

Masteroppgave

Selvregulert læring for å oppnå økt digital kompetanse

Anne Fekjan Solheim



Masteroppgave i Pedagogikk –
kommunikasjon, design og læring

Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2018

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:**Selvregulert læring på arbeidsplassen**

En studie om hvordan en bedrift har tilrettelagt for å øke de ansattes digitale ferdigheter gjennom selvregulert læring på arbeidsplassen

AV:

Anne Fekjan Solheim

EKSAMEN:

Master i pedagogikk
Retning: Kommunikasjon, design og læring
Fordypning: Læring, digitalisering og arbeid

SEMESTER:

Vår 2018

STIKKORD:

Digitalisering, kompetanseheving, selvregulert læring, tilretteleggingstiltak for selvregulert læring, ledelse, motivasjon.

© Anne Fekjan Solheim

2018

Selvregulert læring på arbeidsplassen – En studie om hvordan en bedrift har tilrettelagt for å øke de ansattes digitale ferdigheter gjennom selvregulert læring på arbeidsplassen

Anne Fekjan Solheim

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tema og problemstilling

Kunnskap om digitalisering og økte digitale ferdigheter er nødvendig i et samfunn i rask endring. I tillegg til utfordringen om hvordan hver enkelt av oss kan øke våre digitale ferdigheter uten å måtte reise langt av gårde på kurs med «varm lunsj». Noe som er både tid- og ressurskrevende for arbeidstaker og arbeidsgiver. Kan dette eventuelt løses ved selvregulert læring på arbeidsplassen? Min studie omhandler hvordan en stor internasjonal bedrift har lagt til rette for å løse utfordringen med å øke de ansattes digitale ferdigheter i en ellers hektisk arbeidshverdag. Bedriften gjør dette gjennom å tilby tre ulike tiltak som de ansatte kan benytte seg av, med utgangspunkt i frivillighet og ved at den ansatte selv regulerer sin egen kompetansehevsingsprosess i forhold til å øke egne digitale ferdigheter. Jeg har i min oppgave sett på denne prosessen av den ansattes selvregulerte læring: av hvordan de ansatte har benyttet seg av de ulike tilretteleggingstiltakene, hvordan de styrer egen læringsprosess, og hvilke erfaringer de har gjort seg underveis med de ulike tilretteleggingstiltakene fra bedriftens.

I selvregulert læring styres læringsprosessen av den lærende selv og ens evne til å regulere egen læring i forhold til det som initieres, kontrolleres og styres av den som lærer (Bråten, 2002). Men dette kan skje kun hvis den sosiale og materielle omgivelsen legger til rette for dette. Det handler om å være bevisst i egen læringsprosess og drive seg selv framover som en del av en store enhet. Jeg har sett på hvordan de ansatte gjennomgår de ulike faser av den selvregulerte læringsprosessen, og hvordan ulike kontekstuelle elementer kan påvirke denne læringsprosessen. Mitt tema er:

Hva er viktige aspekter å vurdere når en designer og implementerer tilretteleggingstiltak for å øke den selvregulerte læringen på en arbeidsplass for å øke ansattes digitale ferdigheter?

Jeg ønsker å belyse dette temaet gjennom mine 2 forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 1

Hvordan kan de ulike materielle ressurser relateres til de ansattes motivasjon for selvregulert læring for å øke sin digitale kompetanse?

Forskningsspørsmål 2

Hvordan kan ledelsen og andre sosiale former for feedback relateres til deltakernes motivasjon i den selvregulerte læringen av digital kompetanse?

Metode

Min studie er basert på ti empiriske forskningsintervjuer, utvalgt etter snøballmetoden. Jeg har sett på selvregulert læring ut i fra et sosial-kognitivt perspektiv, og har vært informert av sosiokulturell syn (Hadwin & Oshige, 2011). Jeg har støttet meg til 4-fase modellen til Winne & Hadwin (Winne & Hadwin, 1998) for å organisere datamaterialet i den selvregulerte læringsprosessen, og har tatt Zimmermans triangulære modell (Zimmerman, 2000) som et teoretisk rammeverk for analysen selvregulerte læringsprosessen. Det er analysen og diskusjonen som danner grunnlaget for å gi svar på oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Sentrale funn og konklusjoner

Det kom gjennom min empiri fram flere interessante elementer som var med å belyse mine forskningsspørsmål. Studien har vist en bedrifts måte å legge til rette for å øke den digitale kompetansen gjennom materielle ressurser, og hvordan disse har påvirket de ansatte sin selvregulerte læringsprosess. Analyse av intervjuene viser at ansatte, på tross av noe uoversiktlig implementering av disse materielle ressursene, hadde en utpreget sterk indre motivasjon i forhold til egen selv-regulert læringsprosess og en utpreget nysgjerrighet i forhold til å holde seg oppdatert innenfor digitale nyheter de fikk presentert på foredrag arrangert av bedriften (materiell ressurs). Sammen med disse foredragene, kan det tenkes at et tydelig overordnet mål, presentert og gjentatt fra toppledelsen, var hoved aspekt som var med på å påvirke de ansattes indre motivasjon, i form av at de ble nysgjerrige og kunnskapssøkende i sin egen selvregulerte arbeidsprosess. Analysene også viser at hvilke tanke-kultur ansatte beveger seg i har en stor påvirkning. I forbindelse med dette, det som likevel kan være en mulig bakside er en individualistisk tankegang blant flere av de ansatte, noe som muligens kan påvirke det sosiale klimaet.

Forord

Ideen til tema for min studie startet ved en tilfeldighet i våren 2017, da jeg satt på toget hjem og leste om en bedrifts måte å tenke nytt i forhold til digitalisering. Jeg sendte en forespørsel for å høre om de kunne være interessert i å ha en Masterstudent i praksis høsten 2017. Dette ble svært positivt mottatt. Da det pilotprosjektet ikke kunne starte som opprinnelig tenkt i januar var gode råd dyre. Takk være min veileder fra praksisperioden, ble jeg satt i forbindelse med en ansatt fra samme firma, som sa ja til at jeg kunne skrive en Master i forbindelse med et program de hadde hatt gående en stund. Takk til dere begge som gjorde det mulig. Takk til de tre som hjalp meg å skaffe informanter og takk til alle som tok seg tid til å stille opp på intervju, uten dere ville ikke denne Masteren vært mulig. Takk til bedriften for at jeg fikk samle inn data hos dere, og en ekstra takk til prosjektleder for hjelp underveis.

En ekstra stor takk til begge veiledere som har hjulpet og støttet meg gjennom en krevende og intensiv arbeidsprosess, utrolig spennende og til tider frustrerende!

Takk til ungene, mannen og mamma for å holde ut med meg disse ekstreme siste månedene. En stor takk til M som har heiet meg fram og hjulpet meg både underveis og i innspurten. Takk til A for it support. M&L for all støtte, hjelp og husrom. Og takk til alle dere andre som har støttet meg og heiet meg fram.

En spesiell takk til G som var min «praksisvenn» og gjorde det mulig å komme gjennom skrivingen av masteroppgaven, med skrivetreff, meldinger o.l. Takk til alle KDL studenter for disse to årene sammen, veldig lærerikt og spennende. Og - takk for all god støtte og hjelp underveis.

Flesberg, mai 2018

Anne Fekjan Solheim

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Tema for oppgaven.....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3	Begrepsavklaring	4
1.4	Oppbygging og struktur.....	4
2	Bakgrunn og teoretisk rammeverk	6
2.1	Selvregulert læring – bakgrunn og historie	6
2.2	Relevansen av selvregulert læring på arbeidsplassen.....	7
2.2.1	Læring på arbeidsplassen	8
2.2.2	Selvregulert læring på arbeidsplassen	9
2.3	Teoretisk Rammeverk.....	11
2.3.1	Sosialt-kognitivt syn på SRL.....	11
2.3.2	Forholdet mellom selv-regulert læring, motivasjon og den sosiale konteksten. 13	
2.3.3	Winnie og Hadwins 4 – fase modell for SRL	18
2.4	Oppsummering av teoretiske rammeverk.....	20
3	Metode.....	21
3.1	Teoretisk ståsted	21
3.2	Strategi og forskningsdesign	22
3.2.1	Casestudie.....	22
3.2.2	Kvalitativ metode	23
3.3	Datainnsamling	24
3.3.1	Kvalitativt forskningsintervju	24
3.3.2	Utvalg av informanter	25
3.3.3	Forskningssetting	27
3.3.4	Gjennomføring av intervjuer.....	29
3.3.5	Video/tale opptak	30
3.4	Databehandling og analysestrategier	30
3.4.1	Transkribering	31
3.4.2	Analysestrategi	31
3.5	Refleksjoner rundt studiens kvalitet	34
3.5.1	Reliabilitet, validitet og generalisering	35

4	Presentasjon av data	37
4.1	Oversikt over hovedtemaer og undertemaer i den selvregulerte læringsprosessen...	37
4.2	Fase 1 Oversiktlighet	39
4.2.1	Materielle ressurser - organisering	41
4.2.2	Opplevelser av sosiale ressurser (samarbeid/ledelse):	44
4.3	Fase 2 Mål og planlegging.....	46
4.3.1	Materielle ressurser-organisering	46
4.3.2	Opplevelser av sosiale ressurser (samarbeid/ledelse)	49
4.4	Fase 3 Arbeidsfasen.....	51
4.4.1	Materielle ressurser-organisering	51
4.4.2	Opplevelser av sosiale ressurser (samarbeid/ledelse)	58
4.5	Fase 4 Evaluering	62
4.5.1	Materielle ressurser-organisering.....	62
4.5.2	Opplevelser av sosiale ressurser (samarbeid/ledelse)	64
5	Diskusjon.....	67
5.1	Hvordan kan de ulike materielle ressurser relateres til de ansattes motivasjon for selvregulert læring for å øke sin digitale kompetanse?	67
5.2	Hvordan kan ledelsen og andre sosiale aspekter relateres til deltakernes motivasjon i den selvregulerte læringen av digital kompetanse?.....	73
5.3	Sammenfatning	78
6	Avsluttende betraktninger	79
6.1	Hovedfunn	79
6.2	Studiens bidrag	80
6.3	Begrensninger og videre forskning.....	81
	Vedlegg 1 Intervjuguide.....	88
	Vedlegg 2 Intervjuguide prosjektleder	91
	Vedlegg 3 Samtykkeskjema	93
	Vedlegg 4 NSD	94
	Vedlegg 5 Pilot-intervju	96

1 Innledning

1.1 Tema for oppgaven

En av mine første oppgaver på dette studiet innebar å lese St.meld.27 (Stortingsmelding27, 2015-2016), Den digitale agendaen for Norge. Min egen erfaring med digitaliseringsarbeidet er fra skoleverket, hvor jeg har arbeidet som allmennlærer på småskoletrinnet de siste 20 årene. Det jeg husker best er teknologi som ikke virker, ett internett som var uvanlig tregt, mye tid til å reise på kurs, nyervervet kunnskap vi ikke fikk tid til å ta i bruk. Dette kan i enkelte tilfeller føre til en kultur eller et «mind set» om at teknologi og digitalisering er tidkrevende, i tillegg til den jobben du er satt til å gjøre.

Den digitale agendaen for Norge forandret min holdning til digitalisering. Det er ikke et spørsmål om hva man rekker, det er faktisk mer hva kan en få til innenfor de rammene en har til rådighet – for hele Norge skal digitaliseres! En kan velge å kjempe imot føringer som er bestemt både nasjonalt og internasjonalt (Munoz, Redecker, Vuorikari, & Punie, 2014) eller være med å jobbe mot et dette felles målet om digitalisering. Dette kan tenkes å henge sammen med et større samfunnsperspektiv, der samfunnet vi er en del av skal digitaliseres og hvor jobbene i framtiden vil forandre seg. Hvordan hver enkelt av oss kan tilpasse oss for å stå bedre rustet i en digital framtid (Hagen & Guldvik, 2016).

Denne uken (uke 22, 2018) uttalte statsminister Erna Solberg at det er fire teknologiområder Norge vil satse på fremover, og ett av dem er at arbeidstakere må øke sin kompetanse. I tillegg mener hun det er fullt mulig å lære seg ny teknologi, selv om du er en arbeidstaker på f.eks. 57 år. Hun viser også til at det er de store bedriftene som faktisk klarer å få dette til i størst grad, ikke de mellomstore og små bedrifter i like stor grad (Eriksen, 2018)

Kunnskap om digitalisering og økte digitale ferdigheter er nødvending i et samfunn i rask endring, hvor kunnskap finnes et tastetrykk unna og din framtidige kollega kan være en datamaskin eller robot. «Digital kompetanse, fra grunnopplæringen og gjennom alle faser i livet, skal styrkes for å sikre deltakelse og tillit til digitale løsninger. Digitale tjenester skal være lette å forstå og lette å bruke. Avansert IKT-kompetanse og IKT-forskning er grunnleggende forutsetninger for digitalisering av Norge.» (Solbergregjeringen, 2016). Men, hva er utfordringene ved å gjennomføre dette digitale løftet? I tillegg til hvordan hver enkelt

av oss kan øke våre digitale ferdigheter uten å måtte reise på kurs med «varm lunsj», noe som både er tid og ressurskrevende for arbeidstaker og arbeidsgiver. Kan dette muligens løses ved å implementere kompetansehevingstiltak gjennom selvregulert læring på arbeidsplassen?

Bedrifter, institusjoner og andre merker det store presset om digitalisering, og mange er usikre på hvordan de skal løse det. For mange kan det bety store omorganiseringer og høye kostnader. Det å utvikle en kultur der endring er det normale og utdanne ledere som tenker nytt og organisering seg som nytenkende og innovativ. En studie gjort av Deloitte Human Capital Trend, av 7000 selskaper i 130 land, konkluderer de med følgende tre hovedutfordringer i det digitale arbeidsliv i dag: organisering, kultur og ledelse (Innovasjonsmagasinet, 2017). I organisasjonen hvor jeg har utført min studie, fikk de ansatte beskjed fra toppledelsen om at for å unngå konkurs om noen få år, må bedriften foreta store endringer. For å klare dette ønsker de å øke alle de ansattes digitale kompetanse. For å nå dette målet har bedriften laget et eget program (DE-programmet) som inneholder flere ulike elementer for å heve digitale ferdigheter. Det er opp til den enkelte medarbeider, eventuelt i samarbeid med sin leder, å benytte seg av dette og eventuelt ta det i bruk. Det forventes at den ansatte styrer denne læringsprosessen selv. Det ble for meg da naturlig å se denne prosessen som selvregulert. Selvregulert læring ble det teoretiske rammeverket for min oppgave.

I selvregulert læring handler det om at den som lærer er bevisst i egen læringsprosess. Ved drive seg selv fremover, gjennom å sette seg mål, planlegge, og velge læringsstrategier, søke hjelp og selvevaluering (Zimmerman, 2000). På arbeidsplassen kan dette være utfordrende å få til, i tillegg til de ordinære arbeidsoppgavene, hvor mange hindre og utfordringer vil være tilstede her.

Den teknologiske utviklingen skjer i dag ofte raskere enn den formelle opplæringen vil kunne finne sted, noe som igjen gjør at vi har behov for en *raskere tilgang* på kunnskap.

Kunnskapen finnes lett tilgjengelig på internett. Likevel kan «linken» mellom den ansatte og den kunnskapen som finnes der ute, oppleves som et gap det er vanskelig å tette i en travel arbeidssituasjon. Det finnes ikke en enkel KNAPP du kan trykke på for å øke egen digital kompetanse, og mange mener det må skje en endring i kulturen for læring på arbeidsplassen. Hvilke rolle spiller teknologi, leder og miljøet på arbeidsplassen i en slik transformasjon?

I min studie ønsker jeg å fokusere på ledere og medarbeidere i deres prosess i å øke egen digitale kompetanse. Høste erfaringer disse medarbeidere har gjort i egen selv regulerte

læringsprosess, og hvordan bedriften har lagt til rette for å øke sine ansattes digitale ferdigheter, gjennom DE-programmet, og hvordan dette har påvirket den ansattes motivasjon for selvregulert læring på arbeidsplassen.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det er Selvregulert læring (SRL) på arbeidsplassen som er mitt område for forskning. Ledelsen i selskapet ga tydelig beskjed om at store endringer var nødvendig for å overleve, og at det å øke alle ansattes digitale kompetanse var et av tiltakene bedriften måtte sette inn for å nå dette målet. Selskapet utarbeidet et program for å hjelpe de ansatte i denne prosessen. Det er et tredelt program som fortsatt er under utvikling og som kommer med nye tiltak kontinuerlig. Det er de tre første delene av programmet jeg vil ha fokus på i denne studien. Den ene delen er foredrag som holdes annenhver uke på selskapets egne lokasjoner, hvor innholdet er digitalisering med hovedfokus på det som er nytt i den «digitale verden». Å delta på foredragene er basert på frivillighet, altså den ansatte velger selv å sette av tid til dette. Likevel kan det nevnes at den ansatte samler poeng for hvert foredrag de har sett (dette vil jeg ikke ha fokus på i min studie). Den andre delen av programmet er en læringsportal hvor alle de «streamede» opptakene fra foredragene ligger, slik at den ansatte kan se disse når det måtte passe ved en senere anledning. Her ligger det også anbefalinger på andre formelle e-læringskurs og MOOCs (Massive Open Online Learning), med linker til større e-læringsplattformer som f.eks Coursera. Det er tenkt at den ansatte selv skal bestemme når og innenfor hvilke digitalt tema de ønsker å øke sine digitale ferdigheter. Den tredje delen er et ledelsesprogram som det er tenkt at alle ledere og sentrale nøkkelpersoner skal gjennom, for å lære og lede sine ansatte gjennom en framtid som er preget av mer usikkerhet og innovasjon. Denne måten å tilegne seg ny kompetanse har mange likheter med selvregulert læring (SRL), som jeg har valgt som teoretisk ståsted for min studie. Jeg ønsket å undersøke de ansatte og prosjektleders erfaringer og opplevelser omkring de ulike delene i programmet og prosessene som har vært. Mitt tema for studien er følgende:

Hva er viktige aspekter å vurdere når en designer og implementerer tilretteleggingstiltak for å øke den selvregulerte læringen for å øke digitale ferdigheter på arbeidsplassen

For å forske på dette forskningsspørsmålet, i min studie vil jeg benytte et case-basert forsknings design og gjennomfører mine intervjuer i et stort internasjonalt selskap. Ved å bygge på relevant litteratur, vil min forskning ha fokus på selv-regulert læring som en prosess

som involverer både motivasjon og kognisjon, og som er knyttet til den sosiale og materielle konteksten:

Forskningsspørsmål 1

Hvordan kan de ulike materielle ressurser relateres til de ansattes motivasjon for selvregulert læring for å øke sin digitale kompetanse?

Forskningsspørsmål 2

Hvordan kan ledelsen og andre sosiale former for feedback relateres til deltakernes motivasjon i den selvregulerte læringen av digital kompetanse?

1.3 Begrepsavklaring

I denne studien bruker jeg begrepet materielle ressurser, om de tilretteleggingstiltakene bedriften har gjort tilgjengelige for de ansatte, for å øke deres digitale kompetanse i den selvregulerte læringsprosessen. Dette er tiltakene DE-programmet, SE-programmet og Ledelsesprogrammet, nærmere beskrevet i kapittel 3.3.3.

Jeg velger her å tolke bedriftens *overordnede mål* fra toppledelsen som en materiell ressurs. Denne ressursen kan antas å motivere den ansattes selvregulerte læring, ved at det overordnede målet kan ses på som en hjelp på veien for å oppnå en bedre effekt på læringen (Lai, 2013). Selv om det gjennom oppgaven har vært mest fokus på at det overordnede målet er å øke de ansattes digitale ferdigheter, sier også toppledelsen at bedriften må endre seg for å være attraktive og overleve i fremtiden. Denne prosessen relateres i denne sammenheng en kulturendringsprosess, eller en endringsreise for hele bedriften og dens ansatte.

1.4 Oppbygging og struktur

Oppgaven inneholder 5 hovedkapitler med del- og underkapitler. I innledningen og kapittel 1 har jeg gjennomgått oppgavens tema for studien, teamets aktualitet, problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittel 2 har en oversikt over tidligere forskning i feltet, og en presentasjon av teori. Den avsluttes med en oppsummering som danner det analytiske rammeverket for oppgaven. Kapittel 3 er en metode del og som gir oversikt og presentasjon av hvordan jeg har gått frem for å planlegge, gjennomføre og analysere min studie. Hvilke

metoder jeg har valgt og kvaliteten på studiet. Kapittel 4 er en presentasjon av mine empiriske funn av datamaterialet. Kapittel 5 inneholder diskusjon av de empiriske funnene og med bakgrunn i studiens to forskningsspørsmål. Kapittel 6 avslutter med det jeg ser som hovedfunn i studien, med begrensninger og refleksjoner rundt videre forskning.

2 Bakgrunn og teoretisk rammeverk

Denne delen vil forsøke å gi svar på hva er selvregulert læring, og hvorfor det generelt sett er viktig i forbindelse med læring på arbeidsplassen i min studie, og hvordan den har vært forsket på før. Jeg gir også en presentasjon av mitt analytiske rammeverk for selvregulert læring (SRL). Det er en presentasjon av modellen jeg har benyttet for å belyse den selvregulerte læringsprosessen og hvordan jeg har anvendt den i min studie for å finne svar på mine forskningsspørsmål. I Kapittel 2.1 presenterer jeg bakgrunn og historie omkring selvregulert læring (SRL). I kapittel 2.2 presenterer jeg relevansen av læring på og relevansen av SRL på arbeidsplassen. I kapittel 2.3 redegjør jeg for de teoretiske rammeverkene jeg har benyttet i min oppgave. I kapittel 2.5 oppsummerer jeg de ulike teoriene og forklarer hvordan jeg vil bruke de som grunnlag for oppgaven.

2.1 Selvregulert læring – bakgrunn og historie

Å finne en definisjon for å beskrive selvregulert læring er ikke enkelt. Med utgangspunkt i fire grunnleggende antakelser om læring og regulering og som er felles for ulike modeller av selvregulert læring (SRL), forsøker Pintrichs (2000) seg på en definisjon av SRL. Han sier at SRL er en aktiv læringsprosess, hvor den lærende setter seg ulike mål for læringen. Disse kontrolleres, styres og reguleres av kognisjon, atferd og motivasjon for å nå målene. Denne prosessen begrenses og styres av de kontekstuelle egenskaper i omgivelsene og egne mål (Bråten, 2002).

Selvregulert læring (SRL) er et teoretisk rammeverk for å bedre forstå de ulike aspektene ved læring. Det være seg kognitive, motivasjonelle og emosjonelle aspekter. En av de første som bidro med forskning på feltet var Barry Zimmerman. Han forteller at helt tilbake til den republikanske begynnelsen, har Amerikanske utdanningsledere fokusert på viktigheten av det individuelle ansvaret for å kontrollerer sin egen tilegnelse av kunnskap og ferdigheter (Zimmerman, 1990). Gjennom mange år har det vært forsket på selvregulert læring (SRL), og på 80 tallet fikk det et spesielt fokus i forhold til utdanningsforskning.

Å systematisk ta i bruk kognisjon, atferd, motivasjon, følelsesmessig/affektive aspekter ved læring, ses på av mange som nøkkelen i definisjonen av selvregulert læring (Zimmerman, 1990). SRL er en overordnet paraply som inneholder mange ulike variabler som kan påvirke

læringsprosessen og den har derfor blitt et av de viktigste områdene for forskning innenfor utdanningspsykologi (Panadero, 2017). Å legge til rette for sette seg mål for læringen, slik at de oppfattes som oppnåelig, og vider legge til rette for oppfølging i forhold til motivasjon i læringsprosessen, er viktig innenfor selvregulert læring (Noe, Clarke, & Klein, 2014).

Av tidligere forskning på SRL illustreres tre ulike sentrale aspekter. Det ene er hvor forskningsdata ofte ser på *individuelle* typer av strategier, effektivitet, atferd, målsetting og selvevaluering. Det andre er det *sosiale aspektet* som ofte er fraværende fra datasamlinger og analyser og blir sett på som separat data kilde for individuell SRL. Det tredje illustreres som *uavhengig* variabel. Innenfor selvregulert læring er det spesielt fokus på den sosiale konteksten og de ulike prosesser i selvlæringen. Den sosiale konteksten innenfor SRL er under stadig utvikling, og det å forklare hvilke rolle den sosiale konteksten har og hvordan den påvirker den selvregulerte læringsprosessen har (Hadwin & Oshige, 2011).

En kritikk av selvregulert læring retter seg mot det mer individualistiske perspektivet på selvregulering. Dersom det oppleves lite sosial praksis i SRL, kan det tyde på et mer individualistisk perspektiv på selvregulert læring, der den ansattes egne aktiviteter i læringsprosessen utføres i isolasjon uten hensyn til fellesskapet. Dette er en kritikk som er rettet mot det sosial-kognitive perspektivet av Jackson et al. (2000) (Bråten, 2002).

Selvregulert læring inneholder et komplekst samspill av komponenter som er kognitive, meta-kognitive og motivasjons regulative (Bannert, Reimann, & Sonneberg, 2014). I min studie ønsker jeg å se på de hvordan dette komplekse samspillet av komponenter opptrer i form av å se på hvordan den ansatte setter seg mål og planlegger, utfører, kontrollerer og evaluerer egne SRL læringsprosess (Bannert, Reimann, & Sonneberg, 2014). Jeg vil ha fokus på de motivasjonelle komponentene som inngår i selvregulert læring, i tillegg til hvordan prosessen styres av det sosiale miljøet.

2.2 Relevansen av selvregulert læring på arbeidsplassen

I det foregående kapittelet, introduserte jeg SRL som hovedområde for denne oppgaven. I dette kapitlet, vil jeg utdype videre om hvordan og hvorfor SRL er relevant for å forstå læring og teknologiske innovasjoner for læring på arbeidsplassen. Først vurderer jeg

litteraturen om læring på arbeidsplassen på et generelt grunnlag. Deretter fokuserer jeg på tidligere forskning på SRL på arbeidsplassen.

2.2.1 Læring på arbeidsplassen

Ny teknologi og utvikling av ny kunnskap foregår i et raskt tempo hvor konkurransen øker og bedrifter opplever det mer påtrengende med hyppig og omfattende omstillinger. Dette fører til at de må oppdatere kunnskapen både på gruppe, individ og organisasjonsnivå. Denne kompetansen som betraktes som intellektuell kapital i bedriften blir i form av menneskelige ressurser. I denne sammenheng snakker man om livslang læring som et nytt begrep (Kaufman & Kaufman, 2009, s. 185).

Læring på arbeidsplassen omtales gjerne som kompetanseheving. I en bedrift er man avhengig av å øke de ansattes kompetanse for å nå sine mål og utføre sine oppgaver (Lai, 2013). Kompetansebegrepet kommer fra den latinske *competentia*, som sikter til det å ha tilstrekkelig vurderingsevne, kunnskap og ferdigheter for å utføre oppgaver slik at det blir et ønsket resultat (Lai, 2013). Kompetanseutvikling omfatter programmer og tiltak som bedriften gjennomfører for å utvikle de ansattes ferdigheter, kunnskaper og evner, inkludert all uformell læring som skjer gjennom vanlige arbeidsoppgaver (Nordhaug, 2002, s. 160). Denne kompetanseutvikling er viktig for at bedriften skal sørge for trygghet og forbedringer av organisasjonens effektivitet, for å vedlikeholde og oppdaterer de ansattes kompetanse, og også for å opprettholde et godt omdømme i arbeidsmarkedet. Med samfunnets raske tempo for utvikling og stadige forandringer kan kompetanseutvikling være den eneste veien å gå i framtiden (Illeris & Samarbeidspartnere, 2004).

Forandringene skjer i et raskere tempo enn før, og mange mener det vil bli et økt behov for tilføring av ny kunnskap på arbeidsplassen i form av både formell og uformell kunnskap. Tradisjonelt sett har det vært mest fokus på den uformelle læringen på arbeidsplassen, hvor læringen skjer gjennom overføring av kunnskaper og ferdigheter mellom de ansatte, og i tillegg pålagt formell trening og utviklingsprogram (Noe, Clarke, & Klein, 2014). Den uformelle læringen er alt det som ikke er formalisert gjennom organisert undervisning og kurs, med et bevis på at det er gjennomført (Illeris & Samarbeidspartnere, 2004). Det kan være en utfordring når arbeid og læring går i hverandre, og hvor konteksten for denne læringen fordrer at den ansatte følges opp og støttes i sin læringsprosess (Siadaty, Joanovic, &

Gasevis, 2013). Det er også viktig å være klar over at det ikke nødvendigvis er slik at erfaring fører til læring. Dette kan være en langt mer omfattende og kompleks prosess som jeg ikke kommer videre inn på her. Likevel vokser det nå fram et behov for mer formell læring som en følge av en økning av utdanningssamfunnet. Med et økende bidrag av høyere utdanning, leder dette til et behov for mer faglig videreutvikling og oppdatering (Nordhaug, 2002). De ansattes kompetanse kan derfor også bli viktig for den enkelte arbeidstaker i forhold til å være attraktiv i arbeidsmarkedet framover (Hagen & Guldvik, 2016). For å møte disse utfordringene er det mange bedrifter som benytter seg av læring over internett, den såkalte e-læringen, både til formell læring og utviklingsprogram (Noe, Clarke, & Klein, 2014).

I min studie er læringsportalen et tilretteleggingstiltak for en slik kompetanseutvikling gjennom mulige e-læringskurs og utdanninger. Dette er en individuell aktivitet hvor den ansatte opererer på egenhånd uten noen form for veiledning. Da blir det helt avgjørende med et godt design for den som skal lære (Goodyear & Carvalho, 2013). Bedrifter prioriterer kompetanseutvikling ut fra ulike perspektiver, hvor ett av disse perspektivene betraktes som en politisk strategi. I min studie gir ledelsen en klar instrumentell føring for den ansattes kompetanseutvikling og den ansattes opplæring domineres ut ifra et ledelsesnivå (Ellstrøm, 2008).

Men læring er ikke bare et spørsmål om opplæring på jobben i tradisjonell forstand. Det handler like mye om personlig utvikling og veiledning (Kaufman & Kaufman, 2009, s. 206). På arbeidsplassen kan det å ha en overordnet visjon (noe jeg velger å identifisere som bedriftens overordnede mål i min studie) opptre som et sterkt virkemiddel for å skape fremdrift, mening og et positivt engasjement hos de ansatte (Kaufman & Kaufman, 2009).

2.2.2 Selvregulert læring på arbeidsplassen

Forskningen på SRL innenfor utdanning har vært omfangsrik, men det samme gjelder ikke SRL innenfor *læring på arbeidsplassen*. En kan derfor anta at det er et fortsatt behov for å forske på denne type læring på arbeidsplassen, spesielt med tanke på hvordan arbeidslivet i økende grad preges av teknologi som påvirker de fleste yrker. Dette vil muligens vil føre til en større etterspørsel av kompetanse og kunnskap fra arbeidsgivere.

SRL fordrer at den lærende er proaktiv i form av å sette seg mål og engasjere seg i læringsprosessen, hvor støttende motivasjon er vesentlig i forhold til lettere å drive seg selv

framover. Dette er i utgangspunktet ikke sett på som en individuell prosess alene, fordi den er avhengig av at den lærende tar initiativ til sosial læring ved å søke hjelp (Zimmerman & Schunk, 2011). Denne læringsprosessen skal skje sammen med de vanlige arbeidsoppgavene, der settingen og konteksten for læring ofte kan være både utfordrende og komplekse. I tillegg kommer det krav fra både arbeidsgivere og ikke minst samfunnet generelt, at arbeidstakere må tilegne seg ny kunnskap for å holde tritt med utviklingen.

For å møte dette behovet for økt tilegningen av ny kunnskap og kompetanse på arbeidsplassen, tar mange bedrifter i bruk ulike former for selvregulert læring, slik at den ansatte selv kan øke sin kompetanse. I denne lærings situasjonen blir da den ansatte mer overlatt til seg selv, og må selv kontrollere sin egen læringsprosess (Bråten, 2002). Det å bli overlatt til seg selv kan gjøre at det er vanskelig å drive seg selv framover og lære seg nye ting, og det blir da viktig med de kontekstuelle faktorene som støtter opp om en slik type læringsprosess som SRL er. Likevel velger mange bedrifter denne formen for kompetanseheving fordi det kan være både rimeligere og mer tidsbesparende for en bedrift å oppmuntre sine ansatte å utvikle seg personlig og faglig gjennom ulike typer selvstudier. Utfordringen kan bli å følge opp, korrigere, veilede og videre ha mulighet til å motivere den ansatte i læringsprosessen (Nordhaug, 2002, s. 186).

Tilbakemeldinger fra ledere, kollegaer og andre er viktig i den selvregulerte læringsprosessen, viser tidligere forskning at både mellomledere og kollegaer er viktig i denne fasen (Maragaryan, Littlejohn, & Milligan, 2013).

I en hektisk arbeidsdag kan ordinære arbeidsoppgaver kombinert med selvregulert læring oppleves som to separate operasjoner, hvor læringen oppleves distansert fra en vanlig arbeidshverdag. Det kan være en fordel å integrere denne læringen, sammen med de vanlige arbeidsoppgavene, slik at den selvregulerte læringen blir integrert (Maragaryan, Littlejohn, & Milligan, 2013). Læring i arbeidslivet vil avhenge av ulike bakgrunn hos de som skal lære. Det som imidlertid er likt er at alle tar avgjørelser i sin læringsprosess, med forberedelser, engasjement og refleksjon for læring. Alle disse avgjørelsene vil ha påvirkning for den selvregulerte læringsprosessen hos den enkelte, i forhold til motivasjon og gjennomføring av læring (Winne & Hadwin, 1998).

2.3 Teoretisk Rammeverk

I den første delen av dette kapittelet, har jeg introdusert SRL på et generelt grunnlag for hvordan det omfatter læring i forskningslitteraturen, for å forstå viktigheten av læring på arbeidsplassen. Her utdyper jeg videre de ulike teoretiske tilnærmingene, og fokuserer på den sosial-kognitive tilnærmingen, som informerer om min forskning. Hovedargumentet i denne tilnærmingen er at læring er en prosess som involverer en interaksjon mellom tre hovedaspekter eller faktorer: det kognitive, det motivasjonelle, og de sosiale-kontekstuelle faktorer (Zimmerman, 2000). SRL handler om personlig å aktivere kognisjon, og hvordan denne kognisjonen opprettholdes gjennom handling, samt ulike påvirkninger gjennom en systematisk prosess på vei til målet. Dette ved at den lærende setter seg mål, planlegger, følger opp, velger læringsstrategier, søker veiledning og evaluering av seg selv som en del av den sosiale konteksten (Maragaryan, Littlejohn, & Milligan, 2013).

2.3.1 Sosialt-kognitivt syn på SRL

I denne seksjonen introduserer jeg det sosialt-kognitivt syn på SRL som jeg bruker som hovedrammeverk i min studie. Men først posisjonerer jeg den i et bredere landskap av læringsteori. Jeg gjør rede for to ulike modeller for å se på den selvregulerte læringsprosessen, og i tillegg ulike aspekter av den sosiale kontekstens betydning i læringsprosessen.

Begrepet selvregulert læring fremstår oftest fra sosial-kognitivt perspektiv, likevel er det en økt interesse i å forklare rollen av hvordan den sosiale konteksten påvirker SRL og bytter over til modeller som har et sosial-kulturelt utgangspunkt for SRL. (Hadwin & Oshige, 2011). Det skilles i hovedsak mellom et grunnleggende kognitivt og et grunnleggende sosialt perspektiv for læring. Innenfor det kognitive har det vært mest fokus på individets tenkning og kunnskap, mens innenfor det sosiale er fokuset omkring de sosiale omgivelser, menneskelig samhandling og det å være deltaker i et sosialt fellesskap.

En læringsteori som bygger på en integrasjon mellom disse to ulike syn på læring, og samtidig beholder sin egenskap, er sosial-kognitiv teori (Zimmerman, 2000). Innenfor dette perspektivet forstås menneskelig læring som en interaksjon mellom individuell kognisjon og sosial praksis for å fullt ut forstå den menneskelige aktivitet. Med utgangspunkt i dette teorisynet har det gjennom de senere årene vokst fram det forskningsfeltet som heter selvregulert læring. I tillegg til å ha fokus på det individuelle og det sosiale, har selvregulert

læring også fokus på det motivasjonelle perspektivet på læring, og hvordan det kulturelle og organisatoriske påvirker selvreguleringen (Bråten, 2002).

Innenfor den *konstruktivistiske* læringsteorien, er det rom for å ha fokus på hva som skjer inne i hodet til den som lærer, men også hvordan kunnskap bygges som en integrert del av en gruppe eller kultur. Uavhengig av hvor de er i læringsprosessen, har den konstruktivistiske tilnærmingen fokus på den sosiale siden av læring og den lærende som en aktiv deltaker i egen læringsprosess (Hadwin & Oshige, 2011). I *situert kognisjon* er utgangspunktet for læring fokusert på hvordan den lærende lærer å lage en strategi for hvordan de skal finne ulike læringsstrategier, for å lære seg det de skal lære, evaluere og adoptere disse i nye kontekster senere (Hadwin & Oshige, 2011). Disse ulike tilnærmingene har et felles mål om å forstå læring som både individuelt og sosialt, og er videre avhengig av de sosiale og kontekstuelle aspekter som f.eks ledelse feedback o.l., og at det også inkluderer motivasjon/emosjon. Mange mener likevel at SRL's viktigste teorigrunnlag er sosial-kognitiv teori (Bråten, 2002). Dette vil også være mitt teoretiske ståsted for studien.

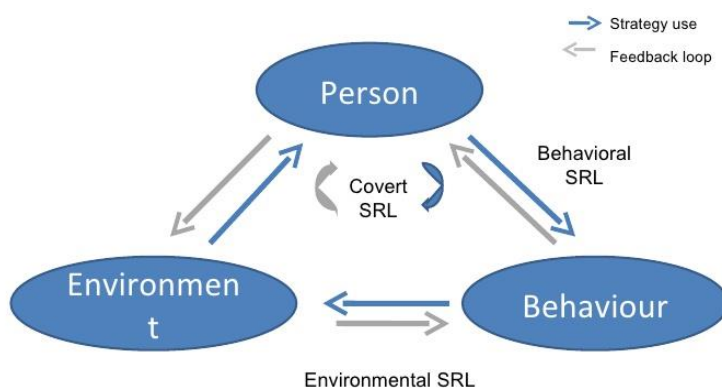
Sosial kognitiv teori har en oppfatning av mennesker som både produkter og produsenter av omgivelsene rundt seg, noe som er i tråd med andre sosiokulturelle tilnærminger (Wertch, 1991). De menneskelige aktivitetene som skaper de sosiale strukturer og prosesser, gir både begrensninger og muligheter for personlig utfoldelse via "tool-mediated" sosiale interaksjoner. I dette perspektivet kan ikke læring forsås som individuell kognisjon og sosial praksis, men heller som en interaksjon mellom disse to hendelsene. Innenfor denne teorien er det sentralt at individet ikke lar seg diktere av omgivelsene, men har troen på at mennesket selv innehar en kapasitet til å løse en bestemt oppgave (Bråten, 2002, s. 165). I følge Bandura har denne troen innvirkning på valg av hvilke oppgaver og aktiviteter en starter med. Dette kan videre ha innvirkning på den innsatsen den lærende legger ned, og hvor utholdende en er dersom en støter på utfordringer underveis (Bandura, & Zimmerman, 1997; 2000).

Det sosial-kognitive perspektivet betrakter selvregulert læring som en interaksjon av personlige faktorer i form av kognisjon, affektive og biologiske egenskaper, handlinger og omgivelser. De opererer som en toveis interaksjon, i en triangulær prosess (Bandura, 1999). I denne triangulære prosessen, med utgangspunkt i sosial-kognitiv tilnærming, er læring en prosess som involverer en interaksjon mellom de tre hovedaspektene: det kognitive, det motivasjonelle, og de sosiale-kontekstuelle aspekter. I figuren under (figur 1), ser vi Zimmerman sin triangulære modell for selvregulert læring. Jeg vil forsøke å vise hvordan jeg

med utgangspunkt i denne modellen forsøker å besvare mine forskningsspørsmål i diskusjonskapittelet.

Figur 1 Triangulær modell av selv-regulert læring

Zimmerman's Triadic Model of SRL



16

Modellens «person» relaterer jeg til den individuelle ansatt, hvilke tanker og opplevelser som skjer i læringsprosessen, hvilke indre og ytre faktorer som påvirker den SRL prosessen. «Behavior» relaterer jeg til hvordan de ansatte opplever og erfarer bedriftens tilretteleggingstiltak og hvordan ledelsen og motivasjon spiller inn på dette. «Environment» relaterer jeg til den sosiale konteksten for den selvregulert læringsprosessen til de ansatte, og hvordan ledelsen, motivasjonen og materielle ressurser, spiller inn her. Det er interaksjonene mellom disse tre hovedaspekter som danner grunnlaget for å finne svar på mine forskningsspørsmål.

2.3.2 Forholdet mellom selv-regulert læring, motivasjon og den sosiale konteksten

Sosial kontekst

Læring skjer ikke bare inne i den enkeltes hode, men også i tilknytning til ulike grupper og sosiale settinger på arbeidsplassen. Dette kalles det sosiale læringsmiljøet. Selv om

arbeidsplassen har sin kontekst og forhold tilrettelagt for læring, er det likevel interaksjonen mellom den enkelte medarbeider og arbeidsplassen som fastslår læring. Hvordan den ansatte opplever sine muligheter for læring og deltakelse i denne sosiale prosessen, avgjør kvaliteten på læringen som skjer (Tynjælæ P. , 2008). Arbeidsmiljøet kan i noe grad ha sammenheng med den ansattes motivasjon i forhold til å tilegne seg ferdigheter og kunnskap fra ulike tiltak. Den ansatte kan også i noen grad ha tendens til å oppføre seg slik omgivelsene forventer og støtter opp om (Kuvaas & Dysvik, 2012).

Det sosiale felleskapet for læring er sentralt i sosial-kognitivt ståsted, og hvordan utvendige omgivelser og kontekst på arbeidsplassen er tilrettelagt for læring. En av de viktigste faktorene for konteksten for læring er hvordan arbeidet er organisert. Tradisjonelt sett har dette vært tydelige arbeidsinstruksjoner, liten mulighet for den ansattes medvirkning i utarbeidelse av oppgaver og kontrollerte prosedyrer. Dette gir lite eller ingen mulighet for å lære og utvikle seg. Arbeidsplasser som derimot gir den ansatte mulighet for nye utfordringer og læringsmuligheter, og hvor den ansatte er med på å utvikle egne arbeidsoppgaver, vil gi større muligheter for læring på arbeidsplassen (Tynjælæ P. , 2008). Å ta i bruk og anvende ny kunnskap og ervervede ferdigheter, er en kompetanseheving som må gå gjennom den enkelte ansatte. For å stimulere den ansatte til denne formen for utvikling, er det viktig å ha fokus på læring og læringsmiljøet (Nordhaug, 2002). Læringsmiljøet utgjør en ramme for selve læringen, og det er i samspillet mellom den enkelte medarbeider og det sosiale læringsmiljøet at læringen oppstår (Illeris & Samarbeidspartnere, 2004).

I forhold til selvregulert læring spiller de sosiale faktorene en avgjørende rolle i den selvregulerte utviklingen. En måte å se på den sosiale konteksten er et individualistisk perspektiv på selvregulert læring (SRL), hvor det er klare grenser mellom individet og sosial kontekst uten hensyn til gruppens forventninger og handlinger. En annen måte å se den sosiale konteksten på er et kollektivistisk perspektiv, der selvreguleringen inngår i et sosialt nettverk der mennesker gjensidig er avhengige av hverandre i arbeidet mot et felles mål. Et mål kan være å finne en balanse mellom disse to, der SRL er et individuelt foretak integrert i en sosial kontekst (Bråten, 2002).

Motivasjon

Ordet motivasjon kommer fra det latinske navnet *movere* og betyr å bevege. Motivasjon kan være med på å bestemme menneskers atferd og handlinger, og av ulike grunner drive oss til å ville yte mer (Kaufman & Kaufman, 2009).

«de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet for å oppnå et mål» (Kaufman & Kaufman, 2009, s. 93)

Motivasjon for å lære på arbeidsplassen kan være komplisert, utfordrende og ha flere ulike påvirkningsfaktorer. Den kan også være veldig individstyrt.

I forhold til motivasjon i sammenheng med endring og forandring på arbeidsplassen, er de ansatte ofte mer opptatt av identiteten de skal utvikle seg vekk i fra, istedenfor å fokusere på den identiteten de skal begynne å bygge opp. I en slik situasjon kan det også være at den ansatte går i psykisk forsvar, noe som skjer mer eller mindre ubevisst og automatisk fra den ansattes side. Likeledes kan det også oppstå en viss motstand dersom den ansatte blir tvunget eller presset inn i en prosess som de ikke kan se noen mening med eller har interesse for (Illeris & Samarbeidspartnere, 2004). Det at slike kompetansehevingstiltak ikke er påtvunget men frivillig, kan være avgjørende for den ansattes motivasjon (Lai, 2013 3.utgave). Det kan i motsatt fall føre til at den enkeltes læringsmotivasjon kan påvirke andre ansatte, ved at deres negative atferd kan «smitte over» på andre ansatte. I slike tilfeller bør en vurdere om de som viser stor motstand mot et læringstiltak bør få slippe, slik at det ikke skaper negative effekter (Lai, 2013).

I selvregulert læring vises motivasjon gjennom hvordan den lærende driver seg selv framover i form av selvstendighet i læringen (Saks & Leijen, 2013). Den lærende har tro på hardt arbeid og velger ulike strategier for å nå sine mål (Perry & Rahim, 2011), og vurderer egne prosesser i form av styrker og svakheter. Når utfordringer og vanskeligheter i læringsprosessen oppstår, er det avgjørende hvordan den lærende har evnen til å ha et meta-kognitivt overblikk over egen læringssituasjon og drive seg selv framover (Zimmerman & Schunk, 2011). I følge Zimmermann er det å styre denne evnen et av menneskets viktigste evner i forhold til selvregulert læring (Zimmerman, 2000).

Det er to former for motivasjonssystemer, ytre og indre motivasjon. Ytre motivasjon er når vi gjør en handling der drivkraften kommer gjennom en form for belønning utenfra. I arbeidslivet kan det f.eks. være mere lønn, en forfremmelse eller bonus, slik ytre stimuli er ofte overvurdert (Kuvaas & Dysvik, 2012). Indre motivasjon er når handlingen er styrt av indre tilfredshet, glede eller velbehag, og hvor det en får igjen for handlingen ikke er fullt så viktig (Kuvaas, 2005, s. 33). Indre motivasjon er når medarbeidere jobber med oppgaver de ser som betydningsfulle, og de opplever at de gjennom jobben kan «gjøre en forskjell». De ansatte vil føle tilfredshet, og er stolte over nytenkning og innovasjon. Tre ulike forhold trekkes fram som sentrale for å opprettholde en indre motivasjon, og en av de er friheten til å bestemme selv. I denne studien trekker jeg her en parallell til den ansattes frihet i å velge hvordan en planlegger for sin egen læringsprosess, for å nå bedriftens overordnede mål.

En stor forskningsundersøkelse viste at belønning og ytre motivasjon kan påvirke og svekke den indre motivasjonen, bortsett fra når belønningene er verbale (f.eks. påskjønnelser). Da kan det styrke den indre motivasjonen (Kuvaas & Dysvik, 2012, s. 34-35) Den ansattes nivå av motivasjon kan spille en avgjørende rolle for den selvregulerte læringsprosessen. Det kan påvirke den ansattes valg av oppgaver, utholdenhet og oppmerksomhet (Zimmerman & Schunk, 2011, s. 50).

Kognisjon

For at selvreguleringen skal være effektiv, er en forutsetning at den lærende setter seg læringsmål, som er det motsatte av prestasjonsmål (Bråten, 2002). Personer som er opptatt av prestasjonsmål kan utvikle et mønster av hjelpeløshet, hvor de forsøker å unngå utfordrende oppgaver og kan reagere med mer passiv handling preget av oppgitthet og således lav forventning til egen mestring. Er den ansatte derimot opptatt av å sette seg læringsmål, hvor den ansatte har forventninger og tiltro til egen handlingskompetanse, vil det ha en nær relasjon til den indre motivasjonen, og den lærende sin innsats for å ta fatt på ulike oppgaver innenfor selvregulert læring (Bråten, 2002, s. 168).

I forhold til den ansattes involvering i målsettingsprosessen, peker Kaufman & Kaufman på at det å ha et spesifikt mål (som i min studie har bedriften klart og tydelig definert det overordnede målet) kan påvirke motivasjonen i en mer positiv retning enn om målene er mer udefinerte. De påpeker videre at tilbakemeldinger på veien for å nå målet også har vist å ha positiv effekt på motivasjonen (Kaufman & Kaufman, 2009).

I læring gjennom selvkontroll (selvregulert læring) er man nødvendigvis ikke avhengig av ytre belønning for å lære. Kompetanseopplevelsen i seg selv og følelsen av dyp glede og det å utvikle seg selv til hjelp for bedriften, er nok i seg selv. Denne type læring og jobbadferd er svært verdifull for bedriften, og bør oppfordres til fra lederes side uten for mye kontroll og innsigelser (Kaufman & Kaufman, 2009, s. 190-191). Dersom en medarbeider utfører mer arbeid i form av individuell innsats som f.eks. et e-læringskurs mer enn det som er forventet, belønner bedriften den ansatte, en form for forsterket læring (Lai, 2013).

Ledelsen

Ledelsens oppgave er blant annet å motivere de ansatte til arbeidsinnsats og legge til rette for at dette samordnes og organiseres slik at bedriften når sine mål (Kaufman & Kaufman, 2009). Det er også viktig for en leder å ta høyde for de forandringer som skjer i omgivelsene og endre seg i takt med dette, og samtidig ta hensyn til bedriftens retningslinjer, regler og rutiner. Å lede en bedrift der *store endringer* er et mål i seg selv, kan også betraktes som en form for *endringsledelse*. Her legger leder til rette for mulig autonomi der den ansatte får stor frihet og stor grad av egenkontroll, noe som vil være med å fostre kreativitet hos sine ansatte. I denne forbindelse er det viktig for de ansatte med hensiktsmessige evalueringsformer, der de får tilbakemeldinger helst av positiv art. At den ansatte får følelsen av at arbeidet er betydningsfullt, i form av forståelse av at innsatsen de legger ned er viktig for en større helhet (Kaufman & Kaufman, 2009). I min studie vil det være å jobbe mot et overordnet mål som muligens vil ha innvirkning på bedriftens framtid.

Den vestlige verden har de senere år har gått over til en flatere organisering for å møte framtidens behov, dette kan bringe med seg ansatte som i større grad bli tillagt et større ansvar og mer frihet, som igjen gjør at det kreves kompetanseheving (Nordhaug, 2002).

Endringsledelse omfatter både at toppledelsen innehar et overblikk som retter seg mot omgivelsene, og samtidig som det er lederes ansvar på alle nivåer, å jobbe med endringer (Kaufmann & Kaufmann, 2009). Ledelse i dag er også i forandring og nye ledertyper med annerledes lederkompetanse kan forventes innenfor mange typer arbeidsliv. Fra å ha kontroll, myndighet og evnen til å gi ordre, vil de «nye» ledere møte medarbeider med større toleranse for de individuelle særegenheter og evne til å gi frihet til mer innovative og produktive aktiviteter (Nordhaug, 2002). Forskning sier at en organisasjon i endring kan ha nytte av en toppleder som innfører nye ritualer, som i denne studien kan relateres til det overordnede

målet om å øke de ansattes digitale ferdigheter. Slike endringsprosesser kan vanligvis ta lang tid, noe som står i sterk kontrast til utviklingen i samfunnet i dag, der utviklingen går veldig raskt, og inneholder store deler preget av digitalisering og robotisering (Hagen & Rasmus Eiternes Guldvik, 2016).

Tilbakemeldinger og feedback er avgjørende i en læringsprosess, og tilbakemeldinger kan være med å fremme læring i form av avklaringer av hva som er bra og ikke. Samtidig er det viktig å få den ansatte til å føle seg verdsatt, å vissheten om at det er rom for å gjøre mulige feil, vil også kunne bidra til å fremme læring (Nordhaug, 2002). I min studie er det slik jeg ser det tre ulike dimensjoner av ledelse i bedriften når det gjelder DE programmet og selvregulert læring i forhold til dette. Den ene er et tydelig budskap formidlet fra toppledelsen, der et overordnet mål omfatter ønske om at alle ansatte øker sin digitale kompetanse (top down) Således gjennomfører de endringer som er påkrevet og gjør nødvendige endringer i tråd med dette. Det andre er hvordan mellomledere blir «faset» ut (satt litt på vent), ved at de kurses gjennom et ledelsesprogram, om hvordan det er å lede sine ansatte inn i en usikker framtid. Det tredje er hvordan medarbeidere blir mer overlatt til å jobbe på egenhånd i forhold til egen selvregulerte læringsprosess (bottom-up), mot det overordnede målet. Toppledelsen oppfordrer de ansatte til å være engasjerte, nysgjerrige og ha et ønske om faglig utvikling, noe som er sentralt for motivasjonen for læring. Dette dreier seg om at de ansatte selv tar ansvar og sees på som en mer demokratisk tilnærming, der vaner og endringer skjer gjennom en sosial samhandling mellom organisasjonens ansatte. Sjansen for å oppnå en endring i en bedrift anses som større når de ansatte får mulighet til å være med å påvirke (Lai, 2013).

2.3.3 Winnie og Hadwins 4 – fase modell for SRL

Mens Zimmerman og Bandura sin triangulære modell hjelper å forstå selv-regulert læring som en sosial og psykologisk modell for læring, er 4-fase modellen til Winne & Hadwin (Winne & Hadwin, 1998) en hjelp for å se hvordan selv-reguleringen foregår som en praktisk implementering på arbeidsplassen. Gjennom modellen ønsker jeg å adressere utfordringene nevnt innledningsvis i dette kapittelet. Modellen er mest brukt i skolekontekst, men relateres her til læring på arbeidsplassen, hvor fasene i modellen kan identifiseres med de ulike prosessene bedriften har benyttet når de ønsker å heve den digitale kompetansen hos den enkelte medarbeider. Modellen er delt inn i 4 faser, bestående av *1. oppgavedefinisjon, 2. mål og planer, 3. handlinger for å nå målene, 4. adaptasjon, evaluering*. Modellens nøkkeloppgave

er rekursjon, ved at du kan tilføre produkter til de ulike fasene på ulike tidspunkt, for å raffinere produktet og den lærende kan også hoppe over faser eller utelukke faser (Winne, 2015).

Oppgavedefinisjon. Den første fasen omhandler å definere oppgaven og generere en oppfatning av hva oppgaven går ut på, og hvilke ressurser og begrensninger som finnes (Winne & Hadwin, 1998). Det er opp til den ansatte å utvikle en oppfatning omkring oppgavens egenskaper ved å kartlegge sin egen oppfatning av målet for oppgaven. Det er ikke gitt at de ansatte i en bedrift har samme oppfatning av oppgaven, heller ikke leder og ansatt. Det er hvordan den ansatte selv oppfatter oppgaven som skjer i denne fasen. Hvordan oppgaven har blitt gjort kjent, illustrert, og vært mulig å få et forhold til for den enkelte medarbeider.

Målsetting og planlegging. I denne fasen vil den ansatte med utgangspunkt i egen motivasjon for oppgaven, ta stilling til hvor omfattende og krevende oppgaven er. Dette kan av enkelte oppfattes som et lite hinder i forhold til å gjennomføre planleggingen. Dersom den ansatte f.eks. oppfatter oppgaven for ambisiøs i forhold til egne ambisjoner og evner, kan det virke inn på motivasjonen for oppgaven, og føre til at arbeidet med oppgaven enten blir forsinket, eller satt på vent og i verste fall ikke påbegynt. Hvis målet er for ambisiøst eller krever for mye innsats, kan det lett bli at den ansatte utfører oppgaven bare for å få den gjort. I lys av dette setter den lærende sine mål og legger planer for å nå dem. Den ansatte lager en oversikt og plan over taktikker som er i henhold til bedriften normer og standarder.

Handlinger for å nå målene. Å vedta arbeidsstrategier og taktikker for å gjennomføre planene som ble utarbeidet i fase 2 er utgangspunktet for hva som skjer i fase 3. Når disse operasjonene tas i bruk genereres evalueringer internt, og den ansatte styrer denne prosessen. Enkelte kan oppfatte oppgaven som for krevende og vanskelig slik at oppgaven tilskrives mangelen til lav gjennomføringsevne. I denne fasen hvor det reguleres for arbeidsstrategier og taktikker for oppgaven, kan det resultere i dynamiske sensitive forandringer for planene som er lagt. I denne fasen kan den ansatte også aktivere nye taktikker for å få gjennomført arbeidet og lage nye planer for å forandre planene for oppgaven ved å reparere hull og mangler i den ansattes kunnskaper. Alternativet er at den ansatte vurderer at det ikke er noen passende taktikker for å løse oppgaven, og avslutter eller gi opp (Winne & Hadwin, 1998).

Adaptasjon og evaluering. På dette stadiet er det ikke nødvendigvis å finjustere ulike foregående faser, men heller å avgjøre koordinering på tvers av aktiviteter i de ulike fasene av læring. På bakgrunn av resultatene fra de foregående avgjørelser, er det snakk om en mer overordnet justering for den ansattes forståelse av oppgaven, mål, planer og engasjement for disse. Videre er adaptiv beslutningstaking, som går utover dagens grenser av nåværende læringsoppgaver, for å forandre forholdene for læring i framtiden. Alternativt tilfører den ansatte egne personlige standarder for suksess. En slik forandring kan ha innvirkning på motivasjonen for oppgaven, ikke bare i forhold til fokus på selve oppgaven men også samtidig mestring av oppgaven. Eller at den ansatte setter ned den personlige standarden for suksess, ved alternativt å tilføre betinget kunnskap som vil ha innvirkning på hvilke taktikker som vil bli prioritert i framtiden. (Winne & Hadwin, 1998).

2.4 Oppsummering av teoretiske rammeverk

I dette kapittelet har jeg presentert forsknings litteratur og de teorier og modeller jeg ønsker å benytte videre i min oppgave. For å enklere organisere min empiri har jeg valgt å støtte meg til 4-fase modellen til Winne & Hadwin (Winne & Hadwin, 1998). Disse fasene er ikke nødvendigvis sykliske og den enkelte ansatte står fritt i å velge bort ulike faser og gå fram og tilbake mellom fasene. For å definere selvregulert læring og diskutere mine funn i forhold til min empiri har jeg støttet meg til Zimmerman sin triangulære modell for selvregulert læring der utgangspunktet er hvordan *kognisjon, motivasjon og sosial kontekst* interagerer med hverandre (Zimmerman, 2000). *Kognisjon* som relateres til den individuelle ansatte og hvordan den selvregulerte læringsprosessen planlegges, evalueres og drives framover av den enkelte. *Motivasjon* relateres til hvordan den ansatte motiveres i sin selvregulerte læringsprosess og hvilke rolle ledelse og feedback spiller inn på prosessen. *Sosial kontekst* relateres til omgivelsene for den selvregulerte læringen og hvordan den ansatte benytter de materielle ressursene som bedriften har lagt til rette for.

3 Metode

Begrepet metode kommer opprinnelig fra det greske ordet *methodos*, som betyr å følge en bestemt vei mot målet (Befring, 2016, s.36). Dette kapittelet vil gi deg som leser en innsikt i mitt forskningsdesign, som innehar ulike metoder og metodiske prinsipper jeg har benyttet (Befring, 2016). I første del vil jeg gjøre rede for de valg jeg har gjort i forhold til dette og mine videre valg knyttet opp mot datainnsamling og hvordan jeg har gått fram i denne prosessen. Avslutningsvis ønsker jeg å beskrive hvordan jeg tenker å behandle mine data og hvilke analysestrategier jeg tenker å benytte, før jeg runder av med etiske refleksjoner rundt denne studiens kvalitet.

3.1 Teoretisk ståsted

Den vitenskapelige forankringen vil danne et utgangspunkt for hvordan jeg som forsker ønsker å søke informasjon, og videre gi meg føringer på hva jeg bør ha fokus på i min forskningsprosess. Jeg har i min oppgave latt meg inspirere av et sosial- kognitivt syn på læring. Dette perspektivet på læring vektlegger betydningen av sosiale rammer rundt menneskers handlinger. I sosial-kognitiv teori ser en på resultatene av de menneskelige aktivitetene som gjensidig påvirker hverandre. Disse aktivitetene er adferd og hendelser i omgivelser og personlige faktorer (affektive, kognitive og biologiske hendelser) (Bandura A. , 1986). Det er de sosiale omgivelsene som er skapt av menneskets egne aktiviteter, og de føringene de i sin tur gir for menneskelig utfoldelse, men ikke som noe diktat om hvordan den enkelte må forholde seg i bestemte situasjoner. Hvert enkelt individ har selv kapasitet til å forme sin egen tilværelse, handlinger og kontroll over kognisjon, motivasjon, egne atferd og sosiale omgivelser (Bandura, 1997).

Innenfor sosial-kognitiv læringsteori er motivasjon sentralt, og hvordan den påvirker den enkeltes lærings og utviklingsprosess. En annen sentral komponent i selvregulert læring er kognitive strategier og hvordan de enkelt kan defineres. Hvordan en person velger å bruke tanker og handlinger for å gjøre sin læring og oppgaveløsning bedre gjennom målrettede aktiviteter (Bråten, 2002). Jeg har fokus på kognitive strategier og hvordan medarbeidere tenker og handler i forhold til egen læring og kompetanseheving. Kunnskap er også viktig innenfor selvregulert læring (Bråten, 2002). Jeg har hatt fokus på både kunnskap, motivasjon og lærings

og utviklingsprosessen, noe som reflekteres i mine forskningsspørsmål jeg legger fram i oppgaven.

3.2 Strategi og forskningsdesign

Mitt forskningsdesign er en kvalitativ casestudie, gjennomført i et stort internasjonalt selskap. Under beskriver jeg videre teori rundt forskningsdesign og hva jeg har valgt. Jeg gir også en beskrivelse av caset jeg skal fokusere min forskning rundt.

Forskningsspørsmålene og problemstilling vil være et utgangspunkt for valg av forskningsdesign. Det er det totale opplegget for et forskningsarbeid som blir forstått som et forskningsdesign. Forskningsdesignet vil inneholde et hva, hvem, hvor og hvordan. Hva vil studien undersøke? Hvem er mine informanter? Hvor skal jeg gjennomføre undersøkelsen? Og tilslutt hvordan skal jeg utføre undersøkelsen min? (Thaagaard, 1998, s. 48) I valg av forskningsdesign er det forskningsspørsmålene som vil være avgjørende for valg av metode for å kunne gi svar på dette. Selvregulert læring er forsket mye på i skolefaglige sammenhenger (Bråten, 2002), ikke like mye når det omfatter læring i arbeidslivet. Studien inneholder derfor et noe eksplorerende innhold, hvor jeg som forsker ønsker å utforske et felt der det ikke finnes veldig mye kunnskap allerede (Thaagaard, 1998). Jeg ønsker å gå i dybden for å undersøke hva ulike mennesker opplever og erfarer, og i den forbindelse velger jeg et kvalitativt forskningsdesign som er gjennomgående opptatt av å gå i dybden og legge vekt på betydning (Thaagaard, 1998). Et slik forskningsdesign kan gi rom for kreative og improvisatoriske tilpasninger (Befring, 2016).

3.2.1 Casestudie

Et case-studie er et undersøkelsesopplegg hvor fokuset for analysen er å oppnå informasjon omkring få enheter (Thaagaard, 1998, ss. 50-51). En utfordring med case-studie kan være å finne en felles forståelse om hva en undersøkelsesenheter egentlig er (Andersen, 2013). I mitt enkeltcase-studie, går jeg som forsker dypere inn i et program (DE-programmet), utviklet for å øke de ansattes digitale ferdigheter. Jeg følger ikke programmet over tid, men undersøker medarbeidernes og prosjektleders opplevelser og erfaringer med DE-programmet. Likevel må jeg også være åpen for de begrensningene et case-studie har, hvor en av disse er at det kan være vanskelig å generalisere statistisk fra en case til andre case (Jacobsen, 2015).

Toppledelsen i bedriften ønsker at DE-programmet skal være et mer todelt program, hvor både *selskapet* og *individet* skal utvikle seg. I stedet for den mer tradisjonelle måten å jobbe mot et spesifikt mål, ønsker bedriften nå å jobbe i en bestemt retning hvor «veien blir til mens de går». Målet med DE-programmet er å øke den digitale kompetansen hos de ansatte. For å få dette til, er det viktig at nærmeste leder kommuniserer viktigheten av dette for de ansatte og at det gis mulighet til å sette av tid til det. Fram til nå har dette vært kommunisert gjennom en medarbeidersamtale, hvor leder og medarbeider i felleskap blir enige om utviklingsmål. I medarbeidersamtalen har leder hatt mulighet til å samtale om den ansattes kompetanseutvikling og eventuelt bistå medarbeider å se hva som finnes av utdanning og utviklingsmuligheter i bedriften.

Min studie vil baseres på et pilotprosjekt som har blitt «skalert» opp fra en enkel pilot til å gjelde alle medarbeidere i bedriften. Dette for å se om det er mulig å møte ledernes ønske om heving av egen digital kompetanse gjennom en læringsprosess som inneholder en læringsportal, seminarer, oppfølging. Med en slik problemstilling vil det kreve en metode som både går i dybden av hvordan både designeren (prosjektleder) og deltakere erfarer og opplever arbeids og lærings prosessen.

3.2.2 Kvalitativ metode

Det skilles i hovedsak mellom kvantitativ og kvalitative forskningsmetoder. Hvor den kvalitative metoden søker å vektlegge betydning og gå i dybden, søker den kvalitative metoden derimot legge vekt på antall og utbredelse. De kvalitative tilnærminger handler om å tolke prosesser i lys av konteksten den er en del av (Thaagaard, 1998, s. 17). I intervju som jeg bruker for å hente inn mine data, er jeg opptatt av å opprette en nær kontakt med mine informanter og forhåpentligvis kunne hente inn en forståelse av sosiale fenomener (Thaagaard, 1998, s. 17). I motsetning til den kvantitative metode som kan omfatte store utvalg, vil det kvalitative fokusere på et lite utvalg informanter. Ved å velge kvalitativ intervju som forsknings metode ønsker jeg et en nærere kontakt med informantene, og følgelig må jeg da være klar over hvordan dette nærværet kan ha innvirkning på forskningsprosessen.

Tidligere forskning omkring selvregulert læring har i stor grad hatt fokus på innvirkningen av menneskers kognitive ferdigheter og forkunnskaper som i stor grad har vært målt kvantitativt med spørreundersøkelser og spørreskjema (Bannert, Reimann, & Sonneberg, 2014). Derfor kan det være et behov for å se på denne type læring gjennom en kvantitativ metode.

I min studie ønsker jeg å fokusere på omstendighetene rundt selve læringsprosessen. Hadde jeg derimot hatt mer tid til rådighet, ville det absolutt vært interessant å kombinert kvalitative data sammen med kvantitative data fra en brukerundersøkelse som bedriften har gjennomført på samme tidspunkt som jeg skriver min oppgave. Dette kunne ha underbygget funn fra min undersøkelse, dersom det hadde vært i samsvar med mine data.

For å lage en problemstilling som var relevant, har det i forskningsprosessen vært viktig å bygge på bedriftens ekte interesser og behov. Utfordringen ble hvordan å avgrense området for forskning, fordi det var nøkkeltemaer som dukket opp og som var relevante i forhold til menneskene jeg forsket på. Det kan også være temaer som har relevans i forhold til forskningslitteratur. Jeg er åpen for at både problemområder og forskningsspørsmål vil være under kontinuerlig utvikling underveis i min studie. Når jeg har samlet inn data fra videoopptak og taleopptak av de individuelle intervjuene, vil jeg transkribere dataene. Transkribering av datamaterialet er å overføre data fra tale til tekst (Befring, 2016), som et grunnlag for den videre analysen.

3.3 Datainnsamling

I dette kapittelet vil jeg ta for meg det kvalitative forskningsintervjuet jeg har benyttet for innsamling av datamaterialet. Deretter beskriver jeg mine informanter og utvelgelsesprosessen. Videre går jeg gjennom hvordan jeg gjennomførte intervjuene og hvilke hovedkilde jeg har valgt for innsamling av data.

3.3.1 Kvalitativt forskningsintervju

Et kvalitativt intervju gir mulighet til å framskaffe nyttig informasjon om hvordan mennesker har ulike erfaringer, perspektiver og opplevelser av de temaene jeg ønsker å ta opp i mine intervjuer. Informantenes (de som intervjues) egne synspunkter, følelser og tanker rundt temaene vil gi meg informasjon og forståelse om deres livsverden, slik at jeg kan ha et underlag for gjøre den videre analyse av betydningen (Thaagaard, 1998, s. 87,23). Livsverden betyr i denne sammenhengen en beskrivelse av informantens verden slik han eller hun opplever den i dag, uten forklaringer eller tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 48). Jeg valgte på forhånd ut noen få temaer, som jeg ønsket svar på, samtidig som jeg hadde muligheten til å gjøre om på rekkefølgen av temaene underveis. Dette gav meg også mulighet

til å være åpen for temaer informantene måtte ønske å snakke om underveis (Thagaard, 1998, s. 89). I kvalitativ forskning er begrepet fenomenologi noe som søker forstå og beskrive informantenes egen virkelighet slik de oppfatter den (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Mine intervjuer var semi - strukturert, der jeg i forkant av intervjuprosessen utformet intervjuguider. Jeg laget en intervjuguide for prosjektleder og en for de øvrige ansatte. I et semi-strukturert intervju er det intervjuguiden som fører an samtalen, og gir rom for spørsmål underveis som eventuelt ikke var planlagt. For meg var dette en mulighet til å få førstehånds informasjon om informantenes erfaringer rundt DE-programmet og hvordan dette fungerte i forhold til intensjonen som var tenkt i programmet. Jeg valgte å ha samme intervjuguide for medarbeidere og leder, hvor jeg noterte om informantene var medarbeider eller leder. Dette vil kunne gi meg en mulighet til å se etter likheter, forskjeller og samsvar mellom de ulike rollene som ansatt.

Jeg gjennomførte et pilot intervju først, hvorpå jeg forandret intervjuguiden for å få bedre svar hva mine forskningsspørsmål. Dette var veldig nyttig i forhold til at jeg gjennom informantens svar og tilbakemeldinger, reflekterte over spørsmålenes form og innhold. Slik hadde jeg mulighet til å gjøre forbedringer, før jeg hadde de neste intervjuene.

3.3.2 Utvalg av informanter

Jeg har fått hjelp av ulike personer i bedriften til å skaffe informanter til intervjuene. Det fungerte slik som Tove Thagaard beskriver som «snøballmetoden». Der jeg først var i kontakt med en person som hjalp meg, deretter kom jeg i kontakt med en annen person, som igjen skaffet med informanter som var relevante for problemstillingen (Thagaard, 1998). For å få et større utvalg tok jeg selv kontakt med en person i en annen avdeling i samme bedrift, hvor jeg hadde vært i praksis noen måneder tidligere. Denne personen skaffet meg tilgang til flere informanter inkludert personen selv. For å informere mine mulige informanter på forhånd, sendte jeg ut et samtykke skjema (vedlegg 3) på mail i forkant av intervjuet. I samtykkeskjema informerte jeg om min bakgrunn og formål, hva deltakelse i studien innebærer, og hva som ville skje med opplysningene om dem og at det er helt frivillig å delta i studien. Alle informantene som de ulike kontaktpersonen hadde skaffet meg, leste gjennom skjemaet før de tok direkte kontakt med meg dersom de samtykket til å stille på intervju. Skjemaet ble underskrevet i forkant av intervjuet.

For at utvalget blir mest mulig representativt, ønsket jeg å dele inn populasjonen på forhånd etter noen sentrale variabler (Befring, 2016, s. 128). I mitt tilfelle ønsket jeg så langt det er mulig å fordele etter kjønn, alder og om informantene var leder eller medarbeider (Befring, 2016).

Jeg intervjuet 5 kvinner, og 4 menn, og en mann som prosjektleder i tillegg. I forhold til alder vurderte jeg om det ville være en fordel om det var en jevn fordeling av dette. Jeg vurderte meg frem til at det kunne være en fordel at majoriteten av informantene var i aldersspennet mellom 30 og 50, fordi denne målgruppen ofte har jobbet en stund og innehar ulik arbeidserfaring og muligens vært gjennom ulike endringsprosesser. Nyutdannede og unge arbeidstakere med liten arbeidserfaring, kan tenkes har lite eller mindre erfaring med endringsprosesser i arbeidslivet. I min studie var yngste informant 34 år og eldste 58 år, mens hovedvekten lå mellom 40 og 50 år.

Informantene er hentet fra to ulike avdelinger i bedriften. Den ene avdelingen jobber mer innovasjonsrettede arbeidsoppgaver (avdeling A), og den andre med mer tradisjonelle tjenester (avdeling B). Dette kan være ulike fokus, som kan antas å påvirke deres svar i undersøkelsen.

Mitt første intervju var i utgangspunktet et pilotintervju. Erfaringene fra dette intervjuet førte til at jeg omgjorde intervjuguiden noe, men beholdt de deler av pilotintervjuet som jeg fant relevant, som en del av min empiri. Pilot intervjuet og mine forskningsspørsmål danner utgangspunktet for den endelige intervjuguiden for de individuelle intervjuene (vedlegg 1).

Oversikt over mine informanter

Tabell 1

Informanter	Stilling	Kjønn	Alder
Informant 1	Utvikler	Mann	47 år
Informant 2	Leder, A	Kvinne	49 år
Informant 3	Leder, A	Mann	50 år
Informant 4	Medarbeider, A	Mann	58 år

Informant 5	Medarbeider, A	Mann	42 år
Informant 6	Medarbeider, A	Kvinne	35 år
Informant 7	Medarbeider, B	Mann	41 år
Informant 8	Medarbeider, B	Kvinne	49 år
Informant 10	Leder, B	Kvinne	57 år
Informant 9	Leder, B	Kvinne	47 år

I hovedsak gjennomførte jeg 10 individuelle intervjuer, hvor mitt første intervju av prosjektleder dannet et grunnlag for de resterende 9 intervjuene. Dette for å få en oversikt over bakgrunn, innhold og utvikling av DE programmet, og se etter mulige sammenhenger mellom tankene bak og de ansattes erfaringer.

3.3.3 Forskningssetting

Bedriftens overordnede mål om å øke de ansattes digitale kompetanse var tydelig signalisert både innad i bedriften, men også utenfor bedriftens kontekst. Bedriften har utviklet ulike tilretteleggingstiltak for de ansatte, i min studie omtales dette som materielle ressurser. Disse tiltakene er tenkt som inspirasjon og motivasjon for videre læring innenfor feltet digital kompetanse. De materielle ressursene er DE programmet som inneholder 3 ulike komponenter som vist i tabellen nedenfor.

Mål: Øke den ansattes digitale kompetanse gjennom et kompetanseutviklingsprogram (DE-programmet)

figur 1

	1. Læringsportal	2. Foredrag	3. Lederprogram
Hyppighet	Tilgjengelig hele tiden online	Annenhver uke	4 ukers intensiv kurs for ledere
Innhold	Portalen er to-delt. Den ene delen inneholder et arkiv med opptak av foredragene som har vært holdt annenhver uke.	Fysiske sessions hvor det kommer personer fra bedriften, grundere og forskere for å	For å ruste ledere til å veilede sine medarbeidere inn i en usikker framtid hvor det å tenke mer usikkert og kortsiktig står i sentrum.

	Det andre er mer rettet mot formell utdanning, med linker til andre læringsplattformer som f.eks. Coursera hvor du kan ta en MOOC (Massive Open Online learning)	forteller «siste nytt» innenfor digitalisering. Opptak av disse blir lagt på læringsportalen og gir de ansatte å se det streamede opptaket i etterkant.	Å forberede seg for endringer som kommer.
Hvem	For alle	For alle	For ledere og sentrale nøkkelpersoner
Form	På bedriftens intranett?	I en mindre lokasjon på campus, der det er mulighet til å stille spørsmål til foredragsholder. Det blir servert grøt, frukt, te og kaffe. De varer i ca.40-50 min	Kurs med lesing, foredrag på nett, innlevering av oppgaver og skriftlig arbeid. Diskusjoner med medarbeidere ukentlig, for å utvikle seg og lære mer.

1. Læringsportal

Den ene delen av DE-programmet er en digital portal for de ansatte, der de kan finne de «streamede» utgavene av foredragene («sessions»). Dette bygges da opp som et slags arkiv, hvor medarbeidere kan hente inspirasjon for egen kompetanse heving og eventuelt selvutvikling. Når du ser de «streamede» opptakene på læringsportalen, blir dette registret på din bruker, slik at du selv og din nærmeste sjef vil ha tilgang til en oversikt over hvilke foredrag du har sett.

I tillegg til dette arkivet inneholder læringsportalen også en lise med anbefalinger av kurs som medarbeidere kan ta dersom de ønsker å heve sin digitale kompetanse. Dette er systematisert i 6 ulike temaer som anses sentral innenfor digitalisering og samtidig sentrale for bedriften. På portalen ligger det også linker til ulike større læringsplattformer som f.eks. Coursera. Der kan man eventuelt melde seg på ulike e-læringskurs og utdanninger en finner spennende og relevant for sin digitale kompetanseheving.

2. Foredrag

Den andre delen av DE-programmet er foredragene (sessions) som arrangeres for bedriftens egne ansatte annenhver uke, for å inspirere og informere om det «siste» innenfor digitalisering i samfunnet. Foredragene holdes på bedriftens egne lokasjoner hvor det blir servert grøt, frukt, kaffe og te. De arrangeres i forholdsvis små lokaler som er innbydende og har en hyggelig

atmosfære. Dette gir en nærhet til foredragsholder, som vider kan innby til å stille spørsmål til foredragsholder. I utgangspunktet er foredragene frivillige å gå på.

De har en varighet på ca.50 minutter og slutter ca.10 på hel time, slik at den ansatte har mulighet til å rekke eventuelle møter som starter neste hele time.

Seminarer har foredragsholdere satt sammen ut fra tre ulike innfallsvinkler. Det ene er at ansatte fra bedriften forteller hva de holder på med av prosjekter innenfor emnet digitalisering. Det andre er bedriftens forsknings enhet og det tredje er eksterne som kommer fra ulike Grundermiljø og konsulentselskaper. Noe Kuvaas Dysvik referer til som en trend av det å sette sammen interne og eksterne krefter (Kuvaas, 2005).

3. Ledelsesprogrammet (SE programmet)

Den neste faktoren i DE-programmet programmet er SE-programmet som er et lederprogram for ledere og sentrale nøkkelpersoner i bedriften. Det er levert av et utenforstående selskap og skal gjennomføres for å ruste ledere til å lede sine medarbeidere inn i en fremtid preget av mer usikkerhet, hvor målene ikke er så langsiktige som før, og hvor veien må bli til mens de går.

Alle disse 3 delene utgjør innholdet i DE-programmet som jeg vil se nærmere på i min studie

3.3.4 Gjennomføring av intervjuer

Det var naturlig for meg å gjennomføre intervjuene på informantenes arbeidsplass, både av tidsmessige og praktiske hensyn i forhold til informantene jeg intervjuet. Informantene og den ene kontaktpersonen hjalp til å booke møterom slik at jeg lettere kunne gjennomføre intervjuene uten forstyrrelser. For å sikre datamaterialet tok jeg også opptak på en lydopptaker i tillegg til video opptak. For å ha fullt fokus på informantene under selve intervjuet var det avgjørende for meg at jeg kunne vie all min oppmerksomhet til å stille spørsmål og samtidig være en god og aktiv lytter gjennom hele intervjuet. Video og tale opptak anså jeg da som den aller mest pålitelige metoden for å samle data og sikre at verdifull informasjon ikke gikk tapt. Hadde jeg valgt å notere underveis, ville fokuset mitt blitt redusert i forhold til at det ville være vanskelig å sikre at jeg fikk med meg alt informantene sa (Thaagaard, 1998, s. 102). Alle informantene ble i forkant av gjennomføringen spurt om de samtykket til video opptak, hvor det var en av 9 som kun ønsket taleopptak. Før jeg startet selve intervjuet skrev informantene under på samtykke skjema de hadde fått tilsendt på epost på forhånd (vedlegg 3)

Mitt første intervju med utvikleren av DE-programmet, hadde jeg satt av 2 timer til gjennomføring. I de andre intervjuene, hadde jeg satt av 1 time. I samtlige intervjuer brukte vi tiden som var avsatt og informantene syntes temaet var spennende og interessante. De hadde gode og utfyllende svar og jeg opplevde at selve gjennomføringen var veldig lærerik og fikk gode tips til videre lesning og fordypning innenfor emnet jeg forsket på.

3.3.5 Video/tale opptak

Jeg valgte video opptak som hovedkilde for innsamling av data, og taleopptak som en sikkerhet dersom noe skulle gå galt i gjennomføringen. Jeg ønsket også å ha mulighet til å stå friere i senere valg av ulike måter å gjennomføre min analysedel.

Video opptaket gir muligheter for å lagres permanent og som underlag for videre forskning ved bruk av flere ulike metoder, og ved at flere ulike forskere kan forske på samme datamaterialet (Derry, et al., 2006). Når jeg valgte ut data fra video opptakene, var det viktig at jeg hadde klart for meg mitt teoretiske ståsted, mine forskningsspørsmål og analysen jeg har tenkt å benytte (Derry, et al., 2006).

Vil deltakerne så bli påvirket av å bli filmet og eventuelt påvirke resultatet i deres oppførsel? I følge Jordan og Henderson viser forskning at de muligens vil la seg påvirke i starten, men at det er mest sannsynlig at dette går over etter kort tid, da de blir mest opptatt av oppgaven de skal utføre. Jeg plasserte kamerat på et stativ slik at informantene skulle oppleve det som en del av inventaret, noe jeg opplevde at jeg fikk greit til. Video opptakene overføres til en kryptert harddisk som mine veiledere og jeg har tilgang til. Etter at jeg samlet inn videomaterialet, fulgte en nøysom transkriberingsprosess av rådata.

3.4 Databehandling og analysestrategier

Det kan være en utfordring å håndtere de kvalitative dataene, siden det ofte er store mengder med data som skal struktureres og organiseres. Derfor blir det viktig å forenkle og organisere datamaterialet for å skape en god oversikt for det videre arbeidet (Jacobsen, 2015, s. 197).

3.4.1 Transkribering

For å gjøre datamaterialet lettere tilgjengelig for meg som forsker, ble dataen transformert fra muntlig tale til skriftlig tekst. I denne prosessen skrev jeg ned alt det som ble sagt i intervjuene, som da er en oversettelse fra en muntlig diskurs over til en skriftlig diskurs. Altså en måte å klargjøre datamaterialet ordrett og ikke slik du selv mener du husker det (Kvale & Brinkmann, 2009). I en intervjusituasjon er det mye muntlig tale, men også kroppsspråk og stemmeleie som er vanskelig å få med fra taleopptak til den skriftlige nedskrivningen. I mitt tilfelle har jeg valgt å ikke ta med stemmeleie og kroppsspråk da dette krever mye ekstra tid.

Det finnes ingen ideell abstrakt standard for en fullverdig transkribering, derfor blir det er spørsmål om hva som vil være relevant i forhold til hensikten med min studie (Jordan & Henderson, 1995).

Ved å transkribere intervjuene selv, gir det meg god innsikt i datamaterialet og jeg får en mulighet til å lære om min egen måte å intervju på. I dette arbeidet vil det også mest sannsynlig dukke opp ulike aspekter og interessante funn for den videre analysen.

3.4.2 Analysestrategi

Jeg ønsker i min studie å finne ut av om noe kan ses på i en litt bredere sammenheng enn bare innenfor denne bedriften, et funn som muligens kan gi en indikasjon på noe som kan knyttes til en annen kontekst utenfor denne spesifikke konteksten.

Jeg brukte tematisk analyse for å strukturere og systematisere intervjusamtalen slik at de ble bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 188). Tematisk analyse er mye brukt i analyse arbeid, likevel finnes det ingen klar enighet om hvordan du gjennomfører den. Denne analyseformen skiller seg fra andre metoder i form av at den søker å identifiserer og beskrive ulike mønstre som går igjen i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006).

Jobben var meget tidkrevende og anstrengende, men samtidig gav den meg et eierforhold til intervjuene og datamaterialet, og sikret meg en god oversikt over informasjon og detaljer som er relevante for det videre analyse arbeidet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 189).

I tematisk analyse er det flere ulike beslutninger å ta, og den første er å lete i datamaterialet etter viktige funn som kan relateres til de forskningsspørsmålene jeg ønsker å få svar på. Hvilke mønstre og temaer jeg som forsker fatter interesse for, er ikke nødvendigvis de tingene

som går oftest igjen i datamaterialet, men de som fanger min oppmerksomhet og kan relateres til mine forskningsspørsmål. Det kan være to ulike måter å dele inn mønstre av datamaterialet i tematisk analyse, i min studie har jeg fokus på en semantisk tilnærming hvor fokuset er rettet inn mot det deltakerne har sagt og ikke noe ut over dette. For å jobbe videre med analysen benyttet jeg Braun og Clarkes seks faser av analysesteg. De poengterer at stegene kun er ment som retningslinjer, og at selve analyseprosessen ikke er en linjær prosess. Det er en prosess hvor en beveger seg fram og tilbake mellom de ulike fasene.

I første fase gjorde jeg meg kjent med datamaterialet ved å høre gjennom intervjuene flere ganger, det gav meg en aktiv kjennskap og et nærmere forhold til datamaterialet. Jeg gjorde først grovnotater av alle intervjuene, dette ble et samlet dokument på 54 sider.

Den andre fasen startet når jeg hadde gjort meg kjent med datamaterialet og laget notater over emner jeg fant interessante. Jeg valgte å systematisere notatene ut i fra hva jeg fant meningsfullt og satte de transkriberte dataene inn i en tabell for å få en oversikt over dataene og temaene som kunne være av interesse for den videre analyseprosessen. I denne prosessen er det å produsere koder fra datamaterialet viktig for å gjøre dataene meningsfulle (Braun & Clarke, 2006). Jeg valgte å gjøre dette manuelt, slik at jeg hadde muligheten til å lage tankekart som inneholdt farger og understrekninger (Braun & Clarke, 2006), noe som gjorde at jeg fikk en bedre visualisering og et nærere forhold til mine data (bilde 1, under).

Bilde 1

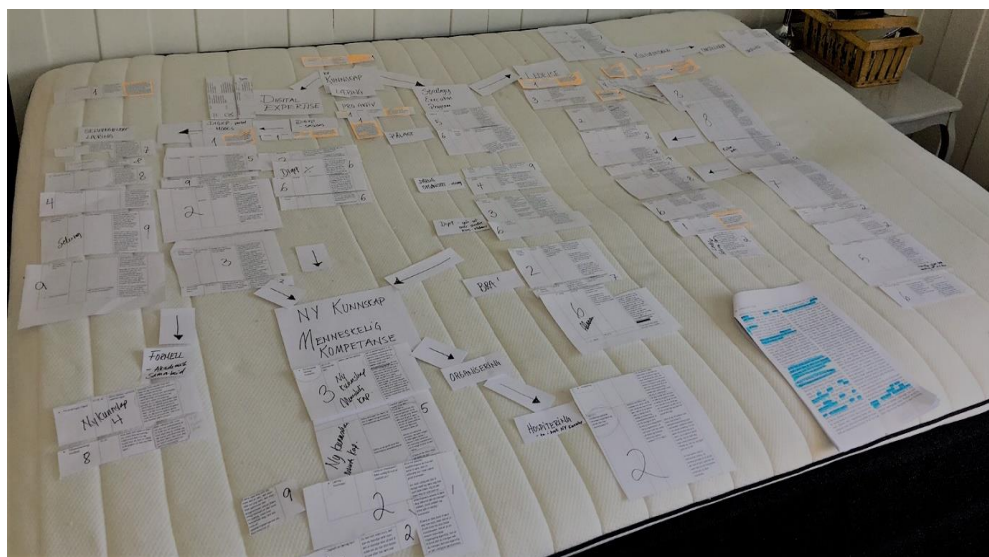
01.27.27	Mange snakker om indre motivasjon som drivkraft for selvutvikling	ikke ville ha lov å teste tidligere, det syntes jeg er motiverende» «Dette er en sånn lang reise, og sånn jeg har tenkt at, hvis, for meg så er det ikke, det ikke nødvendig at alle velger å være med, det er viktig at alle HAR FÅTT MULIGHETEN.» «at alle finner sin egen indre motivasjon, men at vi i selskapet gjør så mye vi kan for å hjelpe folk å skjønne at dette er viktig og gøy Alle kan få lov å gå sin egen vei og finne sin egen indre MOTIVASJON»	2 3 4
film nr. 2. 0.01.00	Mange sier at det har stor betydning	«Det tror jeg har større betydning enn folk flest tenker»	5
0.13.14	Spille ledere gode	«Det å spille lederne gode. I ffor var det ikke så stort fokus på lederen» «I ffor så var det ikke så store krav på Lederen, og det var litt bevisst, fordi det var før de hadde tatt dette Strategy Execution»	6 7
6.40	Framover...	«People dialog som et verktøy for Digital Expertice Program»	8 9

I tabellen under er det ett nærmere utsnitt av bilde 1, som er tekst for videre analyse.

Person: Informant 1			
Tema	Tidspunkt	Observasjon	Quotation
<ul style="list-style-type: none"> Nysgjerrighet 	00.26.00	Mange informanter snakker I sine intervju om at de er nysgjerrige og ønsker å utvikle seg. Når prosjektleder sier at dette er en av intensjonene bak – er dette veldig i tråd med hverandre.	«Neste er at jeg personlig ser at jeg er i en endring, jeg er nysgjerrig, og jeg har lyst til å investere tid i å utvikle meg. <i>Så da var fokus, hvordan kan vi hjelpe folk å se de endringene som er rundt oss og dyrke fram den nysgjerrigheten</i> »

Siden dette materialet var forholdsvis stort, valgte jeg å systematisere og sortere det en gang til for å eventuelt ta bort og legge til. I denne tredje fasen søkte jeg etter å sortere de ulike kodene inn i potensielle temaer (Braun & Clarke, 2006). For å gjøre dette mer oversiktlig, klippet ut alle «felt» fra de ulike informantenes tabeller som omhandlet samme tema. Alt dette la jeg ut på en stor seng, der jeg laget piler mellom ulike temaer jeg mente hadde relasjon til hverandre, og enkelte steder undertemaer ved behov (bilde 2, under).

Bilde 2



Nå ble det viktig å se etter sentrale temaer igjen, i forhold til det teoretisk rammeverket og mine forskningsspørsmål. I denne fjerde fasen, gikk jeg gjennom de ulike temaene for å identifisere om det var temaer som ikke lenger kunne anses som temaer, og om det var to temaer som kunne slås sammen til ett nytt tema (Braun & Clarke, 2006). Her skal en være

klar over viktigheten av å stoppe i tide, slik at en ikke blir for entusiastisk og bruker alt for mye tid i denne fasen (Braun & Clarke, 2006).

I femte fase definerte jeg hvilke temaer som skulle være med videre i analysen og essensen av hva som skulle være innenfor hvert tema, og som forteller om de ulike aspektene som hvert av temaene representerer. Å identifiserer hvorfor akkurat disse temaene og aspektene er av interesse, og hvorfor (Braun & Clarke, 2006). Disse temaene er nærmere omtalt i kapittel 4.1.

I den sjette og siste fasen skrev jeg en «historie» som skal overbevise leseren om studiens validitet, det er denne delen som presenteres i kapittel 4. Den beskriver en presis, logisk, ikke-repeterende, overbevisende og sammenhengende fortelling som demonstrerer med overbevisende eksempler fra datamaterialet. Historien er forsøkt å gjøres enkel og oversiktlig slik at den er forståelig for leseren, vet at den også ser litt ut over datamaterialet og relaterer til mine forskningsspørsmål (Braun & Clarke, 2006).

I forkant av videoopptaket fikk deltakerne tilsendt et samtykke skjema jeg har utarbeidet og fått godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (vedlegg 4). Informantene ble mulighet til å reservere seg og trekke seg fra studien om de måtte ønske dette. Jeg vil også opplyse at alle opplysninger vil være anonyme og data om informantene vil bli behandlet og oppbevart konfidensielt. Video utstyr, lydopptaker og harddisk har min veileder skaffet til veie. Jeg oppbevarer videoopptak, taleopptak, feltnotater og annen informasjon om mine informantene på kryptert harddisk etter anbefalinger fra min veileder på UiO. Mine verdier som forsker vil prege hvordan jeg går frem i forhold til vern av mine informanter og hvilke etiske retningslinjer jeg følger (Silverman, 2015). Jeg velger å anonymisere bedriften for å sikre konfidensialitet, slik at de ikke vil kunne identifiseres av andre som leser studien.

Min studie henter materialet fra en bedrift som ønsker å forbedre dagens ordning kontinuerlig, likevel ser jeg ikke på det som et oppdrags studie siden jeg selv har tatt initiativet til undersøkelsen ut i fra et tema jeg selv ønsker å lære mer om. Det blir derfor viktig at jeg har min egen agenda i forhold til hva jeg er interessert i og ønsker å forske på.

3.5 Refleksjoner rundt studiens kvalitet

For å vise hvordan jeg har forsikret kvaliteten på min studie best mulig, vil jeg her gjøre rede for de valgene jeg har gjort. Jeg ønsker er å være åpen i hvordan jeg har gått fram i min

forskningsprosess, hvilke valg jeg gjort slik at studien vil være mest mulig troverdig. Det er viktig å være klar over begrensninger som tid, utvalg av datamaterialet.

3.5.1 Reliabilitet, validitet og generalisering

Validitet er et uttrykk for studiens nøyaktighet og stabilitet av data. Den sier noe om hvor presise ulike målinger og registreringer er. I kvalitativ forskning er det forskeren som er «hovedinstrumentet» (Befring, 2016). Validitet vil også handle om mulige feilkilder («bias») i materialet. Ved at jeg er klar over mulige feilkilder i forkant av mitt forskingsarbeid, og i tillegg er åpen i mine beskrivelser av dette, vil dette styrke validiteten av mitt arbeid som forsker. Jeg som forsker har med meg en forutforståelse som kan vise seg å påvirke min evne til å være objektiv.

I kvalitative studier har det vært fokus omkring validitet. Joseph A Maxwells fem kategorier for validitet i kvalitativ forskning, beskriver prosedyrer i en mer formålstjenlig validitet. Det er deskriptiv validitet, hvor beskrivelsen av data er nøyaktig og entydig. Teoretisk validitet hvor det handler om validitet mellom fenomen og teorien den bygger på. Tolkingsvaliditet for å få en dypere forståelse for informantens uttrykte meninger. Evalueringsvaliditet hvor spørsmålene evaluerende form og hva informanten sier uten å vurdere gyldighetsgrad av det som blir sagt. Generaliseringsvaliditet hvor resultatene fra forskning kan gjøres gjeldene for andre situasjoner, personer eller tider (Befring, 2016, s. 54-55). Dette kan være verdifullt å ha med seg for å styrke egen validitet i studien.

Ved at jeg treffer mine informanter kun en gang, har jeg kun denne ene muligheten til å skape en god relasjon, siden jeg ikke vil få flere muligheter til å bli bedre kjent med dem.

Forskningsprosessen bør også være gjennomskinnelig, slik at det er enkelt å se hva jeg har gjort i studien (Guba & Guba, 2003). Reliabilitet vil styrkes ved min åpenhet hvor jeg informerer og viser dokumentasjon på mine handlinger og hvordan jeg har tolket disse. Dette er viktig for å oppnå troverdighet hos mine lesere. Når jeg transkriberer datamaterialet må jeg være kritisk til hva jeg ser og hører fra opptakene og observasjonene. Når jeg velger ut segmenter og episoder må jeg grunngi hvorfor jeg velger akkurat disse dataene og hvorfor jeg tenker disse er viktig i forhold til mine intensjoner med studien. For å sikre dette kan jeg spørre andre fagfolk om å kvalitetssikre arbeidet mitt ved å parallell gjennomgå deler av mitt materialet. Det er viktig å beskrive så nøyaktig som mulig hvilke fremgangsmåter jeg har benyttet fra start til slutt (Befring, 2016).

Det er et ønske gjennom min studie å kunne gjøre funn fra forskningen, gjeldene for andre personer, situasjoner og steder. Dette handler om generaliseringsvaliditet. I kvalitativ forskning vil dette kunne identifiseres gjennom opplevelser og erfaringer jeg beskriver og de kjenner seg igjen i, kunne ha en generell verdi (Befring, 2016). Jeg har etter beste evne forsøkt å transkribere så presist og nøytralt som mulig.

4 Presentasjon av data

Denne delen inneholder en presentasjon av mine funn med kategoriseringer som er relatert til tematisk analyse (nærmere forklart i kapittel 3.4.2). Denne metoden har jeg brukt for å organisere mine data i sentrale temaer. I tillegg har jeg støttet meg til 4- fase modellen til Winne & Hadwin (Winne & Hadwin, 1998) (kap.2.4), for å organisere presentasjonen av de ulike temaer og undertemaer. Selv om den ble elaborert i skole konteksten, såfremt at 4-fase modellen referer til en materiell og situert prosess av aktivitet, er den brukbar til å studere selvregulerte lærings prosesser også på det kollektive og på organisasjon nivå. Funnene som gjelder for de to hoved forskningsspørsmålene er presentert for hver av ”fasene” for å holde oversikt over et omfangsrikt datamaterialet. Det gir en presentasjon av dataekstrakter fra mine informanter, og en kort refleksjon og oppsummering til hvert tema. I diskusjonskapitlet vil analysen opp mot teori og litteratur bli presentert.

Jeg vil innledningsvis gi en kort oversikt over mine informanter og hvilke kontekst de jobber i. Gjennom den tematiske analysen har jeg kommet fram til 4 hovedtemaer med 2-3 undertemaer. Under hvert av hovedtemaene har jeg ut fra analysen funnet undertemaer etter aktualitet i datamaterialet. I dette kapitlet vil jeg vise hvordan de ulike aspekter fra min empiri er av relevans for mitt tema og mine forskningsspørsmål:

Hva er viktige aspekter å vurdere når en designer og implementerer tilretteleggingstiltak for å øke den selvregulerte læringen på en arbeidsplass? (for å øke digitale ferdigheter)

Forskningsspørsmål 1

Hvordan kan de ulike materielle ressurser relateres til de ansattes motivasjon for selvregulert læring for å øke sin digitale kompetanse?

Forskningsspørsmål 2

Hvordan kan ledelsen og andre sosiale former for feedback relateres til deltakernes motivasjon i den selvregulerte læringen av digital kompetanse?

4.1 Oversikt over hovedtemaer og undertemaer i den selvregulerte læringsprosessen

Temaene som springer ut fra den tematiske analysen gjelder de ulike aspekter som er satt inn i figuren under (figur 3). Alle funnene involverer relasjoner mellom aspekter av den sosiale og organisatoriske konteksten. De inkluderer materielle ressurser og sosiale ressurser som er viktig i forhold til feedback og selvstendig læring på den ene siden, og aspekter av motivasjon og kognisjon av selv-regulering på den andre. For å få en oversikt og se sammenhengene, fant jeg det nyttig å organisere temaene i form av 4-fase modellen. Selv om jeg presenterer mine funn på denne måten, bør det understrekes at temaene og intervjuene i seg selv ikke ble organisert rundt disse temaene i forkant. Snarere ble modellens egenskap som presentasjonsform funnet etter at emnene begynte å dukke opp i analysen. Modellen er viktig for å demonstrere hvordan bedriften og de ansatte arbeider i den selvregulerte læringsprosessen. Det er viktig å huske på at modellen ikke er tenkt som faser de ansatte jobber i, men en modell for min organisering av analysen.

Figur 3

<p>Temaer relatert til Fase 1,</p> <p>Oversikt</p> <ul style="list-style-type: none"> - Flere temaer omhandlet hvordan informantene skaffet seg en oversikt over bakgrunnen og intensjonen bak DE-programmet. Sentralt her var den noe uoversiktlige implementeringsfasen, som var preget av rot og mangelfull informasjon om den videre prosessen i DE - programmet. 	<p>Temaer relatert til Fase 2</p> <p>Mål/ Planlegging av egen læring</p> <ul style="list-style-type: none"> - Flere temaer hadde å gjøre med hvordan informantene på bakgrunn av forståelsen i tema 1, satte seg egne mål for sin selvreguleringsprosess. Noen satte seg ikke mål i det hele tatt, og flere etterlyser veiledning i denne fasen.
<p>Temaer relatert til Fase 3</p> <p>Gjennomføring av selvregulert læring</p> <ul style="list-style-type: none"> - Flere av temaene omhandlet ulike individuelle opplevelser og erfaringer informantene gjorde seg når de tok i bruk bedriftens tilretteleggingstiltak. Denne fasen er delt inn etter de ulike tilretteleggingstiltakene, men vekt på hvordan motivasjon og ledelses innflytelse i den selvregulerte læringsprosessen. 	<p>Temaer relatert til Fase 4</p> <p>Evaluerings/se fremover</p> <ul style="list-style-type: none"> - Flere av temaene omhandlet informantenes erfaringer i forhold til evaluering i form av tilbakemeldinger fra ledelsen og kollegaer. Det var også fokus på kulturendringen i bedriften.

Presentasjon av kontekst og informanter

Bedriftens lokaliteter er ganske like uavhengig av hvilken avdeling du jobber i. Det er frie og åpne kontorlandskap, uten faste arbeidsplasser. Det vil si at du fritt kan velge hvor du ønsker å sitte dersom det er ledig der. Det finnes mange grupperom av ulike størrelser og som er ulikt utstyrt. Det er et «pause område» i hver avdeling, med både sitteplasser og ståplasser, hvor det er muligheter til å finne kaffe, te, kaldt vann og frukt. Lokasjonene er under stadig fornying og tilpasses dagens arbeidsformer. Det er oversiktlig, med mye glassvegger og mulighet for å se hvor det er ledig kapasitet. Det er stor grad av frihet og mulighet til lett å komme i kontakt med andre medarbeider. Grupperom kan også bookes på forhånd. De har fleksitid med mulighet til å legge opp dagen etter eget behov, slik som informant 8 uttrykker slik:

«en typisk arbeidsdag starter ca.kl.0600, blitt a-menneske! Fint å jobbe de 2 første timene uten at noen forstyrrer. Sitter i åpne kontorlandskap, så derfor produserer jeg de 2-3 første timene, uten de største forstyrrelser»

Flere informanter beskriver en arbeidsplass med stor frihet i forhold til de fysiske omgivelser og organisering, fri arbeidstid og mulighet for hjemmekontor. De fleste informantene beskriver sine arbeidsdager med mye møtevirksomhet, planlegging og arbeidsmøter. Det kan se ut som om avdeling A har noe mer fokus på at oppgavene ikke er så tydelig definerte, og er noe preget av innovasjonstankene om å finne nye løsninger og jobbe i en atypisk avdeling.

4.2 Fase 1 Oversiktighet

Å heve den ansattes digitale kompetanse er et overordnet mål bestemt av toppledelsen. Det har gjennom intervjuene vist seg at det å ha en oversikt over prosessen som skal skje er vesentlig, og danner utgangspunkt som et tema for denne første fasen. I første del av intervjuet med informantene, stilte jeg spørsmål om *bakgrunnen* for DE-Programmet og videre om deres ulike oppfatninger og erfaringer knyttet til dette. Informasjon om intensjonen bak er av stor betydning opplyser Kuvaas og Dysvik da de henviser til tidligere studier omkring dette (Kuvaas, 2005). Om hva som var bakgrunnen for DE programmet svarte informant 2:

«Ledelsen har sett at vi trenger ny kompetanse, trenger å lære oss nye ting, på et generelt grunnlag»

Gjennom læringsportalen har ledelsen funnet fram til seks områder de ønsker ansatte skal styrke sin kompetanse innenfor i forhold til digitale ferdigheter sier informant 5. Det å holde seg oppdatert på ny kunnskap er ekstremt innenfor vår bransje forteller informant 4, som også forteller at det for han er helt naturlig å drive med egenlæring. Det er flere andre informanter helt enige i.

Informant 9 ser også ut til å ha en god forståelse for opprettelsen av DE programmet:

«Det er fordi man ser at verden digitaliseres, at vi trenger, det er jo litt det som vi snakket om at vi trenger å få en løftet kompetanse for hele befolkningen på tvers, begynne å pushe denne selvlæringen. At faktisk folk får forståelsen av fremtidsbildet, men jeg tror også at det er sånn, inspirasjon i hverdagen, åh så kult! Målet er å inspirere, men også lære, begynne å lære opp seg selv, men det skjer ikke av seg selv, det skjer ikke gjennom det programmet alene. Men programmet kan være en støtte, et opplæringsprogram en kan henvise til»

Som man ser av sitatene ovenfor er det samsvar blant informantene, dvs. at det å øke de digitale ferdighetene er nødvendig. I tillegg sier noen av informantene at de må endre seg, følge med i tiden og holde seg oppdatert. Det virker til å være en gjengs oppfatning blant informantene, og en særlig bevissthet om hva bakgrunnen for programmet er, noe som tyder på at budskapet nok har blitt fremstilt på en måte slik at disse informantene virker samstemte i sin oppfatning rundt dette området. Det virker i tråd med intensjonene fra prosjektleder som har utviklet programmet, slik man kan lese i utdragene nedenfor, hvor prosjektleder uttrykker seg slik:

«Så det er også noe som Toppledelsen sa når det ble snakket om digitalisering, at tidligere så har vi definert et tydelig mål om hva vi skal gjøre, men nå er det, nå kan vi ikke definere, nå er ikke målet like tydelig, det blir mer en retning»

«Hvordan et menneske kan utvikle seg, ha det i perspektivet, også hvordan kan man skalere det opp for å skape en endring i en bedrift, når digitalisering virkelig kom på agendaen i bedriften. Å få med de ansatte på en litt større reise, som hvor de ikke kunne vente i 10 år på at vi fikk den digitale kompetansen, men han skjønnte at vi må ha tiltak på gang»

Sitatet under, som kommer fra prosjektleder, er verdt å merke seg i forhold til et endringsmål som for så vidt ikke ligger i det overordnede målet, men likevel vil vise seg flere steder senere i funnene i ulike sammenhenger

«Så det er en filosofiendring, ved å være nysgjerrige, ha lyst til å investere tid i å utvikle seg og dyrke fram nysgjerrigheten»

Prosjektleder uttrykker at det å få en oversiktligheit i forhold til oppgaven ikke er så lett som tidligere, da målene var tydelig definert. Nå er det mer en retning som identifiserer en personlig reise og utvikling, som et utgangspunkt for å lage noe som skulle gjelde hele bedriftens endringsreise for å øke de ansattes digitale ferdigheter. Dette er i tråd med hva Lai identifiserer om overordnede beslutninger som påvirker hele organisasjonen, med et formål om å tilpasse målet for organisasjonen å best tilpasse seg omgivelser og oppnå et definert mål (Lai, 2013)

4.2.1 Materielle ressurser - organisering

I dette kapittelet vil jeg vise hvordan fase 1 involverer ulike aspekter som er av relevans for forskningsspørsmålet: *Hvordan kan de ulike materielle ressurser relateres til de ansattes motivasjon for selvregulert læring for å øke sin digitale kompetanse?*

Selv om de ansatte ser ut til å ha en felles forståelse for det overordnede målet, kan det gjennom sitatene under se ut til å være noe misnøye med hvordan hele implementeringen av de materielle ressursene foregikk.

Informant 7 uttrykker det slik:

«Når vi fikk, når de lanserte hele den her pakken for oss, kunne man hatt enda mer klarere og enklere forklaring på hvorfor vi gjorde dette. Det har kommet litt på veien. Det har blitt veldig klare retningslinjer etter hvert. Kanskje fordi vi har skjønnt mer, men de hadde kunnet vært tydeligere helt fra starten, på hva dette var og hvilke forventninger de hadde til oss»

«Hadde ønsket meg mer oversiktligheit, slik at det ikke blir for overveldende! At organisasjonen hadde startet med en og en modul og ta ting rolig etter hvert. Til en innføring tror jeg det er veldig viktig. Veldig klar første runde og klar målsetting til de man presenterer for»

Informanten hevder at det hadde vært enklere å forså hvorfor de skal gjøre dette, ved at ting blir presentert klart og tydelig i lanseringsperioden, i stedet for å presentere litt og litt etter hvert. Informanten legger også til at det kanskje hadde vært bedre med en strammere ramme rundt hele konseptet, slik de ansatte er vant til, siden de er en organisasjon som har vært i konstant endring gjennom mange år. Det var også to andre informanter som støttet dette synet.

Denne stramme rammen er noe prosjektleder ønsker seg mer vekk i fra, og dermed ønsker å forandre:

«Det er også noe som toppledelsen sa når det ble snakket om digitalisering, at tidligere så har vi definert et tydelig mål om hva vi skal gjøre, men nå er det, nå kan vi ikke definere, nå er ikke målet like tydelig, det blir mer en retning»

Prosjektleder uttrykker at målene ikke er like tydelig som før, det forstår jeg her som målet til de ansatte, og hvilke vei de skal gå for å øke sin digitale kompetanse. Den digitale kompetansen til de ansatte er fortsatt det overordnede målet for bedriften, selv om veien dit ikke har tydelige delmål bestemt fra bedriftens side. Det er opp til hver enkelt ansatt å definere målene og legge en plan for dette. Prosjektleder er fokusert på prosessen som blir til mens det beveges framover, og at dette vil gi andre muligheter:

«Det er liksom sånn todelt egentlig da: det er dit firmaet vil og samtidig utvikle deg som mennesket. Det er en fremtid som også blir til mens vi beveger oss og kompetansen til de ansatte er må på å påvirke mulighetsrommet vi har som selskap»

Begrepet «gammel arbeidsstokk» nevnes av flere informanter. Selv om det stadig blir større krav om ny kompetanse innenfor digitalisering, kan en ikke sånn uten vider bytte ut gammel arbeidsstokk med ny, uttrykker informant 1:

«Noen som ønsket seg at vi hadde kanskje yngre mennesker med en annen bakgrunn. Og det går an å rekruttere noen sånne. Men hvis vi skal lykkes og endre måten å jobbe på, så må vi få med de fleste i selskapet med på denne reisen. Og da tenkte jeg hva er det som kan få en enkelt person til å endre seg. Og hvordan kan vi skalere dette opp slik at vi gir muligheten til alle»

Av sitatet ovenfor kan vi tolke at det ikke er noen god løsning å ansette kun yngre mennesker for å lykkes med å nå målet om økte digitale ferdigheter i bedriften. Det må en endringsreise til sier han, en reise som får en hel bedrift til å endre seg. Dette implementerer både holdninger, normer og verdier i hele organisasjonen (Nordhaug, 2002).

Informant 5 forteller om gammel arbeidsstokk slik:

«De fleste ansatte her har vært ansatt her i veldig mange år. De fleste har jo videreutdannet seg, men der er jo en foreldet kompetanse som ligger i huset. Vi må ha inn ny kompetanse inn i huset. Og da kan ikke bytte ut flere tusen ansatte.»

«Derfor tror jeg det er viktig å faktisk gjøre noe med de vi har her.»

Informant 9 uttrykker det samme som informant 5 ovenfor, en kan ikke bare fjerne gammel arbeidsstokk, fordi det finnes ikke nok nye medarbeidere som kan alt det nye. De mente det

var viktig å ta vare på kompetansen som allerede finnes. Mye av denne kunnskapen kan være nyttig å ta vare på sammen med ny kompetanse.

I intervjuet stilte jeg spørsmål om hvordan arbeidsoppgavene har endret seg i løpet av de to siste årene. Informant 2 forteller de har blitt veldig eksponert fra ledelsens side:

«Det har vært en veldig klar strategi fra ledelsen sin side egentlig, at ting forandrer seg, vi må være åpne for forandringer, man omorganiserer, det kommer veldig mye fra toppen, at vi skal bli færre og at vi skal jobbe på en annen måte, og faser ut gamle produkter og forbereder oss på det nye (eh..) Det har jo påvirket oss i det daglige arbeidet, kanskje ikke sånn radikalt, men vi blir jo færre hele tiden»

Dette forteller om en bedrift som har vært i endring en stund og dette er en av faktorene som utgjør en forholdsvis stor del av konteksten for de ansatte i bedriften, hvor det å skape litt trygghet blant de ansatte også blir viktig, sier informant 2. Det er også viktig å huske at det tar tid fra ledelsen bestemmer nye ting, og til det når ut til den enkelte ansatte. Derfor kan det ta litt tid før folk blir med på denne endringsreisen, legger hun til. Likevel tror hun nå at de fleste har skjønnet at de må forandre seg for å møte framtiden, og mener det ville vært mye verre dersom ledelsen hadde vært passiv og ikke anerkjent de endingene som er i gjære i bransjen. Kravet til læring og hvordan det skal drives læring i bedrifter, og hva som vil skape mer og effektiv læring vil være aktuelt framover (Nordhaug, 2002, s. 301).

Når en medarbeider har tatt et kurs, en MOOC eller noen form for utdanning, mener informant 8 at det er viktig å få lov til å jobbe og bruke det du har lært:

«Det tror jeg er helt essensielt for motivasjonen»

At den ansatte får mulighet til å ta i bruk ny ervervet kunnskap i jobbhverdagen kan være avgjørende for å oppleve engasjement i forhold til arbeidet (Kuvaas, 2005).

Informant 2 ytrer et ønske om å ta i bruk nyervervet kunnskap slik:

«Det jeg ønsker meg i kjølvannet av at man tar kurs og sertifisere seg og viser interesse for noe, det er jo muligheten for å kunne prøve ut ting å kunne jobbe på tvers og kanskje få til en midlertidig hospitering i avdeling som jobber med det du er interessert i. For du lærer så utrolig mye av å være et annet sted også, og kan ta med nyttig lærdom tilbake»

«Jeg har spilt det inn for HR, at jeg syntes man burde få til, gjerne et bytte, at man bytter med hverandres stilling i en kortere periode, fordi da blir det ikke et hull også kan du være mentor for hverandre underveis og lære hverandre»

Informant 2 og 8 mener det er viktig å få ta i bruk den nye kunnskapen du har ervervet deg. Informant 2 har et forslag på hvordan bedriften kan legge til rette for å gjennomføre det praktisk, gjennom et jobb bytte. Knud Illeris m.fl. nevner ulike utfordringer med en slik ordning, men dersom en kan kombinere et jobb bytte, med en formalisert utdanning, vil det være mer hensiktsmessig, slik jeg forstår informant 2 ønsker seg.

Oppsummering: Bedriftens overordnede mål oppfattes å være godt implementert og forstått blant de ansatte i denne første fasen av den selvregulerte læringsprosessen. Slik sett vil den ansatte ha et godt grunnlag og utgangspunkt for egen motivasjon i den videre læringsprosessen. Det å ha en god forståelse for målet kan ha mye å si for hvordan den lærende vil drive seg videre framover i SRL. Når det er sagt, så oppleves presentasjonen av hele DE-programmet, som uoversiktlig og uten noen form for videre strategi for læringen til den ansatte (den ansatte blir da selv ansvarlig). Dette oppfattes som et bevisst valg fra ledelsens side, som ønsker at «veien blir til mens vi går». Det er usikkert om dette uttrykket er nok innarbeidet og forstått av den ansatte. Dette kan muligens gjøre at motivasjonen for neste fase oppfattes som et uoversiktlig utgangspunkt for den videre selvregulerte læringsprosessen. Bedriften har et ønske om og et sterkt fokus på at hver enkelt ansatt, uansett aldergruppe skal ha lik mulighet til utvikling. Dette gjøres gjennom de ulike tilretteleggingstiltaleke i forma av at blant annet foredragene skal være lett å delt a på uten noen form for forkunnskap, et såkalt lavterskel tilbud.

4.2.2 Opplevelser av sosiale ressurser (samarbeid/ledelse):

I dette kapittelet vil jeg vise hvordan fase 1 involverer ulike aspekter som er av relevans for forskningsspørsmålet: *Hvordan kan ledelsen og andre sosiale former for feedback relateres til deltakernes motivasjon i den selvregulerte læringen av digital kompetanse?*

I intervjuene stilte jeg spørsmål om det sosiale arbeidsmiljøet og i hvilke grad dette påvirket den ansattes selvregulerte læringsprosess. Informant 3 svarer:

«Vet ikke om arbeidsmiljøet har så mye å si for motivasjonen, dette er veldig individuelt og det spiller ingen rolle med miljøet, du jobber jo for deg selv»

Informant 4 uttrykker dette om arbeidsmiljøets betydning for læring:

«arbeidsmiljøet er forventninger, muligheter, rammebetingelser, hygienefaktor, lønn og alt det der. Men hvis ikke arbeidsmiljøet er på plass og tilliten er på plass, så er jo alt bare tull»

Informant 5 uttrykker dette om arbeidsmiljøets betydning for læring:

«Jeg tror det går på indre motivasjon. Hvis du sliter med den indre motivasjonen, så blir organisasjonen rundt deg viktig»

Informant 6 uttrykker dette om arbeidsmiljøets betydning:

«viktig at en har en god stemning, at man jobber sammen og kjenner hverandre godt og at det kjennes som et team. At det kjennes som et kult sted å være og sier GOD MORGEN til kollegaer»

Ut ifra dette er det litt utfordrende å si noe om hvilken rolle det sosiale arbeidsmiljøet spiller inn på den ansattes læringsprosess. Informant 2,7,8,9,og 10 hadde ikke noe annet svar på dette spørsmålet, enn at det var viktig, men ikke noe mer utdypende informasjon omkring dette. Inntrykket mitt var, at informanten var mest opptatt av egen utvikling og hadde en individualistisk holdning i forhold til å drive seg selv framover uten å være avhengig av andre i særlig grad. Trengte de hjelp eller ønsket å snakke med noen gjorde de det, men det var lite snakk om teamfølelse på arbeidsplassen. Ut ifra et sosial-kognitivt syn på selvregulert læring, er det sosiale aspektet viktig i læringsprosessen. Dersom det oppleves liten sosial praksis vil dette også ha innvirkning på interaksjonen mellom de. Noe som kan tyde på et mer individualistisk perspektiv på selvregulert læring, der den ansattes egne aktiviteter i læringsprosessen utføres i isolasjon uten hensyn til fellesskapet (Bråten, 2002).

Oppsummering: Den sosiale praksisen blant ansatte vises i funnene som utpreget individualistiske. I den første fasen legger ikke bedriften opp til samhandling blant de ansatte, noe som heller ikke virker som et stort savn. Videre påpekes det at arbeidsmiljø kan være viktig om du som ansatt ikke har en indre motivasjon, men det virker ikke særlig aktuelt her. Det synes som om det er en holdning i bedriften om at du selv må ta ansvar, og skaffe deg den hjelp du behøver dersom du trenger det. Funn sier lite om samarbeid mellom kollegaer, kun en indikasjon på hva et godt team kan inneholde.

4.3 Fase 2 Mål og planlegging

I denne fasen i den selvregulerte læringsprosessen, er prosjektleder opptatt av at fokus ble «skiftet» fra et top-down perspektiv (beskrives i kapittel 2.4.2) til bottom-up perspektiv, i forhold til hvordan den ansatte setter egne individuelle mål og planlegge for å nå disse, med utgangspunkt i det overordnede målet fra toppledelsen.

4.3.1 Materielle ressurser-organisering

I dette kapittelet vil jeg vise hvordan fase 2 involverer ulike aspekter som er av relevans for forskningsspørsmålet: *Hvordan kan de ulike materielle ressurser relateres til de ansattes motivasjon for selvregulert læring for å øke sin digitale kompetanse?*

Informant 5 setter seg mål og lage sin egen læringsplan, men at dette kan oppleves litt utfordrende:

«Jeg synes personlig at det er en av de tingene jeg savner hos oss, at vi ikke har den planen. For det er veldig mange vet jeg som ikke kanskje tør å velge et kurs, de er redd de tar feil kurs, og kanskje jeg ikke burde gå det og, og hvorfor skal jeg gjøre det og sånt. Som kanskje trenger den dytten».

Det kan tyde på at informanten ønsker mer hjelp i denne planleggingsfasen. Det er ikke lett å velge kurs og ut fra sitatet kan dette gjelde flere enn informanten selv.

Informant 3 har ikke laget opplærings/kompetanseplan:

«Utviklingsplan er kontinuerlig. Ikke noe struktur, det blir litt tilfeldig. Sette meg inn i områder jeg skal ha foredrag om. Men litt planløst».

Den selvregulerte læringsprosessen er opptatt av tydelig struktur og konkrete planer, informanten ovenfor mente at dette ble litt tilfeldig for hans del uten faste planer. En klar begrensning i forhold til målsetting i den selvregulerte læringsprosessen.

Informant 2 har jobbet ganske systematisk med sin læringsplan, spesielt det siste året. Hun har tatt flere 4-ukers kurs, hvor hun i etterkant av kurset har delt erfaringer med ledergruppen.

Deretter har hun hatt noen ukers pause, for så å ta ett nytt kurs. Hun uttrykker det slik:

«Det viktigste med læring som jeg har lært i gjennom dette her, jeg er veldig glad i sånne web baserte kurs og levere inn oppgaver jevnlig, og det er en kort periode på 4-5 uker, du leverer inn ting og du skal rette 3 andre oppgaver, det å levere noe selv + å rette 3 andre det lærer du utrolig mye av. Fordi du ser andre måter å løse ting på,

også får du feedback også på det du selv har gjort. Og så til slutt, oppsummere min viktigste læring av dette til andre, da har du på en måte tatt hele runden i læring.»

Informanten i sitatet over jobber målbevisst for å utvikle seg, øke egne digitale ferdigheter og har god oversikt over både egne mål og hvordan hun skal nå disse, det viser en god meta-kognisjon i forhold til den selvregulerte læringsprosessen.

I forhold til et mer generelt krav fra samfunnet uttrykker informant 2 dette:

«Det å lære i tiden framover vil mest sannsynlig utfordre oss i mye større grad enn før og at viktigheten av det å «henge med» og lære seg noe nytt hele tiden»

Informant 5 uttrykker det slik:

«De som ikke jobber med å heve sin egen kompetanse fremover, vil være med å føre til at forskjellene mellom folk blir ganske mye større i når det gjelder kompetanse»

Informant 3 uttrykker det slik:

«Mange av de som ikke jobber mye med kompetanseheving, de kan jo noe veldig godt, det er jo stort sett bare flinke folk i bedriften, de kan jo sine ting, og er satt til å gjøre det og det kan være innenfor områder som vil løpe lenge, mens andre områder, så må du liksom lære deg noe nytt, hvis ikke så blir man irrelevant, og så er det ut med badevannet neste reorganisering, så såpass kynisk har det blitt da».

Informantene ovenfor påpeker begge viktigheten av å henge med i tiden som kommer, ved å stadig lære seg noe nytt. Informant 3 går så langt som å si at dersom du ikke stadig lærer deg noe nytt vil du mest sannsynlig ikke bli prioritert ved neste nedbemanning.

Det å regulere og planlegge egen læring i forhold til det samfunnet krever, blir beskrevet av flere informanter. Noe som kan tyde på at de har en meta-kognitiv tilnærming til egen planlegging av læring. De ser forbi det som er innenfor egen læringsplan og bedriftens mål, informant uttrykker 2 slik:

«Å lære er ikke bare å lære seg noe nytt, men det er jo å vite hvor du skal finne kunnskapen. Det er jo en enorm kunnskap tilgjengelig egentlig. Det er å finne det du trenger når du trenger det som egentlig er det viktigste lærdommen».

I sitatet ovenfor peker informanten på at endringer i samfunnet fører til nye utfordringer i forhold til å lære, i en tid da kunnskapen finnes i slike uoverkommelige mengder, at det er et eget felt, det å lære å finne ut hvor du skal finne kunnskapen du har bruk for.

Mange av informantene har vært ansatt i selskapet i mange år og vært gjennom mange omstillinger, med ekstra press på å holde seg oppdatert og øke egen kompetanse. Dette vil mest sannsynlig prege hvordan de planlegger for å nå målene sine, slik informant 8 uttrykker:

«A være på topp av forskning på sitt eget fagområde og syntes hun absolutt tar ansvar for egen læring. På en måte er litt sånn at, jeg vil gjerne videreutvikle meg for å være relevant og for å være en god, hva skal jeg si, rådgiver».

«Jeg vil være på topp av forskning på mitt eget fagområde, jeg tenkte at det skal jeg hvert fall gjøre, så det har vært viktig for meg, vært viktig for meg å utvikle meg rett og slett, kanskje ikke så mye for andre, men for meg selv og vite at dette er faktisk mitt fagområde».

Prosjektleder vet ganske mye om hvor selskapet skal i forhold til mål og utvikling. Dette ønsker han å knytte det sammen med den enkelte arbeidstakers kompetanseutvikling

«hvor selskapet skal, eh og da er det, det er jo fint at folk bruker disse mulighetene, hvis de bruker mulighetene til å utvikle seg på en måte som skaper verdi for arbeidssituasjonen»

Av sitatet over ser vi at den som har utviklet programmet DE har en plan for hvor det er ønskelig at medarbeider utvikler seg slik at det vil skape en verdi både for den enkelte ansatte, og samtidig for selskapet. Det kan virke som om ikke alle de ansatte har den samme oversikten, slik kan det oppfattes noe mer utfordrende i forhold til egen planleggingsfase.

Veiledning fra leder i denne mål og planleggingsfasen blir av informant oppfattet som dårlig:

Informant 5:

«Det er kjempe dårlig hos oss, det er et arbeid en har gitt til mellomleder eller min nærmeste leder og det syntes jeg er forkastelig. For du kan ikke forvente at mellomleder skal kunne alt. Det gjør man på huset her dessverre. Så det savner jeg. Ordentlig karriere veiledning det savner vi».

«Jeg hadde jo helst sett at vi hadde hatt HR til å ta tak i det, sånn at de som ønsker det får en ordentlig plan, og kunne gå til HR og få en ressurs der, til å faktisk få videreutvikling»

Av sitatet ovenfor oppfatter jeg det ikke som om lederen er problemet. Informanten mener at toppledelsen har plassert et ansvar på mellomlederen, som videre ikke har forutsetninger for å gi den veiledning han ønsker seg i sin planlegging for å øke egen digital kompetanse. Han forteller at det å få profesjonell veiledning ville vært mer riktig, med god hjelp til å utarbeide en individuell læringsplan.

Oppsummering: Det følger ingen oversiktlig og tydelig strategi for hvordan den ansatte skal jobbe i denne fasen av den selvregulerte læringsprosessen. Det virker som de ansatte har en god oversikt over hvilke tilretteleggingstiltak som finnes, men ikke hvordan de kan få mest mulig ut av de enkelte, i forhold til egen læringsprosess. Her er det variasjon blant funnene i forhold til hvordan de ansatte forholder seg til friheten som er i denne fasen. Det er ansatte som har et tydelig mål om å være best i sitt fagfelt, og legger planer og strategier for å nå dette. Andre ønsker veiledning og hjelp i denne fasen, både til å velge ut eventuelle kurs som kunne være aktuelle, og en mer profesjonell veiledning. HR blir nevnt som et aspekt for denne fasen, som et supplement for den ansatte, i tillegg til tilretteleggingstiltakene. De ansatte som tar ting som det kommer, og velger å ikke ha noen fastlagt plan i denne fasen, vil være uten delmål gjennom det videre arbeidet mot målet.

4.3.2 Opplevelser av sosiale ressurser (samarbeid/ledelse)

I dette kapittelet vil jeg vise hvordan fase 3 involverer ulike aspekter som er av relevans for forskningsspørsmålet: *Hvordan kan ledelsen og andre sosiale former for feedback relateres til deltakernes motivasjon i den selvregulerte læringen av digital kompetanse?*

Ansvar for å sette egne mål på bakgrunn av bedriftens overordnede mål og planlegge for dette, blir lagt på den enkelte medarbeider, uten at det virker som om de er klar over at mellomleders rolle er satt på «vent» (mens de gjennomgår Ledelsesprogrammet), slik informant 1 uttrykker det:

«Jeg har også vært opptatt, særlig fordi jeg ønsker å få til dette programmet, før alle ledere forsto viktigheten av det, så har jeg også ønsket å skape rom for at alle ansatte skal kunne ta ansvar for dette selv om det har en leder som ikke helt ser behovet der enda».

«I fjor så var det ikke så store krav på Lederen, og det var litt bevisst, fordi det var før de hadde tatt dette SE programmet»

«Mellomledere er «faset litt ut», og at tanken var at de skulle gjennom et lederprogram som satte dem i stand til å lede sine medarbeidere for å tenke mer «rødt».

Av sitatet ovenfor forteller prosjektleder hvor viktig det var at den enkelte ansatte skulle få mulighet med å jobbe med å nå det overordnede målet uavhengig av hvilke leder som var nærmest. Dette skulle gi et rom for å kunne styre sin egen læringsprosess og sine egne

områder de ønsket å øke sin digitale kompetanse, slik at mellomledere ikke endte opp å bli en forsinkelse på veien for å nå målet.

Det å legge planer for egen læringsprosess er ikke like enkelt for alle. Flere av de ansatte har blitt tatt ut til et eget talentprogram, med stor vekt på kartlegging av ferdigheter og egenskaper, og jobbe med selvutvikling og lage mer individuelle framtidsrettede planer for den ansatte. Informanter som har vært gjennom dette sier at dette har hjulpet dem.

Medarbeider 6 uttrykker det slik:

«En samtale med sjefen, en gang i året, har du gjort det du skal får du mulighet til et talentprogram med ulike samlinger og personlighetstester og der fikk jeg hjelp til å bli mer bevisst til hva som passer meg. Jeg søkte også på et annet program. Dette kommer gjennom denne medarbeidersamtalen. Det er hvis du har gjort mer enn det som er jobben din, at du har gjort noe ekstra».

I følge informant 6 er det ikke alle som, selv om de kanskje har jobbet ekstra, har fått denne muligheten, noe edarbeider 5 uttrykker det slik:

«Talentprogram, det er også noe det ikke snakkes så mye om. Men i år ble det DE programmet. Det at du skal diskutere med lederen din blir litt håpløst. Dette burde ligge på HR!»

Informant 5 uttrykker her at det å la leder ha et ansvar for hvem som skal få talentprogrammet kan være feilplassert. Både informant 5 og 6 sier dette kan oppleves som urettferdig, slik Kuvaas og Dysvik (Kuvaas, 2005, s. 302) omtaler som opplevd rettferdighet. Informant 6 støtter synet til informant 5 slik:

«Det er klart det er viktig at man har en bra leder som ser deg, og det er sikkert veldig mange som er kjempeflinke som bare kanskje ikke har fått muligheten tenker hun»

Dette talentprogrammet er nok ikke til hjelp i selve planleggingsfasen i denne forbindelse, likevel vil den nok for noen ha dannet et godt grunnlag i det å bli mer bevisst egen læring og planlegging for denne.

Oppsummering: I selvregulert læring er fase to viktig for å lykkes med SRL (Littlejohn, Milligan, & Margaryan, 2012) . I funnene kommer det fram at ledelsen gjennom «utfasing» av mellomleder, ønsket å skape et rom for utvikling for de øvrige ansatte uavhengig av mellomleders ferdigheter og motivasjon. Det kan virke som om de ansatte ikke helt er klar over at mellomleders rolle er «faset ut », da de undrer seg over leders noe fraværende oppfølging i en slik viktig planleggingsfase, i forhold til SRL for de ansatte. Videre nevnes det blant funnene et talentprogram, som muligens hos enkelte kan ha vært med på å legge til

rette for den ansatte i denne fasen. Talentprogrammet oppleves ikke som ubetinget positivt. Kriterier for å bli anbefalt til dette programmet ligger hos nærmeste leder. Funn viser at det ikke alltid er sammenheng mellom den ansattes arbeidsinnsats/resultater, opp mot anbefalingene som mellomleder gir for deltagelse i talentprogrammet.

4.4 Fase 3 Arbeidsfasen

Denne tredje fasen i den selvregulerte læringsprosessen, handler om gjennomføring, av de ulike planer den ansatte har satt seg (eller ikke satt seg). I denne kapittelet belyser jeg ulike erfaringer og opplevelser de ansatte har gjort i forhold til de sosiale og materielle ressursene bedriften har tilrettelagt for å øke digital kompetanse.

4.4.1 Materielle ressurser-organisering

I dette kapittelet vil jeg vise hvordan fase 3 involverer ulike aspekter som er av relevans for forskningsspørsmålet: *Hvordan kan de ulike materielle ressurser relateres til de ansattes motivasjon for selvregulert læring for å øke sin digitale kompetanse?*

Læringsportalen: Bedriftens ene tilretteleggingstiltak i DE-programmet, er *læringsportalen* (beskrevet i metodedel kapittel 3). Her blir det blant annet lagt til rette for en enklere tilgang av anbefalte formelle e-læringskurs og MOOCs (Massive Open Online Learning).

Prosjektleder mener det er mange bra kurs og utdanninger «der ute», og det til en lav kostnad. Med utgangspunkt i egen erfaring tenker han følgende:

“Også på fritiden min har jeg tatt en del sånne on-line kurs, MOOCs, eller Massive open online kurs, og ett kurs som var utrolig bra, jeg betalte en, ja under 500 kr for hver av de, og de var virkelig høy standard”.

Prosjektleder mener noe av utfordringen er alle valgene arbeidstaker må forholde seg til i en hektisk arbeidshverdag, slik informant 10 beskriver det under:

“Det er så masse kurs, og så bruker jeg opp tiden på å lese reviews.”

Prosjektleder ønsket å lette dette arbeidet for medarbeidere, ved å plukke ut noen hovedtemaer som var relevante og sentrale i henhold til digitalisering:

«det er 100 000, eller en million kursalternativ der ute, men nå er det fryktelig mye, det er vanskelig å navigere, og ved, vi snakket om at vi ønsket en digitalisering, men det er sånn ganske diffust og så er det ikke satt i kontekst for den enkelte»

Hovedtemaene som er valgt ut, ligger kategorisert, sammen med en liste over kursanbefalinger innenfor hvert tema på læringsplattformen. Når prosjektleder utarbeidet disse listene satt han blant annet å jobbet med et program som viste oversikt over populære program ute i verden innenfor de ulike temaene. På denne måten ønsket prosjektleder at det å starte på et nytt kurs, skulle ha en er lavere terskel inn. Han fulgte også med på interne plattformer der ansatte postet egne anbefalinger på e-læringskurs.

Om denne organiseringen på læringsportalen sier Informant 5:

«Ja det er å bygge kompetanse på områder som bedriften ser som viktige områder for vårt selskap i framtiden. Og det er 9 områder, 6 områder, noe sånt. Det de har funnet fram er de områdene vi skal jobbe med og styrke vår kompetanse, ansattes kompetanse for å lykkes i framtiden.»

Informanten over har vært inne på *læringsportalen* og beskriver en oversikt over det som finnes der, og hva som er intensjonen bak. Videre påpeker informanten at de ansatte bør jobbe med kursene innenfor de utvalgte områdene for å styrke egen kompetanse, og at dette kan være avgjørende i forhold til å lykkes i framtiden.

Læringsportalen vil ifølge Informant 9 ikke være nok for den ansatte i forhold til å lære seg digital kompetanse:

«Men målet er også det. Inspirere, men også lære. Også etter hvert å skjønne at de må begynne å lære opp seg selv da, men det er det, det skjer ikke av seg selv, det skjer ikke gjennom det programmet alene. Men programmet er der som en støtte, man kan henvende seg, det blir som et opplæringsprogram du kan henvise til».

Her kan det virke som om den ansatte har en god oversikt over hva som skal til for å lære, og vektlegger at selv om bedriften legger til rette for læring, vil det ikke automatisk skje at den ansatte begynner å lære opp seg selv. Hun påpeker at det likevel kan være en støtte, om en trenger å ha noe å henvise til (jeg tolker dette utsagnet som noe hun ville sagt til en ansatt, dersom hun skulle hjelpe til i læringsprosessen og ikke visste mye om digitalisering selv).

I intervjuguiden spurte jeg medarbeiderne fra de ulike avdelingene om deres erfaringer og oppfatninger omkring bruken og innholdet på læringsportalen. Her var det delte erfaringer blant de ansatte. En av tingene flere påpekte var *designet og layout* på læringsportalen.

Informant 6 beskriver det slik:

«Jeg har ganske liten toleranse for dårlige brukeropplevelser og jeg syntes at de fleste interne, altså de funker jo, men det er jo ingen wow opplevelse»

Informant 5:

*«Designet på læringsportalen kunne vært gjort mye enklere. Den sier ikke så mye. Den skulle fortelle meg om **innholdet** på første side! Her går du for å finne MOOCS, her går du for å finne bedriftens interne kurs, må være en god oversikt!!!!!! Mangler egentlig en god sti fra A til Å»*

Begge informantene over uttrykker stor misnøye med layout. Videre uttrykker informant 5 at det er uoversiktlig, uten å si noe spesifikt om selve innholdet på portalen på første side.

Informant 9 uttrykker at denne portalen ikke fører til inspirasjon:

«Det er ikke der jeg går og henter inspirasjon. At det er en enkel kundereise, ett tastetrykk, enkelt, enkelt, enkelt, enkelt, det har MASSE å si!»

Informant 2 om læringsportalen:

«I tillegg er det jo et stort utvalg av kurs og videreutdanninger som man kan ta der da. Så det er en fin inngangsport til videreutdanning»

Alle informantene bortsett fra informant 2 ovenfor, uttrykker misnøye over layout og brukergrensesnitt. I tillegg oppleves portalen som uoversiktlig og ikke særlig inspirerende for videre læring. Å manøvrere og finne fram til ønskede kurs er utfordrende. Denne brukeropplevelsen kan være med å gi informantene en motsatt virkning, enn intensjonene fra bedriftens side. Informant 9 uttrykker at hun ikke går til læringsportalen for å inspirasjon til videre læring. I motsetning til dette sier informant 2 at læringsportalen er en fin inngangsport til læring. Noe ulike syn kan anes her i hvordan den ansattes brukeropplevelser er når de besøker læringsportalen. Den ansatte opererer gjerne på egenhånd på plattformen uten noen form for veiledning, da blir et godt design der da helt avgjørende (Goodyear & Carvalho, 2013).

Da jeg spurte de ansatte om hvilke forbedringer de kunne ønsket seg på læringsportalen svarer informant 2 slik:

«Rangert vanskelighetsgraden på kursene. At du kunne se at dette var for nybegynnere, eller dette forventer at du kan noe fra før, og det tror jeg var veldig sånn visuelt veldig smart da, fordi man er jo veldig usikker på hvilket nivå man er på. Når du skal lære deg om AI eller Robotics, så må du på en måte treffe på riktig nivå da»

«At det er en kort oppsummering på hva de enkelte handler om, det også er viktig.»

Informant 3:

«Mange temaer det kunne vært mer om, kunne vært en funksjon om hva en ønsker å lære om. Kunne vært en spørreundersøkelse, nå er alt i en bolk. Kunne kategorisert det. Det kan av og til litt trøblete å finne tilbake dersom det går tid mellom hver gang du er inne.»

En forbedring av læringsportalen kan være å lage en form for rangering av de ulike kursene sier en informant, slik at det er lettere å starte et kurs, ut i fra det nivået du er på for læring. Å bygge på den kunnskapen du innehar eller ikke har i forkant av læring kan være avgjørende for oppleve mestring i forhold til hva en allerede kan (Verenikina, 2010)

2. Foredrag: Det andre tilretteleggingstiltaket i DE programmet er foredragene som arrangeres annenhver uke som et lavterskeltilbud for å holde seg oppdatert på endringer og nyheter innenfor digitalisering. Informant 1 omtaler det slik:

«ca. annen hver uke, så har vi et seminar der man, eh der man kan komme å høre om konkrete eksempler på ting som er i endring innenfor digitalisering på en eller annen måte.»

Informant 8 beskriver disse foredragene som en suksess:

«Ja det er god stemning der. Også er det ofte ikke de største auditoriene. Det tror jeg også har vært en suksessfaktor, at det er mye nærmere, og det er jo det med kommunikasjon ikke sant, hvis du på en måte, litt sånn, hvis målgruppa di tør å still spørsmålene for du sitter mye nærmere foredragsholdere, så er det mye (...) Også syntes jeg de har vært flinke til å flytte det fra de aller største auditoriene, til de som er litt mindre, det tror jeg har vært veldig lurt»

Videre sier Informant 1 at det ikke er dybde-kompetanse på foredragene, men mest ment for å skape engasjement og inspirasjon for de ansatte i en eller hektisk arbeidshverdag:

«Kombinasjonene av Bedriftens egne, Forskningsavdelingen og Eksterne, og få en fin bredde på ting som er på, som ikke helt nybegynnernivå, men nesten, kanskje på sånn TED talk type nivå sånn at det er engasjerende og de lærer noe enkelt, uten for mye forhåndskunnskap, men som gjør deg, jeg tenkte at det gjør deg i stand til å si noe interessant på en sånn middagsselskap hvis det er diskusjoner rundt Bitcoin eller et eller annet så vet du noe om Bitcoin»

I sitatet under omtaler informant 8 noe som er i tråd med sitatet fra prosjektleder over, at det å ha aktuelle foredrag i forhold til digitale emner kan oppleves inspirerende:

«Oi, ja shit, ja Bitcoin det MÅ vi på. Det har vi ikke peiling på. Vi må gå å høre hva er Bitcoin. Ikke sant, så du hele tiden har temaer du prøver å følge med på. Så sånn sett har DE sine foredrag vært supert da. Det har vært 50 minutter «bæng» rett inn!

«Også har du kommet ut med kanskje, noen ganger litt for overfladisk syntes jeg, eller ikke overordnet men overordnet. For de har ikke rukket å kommet dit i alle fall jeg kunne tenke meg å gått»

Av sitatet under uttrykker prosjektleder at foredragene bevisst er valgt å legges på et nivå for mer lett underholdning enn dybdelæring, slik at terskelen for å delta er lav:

«Det må være litt sånn lene seg tilbake å få litt underholdning fra senen på det som skjer innenfor digitalisering. Også har vi oppfordret til at det blir litt god tid til spørsmål/svar i de seansene, sånn at det er mulighet til å stille spørsmål, men det er litt sånn lene seg tilbake og bli underholdt, det er det som er enklest tilgjengelig. Det krever ikke så mye av den ansatte.»

Det er jo virkelig «hands on» når noen kommer utenfra og forteller hva de driver med sier informant 6.

Det som går igjen blant medarbeidere er at disse foredragene stort sett er veldig bra. Det at bedriften gir de ansatte mulighet i arbeidstiden til å få med seg en smakebit og konkrete eksempler på ting som er i endring innenfor digitalisering. Informant 5 uttrykker det slik:

«Det er det siste innenfor digitalisering. Du får et drypp av hva som skjer. Det er greit å få med seg. Det kan godt være trender, og få en doktor som kommer å forteller om et tema, en veldig tyngde bak det, og du har mulighet til å komme med spørsmål til ekspertene på ulike områder.»

Informant 5 uttrykker det som bra å få med seg trender og holde seg oppdatert om digitalisering i og med at mange av foredragsholdere ofte har en tyngde enten i form av erfaring eller utdanning. Det at foredragene også gir rom for å stille spørsmål til foredragsholder sees på som positivt.

Om dypere læring og inspirasjon til mer formell læring uttrykker informant 8 at det kunne vært fint å få tilsendt noen linker til relevante artikler som samsvarte med temaene fra foredragene. Videre er det en oppfatning om at foredragene ikke bidrar til inspirasjon for videre læring»

Informant 3:

«Ja ofte er det veldig interessante temaer. Foredragene gir en liten smakebit, men det er ikke lagt til rette for videre læring. Men det er henvist til videre litteratur/bøker. Motivasjonen må komme innenfra, kan ikke truges til å lære».

Informant 5:

«Opplever det ikke som motivasjon for videre læring, ren info for å holde seg oppdatert»

Opptak av foredrag ligger på læringsportalen. Informant 5 forteller om hvordan disse opptakene opplevdes som utrolig nyttig da hun i en periode var borte fra jobb over en lengre periode:

«Det var veldig bra for meg, å komme inn i hva som hadde skjedd når jeg var borte, for å catche opp, jeg har nemlig vært sykemeldt en periode, så jeg har vært borte fra jobb»

Dette er en positiv erfaring som ikke blir nevnt av prosjektleder som en intensjon fra ledelsen sin side, men likevel oppleves som et godt supplement til å holde seg «oppdatert» når du av ulike årsaker ikke er på jobb.

Informant 6 sier det hadde vært bra å kunne gi innspill om hva man ville høre om på foredragene:

«Altså det hadde vært kult om man gav innspill selv på hva man ville se. For det er jo veldig random, det er jo veldig sånn, det er jo ingen struktur, det er jo sånn, ja nå var det noen fra der og nå var det noen fra der. Det virker ikke som det er noen plan, at nå skal vi gjennom det her».

Hun legger også til at det hadde vært fint med et «rating» system som hadde vært anonymt. Informant 10 sier at et slikt «rating» system er veldig tidkrevende å lese gjennom, slik at mye unødvendig tid går med bare til å lese reviews.

To av medarbeiderne ønsker en mer TED talk «form» på foredragene/opptakene. Informant 6 uttrykker det slik:

«Det er jo det som er så bra med TED talks, da får man jo virkelig vite ting på veldig kort tid. Også er det virkelig viktig HVORDAN man sier ting, at man er inspirerende og jeg tenker at om man skulle forbedre det så kunne man jo, det er jo en trening i retorikk, hvordan man prater og, det hadde jo, kanskje få litt sånn coaching kanskje»

Her peker hun på at de som holder foredragene kanskje kunne hatt en mal for foredragene sine, både når det gjelder hvordan man bør legge fram viktig informasjon på kortest mulig tid (TED talks) og i tillegg være bevisst på hvordan man legger det fram i form av hvordan en bruker språket(retorikk). Hun tenker at foredragsholdere kan få veiledning på dette (coaching). Noe også informant 8 sier seg enig i.

3. Ledelsesprogrammet: Det tredje og siste tiltaket i DE programmet for å legge til rette for de ansattes læringsprosess, er SE programmet (ledelsesprogrammet). Kurset omtales som forholdsvis kortbart. Dette uttrykker informant 3 er dumt, da det går på bekostning av andre relevante kurs:

*«I og med at det koster ganske mye det programmet som de kjører her så har de liksom begrenset de andre private initiativene. Også et sånn Ledelses program som alle ledere og en del sånne nøkkelpersoner har gått gjennom, er ganske kostbart da. Så det er litt av greia. Så selv om det er andre relevante kurs, så er man litt **firkanta** i forhold til at du skal finne det der (DE programmet, og hvis du ikke finner det der, så får du, da er du på egen hånd»*

Da informanten over, spurte sin sjef om å få dette godkjent, fikk han det ikke. Noe av begrunnelsen var økonomi og at det allerede var bestemt satsningsområder for kurs, med blant annet med SE programmet.

Lederprogrammets innhold beskriver Informant 2 slik:

«Ja også har jeg fulgt det ledelsesprogrammet som går på å videreutvikle, og til å tenke mer Red da, det er litt red vrs. Blue tankegang her. Det går over flere uker, hvor du får et formelt bevis. Det er et intensivkurs spesielt rettet inn mot ledere for å endre tankegang i forhold til å tenke mer «rødt», som vil si mer risiko tankegang»

«Ja det har jeg likt veldig godt for det har vært i den gata som jeg har hatt lyst til å gjøre da, også frihet til å velge det man har interesse for selv. Det har passet meg veldig godt da».

Hun beskriver kurset som noe som passer bra for henne og det hun interesserer seg for.

Flere informanter beskriver selve organiseringen av SE-programmet som utfordrende ved at de reiser mye i jobben. Dette førte til at de ikke fikk med seg alle samlinger og det var utfordrende å få levert inn og gjennomført alle oppgavene som fulgte med kurset. Informant 4 gav uttrykk for at dette ble et praktisk problem for ham:

«Å følge sånne visse trinn, hvor du må gjøre det på den uka og det på den uka, det gikk i ball, så for meg så ble det litt galt».

Informanten uttrykker at det var kursets form som ikke passet, ikke selve innholdet. På spørsmål om det ville vært bedre om det var organisert annerledes svarte han:

«Annerledes organisering, kanskje 60 dager, kvaliteten var helt grei»

På en avdeling ble det bestemt at ledere og andre nøkkelpersoner skulle ta ledelseskurset, altså et pålegg fra ledelsen. Informant 6 uttrykte pålegget om SE programmet slik:

«Jeg mener, jeg forstår jo at en så stor bedrift må få alle gjennom noe sånt da ... Det er veldig likt slik jeg har jobbet i prosjektet tidligere. Så personlig for meg, så synes jeg at det er litt forstyrrende dette er med SE programmet. Det er bra at de på en måte «tvinger» i gjennom alle på en måte, for jeg tror at mange utvikles av å gå det, men i og med at vi har ulike utgangspunkt, så, (..eh..) jeg kjenner at jeg ikke har lært meg veldig mye nytt. Jeg kunne heller ha jobbet med nye ting»

Informant 5 forsterker dette utsagnet, likevel på generell basis og ikke direkte knyttet til det spesifikke ledelsesprogrammet:

«Dersom en blir pålagt kurs vil det oppleves som å få noe tredd ned over hodet på seg. En tar nok mer tak i kurset dersom du faktisk har valgt å ta det selv»

Informantene ovenfor gir uttrykk for delte erfaringer med SE-programmet. I hovedsak er det flest positive erfaringer med ledelseskurset. Likevel uttrykkes det misnøye med måten det er organisert på. Det går også på bekostning av andre relevante kurs/utdanninger mener enkelte. Informanten fra avdelingen som ble pålagt lederkurset uttrykker stor misnøye med dette, fordi hun opplever at det i hovedsak er mye hun allerede kan og opplever det som bortkastet tid som hun kunne benyttet til å lære seg nye ting. Slike kompetansehevingstiltak som er påtvunget og ikke frivillige, kan være avgjørende for den ansattes motivasjon (Lai, 2013 3.utgave).

Oppsummering: I denne tredje fasen benytter ansatte seg av *læringsportalen* i ulik grad. Noen er inne på portalen for å hente inspirasjon, og bare overser den dårlige brukeropplevelsen de opplever. Andre finner ikke inspirasjon for læring på læringsportalen, muligens satt i relasjon til dårlig layout og rot, da de gjennom sitatene uttrykker at de har liten toleranse for dårlig brukergrensesnitt. *Foredragene* derimot, oppleves som en suksess blant de ansatte. Likevel er det delte erfaringer om de virker direkte inn på den ansattes motivasjon for videre læring. I funn fra *ledelsesprogrammet* forteller de ansatte at selve innholdet oppfattes som bra for de fleste. Det er organiseringen og gjennomføringen, som gir de ansatte utfordringer i forhold til de vanlige arbeidsoppgavene. Det er funn som viser at tiltakene motiverer den ansatte i den selvregulerte læringsprosessen, og det er funn som viser det motsatte.

4.4.2 Opplevelser av sosiale ressurser (samarbeid/ledelse)

I dette kapittelet vil jeg vise hvordan fase 3 involverer ulike aspekter som er av relevans for forskningsspørsmålet: *Hvordan kan ledelsen og andre sosiale former for feedback relateres til deltakernes motivasjon i den selvregulerte læringen av digital kompetanse?*

På spørsmål om det hadde betydning hva de andre ansatte gjorde i forhold til å øke sine digitale ferdigheter, om det kunne påvirke ens egen motivasjon for å ønske å lære nye ting, svart informant 8 følgende:

«jeg motiveres ikke så veldig mye av hva andre gjør for å være helt ærlig, jeg tror at hvis alle andre hadde gått på BI liksom og jeg hadde vært der med Bacheloren min fra 1982 liksom, så er det klart at da hadde jeg kanskje følt at det er på tide å bli litt smartere, men jeg tror at det som motiverer meg er, jeg er, jeg er veldig INDRE motivert som person».

Av sitatet ovenfor oppfatter jeg informanten som en veldig indre motivert person, som i utgangspunktet kan oppfattes at hun er alene ansvarlig for egen motivasjon, da hun sier at dersom hun ville bli smartere ville hun tatt mer utdanning.

I sitatet under dukker det opp et interessant funn hos informant 7, i forhold til arbeidsmiljø og samarbeid på arbeidsplassen. Han forteller at vi mennesker ofte er veldig emosjonelle og at vi velger å være sammen med de som gir oss en god følelse å være sammen med:

*«Nå er jeg litt arrogant, men jeg er litt sånn kresen på hvem jeg vil bruke min tid sammen med på sånne ting. Han organisasjons psykologen, han vil jeg bruke tid på. HR direktøren vil jeg bruke tid på, for da føler at jeg får noe igjen. Og det er ikke alltid på de vanlige kursene med vanlige kollegaer at jeg føler det da. Det er ikke at jeg føler at jeg er noe bedre enn de, jeg blir bare ikke **motivert** av det. Jeg er litt sånn kynisk da, jeg går til de personen som gir meg noe*

Da jeg videre spør om dette også omhandler læringsprosessen hans svarer han:

«Ja absolutt, ja ja for jeg elsker å lære, og det er klart at hvis jeg kan velge mellom han er dritflink, da går jeg selvfølgelig til han, jeg går ikke til en tilfeldig kollega»

Informanten gir uttrykk for at han ønsker å samarbeide med en som enten er «dritflink» eller som han matcher sammen med og har god kjemi med, og ikke nødvendigvis er en «tilfeldig» kollega. Flere av informantene støtter den delen av informant 7 sitt utsagn som henviser til det å søke hjelp, de oppsøker den *beste hjelperen* innenfor det spesifikke området de trenger hjelp.

Det være dyktig i jobben sin er et sosialt aspekt som kan motivere den ansatte, noe informant 3 uttrykker slik:

«Nei, jeg vil jo gjerne gjøre en bra jobb, (eh) når jeg først er her. Og når du jobber med nye ting klarer du ikke det dersom du ikke hele tiden utvikler deg. Og da blir du ganske fort irrelevant hvis du ikke er frampå. Så det er den største motivasjonen»

«Å være i et møte å kjenne at du snakker om selvfølgeligheter og folk kjeder seg når du egentlig skal være forretningsutvikler, det er jo i hvert fall demotivasjon. Så det å være i kundemøter hvor kundene er fornøyde og sier at dette vil de gjerne være med på, det er motivasjon».

Videre påpeker samme informant som i sitatet ovenfor at arbeidsmiljøet i seg selv ikke har noen rolle for motivasjonen:

«Nei meg vet ikke om det har ikke så mye å si motivasjon, dette er veldig individuelt spiller det ingen rolle med miljøet for du jobber jo for deg selv».

Dette utsagnet kan antyde et ganske utpreget individualistisk perspektiv på egen rolle i læringsprosessen på arbeidsplassen der hun uttrykker at du jobber jo for deg selv.

I forhold til arbeidsmiljø og motivasjon kan det ifølge informant 5 være viktig dersom en sliter med den indre motivasjonen:

«Jeg tror det går på indre motivasjon. Hvis du sliter med den indre motivasjonen, så blir organisasjonen rundt deg veldig viktig.

Dersom du er en person som ikke er indre motivert, kan det være utfordrende å regulere egen læring uttrykker informant 9 slik:

«Selvregulert læring finnes ikke, du må nudge, med mindre du har en indre motivasjon til noe, så er det veldig vanskelig å få til noe, i alt du driver med, hvis det er sånn at nå skal vi bevege alle litt den veien og det ikke umiddelbart gir deg en gevinst i hverdagen, du MÅ nudge, det er ikke selvregulert, eller det er selvregulert, men du trenger litt hjelp på veien».

«Hvis det er sånn helt frihet under ansvar, kommer ikke til å skje, du må ha indre motivasjon, og det klarer du ikke å skape, det må komme innenfra».

I sitatene ovenfor uttrykker både informant 5 og 9 to ulike sider ved indre motivasjon.

Informant 5 sier en kun er avhengig av arbeidsmiljøet dersom en mangler indre motivasjon.

Informant 9 sier at for å få den indre motivasjonen, må du dyttes i gang. Utfra dette kan en få inntrykk av at informant 5 kun trenger et godt arbeidsmiljø, dersom en sliter med den indre motivasjonen.

Det å ta ansvar for å drive seg framover i SRL, slik informant 9 snakker om ovenfor, samsvarer med informant 8 sitt utsagn under fordi hun også understreker at du rett og slett ikke klarer dette:

«Det å ta ansvar for egen kompetanse, det er veldig vanskelig for mange, de greier ikke, du kan godt få beskjed om at du miste jobben hvis du ikke kan gjøre sånn og sånn, men du greier ikke, for at du har det bare ikke i deg rett og slett».

Slik kan det se ut til å understreke noe som i litteraturen omtales som utfordrende i den selvregulerte læringsprosessen, nemlig det å drive seg selv framover. Zimmerman påpeker at hvert enkelt individs mulighet til selvregulering av egen læring, er avhengig av kontekst og personlige betraktninger (Zimmerman, 2000).

Informant 9 belyser samme type utfordring som informanten ovenfor:

«Det er gøy å kjøre denne MOOCen og dette kurset. Men det følelsesmessige deg syntes det er litt slitsomt, og åh jeg har jo ikke tid, jeg jobber jo så mye, jeg har jo barn hjemme, det går jo ikke, jeg har ikke flere timer i denne uka her til dette her jeg, også rasjonaliserer man det bort».

Det å ta formell utdanning hvis en aldri har gjort det før kan virke som et veldig høyt hinder å forsere. Informant 9 foreslår at de som aldri har tatt f.eks. en MOOC før, kanskje kunne hjelpes litt i gang:

«c da kan jeg jo lære hva som helts i hele verden. Hele verden er tilgjengelig for 5 dollar liksom! Så du bare får den feelingen der».

De ansatte motiveres av nokså ulike ting slik jeg oppfatter av sitatene ovenfor i forhold til hvordan ulike sosiale aspekter spiller inn på den selvregulerte læringsprosessen. Det som kan virke til å gå igjen blant informantene, er at mange virker til å være i besittelse av mye indre motivasjon.

Oppsummering: I denne fasen skal den selvregulerte læringsprosessen kombineres med det vanlige arbeidet. Det å finne motivasjon til å gjennomføre nye kurs og utdanninger oppleves som utfordrende, og funn viser at det er flere aspekter som spiller inn. Noen av disse er å finne tid i en hektisk hverdag, uerfarenhet i forhold til å ta en MOOC, eller rett og slett frykt for å bli irrelevant i jobben. Disse ser alle ut til å ha en viss innflytelse på den ansattes motivasjon for å ta fatt på den selvregulerte læringsprosessen.

4.5 Fase 4 Evaluering

Evaluering av læringsprosessen for å planlegge og regulere for det videre arbeidet er viktig i selvregulert læring (SRL). Den ansatte må vurdere om det må gjøres tilpasninger i forhold til det som skal skje i fremtiden, og undersøke hva en er fornøyd med, og hva som fungerer og hva en muligens ønsker å fortsette med. Eller om det er elementer en ønsker å gå tilbake å jobbe mer med (Winne, 2015).

4.5.1 Materielle ressurser-organisering

I dette kapitlet vil jeg vise hvordan fase 4 involverer ulike aspekter som er av relevans for forskningsspørsmålet: *Hvordan kan de ulike materielle ressurser relateres til de ansattes motivasjon for selvregulert læring for å øke sin digitale kompetanse?*

Jeg velger her å tolke bedriftens overordnede mål fra toppledelsen som en materiell ressurs. Denne ressursen kan antas å motivere i forhold til den ansattes SRL, ved at det overordnede målet kan ses på som en hjelp på veien for å oppnå en bedre effekt på læringen (Lai, 2013). Dette ser jeg på som den kulturendringen som informantene omtaler i sitater tidligere i kapitlet.

I intervjuet stilte jeg de ansatte spørsmål om denne kulturendringen, hvor prosjektleder uttrykker det slik:

«For 10 år siden kunne man kanskje vente til hirarkiet fortalte hva man skulle gjøre, men hvis vi fortsetter å tenke på den måten, jeg venter til min sjef forteller meg hva jeg skal gjøre, så er vi for trege for å lykkes i et marked som endrer seg så raskt. Så vi trenger folk til å være pro aktive, men også hjelpe dem å se retning, se hvor er det toppledelsen vil at selskapet skal reise. Og hva er det som skjer, hvilke teknologier kan være relevante.»

En slik endring som prosjektleder her beskriver er i samsvar med det informantene under også beskriver:

Informant 7 uttrykker det slik:

«Vi skal endre oss rett og slett. Organisasjonen skal nesten endre personlighet. Og måten å arbeide sammen på og innovere på»

Informant 3 uttrykker det slik:

«Vi er inne i en digital transformasjon, som du sikkert har hørt om i bedriften og da må alle øke sin digitale kompetanse, og spesielt vi som jobber med forretnings utvikling, vi må jo hele tiden være ett kvarter foran kundene våre. Og jeg holder jo masse foredrag om digitalisering og da kan jeg ikke si det samme 2 måneder etter fordi ting endrer seg».

På spørsmålet som rettet seg inn mot hvem som hadde ansvaret for denne kulturendringene påpeker informant 7 at det er leder som må gå foran å vise vei:

«Men hvis ikke de kan føle og oppleve og se at lederne faktisk endrer seg. Så er det nesten sånn at da kunne vi faktisk latt vær å hatt den kursingen. For dette her handler om kultur (eh) endringer. Og når, og det er veldig vanskelig og komplekst for veldig mange (eh) for da 9 av 10 ledere begynner da å se på struktur og sånne ting da, hvordan det er organisert og sammensetning og sånn, de vet ikke helt hva kultur er da. De vet ikke helt hvordan de skal angripe det å bygge en kultur».

«Det er lett for de «på gulvet» å si at ledelsen må fikse det, men de må gå foran og vise at de endrer seg, hvis ikke kommer det ikke til å skje sier han.

Dette kan oppfattes som samsvar med det informant 8 uttrykker i sitatet under:

«I en organisasjon er det leder som er kulturbærer, det er denne personen du lærer av, det er den personen du måler opp om du gidder å møte opp til møtene begynner eller om du alltid kommer 5 min forsinka»

«det er de (ledere) som på en måte legger absolutt alle føringer når det gjelder å bygge en kulturendring i en bedrift. Det å bygge en kultur det er et eget fagområde, og veldig få ledere som har kompetanse på det»

Informant 6 peker på at det nødvendigvis ikke er alle som må endre seg:

«Det er jo bra at man tror at folk kan endre seg og er villige, men det jo ikke alle som ER villige og kanskje dem ikke skal endre seg heller, uten kanskje heller kanskje noen andre som er veldig villig til å endre seg. Det er ikke sikkert at det er den brede massen som skal langsomt bevege seg framover»

Som en kan se av sitatene ovenfor uttrykker flere av informantene at leder må vise vei for de ansatte. Informant 6 uttrykker at det faktisk ikke er alle som ønsker å endre seg. Kanskje en derfor ikke skal ha fokus på å få alle gjennom på samme tid, heller prioritere de som faktisk vil og la de andre slippe.

Oppsummering: Funnene viser at en kulturendring er av stor betydning for hvordan de ansatte ser på egen arbeidssituasjon. Ansatte opplever at de må være mer proaktive og i forkant av kundene, og at dette er i konstant forandring der kunnskap fort blir utdatert. Når det gjelder kulturendring, er det tydelig at dette er både den ansatte og leders ansvar sammen.

Funn viser at kulturendringen i seg selv ser ut til å virke inn på måten å jobbe på, ved at en må være mer oppsøkende, proaktiv og ansvarlig for egen læring. Funn ovenfor viser at det faktisk kan være at enkelt ikke nødvendigvis skal presse gjennom alle nye endringer samtidig. Men, at de som ønsker det bør prioriteres, fordi dette kan ha sammenheng med motivasjonen hos enkelte ansatte.

4.5.2 Opplevelser av sosiale ressurser (samarbeid/ledelse)

I dette kapittelet vil jeg vise hvordan fase 4 involverer ulike aspekter som er av relevans for forskningsspørsmålet: *Hvordan kan ledelsen og andre sosiale former for feedback relateres til deltakernes motivasjon i den selvregulerte læringen av digital kompetanse?*

I intervjuene stilte jeg ulike spørsmål omkring tilbakemelding og feedback i læringsprosessen. Informant 6 forteller at da hun tok ledelsesprogrammet var det obligatorisk å gi hverandre tilbakemeldinger:

«Det er obligatorisk at man må skrive i en sånn her «tråd», eller man må skrive, men altså jeg har ikke vært så veldig interessert i å lese som de andre, jeg har gjort det jeg har måttet, for saken er at jeg kjenner at jeg vil bli ferdig med den, og ja jeg vil diskutere med folk som er på samme stadiet som meg».

Ut i fra sitatet ovenfor kan det oppfattes som en ekstra belastning å måtte gi tilbakemeldinger. Denne informanten ville i utgangspunktet ikke ha dette kurset, noe som kan spille inn på hennes opplevelse også av denne tilbakemeldingsoppgaven.

På et mer generelt grunnlag om tilbakemeldinger i SRL prosessen uttrykker informant 2 at det ikke eksisterer noe slikt:

«Ja det er veldig viktig, særlig i og med at jeg jobber med helt nye ting nå. Burde hatt mye mere tilbakemeldinger og sannsynligvis responsamtaler med de jeg jobber med. Det ser jeg behov for, men det har jeg ikke».

Informant 9 er leder, og uttrykker viktighet med *dialog* mellom leder og medarbeider i den selvregulerte læringsprosessen og tilbakemeldinger. Det å være oppmerksom på at det i perioder, da arbeidspresset oppleves som for stort, bør vurderes å gjøre individuelle tilpasninger slik som beskrevet i sitatet under:

«Så jeg snakket med en medarbeider her om dagen, han er superbusy, jobber døgnet rundt også, han har akkurat holde på med Ledelsesprogrammet program, «og jeg

klarer ikke å levere final assignment, det går ikke, det gir meg ikke noe». Jeg sa: har du lært noe? Han sa ja, og det var bra»

I sitatet ovenfor ser vi leder som følger opp den ansatte i forhold til ledelses kurset, og at de i fellesskap blir enige om en løsning. I sitatet under uttrykker informant 5 at det ikke finnes noe særlig oppfølging og tilbakemelding fra nærmeste leder:

«Tilbakemeldinger, det er ikke det, det er ikke det. Og det kanskje hadde vært, altså alle liker jo å få, «å så bra at du har gjort det, det var fint. Men det, altså sånn vårt system er lagt opp nå sånn jeg skjønner det, det er opp til min leder å holde seg oppdatert på hva jeg gjør, og i så fall spørre meg hvordan det går med kurs. Det hadde vært hyggelig at noen faktisk la merke til at du gjorde det»

Informant 7 uttrykker oppfølging og tilbakemelding fra nærmeste leder slik:

«Det skjer jo ingen ting. Jeg løftet det oppover, men det skjer ingen ting»

Disse sitatene kan gi inntrykk av ulik oppfølging av nærmeste leder i forhold til den selvregulerte læringsprosessen til den ansatte, og hvorvidt leder bruker dette for å gjøre forbedringer (Kuvaas, 2005, s. 138).

Informant 8 kan se ut til å være enig med informantene ovenfor som opplever lite oppfølging fra leder i denne fasen, likevel peker hun på at en selv som ansatt har et ansvar:

«Ja hvis man har FLAKS så har man en leder som har peiling, de fleste har jo ikke det, da må man jo holde seg, det er litt sånn som nei det er jo mye som er selvdrevet da, jeg tror at det er mer og mer blir selvdrevet i den tid, eller i de årene vi går inn i nå også, det er ingen som kommer å serverer deg noe lenger og hvis du vil på en måte finne ut av det da, MÅ du HVERTFALL holde deg informert om hva slags interne informasjonskanaler du har i bedriften.

I sitatet ovenfor påpeker informanten at en skal ha flaks dersom en har en leder som har greie på den han skal, likevel sier hun at du må selv sørge for å sjekke alle kanaler toppledelsen informerer på, slik at du kan skaffe tilveie den informasjonen du trenger i egen SRL prosess. Det nytter ikke å vente på at noen skal fortelle deg hva du skal gjøre.

Oppsummering: Funn i denne fasen beskriver lite eller ingen tilbakemeldinger fra hverken kollegaer eller ledere i bedriften. Det er derimot ett funn som indikerer en leder som ser den ansatte, og gjør justeringer i forhold til arbeidsmengden som er pålagt. I evalueringsfasen i den selvregulerte læringen, kan det ut fra funnene ovenfor se ut til at feedback og tilbakemeldinger er noe som rett og slett ikke eksisterer. Ett annet funn forteller om hvordan det gis tilbakemelding gjennom en «tråd» i ledelseskurset. Tilbakemeldingen gis fordi det er

påkrevet at den ansatte skal gjøre det. Dette kan muligens si noe om at pålagte tilbakemeldinger ikke nødvendigvis tjener hensikten, som en hjelp på veien i den selvregulerte læringsprosessen. Flere av informantene sier at leder må vise vei i en endringsprosess. Likevel påpeker en informant at en kanskje ikke skal ha fokus på å få alle gjennom på samme tid. Det å bli pålagt kurs, kan muligens føre til at motivasjonen for å gi andre kollegaer tilbakemeldinger ikke er tilstede. Å ha en leder som ser deg og gir tilbakemeldinger på læringsprosessen ser ut til å praktiseres ulikt. Likevel er det opp til den enkelte å ta ansvar for egen læringsprosess sier en av informantene.

5 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere mine empiriske funn fra analysekapittelet opp mot mine forskningsspørsmål med utgangspunkt i et sosialt-kognitivt perspektiv. Jeg har i denne diskusjonen valgt å støtte meg til Zimmermans triangulære modell (Zimmerman B. J., 2000) for selvregulert læring som definerer hva selvregulert læring er. Denne danner utgangspunkt for sosial-kognitiv tilnærming, der læring er en prosess som involverer interaksjon mellom de tre hovedaspektene kognisjon, motivasjon og sosiale kontekstuelle aspekter. Tema for oppgaven er:

Hva er viktige aspekter å vurdere når en designer og implementerer tilretteleggingstiltak for å øke den selvregulerte læringen på en arbeidsplass? (for å øke digitale ferdigheter)

Forskningsspørsmål 1

Hvordan kan de ulike materielle ressurser relateres til de ansattes motivasjon for selvregulert læring for å øke sin digitale kompetanse?

Forskningsspørsmål 2

Hvordan kan ledelsen og andre sosiale former for feedback relateres til deltakernes motivasjon i den selvregulerte læringen av digital kompetanse?

5.1 Hvordan kan de ulike materielle ressurser relateres til de ansattes motivasjon for selvregulert læring for å øke sin digitale kompetanse?

Med utgangspunkt i et sosial-kognitivt perspektiv, og i tråd med en sosiokulturell tilnærming som forstår kognisjon som mediert av fysiske og digitale verktøy, er det å forstå hvordan de forskjellige materielle ressurser og elementer har vært tatt opp og påvirket den selv-regulerte lærings prosessen veldig viktig.

Et aspekt i en slik SRL prosess er at det utvikles en form for individrettet måte å se på egen karriere, der lojaliteten til egen karriere er større enn lojaliteten til bedriften, og der den ansatte kan være mer villig til å bytte arbeidsgiver enn før (Nordhaug, 2002). Som en del av den selvregulert læringsprosess, er det opp til den ansatte å lage en plan for hvordan de skal

nå sine individuelle mål. På den ene siden uttrykker ansatte frustrasjon over noe manglende informasjon og oversikt over selve rammen for hvordan de skal arbeide for å øke sin digitale kompetanse. Det å velge et kurs kan være en stor utfordring for mange, selv om tilgang til formelle kurs og utdanninger er stor. Det kan fort bli en belastning med for mange valg, og være tidkrevende å lete etter kurs med relevans til arbeidet eller bedriftens satsningsområder innenfor digitalisering. Noe som på den ene siden kan oppleves som en ekstra belastning i en hektisk arbeidshverdag. Flere uttrykker at det hadde vært bedre om andre bestemte hvilke kurs og utdanninger de skulle ta. Bedriften gjort et forsøk for å gjøre nettopp dette, ved å lage lister med anbefalinger på læringsportalen. Når denne læringsportalen oppleves som en dårlig brukeropplevelse for mange, med dårlig layout, uoversiktlig og rotete, kan det tyde på at dette ikke er stedet de går for å søke denne type anbefalinger. Det oppleves heller ikke enkelt å manøvrere inne på læringsportalen, og det å finne fram til individuelle kurs oppleves litt krevende. Dette kan antas å være grunnen til at de ansatte ikke er på læringsportalen så ofte. Denne brukeropplevelsen kan være med å gi en motsatt virkning enn intensjonene var fra bedriftens side, hvor de hadde ønske om å inspirere de ansatte til videre læring. Forskning sier at dette er utrolig viktig, fordi den ansatte gjerne opererer på egenhånd på plattformen uten noen form for veiledning. Da blir et godt design der da helt avgjørende (Goodyear & Carvalho, 2013).

Foredragene annenhver uke blir godt mottatt av de ansatte, og samtlige sier at disse er stort sett veldig bra innholdsmessig. Likevel er det store forskjeller på hva de sitter igjen med etterpå. Min studie viser at på den ene siden er det mange som går på foredragene fordi de har et meget bra innhold og det fenger. På den andre siden oppleves det kun som en oppdatering, og ikke noen form for dypere læring som de kan ta med seg inn i egen SRL prosess. Dette kan tenkes å være fordi det er arrangert som et lavterskel tilbud til de ansatte, slik at flest mulig kommer, uten noen krav. Det skal hverken være for- eller etterarbeid, kun et inspirerende avbrekk i hverdagen og forhåpentligvis til inspirasjon for videre læring. Her sier overraskende mange at det ikke er inspirasjon til videre læring, kun en nyhetsoppdatering. Flere gir uttrykk av at de savner forbindelsen fra foredraget til den mer formelle læringen, slik det mest sannsynlig i utgangspunktet var tenkt fra ledelsens side. Overgangen fra de inspirerende foredragene og til den videre læringen har et mulig forbedringspotensialet.

Foredragene har allerede stor anseelse, og er flittig brukt både «live» og i form av å se de «streamede» opptakene, noe som muligens kan være et utgangspunkt for en slik forbindelse.

Det kunne f.eks. gjøres mer forberedelser i forkant av foredrag, i forhold til å ha valgt ut relevante kurs/utdanning/MOOCs og annen e-læring som var relevant til emnet det skulle holdes foredrag om, gjerne i et samarbeid mellom arrangør og foredragsholder. Dette kunne tenkes lagt ut på læringsportalen, samme dag som foredraget, eller gjerne dagen før. På den måten ligger det allerede klart for de ansatte. Da kan den ansatte utnytte inspirasjonen som gjerne kommer i forbindelse med et slikt foredrag. I tillegg kan foredragsholder informere om innholdet som er lagt ut, ved oppstarten av selve foredraget, og gjerne også i en form for avslutning på selve foredraget. På denne måten kan muligens den ansatte få en dytt, og komme raskere/enklere i gang med sin læringsprosess - uten at det nødvendigvis blir mer press for den ansatte, men heller en dytt til videre og mer formell læring.

En annen mulighet kan være å legge ut en filmsnutt o.l. som omhandler tema for foredragene som kommer på læringsportalen. I tillegg ha mer fokus på struktur og oversiktighet, slik at det blir en god brukeropplevelse for den ansatte. På den måten kan det tenkes at den ansatte besøker læringsplattformen hyppigere enn før, og setter i gang den selvregulerte læringsprosessen ved å forbedre seg, og kanskje legge planer for egen selvregulerte læringsprosess.

Det kan også være fint om det ligger litt informasjon fra foredragsholder der, slik at den ansatte kan være mer forberedt i henhold til å forberede eventuelle spørsmål til foredragsholder under selve foredraget, eller komme med spørsmål i forkant som en ønsker svar på, noe en er nysgjerrig på, og ønsker å høre om.

På den ene siden sier de ansatte at læringsportalen er uoversiktlig. På den andre siden sier de at foredragene ikke nødvendigvis innbyr til dypere læring. Likevel finner jeg i min studie ansatte som er veldig motiverte for læring, der de fleste har en sterk indre motivasjon og er nysgjerrige og har et stort ønske om å utvikle seg. Kan dette tenkes å ha en sammenheng med toppledelsens ønske om dyrke fram nysgjerrigheten blant de ansatte, slik at de ønsker å investere mer tid på egenutvikling. Kan dette ses i sammenheng med hva Lai identifiserer som overordnede beslutninger, som kan påvirke hele organisasjonen (Lai, 2013)?

Et ønske fra de ansatte er at de «streamede» foredragene på læringsportalen lettere kan nås på ulike digitale flater. I en travel arbeidsdag er nok denne tilgjengeligheten ganske avgjørende, i forhold til den tiden de er villig til å legge ned av fritiden sin. For mange glir jobb og fritid

ofte over i hverandre, og at det å jobbe i bedriften er en tilstand. Læring på arbeidsplassen er ikke nødvendigvis en spesiell aktivitet separat fra resten av livet (Fischer, 2013).

I min studie pekes det på hvordan opptakene av foredragene gir en unik mulighet til å holde seg oppdatert, spesielt i forhold til det å være borte fra jobben i en periode. Dette er informasjon det kan være vanskelig å få tak i på noen annen måte. Det kan være at bedriften ikke har tenkt på dette som en ekstra positiv gevinst i forhold til å holde seg oppdatert. Dersom det er viktige ting som skjer i bedriften hvor ansatte ikke har mulighet til å være tilstede, kan det å «streame» ulike kurs, foredrag, møter o.l. være en gylden mulighet til å legge ut på læringsportalen i et strukturert system, slik at den ansatte har mulighet til å holde seg oppdatert på et bredere plan. Det kunne f.eks. være lederprogrammet som er det 3. tiltaket bedriften har tilrettelagt for de ansatte. Her var det ukentlige sessions hvor de ansatte diskuterte og gikk gjennom oppgaver, og det var flere som sa de ikke fikk vært med på alle disse samlingene. Kunne det vært en ide og «streame» disse samlingene, og gitt de som av ulike grunner ikke kunne komme en mulighet til å følge med?

I min studie fant jeg ett interessant funn i forhold til lederkurset. På den ene siden oppfattes det som et godt og lærerikt ledelseskurs i forhold til det innholdsmessige. På den andre siden kan organisering og et pålegg om å måtte gjennomføre muligens være med å legge en demper på opplevelsen den ansatte sitter igjen med i etterkant. Det kan tenkes at et pålegg om å måtte gjennomføre et kurs muligens ikke kan veie opp for et godt innhold. At slike kompetansehevingstiltak ikke er påtvunget, men frivillige, kan være avgjørende for den ansattes motivasjon, og muligens påvirke den enkeltes læringsmotivasjon. Det kan også tenkes å påvirke andre enn den ansatte det gjelder, og at deres negative atferd videre lett «smitter» over på andre ansatte. Lai går så langt som å forslå at det bør vurderes om de som viser stor motstand mot et læringstiltak bør få slippe, slik at det ikke skaper negative effekter (Lai, 2013). Dette er virkelig interessant og noe jeg kunne ønske å forske videre på, om flere av de som ble pålagt kurs opplevde det samme.

Videre i min studie pekes det på hvordan en slik motvilje mot et kurs på den ene siden kan gå ut over kvaliteten på tilbakemeldinger den ansatte ble bedt om å gi til sine kollegaer. I forbindelse med ledelseskurset ble de bedt om å gi tilbakemeldinger til hverandre, gjennom en «tråd». Her opplyses det at innholdet og kvaliteten i enkelte slike tilbakemeldinger ble gjort kun for å «bli ferdig». Men er det virkelig slik at å gi hverandre tilbakemeldinger i stor grad ses på som unødvendig, eller kan det også tenkes at det er en sammenheng med motivasjon

for læring og at det bør skje gjennom frivillighet? Likevel er ikke funnene entydige her. Mens noen sverger til ubetinget frihet i læringsprosessen på den ene siden, sier andre at de burde fått et mer stramt opplegg for å nå målet fra toppledelsen slik at de ikke famlet så mye i blinde og ble usikre på hvilken vei de skal gå.

Likevel, I min studie fant jeg også at de ansatte i stor grad gir uttrykk for at de på eget initiativ har tatt kurs, lest bøker og sett på you-tube for å holde seg oppdatert innenfor jobben sin. De har funnet kurs andre steder enn gjennom læringsportalen, eller det har vært andre kurs som har vært tilbudt fra bedriftens side.

Det å gjennomføre selvregulert læring er en utfordring i forhold til hvor mye frivillighet og hvor mye pålegg som kommer fra ledelsen. I studien nevnes begrepet «nugde» – om denne SRL læringsprosessen. At vi mennesker trenger «å dytte» litt for å gjennomføre ting. Det er lett å kjenne seg igjen i dette som er hentet fra boken Mestringskoden: «vi mennesker vil automatisk velge minste motstandsvei, og selvregulert læring finnes ikke. Du må nudges – ellers vil du ikke lykkes». Men er det virkelig slik at den ansatte må pålegges å ta kurs, eller kan det tenkes at friheten er viktigere i SRL for å øke digitale ferdigheter? En annen mulighet kan være å legge mer føringer inn i planleggingsfasen og veilede de ansatte i å sette midtveis mål, der en mulighet kan være å lage noen ulike grupper med ansatte, der de ansatte melder interesse for de ulike midtveismål som er forhåndsbestemt av toppledelsen. Slik står de fritt til å velge mellom ulike temaer de ønsker å fordype seg i, noe som kan tenkes var målet til prosjektleder da det ble kategorisert i ulike temaer på læringsportalen, men som få har vært inne og sett på. Dette kan delvis skyldes dårlig layout og brukergrensesnitt.

Når topp ledelsen har tatt et valg om de ulike tilretteleggingstiltakene og kostnadene dette medfører, viser det seg i studien at muligheten for egne initiativ kan være noe som går på bekostning av dette. Dette kan oppleves som å innskrenke muligheter for å ta andre relevante kurs som ligger utenfor disse satsningene. På den ene siden legger bedriften til rette gjennom ulike tiltak, mens det på den andre siden innskrenker de mulighetene for egne initiativ for kurs som ligger utenfor disse tiltakene. Men er det virkelig slik at de ikke har mulighet til å ta initiativ til egne kurs innenfor en forholdsvis fri ramme for SRL? Det kan her virke som om det er ulike praksiser hos de ulike mellomledere i forbindelse med dette. Det kan på den andre siden tenkes at toppledelsen har sagt at disse tiltakene koster mye, og at det er dette vi nå satser på over hele linja, og at de kurs som faller utenfor dette er det ikke rom for i denne runden. En slik forklaring kan være nærliggende å tro kan være riktig, likevel er dette en

avveining, og kan muligens oppfattes som en innskrenkning av den friheten som tilsynelatende er gitt til den enkelte for å styre egen læringsprosess. Eller kan det også tenkes at dette er veldig individuelt siden noen ser ut til å ha fått kurs som ikke ligger innenfor hverken digitalisering eller arbeidsfelt, men at der indirekte kan benytte det i arbeidet? En mulig forklaring er at mellomledere praktiserer dette noe ulikt.

Alle de ansatte ser ut til å ha god forståelse for oppgavedefinisjon i form av at de har bakgrunnskunnskap om hvorfor bedriften ønsker en økt digital kompetanse hos alle sine ansatte. Det er samsvar mellom alle informantene i at det å øke egen digital kompetanse er en nødvendighet, noe som kan tyde på at budskapet om det overordnede målet har blitt fremstilt på en god og forståelig måte. Med dette som et bakteppe når «nyheten» om at alle de ansatte skal øke sin digitale kompetanse, vil det ifølge Tynjæle (Tynjælæ, 2008) allerede ligge en kultur for økt læringsmulighet i måten arbeidet er organisert. Det som viser seg videre er at delmålene for å nå det overordnede målet er lagt over på den enkelte ansatte, noe som fører til store ulikheter i veien videre for de ansatte. Det er opp til hver enkelt ansatt å definere målene og legge en plan for dette. På den ene siden fokuserer prosjektleder på prosessen, som blir til mens den beveges framover, og at dette vil gi andre og nye muligheter. På den andre siden kan det se ut til at ansatte ikke helt er klar over at det jobbes etter prinsippet «veien blir til mens vi går». Når det etterlyses veiledning og hjelp til å lage individuelle læringsplaner, og videre mer føringer fra ledelsen, kan det her virke som et stort gap. Et gap mellom prosjektleders intensjoner og de ansattes oppfattelse av selve prosessen av hvordan de ansatte skal øke sine digitale ferdigheter gjennom selvregulert læring. En annen mulig forklaring er at de har hørt at dette er den nye måten å jobbe på framover. Likevel kan de ha et ønske om å jobbe på «gamlemåten», slik det har vært gjort tidligere med klare føringer fra toppledelsen innenfor kjente rammer. Eller kan det tenkes at selve presentasjonen og gjennomføring av de ulike tiltakene - som av mange oppleves uoversiktlig, rotete og uten en rød tråd - er med på å skape en opplevelse av forvirring? Her kan det være vanskelig å plassere og sette fingere på en spesifikk ting eller prosess som gir de ansatte denne opplevelsen.

Det er interessant å se hvordan de ansatte etterlyser tettere oppfølging og profesjonell veiledning i en kompetansehevingsprosess der de tilsynelatende har ganske frie tøyler til å øke digital kompetanse. Det kan være en utfordring når arbeid og læring går i hverandre, og hvor konteksten for denne læringen fordrer at den ansatte følges opp og støttes i sin læringsprosess (Siadaty, Joanovic, & Gasevis, 2013) Det er ikke slik at alle skal gjennom

samme opplæringsstrakt og kurs for å bli mer digitale. På den andre siden oppfordres de til å utvikle sin nysgjerrighet for å lære å søke ny kunnskap på egenhånd (SRL). Likevel uttrykker flere at de foretrekker struktur og det kjente med rammer og forutsigbarhet, og det i en tid fylt med mye innovasjon og store omveltninger. I denne forbindelse var det ingen spesiell forskjell om den ansatte jobbet i avdelingen med innovasjon eller mer ordinære arbeidsoppgaver, noe som var litt overraskende. De som til daglig jobber med innovasjon og er med på å skape sine egne arbeidsoppgaver, likevel ønsker seg veiledning og mer føringer i læringsprosessen for å øke egne digitale ferdigheter.

5.2 Hvordan kan ledelsen og andre sosiale aspekter relateres til deltakernes motivasjon i den selvregulerte læringen av digital kompetanse?

I den selvregulerte læringsprosessen er det opp til den ansatte hvordan en planlegger egen læringsprosess. Hvilke av de ulike tilretteleggingstiltakene de har tenkt å benytte eller om de har planer om andre kurs og utdanninger de skal ta. Hvordan gjør de det når bedriftens ledelse ikke har laget en mal eller veiledning for tiltakene. På den ene siden har bedriften brukt ressurser i tilretteleggingstiltak (som jeg diskuterer i forrige seksjonen), og på den andre siden har de ikke vist hvordan tiltakene tas i bruk. Det er opp til den enkelt å gjøre det på sin måte, delvis fordi selskapet har bedt dem om å gjøre det slik. I den selvregulerte læringsprosessen er det vanlig at den lærende selv tar ansvar for egen læring, så slik sett er dette helt i tråd med dette teorisynet. Skal en derimot øke sjansene for å lykkes med denne type læringsprosess, kan det være avgjørende å ha **ledere, kollegaer, veiledere** å henvende seg til i prosessen.

Det som kommer fram i funnene i studien er at dette varierer veldig blant de ansatte. Tidligere studier viser at det kan være tilknyttet visse utfordringer i forhold til å følge opp, korrigere, veilede og videre ha mulighet til å motivere den ansatte i læringsprosessen (Nordhaug, 2002, s. 186). På den ene siden søker de ansatte selv hjelp hos ulike personer ut i fra hva de ønsker hjelp til. På den andre siden benytter noen få seg av å søke hjelp hos sin nærmeste leder, mens mange sier de ikke får den hjelpen de trenger hos sin leder. Dette kan ses i sammenheng med det prosjektleder beskriver som «utfasing» av ledere, slik at den ansatte ikke skal hindres i sin digitale kompetanseutvikling. Det kan tenkes at dette er gjort med tanke på det beste for både den ansatte og leder, da leder ikke innehar nok kompetanse til å veilede den ansatte i denne

prosessen, og at toppledelsen ikke forventer mellomleder å skulle lede ansatte uten selv å ha mulighet til å øke egen kompetanse først.

I min studie fant jeg at når det gjelder å sette seg individuelle mål og lage læringsplaner for å nå målene sine, kan det virke som om *det er et gap mellom det overordnede målet og de ansattes individuelle mål*. Ledelsen har gitt klare signaler ut til ansatte om hvilke retning de ønsker å jobbe mot. Denne visjonen kan opptre som et sterkt virkemiddel for å skape fremdrift, mening og et positivt engasjement hos de ansatte (Kaufman & Kaufman, 2009). På den ene siden kan det tyde på at for å lykkes med SRL er det viktig å ha denne personen å henvende seg til. I denne bedriften er derimot leder muligens midlertidig ute av drift (fordi de er «faset ut»). På den annen side vil det derimot kunne gi den ansatte fri bane framover uten at en leder vil stoppe den ansatte, dersom leder selv ikke har kompetanse nok til å følge opp. Det kan likevel antas at denne «utfasingen» av mellomledere illustrerer hvordan bedriften ikke lykkes i å forstå organiseringen av en helhetlig prosess og hva som er viktige faktorer for å lykkes i å få den ansatte framover i egen kompetansehevingsprosess.

Jeg fant store ulikheter i planleggingsfasen for egen læring blant de ansatte. Det spenner seg fra det helt planløse, til det veldig planlagte. Det er videre store forskjeller i hvordan de ansatte løser dette. Det ser ikke ut til å være forskjell i forhold til hvilken avdeling de ansatte kommer fra. Derimot fant jeg forskjeller innenfor kjønn. De som hadde gjennomført mest planlegging viste en overvekt av kvinner, mens menn kunne se ut til å ta ting litt mer på sparket; men for å bekrefte en kjønn tendens i disse forskjellene andre kvantitative metoder og større sampler er nødvendig.

I min studie fant jeg at *det var et stort savn å få veiledning i å velge utdannelse og kurs, men også i arbeidet med å utarbeide planer for egen læringsprosess*. Tilbakemeldinger fra ledere, kollegaer og andre er viktig i den selvregulerte læringsprosessen, viser tidligere forskning at både mellomledere og kollegaer er viktig i denne fasen (Maragaryan, Littlejohn, & Milligan, 2013). På den ene siden kan det virke som om det ikke er en klar rød tråd i forhold til det å øke den ansattes individuelle kompetanse, og ting kan virke noe tilfeldig. Dette er i kontrast til SRL som er opptatt av tydelig struktur og konkrete planer, en klar begrensning i forhold til målsetting i SRL. Dette kan være en utfordring i forhold til å komme i gang med egen læringsprosess. Det kan virke som om det er et gap mellom det overordnede målet til bedriften og de ansattes egne mål for å nå dette, og det kan være at målet er for stort og abstrakt til å motivere den individuelle ansatt. De leter etter og sliter med å lage seg

midtveismål på egenhånd. Selv om noen ser ut til å klare det veldig bra kan det virke som om det er et ønske om å få mer tydelige føringer og rammer fra toppledelsen i en slik prosess.

Samtidig ser en at denne *individualistiske* måten å legge ansvaret ned på hver enkelt medarbeider - slik at de jobber med et bottom up perspektiv - kan antas å føre til at medarbeidere blir veldig individualistiske i sin måte å arbeide på. De søker kun de «beste» ansatte for hjelp, og ønsker ikke å jobbe sammen med andre kollegaer hvis det ikke «gir dem» noe faglig, og som helst skal være bedre enn dem selv. At «vanlige» kollegaer ikke er gode nok samarbeidspartnere, og at det å hjelpe de som er dårligere enn seg er bortkastet tid. En kan her ane en sterk individualistisk holdning, noe som muligens kan antyde utfordringer i forhold til arbeidsmiljø. Det sosiale arbeidsmiljøet er helt avgjørende for et godt arbeidsmiljø hevder Moxnes (1981:144) (Lai, 2013). Dette kan muligens illustrere hvordan ledelsen muligens mislykkes i å forstå organiseringen av hele prosessen. De ønsker seg medarbeidere som tar eget initiativ til læring, men kan det tenkes at dette kan ha en noe uheldig innvirkning på det sosiale klimaet i bedriften, ved at det blir utpreget individualistisk.

Det er av flere ansatte påpekt at *det ikke er kultur for å gi hverandre tilbakemeldinger og feedback* i særlig stor grad, man bare snakker litt om foredragene sånn løselig i blant. Det å bli sett og verdsatt i egen læringsutvikling er et savn mener flere i bedriften. Tilbakemeldinger og feedback er avgjørende i en læringsprosess, og tilbakemeldinger kan være med å fremme læring i hjelp av en form for avklaring av hva som er bra og ikke. Samtidig er det da viktig å få den ansatte til å føle seg verdsatt og ha visshet om at det er rom for å gjøre mulige feil. Det vil også kunne bidra til å fremme læring (Nordhaug, 2002).

I studien er det ansatte som trekker fram *viktigheten av deling av kunnskap blant de ansatte*. Det opplyses at det en tid tilbake var veldig fokus på at de skulle gjennomføre deling med hverandre og gi hverandre tilbakemeldinger. Dette opplevdes som veldig positivt, og det var et stort ønske om at dette burde de absolutt hatt mer av. Er det mulig at tidligere gode vaner forsvinner på bekostning av nye mer framtidsrettede tiltak, selv om de gamle tiltakene fungerte veldig bra i kompetansehevingen blant ansatte?

I denne bedriftens organisering av den selvregulerte læringsprosessen, er det opp til den enkelte hvor mye og i hvilke form det samhandles, med unntak av ledelsesprogrammet. Det er i bedriften lagt overraskende liten vekt på samhandling i SRL prosessen, noe som anses å være av stor betydning i en slik form for selvlæringsprosess. Arbeidsplasser som fortløpende

gir mulighet for nye utfordringer og læringsmuligheter, der arbeidsoppgavene utvikles av ansatte, enten individuelt eller i team med mye autonomi, oppfordres til å dele arbeid og erfaring med hverandre (Tynjælæ, 2008).

På den ene siden sier noen at de blir motivert av å være dyktig i jobben sin, mens andre motiveres av utfordrende arbeidsoppgaver. Andre igjen blir motivert av å jobbe med arbeidsoppgaver som er betydningsfulle for samfunnet. Frihet og det å bli vist tillit motiverer mer enn å ha fokus på produkter. Dette tyder på at ansatte motiveres av ulike ting, og det kan da tenkes at de også vil motiveres av ulike ting når det gjelder læringsprosessen. En kan på den ene siden se det som en stor utfordring for bedriftens ledelse å motivere alle disse ansatte som motiveres av høyst ulike ting. På den andre siden finner jeg i mine funn noe jeg synes er veldig interessant i forhold til motivasjon for å ville øke egne digitale ferdigheter. De fleste ansatte sier de er veldig indre motiverte personer, noe som ifølge Braaten tyder antyder at når de lærende er indre motivert forbinder de læring med noe gledelig og en spesiell interesse for oppgaven (Bråten, 2002). Dette kan tenkes å henge sammen med et større samfunnsperspektiv, om at hele samfunnet vi er en del av skal digitaliseres, og at jobbene i framtiden vil forandre seg. Hvordan hver enkelt av oss kan tilpasse oss for å stå bedre rustet i en digital framtid (Hagen & Guldvik, 2016). En annen mulig forklaring kan være at de ansatte opplever denne kompetansehevingsprosessen som læringsmålsorientert. Selv om ikke alle informantene lager egne planer for læringsmål, har de alle et felles overordnet mål. Dersom de opplever det overordnede målet som et læringsmål, vil dette gjøre at de ansatte opplever et mestringsorientert motivasjonelt mønster. Dette kan tenkes å være med å innvirke på at den ansatte søker utfordringer som fremmer læring og samtidig holder motet og arbeidsinnsats oppe, selv om de opplever motstand underveis (Bråten, 2002) Kan det da virkelig være at selv om de ansatte opplever en viss frustrasjon over både implementering, presentasjon av prosessen og ikke tilfredsstillende tilretteleggingstiltak, likevel vil drive seg selv framover fordi det overordnede målet fra toppledelsen oppfattes som et læringsmål og fører til en sterk indre motivasjon hos de ansatte? På arbeidsplassen kan det å ha en overordnet visjon, noe jeg velger å identifisere som bedriftens overordnede mål i min studie, opptre som et sterkt virkemiddel for å skape fremdrift, mening og et positivt engasjement hos de ansatte (Kaufman & Kaufman, 2009)

Ut ifra et sosial-kognitivt syn på selvregulert læring er det sosiale miljøet viktig i læringsprosessen. Dersom det oppleves lite sosial praksis vil dette også ha innvirkning på

interaksjonen mellom dem. Dette kan tyde på et mer individualistisk perspektiv på selvregulert læring, der den ansattes egne aktiviteter i læringsprosessen utføres i isolasjon uten hensyn til fellesskapet. Dette er en kritikk som er rettet mot det sosial-kognitive perspektivet av Jackson et al. (2000) (Bråten, 2002). Dette er i samsvar med funn innenfor temaet om hvordan de ansatte virket til å ha en individualistisk måte å regulere egen læring med en sterk indre motivasjon som nevnt ovenfor. Men er det virkelig slik at det ikke finnes samspill i denne prosessen med å øke de ansattes digitale kompetanse? En annen mulig forklaring kan være at det ikke har kommet fram gjennom mine spørsmål, men likevel eksisterer. Dette er noe jeg kunne tenke meg å undersøke nærmere.

Hvordan spiller ledelsen inn på den ansattes selvregulerte læring og hvordan opplever de ansatte lederen sin i sin egen læringsprosess? Dette er det i mine funn rettet mye oppmerksomhet rundt frustrasjonen over ledelsen i den selvregulerte læringsprosessen. På den ene siden kan noe av problemet se ut til å ha oppstått når prosjektleder sier at de av flere grunner valgte å «fase ut» mellomledere i en periode av to grunner. På den andre siden var denne intensjonen veldig bra. Det som derimot kan se ut som en feilvurdering er selve informasjonen ut til de ansatte, om nettopp denne tankegangen. Om det har gått ut informasjon, kan de virke som om de ansatte i så fall ikke har ett fullt overblikk over dette.

Sammen med ledelse er også feedback noe som på den ene siden omtales som fraværende og ikke noe kultur for dette i bedriften. På den andre siden sier de ansatte at det er veldig viktig med feedback og tilbakemeldinger. De ansatte melder om lite eller ingen oppfølging og feedback, og flere opplever dette som lite motiverende for læringsprosessen. De ansatte opplever at det skjer ingenting selv om de løfter opp problemer og utfordringer. At det videre ikke skjer en forandring, og hvorvidt leder bruker dette for å gjøre forbedringer (Kuvaas, 2005, s. 138).

I studien peker flere ansatte på at det hadde vært fint hvis noen så den jobben de gjorde. Er det mulig at dette kan ses i forhold til *den individualistiske kulturen* en aner et bilde av gjennom hele denne selvreguleringsprosessen, som økning av digitale ferdigheter av de ansatte? Det som derimot kan virke litt betenkelig, er når prosjektleder og alle de ansatte snakker om hvordan bedriften skal endre kultur. At alle må ta et ansvar sammen for å endre seg gjennom innovative og nye måter å *jobbe sammen* på. Det kan på den andre siden tenkes at siden alle får et bottom-up syn på egen læringsprosess, så kan det muligens føre til denne individualistiske måten å både tenke og jobbe på. Likevel kan det være at dette kun

omhandler den selvregulerte læringen i forhold til den enkeltes kompetanseutvikling av digitale ferdigheter.

5.3 Sammenfatning

Jeg har gjennom diskusjonen knyttet empiriske funn og mine tre forskningsspørsmål opp mot mitt teoretiske rammeverk for å belyse min problemstilling «Hvordan legger en bedrift tilrettelegge for at de ansatte skal øke sin digitale kompetanse, og hvilke erfaringer har de ansatte i denne prosessen?»

Bedriften har gitt de ansatte stor frihet til å nå det overordnede målet om å øke sin digitale kompetanse. Ved å bruke selvregulert læring som teoretiske rammeverk, har dette gitt meg innsikt i hvordan en bedrift har forventninger til de ansatte om å nå målet, uten særlige retningslinjer for hvordan de skal komme seg dit. Et ambisiøst og til en viss grad et abstrakt mål, der de ansatte selv må regulere læringsprosessen. Det blir da avgjørende hvordan de orienterer seg i forhold til målet, og planlegger og setter seg sine egne individuelle mål i denne prosessen. Hvordan tar de i bruk bedriftens tilretteleggingstiltak, og hvilke erfaringer har de gjort? Hvordan evaluerte de prosessen og hva ønsket de å ta med seg videre i læringsprosessen? Det at de ansatte på den ene siden blir oppfordret til å regulere egen læringsprosess og finne sin egen vei med stor grad av frie tøyler, er på den andre siden noe instrumentalt ved måten ledelsen hele tiden gir de ansatte beskjed om at dette overordnede målet er det som er viktig, og hvordan alle må ta et ansvar sammen. En får ikke inntrykk av «sammen»-følelsen i funnene, der omtaler de ansatte seg selv som veldig individorienterte som heller vil snakke med en ekspert, enn en kollega som kan mindre enn seg. For organisasjonen gir dette funnet en indikasjon på at for stor frihet og oppfordring til å gå sin egen vei for å nå målet, muligens kan være med å ødelegge fellesskapsfølelsen i et selskap. Arbeidsmiljøet snakkes om som viktig, likevel er det lite fokus på arbeidsmiljøet i forhold til å jobbe sammen mot målet.

6 Avsluttende betraktninger

Min studie hadde som formål å undersøke hvordan de ansatte regulerte sin egen læring for å øke sine digitale ferdigheter. Hvordan bedriften hadde lagt til rette for prosessene, og hvilke tiltak denne tilretteleggingen innebar. Hvordan de ansatte tok de ulike tiltakene i bruk og hvilke erfaringer de har gjort seg. I dette kapittelet presenterer jeg kort mine hovedfunn og studiens bidrag og begrensninger. Tilslutt litt hva som kunne vært spennende å forske videre på.

6.1 Hovedfunn

Funnene jeg ønsker å trekke fram som sentrale i min studie belyser ulike sider ved problemstillingen, og forteller hvordan en slik selvregulert læringsprosess bidrar til å nå bedriftens og de ansattes mål om å øke digitale ferdigheter. Et sentralt funn er at mangel på informasjon i implementeringsfasen og underveis i en slik kompetansehevingsprosess indikerer at mange av de ansatte ønsker mer informasjon og støtte i denne prosessen. Det kan muligjgjøres at de fleste ansatte hjelpes i gang med å ta flere kurs (og kurs som de har interesse av), dersom de får en god oversikt og veiledning. Dette kan eventuelt gjøres ved å få hjelp til å sette seg delmål som er overkommelige. Funnene viser også at de ansatte likevel er veldig indre motiverte, og liker å lære nye ting. De ansatte er på søken etter ny kunnskap, noe som kan indikere at foredragene kan ha en god innvirkning på å dyrke nysgjerrigheten blant de ansatte. Disse foredragene som gir små drypp til de ansatte annenhver uke om det siste innenfor digitalisering og det som skjer innenfor bedriften og utenfor, har en klar suksessfaktor. Et annet funn er de ansattes erfaringer med læringsportalen. En portal som skulle fungere som stedet for videre læring i etterkant av foredragene. Her forteller funnene om et digitalt verktøy som er rotete, uoversiktlig og ikke til inspirasjon for dypere læring. Studien viser at linken mellom foredrag og læringsportal har et uforløst potensial. Siden foredragene gir den ansatte en god opplevelse, og funnene indikerer at majoriteten av de ansatte anser seg selv som indre motiverte for læring og nysgjerrige, er dette et mulig utgangspunkt for videre utvikling av læringsportalen.

Studien viser også at lederprogrammet for mange er et positivt tilskudd for de ansatte som er ledere og sentrale nøkkelpersoner. Funnene indikerer noe ulike opplevelser av dette, både i måten det er organisert på, og hvordan det muligens går på bekostning av andre kurs. Det

pålegges kurs uten å ha interesse for det, eller se nytten av kurset, opplevdes demotiverende for læringsprosessen. Ledelsen ønsker å kurse ledere til å tenke nytt og annerledes. Der det tidligere ble utviklet langsiktige planer, er det nå mer fokus på kortsiktige planer som utvikler seg underveis. Litt sånn «veien blir til mens vi går».

Jeg opplevde at den selvregulerte læringsprosessen i bedriften kan indikere at de ansatte går fra et top-down overordnet mål fra toppledelsen, til å skulle jobbe fra en mer bottom-up filosofi for å nå målet. I denne prosessen indikerer funnene en utpreget individualistisk holdning blant de ansatte, hvor de selv-regulerer egen læring for seg selv, og er ganske alene i sin læringsprosess. Enkelte funn indikerer at ikke alle ansatte virker like komfortable med dette. Samtidig sette mange ansatte stor pris på den store friheten de har i en slik prosess, og at det gis rom for å prøve å feile. Det er mange ting i studien som tyder på at mange ansatte med utpreget sterk indre motivasjon, ser arbeidsplassen som fri og full av muligheter for utvikling. Denne sterke indre motivasjonen, sammen med en prosjektleder med ambisjoner, kan bli en suksessfaktor om en tilfører mer mellomledelse-fokus og god informasjon, oppfølging og veiledning i kompetanseutvikling til den ansatte.

6.2 Studiens bidrag

Denne studien har etter ønske fra meg selv som forsker, og bedriftens ønske om å høre de ansattes erfaringer med DE programmet, undersøkt hvordan de ansatte driver sin egen selvregulerte læringsprosess. Læring på arbeidsplassen og læring i skolen er to ulike sider av samme sak. Å regulere egen læring på arbeidsplassen der du har arbeidet ditt i første rekke og kompetanseheving på toppen av dette, og hvor jobb og fritid fort kan gå over i hverandre, er en utfordring som mange forskere har forsket på de siste årene. Dette er i utgangspunktet ikke sett på som en individuell prosess alene, fordi den er avhengig av at den lærende tar initiativ til sosial læring ved å søke hjelp (Zimmerman & Schunk, 2011).

Jeg håper at jeg gjennom denne studien har gitt bedriften et innblikk i viktig informasjon om hva en slik individualistisk bottom-up læringsprosess kan gjøre med arbeidsmiljøet som preges av sterke individualistiske trekk, og som også kan oppleves positivt fordi det er mye indre motivasjon for læring tilstede blant de ansatte. Likevel er det betenkelig i forhold til den tiden vi går i møte hvor det snakkes om samarbeid på tvers av avdelinger og etater. Hvordan vil denne individualistisk kulturen være et grunnlag for samarbeid og den digitale

transformasjonsprosessen, uten å ta hensyn til medarbeideres emosjonelle reaksjoner der mange føler uro, usikkerhet og angst for ikke å klare å følge med? Å veilede sine ansatte trenger ikke nødvendigvis gå på bekostning av den frihet de er gitt, men i tillegg til.

Bedriftens læringsportal har også store muligheter for forbedringer, men her kan det være nye veier å gå, gjennom foredragene som allerede virker som en suksess. Videreutvikle foredragene til å lede til mer formelle kurs og utdanninger, ved f.eks. at det er tenkt ut og kommet med forslag om aktuelle kurs på forhånd og under foredragene. Kanskje legge inn gruppeoppgaver i etterkant av foredragene, og dele i grupper etter interesse for ulike temaer, som kan oppfordres til å finne ut mest mulig om et tema, og presentere for hverandre. Lage nettverk på tvers av avdelinger men med interessefelt som utgangspunkt. Det bør i alle fall inneholde arbeid sammen for å lære og øke mest mulige ferdigheter sammen. Det å bygge videre på denne nysgjerrigheten som de så tydelig har klart å skape, kan gi uante muligheter for å lære nye ting.

6.3 Begrensninger og videre forskning

Mange av mine informanter var ledere eller hadde vært ledere. Det ville i neste omgang vært interessant å intervju flere som ikke hadde ledererfaring og sett om svarene hadde vært samsvarende eller avvikende. Det er vanskelig å velge ut informanter når tiden er knapp og du ikke er godt kjent i bedriften. Siden jeg hadde et prosjekt i starten som ikke ble noe av, måtte jeg gjøre en del valg på kort tid, og det å velge og å få tak i informanter fikk en begrensning i forhold til tiden som var til rådighet i denne masteroppgaven.

Jeg ser også at jeg hadde i overkant mange informanter i forhold til den tiden som var til rådighet, med 10 kvalitative forskningsintervjuer, hvor de fleste intervjuene hadde en varighet på 1 time. Dette var utrolig tidkrevende i forhold til transkribering og videre bearbeiding av datamaterialet som var stort og uoversiktlig. Jeg kategoriserte i 3 ulike omganger og kunne nok holdt på ennå om ikke veileder hadde minnet meg på at denne fasen ikke har klare grenser for når det bør stoppe (Braun & Clarke, 2006).

Gitt den kvalitative tilnærmingen og metodologien jeg har tatt i denne studien, det er noen begrensninger på i hvilke grad kan funnene mine generaliseres. Gjennom et casestudie har jeg kartlagt noen generelle, men samtidig noe spesifikke, siden bedriftens DE program ikke har vært lansert noe annet sted på akkurat samme måte før. Det kan være andre bedrifter som har

noen av elementene og tankegangene, men prosjektleder har selv utviklet tankene bak dette programmet som han selv først har hatt som eget pilotprosjekt. Imidlertid, handler mine funnene om aspekter som ikke er unike til denne casen. Forhold mellom ansatte og ledere i forbindelse med mål og hvordan disse påvirker motivasjon og kognisjon i læringsprosesser er universelle aspekter som har vært begrunnet både i teorien som jeg har hatt som bakgrunn, og i tidligere empiriske forskningen. Mens generalisering av visse forhold mellom ”faktorer” kan ikke etableres med min data, beskrivninger av generelle sosiale og materielle dynamikker som har vært observert i denne studien kan betraktes som relevante til å generalisere fra en case studie perspektiv (Flyvberg, 2006).

Kjønn forskjeller var nevnt i analyser, men begrensinger på hvor signifikante disse forskjellene er utenfor mitt sample er uklar og trenger videre forskning, som nevnt under seksjon 5.2.

En ansatt (ikke min informant) i samme bedriften, skrev på samme tid en kvantitativ Masteroppgave om ulike sider av bruken av det samme DE programmet jeg undersøkte, med en kvalitativ casestudie. Vi ønsket å snakke sammen om de funn vi hadde kommet fram til og eventuelt finne ting som muligens kunne underbygge hverandres funn. Av tidsmessige grunner var dessverre ikke dette mulig å gjennomføre, selv om jeg tenker at det kunne ha vært veldig interessant for oppgavens del.

Så hvordan vil alle disse raske endringene virke inn på oss mennesker og arbeidsplassene vi befinner på? Vil det, som Nordhaug antyder, vokse fram en ny mennesketype som tolererer usikkerhet, stressmestring, læringskapasitet og det at man må kunne mer for å lykkes? Muligens vokser det kanskje fram en ny mennesketype som er rastløs, søker spenning og elsker forandringer (Nordhaug, 2002)?

Bibliografi

- (2017). *Innovasjonsmagasinet*. Innomag.
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier: forskningsstratgi, generalisering og forklaring*. Fagbokforlaget.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy The exercise of control*. New York : W.H Freeman .
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspektive. ss. 21-41.
- Bannert, M., Reimann, P., & Sonneberg, C. (2014, oktober 26). Process mining techniques for analysing patterns and strategies in students' self-reguleatede learning. *Metacognitive Learning (2014) 9:161-185*. Henta frå Metacognition Learning (2014) 9:161-185 DOI 10.1007/s11409-013-9107-6
- Befring, E. (2016 2.opplag). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Boekaerts, M. (1999). *Self-regulated learning: whre we are today*. Leiden, Netherlands: International Journal of educational research.
- Braun, V., & Clarke Victoria. (2006). Using thematic analysis in psychology. I *Qualitative Research in Psychology* (ss. 77-101). University og Auckland and University of the West of England: Edward arnold Ltd.
- Bråten, I. (2002). *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Derry, S., Pea, R. D., Barron, B., Ericson, F., Goldman, R., Hall, R., & Shering, B. L. (2006). Conducting Video Reseach in the learning Sciences: guidanse on Selection, Analysis, Technology, and Etics. *Journal of the learning Science,19 (1)*, ss. 3-53.
- E.Perry, N., & Rahim, A. (2011). Studying Self-regulated Learning in Classrooms. I B. J. Zimmerman, & D. H. Schunck, *Handbook of Selfregulation of Learning and performance*. New York: Routledge .
- Ellstrøm. (2008). Competence Development in the Workplace: Concept, strategies and Effects. *Asia Pacific Education Review Vol. 9, No 1*, 5-20.
- Eriksen, K. F. (2018, mai 28). *Figi.no*. Henta frå Digitalisering og offentlig IT: <https://www.digi.no/artikler/statsminister-erna-solberg-fire-teknologiromrader-norge-vil-satse->

pa/438383?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=newsletter-2018-05-29

Fischer, G. (2013). A Conceptual Framework for Computer Supported Collaborative Learning at Work. I G. Fischer, *CSCCL at Work*. New York: Springer Science+Business Media .

Flyvberg, B. (2006). Five misunderstandings About Case-study Research. *qualitative Inquiry volume 12 Number 2*, ss. 219-245.

Goodyear, P., & Carvalho, L. (2013, 4 17). The Analysis of Complex Learning Environments. *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing and delivering e-learning*, Routledge, New York, ss. 49-63.

Guba, Y. S., & Guba, E. G. (2003). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. *The Landscape of Qualitative Research*, ss. 253-291.

Hadwin, A., & Oshige, M. (2011, februar). Self-Regulation, Coregulation, and Socially Shared Regulation: Exploring Perspectives of Social in Self-Regulated Learning Theory. *Teachers College Record Volume 113, Number 2*, ss. 240-264.

Hagen, K. J., & Rasmus Eiternes Guldvik. (2016, 3). *magma*.

Haraldsen, A. (2016, april 25). *Visjonen som desverre mangler digital agenda*. Henta frå Digi.no: <https://www.digi.no/artikler/visjonen-som-desverre-mangler-i-digital-agenda/347844>

Illeris, K., & Samarbeidspartnere. (2004). *Læring i arbeidslivet*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser, Innføring i Samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Cappelen Damm AS.

Johannesen, J. (u.d.). *Mestringskoden*.

John-Steiner, V. (2000). Creative Collaboration. *Oxford University Press*.

Kaufman, G., & Kaufman, A. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse 3.utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kjølstad, R. (2017, mai 30). *KR Meninger*. Henta frå kommunal-rapport.no: <https://kommunal-rapport.no/meninger/debatt/2017/05/digitalisering-ikke-bare-et-sporsmal-om-penger>

Knudsen, K., & Ryen, A. (2005). *Hvordan kan frynsegoder bli belønning?* oslo: Cappelen akademisk forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2015). *regjeringen.no*. Henta frå NOU 2015: 8. Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

- Kuvaas, B. (2005). Belønning og motivasjon: ytre og indre motivasjon som kilder til innsats og kvalitet i arbeidslivet. I K. Knudsen, & A. Ryen, *Hvordan kan frynsegoder bli belønning?* oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Kuvaas, B., & Dysvik, A. (2012). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser 2.utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Lai, L. (2013 3.utgave). *Stratigisk kompetanseledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Levitt, B., & March, J. G. (1988). Organizational Learning. *Annual Review of Sociology*, Vol.14, ss. 319-340.
- Littlejohn, A., Milligan, C., & Margaryan, A. (2012). Charting collective knowledge: supporting self-regulated learning in the workplace. *Journal of workplace learning* vol.24, ss. 226-238.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal.
- Maragaryan, A., Littlejohn, A., & Milligan, C. (2013). Self-regulated learning in the workplace: strategies and factors in the attainment of learning goals. *International Journal of Training and Developmet* 17:4, 245-259.
- Munoz, J. C., Christine Redecker, Riina Vuorikari , & Yves Punie. (2014, mars 10). *Open education 2030*. Henta frå tandfonline.com: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680513.2013.871199>
- Mørk, A. I., & Skaanes , M. A. (2010). Design and use of an intergrated work and learning system. I S. L. Ludvigsen, *Information Seeking as Critical Function* (ss. 138-155). London UK, Routeledge.
- Netteland, G. (2007). *E-learning for change in a large organization*. Doctor Rerum Poloticarum, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Noe, R. A., Clarke , A. D., & Klein, H. J. (2014, januar 9). *Learning in the Twenty-FirstCentury Workplace*. Henta frå The Annual Review of Organizational Psychology: 10.1146/annurev-orgpsych-031413-091321
- Nordhaug, O. (2002). *Måltrettet personal- og kompetanseledelse 3.utgave*. oslo: Universitetesforlaget.
- Panadero, E. (2017). A Review fo Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontier in Psycology*.
- Phillip H Winne, S. F. (2015). *International Encyclopedia of the Social Behavioral Sciences, 2nd edition volume 21*. Canada, Canada: Elsevier LTd.

- Powell, A. B., Francisco, J. M., & Maher, C. A. (2003). An Analytical model for studying the development of learners' mathematical ideas and reasoning using videotape data. *Journal of Mathematical Behavior*, ss. 1-31.
- regjeringen.no. (2015-2016). Henta frå regjeringen.no/dokumenter/meld.-st.-27-20152016/id2483795/.
- Roth, W. M. (2001). Situating Cognition. *The Journal of the Learning Sciences 10* (1&29, ss. 27-61.
- Saks, K., & Leijen, Æ. (2013). Distinguishing Self-Directed and Self-Regulated Learning and Measuring them in the E-learning Context. *Procedia - social and Behavioral Sciences 112*, ss. 190-198.
- Siadaty, M., Joanovic, J., & Gasevis, D. (2013). The social semantic web and workplace learning. Researchgate.
- Silverman, D. (2015). *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage.
- Solbergregjeringen. (2016, april 15). *Regjeringen.no*. Henta frå Statsministerens kontor: regjeringen.no/dokumenter/meld.-st.-27-20152016/id2483795/.
- Stortingsmelding27. (2015-2016). *Regjeringen.no*. Henta frå regjeringen.no/dokumenter/meld.-st.-27-20152016/id2483795/.
- Thaagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode* (3.utgave 2009. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tynjælæ, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review 3*, ss. 130-154.
- Tynjælæ, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational research review 3*, ss. 130-154. Henta frå Elsevier Ltd.
- Verenikina, I. M. (2010). *Vygotsky i Twenty-First Century research*. Australia: University of Wollongong Research online.
- Wertch, J. (1991). Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action. *Harvard University Press*.
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educ. Psychol. 30*, ss. 173–187.
- Winne, P. H. (2015). *Self-regulated Learning*. Burnaby, BC, Canada: Elsevier Ltd.

- Winne, P. H. (2017). Cognition and metacognition. I P. A. Alexander, D. H. Schunk, & J. A. Greene, *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (ss. 36-47).
Rouledge .
- Winne, P. H., & Hadwin, A. E. (1998). Studying as Self-Regulated Learning, kap.12.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), ss. 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation, a social cognitive perspective. I *Handbook of Self-Regulation*. New York: Academic press.
- Zimmerman, B. j., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of Self-reulation of learning and performance*. oxon: Routledge.

Vedlegg 1 Intervjuguide

INTERVJUGUIDE MEDARBEIDERE BEDRIFT

Samtykkeskjema – blir informert om og skrevet under

Bakgrunns info – formål, tema

Min bakgrunn

Jeg ønsker å høre om dine erfaringer og opplevelser rundt hvordan det er tilrettelagt for læring og ansvar du har for egen læring i din arbeidshverdag. Selvregulert læring – hvordan du selv tar ansvar for egen læring for å øke egen kompetanse og ting som påvirker denne prosessen. Dine erfaringer med DE programmet, dette ønsker jeg og at du skal vise meg på skjermen når vi kommer til dette.

Form - Jeg tenker intervjuet som en mer uformell samtale hvor jeg stiller spørsmål og du snakker mest. «alle svar er gode svar så lenge de er sanne». Spørre om det er noe de lurer på før jeg starter selve intervjuet.

Du kan når som helst under intervjuet trekke deg dersom du ikke ønsker å fortsette. Dette vil ikke ha noen konsekvenser for deg videre. Så da ønsker jeg å spørre om du samtykker til dette opptaket?

Noe du lurer på før jeg starter

Bakgrunnsinformasjon/Arbeidssituasjon

1. Hvor gammel er du?

Kjønn

Leder/medarbeider

2. Hva er din bakgrunn i forhold til utdanning og tidligere arbeidserfaring og annet?
3. Hvor lenge har du jobbet i denne bedriften? Hva er din stilling her? Beskrive en typisk arbeidshverdag? Arbeidsoppgaver? Hvem samarbeider du med? Hvem mottar du dine arbeidsoppgaver fra?

DE- programmet

4. På hvilke måter har dine arbeidsoppgaver endret seg de siste 2 årene? Nye kompetansekrav? Plan for framtidig kompetanseutvikling?
5. Hva er formålet for DE-programmet og hva var bakgrunnen for oppstarten?
6. Hvor mye tid er avsatt til hver enkelt ansatt til å videreutvikle seg i denne bedriften? Kan du fortelle litt om hvordan dette er organisert?

7. Hvordan blir medarbeidere oppmerksomme på ulike kurs/seminarer? Hvem formidler/informerer?
8. Har du oversikt over hvilke lærings og utviklingsmuligheter din arbeidsplass har å tilby deg som medarbeider? Noe form for veiledning, rådgivning?
9. Hvor tilgjengelig opplever du at ny kunnskap er for deg i din hverdag i forhold til å finne rett kurs i DE-programmet?
10. I hvilke grad er det lagt opp til noen form for samhandling for de ansatte seg imellom på DE-programmet? Ved f.eks. kommentarfelt, chattefelt o.l Hva tenker du om viktigheten av noe slikt? Hvorfor?
11. Hvem samhandler du med i forhold til DE-programmet? Hvor ofte? Agenda for dette? Plan?
12. Hvor ofte er du inne på? DE-programmet Hva synes du om den? Er den viktig for deg? Kan den evt. Bli det?
13. Hva liker du / liker du ikke med DE-programmet? Hva ønsker du deg annerledes? Hvorfor?
14. Hvilke rolle tror du designet og hvordan DE-programmet er bygget opp påvirker engasjementet og motivasjon for å starte kurs/utdanning? Hvorfor?
15. Hvordan opplever du videoene i DE-programmet? Form, tid, innhold, varighet?
16. Kunne det vært flere/andre typer videoer der?

Læring og utvikling

Individuell opplæringsplan/refleksjon over egen læring

11. Hvem styrer opplæringsplanen for hver enkelt? Fornøyd med dette?
12. Hvordan planlegger du din egen læringsprosess?
13. Når du skal lære noe nytt, hva foretrekker du? Uformell/formell læring? Korte kurs? Moocs? Fysiske kurs/e-læring? Lære av kollegaer?
14. Er du bevisst hvordan du lærer best?
15. Hvordan fungerer oppfølging av medarbeidere som skal gjennomføre kurs/opplæring/utdanning? Forslag til endringer?
16. Hvilke former for refleksjon praktiserer du i din læringsprosess? Alene? Sammen med andre? Faste møter? Etter eller i forbindelse med kurs?

Tilbakemelding/ feedback fra leder/kollegaer

17. Er ledere pålagt å gi sine ansatte tilbakemeldinger når de holder på med sine kurs/utdanning?
 - Hvordan gjøres dette?
 - Fungerer dette?
 - Hvorfor /evt. Hvorfor ikke?
 - Forbedringer?
18. Hvor ofte har ledere samtaler med sine ansatte om de timene som er avsatt til egenutvikling? Hvilke form har denne kommunikasjon?

19. Hvor viktig tenker du at tilbakemelding/feedback fra leder er i en kompetanseutviklingsprosess? Og eventuelt hvorfor det? Hva gjør du når du får tilbakemeldinger?
20. Hvordan evalueres din kompetanseutvikling? Fornøyd med dette?
21. I hvor stor grad er det kultur for at medarbeidere gir hverandre feedback/tilbakemeldinger i samme prosess.
22. Hvis du støter på en utfordring i jobben din – hva gjør du? Hvem henvender du deg til?

Motivasjon – hvilke rolle spiller motivasjon for din selvregulerte læring?

23. I hvilke grad er du motivert for ny læring i din jobbsituasjon? Hva kan påvirke dette?
24. I hvor stor grad opplever du at ditt arbeid er interessant? Verdifullt?
25. Hva motiverer deg til å ta kurs/utdanning/videreutvikle seg på arbeidsplassen?
26. Hvilke rolle tenker du arbeidsmiljøet spiller på motivasjonen for å ta nye kurs/utdanning?
 - Feedback fra kollegaer/ledere
 - Sosialt, flere som tar samme kurs, diskuterer det de lærer med hverandre, gjør oppgaver sammen
 - Organisering og oppfølging
 - Evaluering
 - Fysiske omgivelser, stille sted, ro
27. Er det kultur for å hjelpe hverandre? Eks?

Kultur for læring

28. Hvor viktig er det for deg i din kompetanseutvikling, at andre støtter deg, blir med å ta samme kurs, gir deg annerkjennelse i din læringsprosess?
29. I hvilke grad opplever du dette i jobben din? Hvor ofte? Eksempler?
30. Hvordan vil du si at dette er i denne bedriften?
31. Manger mener det må skje en endring i kulturen på arbeidsplassene når det gjelder å tilegne seg ny kunnskap raskt og gjennom det å selv ta ansvar for egen læring (selvregulert læring). Hvem har ansvaret for dette? Din rolle i en slik prosess? Leders? Kollegaer?

Styring/tilrettelegging

32. I hvilke grad opplever du at din kompetanse utvikling er styrt? Hvordan?
33. I hvilke grad ønsker du mer påfyll av kompetanse?
34. Du har som medarbeider fått avsatt tid til kompetanseutvikling. Hvilke nytteverdi har denne ordningen for deg? Påvirker det din arbeidshverdag?

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

Takk for at du stilte opp til dette intervjuet!

Vedlegg 2 Intervjuguide prosjektleder

Intervjuguide prosjektleder

Samtykkeskjema

Noe du lurer på før jeg starter

Bakgrunnsinformasjon

17. Hvor gammel er du?
18. Hvor lenge har du jobbet i denne bedriften?
19. Hva er din bakgrunn i forhold til utdanning og tidligere arbeidserfaring og annet?
20. Hvor lenge har du jobbet i denne bedriften? Hva er din stilling her?
21. Hva er din stilling her? Kan du litt kort forteller litt om hva stillingen din innebærer?

Arbeidssituasjon

22. Kan du beskrive en typisk arbeidsdag for deg? Hvordan ser den ut?
 - Arbeidsoppgaver
 - Hvor mottar du sine arbeidsoppgaver fra?
 - Hvem samarbeider du med?

DE-programmet

23. Hva er formålet for DE-programmet og hva var bakgrunnen for oppstarten?
24. Hvor lenge har DE-programmet eksistert?
25. Hvordan har oppstarten vært?
26. Hvilke tilbakemeldinger har dere fått fra medarbeidere?
27. Hvilke rolle har leder/mellomleder hatt i denne prosessen?
28. Hvor mye tid er avsatt til hver enkelt ansatt til å videreutvikle seg? Kan du fortelle litt om hvordan dette er organisert?
29. Hvordan blir medarbeidere oppmerksomme på ulike kurs/seminarer? Hvem formidler/informerer?

Individuell opplæringsplan

30. Hvem styrer opplæringsplanen for hver enkelt?
31. Hvordan fungerer oppfølging av medarbeidere som skal gjennomføre kurs/opplæring/utdanning?

Samhandling/diskusjoner med andre medarbeidere

32. Er det lagt opp til noen form for samhandling for de ansatte seg imellom på plattformen? Ved f.eks. kommentarfelt, chattefelt o.l
33. Hvilke rolle tenker du som leder at en slik samhandling mellom ansatte kan ha for hver enkelt arbeidstaker i deres kompetanseutvikling?

34. Hvem samhandler du med i forhold til DE-programmet? Hvor ofte? Agenda for dette? Plan?

Tilbakemelding fra leder

35. Er ledere pålagt å gi sine ansatte tilbakemeldinger når de holder på med sine kurs/utdanning?
- Hvordan gjøres dette?
 - Fungerer dette?
 - Hvorfor /evt. Hvorfor ikke?
 - Forbedringer?
36. Hvor viktig tenker du at tilbakemelding/feedback fra leder er i en slik situasjon? Og eventuelt hvorfor det?
37. Hvor ofte har ledere samtaler med sine ansatte om de 40 timene som er avsatt til egenutvikling?

Motivasjon

38. Hva motiverer deg i forhold til din egen kompetanseutviklingsprosess?
39. Hva tenker du motiverer de ansatte til å ta kurs/utdanning/vidreutvikle seg på arbeidsplassen?
40. Hvilke rolle tenker du arbeidsmiljøet spiller på motivasjonen for å ta nye kurs/utdanning?
- Feedback fra kollegaer/ledere
 - Sosialt, flere som tar samme kurs, diskuterer det de lærer med hverandre, gjør oppgaver sammen
 - Organisering og oppfølging
 - Evaluering
 - Fysiske omgivelser, stille sted, ro
41. Hvilke rolle tror du designet og hvordan DE-programmet er bygget opp påvirker engasjementet og motivasjon for å starte kurs/utdanning?

Consensus

Hva er du mest opptatt av i forbindelse med DE-programmet?

Hva syntes du fungerer bra?

Hva synters du ikke fungerer så bra?

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

Takk for at du stilte opp til dette intervjuet

Vedlegg 3 Samtykkeskjema

DELTADELSE I FORSKNINGSPROSJEKTET

“SELVREGULERT LÆRING FOR Å ØKE EGEN KOMPETANSE».

Jeg ønsker å invitere deg til å delta i mitt forsknings prosjekt: Selvregulert læring for å øke egen kompetanse, som omhandler hvordan du på eget initiativ går frem for å tilegne deg kompetanse som du trenger i din jobbhverdag. Studien vil omhandle erfaringer med DE-programmet, tilrettelegging for læring og ansvar for egen læring og utvikling i din arbeidshverdag.

Bakgrunn og formål

Studien er en del av mitt 2- årig masterstudie i pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Dataene jeg samler inn vil bli brukt i min masteroppgave som jeg gjennomfører våren 2018.

Formålet med studien er å undersøke hvordan medarbeiderne i bedriften opplever DE-programmet for å øke egen kompetanse som de trenger i en arbeidssituasjon preget av stadige endringer. På hvilke måter kan en slik plattform være til nytte for deg i din arbeidssituasjon? Hvordan blir dette presentert og lagt til rette for?

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer å bli intervjuet/være med i et gruppeintervju om dine erfaringer med DE-programmet. Intervjuene blir tatt opp ved taleopptak/video. 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 lydopptak/ filmopptak utstyr som jeg låner hos Universitetet i Oslo.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og intervjuene vil lagres med informantnummer. Lydfiler med opptak av intervjuene, video opptak av workshop og feltnotater, vil kun være tilgjengelig for meg og mine veileder, Alfredo Jornet og Mervi Anneli Nasu ved Universitetet i Oslo.

I den publiserte utgaven skal alle deltakere anonymiseres.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2018. Opptak vil oppbevares i opptil 1 år fra avsluttet prosjekt. Disse vil oppbevares på harddisk, kryptert med passord, i låst skap og slettes senest 01.06.2019 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 Anne Fekjan Solheim, afekjanmail.com eller på tlf. 93056328.

Veileder/daglig ansvarlig:, Alfredo Jornet iped.(a.j.gil@iped.uio.no)

Ved ønske om kontakt med studentens veileder kan mail benyttes.

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

.....sted.....dato.....

Vedlegg 4 NSD



Alfredo Jornet Gil
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 07.12.2017

Vår ref: 57362 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 23.11.2017 for prosjektet:

57362	<i>Selvregulert læring for å øke egen digital kompetanse. Hvordan skape en endringskultur fra klasserom/seminar med «vår m lunsj» til selvregulert e-læring for utvikling av egen digital kompetanse?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Alfredo Jornet Gil</i>
Student	<i>Anne fekjan solheim</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

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

Vedlegg 5 Pilot-intervju

INTERVJUGUIDE MEDARBEIDER

Samtykke

I samtykke skjemaet skrev jeg at dette lydopptaket vil være tilgjengelig for min veileder og meg. Det vil bli lagret på en kryptert harddisk og et sikkert område hos veileder. Opptaket vil bli slettet innen ett år etter oppgaven er levert inn. Dette opptaket vil jeg kun bruke for å gjøre min transkriberingsprosess enklere og mer presis for meg selv. Intervjuet er anonymt og du som enkeltperson vil ikke kunne identifiseres i den endelige oppgaven. Du kan når som helst under intervjuet trekke deg dersom du ikke ønsker å fortsette. Dette vil ikke ha noen konsekvenser for deg videre. Så da ønsker jeg å spørre om du samtykker til dette opptaket?

Informasjon om formål og tema

Først en kort presentasjon av tema. Deretter gå igjennom intervjuprosessen i forhold til tid og form. Hva er intervju som samtale. Fortelle at «alle svar er gode svar så lenge de er sanne». Tilslutt takke for at de er villige til å ta seg tid til å bli intervjuet. Spørre om det er noe de lurer på før jeg starter selve intervjuet.

Bakgrunnsinformasjon

42. Hvor gammel er du?
43. Hva er din bakgrunn i forhold til utdanning og tidligere arbeidserfaring og annet?

Arbeidssituasjon

44. Hvor lenge har du jobbet i denne bedriften?
45. Hva er din stilling her - kan du kort forteller litt om hva stillingen din innebærer?
46. Kan du beskrive en typisk arbeidsdag for deg? Hvordan ser den ut?
 - Arbeidsoppgaver
 - Hvor mottar du sine arbeidsoppgaver fra?
 - Hvem samarbeider du med?

Nye kompetansekrav

Det er i dagens samfunn snakk om store endringer, automatisering og robotisering. Medarbeidere må holde seg oppdatert og være forberedt på fremtiden.

47. På hvilke måte har dine arbeidsoppgaver endret seg de siste 2 årene?
 - Nye kompetansekrav? Hvilke?
 - Tilegne ny kunnskap – hvordan?
48. Hva tenker du om din egen framtidige kompetanse, har du en strategi/plan for den?

Læring og utvikling

49. Hvordan har du lært deg å utføre de arbeidsoppgavene du gjør i hverdagen?

- Uformell/formell læring?
- Kurs /utdanning
- Lært av kollegaer?

50. Når du skal lære deg nye ting, hvordan går du frem?

- Lager du en plan med mål og tidsskjema?
- Hvilke læringsstrategier bruker du? Hvordan fungerer dette?

Feedback

51. I hvilke grad får du tilbakemeldinger på det du gjør

- Fra kollegaer?
- Fra leder?

52. Hvordan opplever du tilbakemeldinger? Bruker du tilbakemeldinger til endring?

53. Er du bevisst på hvordan du best lærer deg noe nytt?

- alene
- sammen med andre
- kurs
- e-læring
- uformell
- formell

54. Hvilke opplevelse har du av bedriftens forventninger til deg når det gjelder å utvikle seg/lære noe nytt?

55. Vet du hva bedriften forventer av deg? Og i hvor stor grad opplever du at det er nyttig for deg?

56. Dersom du støter på en utfordring/problem i jobben din (eks?) hva gjør du? Hvordan går du frem? Hvem henvender du deg til? Er det tilfeldig?

57. Hvilke kunnskaper og ferdigheter opplever du at er de viktigste i din arbeidshverdag? Ønsker du evt. Mer kunnskap innenfor dette?

Tilrettelegging for egen læring

58. Du har som medarbeider fått tid til egen disposisjon for egen utvikling. Hvordan oppfatter du denne ordningen?

59. Ser du nytteverdien av hvorfor du skal bruke tid på egenutvikling?

60. På hvilke måte påvirker dette din arbeidshverdag?

61. Hvilke tanker har du rundt organiseringen av denne type læringsprosess?

- Oppfølging
- Organisering
- Egne påvirkning i kompetanseutvikling?
- Evaluering –hvordan?
- Forslag til endringer?

62. Er du selv bevisst din egen læring og læringsprosess? Hvordan?

63. Hva i din arbeidshverdag gjør det mest utfordrende for deg å lære deg nye ting? (Miljø, sted, både psykisk og fysisk, sosialt, tid)

Beherskelse av DE programmets læringsportal sin funksjonalitet

64. Hva syntes du er målet med DE-programmet?
65. Nå har jeg et ønske om at du logger deg på DE-programmet og viser meg litt om hvilke funksjoner du benytter i DE-programmet?
- Kan du vise meg hvordan de ulike funksjoner fungerer for deg?
 - Hvilke funksjoner bruker du mest?
 - Hvilke funksjoner liker du best/misliker du?
 - Hvis du skulle ønske deg flere funksjoner, hva skulle de inneholdt og hvor skulle de ligget på dashboardet?
 - Har du noen tanker om interaktivitet på DE-programmet? Chattefunksjon? Tilbakemeldinger- evt.fra hvem?
 - Hva tenker du om layoutet på DE-programmet? Kan du vise meg det du liker/misliker?
 - Hvordan ser en ideell læringsportal se ut? Hvilke funksjoner har den?
 - Hvilke forståelse har du for opprettelsen av DE-programmet? Og forstår du hvorfor den eksisterer?

Seminar/videoer

66. Hvordan opplever du læringsvideoene ?

- **Form, oppgaver**
- **Innhold**
- **Utførelsen**
- **Oppfølging**
- **Evaluering – best practice? Dele/samtale om det du har sett?**

Læringsmiljø

67. Har du oversikt over hvilke lærings og utviklingsmuligheter din arbeidsplass har å tilby deg som medarbeider? Noe form for veiledning, rådgivning?
68. Hvor tilgjengelig opplever du at ny kunnskap er for deg i din hverdag? Hvorfor? Finne rett kurs?
69. I hvilke grad syntes du at ny kunnskap er personifisert for deg på læringsportalen? Hvordan?
70. På hvilke måte kunne DE-programmet vært mer individ rettet?
- Design
 - Innhold
 - Interaksjon
 - Tilbakemeldinger

Ledelsen

71. Hvordan opplever du oppfølging fra din leder? Noe som kunne vært annerledes?
72. I hvilke grad opplever du å bli sett som medarbeider i din læringsprosess?
73. Hvilke form for kommunikasjon har du med din leder i forhold til din egen kompetanseutvikling?
74. Hva kunne din leder gjort for å bedre tilrettelegge for din læring?
75. Hvilke forventninger har du til din leder i forhold til din kompetanseutvikling?

76. Har du noen forslag til hvordan dette kunne vært gjort i DE-programmet? Eller fra din leder?

Motivasjon

77. For å øke din motivasjon for læring, hvilke endringer i din arbeidshverdag tenker du kunne bidratt til dette? Hvorfor?
78. I hvilke grad opplever du at ditt arbeid er interessant? Hvorfor?
79. I hvor stor grad opplever du at du trives i jobben din?
80. Hvilke rolle tenker du at støtte fra medarbeidere har i forhold til egen motivasjon for å lære noe nytt har? Er det en kultur for å samarbeide om å lære noe nytt i bedriften?
81. Er det kultur for å hjelpe hverandre? Hvordan skjer dette? Kan du komme med et eksempel på en situasjon der du har opplevd dette?

Medarbeidere/kollegaer

82. Mange mener det må skje en endring i kulturen på arbeidsplassen når det gjelder å kunne tilegne seg ny kunnskap raskt og gjennom det å selv ta ansvar for egen læring (selvregulert læring). Hvem tenker du har ansvar for en slik kulturendring på din arbeidsplass? Din rolle i en slik prosess? Leders rolle? Kollegaer?
83. Hvilke rolle tenker du at teknologi spiller i en slik transformasjon? Hvorfor?
84. Hvilke rolle tenker du at leder spiller i en slik transformasjon? Hvorfor?
85. Hvilke rolle tenker du at arbeidsmiljøet og dine kollegaer spiller i en slik transformasjon? Hvorfor?
86. Finnes det noen «kanaler» for samarbeid om læring av ny kunnskap for deg som ansatt i bedriften?

Digitale kunnskaper

87. I forhold til Stortingsmelding 27 skal alles digitale kompetanse styrkes for å sikre deltakelse og tillit til digitale løsninger. Avansert IKT kompetanse er forutsetninger for digitalisering av Norge.
88. Opplever du at dette blir ivaretatt på din arbeidsplass? Ønske om forandringer/forbedringer?
89. Tenker du det kan være en sammenheng mellom egne digitale ferdigheter og bruket av DE-programmet?

Tilleggsspørsmål

90. Er det noe du vil legge til? Noe jeg burde spurt om som ikke har blitt berørt?