

Kristin Dahlhaug

En kvalitativ studie av hvordan
studieveiledere ved et norsk universitet
opplever egne muligheter og vilkår for
læring og utvikling på arbeidsplassen

Masteroppgave i voksnes læring
Veileder: Oscar Amundsen
Trondheim, mai 2018

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring

Sammendrag

Dagens samfunn utvikler seg i raskt tempo, og en konsekvens av dette er at nyutdannede ikke lenger er ferdig utlært. Dette har ført til at arbeidsplassen har overtatt noen av utdanningsinstitusjonens oppgaver, som læring og kompetanseutvikling. Et mer kompleks samfunn fører til behov for endring, omstilling og utvikling i arbeidslivet. Likevel, behovet for læring og utvikling vil ikke automatisk føre til gode vilkår for nettopp dette.

Denne studien har tatt for seg hvordan studieveiledere ved et universitet i Norge opplever sine muligheter og vilkår for læring og utvikling på arbeidsplassen. Studieveiledere har ansvarsområder med høye krav til oppdatert teknisk og digital kompetanse, forståelse av lovverk og saksbehandling, relasjonell kompetanse og gode kommunikasjonsferdigheter. Dermed er dette en interessant målgruppe for forskning på læring i arbeidshverdagen. Det har blitt gjennomført fem delvis strukturerte, kvalitative intervju med ansatte som har studieveiledning som en definert oppgave tillagt sin stilling.

Resultatene tyder på at de ansatte er svært lærevillige og ønsker å delta på ulike læringsaktiviteter. Videre antyder funnene i studien at det er gode vilkår og muligheter for kunnskaps- og erfaringsdeling mellom kollegaer, så lenge de har tilgang til hverandre i arbeidshverdagen. I motsatt fall, der de ansatte ikke har tilgang til hverandre, tyder funnene på at studieveilederne opplever dårligere vilkår for kunnskaps- og erfaringsutveksling på arbeidsplassen.

Selv om studieveilederne forteller om gode læringsvilkår er det likevel funn som tilsier at enkelte elementer hindrer læring og utvikling på arbeidsplassen. Studien gir indikasjoner på at ansatte opplever at spenningsforholdet mellom drift og utvikling er svært krevende. De opplever at daglig drift og høy arbeidsbelastning hindrer de i å delta på ulike lærings – og utviklingsaktiviteter. Studien konkluderer blant annet med at for å bedre mulighetene til læring bør ledelsen redusere arbeidsbelastningen slik at de ansatte får tid og mulighet til å delta på ulike læringsaktiviteter. I tillegg bør ledelsen og de ansatte bli mer bevisst læringspotensialet som ligger i uformell læring slik at det blir mer anerkjent som læringsarena på arbeidsplassen. Ved å tilrettelegge for uformell læring på arbeidsplassen vil de ansatte være mer bevisst læringen som skjer i praksis og gjennom utførelse av arbeidsoppgavene, og på denne måten kan spenningsforholdet mellom drift og utvikling reduseres.

Abstract

Today's society is developing rapidly, and consequently, graduates are no longer fully educated. This has led to a situation where the workplace has taken over some of the educational institutions' tasks, such as learning and competence development. A more complex society necessitates change, conversion and development in working life. Nevertheless, the need for learning and development will not automatically lead to good conditions for this.

This study aims to discover how student adviser at a university in Norway experience their opportunities and conditions for learning and development at the workplace. Student advisers have high requirements for updated technical and digital competence, understanding of law and administrative procedure, relational competence and communication skills. Therefore, this is an interesting target group for research on learning at the workplace. Five partially structured qualitative interviews were conducted with employees who have defined tasks as student adviser in addition to other tasks.

The results indicate that the employees are willing to learn and want to participate in different learning activities. Furthermore, the findings in the study suggest that there are good conditions and opportunities for knowledge and experience sharing between colleagues as long as they have access to each other during the working day. However, when the employees did not have access to each other, the findings suggest that the student advisers experience poorer opportunities for participation in arenas where knowledge and experience exchange takes place.

Even though the student advisers talk about good learning conditions, there are still findings in this study that suggest that some elements hinder learning and development at the workplace. The study indicates that employees find the tension between balancing operation and development to be highly challenging. They experience that daily operations and high workload prevent them from participating in various learning and development activities. The study concludes, among other things, that in order to improve learning conditions management should reduce the student advisors' daily operation workload to make room in their schedule for participation in learning activities. In addition, management and the employees should be made more aware of the potential in informal learning to make this more recognized as a practice at the workplace. By facilitating informal learning at the workplace the employees can become aware of the learning that happens through practice of their work, which can reduce the experience of a strong tension between operations and development amongst the employees.

Forord

Som voksen student med jobb og barn har jeg fått kjenne på kroppen det vi har lært om i studiet om voksnes læring. Prosessen har vært svært givende og lærerikt, men også krevende. Jeg har utviklet meg både faglig og personlig i løpet av de siste to årene. Nå som jeg er klar til å levere masteroppgaven er jeg både stolt og ydmyk. Gjennom utallige timer foran bøkene og dataskjermen har jeg ofret mye tid med familie og venner. De har vist meg stor forståelse da jeg krøp inn i min eksamens – og masteroppgaveboble og ikke kom ut igjen før mange uker senere. Nå ser jeg frem til å tilbringe mange fine ettermiddager og helger med venner og familie!

I denne studien har jeg fått kombinere interessen min for læring i arbeidslivet med studieveilederrollen, to tema som jeg brenner for. Masterprogrammet voksnes læring har gitt meg ny kunnskap og innsikt og jeg ser frem til å ta i bruk disse nye erfaringene i jobben min. Jeg vil takke veileder Oscar Amundsen for gode og konstruktive innspill gjennom prosessen. Jeg vil takke min arbeidsgiver som har gitt meg stor fleksibilitet som har gjort det praktisk mulig for meg å studere. I tillegg vil jeg takke informantene som var villige til å stille opp i denne studien. Dere delte engasjert og åpenhjertig fra egne opplevelser og erfaringer fra deres arbeidshverdag. Dette førte til et innholdsrikt materiale som ble veldig spennende å fordype seg i. Tusen takk!

Gjennom dette masterstudiet har jeg fått nye venner som har støttet, oppmuntret og fulgt prosessen min gjennom opp- og nedturen. Jeg vil derfor takke Trine, Kari og Gunhild for gode samtaler, råd og oppmuntring.

Jeg vil takke Christian som har vist meg betingelsesløs støtte gjennom to år. Med trangere økonomi og en samboer som har vært mye fraværende i perioder, har du hele veien vært positiv, forståelsesfull og hjulpet meg å holde motet oppe. Du har lest mange sider tekst og gitt meg gode tilbakemeldinger, noe som har vært uvurderlig i min akademiske utvikling. Jeg vil takke min humørspreder av en sønn, Filip August, som har vært tålmodig, men også litt trist når mamma igjen må sette seg på kontoret i stedet for å bygge Lego. Til slutt vil jeg takke familien min som har heiet på meg og oppmuntret meg gjennom hele prosessen.

Trondheim, mai 2018

Kristin Dahlhaug

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Et samfunn og arbeidsliv i endring.....	1
1.2	Valg av tema og problemstilling	2
1.3	Beskrivelse av case	2
1.4	Oppgavens oppbygging	3
2	Teoretiske perspektiv	5
2.1	Læring i arbeidslivet.....	5
2.1.1	Erfaringslæring og læring gjennom refleksjon.....	5
2.1.2	Kunnskapsutvikling og taus kunnskap	6
2.1.3	Kunnskapsdeling og tillit	7
2.1.4	Motivasjon for læring.....	8
2.1.5	Formell, ikke-formell og uformell læring	8
2.1.6	Opplæring.....	10
2.2	Sosiokulturelle perspektiver	11
2.2.1	Læringsfellesskap.....	11
2.3	Arbeidsplassens vilkår og betingelser for læring	13
2.3.1	Organisasjons- og læringskultur.....	13
2.3.2	Rammebetingelser	14
2.3.3	Ledelse og tilrettelegging for læring	15
3	Metode	17
3.1	Bakgrunn for valg av metode	17
3.2	Kvalitativt intervju som metode og intervjuguide	18
3.3	Valg av informanter.....	19
3.4	Semistrukturert intervjuguide	20
3.5	Praktisk gjennomføring av intervjuene.....	21
3.6	Etiske betraktninger	22
3.6.1	Informert samtykke	22
3.6.2	Konfidensialitet og konsekvenser av å delta	23
3.7	Forskerrollen.....	23
3.8	Studiens kvalitet	25
3.9	Analyse og tolkningsarbeid	26
4	Analyse	29
4.1	Personlig vekst og utvikling	29
4.1.1	Opplæring.....	29

4.1.2	Uformell læring	31
4.1.3	Drift og utvikling.....	34
4.1.4	Kompetanse	36
4.2	Læring gjennom sosiale relasjoner	38
4.2.1	Læring gjennom dialog	38
4.2.2	Læring gjennom praksis	44
4.3	Organisering og rammevilkår	47
4.3.1	Ledelse og tilrettelegging for læring	47
4.3.2	Organisasjonskultur og læringskultur	49
5	Konklusjon.....	53
5.1	Oppsummering og konklusjon.....	53
5.2	Anbefaling	54
5.3	Videre forskning	55
6	Referanser	57
7	Vedlegg	61
7.1	Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informanter	61
7.2	Vedlegg 2: Tilbakemelding på meldeskjema fra NSD	63
7.3	Vedlegg 3: Intervjuguide	65

1 Innledning

1.1 Et samfunn og arbeidsliv i endring

Dagens kunnskapssamfunn utvikler seg i raskt tempo, noe som bidrar til konstant behov for læring, utvikling, omstilling og endring. Teknologiske nyvinninger gjør at arbeidsoppgaver blir automatisert og digitalisert, og arbeidsfunksjoner og organisasjonsstrukturer endrer seg i stor grad. I lys av samfunnsendringene krever arbeidslivet stadig høyere kompetansenivå og etterspør mennesker som innehar generiske ferdigheter. Dette innebærer å være kreativ og ha en innovativ problemløsningsevne, evne til kontinuerlig læring, å kunne behandle komplekse problemstillinger, analytiske ferdigheter og kritisk refleksjon (Meld. St. 16 (2016-2017)).

På grunn av de raske endringene i samfunnet kan ikke lenger nyutdannede mennesker si seg ferdig utlært for resten av sin yrkeskarriere. Læring og utdanning har nå fått et livslangt preg, hvor man knytter mye av kompetanseutvikling og læring i voksen alder til arbeidslivet som læringsarena. Det har skjedd en bevegelse fra fenomenet *utdanning* til *læring* hvor læring ofte blir knyttet til den uformelle hverdagslæringen i arbeidslivet (Aspøy & Tønder, 2012).

Utdanningsinstitusjonene har ingen spåkule som kan forutse fremtidens kompetansebehov og vi står derfor overfor usikker kunnskap om hvordan morgendagen vil bli. Det vil derfor være naturlig at det er på arbeidsplassen mye av morgendagens kompetanse utvikles, noe som skjer i takt med utviklingen på arbeidsplassen der kunnskapen skal anvendes (Illeris, 2012). Synet på hva en organisasjon er og skal være har blitt endret som resultat av samfunnsendringene (Kvalsund, 2011). I tillegg til at det stilles økende krav til læring og kunnskapsutvikling, stilles det også økende krav til effektivisering og kostnadskutt, samtidig som daglig drift må holdes ved like. Dette gjenspeiler hensynet til drift og utvikling som dras i forskjellige retninger, et dilemma som mange bransjer står ovenfor i dag (Aasen & Amundsen, 2015).

Kompetanseutvikling kan foregå på mange måter. Mye av læringen i arbeidslivet skjer nettopp gjennom daglig praksis ved å løse arbeidsoppgaver, samarbeide og kommunisere med kollegaer, nytenkning knyttet til arbeidsoppgaver og utvikling, og andre aktiviteter på eller utenfor arbeidsplassen som fører til læring (Aspøy, Nicolaisen & Nyen, 2013; Filstad, 2008). På bakgrunn av dette etterspør Kunnskapsdepartementet mer forskning på hvilke forhold som fremmer og hemmer voksnes læring i arbeidslivet (Aspøy & Tønder, 2012).

Læringsvilkår påvirkes av flere faktorer, blant annet organisering og fordeling av arbeidsoppgaver, hvilke opplæringstilbud som finnes og hvilke muligheter man har til å delta

på ulike læringsaktiviteter. Dette vil være viktige faktorer som spiller inn når man ser på vilkår for læring.

1.2 Valg av tema og problemstilling

I denne studien har jeg valgt å undersøke hvilke muligheter og vilkår studieveiledere som jobber ved et universitet i Norge har for læring og utvikling. For å undersøke dette har det blitt gjennomført en kvalitativ intervjuundersøkelse der tema som læring, opplæring, kunnskapsdeling, rammevilkår og tilrettelegging for læring var sentralt. Bakgrunn for valg av tema kan sies å komme både fra personlige og faglige interesseområder. Den personlige interessen har sitt utspring i at jeg selv har erfaring fra studieadministrativt arbeid der studieveiledning var en av flere arbeidsoppgaver. Gjennom denne arbeidserfaringen har jeg opplevd tidvis stort arbeidspress, høye krav til breddekompetanse og manglende bevissthet rundt uformell læring. Gjennom studiene har jeg lært at læring i arbeidslivet består av flere komplekse læringsprosesser som påvirkes av ulike forhold som blant annet kultur, ledelse og rammebetingelser.

Hensikten med denne studien er å undersøke hvilke muligheter studieveiledere opplever at de har for læring og kompetanseutvikling, og hva som fremmer og hemmer læring og deltakelse i ulike læringsaktiviteter. Et av temaene jeg ønsker å undersøke er i hvilken grad det er tilrettelagt for læring og kompetanseutvikling, og hva karakteriserer arbeidsplassene som har lyktes med å tilrettelegge for dette. Med denne kunnskapen kan man potensielt øke forståelsen for hvordan det kan tilrettelegges for læring og utvikling i arbeidslivet.

Min problemstilling for denne studien er derfor følgende: *Hvordan opplever studieveiledere egne muligheter og vilkår for læring og utvikling på arbeidsplassen?*

1.3 Beskrivelse av case

Jeg har valgt å forske på administrativt ansatte ved et norsk universitet som har studieveiledning som en del av sine arbeidsoppgaver. De anvender ulike stillingstitler, hvor noen bruker *studiekonsulent* og andre bruker *studieveileder*. I denne oppgaven velger jeg å bruke tittelen studieveileder da jeg ønsker å presisere at de har arbeidsoppgaver knyttet til studieveiledning. På bakgrunn av problemstilling har jeg valgt å bruke kvalitativ metode med intervju som verktøy for innsamling av data. Det er gjennomført fem intervju med studieveiledere som er ansatt ved ulike enheter.

Studieveilederne er en gruppe administrativt ansatte som har et bredt ansvarsområdet hvor det stilles høye krav til både teknisk og digital kompetanse, forståelse av lovverk og

saksbehandling, relasjonell kompetanse og gode kommunikasjonsferdigheter. Arbeidsoppgavene til en studieveileder innebærer alt fra blant annet veiledning av studenter, eksamens- og timeplanlegging, saksbehandling, studieplanarbeid, rekruttering og informasjonsarbeid. Selve veiledningen er kun en del av stillingen og kan bestå av spørsmål knyttet til utdannings- og emnevalg, karriereplaner, motivasjon og mestring, tilrettelegging, personlige problemer som ensomhet, angst og stress med mer. I tillegg til veiledning av studenter skal studieveilederen ha kunnskap om universitets- og høyskolesektoren generelt, offentlig forvaltning og god oversikt over studietilbud fra egen institusjon. Studieveilederens funksjon er viktig for studentene, og kan påvirke deres trivsel og mestring i studiehverdagen. Det stilles derfor krav om at studieveiledere innehar flere generiske ferdigheter som problemløsningsevne, evne til kontinuerlig læring, kunne behandle komplekse problemstillinger og veiledninger og kritisk refleksjon. De må derfor være kunnskapsrik, kompetent, endringsdyktig og selvstendige. Det er nettopp de høye kravene som stilles til studieveilederne som gjør det interessant å studere læring i deres arbeidshverdag.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i fem kapitler. I kapittel 1 presenteres innledning, begrunnelse for valg av tema og oppgavens problemstilling. I tillegg gis en kort presentasjon av hva slags arbeidsoppgaver en studieveileder vanligvis har tillagt sin stilling. Dette kan variere fra arbeidsplass til arbeidsplass, men jeg har tatt utgangspunkt i den informasjonen jeg fikk fra deltakerne i denne studien og min egen erfaring. Kapittel 2 inneholder oppgavens teoretiske rammeverk hvor jeg redegjør for litteratur som er lagt til grunn for å kunne belyse problemstillingen. I kapittel 3 presenteres min metodiske tilnærming hvor jeg beskriver og reflekterer over oppgavens forskningsdesign, egen forskerrolle, samt metodiske og etiske valg. Deretter, i kapittel 4, følger analyse og drøfting av det empiriske materialet. Kapittel 5 oppsummerer studien, hvor jeg forsøker å vise en potensiell nytteverdi av funnene i praksisfeltet, og forslag til videre forskning.

2 Teoretiske perspektiv

2.1 Læring i arbeidslivet

Det er to hovedperspektiver innenfor forskning på læring i organisasjoner som Filstad (2010a) kaller henholdsvis *tilegnelsesperspektivet* og *deltakerperspektivet*. Tilegnelsesperspektivet ser på læring som individets kognitive tilegnelse av kunnskap, den tradisjonelle måten å forstå læring på. Deltakerperspektivet ser på læring som en integrert del av hverdagen hvor kunnskapsutvikling er forankret i praksis (Filstad, 2010a). Ellström (2011) deler dette synet, og hevder at læring på arbeidsplassen som læringsarena blir formet på den ene siden av individuell handling og på den andre siden interaksjon mellom kollegaer på jobb. I denne studien blir både tilegnelsesperspektivet og deltakerperspektivet ivaretatt for å belyse læring i organisasjoner.

Ellström (2011) presenterer to former for læring i arbeidslivet, henholdsvis adaptiv og utviklingsorientert læring. Arbeid som innebærer at arbeidsoppgaver og måten å utføre dem på er gitt på forhånd, betegner Ellström (2011) som adaptiv læring. Utviklingsorientert læring beskriver en mer aktiv læringsprosess som er kontekstuavhengig og som forutsetter autonome ansatte. Gjennom utviklingsorientert læring anvendes kunnskap og erfaring under analysing, utvelgelse og vurdering av ulike framgangsmåter for å komme fram til målet, og en vurdering av hvordan sluttproduktet blir. En adaptiv læringsform kan sammenliknes med det Argyris og Schön (1996) kaller *single-loop learning*. *Single-loop learning* innebærer å oppdage feil og korrigere den enkelte feilen, noe som kan medføre en endring i hvordan man løser lignende arbeidsoppgaver. En utviklingsorientert læringsform kan sammenliknes med Argyris og Schön (1996) sitt begrep *double-loop-learning*. Dette handler om å stille grunnleggende spørsmål til hvorfor feil og problemer oppstår, og om grunnleggende mål og policy bør endres. Det er kun handling innenfor *double-loop-learning* som kan føre til endring av grunnleggende kjøreregler og praksis i organisasjoner (Illeris, 2012).

2.1.1 Erfaringslæring og læring gjennom refleksjon

Erfaringslæring er et begrep som er mye brukt innenfor voksnes læring og bidrar til å forklare forskjellen mellom hvordan barn og voksne lærer. Erfaringslæring knyttes ofte til Deweys kjente formulering, *learning by doing*, men for at læring skal skje gjennom erfaring må denne erfaringen følges opp av refleksjon, handling og analyse (Tøsse, 2011). Refleksjon er bindeleddet mellom erfaring og læring og Donald Schön er en av de som hevder at refleksjon er et viktig element i læringsprosessen (Filstad, 2010a; Schön, 1987). Refleksjon er en kompleks menneskelig aktivitet som innebærer at vi undersøker egne handlinger, hvor årsak og konsekvenser av tidligere erfaringer vurderes (Filstad, 2010a). Ifølge Filstad (2010a) vil ikke

kun det å delta i en sosial praksis før til læring. En forutsetning for at læring skal finne sted er at personen er i stand til å reflektere over handling. I arbeidslivet møter man ofte på situasjoner og problemer man ikke har møtt på tidligere. Konsekvenser av dette er at en ikke kan anvende tidligere erfaring for å løse problemet man står ovenfor. For å løse problemet kan kunnskap konstrueres gjennom refleksjon samtidig som man utfører handlingen, noe som kan lede til at man improviserer og tester ut ulike løsninger underveis. Gjennom handling aktiviserer vi vår kunnskap og reflekterer over dette (Filstad, 2010a). Denne formen for refleksjon kaller Schön for refleksjon-in-action og dreier seg om å reflektere over hva vi gjør mens vi utfører handlingen (Schön, 1987). En annen form for refleksjon er det Schön kaller refleksjon-on-action og dreier seg om ettertanke hvor man stiller seg kritiske spørsmål til den handlingen man nettopp utførte (Schön, 1987). Spørsmål knyttet til utført handling kan være hva gjorde jeg, hvorfor løste jeg oppgaven på den måten, hva fungerte og hva kunne ha vært gjort annerledes.

2.1.2 Kunnskapsutvikling og taus kunnskap

Nonaka og Takeuchi (1995) har utviklet en spiralmodell som viser sammenhengen mellom den epistemologiske og ontologiske dimensjonen av kunnskapsutviklingen. Den epistemologiske dimensjonen henviser til Polanyi (1967) sin distinksjon mellom taus og eksplisitt kunnskap. Taus kunnskap er den formen for kunnskap som kan være vanskeligst å kommunisere med andre da den er personlig og forankret i handlinger (Filstad, 2010a). Polanyi (1967) beskriver at taus kunnskap er vanskelig å formidle, og at vi har mer kunnskap enn vi klarer å formidle verbalt. Eksplisitt kunnskap er enklere å dele, og noe som lettere lar seg formidle ved hjelp av språk, tekst og modeller (Lyngsnes & Rismark, 2011; Polanyi, 1967). Den epistemologiske dimensjonen refererer til at menneskelig kunnskap blir utviklet ved konvertering og dialog mellom den tause og eksplisitte kunnskapen (Nonaka & Takeuchi, 1995). Ideene starter hos individet, og ved samspill og mellommenneskelig dialog vil ideene og kunnskapen få mulighet til å utvikle seg. Den ontologiske dimensjonen ser på i hvilken grad det eksisterer et sosialt samspill mellom enkeltpersoner som kan føre til kunnskapsutvikling (Rismark & Solvberg, 2011). Modellen har fire trinn som viser kunnskapsutvikling. Første trinn viser sosialisering mellom kollegaer ved at de har med seg taus kunnskap inn i relasjonen, kunnskap de deler med andre gjennom interaksjon, observasjon, imitasjon og praksis. Andre trinn består av eksternalisering som er en prosess hvor den tause kunnskapen blir eksplisitt, artikulert og blir til mer håndfaste begrep. Dette kan foregå gjennom dialog og felles refleksjon (Nonaka & Takeuchi, 1995; Rismark & Solvberg, 2011). Slik blir kunnskapen lettere tilgjengelig for flere. Tredje trinn viser en kombinasjon som involverer en sosial prosess hvor eksisterende kunnskap innad i organisasjonen blir utfordret og ny kunnskap kan utvikles. Det fjerde trinnet i

kunnskapsutviklingen er internalisering, som innebærer at den eksplisitte kunnskapen blir internalisert og konverteres til taus kunnskap (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Det siste trinnet kan relateres til Dreyfus-brødrenes modell som beskriver ulike stadier i læringsprosessen hos mennesker, basert på utvikling av intellektuelle og motoriske ferdigheter (Dreyfus & Dreyfus, 1999). Kunnskap går fra å være regelbasert og kontekstuavhengig til erfaringsbasert, kontekstavhengig og kroppslig kunnskap. På det høyeste nivået i Dreyfus-brødrenes modell finner vi eksperten. Det som kjennetegner en ekspert er måten handlinger skjer intuitivt og bygger på et stort erfaringsgrunnlag. Kunnskap og erfaring er internalisert i eksperten og blitt en del av utøverens kroppslige kunnskap. De hevder at det eksisterer ikke-reflektert læring, og fastslår at eksperter handler mer på bakgrunn av intuisjon og ikke refleksjon. Gjennom erfaring blir eksplisitt kunnskap internalisert og konverteres til taus kunnskap (Dreyfus & Dreyfus, 1999). En intuitiv ekspertutøvelse skiller seg derfor fra Schöns perspektiv på at kunnskap utvikles gjennom refleksjon i og over handling. For en som er ekspert på et område kan det være vanskelig å forklare handlingen ut fra regler og fakta, da handlingen baserer seg på mer skjulte elementer som erfaring, intuisjon og kroppslig kunnskap. Denne kunnskapen kalles også taus kunnskap (Tøsse, 2011).

2.1.3 Kunnskapsdeling og tillit

Ifølge Filstad (2010a, s. 111) er kunnskapsdeling avgjørende for organisasjonens innovasjon og suksess. På den ene siden handler det om å kunne utnytte den kunnskapen som befinner seg hos organisasjonens ansatte, og på den andre siden handler det om å gjøre hverandre gode. Kunnskapsdeling er en handling som fører til utveksling av erfaringer og kunnskap og kan føre til gode sosiale relasjoner og felles forståelse av hvilken kunnskap som er viktig for organisasjonen (Filstad, 2010a). Det er viktig å forstå hva som fører til kunnskapsdeling, og hva som eventuelt fører til hindring av kunnskapsdeling. Egenskaper ved organisasjonen, ledelsen og de mellommenneskelige relasjonene vil påvirke hvorvidt kunnskapsdeling er mulig (Filstad, 2010a).

Kunnskapsdeling mellom kollegaer forutsetter tillit, og relasjoner basert på tillit tar ofte tid å bygge opp (Filstad, 2010a). Tillit baseres på to forhold. «Tillit er den generelle villigheten til å stole på andre. Tillit bestemmes også av at den som har tillit, stoler på at kollegaen har tilstrekkelig kunnskap, evner og velvilje, og at vedkommende handler til beste for sine kollegaer og har integritet i henhold til forenelige verdier i organisasjonen» (Filstad, 2010a, s. 207). Følelsen av å være verdsatt hos leder og i organisasjonen for øvrig er også en forutsetning for å skape tillitsforhold, og tillitsforholdet bør være gjensidig for at kunnskapsdeling skal finne

sted. Ifølge Filstad (2010a, s. 115) kan vi snakke om tillit til organisasjonen, til ledelsen, til kollegaer, til seg selv og tillit til teknologi.

2.1.4 Motivasjon for læring

Hva er det som får læring til å skje? Illeris (2012) hevder at man behøver et indre driv og psykisk energi, altså motivasjon, følelser og vilje for at mennesker skal tilegne seg ny kunnskap. Motivasjon er en viktig drivkraft og det krever «mobilisering av den mentale energien og at vi engasjerer oss grunnleggende i denne mobiliseringen» (Illeris, 2012, s. 45).

Ryan og Deci (2000) har utviklet en behovsteori som sier at menneskets atferd blir styrt av ønsket om å dekke tre indre psykologiske behov, behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Dersom behovene blir møtt, vil man oppleve økt indre motivasjon. Autonomi dreier seg om i hvilken grad man opplever frihet til å velge og påvirke avgjørelser som omhandler en selv. Behovet for kompetanse får mennesker til å søke etter utfordringer som er tilpasset egne evner og utfordringer som strekker seg litt utenfor egen kompetanse, men som man likevel har evne til å klare. Dersom man jobber med oppgaver som er for lett for egen kompetanse, opplever man at behovet for kompetanse ikke blir møtt og motivasjonen kan minke. Kompetanse i denne konteksten dreier seg om en følelse av selvtillit, ikke en opparbeidet egenskap eller evne. Dersom det skal løses en oppgave vi føler oss spesielt kompetent til, vil dette bidra til å øke vår indre motivasjon. Tilhørighet referer til den psykologiske følelsen av å være tilknyttet andre, å bli tatt vare på og ta vare på andre som tilhører din gruppe eller samfunn (Deci & Ryan, 2002).

2.1.5 Formell, ikke-formell og uformell læring

Innenfor forskningen blir læring ofte inndelt i formell, ikke-formell og uformell læring (Le Clus, 2011; Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007). Formell og ikke-formell læring foregår gjennom planlagte læringsaktiviteter med fastsatte mål og rammer. Forskjellen her er at formell læring er institusjonalisert, strukturert og gir formelle kvalifikasjoner i form av en grad eller studiepoeng. Ikke-formell læring finner sted utenfor utdanningsinstitusjonene, det er organisert, men mindre strukturert og vil ikke gi noen formell kvalifikasjon (Le Clus, 2011; Merriam et al., 2007). Disse formene for læring er mer synlig enn uformell læring, og foregår i en kontekst ofte utenfor arbeidsplassen som er tilrettelagt for læring (Jacobs & Park, 2009). Filstad (2008) definerer disse formene for læring i denne konteksten som en «individuell kognitiv prosess hvor individet lagrer ny kunnskap til senere anvendelse». Filstad (2010a, s. 22) understreker at «organisasjonslæring er mer enn individuell tilegnelse av kunnskap. Organisasjonslæring må i større grad forståes som kontinuerlige prosesser gjennom praktisk arbeid». De prosessene som Filstad snakker om her kalles uformell læring.

Uformell læring er den spontane og tilfeldige læringen som skjer daglig, og er derfor i hendene på den som lærer (Le Clus, 2011; Merriam et al., 2007). Ofte blir læring på arbeidsplassen definert som uformell da denne formen for læring ikke er organisert rundt undervisning eller formell opplæring, og mangler struktur (Filstad, 2010a; Le Clus, 2011). Den uformelle læringen på arbeidsplassen kan ofte være vanskelig å oppdage, da den blant annet foregår når en ansatt jobber med å løse arbeidsoppgaver, kommuniserer, observerer og praktiserer sammen med kollegaer (Filstad, 2008). Merriam et al. (2007) deler den uformelle læringen inn i tre former; selvstyrt læring, vilkårlig læring og sosialisering eller taus kunnskap og sier at uformell læring er mer eller mindre bevisst og planlagt (Merriam et al., 2007).

Filstad (2008) hevder at formelle kurs og individuell kognitiv tilegnelse av kunnskap er begrensede læringsformer, og anbefaler derfor organisasjoner og ha en grunnleggende forståelse av hva uformell læring er og hvordan man tilrettelegger for denne formen for læring. Læring tilegnet på kurs vil ikke ha verdi dersom den ikke anvendes i praksis og videre hevder Filstad (2008) at uformell læring er den viktigste læringen som finner sted på arbeidsplassen.

Denne skepsisen til formell tilegnelse av kunnskap blir utfordret fra flere hold. Eidskrem (2011) viser til en undersøkelse gjort i EU hvor man ser at organisasjoner i sitt pågående arbeid med kompetanseutvikling fokuserer på å kombinere formell, ikke-formell og uformell læring. I likhet med funnene fra EU, mener Svensson, Ellström og Åberg (2004) at dagens kunnskapsamfunn krever teoretisk kunnskap og intellektuelle ferdigheter for å kunne integrere kunnskap, forstå komplekse sammenhenger og arbeidsprosesser i et sammensatt og omfattende arbeidsliv. Svensson et al. (2004) er derfor uenig i Filstad (2008) sitt synspunkt at formell læring er en begrenset læringsform. De argumenterer for at dagens arbeidsliv krever både formell, ikke-formell og uformell læring, og man bør integrere læringsformene for å utvikle best mulig kompetanse på individnivå. De viser til at formell læring og ikke-formell læring vil bidra til at personer utvikler konsepter og teorier som kan brukes som verktøy i den uformelle læringen, og i tillegg vil det kunne skape ulike arena for refleksjon både for individer og grupper på arbeidsplassen (Svensson et al., 2004). «Ekstern kunnskap forstås derfor som et grunnlag for å kunne reflektere over og sette spørsmålstegn ved eksisterende praksiser i en organisasjon, og på det grunnlaget utvikle ny praksis» (Eidskrem, 2011, s. 253). Ellström (1996) vektlegger at teoretisk kunnskap gjennom formell læring er en forutsetning for utviklingsorientert læring.

Hægeland (2002) spør i sin artikkel om arbeidserfaring og læring på arbeidsplassen kan erstatte formell utdanning. Han konkluderer med at læring gjennom formell utdanning, ikke-formelle kurs og uformell læring gjennom arbeid *støtter opp* om hverandre, slik både Svensson et al.

(2004) og Høystrup (2004) hevder. Læring på arbeidsplassen kan derfor ikke erstatte den formelle læringen, men læringsformene bør integreres for å bli mest mulig effektiv og det bør derfor være en sammenheng mellom den formelle og den uformelle læringen på arbeidsplassen (Eidskrem, 2011; Hægeland, 2002). En av forutsetningene for at den uformelle læringen skal fungere i det daglige arbeidet, er at leder aktivt tilrettelegger for denne type læring (Aspøy et al., 2013). Ledelse og tilrettelegging for læring blir redegjort for litt senere i teorikapittelet.

2.1.6 Opplæring

Som nyansatt i en organisasjon kan det være utfordrende å bli integrert i det sosiale og faglige fellesskapet som er godt etablert fra før. Å være en del av et sosialt og faglig fellesskap er avgjørende for voksnes læring og viktig for at de nyansatte skal oppleve mestring (Sterri & Rogstad, 2015). Det å være nyansatt betyr i denne konteksten å starte i en ny organisasjon, få nye arbeidsoppgaver eller en ny stilling innenfor samme organisasjon. Sterri og Rogstad (2015) skriver i sin rapport at professor Anders Dysvik ved BI hevder at de 90 første dagene er avgjørende for om de nyansatte integreres godt i organisasjonen. Denne gruppen behøver oppfølging, tilrettelegging og forventningsavklaring knyttet til sin nye rolle (Sterri & Rogstad, 2015). Andre studier viser at individenes opplevelse av å få bruke egen kompetanse i jobbsammenheng er viktigere enn de tre hovedkomponentene i Ryan og Deci (2000) sin motivasjonsteori (Lai, 2011; Lai & Kapstad, 2009). Lai (2011) hevder at lav kompetansemobilisering, opplevelsen av å få bruke egen kompetanse, kan føre til lav motivasjon, dårligere psykisk helse, lavere lojalitet og sterkere ønske om å bytte jobb. I denne konteksten snakker Lai (2011) om kompetanse som kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger.

Den nyansatte vil ha med seg tidligere ervervet personlig kunnskap og erfaring, og kunnskap tilegnet gjennom utdanning inn i jobben. Filstad (2010a) hevder at tidligere tilegnet kunnskap og erfaring har betydning for hvordan vedkommende lærer seg ny kunnskap og hvilken type kunnskap som utvikles. Læring avler læring, og høyere utdanning vil påvirke i hvilken grad man tilegner seg ny profesjonell kunnskap (Filstad, 2010a; Hægeland, 2002). Hagen og Skule (2008) viser i sin rapport at ansatte med lav utdanning deltar mer sjeldent i utdanning og opplæring enn de med høy utdanning. Dette kan ha sammenheng med at jobbene til de med lav utdanning er mindre læringskrevende og mer rutinepreget. Denne type arbeidsoppgaver krever adaptiv læring hvor man lærer seg å gjennomføre arbeidsoppgaver som er rutinepreget og gitt på forhånd. De enkle, rutinepregete jobbene krever ikke høy formell og teoretisk utdanning, noe som er en forutsetning for den utviklingsorienterte læringen (Ellström, 2011). Høye krav

og forventninger i jobben øker motivasjonen til å delta på kurs og opplæring, hevder Hagen og Skule (2008). I tillegg er gjennomføring av kompetanseutvikling initiert av den enkelte. De som ikke passer på egen kompetanseutvikling kommer dårligere ut enn de som er aktive i egen læringsprosess og utvikling.

2.2 Sosiokulturelle perspektiver

Sosiokulturelle perspektiver på læring kom som en reaksjon på det tradisjonelle synet på læring som var gjeldende innenfor behaviorisme og snever kognitiv teori (Tøsse, 2011). De tradisjonelle perspektivene betraktet læring som et produkt av psykisk aktivitet i hjernen og så på læring som noe som skjedde isolert fra omgivelsene. Sosiokulturelle perspektiver utfordrer dette synet og hevder at læring er mer enn kunnskap tilegnet gjennom verbal undervisning (Filstad, 2008; Tøsse, 2011). Det sosiokulturelle perspektivet er en utbredt tilnærming til studier av læring på arbeidsplassen da det vektlegger at læring foregår i en sosial kontekst hvor deltakelse og tilhørighet i et praksisfellesskap er sentralt (Lave & Wenger, 1991; Lyngsnes & Rismark, 2011). Innenfor et sosiokulturelt perspektiv skjer læring gjennom samhandling i en sosial kontekst, og ikke gjennom refleksjon og læring sees på som et kontekstuel fenomen som er situert i konkrete situasjoner (Tøsse, 2011).

Vygotsky hevder at læring og utvikling kun skjer når mennesker er i samspill med sine omgivelser (Tøsse, 2011). Han hevder man ikke kan forstå den fulle kompetansen til et menneske ut i fra å se på hvor de befinner seg i øyeblikket, et nivå som kalles det *aktuelle utviklingsnivå* som kjennetegnes ved at man kan klare å løse oppgaver alene uten hjelp fra andre. Vygotsky hevder at samspillet mellom individet og omgivelsene kan skape rom for utvikling og *høyere mentale evner*. Dersom man skal bevege seg utenfor sitt aktuelle utviklingsnivå behøver man støtte og veiledning fra noen som er mer kompetent. Slik kan man bevege seg til den nærmeste utviklingssonen (Moen, 2013; Tøsse, 2011). Vygotskys teori om den nærmeste utviklingssonen kan sees i sammenheng med teorien om scaffolding, stillasbygging på norsk. Scaffolding er en metafor på en prosess som innebærer at en nykommer på en arbeidsplass kan utføre en oppgave som er utenfor det aktuelle utviklingsnivået dersom han får støtte og veiledning utenfra (Lyngsnes & Rismark, 2011).

2.2.1 Læringsfellesskap

Gjennom et sosiokulturelt perspektiv ser man på læring i arbeidslivet som kontekstavhengig og relasjonell, og det er i møtet mellom individer at kunnskapsutvikling skjer (Filstad, 2008). For å kunne lære av andres kunnskap og erfaring, dele av egen kunnskap og utvikle ny kunnskap er man avhengig av å ha tilgang til hverandre i arbeidshverdagen. Det sosiokulturelle perspektivet

møter kritikk som mener at teoriene bygger på et konstruktivistisk syn på læring, men som vektlegger at kunnskapsutviklingen oppstår kun gjennom sosial samhandling innenfor en kontekst, og dermed blir de individuelle prosessene som skjer under læring neglisjert (Dysthe, 2001). Blant annet er Billett (2002) kritisk til at det individuelle perspektivet er underordnet den sosiale kontekstens rolle.

Lave og Wenger (1991) presenterer ideen om praksisfellesskap som rammebetingelse for læring. Dette perspektivet hevder at læring finner sted ved å være deltaker i et praksisfellesskap som kan defineres som «en gruppe mennesker som deler en interesse, et sett av problemer eller en lidenskap for et emne, og som fordyper sin kunnskap og ekspertise i det emnet ved å samhandle regelmessig» (Wadel, 2008, s. 87). Praksisfellesskap som teori om læring har en grunnleggende antagelse om at engasjement i sosial praksis er grunnlaget for å lære, og her understrekes det at vi lærer gjennom handling sammen med andre mennesker og ikke primært gjennom språk, dialog og refleksjon (Lave & Wenger, 1991). Som deltaker i et praksisfellesskap er man først perifer, og etter hvert som man tilegner seg kunnskap blir man et legitimt, fullverdig og integrert medlem i praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991). Lave og Wenger (1991) vektlegger den sosiale aktiviteten som ligger til grunn for læringsprosessen, og ser bort ifra de individuelle kognitive prosessene som er involvert i læring.

Wadel (2008) er kritisk til at fokuset er på læring gjennom praksisfellesskap og ikke læring gjennom sosiale relasjoner. Wadel fremhever betydningen av sosiale relasjoner i sin bok, og hevder at «den mellommenneskelige forankringen av læringsforhold foreligger i sosiale relasjoner» (Wadel, 2008, s. 109). Wadel sier at den «læringsmessige organiseringen i en organisasjon er i stor grad basert på at det etableres læringsforhold medarbeidere imellom» (Wadel, 2008, s. 32). Med denne forståelsen lagt til grunn er det derfor nyttig å se på de sosiale og relasjonsmessige læringsforholdene som oppstår i organisasjoner når man skal analysere vilkår for læring i en organisasjon. Et læringsforhold er et empirinært begrep og kan defineres som en relasjon hvor man lærer av hverandre (Wadel, 2008). Slike læringsforhold oppstår ofte mellom medarbeidere og blir påvirket av ulike forhold. Aktelsesforhold omhandler gjensidig respekt, tillitsforhold handler om å gi og ta tillit, motivasjonsforhold beskriver at motivasjon blir mobilisert mellom mennesker og følelsesforhold beskriver at våre følelser blir påvirket av hvilke følelser vi tror de vi samarbeider med har (Wadel, 2008, s. 37). Læring gjennom slike læringsforhold kan bestå av dialog, samspill og praksis. Dialog er preget av likeverd mellom deltakerne, en vilje til å lytte til andres argument og til å endre synspunkt (Dysthe, 2001).

I følge Filstad (2010a) er tillit en forutsetning for kunnskapsdeling. Ofte opplever vi sterkere tillit til de vi identifiseres oss med, de som er mest lik oss selv og vi velger å være i relasjon med disse personene. Kollegiale relasjoner hvor refleksjon og dialog er i fokus, kan bidra til å øke mestringsfølelse, motivasjon og den faglige selvtilliten hos de ansatte. De mellommenneskelige relasjonene har betydning for læring (Aspøy & Tønder, 2012; Wadel, 2008). De mellommenneskelige læringsforholdene kan forankres i en kobling mellom det å lære *fra* seg og lære *til* seg. Slike symmetriske læringsforhold blir ofte initiert av medarbeiderne selv, og blir sporadisk benyttet (Wadel, 2008). Læringsforhold kan også oppstå på kryss og tvers i organisasjonen. Møter mellom deltakere som er fra ulike fagbakgrunner, fra ulike avdelinger og som har ulike arbeidsoppgaver fører til møter mellom ulike type kunnskap som igjen kan bidra til å utvikle ny kunnskap, hevder Wadel (2008).

2.3 Arbeidsplassens vilkår og betingelser for læring

2.3.1 Organisasjons- og læringskultur

Organisasjonskulturen vil være grunnlaget for å forstå læringskulturen innenfor en organisasjon (Filstad, 2010b). Organisasjonskultur kan være vanskelig å få tak på og tilsvarende vanskelig å finne en felles definisjon som beskriver fenomenet. Bang (2013) forsøker å definere det og sier at organisasjonskultur er «et sett av felles normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikles i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene, og som kommer til uttrykk i medlemmenes handlinger og holdninger på jobben». Edgar Schein (2004) beskriver tre nivåer av organisasjonens kulturelle uttrykk; artefakter, verdier og antakelser. Artefakter beskriver det mest synlige av en kultur og innebærer blant annet lokalets utforming (åpne kontorlandskap eller enekontor), kleskode, organisasjonskart, historier, språk og teknologi. Neste nivå er verdiene til organisasjonen hvor man finner organisasjonens målsettinger og strategier, relatert til verdigrunnlaget for organisasjonen. Slike verdier kan ofte være publisert og kommunisert utad og er noe organisasjonen ønsker å forbindes med. Det innerste nivået i Scheins modell er antagelser. Antagelser om organisasjonskultur er ofte på et ubevisst nivå hvor kulturen som eksisterer blir tatt for gitt. Ifølge Schein (2004) er de grunnleggende antagelser erfaringer og tilpasninger som organisasjonen har gjort seg gjennom å møte problemer internt og eksternt. Antagelsene sier noe om hva som fungerte og hva man ikke bør gjøre igjen.

Hva er det som kjennetegner de organisasjoner som lykkes med læring og utvikling? God læringskultur på arbeidsplassen kan påvirkes av en rekke forhold. Filstad (2010b) viser til fire kriterier som bør ligge til grunn for å kunne etablere en sterk læringskultur på arbeidsplassen.

Det første punktet handler om å skape en felles forståelse av hva læring, kunnskap og kompetanse innebærer i organisasjonen. Det er kun gjennom denne forståelsen at man kan identifisere arbeidsplassens viktigste læringsarena. Videre understreker hun viktigheten med å ha kunnskap om den uformelle læringen. Ved å ha kunnskap om uformell læring kan man bevisstgjøre de ansatte om hvor viktig denne formen for læring er og man kan tilrettelegge bedre for at denne type læring skjer i arbeidspraksisen. Det tredje kriteriet Filstad (2010b) viser til er tid og ressurser til å kunne bedrive læring og utvikling. Det siste forholdet er behovet for et kontinuerlig fokus på læring og kunnskapsutvikling som en del av organisasjonens virksomhet.

Wadel (2008) hevder at det bør være et samsvar mellom de kulturelle og de organisatoriske bevegelser for at organisasjonen skal bli mer lærende. Vi kan se for oss at på den ene siden finnes det virksomheter som har muligheter for læring gjennom at det er tilrettelagt for dette organisatorisk, men personene som jobber i organisasjonen prioriterer andre ting enn læring. På den andre siden kan det være mennesker som har målsettinger og ønsker om å lære ny kunnskap, men blir forhindret av den organisatoriske strukturen og mangel på tilrettelegging for læring. Organisatoriske kjennetegn er med på å forme virksomhetens kulturelle kjennetegn, og de kulturelle kjennetegnene er med på å forme de organisatoriske kjennetegnene (Wadel, 2008).

2.3.2 Rammebetingelser

Arbeidsplassen som læringsarena skiller seg fra de mer tradisjonelle arenaer for læring som for eksempel skolen. Organisasjonens mål er å produsere varer og tjenester, og læring blir dermed et biprodukt av dette (Illeris, 2012; Lyngsnes & Rismark, 2011). Kortsiktige behov og den daglige driften tar ofte plassen til investering av kompetanseutvikling og læring for de ansatte. Hagen og Skule (2008) påpeker i sin rapport at det største hinderet for å delta i opplæring er tid og grunnen til dette hevder de er tosidig. På den ene siden mangler det tilrettelegging for å sette av tid til opplæring og kompetanseutvikling som den enkelte har ønske og behov om. På den andre siden er ikke ønsket om opplæring sterkt nok til å prioritere det over andre oppgaver.

Et liknende tema er behandlet av Aasen og Amundsen (2015) som sier at utvikling og innovasjon står ovenfor flere motsetningsfylte hensyn. Et av dilemmaene man står ovenfor er på den ene siden behovet for å håndtere daglig drift, produksjon og kostnadseffektivitet og på den andre siden behovet for utvikling og innovasjon. Ledelsens rolle vil være å skape tid, rom og penger til utvikling og innovasjon. For å skape tid til utvikling kan ledelsen redusere

arbeidsbelastningen med hensikt å fremme læring og utvikling, et fenomen Aasen og Amundsen (2015) kaller slakke. En mulig konsekvens av å redusere arbeidsbelastningen kan være at effektiviteten og produksjonen går ned en periode. I denne perioden vil det kreves støtte fra kollegaer og ledelse for å gjennomføre utviklingstiltak (Aasen & Amundsen, 2015).

Disse motsetningsfylte hensynene reiser spørsmål om konsekvensene organisasjonene står ovenfor dersom man ikke prioriterer utvikling, læring og innovasjon. Aasen og Amundsen (2015, s. 64) har videreutviklet og forenklet en 12-trinnsmodell som viser forholdet mellom drift og utvikling. I den forenklete modellen ser vi tre viktige arbeidsprinsipper. Det første er arbeidsoppgaver knyttet til organisasjonens årshjul. Dette må arbeides med kontinuerlig og får store konsekvenser dersom det blir neglisjert. Prinsipp nummer to handler om at utviklingsoppgaver er uavhengig av organisasjonens driftsoppgaver, og vil utføres når det er kapasitet til det. Det tredje prinsippet viser at etter hvert som utviklingsarbeidet og de nye løsningene gir resultat, blir dette implementert i den daglige driften.

Studier gjort på læring i arbeidslivet viser at krav til omstilling og behov for kompetansebygging er faktorer som fremmer uformell læring i det daglige arbeidet, samtidig som det fremmer deltakelse på interne og eksterne kurs (Aspøy & Tønder, 2012). Dette fører ikke til gode læringsvilkår i seg selv, men dette kan bidra til at organisasjonen blir stimulert til å tilrettelegge for læring både gjennom formelle og uformelle læringsformer. I tillegg ser man at organisasjoner med varierte arbeidsoppgaver som for eksempel prosjektarbeid, har gode læringsvilkår og er mer læringsintensive (Aspøy & Tønder, 2012).

2.3.3 Ledelse og tilrettelegging for læring

Et kontinuerlig fokus på læring i en organisasjon er et ledelsesansvar, og Filstad (2010a) hevder ledelse er av avgjørende betydning for å utvikle en sterk læringskultur. To former for ledelse kan nevnes i denne sammenhengen. Pedagogisk ledelse er knyttet til læring og fokuserer på utvikling og oppbygging av læringsforhold gjennom å lede refleksjons – og læringsprosesser som kan sikre faglig utvikling, innovasjon og endring i organisasjonen. Et godt arbeidsmiljø og opplevelse av trygghet, tillit og ivaretagelse fra både kollegaer og ledelse er en forutsetning for at læring, kunnskapsdeling og etablering av læringsforhold finner sted. Administrativ ledelse består av å drive systemer, regelverk og rutiner slik at den daglige driften fungerer effektivt (Filstad, 2010a). Begge formene for ledelse må ivaretas, og kan med fordel også integreres i hverandre. Ofte kombineres denne type ledelse ubevisst gjennom at ledelse, samhandling og relasjoner integreres i den daglige praksisen og driften (Filstad, 2010a).

Det kreves gode ferdigheter av lederen for å tilrettelegge for gode læringsprosesser og Wadel (2008) hevder at lederens ansvar for å tilrettelegge og veilede læring består av en tredelt oppgave. Ledere må bygge opp læringsforhold mellom seg selv og sine medarbeidere, ledere må bygge opp læringsforhold medarbeidere imellom og ledere må legge til rette for at medarbeiderne selv kan skape læringsforhold til hverandre. Det siste punktet innebærer at dannelse av læringsforhold blir oppmuntret, mulighetene som kommer fra læringsforholdene blir utnyttet og at medarbeiderne har tilstrekkelig tid til å etablere og utvikle læringsforhold (Wadel, 2008, s. 111).

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de metodiske valgene jeg har tatt når det kommer til datainnsamling og analyse. Hovedtema for dette kapitlet vil være hvordan man ivaretar kvalitet i kvalitativ forskning, da gjennom indikatorene troverdighet, generalisering/overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet (Lincoln & Guba, 1985; Tjora, 2012). Tjora (2012) legger til to kvalitetsindikatorer, som er henholdsvis transparens og refleksivitet. Transparens innebærer hvor godt metodiske valg blir presentert og formidlet i forskningen, og refleksivitet handler om refleksjon over hvordan tolkning av resultater har fremkommet.

Troverdighet omhandler hvorvidt forskeren får fram informantens subjektive virkelighet gjennom å gjengi korrekt data fra empirien hvor man viser hva informantene virkelig mente. Tjora (2012) diskuterer begrepet generalisering og overførbarhet, og hevder at sistnevnte begrep inneholder en innsnevring sammenliknet med generalisering. Han bruker derfor begrepet generalisering og deler det inn i tre former. *Naturalistisk* generalisering kan sammenliknes med Lincoln og Guba (1985) sitt begrep overførbarhet og dreier seg om å redegjøre detaljert for det som er studert slik at leseren kan vurdere selv om dette kan ha gyldighet for egen forskning. *Moderat* generalisering krever en beskrivelse av hvilke andre situasjoner resultatene kan være gyldige. Den siste formen er *konseptuell* generalisering som består av utvikling av konsepter, teorier og modeller som kan ha betydning for andre tilfeller av case og studier. Konseptuell generalisering etterstrebes innenfor stegvis-deduktive induktive metode (Tjora, 2012).

Neste indikator for kvalitet er pålitelighet som innebærer å vise leseren hvordan forskningen er gjennomført på en slik måte at leseren selv har mulighet til å bedømme kvaliteten. Bekreftbarhet innebærer et mål om at analyse og resultat skal basere seg på informantenes subjektive fortellinger, og ikke forskerens tolkning av informantens utsagn. For å oppnå høy grad av bekreftbarhet bør datainnsamlingen dokumenteres gjennom for eksempel opptak av intervju eller videoopptak av observasjon (Lincoln & Guba, 1985).

3.1 Bakgrunn for valg av metode

For å besvare vitenskapelige spørsmål, eller problemstillinger, bør forskningsmetode velges på bakgrunn av mål. Målet med denne studien har gjennom hele prosessen vært å få fram informantenes subjektive opplevelser og erfaringer rundt temaet læring i arbeidslivet.

I følge Ringdal (2013) og Thagaard (2013) vil det i forskning hovedsaklig skilles mellom kvantitativ og kvalitativ forskning. Kvantitativ forskning vektlegger talldata hvor funnene i hovedsak blir presentert gjennom tabeller og tall. Denne metoden er strukturert og benytter store representative utvalg (Ringdal, 2013). Kvalitativ forskning fokuserer på å forstå og gå i dybden på deltakernes perspektiv av opplevelser og erfaringer (Postholm, 2010; Ringdal, 2013). Gjennom metoden søker forskeren å forstå, beskrive og noen ganger forklare forskningsdeltakerens opplevelse av sosiale fenomener. I kvalitativ forskning legges det stor vekt på nærhet og sensitivitet i relasjon til kildene, spesielt gjennom bruk av observasjon og intervju som metode.

På bakgrunn av dette har jeg valgt å bruke kvalitativ metode for datainnsamling, fordi jeg ønsker å gå i dybden på deltakernes perspektiver og erfaring rundt temaet læring i arbeidslivet. Deltakernes opplevelser og erfaringer kan være vanskelig å gripe gjennom en kvantitativ spørreundersøkelse, og derfor velger jeg å benytte kvalitative intervju for å favne om et bredere og dypere spekter. I tillegg anser jeg denne metoden for å gi større fleksibilitet som forsker da det er mulig å justere kursen underveis i prosessen (Ryen, 2002). Gjennom intervjuet kan informantene styre selv hva de ønsker å vektlegge og utdype av ulike tema som er interessant og viktig for dem selv, og forskeren kan velge å gå dypere inn på uplanlagte tema som dukker opp underveis (Ryen, 2002).

3.2 Kvalitativt intervju som metode og intervjuguide

Intervju som verktøy for innhenting av data vil bidra til å komme nærmere informantenes subjektive opplevelser, tanker og følelser om et fenomen (Thagaard, 2013). Intervju er en kjent metode fra vitenskapen og er dominerende innenfor kvalitativ forskning (Ryen, 2002).

Intervjuguiden kan ha ulik grad av strukturering, og det finnes fordeler og ulemper ved bruk av de ulike gradene. Dersom forskeren intervjuer ut i fra en fast og strukturert intervjuguide, vil hun stå i fare for å gå glipp av tema og erfaringer som er viktig for intervjupersonen. Målet med min studie er å fange opp respondentens perspektiv rundt tematikken, og da vil en fast struktur på intervjuguiden virke mot sin hensikt (Ryen, 2002, s. 97). På en annen side er det fordelaktig å ha en viss struktur på spørsmålene slik at man lettere kan finne det man leter etter i problemstillingen til prosjektet. I følge Håland (2008) er semistrukturerte intervju en mellomting som mange forskere ender opp med. Semistrukturerte intervju kjennetegnes ved at man bestemmer seg for noen hovedspørsmål og tema, men uten at man har konkrete oppfølgingsspørsmål og følger ikke en fastlagt rekkefølge (Ryen, 2002). Intervjupersonen vil, gjennom dialog med intervjueren, formulere og reflektere over egne oppfatninger av erfaringer

de har gjort seg (Kvale, 2001). Dermed kan både forskeren og intervjupersonen få ny kunnskap om sistnevntes verden gjennom å stille spørsmål.

Jeg har valgt å utforme en semistrukturert intervjuguide, da jeg ønsker at intervjupersonene selv kan velge hvilke erfaringer og opplevelser de ønsker å vektlegge innfor tematikken. I tillegg ser jeg det som en fordel at jeg kan justere tema underveis i intervjuprosessen. Gjennom å stille oppfølgingsspørsmål som ikke er planlagt, kan jeg gå i dybden på det intervjupersonen snakker om. Dermed kan intervjupersonen stake ut en kurs jeg ikke nødvendigvis har tenkt ut på forhånd. På bakgrunn av egen erfaring, har jeg med meg en forforståelse og bakgrunnskunnskap inn i møte med studieveilederne og organisasjonen. Dette er også et argument for å bruke semistrukturert siden intervjupersonene da kan fortelle åpent om sine erfaringer.

3.3 Valg av informanter

For å få tilgang til relevante informanter tok jeg kontakt med en som jobber med et nettverk for kompetanseutvikling for studieveiledere på universitetet. Mitt forskningsprosjekt ble formidlet av henne på universitetets intranett hvor det ble informert om studiens formål og hensikt. Slik kunne interesserte deltakere lese om prosjektet før de meldte sin interesse slik at de hadde grunnleggende forståelse av studien, hva deres deltakelse innebærer og hva jeg skulle gjøre med dataene jeg samlet inn. Interesserte deltakere ble oppfordret til å ta kontakt med meg.

Det var fire studieveiledere som tok direkte kontakt med meg som ønsket å delta i prosjektet. Thagaard (2013) trekker fram at det er ikke alltid slike henvendelser fører til nok deltakere, noe som skjedde i mitt tilfelle. Jeg ønsket å intervju flere enn fire studieveiledere og tok derfor direkte kontakt med flere studieveiledere for å spørre om de var interessert i å delta. En ekstra til takket ja til å delta. Mitt totale utvalg ble til sammen fem studieveiledere.

En slik utvelgelse kalles tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013). Tilgjengelighetsutvalg foregår ved at man tar kontakt med potensielle deltakere med en formell henvendelse, hvorpå interesserte deltakere blir invitert til å ta kontakt med forskeren. I tillegg kan man si at jeg benyttet meg av en strategisk utvelgelse da de potensielle deltakerne har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske knyttet til problemstillingen (Thagaard, 2013). En utfordring knyttet til tilgjengelighetsutvalg er tendensen slike utvalg har til å representere personer som er fortrolig med forskning, og som mestrer sin livssituasjon noe som kan påvirke resultatene i studien. Thagaard (2013) viser til forskning som hevder at personer med høyere utdanning stort sett er mer villig til å delta i kvalitative studier enn personer med lav utdanning. I tillegg kan personer som har konfliktfylte forhold knyttet til tematikken ikke være villig til å delta.

Samtlige av studiens informanter har fullført enten bachelor- eller mastergrad ved høyskole eller universitet. Tidligere forskning viser at personer med høyere utdanning har en tendens til å være mer aktiv i ulike læringsaktiviteter og lærer bedre sammenliknet med personer uten høyere utdanning (Aspøy et al., 2013). En hypotese presentert hos Hægeland (2002) hevder at humankapital har dynamiske komplementariteter og sier at «læring avler læring, slik at jo mer du kan, desto lettere er du i stand til å tilegne deg enda mer kunnskap». Derfor er det naturlig å se for seg at informantene i denne studien har høy motivasjon for å lære, og deltar oftere i læringsaktiviteter enn personer med lavere utdanning. I tillegg kan det tenkes at de som har tatt kontakt med ønske om å delta, viser et sterkt engasjement for tematikken læring i arbeidslivet. Man kan anta at de har reflektert rundt temaet tidligere, og reflektert rundt egen læring på arbeidsplassen. Fire av fem deltakere tok selv initiativ til å delta i forskningsprosjektet og jeg anser at de som deltok er proaktive og engasjerte studieveiledere. En potensiell konsekvens kan være at jeg går glipp av interessant informasjon dersom deltakere som satt inne med mer konfliktfylte erfaringer som for eksempel opplevelser av barrierer mot læring hadde deltatt.

3.4 Semistrukturert intervjuguide

McCracken (1988) kommer med noen råd om hvordan strukturere en intervjuguide. Som åpning anbefaler han enkle, uformelle spørsmål som for eksempel be intervjupersonen fortelle litt om seg selv. Jeg åpnet opp mine intervju med å spørre noen spørsmål av biografisk art som alder, utdanning, hvor lenge de har jobbet som studieveileder og hva jobben som studieveileder innebærer. Dette førte til at intervjupersonen ble vant til å snakke og fikk varmet opp med enkle spørsmål før vi gikk litt dypere inn i materien. Enkelte av intervjupersonene var selvgående, og snakket svært mye til hvert enkelt spørsmål, mens andre hadde behov for mer spørsmål og innspill fra meg for å holde samtalen i gang.

Fokuset mitt i hoveddelen var å la informanten fortelle sin historie på sin måte, hvor min rolle ble mer i bakgrunnen, som anbefalt av Ryen (2002). Den semistrukturerte intervjuguiden ble utformet med noen hovedtema og underspørsmål, noe McCracken (1988) anbefaler. Dette gjorde at jeg kunne være åpen for at intervjuet kunne endre retning underveis. I tillegg var jeg bevisst på at jeg skulle spille naiv for å forhindre forhastede konklusjoner og for at informanten får anledning til å utdype (Ryen, 2002, s. 107). Jeg gjorde dette også for å vise at jeg ikke skulle komme med min bakgrunnskunnskap og erfaringer, og at de ikke skulle forvente at jeg automatisk forstod hva de snakket om. I tillegg forsøkte jeg å få informantene til å ikke ta egne holdninger og handlinger for gitt ved å skape en viss avstand mellom dem og meg. Det vil være enkelt for informanten å anta at jeg forstår hva de snakker om, på grunn av at vi har lik

bakgrunn. Intervjuguiden er å finne i vedlegg 7.3, og noen av spørsmålene er inspirert av intervjuguiden i masteroppgaven til Mjønes (2011).

3.5 Praktisk gjennomføring av intervjuene

Fire personer tok kontakt med meg etter å ha sett informasjonsskrivet som ble lagt ut på universitetets interne nettsider. I tillegg tok jeg direkte kontakt med flere som jobber med studieveiledning ved universitetet for å høre om noen av de var interessert i å være med i studien, hvorpå en av disse ønsket å være med. Deretter hadde vi kontakt over epost hvor vi avtalte tidspunkt og sted for gjennomføring av intervjuene. Deltakerne fikk selv velge hvor de ønsket å møtes for intervju. Tre intervju foregikk på kontoret til de respektive deltakerne, et foregikk på café, og et siste intervju foregikk på videotelefon over internett. Det sistnevnte intervjuet gikk veldig fint, og jeg opplevde at det innebar de samme elementene som de andre intervjuene når det kom til relasjon mellom forsker og informant. I tillegg signerte alle deltakere et samtykkeskjema før vi startet intervjuet. Både informasjonsskrivet og intervjuguiden lå vedlagt søknaden sendt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) som ble godkjent januar 2018 (se vedlegg i kapittel 7). Jeg tok lydopptak av alle intervjuene ved hjelp av en diktafon. Alle lydopptak vil bli slettet etter at prosjektet er ferdigstilt. Jeg snakket om min rolle som forsker i starten av intervjuene og jeg presiserte at min posisjon i denne konteksten er forsker og masterstudent. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i neste kapittel som beskriver egen forskerrolle.

Målet med selve intervjuene var å skape et tillitsfull relasjon som kunne bidra til at intervjupersonene åpnet seg og ønsket å dele av egne erfaringer og synspunkt. Thagaard (2013) anbefaler at forskeren tar regi over intervjusituasjonen ved å balansere bekreftelse og kommentarer til det intervjupersonen sier, en balanse mellom å spørre og å lytte. Jeg var veldig oppmerksom på at jeg ikke skulle avbryte intervjupersonens historie, og la opp til at det var rom for stillhet. Stillheten førte til at intervjupersonene utdypet sine svar enda mer, og de fikk tid og rom til å tenke gjennom svar til de spørsmålene jeg stilte.

Jeg opplevde at tilliten mellom informantene og meg som forsker var god, og at informantene delte sine oppriktige synspunkt, tanker og erfaringer med meg. Dette kan ses i lys av at jeg har liknende arbeidserfaring, og gjennom det har noe til felles og vi er likestilt. Dersom jeg har hatt en overordnet stilling eller ingen jobberfaring fra studieveiledning, kan det tenkes at de hadde svart noe annerledes på spørsmålene jeg stilte. På en annen side kan denne fellesnevneren føre til at man blir for nær.

Jeg opplevde flere ganger etter at de hadde gitt meg et utfyllende svar på et spørsmål, hvor de spurte om det var dette jeg var på utkikk etter. Jeg oppfatter det slik at flere av de ønsket å svare «riktig» på spørsmålene jeg stilte. Her svarte jeg at det er deres refleksjoner og tanker jeg er på utkikk etter, ikke det de tror jeg ønsker å høre.

Etter hvert som jeg fikk erfaring ble jeg mer trygg i rollen som intervjuer. Det er derfor en forskjell på det første og det siste intervjuet jeg gjennomførte. Spesielt frigjorde jeg mer fra intervjuguiden etter hvert som jeg ble tryggere i rollen og stilte gode oppfølgingsspørsmål. Dette er et resultat av erfaring og kunnskap fra de første intervjuene og presisering av hvilke tema jeg var interessert i å høre med om.

3.6 Etiske betraktninger

Etiske, moralske og skjønsmessige avgjørelser og refleksjoner må foretas gjennom hele forskningsprosessen. Gjennom et forskningsintervju vil forskeren få innsikt i menneskets tanker og opplevelser, og svarene deltakerne gir vil deretter bli analysert, tolket og presentert for det offentlige. Kunnskapsprosessen vil blant annet bestå av forskerens refleksive holdning ovenfor egen rolle og påvirkning ovenfor deltakerne (Doucet & Mauthner, 2002). Det ligger derfor et etisk ansvar over all vitenskapelig virksomhet med tanke på de involverte partene. Kvale (2001) viser til tre prinsipper som innebærer et etisk ansvar ovenfor deltakerne, som er henholdsvis informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensene av å delta i forskningsprosjektet. I det følgende vil de tre nevnte prinsippene bli diskutert.

3.6.1 Informert samtykke

«Et informert samtykke innebærer at intervjupersonene informeres om undersøkelsen overordnede mål, om hovedtrekkene i prosjektplanen, og om mulige fordeler og ulemper med å delta i forskningsprosjektet» (Kvale, 2001, s. 67). Deltakerne i prosjektet fikk lese gjennom informasjon om prosjektets hensikt og mål før de bestemte seg for å delta. I dette skrivet stod det blant annet informasjon om deres rettigheter til å trekke seg fra prosjektet når som helst (se vedlegg 7.1). De signerte et informert samtykke som de gav til meg før intervjuene ble gjennomført. Kvale (2001) viser til diskusjonen som problematiserer om det er mulig å oppfylle kravet om full informasjon angående et forskningsprosjekt. Et forskningsprosjekt vil ofte endre seg i prosessen, og da vil formålet og hensikten også muligens endres. Dette kan føre til at deltakerne ikke lenger har full informasjon om prosjektet. I dette tilfelle har forskningsprosjektet holdt stø kurs, og ikke endret seg underveis. Dette fører til at den informasjonen deltakerne fikk før prosjektets start, gjelder ved prosjektets gjennomføring.

«Forskeren skal respektere forskningsdeltakerens autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse» heter det i den fjerde utgaven av de forskningsetiske retningslinjer fra den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016). Det vil derfor være veldig viktig å informere om deres rett til å trekke seg når som helst underveis i prosjektet (Silverman, 2011). Deltakerne fikk informasjon om muligheten til å trekke seg i informasjonsskrivet, i eposten jeg sendte før intervjuet og under selvet intervjuet. Jeg mener de opplevde det var rom for å trekke seg dersom de ønsket det.

3.6.2 Konfidensialitet og konsekvenser av å delta

Prinsippet om konfidensialitet innebærer å beskytte deltakernes rett til privatliv og ikke offentliggjøre deres personlige data som kan avsløre deres identitet (Kvale, 2001). Dette kan gjøres ved å endre navnet på deltakerne og på omgivelsene de befinner seg i dersom dette ikke har betydning for forskningen.

For å bevare deltakernes konfidensialitet har jeg valgt å fjerne navn, men beholde kjønn på informantene. I tillegg har jeg valgt ut kjønnet til informantene vilkårlig. Deltakerne vil potensielt kunne gjenkjenne egne utsagn i studien, men de andre deltakerne eller andre utenforstående vil ikke kunne gjenkjenne hvem som har deltatt. Opptak og transkribert materiale har blitt oppbevart på en privat datamaskin med passordbeskyttelse. Alt av datamaterialet vil bli slettet ved prosjektets slutt.

Mulige konsekvenser av deltakelsen kan ha både positive og negative sider. De positive sidene kan være en økende bevisstgjøring rundt tematikken læring i arbeidslivet og følelsen av å bidra til forskning på området. De negative sidene kan være dersom noen av spørsmålene eller samtalene vi kom inn på er av særlig sensitiv art som for eksempel går på personlige relasjoner til kollegaer og ledelse. Dette har jeg tatt stilling til under analyse og presentasjon av datamaterialet. Refleksjoner rundt dette har vært med under analysearbeidet med tanke på hvilke opplysninger som er sentrale for å kunne svare på problemstillingen, og hvorvidt dette kunne påvirke informanten i negativ grad. Opplysninger som potensielt kan skade informanten har blitt ekskludert fra studien, selv om det kunne ha vært interessant å gå videre på.

3.7 Forskerrollen

Ryen (2002) og Håland (2008) belyser viktigheten av forskerens rolle i kvalitativ forskning. Innenfor den positivistiske vitenskapstradisjonen er standpunktet at forskeren kan studere verden utenfra, og være helt nøytral og objektiv som forsker (Silverman, 2011). Her vil dataen kun si noe om informantens ytre verden og at man som forsker er mottaker av informasjon om tidligere erfaringer. Thagaard (2013) og Tjora (2012) hevder forskeren blir ansett som støy

innenfor det positivistiske perspektivet. Tjora (2012) argumenterer for at forskerens kunnskap er en ressurs og ikke et hinder, og han stiller seg derfor kritisk til den positivistiske tradisjonen. Innenfor et konstruktivistisk perspektiv har forskerens rolle stor betydning i vitenskapens utforming, og det vil derfor være nødvendig at forskeren selv belyser prosessen hvor vitenskap konstrueres (Håland, 2008). Det interaksjonistiske perspektivet fremhever gjensidighet mellom forsker og intervjuperson, og Thagaard (2013) hevder det er dette perspektivet som preger vår tids metodelitteratur.

Lincoln og Guba (1985) anbefaler forskeren å ha noe kjennskap til det feltet man ønsker å studere. På den ene siden kan mye kjennskap til feltet gjøre det enklere å stille presise spørsmål, men på den andre siden kan det føre til for mye forutinntatthet som kan påvirke spørsmålstillingen og i siste instans resultatene (Tjora, 2012)

Jeg kan identifisere meg med intervjupersonene og det var viktig for meg å presisere at jeg inntok rollen som forsker, og ikke som studieveileder. Likevel var det umulig for meg å legge helt bort min erfaring som studieveileder da jeg har kunnskap, tanker og forforståelse av rollen. Min erfaring og forforståelse kan være både positivt og negativt. Ved å ha kjennskap til universitets – og høyskolesektoren fikk jeg lettere tilgang til mulige informanter ved at jeg visste hvor jeg skulle henvende meg. I tillegg opplevde jeg at jeg dro fordeler ved tidligere erfaring og det førte til at jeg lettere kunne forstå deres arbeidshverdag, deres utfordringer og gleder de opplevde i jobben. Jeg opplevde at jeg kjente meg igjen i mye av det informantene sa og ble til tider veldig engasjert. Selv om jeg har vært bevisst at min rolle som forsker ikke skal blandes med rollen som studieveileder, opplevde jeg enkelte ganger at rollene ble litt diffuse og tidvis opplevdes det som om at jeg pratet med en kollega om våre felles erfaringer. Min posisjon og det engasjementet jeg opplevde kan ha påvirket samtalen og måten jeg stilte spørsmål på, uten at dette behøver å være negativt. På den andre siden kunne dette ha påvirket min rolle i relasjonen med studieveilederne. Konsekvenser av dette ble tydelig da de snakket til meg som en studieveileder og ikke masterstudent, hvor de tok for gitt at jeg forstod den kunnskapen de satt med uten å forklare mer inngående. Jeg ble veldig bevisst på dette, og gjorde meg derfor mer uvitende og naiv enn min erfaring tilsier at jeg er. Jeg stilte ofte avklarings spørsmål for å bekrefte at jeg har forstått det de sa, og håper derfor at deltakerne opplevde at jeg ivaretok deres perspektiv og erfaring. Man kan se for seg at intervjuene hadde blitt annerledes dersom jeg ikke hadde erfaring som studieveileder selv.

Et annet aspekt som potensielt kan være problematisk med tanke på egen forskerrolle er at under intervjuene opplevde jeg at jeg sammenliknet det informanten sa med det jeg selv har opplevd

som studieveileder. Noen ganger kunne jeg komme med egne erfaringer for å få informanten til å oppleve nærhet og tillit til meg som forsker, andre ganger kunne jeg sammenlikne informantens fortelling med egen erfaring uten at jeg kommenterte noe på dette. I tolkningsarbeidet brukte jeg aldri egne erfaringer når jeg skulle se på datamaterialet jeg har fått. Her så jeg kun på informantenes fortellinger som jeg sammenliknet, tolket og satte i system.

I en veiledningssituasjon må man være en god lytter, stille oppfølgingsspørsmål og la studenten fortelle sin historie. Dette er erfaringer jeg tok med meg inn i rollen som forsker. Jeg forsøkte å lytte aktivt, vise oppriktighet og engasjement for deres historier, noe som Thagaard (2013) anbefaler at man gjør. Jeg ønsket å være genuint tilstede i situasjonen, og opplevde det da jeg ble veldig engasjert i det intervjupersonene snakket om. Intervjuene tok ulike retninger da intervjupersonene svarte forskjellig på de samme spørsmålene. Dette gjorde til at oppfølgingsspørsmålene førte intervjuene i retninger jeg ikke i utgangspunktet hadde planlagt.

Jeg opplever ikke at min alder eller kjønn påvirket intervjuene i noen grad. Jeg intervjuet både menn og kvinner, i ulike aldersgrupper. Det sies at både menn og kvinner er fortrolige med kvinner, og kvinner opptrer sjeldent som truende (Balsnes, 2009). De deltakerne jeg intervjuet møtte meg med respekt og åpenhet, og det antar jeg de hadde gjort uansett kjønn og alder.

3.8 Studiens kvalitet

Det er ulike forhold som kan sikre kvaliteten på kvalitativ forskning. Lincoln og Guba (1985) sine kriterier for kvalitet har blitt nevnt innledningsvis i dette kapitlet og vil bli diskutert i det følgende. Kriteriene er troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet.

Troverdighet handler i all hovedsak om hvorvidt studiens resultat samsvarer med virkeligheten som er studert (Shenton, 2004). I tillegg kan man øke troverdigheten gjennom å bruke kjente metoder for datainnsamling og forskeren bør tilegne seg kunnskap til feltet som skal studeres. Deretter er det viktig for studiens troverdighet å ha kjennskap til forskerens bakgrunn, kvalifikasjoner og erfaring som forsker, hevder Shenton (2004). Denne kunnskapen kan være med å belyse hvilken forforståelse forskeren har som potensielt kan påvirke studiens resultater.

I denne studien har det blitt brukt en kjent metode for innhenting av data, noe som bidrar til å øke troverdigheten. Under intervjuene ble det brukt lydopptaker som tok opp hele intervjuet, som deretter ble transkribert ordrett til en tekst. Det er denne teksten jeg har anvendt under analysen og brukt sitater ordrett fra det informantene sa under intervjuene. Dette øker troverdighet og bekreftbarhet til at studiens resultat samsvarer med informantenes virkelighet. Gjennom hele prosessen har jeg vært bevisst min egen rolle som forsker og min erfaring som

studieveileder, selv om det er vanskelig for meg å si om min forforståelse har påvirket resultatene i noen grad.

Hvorvidt kvalitative studier kan generaliseres eller overføres til andre caser er omdiskutert, og Tjora (2012) hevder at enkelte prosjekter også ser bort fra temaet generalisering. I denne studien har jeg vært interessert å belyse et konkret tema, nemlig læring i arbeidslivet for studieveiledere. Denne gruppen ansatte kan ha likhetstrekk med andre administrativt ansatte ved andre statlige og private institusjoner. Dersom man ønsker å gå videre med forskning innenfor dette tema på andre grupper, kan det være man finner likhetstrekk fra denne studien. På den ene siden kan det potensielt føre til ulike funn og resultat da resultatene er basert på subjektive opplevelser av et fenomen. På den andre siden vil det være interessant å se på denne studien da den potensielt vil ha relevans for liknende studier med tema læring i arbeidslivet.

Hvorvidt studien innehar kvalitetsindikatoren pålitelighet er opp til leseren å bedømme. De skal se på om studien er transparent nok til å kunne se på hvordan det er blitt gjennomført. Gjennom å beskrive hvordan studien er gjennomført fra rekruttering av informanter, til intervju, transkribering og analyse, håper jeg at leseren opplever denne studien som pålitelig. Bekreftbarhet baseres på om informantenes subjektive fortelling har vært grunnlaget for analysen og tolkningsarbeidet. Ved å bruke direkte sitat fra intervjuene, har bekræftbarhet og informantenes fortelling blitt ivaretatt.

3.9 Analyse og tolkningsarbeid

I arbeidet med analysen har jeg valgt å bruke Tjora (2012) sin stegvis-deduktiv induktiv metode. Denne analysemetoden forsøker å utvikle konsepter, modeller eller teorier basert på det empiriske datamaterialet, ved å gå gjennom en trinnvis modell. Prosessen er både induktiv ved å utvikle teorier basert på empirien, men også deduktiv ved at man tester ut teorien mot empirien som er innhentet. Metoden er derfor ikke lineær da man kan bevege seg oppover og nedover den trinnvise modellen gjennom hele analyseprosessen.

Datamaterialet i studien ble tilslutt over 100 sider med transkriberte intervju som skulle kodes, kategoriseres og tolkes. I prosessen har jeg hele tiden vurdert hvilke deler av materialet som er mest relevant og som best kan svare på problemstillingen. Jeg startet analyseprosessen allerede under intervjuene og transkriberingen, og oppdaget mønstre som kom fram fra teksten tidlig i prosessen. Utfordringen ble å ikke la min forforståelse prege tolkningen av informantenes erfaringer, men heller la deres erfaring og opplevelser være grunnlaget for tolkning. På tross av

denne bevisstheten om egen forforståelse, kan jeg likevel tenke meg at mine tolkninger er i noen grad preget av egen kulturell, erfaringsmessig og teoretisk bakgrunn.

Kodingen foregikk ved at jeg først leste gjennom intervjuene og skrev opp koder i margen ved utsagnene i transkribert tekst. Deretter la jeg inn alle kodene i et Excel-ark for å få oversikt over hvilke koder jeg hadde. Videre ble kodene inndelt i ulike kategorier som passet. Etter denne prosessen satt jeg igjen med veldig mange koder, og ti kategorier. Neste trinn for meg var å kutte ned på antall kategorier, men gjøre slik at de mest interessante kodene kunne plasseres i en av kategoriene. I denne prosessen måtte jeg gi slipp på flere interessante koder og kategorier, som for eksempel innovasjon og kultur.

Kategoriene for analysen er personlig vekst og utvikling, læring gjennom sosiale relasjoner og organisering og rammevilkår. Kategoriene går delvis inn i hverandre, og det er enkelte tema som vi finner igjen i flere av kategoriene.

4 Analyse

I dette kapitlet blir datamaterialet analysert og diskutert i lys av relevant teori. Problemstillingen som er grunnlaget for studien er hvordan studieveiledere opplever egne muligheter og vilkår for læring på arbeidsplassen. Analysen er temabasert og delt inn i følgende tre kategorier:

- Personlig vekst og utvikling
- Læring gjennom sosiale relasjoner
- Organisering og rammevilkår

4.1 Personlig vekst og utvikling

Denne kategorien beskriver hvordan studieveilederne opplever hvilke muligheter de har til personlig vekst og utvikling på arbeidsplassen. Informantene forteller at både formell, ikke-formell og uformell læring fører til personlig vekst og utvikling, men det er tydelig at informantene er mer bevisst på de formelle og ikke-formelle læringsarenaene, der de kan beskrive utbytte av læringen mer eksplisitt (Le Clus, 2011; Merriam et al., 2007). Ved å ha kunnskap om uformell læring kan vi likevel se at personlig vekst og utvikling også foregår i stor grad gjennom uformelle læringsarena. Spørsmålet er da hvorvidt informantene opplever egne muligheter og vilkår for personlig vekst og utvikling på arbeidsplassen.

4.1.1 Opplæring

Informantene har alle ulik utdanning og erfaring, og flere av dem vektlegger hvordan tidligere erfaring har bidratt til å gjøre overgangen til å jobbe som studieveileder enklere. De forteller om den første tiden som nyansatt og hvilken opplæring og oppfølging de fikk av arbeidsgiver. Noen av informantenes historie fra da de startet viser et bilde av manglende formell opplæring hvor de ble kastet ut i arbeidsoppgavene fra første dag. Flere informanter beskriver under hvordan de opplevde opplæringen var da de startet i jobben:

«Da jeg kom hit var jeg overlatt veldig til meg selv. Det var egentlig ikke noe opplæring i det hele tatt. Men jeg så at jeg greide meg bra likevel for jeg hadde så mye kompetanse fra (tidligere arbeidsplass). Jeg fikk prøve meg på veldig mye der, som gjorde at jeg visste og så mye sammenhenger fra før. Det gjorde det mye lettere for meg».

«Vil fortelle om da jeg startet, og jeg ble kastet rett i det ... jeg kunne veldig mye om studiet. Jeg var nettopp ferdig med en grad, så jeg hadde god oversikt. Men jeg har jo aldri snakket med noen studenter innenfor en lukket dør, og det her er jo på en måte

livet deres ... Du blir aldri fortalt hva den studieveiledningsbiten skal være. Hva du skal gjøre, eller enda viktigere, hva du ikke skal gjøre».

«Det har ikke vært noe opplæring på jobb. Det er noe man lærer seg til etter hvert gjennom erfaring».

Vi ser her at alle overnevnte sitatene viser hvordan de ble kastet ut i rollen som studieveileder uten at de fikk spesifikk opplæring eller eksplisitt forklaring på hva deres nye rolle innebærer. Ifølge rapporten til Sterri og Rogstad (2015) bør nyansatte få oppfølging, tilrettelegging og forventningsavklaring for å bli integrert i det sosiale og faglige fellesskapet, men også for å oppleve mestring og læring. Det informantene sier er derfor i kontrast til det som står i rapporten til Sterri og Rogstad (2015).

På tross av manglende opplæring klarte informantene seg godt da de startet i sin nye rolle som studieveileder. En forklaring på dette kan være at samtlige har høyere utdanning fra før, noe som kan påvirke i hvilken grad man tilegner seg profesjonell kunnskap (Filstad, 2010a; Hægeland, 2002). Vi har med oss mye personlig og faglig erfaring inn i ny jobb. Denne erfaringen, spesielt gjennomføring av høyere utdanning, kan ha betydning for hvordan vi tilegner oss ny kunnskap og hvordan vi håndterer nye oppgaver (Filstad, 2010a). Gjennom å se på informantenes opplevelse av å være nyansatt kan det være naturlig å se for seg at ansatte med høyere utdanning mestrer situasjonen med å tilegne seg ny kunnskap bedre enn de personer som ikke har høyere utdanning. Betydningen av høyere utdanning opp mot hvilke vilkår man har for læring er et viktig funn i datamaterialet. Ved å lytte til informantenes svar på spørsmålene jeg stilte, opplevde jeg at samtlige var proaktive og engasjert i egen læreprosess, og motivert for å lære mest mulig. På tross av manglende opplæring i starten, mestret de overgangen til ny jobb på en god måte, og var aktiv i egen læreprosess. Dette tolker jeg i lys av forskning fra blant annet Hagen og Skule (2008) og Sterri og Rogstad (2015) som viser at personer med høyere utdanning deltar oftere og er mer motiverte for å delta i ulike læringsaktiviteter i motsetning til personer med lav formell utdanning. Denne tolkningen oppsummeres gjennom følgende utsagn hvor jeg spurte en informant hva de ønsker kursing i:

«Alt! Kreti og pleti. Altså vi er ekstremt lærevillig».

Videre kan det påpekes at hver og en av informantene har tre år høyere utdanning eller mer. Derfor kan man ikke sammenlikne hvilken effekt høyere utdanning har på motivasjon for egen læreprosess mot motivasjonen til personer med lavere utdanning enn tre år. Dersom noen av

informantene hadde manglet høyere utdanning, ville en slik sammenlikning kunnet bidra til å bekrefte eller avkrefte min tolkning.

4.1.2 Uformell læring

Det at informantene mestret rollen som nyansatt på tross av manglende opplæring kan utdypes videre ved å se på egenskapene til uformell læring. Uformell læring sies å være en ubevisst form for læring som foregår gjennom å løse arbeidsoppgaver gjennom selvstyrt læring, vilkårlig læring og sosialisering og taus kunnskap (Merriam et al., 2007). Informantene snakket om at de opplevde liten grad av formalisert opplæring gitt fra arbeidsgiver da de startet som studieveiledere. De forteller at de ble overlatt til seg selv og det manglet opplegg rundt opplæringen. Ser man nærmere på hvordan de snakker om læring kan man likevel finne elementer av opplæring som har foregått ubevisst, gjennom uformell læring. Denne informanten forteller om hvordan hun lærte av sine erfarne kollegaer da hun som helt fersk studieveileder ble kastet ut i rollen:

«Så jeg hadde ei som hadde mye erfaring, så hadde jeg ei som hadde gjort min jobb, også hadde jeg ei som var ny i jobben, sånn som meg, sånn som spurte spørsmål. Og, enten det var for læring, kanskje litt for å prosessere tunge veiledninger, men der hadde vi et møtepunkt. Hvis det var en skikkelig hard dag for oss alle, så satte vi oss ned der, utveksling av erfaring rett og slett. Og det var veldig mye læring for meg i starten. Ikke bare kom med mine problemer, men også å høre andre sine problemer. Problemer jeg ikke hadde tenkt over. Så helt klart det her møtepunktet utenfor kontorene våre, massiv mengde læring».

Dette sitatet handler om uformell læring, vilkårlig læring og sosialisering, som foregikk mellom medarbeidere (Merriam et al., 2007). Informanten beskriver at ved å kommunisere med både erfarne og uerfarne medarbeidere oppstod det mye læring som ikke var planlagt. Videre forteller hun hvordan hennes utvikling som studieveileder artet seg ved å praktisere selve veiledningssituasjonene som var helt ny for henne og lære gjennom egen erfaring. Samtidig som hun delte erfaring med sine mer eller mindre erfarne studieveilederkollegaer. Den sistnevnte læringsarenaen hadde stor betydning for informanten, og her vektlegger hun hvor heldig hun var som hadde flere kollegaer rundt seg som hun kunne lære av.

Dette er interessant å se i lys av Schön sin teori om refleksjon i og over handling som fører til læring (Tøsse, 2011). Da informanten stod overfor nye situasjoner, kunne hun ikke anvende tidligere erfaring for å finne en løsning. Derfor opplevde hun et behov for å reflektere over

situasjonen med mer erfarne kollegaer. Hensikten var å høre om hun utøvde sin rolle som studieveileder i tråd med det de gjorde, stille spørsmål og lytte til refleksjoner andre hadde knyttet til ulike situasjoner og problemstillinger. Videre kan man se denne situasjonen i lys av Dreyfus og Dreyfus sin læringsteori som beskriver menneskets utvikling i ulike stadier (Dreyfus & Dreyfus, 1999). Informanten hadde ingen tidligere erfaring som studieveileder og er derfor en nybegynner som handler etter regler og rutiner, og som ofte kan ignorere kontekstuelle faktorer. Ved å reflektere med sine kollegaer, fikk hun tilgang til kunnskap både fra samme nivå, men også fra høyere nivå. Ved å reflektere med kollegaer som er på et høyere nivå enn seg selv, kan man få tilgang til deres erfaringsgrunnlag. Ekspertene handler ut fra intuisjon og erfaring, det som kalles taus kunnskap. Ved å kommunisere og stille spørsmål fikk informanten tilgang til den tause kunnskapen som hun tok med seg tilbake i sin rolle som studieveileder. Dette førte til «*massiv mengde læring*» for informanten.

Videre forteller en annen informant om manglende opplæring da hun startet, men som fikk være med å observere veiledninger hennes forgjenger gjorde før hun sluttet:

«Det er ikke noen formalisert opplegg rundt det. Når jeg begynte så var jeg heldig og hadde overlapp med hun jeg tok over for. Så jeg var med på en del veiledninger som hun hadde».

«Så det er ikke et formelt krav om kompetanse på veiledning, og det kunne jeg godt tenke meg at det var. Kanskje ikke nødvendigvis et krav, men hvis du skal være studieveileder så måtte det nesten være sånn krav om at du må gjennomgå kursing eller opplæring gjennom jobben ... Da kommer du til kort hvis det kommer inn en person som er dypt deprimert og sliter og det er en person som har brukt langt tid på å psyke seg opp til å komme inn til deg. Og hvis denne personen ikke blir møtt og ivaretatt da, så forsvinner han. For det er den sjansen du har. Hvis han føler seg avvist så sorry, da mistet du den studenten ... Da er det flere som hadde falt fra og som hadde sluttet på studiene og hvem vet, havnet på NAV og den biten der ikke sant».

Her forteller informanten om at arbeidsplassen hun jobber på mangler formell opplæring for de som begynner å jobbe med studieveiledning, og hun tegner et bilde av mulige konsekvenser ved manglende formell opplæring. Dersom studieveilederen ikke har lært seg verktøy for å håndtere og møte studenter som sliter med psykiske problemer, kan det bli store konsekvenser for studentene. Informanten mener det er behov for mer formaliserte krav til opplæring og kursing for å kunne jobbe med studieveiledning. Dette kan ses i lys av at samfunnet har blitt

mer kompleks og det kreves stadig høyere kompetanse for å løse avanserte arbeidsoppgaver. Svensson et al. (2004) viser til det komplekse samfunnet vi lever i som krever høy formell kompetanse som man kan tilegne seg gjennom formell utdanning og ikke-formell læring. Gjennom formelle og ikke-formelle læringsarena hevder de at ansatte får tilgang til begreper og konsepter som de kan anvende i arbeidshverdagen. Det kan også føre til at forståelsen av uformell læring blir bedre og mer bevisst. Et annet argument er at formelle og ikke-formelle læringsarena skaper en arena for refleksjon både for individet og grupper. Kunnskap som blir tilegnet via kurs eller utdanning vil kunne skape et grunnlag for refleksjon over eksisterende praksis, og gjennom denne prosessen vil man kunne utvikle ny kunnskap (Eidskrem, 2011).

På den ene siden forteller informanten om manglende formalisert opplegg rundt opplæring, men på den andre siden forteller hun om mulighetene hun fikk til å delta som observatør under veiledninger for å se og lære av en mer erfaren kollega. Dette sitatet kan tyde på at informanten ser på formell opplæring som noe mer verdifull enn uformell læring, eller at hun ikke ser på læring gjennom observasjon som opplæring. Den uformelle læringen, som handler om å dele kunnskap gjennom praksis, kommunikasjon og samhandling, kan være vanskelig å oppdage, men den kan likevel ha et stort læringsutbytte (Filstad, 2008). Filstad (2008) hevder at det er ofte via uformelle læringsarena at den praksisnære kunnskapen ligger, og vi kan derfor anta at informanten fikk tilgang til nyttig kunnskap ved å observere en erfaren kollega i praksis. Kunnskap som formidles via observasjon av kollegaer, taus kunnskap, er vanskelig å formidle gjennom formell utdanning eller ikke-formelle kurs (Filstad, 2010a).

For at studieveilederne skal kunne imøtekomme behovene til en kompleks studentgruppe kan det derfor anbefales å tilby både ikke-formell og uformell opplæring for nye og uerfarne studieveiledere. For best mulig individuell læring anbefales det å integrere de formene for læring. Dette kan skje ved å designe et system slik at formell og ikke-formell læring støtter opp om arbeidsplassens uformelle læring, og at den uformelle læringen støtter opp om formell og ikke-formell læring (Eidskrem, 2011; Svensson et al., 2004). Dersom den formelle og ikke-formelle læringen skal støtte opp om den uformelle læringen, bør læringsinnholdet ha samsvar med det som faktisk foregår på arbeidsplassen. Dersom det mangler samsvar mellom kurs og praksis, vil man ikke kunne anvende denne kunnskapen direkte på arbeidsplassen. En av informantene forteller om ulike kurs hun har deltatt på som ikke er relevant for arbeidspraksisen hennes. Hun opplever derfor at det hun lærer på kurs ikke kan brukes i arbeidshverdagen og kan oppleves som bortkastet. Filstad (2008) hevder at læring tilegnet på kurs vil ikke ha verdi dersom det ikke kan anvendes i praksis. På en annen side opplever hun læring ved å snakke

med de andre deltakerne på kurset og får dermed tilgang til kunnskap via erfaringsdeling. Hun opplever derfor uformell læring gjennom erfaringsutveksling på ikke-formelle kurs. Dette kan sees i motsetning til en annen informant som er veldig bevisst på hvilke kurs han deltar på, og har som mål at kursets innhold skal kunne anvendes i hans arbeidspraksis:

«Jeg tenker at hvis jeg skal reise bort på et todagersseminar for eksempel så kan ikke jeg bare sitte å høre på. Det må være noe jeg kan bruke når jeg kommer tilbake i arbeidshverdagen min hvis ikke synes jeg det er litt bortkastet egentlig ... Det er veldig mye av det jeg har vært på seminar og lært om som jeg har brukt i møte med studentene i ettertid».

For å møte behovene til studentene er denne informanten bevisst på å integrere kunnskap han tilegner seg på kurs i sin daglige praksis for å kunne håndtere jobben på best mulig måte. Han integrerer derfor ikke-formell og uformell læring, noe som Eidskrem (2011) og Svensson et al. (2004) anbefaler at man gjør.

4.1.3 Drift og utvikling

Et slikt system for integrering av formell, ikke-formell og uformell læring har blitt opprettet av studieveiledernetverket ved universitetet. Det er utviklet et tilbud for studieveiledere som ønsker mer formell kompetanse på veiledning, og som retter seg mot det praksisnære feltet. Flere av informantene forteller at de var svært interessert i å delta på etter- og videreutdanningen, men de opplever at tid hindrer de i å delta. Sitatene under viser to informanter som sier de gjerne kunne tenke seg å delta, men at de ikke har tid:

«Jeg har en leder som antageligvis som ville sagt ja ... Nei, jeg har ikke kapasitet. Jeg liker å ha ei 40 timers arbeidsuke, og ikke ei 50 timers».

«Jeg er med i nettverket, men jeg er ikke med på kurset. Jeg hadde lyst, men jeg har ikke tid ... Derfor meldte jeg meg ikke på. Jeg har veldig lyst. Så hvis sjefen hadde sagt at ja du får satt av tid til det så hadde jeg gjort det».

To andre informanter forteller om konstant høy arbeidsbelastning som hindrer de i å lære seg nye arbeidsoppgaver godt nok:

«Det som hindrer læring er jo når du har altfor mye å gjøre. Det er nye oppgaver som dukker opp men du har nesten ikke tid til å lære deg hvordan du skal gjøre det, du bare gjør det ... Du føler det blir venstrehåndsarbeid, det blir halvgjort og du får ikke gjort det ordentlig».

«Det er utrolig mye å gjøre. Og i tillegg til de andre oppgavene, så skal du være med å drive enheten videre så du har mange løpende oppgaver som går på siden av bare den studentbiten ... Jeg føler meg som en potet og ei mor, men det er sånn jeg liker det».

Informantene forteller her om et spenningsforhold mellom drift og utvikling. De ansatte forteller her både om ønsket om å delta på kompetansehevingstiltak tilbudt av arbeidsgiver og det å lære seg nye arbeidsoppgaver godt nok før de begynner å anvende det i arbeidet. Høy arbeidsbelastning og den daglige driften hindrer de i å delta. Innenfor kategorien personlig vekst og utvikling kan det tyde på at informantene har motivasjon til å delta på kompetansehevingstiltak, men på grunn av høy arbeidsbelastning har de ikke mulighet til å prioritere dette. Dette spenningsforholdet blir belyst av Aasen og Amundsen (2015) som argumenterer for at det er ledelsens oppgave å skape tid og rom for utvikling. Ved å skape slakke, som betyr å redusere arbeidsbelastningen, kan de skape rom for at de ansatte kan prioritere å delta på kompetansehevingstiltak (Aasen & Amundsen, 2015). Dette synet deler også en av informantene som påpeker at det er ledelsen sin oppgave å skape rom for at de ansatte får mulighet til å delta på kompetansehevingstiltak som formell utdanning og ikke-formelle kurs, selv om hverdagen er travel med å håndtere daglig drift:

«Det er absolutt ingen hemmelighet at det er tidspress på arbeidsplassen vår for tiden ... Til tross for det, det er noe jeg føler jeg må ta meg tid til. Og det i seg selv er noe jeg ser på som et problem, synes jeg. Fordi det er noe jeg synes at man skal rett og slett, lederen skal flytte på timeplanen for at folk skal bli bedre».

Dette kan betraktes fra en annen synsvinkel. Ifølge Hagen og Skule (2008) kan det være to årsaker til at utviklingstiltak ikke blir prioritert. På den ene siden kan det være manglende tilrettelegging for å kunne sette av tid til kompetansehevingstiltak fra ledelsen sin side. På den andre siden kan det være at den enkelte medarbeider ikke har et sterkt nok behov og ønske om opplæring og utvikling, og på bakgrunn av dette prioriterer det bort. Et annet interessant perspektiv finner vi hos Wadel (2008) som hevder at det bør være et samsvar mellom de kulturelle og de organisatoriske egenskaper innad i en organisasjon. Ved å se på informantenes fortelling ser vi at det mangler samsvar mellom de kulturelle kjennetegnene og de organisatoriske (Wadel, 2008). Vi ser at nettverket har et tilbud om relevant formell kompetanseheving, noe som kan betraktes som at det er tilrettelagt for læring organisatorisk. Selv om det er opprettet et tilbud for kompetanseheving er det to aspekt som kan hindre de ansatte i å delta. For det første ser vi at de ansatte ikke prioriterer å delta på dette tilbudet da de opplever at de ikke har tid som en av informantene påpeker her:

«Som studieveileder er man veldig kritisk til å kaste bort tid, for vi vet jo at vi har mye annet å gjøre. Og det forsvinner ikke uansett hvor mange kurs vi drar på. Daglig drift skjer daglig den. Uansett hva vi vil».

Tilbudet ligger der, men de blir hindret av at de har alt for mye å gjøre, og opplever at arbeidsoppgavene hopper seg opp dersom de ikke holder den daglige driften i gang. For det andre kan det argumenteres for at det likevel ikke er organisatorisk tilrettelagt for at de kan delta på formell opplæring da arbeidsbelastningen er konstant selv om de velger å delta på kurs. Det blir da den enkelte ansatte som må lide under en større arbeidsbelastning dersom de velger å delta på formelle opplæringstilbud. Sitatene indikerer at dette kan være det største hinderet de ansatte har for å kunne delta på ulike læringsarena som fører til personlig vekst og utvikling.

4.1.4 Kompetanse

En annen faktor som kan hindre gode vilkår for læring er når de ansatte opplever at de ikke får brukt egen kompetanse i arbeidet. Ifølge Lai (2011) kan dette føre til lav indre motivasjon, dårligere psykisk helse og lavere lojalitet til arbeidsplassen. Her viser en informant at han har fått tildelt arbeidsoppgaver han ikke ønsker å jobbe med og ikke har umiddelbar kompetanse til å utføre:

«Også for min del har jeg fått oppgaver som jeg i utgangspunktet ikke ville ha søkt på eller bedd om, men det er klart at jeg er positivt innstilt for jeg tenker at søren, dette skal jeg få til. Men det er ikke rom og tid til å få det til, for mengden er altfor stor for en person og en 100% stilling».

Dette kan sees i lys av det som Lai (2011) kaller for lav kompetansemobilisering. Videre forteller informanten at de oppgavene han ønsker å jobbe med og som han har kompetanse og erfaring for å mestre, ikke blir verdsatt og prioritert av ledelsen. Det fører til at informanten blir tildelt oppgaver han mangler kompetanse og motivasjon for å gjøre, noe som fører til at behovene for autonomi og kompetanse ikke blir møtt (Ryan & Deci, 2000). Selv om informanten har blitt tildelt arbeidsoppgaver han i utgangspunktet ikke ønske å jobbe med, forsøker han å finne en motivasjon for å gjennomføre oppgavene. Videre forteller han at det er svært vanskelig å lære seg arbeidsoppgaver han i utgangspunktet ikke ønsker å jobbe med, samtidig som han ikke har tid til å lære seg alle de nye arbeidsoppgavene godt nok. Dette oppleves fortvilt, noe informanten utdyper i sitatet under:

«Man prøver å holde seg flytende og man holder nesten på å drukne akkurat nå ... Det oppleves helt forferdelig. Jeg sitter på jobb og bare er så sliten, fryktelig hodepine, veldig mye mas, stort press».

Den neste informanten beskriver en helt annen situasjon når det kommer til det å få nye arbeidsoppgaver og utfordringer på jobben. I motsetning til informanten over som opplever et sterkt press med tanke på stor arbeidsmengde og mange nye arbeidsoppgaver, opplever denne informanten et behov for å bli mer utfordret i jobben:

«Generelt kunne jeg godt tenke meg å bli mer utfordret jeg altså. Litt mer intellektuell utfordring. Jeg føler det mangler litt, det er litt sånn. kan fort bli litt rutinepreget ... Også er det ikke så veldig sånn tungt intellektuelt arbeid de tingene».

Dette er interessant å se i lys av Lai (2011) som hevder at behovet for å bruke egen kompetanse er viktigere enn Ryan og Deci (2000) sine tre behov om autonomi, kompetanse og tilhørighet. Det kan virke som om informanten opplever at hennes kompetanse ikke blir tatt i bruk i så stor grad som hun ønsker. Sammenliknet med informanten over opplever også denne informanten lav kompetansemobilisering (Lai, 2011). Videre ser vi at informanten tar tak i dette selv, og finner utfordringer som kan føre til at hennes kompetanse blir både utfordret og tatt i bruk. Hun har tatt initiativ til å få andre arbeidsoppgaver som gir mer og andre utfordringer enn jobben som studieveileder gjør:

«Jeg har vært i en posisjon hvor jeg fikk jeg ansvar for avdelingen og skulle fungere som en mellomleder ... Og da var det, da fikk jeg ansvar for møteledelse, organisering og struktur, og ha litt det overordnede ansvaret da».

Videre forteller hun om hva hun lærte gjennom prosessen:

«Og der lærte jeg en del om personalledelse, hvordan man for eksempel leder møter. ... Kanskje det jeg tenker på som engasjement er noe andre kan tenke på som aggressivitet og hersketeknikk. Mye sånt som ikke jeg har tenkt over det i det hele tatt ... Jeg vil ha tilbakemeldinger og er konstant ute etter å finne måter å forbedre meg på. Og videreutvikle meg. Både personlig og faglig».

Denne informanten er proaktiv i egen utvikling for å møte behovet for utvikling og kompetanse. Gjennom å delta aktivt i organisasjonsutviklingsprosesser og søke nye utfordringer gjennom andre arbeidsoppgaver for å kunne utvikle seg både faglig og personlig, opplever hun å imøtekomme eget behov for kompetanse (Ryan & Deci, 2000). Hennes behov for kompetanse

har fått henne til å søke etter utfordringer som er utenfor egen kompetanse, men som hun likevel mestrer og evner å gjennomføre (Ryan & Deci, 2000). Dette fører til økt grad av indre motivasjon, ifølge Ryan og Deci (2000) og høyere grad av kompetansemobilisering ettersom hun opplever at hun får bruke mer av egen kompetanse (Lai, 2011). Dette er også interessant å se i lys av Ellström (2011) sin utviklingsorienterte læring som beskriver læring som en aktiv prosess. Informanten analyserer prosessene ut i fra egen kunnskap og erfaring, og vurderer hvorvidt sin egen atferd bør endres. Det er kun gjennom utviklingsorientert læring at grunnleggende endring kan finne sted (Illeris, 2012). Videre ser vi at sitatet viser at informanten reflekterer over handling da hun er kritisk til egne tankeprosesser og stiller seg kritisk til hvorfor hun handler som hun gjør (Tøsse, 2011).

Funn i materialet knyttet til denne kategorien viser at det er varierende grad av gode vilkår for personlig vekst og utvikling på universitetet. Vi ser at informantene ønsker læring og opplæring og viser motivasjon til å delta på både formell etterutdanning og ikke-formelle kurs. Selv om informantene opplyser at de ikke har gjennomgått opplæring, ser vi likevel at en form for opplæring har funnet sted. Man kan se på egenskapene til denne læringen at den har vært ubevisst og skjedd gjennom praksis. Derfor kan vi si at informantene ikke har fått noen formell opplæring, men har likevel blitt integrert i den faglige og sosiale praksisen på arbeidsplassen, og fått tid og rom til å observere og lære av kollegaer. De har gjennom eget og kollegaens initiativ fått uformell opplæring. Kort oppsummert viser funnene i denne kategorien at de ansatte er svært lærevillige og ønsker å delta på ulike læringsaktiviteter, men det mangler tilrettelegging i form av å redusere arbeidsbelastningen en periode slik at de får mulighet til å delta. Dette preger de ansattes vilkår og muligheter til læring og utvikling i negativ grad og tidvis blir de hindret i å delta på ulike læringsaktiviteter. En konsekvens av manglende deltakelse på formell og ikke-formell læringsarena er at utviklingsorientert læring ikke finner sted, ifølge Ellström (1996).

4.2 Læring gjennom sosiale relasjoner

I kategorien læring gjennom sosiale relasjoner beskriver studieveilederne hvordan de utvikler og lærer ny kunnskap gjennom samarbeid og dialog. Kategorien beskriver læring gjennom dialog hvor de beskriver hvordan de lærer ved å kommunisere med sine kollegaer og andre. Det andre forholdet studieveilederne beskriver er læring gjennom felles praksis.

4.2.1 Læring gjennom dialog

Flere av studieveilederne forteller om læring knyttet til dialog og kommunikasjon med sine kollegaer. Denne formen for læring skjer både i relasjon til de som jobber sammen fysisk nært,

men også mer perifere kollegaer som for eksempel jobber ved andre enheter på universitetet. I utsagnene under forteller noen av studieveilederne at læring oppstår i relasjoner til kollegaer:

«Så lenge som jeg har tid og mulighet til å stille spørsmål, så vil jeg være i læringsmodus ... at du alltid har noen som har lignende jobb så du kan spørre erfaringsmessig ... Også har jeg vært i posisjon til å bli spurt og, og det lærer man så mye av ... Så sånn sett lærer man jo stort sett, man lærer mye av å lære bort».

«Ja, den beste læringen som har skjedd er når jeg må lære bort og svare på spørsmål».

«Ja, og der føler jeg vi har, vi som jobber her sammen, at vi bruker hverandre. Det gjelder å vite hvem er det som har kunnskap om det, hvem er det som har vært med på det før og har litt erfaring, og bare det å vite hvem vi kan snakke med. Og alle ønsker å dele av sin erfaring. Det er sjeldent man ikke gjør det».

Studieveilederne beskriver her hvordan de opplever læring ved å snakke og kommunisere med sine kollegaer. De to øverste sitatene er situasjoner som beskriver hvordan man lærer gjennom å stille spørsmål til sine kollega, men også det at andre stiller spørsmål til deg. Denne læringsprosessen oppleves som positiv for informantene da de må reflektere over den kunnskapen de sitter med, og hvor de muligens må tilegne seg mer kunnskap før de kan svare. Denne læringsprosessen beskrives av Wadel (2008, s. 36) som en mellommenneskelig forankring av læring. Dette er en prosess hvor man lærer fra hverandre og lærer til hverandre i et læringsforhold. Ifølge Filstad (2010a) er dialog et viktig verktøy for kunnskapsdeling, noe som gjenspeiles i det informantene snakker om når de fikk spørsmål om hvordan de lærer på arbeidsplassen. Dette kan også sees i lys av den epistemologiske dimensjonen i modellen til Nonaka og Takeuchi (1995) som hevder at kunnskap blir utviklet gjennom dialog mellom den tause og den eksplisitte kunnskapen. Gjennom observasjon og dialog vil den tause kunnskapen bli observert og imitert, mens den eksplisitte kunnskapen vil bli kommunisert ved hjelp av dialog eller andre former for kommunikasjon.

En av informantene understreker viktigheten av å føle seg trygg i arbeidsmiljøet og med sine kollegaer, og at dette kan påvirke hans læring:

«Det å ha noen rundt deg som du kan spørre. Det handler om trygghet og, føle seg trygg i oppgavene vi skal gjøre ... Og at vi er der for hverandre da. Et godt arbeidsmiljø er veldig viktig i læringsprosessen egentlig ... At det ikke er sånn at man kvier seg for å spørre noen, men at man vet at det er lov å spørre».

Denne studieveilederen forteller at det er høy grad av aksept for å stille spørsmål til hverandre i arbeidsfellesskapet som kan tolkes som en kulturell egenskap ved arbeidsplassen som fremmer læring (Filstad, 2010b). Dette går ofte begge veien, at de får lært fra seg like mye som de lærer til seg. Slike symmetriske læringsforhold blir ofte etablert av medarbeiderne selv, ifølge Wadel (2008), og slike mellommenneskelige relasjoner har ofte stor betydning for læring. Dette gjenspeiles i det studieveilederne forteller om hvor viktig de læringsforholdene er for deres læringsprosess. Et godt arbeidsmiljø kan også relateres til hvorvidt de ansatte opplever tillit til hverandre. Tillit kan defineres i denne konteksten som villigheten til å stole på andre (Filstad, 2010a). Filstad (2010a) hevder at tillit er en forutsetning for kunnskapsdeling, noe som informanten fra sitatet over også påpeker. Dette kan også sees i lys av Wadel (2008) som beskriver at læringsforhold påvirkes av mellommenneskelige forhold som aktelsesforhold, tillitsforhold, motivasjonsforhold og følelsesforhold.

Disse læringsforholdene som studieveilederne snakker om her er ofte uformelle og derfor lite synlig for utenforstående (Wadel, 2008). Det kan derfor argumenteres for at nyansatte må inkluderes og integreres i slike uformelle læringsforhold for at de skal kunne ta del i den kunnskapen som deles via slike læringsforhold (Sterri & Rogstad, 2015). En studieveileder forteller om hvordan de tar imot nyansatte og inkluderer de både i det faglige og det sosiale på arbeidsplassen:

«Da følger vi de opp i starten, bare det at vi passer på at de ikke sitter alene når de spiser lunsj, blir kjent med de andre, jeg presenterer de for de andre. Holder de litt i hånden i starten, og det at de vet at de kan komme å spørre og du er tilgjengelig for dem hvis de lurere på noen ting».

Dette belyser et viktig aspekt ved mottak og oppfølging av nyansatte som Sterri og Rogstad (2015) fremlegger i sin rapport. Rapporten viser at det å bli en del av et sosialt og faglig fellesskap på jobb vil påvirke læring, motivasjon og mestring hos den nyansatte. Det forholdet som studieveileder forteller om i sitatet over utviklet seg til å bli et læringsforhold hvor de erfarne på arbeidsplassen også fikk ny kunnskap av den nyansatte.

Studieveilederne snakker mye om hvordan de deler kunnskap med sine kolleger og de fleste har tilgang til å stikke innom kontorene for å stille spørsmål til hverandre. Disse beskriver en god kultur for å dele kunnskap og erfaring med hverandre hvor de forteller om et godt arbeidsmiljø basert på tillit. En av informantene fortelle hvor viktig det er for læringen at de har tilgang til hverandre i arbeidshverdagen:

«Vi er så privilegert at vi sitter sammen. Vi er noen som deler kontor, og vi bruker mye av tiden vår til å jobbe sammen ... Og det er veldig bra å være flere sånn sett. Så jeg synes synd i de studiekonsulentene som sitter alene».

Tilgang til hverandre i arbeidshverdagen er en forutsetning for kunnskapsdeling, argumenterer Filstad (2010b). Sitatet over viser at informanten reflekterer over de fordelene ved å ha tilgang til hverandre i arbeidshverdagen. Dette kan tolkes som at han er bevisst den læringen som skjer ved å jobbe sammen. I motsetning til informanten over er det en annen informant som opplever manglende tilgang til kollegaer, og han forteller at han mangler et nettverk av kollegaer som sitter nært i daglig praksis. De er kun to studieveiledere og han sitter mye alene med sine arbeidsoppgaver:

«... vi kanskje er litt aleine med det vi driver med. Jeg har en kollega på samme enhet og utdanning, men vi er nok litt alene i fagmiljøet ... Men det er ikke så mange andre som er opptatt av veiledningsfaget som vi er da ... Også er det andre veiledere her som jobber med ander fagområder, men vi jobber separat. Vi kjenner hverandre godt, og jeg kan godt prate med de, men de er ikke en del av det daglige virke».

Her beskriver studieveilederen et hinder han opplever for deltakelse i læringsforhold. Han jobber mye alene på det studieprogrammet han er veileder for, og han har kun en kollega i sitt daglige arbeid som han samarbeider med. Mangel på tilgang til kollegaer er et forhold som hemmer gode vilkår for læring, hevder Filstad (2010b). Studieveilederen mangler kollegaer å diskutere med og utveksle erfaringer med, og det var noe informanten beskrev som negativt. Her kan det være naturlig å se for seg at han potensielt går glipp av kunnskap som blir utviklet gjennom dialog, refleksjon og praksis med kollegaer (Filstad, 2010a; Tøsse, 2011).

Ettersom han har begrenset med tilgang til kollegaer på arbeidsplassen, er han proaktiv på andre områder slik at han likevel får delta i erfaringsutveksling med andre. Hans engasjement og proaktivitet kan tolkes i lys av forskning som viser at personer med høyere utdanning deltar oftere i læringsaktiviteter enn personer med lavere utdanning (Hagen & Skule, 2008). Dette bekreftes også ved at han tar etter- og videreutdanning parallelt med jobben. Her forteller han at ny kunnskap blir utviklet gjennom å reflektere over egen praksis med personer fra andre fagfelt. Møter mellom personer med ulike fagfelt er noe Wadel (2008) hevder kan bidra til å utvikle ny kunnskap.

Her forteller han om etter- og videreutdanningen han tar:

«Veldig nyttig, man møter mennesker som jobber med mange andre ting, masse folk som jobber med sånne ting som jeg ikke har hatt noe innsikt i det hele tatt før. Og andre som jobber i samme sektor, som er veldig verdifult. Vi kan utveksle erfaringer. Det har vært veldig bra».

Informanten forteller om hvor stor nytte han har av å kunne delta på ulike arena for kunnskaps – og erfaringsdeling med andre mennesker som både jobber med det samme, men som også jobber innenfor ulike felt. På bakgrunn av at informanten har få kollegaer å dele kunnskap med i det daglige, vil det være ekstra viktig å tilrettelegge slik at han får mulighet til å delta på de andre læringsarenaer for å få tilgang til andres kunnskap og erfaring. Ved å reflektere over andres og egen praksis, kan man utvikle ny kunnskap som kan taes med tilbake til sin arbeidsplass (Filstad, 2010a).

En annen informant snakker også om viktigheten av dialog når det kommer til kunnskapsutvikling:

«Dialog er nøkkelen til å heve kompetansen vår ... Ikke minst det å prate med folk så du ikke bare får et tunnelsyn på det du holder på med selv. Vi ser det når det kommer nye koster inn så tenker de på andre måter. Perspektivendring er jo bra. Ikke minst det å prate med folk så du ikke bare får et tunnelsyn på det du holder på med selv ... Læring er også de arenaene for å dele kunnskap. Vi behøver fora der vi kan snakke sammen ... Det er jo også noe vi har lært. Vi må snakke sammen hvis vi skal få til noe».

Ved å bruke dialog som verktøy for læring, kan man som likeverdige deltakere argumentere og komme fram til en felles sannhet. Dialog er ifølge Dysthe (2001) preget av en vilje til å lytte til andres synspunkt og en vilje til å endre standpunkt etter å ha lyttet til andres argumentasjon. Informanten viser i sitatet over at dialog kan føre til perspektivendring som igjen kan føre til endring av måter å utføre arbeidsoppgavene på.

I tillegg til manglende tilgang på kollegaer er det et annet aspekt som hemmer læringsmessig organisering på arbeidsplassen. Samtlige av studieveilederne fremhever tidsaspektet som et stort hinder for å kunne opprette, vedlikeholde og utvikle slike mellommenneskelige læringsforhold (Wadel, 2008). Wadel (2008) fremhever viktigheten med å tilrettelegge for ubunden tid slik at det blir rom for læring og utvikling mellom medarbeidere, noe også Aasen og Amundsen (2015) snakker om. På grunn av både stort tidspress og arbeidsmengde forteller flere av informantene om manglende tid til sosiale relasjoner, uformell prat og de forteller om en arbeidshverdag hvor noen ganger lunsjen blir nedprioritert:

«Av og til har vi godt av å reise oss fra stolen og gå over til naboen å si hei og. Værtfall sånn som situasjonen er sånn som nå, når jeg ikke har tid til å spise lunsj engang. Så kan det være greit å gå inn å si hei og stille det spørsmålet og reise seg opp kanskje».

«Vi har alt for mye å gjøre. Og den modellen vi gjør det etter nå ser ikke ut til å fungere da. Sånn at, det begynner å bli veldig frustrerende og. Etter en stund så begynner frustrasjonen å komme blant flere. Og det er mye stress, stressnivået er veldig høyt. Og jeg ser det fort kan bli irritasjon og konflikter i arbeidsmiljøet også hvis det fortsetter sånn ... og man har ikke tid til å utvikle seg».

«For en utfordring vi har hatt som sikkert mange flere har hatt er jo at man har altfor mye å gjøre, har altfor mange arbeidsoppgaver. Men vi er så pliktoppfyllende og samvittighetsfull at vi føler vi bør ha klart det likevel. Og derfor jobber vi altfor mye og vi jobber oss egentlig i hjel for å komme i mål, så vi jobber egentlig over evne».

«Og da merket vi at det var et voldsomt behov og savn for akkurat det sosiale. Alle hadde for mye å gjøre».

«Nå driver vi mye med brannslukking».

Disse sitatene viser ulike situasjoner som er preget av stress, for mye arbeidsoppgaver og manglende tid til utvikling. Sitatene viser at ønsket om kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling er tilstede, men deres arbeidshverdag er så fullt opp med løpende driftsoppgaver som til tider hindrer de i å ha uformelle treffpunkt med kollegaer. I tillegg til manglende uformell kunnskapsdeling, opplever de også at de blir isolerte og sitter alene på kontoret hele dagen. To av informantene snakker om manglende tid til sosiale aktiviteter, og at dette kan påvirke arbeidsmiljøet negativt. Dette kan tolkes som at manglende tid til kunnskapsdeling og uformelle treffpunkt går utover både utviklingen av de ansatte og organisasjonen for øvrig. Det kan også virke som det går utover arbeidsmiljø og det sosiale aspektet ved jobben som informantene anser som viktig for trivsel. En av informantene forteller om situasjonen ved å bruke en metafor om at de driver mye med brannslukking. Han forklarer videre at de ofte er i etterkant av oppgaver, noe som igjen fører til stress og dårlig utførelse av arbeidsoppgavene. Dette kan føre til at instituttet får et dårlig rykte.

Spenningsforholdet mellom drift og utvikling viser hvor alvorlig situasjonen kan bli for enkelte dersom de ikke har tid og mulighet til utvikling i arbeidet sitt. Wadel (2008) viser hvor viktig det å tilrettelegge for ubunden tid slik at de ansatte får rom til å danne uformelle læringsforhold,

dra på ikke-formelle kurs eller ha uformelle treffpunkt hvor de kan dele erfaring og kunnskap med hverandre. En arbeidshverdag preget av høy arbeidsbelastning kan føre til manglende utvikling for de ansatte og organisasjonen som sådan, men det kan også føre til frustrasjon, stress og mangel på indre motivasjon da behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet ikke blir møtt (Aasen & Amundsen, 2015; Ellström, 2011; Ryan & Deci, 2000; Wadel, 2008).

Vi ser flere eksempler på hvordan tid hindrer de ansatte i utviklingsrettet læring (Ellström, 2011). Hos en informant er tidsaspektet så kritisk at det har ført til stressituasjoner og frustrasjon blant medarbeiderne. Informanten og hans kollegaer blir tildelt nye og krevende arbeidsoppgaver uten tid til å lære seg oppgavene tilstrekkelig. Ellström (2011) kaller rutinepreget arbeid hvor måten å utføre arbeidsoppgaver på er forhåndsbestemt for adaptiv læring og adaptiv læring krever mindre autonome ansatte. Den informanten som opplever stort arbeidspress er i utgangspunktet veldig opptatt av å kunne utvikle seg og finne nye løsninger, men finner ikke tid til å drive med noe slags utviklingsrettete aktiviteter. Man kan se for seg at dersom ledelsen hadde lagt til rette for mer ubunden tid, som Wadel (2008) anbefaler, kan det være naturlig å se for seg at informanten hadde hatt mulighet til å arbeide ut fra et mer utviklingsorientert læringsperspektiv. Det er gjennom utviklingsorientert læring og double-loop læring at grunnleggende endring kan finne sted (Ellström, 2011; Illeris, 2012). Ved å arbeide kun med fokus på drift, hvor utvikling blir neglisjert til fordel for daglig drift, vil organisasjonen kunne oppleve utfordringer knyttet til et samfunn og en fremtid som er i stadig endring og utvikling.

4.2.2 Læring gjennom praksis

Flere informanter fortalte om hvor verdifullt det oppleves å praktisere sammen med sine kollegaer. De beskriver hvordan den tause kunnskapen blir eksplisitt gjennom å observere, imiterere og praktisere sammen med andre:

«Jeg får mest utav ting, jeg opplever at jeg lærer best når jeg jobber sammen med andre. Når det er praktisk. Når vi kan sitte med den materien vi jobber med til vanlig og kan fortsette, la oss si at vi har hatt en workshop og at vi kan fortsette med dette når vi kommer tilbake for du har faktisk lært deg å håndtere det og det systemet, eller den og den rutinen, den og den praksisen ... Jeg lærer kanskje mer av kollegaveiledning enn når vi er på kurs der det står ei som messer om systemet ... Hands-on læring, når vi er i små arbeidsgrupper og vi lærer av hverandre, kjempebra. Vi får gjort utrolig mye i fellesskap sånn sett».

Den beste læringen for informanten fra sitatet over finner sted når han jobber praktisk rettet i samarbeid med sine kollegaer. Dette er i tråd med den sosiokulturelle perspektivet som anser praksisfellesskapet som rammebetingelse for læring (Lave & Wenger, 1991). Praksisfellesskapet til denne informanten består av flere av hans kollegaer som jobber med noe av de samme arbeidsoppgavene. De har felles interesse i å løse problemstillinger, øke sin kunnskap og ekspertise på ulike områder, og bruker derfor å møtes regelmessig for å jobbe sammen med ulike arbeidsoppgaver. Informanten sier at de ønsker å bli gode sammen, og de deler en lidenskap for å nå dette målet. Grunnantagelsen om læring som foregår i et praksisfellesskap er at læring primært skjer gjennom handling og deltakernes samspill med hverandre, og sekundært via dialog og språk. Informanten forteller om samarbeid ved å dele erfaringer og kunnskap, ved å observerer hverandre og imiterer hvordan andre løser oppgaver. I tillegg forteller informanten at de reflekterer sammen for å komme fram til beste løsning. Hos Lave og Wenger (1991) skjer den viktigste læringen gjennom handling, hvor dialog ikke vil være et viktig verktøy for læring. I motsetning til Lave og Wenger (1991) ser vi argumenter innen annen forskning som hevder at dialog og refleksjon i og over handling er et viktig element for å kunne utvikle kunnskap (Filstad, 2010b; Høytrup, 2004; Tøsse, 2011).

I fortellingen under beskriver en informant et konkret tilfelle av en læringsprosess som fant sted gjennom samarbeid om å løse en arbeidsoppgave. Informanten fikk en krevende oppgave han ikke hadde noe erfaring med fra tidligere og så derfor at dette ikke var noe han kunne løse på egen hånd. Informanten spurte en erfaren kollega om hjelp og de utviklet et effektivt og tillitsfullt læringsforhold (Wadel, 2008). Kollegaen satt på hans kontor slik at hun var tilgjengelig hele dagen for veiledning, støtte og hjelp til å løse arbeidsoppgavene. I sitatet under forteller informanten om læringsprosessen:

«... det var ikke bare å lære seg selv for det var ikke logisk. Hun som skulle lære opp meg kunne sitte ved siden av meg å jobbe med sine oppgaver samtidig som hun viste meg, og da fikk jeg sitt å øve. Hvis jeg lurte på noen ting så bare snudde jeg meg til hun som satt ved siden av meg. «Kan ikke du vise meg, hvordan var dette, hva gjør jeg nå». Eller når jeg var ferdig så slapp jeg å reise meg opp og gå bort til kontoret hennes ... Da var det bare, da kjørte vi bare på til neste steg og neste steg og neste steg hele tiden, samtidig som jeg satt og øvde meg. Vi var enige om at det hadde fungert veldig bra. Jeg hadde fått mengdetrening og på en måte».

Av denne historien ser vi at kunnskapsdeling mellom kollegaer forutsetter at de har tilgang til hverandre slik at uformelle lærings situasjoner som denne faktisk kan finne sted. Informanten

har tidligere sagt at han verdsetter trygghet og tillit i relasjonen med sine kollegaer, og vi kan derfor anta at denne relasjonen baserer seg på tillit og velvilje til å dele av egen kunnskap (Filstad, 2010a). Ved å åpne opp og vise tillit til at hans kollega har tilstrekkelig kompetanse på området, kan kunnskapsdeling finne sted (Filstad, 2010a).

Et annet aspekt ved dette læringsforholdet kan sees i lys av Vygotskys teori om den nærmeste utviklingszone og teorien om scaffolding (Lyngsnes & Rismark, 2011; Moen, 2013; Tøsse, 2011). Informanten har erfaring og kunnskap om hvordan han skal jobbe i det aktuelle datasystemet, men han mangler kunnskap om hvordan han skal løse akkurat denne oppgaven. Vygotsky hevder at i samspillet mellom individet og omgivelsene, i denne konteksten informanten og kollegaen, vil det skapes rom for utvikling av kunnskap og høyere mentale evner (Moen, 2013; Tøsse, 2011). Informanten fikk støtte og veiledning underveis i hele læringsprosessen, og opplevde at kollegaen var tilgjengelig hele dagen. Selv om han hadde den umiddelbare støtten og veiledningen, hadde han også et ønske om å prøve og feile selv også. Dersom han støtte på et mer kompleks problem kunne han enkelt snu seg mot kollegaen for råd, veiledning og videre problemløsning.

Sitatet er også interessant å se i lys av Nonaka og Takeuchi (1995) sin modell om kunnskapsutvikling. Det første trinnet i kunnskapsutviklingen ser vi når kollegaene setter seg ned sammen hvor begge har med kunnskap og erfaring. Kunnskapen blir delt gjennom observasjon, imitasjon og praksis ved at kollegaen viser hvordan informanten skal løse de ulike oppgavene, og informanten observerer og imiterer når han selv utfører oppgavene. Gjennom samspill, dialog og refleksjon over hvordan de løser de ulike oppgavene konverteres den tause kunnskapen til eksplisitt og artikulert kunnskap. Tilslutt viser informanten hvordan han internaliserte dette til egen kunnskap, som bekreftes gjennom at han klarte å utføre oppgaven selv uten hjelp og støtte fra sin kollega (Nonaka & Takeuchi, 1995).

Funnene i denne kategorien viser tydelig at læring gjennom samspill med kollegaer ved å kommunisere verbalt og ikke-verbalt, ved å reflektere og praktisere sammen er en stor kilde til ny kunnskap. Det er hovedsakelig læring gjennom kommunikasjon de vektlegger, men også læring gjennom å løse oppgaver i fellesskap slik at den tause kunnskapen fremtrer og blir eksplisitt. Flere av informantene forteller om gode vilkår for å dele kunnskap og erfaring med sine kollegaer, men resultatene viser likevel noen elementer som fører til at kunnskapsdeling på arbeidsplassen blir hindret.

For å oppleve gode vilkår for læring er det viktig for informantene å ha tillit til hverandre for at kunnskaps – og erfaringsdeling skal finne sted. Funnene knyttet til denne kategorien viser at informantene fremhever viktigheten med tillit, trygghet og et godt arbeidsmiljø når de snakker om kunnskapsdeling innenfor sosiale relasjoner. De forteller at de og deres kollegaer er i stor grad interessert i å dele kunnskap og erfaring med hverandre, for de opplever å ha samme mål og ønske om å gjøre hverandre gode. En forklaring på dette kan være at de er deltaker i ulike praksisfellesskap med personer som deler samme interesser og lidenskap for jobben. Et annet aspekt informantene peker på som hindrer kunnskapsdeling er spenningsforholdet mellom drift og utvikling. De snakker om tidvis stort tidspress som hindrer de i å møte sine kollegaer på uformelle arena hvor kunnskapsdeling og utvikling finner sted. På bakgrunn av de negative konsekvensene av spenningsforholdet mellom drift og utvikling, vil det derfor være viktig å tilrettelegge for ubunden tid, som Wadel (2008) argumenterer for, slik at de får større rom for uformelle treffpunkt med kollegaer. Det er gjennom uformelle arena i møte med kollegaer at mye av kunnskapsutvikling og kunnskapsdeling skjer, og det bør derfor skapes en bevissthet blant medarbeidere, men også i ledelsen knyttet til at kunnskapsdeling er positivt for de ansatte. De ønsker å dele av sin kunnskap og å gjøre hverandre gode, men mangel på tid hindrer dette.

4.3 Organisering og rammevilkår

Kategorien organisering og rammevilkår beskriver hvordan strukturen, kulturen og rammevilkår i organisasjonen påvirker studieveiledernes muligheter til å lære på arbeidsplassen.

4.3.1 Ledelse og tilrettelegging for læring

Informantene forteller om ulikt fokus på læring og utvikling fra ledelsens side. Hos enkelte av informantene tilrettelegges det bra for læring og utvikling sammenliknet med noen av de andre. Denne kontrasten gjenspeiles i sitatene under. Det første sitatet viser hvordan ledelsen har fokus på de ansattes læring, utvikling og oppbygging av en god læringskultur:

«Hva er utmerket administrativ støtte som vi skal gi. Hva legger vi i det, vi ansatte. Er vi der nå, hvis ikke, hva trenger vi for å komme dit. I form av kompetanseheving, ressurser eller ekstra bemanning. Også var det sånn hvor trykker skoen, hvor må vi sette inn støtet for å ordne opp. En veldig invitasjon fra ledelsen i å komme med så konkrete tiltak som mulig i form av hvis vi mangler kompetanse innenfor det og det. Da må vi gi tydelig beskjed om det hvis vi ser det, så må vi gi litt tydelige føringer om hva vi trenger».

En annen informant snakker om hvilket syn hans nåværende leder har på læring og utvikling, og sammenlikner det med en tidligere leder:

«Litt av tilnærmingen til driften nå er å holde seg flytende. Tidligere så ble vi sendt på kurs. Det ble stilt høyere krav til oss da. Så vi fikk gjort utrolig mye, og hadde tanker og ønsker. Der ble det ønsket høy fart da, og det hadde vi. Nå er det litt mer sånn, nå driver vi mye i etterkant. Før var vi litt i forkant. Lett å se det nå ... Før var vi mer på detaljnivå, nå virker det som om ledelsen bryr seg mest om oppgavene blir gjort».

Det første sitatet viser en synlig ledelse som inviterer de ansatte til å formidle egne behov for læring og utvikling. De jobber konkret med å tette igjen kompetansegap og ledelsen inviterer de ansatte inn i prosessen. På denne måten dekkes de ansattes behov for autonomi som er viktig for indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Filstad (2010a) hevder at ledelsen er avgjørende for å kunne utvikle en sterk læringskultur. En leder som fokuserer på ulike læringsprosesser og faglig og personlig utvikling, reflekterer en pedagogisk lederstil (Filstad, 2010a). Lederen til informanten fra det første sitatet innehar en pedagogisk lederstil ved å ivareta de ansattes behov for utvikling. Vi kan se for oss at de ansatte føler seg ivaretatt og trygge ettersom ledelsen legger vekt på at deres utvikling er viktig, både for deres individuelle kompetanse, men også for organisasjonens helhetlige kompetanse. Sammenlikner vi det øverste sitatet med sitatet under, ser vi tydelig at det nederste gjenspeiler en administrativ lederstil med fokus på daglig drift (Filstad, 2010a). Det er naturlig å se for seg at den administrative lederstilen hindrer til en viss grad de ansattes rom for læring og utvikling. Ved å markere at den daglige driften har størst tyngde, vil effekten av dette være at læring og utvikling ikke er forankret og prioritert fra ledelsens side. Dersom de ansatte velger å prioritere utviklingstiltak, vil det ikke bli tilrettelagt for dette fra ledelsen sin side og arbeidsoppgavene vil potensielt hope seg opp. Konsekvensene av dette er at de ansatte velger å ikke delta på ulike læringsarenaer som de ønsker og har behov for, som vi ser fra sitatene fra to informanter under:

«Det er ingen andre som tar oppgavene mine når jeg er borte ... Jeg skulle egentlig på en konferanse tidligere i måneden, men jeg hadde ikke tid. Altså, du prioriterer det bort og det er litt synd».

«... jeg vet vi får penger hvis vi skal reise på kurs eller seminar, men jeg har ikke spurt om noe reisning for vi har ikke tid. Eller så får vi bare skinnsykt mye mer å gjøre når vi kommer tilbake. Det er den største hindringen. Uansett hva vi snakker om her nå. Det er tid. Og det moderer vi selv. Jeg kan godt stresse meg gjennom det å få det til, men det ødelegger neste uke for meg stort sett».

Dersom ledelsens fokuserer kun på daglig drift vil det potensielt hindre fremveksten av en sterk læringskultur. Filstad (2010a) hevder at ledelsen bør ha et kontinuerlig fokus på læring og utvikling, og for å skape en god og sterk kultur for læring og utvikling, bør ledelsen etterstrebe å integrere både en pedagogisk og en administrativ lederstil. Integrering av lederstilene vil kunne føre til at både den daglige driften blir vektlagt, samtidig som de ansatte opplever støtte, tilrettelegging og ivaretagelse fra ledelsen dersom de ønsker å delta på ulike kompetansehevingstiltak.

Dette spenningsforholdet kan også belyses videre ved å se på modellen til Aasen og Amundsen (2015, s. 64) som viser at daglig drift og utvikling kan gå parallelt. Modellen viser tre prinsipper som ledere kan følge dersom de ønsker å integrere de to ulike lederstilene. Det første prinsippet handler om å holde i gang daglig drift og følge organisasjonens årshjul. Prinsippet gjenspeiler en administrativ lederstil. Det andre prinsippet handler om å bedrive utviklingsarbeid når det er tid og rom for det. Dersom det ikke er tid og rom for det, bør ledelsen tilrettelegge for dette ved å skape slakke, som betyr å redusere arbeidsbelastningen en periode slik at det blir rom for utvikling. Dette prinsippet gjenspeiler en pedagogisk lederstil. Det siste prinsippet handler om å implementere de nye løsningene inn i den daglige driften (Aasen & Amundsen, 2015). Dersom ledelsen vektlegger kun en av de to prinsippene og innehar en av de to lederstilene, vil det potensielt gå utover organisasjonen og de ansatte. Ved å fokusere kun på utvikling vil den daglige driften bli neglisjert, noe som fører til store konsekvenser for både ansatte og studenter. Dersom fokuset kun er på daglig drift, vil utvikling bli neglisjert. Organisasjonen kan dermed gå glipp av innovative løsninger og nye ideer som kan føre til større effektivitet, høyere kompetanse og sterkere læringskultur. Det vil derfor være store fordeler knyttet til det å integrere pedagogisk og administrativ lederstil (Filstad, 2010a).

4.3.2 Organisasjonskultur og læringskultur

Organisasjonens struktur og kultur vil påvirke hvilke muligheter og vilkår informantene har for læring og utvikling. I sitatene under ser vi en informant fortelle at de har fått tildelt arbeidsoppgaver som tidligere var på et annet nivå i organisasjonen, uten at de har fått opplæring. De har etterspurt opplæring, men opplever at organisasjonsstrukturen er et hinder for at etterspørselen etter opplæring kommer frem til de rette personene, og at det tar for lang tid før noe skjer:

«Vi har jo fått nye oppgaver, men vi har ikke fått opplæring ... Vi har famlet i mørket og lært oss mye selv ... Vi higer jo etter den kunnskapen, men det er ikke laget noen strategier på overføring av denne kunnskapen og det er litt skummelt. Vi blir veldig

sårbare på den måten at vi ikke klarer å serve. Vi ønsker å gjøre ting etter boka ... Nei, du blir jo sur. Og man blir grinete, og blir oppgitt for det er så lite som skal til. For å bare gi oss denne opplæringen».

Dette sitatet beskriver utfordringer en av informantene opplevde da de fikk tildelt nye arbeidsoppgaver uten å få tilstrekkelig opplæring til å kunne utføre oppgavene. Det kan sees i lys av artefakter innenfor Schein (2004) sin organisasjonsmodell. Artefakter er det som er synlig ved en organisasjonskultur som innebærer blant annet organisasjonens struktur og organisasjonskart. Man kan ikke tolke organisasjonskulturen kun ut i fra artefakter, men det formidler likevel noe om hvordan man kan tolke kulturen som eksisterer. Ut ifra det informanten forteller, kan det tolkes at organisasjonsstrukturen er kompleks og innebærer flere nivå som igjen hindrer kommunikasjon om opplæringsbehov. Informanten antyder her at organisasjonskulturen i form av artefakter hindrer muligheter til opplæring. På grunn av manglende strategier for overføring av oppgaver, har de ikke den rette kompetansen til å utføre oppgavene. Dermed kan de oppleve lavere indre motivasjon, stress og frustrasjon (Lai, 2011; Ryan & Deci, 2000).

Videre forteller en annen informant om en omorganisering enheten har vært gjennom.

«Det som er utfordringen er at den som har tatt avgjørelsen om hvordan det skal organiseres her har ingen kunnskap om arbeidsoppgavene vi gjør. Eller hvor mye tid det tar eller hva som kreves. Vet lite om hvordan en arbeidsdag ser ut for oss. Selv om vi har skissert det i forkant så er det en oppfatning om hvordan ting skal være. Og da gjør han det han ønsker, våre behov blir ikke hørt».

Han forteller at prosessen var toppstyrt uten medvirkning fra de ansatte. Mangel på autonomi i slike prosesser kan føre til lavere motivasjon for arbeidsoppgavene, ifølge Ryan og Deci (2000). I tillegg har omorganiseringen ført til at informanten har mindre tid til å jobbe med studentene.

Wadel (2008) hevder at det bør være et samsvar mellom de kulturelle og de organisatoriske egenskaper innad i en organisasjon. Ved å se på informantenes fortellinger ser vi at det mangler samsvar mellom de kulturelle kjennetegnene og de organisatoriske (Wadel, 2008). Ved å se på universitetets verdier og strategi, samsvarer det ikke med det informantene forteller. Manglende samsvar mellom organisatoriske og kulturelle kjennetegn kan påvirke i hvilken grad en organisasjon kan bli sett på som lærende, og igjen påvirke de ansattes muligheter og vilkår for læring og utvikling (Wadel, 2008).

Funn i denne kategorien viser at ledelsens holdninger og tilrettelegging når det kommer til læring og utvikling på arbeidsplassen har betydning for vilkårene til de ansatte. Dersom ledelsen aktivt går inn og tilrettelegger for medvirkning til læring og utvikling, vil de ansatte oppleve større grad av autonomi og indre motivasjon. Videre ser vi at de beste vilkårene for læring og utvikling skjer dersom lederen innehar en pedagogisk lederstil, men samtidig bør de ha en administrativ lederstil for å ivareta den daglige driften. I tillegg ser vi at manglende samsvar mellom kulturelle og organisatoriske kjennetegn kan svekke en lærende organisasjon, og dermed bidra til å svekke de ansattes vilkår for læring.

5 Konklusjon

5.1 Oppsummering og konklusjon

I denne studien belyser jeg hvilke muligheter og vilkår studieveiledere opplever å ha for læring og utvikling. Hensikten med studien har vært å se etter mønster i de opplevelsene og erfaringene studieveilederne har beskrevet fra egen arbeidshverdag. Analysen har bestått av tre kategorier; personlig vekst og utvikling, læring gjennom sosiale relasjoner og organisering og rammevilkår.

Studieveilederne forteller at de har behov for læring både for personlig utvikling, men også for å kunne håndtere komplekse arbeidsoppgaver. I denne konteksten refererer de til læring gjennom formelle og ikke-formelle arena. De forteller om manglende opplæring da de startet i jobben, hvor de opplevde at de ble kastet ut i nye arbeidsoppgaver uten noen form for opplæring. Vi ser her at studieveilederne fokuserer på læring gjennom formelle og ikke-formelle læringsarena når de snakker om opplæring. Disse formene for læring er mer bevisste læringsformer hos informantene. Videre forteller de om situasjoner hvor de opplevde læring ved å observere kollegaer og hvor de snakket med erfarne kollegaer om ulike problemstillinger. Ved å ha kunnskap om uformell læring ser vi at de likevel har fått opplæring, herunder uformell opplæring, ved å bli integrert i det faglige og sosiale på arbeidsplassen. Slik har de fått tilgang til arbeidsplassens kunnskap og erfaring. Det er derfor tydelig at kunnskap om uformell læring kan føre til at uformell opplæring blir satt mer i system og opplevelsen av opplæringstilbudet blir bedre.

Samtidig ser vi at studieveilederne er veldig opptatt av og motivert for å lære på arbeidsplassen. Dette har blitt tolket i lys av at personer med høyere utdanning deltar oftere på kurs og opplæringstilbud enn personer med lav utdanning. Studieveilederne opplever et behov for å kunne bruke egen kompetanse og erfaring i jobben, og videre forteller de at de opplever lavere motivasjon til å utføre arbeidsoppgavene dersom deres kompetansen ikke blir utnyttet. Man ser at autonomi, kompetanse og tilhørighet er behov som studieveilederne opplever påvirker deres vilkår for læring. Det å få tildelt arbeidsoppgaver de ikke ønsker å jobbe med, har ført til at enkelte av informantene har opplevd at behovene for autonomi og kompetanse ikke har blitt møtt. Dette har ført til lavere motivasjon hos de informantene dette gjelder for. Det kan derfor tyde på at behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet bør ha et større fokus for at de ansatte skal oppleve motivasjon for arbeidsoppgavene, men også at dette er viktig med tanke på læring og utvikling på arbeidsplassen.

Informantene forteller om opplevelsen av å lære mye av sine kollegaer. Vi ser at læring gjennom samspill, dialog og felles praksis er en stor kilde til kunnskap og det er en arena hvor ny kunnskap bli utviklet. De fleste av informantene opplever at de har gode vilkår for kunnskapsdeling med sine kollegaer da de har de tilgjengelig, og de opplever at det eksisterer en god kultur for å dele kunnskap og erfaring. Likevel understreker de at ikke alle er like heldige når det kommer til å ha tilgang til kollegaer. Det er derfor en forutsetning at de har tilgang til kollegaer for at kunnskaps- og erfaringsdeling skal kunne finne sted. Vi ser derfor at det å ha tilgang til kollegaer fremmer muligheter for læring på arbeidsplassen, og tilsvarende at manglende tilgang hemmer muligheter for læring.

Videre påpeker informantene et element de opplever er det største hinderet for læring og utvikling og dette er spenningsforholdet mellom daglig drift og utvikling. Det går på tvers av alle tre kategorier og hindrer læring på individ- og gruppenivå. Det oppstår en ubalanse i prioriteringen hvor den daglige driften opptar mesteparten av tiden til de ansatte. Dette fører til at læring og utvikling, særlig på formelle og ikke-formelle arena, men også kunnskapsdeling mellom kollegaer, blir nedprioritert da de verken *har* tid eller *tar* seg tid. På tross av at utvikling og kompetansehevingstiltak står sterkt i fokus i universitetets strategi viser det seg at de likevel ikke alltid har tid til å delta på relevante og nyttige utviklingstiltak. Det eksisterer ulike tilbud for læring og utvikling, både i form av formelle utdanninger og ikke-formelle kurs, men deltakelse på slike aktiviteter bortprioriteres av de ansatte på grunn av høy arbeidsbelastning og til fordel for den daglige driften. De har derfor tilbud om ulike læringstiltak, i tillegg til at det står eksplisitt i universitetets strategi at de skal delta på ulike kompetansehevingstiltak, men tiden strekker ikke til.

5.2 Anbefaling

Studiens funn peker på noen sentrale faktorer som gir grunnlag for anbefalinger til videre arbeid med læring og utvikling. For å forbedre opplæringstilbudet til nye studieveiledere anbefales en opplæringspakke som integrerer læring fra formelle og ikke-formelle arena med daglig praksis. Dette kan blant annet gjøres i form av ikke-formelle kurs som alle nyansatte må gjennomføre med refleksjonsoppgaver som er direkte relevant til arbeidsoppgavene de får i praksis. Kursinnholdet bør være relevant for arbeidspraksisen slik at det kan anvendes og får en verdi i den daglige praksisen. Videre kan den uformelle læringen tilrettelegges for slik at de uformelle læringsarenaene blir mer eksplisitt. Man får potensielt større læringsutbytte på de uformelle arenaene når det eksisterer kunnskap om uformell læring. Studien antyder at gjennom kunnskap

om uformell læring vil potensielt ledelsen og de ansatte verdsette og utnytte de uformelle læringsarenaene bedre og mer effektivt.

Videre vil det være en fordel for læring og utvikling dersom motivasjonen til de ansatte er høy. Indre motivasjon øker i takt med opplevelsen av at behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet blir møtt. Vi ser at arbeidsplassen til en av informantene har lyktes i å gi de ansatte autonomi, kompetanse og tilhørighet da de har inkludert de i arbeidet med å tette kompetansegap. Det anbefales derfor at de ansatte bør inkluderes i arbeidet med kompetanseutviklingstiltak slik at opplevelsen av å dekke de overnevnte behovene blir møtt og dermed fører til økt indre motivasjon.

En siste anbefaling er å se på spenningsforholdet mellom drift og utvikling. Daglig drift er konstant, og må følges opp daglig for å holde tritt med arbeidsoppgavene. For å kunne tilrettelegge for utvikling i tillegg til daglig drift, bør det derfor tilrettelegges for ubunden tid og slakke. Det betyr at de ansatte må få tilrettelagt tid til å bedrive utviklingsrettede arbeid som kan føre til innovasjon, utvikling og læring. Ledelsen bør ha et kontinuerlig fokus på læring og utvikling, og dette bør være i samsvar med universitetets strategi for studieveiledere. Dersom ansatte har behov og ønske om å delta på kompetanseutviklingstiltak som vil bidra til å heve kvaliteten på studieveiledertilbudet, bør det tilrettelegges fra ledelsen sin side. Ved å redusere arbeidsbelastningen en periode, vil det være mulig for de ansatte å delta. Dersom arbeidsbelastningen er konstant, fører det til at de ansatte nedprioriterer utviklingstiltak da de blir belastet med høy arbeidsmengde når de er tilbake på jobb. Det bør være universitetet som tar belastningen av en økende mengde arbeidsoppgaver, og ikke den enkelte ansatte.

5.3 Videre forskning

Videre forskning på denne tematikken bør ha minst to formål. For det første er det viktig å få et bilde av hvor generell opplevelsene som kom fram i disse intervjuene er blant studieveilederne. Dette avdekkes best ved en kvantitativ undersøkelse. Da kan man gå ut med en spørreundersøkelse til et bredt utvalg som gir et mer fullstendig bilde av situasjonen. For det andre ville det vært spennende å undersøke effekten av ulike tiltak for å bedre opplevelsen av gode vilkår og muligheter for læring blant studieveiledere. Det kunne vært interessant å gjennomføre et pilotprosjekt hvor man går inn i et samarbeid med ledelsen om å skape et tidsrom for de ansatte slik at de får mulighet til å delta på ulike kurs og seminar. Det kunne ha blitt uttrykt eksplisitt fra ledelsen at læring og utvikling er et mål og at det tilrettelegges for det. Dermed kan det måles hvorvidt de ansatte drar mer på kurs etter spesifikk tilrettelegging eller om det også er andre elementer som hindrer de i å delta på kurstilbud.

En annen spennende studie ville vært å undersøke om økt kunnskap og bevissthet omkring uformell læring på arbeidsplassen, og spesielt under opplæringsfasen, ville ha påvirket hvilken grad de ansatte opplever god opplæring. Tilslutt kan man tenke seg at en tilsvarende studie på en annen gruppe ansatte på samme universitet, eller en tilsvarende gruppe ved andre institusjoner, ville vært interessant å undersøke. Dette kan avdekke andre elementer som hindrer eller fremmer læring, og kan gi grunnlag til bedre anbefalinger for hvordan det best kan tilrettelegges for læring på arbeidsplassen.

6 Referanser

- Aasen, T. M. & Amundsen, O. (2015). *Innovasjonsarbeid. Organisasjon, kultur og ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organisational learning II. Theory, method and practice*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Aspøy, T. M., Nicolaisen, H. & Nyen, T. (2013). *Vilkår for læring i kommunene. En kartlegging av fire arbeidsfelt* (Fafo-rapport 2013:35). Hentet fra <http://www.fafo.no/images/pub/2013/20325.pdf>
- Aspøy, T. M. & Tønder, A. H. (2012). *Utredning om forskning på voksnes læring. En litteraturgjennomgang*. (Fafo-notat 2012:17). Hentet fra http://www.fafo.no/media/com_netsukii/10163.pdf
- Balsnes, A. H. (2009). Koret Belcanto - en gullgruve av empiri i min hule hånd? I H. C. G. Johnsen, A. Halvorsen & P. Repstad (red.), *Å forske blant sine egne. Universitet og region - nærhet og uavhengighet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bang, H. (2013). Organisasjonskultur: En begrepsavklaring. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 50(4), 326-336.
- Billett, S. (2002). Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work. *Studies in the Education of Adults*, 34(1), 56-67.
doi:10.1080/02660830.2002.11661461
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. I E. L. Deci & R. M. Ryan (red.), *Handbook of self-determination research* (s. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Doucet, A. & Mauthner, N. (2002). Knowing Responsibly: Ethics, Feminist Epistemologies and Methodologies. I M. Mauthner, M. Birch, J. Jessop & T. Miller (red.), *Ethics in Qualitative Research* (s. 124-145). London: SAGE Publications Ltd.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1999). Mesterlære og eksperters læring. I K. Nielsen & S. Kvale (red.), *Mesterlære*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teorierspektiver på kunnskap og læring. I O. Dysthe (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Eidskrem, I. B. (2011). Ja takk, begge deler. Om å integrere formell og uformell læring i organisasjoner. I L. A. Aarsand, E. Håland, C. Tønseth & S. Tøsse (red.), *Voksne, læring og kompetanse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ellström, P. E. (1996). *Arbete och lärande - förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Ellström, P. E. (2011). Informal learning at work: Conditions, processes and logics. I M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B. N. O'Connor (red.), *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (s. 105-119). London: SAGE Publications Ltd.

- Filstad, C. (2008). Nye perspektiver på læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner. *Magma*, 1/2008.
- Filstad, C. (2010a). *Organisasjonslæring - fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Filstad, C. (2010b). Suksesskriterier for etablering av en sterk læringskultur. *Magma*, 3/2010.
- Hagen, A. & Skule, S. (2008). *Kompetansereformen og livslang læring. Status 2008* (Fafo-rapport, 2008:7). Hentet fra www.fafo.no/media/com_netsukii/20049.pdf
- Hægeland, T. (2002). Kan arbeidserfaring erstatte formell utdanning? *Økonomiske analyser*, 6/2002.
- Høyrup, S. (2004). Reflection as a core process in organisational learning. *Journal of Workplace Learning*, 16(8), 442-454. doi:10.1108/13665620410566414
- Håland, E. (2008). *Verktøy, symbol og mote: En studie av innføring av Learning Management System (LMS) i Statoil*. (Doktoravhandling), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Jacobs, R. L. & Park, Y. (2009). A proposed conceptual framework of workplace learning: Implications for theory development and research in human resource development. *Human Resource Development Review*, 8(2), 133-150. doi:10.1177/1534484309334269
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvalsund, R. (2011). Organisering av kompetanseutvikling i arbeidslivet. I L. A. Aarsand, E. Håland, C. Tønseth & S. Tøsse (red.), *Voksne, læring og kompetanse* (s. 197-237). Trondheim: Gyldendal Akademisk.
- Lai, L. (2011). Kompetansemobilisering og egenmotivasjon. *Magma*, 3/2011, 49-55.
- Lai, L. & Kapstad, J. C. (2009). Perceived competence mobilization: An explorative study of predictors and impact on turnover intentions. *The International Journal of Human Resource Management*, 20(9), 1985-1998. doi:10.1080/09585190903142423
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Clus, M. (2011). Informal learning in the workplace: A review of the literature. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(2), 355-373.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: SAGE Publications, Inc.
- Lyngsnes, K & Rismark, M. (2011). Lærlinger på arbeidsplassen - læring gjennom deltakelse og scaffolding. I K. Skagen (red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. (s. 129-147). Bergen: Fagbokforlaget.

- McCracken, G. D. (1988) *The Long Interview. Sage University Paper Series on Qualitative Research Vol. 13.* Beverly Hills, CA: SAGE Publications, Inc.
- Meld. St. 16 (2016-2017). (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. M. . (2007). *Learning in adulthood. A comprehensive guide.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mjønes, G. M. (2011). *Former for læring i arbeidshverdagen - Om deltakelse, prosesser og artefakter i en omsorgsbolig* (Masteroppgave), Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Trondheim.
- Moen, T. (2013). Sosiokulturell teori. I R. Karlsdottir & I. H. Lysø (red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi.* Trondheim: Akademika Forlag.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.* Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation.* New York, NY: Oxford University Press.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension.* Garden City, NY: Anchor Books.
- Postholm, M. B. (2010). *En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold - Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Trondheim: Fagbokforlaget.
- Rismark, M. & Solvberg, A. M. (2011). Knowledge sharing in schools: A key to developing professional learning communities. *World Journal of Education*, 1(2), 150-160. doi:10.5430/wje.v1n2p150
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3. utg.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. doi:10.3233/EFI-2004-22201
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data* (4. utg.). London: SAGE Publications Ltd.

- Sterri, E. B. & Rogstad, J. (2015). *Passe inn og passe til. Oppfølging og mestring blant nyansatte arbeidstakere* (Fafo-rapport 2015:44). Hentet fra <https://www.fafo.no/images/pub/2015/20449.pdf>
- Svensson, L., Ellström, P. E. & Åberg, C. (2004). Integrating formal and informal learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 16(8), 479-491.
doi:10.1108/13665620410566441
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tøsse, S. (2011). *Historie, praksis, teori og politikk. Om kunnskapsgrunnlaget for voksnes læring*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon. Et mellommenneskelig perspektiv*. Oslo: Høyskoleforlaget.

7 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informanter

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Læring i organisasjoner:

En studieveileders vilkår for læring på arbeidsplassen

Bakgrunn og formål

I dette forskningsprosjektet ønsker jeg å undersøke hvilke muligheter og vilkår for læring studieveiledere opplever å ha i sin arbeidshverdag. I vårt kunnskapssamfunn har det oppstått et økende behov for kunnskap og kompetanseutvikling som har resultert i at organisasjoner investerer store deler av budsjettet sitt i formelle kurs, hele 17.7 milliarder kroner i 2005 (Filstad, 2008). Men den viktigste læringen i en organisasjon skjer gjennom den daglige praksisen og ikke på kurs, hevder Filstad. Derfor er det viktig for organisasjonen å utnytte den kunnskapen som allerede er i organisasjonen

I denne konteksten ønsker jeg å undersøke hvilke vilkår studieveiledere på et norsk universitet opplever å ha for den uformelle læringen som skjer gjennom den daglige praksisen.

Hensikten med studien er å få innsikt i hvordan man kan tilrettelegge for læring og kunnskapsdeling blant studieveilederne i den daglige praksisen og hvilke behov de har som kan fremme deres læring. Dette kan være nyttig kunnskap for de som skal tilrettelegge for kompetanseutvikling og læring for denne gruppen. Som en bieffekt kan deltakelse i dette masterprosjektet øke respondentenes bevissthet rundt viktigheten av den uformelle læringen.

Prosjektet er et mastergradsprosjekt som blir gjennomført på NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien vil innebære å gjennomføre et en-til-en intervju hvor kun meg som student og du som studieveileder vil være tilstede. Dataene vil registreres ved at intervjuet blir tatt opp på en lydopptaker som senere skal transkriberes og analyseres. Varighet for intervjuet vil være ca. 1 – 1.5 time. Det vil også være noe epostutveksling i forkant for å avtale tid og sted for intervjuet.

Spørsmålene vil omhandle hvordan du som studieveileder opplever læring i din arbeidshverdag og de vil ikke være av sensitiv art.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. I selve oppgaven vil det ikke fremkomme hvilket universitet du jobber på, men at du jobber som studieveileder på et norsk universitet. De personene som vil ha tilgang til personopplysningene som blir innhentet er min veileder, Oscar Amundsen, professor på IPL, NTNU, og meg selv.

For å ivareta konfidensialitet vil jeg bruke en koblingsnøkkel slik at dine personopplysninger ikke blir koblet til dette prosjektet når det er lagret på min datamaskin. Deltakerne vil muligens kjenne igjen egne svar i publikasjonen, men andre skal ikke kunne gjenkjenne deltakerne. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2018. Datamaterialet som har blitt innhentet og oppbevart underveis i prosjektet vil etter hvert som resultatet på masteroppgaven er ferdigstilt, bli slettet.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Kristin Dahlhaug på epost xxx eller på mobil xxx. Veileder på prosjektet er professor Oscar Amundsen, epost: xxx eller på telefon xxx.

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

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato

7.2 Vedlegg 2: Tilbakemelding på meldeskjema fra NSD



Oscar Amundsen

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 30.01.2018

Vår ref: 58538 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.01.2018.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>58539</i>	<i>Vilkår for læring i arbeidslivet</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Oscar Amundsen</i>
<i>Student</i>	<i>Kristin Dahlhaug</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- NTNU sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at NTNU er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

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

- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

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

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

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

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / Siri.Myklebust@nsd.no

7.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

Temabasert intervjuguide for masteroppgave 2018.

«Studieveilederes vilkår for læring og utvikling».

Hei, mitt navn er Kristin Dahlhaug, og jeg er masterstudent ved Institutt for pedagogikk og livslang læring, på studieprogrammet voksnes læring på NTNU. Jeg skal forske på hvordan studieveiledere opplever egen muligheter og vilkår for læring og utvikling på arbeidsplassen. Jeg har selv noen års erfaring med studieveiledning, men i denne konteksten er jeg student, og ikke studieveileder. Jeg kommer til å stille spørsmål som du kan anta at jeg vet på forhånd, men pga. analysen i oppgaven håper jeg du svarer så utfyllende du kan. Alt som blir sagt under intervjuet er konfidensielt, og informantene blir ikke benevnt med navn i oppgaven. Jeg ønsker å gjenta at du kan når som helst trekke deg fra studien, ref. samtykkeerklæringen.

Oppvarmingsspørsmål

- Be deltakerne presentere seg selv, si litt kort om seg selv.

Intervjupersonens bakgrunn

- Alder
- Utdannelse
- Hvor lenge har du jobbet som studieveileder?
- Vil du fortelle litt om hva jobben som studieveileder innebærer?

Arbeidsoppgaver

- Hvilke kunnskaper og kompetanse kreves for å jobbe som studieveileder?
- Opplever du at din kompetanse blir utfordret i jobben?
- Finnes det områder hvor du føler behov for kompetanseheving og utvikling?
- Hvordan er mulighetene for kompetanseutvikling på disse områdene du nettopp har nevnt?

Læring og utvikling i arbeidet

- Hva legger du i begrepet læring, og hva er gode kilder til læring?
- Fortell om en situasjon hvor du opplevde at du lærte noe nytt.
- Er det muligheter for faglig og/eller personlig utvikling?
- Opplever du noen situasjoner/forhold i ditt arbeid som hemmer læring/hindrer deg i å lære? Rammer /tid til andre oppgaver/andre forhold
- Når og hvor opplever du at den beste læringen finner sted? Hvorfor?
- Har du opplevd at læring har ført til endring? Hvilken endring? Var det en varig endring?

Erfaringsutveksling

- Bruker dere hverandres kompetanse når dere møter på problemstillinger dere ikke kan løse selv?
- Opplever du behov for støtte og veiledning fra dine kollegaer? I hvilke tilfeller?

Uformell/formell kompetanseutvikling

- Deltar du ofte på kurs i regi av arbeidsplassen/arbeidsgiver?
- Opplever du at du får anvendt den kunnskapen du lærer på kurs, i din praktiske arbeidshverdag?
- Hvordan anvendes og deles kunnskap som er lært/tilegnet på kurs i din arbeidshverdag?
- Er det rammer for erfaringsutveksling/refleksjoner i fellesskap etter formelle kurs?

Ledelsens fokus på læring

- Hvordan opplever du ledelsens fokus på læring blant studieveilederne er?
- Er ledelsen opptatt av hvilken kompetanse studieveilederne har og hva slags kompetanse arbeidsplassen trenger?
- Prioriteres kompetanseutvikling fra ledelsens perspektiv? Økonomisk/tidsmessig?

Er det noe mer/annet du ønsker å tilføye som kan være interessant med tanke på dette temaet?