

Kontinuerlig læring i et hurtig endrende arbeidsliv

«På hvilken måte kan EVERY fremme kontinuerlig læring gjennom medbestemmelse og prosjektarbeid?»



BCR3103 - Vår 2020

Bacheloroppgave i HR og Personalledelse ved Høyskolen Kristiania

«Denne Bacheloroppgaven er gjennomført som en del av utdannelsen ved Høyskolen Kristiania. Høyskolen er ikke ansvarlig for oppgavens metoder, resultater, konklusjoner eller anbefalinger».

Forord

Tre fine og lærerike år ved Høyskolen Kristiania går mot veis ende, og skal nå avsluttes med denne bacheloroppgaven. Gjennom studieretningen HR og personalledelse har vi fått god kunnskap innen ledelse og organisasjonsfag som vi tar med oss i denne oppgaven.

Bacheloroppgaven har vært en langvarig og krevende prosess, men også svært lærerik og spennende. Korona pandemien gjorde at vi måtte endre måten vi jobbet på og måten vi innhentet informasjon. Dette tvang oss til å ta i bruk digitale oppslagsverks da biblioteket var stengt ned, og nye digitale samarbeidsverktøy både i dialog med informantene og med hverandre. Til tross for en humpete vei har vi lært mye, og om ting vi ikke hadde lært om vi var foruten.

Vi vil gi en stor takk til vår veileder Åshild Mongstad som gjennom hele prosessen har vært tilgjengelig for å svare på spørsmål, gitt tilbakemeldinger, gode råd, motivasjon og optimisme. Vi vil også takke våre informanter og EVRY for samarbeidet gjennom denne prosessen. De har stilt opp til intervju og bidratt med god informasjon til vår forskning. Takket være deres engasjement og fleksibilitet gjorde de det mulig for oss å gjennomføre vår forskning i en utfordrende tid.

God lesing!

Bergen

02.06.2020

Kandidatnummer: 2030 // 1898

Sammendrag

Denne bacheloroppgaven tar for seg hvordan kontinuerlig læring og kompetanseutvikling kan realiseres gjennom å jobbe i prosjekt og gi medarbeiderne en større del av ansvaret for egen læring. Formålet med oppgaven har vært å finne ut hvordan EVRY som selskap klarer å holde seg konkurransedyktig i en bransje som i stor grad er preget av raske samfunnsteknologiske endringer.

Bakgrunnen for dette valget av tema er at verden endrer seg fortere og fortere, så for å holde seg konkurransedyktig så må bedrifter åpne øynene for mer uformelle læringsformer som skjer i gjennomføringen av daglige oppgaver (Seres, 2016; Øhrn 2016).

Gjennom et fenomenologisk forskningsdesign har vi ved bruk av digitale dybdeintervju sett på hvordan informantene oppfatter de læringsfremmende mulighetene og utfordringene med medbestemmelse og prosjektarbeid. Dette valgte vi å gjøre fordi vi var ute etter deltakernes opplevelse og erfaring med dette og da vil et eksplorativt, fenomenologisk forskningsdesign være mest passende (Berger og Luckmann 1966; Tjora 2017, 115). Vi gjennomførte totalt seks digitale dybdeintervjuer hvor tre av dem var ledere og tre var medarbeidere. Dette var for at vi skulle få et helhetlig bilde av hvordan EVRY jobber med læring i praksis.

Teorien tar for seg motivasjonsteori, organisasjonslæring, læringsprinsipper og sosial læring gjennom kunnskapsdeling og tilbakemeldinger i grupper. Linda Lai (2013) sin læringsmodell, Argyris og Shöns (1974) teori om organisasjonslæring og Paul Moxnes (2000) læringsprinsipper har vært spesielt viktig.

Undersøkelsen vår viser at medarbeiderne har stor grad av medbestemmelse i hele læringsprosessen. De som var aktive og engasjerte i å sette egne mål tok i større grad ansvar for egen læring, men mangel på reell avsatt tid var hemmende for læringsmotivasjonen.

Alle informantene trakk også frem mulighet til å prøve seg i nye oppgaver som den beste læringsmetoden. Dette opplevde de å ha tilgang på som følge av EVRYs prosjektorganisering. De trakk også frem at de lærte mye av sine kollegaer og at det er både lavterskel og nødvendig å dele intern kunnskap med hverandre for å få gode resultater.

Innholdsliste:

Forord	2
Sammendrag	3
1.0 Innledning	6
1.1 Aktualisering	6
1.2 Motivasjon	6
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	7
1.4 Formål	8
1.5 Avgrensning	8
1.6 Disposisjon	9
1.7 Om bedriften	9
2.0 Teori	10
2.1 Læring	10
2.1.1 Individuell læring	10
2.1.2 Organisasjonslæring	11
2.1.3 Formell og uformell læring	12
2.2 Kompetanseutvikling	14
2.1.1 Kompetanse	14
2.1.2 Strategisk kompetanseledelse	14
2.1.3 Utviklingstiltak i prosjekter	16
2.3 Fremme læring i organisasjoner	20
2.3.1 Realiseringsbetingelser for læring	20
2.3.2 Læringsprinsipper	21
2.3.3 Motivasjon	23
2.3.4 Medbestemmelse	25
3.0 Metode og datainnsamling	27
3.1 Metode	27
3.1.1 Kvalitativ metode	27
3.1.3 Dybdeintervju	28
3.1.4 Intervjuguide	30
3.1.5 Utvalg	31
3.2 Etikk	32
3.3 Kvalitetssikring	34
4.0 Tematisk analyse	36
4.1 Tematisk analyse fremgangsmåte	36
	4

4.2 Oppsummering av funn	39
4.2.1 Funn - Forskningsspørsmål 1	39
4.2.2 Funn - Forskningsspørsmål 2	42
5.0 Drøfting	45
5.1.1 Medbestemmelse i læringsprosessen	46
5.1.2 Delkonklusjon:	54
5.2 Forskningsspørsmål 2	55
5.2.1 Situert læring i prosjekter	55
5.2.2 Sosiale arenaer prosjektarbeid	56
5.2.3 Delkonklusjon	63
6.0 Konklusjon	65
7.0 Refleksjon og evaluering	67
8.0 Videre forskning	69
9.0 Litteraturliste	70

Vedlegg:

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til ledere

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til medarbeidere

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Intervjuguide leder 1 og 2

Vedlegg 5: Intervjuguide medarbeidere

Vedlegg 6: Intervjuguide leder 3

Vedlegg 7: Tabell over funn

1.0 Innledning

1.1 Aktualisering

Samfunnet er i stadig endring, og er preget av både merkbare og mindre merkbare endringer. Dette preger også konkurransen blant virksomheter i de ulike bransjene, samt virksomhetens menneskelige ressurser gjennom sosial omgang, trender og lignende (Hennestad og Revang 2017, 87-89). Etter som konkurranseevnen til en organisasjon er avhengig av medarbeidernes kompetanse, blir det å lede og utvikle denne kompetansen gjennom kontinuerlig læring, noe av det viktigste arbeidet som blir gjort for å holde seg relevante i markedet. Det er flere årsaker til at man må jobbe systematisk med utvikling, blant annet teknologiske endringer som fører til oppgradering av produkter og at produksjonssystemer fornyes. De raske samfunnsendringene fører også til globalisering med nye eierstrukturer, omorganisering i organisasjoner og av arbeidsplasser (Johansen og Sæterdal 2018, 220). Etersom EVRY er en stor leverandør av IT-tjenester og bransjen er preget av kontinuerlige endringer, ønsker vi å se nærmere på hvordan de jobber med å fremme kontinuerlig læring gjennom medbestemmelse og prosjektarbeid.

1.2 Motivasjon

I vår oppgave har vi valgt å skrive om hvordan de raske endringene i samfunnet påvirker måten virksomheten jobber med utvikling av kompetansen til de ansatte. Det er svært aktuelt for oss som skal jobbe med HR og ledelse fordi HR ofte er ansvarlig for utviklingstiltak samt utforming av kompetansestrategien og valg av tiltak. Når verden endrer seg så fort som den gjør i dag og kompetanse blir utdatert stadig forttere, så er det være viktig å vite hvordan man som bedrift skal tilpasse seg disse endringene (Seres, 2016; Jacobsen og Thorsvik 2013, 352). Vi syntes temaet læring er spennende og ønsker å se hvordan en bedrift kan jobbe med utviklingen i hverdagen på en kostnadseffektiv og motivasjons drevet måte.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Vår bacheloroppgave handler om å tilpasse seg raske endringer i markedet gjennom å lære kontinuerlig. Vi ønsker å finne ut hvordan EVRY kan tilrettelegge for det, så på bakgrunn av valgt tema blir vår problemstilling;

«På hvilken måte kan EVRY fremme kontinuerlig læring gjennom medbestemmelse og prosjektarbeid?».

For å snevre inn problemstillingen ytterligere har vi valgt å sette opp to forskningsspørsmål. Vi har valgt å fokusere på medbestemmelse og prosjektorganisering, som påvirkningsfaktorer for å gjøre adferdspotensial til adferd (Lai 2013, 119).

1. På hvilken måte motiverer ledelsen til læring gjennom medbestemmelse i læringsprosessen?
2. På hvilken måte kan det å jobbe i prosjekt tilrettelegge for kontinuerlig, sosial læring?

Forskningsspørsmål 1 har vi valgt fordi medbestemmelse er en av de individuelle realiseringsbetingelsene for at læring skal skje (Lai 2013, 156-157). Det er forventet at fremover vil individet få stadig mer ansvar for egen læring, og en måte å tilrettelegge for at de tar det ansvaret er gjennom å gi dem mulighet til medbestemmelse i læringsprosessen (Øhrn 2016). Dette forskningsspørsmålet bygger på Moxnes (2000) sitt humanistiske læringsprinsipp om medbestemmelse.

Forskningsspørsmål 2 handler om organisasjonsstruktur som er én av mange organisatoriske realiseringsbetingelse som er viktig for å få individet som har tilegnet seg ny kompetanse, til å bruke det i praksis så det blir til organisasjonslæring (Lai 2013, 118 og 156-157). Vi vil se på hvordan prosjektorganiseringen legger til rette for hverdagslæring gjennom de sosiale arenaene som oppstår i prosjekt.

Begge disse forskningsspørsmålene vil vi se opp mot hvordan tiltakene oppleves for medarbeiderne i forhold til lederne.

1.4 Formål

Vi ønsker å se på hvordan en bedrift preget av raske endringer evner å få sine ansatte til å lære kontinuerlig gjennom å gi dem mer ansvar for egen læring og gjennom å tilrettelegge for hverdagslæring i prosjektarbeid. Vi vil se hvordan lederne sier at dette tilrettelegges for opp mot hvordan medarbeiderne opplever det i praksis. Etter å ha lest denne oppgaven håper vi at du som leser kjenner til mulighetene og utfordringene som kan oppstå ved å tilrettelegge for kontinuerlig læring på denne måten.

1.5 Avgrensning

For å avgrense oppgaven har vi valgt å fokusere hvordan EVRY tilrettelegger for de individuelle- og organisatoriske realiseringsbetingelsene i Lai (2013, 119) sin læringsmodell. Her har vi valgt én individuell/subjektiv realiseringsbetingelse, medbestemmelse, og én organisatorisk realiseringsbetingelse, prosjektorganisering (Lai 2013, 119 og 156).

Forskningsspørsmål 1 er allerede godt spisset inn, men vi vil sette noen avgrensingsrammer for forskningsspørsmål 2. Her har vi avgrenset til at vi bare vil se på hvilke uformelle læringsmuligheter som den sosiale delen av prosjektarbeid tilrettelegger for. Dette betyr at hovedfokuset vårt vil bli på uformelle, sosiale læringstiltak i prosjektorganisering og organisasjonslæring vil stå i fokus.

Vi har også valgt å bare se på én bedrift, TietoEVRY. Av praktiske årsaker holdt vi oss til avdelinger som holder til i Norge. Tieto og EVRY fusjonerte for kort tid siden og har ikke fått på plass felles prosesser eller gjennomført felles læringstiltak enda, så derfor valgte vi å intervju ansatte i TietoEVRY som var ansatt i EVRY før fusjonen. Videre i oppgaven vil vi derfor referere til selskapet som bare EVRY.

I EVRY har vi valgt å intervju 2 utvalg for å belyse forskningsspørsmålene; 3 medarbeidere og 3 ledere. Dette gjorde vi for å se hva bedriften gjør og sammenligne hva ledelsen sier at de tilrettelegger for opp mot hva medarbeiderne opplever at blir gjort.

1.6 Disposisjon

Vi startet oppgaven med å aktualisere valg av tema og vår problemstilling og forskningsspørsmål samt la frem formålet med studien. Videre vil vi presentere bedriften EVRY før vi skal redegjøre for aktuell teori innenfor læring, kompetanseutvikling og hvordan fremme læring i organisasjoner. I kapittel 3 vil vi beskrive vår fremgangsmåte for innhenting av empiri før vi i kapittel 4 vil belyse hvordan vi har analysert empirien. I kapittel 5 kommer vi til å drøfte teorien opp mot empirien for å belyse forskningsspørsmålene våre og i kapittel 6 vil vi bruke delkonklusjonene fra drøftingen til å konkludere og besvare vår problemstilling. I kapittel 7 skal vi reflektere og evaluere over arbeidet vårt og avslutningsvis i kapittel 8 kommer vi med tre forslag til videre forskning.

1.7 Om bedriften

EVRY ASA er et allmennaksjeselskap som ble etablert høsten 2010, som følge av en sammenslåing av EDB Business Partner og ErgoGroup (wikipedia 2020). EVRY var Norges største og nordens nest største informasjonsteknologi selskap og leverandør av IT-tjenester og hadde i 2017 en omsetning på 12 596 millioner kroner (EVRY 2018).

Høsten 2019, fusjonerte de med svensk-finske Tieto og ble TietoEVRY (Bryhn 2019). TietoEVRY er i dag nordens største informasjonsteknologi selskap og leverandør av IT-tjenester innen drift av datasystemer, utvikling av løsninger, konsulenttenester og rådgivning med store viktige kunder innen stat, kommune og privat sektor. Selskapet har i dag omlag 24 000 medarbeidere fordelt på 20 land med hovedfokus på Finland og Sverige. Hovedkontoret til TietoEVRY ligger i Finland (Askheim 2019).

2.0 Teori

I dette kapitlet har vi tatt for oss teorigrunnlaget som har hjulpet oss å svare på problemstillingen: «På hvilken måte kan *EVERY* fremme kontinuerlig læring gjennom medbestemmelse og prosjektarbeid?». Vi starter med å beskrive læringsteori, deretter kompetanseutvikling og til slutt hva som fremmer læring i organisasjoner med fokus på læringsprinsipper.

2.1 Læring

Læring har alltid vært viktig, men i dagens globale konkurransemarked med uforutsigbare omgivelser og eksponentiell utvikling innenfor teknologi er evnen til å være innovativ og tilpasningsdyktig, avgjørende for å overleve som organisasjon. For å klare å tilpasse seg, innovere, effektivisere og endre seg i takt med omgivelsene er det avgjørende at bedriften er fleksibel. For å klare det må bedriften ha en god læringsevne (Jacobsen og Thorsvik 2013, 352-353). Organisasjoner i seg selv kan ikke lære. De er avhengig av at de ansatte tar til seg læring først også kalles det organisasjonslæring når de ansatte bruker det de har lært i gjennomføringen av sine arbeidsoppgaver i organisasjonen (Lai 2013, 118; Argyris og Shön 1974). Derfor vil vi starte med å se på den individuelle læringsprosessen før vi tar for oss organisasjonslæring.

2.1.1 Individuell læring

Det finnes mange definisjoner på læring og det er ingen som kan bevises mer riktig enn de andre. Vi har derfor valgt å trekke frem noen forskjellige definisjoner for å se hva som går igjen. Linda Lai (2013, 119) definerer læring som «tilegnelse av ny eller endret kompetanse - i form av kunnskaper, ferdigheter eller holdninger - som gir relativt varige endringer i en persons adferdspotensial». Kaufmann og Kaufmann (2015, 247) har en lignende definisjon som lyder «læring er erverving og utvikling av kunnskaper og ferdigheter som har sitt utgangspunkt i erfaring og fører til relativt varige endringer i tankesett og atferd».

Selv om definisjonene er ulike kan vi se en fellesnevner ved at begge har en kompetansetilegningsdel og en del som handler om å endre praksis som følge av

kunnskapstilegnelsen. Lai (2013, 119) understreker at tilegnelsen av kompetanse gir et adferdspotensial og at individuelle og organisatoriske realiseringsbetingelser vil påvirke om potensialet blir til faktisk adferd. Disse betingelsene kommer vi tilbake til i «2.3.1 Realiseringsbetingelser for læring».

Lai sin læringsmodell kan illustreres slik:



(Modell inspirert av Lai 2013, 119)

2.1.2 Organisasjonslæring

Organisasjonslæring handler om i hvilken grad bedriften klarer å tilegne seg, utvikle og kombinere ressurser for å lære og innovere og dermed skape et konkurransefortrinn (Jacobsen og Thorsvik 2016, 368). Denne definisjonen ligner også Filstad (2010, 22) sin definisjon da hun også ser på organisasjonslæring som tilegning av kompetanse, men som en kontinuerlig prosess som skjer gjennom praktisk arbeid.

Vi har valgt Argyris og Shön (1974, xi-xii) sin definisjon på organisasjonslæring fordi den tar for seg de viktigste elementene fra både Lai (2013, 118), Jacobsen og Thorsvik (2013, 368) og Filstad (2010, 22) sine definisjoner. Argyris og Shön (1974) forklarer først at de ansatte er bedriftens læringsagenter. De må lære først før organisasjonen kan lære, men for å kunne si at organisasjonen har lært må agentenes lærdom benyttes i praksis i deres daglige arbeid. Selve læringsprosessen har de delt inn i 4 deler: 1. diagnostere problemet, 2. komme med en løsning, 3. gjennomføre løsningen og 4. overvåke gjennomføringen for å kunne forbedre effektiviteten som igjen kan føre til oppdagelsen av nye utfordringer.

Forenklet sier de at organisasjonslæring er en kontinuerlig prosess som inntreffer når «we detect and correct error» som Argyris og Shön (1974) innleder boken *Theory in practice* med. For å klare dette må det bedriften sier at den gjør, uttalt teori, stemme med det den faktisk gjør, anvendt teori (Argyris 1990; Kaufmann og Kaufmann 2015, 273). Det er ikke en

selvfølge at de er. Når ledere får spørsmål om hvordan bedriften handler på ulike områder svarer de ofte i tråd med bedriftens uttalte teorier. Ledere gjør seg ofte til talspersoner for bedriftens verdier selv om de kanskje ikke stemmer (Argyris 1990, 68-69). Personer som er talspersoner for verdiene kan innrømme at aktiviteter som er i strid med uttalte verdier forekommer, men da legges gjerne skylden over på noen eller noe annet. Dette skjer som et organisasjonsmessig forsvarsmønster og gjennomføres (bevisst eller ubevisst) for å unngå pinlige situasjoner eller at bedriften mister ansikt (Argyris 1990, 69-71).

Det ideelle er at anvendt og uttalte teorier stemmer overens. Dersom de ikke samsvarer, eller at uoverensstemmelsen dekkes over av organisasjonsmessige forsvarsrutiner vil det gjøre at bedriften ikke klarer å oppdage og korrigere feil og dermed begrenses læringen (Argyris 1990, 36 og 51-53).

2.1.3 Formell og uformell læring

I denne delen vil vi beskrive skillet mellom formell og uformell læring i organisasjoner. Her vil vi også trekke inn interne og eksterne læringstiltak og komme med eksempler på læringstiltak som forekommer i de ulike læringsformene.

Formell

Formell læring er planlagte lærings- og utviklingstiltak, og skjer som oftest gjennom formell utdanning som høyskole/universitet, kurs, seminarer og konferanser. Den kjennetegnes av å ha klart definerte mål, læringsopplegget er organisert og har ofte en lærer eller ekspert tilstede (Filstad 134-135). Den kompetansen man tilegner seg her er den vi omtaler som formell kompetanse (Johansen og Sætersdal 225-226). Denne kompetansetypen kjennetegnes med at den kan dokumenteres i form av vitnemål, kurs- og opplæringsbevis og lignende (Lai 2013, 54).

Dersom organisasjonen velger å hente inn en ekspert, kjøper kurs og sertifiseringer fra andre eller bruker en utdanningsinstitusjon i læringstiltaket, sier vi at det er et *eksternt* formelt læringstiltak. Om organisasjonen lager kursene og eksamenene selv, vil læringstiltaket være internt fordi det er utviklet internt i bedriften (Lai 2013, 148).

Uformell

Uformell læring skjer ubevisst i daglige arbeidssituasjoner og omtales ofte som hverdagslæring (Lai 2013, 123). Den er ikke planlagt og har ofte ikke andre mål enn å gjennomføre arbeidsoppgaven. Vi ser nå et økende fokus på uformell intern læring som følge av den hurtige teknologiske utviklingen (Lai 2013, 17; Øhrn, 2016). De uformelle læringsarenaene gjør at læring i større grad integreres i arbeidshverdagen, de utnytter interne ressurser og er dermed mer kostnadseffektivt enn formelle læringstiltak (Øhrn, 2016; Filstad 2010, 80-81). Eksempler på uformelle læringsmetoder er å prøve og feile, søke etter løsninger og ulike former for dialog og sosialisering med kollegaer (Filstad 134-135).

Erfaringslæring, sosial læring og situert læring

Under uformell læring i organisasjoner finner vi flere læringstyper. Når ansatte lærer gjennom å løse sine arbeidsoppgaver ved å prøve og feile og søke etter løsninger kaller vi det erfaringslæring (Lai 2013, 123). De ansatte lærer også gjennom sosialisering og dialog med sine kollegaer og kunder. Det kalles det sosial læring (Filstad 135; Kaufmann og Kaufmann 2015, 246). Når sosial læring skjer samtidig med erfaringslæring, altså når kollegaer jobber sammen om ekte arbeidsoppgaver, er det situert læring (Kaufmann og Kaufmann 2015, 270-271). Alle disse uformelle læringsstilene tilrettelegger for å bruke de interne ressursene som finnes i bedriften til å lære mer, altså er det interne læringstiltak (Lai 2013, 123 og 148). Dette vil vi komme videre inn på i «2.1.3 Utviklingstiltak i prosjekter».

Uformell og taus kompetanse

I uformelle læringssituasjoner vil deltakerne bygge uformell kompetanse som vil si kompetanse som ikke kan dokumenteres (Lai 2013, 54). Kompetanse som tilegnes gjennom erfaring blir ofte implisitt, eller taus. Det vil si at i tillegg til å være vanskelig å dokumentere kan den også være vanskelig sette ord på. Taus kompetanse er det mye av i en organisasjon og den er viktig, men vanskelig å lære bort. Derfor er det viktig for organisasjoner å legge til rette for læringsarenaer som også overføre taus kompetanse. Eksempler på dette er å jobbe tett sammen, altså gjennom sosialisering (Jacobsen og Thorsvik 2013, 362).

Sammensetting av den formelle og uformelle kompetansen den enkelte medarbeider besitter kalles realkompetansen, altså den ansattes helhetlige kompetanse. I valget om man skal bruke formelle eller uformelle læringstiltak er det viktig å se det i sammenheng med hele

realkompetansen for å se hva bedriften har og hva den mangler for å kunne nå sine mål (Lai 2013, 55). Hvilken del av kompetansebegrepet man ønsker å tilegne seg er derfor avgjørende for valg av metode. Om det er ferdigheter man ønsker så vil uformelle, praktiske læringsmetoder gi mest mening, men hvis man skal tilegne seg kunnskap om nytt regelverk kan det være mer relevant å bruke formelle læringstiltak (Lai 2013, 119).

2.2 Kompetanseutvikling

Kompetanseutvikling er tett knyttet til læring da begge handler om å tilegne seg ny eller endret kompetanse gjennom målrettede tiltak (Lai 2013, 17). Fra Lai sin læringsmodell (2013, 119) husker vi at første steget for å oppnå læring er å få individene til å tilegne seg kompetanse. Derfor vil vi nå ta for oss hva kompetanse er, vise hvordan man kan få til en kontinuerlig prosess for tilegning av kompetanse og se på ulike kompetanseutviklingstiltak gjennom kompetanseutvikling og kompetansemobilisering.

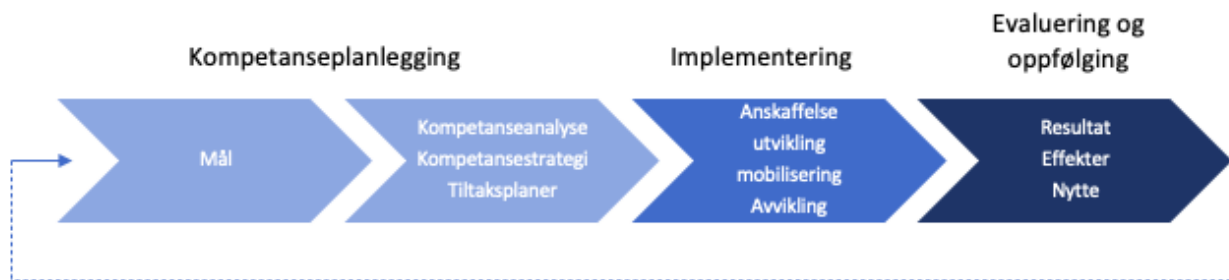
2.1.1 Kompetanse

Kompetanse handler om evnen til å mestre oppgaver, møte krav og oppnå konkrete mål ved å bruke egne ressurser (Lai 2013, 17). For en organisasjon handler kompetanse om de ansatte i virksomheten, altså de menneskelige ressursene (Johansen og Sætersdal 2018, 38). Det vil derfor være viktig å bevare denne kompetansen og kontinuerlig sørge for at den holdes oppdatert.

Begrepet kompetanse er sammensatt av flere komponenter, deriblant kunnskap, ferdigheter, evner og holdninger hos det enkelte individ (Lai 2013, 46). Vi vil nå gå videre til å se på hvordan den kan utvikles på en strategisk måte.

2.1.2 Strategisk kompetanseledelse

Lai presenterer strategisk kompetanseledelse som en kontinuerlig prosess hvor man gjennom planlegging, implementering og evaluering sikrer at virksomheten og medarbeiderne har den kompetansen de trenger for å nå definerte mål (2013,14). Prosessen kan illustreres slik:



Modell inspirert fra Lai «modell for strategisk kompetanseledelse som en kontinuerlig prosess» (2013, 15).

Kompetanseplanlegging

Som vi ser i figuren ovenfor er første del av prosessen kompetanseplanlegging.

Kompetanseplanleggingen består av tre komponenter: kompetanseanalyse, kompetansestrategi og tiltaksplaner. I kompetanseanalysen ser vi hva bedriften har av kompetanse og hva den trenger for å nå sine mål. Kompetansestrategi tar for seg hvordan investeringene av kompetanse vil bidra til å nå disse målene, samt hva som bør prioriteres og hvordan dette skal utføres. Til slutt har vi tiltaksplaner som handler om hvordan og hvorfor man bør utføre disse tiltakene. Den tar også for seg hvem som bør delta og gir et tids- og kostnadsperspektiv samt hvem som står ansvarlig for implementering og evaluering (Lai 2013, 14-16).

Implementering av kompetansetiltak

Denne delen tar for seg hvordan man iverksetter tiltakene fra planleggingen for å oppnå den kompetansen virksomheten trenger for å nå målene som er satt. Grunnet problemstillingens avgrensning vil vi se på kompetanseutvikling og kompetansemobilisering (Lai 2013, 16).

Kompetanseutvikling:

Et av tiltakene vi ønsker å se nærmere på er kompetanseutvikling. Dette fordi vi ønsker å se hvilken interne tiltak de har satt i gang for å bevare «forvaltningskapitalen» og bygge på den. Som nevnt i aktualisering er det stadig flere arbeidsoppgaver som blir mer krevende, mens andre forsvinner, og det er derfor viktig å sørge for at vi kan holde følge med denne utviklingen. Målet med kompetanseutvikling er å tilegne seg ny eller endret kompetanse gjennom læring (Lai 2013, 13).

Innen strategisk kompetanseledelse er systematisk kompetanseutvikling en av de tiltakene for å oppnå læring i organisasjoner. Her er det svært viktig å at det er utformet konkrete tiltak og hvordan gjennomføre tiltakene som er nødvendig for å dekke læringsbehovene. Det vil derfor være viktig å kjenne til styrkene og svakhetene ved de ulike læringsmetodene (Lai 2013, 17 og 117).

Kompetansemobilisering

I arbeidet med strategisk kompetanseledelse er kompetansemobilisering et av de viktigste tiltakene vi gjør etter anskaffelse av kompetanse og kompetanseutvikling. Det handler om at den enkeltes kompetanse blir brukt gjennom å arbeide med relevante oppgaver og utfordringer som bidrar til ytelse, måloppnåelse og verdiskapning, noe som vil bidra til å dekke den enkeltes grunnleggende psykologiske behov knyttet til mestring, mening og tilhørighet. Altså kan vi se at kompetansemobilisering henger tett sammen med de individuelle realiseringsbetingelsene (Lai og Skiba 2013; Lai 2013, 153-156).

Evaluering

Evaluering har flere formål enn ren måling av tiltak som er gjort. Evaluering handler i stor grad om planlegging og utvikling av nye tiltak gjennom innhenting av informasjon og erfaringer (Lai 2013, 14 og 184). Gjennom evaluering kan man få tilbakemelding på kvaliteten, gjennomføringen og i hvilken grad målene med tiltaket er nådd. Det forutsetter at det er utarbeidet konkrete mål for satsingen på kompetanse og tiltakene som gjennomføres. Tilbakemelding er et virkemiddel som brukes underveis i og etter et tiltak for å forsterke læringen blant deltakerne til tiltaket (Lai 2013, 183-185).

2.1.3 Utviklingstiltak i prosjekter

Gjennom å organisere bedriften i en prosjektstruktur vil bedriften tilrettelegge for flere former for læring gjennom situert og sosial læring (Kaufmann og Kaufmann 2015, 270-271). Organisering og struktur er også en viktig organisatorisk realiseringsbetingelse for læring (Lai 2013, 156). Vi vil nå først ta for oss ulike måter å organisere prosjekter før vi tar for oss hvordan dette kan bidra til å skape læring.

Prosjektorganisering

Skyttermoen og Vaagaasar definerer et prosjekt som «(...) en midlertidig organisasjon innenfor avgrensede tids- og ressursrammer skal gjennomføre en engangsoppgave som skal skape merverdi for oppdragsgiver» (2015, 18). Det finnes flere ulike prosjekttyper. Innenfor IT, telekommunikasjon og konsulentbransjen er leveranseprosjekt svært utbredt, der oppdragsgiver ber om leveranse innenfor gitte retningslinjer (Skyttermoen og Vaagaasar 2015, 47).

Når det kommer til prosjektorganisering i virksomhet skiller vi mellom tre hovedstrukturer: avdelingsinterne prosjekt, matrise prosjekter og selvstendige prosjekter (Karlsen 2013, 150). Vi vil her se på avdelingsinterne prosjekt og matriseprosjekter.

Avdelingsinterne prosjekter

Avdelingsinterne prosjekt kjennetegnes, etter sitt navn, som prosjekter som gjennomføres internt i en avdeling i virksomheten, og hvor prosjektmedlemmene er fra avdelingen. Blant fordelene med en slik strukturering er at avdelingen har full kontroll og styring av prosjektet som jobbes med. I tillegg kjenner gruppemedlemmene hverandre fra før, noe som gjør at kommunikasjonen i gruppen allerede er etablert. Dette er en god arena for å dele spisskompetanse i avdelingen (Karlsen 2013, 151).

Matriseprosjekt

Matriseprosjekter gir mulighet til å jobbe med tverrfaglige oppgaver i tverrfaglige prosjektgrupper hvor gruppemedlemmene er fra ulike avdelinger i organisasjonen (Karlsen 2013, 152). På denne måten tilrettelegger matriseprosjekter for læring og kunnskapsutvikling blant gruppemedlemmene (Skyttermoen og Vaagaasar 2015, 141). Det er viktig å påpeke at denne organiseringsformen går ut på at deltakerne i prosjektgruppen jobber deltid i matriseprosjektet, samtidig som de jobber med oppgaver eller mindre prosjekter i egen avdeling (Karlsen 2013, 152).

Blant fordelene med denne organiseringsformen er at organisasjonen får utnyttet de interne ressursene (Skyttermoen og Vaagaasar 2015, 141), samt at det åpner for å bryte skillelinjene mellom avdelingene (Krezner 1987; Karlsen 2013, 153). Det at alle medarbeiderne jobber i selve virksomheten vil kunne bidra til å skape gode nettverk på tvers av avdelinger og prosjekter (Skyttermoen og Vaagaasar 2015, 142).

Ettersom det i slike prosjekter er mange ulike personer å forholde seg til kan det i føre til kommunikasjonssvikt, konflikter og stress for den enkelte medarbeider. Det er heller ikke ukjent at man vil kan oppleve krysspress fra de ulike prosjektene (Skyttermoen og Vaagaasar 2015, 142). For å unngå de negative effektene av denne organiseringsformen er det viktig at det er avklart og tydelig kommunisert hvilket ansvar og forventning som stilles til den enkelte medarbeider samt prosjektoppgavens omfang (Skyttermoen og Vaagaasar 2015, 143).

Kompetansemobilisering i prosjekt

Gjennom å jobbe i prosjekter kan man sørge for at medarbeiderne får mobilisert kompetansen de har ved at de jobber med relevante oppgaver og utfordringer. Mobilisering er viktig for utvikling og vedlikehold av den enkeltes kompetanse da det kan føre til økt mestringstro, større innsats og engasjement, samt økt indre motivasjon (Lai 2013, 153-154). Det er derfor helt avgjørende at organisasjonen er strukturert på en måte som tilrettelegger for mobilisering (Lai 2013, 156).

Grupper i prosjekt

Grupper og team er også en viktig sosial læringsarena i prosjekter. Samarbeid bidrar til deling av erfaringer og innsikt som gjør det lettere å utvikle nye ideer (Senge 1994, 351-441). Et prosjekt er avhengig av en prosjektgruppe tilpasset kundens ønsker for leveranse. En prosjektgruppe er sammensatt av personer i organisasjonen, gjerne på tvers av fag, kompetanser og institusjonelle grenser (Skyttermoen og Vaagaasar 2015, 29). For at prosjektmedlemmene skal fungere godt sammen som en prosjektgruppe er det viktig at tillit er til stede mellom medlemmene. Dette skapes gjennom åpen og direkte kommunikasjon (Karlsen 2013, 169).

Kommunikasjon

Kaufmann og Kaufmann forklarer kommunikasjon som «en prosess hvor man deler informasjon innenfor et delt fortolkningsrammeverk på en måte at informasjonen fremstår som meningsfull og brukbar» (Haslam 20014; Kaufmann og Kaufmann 2015, 395).

I prosjekter har kommunikasjon 4 roller. Den er en viktig informasjonskilde, men den har også en sosial-, ekspressiv- og kontrollerende del. Gjennom nye teknologiske løsninger har dette blitt lettere å implementere i det daglige prosjektarbeidet (Karlsen 2013, 240-241). God, åpen og direkte kommunikasjon mellom deltakerne vil bidra til å skape tillit i gruppen (Karlsen 2013, 169).

I prosjekter er det ulike måter deltakerne vil tilegne seg kompetanse. Vi vil nå gå inn på 2 måter læring i prosjekt oppstår via kommunikasjon.

Læring gjennom kunnskapsdeling

Hansen (2002) definerer kunnskapsdeling som «anskaffelse eller mottak av arbeids- og oppgaveinformasjon og kunnskap, samt tilbakemelding relatert til et produkt eller en framgangsmåte» (Filstad 2010, 111). Dette legger til rette for at de ansatte i virksomheten deler kunnskap med hverandre er helt avgjørende for hvorvidt virksomheten vil oppleve innovasjon og organisatorisk suksess (von Krogh et al. 2000: Filstad 2010, 111).

Kunnskapsdeling handler om å dele intern kunnskap gjennom sosialt samspill. Dette skjer ofte i form av dialog som en naturlig del av arbeidshverdagen (Lai 2013, 122). Når deltakerne også samarbeider om felles oppgaver som de gjør i prosjekter, blir kunnskapen delt gjennom situert læring (Ardicvili et al. 2003; Filstad 2010, 11-12). I slike læringssituasjoner vil medarbeiderne kunne dele kunnskap gjennom observasjon og imitasjon, ha ulike former for samarbeid hvor man praktiserer sammen og reflekterer over erfaringer (Filstad 2010, 112).

For at kunnskapsdeling skal forekomme må det være tillit blant de ansatte. Det skyldes at tillit oppmuntrer til deling av kunnskap på et generelt nivå. For at læring skal bli en kontinuerlig prosess må man evaluere og tilpasse løsningene (Argyris og Schön 1974). Vi vil derfor nå ta for oss læring gjennom feedback.

Feedback og evaluering

Tilbakemelding, eller feedback forteller oss noe om resultatene av arbeidet vi har gjort. Man kan få tilbakemelding fra leder gjennom evaluering i medarbeidersamtale (Kaufmann og Kaufmann 2015, 142) eller ved at man i arbeidsgruppen gir hverandre tilbakemeldinger på hva som fungerer og ikke (Bang og Midelfart 2018, 153). Et annet tiltak for feedback er kollegaveiledning som går ut på en utvalgt kollega skal overføre sin kompetanse til en annen medarbeider gjennom tett oppfølging og tilbakemeldinger (Lai 2013, 126). Gjennom veiledningen vil veileder opptre som en samtalepartner og gi tilbakemelding eller råd og tips (Johansen og Sætersdal 2017, 229).

Det er viktig at mottaker tar til seg tilbakemeldingen og reflekterer over den.

Tilbakemeldingene bør også være spesifikke, saklige og tydelige for at de skal gi mening og oppleves som nyttige for at mottaker skal kunne løse oppgaven på en annerledes måte i

fremtiden. På denne måten vil tilbakemeldingene oppleves som læringsfremmende, og gruppelæringen øker (Bang og Midelfart 2018, 150, 151 og 153).

Evaluering kan skje gjennom medarbeiderutviklingssamtaler og salgssamtaler, samt deling av erfaring og kunnskap med kolleger. Ved hjelp av disse evalueringstiltakene får man tilbakemelding og evaluering på arbeidet man gjør, enten fra leder, kollegaer eller andre interessenter (Filstad 2010, 239). Det hjelper oss i å oppdage feil og forbedringsområder som gjør at de kan korrigeres og dermed få til en kontinuerlig læringsprosess (Argyris og Schön 1974).

2.3 Fremme læring i organisasjoner

Å fremme læring i organisasjoner kan gjøres på flere måter. Vi har valgt å ta utgangspunkt i Lai sine realiseringsbetingelser for læring og knytte dem opp mot Moxnes (2000) sine læringsprinsipper. Læringsprinsippene er konkrete tiltak bedriftsledelsen kan benytte for å tilrettelegge for at individene får noe ut av de aktuelle læringstiltakene (Lai 2013, 133 og 156). Vi vil starte med å presentere Lai sine realiseringsbetingelser, deretter gi et overblikk over alle læringsprinsippene før vi fordyper oss i prinsippene motivasjon og medbestemmelse.

2.3.1 Realiseringsbetingelser for læring

Som nevnt i «2.1.1 individuell læring» så blir ikke tilegnet kompetanse automatisk til endret adferd. Her spiller realiseringsbetingelser inn. Gjennom å tilrettelegge for disse betingelsene øker bedriften sannsynligheten for at adferdspotensialet går over til faktisk adferd. Her skiller Lai mellom individuelle- og organisatoriske realiseringsbetingelser som vi nå vil presentere kort (Lai 2013, 119).

Individuelle realiseringsbetingelser

Individuelle realiseringsbetingelser er subjektive betingelser som hvis de er til stede vil fremme potensialet for at adferdspotensial blir til faktisk adferd. Dette er trekk ved individet

selv. Eksempler på dette kan være subjektiv mestringstro, motivasjon og opplevd selvbestemmelse (Lai 2013, 119 og 156-157).

Organisatoriske realiseringsbetingelser

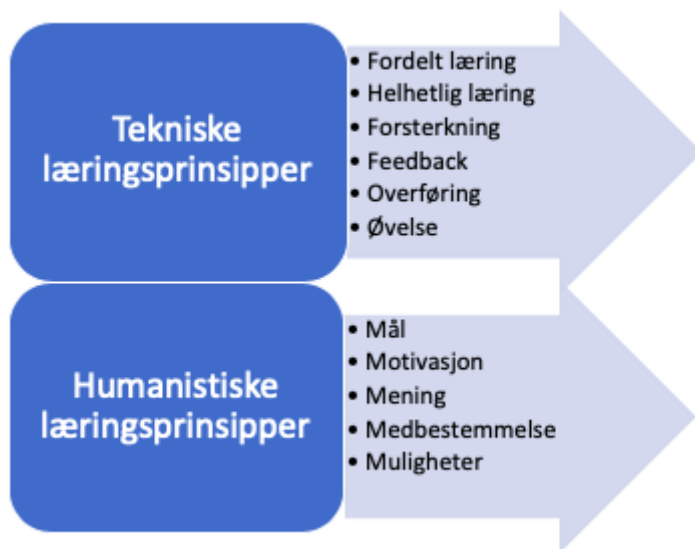
Organisatoriske realiseringsbetingelser er trekk ved organisasjonen i seg selv som kan legge til rette for at atferd skjer. Dette er de mest avgjørende faktorene for å se endring i adferd og det er også disse som legger til rette for at individlæring blir til organisasjonslæring gjennom at de tilrettelegger for praktisering av kompetansen. Her er blant annet organisasjonens struktur, arbeidsmiljø og kultur påvirkende (Lai 2013, 156-158).

Selv om bedriften ikke kan styre de individuelle realiseringsbetingelsene på samme måte som de har kontroll over de organisatoriske, er det flere ting de kan gjøre for å legge til rette for at de fremmes. Dette kommer vi nærmere inn på i neste del som handler om læringsprinsipper.

2.3.2 Læringsprinsipper

Paul Moxnes (2000, 188-189) trekker frem 11 viktige læringsprinsipper som han mener bør ligge til grunn når man utformer læringstiltak. Disse er viktig å tilrettelegge for for organisasjoner som ønsker å skape kontinuerlig læring. Det er fordi prinsippene både fremmer læringsutbyttet, motivasjonen og ikke minst får den individuelle læringen til å bli brukt i praksis, så vi får organisasjonslæring for å nevne noe (Moxnes 2000, 169-189; Filstad 2010, 22). Vi vil kort nevne alle før vi fordyper oss i prinsippet om motivasjon og medbestemmelse.

Lai (2013, 137) beskriver læringsprinsippene som ulike «tilnærminger til faktorer som hemmer og fremmer læring». Dette tolker vi som at faktorene kan fremme læring dersom er tilstede, men vil hemme læring om de ikke er til stede. Prinsippene deler Moxnes i tekniske og humanistiske læringsprinsipper. De tekniske læringsprinsipper som vektlegger læringssituasjonen, og humanistiske læringsprinsipper som har fokus på personen som lærer og selve læringsprosessen (Moxnes 2000, 169-170).



(Modellens innhold er hentet fra Moxnes 2000, 188-189)

Tekniske læringsprinsipper

De tekniske læringsprinsippene brukes i for å skape effektive læringstiltak. Her finner vi 6 tiltak ledelsen kan sette inn (Moxnes 2000, 170).

1) *Fordelt læring* handler om at læringstiltaket deles opp så man unngår få, men intensive tiltak. 2) Opplegger bør likevel ha en *helhet* i hver modul med tanke på hvilken og hvor mye informasjon man tilfører hver del (Moxnes 2000, 170-171).

Neste prinsipper er 3) *forsterkning* og 4) *feedback*. Forsterkning handler om å belønne vellykket læring og unngå negative sanksjoner dersom de ikke lykkes. Feedback kan også kan være en form for forsterkning gjennom å gi ros. Tilbakemeldinger kan være lærerik gjennom å tilføye informasjon. Feedback bør gis løpende gjennom hele læringsprosessen og etter fullføring (Moxnes 2000, 171-173). Slike forsterkninger vil være læringsfremmende, mens negative sanksjoner er vel så viktig da det kan være hemmende for læring (Moxnes 2000, 164).

De siste tekniske læringsprinsippene er 5) *overføring* og 6) *øvelse*. De handler om at læringssituasjonen bør være praksisnær og reell for å lette anvende senere i tillegg til at deltakerne bør ha mulighet til å praktisere det som læres. Han skriver at begge disse burde gå

som en selvfølgelighet (Moxnes 2000, 173-175). Dette er to prinsipper som er viktig i de organisatoriske realiseringsbetingelsene for å oppnå læringsadferd (Lai 2013, 156).

Humanistiske læringsprinsipper

De humanistiske læringsprinsippene handler om hvordan å legge opp lærings situasjonen. Her er det totalt 5 prinsipper (Moxnes 2000, 175). Vi vil i denne delen bare gå inn på 3 av prinsippene; mål, mening og mulighet også vil vi gå mer i dybden på motivasjon og medbestemmelse i neste del.

1) *Mål* gir retning og skaper klarhet dersom de er tydelig og personlig. Dette vil fremme effektiv læring, innsats fra deltakerne og øke sannsynligheten for endret atferd (Moxnes 2000, 176-177).

2) *Mening* vil si at deltakerne lærer mer dersom de anser tiltaket som nyttig og relevant for seg selv i sin jobb. Mening fremmes tydeligst når det er knyttet til konkrete arbeidsrelaterte problemstillinger de skal gjennomføre. Prinsippet er ekstra viktig i voksenopplæring (Moxnes 2000, 179-180).

Avsluttende har vi 3) *mulighet* som baserer seg på at deltakeren må troen på at han/hun kan lære. Læringsmiljøet må også tilrettelegges for at deltakerne kan lære på den måten de lærer best ved at deltakers erfaringer, selvrespekt og ønsker sees og tas inn i tilpasningen (Moxnes 2000, 185-187).

De to siste humanistiske læringsprinsippene er motivasjon og medbestemmelse. Dette er de prinsippene vi har valgt å fordype oss i og vi vil starte med å se på motivasjon.

2.3.3 Motivasjon

Motivasjon er en av faktorene i individuelle realiseringsbetingelser, men også et av de humanistiske læringsprinsippene (Lai 2013, 119 og 156; Moxnes 2000, 188). Motivasjon som læringsprinsipp handler om at personene som skal delta på læringstiltak bør være motivert til å gjennomføre før det starter og at det må brukes motivasjonsøkende tiltak underveis (Moxnes 200, 188-189). For mange så er læring i seg selv, motiverende. Undersøkelser viser

bedrifter legger stadig mer av ansvaret for læring over på de ansatte og da blir det viktigere enn noensinne å motivere de ansatte til å ønske å lære og utvikle seg (Øhrn, 2016). Vi vil starte med å se på hva motivasjon er og deretter se på ulike type motivasjonsfaktorer før vi i neste del vil spisse oss inn i medbestemmelse som motivasjonsøkende faktor.

Motivasjon betyr å «bevege» fra latin. Det er definert som «de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning til og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet for å nå et mål» (Kaufmann og Kaufmann 2015, 113). Det er altså en drivkraft som påvirker atferden vår.

Indre og ytre motivasjon

Underveis i læringstiltaket bør det også benyttes motivasjonsopprettholdende metoder (Moxnes 2000, 178-188). Vi skiller her mellom indre og ytre motivasjonsfaktorer (Deci og Ryan 1985; Kaufmann og Kaufmann 2015, 129). Motivasjon er et så stort tema at vi kun vil gå inn på generelle kjennetegn ved de ulike motivasjonsfaktorene.

Ytre motivasjon

Ytre motivasjonsfaktorer handler om at motivasjonskilden ligger utenfor arbeidet og forekommer ofte som et resultat av utfallet. I de fleste organisasjoner vil lønns- og karrieresystemer være de mest sentrale ytre motivatorer (Jacobsen og Thorsvik 2013, 253). I noen tilfeller finne vi både indre og ytre motivasjon som *kan* medføre en konkurranse mellom de to og at da den indre motivasjonen blir skjøvet bort (Kaufmann og Kaufmann 2015, 129).

Også Moxnes (2000, 164) nevner belønninger og sier at klatremuligheter vil fremme læring, mens mangelen på kunne dette vil hemme læringen. Også resultatbaserte belønningen vil være hemmende for læring i tillegg til at det vil begrense mobiliteten og fleksibiliteten i selskapet. Det skjer fordi ansatte i frykt for å ikke nå målene sine og dermed miste bonus, i mindre grad å prøve seg på nye oppgaver og løsningsmuligheter da de i opplæringsfasen vil være mindre effektiv (Moxnes 2000, 149).

Indre motivasjon

Indre motivasjonsfaktorer handler om at man motiveres av arbeidsutførelsen i seg selv. «Indre motivasjon er egnet til å fremme kompetanse og selvregulering i tilpasning til

omgivelsene» (Kaufmann og Kaufmann 2015, 129). Det trekkes frem at indre motivasjon bør fokuseres på da den holder over tid. Deci og Ryan (1985) sier at indre motivasjon ofte bunner i behovet for å føle på selvbestemmelse og behov for å føle mestring av oppgavene man gjør (Kaufmann og Kaufmann 2015, 129).

En av tiltakene ledelsen i en organisasjon kan sette inn for å fremme indre motivasjon til læring er å gi medarbeiderne medbestemmelse i læringsprosessen. Det vil vi nå gå nærmere inn på.

2.3.4 Medbestemmelse

Medbestemmelse henger tett sammen med læringsprinsippet om motivasjon og den individuelle realiseringsbetingelsen selvbestemmelse. Det handler om muligheten påvirke hvordan noe skal gjøres. Altså kan det trekkes linjer til selvbestemmelse som er en av grunnpilarene i indre motivasjon (Deci og Ryan 1985; Kaufmann og Kaufmann 2015, 130; Lai 2013, 156). Vi vil nå se på hvordan en bedrift kan tilrettelegge for motivasjonsøkning gjennom medbestemmelse i læringsprosessen.

Medbestemmelse i læringsprosessen

Medbestemmelse går ut på at deltakerne er medvirkende i hele læringsprosessen for å skape eierskap og motivasjon. For å skape motivasjon til egen utvikling bør man så langt det er mulig tilpasse læringstiltaket individuelt (Moxnes 2000, 178 og 188-189). Deltakere eller grupper som får ha innflytelse tar mer eierskap og ansvar for læringen (Lai 2013, 136-137). For å klare dette må organisasjonen tilrettelegge for at deltakerne kan ha innflytelse på hele læringsprosessen. Det har vist seg å øke engasjement og det skaper felles forventninger av tiltak når deltakerne blir en aktiv del av prosessen (Moxnes 2000, 166-167 og 181). For at alle deltakerne skal motiveres av medbestemmelse må tillit og trygghet være til stede (Moxnes 2000, 182). Dette gjelder i alle deler av læringsprosessen. Vi vil følge Lai (2013, 14) sin modell for strategisk kompetanseledelse for disposisjon og vi starter med medbestemmelse i planleggings- og implementeringsfasen.

Planlegging og implementering

Medbestemmelse i planleggingsfasen er viktig for å skape et engasjement for læring hos deltakerne, de får eierskap til prosessen og det øker sannsynligheten for gjennomføring. I implementeringsfasen vil medbestemmelse i første omgang bidra til å tilpasse læringsopplegget til individet som skal tilegne seg kompetanse. På denne måten kan deltakeren knytte inn egne erfaringer og dermed få en bedre forståelse av stoffet (Moxnes 2000, 34 og 178). Moxnes presiserer at 100% deltakerstyr læringsopplegg kan være utfordrende og at medarbeidere derfor bør veiledes for å unngå for stor grad av usikkerhet. Dette er spesielt viktig i planleggingsfasen (Moxnes 2000, 184).

Mål

Lai sin strategiske kompetansemodell starter med mål (Lai 2013, 14). Når læringstiltak legges opp mot arbeidshverdagen vil målet baseres på en arbeidsoppgave som gjør det lettere å se nytten av opplegget, noe som er viktig i voksenopplæring (Moxnes 2000, 176-177). Medbestemmelse er her viktig for å få deltakerne til å ta mer ansvar for å lære, men også for å oppnå målaksept, som igjen øker sannsynligheten for endret adferd (Lai 2013, 138-142). I tillegg må målene være presise da diffuse mål vil være hemmende for læringen ifølge undersøkelsen til Vandenput (1973).

Tid, innhold og metode

Både medbestemmelse over egen tid og læringsmetode kan settes under både planleggings og implementeringsfasen etter som de både kan ha medbestemmelse på områdene i planleggingen og i implementeringen (Lai 2013, 14). De tre kategoriene; tid, innhold og læringsmetode henger også tett sammen i innhold og vi så det derfor naturlig å presentere de sammen i teorien.

For å skape personlig motivasjon hos deltakerne bør man i første omgang gjøre læringstiltak frivillig da tvang og trusler vil virke hemmende på læringen (Moxnes 200, 178 og 182). Gjennom medbestemmelse i disponering av tid og at tiltak er frivillig, blir deltakeren selv initiativtaker og det er et godt grunnlag for å skape indre motivasjon (Kaufmann og Kaufmann 2015, 142; Moxnes 2000, 183). Dette krever derimot at det er tid til å gjennomføre læringstiltakene. Om det er for travelt og deltakerne opplever et tidspress viser undersøkelsen til Vandenput (1973) at det vil være hemmende for læringsutbyttet (Moxnes 2000, 135).

Læringsopplegget bør også tilpasse innholdet til det som deltakerne lurer på fra temaet. På denne måten vil deltakerne føle seg som en viktig del i tillegg til å føle seg sett og hørt. De vil også kunne bruke sine erfaringer og daglige problemstillinger. På denne måten vil innholdet oppleves som meningsfullt og nyttig for deltakeren (Moxnes 2000, 179-182). Også metoden vil i stor grad avgjøre om personen lærer noe eller ikke, så å la deltakerne ta del i å velge metode er viktig både for læringsutbyttet og motivasjon (Moxnes 2000, 178).

Evaluering

Siste fasen av læringsprosessen handler om å evaluere for å gjøre læringen kontinuerlig. I læringsopplegg hvor deltakeren har vært en aktiv deltaker i planlegging og gjennomføring er det naturlig at de også har en aktiv rolle i å vurdere hvor mye de har lært. Ved at de selv kan komme med selvkritikk vil man bygge selvtillit og selvstendighet hos deltakerne (Moxnes 2000, 183). Gjennom evaluering finner man forbedringsområder som vil ligge til grunn i neste tiltak og på den måten blir læringen kontinuerlig (Argyris og Schön 1974).

3.0 Metode og datainnsamling

3.1 Metode

I dette kapittelet skal vi ta for oss hvilken metode vi har brukt for å svare på vår problemstilling. Metode er en fremgangsmåte for å hente inn informasjon (Dalland 2012, 111). Vi vil nå beskrive den fremgangsmåten vi har valgt for å samle inn empiri og begrunne hvorfor vi har tatt akkurat disse valgene.

3.1.1 Kvalitativ metode

Vi ønsket å se på kontinuerlig utvikling i arbeidslivet og valgte å spisse oss inn mot hvordan ledelsen kunne tilrettelegge for det og hvordan medarbeiderne opplevde det. Dette resulterte i problemstillingen «*På hvilken måte kan EVRY fremme kontinuerlig læring gjennom medbestemmelse og prosjektarbeid?*». Ut ifra problemstillingen ser vi at formålet var å få frem meninger, holdninger og opplevelser fra en informants ståsted. Derfor valgte vi å bruke en kvalitativ metode (Tjora 2017, 115).

3.1.2 Forskningsdesign

I den kvalitative undersøkelsen gikk vi i dybden av forskningstemaene våre for å få en forståelse for individet/situasjonen. Resultatene vi får vil derfor ikke være målbare (Dalland 2013, 112-113). Innenfor kvalitativ metode har vi brukt en induktiv fremgangsmåte og valgt et eksplorerende forskningsdesign fordi problemstillingen vår spør etter forklaringer og søker forståelse ved at den er formulert med «på hvilken måte» (Gripsrud, Olsson og Silkoset 2016, 47 og 60). Vi startet derfor vår forskningsprosess med en teori- og litteraturgjennomgang for å få en økt forståelse og bli bedre kjent med temaene.

Innenfor eksplorativt design finner vi flere ulike typer underdesign. Blant dem er det forskningsdesignet vi har brukt her, nemlig fenomenologisk design (Askheim og Grenness 2008, 69). I vår innhenting av empiri har vi gjennom et sosialkonstruktivistisk perspektiv sett nærmere på hvordan informantene oppfatter læring i virksomheten fra sitt ståsted, med bakgrunn av de erfaringene og opplevelsene de har hatt med læring i virksomheten (Berger og Luckmann 1966; Tjora 2017, 115). Det var derfor naturlig å bruke et fenomenologisk forskningsdesign som nettopp støtter opp om dette perspektivet. Det er her essensielt å få frem viktigheten av å forholde seg til informantenes uttalelser, og ikke vri på meningen i analysen (Askheim og Grenness 2008, 69-70). Derfor har vi transkribert nøye og lagt ved deres reaksjoner i transkriberingen så vi sikret at de ble sitert riktig.

3.1.3 Dybdeintervju

For å svare på vår problemstilling har vi valgt å bruke individuelle dybdeintervju som datainnsamlingsmetode. Dette fordi vi ønsket å få frem informantenes meninger, holdninger og erfaringer uten at svarene påvirkes av noen rundt (Tjora 2017, 114; Gripsrud, Olsson og Silkoset 2017, 115-116). Dette er en vanlig innsamlingsmetode når man har et eksplorativt design (Gripsrud, Olsson og Silkoset 2016, 47).

Intervjuet var preget av en semistrukturert fremgangsmåte for at vi skulle få til et mer samtalepreget intervju med åpne spørsmål. Gjennom de semistrukturerte intervjuene fikk alle informantene samme hovedspørsmål, men oppfølgingsspørsmålene tilpasset vi til

respondentens svar (Skorstad 2015, 98-99). Hvordan vi utformet intervjuet kommer vi tilbake til i avsnittet om intervjuguide.

I valg av kommunikasjonskanal ønsket vi opprinnelig å bruke den kommunikasjonskanalen med minst støy og flest holdepunkter, altså intervju ansikt til ansikt (Kaufmann og Kaufmann 2015, 403). Som følge av regjeringens retningslinjer rundt situasjon med Covid-19 måtte vi endre strategi av hensyn til smittefare. I forkant av det første intervjuet snakket vi derfor med den første respondenten for å spørre hvilken digital kommunikasjonsplattform h*n var mest komfortabel med. Vi fikk vite at EVERY til daglig bruker Microsoft Teams, så for å minimere friksjonen for å delta valgte vi å sette oss inn i den og gjennomførte samtlige intervjuer der i form av videosamtaler.

Vi var sånn sett heldig med å ha valgt en IT-bedrift hvor alle våre respondenter var komfortabel med bruk av den digitale erstatningen. Dette gjorde at vi kunne beholde vårt opprinnelige utvalg og foruten å endre kommunikasjonskanal, kunne vi fortsette som planlagt.

Gjennom å bruke videointervju fikk vi beholdt toveis kommunikasjon og samtale ansikt til ansikt over video, samtidig som vi kunne ta stilling til flere holdepunkter som kroppsspråk, toneleie, gestikulering, og det som vi vanligvis ser etter i et intervju (Kaufmann og Kaufmann 2015, 402). For å fange opp disse holdepunktene avtalte vi at en av oss stilte spørsmål og den andre noterte seg reaksjoner.

Den digitale løsningen ga oss og respondentene større fleksibilitet fordi de ikke trengte å sette av mer enn akkurat den ene timen intervjuet tok og de kunne ta det hjemmefra så situasjonen rundt var en som føltes trygg for informanten (Tjora 2017, 121). En annen fordel med å benytte seg av videointervju var at terskelen for å delta ble lavere i tillegg er løsningen gratis for begge parter. Men den digitale erstatningen kom ikke uten utfordringer.

Den første utfordringen vi møtte på var digitale problemer ved at bildet forsvant innimellom. Dette gjorde at vi fikk færre holdepunkter ved at vi ikke så deres reaksjoner, noe vi fort oppdaget at var en utfordring i samtalen (Kaufmann og Kaufmann 2015, 402). Spesielt merket vi at det var vanskelig å forstå når de var ferdig å snakke og når de bare tenkte på hva

mer de skulle si. Dette førte til tidvise avbrytelser og at vi kanskje gikk glipp av viktig informasjon. Også lyden hakket og forsvant til tider. Dette førte til at informantene innimellom hørte feil når vi stilte spørsmål og at vi ofte måtte gjenta oss. Vi gikk også glipp av deler av deres svar. I tillegg var det en liten forsinkelse i lyden og bildet som førte til at vi innimellom avbrøt hverandre. Her ser vi eksempler på støy i kommunikasjonskanalen (Kaufmann og Kaufmann 2015, 400).

En annen utfordring var at vi i mindre grad kunne kontrollere situasjonen ved å be dem skru av mobiler før intervju som vi hadde gjort i et ansikt til ansikt intervju. Som følge av at de satt på PC-en ble flere av dem ukonsentrert. Vi hørte at de fikk mail, at de skrev og leste på andre ting underveis i intervjuet. Dette gjorde at intervjuobjektene flere ganger falt ut av samtalen og ble ukonsentrert.

Den siste utfordringen vi hadde var at «smalltalk» følte unaturlig å bruke tid på i videomøtene etter som vi ikke hadde det naturlig møtet hvor man hilser og tilbyr en kopp kaffe og lignende. Vi var obs på denne fallgruven på forhånd og valgte derfor å ha en liten presentasjon om prosjektet, hensikten, antatt tid og en oppsummering av hva de hadde godtatt i samtykkeerklæringen. Dette gjorde vi for å forsikre oss om at de forsto hva de deltok på, men også delvis for å sette en standard for at det er greit å svare med lange svar (Tjora 2017, 49).

Vi informerte også om at vi kom til å stille oppfølgingsspørsmål underveis for at vi skulle ha bedre data og jobbe med og at vi håpet at de ikke opplevde det som ubehagelig. Dette var for å ha en liten forventningsavklaring og for å bygge tillit før vi startet intervjuet, noe som er avgjørende for å få gode svar (Tjora 2017, 116).

3.1.4 Intervjuguide

Vi brukte en intervjuguide for å holde struktur og form gjennom intervjuet. Som nevnt under avsnittet om dybdeintervju er denne intervjuformen friere og mer åpen enn det strukturerte intervjuet. Derfor valgte vi å ha en intervjuguide som var oppdelt med ulike temaer, samt oppvarmings- og avslutningsspørsmål. Den var til god hjelp ved at vi hadde en løs samtale, men samtidig beholdt fokus og orden gjennom hele intervjuet (Tjora 2017, 153-158).

Bruk av intervjuguide vil også kunne være med å sette stemningen for intervjuet, og informanten vil kunne oppleve intervjuet som mer seriøst og saklig. Hvordan vi velger å stille spørsmålene blir her avgjørende. Som nevnt det kan deles opp i tema, men det har også noe å si hvordan man utformer spørsmålene i intervjuguiden. En veksel mellom å ha fullstendig formulerte spørsmål på hvert av temaene, og deretter ha oppfølgingsstikkord og -spørsmål vil kunne få informanten til å oppleve intervjuet som mer samtalepreget, men samtidig intervjustyrt (Tjora 2017, 158-159). Vi hadde intervjuguiden på et ark ved siden av oss og i et eget ark ved siden av der hvor vi hadde stikkord på relevante temaer fra teorien. Dette gjorde vi for å være oppmerksom på hva vi burde følge opp på.

Vi utarbeidet tre intervjuguider basert på vårt utvalg av informanter. Den ene intervjuguiden var til Leder 1 og 2, den andre var til medarbeiderne og den siste var til Leder 3. Sistnevnte intervju hadde vi for å oppklare uklarheter fra de andre intervjuene. Temaene i intervjuguidene var relativt like, men spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene er noe varierende blant informantene.

3.1.5 Utvalg

Tjora (2017, 130) mener at hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er at man velger informanter som er i en posisjon til å uttale seg om det aktuelle temaet. Ettersom vi ønsket å forske på hvordan både de ansatte og lederne oppfattet tilretteleggingen av tiltak, var det være nødvendig å få intervjuet tre representanter fra hver av «gruppene».

Vi hadde tre kriterier for våre respondanter.

- 1) Må være ansatt i TietoEVERY Norge
- 2) Må ha vært ansatt i EVERY Norge før fusjonen
- 3) Må ha opplevd igangsettelsen av 2 eller flere læringstiltak

Vi valgte derfor å intervju tre ledere og tre medarbeidere som oppfylte disse kriteriene. 2 av lederne (Leder 1 og Leder 3) var på lavere nivå og snakket på vegne av sin avdeling og 1 leder (Leder 2) snakket mer generelt om bedriften som helhet.

For å få tak i informantene tok vi direkte kontakt med dem via e-post. Vi fant dem gjennom LinkedIn fordi de hadde satt inn tilhørighet til TietoEVERY. Der valgte vi å få opp alle med tilhørighet i Norge eller en norsk by, noe som ga oss mer enn 1100 å velge fra. Her plukket vi tilfeldig ut 3 ledere og 3 konsulenter/medarbeidere som hadde hatt tilhørighet til EVERY tidligere, noe vi fant ut av gjennom å trykke oss inn på deres profil. Via deres navn på profilen fant vi frem til deres e-postadresser etter

som vi visste at bedriften brukte jobbmail med oppsettet fornavn.etternavn@tietoevry.com. På denne måten kunne vi opprettholde deres anonymitet.

Dette gjaldt alle informantene med unntak av Leder 2. Leder 2 fikk vi tak i gjennom Leder 1 som henviste oss til Leder 2 sin avdeling. Selv om noen da vet hvem Leder 2 er så snakket h*n bare generelt og alle spørsmålene våre var om generelle bedriftsstandarder. Leder 2 sa også i starten av intervjuet at ikke noe av det h*n sa var noe hemmelig, så det var ikke et problem å publiseres noe h*n sa. Vi har likevel valgt å anonymisere Leder 2 sitt kjønn og avdelingstilhørighet for å opprettholde retningslinjene fra NSD.

Etter de nye GDPR reglene kom har vi vært nøye med anonymisering og å følge retningslinjene NSD har gitt. Det bringer oss videre til etikk.

3.2 Etikk

Etikk i denne sammenhengen handler om hvilke hensyn man bør ta når man jobber med andre mennesker og det er viktig å ta høyde for gjennom hele bachelor prosessen, både med tanke på personvern og å beskytte deltakerne mot å ta skade av å delta (Dalland 2012, 95-96). I vårt tilfelle vil møtet med mennesker bli nært da vi har valgt å bruke dybdeintervju som metode. For å klare å få til et samarbeid med en bedrift og å få intervjuobjekter til å frivillig delta valgte vi et tema som både var interessant for oss, dagsaktuelt og noe de involverte kunne dra nytte av i etterkant. Det kan også kan også øke deltakernes villighet til å dele (Dalland 2012, 95-101).

Informert samtykke

I forkant av intervjuene sendte vi ut et informasjonsskriv (Vedlegg 1 og 2) som forklarte rettigheter til innsyn, rett til å trekke seg når som helst samt hva deltakelse ville bety og hvorfor vi ønsket å ha dem med. I dette skrivet brukte vi et enkelt språk, uten faglige uttrykk for å sikre at alle forsto hva de signerte. Dette var viktig både for å ivareta forskningsetiske prinsipper, men også for at informantene får mulighet til medbestemmelse i tillegg til at det oppmuntrer til selvstendige og ansvarlige beslutninger og beskytter dem mot å føle på press til å svare om det er ubehagelige spørsmål (Dalland 2012, 105).

I informasjonsskrivet la også med noen av de viktigste spørsmålene fra intervjuguiden så ikke temaet for intervjuet kom som en overraskelse for deltakerne. Vi la også ved et samtykkeskjema (Vedlegg 3) hvor vi spurte om innholdet i skrivet var forstått, tillatelse til å ta lydopptak og om oppgaven kunne publiseres etter innlevering eller om de ønsket at den skulle være konfidensiell. Vi informerte om at dersom én eller flere deltakerer ønsket at oppgaven skulle være konfidensiell så ville vi følge deres ønske. Her godtok samtlige av respondentene alle punktene i samtykkeerklæringen som vil si at alle tillot bruk av lydopptak og at en anonymisert oppgave kunne publiseres etter ferdigstillelse. Sistnevnte er ikke et krav, men vi har likevel valgt å ta det med for å betrygge våre informanter og for å sikre at de synes det er greit at deres anonymiserte svar potensielt offentliggjøres.

Vår originale plan var å samle inn godkjenning av samtykkeskjema på mail før intervjuet også samle inn en fysisk signatur i starten av selve møtet. Som følge av Korona situasjonen lot det seg ikke gjennomføre med fysisk oppmøte og mange av våre informanter hadde ikke tilgang på printer. I samråd med NSDs corona-tilpassede retningslinjer valgte vi da å godkjenne en digital signatur på mail i samtykkeerklæringen i forkant av det digitale intervjuet (NSD, 2020). For å sikre at samtykket faktisk kom fra intervjuobjektet samt at informasjonen var forstått, gikk vi i starten av intervjuet gjennom en kortversjon av informasjonsskrivet samt hva personen hadde godtatt. Dette tok vi med i lydopptaket og forsikret oss dermed at personen fortsatt sto ved sine svar. Det ble også informert om at dersom noen spørsmål var ubehagelig eller om de av en annen grunn ikke ønsker å besvare et eller flere spørsmål var det helt greit i tillegg til at de når som helst kunne velge å trekke sin deltakelse eller få fjernet deler av intervjuet (Tjora 2017, 175-176).

Anonymitet og taushetsplikt:

Planlegging

Etter at vi hadde funnet ut hvilket tema vi ville skrive om gikk vi gjennom oppgavens disposisjon for å finne ut hvilke personopplysninger vi trengte for å få gjennomført prosjektet så vi ikke hentet ut flere personopplysninger enn nødvendig (jf. personopplysningsloven kapittel 1 artikkel 1 og kapittel 2 artikkel 5 del 1 bokstav b). Etter som vårt prosjekt handlet om bedriftens praksis og de ansattes opplevelse av denne praksisen, utformet vi intervjuguidene (Vedlegg 4, 5 og 6). Ut ifra intervjuguiden kom vi frem til at vi bare trengte lydopptak av intervjuene og deres signatur på samtykkeskjema (Vedlegg 3).

Gjennomføring

Vi har tatt hensyn til anonymitet gjennom hele prosessen. Vi startet med å velge bedrift ut ifra nettverket vårt så vi selv kunne ta direkte kontakt med potensielle intervjuobjekter. Etter å ha brukt vår kontakt til å nå ledelsen/HR kom vi i kontakt med en som var villig til å stille til intervju. Som nevnt ga bare denne personen (Leder 2) kun praktiske opplysninger om hva bedriften gjorde. Som nevnt fant vi resten via LinkedIn som gjorde det mulig å ta direkte kontakt og dermed opprettholde deres anonymitet.

Avslutning

Til tross for at vi ikke hentet inn noen sensitive opplysninger valgte vi å anonymisere alle deltakerne i teksten for å skape en større trygghet til å dele for intervjuobjektene (Dalland 2012, 95 og 103). Videre i teksten vil vi derfor referere til dem som «leder 1, 2 og 3» eller «medarbeider 1, 2 og 3» eller for enkelhets skyld L1 = leder 1, M2 = medarbeider 2 osv.

Gjennom oppgaven ble alle sitatene referert til på bokmål uansett hvilket språk eller dialekt respondenten brukte. Dette var for å sikre deres anonymitet. Flere av intervjuobjektene hadde ingen erfaring med deltakelse i forskningsprosjekt fra før, så vi var nøye med å ikke bruke ting i analysen som kunne virke som det var ment for bare oss tre og ikke for trykk (Dalland 2012 108-109). Vi fjernet også fjernet alle «han» og «hun» og erstattet det med h*n for å anonymisere.

Da innhenting av empiri var over startet vi med å analysere funnene våre. Dette vil vi gå nærmere inn på i neste kapittel «tematisk analyse».

3.3 Kvalitetssikring

Når man forsker på et fenomen er det et grunnleggende krav at den innsamlede dataen er relevant for problemområdet vi undersøker, og det vil derfor være viktig at man har relevante kilder som svarer på nettopp dette (Dalland 2012, 120). Innenfor kvalitativ forskningsmetode skiller vi mellom pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og overensstemmelse når vi måler

kvaliteten av forskningen (Guba og Lincoln 1985;1989; Christoffersen, Tufte og Kristoffersen 2016, 231).

Pålitelighet

Med en kvalitativ forskningsmetode kan påliteligheten styrkes gjennom en detaljert beskrivelse av fremgangsmåten under hele forskningsprosessen (Christoffersen, Tufte og Kristoffersen 2016, 231). Dette har vi gjort ved å referere til relevant teori underveis og knytte det opp til konkrete eksempler fra vår studie gjennom hele metode og analysekapittelet. Vi vil derfor si at vår studie er pålitelig.

Troverdighet

I kvalitative undersøkelser handler troverdighet om man ved hjelp av den metodiske fremgangsmåten, som vi har beskrevet ovenfor i dette kapittelet, har en sammenheng med det man har som formål å undersøke og representerer virkeligheten fra informantenes ståsted (Christoffersen, Tufte og Kristoffersen 2016, 232). Dette har vi gjort gjennom å beskrive fremgangsmåtens kjennetegn og ut ifra konkrete eksempler fra vår oppgave forklart hvorfor den metoden vi valgte var riktig for vår studie.

Ifølge Lincoln og Guba (1985) kan man styrke troverdigheten gjennom vedvarende observasjon og triangulering (Christoffersen, Tufte og Kristoffersen 2016, 233). Som følge av Korona var det ikke mulig å gjennomføre observasjon. Planen vår var å benytte triangulering gjennom både dybdeintervju og dokumentanalyse av karriere modulen, strategi og det standardiserte oppsettet for medarbeidersamtalen i EVRY, men vi har ikke hørt tilbake fra den aktuelle kontaktpersonen. Troverdigheten i våre funn er derfor middels.

Overførbarhet

En undersøkelses overførbarhet dreier seg om hvorvidt det lykkes en å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres. (Christoffersen, Tufte og Kristoffersen 2016, 232). Gjennom å forsøke å gi en

utfyllende forklaring av hva vi har gjort, hvorfor, samt konteksten og bakgrunnen for undersøkelsen har vi styrket overførbarheten.

Bekreftbarhet

Gjennom bekreftbarhet viser man til den grad resultatene fra forskningen kan bekreftes av andre forskere gjennom tilsvarende undersøkelser (Christoffersen, Tufte og Kristoffersen 2016, 234). Gjennom hele oppgaven har vi gjort rede for våre beslutninger knyttet til forskningen og teorigrunnet, vi har også skrevet kritikk til eget arbeid under kapittel 7. Vi har både i kapittel 3 Metode og kapittel 7 Refleksjon og evaluering vært åpen om valg, samt utfordringer og feilvurderinger og på denne måten har vi styrket objektiviteten i oppgaven.

4.0 Tematisk analyse

I dette kapitlet har vi beskrevet vår fremgangsmåte for analyseringen av intervjuene. Vi har valgt å bruke en tematisk analyse da det gir en enkel og oversiktlig presentasjon av funnene (Johannessen, Rafoss og Rasmussen 2018, 280).

4.1 Tematisk analyse fremgangsmåte

Vi vil nå presentere hvordan vi gjennomføre analysen og resultatet av våre funn. Vi må også nevne at dette er det endelige resultatet av analysen. Prosessen gikk i realiteten frem og tilbake mellom stegene etterhvert som vi fant nye, interessante vinklinger, men vi har valgt å presentere en forenklet versjon fra steg 1 til 4 (Johannessen, Rafoss og Rasmussen 2018, 303-305).

Det første vi gjorde før vi kunne begynne å analysere var å transkribere intervjuene og la med respondentenes reaksjoner og måten de svarte på. Dette gjorde vi fordi det er lettere å analysere og hente ut eksempler fra tekst- enn lydformat. På denne måten kunne vi enkelt finne tilbake til sitater og gjennom å notere oss deres reaksjoner kunne vi fremstille dem på en riktigere måte når vi har brukt sitatene i drøftingen.

1. Vi startet med å lese gjennom hele transkriberingen og skrev en kort oppsummering av innholdet som helhet (Johannessen, Rafoss og Rasmussen 2018,283-284).

2. Deretter gikk vi videre til å kode innholdet. Dette gjennomførte vi ved først å gule ut deler av transkriberingen som kunne være relevant for vår problemstilling og forskningsspørsmål. Videre satte vi inn kommentarer i margin med oppsummerende stikkord til hvert svar samt om vi hadde tanker om hva vi kunne drøfte innholdet opp imot, enten relevant teori å se det opp mot eller problematisering av svarene (Johannessen, Rafoss og Rasmussen 2018, 284-294).

The image shows a screenshot of a research document with a chat interface on the right. The document text is as follows:

Intervjuer 1: hm. Hvordan vil du si da et **Evry tenker om læring?**

I2: Vi tenker.. Om.. Ja.. Jeg kan jo bare snakke for meg selv ha hehe. Ehh... hva som sitter hos alle lederne hos oss vet jeg ikke, men **hmm...** jeg får jo håpe at ta de ser det som en av de viktigste **ehhh... tiltakene. Ehh...** fordi hvis vi kommer ut til kunder og kunden kan mer enn oss om **eh...** de tingene vi skal hjelpe dem med så sliter vi jo. Ehh.. Så **læring blir jo noe av det viktigste vi gjør** ehh for å opprettholde riktig kompetanse **ehh** hos den enkelte medarbeider. Hvis ikke så, så er vi jo ikke aktuell i markedet. Da får vi jo ikke solgt personer **ehh...** så det å ha muligheten til å utvikle seg. Men **ehh..** Den der.. Vi legger jo til rette for at hver enkelt kan utvikle seg **ehh**, men det er jo **hvert enkelt individ sitt ansvar selv å finne ut av "hva trenger jeg?"**. Ehh.. Fordi teknologi og andre fagområder er det.. Altså det finnes så mange forskjellige **tusner** retninger, så hvilken som er riktig for **deg...** Hvilket nivå du er på **ehh**. Det er jo et **samarbeid mellom deg og lederen hvor du er initiativtaker som arbeidstaker. Ehh..** Så du er jo ansvarlig for din egen utvikling, så skal vi legge til rette for og selvfølgelig **suppertere** deg **ehh..** Men **hver enkelt ansatt må ta ansvar for det selv. Ehhh...** fordi det er jo ikke en eiendom vi eier. Vi vi kjøper den ved at vi betaler deg lønn **ehh..** Men den dagen du går ut døren til en annen jobb så tar du med deg den kunnskapen som vi har investert i **ehh...** men det er jo slik at det er også viktig at hvis du har lyst til å fortsette å utvikle deg og kanskje får jobbalternativer andre steder, som er en fjær i hatten for oss for så vidt, så er du jo nødt til å investere og bruke tid i deg selv og ditt eget hode for at du skal være **ehhh *PC plinker**. Hun stopper opp og ser på den* **ehhh.....** og det er jo en **holdning som vi jobber med hele tiden** både hos den enkelte medarbeider og leder. Så det er et ansvar du selv **må** være bevisst. Vi kan ikke sitte å **trykke** læringer over hodet på deg. Det kommer ikke til å hjelpe (**munter tone og ler litt**)

Intervjuer 1 og 2: **Ler litt med henne**

L2: Du må være villig til å gjøre det og du må skjønne at det er ditt eget ansvar og i din **egen interesse.**

Intervjuer 2: har dere noe slags **system for å motivere** dem til å ville lære?

I2: *tenker* **Nei...** vi.. Ehh.. Folk blir jo motivert av **egne utfordringer**, så det som er viktig er at du.. Du ser at det er prosjekt eller en jobb som jeg er kjempeinteressert i å være med på. "Ok, men du **manger** den sertifiseringen kunden krever at du har denne kompetansen. Da må du tilegne deg det. OK. Vær med på det prosjektet, ta den sertifiseringen, gjør det". Så det er jo. Vi legger jo.. Det finnes

The chat interface on the right shows a conversation with a contact named 'Ny'. The messages are:

- felles ledergrupper med ukentlig møte
- noe av det viktigste viktigste
- selv ansvarlig for initiativ og utvikling
- ledelsen tilrettelegger
- vil ikke "trykke læring over hodet på folk fordi det hjelper ikke
- folk må forstå at læring er i egen interesse

The chat also shows a meeting titled 'EVRY'S TANKER OM LÆRING' held on 24. april 2020, 15:31, with the subject 'medbestemmelse (frivillig)'. Below this, there is a section titled 'MOTIVASJONSSYSTEM' with the message '- ha egne utfordringer'.

3. Når kodingen var ferdig lagde vi et skjema som vi satte inn funnene i slik at vi på en enkel måte kunne finne frem til hva hver person hadde nevnt (Vedlegg 7) Tabellen hadde to hovedtemaer; motivasjon gjennom medbestemmelse og læring i prosjektarbeid etter som det var fokusområde i forskningsspørsmålene våre (Johannessen, Rafoss og Rasmussen 2018, 294-300).

Etter å ha satt alle eksemplene fra kodingen inn i skjemaet begynte vi å kategorisere innenfor hvert tema. Kategoriene fant vi gjennom å se etter likhetstrekk/sammenhenger mellom stikkord eksemplene fra kodingen (Johannessen, Rafoss og Rasmussen 2018, 294-300). F.eks. under temaet «Læring i prosjekt» så vi at mange nevnte uformelle tilbakemeldinger fra kollegaer underveis, medarbeidersamtaler, oppfølgingssamtaler og tilbakemelding fra kunder etter leveransen. Disse satte vi sammen i kategorien «Feedback».

	Tema	Medarbeider 1	Medarbeider 2	Medarbeider 3
	EVERY lever av	- lever av å selger tjenester til kunder	- lever av å selger tjenester til kunder	- lever av å selger tjenester til kunder
Medbestemmelse	Medbestemmelse tid	- "ikke alltid man har tid til å bruke arbeidsdagen på å ta kurs. Men det er jo fordi man faktisk skal jobbe da" - må først gjøre arbeidsoppgaver og tiden som er igjen kan brukes til kompetanse - Disponerer sin egen tid - "Man har jo alltid tid" til komp.utvikling, men ikke alltid man gidder etter jobb - Å kunne føre timer på kompetanseutvikling man gjør etter jobb senker terskelen for å gjøre det	- i travle perioder blir komp.utvikling ofte nedprioritert - De siste årene har arbeidsmengden økt, så tiden mellom oppdrag er mindre - Kunden kommer først, så de oppgavene må gjøres først - Disponerer sin egen tid	- sier at det er satt av tid til komp.utvikl. men at man selv bestemmer hvordan tiden disponeres - Disponerer sin egen tid - Forventet 100% faktureringsgrad - "Det er veldig kjedelig å bruke timer på å lære seg noe nytt hvis det skal ødelegge for faktureringsgraden"
	Medbestemmelse mål (og evaluering)	Mål - setter egne utviklingsmål i samråd med leder i medarbeidersamtale - Stor frihet til å sette egne mål - økt engasjement?? Evaluering - er med på å evaluere egen måloppnåelse i medarbeidersamtalen	Mål - setter egne utviklingsmål i samråd med leder i medarbeidersamtale, følges opp 1-2 ganger i året - fort glemte Evaluering - er med på å evaluere egen måloppnåelse i medarbeidersamtalen - evaluerer sammen med leder	Mål - setter egne utviklingsmål i samråd med leder i medarbeidersamtale - Gir retning for hvordan prioritere og hvorfor man gjør oppgavene man gjør Evaluering - er med på å evaluere egen måloppnåelse i medarbeidersamtalen - Oppfølgingssamtale: følger opp målene fra medarb.samt.

4. Rapportering

Da vi var ferdig med kategoriseringstabellen gjorde vi funnene om til sammenhengende tekstformat. Disse delte vi opp i 2 deler hvor del 1 er funnene henger sammen med forskningsspørsmål 1 og del 2 henger sammen med forskningsspørsmål 2 (Johannessen, Rafoss og Rasmussen 2018, 301-302). Vi vil nå i «4.2 Oppsummering av funn» presentere en oppsummering av funnene våre og vi vil følge oppsettet fra analysetabellen med hovedtema og kategorier.

4.2 Oppsummering av funn

4.2.1 Funn - Forskningsspørsmål 1

«På hvilken måte motiverer ledelsen til læring gjennom medbestemmelse i læringsprosessen?»

I EVERY er det stor fokus på at man selv har ansvar for å holde seg oppdatert. Vi vil derfor i denne delen se på medbestemmelse i hver del av læringsprosessen.

Medbestemmelse i læringsprosessen

Generelt

Det er stor enighet blant lederne at det er opp til medarbeiderne selv å ta til seg læring. Dette er et resultat av de raske endringene som gjør det umulig for en liten HR gruppe å lage kurs til alt. «Fordi teknologi og andre fagområder finnes det så mange forskjellige tusener retninger, så hvilken som er riktig for deg må du finne ut av selv sammen med nærmeste leder» (L2). De mente at dette er lagt godt opp til ved at mye læringsmateriale ligger tilgjengelig hele tiden på digitale plattformer. Alle ansatte er selv ansvarlig for å sin egen kompetanseheving og det er en stor del av jobben å holde seg faglig oppdatert (L3). Dette sees på som en selvfølge at folk forstår når de jobber i en slik bransje (L2 og L3). Hva som trengs styres av dragninger i markedet (alle lederne).

Medbestemmelse i tid

Medarbeiderne:

Samtlige av medarbeiderne sier at de disponerer sin egen tid, så man bestemmer selv når man vil og har tid til å jobbe med kompetanseutvikling. Om man jobber med det på ettermiddagen så kan man føre det som arbeidstimer, noe som senker terskelen for å jobbe med det på fritiden (M1). Medarbeider 2 sier at det er avsatt tid til kompetanseutvikling, men at man da mister noe av faktureringsbonusen om man bruker all tiden som er satt av. H*n sier videre at «Det er veldig kjedelig å bruke timer på å lære seg noe nytt hvis det skal ødelegge for faktureringsgraden». Generelt går det igjen at man jobber med kompetanse mellom oppdragene eller når det er tid til det.

Medarbeider 2 trekker frem at det blir mer og mer jobb, så tiden strekker ikke til, til å drive med kompetanseutvikling i arbeidstiden. Medarbeider 1 sier også at man først må være ferdig med oppgaver som er rettet mot kunden før man kan jobbe med kompetanseutvikling. Det gjør at det ikke alltid er tid til å drive med kompetanseutvikling (M1 og M2). «Eller, man har jo alltid tid», men det er ikke alltid man gidder etter jobb (M2).

Ledere:

Leder 1 og 3 sier at de har satt av X prosent til kompetanseutvikling i årsbudsjettet for avdelingen, men det er ikke alltid det gjennomføres i praksis. De rettferdiggjør dette med at det er forventet og en uskrevet regel at ansatte også bruker fritiden sin også til å oppdatere seg. I tillegg er det valgfritt hvor mye tid hver konsulent velger å bruke på utvikling (L2 og L3). Leder 3 sier at dette kompenseres for gjennom at de har mye bedre lønn enn om de skulle jobbet offentlig. Leder 2 sier at man må oppdatere seg utenom 9-16, ellers «er ikke hodet ditt mer verd» og da får man ikke nye oppdrag. Derfor vil det ikke lønne seg å ikke oppdatere kompetansen på lang sikt, selv om man kanskje får lavere faktureringsbonus. Leder 3 sier likevel at i en ideell verden så hadde h*n ønsket seg mer forståelse fra ledelsen om lavere faktureringsgrad.

Medbestemmelse i mål og evaluering

Medarbeider:

Alle medarbeiderne sier at de setter mål i lag med sin nærmeste leder i medarbeidersamtalen. Alle sier at de får ganske stor frihet til å utvikle seg i den retningen de ønsker. En av dem har også fått begynne å jobbe med noe annet enn h*n først ble ansatt som, noe personen sa at var veldig motiverende til å lære mer fordi man vil vise at man er takknemlig for muligheten. Medarbeider 2 er ikke så tørst på kunnskap, så i dette tilfellet var det stort sett leder som kom med forslag til utviklingsmål i samtalen. Videre sier h*n at fort blir «glemt» og h*n fremstår lite engasjert. Medarbeider 3 setter mål i lag med sin leder og sier at h*n selv velger utviklingsområde innenfor sitt fagområde også hjelper leder med å finne passende mål for at h*n skal komme dit h*n vil.

Disse målene er utgangspunktet for oppfølgingssamtalen som er 6. Måned, hvor medarbeider og leder sammen evaluerer grad av måloppnåelse sier alle. Medarbeider 2 legger til at leder også spør hvorfor målet evt ikke er nådd.

Leder:

I medarbeidersamtalen setter medarbeideren mål sammen med leder, sier samtlige. Medarbeidersamtalen har en standardisert prosess i bedriften hvor man setter personlige utviklingsmål og arbeidsmål (L2). Leder 3 sier at det er viktig å finne ut hva medarbeider ønsker også innenfor noen rammer, finne mål som passer til det ønsket. «Om man overstyrer konsulentene så får du ikke noe motiverte medarbeidere» (L3).

Målene følges opp i løpet av året og måloppnåelsen evalueres av medarbeider i samråd med leder.

Medbestemmelse i valg av læringsinnhold

Medarbeider:

Så lenge det er relevant for jobben velger man fritt hva man ønsker å utvikle seg innenfor og hvilke kurs man tar (L3). Man kan egentlig lære seg hva man vil etter som mye ligger tilgjengelig, gratis på interne plattformer.

Leder:

Medarbeider er selv initiativtaker og dermed kan de også velge hva de ønsker å lære seg (L3). De kan ta kurs som ligger tilgjengelig eller de kan delta i ulike prosjekter. Det er store muligheter i et så stort selskap. Ledelsen har troen på at medarbeider selv vet best hva de trenger for å holde seg relevant og at det er helt umulig for toppledelsen eller HR å vite hva alle trenger (L2).

Medbestemmelse i valg av læringsmetode

Medarbeider:

Medarbeider 1 opplever at de i høy grad bestemmer over egen læring da man selv kan melde seg på kursene, faglunsj og presentasjoner man ønsker og delta på. Også medarbeider 2 og 3 poengterer at de stort sett kan velge fritt hvilke kompetanseutviklende tiltak man deltar på. Medarbeider 1 og 2 sier at de får være med å bestemme i hvilken retning de vil utvikle seg

samt hvilke prosjekter/oppgaver de ønsker å jobbe med. Medarbeider 2 fremhever at h*n i sin avdeling opplever å oppfordres til å prøve og feile samt «til å være kreativ i valg av verktøy og teknikker». Videre forklarer M2 at kurs ofte er «litt sånn overordnet (...) og jeg personlig på en måte liker å gjøre noe konkret og som er relevant for meg da. Da føler jeg at jeg lærer det bedre». M1 kjenner til læringsstrategien til 70-20-10 og at det til dels fungerer i praksis. H*n trekker frem som eksempel da h*n skulle lære et nytt fagområde at det var fint å kunne ta kurs i starten, men at h*n lærte mest da h*n begynte å bare jobbe med det.

Leder:

Leder 2 informerer om at EVRY har en læringsstrategi «70-20-10». Den legger opp til at læring ikke kun er kurs, men at de ansatte også skal lære gjennom både kurs, i sosiale settinger og i gjennomføringen av arbeidsoppgavene. Alle lederne sier at de fleste kurs og fagdager er frivillig å delta på i. Leder 3 følger derimot opp med å si at dersom du over lengre tid ikke deltar på frivillige fagdager og lignende uten god grunn vil det ikke bli tatt godt imot av leder. Leder 1 er som nevnt opptatt av at det skal være trygt å prøve nye ting og legger dermed opp til stor frihet i hvordan medarbeiderne skal løse oppgavene. Likevel kan ikke medarbeiderne velge helt fritt. Noen kurs er likevel obligatoriske om man ønsker å klatre til å bli leder ifølge Leder 1 og 2. Også karrieremodellen har krav om at det må være noe formell og noe sosial læring for å kunne klatre fra for eksempel konsulent til seniorkonsulent.

4.2.2 Funn - Forskningsspørsmål 2

«På hvilken måte kan det å jobbe i prosjekt tilrettelegge for kontinuerlig sosial læring?»

Opplevelse av prosjektarbeid

Medarbeider:

Medarbeiderne beskriver en fleksibel struktur der de får prøve seg i flere ulike arbeidsoppgaver og prosjekter, noe samtlige ser på som den viktigste læringsarenaen. Noen jobber mest i avdelingen og andre jobber nesten bare i ulike prosjekter, gjerne flere samtidig. Medarbeider 1 ser det som motiverende å ha så mange muligheter til varierte arbeidsoppgaver og det samme sier Medarbeider 3. Også medarbeider 2 setter stor pris på muligheten til å prøve seg i nye oppgaver. Alle sier at de oppfordres av leder til å prøve seg i nye oppgaver.

Leder:

EVRY jobber bare prosjektbasert. «Her tror jeg du finner alt. Alle varianter av prosjektsamarbeid» (L2). Bedriften lever på å selge tjenester og leveranser til kunder (L3). Alle lederne trekker frem dette som en viktig læringsarena og de oppfordrer sine medarbeidere til å prøve seg i nye oppgaver. Leder 1 sier at de fortsatt er preget av å være silobasert, men at de har startet så smått med samarbeid på tvers. Leder 1 jobber også aktivt for å bygge en trygghet og oppfordrer til å prøve nye prosjekter.

Tilhørighet i grupper og team i prosjekt

Medarbeider:

Medarbeiderne er alle ansatt ved en avdeling som er de som de sitter med på kontoret. Medarbeider 1 og 3 jobber også i flere prosjektgrupper hvor noen er med folk innenfor samme kompetanseområde og andre er tverrfaglige. Medarbeider 3 drar frem at h*n lærer mye å jobbe i prosjekt med ulike folk fordi «du ser ting fra andre sider og tenker litt annerledes». I tillegg nevner h*n at å jobbe i ulike prosjekt er en fin måte å bli kjent med flere. Også medarbeider 2 trekker frem det at gjennom å jobbe med folk blir man bedre kjent med hverandres kompetanseområder som gjør det lettere å vite hvem man skal spørre om hjelp når man står fast med noe.

Leder:

Leder 2 forklarer at EVRY er delt inn i avdelinger. Leder 1 understreker viktigheten når h*n sier: «Vi er kunnskapsbedrift, så det at vi i fellesskap hever kunnskapen til hverandre er jo en ting som vi setter som veldig viktig». Leder 1 prøver også å skape en trygghet og tillit i avdelingen ved at alle må presentere noe fra sitt fagområde. Dette er både for å bli kjent med hverandres kompetanse og for å bli trygge på hverandre.

Kunnskapsdeling i prosjekt

Medarbeider

Samtlige av medarbeiderne sier at det er lavterskel for å spørre om hjelp og sier at de oppfordres til det. Medarbeider 3 uttaler at kunnskapsdeling er «på en måte det viktigste. Det tror jeg er noe av det første jeg lærte når jeg startet i EVRY». H*n forteller videre at alle kan ikke vite alt, noe som gjør at de er «helt avhengig av å dele den kunnskapen med andre».

Medarbeider 2 sier at kollegaene hjelper og spør hverandre, deler tips og triks gjennom uformell dialog og går gjennom ting med hverandre.

Leder

Lederne trekker frem at det er stort fokus på å utnytte de interne ressursene når man jobber i en så stor bedrift (L1 og L2). For å utnytte disse ressursene nevner lederne ulike kompetansehevende tiltak som oppstår gjennom å jobbe i grupper og prosjektbasert. Leder 1 nevner blant annet sparring og dialog med kollegaer og sette uerfarne inn i nye prosjekter for å lære. Leder 2 nevner at de lærer gjennom å sitte sammen, få innspill, prate og spørre kollegaer både i og utenfor din avdeling og by, samarbeide om oppgaver og å kaste seg på nye prosjekter. H*n legger til at det er gode muligheter for å både prøve ut nye oppgaver, men også bytte stilling internt. Leder 3 trekker frem mye av det samme når det kommer til å dele erfaringer og tips gjennom å sparre og samarbeide med kollegaer og jobbe i ulike prosjekter.

Feedback i prosjekt

Medarbeidere:

Alle medarbeiderne nevner at de har medarbeidersamtale med sin nærmeste leder 1 gang i året med en oppfølgingssamtale etter 6 mnd. Tilbakemeldingene bygger på målene som ble satt sammen året før (ref. forskningsspørsmål 1: medbestemmelse i mål). I tillegg gir kollegaene tilbakemeldinger til hverandre. Medarbeider 1 sier man bare får tilbakemeldinger av kollegaer dersom leveransen ikke er godkjent. Medarbeider 2 også nevner tilbakemeldinger mellom kollegaer og sier «vi er egentlig ganske åpen om å gi tilbakemeldinger». Tilbakemeldingene er ofte korte i form at «det var bra» eller «det var dårlig».

Leder

Leder 3 sier at de har medarbeidersamtaler 1 gang i året med oppfølgingssamtale etter 6 måneder. Dette referer Leder 2 til som en «preformance dialog» som er mellom medarbeider og nærmeste leder og er en standard for hele bedriften. Både leder 1 og 3 sier at de snakker med kundene etter leveranse for å få tilbakemeldinger. Disse tilbakemeldingene kan være både positive og konstruktive og føres videre av leder til medarbeider utdyper Leder 3.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil vi drøfte funnene fra vår analyse opp mot teorien for å besvare forskningsspørsmålene våre og dermed komme et steg nærmere til å få besvart vår problemstilling: «*På hvilken måte kan EVERY tilrettelegge for kontinuerlig læring gjennom medbestemmelse og prosjektarbeid?*». Vi vil starte med å drøfte og delkonkludere på forskningsspørsmål 1 før vi gjør det samme med forskningsspørsmål 2.

5.1 Forskningsspørsmål 1

«På hvilken måte motiverer ledelsen til læring gjennom medbestemmelse i læringsprosessen?»

I denne delen har vi tatt for oss hvordan ledelsen tilrettelegger for medbestemmelse i læringsprosessen, hvordan medarbeiderne opplevde sin mulighet for medbestemmelse og hvordan dette påvirket deres læringsmotivasjon. Vi har sett på medbestemmelse i hver del av læringsprosessen.

Første del av læringsprosessen er å tilegne seg kompetanse (Lai 2013, 119). Vi vil derfor følge gangen i modellen for «strategisk kompetanseledelse som en kontinuerlig prosess» ved å starte med planleggingsfasen før vi beveger oss videre til og implementeringsfasen. Tilslutt vil vi se på medbestemmelse i evalueringsfasen for å få med hele den kontinuerlige læringsprosessen (Lai 2013, 14).

Som vi har sett i intervjuene har ansvaret for læring har blitt delegert nedover de siste årene, ifølge Leder 2. Avdelingslederne hadde stor innflytelse på hvor mye tid og hvordan avdelingen som helhet jobbet med kompetanseutvikling (L2 og L3). Avdelingslederne sa at de hadde gitt stor frihet til medarbeiderne når det kom til utviklingen av den individuelle spisskompetansen. Leder 2 sa at dette var en konsekvens av at ting endrer seg for fort til at én HR-avdeling skal vite hva alle trenger. Dette gjør det viktig for bedriften å tilrettelegge for selvstendige og læringsmotiverte medarbeidere for at medarbeiderne faktisk tar på seg dette ansvaret (Øhrn, 2016). Vi vil nå se på hvordan tilrettelegging for medbestemmelse i læringsprosessen fremmer dette.

5.1.1 Medbestemmelse i læringsprosessen

Organisasjonslæring kan ikke skje uten at individene lærer og derfor er det viktig at bedriften starter med å tilrettelegge for at deltakerne er motivert til å lære (Argyris og Schön 1974, xi-xii). Som vi vet fra Deci og Ryan (1985; Kaufmann og Kaufmann 2015, 129) så er det ønskelig å ha ansatte som er indre motivert da det er mer holdbar over tid. Medbestemmelse i lag med mestringsstro er grunnmuren for å oppnå dette, men ansatte kan også motiveres av ytre motivasjonsfaktorer som bonuser og klatremuligheter (Jacobsen og Thorsvik 2013, 253). Ifølge ledelsen i EVRY er medbestemmelse noe de tilrettelegger for gjennom at mye av ansvaret for læring ligger hos medarbeiderne selv (L2 og L3). Vi vil nå se på hvordan dette skjer i praksis i EVRY.

Planleggingsfasen

Deltakerne i læringstiltak bør kunne medvirke i alle deler av læringsprosessen, fra planlegging til evaluering for å få et eierskap til læringen (Moxnes 2000, 167). Grunnen til at vi ønsker å involvere deltakerne i planleggingsfasen er for å skape engasjement for læring fordi det øker sannsynligheten for at deltakerne gjennomfører (Moxnes 2000, 34).

Planleggingsfasen starter med å se på hvor man ønsker å nå, altså å definere mål (Lai 2013, 14).

Mål

Hensikten bak målet

Mål er viktig fordi det sier noe om hvilke forventninger man har til den som skal lære, og mål er derfor også et eget læringsprinsipp (Moxnes 2000, 176). Moxnes (2000, 177) skriver at hensikten med mål bør presiseres tydelig. Her kan vi trekke frem det Leder 3 sa om at h*n først prøvde å finne ut hvor medarbeideren vil (i karrieren) før de setter passende mål for å nå dit. For eksempel om en juniorkonsulent ønsket å bli konsulent så ville det være hensikten bak de mindre årlige målene de setter i medarbeidersamtalen. Altså ser vi her at ikke bare presiseres hensikten, men medarbeideren har også innflytelse på den. Medarbeidernes respons samsvarer med det Leder 3 sa. Det betyr at uttalt teori er i tråd med anvendt teori som er et godt utgangspunkt for å fremme organisasjonslæring (Argyris 1990, 37). Ved at målene bygger på hvilken retning medarbeiderne selv ønsket å utvikle seg ble det lettere for dem å se hensikten med målene og på den måten øker sannsynligheten for at medarbeiderne gjennomfører (Moxnes 2000, 176).

At målene er tydelig

I EVRY hadde lederne fokus på at målene skulle være konkrete og målbar for at de lett kunne evalueres i ettertid. Dette er viktig da diffuse og lite tilfredsstillende mål ble trukket frem som hemmende faktorer i undersøkelsen til Vandenput (1973). Et eksempel på klare mål er EVRYs karrieremodell hvor det står nøyaktig hva som kreves for å få bli forfremmet fra for eksempel juniorkonsulent til konsulent. I tillegg sa Leder 3 at målene som settes mellom h*n og medarbeider må være målbare for å at det skal være mulig å evaluere dem.

Velge mål selv

Muligheten til medbestemmelse i personlige utviklingsmål trekkes frem som viktig for Leder 3 som sa at «om man overstyrer konsulentene så får du ikke noe motiverte medarbeidere». Det at deltakerne har innflytelse i målbestemmelsen vil ikke bare være motiverende, men også hjelpe deltakerne til å se nytten av tiltakene, noe som er ekstra viktig i voksenopplæring (Moxnes 2000, 176-177). I EVRY satte medarbeiderne utviklingsmål i den årlige medarbeidersamtalen, også referert til som «veiledningsmøte» og «preformance dialog». Den hadde en standardisert prosess og benyttes i hele organisasjonen (L2). Målet med samtalen var at medarbeider skulle sette personlige utviklingsmål sammen med sin nærmeste leder. Dette trakk samtlige av medarbeiderne frem og bekreftet at de hadde stor innvirkning på målene som ble satt.

I henhold til Moxnes teori (2000, 176-177) vil muligheten til medbestemmelse i mål gi deltakerne en større eierskapsfølelse som igjen gjør at de tar mer ansvar for å gjennomføre. Av våre medarbeiderrespondenter fortalte én om å ha fått muligheten til å velge å gå en helt annen vei enn det h*n egentlig var ansatt som. I dette tilfellet hjalp lederen den ansatte til å sette opp mål og kom med tips til kurs som ville muliggjøre medarbeiderens ønske. Medarbeideren sa at når h*n fikk en sånn mulighet til å jobbe med en helt ny arbeidsoppgave så var det en stor motivasjon. I tillegg mente medarbeideren at h*n følte et større ansvar for å gjennomføre fordi h*n ville vise at h*n tok muligheten seriøst. Her ser vi at stor frihet til å sette egne mål førte til både et økt engasjement og økt ansvar for å gjennomføre målene, som er i tråd med Moxnes teori om læringsprinsipper (2000, 176-177).

Tid

Egen disponering av tid

For å legge til rette for at medarbeiderne hadde tid til å jobbe med utvikling og læring, så satte både Leder 1 og 3 en viss prosent i budsjettet pr. år som er forbeholdt kompetanseutvikling. De presiserte at det var store forskjeller internt både når det gjaldt hvor mye som ble satt av og behovet for utvikling. Konsulentene *må* ikke bruke så mye tid som er satt av etter som konsulentene vurderer selv hvor mye av det de trenger (L3). Medarbeider 3 bekreftet at det var satt av tid. Dette i lag at de selv disponerte egen tid trakk h*n frem som motiverende. Medarbeider 1 og 2 uttrykte det samme da de sa at de jobbet med læring når man selv så at det var tid, gjerne i perioden mellom oppdrag. Dette gjorde at medarbeiderne selv ble initiativtaker til kompetanseutvikling. Det er et godt grunnlag for å skape indre motivasjon (Kaufmann og Kaufmann 2015, 142; Moxnes 2000, 183).

Tidspress

Selv om medarbeiderne tilsynelatende disponerte sin egen tid, gikk det igjen hos samtlige medarbeidere at det ikke alltid var tid til å drive med kompetanse i løpet av arbeidsdagen. Medarbeider 2 sa at i travle perioder blir kompetanseutvikling ofte nedprioritert. H*n la til at de siste årene har arbeidsmengden økt, så tiden til overs mellom oppdragene var liten. Medarbeider 1 uttrykte også at «ikke alltid man har tid til å bruke arbeidsdagen på å ta kurs. Men det er jo fordi man faktisk skal jobbe da». Etter at de daglige oppgavene var unnagjort «kan du bruke det du har igjen av tid på kompetanseheving» sa medarbeider 1. Selv om medbestemmelse er læringsfremmende, så skriver Vandenput (1973) at tidspress er en av de organisatoriske faktorene som er hemmende for læringsutbyttet (Moxnes 2000, 135). Her ser vi at friheten til å disponere egen tid byr på utfordringer når det kommer til å prioritere kompetanseutvikling da de andre oppgavene må gjøres først og disse oppgavene bare vokser (M1 og M2).

En annen grunn til at medarbeiderne ikke opplevde at det var nok tid til kompetanseheving var forventningene til faktureringsgrad. Leder 3 forklarte at selv om det var satt av en viss prosent til kompetanseutvikling, så ga de fortsatt bonus for høyest mulig faktureringsgrad. Det var ønskelig at alle konsulentene helst hadde 100% fakturerbar tid, etter som det var EVERYs inntektskilde. Dette vil altså si at om man bruker disse prosentene som er avsatt til kompetanseutvikling, så vil faktureringsbonusen bli lavere. Selv om medarbeiderne fikk en

bonus for å nå de personlige kompetansemålene fra medarbeidersamtalen, sa Leder 3 at de tapte penger om de brukte arbeidstiden på kompetanseutvikling. Lederen innrømte at dette var selvmotsigende og vi hørte på medarbeider 3 at dette påvirker motivasjonen til å jobbe med kompetanseutvikling. «Det er veldig kjedelig å bruke timer på å lære seg noe nytt hvis det skal ødelegge for faktureringsgraden» (M3). Her ser vi at det bedriften sier at den gjør (setter av X antall prosent i budsjettet) ikke stemmer overens med det medarbeiderne faktisk opplevde når de mister bonus for faktureringsgrad ved å prioritere kompetanseutvikling i arbeidstiden. Her stemmer altså ikke det som sies med slik organisasjonen handler (Argyris og Schön 1992, 7-8).

I tillegg til at anvendt og uttalt teori ikke stemte overens, så vi også at bruken av bonuser svekket medarbeider 3 sin motivasjon til å utvikle seg i arbeidstiden. Bonusordninger er en form for ytre motivasjonskilde da den er resultatavhengig og er ikke uvanlig i organisasjoner i dag (Deci og Ryan 1985; Jacobsen og Thorsvik 2013, 253). EVERY bruker bonusordninger både hvis man når kompetansemålene fra medarbeidersamtalen, men også for å oppnå en høy faktureringsgrad, ifølge Leder 3 og Medarbeider 3. Selv om ytre motivasjonskilder kan være motiverende, kan tilrettelegging for både indre og ytre motivasjonskilder samtidig kunne føre til at den ytre motivasjonskilden skyver bort den indre motivasjonskilden (Kaufmann og Kaufmann 2015, 130). Det kan være det vi så hos medarbeider 3 når ønsket om faktureringsbonus bidro til å senke ønsket om å lære.

Forventning om å bruke fritiden

Lederne anerkjente at tiden som var satt av ikke ble gjennomført i praksis og i likhet med teorien forsvarte lederne uoverensstemmelsen med andre ting enn at det er bedriften som gjør feil, en såkalt forsvarsrutine (Argyris 1990, 68-69). I EVERY sitt tilfelle ble mangelen på samsvar mellom uttalt og anvendt teori forsvart med at det var en uskreven regel at man også måtte jobbe med kompetanseutvikling på fritiden (L2 og L3). Argyris (1990, 69) påpeker at det ikke er uvanlig at ledere gjør seg til talspersoner for bedriftens verdier selv om de kanskje ikke stemmer. Utfordringen med å lage unnskyldninger for hvorfor ting er som de er fremfor å stå for det at dette er et problem, er at feilen ikke korrigeres og ting vil fortsette slik videre. Fra læringsdefinisjonen til Argyris og Schön (1974) vet vi at å lære er å oppdage og korrigere feil. Så når de ikke lederne vil innrømme at det er feil uten å forsvare, får de heller ikke korrigert feilen og bedriften vil ikke lære av det.

Som medarbeider 1 sa «man har jo alltid tid da», men at det var tungt etter 8 timer på jobb. Kompetanseheving på fritiden ble kompensert for ved at medarbeiderne kunne føre vanlige timer, men som medarbeider 3 sa så vil det gå ut over faktureringsgraden. Leder 3 forsvarte likevel ordningen med at det var forventet at konsulentene oppdaterte seg også på kveldstid og at dette ble kompensert for ved at konsulentene hadde en generelt høyere lønn og at kravene ble satt deretter. Leder 3 la til at «skal du lykkes og bli en god konsulent så lønner det seg ikke å ikke utvikle seg» og at på den måten så vil man tjene mer selv om man kanskje mister noe bonus for faktureringsstid i perioder. Som Leder 2 nevnte så får man ikke oppdrag om man ikke er oppdatert. Leder 3 utdypet med å si at de konsulentene som ønsket å tjene mest mulig derfor heller brukte fritiden enn arbeidstiden til å utvikle seg for å oppnå begge bonusene.

Leder 3 sa videre at om h*n kunne endret noe, hadde det vært «mer forståelse fra ledelsen om å ha en lavere faktureringsgrad sånn at konsulentene faktisk kunne kompetansehevet seg selv i arbeidstiden også». Her ser vi at h*n anerkjenner at uttalt og anvendt teori ikke stemmer overens og at h*n hadde ønsket å endre dette. Da er i alle fall steg 1 i læringsprosessen, «diagnosere problemet», dekket og det er et steg på veien for at bedriften lærer av sine feil (Argyris og Schön 1974). Her sa Medarbeider 1 at h*n trodde at terskelen for å lære på fritiden ble høyere dersom man ikke førte timer på det, og at muligheten til å skrive timene ga mer motivasjon til å settes seg ned på kvelden. Her ser vi at Medarbeider 1 blir motivert til å lære av den ytre motivasjonsfaktoren; lønn (Deci og Ryan 1985; Kaufmann og Kaufmann 2015, 129).

Læringsmateriale

Selv om det var noen retningslinjer for målene man satte for seg selv om, så var mulighetene mange (L3). Både medarbeider 1 og 3 sa at de kunne komme med ønsker for hva de ville utvikle seg innenfor. Her nevnte medarbeider 3 at så lenge det var relevant for jobben, så valgte man fritt hvilke kurs man tok eller hva man skulle sette seg inn i. Medarbeider 1 sa derimot at selv om det burde være relevant for jobben så «kan du egentlig lære hva du vil, hvis du har lyst» ettersom mye lå tilgjengelig gratis på interne plattformer. Det eneste var at det var usikkert hvor mange timer man kunne skrive det på om det ikke var direkte relatert til jobben. Her ser vi at medarbeiderne har stor frihet til å velge også hva de ønsker å lære seg og

at de dermed har høy grad av medbestemmelse rundt hva de ønsker å spise seg inn mot (Moxnes 2000, 180-183). Leder viste også tillit til medarbeiderne ved at de selv definerer hva som er relevant for dem. Dette legger et godt grunnlag for å skape indre motivasjon hos deltakerne gjennom medbestemmelse (Deci og Ryan 1985; Kaufmann og Kaufmann 2015, 129).

Vi har nå sett på medbestemmelse i planleggingsfasen og hvordan det kunne bidra til å skape motivasjon. Videre skal vi se på medbestemmelse i implementeringsfasen. I implementeringsfasen er medbestemmelse viktig for at deltakerne skal ha mulighet til å knytte inn personlige erfaringer og på den måte kunne tilpasse læringsmetoden ut ifra hvordan deltakeren lærer best (Moxnes 2000, 178).

Implementeringsfasen

Implementeringsfasen handler om hvordan læringstiltakene som er bestemt i planleggingsfasen, skal iverksettes for å oppnå ønsket kompetanse (Lai 2013, 16). I et medbestemmelsesperspektiv betyr det at deltakerne bør ha innflytelse i valg av metoden for læringstiltaket.

Læringsmetode

Hvordan det å velge selv fremmer motivasjon og læringsutbyttet

De ansatte i EVRY kunne også i noen grad påvirke hvilken metode de ønsket å bruke når de skulle tilegne seg ny kompetanse. Det var medarbeiderne selv som var initiativtaker til læring og de visste selv best hva de trengte for å holde seg relevant, sier Leder 2. Derfor var de fleste kursene frivillig, med unntak av kursene som omhandlet basiskunnskaper som alle burde kunne noe om. Her var GDPR det nyligste eksempelet forklarte Medarbeider 2.

Det er også viktig å nevne at EVRY ikke bare anså formell læring som kompetanseutviklende arbeid. EVRY brukte kompetansestrategien 70-20-10 som vil si at 70% læres i arbeid, 20% i sosialisering med kollegaer og 10% på formelle kurs (L2). Denne strategien anerkjenner de at læring i størst grad skjer ved jobbe med stoffet og i sosialisering med andre. Dette er viktig å presisere fordi kombinasjonen av 1) troen på at medarbeider vet best hva de trenger og at 2) læring er mer enn bare kurs, legger til rette for at den enkelte selv kan velge å fokusere på den måten de selv lærer best. På denne måten tilrettelegges det for individuell tilpasning ved at de

som ønsker å ta kurs og de som ønsker å lage diskusjonsgrupper med kollegaer kan gjøre det (Moxnes 2000, 178).

Vi så at dette var noe medarbeiderne satte pris på. For eksempel skrev medarbeider 2 i mailkorrespondansen at «Jeg vil for øvrig nevne at jeg ikke benytter meg i særlig stor grad av kurs og opplæringstilbudene i bedriften». Da vi spurte om dette sa h*n at h*n «ikke lengre var så tørst på kunnskap». Likevel kom det frem senere i intervjuet at h*n trivdes veldig godt med å prøve seg på nye oppgaver og lære på den måten. Dette er et tydelig eksempel på at selv om medarbeiderne ikke er motivert til å gå på formelle kurs, så kan de fortsatt være motivert til å lære på andre måter. Det understreker viktigheten av innvirkning på egen læringsprosess (Moxnes 2000, 178).

Muligheten til å velge hva man deltar på bidrar til at de som stilte opp på de ulike, frivillige kompetanseutviklende tiltakene, var deltakere som er motivert til å gjennomføre. Som for eksempel Medarbeider 1 da h*n fikk mulighet til å begynne å jobbe med noe annet og h*n tok kurs på fritiden for å være frempå og vise at h*n tok muligheten på alvor. Det trekkes frem som viktig i læringsprinsippet «motivasjon» for at læring faktisk skjer (Moxnes 2000, 188). Medarbeider 1 og 3 sa også at det var valgfritt å delta på presentasjoner og at de dermed bare gikk på de som anså som relevant. Dette dekker læringsprinsippet «mening» og er med på å fremme læring når det er til stede (Moxnes 2000, 179).

Frihet til å jobbe med de oppgavene man ønsker

Fokuset på at man lærer mest ved å jobbe med ny materie (ref.: 70:20:10) vil gi de ansatte muligheten til å ikke bare tilegne seg formell kunnskap, men de kan også tilegne seg evner og ferdigheter gjennom erfaring. Dette gjør altså at større deler av kompetansebegrepet dekkes, noe som øker sannsynligheten for endret atferd (Lai 2013, 17; Kaufmann og Kaufmann 2015, 247). Men for at medbestemmelse i læringsprosessen skal ha de ønskede positive virkningene så må tillit og trygghet være til stede. Uten det vil ikke kreativiteten komme frem (Moxnes 2000, 190).

Blant lederne sa Leder 1 eksplisitt at h*n, gjennom å få medarbeiderne til å presentere for hverandre og prøve seg på å gjøre oppgavene etterpå, ønsket å bygge en trygghet for å prøve nye ting selv om oppgavene er kritiske og har korte frister. Også leder 3 snakket om å bygge

en trygghet for å prøve nye ting gjennom å oppfordre sine ansatte til å prøve seg i nye prosjekter. Samtlige av medarbeiderne bekreftet at dette var tilfellet.

Medarbeider 3 nevnte at h*n ble oppfordret til å prøve seg på nye type oppgaver i prosjekter og Medarbeider 2 sin avdeling rullerte på oppgaver, noe begge likte å benytte seg av. Her så vi at våre respondenter følte på en trygghet til å kaste seg ut i nye oppgaver, noe som også ledelsen hadde fokus på å tilrettelegge for. Dette vil ikke bare bygge en trygghet for medarbeiderne, men muligheten til å jobbe i ulike prosjekter tilrettelegger også for intern fleksibilitet. Det kommer vi tilbake til i drøftingen av forskningsspørsmål 2. Dette trekkes frem som læringsfremmende i undersøkelsen til Vandenput (1973; Moxnes 2000, 145).

Frihet til å jobbe slik man ønsker med de oppgavene man har

Medarbeider 1 og 2 sa at det å jobbe med oppgaver og å prøve og feile var den måten de lærte mest. Det var ikke bare akseptert, men de sa at de oppfordres til det å være kreative i valg av verktøy og systemer de bruker. Kreativitet er altså en norm i bedriften og det vil også være læringsfremmende ifølge Moxnes (2000, 142). Vi kan se at lederne jobbet for å skape både en trygghet for å prøve seg i nye oppgaver, men også til å prøve seg på nye måter å løse oppgavene de har i dag. Dette er noe medarbeiderne også kjente på. I tillegg ser vi at det er fravær for sanksjoner om man prøver noe nytt som ikke fungerer, noe som også vil bidra til et miljø hvor det er trygt å utforske nye arbeidsmetoder i tillegg til at det bidrar til å fremme læring (Moxnes 2000, 164).

Gjennom et så stort fokus hverdagslæring i de 70% og 20% av kompetansestrategien, så skjer mye av læringen i dialog og gjennom å arbeide med oppgaver, men slik uformell læring er vanskelig å måle og holder derfor ikke for å klatre i karrierestigen. Det betyr med andre ord at selv om uformell læring anerkjennes som en viktig læringsform i kompetansestrategien 70-20-10, så er det ikke tilstrekkelig å bare velge den formen for læring. Dette vil vi drøfte mer i slutten av «5.2.2 Sosiale arenaer i prosjektarbeid».

Vi må derimot presisere at disse betingelsene gjelder medarbeiderne. For lederne er det mer obligatoriske tiltak. Dette skyldes at «Leder er nøkkelen til veldig mye, så det setter store krav til hver enkelt leder og det er derfor vi også satser på obligatorisk utvikling av ledere», sier Leder 2.

Evaluering

Evalueringsfasen er siste fase i Lai sin modell for strategisk kompetanseutvikling. Det er denne delen som gjør det mulig å få til en kontinuerlig prosess gjennom å se på løsningen man valgte og vurdere forbedringspotensialer til neste gang (Lai 2013, 14; Argyris og Schön 1974, xi-xii).

Medarbeiderne var også med på å evaluere egen måloppnåelse i medarbeidersamtalen når det gjaldt grad av oppnådd kompetansemål. Ved å gi mulighet til medbestemmelse i evaluering kan medarbeiderne gi kritikk til seg selv, noe som er mer lærerikt fordi kritikken er letter å ta til seg (Moxnes 2000, 183). Det fremsto derimot ikke som at de har innflytelse på evalueringen som kommer fra kunden. Her var det opp til kunden selv om de ønsker at deres tilbakemelding skulle bli delt med konsulentene eller ikke, og derfor vil konsulentens mulighet til innflytelse være liten. Denne tilbakemeldingen vil dermed være mindre lærerik og skape mindre selvstendige medarbeidere, noe som igjen begrenser muligheten til å gjøre læringen til en kontinuerlig prosess (Moxnes 2000, 183). Vi vil gå videre inn på evaluering i «5.2.2 Feedback».

5.1.2 Delkonklusjon:

Vi har nå belyst forskningsspørsmål 1: «*På hvilken måte motiverer ledelsen til læring gjennom medbestemmelse i læringsprosessen?*». Vi har sett at for å få medarbeidere som tar til seg læring er man avhengig av at de også er motivert. En viktig kilde for å skape indre motivasjon til læring hos ansatte er å gi dem medbestemmelse i læringsprosessen.

Ut ifra drøftingen så vi at medarbeiderne i EVERY hadde innflytelse i alle ledd av læringsprosessen, fra å sette mål, planlegging av tiltak, implementering og evaluering. Dette mente både lederne og medarbeiderne at var tilfellet. Spesielt medbestemmelse i valg av læringsmetode og innhold var motiverende ifølge medarbeiderne. Forbedringspotensialet til EVERY ligger i at avsatt tid til kompetanse fremstår som en uttalt teori som ikke stemmer overens med praksis da man får trekk i faktureringsbonus dersom man benytter seg av den avsatte tiden. Dette gjør at medarbeiderne lett nedprioriterer læring til fordel for å gjennomføre de daglige oppgavene. Vi må likevel trekke frem at avdelingslederne så at uttalt og anvendt teori ikke stemmer, noe som er første skritt mot å lære og korrigere, som er

prosessen for å bli en organisasjon som lærer. I tillegg er det også en gjensidig tillit og trygghet mellom leder og medarbeider, som legger til rette for at medbestemmelsen virker motiverende og læringsfremmende.

5.2 Forskningsspørsmål 2

«På hvilken måte kan det å jobbe i prosjekt tilrettelegge for kontinuerlig, sosial læring?»

I denne delen av drøftingen har vi tatt for oss hvordan det å jobbe i prosjekt tilrettelegger for kontinuerlig læring. Etter som EVRY bare jobber prosjektbasert vil nå drøfte på hvilken måte det å jobbe i prosjekt kan tilrettelegge for kontinuerlig, sosial læring og hvordan disse tiltakene bidrar til at læring kan skje kontinuerlig.

Verden endrer seg fortere og fortere og kravene fra kundene øker ifølge en av lederne. Dette gjør at det ikke lengre er mulig for EVRY at noen få i HR lager formelle kurs om alt alle trenger å kunne. Derfor er uformelle kompetansehevende tiltak blitt stadig mer vanlig og de situerte og sosiale læringsarena har blitt viktigere i EVRY enn noen gang før (L2). Vi har oppdaget at EVRY ikke har så mange direkte læringsutviklende tiltak, men ser mer på det som en helhetlig prosess som i stor grad skjer i arbeidshverdagen. Ledelsen hadde blant annet stort fokus på å fremme deling av den interne kunnskapen mellom de ansatte. Vi vil nå se på hvordan prosjektarbeid bidrar til dette.

5.2.1 Situert læring i prosjekter

Å jobbe i prosjekt er en god arena for situert læring. Dette er fordi deltakerne i prosjektgruppene lærer gjennom å jobbe i sosiale praksisfellesskap mot å løse konkrete oppgaver i ekte arbeidssituasjoner (Kaufmann og Kaufmann 2015, 270-271). Dette var noe EVRY også anerkjente som en viktig læringsmetode gjennom sin kompetansestrategi 70-20-10 etter som situert læring skjer i arbeid og i sosialisering, altså de 70% og 20%. Vi har i denne delen fokusert på læring i arbeidssituasjonen også vil vi i neste del, «5.2.2 Grupper og team» gå mer inn på læring gjennom sosialisering.

I situert læring vil læringsmetoder som å prøve og feile finne sted, noe som ble trukket frem av samtlige ledere som den viktigste læringsarenaen og det stedet alle medarbeiderne mente at de lærte mest. Gjennom å jobbe i ulike prosjekter, med varierte oppgaver vil det tilrettelegge for økt motivasjon og mer læring gjennom erfaring (Lai 2013, 156; Moxnes 2000, 164). Dette kan være fordi det har nærhet til praksis, noe som gjør at deltakerne lærer i en reell situasjon og de får praktisert kompetanse, noe som fremmer tre viktige læringsprinsipp; overføring, øvelse og mening (Moxnes 2000, 188-189).

Situert læring er ikke bare en viktig læringsmetode fordi det gir stort læringsutbytte, men det er også kostnadseffektivt fordi læringen skjer i arbeidshverdagen (Filstad 2010, 80-81). På denne måten kunne konsulentene lære mye og oppnå poeng i kompetansemålene sine uten at det ville gå ut over faktureringsgraden. I tillegg er det raskere enn at en gruppe på HR skal lage formelle kurs om hvert tema, ifølge Leder 2. Dette gjorde at det å sette av tid til læring ikke lengre var en utfordring (ref.: «5.1.1 Tid») og det skjedde uten at deltakerne nødvendigvis så på det som læringstiltak. Hverdagslæring i prosjekt gjør det altså økonomisk og fysisk mulig å lære hver dag. På denne måten vil det å jobbe i prosjekt tilrettelegge for kontinuerlig læring i organisasjonen (Moxnes 2000, 186-187). Det vises også på statistikken at fokuset på denne typen læringsform har vokst enormt de siste årene (Øhrn, 2016). Videre vil vi gå inn på hvordan medarbeiderne kan lære av hverandre i den sosiale konteksten som prosjektarbeid tilrettelegger for.

5.2.2 Sosiale arenaer prosjektarbeid

Når vi ser på den sosiale læringen er det naturlig å starte med å se på hvilke sosiale arenaer våre respondenter er en del av. Vi starter derfor med å se på hvilke ulike grupper våre respondenter er en del av før vi går videre til prosjektorganisering, hvordan det å jobbe sammen i prosjekter tilrettelegger for kompetansedeling og feedback. Dette vil vi tilslutt oppsummere og se på hvordan disse tingene bidrar til kontinuerlig sosial læring.

Prosjekttilhørighet

I analysen så vi at deltakerne er medlem av ulike grupper hvor samtlige nevner avdelingsgrupper, prosjektgrupper og faglige nettverk av ulike slag. Ettersom vårt

forskningsspørsmål handler om prosjektarbeid vil vi forholde oss til de gruppene som jobber sammen om leveranser, altså avdelinger og prosjektgrupper.

Prosjektorganisering

I EVERY jobber de bare prosjektbasert (L2). Alle våre intervjuobjekter snakket om at organisasjonen lever av å selge tjenester til kunder hvor hver leveranse ble gjennomført i form av prosjekter. I likhet med mange andre organisasjoner innenfor IT bransjen brukte EVERY leveranseprosjekt som betyr at hver prosjektgruppe ble satt sammen for å levere et produkt eller en tjeneste for kunden (Skyttermoen og Vaagaasar 2015, 47). Noen av prosjektene ble gjennomført internt i avdelingene og noen var også tverrfaglige prosjektgrupper, altså kan vi si at EVERY har en matriseorganisering (Skyttermoen og Vaagaasar 2015, 141). Vi vil nå se på hvordan en slik prosjektorganisering kan fremme sosial læring.

Matriseorganisering

Matriseorganiserte prosjekter kjennetegnes av at deltakerne er ansatt i en avdeling samtidig som de kan jobbe i prosjekter på tvers (Skyttermoen og Vaagaasar 2015, 147). I EVERY så vi at både medarbeider 1 og 3 var med i flere prosjekter samtidig. Det fine med det var at de fikk prøve seg i flere forskjellige oppgaver noe som gjorde at de lærte mer, som nevnt i situert læring (Lai 2013, 156). Men matriseorganisering stimulerer også til en mer fleksibel utnyttelse av de interne ressursene, også kalt kompetansemobilisering (Skyttermoen og Vaagaasar 2015:141; Lai 2013 153).

Kompetansemobilisering

Matriseorganisering åpner for å frigjøre ressurser som tidligere var låst i én avdeling når EVERY var preget av å være silobasert, som Leder 1 sa. En mer fleksibel organisering kan også være læringsfremmende og ha en positiv effekt på de ansatte da de ansatte får bruke en større del av sin realkompetanse (Moxnes 2000, 164). Kompetansemobilisering fremmes gjennom å jobbe i ulike prosjekter med varierte oppgaver, som er både utfordrende, motiverende og forsterker læring (Lai 2013, 156). Dette så vi hos Medarbeider 1 som uttrykte økt motivasjon etter å ha fått muligheten til å jobbe i prosjekter utenfor sin stillingsbeskrivelse. Også sluttproduktet tjener på å mobilisere kompetansen på tvers ved at man får frem ulike perspektiver som fremmer kreativitet og innovasjon og på den måten kan

de skape bedre sluttprodukter, noe også Leder 1 trakk frem som et eksempel i sin avdeling (Jacobsen og Thorsvik 2013, 79).

Utfordringer med prosjektorganisering

En utfordring med å delta i flere tverrfaglige prosjekter er at man kan føle seg dratt i to retninger (Skyttermoen og Vaagaasar 2015, 142). Dette beskrev Medarbeider 1. H*n sa at begge prosjektlederne følte alltid at sitt prosjekt var viktigst, så når det ene prosjektet krever mer jobb i perioder så måtte h*n trappe ned på det andre, og det var ikke alltid like lett. Frister som tilhører ulike prosjekter og press fra hver side kan føre til mye stress og uklarheter rundt hva man må prioritere. Det kan også føre til kommunikasjonsvansker og konflikter (Skyttermoen og Vaagaasar 2015, 142).

Dette er noe av grunnen til at Leder 1 stilte seg skeptisk til å åpne opp siloer unødvendig. H*n trakk frem at det skapte usikkerhet rundt ansvarsforhold. For å unngå konflikter, krysspress og usikre ansvarsforhold er det viktig at avdelingslederne har en klar og tydelig kommunikasjon. Både med hverandre og til sine medarbeidere. Om de klarer å samarbeide godt kan de unngå at de står med for lite bemanning i perioder og at de ansatte er usikker på prioriteringsrekkefølge noe som kan forebygge de vanligste fallgruvene (Skyttermoen og Vaagaasar 2015, 143). Åpen kommunikasjon så at løste utfordringen til Medarbeider 1 da h*n kjente på krysspreset. Etter å ha kommunisert problemet ble han møtt med forståelse både hos sin andre leder og av den andre prosjektgruppen som avlastet noen av hans oppgaver.

Blir kjent med flere

En annen måte det å jobbe i prosjekter tilrettelegger for sosial læring er at det er varierende hvem man jobber sammen med. Som Medarbeider 3 sa så blir gjennom varierende prosjekter bedre kjent med folk med forskjellige kompetanseområder. Skyttermoen og Vaagaasar (2015, 142) skriver også at det å bygge sosiale nettverk er en av styrkene med matriseorganisering.

Gjennom å bli kjent med sine kollegaer lærer man også om deres kompetanseområder som gjør det lettere å vite hvem man skal spørre om hjelp (Bang og Midelfart 2014, 100). Dette bekreftet Medarbeider 3 og Leder 3. Ifølge alle medarbeiderne var det å samarbeide med ulike personer med på å skape en lav terskel for å henvende seg til sine kollegaer både innad i

avdelingen, men også på tvers av fagområde, land og byer. Dette tyder på en samarbeidspreget organisasjonskultur med åpen kommunikasjon som er læringsfremmende (Moxnes 2000, 164). Vi må understreke at det bare tyder på en samarbeidskultur og at vi har for lite data på det til å kunne stadfeste at det er slik det faktisk er. Medarbeider 3 sa at å jobbe med ulike mennesker var en god måte å få en bred fagerfaring i tillegg til at man så saker fra andre perspektiver. Dette er i tråd med teorien (Bang og Midelfart 2014, 150-155).

Vi ser at det er flere fordeler med å jobbe i ulike grupper. I tillegg til å skape bedre produkter vil også samarbeid i grupper tilrettelegge for kunnskapsdeling (Jacobsen og Thorsvik 2013, 301; Lai 2013, 17). Dette vil vi nå gå dypere inn på når vi skal drøfte kunnskapsdeling i prosjekt.

Kunnskapsdeling i prosjekt

For å skape innovasjon er det avgjørende at det deles kunnskap mellom de ansatte (von Krogh et al. 2000; Filstad 2010, 111). Også lederne i EVRY hadde et stort fokus på at kompetansen måtte deles internt både for å benytte seg tilstrekkelig av fordelene med å være et stort selskap, men også for at organisasjonen ikke skulle bli sårbar ved at bare én person sitter på nøkkelkompetanse (L1). Ved å jobbe i prosjektgrupper kan deltakerne dele erfaringer, observere og evaluere sammen i tillegg til å samarbeide om felles arbeidsoppgaver (Hansen 2002; Filstad 2010, 112).

For å få til god sosial læring hvor kunnskap deles mellom de ansatte må tillit være til stede (Filstad 2010, 112). Vi har allerede i forskningsspørsmål 1 sett at tillit til nærmeste leder var noe som var tilstede hos våre respondenter. Det fremsto også som at det var en trygghet innad i arbeidsgruppen. Dette så vi i det de beskrev som en åpen kommunikasjon, lavterskel for å spørre hverandre og deres uformelle tone i teamet. Vi så at de ikke hadde vanskelig for å spørre om hjelp og de var villig til å dele sin kunnskap med andre (M1 og M2). I tillegg så de på kunnskapsdeling som helt nødvendig for leveransen (M3). Dette legger et godt grunnlag for at kunnskapsdeling kan skje (Filstad 2010, 112).

Medarbeiderne sa at det å samarbeide og å kommunisere med sine kollegaer var viktig for deres læring. Dette er et godt utgangspunkt for å dele både eksplisitt og taus kunnskap

gjennom sosial læring, noe vil nå vi gå nærmere inn på (Jacobsen og Thorsvik 2013, 361-364).

Deling av eksplisitt kompetanse

Det å jobbe i grupper legger til rette for samarbeid mellom prosjektdeltakerne ved at de må jobbe sammen for å nå sitt felles mål. Gjennom samarbeid om felles oppgaver er deltakerne «tvunget» til å kommunisere og det er en viktig del av prosjektarbeid. Ikke bare er det en god kilde til informasjon, men den har også en sosial-, ekspressiv- og kontrollerende del. Altså er det å sikre god kommunikasjon viktig for å skape et fellesskap, motivasjon, kunnskaps- og erfaringsdeling samt at den har en feedback funksjon (Karlsen 2013, 241). For sosial læring vil informasjonsfunksjonen være den mest relevante delen. Kunnskapsdeling mellom kollegaer er et viktig element for å klare å skape innovasjon nettopp fordi man videreutvikler kunnskapen innad i organisasjonen (von Krogh et al. 2000; Filstad 2010, 111).

I gruppene som våre respondenter var medlem av så vi at det forekom både dialoger, presentasjoner, veiledning og at de spurte hverandre om hjelp. Dette gjør ikke bare at de spiller hverandre gode, men det er også effektivt og det utnytter de interne ressursene på en kostnadseffektiv måte (Lai 2013, 156). Å gjøre dette sa en av medarbeiderne at var et viktig trekk ved kulturen i organisasjonen, hvor en annen la til at de var helt avhengig av kunnskapsdeling for å kunne levere gode tjenester til kundene. Dette var fordi kundene har store krav til at konsulentene både har spisskompetanse og bred erfaring (L3). For å klare å dekke kundenes forventninger til deres tjenester var de derfor helt avhengig av å kommunisere med sine kollegaer, sa medarbeiderne. Informasjon som formidles gjennom disse muntlige metodene vil være eksplisitt kompetanse i form av kunnskap da det er den som er lettest å dele og sette ord på. Ofte i prosjektsammenheng er det denne kunnskapen som deles (Skyttermoen og Vaagaasar 2015, 300). Vi vil derfor dykke videre inn i hvordan man gjennom å jobbe i prosjekt også kan få frem den taus kunnskap gjennom situert læring.

Deling av taus kompetanse

Alle sitter på ulik kompetanse, men ikke alt er like lett å uttrykke. Det kalles ofte for taus kunnskap og den er vanskeligere å videreformidle (Jacobsen og Thorsvik 2013, 362). Å jobbe i prosjektgrupper er da en god læringsarena fordi den tilrettelegger for sosialisering og det å jobbe tett sammen, som gjør det mulig å lære bort taus kunnskap selv om man selv ikke

klarer å sette ord på det (Jacobsen og Thorsvik 2013, 361-364). I EVRY anerkjente de denne viktige læringsarenaen og dens potensialer. Det kom frem da Leder 2 sa at EVRY så på det som en god investering å sette uerfarne inn i ukjente prosjekter for å lære av mer erfarne (L2). Dette er noe medarbeider 1 og 3 sa at de også ble oppfordret til å gjøre. Når en prosjektgruppe sitter sammen og jobber vil det være mulig for de mindre erfarne å observere hva «ekspertene» gjør. På denne måten vil de ha muligheten til å oppfatte både eksplisitt og taus kompetanse (Lai 2013, 121).

Feedback

Feedback er en viktig kilde til lærdom underveis i prosjekter, men det er også med på å styrke mestringstroen som både fremmer kompetansemobilisering og fremmer indre motivasjon (Lai 2013, 165; Deci og Ryan 1985; Kaufmann og Kaufmann 2015, 129). I tillegg kan tilbakemeldinger anses som en evaluering av det man har gjort (Filstad 2010, 239). I denne delen vil vi ha fokus på den læringsfremmende og evaluerende delen av feedback.

Mellom kollegaer

Feedback er en god kilde til læring i prosjektarbeid fordi det gir oss informasjon om arbeidet man har gjort. På denne måten vet deltakerne hva de skal fortsette med og hva de må forbedre (Bang og Midelfart 2014, 153). Medarbeiderne i EVRY ga hverandre ofte tilbakemeldinger gjennom uformell dialog og de beskrev et godt og trygt arbeidsmiljø i gruppen som gjorde det enkelt å gi og motta tilbakemeldinger (M1 og M2). Moxnes (2000, 183) sier at tilbakemeldinger er læringsfremmende dersom de er konkrete og personlige samt har positive forventninger. Ut ifra hva medarbeiderne beskrev er tilbakemeldinger mellom kollegaer generelle og korte som «det var bra» eller «det var dårlig». Tilbakemeldingene vil derfor være retningsgivende for hva som er bra, men de vil ikke være direkte læringsfremmende (Moxnes 2000, 183). Dette er viktig da det er løpende tilbakemeldinger som gjør det mulig for både enkeltpersoner og grupper å tilpasse seg underveis i prosjektet. I tillegg blir også gruppen og individene mer effektiv (Bang og Midelfart 2014, 153; Kaufmann og Kaufmann 2015, 142).

Med leder

En annen arena hvor medarbeiderne fikk og ga tilbakemeldinger, var i medarbeidersamtalene og oppfølgingsamtalene. I disse samtalene tok de utgangspunkt i målene de selv hadde satt

med leder (ref. 5.1.1 Mål). Som nevnt tidligere var dette målbare og konkrete mål. Dermed ble feedbacken personlig tilpasset og konkret som igjen gjorde at den ble læringsfremmende. I tillegg var deltakerne selv med å på å evaluere egne prestasjoner, noe som er motiverende (Moxnes 2000, 172). Selv om disse tilbakemeldingene var mer konkret enn de mellom kollegaer, trekkes det frem at medarbeidersamtalen bare var hver 6. måned, noe som opplevdes som for sjeldent (M2). Når det går lang tid mellom tilbakemeldingene mister man muligheten til hyppige underveis justeringer i tillegg til at fleksibiliteten som prosjektgrupper muliggjør, minsker. På den måten vil ikke læring skje like kontinuerlig som ved tilbakemeldingene som skjer i avdelingen og i prosjektgruppen (Jacobsen og Thorsvik 2013, 79; Bang og Midelfart 2014, 153-155).

Fra kunder

Medarbeiderne fikk også tilbakemeldinger gjennom kundeevaluering av deres leveranse/tjeneste etter prosjektslutt (L3). Tilbakemeldinger som kom etter sluttresultat ga medarbeider og leder en pekepinn på hva som var bra og hva som kan forbedres, altså en evaluering som er viktig for å forsterke læringseffekten av det avsluttede prosjektet (Lai 2013, 185).

Gjennom disse tilbakemeldingene sa Medarbeider 1 og 2 at de tilpasset løsningene sine i neste oppdrag. Altså blir tilbakemeldingene en form for evaluering, og gjennom å oppdage og korrigere feil blir læringen til en kontinuerlig prosess (Argyris og Schön 1974).

Uformell kompetanse

Vi så at situert og sosial læring la til rette for at læring kunne skje raskt, ofte og billig, men utfordring med å ha så stort fokus på slike læringsformer er at deltakerne står igjen med mye uformell kompetanse (Lai 2013, 54). Kunder setter krav til formell kompetanse, forteller Leder 2. Som nevnt i forskningsspørsmål 1 under «medbestemmelse av læringsmetode» er det også krav til formell kompetanse for å kunne klatre i karrierestigen. Manglende formell kompetanse kan altså begrense deltakernes mulighet for intern mobilitet både i linjen og oppover i hierarkiet. Derfor er utfordringen med å ikke kunne bruke arbeidstiden på kompetanseutvikling uten å tape penger, en utfordring ikke bare for de ansatte men også for bedriften.

Bedriften vil som vi har sett spare mye på intern mobilitet og det bidrar til å skape kontinuerlig sosial læring som kan læres av hver dag fremfor en sjelden gang på kurs (Øhrn, 2016; Moxnes 2000, 149). Slik hverdagslæring er essensielt for å klare å utvikle seg fort nok etter som formelle kompetanseutviklende tiltak som kurs og utdanning ikke kan produseres fort nok og ofte nok (L2). Når EVERY ikke gjør det attraktivt nok for medarbeiderne å bruke arbeidstiden til å tilegne seg formell kompetanse ved at de mister faktureringsbonus (M3), og motivasjonen deres synker om de må bruke fritiden (M1), vil dette da begrense arbeidstakernes mobilitet der hvor formell kompetanse kreves (Lai 2013, 155).

5.2.3 Delkonklusjon

Vi har nå drøftet forskningsspørsmål 2 «*På hvilken måte kan det å jobbe i prosjekt tilrettelegge for kontinuerlig sosial læring?*». Vi har sett at EVERY i liten grad benytter konkrete tiltak for læring, men i større grad har organisert arbeidet på en slik måte at læring blir en integrert del av hverdagen gjennom kommunikasjon, samarbeid og tilbakemeldinger.

EVERY jobber bare prosjektbasert og de bruker en matriseorganisering. I prosjekter hører det med prosjektgrupper som alle ansatte er med i én eller flere av, i tillegg til at alle har tilhørighet til en avdeling. Prosjektgruppene og avdelingene er sosiale arenaer som legger opp til at medlemmene må samarbeide om en felles leveranse. Slikt samarbeid tilrettelegger for kommunikasjon som er helt grunnleggende for å kunne dele kunnskap.

I tillegg vil matriseorganisering gjøre de menneskelige ressursene mer fleksibel ved at de kan fordeles på tvers av avdelinger etter behov. Dette gjør at ansatte på ulike avdelinger kan gi og få innsikt i den andres fagfelt og samme skape gode produkter som tar hensyn til begge perspektiver. Gjennom å jobbe tverrfaglige vil de ansattes sosiale nettverk vokse, noe som senker terskelen for å dele og å spørre om hjelp og dermed øker kompetansedelingen ytterligere noe som bidrar til mer sosial læring.

Samtlige medarbeidere beskriver uformell og formell kommunikasjon med kollegaer som en viktig kilde til læring og at de er helt avhengig av å gjøre det for å levere på et høyt nivå. Kommunikasjonen i avdeling og prosjekt er med på å dele eksplisitt kunnskap, men gjennom å sosialiseres og å jobbe tett vil også taus kunnskap kunne overføres. Denne læringsprosessen

skjer i det daglige arbeidet som tilrettelegger for at det kan skje ofte og hurtig. Medarbeiderne gir også tilbakemeldinger til hverandre i tillegg til å få tilbakemelding av nærmeste leder. Tilbakemeldingene er en slags evaluering på hva som er bra og hva som må forbedres noe som er med på å gjøre læring til en kontinuerlig prosess.

Sosial læring skjer altså sømløst hverdagen og vil ikke gå ut over faktureringsgrad. I samsvar med kompetansestrategien skjer mesteparten av læringen som en del av arbeidshverdagen ved å jobbe med nye oppgaver og i ulike sosiale fellesskap. Ulempen er at man har flere frister og ledere å forholde seg til som kan føre til stress og krysspress. I tillegg vil de ansatte sitte med store mengder uformell kompetanse som ikke alltid er tilstrekkelig for å nå målene de setter i medarbeidersamtalene. Kunder og andre stillinger krever en viss grad av formell kompetanse i form av utdanning eller sertifiseringer. Dette kan begrense mobiliteten, men det er ikke noe lederne eller medarbeiderne gir uttrykk for i våre undersøkelser.

6.0 Konklusjon

Formålet med vår bacheloroppgave var å finne ut hvordan en stor bedrift som EVERY som tilhører en bransje preget av raske samfunnsteknologiske endringer, kunne klare å holde seg oppdatert. Kontinuerlige endringer krever kontinuerlig læring. Vi har derfor drøftet forskningsspørsmålene: «*På hvilken måte motiverer ledelsen til læring gjennom medbestemmelse i læringsprosessen?*» og «*På hvilken måte kan det å jobbe i prosjekt tilrettelegge for kontinuerlig sosial læring?*». Vi har brukt delkonklusjonene fra dem for å besvare vår problemstilling: «*På hvilken måte kan EVERY fremme kontinuerlig læring gjennom medbestemmelse og prosjektarbeid?*».

Som Lai skriver så kan ikke organisasjonen lære uten at individet lærer. Første steg i læringsprosessen er å tilegne individet kompetanse, men for at individet skal ta til seg kompetansen så må det være motivert. Gjennom å gi medarbeideren stor mulighet til medbestemmelse i læringsprosessen skapte det motivasjon og at de tok mer ansvar for egen læring som igjen er avgjørende for å holde seg relevant i så raskt endrende marked, ifølge EVERY ledelsen og teorien. Med dette tilrettela EVERY for å motivere medarbeiderne til å lære gjennom medbestemmelse i læringsprosessen. Medarbeiderne hadde også medbestemmelse i valget av hvilke prosjekter de skulle delta på, noe som var motiverende for medarbeiderne.

Prosjektorganisering bidro til at medarbeiderne tilegnet seg kompetanse gjennom samarbeid om oppgaveløsning. Dette tilrettela for at læring kunne skje ofte og gjennom bruk av kun de eksisterende interne ressursene i bedriften. I tillegg la prosjektorganisering opp til at de jobbet sammen i sosiale grupper. Disse gruppene tilrettela for at medarbeiderne delte kunnskap og ga hverandre jevnlig tilbakemeldinger, noe som gjorde at gruppen ble mer fleksibel og bidro til at de forbedres seg underveis i «produksjonen».

Medbestemmelse og mulighet for praktisering gjennom prosjektarbeid bidro altså til at medarbeiderne tok eierskap og ansvar for å lære selv, de fikk mulighet til å bruke det de lærte praksis noe som gjorde det mulig for den individuelle læringen å bli til organisasjonslæring. Altså er den individuelle realiseringsbetingelsen, motivasjon tilrettelagt for og den organisatoriske realiseringsbetingelsen struktur, er også godt tilrettelagt for at kompetansetilegnelsen resulterer i organisasjonslæring.

I tillegg ga de ansatte hverandre tilbakemeldinger jevnlig, de evaluerte seg selv sammen med leder og fikk tilbakemelding på sluttresultatet fra kundene. Denne evalueringen gjorde at de kunne oppdage og gjennomføre forbedringer som førte til at organisasjonslæringen også ble en kontinuerlig prosess.

Basert på dette ligger forholdene til rette for kontinuerlig læring oppstår i arbeidshverdagen i EVERY.

7.0 Refleksjon og evaluering

I dette kapittelet vil vi belyse våre erfaringer og evalueringer over hva som kunne blitt gjort bedre. Vi har sett på at det å evaluere underveis og etter gjennomføring er en viktig faktor for å alltid forbedre seg, så da vil vi naturligvis avslutte vår oppgave med å gjøre nettopp det.

Kartleggingssamtale

EVERY har som nevnt, nylig slått seg sammen med Tieto, noe som gjorde det vanskelig å finne informasjon om dem på forhånd av intervjuene. Vi intervjuet to av lederne først for å få et innblikk i hvordan de jobbet og derfor var både problemstillingen og intervjumalen ganske åpen i starten. For å kartlegge en hvordan EVERY jobbet med læring var dette nødvendig. Et resultat av det ble som man kan se i analysetabellen, at vi ikke har data på alle kategoriene på Leder 1 og 2. Vi har heller ikke lyktes med å komme i kontakt med dem i ettertid til tross for at vi spurte om det var greit å ta kontakt igjen på slutten av intervjuet, så vi har måttet brukt det vi hadde.

Underveisevaluering

Etter intervjuet med Leder 1 og 2 brukte vi våre notater og lydopptak fra intervjuene til å hente ut det viktigste også brukte vi det til å spisse inn problemstillingen vår. Sett i retrospekt burde vi heller ha startet med en grundig analyse på intervjuene. Gjennom en slik evaluering og analyse hadde vi nok lettere kunnet se fellesnevnerne og vi hadde oppdaget at vi fortsatt hadde en for stor problemstilling i møte med de resterende informantene. Dermed kunne vi fått en enda spissere intervjumal hos medarbeiderne og Leder 3 og på den måten fått mer utdypende og konkrete svar på det vi faktisk kom til å drøfte. Dette var en feil vi først innså etter at vi var ferdig å analysere alle 6 intervjuene.

Vi hadde heldigvis gjort grundig research på teorien før vi startet, så vi hadde samlet inn tilstrekkelig materiale til å kunne spisse inn forskningsspørsmålene selv etter intervjuene. Dette førte til noe ekstra arbeid ved at vi hadde skrevet for mye teori og analyserte flere deler av empirien enn vi endte opp med å trenge. Likevel har mye av den andre informasjonen vi fikk inn, vært nyttig for oss det gjorde at vi forstod helheten. Vi ser også etter å ha fullført hele oppgaven at vi med fordel kunne holdt oss til enten prosjekt eller medbestemmelse for å ikke få en så lang oppgave som vi endte med her.

Bredt utvalg

Vi valgte å snakke med ledere og medarbeidere for å få frem hva bedriften sier at de gjør, noe som ledere ofte gjør seg til talspersoner for, og medarbeidere for å høre hvordan de opplevde disse tiltakene i praksis og om de i det hele tatt var til stede. Vi hadde et stort utvalg og oppfattet etter de første intervjuene og at hver avdeling har stor frihet til å tilpasse læringsopplegget. Det gjorde at vi ikke kunne si direkte at det leder sa ikke stemte med praksis på grunn av store interne forskjeller. Vi valgte likevel å fortsette med både leder og medarbeiderperspektivene fordi at selv om lederne ikke nødvendigvis var medarbeideren vi intervjuet sin nærmeste leder, så ville det gi oss et bredere perspektiv og muligens også få frem utfordringer som ikke leder ytret.

Generaliseres og bekreftes

Vi forstår at vårt lille utvalg ikke kan generaliseres eller forklare alt som fremmer og hemmer kontinuerlig læring i EVERY, men det var heller ikke målet (Tjora 2017, 258). Vi ønsket å fordype oss i de to faktorene; medbestemmelse og å jobbe i prosjekt. Disse funnene kan ikke bekreftes statistisk til å gjelde IT bedrifter generelt, eller EVERY Norge i sin helhet. De forteller derimot noe om 3 lederers og medarbeideres opplevelser av temaene og utfordringer de opplever. Ingen av intervjuobjektene snakker direkte på vegne av bedriften, så alt er personlige tanker og erfaringer. Et annet utvalg vil kunne gi helt andre resultater og i tillegg vil sammenslåingen med Tieto kunne påvirke både prosesser og handlingsmønstre i fremtiden.

8.0 Videre forskning

Basert på våre funn har vi følgende forslag til videre forskning:

1) Kvalitativ undersøkelse på medbestemmelses påvirkning på læringsmotivasjon

Det hadde vært interessant å gjennomføre den samme oppgaven, men med en kvantitativ undersøkelse basert på våre funn. I den kvalitative undersøkelsen kunne vi funnet ut i hvilken grad medarbeiderne føler de har mulighet til medbestemmelse og i hvilken grad de finner det motiverende å ha medbestemmelse i læringsprosessen. Da kunne vi generalisere funnene i større grad og vi kunne sagt noe om hvilken effekt medbestemmelse faktisk har (Tjora 2017, 258).

2) Hvordan det å ha ansvar for egen læring påvirker de ansatte

I en så stor bedrift som TietoEVERY hadde det også vært spennende å se hvordan fokuset på å selv ansvar for å holde seg faglig oppdatert påvirker medarbeiderne i stor skala i en kvantitativ undersøkelse. Vi hadde da sett etter i hvilken grad medarbeiderne føler på det og i hvilken grad de motiveres av det. Vi kunne gjerne også brukt dokumentanalyse i denne forskningen. En oversikt over hvor mange som årlig klatrer oppover karrierestigen kunne gitt oss et bilde på hvor mange som har oppnådd komeptansemålene de setter seg. Denne oppgaven vil også da kunne generalisere våre funn til et større utvalg i bedriften (Tjora 2017, 258).

3) Kulturens påvirkning på kompetansedeling

I oppgaven har vi sett at kunnskapsdeling påvirkes av grad av åpen kommunikasjon, tillit og trygghet i arbeidsgruppen. Det hadde vært interessant å gjøre en kvalitativ undersøkelse på hvordan kulturen i bedriften påvirker kompetansedelingen. Her ville vi ha vært observatører, eller gjerne deltakende observatører for å se hvordan kollegaene faktisk kommuniserer og jobber sammen.

9.0 Litteraturliste

Argyris. 1990. *Bryt forsvarsrutinene: hvordan lette organisasjonslæring.*

Oslo: Universitetsforlaget/Prentice hall international

Argyris, Chris og Donald Schön. 1974. *Theory in practice.*

San Francisco: Jossey Bass Publishers

Ardichvili, A., V. Page og T. Wentling. 2003. Motivation and Barriers to Participation in Virtual Knowledge-sharing. *Communities of Practice. Journal of Knowledge Management* 7 (1): 64-77

Askheim, Svein. 2019. «TietoEVERY». *SNL/Store norske leksikon*. Lest 21. april 2020 fra:

<https://snl.no/TietoEvry>

Bang, Henning og Thomas N. Midelfart. 2014. *Effektive ledergrupper*. 1. utg

Oslo: Gyldendal akademiske

Berger, P.L. og Luckmann, T. 1966. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge.*

Garden City: Anchor Books.

Bryhn, Rolf. 2019. «EVERY ASA». *SNL/Store norske leksikon*. Lest 21. april 2020 fra:

https://snl.no/Evry_ASA

Dalland, Olav. 2013. *Metode og oppgaveskriving*. 5.utg.

Oslo: Gyldendal akademisk

Deci, E.L, R.M Ryan. 1985. *Intrinsic motivation and self determination in human behavior.*

New York, NY: Plemmer

Dyste, O. (red.) (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning.*

Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

EVRY. 2018. «Fortsatt vekst i omsetning og lønnsomhet». *EVRY.com*. Lest 14.mai fra: <https://www.evry.com/no/om-evry/media/nyheter/2018/02/continued-revenue-and-profitability-growth/>

Filstad, Cathrine. 2016. *Organisasjonslæring - fra kunnskap til kompetanse*. 2. utg.
Bergen: Fagbokforlaget

Gripsrud, Geir, Ulf Henning Olsson og Ragnhild Silkoset. 2017. *Metode og dataanalyse*.
Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Guba, Egon G. Og Yvonna S. Lincoln. 1989. *Fourth generation evaluation*.
Newbury Park: Sage

Hansen, M.T. 2002. Knowledge Networks – Explaining Effective Knowledge Sharing in Multiunit Companies. *Organization Science* 13 (3): 232-248.

Haslam A. (2004). *Psychology in Organizations. The Social Identity Approach* (2.utg).
London: Sage Publications.

Hennestad, Bjørn W. og Øivind Revang. 2017. *Endringsledelse og ledelsesendring – fra plan til praksis*. 3.utg.
Oslo: Universitetsforlaget

Johannesen, Asbjørn, Per Arne Tuft og Line Kristoffersen. 2016. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 5. utg.
Oslo. Abstrakt Forlag

Jacobsen, Dag Ingvar, og Jan Thorsvik. 2013. *Hvordan organisasjoner fungerer*.
Bergen: Fabokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Johannessen, Lars E.F., Tore W. Rafoss og Erik B. Rasmussen. 2018.

Oslo: Universitetsforlaget AS

Johansen, Olav og Helene Sætersdal. 2018. *HR og personalledelse*. 2.utg.

Bergen: Fagbokforlaget

Kaufmann, Geir og Astrid Kaufmann. 2015. *Psykologi i organisasjon og ledelse*. 5. Utg.

Bergen: Fagbokforlaget

Kerzner, H. (1987). «In search of excellence in project management” *Journal of System Management*, vol 38, nr. 2. S. 30-40.

Lai, Linda. 2013. *Strategisk kompetanseledelse*. 3. utg.

Bergen: fagbokforlaget

Lai, L og T. Skiba (2013). Self-determination and the Need for Competence: Exploring the Role of Perceived Competence Mobilization. Working paper. BI Norwegian Business School. Under utforming for utgivelse i et internasjonalt tidsskrift.

Levin, D.Z. og R.Cross. 2004. The Strength of Weak Ties You Can Trust: The Mediating Role of Trust in Effective Knowledge Transfer. *Management Science* 50 (11): 1477- 1490

Lincoln, Yvonna S. og Egon G. Guba. 1985. *Naturalistic inquiry*.

Beverly Hills: Sage

Moxnes, Paul. 2000. *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet*.

Oslo: Forlaget Paul Moxnes

NSD. 2020. «Tips til gjennomføring av forskningsprosjekt under koronautbruddet». *Norsk senter for forskningsdata*. Lest 1. april 2020 fra:

<https://nsd.no/article.html?a=/articles/article0101.html>

Senge, Peter Michael. 1994. *The fifth discipline fieldbook; Strategies and tools for building a learning organization*. Lest 5. februar 2010 fra:

https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=-zBkAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP11&dq=the+fifth+discipline:+the+art+and&ots=WGYj4VQOic&sig=QYll8z6mi335r2a0gFgYjy4z7A&redir_esc=y#v=onepage&q=learning%20organization&f=false

Seres, Silvija. 2018. «Livslang læring i praksis». *Dagens næringsliv*. Lesedato 14. mai 2020 fra: <https://silvijaseres.com/livslang-laering-i-praksis/>

Skyttermoen, Torgeir og Line Vaagaasar. 2015. *Verdiskapende prosjektledelse*. Oslo: Cappelen Damm.

Terje Karlsen. 2013. *Prosjektledelse – fra initiering til gevinstrealisering*. 3.utg. Oslo. Universitetsforlaget.

Tjora, Aksel. 2017. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 3. utg. Oslo: Gyldendal akademisk

Vandenput. M.A.E. 1973. The transfer of training. Some organizational variables. *Journal of European Training*, 2, 251-262

Von. Krogh, G., K. Ichijo og I.Nonaka. 2000. *Enabling Knowledge Creation. How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release Innovation*. New York: Oxford University Press.

Øhrn, Henrik. 2016. «Trender innen læring». *HR Norge*. Lesedato 20. mai 2020 fra: <https://hrnorge.no/fagomrader/kompetanseutvikling/kompetansestyring/trender-innen-laering>

Informasjonsskriv til ledere

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Kompetanseutvikling i en verden i endring”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få en bedre forståelse av hvordan man kan utvikle medarbeiderne i en verden som endrer seg så raskt som den gjør. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med vår avsluttende bacheloroppgave ønsker vi å undersøke hvordan bedriften kan satse på å utvikle kunnskapen de ansatte sitter på fremfor å ansette nye når man trenger oppdatert kunnskap. Vi vil derfor intervju 4-6 medarbeidere og ledere innenfor samme bedrift for å finne ut av vår problemstilling:

- *Hvilke læringstiltak kan bedriften kan bruke for å utvikle de ansattes kompetanse i takt med de kontinuerlige samfunnsendringene for å holde seg konkurransedyktig?*

Våre forskningsspørsmål vil være:

- *Hvilke interne tiltak har bedriften som fremmer læring?*
- *Hvordan oppfatter ledelsen at tiltakene er i forhold til medarbeiderne?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høyskolen Kristiania er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

- Du blir spurt om å delta fordi du er ansatt i bedriften vi ønsker å undersøke og har jobbet der lenge nok til at du har erfaring til å uttale deg om bedriftens læringstiltak.
- Enten har vi fått tak i deg fordi du er en del av vårt nettverk eller så har du fått informasjon om prosjektet av noen innad i bedriften på vegne av oss.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du:

Deltar på 1 intervju på ca. 1 time. Intervjuet vil bli tatt lydopptak av og notater vil bli gjort underveis. Intervjuet vil inneholde spørsmål om blant annet:

- o Hvilke læringstiltak bedriften tilbyr for ansatte? (Ikke tiltak som kun er for ledere).
- o Hvordan kompetansetiltak bestemmes, planlegges og implementeres?
- o Din vurdering av bedriftens praksis på kompetanseutviklingsområdet.

Dine svar vil bli registrert elektronisk og alle personopplysninger vil bli anonymisert når de lagres.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Om det er enkeltspørsmål du ikke ønsker å svare på underveis i intervjuet kan du velge å ikke svare. Du kan også i etterkant av intervjuet få fjernet hele eller deler av svarene dine. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Deltakelse vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen eller arbeidsgiver. Hvem som deltar vil være anonymt med unntak av bachelorgruppen (undertegnede) og vår veileder.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som har tilgang til innsamlede opplysninger er vår bachelorgruppe (undertegnede) og vår veileder.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet lagres på forskningsserver og etter at opplysninger er anonymisert vil det lagres i passord beskyttet mappe på privat PC.

Kun dersom alle deltakere og aktuell bedrift godkjenner det vil oppgaven kunne publiseres etter at den er levert. Alle deltakere vil anonymiseres i oppgaven. Om ikke alle godkjenner dette vil oppgaven levers merket «konfidensiell» og da kun deles med veileder og sensor.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.09.2020. Etter dette vil lydopptak, transkribert intervju og alle personopplysninger slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høyskolen Kristiania har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høyskolen Kristiania ved (student) på epost:
eller Åshild Mongstad (veileder) på epost: ashild.mongstad@kristiania.no
- Vårt personvernombud: Knut Erik Gaustad. Epost:
KnutErik.Gaustad@kristiania.no eller telefon: 974 89 024
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost
(personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

(Student 1) og (student 2)

Informasjonsskriv til medarbeidere

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Kompetanseutvikling i en verden i endring”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få en bedre forståelse av hvordan bedriften kan utvikle medarbeiderne i en verden som endrer seg så raskt som den gjør. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med vår avsluttende bacheloroppgave ønsker vi å undersøke hvordan bedriften kan satse på å utvikle kunnskapen de ansatte sitter på fremfor å ansette nye når man trenger oppdatert kunnskap. Vi vil derfor intervju 4-6 medarbeidere og ledere innenfor samme bedrift for å finne ut av vår problemstilling:

- *Hvilke læringstiltak kan bedriften kan bruke for å utvikle de ansattes kompetanse i takt med de kontinuerlige samfunnsendringene for å holde seg konkurransedyktig?*

Våre forskningsspørsmål vil være:

- *Hvilke interne tiltak har bedriften som fremmer læring?*
- *Hvordan oppfatter ledelsen at tiltakene er i forhold til medarbeiderne?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høyskolen Kristiania er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

- Du blir spurt om å delta fordi du er ansatt i bedriften vi ønsker å undersøke og har jobbet der lenge nok til at du har erfaring til å uttale deg om bedriftens læringstiltak.
- Enten har vi fått tak i deg fordi du er en del av vårt nettverk eller så har du fått informasjon om prosjektet av noen innad i bedriften på vegne av oss.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du:

Deltar på 1 intervju på ca. 1 time. Intervjuet vil bli tatt lydopptak av og notater vil bli gjort underveis. Intervjuet vil inneholde spørsmål om blant annet:

- o Er du ansatt som leder eller medarbeider i bedriften?
- o Hvilke læringstiltak har bedriften hatt mens du har jobbet her? (Ikke tiltak som kun er for ledere).
- o Hvordan oppfatter du at kompetansetiltak bestemmes, planlegges og gjennomføres?
- o Hva er din vurdering av bedriftens praksis rundt kompetanseutvikling?

Dine svar vil bli registrert elektronisk og alle personopplysninger vil bli anonymisert når de lagres.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

samtukke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

Om det er enkeltspørsmål du ikke ønsker å svare på underveis i intervjuet kan du velge å ikke svare. Du kan også i etterkant av intervjuet få fjernet hele eller deler av svarene dine. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Deltakelse vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplassen eller arbeidsgiver. Hvem som deltar vil være anonymt med unntak av bachelorgruppen (undertegnede) og vår veileder.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som har tilgang til innsamlede opplysninger er vår bachelorgruppe (undertegnede) og vår veileder.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil vi erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet lagres på forskningsserver og etter at opplysninger er anonymisert vil det lagres i passord beskyttet mappe på privat PC.

Kun dersom alle deltakere og aktuell bedrift godkjenner det vil oppgaven kunne publiseres etter at den er levert. Alle deltakere vil anonymiseres i oppgaven. Om ikke alle godkjenner dette vil oppgaven levers merket «konfidensiell» og da kun deles med veileder og sensor.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.09.2020. Etter dette vil lydopptak, transkribert intervju og alle personopplysninger slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høyskolen Kristiania har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høyskolen Kristiania ved (student) på epost:
eller Åshild Mongstad (veileder) på epost: ashild.mongstad@kristiania.no
- Vårt personvernombud: Knut Erik Gaustad. Epost:
KnutErik.Gaustad@kristiania.no eller telefon: 974 89 024
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost
(personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

(Student 1) og (Student 2)

Vedlegg 3 - Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Kompetanseutvikling i en verden i endring*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta på intervju
- at det tas lydopptak av intervjuet
- at en anonymisert oppgave kan publiseres etter innlevering

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30. september 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 - Intervjuguide Leder 1 og 2

Oppvarmingsspørsmål

1. Er du ansatt som leder eller medarbeider?
2. Har du vært ansatt her lenge nok til å oppleve igangsettelsen av 2 eller flere kompetansehevende tiltak?

Spørsmål tema 1: Endringer og læring

1. Hvordan merker dere som bedrift på de raske teknologiske endringene?
2. Har dette påvirket hvordan bedriften jobber med læring og utvikling?
3. Hvordan jobber TietoEVERY med læring?

Spørsmål tema 2: Eksempel 1 på læringstiltak

1. Hvordan velges tiltak? (Hvem bestemmer, hva påvirker hva som skal læres?)
2. Hvem deltok?
3. Hvordan gjennomføres tiltakene?
4. Brukte dere noen tiltak for å motivere deltakerne?
5. Hva er din vurdering av tiltaket?
 - Hva var bra og hva kunne vært bedre?

Spørsmål tema 3: Eksempel 2 på læringstiltak

1. Hvordan ble dette tiltaket valgt? (Hvem bestemmer, hva påvirker hva som skal læres?)
2. Hvem deltok?
3. Hvordan gjennomføres tiltakene?
4. Brukte dere noen tiltak for å motivere deltakerne?
5. Hva er din vurdering av tiltaket?
 - Hva var bra og hva kunne vært bedre?

Avslutningsspørsmål:

1. Har du noe mer du vil legge til?
2. Har du noen spørsmål til oss?

3. Om vi kommer på noe i ettertid, kan vi henvende oss til deg på e-post med oppfølgingsspørsmål?

Vedlegg 5 - Intervjuguide medarbeidere

Oppvarmingsspørsmål

1. Er du ansatt som leder eller medarbeider?
2. Har du vært ansatt her lenge nok til å oppleve igangsettelsen av 2 eller flere kompetansehevede tiltak?

Læringsarenaer

1. Hvordan gjennomføres læringstiltak vanligvis i din avdeling?
2. Har du noen mulighet til å velge hva du skal lære?
3. Hvor føler du at du lærer mest?

Motivasjon

1. Føler du på en forventning, eller oppfordres du til å lære ting på eget initiativ?
2. Hva gjør din leder for å motivere deg til å lære mer?
3. Gjør bedriften noe for å motivere deg til å utvikle deg?
4. Når du lærer noe nytt, får du muligheten til å bruke det?

Opplevelse og mangler

1. Hvordan opplever du opplæringstilbudet i bedriften?
2. I en ideell verden, hva hadde du trengt for å lære mer?
3. Hva tenker du at bedriften gjør i dag som er positivt for læring?

Prosjekt

1. Jobber du noen gang med personer utenfor ditt eget fagfelt?

Avslutningsspørsmål:

1. Har du noe mer du vil legge til?
2. Har du noen spørsmål til oss?
3. Om vi kommer på noe i ettertid, kan vi henvende oss til deg på e-post med oppfølgingsspørsmål?

Vedlegg 6 - Intervjuguide Leder 3

Oppvarmingsspørsmål

3. Er du ansatt som leder eller medarbeider?
4. Har du vært ansatt her lenge nok til å oppleve igangsettelsen av 2 eller flere kompetansehevende tiltak?

Spørsmål tema 1: Endringer og læring

1. Hvordan merker dere som bedrift på de raske teknologiske endringene?
2. Har dette påvirket hvordan bedriften jobber med læring og utvikling?
3. Hvordan jobber TietoEVERY med læring?
4. Vi har lest noe om EVERY akademiet og lurer litt på hva som tilbys der og om det er hovedsaklig internt eller eksternt innhold.

Spørsmål tema 2: Eksempel på læringstiltak

1. Hvordan velges tiltak? (Hvem bestemmer, hva påvirker hva som skal læres?)
2. Hvem deltok?
3. Hvordan gjennomføres tiltakene?
4. Brukte dere noen tiltak for å motivere deltakerne?
5. Hva er din vurdering av tiltaket?
6. Hva var bra?
7. Hva kunne vært bedre?

Avslutningsspørsmål:

4. Har du noe mer du vil legge til?
5. Har du noen spørsmål til oss?
6. Om vi kommer på noe i ettertid, kan vi henvende oss til deg på e-post med oppfølgingsspørsmål?

Vedlegg 7 - Tabell over funn

Kategorier	Medarbeider 1	Medarbeider 2	Medarbeider 3
MED-BESTEMMELSE			
Medbestemmelse generelt	- bestemmer i stor grad over egen læring		
Medbestemmelse tid	<ul style="list-style-type: none"> - «ikke alltid man har tid til å bruke arbeidsdagen på å ta kurs. Men det er jo fordi man faktisk skal jobbe da» - må først gjøre arbeidsoppgaver og tiden som er igjen kan brukes til kompetanse - Disponerer sin egen tid - «Man har jo alltid tid» til komp.utvikling, men ikke alltid man gidder etter jobb - Å kunne føre timer på kompetanseutvikling man gjør etter jobb senker terskelen for å gjøre det 	<ul style="list-style-type: none"> - i travle perioder blir komp.utvikling ofte nedprioritert - De siste årene har arbeidsmengden økt, så tiden mellom oppdrag er mindre - Kunden kommer først, så de oppgavene må gjøres først - Disponerer sin egen tid - kan skrive timer når en tar kurs på ettermiddag tiltak er frivillig 	<ul style="list-style-type: none"> - sier at det er satt av tid til komp.utvikl. men at man selv bestemmer hvordan tiden disponeres - Disponerer sin egen tid - Forventet 100% faktureringsgrad - «Det er veldig kjedelig å bruke timer på å lære seg noe nytt hvis det skal ødelegge for faktureringsgraden»
Medbestemmelse mål (og evaluering)	<p><u>Mål</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - setter egne utviklingsmål i samråd med leder i medarbeidersamtale - Stor frihet til å sette egne mål - fikk <p><u>Evaluering</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - er med på å evaluere egen måloppnåelse i medarbeidersamtalen 	<p><u>Mål</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - setter egne utviklingsmål i samråd med leder i medarbeidersamtale, følges opp 1-2 ganger i året. Leder kommer gjerne med forslag når man ikke sier noe selv - målet og læringen blir fort glemt <p><u>Evaluering</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - er med på å evaluere egen måloppnåelse i medarbeidersamtalen - evaluerer sammen med leder 	<p><u>Mål</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - setter egne utviklingsmål i samråd med leder i medarbeidersamtale - målene bygger på det jeg ønsker å utvikle meg innen - målene gir retning for hvordan prioritere og hvorfor man gjør oppgavene man gjør <p><u>Evaluering</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - er med på å evaluere egen måloppnåelse i medarbeidersamtalen - Oppfølgingssamtale: følger opp målene fra medarb.samt.
Medbestemmelse læringsmateriale	- kan komme med ønsker for hva h*n ønsker å utvikle seg innen «kan du egentlig lære hva du vil, hvis du har lyst?» ettersom mye ligger tilgjengelig gratis på interne plattformer. Eneste er at det ikke er sikkert hvor mange timer man kan skrive på ting som ikke er relevant		- kan komme med ønsker for hva h*n ønsker å utvikle seg innen - så lenge det er relevant for jobben, så velger man fritt hvilke kurs man tar eller hva man skal sette seg inn i - går på tingene man selv mener er relevant (kurs, seminar, faglunsj ol)
Medbestemmelse læringsmetode		- De fleste kurs er frivillige, men kursene som omhandler	- oppfordres til å prøve seg på nye type oppgaver i prosjekter

		<p>basiskunnskap bør alle kunne.</p> <ul style="list-style-type: none"> - avdeling har en rullerende ordning hvor man i perioder <i>må</i> ta på seg andre oppgaver enn de som de vanligvis jobber med - oppfordres til å være kreativ i valg av verktøy og teknikker 	
Motivasjonsfaktorer som motiverer dem	<p>Indre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mulighet til å utvikle seg ved å prøve seg på nye oppgaver - klatre og rotasjons muligheter <p>Ytre</p> <ul style="list-style-type: none"> - kan føre timer på komp.utvikling om man gjør det på ettermiddagen 	<p>Indre</p> <ul style="list-style-type: none"> - prøve nye oppgaver (mestringstro og mobilisering) <p>Ytre</p>	<p>Indre</p> <ul style="list-style-type: none"> - mulighet til å utvikle seg innen valgfri retning - varierende oppgaver <p>Ytre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bonuser for fakturering og kompetanseutvikling - får betalt for å jobbe med komp. utvikling, men det går ut over faktureringsgrad
PROSJEKT			
Feedback	<p>Mellom kollegaer:</p> <ul style="list-style-type: none"> - uformelle tilbakemeldinger: kun om det ikke er en bra leveranse du. Kollegaer som sier «hva er dette for noe tull?» (lattermildt) - enten i digital kommentar eller bare snur seg rundt og sier det <p>Med nærmeste leder:</p> <ul style="list-style-type: none"> - i medarbeidersamtaler hver 6. mnd. 	<p>Mellom kollegaer:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uformelle: «Det var bra» eller «det var dårlig». Tilfeldig når og hvor ofte - «vi er egentlig ganske åpen om å gi tilbakemeldinger» <p>Med nærmeste leder:</p> <ul style="list-style-type: none"> - i medarbeidersamtaler hver 6. mnd. 	<p>Med nærmeste leder:</p> <ul style="list-style-type: none"> - i medarbeidersamtaler hver 6. mnd.
Team de er en del av	<ul style="list-style-type: none"> - Avdelingsgrupper - Prosjektgrupper - Kollokoviegrupper - Er med i flere prosjekter samtidig 	<ul style="list-style-type: none"> - Avdelingsgrupper - Prosjektgrupper 	<ul style="list-style-type: none"> - Avdelingsgrupper - Prosjektgrupper - Er med i flere prosjekter samtidig
Interne læringsmetoder i team/prosjekt	<ul style="list-style-type: none"> - Oppfordres til å kaste seg ut til å prøve seg på nye oppgaver - jobbe med oppgaver og å prøve og feile er den beste læringsmetoden 	<ul style="list-style-type: none"> - Blir kastet ut til å prøve seg på nye oppgaver - rullerende ordning hvor man i perioder <i>må</i> ta på seg andre oppgaver enn de som de vanligvis jobber med - jobbe med oppgaver og å prøve og feile er den beste læringsmetoden 	<ul style="list-style-type: none"> - Blir oppfordret til å prøve seg på nye oppgaver
Hvordan de lærer best	<ul style="list-style-type: none"> - «Learning by doing» - Spørre kollega 	<ul style="list-style-type: none"> - prøve og feile - «Lærer av å jobbe med fagområde» - Spørre kollega 	<ul style="list-style-type: none"> - lærer jo aller aller mest i de prosjektene som jeg jobber med. - Lærer mye av å jobbe i prosjekt med flere ulike folk

			- Lære av å jobbe med det
Fordeler og ulemper med team/prosjekt	<p>Fordel</p> <ul style="list-style-type: none"> - motiverende å få jobbe i prosjekter utenfor sin avdeling <p>Ulempe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Krysspress fra ulike prosjektledere da begge mener at sitt prosjekt er viktigst - vanskelig å vite hvilket prosjekt som må prioriteres 	<p>Fordel</p> <ul style="list-style-type: none"> - blir kjent og vet dermed hvem man skal spørre om hjelp til hva <p>Ulempe.</p>	<p>Fordel</p> <ul style="list-style-type: none"> - blir kjent med flere fra forskjellige kompetanseområder som gjør det lettere å vite hvem man skal spørre om hvilke ting - å jobbe med ulike mennesker er en god måte å få en bred fagerfaring i tillegg til at man ser saker fra andre perspektiver - varierende oppgaver <p>Ulempe</p>
Kunnskapsdeling	<ul style="list-style-type: none"> - Lavterskel å spørre folk om hjelp, selv på tvers av byer og avdelinger - Folk er generelt villig til å hjelpe - oppfordres til å sparre av leder 	<ul style="list-style-type: none"> - Lett å spørre både de som er rundt og andre i bedriften om hjelp. Føler det er et trekk ved hele bedriften. - hjelper og spør mye - deler tips og triks - går gjennom oppgaver sammen 	<ul style="list-style-type: none"> - Lavterskel å spørre folk om hjelp, selv på tvers av byer og avdelinger - Avhengig av hverandre for å få gode leveranser og derfor må vi hjelpe hverandre - oppfordres til å bruke hverandre - kunnskapsdeling er på en måte det viktigste” - noe av det første h*n lærte da h*n startet i EVRY - alle kan ikke kunne alt så vi er avhengig av å bruke hverandre

Tema	Leder 1	Leder 2	Leder 3
EVRY lever av	- lever av å selger tjenester til kunder	- lever av å selger tjenester til kunder	- lever av å selger tjenester til kunder
Hvordan EVRY påvirkes av endringstakten	<p><u>Medarbeiders ansvar</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - «Vi har veldig gode muligheter oge rom for ee kompetanseutvikling sånn sett.» - «alle medarbeiderne i et selskap bør ha ene viss ambisjon og ønske om å tilegne seg ny kunnskap. Så det er viktig at man har den indre driven til å ville videreutvikle seg da, uavhengig av hva muligheter og tilbud som er der så er det jo på en måte en selv som til slutt må erverve seg den kunnskapen da, så det er jo en viktig ting da at man ee er var for den er der, at man er observant på den muligheten man har og vet å gripe den da.» 	<ul style="list-style-type: none"> - Verden endrer seg fortere og fortere og kravene fra kundene øker - læring blir jo noe av det viktigste vi gjør - «hvert enkelt individ sitt ansvar selv å finne ut av “hva trenger jeg?”. Ehh.. Fordi teknologi og andre fagområder er det.. Altså det finnes så mange forskjellige tusener retninger, så hvilken som er riktig for deg. Hvilket nivå du er på ehh. Det er jo et samarbeid mellom deg og lederen hvor du er initiativtaker som arbeidstaker.» - «hver enkelt er ansvarlig for sin kompetanseheving.» - uformelle kompetansehevende tiltak blitt mer og mer vanlig og de situerte og sosiale læringsarena har blitt viktigere i EVRY enn noen gang før 	<ul style="list-style-type: none"> - kundene har store krav til at konsulentene både har spisskompetanse og bred erfaring - «er en forventning når du jobber som konsulent så er det liksom en stor del av jobben da at de skal holde seg faglig oppdatert. Hvis ikke så kan vi ikke ha de i konsulentavdelingen rett og slett»

komp.behov styres av	- dragninger i markedet	- Vi må ha riktig kompetanse ellers er vi ikke aktuell i markedet	- Jeg deler med mine medarbeidere hva kundene etterspør. Det er med på å styre hvilke kompetanse vi må utvikle
MED-BESTEMMELSE			
Medbestemmelse tid	- Satt av X% til komp.utvikling i budsjettet, men sier at det ikke er alltid er slik i praksis - det meste av læringstiltak er frivillig	- Uskreven regel om at man må utvikle seg også etter jobb for å holde seg relevant - «hvis ikke de er villig til å lese på kvelden og uken utenom kl 9-16 i arbeidstiden din, så utvikler du deg heller ikke og da er ikke hodet ditt mer verd» - får man ikke oppdrag om man ikke er oppdatert.	- Satt av en viss prosent i budsjettet pr. år til komp.utvikl. - Valgfritt hvor mye tid medarb. bruker på kompetanseutvikling. - Ønskelig med 100% faktureringsgrad fordi det er jo det bedriften tjener penger på, så sånn må det være - Satt av X% til komp.utvikling i budsjettet, men det er ikke alltid praksis - Taper faktureringsbonus på å bruke de X% til kompetanseutvikling. Ser selv at det er selvmotisigende - uskreven regel at man må utvikle seg på fritiden og konsulentene som ønsker å tjene mest mulig derfor heller bruker fritiden enn jobbtiden til å utvikle seg for å oppnå begge bonusene. - Forventer at konsulenter oppdaterer seg på kveldstid «skal du lykkes og bli en god konsulent så lønner det seg ikke å ikke utvikle seg» - om h*n kunne endret noe, hadde det vært mer forståelse fra ledelsen om å ha en lavere faktureringsgrad sånn at konsulentene faktisk kunne kompetansehevet seg selv i arbeidstiden også - meste av kompetansehevende tiltak er frivillig deltakelse - medarbeider er selv initiativtaker til læring
Medbestemmelse mål (og evaluering)	Mål Evaluering - Medarbeiderne er med på å evaluere egen måloppnåelse i medarbeidersamtalen	Mål - Medarbeidersamtale hvor man setter både personlige utviklingsmål og arbeidsmål som følges opp gjennom året. De settes sammen med nærmeste leder - medarbeidersamtalen har en standardisert prosess. Evaluering: - Medarbeiderne er med på å evaluere egen måloppnåelse i medarbeidersamtalen	Mål - prøver å finne ut hvor medarbeideren vil før det settes mål i medarbeidersamtale - «om man overstyrer konsulentene så får du ikke noe motiverte medarbeidere» - noen retningslinjer for hvilke mål man kan sette, men mulighetene er fortsatt mange Evaluering - Medarbeiderne er med på å evaluere egen måloppnåelse i medarbeidersamtalen - viktig å ha en god relasjon med sine medarbeidere for å forstå hvorfor det eventuelt forekommer en mindre god leveranse - før evaluering/tilbakemelding

Medbestemmelse læringsmateriale	- ligger mye tilgjengelig på EVERY academy	- medarbeider er selv initiativtaker til læringstiltak - medarbeiderne selv er initiativtaker til læring og de vet selv best hva de trenger for å holde seg relevant	- stor frihet innenfor gitte rammer
Medbestemmelse læringsmetode	- få medarbeiderne til å presentere til hverandre og prøve seg på å gjøre oppgavene etterpå, ønsker h*n å bygge en trygghet for å prøve nye ting selv om oppgavene er kritiske og har korte frister.	- «Leder er nøkkelen til veldig mye, så det setter store krav til hver enkelt leder og det er derfor vi også satser på obligatorisk utvikling av ledere» - Kompetansestrategi 70-20-10 - kunder setter krav til formell kompetanse noen ganger - ligger masse tilgjengelig på academy	- bygge en trygghet for å prøve nye ting gjennom å oppfordre sine ansatte til å prøve seg i nye prosjekter. - For å klarte i karrierestigen setter karrieremodellen setter noen krav til hvordan man tilegner seg kompetanse (må tilegne seg både formell kompetanse og delta uformelle lærings situasjoner. For eksempel må ansatte som ønsker å gå fra juniorkonsulent til konsulent «så skal du ha god faglig kompetanse innen ett eller flere fagområder, ha kunnskap om relevante metoder og verktøy innen fagområde, delta aktivt i faglige diskusjoner internt og har tatt en eller flere relevante sertifiseringer innenfor sitt fagområde og har tatt ansvar for elementer i fagområdet som metode, teknikk eller fagkvelder») - for å få bonus for kompetanseheving må det være målbart, noe som er vanskelig om man bare bruker uformelle læringsmetoder - noe formelt må man ha for å klatre
Tillit og trygghet	- pucher sine ansatte til å presentere for hverandre for at de skal bli trygge på hverandre - oppfordrer dem til å prøve seg i nye verktøy/oppgaver		- viktig å bli godt kjent med de ansatte både proff og privat - oppfordrer til å prøve nye oppgaver
Motivasjons faktorer de bruker	Indre Ytre - sertifiseringsbonus	Indre Ytre - ingen	Indre Ytre - Bonuser for fakurering og kompetanseutvikling om man når mål fra medarbeidersamtalene - Høyere lønn enn om man jobber offentlig, så kravene i jobben settes deretter
PROSJEKT			
Grupper de er en del av	Avdelingsgrupper Prosjektgrupper	- Avdelingsgrupper - faglige nettverk	- Avdelingsgrupper - Virtuelle nettverk
Hva er den beste læringsmetoden	- lærer mest ved å jobbe med oppgaver	- fokus fra ledelsen på at å praktisere er beste form for læring - prøve nye oppgaver	- «de lærer mest i oppdragene»

Prosjektorganiserin g	- EVRY preges av å være silobasert, men det begynner å åpnes opp	- I EVRY finner du alle typer prosjekter. Interne, tverrfagige mm. - Det er mange som benytter seg av intern mobilitet, men det kunne godt vært flere - EVRY jobber bare prosjektbasert - Gode muligheter til å prøve nye oppgaver og til jobbrotasjon	
Interne læringsmetoder i team/prosjekt	- spørre hverandre - presentasjoner - rådgivning/veiledning? - prøve nye oppgaver - samtaler - sette uerfarne inn i prosjekt sammen med erfarne i	- lærer mye i oppdrag, noe som er raskere og bedre enn om en liten del av HR skulle laget kurs på alt. - ta kontakt, spørre hverandre sitter sammen → lett å starte samtale - få innspill - prate - spørre hverandre - samarbeid	- delta i ulike prosjekt. EN læringmåte som ikke går ut over faktureringsgraden - dele erfaringer gjennom dialog og presentasjon - sparring - samarbeid
Kompetansedeling	- fokus på at kompetansen må deles internt både for å benytte seg tilstrekkelig av fordelene med å være et stort selskap, men også for at organisasjonen ikke skal bli sårbar ved at bare én person sitter på nøkkelkompetanse - Fokus på å bruke interne ressurser når det er mulig - «vi kan ikke kurse oss til konkurser» -	- «kan ikke trykke læring ned over ørene på folk» - Mer fokus på uformelle læringstiltak enn før - kan ikke bare drive og sende folk på kurs /seminar - «vi er en kunnskapsbedrift, så det at vi i fellesskap hever kunnskapen til hverandre er jo en ting vi setter som veldig viktig»	
Feedback/ evaluering	- Medarbeidersamtaler - tilbakemelding fra kunder etter endt leveranse	- Performance dialog: setter både personlige utviklingsmål og arbeidsmål som følges opp gjennom året. -	medarbeidersamtaler: - evalueres sammen med leder hvordan/i hvilken grad de har nådd målene som ble satt fra kunder - tilbakemelding etter ferdig leveranse
Fordeler og ulemper med team/prosjekt	Fordeler - Noe samarbeid på tvers i avdelingen. Det fører til bedre leveranser - hjelper hverandre Ulemper	Fordeler - god investering å sette uerfarne inn i ukjente prosjekter for å lære av mer erfarne Ulemper	Fordel - blir bedre kjent og da er det lettere å spørre om hjelp Ulempe

	- skeptisk til å åpne opp siloer unødvendig fordi det skaper usikkerhet rundt ansvarsforhold.		
--	---	--	--