



*Læring på arbeidsplassen:
En studie av læringsrom i en norsk storbank.*

Monica Karina Persen

Masteroppgave i pedagogikk

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Universitetet i Tromsø

Våren 2010



*Læring på arbeidsplassen:
En studie av læringsrom i en norsk storbank.*

Monica Karina Persen

Masteroppgave i pedagogikk

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Universitetet i Tromsø

Våren 2010

Innhold

0	FORORD	9
1	INNLEDNING	11
1.1	TEMA FOR OPPGAVEN	11
1.1.1	ET SAMFUNN I ENDRING	11
1.1.2	ET ARBEIDSLIV I ENDRING	13
1.2	VALG AV TEMA	14
1.2.1	NORAFORSK	15
1.2.2	PERSONLIG BEGRUNNELSE	15
1.3	PROBLEMSTILLINGER	16
1.4	OPPGAVENS DISPOSISJON	17
2	PERSPEKTIV PÅ LÆRING	19
2.1	LÆRINGSBEGREPET	19
2.2	LÆRINGENS FUNDAMENTALE PROSESS	21
2.3	GRUNNLEGGENDE FORUTSETNINGER FOR LÆRING	22
2.4	LÆRING ER SITUERT	23
2.5	LÆRINGSROM ELLER LÆRINGSMILJØ – BEGREPSOPPLÆRING	24
2.5.1	LÆRINGSROM	25
2.6	ARBEIDSPASSLÆRINGS VILKÅR OG BETINGELSER	26
2.6.1	LÆRING ER IKKE DET PRIMÆRE MÅL	27
2.6.2	EKSTERNE KRAV	28
2.6.3	PERSONALPOLITISKE REGIMER	28
2.6.4	ROM FOR SUBJEKTIVITET I UTFØRELSEN AV ARBEIDSPPGAVER	28
2.6.5	ARBEIDSPLASSENS SUBJEKTIVE OG OBJEKTIVE LÆRINGSPOTENSIALER	29
2.7	KJENTE LÆRINGSROM I EN ARBEIDSHVERDAG	32
2.7.1	FORMELL LÆRING	32
2.7.2	UFORMELL LÆRING	32
2.7.3	INSTRUKSJON OG SIDEMANNSOPPLÆRING	34
2.8	ULIKE FORMER FOR LÆRING	35
2.8.1	SINGLE-LOOP-LÆRING	36
2.8.2	DOUBLE-LOOP-LÆRING – UTVIKLINGSORIENTERT LÆRING	37
2.8.3	JA TAKK, BEGGE DELER – DEN GYLDNE MIDDELVEI	38

2.9	Å LÆRE AV ERFARINGER	39
3	METODE	43
3.1	MITT VALG	43
3.2	METODISK FRAMGANGSMÅTE	44
3.2.1	INTERVJUET SOM FORSKNINGSREDSKAP	44
3.2.2	INTERVJUETS STRUKTUR	45
3.2.3	GJENNOMFØRING AV INTERVJUER	46
3.2.4	INTERVJUENE – PRESENTASJON AV INFORMANTENE	47
3.2.5	OBSERVASJON	47
3.2.6	GJENNOMFØRING AV OBSERVASJON	48
3.3	UTVALGET	48
3.4	REFLEKSJON OVER EGEN ROLLE I FELTET	49
3.5	ETISKE VURDERINGER	50
3.6	METODENS TROVERDIGHET, BEKREFTBARHET OG OVERFØRBARHET	51
3.6.1	TROVERDIGHET	51
3.6.2	BEKREFTBARHET: VURDERING AV GRUNNLAGET FOR TOLKNING	52
3.6.3	OVERFØRBARHET	53
4	PRESENTASJON AV EMPIRI	55
4.1	PRESENTASJON AV BANKEN OG AVDELINGEN	55
4.1.1	OM BANKEN	55
4.1.2	OM AVDELINGEN	56
4.1.3	INFORMANTENE	57
4.2	BANKENS BEGREP OM LÆRING	58
4.3	INFORMANTENE OM LÆRING I BANKEN	58
4.3.1	DELING AV KUNNSKAP	60
4.3.2	LÆRINGSROMMET	61
4.3.3	INTENSJON MED LÆRINGSROM PÅ ARBEIDSPLASSEN	63
4.3.4	LÆRINGEN I LÆRINGSROMMET	65
4.3.5	MOTIVASJON TIL Å DELTA	67
4.3.6	LÆRINGSVILJE	68
4.4	OBSERVASJONSDATA	69
5	ANALYSE	73

5.1	LÆRINGSBEGREPET	73
5.2	HVILKET BEHOV ER DET FOR LÆRING I BANKEN?	75
5.2.1	OBJEKTIVT BEHOV FOR LÆRING	75
5.2.2	SUBJEKTIVT BEHOV FOR LÆRING	77
5.3	LÆRINGENS SITUERING	79
5.3.1	ARBEIDETS ART	79
5.3.2	ORGANISASJON	82
5.3.3	BANKENS LÆRINGSROM	82
5.3.4	DET TOTALE LÆRINGSROMMET I BANKEN	86
5.3.5	FRIROM OG ROM FOR UTVIKLING.	89
5.4	HVA SKAL LÆRES?	90
5.5	PERSONALPOLITISK REGIME	91
5.6	LÆRINGSPOTENSIAL	91
5.7	VISJON OG REALITET	92
5.7.1	VISJON: EN LÆRINGSDREVEN ARBEIDSPASS	92
5.7.2	REALITET: SINGLE-LOOP-ORIENTERT LÆRING	92
5.8	Å LÆRE AV ERFARINGER	94
5.9	EN FRISKERE ARBEIDSPASS MED DOUBLE-LOOP-LÆRING ?	95
6	AVSLUTTENDE OPPSUMMERING	97
6.1	UTSYN	100
7	LITTERATURLISTE	102
8	VEDLEGG	105
8.1	INTERVJU GUIDE	105
8.2	INFORMASJONSBREV	107
8.3	SAMTYKKEERKLÆRING:	109

0 Forord

Jeg er ved veis ende. HURRA! Det har vært en lang, utfordrende, spennende, og ikke så spennende og ikke minst krevende prosess. Det er faktisk litt vemodig å skrive denne siste, men første siden.

Jeg har ikke skrevet denne oppgaven uten hjelp, og noen vil jeg trekke fram.

Til min veileder, Tom Tiller. Først vil jeg takke deg for din tålmodighet og forståelse for at skolen ikke alltid er første prioritet, og for gode råd. Takk for din tillit, for du har åpnet nye dører, krevd mye og gitt oppmuntrende ord når livet har vært vanskelig. Jeg er så takknemlig for at du har tatt deg tid i en hektisk hverdag til å være min veileder. Tusen takk!

Takk til NorAforsk for at jeg har fått bli med på en forskningsreise. Lykke til videre. Takk til informantene og avdelingen hvor jeg har gjort mitt feltarbeid.

Tusen Takk til familie og venner, spesielt til min storebror Jan-Eirik som har vært en gode diskusjons partner og som har kommet gode innspill fra arbeidslivet. Ikke minst må jeg si tusen takk til mamma og pappa, som har gitt meg en gulrot å jobbe mot: cruise i september blir fantastisk.

Jeg vil også takke TSI håndball for noen fantastiske år. Ikke minst må jeg takke alle mine medstudenter (som har tilbragt mye tid på pauserommet sammen med meg). Tusen takk til alle som har hjulpet meg å dra oppgaven i land nå i slutfasen. En spesiell takk må rettes til Marit Hågensen som under hele skriveprosessen har lest utkast av kapitler og kommet med konstruktive innspill og kritikk. Om det ikke hadde vært får hennes iherdige innsats dagene før levering vet jeg ikke hvordan jeg skulle ha kommet meg helskinnet ut av skriveperioden.

Tromsø, 15. mai 2010

Monica Karina Persen

1 Innledning

1.1 Tema for oppgaven

”Tiden har mange modeord, og et af dem er noget så umiddelbart trivielt som læring” (Illeris, 2000: 34).

Ifølge Knud Illeris (2006b) var ordet læring nesten utgått av det danske språket for ti år siden, mens læringsbegrepet i dag er anerkjent som et av samfunnets viktigste fundament. Læring er blitt et av nøkkelordene for samfunnets overlevelse og Illeris (ibid.) hevder at læring er en sentral faktor i det nasjonale og internasjonale økonomiske kretsløp.

”80 prosent av Norges nasjonalformue består av menneskelig kapital, noe som betyr at 80 prosent av det vi har mulighet for å selge til utlandet og tjene penger på, nettopp er kunnskap” (Samuelsen, 2007: 47). Dette har også forplantet seg innenfor arbeidsmarkedet og læring har etablert seg som et av de mest sentrale utviklingsbegrep i arbeidslivet (Antonsen, Tunberg, & Tiller, 2010).

Læring har med andre ord også fått sterk betydning innenfor arbeidets rammer. Denne oppgaven tar for seg arbeidsplassens læringsrom og spesiell situering gjennom å undersøke grunnleggende læringsvilkår i en norsk storbank med fokus på to ulike læringslogikker.

Den norske storbanken (heretter referert til som Banken) har i samarbeid med NorAforsk (Nordisk senter for aksjonsforskning og aksjonslæring) startet forskningsprosjektet ”Læringsdrevne arbeidsplasser i nord”. Dette for å møte, styrke og utvikle bankens læring og kunnskaper.

1.1.1 Et samfunn i endring

Læring har fått en sterkt, stigende samfunnsbetydning, noe som har skjedd parallelt med endringer i samfunnet. Overgangen fra landbrukssamfunn til industri- og kunnskapssamfunn har skapt nye utfordringer, og læring har dermed fått en viktigere

rolle en tidligere. OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) skriver at framtidig økonomisk framgang, sosialt og politisk samhold og oppnåelse av et demokratisk samfunn med full deltakelse fra samfunnets borgere er avhengig av en velutdannet befolkning (OECD, 2005).

Ser vi noen hundre år tilbake i tid, eller retter oppmerksomheten mot eksisterende primitive samfunn, er (nesten all) læring integrert i hverdagslivet. Læringen foregår i det daglige familieliv, gjennom barns lek og instruksjon eller opplæring i forskjellige ferdigheter eller oppgaver i husholdningen og det daglige arbeidet. Opplæring i spesielle yrker som for eksempel smed eller slakter bestod tidligere i å gå i lære hos en mester. Mesterlære var for at unge arbeidere skulle bli innført i ferdigheter, kunnskaper og verdier som er knyttet til håndverket eller yrket (Kvale & Nielsen, 1999; Tønnessen, 2004).

Det moderne samfunnet har gjennomgått store endringer som resultat av den industrielle revolusjon, kapitalismens gjennombrudd og opplysningstiden på 1700-1800-tallet. Disse endringene førte til at mer og mer samfunnsmessig arbeid ble omgjort til lønnsarbeid. Det vil si arbeid som er avgrenset fra resten av livet i tid og sted, arbeid som krever spesielle kvalifikasjoner, både med hensyn til kunnskap og ferdigheter. Det var gjennom de spesielle ferdighetene eller kunnskap arbeideren kunne selge sin arbeidskraft til arbeidsgiver, som innenfor arbeidstiden har rett til å bestemme hva som skal gjøres, når og hvordan. Disse omfattende endringene i arbeidslivet stilte nye krav til samfunnsborgernes kunnskaper og dermed også krav om nye læringsformer. Som følge av disse endringene skjedde det en forskyvning av ansvar for opplæring av kommende generasjoner fra familie og arbeidsliv til skolen (Tønnessen, 2004). Den samfunnsbestemte og tvungne skolegangen bredte seg i alle vestlige land (Illeris, 2006b).

Ifølge Illeris (2006b) er skolen den grunnleggende institusjon som samfunnet har opprettet for å sikre kunnskap hos samfunnsmedlemmene. I de siste årene har også samfunnet blitt mer og mer opptatt av at læringen skal fortsette etter den tiden man tilbringer i de tradisjonelle læringsinstitusjoner som for eksempel grunnskolen og videregående skole. Begrepet "livslang læring" er et begrep som er i vinden, og OECD har siden 1980–90-tallet hatt rollen som det internasjonale lokomotiv for

livslang utdanning/læring (OECD, 2005). Livslang læring inneholder det grunnleggende enkle budskap om at læring kan og bør være noe som finner sted igjennom hele livet. Læring skal med andre ord ikke kun foregå innenfor skolens fire vegger, men også være en del av arbeidshverdagen og det øvrige liv til det enkelte individ.

Dagens samfunn kalles ofte kunnskaps- eller informasjonssamfunnet, og læringen har igjen fått en styrket posisjon. Læring har blitt en sentral parameter for økonomisk vekst og global konkurranse, og det kan sies å ha blitt et avgjørende element for samfunnets eksistensgrunnlag og at for samfunnet kan hevde seg læringsmessig (Illeris, 2006b). Som tidligere nevnt anses 80 prosent av Norges nasjonalformue å være menneskelig kapital, en utvikling av denne type kapital skjer ved at eksempelvis staten legger til rette for og øker rom for læring hos barn og voksne.

1.1.2 Et arbeidsliv i endring

Det er ikke kun skolen og samfunnet som har endret seg. Arbeidsplassen har i økende grad blitt en arena for læring, noe som har skjedd parallelt med samfunnsendringene.

Det klassiske industriarbeidet ble etter hvert styrt av de såkalte tayloristiske styringsprinsipper, hvor det var et bevisst ønske å fjerne muligheter for selvstendighet og læring for den enkelte medarbeider. Målet var fra arbeidsplassens side å minimere subjektiviteten ved å gjøre arbeidet så ensartet og rasjonelt som overhodet mulig gjennom objektive regler og beskrivelser for arbeidets utførelse. De arbeidsprosesser som krevde selvstendig tenkning og planlegging, skulle plasseres hos lederne (Jørgensen & Warring, 2004). Typisk for arbeidet i industrien var samlebåndsarbeid, hvor arbeiderne holdt seg til kun én oppgave i produksjonen av produktet. Virksomhetene var prinsipielt likegyldig til hva arbeiderne mente, tenkte og følte, og var kun interessert i menneskenes arbeidskraft. Dermed var de subjektive dimensjonene ved arbeidet uønsket og sett på som et forstyrrende element i arbeidets utførelse. Individet ble gjort til et upersonlig redskap i et rasjonelt produksjonsmaskineri.

Tanken om det rasjonelle og objektiviserende arbeidet er ifølge Jørgensen og Warring (2004), tilsynelatende i ferd med å blekne. Vilklårene for det moderne arbeidet preges i stigende grad av globale markedskrefter, kontinuerlige teknologiske forbedringer, omstilling til stadig nye ledelseskonsepter, samt fusjon og omstrukturering av produksjon. Standardisert masseproduksjon er forkastet til fordel for en mer fleksibel og variert produksjon, dermed må både lederstil, arbeidernes vilkår og læringens posisjon tilpasse seg. Den nye arbeidshverdagen er preget av økt forandring, medarbeiderne må kunne løse problemer uten gitte og standardiserte svar, samt være initiativrike og engasjerte. Arbeidet krever med andre ord en høyere grad av personlig involvering (og stillingstaking). Subjektivitet og lyst til å lære er ikke lenger sett på som en hindring i arbeidet/produksjonen, men heller som en forutsetning i utviklingen av virksomhetens fleksibilitet og kvalitet. Medarbeidernes subjektivitet er blitt en potensiell ressurs for den moderne kunnskapsbedrift (ibid.).

Ettersom arbeiderens subjektivitet og ønske om å lære har fått plass på en moderne arbeidsplass, har begrep som ”den lærende organisasjon” og ”den læringsdrevne organisasjon” vokst fram. En læringsdreven organisasjon er en organisasjon som drives framover og som opplever suksess på grunn av sine kunnskaper. For å være en suksessrik bedrift må en i følge Antonsen et al. (2010) ha læringsvillige medarbeidere ”*Å være læringsanalfabet er et suksesskriterium for fiasko*” (Tiller, 2009) Den bedrift som ikke forstår viktigheten av kompetanseutvikling og læringsposisjon for bedriftens framdrift, vil stagnere og i ytterste konsekvens gå konkurs.

1.2 Valg av tema

Om det er jeg som har valgt tema, eller om det er tema som har valgt meg, er jeg usikker på. Men som mye annet i mitt liv åpnes nye muligheter mens jeg går langs livets vei, og det synes å være opp til meg selv å gripe mulighetene som byr seg. I ettertid, når denne studien og masteroppgaven snart er ferdigskrevet, og jeg skriver dette, ser jeg to avgjørende grunner til at nettopp læring på arbeidsplassen har blitt mitt tema for masteroppgaven. For det første muligheten til å samarbeide med

NorAforsk, og for det andre en ny side ved pedagogikk for meg personlig og dermed en ny faglig utfordring. Jeg vil i det følgende utdype dette.

1.2.1 NorAforsk

Valg av tema kom verken fra tidligere erfaringer eller møte med tema under studiene, men med møtet med NorAforsk i Tromsø høsten 2007. Jeg kontaktet NorAforsk etter tips fra foreleser om at de hadde et prosjekt om læring på arbeidsplassen gående. NorAforsk er ledet av professor Tom Tiller og ble grunnlagt i 2006 med ambisjon om å lage en arena for forskning, politikk og industri i de nordiske landene. NorAforsk benytter seg av aksjonsforskning og aksjonslæring som framgangsmåte, og visjonen er å bygge veier til utvikling og kontinuerlig læring hos enkeltmennesker og organisasjoner.

Prosjektet ”Læringsdrevne arbeidsplasser i nord” har fire års varighet og avsluttes 1. februar 2011, og er et samarbeid med en norsk storbank. Banken har som visjon å komme helt i front som læringsdrevne arbeidsplass gjennom styrking av lærings- og kunnskapsperspektiv.

Muligheten til å kunne delta i et større forskningsprosjekt sammen med ph.d.-studenter og andre forskere var avgjørende. Jeg synes det virket spennende og lærerikt å få samarbeide med erfarne forskere i et større prosjekt. Samarbeidet med NorAforsk skapte trygge rammer for forskningen, ga inspirasjon og tidlig en vid horisont å prøve og forstå tema ut fra. Det ble for eksempel i løpet av perioden høsten 2007 og våren 2008 arrangert flere forskningsseminarer med gjesteforelesere som Johan Galtung, Marianne Ekmann og Tony Ghay, som alle bidro til å gi meg en bredere forståelse av temaet.

1.2.2 Personlig begrunnelse

NorAforsk åpnet en ny dør for meg innen pedagogikken; tidligere studier i pedagogikk har ikke tatt for seg læring på arbeidsplassen. Dette gjorde at jeg har brukt lang tid på å orientere meg rundt tema, og forskningslitteraturen har tydeliggjort vanskeligheten med å skape tid og muligheter for læring i en hektisk

arbeidshverdag som primært er orientert mot verdiskapning. Derfor har jeg valgt å fokusere på læringens ”situering”; de rammene læringen på arbeidsplassen er påvirket av. Bankens begrep om læringsrommet, som jeg senere introduserer i teorikapitlet, førte meg til dansk litteratur og spesielt Knud Illeris og andre forskere ved Learning Lab Danmark, og Pernille Bottrup begrep om læringsrom. Organisasjonslæringens Chris Argyris og Donald Schön førte meg til to ulike former for og mulige utfall av læring, *single-loop- og double-loop-læring*. Noe som førte meg ”hjem til Norge igjen” og til Tom Tiller og refleksjonslæring.

1.3 Problemstillinger

Jeg fulgte prosjektet i omtrent ett år før jeg fant mitt tema innenfor tema. Ved å delta på dialogseminar sammen med NorAforsk og banken ble jeg introdusert for begrepet ”læringsrom”. Læringsrommet vekket min interesse først og fremst fordi det framstilte et konkret sted hvor læring foregikk i banken. Det ble tidlig klart for meg at jeg hadde møtt en organisasjon som hadde sterkt salgs- og tidspress, samt en organisasjon som ønsket å være læringsdrivende. Banken ønsker å utvikle sterke og dyktige medarbeidere igjennom læring – og har investert penger i prosjektet til NorAforsk for å få hjelp med læringsdelen av utviklingen i banken.

Opgavens tittel er:

*Læring på arbeidsplassen:
En studie av læringsrom i en norsk storbank.*

Problemstilling

Hvilken type læring er det rom for i Banken?

Forskningsspørsmål

Hva karakteriser læringsrommene, og hvor finnes de?

Hvordan er relasjonen mellom Bankens læringsvisjon og informantenes opplevelse av dette?

1.4 Oppgavens disposisjon

Kapittel 1. Presentasjon av valg av tema, oppgavens problemstilling og oppbygging.

Kapittel 2. ”Perspektiv på læring” er en teoretisk framstilling av læringsbegrepet, samt begreper og perspektiver på læring på arbeidsplassen som jeg mener vil belyse det empiriske materialet for at jeg skal kunne redegjøre for problemstillingene.

Kapittel 3. ”Metode” er en redegjørelse for de metodiske verktøyene jeg har benyttet meg av i innsamling av empiri, samt etiske betraktninger rundt bruk av metoden.

Kapittel 4. ”Empiri” er en framstilling av det empiriske materialet.

Kapittel 5. ”Analyse” er en analyse og drøfting av det empiriske materialet i henhold til det teoretiske rammeverket som er presentert i kapittel 2.

Kapittel 6. ”Avsluttende oppsummering” er et kort sammendrag av de viktigste punktene, samt et utsyn.

Kapittel 7. Litteraturliste.

Kapittel 8: Vedlegg, intervjuguide, samtykkeerklæring og informasjonsbrev.

2 Perspektiv på læring

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for begrepet læring, samt introdusere noen begreper og tanker om arbeidslivslæring som jeg senere i oppgaven vil bruke for å prøve å forstå de grunnleggende vilkår for læringen i banken samt belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene.

2.1 Læringsbegrepet

*”Læringens landskap er stort og variert. Læringsbegrepet er mangfoldig”
(Antonsen, et al., 2010: 1).*

”Tradisjonelt har læring (eller indlæring) været forstået som den proces hvorved et individ tilegner sig viden, færdigheder og evt. Også holdninger, og det har fagligt sammen med områder som sansning, tænkning og hukommelse været henregnet til den kognitive psykologi. Men indenfor de seneste årtier er denne forståelse betvivlet fra flere sider” (Illeris, 2006a: 49)

Inntil en gang i løpet av 1980-tallet interesserte læringsforskning seg normalt kun om erkjennelsesprosessen (Illeris, 2006b). Læringsbegrepet har ifølge Illeris de senere år utviklet seg i mange retninger og er et komplekst begrep som kan forstås på ulike måter, og i dag mener flere at en dekkende læringsforståelse ikke kun dreier seg om selve læringsprosessens karakter og beskaffenhet, men også om de forhold som betinger, påvirker og påvirkes av læringen (Illeris, 2006a). Antonsen et al. (2010) skriver at det gradvis har skjedd en løsrivning fra et snevert læringsbegrep, der noen formidler et definert innhold til en mottakende part. Dermed også en løsrivning fra det tradisjonelle opplæringsbegrepet til et bredere og mer dynamisk lærings- og undervisningsbegrep.

Hvordan læring forstås, kommer an på hvilket ståsted en har valgt i den teoretiske sammenheng. Mads Hermansen (2006) skriver om læringens horisont, som er en oversikt over de ulike typer av læringsteorier som har forskjellige verdigrunnlag – altså teoriens filosofiske og vitenskapsteoretiske forankring. Læringens horisont illustrerer et vidt spenn av ulike læringsteorier.

Figur 1 Hermansens (2006) læringshorisont.



Hermansen (2006) betrakter læringshorisonten som et kontinuum som går fra venstre mot høyre. På venstre side finner vi de relativt emosjonalitetsfrie læringsoppfatninger (den kognitive delen av læringsbegrepet), mens det på høyre side nesten utelukkende er snakk om følelsesmessige og emosjonelt forankrede læringsforståelser. Hermansen (ibid.) understreker at selv om bestemte teoretiske eksponeringer ikke inneholder overveielser om hvordan det emosjonelle spiller sammen med det kognitive, det samfunnsmessige eller det motivasjonelle, opplever Hermansen det som et grunnvilkår at det i læreprosessen også alltid er snakk om emosjonelle prosesser. I midten av Hermansens læringshorisont finner vi kulturhistorisk læring og systemisk læring. Det markerer at i dette feltet finnes de teoriene som i videst forstand integrerer kognitive og emosjonelle aspekter ved læringen (ibid.).

Illeris (2006) beskriver læring som ”enhver prosess, der hos levende organismer fører til en varig kapasitetsendring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring” Illeris har med vilje brukt en slik åpen beskrivelse på hva læring er, da læring er noe som spenner over meget omfattende og kompliserte prosesser.

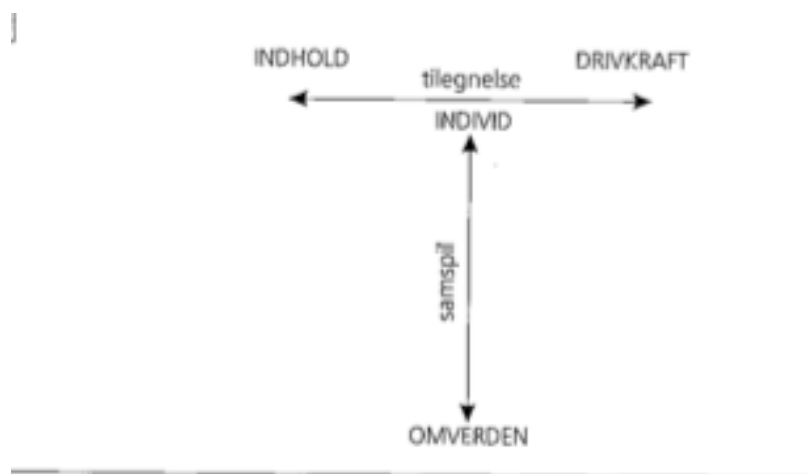
Begrepet læring brukes svært bredt og til dels med ulik betydning. Illeris (2006b: 14-15) skiller i boken ”Læring” mellom fire ulike måter begrepet læring benyttes på. 1) Læring kan henviser til resultatene av de læringsprosessene som finner sted hos den enkelte. Læring er med andre ord det som er lært eller den endring som har funnet sted (et produkt av en hendelse/aktivitet). 2) Begrepet læring kan henviser til de psykologiske prosessene som finner sted hos det enkelte individ når slike endringer (som i 1) finner sted. 3) Begrepet kan henviser til samspillprosessene mellom individ og de materielle og sosiale omgivelsene som har direkte eller indirekte forutsetninger for de indre læringsprosessene (i 2). 4) Læring blandes mer eller mindre inn i dagligspråket og i offisielle og faglige sammenhenger og brukes sammenfallende

med begrepet undervisning . Det finnes med andre ord mange ganger ikke et klart skille mellom det å lære og det å undervise. Antonsen, Thunberg og Tiller (2010) skriver at læringsbegrepet er mangfoldig, og det har gradvis skjedd en løsrivning fra et snevert lærings begrep. Antonsen et al (2010) kaller det snevre læringsbegrepet for opplæring. I opplæring er det noen som formidler et definert innhold til en mottakende part, det er noen (læreren) er den aktive parten, og den lærende er en passiv mottager (ibid.) Dette er hva vi kjenner til som klassisk norsk skoleundervisning, eller skolastisk læring. Antonsen et al. (2010) skriver at opplæring er en del av læring, men i hva Antonsen et al. (2010) kalle autentisk læring er opplæring kun en del av læringen.

2.2 Læringens fundamentale prosess

Illeris (2006b) har skapt en modell for læringens fundamentale prosess. Han mener at læring omfatter to meget forskjellige prosesser, som begge må være aktive for at vi skal lære noe. De to prosessene er samspills- og tilegnelsesprosessen.

Figur 2 Illeris (2006) Læringens fundamentale prosess.



Samspillsprosessen er det samspill som foregår mellom individet og omgivelsene, og er av grunnleggende mellommenneskelig og samfunnsmessig karakter. Det er med andre ord avhengig av omgivelsenes sosiale og materielle beskaffenhet og dermed av tid og sted . Den læring som finner sted i Norge i dag, ville ikke være

mulig for 100 år siden. Samfunnet har endret seg, og dermed også læringsmulighetene.

De forhold som er bestemmende for tilegnelsesprosessen, har grunnleggende biologisk karakter, og er den psykologiske bearbeidelse og tilegnelse som skjer av de impulser og påvirkninger som samspillet innebærer (Illeris, 2006b).

Innholdet er det som skal læres, og ifølge Illeris (2006b) kan ikke læring diskuteres på en meningsfull måte uten at det er et læringsinnhold. Det avgjørende er at læring alltid både har et subjekt og et objekt, det vil si at det alltid er snakk om noen som lærer *noe*, og det er tilegnelsen av dette *noe* som er læringens innholdselement. Drivkraften er den psykiske energien som får individet til å gjennomføre læringen – det som setter tilegnelsesprosessen i gang og gjennomfører den. Dette blir videre tatt opp under punkt 2.5

Illeris (2006a) mener at det er feil å forstå læring kun som en indre psykisk prosess i individet og at det vil være feil å kun forstå læring som en utelukkende sosial prosess. Illeris (ibid.) argumenterer for at læring alltid er preget av begge synspunktene ”Igennem det sociale samspill mellem individet og dets omgivelser modtager individet en masse påvirkninger eller impulser som det kan tage sig gennem indre psykiske bearbejds- og tilegnelsesprocesser. Kun hvis både samspillsprocessene og tilegnelsesprocessene er aktive finner der en læring sted” (ibid.: 36). Med andre ord må både det sosiale samspillet og individets psykiske bearbeidelse være aktive før læring faktisk skjer.

Jeg mener at læring både har en individuell og en sosial karakter. Læring må forstås som et produkt av den konteksten den foregår i, og i arbeidslivssammenheng mener jeg at selve konteksten er ekstra interessant og jeg velger derfor å holde meg til Illeris’ (2006b) forståelse av læring.

2.3 Grunnleggende forutsetninger for læring

”Ingen kan lære noe inn i andre hvis den andre ikke har lyst til å lære”
(Tiller, 2006: 132).

Læringsaktiviteter som har som mål å lære noen noe, for eksempel undervisning er avhengig av læringsglede og læringslyst. Tiller (2006) skriver at en lærer er nødt til å ha regi på sitt arbeid, og legge vekt på viktige forutsetninger for læring: mening, nytte og deltakelse. Selv om de fleste lærer mye i skolen, og alle lærer noe finnes det i følge Illeris (2006b) ingen automatisk sammenheng mellom undervisning og læring. Dersom den lærende opplever at det som skal læres, gir mening, kan være nyttig for videre arbeid og ikke minst gir muligheten til å delta som en aktiv part, har læringens innhold mye større forutsetninger for å sette seg.

2.4 Læring er situert

Begrepet situert læring ble brakt på bane av den amerikanske antropologen Jean Lave og psykologen Etienne Wenger. Situert læring refererer til at all læring er påvirket av den situasjonen eller sammenhengen den inngår i (Illeris, 2003). Situert læring er med andre ord samspillet mellom den lærende og omverdenen, dermed først og fremst læringens sosiale og samfunnsmessige dimensjon. Som tidligere nevnt er Illeris (2006b) også opptatt av læringens sosiale og samfunnsmessige dimensjon, det er forbindelsen mellom det individuelle, det sosiale og det samfunnsmessige plan som er i fokus (ibid.).

I følge Hermanesen (2003) er all læring nedsenket i kulturelle, habituelle og diskursive sammenhenger og Hermansens påstand er at sosiale prosesser er en forutsetning for det kroppslige. Det skjer altså ingen læring uten sosial interaksjon i en bestemt kulturell og sosial kontekst. Med kroppslig sikter Hermansen til de kognitive prosesser som skjer ved læring (det vil si tilegnelse i Illeris' (2006b) modell).

Enhver lærings situasjon er situert på to måter, 1) hvor selve læringen foregår, for eksempel på skole, arbeidsplass, lekegård, barnehage, hjemme i familien osv., og 2) som en samfunnsmessigs situasjon, som generelt er preget av samfunnets normer og strukturer i videste forstand (Illeris, 2006b). Nordmenns læringsmuligheter er i dag svært forskjellige fra hva de var for 100 år siden. I dag har Internett muliggjort

læring på tvers av landegrenser, og lover om like rettigheter til utdanning utligner geografiske hindringer for utdanning. Både læringsituasjon og læringens kontekst er unik. Det som er så unikt med arbeidsplasslæring, er at den er karakterisert ved sin særlige situering.

Hermansen (2006) kritiserer Lave og Wengers teori om situert læring – da Hermansen mener det ikke er en læringsteori i seg selv, men en teori om sosial praksis. Han mener at det ikke er en læringsteori fordi Lave og Wenger verken har innsikt i det kognitive eller det emosjonelle i sin teori. Hermansen påstår videre at læring som sosial praksis egentlig dreier seg om læringens rom, men ikke rommer en særlig teoretisk forståelse av hvordan læringens rom faktisk utformes (og heller ikke av personlighetskomponentens betydning). Illeris (2006a) hevder at Lave og Wengers teori om situert læring har gitt inntrykk av at dersom bare læringen finner sted hvor den (kunnskapen) skal benyttes, så går resten mer eller mindre av seg selv (Illeris, 2006a). Jeg er enig med Illeris og benytter meg kun av Lave og Wengers teori om situert læring for å belyse at læring er kontekstualisert og ikke som en læringsteori i seg selv.

2.5 Læringsrom eller læringsmiljø – begrepsoppklaring

Med utgangspunkt i Illeris' (2006b) læringsmodell som er beskrevet ovenfor, utgjør arbeidsplassen den sosiale kontekst eller situering. Når det skrives om læringens situering på arbeidsplassen, benyttes det i dansk litteratur forskjellige begreper som for eksempel læringsmiljø (Andersen, Clematide, & Høyrup, 2004) eller læringsrom (Bottrup, 2001).

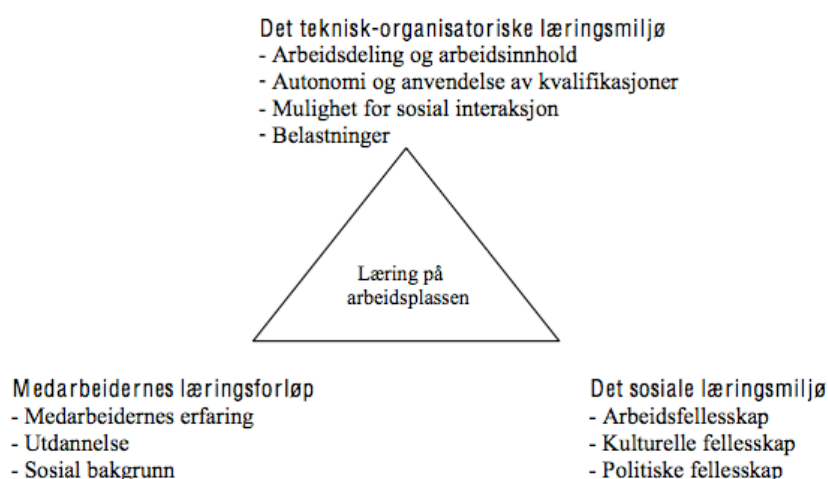
Felles for begrepene læringsmiljø og læringsrom er at de forsøker å innfange karakteristikken ved organisasjonen som har betydning for den læringen som kan finne sted. Begge begrepene medkonstitueres av selve arbeidets art, teknikk, arbeidsorganisering og sosiale, uformelle relasjoner. De er likt preget av en felles forståelse av at utformingen av læringsmiljøet/rommet på et gitt tidspunkt setter noen bestemte rammer for læring og at læringsmiljøet/rommet samtidig kontinuerlig nyskapes av ledere og medarbeidere. Forskjellen mellom begrepene læringsrom og læringsmiljø er at læringsmiljø eksplisitt inkorporerer medarbeiderens

læringshistorie som en del av læringsmiljøet, og dermed har et dobbelt blikk på læring. Læringsrommet inneholder et særskilt politisk felt, hvor regler og maktforhold betraktes som vesentlige faktorer i enhver organisasjons læringsrom (Andersen, et al., 2004). Læringsrommet på arbeidsplassen er både et strategisk og et teoretisk begrep (Antonsen, et al., 2010).

Jeg vil her benytte begrepet læringsrom da det er dette begrepet Banken bruker. Bankens læringsrom er utviklet for å tilpasse de behovene for læring som finnes i Banken, og bør derfor ikke tas under samme definisjon som i en teoretisk sammenheng. Læringsrommet i Banken reflekterer de obligatoriske kravene til læringsaktiviteter (Antonsen, et al., 2010).

2.5.1 Læringsrom

Figur 3 i Juuhl og Tronrud (2009) Læring på arbeidsplassen.



Læringsrom er de muligheter og begrensninger som påvirker læringen, og de grunnleggende forhold som har innflytelse for den læringen som skjer på arbeidsplassen (Andersen, et al., 2004; Bottrup, 2001). Det daglige arbeidet spiller en vesentlig rolle for læringsrommet samt formelle og uformelle samarbeidsrelasjoner og organisasjonskultur (i bred forstand) (Bottrup, 2001). Antonsen et al. (2010) skriver at læringsrommet omfatter menneskers påvirkningsmuligheter, de kreative idérommene og graden av aktiv deltakelse. Samfunnsmessige forandringer vil også påvirke – men ikke determinere læringsmiljøet. Arbeidsplassen som læringsrom er

ingen statisk størrelse, rommet er i løpende forandring i kraft av endring i strukturer, aktørers handlinger og interesser, samt at de samfunnsmessige forandringene utfordrer både arbeidsplassen og de som arbeider der. Rommet formes og omformes gjennom aktørenes handlinger, strukturen rundt rommet og aktørenes dynamikk i forhold til hverandre (Andersen, et al., 2004; Bottrup, 2001).

Man må ta utgangspunkt i det konkrete arbeidet og arbeidsorganisasjonen når ett læringsrom skal defineres i forhold til et annet. Læringsrommet er både knyttet til selve arbeidets art og arbeidsorganisasjonen (som en strukturell faktor i forhold til læringen,) men uten å determinere læringsrommet. Dette betyr i praksis at to personer med noenlunde like arbeidsoppgaver og rammer for arbeid i utgangspunktet skal ha like læringsrom, men den individuelle siden ved læring spiller inn her. Vi som mennesker angriper læringens muligheter ulikt, og tar mulighetene på ulike tidspunkt. Rommet kan opptre forskjellig for den enkelte – og jeg vil sammenligne det med rom i motstanderens forsvar slik at en spiller kan skåre mål på håndballbanen. Enhver enkeltspiller i håndball har sin stil og spesielle kvaliteter, noe som gjør at vi ”ser” og benytter rom på ulike måter og ulike steder. En spiller som er god til å finte, kan komme seg forbi nærmest hvor som helst, og en spiller som bruker sin høyde ved å skyte utenfra, ser rom i høyden. Bottrup (2001) legger ikke vekt på det individuelle, og forstår læringsrommet som et kollektiv fenomen, men jeg synes her det er viktig å påpeke at læringsrommene oppfattes ulikt og dermed benyttes ulikt.

2.6 Arbeidsplasslærings vilkår og betingelser

Arbeidsplassens rom for læring er et resultat av flere vilkår for læring. Bottrup (2001) har med introduksjon av begrepet læringsrom lagd et rammeverk for å forstå læringsrommets muligheter og begrensninger (se figur 3).

Andersen, Clematide et al. (2004) skriver at arbeidsplassen skiller seg fra mer kjente arenaer eller rom for læring (for eksempel skolen) ved at læring ikke er det primære formål. Kontinuerlige nye krav fra omverdenen redefinerer arbeidsplassens betingelser, arbeidsplassens fokus og strategi for læring, og arbeidsplassens subjektive læringspotensial er alle faktorer som påvirker rom for læring. Ellström og

Hultman (2004) skriver i boken *"Lärende och förändring i organisationer – om pedagogikk i arbeidslivet"* at arbeidsplassen skaper en helt spesiell situering for læring, noe som medfører noen helt unike vilkår for at læring skal finne sted nettopp her. De beskriver seks ulike læringsvilkår som kan antas å være gjeldende for reproduktivt eller utviklingsorientert læring, henholdsvis singel-loop og double-loop-læring. 1) Arbeidsoppgavenes læringspotensial, 2) autonomi kontra standardisering, 3) virksomhetens delaktighet, 4) subjektive og kulturelle faktorer, 5) virksomhetens mål og retning, konsensus kontra konflikt og 6) forandringsdyktighet og ledelsesstøtte (ibid.). Andersen et al. (2004) og Ellström (2004) vilkår for læring går tidvis inn i hverandre og utfyller hverandre på visse punkter. Jeg tar utgangspunkt i Andersen et al. (2004)

2.6.1 Læring er ikke det primære mål

En næringsvirksomhets primære formål er å oppnå økonomisk overskudd ved produksjon eller salg av varer og tjenester. Det vil si at læring kun finner sted som et biprodukt av det primære formålet, i motsetning til skole og andre utdanningsinstitusjoner. Læringen blir dermed altså komprimert av faktorer som arbeidets art, eksterne krav, virksomhetens logikk, subjektive og objektive læringspotensialer, forandringsdyktighet osv. Andersen, Clematide et al. (2004) nevner tre mulige læringssituasjoner i en arbeidshverdag. 1) Samtidig med arbeidets utførelse, 2) når medarbeideren selv finner tidslommer som benyttes til læring, og 3) når det bevisst blir satt av tid til læring.

Arbeidsoppgavene i seg selv utgjør et læringspotensial, hvorvidt det er mulig for den arbeidende å benytte seg av de tre ulike læringssituasjonene som Andersen et al. skriver om. Ellström (2004) skriver at arbeidsoppgavenes læringspotensial er et resultat av arbeidsoppgavens kompleksitet, autonomi/ handlingsfrihet og kompetansekrav (ibid.).

Arbeidets organisering er også medvirkende til hvorvidt arbeidsoppgavene tillater læring. Ved standardiserte arbeidsoppgaver, hvor arbeidsprosessen er formalisert ved skrevne regler og anvisninger, minsker muligheten for variasjon i utførelsen av dem. Ett standpunkt er ifølge Ellström (2004) at standardiserte arbeidsoppgaver hemmer

utviklingsorientert læring (mens et annet er at standardiserte arbeidsoppgaver fremmer læring som er rettet mot å lære seg å forstå og mestre en bestemt oppgave).

2.6.2 Eksterne krav

Den enkelte virksomhet er ingen isolert størrelse i verden, den må forholde seg til markedet og til de nasjonale politiske styringene, samt globale samfunnsendringer (Andersen, et al., 2004). Banken må forholde seg til kontinuerlige endringer i samfunns- og verdensøkonomien, samt politiske styringer. Det er derfor viktig at en virksomhet er forandringsdyktig for å møte disse kontinuerlige endringene. Ulike virksomheter møter ulike utfordringer, men de siste årene er det finansnæringen som har fått kjenne de globale endringene ”på kroppen”. De eksterne kravene utgjør den samfunnsmessige situering for arbeidsplassen. Og utgjør noen eksistensbetingelser som arbeidsplassen er underlagt (Andersen, et al., 2004).

2.6.3 Personalpolitiske regimer

En organisasjons personalpolitiske regime er et uttrykk for hvordan organisasjonen ønsker å bruke og utvikle sin arbeidskraft. Andersen, Clematide et al. (2004) skriver om to forskjellige personalpolitiske strategier – den første strategien er ”teknifisering” som innebærer en satsing og investering i produksjonsutstyr som ikke trenger lang opplæringstid eller spesielle kunnskaper, eller utvikle selvhjelps-funksjoner for kundene, for eksempel nettbank. Den andre personalpolitiske strategien er ”kvalifisering” hvor det satses på å utdanne medarbeidere til funksjonell fleksibilitet, så medarbeiderne kan utføre forskjellige arbeidsoppgaver og forholdsvis hurtig kan mestre forandringer fremtiden bringer.

2.6.4 Rom for subjektivitet i utførelsen av arbeidsoppgaver

Innledningsvis skrev jeg at arbeidsplassen har endret seg i den forstand at subjektiviteten ikke lenger blir sett på som et forstyrrende element for utførelse av arbeidsoppgaver. Ifølge Andersen et al. (2004) har en del av oppmerksomheten rundt arbeidsplasslæring oppstått i kjølvannet av den tendens at flere og flere virksomheter forsøker å dra nytte av flere sider av medarbeiderne, ikke kun deres arbeidskraft – og ikke minst at flere og flere medarbeidere ser arbeidet som en arena for personlig utfoldelse og selvrealisering (Clematide, Høyrup, & Andersen, 2004: 20).

Arbeidsplassen som læringsrom begrenser medarbeidernes frie utfoldelsesmuligheter, ettersom læreplanen først og fremst er laget for å fremme virksomhetens måloppnåelse. Derfor legger arbeidsplassen opp til læring hvor medarbeiderne skal lære å utfolde sitt engasjement i overensstemmelse med virksomhetens økonomiske og instrumentelle interesser (Andersen, et al., 2004).

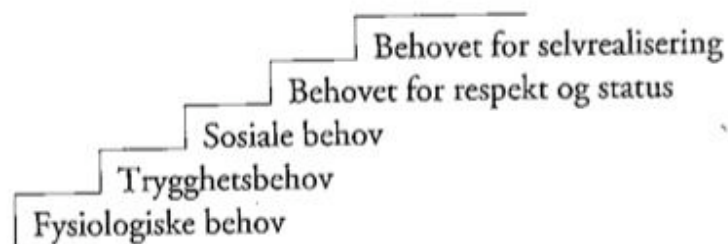
2.6.5 Arbeidsplassens subjektive og objektive læringspotensialer

For å forstå drivkreftene bak læring på arbeidsplassen må man på den ene siden undersøke de læringsmuligheter og ressurser for læring som den objektive kunnskap tilbyr, blant annet i form av teknologi, organisasjon og oppgaver. På den andre siden må man undersøke de potensialer og ressurser for læring som finnes i de subjektive erfaringer, emosjonelle behov og kroppslige disposisjoner hos medarbeiderne – deres lyster, forhåpninger og drømmer (Jørgensen & Warring, 2004).

Det objektive læringspotensial er de eksterne betingelsene i form av markedskrav eller politisk styring, tilgjengelig teknologi, de konkrete arbeidsoppgaver, anvendte produksjonsregimer og samarbeidsformer som danner læringsmiljøet og dermed de betingelsene læringen foregår i (Andersen, et al., 2004). De subjektive læringspotensialene er medarbeidernes læringshistorie – som er med å tolke de objektive betingelsene. ”Medarbejderne konstruerer alltid deres subjektive billede af selvsamme arbejdsplads og de er gennem deres handlinger og forhandlinger selv med til at præge og skabe de objektive forhold. De møder arbejdspladsen med bestemte erfaringer, forventninger og interesser” (ibid.). Medarbeiderne konstruerer, preger og skaper rom for læring. Den subjektive siden ved læring er med på å tolke de læringsmuligheter som er gitt, og benytter de etter behov.

Det subjektive behovet for personlig utfoldelse eller selvrealisering kan illustreres med psykologen Abraham Maslows (1908–1970) ”behovshierarki”, som er en hierarkisk kategorisering av menneskelige behov. Det nederste behovet, fysiologiske behov, det umiddelbare og primitive. Behovene blir gradvis større, og på toppen er behovet for selvrealisering (Bastøe & Dahl, 1995).

Figur 4 Maslows behovshierarki.



Maslows bevisgrunnlag for den hierarkiske oppstillingen er ifølge Bastøe og Dahl (1995) svak, men viser hvor mange forskjellige behov og motiver som gjør seg gjeldende. Arbeidsplassen er med på å fylle flere av behovene. Arbeidsplassen skaper trygghet, mulighet (penger) for å fylle de fysiologiske behovene, det sosiale behovet, og *kan* dekke behovet for respekt og status, og sist, men ikke minst, behovet for selvrealisering.

Nordmannen Einar Thorsrud og australieren Fred Emery har utviklet psykologiske jobbkraav som de mener utspringer fra de subjektive behovene. Disse jobbkraavene innbærer blant annet ønsket om at jobben må ha en viss variasjon, anledning til å lære noe, treffe beslutninger (i det minste innenfor et område som den ansatte kan anse som sitt eget) anseelse, en viss grad av mellommenneskelighet, oppleve støtte og respekt på arbeidsplassen, samt kunne se sammenhengen mellom arbeidet som gjøres eller det som produseres, og bedriftens mål. (Bastøe & Dahl, 1995).

”Det er mødet mellom disse subjektive og objektive potentialer, der bestemmer hvilken læring der foregår på arbeidsplassen.” (Clematide, et al., 2004: 21).

2.6.5.1 Tre forhold som skaper lykke

Velten, Ackerman, Hällstén og Tengblad (2008) skriver om tre forhold som er avgjørende for at vi har det bra og føler lykke, de er 1) selvrespekt, 2) sosial interesse, 3) mestring av krevende utfordringer.

Selvrespekt henger sammen med eget verdigrunnlag. Å vite med seg selv hva man står for, og å leve etter sine egne normer er den viktigste kilden til stolthet og selvrespekt. God selvfølelse kan både være basert på den jobben en gjør, måten man omgås andre på, og forhold man ser på som en personlig kvalitet. Velten et al. (2008) skriver at for å ha vedvarende selvrespekt og god selvfølelse må vi skaffe oss kontinuerlig påfyll og hindre lekkasjer. Kontinuerlig påfyll kan vi få ved å vite eller få bekreftet fra andre at vi gjør en god jobb, oppleve mestring av vanskelige situasjoner, og være en del av et fellesskap som man selv verdsetter og hvor man føler seg verdsatt. Mens lekkasjene kommer med negative tanker og holdninger, uheldige vaner og mønstre, som å komme for sent til arbeidet, sove for lite osv.

Den andre faktoren Velten et al. (2008) beskriver viktig for å føle lykke, er sosial interesse. Personer som er interessert i menneskene rundt seg og som ønsker å bidra til at vi skal ha det bra sammen, er gjennomgående mer tilfredse og lykkelige enn personer som har liten interesse for andre. Det er den sosiale interessen som ifølge Velten løfter hele gruppen og skaper arbeidsfellesskap som er preget av samspill og driv. Det bidrar til å forsterke den gode selvfølelsen, og blir som en selvforsterkende positiv spiral, som skrur alle medlemmene i gruppen og gruppen som enhet oppover.

Å lykkes med noe som er vanskelig, er med på å skape lykke. Jeg setter meg for eksempel målet om å gå opp Tromsdalstinden. Jeg vet det er langt å gå og tungt på vei opp, så jeg trener litt for å være forberedt, og en fin sommerdag i juli bestemmer jeg meg for å ta turen. Halvveis på veien opp lurer jeg på hva jeg egentlig har begitt meg ut på. Det kommer noen friske finnmarksgloser, men jeg går på og når omsider toppen. Og da, mens pulsen sakte, men sikkert går ned, jeg drikker vann og nyter det nydelige landskapet, skyller en følelse av lykke inn over meg – jeg klarte det! I ettertid ser man tilbake og det var turen opp som var fantastisk, veien mot målet. Velten et al. (2008) skriver om menneskers ønske om å komme i en pluss-situasjon. Vi streber etter å nå nye topper (av forskjellige slag), og er dermed i minus-situasjon og når den vanskelige situasjonen er mestret, er vi i pluss, helt til nye mål blir satt (eller vi innser at vi for eksempel skal ned igjen fra Tromsdalstinden med melkesyre i hver en muskel i legger og lår).

2.6.5.2 To ulike perspektiver på arbeidet

Velten et al (2008) skriver om to ulike perspektiver på arbeidet, og skiller mellom arbeidet som et nødvendig onde, og jobben som et gode i seg selv.

Når innstillingen til jobben er at jobben er et nødvendig onde, er hensikten å skaffe penger til finansiering av det ”virkelige livet” utenfor jobben. Målet er kortest mulig arbeidstid, pensjonering så tidlig som mulig, og maksimalt velvære med minimal innsats (2008). Medarbeideren engasjerer seg mer ikke enn nødvendig, og læring som ikke direkte angår arbeidsoppgavene, havner lengst nede på prioriteringslista. Dersom jobben er et gode i seg selv, sees arbeidet som en arena som gir livet innhold og mening, et sted hvor man er en del av en viktig operasjon, og hvor man får realisert noen av de viktigste målene i livet. Anstrengelsen er en kilde til velvære (ibid.).

2.7 Kjente læringsrom i en arbeidshverdag

Ifølge Bottrup (2001) er læring et resultat av det å overhodet være på arbeidsplassen, delta i møter, beslutningsprosesser på alle nivå, diskutere med sine kolleger, kunder, forholde seg til regler, lokale myndigheter osv. Læring på arbeidsplassen relaterer seg til hele arbeidssituasjonen. Jeg vil i det følgende ta for meg noen kjente læringsrom eller arenaer for læring i arbeidshverdagen.

2.7.1 Formell læring

Undervisning og andre læringsaktiviteter som fører til formell kompetanse, gjennom å etterprøve kunnskap ved å gjennomføre eksamen slik at et formelt kompetansebevis (vitnemål/studiepoeng) kan bli gitt kan betegnes som formell læring. Jeg velger å ikke gå noe nærmere inn på formell læring ettersom jeg har definert ut dette læringsrommet i Bankens totale læringsrom.

2.7.2 Uformell læring

Uformell læring omfatter all læring som ikke er formalisert i for eksempel form av undervisning som fører til formell kompetanse. Uformell læring kan være tilsiktet

ved å spørre en kollega om råd, eller diskutere en sak med en kollega. I en mer omfattende form kan det være snakk om selvstyrt eller gruppestyrt læring hvor den eller de lærende uten noen formelle rammer på forskjellige måter orienterer seg om å lære noe de har bruk for eller er interessert i (Illeris, 2006b).

Et problem ved uformell læring er at den har en tendens til å stanse ved det umiddelbare og mer overfladiske, og at det ofte er mangel på tid, rom og kvalifisert input i uformelle sammenhenger.

2.7.2.1 Tilsiktet uformell læring

Et utbredt læringsrom på arbeidsplassen er knyttet til møter og andre formaliserte former for samspill innenfor arbeidsplassens rammer. Møtene preges av informasjonsutveksling, diskusjon om arbeidets art, det lages planer og avtaler – som til sammen kan gi gode muligheter for at læring finner sted. Læringen framheves dersom møtet er velstrukturert, stemningen uformell og målrettet og informasjon gis på en tydelig og vennlig måte, og dersom deltakerne får muligheten til å ytre og utveksle sine synspunkter og ideer om de tema som blir tatt opp, økes læringspotensialet betraktelig (Illeris, 2006a). Men ofte har møtene en helt annen dagsorden, hvor fokus er å gi effektiv informasjon, utveksling av synspunkter, nødvendige beslutninger og lignende som fastsetter på ny eksisterende forståelsesmønster og kanskje en kjedsommelig opplevelse av at de samme menneskene sier det de pleier å si (ibid.)

2.7.2.2 Interne kurs og seminarer

Intern undervisning har flere læringsmessige fordeler fordi det som regel dreier seg om forhold som deltakerne umiddelbart er interessert i og har bruk for å lære noe om. Det er avgjørende for læringen i slike interne utdannelsesrettede aktiviteter at deltakerne har en klar opplevelse av hvordan aktivitetene henger sammen med deres daglige arbeid – noe som er den interne undervisningens klare styrke.

Selv om det er snakk om undervisning, oppleves det mindre ”skoleaktig” når det foregår i de kjente og som regel mer trygge omgivelser på arbeidsplassen, og underviseren kanskje er en kollega eller en annen medarbeider i virksomheten. Det er en velkjent tendens til at jo mindre formalisert utdanning medarbeiderne har, i jo

høyere grad synes de at læring som er integrert i arbeidet, er langt på vei den beste og viktigste form for læring (Illeris, 2006a) På et generelt plan er det viktig for disse opplæringsformene at det er godt læringsmiljø på arbeidsplassen, og at læringen ikke fungerer som en avgrenset funksjon (ibid.).

2.7.2.3 Utsiktet uformell læring

Utsiktet læring er en svært viktig form for læring på arbeidsplassen og ifølge Illeris (2006a) den mest utbredte form for læring som finner sted på en arbeidsplass.

Utsiktet læring er den form for læring som skjer i forbindelse med og i gjennomføringen av de daglige aktivitetene og det daglige samværet på arbeidsplassen. Denne type læring skjer uten at noen har tilrettelagt eller planlagt den.

At denne form for læring ikke er utsiktet eller planlagt, gjør det også vanskelig å prege denne type læring på en målrettet måte. Dersom utsiktet læring er av stor betydning for arbeidsplassen og dermed viktig å forholde seg til, må man enten direkte gjøre noe med den så den ikke lenger er utsiktet, eller også forbedre betingelsene (altså læringsrommet) hvor denne utsiktete læringen foregår. Ved betingelsene mener man arbeidsrommet slik at muligheter for slik læring skal forekomme (Illeris, 2006b).

2.7.3 Instruksjon og sidemannsopplæring

Den mest vanlige og minst formaliserte form for målrettet læring på arbeidsplassen skjer igjennom den instruksjon en medarbeider får fra en annen kollega, overordnede eller instruktør om arbeidets forskjellige aktiviteter. Dersom det er snakk om instruksjon fra en sideordnet, men mer erfaren kollega, forstås dette som sidemannsopplæring. Sidemannsopplæring er ofte svært ustrukturert og er et resultat av hendelser eller problemer som melder seg i arbeidshverdagen (Illeris, 2006a).

Med hensyn til selve læringen i sidemannsopplæring eller instruksjon er innholdet tilsynelatende uproblematisk. Det er som regel klart hva som skal læres og hvorfor, men alle er naturligvis ikke like gode instruktører – en dårlig instruktør kan forårsake

misforståelser om organisasjonen for den nye medarbeideren og gi uheldige vaner i arbeidet. Instruksjon og sidemannsopplæring omfatter ikke alene den faglige læring, men er i høy grad også medvirkende til allmenn sosialisering, og da sosialisering inn i arbeidsplassens kultur (Illeris, 2006a).

Denne form for læring har en stor fordel med at den glir forholdsvis naturlig inn i det daglige arbeidet – dermed unngår man at de ansatte opplever det som å komme tilbake til skolebenken (Illeris, 2006a). Det kan også virke motiverende for læringsviljen at hva som læres direkte, kan tilknyttes den daglige arbeidssituasjon.

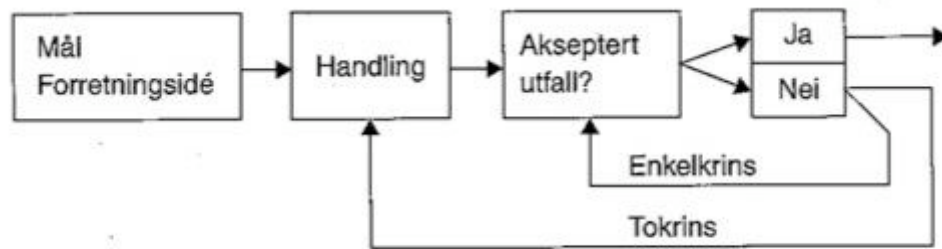
2.8 Ulike former for læring

Chris Argyris og Donald Schön skiller mellom to hovedformer for læring: single-loop- og double-loop-læring (Bottrup, 2001). Ellström (2004) argumenterer for at tilpasnings- og utviklingsorientert læring er paralleller til distinksjonen mellom single-loop og double-loop-læring, noe Illeris (2006a) også hevder. Jeg bruker derfor begrepene parallelt.

Argyris (ref. i Bastøe & Dahl, 1995) påpeker at ingen organisasjoner utfører handlinger som fører til læring, det er individene (subjektene) som agenter for organisasjonen som utfører handlinger som leder fram til læring. Utgangspunktet til Argyris og Schön er en antakelse om at alle mennesker har et iboende potensial som kan realiseres fullt ut. Denne realiseringen er ikke bare positivt for enkeltmennesket, men også for arbeidsplassen. Ifølge Argyris og Schön blir de fleste organisasjoner drevet på en slik måte at de forhindrer dette, hovedproblemet er lederes mangel på mellommenneskelig kompetanse (Bastøe & Dahl, 1995).

Argyris (1999) skriver at læring i organisasjoner foregår under to ulike forhold. For det første skjer læring når organisasjoner oppnår hva som er tiltenkt, det er samsvar mellom tiltenkt handling og det faktiske utfallet av handlingen. For det andre kan læring foregå når misforholdet mellom ønsket handling og faktisk handling blir identifisert ved å undersøke og endre handlingen eller styrende målsetning, slik at det blir samsvar mellom tiltenkt og faktisk handling.

Figur 5 Single- og double-loop-læring (1998).



Figur 1: Enkelkrins og tokrinslæring etter Argyris (1982)

2.8.1 Single-loop-læring

Single-loop-læring handler om å justere handlemåtene i arbeidet, men ikke de styrende målsettingene eller forretningsideen som ligger til grunn for virksomheten (Argyris, 1999; Hustad, 1998). Det er den form for læring hvor feil blir oppdaget og rettet på med gitte handlinger eller løsninger, og en overveier ikke om problemløsningsstrategien er god eller ikke. De verdier og holdninger som styrer arbeidet, utfordres ikke, det er en instrumentell form for læring som sikter på umiddelbar problemløsning (Bottrup, 2001; Hermansen, 2006; Illeris, 2006a).

Single-loop-læringens fokus er å redusere variasjon når det gjelder kunnskap og handlingsmønster ved og mellom individene ved virksomheten. Det er viktig for virksomheten at det er konsensus når det gjelder virksomhetens mål, og at arbeidsprosessene er standardiserte og stabile slik at en unngår usikkerhet (Ellström, 2004). Læringens betingelse blir med andre ord reproduktiv, med et fokus på å oppnå vel innlærte, rutinepregete ferdigheter og handling. Individet lærer seg noe med utgangspunkt i gitte oppgaver, mål og forutsetninger – og løsning av disse oppgavene ligger innenfor gitte rammer. Læringen tilsikter at man kan utføre arbeidsoppgaver som er en del av en større sammenheng, og at en kan løse problemer som allerede er kjent for individet (Illeris, 2006a). Denne formen for læring er typisk dominerende dersom arbeidet er preget av ”produksjonens logikk”, hvor det legges vekt på effektiv handling på et rutine- og regelbasert handlingsnivå, problem løses ved å anvende gitte regler eller instruksjoner (Ellström, 2004; Illeris, 2006a). Single-loop-læring er typisk dominerende i arbeid som er preget av

tayloristisk arbeidslogikk, arbeid som er preget av rutine, og ledelse som er preget av å ha et ensidig syn på en verden hvor de ønsker å beholde full kontroll (Bastøe & Dahl, 1995).

De rutinepregete handlingsmønstrene skaper stabilitet og sikkerhet for handling og kan avlaste individet og frigjøre mentale ressurser for andre gjøremål. Ikke minst er single-loop-læring viktig for effektivt å håndtere det daglige arbeidet, og skaper for mange ansatte en følelse av trygghet og stabilitet (Bottrup, 2001). Argyris (1999: 69) skriver at single-loop-læring er nødvendig for få "the everyday job done". Samtidig kan disse standardiserte handlinger/arbeidsmønstre fungere som skylapper som kompliserer oppdagelsen og håndtering av forandring. Bottrup (2001) hevder at denne form for læring kan bli et stort problem dersom forutsetningene for arbeidet forandrer seg.

Single-loop-læring er en måte for virksomheten å tilpasse individene til virksomheten og arbeidsoppgavene på, ved å gi individet den informasjon og kunnskap som trengs til å utføre arbeidsoppgaver til punkt og prikke. Ellström og Hultman (2004) skriver at idealet for denne læringen er at menneskene som arbeider i virksomheten, så raskt som mulig skal lære seg "koden", og "hva som gjelder" og hvordan de "bør", "får" eller "må" handle i de ulike situasjonene.

2.8.2 Double-loop-læring – utviklingsorientert læring

I double-loop-læring setter individene spørsmålstegn ved gjeldende rutiner og metoder på arbeidsplassen, samt prøver å finne nye muligheter ved å undre seg, problematisere og være kreativ (Hermansen, 2006). Det handler om å forkaste de etablerte og styrende målsettingene, og skape nye (Hustad, 1998). Den utviklingsorienterte læringen utfordrer alt det som i single-loop-læring har blitt til rutiner, og forblir ureflektert. Noe som innebærer at individet lærer seg å formulere problemer og ikke kun løse gitte problem. Det handler om å stille kritiske spørsmål og utvikle sin kunnskap eller kompetanse, ifølge Ellström (2004). Det kan være behov for å endre det dominerende tenkesettet, eksisterende normer, og stille spørsmål ved hele organisasjonens selvforståelse. Det handler med andre ord ikke kun om å endre eksisterende praksis, men også om å endre måten vi tenker på (Bottrup, 2001).

I stedet for kun å stille spørsmål om hvordan, spørres det om hva og hvorfor. Læringen tilsikter at man kan utføre arbeidsoppgaver som vedrører helheten eller et system, formulere problemene og analysere hvorfor de oppstår og hvordan de kan behandles eller løses (Illeris, 2006a). Denne formen for læring er typisk dominerende dersom arbeidet er preget av utviklingens logikk og hovedvekten legges på tankevirksomhet og refleksjon, alternativ tenkning og eksperimenter og risikotaking, toleranse overfor forskjellighet, usikkerhet og feilhandlinger, samt utviklingsorientert læring (ibid.).

Double-loop-læring forutsetter stor autonomi og høy delaktighet for de ansatte i beslutninger om virksomhetens utforming og kritisk refleksjon over virksomhetens forutsetninger, mål og middel. Double-loop-læring er avhengig av at man er i stand til å se ”dobbelt” på situasjonen og sette spørsmålstegn ved de gitte handlingsnormene. For at double-loop-læring skal være mulig, mener Argyris og Schön (ref. i Bastøe & Dahl, 1995) at 1) handling må skje på bakgrunn av sannferdige opplysninger og åpenhet om hvordan man får tak i opplysningene, 2) handling på bakgrunn av åpen og fri meningsutveksling med alle som det er relevant for, 3) forpliktelse internt til å gjennomføre endringer når bedre alternativer foreligger (ibid.). Double-loop-læring er avhengig av evnen til å stille seg åpen for endringer og preges av en ambisjon om å utforske og prøve alternative synsvinkler og arbeidsmetoder for å kunne møte nye situasjoner og krav. I motsetning til single-loop-læring handler det ikke om å redusere variasjon og oppnå likhet – det handler om å skape forutsetninger for variasjon og mangfold. Mangfold i kunnskap, vurderinger, tidligere erfaringer osv. og om hvordan arbeidet utføres.

2.8.3 Ja takk, begge deler – den gyldne middelvei

”Single-loop learning is appropriate for the routine, repetitive issue – it helps get the everyday job done. Double-loop learning is more relevant for the complex, non programmable issues – it assures that there will be another day in the future of the organization” (Argyris 1992: ref i Bottrup, 2001: 82).

Begge formene for læring er nødvendig i en arbeidshverdag – noen ganger trenger man ferdige løsninger for å håndtere rutinearbeidet – mens double-loop-læringen er viktig for å skape en organisasjon som kan håndtere endring og nye utfordringer. Ifølge Bottrup (2001) benytter organisasjoner seg i dag i størst grad av single-loop læring, noe Argyris og Schön mener er utilstrekkelig. Argyris og Schön argumenterer for at det i høyere grad må skapes rammer eller rom for utviklingsorientert læring dersom organisasjonen skal være i stand til kontinuerlig å utvikle seg og løse mer basale problemer og konflikter (ibid.). Hermansen (2006) skriver at problemet er å finne balansen mellom satsing på stabilitet, sikkerhet og kortsiktig resultatoppnåelse, med den langsiktige utviklingskraften som utviklingsorientert læring tar sikte på, men ikke kan garantere. Utviklingsorientert læring krever særskilte ressurser, ”slack”, slik at det er tid til å reflektere og sette spørsmålstegn ved arbeidets egenart, og ikke minst muligheten til å bli hørt. Ut ifra teorien synes det å måtte være relativt kort vei i organisasjonen for å bli hørt, slik at endringer kan forekomme.

2.9 Å lære av erfaringer

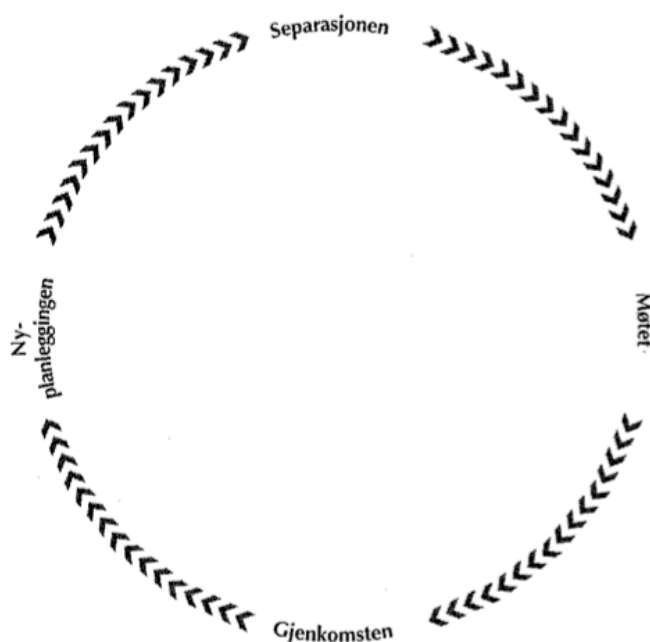
Å lære av egen erfaringer utgjør i følge Lindøe (2003) en viktig del av livet. Tiller (2006) skriver at erfaringer er det viktigste grunnlaget for læring. For å lære av erfaringer må de forvaltes, vi må ha distanse, være villig og få mulighet til å tenke over det vi har erfart (Høyrup, 2004; Tiller, 2006). Når erfaringene blir reflektert over, vurdert og systematisert, er vi i følge Tiller på god vei mot å lære av våre erfaringer.

Ved å gjøre verden begripelig kan vi ta stilling til den og håndtere den (Tiller, 2006). Dersom erfaringer skal gripes og begripes, kreves det både distanse og nærhet. Erfaringene må gjøres personlig slik at vi kan bruke dem systematisk. (Arbeids)hverdagen er full av hendelser, inntrykk og problemer som krever rask handling, dette er også tilfelle for de ansatte i banken. Det er viktig å få satt ord på det man gjør, slik at man også selv er bevisst på egne handlinger, arbeidsmåter og kunnskap.

I skoletiden har jeg lært å pugge og lære ting utenat. I følge Tiller lærer vi ”uten-at-erfare” og vi lærer uten å forstå. Erfaringslæring er tvert om, det er å lære av erfaring, og erfaringslæring er ifølge Tiller en relativt ny trend. Hverdagen og de daglige erfaringene vil bli de aller viktigste læringsressursene framover. (Tiller, 2006)

Tiller viser i boken ”*Aksjonslæring- forskende partnerskap i skolen*” til Anthony Richards (1992) modell for erfaringslæring. Modellen har fire analytiske faser; separasjon, møtet, gjenkomsten, og nyplanleggingen. Alle fasene må være tilstede, hvis ikke er prosessen ufullstendig og bringer ikke den ønskede kontinuitet inn i læringen.

Figur 6 Tiller (2006) Erfaringslæringsmodell



Figur 1 En erfaringslæringsmodell

Separasjon innebærer at man bryter opp fra det som er kjent og nært og setter kursen mot det nye. Richards (i Tiller (2006)) skriver at ”uten at eleven er villig til å skifte kurs, er det liten en lærer kan gjøre” – dette kan overføres til avdelingen og banken. Dersom organisasjonen (banken) er villig til å skifte kurs, er det lite forskere kan gjøre.

Møtet består av utfordringer som ligger i å løse nye problemer samtidig som man er usikker på resultatet av det nye. Møtet beskrives som det mest spennende og synlige og det som engasjerer de som deltar i prosessen.

Tilbakekomsten/gjenkomsten og den reflekterende samtalen etter de store opplevelsene er sentral i erfaringslæringen. Evnen til å reflektere og konsolidere erfaringene er det som gir erfaringene mening, struktur, og relevans. Gjenkomsten er bindeleddet mellom det erfarte og de nye planene som legges. Det er derfor viktig å bruke god tid på denne fasen.

Erfaringslæringen skjer ikke gjennom klart avgrensede faser, fasene glir over i hverandre og kan til dels være overlappende (Lindøe, 2003).

Erfaringslæring og tenkende organisasjoner hører i følge Tiller (2006) nært sammen: ”Vi får tenkende eller lærende organisasjoner når de som deltar i arbeidet, tenker og reflekterer rundt det som skjer, eller det som ikke skjer. Refleksjon er på mange måter den bærende kraft der erfaringene konverteres til læring” (Tiller, 2006: 32).

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for den metodiske framgangsmåten jeg har benyttet meg av i oppgaven.

3.1 Mitt valg

Metoden er framgangsmåten eller redskapet vi benytter oss av for å finne svar på problemstillingene eller forskningsspørsmålene. Metoden hjelper oss til å samle inn data, den informasjonen vi trenger til undersøkelsen vår. Det skiller i hovedsak mellom kvalitativ og kvantitativ metode (Dalland, 2000).

Kvalitativ og kvantitativ samfunnsforskning disponerer hver sine metodetradisjoner, og de har ulik tilnærming til forskning og skal ikke konkurrere mot hverandre, men kan heller sees på som gjensidig utfyllende. På ulike måter arbeider de med å skaffe svar på de spørsmål som kan stilles til sosiale fenomener, og de bidrar med hvert sitt kunnskapsaspekt (Fossåskaret, Fuglestad, & Aase, 1997).

Kvalitativ og kvantitativ metode svarer på ulike typer spørsmål, og dette illustrerer Fossåskaret et al. (1997) som en fruktskål med epler og pærer. I

forskningssammenheng kan vi stille to vesensforskjellige spørsmål til fruktskålen:

Type 1: Hvor mange epler er det i skålen, hvor mange pærer eller hvor utbredt er det med epler og pærer i den aktuelle skålen?

Type 2: Hva er et eple og hva er en pære? Hvordan er disse fruktsortene med hensyn til likheter og forskjeller? Hvordan er de forskjellige fra hverandre i smak og konsistens? Hva er epler og pærers særpreg eller karakter?

For å svare på et type 1-spørsmål kan vi gjennomføre et kvantitativ analyse av fruktskålen, ved å telle eplene og pærene og undersøke forholdene mellom de to enhetene. Men for å svare på type 2-spørsmålet vil det være hensiktsmessig med en kvalitativ analyse. Da gjelder det å ha til disposisjon, eller utvikle analytiske redskaper som beskriver epler og pærer – både der de faller sammen i egenskaper, og med hensyn til det som skiller et typisk eple fra en typisk pære. I en slik analyse trenger vi ikke å vite noe om antall epler og pærer fordi type 2-spørsmål fører

oppmerksomheten mot meningsdimensjonen ved sosiale fenomener, deres karakter og beskaffenhet (Fossåskaret, et al., 1997).

Mens kvalitativ metode søker dybden og vektlegger betydningen av sosiale fenomener, vektlegger kvantitativ metode utbredelse og antall. Denzin og Lincoln (2000) framhever at kvalitativ metode innebærer og framhever prosesser og mening, noe som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser, samt at kvalitativ metode søker svar på hvordan sosiale erfaringer er utviklet og gir mening (Denzin & Lincoln, 2000: 8). Kvalitativ metode lar forskeren komme nært innpå datamaterialet, og derfor har forskeren muligheten til å utvikle analytiske, begrepsmessige og kategoriserte komponenter i forklaringen av data (Filstead, 1970).

Mine problemstillinger og forskningsspørsmål er av type 2-karakter, og derfor har jeg valgt den kvalitative (metodiske) tilnærmingen i mitt empiriske arbeid. Jeg vil først redegjøre for de to metodiske redskapene jeg har valgt å benytte meg av, intervju og observasjon, for deretter å reflektere over gjennomføringen av intervjuene og observasjon.

3.2 Metodisk framgangsmåte

Jeg har valgt intervju og observasjon som metodiske redskaper i mitt søk etter svar på problemstillingene. Intervjuundersøkelser er særlig egnet til å gi informasjon om hvordan informanten opplever sin livssituasjon, og hvordan de forstår sine erfaringer (Thagaard, 2003). De som blir intervjuet, kan fortelle om hvordan de opplever og forstår sine erfaringer, mens observasjon er særlig egnet til å gi informasjon om personers atferd og hvordan personer forholder seg til hverandre (ibid.).

3.2.1 Intervjuet som forskningsredskap

” Gjennom konversasjon lærer vi andre å kjenne – vi lærer om deres erfaringer, følelser og håp, om den verden de lever i ” (Kvale, 1997: 21).

Intervju kan benyttes til ulike formål, for eksempel i markedsundersøkelser, politiske ståstedsmålinger, for terapi og for akademisk analyse (Fontana & Frey, 2000). I den akademiske sammenheng kan det være i ønsket om å måle noe (kvantitativ metode)

eller i de fleste kvalitative sammenhenger er formålet å få en fyldig forståelse av et individs eller en gruppes perspektiv på en bestemt hendelse /aktivitet/ livssituasjon (ibid.). Intervju gir data om hvordan informanten forstår erfaringer og begivenheter i sitt eget liv. Et særpreg ved informasjon fra intervjuer er at begivenhetene som beskrives i intervjuet, er gjenfortellinger og refleksjoner om hendelser i informantens liv. De preges derfor av informantens forståelse av det han eller hun har opplevd (Thagaard, 2003). Forskeren kan med andre ord intervju flere personer om samme hendelse og få ulike svar på hva som hendte og meninger rundt hendelsen.

3.2.2 Intervjuets struktur

Forskningsintervjuet prøver å strukturere den hverdagslige samtalen til en samtale om et spesielt tema som forskeren ønsker mer informasjon om (Thagaard, 2003). Intervjuer kan struktureres på flere måter. I ytterkantene har vi intervju med sterk og svak struktur. Ved intervjuer med sterk struktur er alle spørsmål forberedt og rekkefølgen intervjueren stiller spørsmålene på, er fastsatt (Fontana & Frey, 2000; Thagaard, 2003). Denne formen for intervju brukes for eksempel ved datainnsamling til kvantitative undersøkelser. Et åpent intervju er en samtale mellom forsker og informant hvor hovedtema er bestemt på forhånd, men der informanten kan ta opp temaer hun/han føler er relevant og der forskeren tilpasser sine spørsmål til temaene informanten tar opp (Thagaard, 2003). Et åpent eller ustrukturert intervju kan bidra til et svært bredt datamateriale (Fontana & Frey, 2000).

Jeg benyttet meg av denne sistnevnte typen struktur i mine to første intervjuer. Dette fordi jeg ønsket at informantene skulle ha muligheten til å prate fritt om læringsrommet, da jeg hadde forholdsvis lite kunnskaper om hvordan læringsrommet fungerte i praksis. Jeg hadde forespeilet informantene over e-post hva temaet for intervjuet ville være, og at de selv kunne velge hva de ønsket å fokusere på.

Thagaard (2003) skriver at en av fordelene med intervju med svak struktur er at intervjueren kan følge informantens fortelling og be informanten utdype og forklare nærmere. Det kan være at intervjuet tar en annen retning enn hva forskeren ventet, og informantens fortelling kan være helt annerledes enn hva forskeren hadde forestilt seg på forhånd. Dette viste seg å være tilfelle i mitt prosjekt.

Det delvis strukturerte forskningsintervjuet er den mest benyttede tilnærmingen til intervju. I et delvis strukturert intervju er temaene forskeren ønsker å vite mer om i hovedsak fastlagt på forhånd, men rekkefølgen av temaene bestemmes underveis (Thagaard, 2003: 85). Jeg benyttet meg av denne formen i møte med mine fire hovedinformanter. Jeg hadde utformet en intervjuguide på forhånd, men fulgte den ikke slavisk. Jeg opplevde at informantene i alle fire intervjuene svarte på underspørsmål til hovedspørsmålene før jeg fikk stilt spørsmålet. Det var svært hensiktsmessig at jeg kunne følge informantens historie; historiene som var utenfor intervjuguiden viste å være svært interessante.

3.2.3 Gjennomføring av intervjuer

Jeg har til sammen gjennomført seks intervjuer, hvorav to var med åpen struktur og fire delvis strukturert. Intervjuguiden (se punkt 8.1) ble utviklet etter at jeg hadde intervjuet de to mellomlederne. Jeg gjennomgikk guiden sammen med veileder, hvor vi ble enige om å fjerne og legge til noen spørsmål. I etterkant av det første intervjuet la jeg til noen spørsmål som viste seg å være viktige.

Det første intervjuet ble gjennomført i oktober 08. Jeg hadde avtalt med Maria (fiktivt navn) under dialogseminarene at jeg skulle ta kontakt når jeg ønsket å gjennomføre intervjuet. Videre orienterte jeg henne om at jeg hadde bestemt meg for å skrive om læringsrommet, men at problemstillingen ikke var utformet. Jeg orienterte henne om at jeg ønsket å intervjuer henne om læringsrommet, hvor hun kunne fortelle fritt om organisasjonen og tiltak for å øke bankens læring. Dette intervjuet ble brukt i mitt videre arbeid med å tilspisse problemstillingene.

I januar tok jeg kontakt via e-post med Espen (fiktivt navn), som jeg hadde møtt på dialogseminarene. Jeg spurte om jeg kunne komme til avdelingen for å observere et læringsrom, og om vi kunne ta en samtale om arbeidshverdagen på avdelingen. Etter intervjuet med Espen observerte jeg ett læringsrom. Jeg ba også Espen forhøre seg om hvem av de ansatte som kunne tenkte seg å bli intervjuet. Alder, kjønn og hvor lenge de hadde arbeidet der hadde ikke noe å si. Han sendte meg så en e-post med fire navn og e-postadresser, slik at jeg tok kontakt med hver enkelt av dem. Jeg sendte de fire informantene en e-post med informasjonsbrev om undersøkelsen og

med spørsmål om de ønsket å stille til intervju. De responderte positivt og jeg avtalte med hver enkelt informant tid og sted for intervjuet skulle finne sted. Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av en uke.

Jeg hadde på forhånd utformet en intervjuguide. Før jeg startet intervjuene, spurte jeg informantene om de hadde lest informasjonsbrevet jeg hadde sendt dem, forklarte kort hva informert samtykke var, og ba dem ta stilling til om de ønsket å delta i intervjuet og så signere på samtykkeerklæringen. Når dette var gjort, slo jeg på lydopptakeren og startet intervjuet.

3.2.4 Intervjuene – presentasjon av informantene

Jeg intervjuet som nevnt til sammen seks personer. Lengden på intervjuene varte fra 15 til 60 minutter. De to korteste samtaler var med de ansatte som hadde jobbet forholdsvis korte perioder i banken. Svarene var gjennomgående korte og presise til selve spørsmålene, noe som også gjorde at jeg syntes det var vanskelig å bygge videre og stille oppfølgings spørsmål. Selv om intervjuene var korte, velger jeg fortsatt å bruke dem som en del av empirien i avhandlingen, da de illustrerte viktige synspunkter og fikk forbedret inntrykket av det jeg søkte mer kunnskap om.

Jeg har valgt å ikke bruke fiktive navn på mine fire hovedinformanter. De blir fra nå av referert til som 1, 2, 3 og 4. De to første informantene – avdelingslederne, vil bli referert til som Espen og Maria, dette fordi jeg mener det vil gjøre analysearbeidet mer oversiktlig.

3.2.5 Observasjon

To mennesker kan observere samme hendelse, men kan komme fram til to forskjellige tolkninger og forklaringer. Vi ser det vi tenker, vårt selvbilde og vår selvoppfatning påvirker måten vi ser verden på. Vi observerer det vi er i stand til, kan og ønsker å se på bakgrunn av våre erfaringer og teori. Humør og sinnstilstand virker inn på hva vi observerer (Næss, 2006).

Observasjon innebærer at forskeren er til stede i de situasjonene hvor informantene deltar, og systematisk iakttar hvordan personer handler. Observasjon er særlig godt egnet til å studere relasjoner mellom mennesker, fordi forskeren kan fokusere på

hvordan enkeltpersoner forholder seg til hverandre i sosiale situasjoner (Thagaard, 2003). Jeg har valgt å bruke observasjon som en del av mitt feltarbeid fordi jeg tidlig fikk motstridende inntrykk av hva et læringsrom var. Jeg fant ut at det for forskningens pålitelighet var best å oppleve læringsrommet. Jeg valgte å observere de ansatte i deres naturlige arbeidsmiljø slik at jeg med mine egne øyne kunne se etter den uformelle læringen de hadde fortalt meg om under intervjuet.

3.2.6 Gjennomføring av observasjon

Første observasjon ble gjort samme dag som intervjuet med Espen i januar 2009. Jeg observerte da gjennomføringen av et læringsrom i avdelingen. Deltakerne var informert av sin avdelingsleder om at jeg skulle komme. Jeg fortalte kort om hvem jeg var, hvorfor jeg var der, hva jeg hadde fått interesse for og hvorfor jeg ønsket å få være med inn i ”læringsrommet”.

Jeg tok flere refleksjonsnotater under observasjonen av læringsrommet, der jeg konsentrerte meg om tre ting under observasjonen: 1) Læring i læringsrommets. 2) Deltakernes deltakelse. 3) Om dette kunne betraktes som en sosial og hyggelig aktivitet for de ansatte.

Læringsrommet samsvarte ikke med mine forventninger dermed valgte jeg å endre noen spørsmål i intervjuguiden slik at intervjuet skulle bli mer konkret og aktuelt. Etter at jeg hadde transkribert alle intervjuene, lest over dem og reflektert og diskutert mine første funn med veileder, ble jeg og veileder enige om at jeg skulle observere arbeidshverdagen til de ansatte. Denne observasjonen skulle i utgangspunktet vare i en uke, men pga. sykdom varte observasjonen kun en dag.

3.3 Utvalget

Kvalitative studier baserer seg på ”strategiske utvalg”, det vil si at forskeren velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2003). Dersom jeg hadde intervjuet og observert medarbeider i en organisasjon som ikke hadde begrep om læringsrom, ville undersøkelsen min falt i grus. Derfor er alle mine informanter tilknyttet samme bank.

Jeg benyttet meg så av ”snøballmetoden” for å finne informanter til undersøkelsen. Snøballmetoden er en framgangsmåte hvor forskeren først tar kontakt med noen få som hun vet har de kvalifikasjonene eller den kjennskapen til det forskeren ønsker å finne ut av, for deretter å be dem sette seg i kontakt med noen som har tilsvarende egenskaper. Utvalget vokser og vokser, slik en snøball dersom du ruller den i snøen (Thagaard, 2003).

Under dialogseminarene med NorAforsk spurte jeg meg litt rundt i pausene om hvordan avdelingene benyttet seg av læringsrommet. Etter en litt lengre prat med en av deltakerne som pratet svært ivrig om hvordan deres avdeling hadde fått til en flott ordning på læringsrommet, ble jeg invitert på besøk til avdelingen. Jeg ba avdelingslederen anbefale noen ansatte som kunne kontaktes for et intervju, og fikk positiv tilbakemelding. Disse ble etter hvert mine fire hovedinformanter.

Et problem med utvalg som er basert på at informantene er tilgjengelige for forskeren, er at slike grupper vil representere personer som er fortrolig med forskning, eller ikke har noe imot at deres standpunkt blir hørt. De mest interessante historiene ligger kanskje hos de andre ”Personer som ikke er villige til å delta, kan representere problematiske sider ved det fenomenet som studeres” (Thagaard, 2003: 54).

Størrelsen på utvalget skal vurderes i forhold til et ”metningspunkt”. Når studier av flere enheter ikke synes å gi ytterligere forståelse av fenomenet som studeres, kan utvalget betraktes som tilstrekkelig stort. Utvalget i denne undersøkelsen er seks informanter, hvorav to er avdelingsledere og fire er medarbeidere i samme avdeling. Alder og kjønn spiller ikke inn på materialet, og på grunn av anonymisering ønsker jeg heller ikke å oppgi slik informasjonen.

3.4 Refleksjon over egen rolle i feltet

”Forskerens bakgrunn betyr selvsagt mye for resultatet” (Dalland, 2000), og det er derfor ifølge Dalland (ibid.) nødvendig at forskeren redegjør for hvordan hun som person har virket inn på innsamlingen av data.

Før jeg hadde møtt NorAforsk og bankprosjektet, hadde jeg ingen personlig erfaring med forskning, foruten gjennom metodefagene (kvalitativ og kvantitativ) på bacehlor- og mastergradsnivå. Men ettersom jeg møtte ph.d.-studentene og forskningsleder / professor Tom Tiller i NorAforsk i starten av første semester som masterstudent, fikk jeg muligheten til å følge dem i over ett år før jeg startet med min egen empiriske undersøkelse. I løpet av året deltok jeg på møter med forskningsgruppen og dialogseminarer med banken. På dialogseminarene møtte jeg gjentatte ganger avdelingslederne Espen og Maria, noe som gjorde det relativt lett for meg å komme i kontakt med hovedinformantene.

”Når metoden er personavhengig, må det også komme fram hvordan forskerens person og forhistorie kan ha influert arbeidet” (Dalland, 2000: 76). Dallands (ibid.) poeng her er svært viktig. Om kjønn og alder spilte inn på feltets oppfattelse av meg som forsker, er vanskelig å si noe sikkert om. Jeg fikk aldri en klar og entydig opplevelse av at det spilte inn negativt, jeg tror jeg fikk den tyngden jeg trengte ved hele tiden å delta sammen med forskningsleder og ph.d.-studentene ved NorAforsk.

Jeg hadde ingen intervju erfaring fra før, dette mener jeg har påvirket resultatet av intervjuene. I for eksempel de to korteste intervjuene ville kanskje en mer erfaren forsker vært flinkere å stille oppfølgings spørsmål og be informantene utdype nærmere.

3.5 Ethiske vurderinger

Innsamling av datamaterialet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste under prosjektet Læringsdreve Arbeidsplasser (prosjekt nr. 20494).

Alver og Øyen (1997) skriver at det regnes som god moral at ingen skal forskes på uten å være orientert om at de forskes på, hva forskningen innebærer eller uten at de har gitt sitt eksplisitte samtykke til medvirkningen (Alver, 1997; Christians, 2000). I et informert samtykke ligger det implisitt at informanten har krav på å vite formålet med undersøkelsen og hovedtrekkene i prosjektet, slik at informanten kan vurdere

fordeler og ulemper med å delta før hun eller han gir sitt samtykke (Alver, 1997). Jeg sendte alle informantene et informasjonsbrev før intervjuet hvor hovedtrekkene i undersøkelsen var skissert, hva den skulle brukes til og at det som ble sagt under intervjuene, ville bli anonymisert slik at det ikke vil være mulig for noen å gjenkjenne informantene. Det ligger som et etisk prinsipp for forskning at informantens identitet skal skjules slik at informanten ikke skal få uønsket oppmerksomhet (Christians, 2000).

Christians (2000) skriver at selv om anonymisering har fått stor oppmerksomhet, så har ”vanntett” eller fullstendig anonymisering vist seg å være umulig. Fiktive navn og steder blir ofte gjenkjent av insidene – og informasjon som av forskeren ses på som uskyldig, er oppfattet av informantene som misvisende og bedragerisk. Jeg har både valgt å anonymisere dialekten i transkriberingen og som sagt valgt å ikke gi mine hovedinformanter kjønn, navn, alder osv, fordi jeg ønsker å minimere muligheten for intern og ekstern gjenkjennelse.

3.6 Metodens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

3.6.1 Troverdighet

Troverdighet er knyttet til at forskningen utføres på en tillitvekkende måte, og forskeren kan redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen. Ifølge Seale (1999) referert i (Thagaard, 2003) kan troverdigheten både under feltarbeidet og i rapportering av resultatene styrkes dersom forskeren gjør et tydelig skille mellom direkte informasjon fra feltet og forskerens vurdering av denne informasjonen. Jeg har tydeliggjort skille mellom direkte informasjon fra feltet og min egen oppfattning og vurdering ved å gjengi informantene i form av direkte sitat.

Bruk av lydopptaker i intervju forsterker troverdigheten til forskningen fordi forskeren har muligheten til å utvikle data som i utgangspunktet er mer uavhengig av forskerens oppfatning i tilfeller hvor forskeren rekonstruerer utsagn på bakgrunn av notater eller hendelser (Thagaard, 2003). Jeg har benyttet meg av digitale lydopptaker ved alle intervjuene, unntatt for samtalen med Maria (jeg hadde ikke en

lydopptaker tilgjengelig på dette tidspunktet). Fra intervjuet med Maria tok jeg notater underveis som jeg i straks etter intervjuet skrev et referat ut i fra.

Troverdigheten styrkes også ifølge Thagaard (2003) ved at flere forskere deltar i prosjektet. Deltakelsen kan for eksempel være ved at flere forskere samarbeider og diskuterer avgjørende beslutninger i forskningsprosessen, eller ved at forskere trekkes inn for å utføre en kritisk evaluering av framgangsmåten i prosjektet.

Jeg har vært heldig i mitt prosjekt, da jeg har kunnet diskutere metode og teori sammen med stipendiatene i NorAforsk, samt med min veileder Tom Tiller, som hele tiden har vært en viktig støttespiller i de vanskelige beslutningene som for eksempel ved utforming av intervjuguiden

3.6.2 Bekreftbarhet

Mens troverdighet er knyttet til framgangsmåten for utvikling av data, er bekreftbarhet knyttet til kvaliteten av tolkningen av resultatene. Forskeren må forholde seg kritisk til egne tolkninger. Dette kan gjøres ved å gå kritisk igjennom analyseprosessen (Thagaard, 2003).

Under analyseprosessen kom det fram flere svakheter ved datamaterialet og ting jeg ville ha gjort annerledes dersom jeg skulle startet på nytt. Det ble klart under analysearbeidet at datamaterialet på noen punkter var ”tynt” og tidsmessig var det ikke lenger mulighet for å gjøre flere og nye intervjuer. Jeg løste dette ved å referere til artikler skrevet av forskere NorAforsk, Bankens årsrapport for 2009, samt Bankens nettside.

Jeg vil også påpeke at jeg tror datamaterialet hadde vært sterkere og mer utdypende fra informantenes side dersom jeg som forsker hadde hatt litt mer trening i intervjusituasjonen. Jeg skulle blant annet ønske at jeg hadde vært mer kritisk, og bedt informantene utdype sine tanker, slik at de også kunne ha sett på læringsrommet med et litt mer kritisk blikk. Det kunne vært hensiktsmessig og fortalt informantene om ulike syn på læring, men jeg valgte å ikke gjøre det ettersom jeg var redd for at informantene ville svare det de trodde jeg ønsket å høre. Dette mener jeg at jeg

kunne ha gjort ved først å snakke litt om ulike synspunkt på hva læring er, og fortelle dem hvordan læringsrommet per definisjon skal være.

Noen av mine tolkninger i analysen kan bekreftes gjennom forskningsresultatene forskerne i NorAforsk har lagt fram i sine artikler.

3.6.3 Overførbarhet

I kvalitative studier gir analysen grunnlag for overførbarhet, og ikke beskrivelser av mønstre i dataene (Thagaard, 2003). Prinsipper for overførbarhet kan knyttes til framgangsmåter for teoretisk generalisering (Seal 1999 ref i Thagaard, 2003). Med utgangspunkt i at en studie kommer fram til sentrale trekk ved et fenomen, kan forskeren argumentere for at forståelsen utviklet i én sammenheng kan antas å ha gyldighet i andre sammenhenger.

Dette er en studie av en enkelt avdeling i banken. De data som jeg har samlet inn, kan være gyldige for større deler av organisasjonen. Men på grunn av et begrenset antall informanter bør man være forsiktig med å generalisere mine funn til resten av organisasjonen. Spesielt til de avdelingene i organisasjonen som benytter læringsrommet på en annen måte. Like vell mener jeg at mine funn om bankens begrep om læring kan gjelde større deler av organisasjonen.

4 Presentasjon av empiri

Jeg vil i dette kapittelet gi en framstilling av det empiriske materialet denne studien er bygget på. Empirien kommer primært fra intervjuene som er gjort med hovedinformantene, de to lederne, observasjonsnotater, Bankens årsrapport fra 2009, og bankens internettside. Jeg har også benyttet meg av funn som NorAforsk har dokumentert i sine artikler. Analyse, og drøfting av det empiriske materialet er i kapittel 5.

4.1 Presentasjon av Banken og avdelingen

Jeg vil i det følgende presentere banken, avdelingen hvor jeg gjorde mitt felt arbeid, bankens forståelse av læringsbegrepet og informantene.

4.1.1 Om Banken

Banken er en av de største i Norge og leverer meget gode resultater både nasjonalt og i en internasjonal ranking (Antonsen, et al., 2010). Banken utfører alle banktjenester, noe som inkluderer betaling, sparing, lån og forsikring for både privat markedet og for bedriftsmarkedet. I Bankens årsrapport for 2009 skriver Banken at deres brede tjeneste og produkttilbud, nærhet til kunden, og initiativrike og dyktige medarbeidere er bankens viktigste fortrinn.

Banken har vokst i takt med utviklingen av lokalsamfunnene og landsdelen. Ved utgangen av 2009 hadde banken 825 ansatte, hvorav 751 heltid og 74 deltidsansatte. De ansatte er spredt ut over de nordligste fylkene og det er ca 250 000 personkunder og ca. 40 000 bedriftskunder som har valgt denne Banken som sin bankforbindelse.

Læring er en viktig del av Bankens forretningsstrategi og Bankens *strategiske fortelling* begynner med ressursenes (de ansatte) læring og vekst. En av konserndirektørene sa på dialogseminar 8 ”*Dersom Banken har fremad lente, læringsvillige, engasjerte og interesserte medarbeidere vil det gjøre noe med aktivitetene, altså måten banken jobber på.*” Ved å ha de dyktigste medarbeiderne vil banken ha et fortrinn i forhold til sine konkurrenter, og Banken mener at det er læring og vekst som skaper de dyktigste medarbeiderne.

På Bankens hjemmeside skriver de at banken er en attraktiv arbeidsplass med en kultur preget av dynamisk læring, vinnervilje og samhandling. Banken har visjon om å være helt i front som en læringsdrevne arbeidsplass.

”Finansbransjen er sterkt regulert gjennom lover, kredittregler, samt meldkrav. Dette gir et behov for å kvalitetssikre kunnskap i bankvirksomhet generelt, både for å forhindre tillitsbrudd og økonomisk kriminalitet” (Antonsen, et al., 2010: 12). Etter lengre tid med mange avisoverskrifter i Norges største aviser blant annet om dårlig sparerådgivning, ønsker bankbransjen selv å skjerpe kravene til kunnskap, dokumentasjon av kunnskap og dokumentasjon av kundemøtene for å forhindre slik negativ omtale i mediene. Dette førte til at autorisasjonsordningen for finansielle rådgivere ble etablert. Det er Finansnæringens Hovedorganisasjon (FNH), Sparebankforeningen i Norge, Verdipapirfondenes forening og Finansforbundet som står bak autorisasjonsordningen ("Autorisasjonsordningen for finansielle rådgivere,").

Autorisasjonsordningen ble etablert 01. januar. 2009, og målet er at alle de ca. 5000 finansielle rådgiverne i Norge skal autoriseres. 1. mars 2010 var det 827 autoriserte finansielle rådgivere, 1813 kandidater hadde bestått del én (kunnskapsprøve) og totalt var det 6337 kandidater innmeldt i autorisasjonsordningen ("Autorisasjonsordningen for finansielle rådgivere,"). Hensikten ved autorisasjonen er å sikre kunnskapsnivået hos finansielle rådgivere, at kunden vet hva han kjøper, og at rådgiveren vet hva som bør selges. Rådgivningen skal dokumenteres slik at man i ettertid, ved eventuelle klager, har muligheten til å sjekke at det gikk riktig for seg. Et høyere kunnskapsnivå og bedre dokumentasjon av kundemøtene vil kunne sikre begge parter ved eventuelle konflikter senere i kundeforholdet.

4.1.2 Om avdelingen

Den norske storbanken har som jeg nevnte innlednings vis 75 bankkontorer spredt rundt i Norge, den avdelingen jeg har gjort mitt feltarbeid i er ett av kundesentrene for alle Bankens avdelinger i regionen. Kundesentrets funksjon er i følge bankens nettside å hjelpe kunden med det meste, og er et supplement til kundens vanlige

bankkontakt. Kundesentret består av rådgivere som kan hjelpe kunden med en rekke tjenester innenfor områdene sparing, forsikring og betaling. Kundesentret har kontakt med kundene via e-post og per telefon og er åpen for henvendelser i og etter lokalbankenes åpningstid. Kundesentret fungerer også som support til nett-bank.

Kundesentret har 41 årsverk, hvor av 30 tilhører kundesentret, 7 sentralbord, og 3 lederstillinger. De ansatte har i ulik grad høyere utdanning innen økonomi og forsikring.

4.1.3 Informantene

Alle informantene jobber 100 prosent stilling ved kundesentret, to av informantene har jobbet i bankkonsernet mellom 25 og 30 år, og har jobbet ved forskjellige avdelinger i ansettelsesperioden. De to yngste informantene hadde jobbet ca 1 år i banken, og den ene var i et vikariat ved avdelingen.

Alle informantene har (i varierende grad) høyere utdanning etter videregående skole. Det var kun informant 2 som hadde en fullført bachelor grad fra høyskole/universitet. Den yngste informanten (1) hadde tatt flere emner ved universitet innen økonomi uten å ha fullført en grad. De to eldste informantene har fullført emner i samarbeid med BI og arbeidsplassen.

M: Har du noen formell utdanning fra universitetet eller?

4: Ikke ved universitetet, jeg har gått på BI, har tatt enkelt fag.

M: Ok, og kanskje noen kurs igjennom jobben eller?

4: Ja, så har man selvfølgelig fag igjennom jobb, først gamle bankakademiet. Jeg er så gammel at jeg har vært her i over 30 år. Først bankakademi, og så gikk man over på andre høyskole utdanninger gjennom BI. Så har jeg tatt litt juss, privat økonomi, markedsføring, organisasjon og ledelse. En del slike ting. Mens nå holder jeg på med et større løp på forsikring

Informant 1 fortalte også at om at han hadde tatt kurs i regi av Bi på fritiden.

1: Altså har jo sånn videregående, har vi noe via jobben BI på fritida, og ellers sånn jobberelatert sånne BI kurs ved siden av. Og så disse læringsrommene.

4.2 Bankens begrep om læring

Det finnes lite skriftlig informasjon fra banken om selve læringsbegrepet, men i Bankens definisjon av læringsrommet er kunnskapsdeling et premiss for selve læringen: ”Det skal i læringsrommet legges til rette for læring gjennom kunnskapsdeling og erfaringsutveksling for å fremme kommunikasjon og samarbeid i og på tvers av avdelinger. Læringsrom er etablert som metode for å rask kunne implementerer ny kunnskap i organisasjonen”.

Banken benytter seg av ”balansert målstyring” som er en organisasjonsoppskrift for kontinuerlig læring og utvikling basert på resultat og strategi. For å styre og iverksette strategi registreres og kontrolleres all salgs- og læringsaktivitet i indikatorer, på region, avdeling, og individnivå.

4.3 Informantene om læring i Banken

På spørsmålet om hvordan det var å jobbe i avdelingen svarte to av informantene at de trivdes på arbeidsplassen og at de trivdes med arbeidsoppgavene. De andre to informantene svarte ikke på om de trivdes på arbeidsplassen, men de syntes begge det var en grei jobb.

4: Jeg trives jo godt her, (...) jeg har jo søkt hit selv, og har vært her så lenge at jeg burde ha funnet ut om jeg ikke hadde trivdes.

Informant 2 sier:

2: Jo her er det veldig greit. Det er oversiktlig og masse, ganske grei jobb.

Informantene var samstemte om utfordringene ved kundesentret. Fellesnevneren var svært varierte henvendelser fra kundene som ga varierte utfordringer. Kundesentret skal kunne svare på alle henvendelser bortsett fra forespørsler og vurdering av kreditt (lån). Noe som gjør at henvendelsene fra kundene kan variere i stor grad. I og med at kundene ringer inn dersom de lurer på noe har de ansatte ved kundesentret ikke muligheten til å forberede kundesamtalene slik rådgivere i lokalbankene kan forberede et kundemøte. Dette utgjør en faglig utfordring i arbeidet. De ansatte må også holde seg oppdatert på endringene i finansverden og med finanskrisen de siste årene har endringene kommet hyppigere.

Informant 4 fortalte:

4: Du får mye forskjellig. Du har ikke en sjanger. Når du jobber som rådgiver ute så viste du at de som kom skulle kanskje ha et lån. Og det dreier seg rundt var den enkelte tingen. Mens her på kundesentret kan man få alt mulig rart. Eneste vi ikke har er lån, men ellers, eller kreditt som vi sier. Vi har alt det andre.

M: Så en veldig variert hverdag?

4: Ja veldig variert og så er det litt artig med at, jobber du som rådgiver i X så er kundene fra X og bor her. Men her er dem alt i fra Sandnessjøen til Kirkenes. Så det er, man får hele.... ..

M: Hele spektre?

4: Hele spektre, hele landsdelen.

Informant 2 og 3 forteller videre om en variert arbeidshverdag

2: Det er så mange oppdateringer hele tiden, Vi må holde oss oppdatert med hva som skjer i finansverden hele tiden, så det er ganske mye man må oppdatere seg på. Man må vite hva folk spør om. De spør jo om mye rart.

3: At det hele tiden dukker opp nye ting som man ikke har vært bort i før. Man må hele tiden sette seg inn i nye saker, og lære nye ting.

M: Synes du at det er spesielt utfordrende i det at du ikke ser kunden eller er det en fordel?

3: Man venner seg til det etter hvert at man forholder seg til kunden per telefon. At man må uttrykke seg klart og tydelig. Være konkret. Så det, i begynnelsen var det litt uvant, men man venner seg fort til det.

Informant 1 påpekte at fornøyde kunder er viktigst.

1: Det er jo klart at vi jobber i en service bedrift og nr 1 er fornøyde kunder. Ikke sant, og den er jo viktig, det er jo de vi lever av.

4.3.1 Deling av kunnskap

Kundesentret har et åpent kontorlandskap, ett stort rom med inndelinger i arbeidsøyer. Øyene består av fire arbeidsplasser som er vendt mot hverandre. Det å dele kunnskap, ved spørsmål og svar, og felles problemløsning av kundens forespørsel viste seg å være svært viktig for informantenes læring.

1: Det er det som er med dette åpne kontorlandskapet. Prate med.. du prater ikke konstant, men dette med meningsutveksling og spørring av, uformelt dersom det skulle være noe.

M: Det er altså ikke så vanskelig å spørre om hjelp når de sitter rett over bordet?

1: Ja, det er vel det som er kongstanken bak det åpne landskapet, at du kan prate. Det er jo læring i seg selv. Vi er jo anmodet til å skifte plasser, lære fra hverandre.

Informant 2 fortalte på spørsmål om det var tid til å prate med de ved siden av:

2: Ja, det har vi, av og til, det svinger veldig mye. Av og til er det et kvarter der det ikke er noe som skjer. Når man er ferdig med alt etterarbeidet og sånn, så er det ca fem minutter til å bare slappe av å prate med sidemannen.

Informant 4 sier:

4: Ja og det er vel en av styrkene våre, at vi har tid til det. Selvfølgelig så har vi jo triviell prat og, men det at vi sitter nært og vi har kompetanse så er det

dette med å dele den. Og det opplever de fleste av oss at man løfter mange opp flere hakk. Selv de som er god på en ting opplever plutselig å bli god på noe de ikke har jobbet med. Så det med å dele kompetansen over bordet opplever vi som veldig positivt.

M: Så dere prater både om sosialt og faglige...

4: Ja da, det går på alt. Sånn er det, og det er slik at en kan ikke være ekspert på alle ting. Du klarer ikke det.

Informant 4 fortsatte om hvordan de delte ny kunnskap med andre

4: Vi har en slik base som vi legger inn ting i, sånn kunnskapsbase som vi kaller det for. Som vi har laget. Vi legger det opp på stikkord, og legger det inn der Det fungerer veldig greit.

M: Så da kan alle gå inn å se på det?

4: Ja så har vi tilgang til å gå inn å se på det. Vi gjør det også gjerne slik at vi tar det som et læringsrom, før eller etter vi legger det inn uansett da men, men vi nevner det og prater om det slik at folk vet at ligger noe om det. Problemet er av og til å huske på at det ligger der. Det å vite at det ligger noe om det. Slik er det, vi har så mange områder at du klarer ikke å følge med på alt.

Informant 3 fortalte hvordan han opplevde delte kunnskap:

3: Det blir først og fremst de man sitter i nærheten av. Dersom det er veldig nyttig for andre kan man si det til lederen slik at det kan bli tatt opp på læringsrommene

Denne meningsutvekslingen og den uformelle praten viste seg under observasjonen å være svært viktig for arbeidet og læringen på avdelingen. De ansatte i avdelingen bruke hverandre på arbeidsøyene og på tvers av øyene for å løse forespørselen til kunden.

4.3.2 Læringsrommet

Som jeg innlednings skrev, er bankens definisjon av læringsrommet:

”Læringsrommets overordede mål er at det skal legges til rette for læring gjennom kunnskapsdeling og erfaringsutveksling for å fremme kommunikasjon og samarbeid i og på tvers av avdelinger. Læringsrom er etablert som metode for raskt å kunne implementere ny kunnskap i organisasjonen” (Notat fra informant Maria).

Avdelingen hvor dette feltarbeidet er gjort arrangerte to læringsrom i uken med samme tema, dette fordi de ansatte på avdeling går skift, og for at flest mulig skal ha muligheten til å delta. I oversikten for avdelingens læringsrom for 2009, er det gjennomført 36 læringsrom av 52 mulige (ett i uken). Det er ikke satt opp læringsrom i uken før og selve påskeuken, i ferieavviklingsperioden (10 uker) samt rundt juletider. Antonsen et al., (2010) har analysert de 2457 gjennomførte læringsrommene (i perioden 01.01.2008 til 30.06.2009) i Banken.

Hovedinformantene oppfattet læringsrommet som et sted hvor de kunne bli faglig oppdatert og lært opp i bankens nye produkter og rutiner. Hovedinformantene ga uttrykk for at læringsrommet var et verktøy fra ledelsen for å holde de faglig oppdatert, noe alle informantene mente var viktig for å kunne gjøre jobben sin på en god måte.

1: Å vi er jo en kunnskapsbedrift ikke sant, og da må du jo være oppdatert. Det er klart, det [læringsrommet] er et greit verktøy. Og så er det jo lederne som sikkert har sitt på hjerte, som benytter seg av slike læringsrom. Teammøter som vi kaller læringsrom, men da er det også dersom det er noe nytt. Utveksle erfaringer, det blir en variant av læringsrommet. Den har vi fast en gang i uka.

Informant 2 opplevde læringsrommet som mini kurs, og fortalte:

2: Ja, det er jo et slags et mini kurs, på ulike emner etter hva man trenger, dersom man føler at man trenger en oppdatering så kan du skrive deg på de der ukentlige listene.

Informant 3 sier:

3: Det blir satt opp tema som lederne setter opp, eller det kommer ønsker fra oss som jobber her på tema som kan være aktuelle for flere av de som jobber her. Der en person går igjennom fakta , informasjon, og så har vi muligheten til å stille spørsmål underveis.

Informant 4 fortalte om BMs læringsrom

4: Det læringsrommet er, vi på BM [Bedriftsmarkedet] vi har egne møter hver uke, og på de møtene prøver vi å få brukt til mer enn bare snikk snakk. Og snikk snakk må man ha, man må diskutere ting, og prate om ting som har skjedd og alt det der. Vi er veldig opptatt av at vi får inn ting som har skjedd og ting som er relevant for morgendagen, hele veien at ikke man henger seg opp i å prate om det som har passert, fordi det har passert.

M: Forberede dere på framtiden?

4: Ja, og vi er opptatt av at vi har en veldig høy læringskurve. Den har vært bratt, men vi har opplevd det at vi har lært oss en teknikk hvor vi klarer å ta vare på det vi lærer. Det er en tung måte å bli god på, men du blir ganske god når du blir god.

4.3.3 Intensjon med læringsrom på arbeidsplassen

Informantenes oppfattelse av hva som er intensjonen med læringsrommet og læring på arbeidsplassen var i overensstemmelse med hverandre, stikkord som gikk igjen var *opplæring*, og et *sted å lære slik* at de hadde en måte å lære og utvikle seg på.

Informant 1 fortalte om læringsrommets intensjon:

1: Det faglig oppdatert. At du holder deg orientert og får input og lære av hverandre. Det her, det er jo kontinuerlig læring, produkter og kundehenvendelser, for å gjøre oss bedre vil jeg nå tro. Det er det som er. Det er jo viktig, vi er jo en sånn kunnskapsbedrift ikke sant, vi produsere ingenting, jeg kan ikke si ”se her” hva vi produsert ikke sant.

Og som allerede nevnt:

1: Så vi er jo en kunnskapsbedrift ikke sant, og da må du jo være oppdatert. Det er klart, det er et greit verktøy. Og så er det jo lederne som sikkert har sitt på hjerte, som benytter seg av slike læringsrom. Teammøter som vi kaller læringsrom. Men da er det også dersom det er noe nytt. Utveksle erfaringer, det blir en variant av læringsrommet. Den har vi fast en gang i uka.

Informant 2 sier:

2: Jeg tror det er fordi de ønsker at medarbeiderne vet hva de prater om (...) jeg tror at de tror at det er en god måte å få folk til, dersom det er en som vet masse om en ting så kan den på en måte forklare de andre hva saken handler om. Bruk av intern viten tror jeg.

Informant 3 sier:

3: Det er for å ha en måte å lære og utvikle seg på, tilegne seg mer informasjon om ulike felt. Det er veldig mange felt man er innom. Og det kan være vanskelig som individ å sitte og lese om det.

På spørsmål om hensikten med læringsrommet svarte informant 4:

4: Det er for å dele kompetansen selvfølgelig, (...)men det er også at man skal løfte i flokk for å bli god. Jeg tror man har sett behovet fordi man har kunnskapen innenfor egne rekker, og da er det en enkel måte å få en distribusjon på. Eller det kan være at man i læringsrommet i form (...)av en plansje på veggen eller det er et lysbilde show eller noe sånt, det er jo greit. Men små fora er like greit som å innkalle til stor møter. Tungvint.

Informant 4 føyer til

4: Jeg tror det er viktig, at du henger med rett og slett. Og så er det samtidig en styrke, du får integrert læringen i det kjente miljøet. Og jeg tror du får en mye mer effektivt enn å kalle inn til stormøter, kanskje på kveldstid, osv

også. Sitt i plenum, og du er kanskje sliten etter en dag, noen lærer veldig mye på sånt, og noen veldig lite på sånt. Jeg tror det er mye mer effektivt å ta korte bolker i arbeidstida på dagtid, at du kanskje ikke har tid, men du tar deg tid.

4.3.4 Læringen i læringsrommet

Ingen av informantene var spesielt aktive i læringsrommet, men stilte spørsmål dersom det var noe de lurte på. Det var alltid noen som hadde hovedansvaret for læringsrommet – en styrer. Hvem som styrte læringsrommet kommer an på hva tema var.

På spørsmål om informantene var aktive i læringsrommet fortalte informant 4:

4: Ja, i alle fall sånn som, dersom læringsrommene ikke er for store, så opplever jeg at det blir stilt flere spørsmål, og det blir diskutert. Har du får store læringsrom med mange så må man dra litt på, man må trykke til, og da oppleves det som at noen tørr å si noe, og noen selvfølgelig ikke å si noe. Og så er det noen som tenker slik at ”jeg skal nå ikke forstyrre” selv om de tør å spørre.

Informant 3 sier:

3: Ja dersom det er noe jeg lurer på, så spør man jo.

M: Du vegrer deg ikke for å stille?

3: Nei, dette er jo folk man kjenner og sånn.

Informant 2 sier:

2: Jeg er ikke så veldig aktiv, men sånn vanligvis så synes jeg at det går veldig greit. Det er jo som sagt sånne minikurs, ikke noe sånn innviklet. Det er sjelden jeg ikke forstår, men dersom det virkelig er noe jeg ikke forstår så sier jeg bare dere er nødt å ta det igjen.

M: Så det er ikke et problem å...?

2 Neida, det er så lite rom, (...) nei det er ikke sånn at alle ser på deg å tenker at for en idiot (ler).

På spørsmål om hvem som tar styringen i rommet fortalte informant 3 og 4 at det var planlagt hvem som tok styringen i læringsrommet.

3: Det er den som holder læringsrommet.

M: Den som det er avtalt på forhånd. Diskuterer dere eller er mer sånn spørsmål svar?

3: Det hende nå ofte at det blir litt diskusjoner. Man er ikke enig på alle områder, det er forskjellige erfaringer.

4: Man har jo gjerne en som har en oppgave, det vi gjør på bedriftsmarkedet hos oss, så har vi hver sin tur holdt jeg på å si, hver sine felt, vi har laget oss ansvarsområder ... Vi kan si, vi har hvor våre områder, så jeg er da ansvarlig for forsikring. Det er mitt område. Så når vi skal ha læringsrom om det, så har gjerne jeg det. Også har vi delt oss, en har CM, en har bedriftsnett, en har , også videre. Bedriftsnett er ganske svært det er mange områder, og det er så mye forskjellig. Det er retur og OCR, når du betaler en giro er det gjerne KID, det kalles OCR. Det betyr at den bedriften får krysset av sitt regnskapet automatisk, de slipper å sitte og leite, og ha masse regnskapsansatte som lager kryss med en penn. Det var før i verden, nå er det slutt på det. Da er det å finne disse her dersom de mangler en retur. Det er ganske store områder, derfor har vi delt oss. Da er det den som har det området som gjerne har læringsrommet.

M: Lære videre det de kan?

4: Ja, og i dag har bedrifter pålagte oppgaver, pålagte ting, forsikringer spesielt. Yrkesskade forsikring, alle skal ha det, det er du pålagt å ha. OPT, obligatorisk tjeneste pensjon. Har en bedrift ansatte så man kan ha det. Så da må man vite om det.

På oppfølgingsspørsmål om læringsrommet fortalte informant 2 at det var best at noen utenfra holdt læringsrommet.

2: Jeg liker best, det kommer litt an på hva det er, jeg liker at det kommer en utenfra. Vanligvis når det er folk inneni fra så har folk en tendens til å ikke høre helt etter fordi vi vet at vi kan bare spørre dersom jeg skulle få en telefon om det der. Også blir det ikke like seriøst som om det hadde vært en man ikke viste helt hvem var. Synes nå jeg.

4.3.5 Motivasjon til å delta

Informantenes motivasjon til å delta var sentrert rundt ønsket om å være god i jobben sin, de alle mente at for å bli god i den jobben de utførte måtte man være faglig god og oppdatert på endringer i markedet.

M: Synes du det er viktig å gjennomføre det [læringsrommet]?

1: Ja, det er viktig med faglig oppdatering..

M: Det er det det sentrer seg rundt, den faglige oppdateringen, å bli faglig god?

1: Ja, sånn sosialt og man kan gå å prate litt, hva fungerte og hva fungerte ikke. I dialog med kunde. Så blir det litt sånn at du blir med konsentrert om det temaet. Du har forlatt arbeidsplassen din, du har ingen telefoner og sitte uforstyrret i et læringsrom, ellers er det jo helt håpløst å ha et læringsrom hvis du plutselig skulle ha telefoner inn hele tiden. Eller jeg jobbet å kunder kommer inn. Det vil jo være helt håpløst å få det avviklet.

Informant 3 mente også at det var den faglige oppdateringen som var viktig.

3: Ja, det synes jeg, det er veldig viktig å kunne delta på læringsrommet for å hente mer informasjon om ting jeg lurer på. Det er ikke bestandig man har tid i en hektisk arbeidsdag og sitte å lese og hente seg informasjon på den måten.

Informant 4 fortalte:

4: Ja, ja det er jo viktig, helt klart. Og det har vi jo erfart her i praksis at det er nyttig. At du løfter organisasjonen kjapt. Vi har opplevd det og ha veldig

unge og nye medarbeidere og noen har mye utdanning og sånn men man kjenner ikke hva vi gjør. Og da tror jeg læringsrommet løfter disse ganske fort opp på det nivået de må være på...for å føle seg selv trygg. Når du får en kunde på øret skal du jo fortelle han ting og tang. Og dersom du ikke aner mer enn hva kunden vet så er du jo like langt. Det er jo din egen trygghet det også er snakk om.

M: Hvorfor gjennomfører du læringsrommet? Kan du velge å ikke gjøre det?

4: Jeg sorterer læringsrom. Og det tror jeg også er viktig. Det har jeg opplevd at dersom man renner på alle læringsrommene som er, så tror jeg det at du ikke klarer å sile informasjonen, en annen ting, *trenger* du å gå på det læringsrommet.

M: Være litt kritisk?

4: Ja, og det tror jeg, og det har jeg tatt opp her, veldig, fordi vi har jo vært et nystartet kundesenter, og vi har opplevd at det har vært læringsrom hele tiden på alt mulig. Og i alle fall for min del, som kunne i alle fall halvparten, 3/4 av mye av det der, derfor så jeg det som unødvendig at jeg var nødt til å gå på et læringsrom på noe jeg kunne. Bare fordi jeg var satt opp på det og skulle delta sånn og sånn. Så jeg måtte si at da gjorde jeg mer nytte for meg ved å ta unna de kundene som ringer. Det er fortsatt de vi lever av. Og enig om at man skal få informasjon, men dersom du vet hva det kort dreier seg om så tror jeg at du har det meste inne. Det, man må være kritisk, veldig kritisk og tror jeg. Jeg vet ikke, på skolen også. Jeg tror det er mye læring for læringens skyld, og da tuter du ørene full av ting og da får du kanskje fokus og feil. Du blir så opptatt av ting som ikke er så vesentlig å huske nyanser av hele tiden.

4.3.6 Læringsvilje

Alle mine 4 hovedinformanter var enige om at de ikke ønsket noe flere læringsmuligheter i banken. På spørsmål om de ønsket flere læringsmuligheter svarte de:

4: Det har jeg ikke tenkt på, nei. Jeg tror man har de læringsmulighetene, i alle fall slik vi opplever det, så er det nok. Nei, jeg klarer ikke å se noe sånn

umiddelbart. Det kom brått da, jeg ser ikke umiddelbart som skulle være bedre. Selvfølgelig kan det være greit å ta fri å gå på skolen men det er en helt annen sak.

M: Synes du det er viktig å gjennomføre det?

1: Ja.. det er viktig med faglig oppdatering..

M: Det er det, det sentrer seg rundt, den faglige oppdateringen, å bli faglig god.

1: Ja, sånn sosialt og man kan gå prate litt, hva fungerte og hva fungerte ikke. I dialog med kunde. Så blir det litt sånn at du blir med konsentrert om det temaet. Du har forlatt arbeidsplassen din, du har ingen telefoner og sitte uforstyrret i et læringsrom. Å kunne, ellers er det jo helt håpløst å ha et læringsrom hvis du plutselig skulle ha telefoner inn hele tiden. Eller jeg jobbet i kunder kommer inn. Det vil jo være helt håpløst å få det avviklet.

m: Ja så da er det kanskje vanskeligere for de som er kunderådgivere

M: Ønsker du flere læringsmuligheter ?

2: Njaa.. jeg vet ikke helt, jeg synes det er veldig bra. Men det er sikkert fordi jeg ikke har den forsikringskompetansen, jeg har litt mindre og oppdatere seg på i bare bank. Det er mye mer endringer som skjer på forsikring. Jeg synes at det er veldig greit at du har den ukentlige. Hvor vi kan se om det er et relevant tema eller ikke.

4.4 Observasjonsdata

I januar 2009 observerte jeg utførelsen av et læringsrom ved avdelingen.

Læringsrommet ble gjennomført i avdelingens møterom, det var 6 medarbeidere som deltok. I dette læringsrommet var det to stykk fra en ekstern avdeling i Banken som holdt læringsrommet. Læringsrommets tema var privat forsikring.

Læringsrommet hadde samme struktur som en forelesning ved universitetet, ved bruk av power point gikk ”foreleserene” gjennom tema, og åpnet til undervei og til slutt for spørsmål. Det var midtveis en kort diskusjon/avklaring om hvordan noen

ville bli utført i Bankens dataprogram. Ingen av deltagerne på læringsrommet tok notater, og det var kun en av deltagerne som hadde tatt med seg pen og papir.

Både før og etter læringsrommet pratet deltagerne løst og fast om hverdagslige ting. Jeg oppfattet læringsrommet som en sosial og hyggelig aktivitet, det ble blant annet servert kaffe.

Observasjonen av arbeidshverdagen ble gjennomført 11.03.09 og varte i ca 4 timer. Observasjonen skulle i utgangspunktet vare i en arbeidsuke (5 dager) men på grunn av sykdom lot det seg ikke gjennomføre. Jeg har ikke tatt kontakt med feltet for ny observasjon fordi jeg mener min oppfattelse og observasjonsnotater er tilstrekkelige til å bygge opp under en forståelse av feltet.

Jeg ble møtt i døren av en medarbeider, hun hadde fått beskjed om min tilstedeværelse og formål med forskningen av sin avdelingsleder (Eспен). Jeg fikk en plass sammen med de ansatte hvor jeg kunne se ut over rommet. Jeg introduserte meg selv til de to medarbeiderne som satt nærmest meg.

Kundesentret fungerte også som et sentralbord for hele konsernet i landsdelen. Da jeg hadde vært i avdelingen i ca 1 time var det fortsatt rolig – medarbeiderne pratet med hverandre mellom telefonsamtalene, og det var hverdagslige samtaler om for eksempel hva en ansatt hadde gjort i helgen osv. Det var to medarbeidere som arbeidet med sentralbordet og som hadde kontinuerlige telefonsamtaler.

Jeg oppfattet kundesentret som om en trivelig arbeidsplass – hvor praten satt løst og alle pratet med alle. I mellom telefonsamtalene surfet de ansatte på blant annet nettaviser. Det var blant annet oppslag om bedriftsfotball utenfor toalettet.

Jeg kunne se at det var aktivitet på tvers av arbeidsplassene og arbeidsøyene, det var helt tydelig at de ansatte brukte hverandre i løsning av kundens forespørsler. Det var etter mitt syn både rom for sosial prat og faglig utveksling av kunnskap. Det var spesielt en henvendelse det tok flere medarbeidere til for å løse, det var en kunde som ønsket å åpne VISA kortet sitt som tidligere var sperret. Personen som hadde tatt i mot samtalen virket usikker og satt kunden på vent og videreformidlet

henvendelsen fra kunden. Da nærmeste person var usikker, gikk hun videre igjen til neste kollega, hvor hun fikk hjelp. Det ble så vist på data hvordan det kunne løses inne i programvaren og hun gikk tilbake til sin plass og løste kundens henvendelse.

5 Analyse

I denne delen av oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i det empiriske materialet som jeg presenterte i foregående kapittel, og prøve å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene ved hjelp av det teoretiske rammeverket som ble presentert i kapittel 3. Jeg har i den teoretiske framstillingen introdusert sider ved læring på arbeidsplassen som jeg mener er essensielle og som kan sees på som vilkår for arbeidsplasslæring. For å forstå Bankens læringssyn vil jeg begynne med å se nærmere på læringsbegrepet ut fra Bankens perspektiv.

5.1 Læringsbegrepet

I teorikapitlet skrev jeg at læring er kontekstualisert og forstås ut fra et teoretisk ståsted, noe som ble illustrert med Hermansens (2006) læringshorisont.

Læringshorisonten viste at læring kan forstås som en kognitiv prosess, en emosjonell og en følelsesmessig prosess, samt som en prosess som skjer i samspillet mellom disse. Samspillet ble illustrert i teorikapitlet med Illeris' (2006b) modell, "Lærings fundamentale prosess".

Lærings landskap er stort og variert, og gradvis har det skjedd en løsrivning fra et snevert læringsbegrep som har fokusert på den kognitive/prosess-siden ved læring. Antonsen et al. (2010) skriver at dette snevre begrepet kan kalles opplæring. Opplæring er preget av formidling av informasjon og kunnskap fra én part til en annen – hvor avsender formidler sitt budskap, som er udiskutabelt. Det er avsender eller formidleren som er den aktive parten. "Foreleseren leser foran, og studenten etter" (Antonsen, et al., 2010: 1). Mens lærings begrepet forutsetter at eleven, eller i dette tilfellet medarbeideren er, den aktive. Formidleren er ikke lenger en formidler, men en hjelper, og veileder som hjelper til med å rydde vei og rom for læring (Antonsen, et al., 2010; Tiller & Tiller, 2002) . Opplæring er en del av læring, men i det Antonsen et al (2010) kaller autentisk læring, har læring fått større plass enn i den tradisjonelle opplæring.

I dagligtalen blir ofte læring ifølge Illeris (2006b) referert til med fire ulike betydninger. 1) Resultatet av prosessen – det som er lært. 2) De psykiske prosesser. 3) Samspillsprosessen mellom individ og sosiale omgivelser. 4) Uten bestemt

betydning (Illeris, 2006b). En av utfordringene ved å studere læring er nettopp det at vi tillegger begrepet ulik betydning. Selv om Bankens læring befinner seg langt fra den vitenskapelige debatten om hva læring er, og hvordan den best foregår, mener jeg at det er viktig å være bevisst på at begrepet har ulike betydninger, og dermed også blir brukt med ulik mening. Banken utdyper ikke hva de legger i læringsbegrepet, men framstiller læring som en positiv aktivitet. Ettersom Banken ikke viser til en vitenskapelig forankring, er det fristende å hevde at Banken benytter seg av det folkelige læringsbegrepet, hvor det ikke er en bestemt mening i begrepet og begrepet brukes sammenfallende med undervisning (punkt 4).

Banken fokuserer på at 1) læring skal føre til resultater (økt kunnskap og ferdigheter) og 2) at læring skjer i samspill med andre. Kunnskapsdeling og erfaringsutveksling er sentrale elementer i bankens forståelse av læring. Noe som kan tyde på et fokus på punkt 3 – at læring skjer mellom mennesker på arbeidsplassen og i de sosiale omgivelsene.

Banken skiller ikke mellom de fire ulike betydningene av læringsbegrepet, og derfor kan de ulike betydningene av begrepet brukes om hverandre og lett forveksles, slik at alle aktørene innenfor Banken har mulighet til å tolke begrepet etter personlige preferanser. Bankens fagpersonell innenfor læring og utvikling skriver til sine ansatte at de selv må ha et bevisst forhold til læring, uten selv å utdype hva læring er, eller hvordan de ønsker at læringsrommet skal utføres på de ulike avdelingene. Dermed har mellomlederne i de ulike avdelingene få styringspinner å styre ”læringskuta” med. Og som vi skal se under punkt 5.3.3, synes læringen i bankens læringsrom å preges av å være opplæringsorientert og dermed nært knyttet til klassisk skoleundervisning, hvor det er en formidler eller lærer som formidler kunnskaper og ferdigheter som er ansett som rette og udiskutable (Antonsen, et al., 2010). Jeg vil senere i analysen argumentere for at Bankens læring og særskilt læringsrommet, er opplæringsfokusert fordi Bankens begrep om synes å være læring er unøyaktig og snevert.

5.2 Hvilket behov er det for læring i Banken?

Innledningsvis skrev jeg at læring er på motetoppen, og er ansett for å være en av de viktigste begrepene i dagens utvikling av bedrifter. Arbeidsplassen har endret seg fra såkalte tayloristiske idealer, hvor arbeidet er standardisert og rom for læring og utvikling er uønsket, til en arbeidsplass som er i kontinuerlig forandring og krever læring og personlige løsninger fra den enkelte medarbeider. Dette øker behovet for kunnskap og læring på arbeidsplassen, behovet er variabelt fra arbeidsplass til arbeidsplass og i forhold til ulike arbeidsoppgaver. Jeg deler behovet for læring i to, og skiller mellom et objektivt og et subjektivt behov for læring. I denne sammenheng utgjør Banken som organisasjon det objektive behovet og ansatte/medarbeidere det subjektive behovet for læring. I et bredere perspektiv kan en si at det objektive behovet er samfunnets behov for læring, mens det subjektive behovet er organisasjonens behov for læring.

5.2.1 Objektivt behov for læring

Informantene fortalte om en hverdag fylt med varierte henvendelser fra kundene, noe som krever at de var oppdatert på bankens produkter og salgsmål og hva som skjer i finansverdenen, som til en viss grad styrer kundenes henvendelser. Finans er et fagfelt som er i kontinuerlig forandring, og som påvirkes av eksterne krefter som for eksempel det internasjonale markedet. Finanskrisen de siste årene illustrerer dette, en krise som startet i USA, men som har bredt seg til og påvirker også den globale økonomien. Informant 4 fortalte eksempelvis at det hele tiden dukket opp nye ting som man ikke hadde kjennskap til, og dermed var nødt til å lære seg. I arbeidet som rådgiver eller kundebehandler i en bank må hver enkelt ansatt ta selvstendige vurderinger av kundens behov og tilby passende løsninger. Hver kunde er unik, med unike behov og må dermed behandles individuelt. Men løsningene er ikke direkte personlig og rådgiveren utvikler heller ikke løsningene. Løsningene på kundens henvendelser er utviklet av Banken som organisasjon, og er utviklet for å møte de ulike kundegrupperingers ønsker og behov.

De kontinuerlige forandringene i fagfeltet har eksempelvis ført til etableringen av autorisasjonsordningen for finansielle rådgivere, hensikten ved autorisasjonen er å sikre kunnskapsnivået hos finansielle rådgivere, at kunden vet hva han kjøper, og at

rådgiveren vet hva som bør selges. I Bankens årsrapport for 2009 står det at ved årsskiftet (08/09) hadde alle bankens sensorer fullført autorisasjonskravene, samt 51 ansatte. Fagfeltets kontinuerlige forandringer samt arbeidets art er, med på å framheve behovet for læring i arbeidshverdagen. Bankens ledelse har satt læring på dagsordenen ved innføring av læringsrom for alle ansatte i banken, ved starte bankens strategiske fortelling med nettopp resurssenes (de ansattes) vekst, og investering et stort forsknings prosjekt. Det kan dermed kan late til at banken har *sett* et behov for læring.

Bankens strategiske fortellingen starter med kunnskapsrike, fremoverlente, dyktige og læringsvillige medarbeidere. Det er gjennom medarbeiderne Banken skal nå sine mål, og framgangen skal starte, og Banken gir uttrykk for at kunnskapsrike, fremoverlente, dyktige og læringsvillige medarbeidere vil være en avgjørende faktor for at Bankens kunder velge dem som sin bankrelasjon framfor andre banker, av den grunn at kundetilfredsheten henger sammen med opplevelsen av å bli møtt av en kundebehandler som vet hva han/hun snakker om, og som kan tilby gode produkter til en fornuftig pris.

Tiller (2006) og Argyris (1999) skriver at det trengs nytenkning, mulighet for refleksjon og refleksjonslæring for at organisasjoner skal drive framover på sin kunnskap. Både double-loop-læring og erfaringslæring krever autonomi og mulighet til endre eksisterende praksis. Det later derfor til at Banken er nødt til å gi større rom for subjektivitet for å oppnå sin visjon.

Jeg tolker Bankens satsning på læringsrommet, autorisasjonsordningen, og investering i NorAforsk slik at det synes å være et sterkt objektivt behov for læring i Banken. Læringsrommet synes å være utviklet for å dekke og sikre behovet for læring som henger sammen med bankens mål om å beholde markedsandel og økonomisk framgang, og ikke for å dekke den enkelte ansattes subjektive læringsbehov.

5.2.2 Subjektivt behov for læring

Det subjektive behovet for læring reflekterer individets behov og lyster for en arbeidsdag fylt med mening, utfoldelsesmuligheter og personlig involvering. Det subjektive behovet er individuelt, og ifølge Illeris (2006a) er det to avgjørende betingelser for medarbeidernes engasjement når det gjelder læringen på arbeidsplassen. For det første, ytre forhold som for eksempel arbeidspress og tidsrammer i arbeidet, hvor belastende arbeidet er, og hvor stor kapasitet medarbeideren har igjen til læring, noe jeg tar nærmere for meg i punkt 5.31. For det andre om medarbeideren har dårlige erfaringer fra tidligere lærings situasjoner – og dermed ikke ønsker å delta. I tillegg bør en ifølge Illeris (2006a) vurdere medarbeidernes innstilling til arbeidet. Velten, et al. (2008) skriver om to ulike perspektiver på jobben; jobben som et nødvendig onde, og jobben som et gode i seg selv. Ingen av informantene fortalte ivrig om sitt arbeid, og på spørsmål om hvordan de syntes det var å jobbe der, svarte de at det var helt greit og at de trivdes. Jeg tolker informantenes tilbakeholdenhet, slik at det ikke synes som om at informantene var svært engasjerte i sin arbeidshverdag. Dermed kan det være nærliggende å tolke deres uttalelse i retning av at arbeidet kan oppfattes av dem som et nødvendig onde.

Informantene var alle vage på om de ønsket flere læringsmuligheter, og spørsmålet om de ønsket flere muligheter kom, som de sa, brått på. Jeg hadde håpet at dette spørsmålet kunne vise til et subjektivt behov for læring.

4: Hmm ... det har jeg ikke tenkt på, nei. Jeg tror man har de læringsmulighetene, i alle fall slik vi opplever det, så er det nok (...)

Informantenes tilbakemelding gir inntrykk av at de var mett på læring, og opplevde de mulighetene for læring Banken tilbød som tilstrekkelige. Hva dette skyldes, er vanskelig å si, men informantene ga uttrykk av at læringsrommet var preget av opplæring. Informantene ga tilbakemelding på at de ønsket å være faglig oppdatert, og gav inntrykk for at det var viktig å være faglig oppdatert for å skape en god relasjon med kundene. Jeg tolker informantenes uttrykk for at Bankens læringsmuligheter oppleves tilstrekkelig, og som et ønske å om læring i form av undervisning og opplæring.

Det subjektive behovet for læring synes å henge sammen med de ansattes ønske om å gjøre en god og tilfredsstillende jobb.

3: Ja, det synes jeg, det er veldig viktig å kunne delta på læringsrommet for å hente mer informasjon om ting jeg lurer på. Det er ikke bestandig man har tid til i en hektisk arbeidsdag å sitte og lese og hente seg informasjon på den måten.

Alle informantene ga uttrykk for at det ikke var tid eller mulighet til å sette seg ned å lese seg opp eksempelvis nye produkter, informantene ga videre inntrykk av at opplæring i form av læringsrommet var den mest effektive i læringssammenheng. Noen av informantene var mer ivrige etter å delta på læringsaktiviteter enn andre. Hva dette skyldes, har jeg ingen empiri som kan redegjøre for, men generelt sett kan kjønnsforskjeller, mental kapasitet, mål med arbeidet osv. spille inn her. Ingen av informantene nevnte læring som en trivselsfaktor (verken på godt eller vondt), men ifølge Velten et al. (2008) er det nødvendig med utfordringer i jobben og livet generelt. Mestring av krevende utfordringer er selve grunnlaget for arbeidsglede.

Velten et al. (2008) skriver om tre forhold som avgjør om vi har det bra og føler lykke. Selvrespekt henger sammen med ens eget verdigrunnlag. Ved å få positiv tilbakemelding på det arbeidet en utfører, får en kontinuerlig påfyll, og økt mestringfølelse. Videre skriver Velten et al at sosial interesse og muligheten til å mestre noe som er vanskelig kan gjøre oss lykkelige og skape arbeidsfelleskap. Dette bidrar til en selvforsterkende positiv spiral.

Arbeidsplassen er blitt en plass for selvrealisering, og nyutdannede mener at en arbeidsplass hvor det er rom for utvikling og selvrealisering, er mer attraktiv enn andre (Bastøe & Dahl, 1995). Veltens et al (2008) tre forhold angående lykke reflekterer i stor grad Maslows tre øverste trappetrinn. Ifølge de psykologiske jobbkravene Thorsrud og Emery har utviklet, må en attraktiv arbeidsplass gi anledning til å lære noe (Bastøe & Dahl, 1995), og arbeidsplassen er blitt et sted for selvrealisering. Banken mener selv at de er en attraktiv arbeidsplass og på deres

nettside står det at banken har en kultur preget av dynamisk læring, vinnervilje og samhandling. Noe som synes å være i trå med Thorsrud og Emerys jobbkraft. Analysen vil senere påpeke forholdet mellom bankens visjon og de observerte realitetene.

5.3 Læringens situering

I teorikapitlet skrev jeg at læring er påvirket av den kontekst og sammenheng den inngår i, og at enhver læringssituasjon er situert på to måter: 1) hvor læringen foregår, og 2) samfunnsmessig situasjon. Arbeidsplassen utgjør konteksten for den læring som foregår på arbeidsplassen. Ifølge Bottrups (2001) terminologi utgjør arbeidsplassen et rom for læring, og begrepet læringsrom er et rammeverk som beskriver de muligheter og begrensninger som påvirker læringen på den enkelte arbeidsplass. Bottrup (ibid.) fokuserer spesielt på de læringsrommene som blir skapt i kraft av arbeidets art og organisasjon. Jeg vil nå kommentere de to punktene i forhold til avdelingen.

5.3.1 Arbeidets art

Det daglige arbeidet spiller en vesentlig rolle for å skape rom for læring. Som jeg skrev innledningsvis er det ifølge Illeris (2006a) ytre forhold, som for eksempel arbeidspress og tid, avgjørende for medarbeidernes engasjement for læring på arbeidsplassen. Det er mener at noen essensielle faktorer som spiller inn. Når det gjelder det daglige arbeidet og mulighet for læring, er 1) om arbeidet kan gjøres i team, 2) om arbeidet krever refleksjon og utvikling av nye løsninger, eller om arbeidet kan utføres mekanisk, altså hvor løsningene er gitte og arbeiderens oppgave kun er å sette riktig løsning til problemet. Og 3) om det er tid for læring under utførelsen av arbeidet. Bottrup (2001) skriver at samarbeidsrelasjoner og organisasjonskultur spiller inn på om det er rom for læring i utførelsen av arbeidsoppgavene.

Arbeidet i avdelingen i Banken blir primært gjort alene i samtale med kunden – ved eventuelle situasjoner hvor medarbeideren ikke vet eller er usikker på svaret på

kundens forespørsel, har medarbeideren muligheten til å sette samtalen på ”pause” og så be om hjelp fra en annen medarbeider. Informant 1 fortalte at det åpne kontorlandskapet styrket læringen gjennom meningsutveksling, og muligheten til å stille hverandre spørsmål om det skulle være noe en lurte på. De ansatte ved avdelingen var anmodet til å skifte plasser, slik at de kunne lære fra hverandre. Det åpne kontorlandskapet synes å gjøre det enklere for de ansatte å bruke hverandre i arbeidet, de sitter nærmere hverandre, noe som synes å styrke kunnskapsdeling og felles problemløsning. Som informanten 1 sier, ”det er jo læring i seg selv”. Selv om arbeidet ikke gjøres i team, er det mulig å lære fra hverandre på denne måten.

Jeg tolker avdelingens fokus på rutiner og opplæring samt arbeidets art som et uttrykk for at arbeidet i avdelingen er preget av å gi den gitte løsningen til kundens forespørsel. Arbeidsoppgavene synes ikke å gi mulighet for utvikling av for eksempel nye produkter, eller endring av rutiner og mål. Læringsrommet i Banken reflekterer tid som Banken har gitt den enkelte medarbeider til læring. Informantene fortalte at det også var tid til å lære gjennom menings- og erfaringsutveksling både i utførelsen av arbeidsoppgavene og mellom kundene.

5.3.1.1 Er det rom for subjektivitet i utførelsen av arbeidet?

I industriarbeidet i begynnelsen av 1900-tallet var subjektivitet uønsket i utførelsen av arbeidet, ønsket var at alle ansatte skulle utføre arbeidet likt, og læringen besto i å redusere variasjon, slik at arbeidet ble rutinepreget, gjennom detaljert opplæring og manualer som beskrev de ulike arbeidsoppgavene i detalj. Dette fordi ønsket var å sikre at arbeidet ble gjort likt uansett hvem som måtte være til stede. I dag ønsker flere og flere virksomheter å dra nytte av flere sider av medarbeideren (Andersen, et al., 2004), og det dras nytte av medarbeidernes ulike erfaringer, tanker, refleksjoner og ny tenkning rundt arbeidet. Det ønskes mangfold i kunnskap, vurderinger, erfaringer for å utforske og å prøve alternative synsvinkler (ibid.).

Ellström (2004) skiller mellom reproduktiv og utviklingsorientert virksomhetslogikk, som igjen fører til skille mellom tilpasning eller utviklingsorientert læring. Ved det klassiske industriarbeidet, hvor ønsket var å redusere variasjon, er det snakk om en reproduktiv virksomhetslogikk og læringens mål er å redusere rom for subjektivitet.

Men der målet er å dra nytte av medarbeidernes ulikhet og nytenkning, er det snakk om en utviklingsorientert virksomhetslogikk. Disse to ulike virksomhetslogikkene reflekterer også forskjellen mellom single- og double-loop- læring, som vil bli diskutert senere i analysen. Den reproduktive virksomhetslogikk har lite eller intet rom for subjektivitet, mens den utviklingsorienterte virksomhet er helt avhengig av og driver på den ansattes subjektivitet.

Arbeidet i avdelingen later ikke til å være preget av utviklingslogikk, men kan heller ikke utføres mekanisk. Ifølge Ellström (2004) er arbeid som er preget av tilpasningslogikk, arbeid hvor arbeidsform og løsninger er standardisert. Arbeidet i avdelingen er preget av at de ansatte har gitte løsninger til ulike problem, og arbeidet består i å finne rett løsning til kundens behov. Arbeidets tempo styres av kundestrømmen, og er derfor uforutsigbar. Arbeid preget av utviklingslogikk er arbeid som søker å øke variasjon, ulike handlemønstre osv, noe som ikke synes å være tilfelle ved avdelingen i Banken, noe Bankens fokus på opplæring underbygger.

En arbeidsplass i det moderne arbeidsliv ønsker å gi rom til subjektivitet i utførelsen av arbeidsoppgaver og møte det subjektive behovet for læring. Ønsket om å gi subjektiviteten rom blir komprimert ettersom utførelsen av arbeidet er underlagt en instrumentell produksjonslogikk og er objektivisert gjennom styring, måling og kontroll av medarbeidernes prestasjoner, holdninger og engasjement. Subjektiviteten får med andre ord ikke rom på egne betingelser. Læring på arbeidsplassen kan synes å være styrt av en "skjult" agenda, som har som mål å styrke måloppnåelsen til arbeidsplassen. Den læring og subjektivitet arbeidsplassen rommer, er den læring som er med å styrke arbeidsplassen og utvikle kunnskaper om tema som angår arbeidsplassen.

Hovedinformantene ga uttrykk for at læringsrommets intensjon er å gi de ansatte faglig oppdatering opplæring i Bankens produkter og rutiner. Videre uttrykte de en forståelse av at intensjonen med læring på arbeidsplassen var å bli opplært slik at de kunne gjøre jobben sin på best mulig måte.

5.3.2 Organisasjon

Bottrup (2001) skriver at arbeidsorganisering er en strukturell faktor for læring, men uten å determinere selve læringsrommet. Arbeidsplassen gir i kraft av sin organisasjon, produksjon og teknologi noen bestemte muligheter og begrensninger for læring. Organisasjonen utvikler i kraft av seg selv noen spesifikke rammer for læring.

Organisasjonen er også medbestemmende når det gjelder å skape tid for læring og er også den som må tilrettelegge individenes læring på arbeidsplassen. Det er organisasjonen eller lærerens arbeid å rydde plass eller rom for læring (Antonsen, et al., 2010; Tiller & Tiller, 2002). Type arbeid, og hva slags kunnskaper som trengs for å utføre arbeidet, er også medbestemmende i rommet for læring. Dersom arbeidet krever refleksjon, undring og utvikling av nye løsninger, blir behovet for læring større enn hvis arbeidet kan utføres mer mekanisk, etter gitte løsninger.

Banken har åpnet for læring på arbeidsplassen med utviklingen av læringsrommet, som reflekterer et tidsrom den enkelte medarbeider har til læring. Avdelingens åpne kontorlandskap synes å forsterke den uformelle utilsiktede læringen (som jeg vil se nærmere på under punkt 5.3.4.2).

5.3.3 Bankens læringsrom

Læringsrommet i banken er som sagt et begrep som reflekterer den avsatte tiden den enkelte medarbeider har til å lære og utvikle seg på. Det er krav om seks læringsrom à 30 minutter pr. ansatt pr. måned. I 2008 var det nødvendig for de ulike avdelingene å ha fylt opp kvoten med læringsrom for å ha mulighet for inntjening av bonus. Dette ble i 2009 tatt bort. I empirikapitlet skrev jeg at Bankens læringsroms overordnede mål er å legge til rette for læring gjennom kunnskapsdeling og erfaringsutveksling, for å fremme kommunikasjon og samarbeid på tvers av avdelingene i banken. Samt at læringsrommet er en metode for raskt å kunne implementere ny kunnskap i organisasjonen. Samtlige informanter opplevde at læringsrommet var et sted for opplæring, noe som ikke er i overensstemmelse med bankens teori. Det synes med andre ord å være et skille mellom bankens teori og opplevde praksis. Gjennom

intervjuene kom det fram at informantene opplevde læringsrommet som minikurs og teammøter, hvor tema er bestemt av lederne og ble gjennomgått av en person som var ”spesialist” på tema. ”Spesialisten” kan både være intern i avdelingen eller ekstern. Informantene sammenlignet læringsrommet med minikurs eller møter for å gi de ansatte innføring og opplæring i ulike temaer, et sted hvor informasjon bli gitt, fakta gjennomgått osv.

2: Ja, det er jo et slags minikurs, på ulike emner etter hva man trenger, dersom man føler at man trenger en oppdatering, så kan du skrive deg på de der ukentlige listene.

Under observasjonen av læringsrommet konkluderte jeg med at informantenes beskrivelse av læringsrommet stemte overens med min egen opplevelse. Læringsrommet fulgte samme prinsipp som en forelesning ved universitetet, hvor noen formidler et budskap. Denne form for undervisning blir av Tiller og Tiller (2002) og Antonsen et al. (2010) betegnet som opplæring, noe som også informantene ga uttrykk for. Deltakerne på læringsrommet hadde muligheten til å stille spørsmål underveis og på slutten av læringsrommet, men det var ingen som ønsket å gjøre nettopp det. Det var en kort diskusjon midtveis i læringsrommet om hvordan en handling ville bli utført inne i programvaren banken benytter seg av. Deltakerne i læringsrommet var ute etter et fasitsvar av typen rett/galt, noe de også kom fram til. Det er min oppfattelse at deltakerne primært var passive mottakere av informasjon, uten å måtte framstille erfaringer eller tanker om tema. Det var for eksempel ingen av de som var til stede på læringsrommet som tok notater av det som ble gjennomgått, det var kun en av deltagerne som hadde tatt med seg pen og papir. I intervjuene kom det også fram at ingen av informantene var aktive i læringsrommet, men samtlige hevdet at de ville ha tatt ordet dersom de var uenige eller hadde spørsmål angående det som ble gjennomgått. Ifølge informant 2 var ikke innholdet i læringsrommet spesielt komplisert, og dermed var det heller ikke behov for spørsmål eller diskusjon.

2: Jeg er ikke så veldig aktiv, men sånn vanligvis så synes jeg at det går veldig greit. Det er jo som sagt sånne minikurs, ikke noe sånn innviklet. Det

er sjelden jeg ikke forstår, men dersom det virkelig er noe jeg ikke forstår, så sier jeg bare ”dere er nødt å ta det igjen.”

Det ble gjennomført 36 ulike læringsrom på avdelingen i 2009. Det er lagt opp til at det skal gjennomføres et læringsrom i uken, med unntak av sommerferien (10 uker) og påske- og juleferien. Oversikten over læringsrom har fått tittelen ”Opplæringsplan for kundesentret 2009”, noe som synes å være synonymt med hva innholdet i læringsrommet også er. Innholdet i læringsrommet er preget av informasjon, innføring i ulike produkter (salgspantelån, ulike forsikringer, mobilbank osv.), men også teknisk brannøvelse er tatt med under læringsrommet. I beskrivelsen av læringsrommet framheves det at refleksjon er viktig for læring, samt at målet med læringsrommet er å raskt implementere ny kunnskap i organisasjonen. Empirien har tilbakevist at refleksjon, gjennom kunnskapsdeling og erfaringsutveksling, har fått plass i praksis. I stedet har læringsrommet i praksis konsentrert seg om siste punkt, om å være en metode for raskt å kunne implementere ny kunnskap i organisasjonen. Avdelingen har tatt i bruk klassisk norsk skoleundervisning hvor formidlingstradisjonen står sterkt. Læringsrommets mål om å fremme kommunikasjon mellom avdelinger i banken synes heller ikke å fått plass i avdelingens læringsrom. I oversikten over læringsrommet for 2009 er det kun 4 (av 36) ganger det har vært noen eksterne fra banken til stede i forbindelse med læringsrommet, tre av fire ganger var det samme avdeling som var på besøk å holdt læringsrommet.

Antonsen et al. (2010) har i prosjektet ”Læringsdrevne arbeidsplasser i nord” analysert innholdet i de 2457 registrerte læringsrom i banken, og de har skissert ut fire hovedtemaer. Disse består av produktgjennomgang, gjennomgang av det balanserte målekortet, salgstrening og gjennomgang av nye regler for behandling av lånesøknader. Læringsrommets tema kan med andre ord synes å ha til hensikt å redusere variasjon i utførelse av arbeidet hos de ansatte – dette ble gjort ved å gjennomgå utførelsen av arbeidsoppgavene, samt veilede om hvordan produktene kunne selges til kunden i læringsrommet. Det kan derfor synes som om læringsrommet er preget av opplæring og av å være tilpasningsorientert, og dermed tett opp mot single-loop-orientert læring. Dette illustrerer således et gap mellom Bankens teoretiske intensjon og handling i praksis. Som tidligere nevnt var det kun 4

av 36 læringsrom ved avdelingen som ble holdt av eksterne aktører, samt at ingen av læringsrommets tema indikerer samarbeid eller kommunikasjon mellom ulike avdelinger i banken.

Den enkelte avdeling og lokalbank har selv bestemmelsesmulighet over bruken og benyttelsen av læringsrommet. Bankens fagpersonell for læring har frigjort tid til, og kommet med et overordnet mål, noen kriterier og bestemmelser for hvordan de mener at læringsrommet skal benyttes, og hva de mener er framgangsfaktorer og styringsparametre. Avdelingen har utviklet et læringsrom som de selv er svært stolt av og som er tilpasset deres behov. Avdelingsleder Espen fortalte meg at læringsrommet i deres form var videreført i andre lignende avdelinger i banken. Selv om læringsrommet ikke samsvarer med hva bankens teori om læringsrommet er.

Jeg skrev innledningsvis i analysen at det later til at banken ikke er bevisst på forholdet mellom læring og opplæring, og at bankens begrep om læring virker snevert og noe unøyaktig. Jeg tror at dette kan være en faktor som er med på å bidra til dette gapet mellom teori og praksis. Noen læringsteorier hevder for eksempel at vi som barn imiterer våre foreldre, at vi er en leirklump som sakte, men sikkert formes gjennom årene. Barne- og ungdomskolen har formet hvordan vi lærer, og hva vi oppfatter som undervisning. Dette mønstret kan brytes ved å sette seg nærmere inn i hvordan vi lærer og hvordan vi kan tilrettelegge læring. Under punkt 5.1 har jeg framhevet at banken ikke har et vitenskapelig teoretisk perspektiv på læring, og at de fagansvarlige for læring og utvikling synes å skyve ansvaret om et bevisst forhold til læring over på mellomlederne.

Det kan synes paradoksalt at banken ber sine mellomledere ha et bevisst forhold til læring når det later til at de selv ikke har det. Dersom prinsippet med at tidligere erfaringer (som for eksempel med skolen) er med på å forme vårt forhold til læring, stemmer, er det ikke så overraskende at mellomlederne går tilbake til klassisk norsk skoleundervisning når de skal forme sine læringsrom på avdelingen. Om det er slik de er vant med å lære, og kan det synes naturlig å anse undervisning for å være den eneste metoden. Undervisning er kanskje læringens beste hjelper, men god undervisning har ingen garanti for læring (Tiller, 2006). Ifølge Tiller (ibid.) er det tre viktige forutsetninger for læring: 1) mening, 2) nytte, og 3) deltakelse. Informant 4

understreket at det ikke var alle læringsrom som var like interessante, og at det etter hans oppfatning var viktig å sortere læringsrom. Han fortalte blant annet at kundesentret var nyoppstartet, og at det i begynnelsen ble arrangert læringsrom rundt alle mulige tema. Informant 4 som har lang fartstid i banken (nesten 30år) hadde derfor kunnskap om kanskje $\frac{3}{4}$ av det som ble tatt opp på læringsrommet. Det kan med andre virke som om informanten ikke så personlig mening eller nytte av deltagelsen på læringsrommet. Jeg undres over om dette ville være tilfelle dersom læringsrommet ved avdelingen var i trå med bankens teori, slik at læringsrommet for informant 4 kunne har vært et sted hvor informanten kunne lære av sine erfaringer sammen med noen som ikke hadde så mange erfaringer.

5.3.4 Det totale læringsrommet i banken

Selv om banken har definert et læringsrom, så finnes det også andre læringsrom og muligheter for læring i arbeidshverdagen. Jeg introduserte disse i teori kapitlet og vil nå gå nærmere inn på hvordan disse ser ut i avdelingen.

5.3.4.1 Uformell og formell læring

Det totale læringsrommet består av både en formell og en uformell læringsrom. Undervisning og andre læringsaktiviteter som fører til formell kompetanse betegnes som formell læring. Formell læring på arbeidsplassen kan for eksempel være i form av kurs i regi av en formell læringsinstitusjon i arbeidstiden. To av informantene fortalte at de holdt på med, og tidligere hadde benyttet seg av det formelle læringsrommet i Banken. Informant 4 fortalte eksempelvis at han både hadde tatt bankakademiet, og andre høgskoleutdanninger gjennom for eksempel BI.

Uformell læring inkluderer all læring som ikke fører fram til formell kompetanse. Læringen kan fortsatt være formalisert i form av interne kurs, opplæring, møter, osv. Aktivitetene har til hensikt å føre fram til læring, men er uformell ettersom de ikke fører fram til formell kompetanse, Bankens læringsrom er av denne karakter. Den uformelle læring kan både være tilsiktet og utilsiktet, og skille mellom disse flyter sammen. Ifølge Illeris (2006a) er utilsiktet læring et biprodukt av utførelsen av arbeidet og hendelser som oppstår, mens tilsiktet læring er læring som er planlagt og tilrettelagt, et eksempel på dette er Bankens læringsrom. Skillet mellom utilsiktet og tilsiktet læring er vage og uklare fordi utilsiktet læring noen ganger kan være

tilsiktet. For eksempel når en medarbeider spør en annen om råd angående en kundeforespørsel, er det en tilsiktet hendelse. Men var målet med hendelsen løsning av problemet eller å lære av det? Det er det vanskelig å si noe sikkert om.

5.3.4.2 Utilsiktet uformell læring

Illeris og Andersen (2004) hevder at den utilsiktede uformelle læringen, altså den læring som er et resultat av hendelser som ikke har til hensikt å føre til læring, er den mest utbredte form for læring på arbeidsplassen. Den utilsiktede uformelle læringen foregår samtidig, i forbindelse med gjennomføring av arbeidsoppgaver og det daglige samvær på arbeidsplassen. Et eksempel på uformell læring er den ansattes møte eller samtale med kunden hvor kunden har et hittil ukjent problem uten gitt løsning for kundebehandleren. Slik at han/hun må tenke nytt, hente ny informasjon for å løse kundens forespørsel. Denne form for læring er verken planlagt eller tilrettelagt av ledere, men er basert på initiativ fra den enkelte medarbeider. Derfor er det ikke stort organisasjonen kan gjøre med denne læringen uten å endre den til en mer tilsiktet form. Dersom organisasjonen ønsker å benytte seg av denne form for læring, kan det synes å være lurt å tilrettelegge og gi slik læring bedre betingelser, og ikke minst oppmuntre de ansatte til å ta initiativ til slik læring. Dette kan for eksempel gjøres ved at organisasjonen metakommuniserer og tydeliggjør for sine ansatte at denne form for læring er ønsket, anerkjent og viktig i bankens læringsperspektiv.

Den utilsiktede uformelle læringen viste seg å være svært ”levende” i avdelingen, og da jeg var til stede under observasjon fikk jeg det jeg føler var en førsteklasses framvisning av utilsiktet uformell læring. Hendelsen er beskrevet i empirikapitlet. Informantene fortalte at denne måten å arbeide på var svært effektiv og viktig, og at de var oppmuntret av ledelsen til å bytte plasser slik at de kunne lære av alle, og ikke kun de som satt nærmest. Et av problemene med uformell læring er at den har en tendens til å stoppe ved det umiddelbare og aldri gransker årsakssammenhenger. Det blir med andre ord en grunn læring – som kun befinner seg på overflaten av problemet. Målet er problemløsning der og da, og ikke hvordan dette problemet kan unngås for flere, og hvordan flere medarbeidere skal kunne ta nytte av slik læring. Læringen synes dermed å være preget av å være single-loop orientert. Det er selvfølgelig muligheter for å ta den uformelle læringen til et dypere nivå ved å endre

dens form til mer tilsiktet uformell læring eller formell form for læring. For eksempel kunne de ansatte tatt med seg sin erfaring med løsningen av problemet til kunden i læringsrommet, diskutert og reflektert med enda flere ansatte. Hva kunne for eksempel vært gjort for at de skal unngå å komme i samme situasjon igjen.

Tids- og arbeidspress er sentrale faktorer for at slik læring skal ha mulighet til å foregå parallelt med arbeidets utførelse. Når arbeidspresset er høyt eksempelvis ved stor pågang på telefonen, kan det synes å være mange rom for læring under arbeidets utførelse. Tankekorset er at når kundestrømmen er stor og henvendelsene muligens varierte, har ikke de ansatte tid og mulighet til å ta tak i læringssituasjonene nettopp fordi arbeidspresset er for stort, og den som en eventuelt ønsker og har behov for å spørre om råd er opptatt og sitter i samtale med kunder.

Informantene fortalte at det åpne kontorlandskapet var en av styrkene til avdelingen. Det åpne kontorlandskapet gjorde det i følge informantene lett å spørre de rundt seg om hjelp eller råd under en samtale med en kunde, slik at deling av kunnskap ifølge informantene var med på å løfte mange av medarbeiderne mange hakk. Det åpne kontorlandskapet gjør det lettere for informantene å ta en uformell prat med en kollega om dagligdagse ting, noe som styrker den utilsiktede uformelle læringen. Informantene fortalte at noen medarbeidere er lettere enn andre å stille spørsmål til, og reflektere sammen med. Dette kan henge sammen med at noen går bedre overens enn andre, og at noen medarbeidere er mer positive til slik læring og arbeidsform enn andre. Løsningen kan være å oppfordre de ansatte til å notere når en vanskelig kunde eller situasjon oppstår og ta med notatene til læringsrommet – og bruke læringsrommet til å diskutere slike hendelser. Dette tar ut det spontane i læringen, men kan gi læringen mer dybde ved å diskutere det i et større forum – ved å ha muligheten til å sjekke opp ulike løsninger og få flere perspektiver på saken.

5.3.4.3 Tilsiktet uformell læring

Tilsiktet uformell læring nærmer seg den formelle læringen. Læringsaktivitetene er tilsiktet i den forstand at de er planlagt i form av f.eks. instruksjon eller opplæring av medarbeidere, også kalt sidemannsopplæring. Denne læringen er ofte ustrukturert og vanskelig å ta tak i, men er tilsiktet i den forstand at den er planlagt – ved at noen skal lære noen andre opp i arbeidsoppgavene. En nyansatt blir for eksempel satt

sammen med en mer erfaren ansatt for å lære hvordan arbeidet utføres. Det er helt klart forskjeller her på type arbeid og utdanningsnivå. I arbeid uten krav til høyere utdanning er denne form for læring på arbeidsplassen med på å gi den nyansatte den kunnskap som trengs for å utføre arbeidsoppgavene. Maria fortalte om Medlytt, som var et verktøy som avdelingen i 2010 i benyttet seg av i utstrakt grad i tillegg til kompetanseutvikling generelt. Medlytt innebærer at lederen eller en annen medarbeider lytter på samtalen mellom den ansatte og kunden. Målet er kompetansetilføring og vedlikehold av produktkunnskaper, samt kommunikasjonskompetanse. Det gir medarbeidere og ledere mulighet til å bli kjent med den ansattes måte å arbeide på og hvordan den ansatte kommuniserer med kunden. Innspillene går på metodikk i systemet og samtaleflyt med kunden.

Bankens læringsrom inngår også under den tilsiktete uformelle læringen. Læringen er planlagt og tilrettelagt for hva som skal læres. Men læringsrommet fører ikke fram til noen formell kompetanse som for eksempel studiepoeng. Desto mer maktfritt læringsrommet er, jo mer uformell er også læringen, og vice versa. Slik læringsrommet ser ut på papiret i banken, er det svært uformelt og maktfritt, i praksis kan det likevel sies å være preget av makt – da noen har svarene andre ønsker. Rommet er etter hva informantene har gitt uttrykk for, preget av opplæring, hvor det er en opplæringsleder som formidler sine kunnskaper, og den lærende er en passiv mottaker av denne kunnskapen.

5.3.5 Frirom og rom for utvikling.

Berg (2003) skriver i boken ”*Att förstå skolan: en teori om skolan som institution och skolor som organisationer*” om friromsmodellen. Friromsmodellen forklarer hvordan en organisasjons, som for eksempel Bankens, daglige arbeid kan forstås på bakgrunn av gjeldende relasjon mellom ytre formelle og informelle styringer, og den indre formelle og informelle ledelse.

De ytre grensene for Bankens læringsrom er de regler, føringer og krav som må oppfylles. De indre grensene er den enkelte avdelings utnyttelse av rammene som er gitt. Banken har skapt rom for læring i alle Bankens avdelinger, og de retningslinjene bankens fagpersonell innen læring har gitt, er bankens ytre rammer for læring. Innen de ytre rammene er det mange muligheter. Rammene som var gitt, var at det var tre

timer pr. ansatt pr. måned som var disponibel for læring, samt at læringsrommets mål var 1) kunnskapsdeling og erfaringsutveksling og 2) rask implementering av ny kunnskap i organisasjonen.

Hvordan avdelingen velger å oppnå målene, er opp til avdelingen selv, og resultatet er de indre grensene (som de ansatte handler innenfor igjen). Mellom individ og avdelingen, og mellom avdelingen og organisasjonen befinner det seg frirom og rom for utvikling. innenfor. Banken kan synes å ha mye frirom for utvikling spesielt med tanke på å styre refleksjonslæringen.

Jeg har siden starten av feltarbeidet hatt en oppfatning av at avdelingen (og Banken generelt) har vært svært opplærings orientert og i stor utstrekning har benyttet seg av opplæringsdimensjonen ved læringsrommet. Læringsrommet i praksis har slik jeg ser det, et stort potensial. Jeg vil se nærmere på dette i punkt 5.8

5.4 Hva skal læres?

Spørsmålet om hva som skal læres, retter seg mot læringens innholdsdimensjon, og tradisjonelt har innholdet dreiet seg om viten/kunnskap, ferdigheter og holdninger (Illeris, 2006b). Hva er det så som skal læres i Banken?

Tidligere i analysen skrev jeg om at læringens objektive behov synes å være styrt av at bankens økonomiske framgang starter med de ansattes kunnskaper og vilje til å lære. Det er essensielt for banken at de har ansatte som er oppdatert på endringer i markedet, nye produkter og trender i markedet.

Antonsen et al. (2009) har i artiklene *"Når læring av kunderelasjoner og strategiske grep i en Bank utfordres"* og *"Arbeidslivets to læringsansikter"* analysert de 2457 registrerte læringsrommene fra 01.01.2008 til 30.06.2009, og mener at i praksis har 20 prosent av all registrert læring gått til en gjennomgang av tallene i det balanserte målekortet, altså en gjennomgang om hvordan banken ligger i forhold til ledelsenes målsettinger. Antonsen et al. (2009) har i samme artikkel analysert det registrerte innholdet av læringsrommet, og har funnet ut at det utpeker seg fire hovedtemaer: 1)

produktgjennomgang, 2) gjennomgang av det balanserte målekortet, 3) salgstrening og 4) nye regler for behandling av lånesaker. De fire hovedtemaene hos Antonsen et al. (2009, 2010) kan anses som et uttrykk for hva banken ønsker at de ansatte skal lære, og er representativt for avdelingen jeg har gjort min studie i.

5.5 Personalpolitisk regime

Bankens personalpolitiske regime påvirker læring ettersom det er det som legger føringer for hva som skal prioriteres, og hvordan arbeidet skal utføres, arbeidspress osv. De to ulike strategiene, ”teknifisering” og ”kvalifisering”, reflekterer to ulike strategier for hvordan organisasjonen ønsker å bruke og utvikle sin arbeidskraft.

Banken har ”teknifisert” noe av arbeidet i Banken. Dersom vi for eksempel tenker 20 år tilbake i tid, var det utenkelig at bankkunder skulle betale regningene sine selv, uten innblanding fra en person i banken, mens kundene ved hjelp av ”nettbank” i dag utfører nettopp dette. I Bankens årsrapport for 2009 skriver Banken at de har som mål at kontanter gjennom den tradisjonelle kassen forsvinner i 2010.

Samtidig satser banken også på ”kvalifisering”; de utdanner sine medarbeidere til å utføre flere arbeidsoppgaver og dermed til større fleksibilitet. Gjennom investering i forskningsprosjektet ”Læringsdrevne arbeidsplasser i nord” forteller de at de er interessert i å investere i sine medarbeidere. Ved å teknifisere noe av arbeidet, som for eksempel kontant funksjon i kassa, frigjør Banken ressurser eksempelvis andre til arbeidsoppgaver.

5.6 Læringspotensial

Eksterne betingelser i forbindelse med markedskrav eller politisk styring, tilgjengelig teknologi, de konkrete arbeidsoppgaver, anvendt produksjonsregime og tilgjengelig teknologi danner til sammen et totalt læringsmiljø eller -rom, og dermed de vilkår for læring som den enkelte medarbeider eller kollektivet av medarbeidere møter. Jeg har valgt å ikke fokusere på det som inngår i det subjektive læringspotensialet. Dette fordi jeg i intervjuene ikke fikk noe klarhet i informantenes subjektive behov for læring. Det objektive læringspotensialet er i sum en oppsummering av de punktene tidligere i analysen, og utgjør det totale læringsrommet til banken.

5.7 Visjon og realitet

5.7.1 Visjon: en læringsdrevne arbeidsplass

Det er ifølge Argyris og Schön (ref. i Bottrup, 2001) ikke nok for organisasjoner å være single-loop-læringsorientert, da det er nødvendig for organisasjonens framdrift at det stilles kritiske spørsmål til rutiner og metoder ved arbeidet (double-loop-læring). Argyris(1999) påpeker i boken *"On Organizational Learning"* at både singel- og double-loop-læring er nødvendig i alle organisasjoner. Single-loop læring er nødvendig for å få hverdagsarbeidet gjort, mens double-loop-læring er nødvendig for å sikre morgendagen. "Double-loop learning (...) -it assures that there will be another day in the future for the organization" (ibid.: 69).

Ved at medarbeidere stiller kritiske spørsmål til rutiner og metoder ved arbeidet vil organisasjonen drives framover og oppnå suksess. Banken har slik jeg tolker det, ut i fra bankens nettside, deres teori om læringsrommet samt investeringen i NorAforsk, en visjon om å komme helt i front som læringsdrevne arbeidsplass. Visjonen skal oppnås ved å rette fokus mot hendelser og virksomheter i hverdagen, og sammen reflektere over disse på en systematisk og helhetlig måte. Læring er en viktig del av Bankens forretningsstrategi og bankens strategiske fortelling begynner med de ansattes læring og vekst. På Bankens nettside står det blant annet at Banken er en attraktiv arbeidsplass med en kultur preget av dynamisk læring. Jeg tolker Bankens forretningsstrategi, strategiske fortelling, samt utvikling av læringsrom, og investering i NorAforsk prosjektet "Læringsdrevne arbeidsplasser i nord" som om at Banken ønsker å være double-loop-lærings orientert.

5.7.2 Realitet: single-loop-orientert læring

For å prøve å forstå hvorfor avdelingens læringsrom ser ut slik det gjør, kan man ta utgangspunkt i organisasjonens virksomhetslogikk (Ellström, 2004). Jeg har i teorikapitlet introdusert Ellströms to ulike virksomhets- og læringslogikker, som reflekterer Argyris' og Schöns single- og double-loop-læring. De to ulike virksomhetslogikkene utgir forskjellige behov og krav til læring, og preger dermed

den læring som foregår (Illeris, 2006a). Avdelingens virksomhets- og læringslogikk har slik framgang av informantenes svar og mine observasjoner fra feltet, vært preget av å være reproduktivt og tilpasningsorientert. Det synes ikke å være mulighet for å justere noe mer enn handlemåten i arbeidet (og ikke målsettingene eller foretningssideen). De ansatte handler innenfor gitte rammer og med gitte verktøy kan de løse kundens henvendelse. Dette preger læringen på avdelingen (i den grad at ettersom verken arbeidet krever nytenkning, krever heller ikke læringen nytenkning eller nyutvikling).

Det ble utført totalt 2457 læringsrom i perioden 01. januar 2008 til 30. juni 2009 i banken, og informantene synes i henhold til Antonsen et al (2010) synspunkt preget av opplæring og single-loop-læring. Målet med læringen synes å være reduksjon av variasjon når det gjelder kunnskap og handlingsmønster blant ansatte imellom i Banken.

Arbeidet i avdelingen er ikke en del av Bankens helhetlige produksjon, og gir ikke de ansatte mulighet for delaktighet i Banken eller avdelingens beslutninger osv. noe som kan sees på som et uttrykk for at arbeidet er preget av den reproduktivt produksjonslogikk – altså singel-loop-læring. Avstanden for de ansattes mulige medvirkning til endring og utvikling av produkter og organisasjonen synes å være lang, derfor kan det virke som de ansatte i avdelingen framstår som ”arbeidsmaur” som utfører gitte oppgaver med gitte løsninger.

5.7.2.1 Behov for double-loop-læring?

Jeg mener det er viktig å stille seg spørsmålet om det faktisk er behov for læring som er preget av å være double-loop og utviklingsorientert i avdelingen.

Jeg har tidligere i analysen hevdet at det synes å være et sterkt objektivi behov for læring i banken. Dersom en anser læringsrommets tema som et uttrykk for hva det er behov for å lære i banken, og den læringen er preget av å være single-loop, synes det *ikke* å være et behov for double-loop-læring. Antonsen et al. (2010) påpeker at banken ikke har evaluert innholdet i de 2457 registrerte læringstiltakene som er gjennomført i banken. Noe som kan tyde på at banken er tilfreds med måten læringsrommet blir benyttet på, og at det ikke er behov for å endre dette eller utvikle læringsrommet noe mer enn hva det er. Bankens manglende selvevaluering kan også

tyde på at bankens fagpersonale driver single-loop-læring – de har ikke blikk for seg selv slik en har i double-loop-læring.

Informantenes uttalelser peker alle mot at det var opplæring som var målet med bankens læringsrom. De oppfattet at bankens initiativ for læring var for bankens egen vinning, slik at de ansatte holdt seg oppdatert slik at de kan gi best mulig service til kundene. En av informantene snakket også om at læringen førte til utvikling (”en fin måte å utvikle seg på”), men utviklingen var kun fokusert på å føre til bedre kundeservice. Læringen i banken synes således kun å være styrt av Bankens objektive behov for læring.

5.8 Å lære av erfaringer

Læringsrommet i bankens teori har som hensikt å lære av erfaringer. Men som jeg innledningsvis nevnte i analysen har det empiriske materialet vist at læringsrommet er preget av opplæring, og ikke av utveksling av erfaringer og erfaringslæring. Jeg mener dette viser at læringsrommet har et stort utviklingspotensial nettopp med hensyn til det å lære av erfaringer, da erfaringslæring handler om å sette ord på hverdagen, undre seg, stille spørsmål ved, og sette kurs mot det nye og gjøre endringer.

En sentral del av double-loop-læring er nettopp det å lære av erfaringer, ved å stille kritiske spørsmål og utvikle sin kunnskap. Erfaringslæring krever autonomi og mulighet for delaktighet. Å lære av erfaringer bygger på deltakelse og dialog mellom mennesker, og erfaringskunnskap søker en helhetsforståelse (Lindøe, 2003), noe også double-loop-læring gjør.

Erfaringslæring krever noe banken i liten grad synes å være villig til å gi de ansatte i avdelingen, nemlig tid. Tid til å tenke etter, undre seg, bryte opp og sette sammen igjen. Tid til å samle tankene slik at erfaringene kan uttales i et eventuelt læringsrom. Arbeidspresset kan med andre ord synes å skvise ut den læringen banken ønsker. Erfaringslæringen krever vilje til å bryte opp med gamle rutiner, samt muligheten til å reflektere over nye muligheter og eventuelt endre kurs.

5.9 En friskere arbeidsplass med double-loop-læring ?

”Når læringens frie rom skapes på arbeidsplasser, lærer både enkeltaktører og hele organisasjonen” (Tiller, 2006: 127).

Tiller (2006) skriver at alle mennesker behøver fora og arenaer der vi kan prøve våre erfaringer sammen med andre, der det er noen som lytter til det vi har å si, og der vi får konstruktive spørsmål og kommentarer (ibid.). Tiller viser til prosjektet ”Reflekterande arbetsplatser” som har forgått i tre svenske kommuner, og skriver videre at de fleste som arbeider med og for andre mennesker, tynges ned av alle kravene som blir stilt, tidsfrister som må rekkers, og problemer som det må letes etter en løsning på osv. Prosjektet Tiller refererer til samt to andre svenske prosjekt har kunnet dokumentere at de som har deltatt i refleksjonsrom osv., fortsatt har sitt vanlige arbeid uten tegn og symptomer på utmattelsesrelaterte sykdommer, samt at det ble dokumentert en friskhetsgevinst på 30 prosent. De tre svenske prosjektene har ifølge Tiller gitt den gode samtalen, refleksjonen og den mellommenneskelige forståelsen et utvidet rom på arbeidsplassen. Agyris og Schön (ref. i Bastøe & Dahl, 1995) mener at de fleste organisasjoner blir drevet på en slik måte at det ikke er rom for subjektet, individet, og at hovedproblemet er lederes manglende mellommenneskelige forståelse.

Etter at jeg ble introdusert til læringsrommet i Banken, var det nettopp et slikt rom jeg så for meg. Et rom hvor det var refleksjon rundt arbeidet, møtet og samtalen med kundene, erfaringsutveksling ved å fortelle om arbeidet osv. Men det viser seg som jeg har beskrevet i det foregående, at læringsrommet synes å være sterkt preget av single-loop-læring, hvor intensjon synes preget av opplæring etter skolastiske metoder.

Tiller (2006) skriver at i et slikt rom hvor erfaringer blir prøvd ut, blir lyttet til og hvor konstruktive spørsmål blir stilt, kan mennesker få være både lærling og mester på samme tid, være den som formidler/lærer for /viser vei osv. og på samme tid være lærling, eleven, studenten. Ved å lytte til andre lærer man og får innblikk i andres måter å arbeide på, og kan dermed kunne endre sin egen praksis. Mens man snakker

sammen og lytter til hverandre, konstrueres det nye løsninger. Dette er i samsvar med double-loop-læringens ideal.

Hva som er årsaken til det som synes å være barrierer mellom Bankens intensjoner og utføring i praksis, er vanskelig å si og ligger utenfor denne oppgavens fokus. Kanskje er det en bevisstgjøring av læringsbegrepet og ulike former for læring som mangler samt en bevisstgjøring rundt de verdier jeg har vist til over.

6 Avsluttende oppsummering

I dette kapitlet vil jeg oppsummere oppgavens hovedtrekk ved å knytte dem til de konkrete problemstillingene, og kommentere de viktigste funnene.

Hvordan har så problemstillingen og forskningsspørsmålene i oppgaven blitt besvart? Jeg har for det første valgt å bruke kvalitativ metode for å besvare problemstillingene. Dette fordi mine spørsmål er av type 2-karakter, og da jeg mener kvalitativ metode vil gi meg best tilnærming til feltet og problemstillingene. Både intervju og observasjon ga gode forutsetninger for å få et nærmere innblikk i et felt jeg kunne svært lite om fra før.

For å besvare problemstillingen ” *Hvilken type læring er det rom for i Banken?* ” har jeg belyst læring på arbeidsplassens situering og begrepet læringsrom. Jeg har også gjort rede for ulike læringsarenaer eller former for læring samt sett på vilkår og betingelser for læringen i Banken. Dette for å få en oversikt over hva som påvirker og begrenser rommet slik at jeg kan ta stilling til hvilken læring det er rom for læring i Banken. Jeg har i oppgaven ut i fra informantenes svar og de observasjonene jeg har gjort hevdet at ja, det finnes rom for læring i Banken, men rommet slik synes å primært være benyttet til opplæring, altså single-loop-læring.

Bankens rom for læring er et resultat av det subjektive og objektive behov for læring, Oppgavens fokus har vært på Bankens behov for læring. Banken gir eksempelvis uttrykk for sitt behov for læring i Bankens strategiske fortelling.

Det uformelle læringsrommet i banken består både av tilsiktede og utilsiktede uformell læring. Ut i fra informantene tilbakemelding synes den uformell læringen i banken å være preget av ønske om å få ting gjort, og ikke av ønske eller hensikt å lære av hendelsene og arbeidet. Det kan derfor late til at den double-loop orienterte læringen ikke har fått rom i Banken, Bankens totale læringsrom er primært single-loop-orientert.

Etter Bergs (2003) friroms teori har jeg hevdet at Banken fortsatt har mye rom å benytte seg av i læringssammenheng. Informantene har gitt inntrykk av å være mett

på den læring som finnes sted i banken pr ansatte syntes å være mettet på den læring som finner sted i avdelingen per dags dato. Tiller (2006) har for eksempel vist at ved å fokusere på grunnleggende betingelsene for læring, mening, nytte og deltakelse, samt gi de ansatte muligheten til å lære av egne erfaringer, vil rommet for læring (ikke opplæring) bli betydelig større, noe som vil gi de ansatte ny læringsgiv. De tre svenske forskningsprosjektene Tiller (2006) viser til, hvor det var gjort rom for refleksjon og ettertanke, viser en mulig vei mot en friskere arbeidsplass med stor læringsvilje.

For å besvare forskningsspørsmål 1 ”Hva karakteriserer læringsrommene, og hvor finnes de?” har jeg redegjort for formell og uformell læring, samt tilsiktet og utilsiktet uformell læring og har konkludert ut i fra informantenes synspunkter med at de ulike rommene for læringen ved avdelingen alle synes å være preget av å være single-loop-orientert. Det formelle læringsrommet befinner seg utenfor banken, i regi av formelle læringsinstitusjoner. Informantenes tilbakemelding forteller at Bankens uformelle læringsrom (både det tilsiktede og utilsiktede) er preget av å være opplæringsfokusert. I Bankens læringsrom hvor kunnskapsdeling og erfaringsutveksling er visjonen, står den skolestiske og opplærings baserte læringen sterkt. Informantene fortalte om et læringsrom preget av enveis kommunikasjon, og en informant sammenlignet det med ”minikurs”. Ingen av informantene var spesielt aktive i læringsrommet, og ut i fra mine observasjoner har jeg argumentert for at medarbeiderne i læringsrommet framstår som passive mottagere av informasjon.

Læringsrommets innhold som både er analysert av meg (læringsrommet i avdelingen) og forskerne ved NorAforsk (de 2457 læringsrommene), bekrefter Bankens ønske om å redusere variasjon blant de ansatte. Ut i fra Ellströms (2004) skille mellom de to ulike virksomhets- og læringslogikene kan forklaringen til Bankens fokus på single-loop-læring til dels ligge i arbeidsoppgavens art, da arbeidsoppgavene synes å være av reprodutiv karakter. Det synes eksempelvis ikke å være mulighet for å utvikle bankens produkter for å forhindre kundens problem. Det later til at læringen i Banken er preget av et ønske om å oppnå effektiv handling på et rutine- og regelbasert handlingsnivå.

Det siste forskningsspørsmålet ” *Hvordan er relasjonen mellom Bankens læringsvisjon og informantenes opplevelse av dette?* ” har jeg besvart ved å undersøke bankens visjon om læring og sammenlignet det mot det empiriske materialet. Bankens læringsvisjon kommer fram både på deres nettside, i årsrapporter, og ikke minst gjennom deres investering i NorAforsk og prosjektet ”Læringsdrevne arbeidsplasser i nord”. Banken har et ønske om å være helt i front som læringsdrevne arbeidsplass, dette ved å rette fokus mot hendelser og virksomheter i hverdagen og reflektere over disse på en systematisk og helhetlig måte.

Forholdet mellom visjon og informantenes opplevelse av dette, har vist seg ikke være i samsvar med hverandre. Bankens læringsrom er et eksempel på dette. Læringsrommet er i teorien et sted for kunnskapsdeling og erfaringsutveksling, med den hensikt å fremme kommunikasjon og samarbeid i og på tvers av avdelinger samt raskt implementere ny kunnskap i organisasjonen. Men som forskningsspørsmål 1 tydeliggjør står single-loop-læringen sterkt i Banken, og at læringsrommet i praksis synes å være preget av klassisk norsk skoleundervisning, hvor det finnes en formidler, som formidler en udiskutabel sannhet. Ergo framstår ikke læringsrommet slik jeg har sett det, fylt med de verdier som er satt i Bankens teori. Slik sett står ikke Bankens teori og praksis utførelse i overensstemmelse.

Utenom problemstillingen og forskningsspørsmålene mener jeg at oppgaven peker på to viktige funn. For det første, Bankens begrep om læring framstår som snevert og unøyaktig. Læringsbegrepet er mangfoldig, og Illeris (2006b) viste til fire ulike måter læringsbegrepet benyttes på. Banken synes ikke å være bevisst på forholdet mellom læring og opplæring. Ettersom Banken ikke utdyper sin forståelse av læring, har avdelingslederne mulighet til å tolke arbeidet om læring slik de selv ønsker. Jeg har hevdet at Bankens fagpersonell innen læring synes å fraskyve seg ansvaret for å definere innholdet i Bankens læring til avdelingslederne. Dette gir avdelingslederne få styringspinner å styre ”læringsskuta” med. Jeg tror mangelen på styringspinner kan være årsaken til bankens ubeviste fokus på single-loop-læring, og klassisk norsk skoleundervisning. Dersom Banken er mer bevisst og nøyaktig i bruk av læringsbegrepet kan Banken komme et steg nærmere sin visjon om å være læringsdrevne. Bankens begrep om læring framstår som snevret og unøyaktig noe

som mulig kan være en fallgrube i dens Banken i sitt arbeidet med å utvikle en læringsdrevne organisasjon. Slik sett kan Bankens sies å være opplæringsdrevne, noe som i følge Argyris og Schön (ref. i Bottrup, 2001) vil være er utilstrekkelig.

Det andre funnet jeg mener er vesentlig er at det synes å være lite rom for subjektivitet i utførelsen av arbeidsoppgavene. Både arbeidsoppgavene og læringen ved avdelingen later til å være preget av den reproduktive virksomhetslogikk, og den tilpasningsorienterte (singel-loop) læring. Arbeidsoppgavene gir inntrykk av å være preget av å finne rett løsning til kundenes forespørsel. Det later ikke til at avdelingen ønsker å benytte seg av de ansattes ulike erfaringer, refleksjoner, og nytenkning rundt arbeidet. Selv om arbeidet ikke direkte kan utføres mekanisk, framstår arbeidet som preget av kreativt eller nytenkende. Det synes ikke å være mulighet til å justere noe mer enn handlemåten i arbeidet. Jeg undrer meg over som en større bevisstgjøring rundt læringsbegrepet, og læringsaktiviteter kan føre til double-loop- og refleksjonslæring.

6.1 Utsyn

Jeg håper og tror at denne oppgaven har satt fokus på et viktig område for Bankens læring, og at oppgaven vil kunne bidra til en bevisstgjøring av Bankens læring. Slik at Banken selv kan se sin læring med noen ”nye” begreper og læringsteorier, samt at oppgaven muligens kan være et kritisk utviklingspunkt i Bankens selv vurdering. Resultatene fra undersøkelsen vil ikke kunne generaliseres, men jeg håper og tror at oppgaven peker på noen forhold som kan være sentrale for enhver organisasjon som arbeider med læring systematisk. Selv om funnene og oppgaven tidvis kan framstå som noe negativt, har jeg skrevet i beste mening og har møtt Banken med positiv innstilling.

NorAforss prosjekt ”Læringdrevne arbeidsplasser i nord” avsluttes om ca. åtte måneder, og jeg tror at deres sluttrapporter, doktorgradsavhandlinger osv. vil være svært interessante. Nå når analysen av det empiriske materialet er gjort sitter jeg igjen med mange refleksjoner rundt Bankens læring. Jeg undrer meg for eksempel på om et slikt økt fokus på refleksjonslæring i Banken vil kunne vise til like positive

resultater som forskningsprosjektene Tiller (2006) viser til. Kanskje Søren Kierkegaards ordtak inneholder en referanse til refleksjonslæringen.

”Livet kan bare forstås baklengs, men det må leves forlengs” (Kierkegaard)

7 Litteraturliste

- Alver, B. G. Ø., Ørjar (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdag: vurderinger og praksis*. [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Andersen, V., Clematide, B., & Høystrup, S. (Eds.). (2004). *Arbejdspladsen som læringsmiljø*. Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Antonsen, Y., Tunberg, O. A., & Tiller, T. (2009). Når læring av kunderelasjoner og strategiske grep i en Bank utfordres. Universitetet i Tromsø.
- Antonsen, Y., Tunberg, O. A., & Tiller, T. (2010). *Arbeidslivets to læringsansikter*. Universitetet i Tromsø.
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning*. Oxford: Blackwell Business.
- Autorisasjonsordningen for finansielle rådgivere. Retrieved 25.03, 2010, from <http://www.autorisasjonsordningen.no/>
- Bastøe, P. Ø., & Dahl, K. (1995). *Den utviklingsorienterte organisasjon: organisasjonsteori og organisasjonsforståelse for skole-, helse- og sosialsektoren*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan: en teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Bottrup, P. (2001). *Læringsrum i arbejdslivet: et kritisk blik på den lærende organisation*. København: Forlaget Sociologi.
- Christians, C. G. (2000). Ethics and politics in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Clematide, B., Høystrup, S., & Andersen, V. (2004). Læringsmiljø og læringsformer. In V. Andersen, B. Clematide & S. Høystrup (Eds.), *Arbejdspladsen som læringsmiljø*. Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Dalland, O. (2000). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (3rd ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage.

- Ellström, P.-E. (2004). Reproduktivt och utvecklingsinriktat lärande i arbetslivet. In P.-E. Ellström & G. Hultman (Eds.), *Lärande och förändring i organisationer: om pedagogik i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P.-E., & Hultman, G. (Eds.). (2004). *Lärande och förändring i organisationer: om pedagogik i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Filstead, W. J. (1970). *Qualitative methodology: firsthand involvement with the social world*. Chicago: Markham.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2000). Handbook of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Fossåskaret, E., Fuglestad, O. L., & Aase, T. H. (Eds.). (1997). *Metodisk feltarbeid: produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hermansen, M. (2003). *Omlæring*. Århus: Klim.
- Hermansen, M. (2006). *Læringens univers*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hustad, W. (1998). *Lærende organisasjoner: organisering for kunnskapsutvikling*. Samlaget, Oslo.
- Høystrup, S. (2004). Læringsformer, refleksjonsprosesser og læringsrum i arbeidslivslæring. In V. Andersen, B. Clematide & S. Høystrup (Eds.), *Arbejdspladsen som læringsmiljø*. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Illeris, K. (2003). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2006a). *Læring i arbejdslivet*. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Illeris, K. (2006b). *Læring*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (Ed.). (2000). *Tekster om læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Juuhl, J., & Tronrud, B. (2009). *Kunnskapsdeling - en rik kilde til læring: en undersøkelse av vilkår for kunnskapsdeling i arbeidslivet*. Unpublished Mastergradsoppgave, Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Jørgensen, C., & Warring, N. (2004). Et dobbelt blik på læring på arbeidsplassen. In V. Andersen, B. Clematide & S. Høystrup (Eds.), *Arbejdspladsen som læringsmiljø*. Frederiksberg: Roskilde universitetsforlag.

- Kierkegaard, S. Sitater og ordtak Retrieved 15. mai, 2010, from
<http://www.ordtak.com/forfatter.php?id=228>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., & Nielsen, K. (Eds.). (1999). *Mesterlære: læring som social praksis*.
København: Hans Reitzel.
- Lindøe, P. (2003). *Erfaringslæring og evaluering*. Oslo: Tiden.
- Næss, N. G. (2006). Observasjon. In K. Fuglseth & K. Skogen (Eds.),
Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk (pp. s. 90-105). Oslo:
Cappelen akademisk.
- OECD (2005). Livslang utdanning for alle. In S. Berri & K. Illeris (Eds.), *Tekster
om voksenlæring*. Frederiksberg: Learning Lab Denmark.
- Samuelsen, A. S. S. (2007). Strategisk kompetanseutvikling i lærende
organisasjoner Vi har prøvd alt!: systemblikk på pedagogiske
utfordringer : en artikkelsamling om tilpasset opplæring, inkludering og
atferd i skolen. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Thagaard, T. (2003). Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode.
Bergen: Fagbokforlag.
- Tiller, T. (2006). Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen: motoren i det
nye læringsløftet. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Tiller, T. (2009). Veiledning til mastergradsoppgave. In M. K. Persen (Ed.).
Tromsø.
- Tiller, T., & Tiller, R. (2002). Den andre dagen: det nye læringsrommet.
Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tønnessen, L. K. B. (2004). Norsk utdanningshistorie: en innføring med fokus på
grunnskolen utvikling. Bergen: Fagbokforl.
- Velten, J., Ackerman, C., Hällstén, F., & Tengblad, S. (2008). Medarbeiderskap: fra
ord til handling. Oslo: Universitetsforlaget.

8 Vedlegg

8.1 Intervju guide

Om informanten:

1. Alder
2. Kjønn
3. Formell utdannelse
4. Stilling i banken
5. Antall år ansatt i banken.

6. Når du studerte, brukte du noen spesielle teknikker/redskaper for å komme igjennom pensum?
7. Hvordan er ditt forhold til skolen eller læring?

Om arbeidsdagen:

8. Hvordan er det å jobbe her?
9. Hva er det mest utfordrende ved å jobbe her?
10. Har ditt arbeid høyt tempo?
 - a. Eventuelt for høyt?
11. Dersom du har funnet en ny metode/løsning deler du den med andre?
 - a. Og eventuelt når gjør du det?
12. Er læring en bevist del av din arbeidsdag? På hvordan måte da?
13. Har du tid til å slå av en prat med dine medarbeidere?
 - a. Og hva prater dere om?

Om læring i banken:

14. Hva er læringsrommet?
 - a. Tid/fysisk m.m
15. Hvorfor tror du [redacted] opprettet et slik læringsrom?
16. Hvorfor tror du at læring er så viktig for [redacted]?
17. Hvordan benytter du /din avdeling deg av læringsrommet?
 - a. Hvordan velger dere hva dere skal gjennomgå?
18. Hva tror du er hensikten med læringsrommet?
19. Hvorfor gjennomfører du læringsrommet? (motivasjon)
20. Er læringsrommet viktig for deg? (eller er det bare noe du gjennomfører slik at du får grønne kuler?)
21. Hvordan løser dere problemer/ utfordringer? (gjennom positiv tenkning eller problem fokusering?)
22. Ønsker du flere lærings muligheter i banken?
 - a. Hvilke? Hva er dine ideer til forbedringer?

Læringen i læringsrommet:

23. Er du aktiv i læringsrommet?
 - a. Dersom du ikke er det, hva er grunnen til det?
24. Hvordan utveksler dere ideer?
25. Hvem tar styringen i rommet?
 - a. Mest makt. Formell/uformell makt
26. Føler du at du blir hørt/sett i læringsrommet?

27. Hvem snakker mest?
 - a. Er det sammenhenger mellom at de som snakker mest har vært ansatt lengst?
28. Finnes det en "mester" i rommet?
 - a. Og hva skjer dersom man tar ut /setter inn en mester i rommet?
29. Er det likeverd mellom alle parter i læringsrommet?
30. Dersom du har en god ide, eller er blitt veldig flink på et område, deler du din kunnskap?
31. Når du er i læringsrommet, hender det at du tenker på den jobben du skulle ha gjort eller har liggende på kontoret?
32. Er læringsrommet nødvendig for at du skal lære noe i din arbeidshverdag?
33. Dersom noen har fortalt noe i læringsrommet som er noe du har ønsket svar på, hvordan viser du det til han/henne?

8.2 Informasjonsbrev

Monica Karina Persen

E-mail: monica_karina@hotmail.com

Tlf: 92687724

[REDACTED]

[REDACTED]

Tromsø 21.01.09

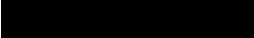
INFORMASJON TIL INFORMANTER.

Mitt navn er Monica Karina Persen, og er mastergradsstudent i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø. Som avsluttende eksamen skal jeg skrive en mastergradsoppgave hvor jeg selv skal stå for "data innsamling" ved å gjøre intervjuer. I den forbindelse har jeg fulgt forskningsprosjektet "Læringsdreve arbeidsplasser i nord," som er et samarbeid mellom NorAforsk (Nordisk senter for aksjonsforskning) og [REDACTED].

Jeg ønsker å undersøke hvordan ansatte i SNN benytter seg av det etablerte læringsrommet i banken, de ansattes forhold til læring og hvordan læringsrommet kan utnyttes bedre. For å kunne forstå hvordan de ansatte benytter seg av læringsrommet og deres forhold til læring ønsker jeg å observere den aktiviteten som foregår i læringsrommet, for og så senere å stille noen spørsmål til en eller flere deltakere fra læringsrommet. Spørsmålene jeg vil stille omhandler arbeidshverdagen, hva læring er, og du tenker om læringsrommet og om du har noen tanker eller ideer om hvordan læringsrommet kan forbedres.

All informasjon fra samtalen og observasjonen vil bli behandlet konfidensielt. Det betyr at det du forteller aldri vil kunne spores tilbake til deg. Og du bestemmer selv hva du ønsker å svare på og du kan til en hver tid trekke deg fra prosjektet uten å forklare hvorfor, dersom du velger å trekke deg vil all informasjon om deg bli slettet fra min database.

Resultatet av observasjonen og samtalene vil være utgangspunkt for min mastergradsoppgave og eventuelle artikler til fag- og utdanningsorganisasjoner. Jeg ønsker å ta opp samtalen på lydbånd. Lydbåndopptakene vil bli oppbevart på et sikkert sted fram til prosjektets slutt 11.02.2011

Min veileder er professor Tom Tiller ved Universitetet i Tromsø (tidligere høgskolen i Tromsø). Mer informasjon om NorAforsk og prosjektet "læringsdrevne arbeidsplasser i nord" finner du på 

Med vennlig hilsen

Monica Karina Persen

8.3 Samtykkeerklæring

Jeg har lest brevet " Informasjon til Informanter" og jeg godtar at samtalen blir tatt opp på lydbånd, og at den informasjon som kommer frem kan anvendes i prosjektet "Læringsdrevne Arbeidsplasser i Nord". Det er forutsetning at ingen opplysninger skal kunne spores tilbake til meg.

Navn: _____

Adresse: _____

Telefonnummer: _____

Sted: _____ Dato: _____

Underskrift: _____

TAKK!

