje vil fungere enda bedre. Dette er i tråd med det sykliske aspektet ved Zimmermans modell, hvor refleksjonsfasen vil virke inn på valg av mål og strategier ved neste læringsforsøk (Bråten, 2002). Informanten sier lite om hvor hun får disse idéene fra, men det er rimelig å tro at er det tanker som oppstår gjennom hele læringsprosessen, ved kurs og opplæring, gjennom samtale med kunder og kollegaer og generell refleksjon over eget arbeid og egen læring.

4.3 Regulering av egen læring gjennom å påvirke det fysiske og sosiale miljøet

Selvregulert læring dreier seg ikke bare om planlegging og regulering av mål, strategier og tid, men også om å handle på bestemte måter overfor det sosiale og fysiske miljøet for å oppnå læring (Schunk & Usher, 2013).

4.3.1 Påvirkning av det sosiale miljøet

For å regulere de viktigste prosessene knyttet til det sosiale miljøet kan den enkelte forsøke å

samhandle med noen man vet har kunnskap om de tingene man må lære for å nå målene sine, søke hjelp fra likesinnede med samme mål som en selv og ha en bevisst holdning til hvem man lærer med og fra (Schunk & Usher, 2013).

Flertallet av informantene hadde en bevisst holdning til hvem de spurte om de trengte å lære noe, og mye tydet på at dette ikke var tilfeldige valg.

Informant 2 uttrykte følgende:

” Det kommer litt an på. Jeg har én jeg spør om mer sånn karrieremessige ting, også spør jeg jo ofte en kombinasjon av de jeg vet er flinke og de jeg tror er flinke på det jeg trenger å lære. Og de jeg føler meg trygg nok til å spørre, de jeg føler jeg kjenner godt nok. Jeg spør ikke folk med mindre jeg er trygg på de.”

Informant 2 er i gruppen ansatte med kort fartstid. Hun uttrykker tydelig at hun velger å spørre kollegaer hun tror og vet at er flinke på ting og handler overfor sitt sosiale miljø for å nå sine læringsmål på denne måten. Samtidig indikerer sitatet at hun opplever noen begrensninger i hvem hun kan spørre, basert på om hun føler seg trygg eller ikke. Informant 7 som er også er i gruppen ansatte med kort fartstid beskriver noe av det samme som informant 2. Hun opplever at hun ofte vet litt om hvem hun kan spørre, men at hun gjerne benytter en intern oversikt over avdelinger for å finne noen som kan hjelpe henne med de tingene hun trenger å lære. Selv om hun ikke alltid vet hvem som kan hjelpe, er hun bevisst at hun ikke bare spør sidemannen men at hun leter etter noen med den rette kompetansen.

Informant 3 fokuserer på hvordan det er en fordel med lang fartstid når man søker hjelp:

” Det er jo en fordel du har når du har lang fartstid, at du kjenner mange personer og du kjenner organisasjonen. Stort sett så vet jeg alltid hvem jeg kan spørre om hva. Der føler jeg meg veldig komfortabel. Men jeg ser jo at det kan være et problem for de yngre som ikke har noe nettverk enda, og som må famle litt mer mens de leter etter noen som kan hjelpe”.

Informant 6 har noe av det samme fokuset, og vektlegger også lang fartstid som en stor fordel for å enkelt skaffe den hjelpen man trenger og finne rett person som besitter den kompetansen man ønsker å lære mer om.

” Det er liksom et par stykker jeg vet om som har lang fartstid og mye erfaring på områder jeg ikke har, jeg blir spurt mye, men spør også dem, så det går begge veier.”

Informant 6 beskriver hvordan han og en gruppe andre erfarne ansatte gjerne spør hverandre om ting, på tvers av fagområder. Det kan virke som at han søker hjelp fra andre som stiller likt som han med tanke på erfaring og fartstid, og at han gjennom mange år i organisasjonen har dannet seg en mening om hvilke ansatte han foretrekker å spørre. Mye tyder på informanten har opparbeidet seg et sterkt sosialt nettverk av likesinnede, noe som er i tråd med teori på hvordan en som regulerer sin egen læring gjerne opptrer (Schunk & Usher, 2013).

Informant 4 beskriver en annen strategi for å tilegne seg ønsket kunnskap. Hun benytter ofte organisasjonens samhandlingsplattform og spør i ulike grupper om det er noen som kan hjelpe henne. Der svarer noen henne at ”Kanskje X kan hjelpe?” og på denne måten begynner ballen å rulle og hun kommer i kontakt med riktig person med ønsket kompetanse eller kvalifikasjoner. Ved bruk av denne typen strategi kan det tyde på at informanten er svært bevisst hvilke kvalifikasjoner personen skal ha, men usikker på hvem hun skal kontakte. Informant 4 er også er i gruppen med kort fartstid, og det kan derfor tenktes at hun ikke har et stort nok sosialt nettverk i organisasjonen til å vite hvem som kan lære henne hva. Jeg finner hennes strategi for å løse dette interessant, den viser tydelig hvordan hun handler overfor sitt sosiale miljø ut ifra hvilke behov hun har, og på tross av begrensninger knyttet til kort fartstid jobber hun aktivt med de hjelpemidlene hun har for å finne den rette å lære av.

4.3.2 Påvirkning av det fysiske miljøet

Det fysiske miljøet dreier seg om omgivelsene den enkelte skal lære i og ulike elementer i læringsmiljøet. Som tidligere nevnt vil den enkelte både bli påvirket av og selv kunne påvirke sine omgivelser. Selvregulerte individer evner å fjerne distraksjoner og optimalisere læringsmiljøet ved å finne virkemidler for å overkomme utfordringer i miljøet (Schunk & Usher, 2013).

Flertallet av informantene uttrykker at åpent landskap preger miljøet på arbeidsplassen, og det kommer tydelig frem at det verdsettes i ulik grad. Informant 2 syntes det er utfordrende at avdelingen er organisert i åpent landskap, og beskriver følgende:

” Det er mye støy og jeg synes det er vanskelig å sette meg ned. Når jeg skal lære noe så liker jeg ikke å få distraksjoner og sånt. Jeg synes det er et skikkelig stort problem for å lære ting. Jeg har også etterspurt om man kan ha noen stillerom og steder å sitte uten å bli forstyrret, men det skal man ikke ha. Det synes jeg er en utfordring.”

Gjennom sitatet viser informant 2 at hun har forsøkt å handle overfor miljøet på en måte som er bedre egnet for hennes læring ved å etterlyse stillerom. Mye tyder på at hun syntes det er frustrerende at man ikke kan ha et sted hvor man kan sitte uforstyrret og at bråk og urolig miljø gjør det utfordrende for henne å lære. Videre forteller hun at hun syntes det er vanskelig å skulle oppta møterom eller stillerom andre steder i organisasjonen når det kun er for hennes egen læring, og at hun opplever at det ofte skaper dårlig stemning om man opptar et slikt rom alene.

”Jeg gjør det jo noen ganger uansett da, hvis det er noe jeg må gjøre og som jeg er helt nødt til å konsentrere meg om. Men jeg synes det er vanskelig bare for min egen læring, så derfor blir det mest til at jeg gjør sånne ting hjemme”.

Hun forklarer at hun ofte blir sittende hjemme frem til lunsj og jobbe med ting hun trenger ro til å forstå eller lære seg, og heller kommer inn til jobb etter lunsj. Å være bevisst hva som forstyrrer ens konsentrasjon og distansere seg fra dette kan forstås som en bestemt handling for læring, hvor informanten forsøker å optimalisere miljøet for å oppnå læring. Informant 2 jobber i IT&FU avdelingen og har dermed en friere hverdag enn informantene som jobber på KS. KS informantene kan ikke velge å ta halve dagen hjemme for å jobbe i ønskede omgivelser og vil trolig oppleve at miljøet setter enda større begrensninger for deres arbeidshverdag. De er derfor mer avhengig av å evne å påvirke sitt fysiske miljø ved å ta i bruk ulike hjelpemidler. Informant 4 jobber på KS og forteller følgende:

”Jeg pleier å koble på musikk. Det kan jo være en del summing på plassen, i lunsjen er det summing også er det summing når du kommer tilbake til plassen igjen. Man kan bli ganske sliten i hodet etter en arbeidsdag, men man vender seg jo til alt.”

At informanten kobler på musikk er helt i tråd med hvordan selvregulerte individer handler når de opplever at miljøet ikke bidrar til deres læring. Ved bruk av et hjelpemiddel som for eksempel hodetelefoner med musikk forsøker de å løse problemet der de er (Schunk & Usher, 2013). Informant 4 ytret også et ønske om flere stillerom med mulighet til bruk av pc slik at man kunne ta e-læringskurs og lignende i roligere omgivelser. Hun opplevde at det ikke alltid var slik at det å ha musikk i ørene var et tilfredsstillende hjelpemiddel, og at noen ganger

ville det hjulpet mye å ikke være så låst til plassen sin slik at man kunne oppsøke miljøer som i mindre grad var preget av uro og støy. Det virker som at informanten i stor grad er aktiv overfor sitt miljø for å oppnå læring, og at hun vurderer og prøver ut ulike metoder ut ifra hvordan hun opplever distraksjonene og mulighetene til læring der hun er.

Informant 5 opplever også at det kan være litt utfordrende å finne ro til å fordype seg i noe og at det kan være vanskelig å jobbe effektivt i åpent landskap på grunn av uro. Samtidig vektlegger han positive sider ved nettopp et slikt miljø og beskriver det slik:

”Landskapet er jo designet som åpent landskap da, og det er jo veldig innbydende. Du kan jo bare gå bort til en selv om han sitter og jobber på pcen sin og spørre han om ting, og det er veldig bra”.

Det kan virke som at informanten opplever åpent landskap som tidvis utfordrende, men at han selv er med på å skape forstyrrende elementer som å gå bort til folk som jobber å spørre om ting. På tross av at det kan være utfordrende å finne ro til å fordype seg i ting, forstår jeg det som at han setter mulighetene åpent landskap gir høyere enn han setter ro og stillesoner til å fordype seg og lære. Kanskje kan det henge sammen med at han også har uttalt at han lærer best i samspill med andre, og at slike muligheter derfor verdsettes høyt.

Mye tyder på at det å fysisk distansere seg fra forstyrrelser i miljøet har vært en utfordring for informant 6.

” Vi har jo frie plasser her i organisasjonen, men hvis jeg går i andre enden av bygget eller setter meg på et stillerom på en annen avdeling, da begynner de jo gjerne å spørre der hva jeg gjør, og da blir jeg jo forstyrret der også. Jeg kjenner jo rimelig mange her, så det er jo lett å bli forstyrret uansett hvor jeg er”.

Et stort sosialt nettverk slik informant 6 tidligere har uttrykt at han benytter seg av for å søke hjelp og for å lære av andre, kan trolig antas å også skape utfordringer i form av at det er forstyrrende at kjente i nettverket til stadighet vil spørre om noe eller bare slå av en prat.

Av funnene kan man se at flertallet av informantene opplever uro og støy i hverdagen og at dette kan påvirke mulighetene for læring. Slik jeg forstår det oppleves det utfordrende i varierende grad, og hvordan de ansatte regulerer miljøet kan antas å ha en sammenheng med hvor forstyrrende miljøet oppleves. Selv om det for noen holder å bruke hjelpemidler som

ørepropper, uttrykker flertallet at de trenger å distansere seg mer fra forstyrrelsene og at de ønsker seg flere og mer tilgjengelige stillerom hvor de kan jobbe uforstyrret, effektivt og fokusert med læring og utvikling.

4.4 Tilrettelegging for læring

Tilrettelegging for læring dreier seg her om hvordan organisasjonen har tilrettelagt for at de ansatte kan oppnå læring og hvordan denne tilretteleggingen skaper muligheter eller begrensninger for selvregulering. I 4.4.1 vil jeg presentere organisasjonens satsning på ansvar for egen læring og de ansattes forhold til det å være selvregulerte lærende. I 4.4.2 vil funn knyttet til tilrettelegging gjennom kompetanseutviklende tiltak løftes frem, mens jeg i 4.4.3 vil fokusere på hvordan det tilrettelegges for selvregulert læring gjennom det teknisk-organisatoriske og sosiale læringsmiljøet.

4.4.1 Ansvar for egen læring

På organisasjonens intranett står det ”Som ansatt har du ansvar for egen læring og utvikling”. Videre utdypes det at det forventes at den enkelte selv tar ansvar for å melde seg på kurs, holde seg oppdaterte og til enhver tid sørge for å ha den kompetansen de trenger for stillingen. Det vektlegges at lederne har et ansvar for å muliggjøre og tilrettelegge for at denne læringen skal kunne finne sted.

De fleste av informantene var svært bevisst ansvaret de hadde for egen læring. Flertallet opplevde det også som riktig at de som ansatte fikk dette ansvaret, men fokuserte i ulik grad på viktigheten av tilrettelegging for å ha mulighet til å ta ansvaret. Informant 2 uttrykte følgende:

” Du har et ansvar når du får lønn for å jobbe med en ting, da må du henge med på det som er relevant da. Jeg skjønner at det kanskje ikke er like lett for de som er eldre og ikke så vandt til å tenke så digitalt, men hvis man ikke en gang gjør et forsøk er det mer forståelig i mine øyne at man kan miste jobben da”.

Det informanten uttrykker viser en tankegang jeg forstår som tydelig i tråd med organisasjonens satsing og kompetansestrategi. Å holde seg relevant, ved å følge med og holde seg oppdatert, trekkes sammen med digital kompetanse frem som viktige satsningsområder fremover. Informant 2 er tydelig på at dette er forventninger hun enkelt møter, samtidig som hun viser forståelse overfor både ”de eldre” som ikke er like digitale og

omstillingsvillige som henne og overfor organisasjonen og eventuelle tiltak knyttet til avvikling av ansatte som ikke viser vilje til endring.

Informant 3 vektlegger at det finnes utallige muligheter i organisasjonen, og at så lenge man ber om det selv så kan man få støtte til ekstern videreutdanning, hospitere på andre avdelinger og reise på konferanser og lignende. Alle informantene er enige i at mulighetene for utvikling er mange, men flere stiller seg spørrende til at det i liten grad kommuniseres til de ansatte hvilke muligheter de faktisk har. Informant 4 mener det er på sin plass at hun har ansvar for å holde seg oppdatert, men at dette også krever at hun må få den informasjonen hun trenger. Det kommer frem av intervjuene at eget initiativ og det å selv etterspørre og utforske hvilke utviklingsmuligheter som finnes er den eneste veien å gå for å kunne benytte alle de mulighetene for opplæring og utvikling som finnes. Informant 5 uttrykker at han syntes det er viktig at de ansatte må være litt proaktive og oppsøke muligheten selv, samtidig som han vektlegger at organisasjonen har et ansvar for å lære opp de ansatte og at det derfor er svært viktig at de setter noen rammer og legger til rette. Han tror også på at organisasjonen må gjøre noen ting obligatorisk og vise de ansatte hvilken retning de vil i for å gjøre de ansatte mer nysgjerrige på endringene som skjer.

” Man sier at det skal være eget ansvar, og ja det er det, men folk er så opptatte i hverdagen at jeg tror organisasjonen blir stående på status quo om du ikke tvinger de litt i en ”change” retning da. ”

Av det informant 5 forteller kan man tyde at han ser behovet for noe mer involvering og rammer fra organisasjonens side for å sikre utvikling. Det at han påpeker at folk er svært opptatte og at læring derfor ikke settes i første rekke stemmer godt overens med problematikken knyttet til læring på arbeidsplassen der produksjon og arbeidsoppgaver er primærarbeidet, mens læring blir sekundærarbeid og dermed ikke førsteprioritet (Illeris et al., 2004). Dette kan tenkes å være en av de største utfordringene ved å gi de ansatte ansvar for egen læring, og forslaget til informanten viser refleksjon rundt hvordan dette kan løses. Informant 1, som er leder, uttrykte også enighet til nettopp dette. Hun påpekte at man ikke skal tvinge noen til noe, med opplevde at noen ting burde være obligatoriske for å skape interesse og trigge nysgjerrighet, og for å skape et forståelsesgrunnlag for hvorfor opplæringen i de utvalgte satsningsområdene er viktig.

Informant 6 er kritisk til hvordan det legges til rette for at han skal kunne ta ansvar for egen læring, spesielt i form av tid og innsats.

” Jeg har ikke noe problem med å følge med og endre meg, men spørsmålet jeg alltid stiller tilbake er når og hvordan? Hvis vi har travle perioder, hvordan skal vi følge med? (...) Det er greit nok at vi har det ansvaret, men ledelsen har ansvaret for å gi oss tid og mulighet til å gjøre det”.

Av sitatet blir det tydelig at informant 6 setter krav til sine ledere og til organisasjonen. Slik jeg forstår det har han forståelse for at de har dette ansvaret, men setter spørsmål ved hvordan han skal få dette til å gå opp i sin arbeidshverdag.

Funnene viser at det er rimelig å hevde at de ansatte har forståelse for ansvaret de har for egen læring, men at de opplever ulike utfordringer knyttet til dette. Utfordringene som trekkes frem er blant annet knyttet til kommunikasjon av muligheter, kommunikasjon av retning for endring og tilrettelegging i form av tid og mulighet til å ta ansvar for egen læring. I det neste delkapittelet vil ulike kompetanseutviklende tiltak presenteres. Disse kan forstås som en form for tilrettelegging for å muliggjøre ansvar for egen læring.

4.4.2 Kompetanseutviklende tiltak

Organisasjonens kompetansestrategi og mål for kompetanseutviklingen bør gjenspeile de kompetanseutviklende tiltakene som settes inn (Lai, 2016). Det er mange tiltak for kompetanseutvikling i organisasjonen, og jeg vil i denne delen rette hovedfokuset mot et tiltak informantene presenterte som er satt i gang på KS. Tiltaket går ut på at de ansatte får 1 time til egenutvikling hver uke. Det ligger informasjon på intranettet om hva de bør eller kan oppdatere seg på, men i prinsippet kan timen brukes til hva de vil. Jeg ble klar over tiltaket før jeg startet intervjuene, og i samtale med informant 1 fikk jeg mye nyttig informasjon om hva som var idéen bak tiltaket og hvordan det var planlagt at det skulle fungere. Gjennom intervjuene henviste alle informantene på KS regelmessig til dette tiltaket, uten at jeg bragte det på bane, og jeg opplevde at når det var snakk om læring og utvikling var dette et svært sentralt tiltak. I tillegg fant jeg det interessant at informanten på IT&FU, som ikke hadde et lignende tiltak, etterlyste nettopp avsatt tid til egenutvikling. Videre i dette kapittelet vil jeg gjennom informantene beskrive hvordan tiltaket benyttes, utfordringer de opplever og hvordan tilrettelegging for læring gjennom et slikt tiltak kan oppleves. Jeg vil også presentere funn knyttet til hvordan de ansatte på IT&FU opplever å ikke ha et slikt tiltak, og tanker de

delte knyttet til hva tilrettelegging i form av tid til egenutvikling kunne bidratt med. Videre kaller jeg tiltaket for ”egentid”.

Informantene på KS opplevde tiltaket med 1 time egentid som et viktig gode. Flere av informantene kunne fortelle at de tidligere hadde hatt en halvtime til egenutvikling, men at de ved å utvide til en hel time enklere kunne bruke tiden godt. Informant 6 uttrykte at før var det bare så vidt han rakk å logge seg av chat og telefon før han på nytt måtte snu seg rundt og logge seg på igjen. I og med at KS er bygd opp slik at det er organisasjonen som avgjør når du får ha egentid kan man fort risikere at en samtale varer 10 minutter lengre enn forventet og at den dermed spiser av egentiden, siden du ikke kan velge å forskyve denne tiden selv.

Informantene forteller at egentiden blant annet brukes til å holde seg oppdatert på temaer som er aktuelle i organisasjonen, på nye ting som skjer og påvirker arbeidshverdagen og på nye produkter eller tjenester som skal lanseres. Informant 3 beskriver hvordan en time med egentid fungerer i dag og hvilke forbedringer som har blitt gjort fra tidligere:

” Nå har vi fått mer struktur på det enn hva vi hadde tidligere. Nå kan jeg gå inn på intranettet og se hva som er fokustemaer denne uken. Noen temaer er jo et must å gå gjennom, mens andre er mer forslag på hva du kan bruke tiden din til. Hvis du føler du har noe annet du har mer nytte av å lese deg opp på så gjør du jo det. Det er jo fortsatt veldig fritt, men mye bedre enn før når vi ikke hadde temaforslag for da ble det fort til at timen ikke ble brukt så godt eller at man brukte den til å registrere ferier eller andre ting”.

Av det informantene forteller kan man tyde at det er mye frihet knyttet til denne egentiden, og at den på mange måter fordrer at de ansatte er selvregulerte og selv vurderer og velger hvordan de skal tilegne seg kunnskap på bakgrunn av ukens tema eller helt fritt etter eget ønske. Informant 7 opplevde at ukens tema eller tips til egentiden sjeldent passet til behovene hun hadde og beskrev følgende:

” Det er jo bare tips, så jeg pleier å tenke: Hva er det jeg er dårlig på? Hva er det jeg kan bli bedre på? Jeg tenker også ofte på hvordan den samtalen jeg sleit med tidligere i uka gikk, hva var det som gjorde det utfordrende. Jeg syntes at det er veldig godt å kunne bruke den hvite tiden på seg selv, så jeg kan bli god på det jeg har utfordringer med”.

Videre forteller informantene at hun pleier å skrive ned ting underveis i uka som hun skal bruke den hvite tiden til, basert på hvilke utfordringer hun opplever i samtale med kundene i

løpet av uken. Ved å bruke en slik strategi for å tilegne seg manglende kunnskap viser informantene en tankegang som ligger nært opp mot selvregulering. Formålet med tiltaket ”egentid” er jevnlig utvikling av de ansattes kompetanse. Basert på hva informantene forteller er det rimelig å tro at tiltaket også kan virke styrkende på den enkeltes selvregulering og at det kan fungere som en ekstra støtte for selvregulerte individer på arbeidsplassen.

At friheten knyttet til egentid fordrer en form for selvkontroll blir tydelig gjennom det informantene forteller. Selv om alle informantene uttrykker at de bruker tiden godt og fornuftig opplever flere utfordringer knyttet til dette tiltaket. Utfordringene som trekkes frem av flere er blant annet å ta seg tid og forstyrrelser fra miljøet. Som nevnt i kapittel 4.3.2 som omhandler regulering av fysisk miljø er det mye de ansatte selv kan gjøre for å skape en optimal læringssituasjon i de omgivelsene de befinner seg i. Samtidig er det jo et interessant funn at mange opplever forstyrrelser og utfordringer med å konsentrere seg under den hvite tiden på grunn av at det ikke er tilrettelagt med stillesoner eller rom som kan benyttes til konsentrasjonskrevende arbeid. Informant 6 oppsummerer godt hvordan både lite tid og forstyrrelser fra miljøet kan virke begrensende for bruk av egentiden:

”Jeg blir jo alltid forstyrret, så man burde hatt noen plasser som er vekk fra teamet. Selv om jeg har hvit tid så blir jeg jo spurt like mye. Og dersom det er full trafikk på telefon og chat er det ikke så lett å sitte rolig på plassen sin og konsentrere seg om sine egne ting”.

I likhet med informant 6 trekker også informant 4 frem denne problematikken. Med mye å gjøre og prestasjonsmål liggende i bakhodet er det lett at den hvite tiden kan utgå til fordel for å behandle innkommende henvendelser. Informant 4 uttrykker det på denne måten:

”Hvis det er lange køer og ting er nede så blir det lett å droppe den hvite tiden, man føler seg litt dum hvis man bare: Nei dere, jeg kan ikke hjelpe til for jeg har hvit tid. Så dere får bare jobbe på!”

At egentiden er et gode de ansatte får sier informant 6 seg noe uenig i. Han opplever det ikke kun som et gode, men også som en ren nødvendighet for at han skal kunne få med seg et minimum av oppdateringer. Videre påpeker han at det gjerne skulle vært to timer i uken med egentid og at det bør brukes mer tid på læring generelt da han opplever at det er kvaliteten på arbeidet de gjør og det kundene oppfatter at de kan det til syvende og sist kommer an på.

Informant 2 jobber på IT&FU avdelingen, og uttrykker i likhet med informant 5 at noe avsatt tid som er dedikert til egen læring ville vært et gode og en motivasjon for å utvikle seg. Samtidig reflekterer hun over at dette trolig er noe som kunne vært løst slik situasjonen er i dag ved at hun tok en prat med sin leder og uttrykte at hun ønsket å bruke et par timer fast hver uke til å oppdatere seg og lese seg opp på nye ting. Hun tror at utfordringen for hennes vedkommende med å ha avsatt tid vil være at det er lett at andre oppgaver vil spise av den avsatte tiden, spesielt om det er mye å gjøre. Informant 5 tror også at han kunne klart å få til å sette av noe tid til læring i løpet av en vanlig arbeidsuke, men at så lenge han ikke gjør det blir det vanskelig å prioritere dette. Han opplever at det er tid hvis man prioriterer riktig, men uttrykker også at organisasjonen gjerne kunne tatt et ansvar ved å sette læring i et system og gi de ansatte følelsen av at de får tillatelse til å dedikere noe av arbeidstiden til egen utvikling og læring.

Et annet interessant tiltak jeg mener bør trekkes frem under tilrettelegging i form av kompetansetiltak er at alle ansatte på KS har fått mobiltelefon med fri bruk. Informant 3 forteller følgende om tiltaket:

” Sist år så fikk jo alle ansatt telefon. Forut så var det et argument fra veldig mange ansatte at det var håpløst å holde seg oppdatert på intranettet, organisasjonens samhandlingsplattform og på digitale tjenester som tilbys kundene siden de ikke hadde en ”sønn type” mobiltelefon. Men så fikk vi den telefonen og fri bruk av den, så nå kan vi bruke og teste ut alt mulig rart uten at det koster noe. Og nå har vi en ny telefon, så det er ikke noen unnskyldning for å ikke kunne ting, men det var det før”.

Ved å gi alle ansatte mobiltelefoner velger organisasjonen å legge til rette for at alle ansatte er likestilte og har samme muligheter til å holde seg oppdaterte og ta i bruk digitale tjenester. Jeg forstår det som at dette er et forebyggende tiltak for å fjerne grunnlaget for unnskyldninger, og for å sette viktigheten av å holde seg oppdatert på og gjennom teknologi og digitalisering på dagsordenen.

Kompetanseutviklingstiltaket egentid til utvikling og læring oppleves positivt av alle informantene på KS. Selv om noen mener det er en nødvendighet fremfor et gode, er det bred enighet om at denne tiden er viktig og at den verdsettes og utnyttes godt. Utfordringer knyttet til forstyrrelser fra miljøet og til å velge læring som primærarbeid fremfor sekundærarbeid denne timen er også noe de fleste informantene opplever. Tiltaket gir mye frihet og er slik jeg ser det i tråd med organisasjonens satsning på ansvar for egen læring. Selv om tiltaket

tilrettelegger for læring krever det mye selvdisiplin og eget driv for å utnytte den avsatte tiden på best mulig måte for utvikling og læring. Det kan også være en utfordring å sikre at tiden brukes til å utvikle seg på organisasjonsspesifikke områder, og ikke benyttes til personlig karriereutvikling.

4.4.3 Tilrettelegging gjennom læringsmiljø

Det teknisk-organisatoriske og det sosiale læringsmiljø sier noe om hvilke muligheter for læring det tekniske, organisatoriske og sosiale systemet gir (Illeris et al., 2004). En av kategoriene i det teknisk-organisatoriske læringsmiljøet som kan påvirke læringsmulighetene er arbeidsdelingen. Arbeidsdelingen dreier seg om organisasjonsformen, hvem som har ansvaret for ulike arbeidsfunksjoner som planlegging, gjennomføring og utføring av arbeidsoppgaver og i hvilken grad disse arbeidsfunksjonene utføres samlet eller adskilt (Illeris et al., 2004). Informant 4 forteller at hun som regel sitter med arbeidsoppgavene fra start til slutt men at det i noen tilfeller er unntak:

”Hvis det er en kunde som lurer på noe jeg ikke kan må jeg sende det videre til riktig avdeling, for da har ikke jeg riktig kompetanse til å svare på det. Men som regel sitter jeg med de fra start til slutt altså”.

At informantene sitter med arbeidsoppgavene fra start til slutt kan være positivt for læringsmulighetene. Ved å delta i alle deler av prosessen er sannsynligheten mindre for at medarbeiderne føler seg som anonyme, mekaniske ledd i en tjenestekjede (Illeris et al., 2004). Informant 4 forteller at kundene skal kunne velge seg til riktig avdeling for sin henvendelse ved en automatisert prosess før de når frem til en kundebehandler på telefon eller chat. Dette kan sees som en form for tilrettelegging fra organisasjonens side som både gagnar kunden og den enkelte arbeidstaker ved at kundene kommer til kundebehandlere som er kompetente på ønsket fagområdet og at den ansatte får henvendelser hvor læringsmulighetene øker ved at h*n får mulighet til å både behandle, undersøke og avslutte henvendelsen.

Arbeidets belastninger er også en del av det teknisk-organisatoriske læringsmiljøet som kan påvirke de ansattes læring. Dersom arbeidet fordrer høyt tempo og intensitet vil dette påvirke de ansattes læringsmuligheter da det ikke vil være tid eller overskudd til å lære. Det kan også være belastende og lite lærerikt dersom arbeidet er svært ensidig og uten variasjon (Illeris et

al., 2004). Informant 7 forteller at siden mange av hennes arbeidsoppgaver er svært rutinepregede kan arbeidet til tider bli litt ensidig. Samtidig forteller hun at ingen dag er lik, så det er likevel noe variasjon innenfor et visst spekter av arbeidsoppgaver. At det er lite tid og et svært høyt tempo er noe alle informantene, uavhengig av avdeling, trekker frem som utfordrende. De ansattes læringsmuligheter begrenses av nettopp dette, og det er en utfordring å klare å presse inn tid til læring. Her er kompetanseutviklingstiltaket som er satt i gang på KS, med egentid til læring, en viktig tilrettelegging organisasjonen har gjort. Trolig er denne tilretteleggingen gjort på bakgrunn av bevisstheten rundt at arbeidets belastning gjør det vanskelig å ta ansvar for egen læring.

Arbeidets belastning kan fort gli over i arbeidets innhold som dreier seg om hvor meningsfylt og interessant arbeidets innhold oppleves av de ansatte og hvor nyttig det sees. Informant 7 uttrykker følgende:

”Jeg kan ikke si at ting er sånn kjempeinteressante for det er sånn som kodebrikke, vipps, brevgiro og bankID på mobil som går igjen.”

Sitatet viser hvordan arbeidets innhold, og dets belastning i form av lite varierende arbeidsoppgaver, kan påvirke hvor interessant arbeidet oppleves og dermed kunne påvirke den enkeltes motivasjon for læring (Illeris et al., 2004). Resten av datamaterialet tyder ikke på at den ansatte opplever sin arbeidshverdag som lite interessant og lærerik, men sitatet viser tydelig hvordan arbeidets innhold er gjentakende og at dette kan gjøre at det oppleves lite interessant.

Informant 2 opplever i likhet med informant 4 at arbeidets innhold har nytteverdi utover den jobben de gjør. Informant 2 trekker frem at det hun lærer er nyttig i arbeidsmarkedet fremover, mens informant 4 fokuserer på at det er nyttig å ha kunnskap om ting som sparing, lån og lignende, både for sin egen del og fordi både venner og familie ofte spør henne om gode råd siden hun jobber i bransjen.

Disposisjonsmulighetene i arbeidet er svært ulike for informantene på KS og informantene på IT&FU. Informantene som jobber på KS har svært styrte og organiserte hverdager preget av lite frihet knyttet til arbeidsoppgaver og arbeidshverdag, mens informantene på IT&FU har mer autonomi når det gjelder dette. Informant 2 forteller at hun selv får velge hvilke

prosjekter hun skal være med på. Informant 5 bekrefter denne påstanden, og nevner også at han får være med å plukke ut hvem han ønsker å ha med på teamet når han skal i gang med nye prosjekter. På KS derimot er friheten i arbeidet mer svekket. Flere av informantene uttrykker at dagen dreier seg om å være på plass, på rett sted til rett tid og effektivt besvare alle henvendelsene som kommer inn og følge oppsatt dagsplan for pauser og tid ”av”.

Informant 3 forteller om mulighetene for læring og utvikling gjennom jobbrotaasjon, en form for ikke-formell læring, ved at man kan hospitere hos ulike avdelinger for å utvikle ny kompetanse på områder man har liten kjennskap til fra før. Hospitering kan også brukes som en form for karriereutvikling i organisasjonen, ved at den ansatte hospiterer i avdelinger han eller hun ønsker å søke seg over til. Dette kan sees som et tiltak fra organisasjonen for å øke de ansattes frihet i arbeidet. Det kan også være et tiltak som støtter at arbeidets innhold oppleves mer interessant og meningsfylt som igjen kan fremme de ansattes muligheter for læring.

Mulighetene for sosial interaksjon i arbeidet kan også påvirke den enkeltes læring. Hvordan det tilrettelegges for dette i organisasjonen er derfor viktig. Informantene på KS forteller at de har avdelingsmøter annenhver uke, og at det på disse møtene ofte er rom for diskusjon og samtale. Siden de er såpass låst til egen plass og har lite frihet i arbeidet er mulighetene for sosial interaksjon med hverandre noe begrenset. På IT&FU er mulighetene for sosial interaksjon mye større, og som nevnt i kapittel 4.3.2 oppleves det åpne landskapet som innbydende til interaksjon av informant 5. I tillegg jobber informantene på IT&FU nesten alltid i team og har derfor interaksjon med andre som en naturlig del av sin arbeidshverdag. Siden mye læring finner sted i samspill med andre er tilrettelegging for sosial interaksjon sentralt for å forstå læringsmulighetene de ansatte har (Illeris et al., 2011).

Både informantene på KS og på IT&FU benytter en sosial samhandlingsplattform som er felles for alle ansatte i organisasjonen. IKT har skapt nye muligheter for sosial interaksjon, og plattformen trekkes frem som svært nyttig til å dele kunnskap, erfaringer og spørre om ting av alle informantene. Å skape en slik plattform som faktisk blir benyttet av de ansatte og som anses som nyttig og brukervennlig er en måte organisasjonen har tilrettelagt for læring på.

Informant 4 trekker frem hvor flinke folk er til å dele kunnskap og hvor god kultur det er for å hjelpe hverandre i organisasjonen, ute i avdelingene og på samhandlingsplattformen.

”Vi er jo ett ”Organisasjonens navn”, hvor alle hjelper hverandre. Du trenger aldri å sitte å lure på noe her.”

Videre trekker hun frem hvordan alle i organisasjonen hører til i dette fellesskapet og at det er en av kvalitetene ved organisasjonen hun setter størst pris på. Det er rimelig å tro at dette er en kultur organisasjonen har jobbet bevisst for å skape og at det sosiale miljøet er i tråd med organisasjonens verdier og visjon. Sitatet viser også viktigheten av at organisasjonen jobber kontinuerlig med å skape og opprettholde en god kultur og et godt fellesskap, og at dette er en måte organisasjonen kan tilrettelegge for læring på gjennom arbeid med det sosiale læringsmiljøet.

Når det gjelder tilrettelegging gjennom det teknisk-organisatoriske og det sosiale læringsmiljøet har funnene vist at de ansatte i ulik grad opplever tilrettelegging for læring gjennom miljøet. Det er flere ulike tiltak som trekkes frem som måter organisasjonen tilrettelegger for muligheten til læring på. At KS og IT&FU er ulike på noen områder, som mulighet til frihet i arbeidet, er trolig grunnen til at tiltaket med avsatt egentid til læring kun er et tiltak som gjelder for KS. Denne tilretteleggingen kunne trolig vært gunstig for IT&FU også, men arbeidets belastning er enda tydeligere på KS og det er rimelig å anta at det er derfor det kun er i KS det er tilrettelagt for læring gjennom et slikt tiltak.

4.5 Sammenfatning av funn

I dette kapitlet har jeg belyst hvordan ansatte i to ulike avdelinger i et stort norsk bank- og finanskonsern regulerer sin egen læring gjennom planlegging, handling og selvrefleksjon. Jeg har også presentert funn knyttet til hvordan de ansatte handler overfor sitt fysiske og sosiale miljø for å nå egne læringsmål, og hvordan det tilrettelegges for egen læring fra organisasjonens side. Videre vil jeg oppsummere de mest sentrale funnene fra studien, som i neste kapittel vil være viktige bidrag for å belyse min problemstilling.

Oppsummert viser funnene at alle informantene regulerer sin egen læring gjennom planlegging, handling og selvrefleksjon, men at det er forskjeller i bevissthet, form og grad av selvregulering. Et flertall av informantene regulerte sin læring ut ifra situasjonen de befant seg i, og det er derfor rimelig å anta at konteksten påvirket de ansattes valg av strategier. Alle ansatte benyttet en portal på intranettet for å registrere sine egne læringsmål, utvikling av

disse og evaluering av målene minst en gang årlig i forbindelse med mål- og utviklingssamtalen. Det er naturlig å tro, og i tråd med hva flere av informantene uttrykte, at denne løsningen var grunnen til at de fleste ansatte satte tydelige læringsmål og overvåkte og evaluerte disse underveis. At portalen for registrering og evaluering av mål er et så viktig verktøy for regulering av egen læring er et sentralt funn i denne studien.

For å lykkes med regulering av egen læring viser funnene viktigheten av det sosiale og det fysiske og teknisk organisatoriske miljøet, og hvordan den enkelte kan påvirke miljøet samtidig som miljøet kan påvirke den enkelte. I det fysiske miljøet var mangelen på stillesteder for læring og konsentrasjon den mest sentrale utfordringen som ble trukket frem. Noen løste dette med hjelp av ulike virkemidler som ørepropper eller å distansere seg fra støy ved å etablere hjemmekontor, men flertallet opplevde dette som så utfordrende at det vanskelig kunne løses på noe annen måte enn å etablere soner eller rom hvor støy og uro var uønsket. I prosessen med å nå egne læringsmål var også påvirkning av det sosiale miljøet viktig, og alle informantene fortalte at de forsøkte å søke hjelp fra noen de trodde hadde rett kompetanse. Blant gruppen ansatte med kort fartstid var trygghet og lite sosialt nettverk utfordringer som ble trukket frem, mens det blant gruppen ansatte med lang fartstid ble fokusert på fordelene med å kjenne mange i organisasjonen og ha et stort sosialt og faglig nettverk å benytte seg av. Organisasjonens sosiale samhandlingsplattform ble også trukket frem som en måte de ansatte handlet på overfor sitt sosiale miljø, og flere av informantene benyttet plattformen jevnlig for å søke etter hjelp fra andre som var mer kompetente enn dem på ulike fagområder.

At organisasjonen tilrettelegger for læring gjennom kompetanseutviklingstiltak og læringsmiljø ble også tydelig i analysen, og funnene knyttet til dette er sentrale for å forstå hvilke muligheter til selvregulering de ansatte har. Å ha ansvar for egen læring var noe alle informantene var kjent og trivdes med. Samtidig ble dessverre utfordringer knyttet til tid, dårlig kommunikasjon av hvilke læringsmuligheter som fantes og av hvilken retning de ansatte burde endre seg i trukket frem som hemmende for å kunne ta dette ansvaret. Funnene tyder på at organisasjonen fortsatt har en jobb å gjøre med å tilrettelegge for at de ansatte skal kunne ta ansvar og regulere egen læring. Samtidig er det ikke slik at organisasjonen ikke tilrettelegger, og det kompetanseutviklende tiltaket med 1 time egentid til læring og utvikling i uka, ble rost av samtlige informanter. Alle informantene på KS opplevde tiltaket som en gode, men det ble også påpekt at det var en nødvendighet i en ellers tids- og arbeidspresset

hverdag. Tiltaket viser at organisasjonen jobber med tilrettelegging for ansvar for egen læring, men at tilretteleggingen ikke er synlig på alle områder enda. På avdeling for IT&FU fantes det ikke et lignende tiltak, noe som ble trukket frem som et savn og et ønske Samtidig som at tiltaket med egentid ble godt mottatt, viser funnene at det å få avsatt tid til egen læring og utvikling krever mye selvdisiplin og eget driv, og problematikken knyttet til å la læring være primærarbeid fremfor sekundærarbeid ble her svært synlig. Flere av informantenes beskrivelser vitnet om at timen fort ble innskrenket til noe kortere tid, da det stadig var arbeidsoppgaver, kollegaer eller annet knyttet til arbeidet som spiste av egentiden. Det er et interessant funn at det selv med et tiltak som dette er utfordrende å la læring være primærarbeidet i én time. De ansatte opplevde i ulik grad tilrettelegging gjennom læringsmiljøet, men den sosiale samhandlingsplattformen, muligheten til å hospitere på andre avdelinger og kompetanseutviklingstiltaket som gir tid og rom for læring trekkes frem som måter organisasjonen tilrettelegger for muligheten til selvregulert læring på.

At de to avdelingene er ulike på noen områder kommer tydelig frem gjennom analysen. Der KS har en arbeidshverdag som er delvis preget av styring og kontroll fra organisasjonens side, har IT&FU mer frihet i sitt arbeid. Analysen viser at på tross av dette foretrekker informantene fra begge avdelinger uformell læring i form av aktiviteter som samtale eller diskusjon, eller å lese seg til ting på egenhånd, som strategi for egen læring. Tiltaket med avsatt egentid til læring var ønsket på begge avdelinger, og er trolig en tilrettelegging organisasjonen kan gjøre på flere avdelinger for å øke tid og muligheter for selvregulert læring.

5 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere mine funn, som presentert i analysen, opp mot relevant forskning for å belyse studiens problemstilling som er som følger:

”Hvordan regulerer bankansatte egen læring på arbeidsplassen, og på hvilken måte tilrettelegges det for dette?”

For å kunne belyse denne problemstillingen på en tilfredsstillende måte vil jeg i de neste delkapitlene diskutere forskningsspørsmålene i lys funnene og relevant teori, før jeg i kapittel 5.4 sammenfatter diskusjonen som et svar på problemstillingen. Forskningsspørsmålene som har ligget til grunn for denne studien er:

- 1) Hvordan planlegger, gjennomfører og reflekterer bankansatte over egen læringsprosess?
- 2) På hvilken måte handler de ansatte overfor det fysiske og sosiale miljøet for å regulere egen læring?
- 3) På hvilken måte tilrettelegges det gjennom kompetanseutvikling og læringsmiljøet for at de ansatte skal ha muligheter til å regulere egen læring?

5.1 Hvordan planlegger, gjennomfører og reflekterer bankansatte over egen læringsprosess?

Innen selvregulert læring, i et sosial-kognitivt perspektiv, er Zimmermans sykliske modell sentral for å forklare selvreguleringsprosessen. Modellen består av tre faser, planlegging, handling og selv-refleksjon, hvor alle er like viktige for å regulere egen læring (Zimmerman, 2000; Bråten, 2002). Funnene viser at de ansatte i både KS og IT&FU planlegger sin læring ved å sette mål og velge strategier, regulere og overvåke disse underveis i læringsprosessen og evaluere og reflektere over egen læring. At det er forskjeller knyttet til valg av mål og strategier kan være knyttet til flere ting, her vil både motivasjon, karrieremål, fartstid og avdeling kunne spille inn. Det er interessant at alle informantene uavhengig av fartstid og avdeling fremhever den uformelle formen for læring, som å lese seg opp på ting og samtale eller diskutere med andre, som den foretrukne strategien for å lære. Dette er i tråd med forskning på arbeidsplasslæring, og samsvarer også godt med forskning som hevder at

tradisjonelle former som formell læring ikke lenger er tilstrekkelige i endrings-og utviklingssamfunnet vi lever i (Tynjälä, 2008; Littlejohn & Margaryan, 2014; Noe, 2014).

Forskning viser at mange ansatte setter seg læringsmål basert på to ting, for det første på grunn av kravene som stilles fra jobben og for det andre basert på utviklingsbehov hvor egen karriereutvikling vektlegges (Margaryan et al., 2013). Individuer som har karriereutvikling som sitt mål vil i større grad søke etter formelle læringsmuligheter som gir sertifiseringer og bevis på tilegnet kunnskap, som igjen kan styrke deres posisjon i arbeidsmarkedet (Lai, 2016). Det er derfor interessant at ingen av informantene trekker frem formelle kurs som gir sertifiseringer eller annen type kreditt som ønsket strategi for å tilegne seg nødvendig kunnskap og nå sine læringsmål. Dette kan tyde på at få av informantene har karriereutvikling som hovedmål, og er i tråd med analysen som viser at de fleste har mål som er knyttet til å tilegne seg kunnskap for å ha fornøyde kunder eller for å hjelpe kollegaer. Med utgangspunkt i dagens arbeidsmarked som er i stadig endring, og med robotisering og automatisering av mange rutinepregede prosesser, er det overraskende at ikke flere fokuserer på kredittgivende former for læring som kan sikre et konkurransefortrinn i et ustabil arbeidsmarked (Hagen & Guldvik, 2016). Det er spesielt overraskende at ingen på KS nevner dette som viktig for deres læringsmål, da mange av deres arbeidsoppgaver som å sperre bankkort, opprette kontoer og hjelpe med apper og BankID er oppgaver som enkelt kan automatiseres eller utføres av en robot.

5.1.1 Verktøy for selvregulering

Med utgangspunkt i den sykliske modellen for selvregulert læring er det at alle ansatte må registrere egne læringsmål i en portal på intranettet et annet interessant funn jeg ønsker å trekke frem. I portalen må de ansatte registrere mål, vurdere egen utvikling, gjøre endringer underveis og evaluere målene to ganger i året, noe som samsvarer godt med de tre fasene i Zimmermans modell (Zimmerman, 2000). Informasjonen i portalen er kun tilgjengelig for leder og den ansatte selv, og den brukes som et støtteverktøy for mål- og utviklingssamtalen. Alle informantene nevnte denne portalen når vi snakket om evaluering av egen læringsprosess, og flertallet innrømte at de trolig ikke ville evaluert sin egen læring så systematisk og grundig dersom portalen ikke fantes. Evaluering og selv-refleksjon over egen læringsprosess og resultat er en svært viktig fase i den sykliske modellen da det er i denne fasen at refleksjoner og tilpasninger basert på opparbeidet erfaring legger grunnlag for valg og vurderinger i neste planleggingsfase (Bråten, 2002). For å bli god på å regulere egen

læring er det viktig å reflektere over og lære av sine erfaringer slik at man enklere kan sette gode læringsmål og velge riktige strategier neste gang. Siden evaluering og selv-refleksjon er et viktig aspekt ved selvregulert læring, og noe flere av de ansatte betviler at de ville gjort dersom portalen ikke fantes, kan man stille seg spørsmål ved hvor selvregulerte de ansatte hadde vært om portalen ikke eksisterte. Det kan virke som om portalen fungerer som en nødvendig støtte for selvregulert læring. Zimmerman (2000) hevder at selvregulert læring er en av menneskets viktigste kvaliteter, men retter ikke mye fokus mot hvordan den enkelte skal lære seg å regulere egen læring. Kanskje kan bruk av verktøy som en portal hvor man må registrere mål, utvikling og evaluering av disse være den nødvendige støtten de ansatte trenger for å regulere egen læring. Det er viktig å trekke frem at læring på arbeidsplassen som regel ikke er primærarbeid, men sekundærarbeid, og at begrensninger knyttet til tid og ressurser kan føre til at evaluering av læring ikke vil bli førsteprioritet om ikke den settes i et system hvor det er obligatorisk for den ansatte å evaluere egen læring (Illeris et al., 2004). Forhåpentligvis ser de ansatte nytten av å evaluere egen læringsprosess, og det er rimelig å tro at mange vil internaliserer tankegangen om å evaluere prosess og resultater når de har oppnådd ønskede læringsmål, slik at dette blir en naturlig del av læringsprosessen. Det kan diskuteres om portalen vil bli overflødig som støtte for selvregulering dersom evaluering blir en naturlig del av de ansattes læringsprosess, samtidig er det liten grunn til å tro at alle ansatte vil klare å drive selvreguleringsprosessen helt på egenhånd. utfordringer knyttet til å prioritere tid og ressurser til egen læring ble også beskrevet av informantene, og det er rimelig å anta at portalen vil være et nyttig verktøy både i mål- og utviklingssamtalen, og som støtte for selvregulert læring ved å sikre at de ansatte prioriterer tid til å sette læringsmål, regulere og evaluere disse.

5.2 På hvilken måte handler de ansatte overfor det sosiale og fysiske miljøet for å regulere egen læring?

Selvregulert læring er et komplekst fenomen, og i tillegg til dimensjonene som omhandler motiv, metode og atferd som er belyst gjennom planlegging, handling og selvrefleksjon, er også det sosiale og det fysiske miljøet sentralt i den selvregulerendes læringsprosess. Hvordan de ansatte handler overfor det fysiske og det sosiale miljøet for å regulere egen læring er sentralt når man studerer selvregulert læring i arbeidslivet. Siden konteksten læringen finner sted i er annerledes enn ved læring i hjemmet eller i en utdanningsinstitusjon,

må man ta høyde for at læring ikke kommer i første rekke i arbeidslivet, og at arbeidsplassen som kontekst for læring vil sette noen rammer for læringsmulighetene (Littlejohn, Milligan & Margaryan, 2012).

Måten de ansatte handlet overfor det sosiale miljøet for å regulere egen læring viste forskjeller mellom de med lang fartstid og de med kort fartstid. Der de med lang fartstid benyttet seg av sitt store sosiale nettverk, opplevde de med kortere fartstid utfordringer knyttet til et lite nettverk og til mangel på trygghet for å tørre å bruke miljøet til å søke om hjelp og støtte. Disse funnene var uavhengig av avdeling, og kan trolig gjelde for flere ansatte med kort fartstid. At en av informantene med kort fartstid beskrev hvordan hun benyttet seg av organisasjonens sosiale samhandlingsplattform for å søke hjelp og skaffe seg kunnskap, viser viktigheten av at organisasjonen tilrettelegger for mulighet til samhandling gjennom slike plattformer. At individet og miljøet påvirker hverandre gjensidig kommer til synet gjennom hvordan informanten bruker det sosiale miljøet til å skaffe seg hjelp, og hvordan det sosiale miljøet påvirker hvor og hvordan informanten søker hjelp (Schunk & Usher, 2013).

Det fysiske miljøet dreier seg om omgivelsene læringen skjer i, og funnene viser ulike måter de ansatte handler på overfor det fysiske miljøet for å regulere egen læring. Informantene beskriver at det er mye støy og uro på grunn av åpent kontorlandskap, og at det er et savn med stillesoner som kan benyttes til konsentrasjonskrevende arbeid og læring hos ansatte på både KS og IT&FU. At de ansatte etterlyser dette vitner om en selvregulert tankegang, og er i tråd med teorien som hevder at selvregulerte individer forsøker å eliminere alle forstyrrelser og skape produktive læringsmiljøer hvor de kan oppnå suksess og læring (Schunk & Usher, 2013). Flere av informantene brukte ørepropper og hodetelefoner for å fjerne forstyrrelser som støy og uro, noe som vitner om en handling hvor de ansatte forsøker å påvirke sitt fysiske miljø slik at det blir optimalisert for læring (Schunk & Usher, 2013).

Friheten på KS er noe mindre enn på IT&FU, og dette påvirker også handlingsrommet overfor det fysiske miljøet. Informantene fra IT&FU kan ta halve dagen hjemme når behovet for ro og en stillesone melder seg, mens informantene på KS er nødt til å følge oppsatt jobbplan og være på plassene sine frem til et forhåndsbestemt tidspunkt for avlogging. Å skape et optimalt miljø for læring og distansere seg fra forstyrrelser, blir trolig enda mer utfordrende for ansatte på KS, og dette kan være en av grunnene til at kompetansetiltaket

med avsatt egentid til læring har blitt satt i gang på denne avdelingen. Tilrettelegging gjennom dette kompetansetiltaket og læringsmiljøet generelt vil diskuteres i neste delkapittel.

5.3 Tilrettelegging for selvregulering gjennom kompetanseutviklingstiltak og læringsmiljø

Det er lite som indikerer at de ansatte ikke er motiverte for å lære, snarere tvert i mot. At de ansatte etterlyser bedre tid og flere stillesteder for å enklere kunne konsentrere seg om læring kan tyde på at de er motiverte og ønsker å lære, men at miljøet de befinner seg i ikke alltid legger godt nok til rette for læring. Dersom de ansatte ikke var motiverte for å lære ville de trolig ikke ønsket mer tid eller savnet rolige arenaer for læring. Viktigheten av god tilrettelegging for egen læring gjennom teknisk-organisatorisk læringsmiljø og kompetansetiltak blir av dette synlig og vil belyses nærmere i dette kapitlet.

5.3.1 Kompetanseutviklingstiltak

Organisasjoner blir i stadig større grad avhengig av økt kompetanse og kunnskap hos sine ansatte (Hagen & Guldvik, 2016) og utviklingstiltak som avsatt tid til læring og utvikling er en del av satsningen på kompetanseutvikling i organisasjonen. Tiltaket med avsatt egentid til læring er et kompetanseutviklende tiltak som er satt i gang på KS. Det beskrives som både en nødvendighet og et gode av informantene, og er kompetansetiltaket som har blitt viet mest fokus i denne studien. Selv om tiltaket ikke er kredittgivende på noen måte, tilrettelegger det for læring som kan være kredittgivende ved at de ansatte selv kan velge å bruke den avsatte timen på kurs eller opplæringer som gir sertifiseringer eller bevis på oppnådd kunnskap og kompetanse. På tross av at dette er en gylden mulighet for de ansatte til å øke sin stilling i arbeidsmarkedet, virker det som flertallet bruker egentiden til å holde seg oppdaterte på interninformasjon og å tilegne seg kunnskap som er nødvendig for å fungere best mulig i egen arbeidshverdag.

Ved å gi de ansatte frihet til å selv velge hva de skal bruke egentiden på risikerer organisasjonen at de ansatte tilegner seg generell kompetanse som enkelt kan overføres til andre organisasjoner og som gir de ansatte et konkurransefortrinn. Lai (2016) hevder at det er viktig å bruke utviklingsmidlene på organisasjonsspesifikk kompetanseutvikling som er tilpasset de mål og behov organisasjonen har, og som i størst mulig grad kan brukes internt.

Det er interessant å se at på tross av at de ansatte har frihet til å bruke egentiden til personlig karriereutvikling og tilegnelse av kunnskap og kompetanse som enkelt kan overføres til andre organisasjoner, velger flertallet av informantene å bruke tiden på å tilegne seg organisasjons-spesifikk kompetanse med lavere overføringsverdi. Det er mye som tyder på at organisasjonen har gjort noe riktig når det kommer til tilrettelegging for læring gjennom kompetanseutviklingstiltak. På tross av at informantene kan velge å skaffe seg konkurransefortrinn gjennom formelle læringsaktiviteter står de trofast ved organisasjonens side og fokuserer på læringsaktiviteter som i størst grad har nytteverdi internt i organisasjonen. Dette kan tyde på at organisasjonen praktiserer en forpliktelsesbasert HR, som baserer seg på at de ansatte ikke utnytter muligheten til å gjøre seg mer attraktive for fremtidige arbeidsgivere, men at de benytter friheten som gis til trening og opplæringstiltak på en måte som gagnar organisasjonen (Kuvaas, 2011b).

På tross av at det finnes mange ulike læring- og utviklingsmuligheter i organisasjonen, både kreditt- og ikke-kredittgivende, påpeker alle informantene at det er svært dårlig kommunisert hvilke utviklingsmuligheter de har. At de selv aktivt må lete eller spørre seg frem for å få vite hvilke muligheter som finnes fører til at færre benytter seg av disse mulighetene, som igjen kan føre til redusert læring i organisasjonen. Noen av informantene stilte seg spørrende til om ledelsen i det hele tatt ønsket at de skulle utvikle seg siden mulighetene for å få dekket videreutdanning, kurs, konferanser og annen kredittgivende læring er store, men samtidig i liten grad kommuniseres ut til de ansatte. Om dette er en bevisst handling fra organisasjonens side vites ikke, men det er interessant at det i liten grad gis informasjon om læringsaktivitetene som er kredittgivende, som gir kunnskap og kompetanse med høy overførbarhet og som kan føre til at organisasjonen mister verdifulle ansatte (Lai, 2016). Samtidig er det verdt å nevne at for flere av informantene gjaldt frustrasjonen over lite kommunikasjon av læringsmuligheter også den ikke-kredittgivende læringen, som blant annet interne e-læringskurs, noe som svekker mistanken om at dette er en bevisst handling fra organisasjonens side.

5.3.2 Ansvar for egen læring

I organisasjonens kompetansestrategi er det fokus på at de ansatte selv må holde seg oppdaterte, relevante og aktuelle ved å henge med på endringer og tilegne seg manglende kunnskap og kompetanse som blir viktig i deres stilling. Organisasjonens strategiske

kompetanseledelse og kompetansestrategi kan forstås som en ramme for hvilke muligheter og begrensninger som finnes knyttet til den ansattes egen læring (Lai, 2016). At ansvaret for egen læring er forankret i organisasjonens kompetansestrategi er svært positivt dersom dette også fører til at kompetanseutviklingstiltakene som settes inn har mål som er forankret i kompetansestrategien, og som dermed legger til rette for at utviklingstiltakene samsvarer med det ansvaret for egen læring som er gitt.

Det virker som at det å ha ansvar for egen læring er noe de ansatte er svært bevisste og at det er et ansvar de bærer med stolthet. Organisasjonen har gjennom å eksplisitt gi dette ansvaret til hver enkelt ansatt stilt forventninger til den enkeltes selvregulering av læring. Ved å få et slikt ansvar blir egen læring satt på dagsordenen og funnene viser at alle de ansatte ønsket å ta dette ansvaret, men at det i enkelte tilfeller var forstyrrelser i miljøet og situasjonelle forhold, som lite tid og rom for læring, som kunne virke begrensende for selvreguleringen.

5.3.3 Læringsmiljø

Organisasjonens sosiale samhandlingsplattform kan sees som en tilrettelegging for det sosiale læringsmiljøet og for mulighet til sosial interaksjon. Teknologi har åpnet nye muligheter for samhandling (Illeris et al., 2004), og organisasjonen har omfavnet disse mulighetene på en måte som oppleves svært positivt av informantene. Ved at organisasjonens sosiale samhandlingsplattform også finnes som app til mobiltelefon er den, etter kompetansetiltaket med gratis mobil for alle ansatte ble satt i gang, noe de fleste har tilgjengelig i lomma til enhver tid. På grunn av den sosiale samhandlingsplattformens eksistens ble det mulig for informantene uten et stort sosialt nettverk å søke hjelp og rett kompetanse. Plattformen tilrettelegger med andre ord både for sosial interaksjon og kunnskapsdeling, men også for selvregulert læring gjennom mulighetene de ansatte har til å aktivt handle på bestemte måter overfor det sosiale miljøet for å regulere egen læring. Gjennom samhandlingsplattformen kan den enkelte ansatte skape et sosialt nettverk, søke hjelp fra likesinnede med samme mål som en selv og ta bevisste valg på hvem de ønsker å lære med og fra (Schunk & Usher, 2013). Man kan si at samhandlingsplattformen fungerer støttende for dimensjonen av selvregulert læring som omhandler påvirkning av og fra det sosiale miljøet, og at den belyser viktigheten av tilrettelegging for sosial interaksjon som er en sentral kategori i det teknisk-organisatoriske læringsmiljøet (Illeris et al., 2004). Det er også svært positivt at den er tilgjengelig på ulike mobile enheter, oppleves som et nyttig verktøy og er enkel å bruke.

Siadaty et al. (2014) mener det sosiale miljøets betydning for selvregulert læring i arbeidslivet har fått for lite oppmerksomhet, og at den kollektive biten ved å være del av et arbeidsliv bør vektlegges i større grad. De hevder at ved å skape en bevissthet rundt gruppens mål, så vil individer bedre kunne bruke sin kunnskap og være et viktig bidrag til kollektiv læring på arbeidsplassen, som er noe de anser som viktig for å støtte selvregulert læring. I tråd med hva Siadaty et al. (2014) hevder viser funnene at flere av informantene verdsetter og motiveres av det å jobbe mot et felles mål og å være en ressurs for sine kollegaer og sitt team. Dette funnet støtter opp om deres mening om at det i for liten grad vendes oppmerksomhet mot det sosiale miljøets betydning for selvregulert læring, og trolig kan funnet indikere at det er et reelt behov for at organisasjonen retter enda større fokus på tilrettelegging for et sosialt miljø med arenaer for samtale, diskusjon og kunnskapsdeling, som støtte for selvregulert læring.

Siden læringsmiljøet dreier seg om alle de faktorene som bidrar til å fremme eller hemme læring på arbeidsplassen er dette av avgjørende betydning for de ansattes læring, uavhengig av om de ansatte foretrekker å lære gjennom formelle, ikke-formelle eller uformelle læringsaktiviteter (Nordhaug, 1993). Det teknisk-organisatoriske læringsmiljøet i organisasjonen er tilrettelagt gjennom de tekniske og organisatoriske valgene som er tatt og mulighetene for selvregulert læring påvirkes av dette. Dersom de ansattes arbeid er belastende, i form av svært tid og ressurskrevende arbeid, kan det begrense de ansattes muligheter til læring (Illeris et al., 2004). Kombinasjonen av belastende arbeid og organisasjonens satsing på ansvar for egen læring, stiller store krav til organisasjonens tilrettelegging for læring. De ansattes læringsmuligheter bør tilrettelegges for gjennom frihet og muligheter i arbeidet, sosial interaksjon og mulighet til å anvende sine kompetanser (Illeris et al., 2004). De ansatte beskrev ulike opplevelser med tilrettelegging for læring, men muligheten til å hospitere på andre avdelinger, den sosiale samhandlingsplattformen og kompetanseutviklingstiltaket som gir tid og rom for egen læring ble trukket frem som tilrettelegging organisasjonen gjorde som i stor grad ga mulighet til å regulere egen læring. Tilretteleggingen via avsatt egentid eksisterte kun på KS, og det var kun informanter fra KS som nevnte muligheten for hospitering på andre avdelinger. Det er rimelig å tro at de ansatte på KS i større grad er avhengig av tilrettelegginger fra organisasjonen på grunn av deres arbeidssituasjon som i større grad enn på IT&FU er preget av styring og kontroll fra organisasjonen.

5.4 Sammenfatning

Gjennom diskusjon av funn knyttet til de tre forskningsspørsmålene har jeg ved hjelp av studiens teoretiske rammeverk belyst følgende problemstilling *”Hvordan regulerer bankansatte egen læring på arbeidsplassen, og på hvilken måte tilrettelegges det for dette?”*

Ved å bruke selvregulert læringsteori som rammeverk i oppgaven for å undersøke hvordan bankansatte regulerer egen læring i arbeidslivet har det gitt meg en viktig innsikt i hvordan bankansatte velger mål og strategier og hvordan de regulerer og evaluerer disse. Kunnskapen om hvilke læringsstrategier de ansatte helst benytter for å lære, og at disse strategiene i størst grad er knyttet opp mot uformelle læringsaktiviteter bekrefter fokuset som er på viktigheten av uformell læring på arbeidsplassen (Noe, 2014). Dette funnet er både interessant av hensyn til oppgavens problemstilling og for organisasjonens vedkommende. At uformell læring, hvor ansatte forsøker ulike måter å lære seg noe de har bruk for eller er interessert i utenfor formelle rammer, er den foretrukne formen for læring sier også noe om hvordan de ansatte regulerer egen læring (Illeris et al., 2004). Funnet kan bekrefte viktigheten av å regulere egen læring for de ansatte, da denne måten å lære på ligger nærmere uformell læring enn ikke-formell og formell læring. For organisasjonen gir funnet et hint om hvordan de ansatte opplever at de tilegner seg kunnskap, og de kan på bakgrunn av dette forsøke å legge enda bedre til rette for samhandlings- og læringsarenaer hvor uformell læring kan finne sted.

Selv om det er mye forskning som tyder på at mye av læringen som skjer i arbeidslivet skjer gjennom uformell læring, er det noe overraskende at dette er den foretrukne formen å lære på, når formell læring og karriereutvikling med påfølgende sertifiseringer, studiekompetanse og mer personlige mål kunne blitt prioritert. Om grunnen til dette valget er at de ansatte føler seg trygge i sine jobber og derfor ikke prioriterer kreditt-givende læring, eller om dette er den beste måten å lære på er vanskelig å avgjøre, men slik informantene har beskrevet det er det mye som tyder på sistnevnte.

Mange av de ansatte forsøke å optimalisere sitt fysiske og teknisk-organisatoriske miljø for læring. Mangelen på stillesoner for læring og konsentrasjonskrevende arbeid var en svært sentral utfordring som ble trukket frem av flere, og som de ansatte forsøkte å påvirke på ulike måter. Ved å eliminere forstyrrelser eller distansere seg fra støy og uro skaper selvregulerte individer produktive læringsmiljøer (Schunk & Usher, 2013). Det var mye som vitnet om at

de ansatte forsøkte på nettopp dette ved bruk av hjelpemidler som hodetelefoner for å fjerne forstyrrelsene eller hjemmekontor for å distansere seg fra det urolige miljøet. På tross av forsøk på å fjerne seg fra forstyrrelsene, var det mye som tydet på at flertallet opplevde distraksjonene som så utfordrende at det vanskelig kunne løses på noe annen måte enn ved tilrettelegging gjennom stillesoner eller arenaer for rolig, konsentrasjonskrevende arbeid.

Siden organisasjonen jeg har studert, i likhet med svært mange andre aktører i arbeidslivet, har produksjon av produkter eller tjenester som primærfunksjon, er risikoen stor for at læring blir et sekundært anliggende. Utfordringen når læring ikke er primærarbeid er hvordan de ansatte skal få tid og overskudd til egen læring. Forskning viser at kontinuerlig læring er avgjørende for at bedriftens ansatte skal klare å følge med i tiden og holde seg oppdaterte og relevante (Littlejohn & Margaryan, 2014). Mye tyder på at satsing på selvregulert læring, eller ansvar for egen læring, dermed er en nødvendighet i et endrings- og utviklingspreget arbeidsliv for å sikre oppdaterte ansatte ved at egen læring settes i fokus og i perioder kan være primærarbeid. I likhet med satsing på ansvar for egen læring, er også tiltaket om avsatt egentid til læring trolig sentralt som tilrettelegging for å lykkes med dette ansvaret, dette er spesielt i synlig i avdelinger som KS hvor de ansatte har noe mindre frihet enn på IT&FU.

6 Avsluttende betraktninger

Studiens formål var å undersøke hvordan ansatte i et stort norsk bank og finanskonsern regulerte egen læring på arbeidsplassen, og hvordan det ble tilrettelagt for denne typen læring i organisasjonen. Problemstillingen har blitt belyst gjennom analysen og drøftingen, og i det avsluttende kapittelet vil jeg i 6.1 presentere mine hovedfunn, i 6.2 presentere studiens bidrag og i 6.3 vil jeg avrunde med begrensninger og tanker om videre forskning.

6.1 Hovedfunn

Hovedfunnene i denne studien er knyttet til innsikt i hvordan de ansatte regulerer egen læring og hvordan det tilrettelegges for dette. Funnene jeg ønsker å trekke frem belyser alle ulike sider av problemstillingen og sier noe om selvregulert læring i arbeidslivet. Studien har gitt innblikk i ulike sider ved det å regulere egen læring i arbeidslivet, ved å vise at dette er noe som skjer på ulike måter, gjennom å påvirke og selv bli påvirket av miljøet og ved bruk av ulike mål og strategier. Et sentralt funn er at de ansatte foretrekker uformell, ikke-kredittgivende læring fremfor formell kredittgivende læring når de får frihet til å velge. Dette sier noe om viktigheten av den uformelle læringen i organisasjoner, og gjør selvregulert læring svært aktuelt da det kan trekkes mange paralleller mellom uformell læring og selvregulert læring. Av studien kommer det frem sterke indisier på at en portal, eller et verktøy, for å registrere, endre og evaluere egne mål er et nyttig hjelpemiddel og en støtte for å tilrettelegge for regulering av egen læring. Funnene indikerer at ansatte trenger et system som støtte i denne prosessen, og det kan trolig sees som en suksessfaktor for å lykkes med selvregulert læring i arbeidslivet da tid og ressursprioritering til egen læring ellers er svært krevende. Ved å sette ansvar for egen læring i fokus har organisasjonen indirekte ytret viktigheten av læring, og ved hjelp av ulike tiltak sørget for at læring til tider kan få status som primærarbeid.

Tilrettelegging gjennom utvikling av, og mobil tilgang på, en samhandlingsplattform for alle ansatte er et nyttig tiltak som fungerer støttende slik at den enkelte kan regulere egen læring. Spesielt for ansatte med kort fartstid var denne plattformen sentral, og en måte å skaffe seg hjelp, dele kunnskap og etablere et faglig og sosialt nettverk. Siden studien viser at uformell læring er den foretrukne måten å lære på for de ansatte, blir tilrettelegging gjennom en slik

type plattform, hvor uformelle former for læring er regjerende, ekstra viktig. Studien viser også at tilrettelegging gjennom tiltak som gir de ansatte mye frihet fungerer godt. Et eksempel er tiltaket med én time avsatt egentid til læring i uka som fordrer disiplin, og hvor suksessen avhenger av ansatte som velger å bruke tiden på en slik måte at det også gagnar organisasjonen. Selv om organisasjonen hadde flere kompetanseutviklende tiltak som fungerte og tilrettela for selvregulert læring, ble også enkelte mangler trukket frem. Det som ble viet mest negativ oppmerksomhet var mangelen på stillesoner eller rom for å jobbe med konsentrasjonskrevende arbeid, læring og utvikling. At dette ble trukket frem av samtlige informanter, uavhengig av avdeling og fartstid, tyder på at problemet er reelt og en utfordring organisasjonen bør ta tak i gjennom enda bedre tilrettelegging av læringsmiljø, for å sikre at de ansatte fortsetter å ta ansvar for å regulere egen læring.

6.2 Studiens bidrag

Selvregulert læringsteori er i stor grad benyttet i skole og utdanningssammenheng, og en kvalitativ studie på selvregulert læring i arbeidslivet vil derfor være et nyttig bidrag i seg selv. Ved bruk av kvalitative undersøkelser er det mulig å få en dypere forståelse av det som studeres og kvalitativ tilnærming har et stort potensial for å berike vår forståelse av fenomenet selvregulert læring (Perry et al., 2002). I min studie har jeg valgt kvalitativ metode på bakgrunn av ønske om å studere selvregulert læring på arbeidsplassen mer dyptgående. Som presentert i teoridelen har jeg et sosial-kognitivt perspektiv på fenomenet og har derfor studert selvregulert læring i lys av de omgivelsene det skjer, i mitt tilfelle på arbeidsplassen. I følge Pintrich (2000) er det for lite kvalitativ forskning på selvregulert læring i naturlige omgivelser, og min studie kan derfor være et nyttig bidrag da den gir innsikt i selvregulert læring i et stort norsk bank- og finanskonsern, og trolig også delvis innsikt i hvordan regulering av egen læring foregår i arbeidslivet mer generelt.

For organisasjonen jeg har innhentet data hos kan studien bidra til en ny og forstørret innsikt i det å ha, og gi, alle ansatte ansvar for egen læring. Forståelsen av hvor viktig uformell læring er for de ansatte kan sette organisasjonen på spor av hvor de bør satse på fremtidig kompetanseutvikling, og behovet og ønske om flere stillesoner og rom for konsentrasjonskrevende arbeid kan være nyttig i arbeidet med å forbedre tilrettelegging for egen læring. Det er også et nyttig funn at portalen for å registrere og evaluere mål i

forbindelse med mål- og utviklingssamtalen, også er et sentralt verktøy for selvregulert læring.

Min studie har gitt interessante data om selvregulert læring på arbeidsplassen, som kan bidra til å berike forståelsen av fenomenet. Siden jeg har valgt et instrumentelt casedesign kan trolig noen av de generelle elementene fra studien være overførbare til andre organisasjoner eller bidra til en større forståelse av fenomenet (Stake, 2005). Studien har vist viktigheten av det sosiale og det teknisk-organisatoriske læringsmiljøet, hvordan det kan tilrettelegges for selvregulert læring i en organisasjon og hvordan de ansatte opplever den friheten og det ansvaret som følger med å regulere egen læring. Dette er data som sier noe om konteksten selvregulert læring foregår i, og som derfor er et nyttig bidrag til feltet hvor behovet for å studere fenomenet i naturlige omgivelser, som på arbeidsplassen, er stort (Pintrich, 2000).

6.3 Begrensninger og videre forskning

I kapittel 3 gjorde jeg flere refleksjoner rundt valg av metode og studiens kvalitet, som også sier noe om dens begrensninger. Jeg vil likevel trekke frem de mest sentrale her. Tid og omfang av studien har vært fremtredende begrensninger som har påvirket valg av metode og type data som har blitt samlet inn. Ved å foreta 7 kvalitative forskningsintervjuer samlet jeg inn data som var preget av å være subjektive oppfatninger og erfaringer, og funnene undersøkelsen peker på kan derfor ikke underkastes statistisk generalisering. Ved at jeg har utforsket fenomenet selvregulert læring på arbeidsplassen, og valgt et instrumentelt casedesign, fører dette til at jeg har kartlagt noen generelle elementer ved fenomenet som sier noe om forhold som kan antas å være til stede i andre organisasjoner. Med andre ord er det mulig at enkelte elementer fra min studie kan ha betydning utenfor enheten de er studert i.

Tidligere forskning på selvregulert læring i arbeidslivet har ofte vært kvantitativ, og selv om det de siste årene har vært økt fokus på kvalitativ forskning på fenomenet er det fortsatt den kvantitative forskningen som er mest fremtredende (Perry & Rahim, 2011). I en videre studie kunne det vært interessant å kombinere kvantitativ og kvalitativ metode for å undersøke selvregulert læring på arbeidsplassen. Ved hjelp av intervjuer med de ansatte og et standardisert spørreskjema med selvrapporing kunne man fått en større innsikt i hvor selvregulerte de ansatte opplevde at de var, samtidig som man fikk et dypdykk i deres opplevelser og erfaringer med selvregulert læring. Med en større gruppe informanter kunne

dette gitt data som kunne dannet grunnlag for interessante sammenligninger mellom i hvor stor grad de opplever seg selv som selvregulerte, og hvordan de setter mål, hvilke strategier de velger og hvordan de overvåker og evaluerer egen læringsprosess. Det kunne også vært interessant å foreta undersøkelser over en lengre tidsperiode, eller å benytte observasjon for å validere om deres beretninger stemmer overens med hva de gjør. Å benytte den delen av selvregulert læringsteori som omhandler motivasjon kunne også vært interessant i en videre studie, og i enda større grad gitt innsikt i hvorfor de ansatte tar de valgene de gjør når de regulerer egen læring.

Litteraturliste

Arthur, M. (1994). The Boundaryless Career: A New Perspective for Organizational Inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4). 295-306. Hentet fra <https://search.proquest.com/docview/228921437?accountid=14699>

Bandura, A. (1986). Models of human nature and causality. I A. Bandura, *Social foundations of thought and action – a social cognitive theory* (s. 1-46). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Bråten, I. (2002). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I I. Bråten (Red.), *Læring – I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv* (s. 164-193). Oslo: J.W. Cappelens forlag a.s.

Cairns, L. & Malloch, M. (2011). Theories of Work, Place and Learning: New Directions. I M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. O' Connor (Eds.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (s.). London: Sage.

Cascio, W. F. & Montealegre, R. (2016). How Technology Is Changing Work and Organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 3, 349-375. doi: 10.1146/annurev-orgpsych-041015-062352

Dysvik, A. (2011). Trenings- og utviklingstiltak. I B. Kuvaas (Red.), *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser. Evidensbasert HRM* (s. 139-176). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Ellström, P-E. (2004). Kompetenceudvikling på arbeidsplassen: Forudsætninger, processer, effekter. I V. Andersen, B. Clematide & S. Høyrup (Red.), *Arbejdspladsen som læringsmiljø* (s.155-177). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Fuller, A., & Unwin, L. (2004). Expansive learning environments. Integrating organizational and personal development. In H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro (Eds.), *Workplace learning in context* (s. 126–144). London: Routledge.

Hagen, K. J. & Guldvik, R. E. (2016). Arbeidslivet remikses. *Magma 19*(3), 33-39. Hentet fra <https://www.magma.no/arbeidslivet-remikses>

Hager, P. (2011). Theories of Workplace Learning. I M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. O'Connor (Eds.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (s.17-31). London: Sage.

Illeris, K., Andersen, V., Bottrup, P., Clematide, B., Dirckinck-Holmfeld., L., Elkjær, B. ... Aarkrog, V. (2004). *Læring i arbeidslivet*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, K. (2011). *The Fundamentals of Workplace Learning. Understanding How People Learn in Working Life*. Abingdon: Routledge.

Jacobs, R. L., & Park, Y. (2009). A Proposed Conceptual Framework of Workplace Learning: Implications for Theory Development and Research in Human Resource Development. *Human Resource Development Review*, 8(2), 133-150.

Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.). Oslo: Abstrakt forlag as.

Knowles, M.S., Holton III, E.F. & Swanson, R.A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. California: Elsevier.

Kuvaas, B. (2011a). Prestasjonsbasert belønning og motivasjon. I B. Kuvaas (Red.), *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser. Evidensbasert HRM* (s. 15-48). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Kuvaas, B. (2011b). HR-strategi og internt konsistent HR. I B. Kuvaas (Red.), *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser. Evidensbasert HRM* (s. 218-237). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lai, L. (2016). *Strategisk kompetanseledelse* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Littlejohn, A., Milligan, C. & Margaryan, A. (2012). Charting collective knowledge: Supporting self-regulated learning in the workplace. *Journal of Workplace Learning*, 24(3), 226-238. doi: 10.1108/13665621211209285

Littlejohn, A. & Margaryan, A. (2014). Introduction: Technology-Enhanced Professional Learning. Mapping Out a New Domain. I A. Littlejohn & A. Margaryan (Eds.), *Technology-Enhanced Professional Learning. Processes, practices and tools*. New York: Routledge.

Margaryan, A., Littlejohn, A. & Milligan, C. (2013). Self-regulated learning in the workplace: Learning goal attainment strategies and factors. *International Journal of Training and Development*, 17(4), 245-259. doi: 10.1111/ijtd.12013

Myers, M.D. (2013). *Qualitative Research in Business and Management* (2.utg.). London: SAGE Publications.

- Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H., & Swan, J. (2009). *Managing Knowledge Work and Innovation* (2.utg.). Basingstoke: Palgrave Macmillian.
- Noe, R. A., Clarke, A. D., & Klein, H. J. (2014). Learning in the Twenty-First-Century Corkplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 245-275. doi: 10.1146/annurev-orgpsych-031413-091321
- Nordhaug, Odd. (1993). *Human Capital in Organizations: Competence, Training and Learning*. Oslo: Scandinavian University press.
- Nordhaug, Odd. (2002). *LMR. Ledelse av Menneskelige Ressurser. Måltrettet personal- og kompetanseledelse* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15. doi: 10.1207/S15326985EP3701_2
- Perry, N. E., & Rahim, A. (2011). Studying self-regulated learning in classrooms. I Barry J. Zimmerman & Dale H. Schunck (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (s. 122-136). New York: Routledge.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (s. 451-502). San Diego: Academic press.
- Saks, K., & Leijen, Ä. (2014). Distinguishing Self-directed and Self-regulated Learning and Measuring them in the E-learning Context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 190-198. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1155
- Samuelstuen, M. (2002). Læring fra fagtekster: Hvilken rolle spiller kognitive og metakognitive strategier? I I. Bråten (Red.) *Læring – I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. (s. 131-148). Oslo: J.W. Cappelens forlag a.s.
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2013). Barry J. Zimmerman's theory of self-regulated learning. I H. Bembenuity, T. J. Cleary, & A. Kitsantas (Eds.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines – A tribute to Barry J. Zimmerman*. (s. 1-28). New York: Information Age Publishing Inc.
- Siadaty, M., Gašević, D., Jovanović, J., Pata, K., Milikić, N., Holocher-Ertl, T., ... Hatala, M. (2012). Self-regulated Workplace Learning: A Pedagogical Framework and Semantic Web-based Environment. *Educational Technology & Society*, 15 (4), 75–88. Hentet fra http://www.ifets.info/journals/15_4/8.pdf

- Siadaty, M., Jovanović, J. & Gašević, D. (2014). The Social Semantic Web and Workplace Learning. I A. Littlejohn & A. Margaryan (Eds.), *Technology-Enhanced Professional Learning. Processes, practices and tools*. New York: Routledge.
- Sitzmann, T. & Ely, K. (2011). A Meta-Analysis of Self-Regulated Learning in Work-Related Training and Educational Attainment: What We Know and Where We Need to Go. *Psychological Bulletin*, 2011, 137(3), 421-442. doi: 10.1037/a0022777
- Stake, R. (2005) Qualitative Case Studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (3.utg.) (s. 443- 466). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3(2), 130-154. doi: 10.1016/j.edurev.2007.12.001
- Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R (2000) Self regulation interventions with a focus on learning strategies. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M.Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (s. 727-747). San Diego: Academic press.
- Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. I B. J. Zimmerman , & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement – Theoretical perspectives*. (s. 153-189). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods* (5.utg.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. I M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (s. 13-39). San Diego: Academic press.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. I B.J. Zimmerman, & D. H. Schunck (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (s. 1-12). New York: Routledge.

Vedlegg

Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD



Leif Christian Lahn
Institutt for pedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 05.04.2017

Vår ref: 53460 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.03.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>53460</i>	<i>Læring og utvikling på arbeidsplassen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Leif Christian Lahn</i>
<i>Student</i>	<i>Synne Grønboengen</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Vedlegg 2 – Informert samtykke

Deltakelse i forskningsprosjektet

“Egen læring på arbeidsplassen”

Jeg ønsker å invitere deg til å delta i mitt forskningsprosjekt ”Egen læring på arbeidsplassen” som omhandler hvordan du går frem for å tilegne deg de kompetanser og kunnskaper du trenger i din jobbhverdag. Studien vil omhandle nye kompetansekrav, tilrettelegging for læring og ansvar for egen læring og utvikling i din arbeidshverdag.

Bakgrunn og formål

Studien er en del av mitt 2 årige masterstudie i pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Dataene jeg samler inn vil bli brukt i min masteroppgave som jeg gjennomfører våren 2017. Formålet med studien er å undersøke hvordan ansatte går frem for å tilegne seg den kunnskapen og de kompetansene de trenger i en bransje preget av stadige endringer, og på hvilken måte organisasjonen legger til rette for dette.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer å sette av ca. 1 time til intervju. Intervjuet krever kun vilje til å være aktiv og i dialog, og du trenger ingen spesielle forkunnskaper utenom å være den du er. Spørsmålene berører nye krav i jobben din og hvordan du/dere møter disse. Hva gjør du når du utvikler deg og dine ferdigheter? Når gjør du det? Hvorfor gjør du det? Og hvordan gjør du det? Hvordan tilrettelegges det for utvikling og læring på din arbeidsplass?

Dataene jeg samler inn vil registreres på lydopptaker som jeg låner hos ”**organisasjonens navn**”. Siden jeg har fått tilgang til bærbar lånepc vil opptakene oppbevares på denne og vil derfor ikke være tilgjengelig for utenforstående.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og intervjuene vil lagres med informantnummer. Lydfiler med opptak av intervjuene vil kun være tilgjengelig for meg og min veileder Leif Chr. Lahn ved Universitetet i Oslo.

I den publiserte utgaven skal alle deltakere anonymiseres.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2017. Opptak vil oppbevares i opptil 1 år fra avsluttet prosjekt. Disse vil oppbevares på minnepenn i låst skap og slettes senest 01.06.2018 om det ikke skjer endringer i avslutningsdato for prosjektet. Datamaterialet er anonymisert ved prosjektslutt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål knyttet til studien, ta kontakt med Synne Grønboengen synne.gronboengen@gmail.no eller på tlf. 93802260.

Veileder/daglig ansvarlig: Leif Lahn.

Ved ønske om kontakt med studentens veileder kan mail benyttes. L.c.lahn@iped.uio.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Intervjuguide

Intervjuguide

Samtykke

Først vil jeg spørre om du samtykker til lydopptak? Som nevnt i informasjonsskrivet vil dataene jeg samler inn her kun være tilgjengelig for meg og min veileder, og vil slettes så fort oppgaven er bestått. Lydopptak vil kun brukes for å lette transkriberingsprosessen for meg. Intervjuet vil bli anonymisert og enkeltpersoner skal ikke kunne identifiseres i den endelige oppgaven. Det vil når som helst under intervjuet være mulig for deg å trekke deg, og dette vil ikke få noen følger for deg videre.

Informasjon om tema og formål med intervju

- Kort presentasjon av tema.
- Intervjuprosessen (tid, form)
- Intervju som samtale, ”alle svar er gode svar så lenge de er sanne”.
- Takke for at de stiller opp
- Kom gjerne med eksempler

BAKGRUNNSINFORMASJON

- 1) Hva er bakgrunnen din? Utdanning, tidligere arbeidserfaring m.m.
- 2) Hvor lenge har du jobbet i bedrift X? Hvor lenge har du vært yrkesaktiv?
- 3) Hva er din stilling? Kan du fortelle litt kort om hva den innebærer?/ (Evt. hva er din rolle i teamet e.l.)

ARBEIDSSITUASJON

- 4) Hvordan ser en typisk arbeidsdag ut for deg?
 - a) Hvilke arbeidsoppgaver har du?
 - b) Hvor får du arbeidsoppgavene dine fra?
 - c) Hvem samarbeider du med?
 - d) Hvordan avslutter du en oppgave? (Kan du forklare prosessen fra du får en henvendelse til den er avsluttet)(Kan du løse hele oppgaven eller sender du den videre?)

NYE KOMPETANSEKRAV

- 5) Hvordan har dine arbeidsoppgaver endret seg de siste 3 årene?
 - a) Hvilke nye kompetansekrav har du møtt i denne perioden?

- b) Hva har du gjort for å møte disse nye kompetansekravene?
 - c) Kan du beskrive et nytt kompetansekrav du har stått overfor det siste året og hvordan du gikk frem for å tilegne deg kompetansen det krevde?
- 6) I dagens samfunn og spesielt i bank og finansbransjen er det stadig snakk om store endringer, automatisering og robotisering. For å henge med må man holde seg oppdatert og gjøre seg ”relevant for morgendagen”. Hva gjør du for å sikre at du ”er relevant for morgendagen”?
- Har du en strategi for hvordan du skal tilegne deg fremtidens kompetanse?

LÆRING OG UTVIKLING

- 7) Hvordan har du lært deg de arbeidsoppgavene du utfører i hverdagen?
- 8) Hvordan går du frem når du skal lære nye ting?
- a) Setter du deg mål for hva du skal lære? Hvordan?
 - b) Hvilke læringsstrategier bruker du?
 - b) Legger du en plan når du skal lære deg noe nytt? Hvordan? Hvorfor?
 - c) I hvor stor grad er du oppmerksom på hvordan disse strategiene fungerer?
 - d) Søker du tilbakemelding på det du gjør fra leder eller kollegaer? Får du tilbakemelding på det du gjør? Hvis ja, bruker de disse tilbakemeldingene til endring?
 - e) Er du bevisst hvordan du best lærer nye ting? Hvordan lærer du best? Alene, sammen med andre, en kombinasjon, på nett, gjennom samtale, ved kurs? Planlagt eller tilfeldig?
- 9) Hva opplever du at det forventes at du skal lære deg? (Bedriftens mål)
- a) Hvordan vet du hva som forventes?
 - Hvem stiller forventningene til deg?
 - b) I hvor stor grad opplever det som forventes at du skal lære deg som nyttig?
 - b) Lærer du deg noe mer enn det som forventes? (Egne mål – har du egne mål for din læring og utvikling?)
- 10) Hva gjør du når du står overfor et problem/en utfordring i din arbeidshverdag?
- a) Hvis du tenker på et konkret problem/type problem du har stått overfor, kan du beskrive hva du gjorde for å løse det?
 - b) Hvor henter du den informasjonen du trenger for å løse problemet? Hvordan går du frem?
- 11) Kan du beskrive hvordan du avgjør hvem du skal spørre når du står overfor et problem? Er dette et bevisst valg, tilfeldig, hva gjøres valget på bakgrunn av?
- 12) Hvilke ferdigheter og kunnskaper har du mest nytte av i din arbeidshverdag?
- Hvordan har du lært deg disse?

EGEN LÆRING OG TILRETTELEGGING FOR LÆRING

- 13) Hvilke lærings- og utviklingsmuligheter tilbyr din arbeidsplass?
- Hvilke foretrekker du? Hvilke gir deg best læringsutbytte?
- 14) På intranettet står det at ”Som ansatt har du ansvar for egen læring og utvikling”
a) Hvordan tolker du dette utsagnet?
b) Hva betyr det for deg?
c) Hvordan påvirker dette din arbeidshverdag?
d) Hva slags strategi mener du ledelsen har for å utvikle de ansattes kompetanse ?
(oppfølging: Gjelder dette også din kompetanseutvikling?)
- 15) Hvordan har de fra organisasjonens side lagt til rette for at du skal kunne lære og utvikle deg?
a) I hvor stor grad får du påvirke målene for hva du skal lære deg?
b) I hvor stor grad får du anledning til å diskutere med andre det du lærer og hvordan du lærer? Er dette noe du savner/ønsker mer av? Hvordan foregår dette?
c) Kunne dette vært bedre tilrettelagt og eventuelt hvordan? Hvordan kunne dette vært løst på en annen måte?
- 16) Hvordan blir du evaluert på det du lærer/din utvikling?
a) Evaluerer du din egen læring/læringsprosess? Hvordan?
- Er du bevisst din egen læring?
b) Syntes du det du lærer er interessant?
c) Hva syntes du er mest og minst interessant å lære?
- 17) Er det noe i din arbeidshverdag som gjør det utfordrende for deg å lære nye ting?
(Miljø/sted, både fysisk og sosialt, tid)
- 18) Læringsmiljø – teknisk-organisatoriske: Arbeidsdeling, disposisjon, osv.
Det sosiale: Tilgang på kollegaer, tid til å snakke sammen etc.?
a) Hvilke endringer i din hverdag kunne bidratt til å øke din motivasjon for å lære?

TILLEGGSPØRSMÅL/SVAR

- 18) Er det noe du vil legge til? Noe jeg burde spurt om som ikke har blitt berørt?