



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

## Hvordan legger bedrifter til rette for kompetanseutvikling med mulighet for dens nytte og bruk?



1

Bacheloroppgave utført ved

Høgskolen Stord/Haugesund – Økonomisk- administrativ utdanning

---

Av: Hege Merete Skaar Samuelsen (Kandidatnr. 12)

Linn Kyvik (Kandidatnr. 5)

---

Dette arbeidet er gjennomført som ledd i bachelorprogrammet i økonomi og administrasjon ved Høgskolen Stord/Haugesund og er godkjent som sådan. Godkjennelsen innebærer ikke at HSH innestår for metodene som er anvendt, resultatene som er fremkommet og konklusjoner og vurderinger i arbeidet.

---

*Haugesund*

*2012*

---

<sup>1</sup> <http://www.lacuna-hr.co.uk/images01/seedling2.jpg>, hentet 12/05/2012.

*Bacheloroppgavens tittel:* Hvordan legger bedrifter til rette for kompetanseutvikling med mulighet for dens nytte og bruk?

*Linn Kyvik*

*Hege Merete Skaar Samuelsen*

*(sign)* \_\_\_\_\_

*(sign)* \_\_\_\_\_

---

Navn på veileder: Lise Langåker

---

Gradering: *Offentlig*

---

# Forord

---

Denne oppgaven er en bacheloroppgave skrevet i samarbeid av Linn Kyvik og Hege Merete Skaar Samuelsen. Begge studerer økonomi og administrasjon ved Høgskolen Stord/Haugesund (HSH), en av oss med profilering innen ledelse, organisasjon og strategi (LOS), og den andre uten profilering. Oppgaven ble startet på slutten av 5. semester, med hovedvekt på arbeidet lagt i 6. semester, våren 2012.

Tema for oppgaven er kompetanseutvikling og forhold rundt tilrettelegging før, under, og etter kompetanseutviklingstiltak iverksettes.

Det har vært en utfordrende oppgave med masse ny lærdom underveis. En stor utfordring var å bli kjent med hverandre under prosessen da vi ikke kjente hverandre fra før av. Dette mener vi har brakt med seg både utfordringer og fordeler. Heldigvis er vi interessert i de samme fagområdene og mener vi har funnet et tema som inspirerte oss begge til å ville lære mer, jobbe med oppgaven og til å yte vårt beste. Underveis i prosessen har vi truffet på mennesker som brenner for det de gjør og som gledelig ville dele sine erfaringer innen kompetanse og kompetanseutvikling. De tre bedriftene vi har vært så heldige å få kontakt med er Eiendomsmegler 1, Statoil, og Vardafjell studentbarnehage.

En stor takk til både lederne og medarbeiderne i disse bedriftene som satte av tid til oss og delte av sine erfaringer. Vi vil også si tusen takk til vår veileder Lise Langåker, førsteamanuensis ved økonomiske og administrative fag på HSH. Du bidro med oppmuntrende ord og konstruktiv kritikk da vi trengte det mest.

Sist, men ikke minst, vil vi takke støttende familie, samboer, venner og hunden Frøya som har bidratt med oppmuntrende ord, lyttende ører, tålmodighet og forståelse.

# Sammendrag

---

Kompetanseutvikling er tiltak satt i gang av en organisasjon som ønsker å øke medarbeidernes kompetanse, og dermed øke organisasjonens kompetanse. Å sende medarbeiderne på kompetanseutviklingstiltak gir ingen garanti for at kompetansen faktisk øker.

Denne oppgaven omhandler kompetanseutvikling i arbeidslivet, der vi har valg å se nærmere på hvordan ledere legger til rette for kompetanseutvikling og hva som gjøres for å motivere ansatte til å ta i bruk den nye kompetansen i ettertid. Vi valgte å skrive oppgaven rundt dette temaet da vi synes kompetanseutvikling var svært interessant og noe vi begge var nysgjerrige i å finne ut mer om.

For å finne svar på problemstillingen har vi tatt i bruk kvalitativ forskningsmetode, eller nærmere bestemt kvalitative intervjuer. Oppgaven har vi delt inn i fem deler utenom innledningen. Disse er teori, metode, datapresentasjon, dataanalyse, og en konklusjon. Teorien bygger på kompetanseutvikling og hvilke faktorer som må være til stede for at læring og overføring av læring skal skje. I metodedelen tar vi for oss hva kvalitativ metode og intervju er og hvordan vi har valgt å samle inn data til analyse. Etter metode kommer datapresentasjon. Dette er fremleggingen av informasjonen vi har fått fra informantene via intervju, noe som igjen brukes i dataanalysen hvor vi setter data og teori opp mot hverandre og analyserer den informasjonen vi har samlet. I konklusjonen presenterer vi funnene våre og tankene våre rundt det vi har kommet frem til.

Svarene vi har fått i denne oppgaven går stort sett i samme retning. Det er tilrettelegging og forventninger rundt kompetanseutvikling fra alle parter i samtlige bedrifter. I to av bedriftene er det også lite fokus på overføring og bruk av kompetanseutviklingen når tiltakene er gjennomført. Det er kun en av bedriftene som tester underveis. En av bedriftene er lovpålagt å ha de kursene den har, og avhengig av at de ansatte kan bruke det de går på kurs for å lære, likevel er det ingen tester av kunnskap før og etter i bedriften. I forhold til våre bedrifter kan vi konkludere med at det er stort fokus på kompetanseutvikling før og under tiltakene iverksettes, men lite fokus i ettertid.

# Innholdsfortegnelse

Forord .....	i
Sammendrag .....	ii
Innholdsfortegnelse .....	iii
1. Innledning.....	1
1.1. Bakgrunn for oppgaven .....	1
1.2. Problemstilling .....	2
1.3. Datainnsamling.....	3
1.3.1. Kort presentasjon av bedriftene.....	3
1.4. Avgrensning .....	4
1.5. Disposisjon .....	5
2. Teoridel .....	6
2.1. Kompetanse og Kompetanseutvikling.....	6
2.2. Læring .....	7
2.2.1. Allmenn læringsmodell .....	8
2.2.3. Læringskultur .....	12
2.2.4. Refleksjon.....	13
2.3. Motivasjon.....	14
2.3.1. Behovsteorier.....	15
2.3.2. Kognitive motivasjonsteorier .....	16
2.3.3. Målsettingsteori .....	17
2.3.4. Jobbkarakteristika modeller.....	19
2.4. Arbeidsmiljø.....	20
2.4.1. Meningsdannelse .....	22
2.5. Overføring .....	23
3. Metodedel.....	28
3.1. Hva er metode?.....	28
3.2. Valg av metode og bakgrunn for dette .....	28
3.2.1. Tidligere erfaringer.....	29
3.3. Forskningsprosessen.....	30
3.4. Kvalitativ metode .....	31
3.5. Kvalitative intervjuer som metode .....	32
3.6. Kritikk kvalitativ metode.....	32

3.7.	Styrker og svakheter ved kvalitative intervju som metode.....	33
3.8.	Vår datavaliditet og reliabilitet.....	34
4.	Datapresentasjon .....	36
4.1.	Kompetanse og kompetanseutvikling.....	36
4.2.	Læring .....	37
4.2.1.	Refleksjon.....	38
4.3.	Motivasjon.....	38
4.4.	Arbeidsmiljø.....	39
4.4.1.	Meningsdannelse .....	40
4.5.	Overføring .....	40
5.	Dataanalyse .....	42
5.1.	Kompetanse og kompetanseutvikling.....	42
5.2.	Læring .....	43
5.2.1.	Refleksjon.....	44
5.3.	Motivasjon.....	45
5.4.	Arbeidsmiljø.....	46
5.4.1.	Meningsdannelse .....	47
5.5.	Overføring .....	48
6.	Konklusjon .....	51
6.1.	Forslag til videre forskning .....	52
	Litteraturliste .....	53
	Vedlegg 1 – Intervjuguide leder.....	I
	Vedlegg 2 – Intervjuguide ansatte.....	IV

# 1. Innledning

---

## 1.1. Bakgrunn for oppgaven

Samfunnet er stadig i utvikling. Endringer skjer kontinuerlig og i et stadig raskere tempo. Dette gjelder både teknologiske, kunnskaps- og samfunnsmessige endringer. For organisasjoner fører hyppige endringer til store og nye utfordringer. En må stadig forholde seg til ny teknologi og det stilles økte krav til de ansatte for å tilegne seg ny kunnskap (Grønhaug et. al., 2001). De ansattes kunnskaper og ferdigheter er noe av det mest verdifulle en organisasjon har til rådighet, spesielt med tanke på en organisasjons konkurransedyktighet. De ansatte er fleksible, kreative, intelligente og dynamiske mennesker. Selv i et moderne samfunn kan ikke slike menneskelige egenskaper erstattes av moderne maskiner og annen teknologi (Kuvaas, 2008). Kunnskaper og egenskaper "tilhører" enkeltindividene i organisasjonen, som i så måte bare leier ressursen. Mister de medarbeidere, mister de kunnskap. Dette fører til utfordringer for ledelsen i dagens samfunn som i større grad må ivareta kunnskapen, altså enkeltindividene (Hennestad et. al., 2006).

Teoretisk kunnskap blir raskt utdatert i dagens samfunn, og dermed blir faglig påfyll og oppdatering av de ansattes kunnskap helt nødvendig for å kunne følge utviklingen. Det er svært sannsynlig at mye av kunnskapen den ansatte sitter med allerede er så godt som "utdatert" (Kuvaas, 2008). Derfor må ledelsen følge med på utviklingen og sørge for at medarbeiderne sitter inne med den nødvendige kunnskapen (Hennestad et. al., 2006).

Kompetanseutvikling er et relativt nytt område innenfor personalsektoren, fokuset på kompetanseutvikling slo fart for alvor for omtrent 20 år siden, og blir stadig viktigere (Gotvassli, 1991). Grunnen til økt fokus, som nevnt ovenfor, er at arbeidslivet har endret seg som følge av at samfunnet har endret seg. Arbeidstakeren som før "kun" ble betraktet som en lønsmottaker som mottok instruksjoner om hva og hvordan ting skulle gjøres, blir i dag betraktet som unik og verdifull for bedriften og dens verdiskapning (Brandt, S., Hildebrandt, S., Nordhaug, O., 2001).

Kompetanseutvikling av ansatte kan være viktig for å sikre organisasjonen kvalitet og utvikling. De fleste av dagens organisasjoner er klar over hvor nødvendig kompetanseutvikling er og arbeider systematisk med både utvikling og opplæring av sine ansatte (Gotvassli, 1991).

## **1.2. Problemstilling**

Som nevnt ovenfor er kompetanseutvikling en svært viktig del i dagens organisasjoner. Dette gir utgangspunkt for vår problemstilling. Det er mange faktorer som spiller en viktig rolle for at deltakelse på kompetanseutviklingstiltak skal øke kompetansen til både medarbeiderne og organisasjonen.

Det er en ting å sende medarbeiderne på kompetanseutviklingstiltak, men for at medarbeidernes kompetanse skal øke må læring finne sted. Det er mange barrierer og hindringer som kan oppstå, og det er mange faktorer som bør være til stede for at medarbeideren skal ha de beste forutsetningene for å lære (Illeris et. al., 2004).

Kompetanseutvikling er tiltak satt i gang av organisasjonen som ønsker å heve sin helhetlige kompetanse, men organisasjonens kompetanse vil heller ikke øke dersom ikke medarbeiderne overfører og tar i bruk sin nyervervede kompetanse. Overføringsprosessen kan ofte være en utfordring, men det er denne prosessen som i bunn og grunn er avgjørende for at kompetanseutviklingen skal ha fordeler for organisasjonen som helhet (Illeris et. al., 2004).

Vi tror det kan være interessant å se nærmere på disse to forholdene. Det kan være spennende å finne ut hvordan ledere legger forhold til rette for kompetanseutvikling av sine ansatte, og hva som gjøres i ettertid for å motivere de ansatte til å overføre og ta i bruk den nye kompetansen på arbeidsplassen. Med bakgrunn i dette har vi komnt frem til følgende problemstilling:

*”Hvordan legger ledere til rette for kompetanseutvikling av medarbeidere? Hva gjøres for å motivere de ansatte til å anvende ny kompetanse?”*



### **1.3. Datainnsamling**

Vi har ingen oppdragsgiver til vår bacheloroppgave. Vi har valgt tema og formulert problemstillingen ut fra vår egen interesse og nysgjerrighet. For å få svar på problemstillingene har vi fått kontakt med tre frittstående virksomheter som har sagt seg villige til å bidra med data til oppgaven. Det dreier seg om forskjellige virksomheter og vi skal utføre oppgaven på et generelt grunnlag. Derfor skal vi ikke foreta sammenligninger mellom virksomhetene. Hvilken metode vi skal bruke for å samle inn data skal vi komme nærmere inn på i metode kapittelet.

#### **1.3.1. Kort presentasjon av bedriftene**

De tre bedriftene vi har fått et samarbeid med er EiendomsMegler 1 avdeling Haugesund, Vardafjell Studentbarnehage i Haugesund, og Statoil i Stavanger. Her kommer en kort presentasjon av hver av bedriftene.

- EiendomsMegler 1 Norge AS er en av de største eiendomsmeglerne i Norge. Alliansen består av flere selskaper sortert etter region. EiendomsMegler 1 Haugesund ligger under selskapet EiendomsMegler 1 SR, som dekker Sunnhordland, Hordaland, Rogaland, og Agder fylkene. EiendomsMegler 1 Norge AS er ansvarlige for administreringen av de fleste aktivitetene som foregår rundt selskapene, mens selskapene selv administrerer det som skjer i selve avdelingene. Det vil være hovedbedriften som setter krav om kompetansehevingstiltak. For mer informasjon om EiendomsMegler 1, gå inn på [www.eiendomsmegler1.no](http://www.eiendomsmegler1.no).
- Vardafjell Studentbarnehage er, som navnet tilsier, studentbarnehagen i Haugesund. Denne er til for studenters barn først og fremst, men med plass til også andres barn. Da barnehagen ligger under Studentsamskipnaden Stord/Haugesund (SSH), har den hensyn å ta i forhold til organisasjonen. Samtidig er den en selvstendig bedrift som driver barnehage og må ta hensyn til kundene sine. Mer informasjon om studentbarnehagen i Haugesund finnes på [www.vardafjell.barnehageside.no](http://www.vardafjell.barnehageside.no).

- Statoil er et stort internasjonalt oljeselskap med lang erfaring innen olje og energi. Hovedkontoret ligger i Norge, og vi har fått snakket med et par av deres ansatte i Stavanger, avdeling Dusavik. Ved Dusavik er hovedansvaret på- og avlossing av produkter som skal til Nordsjøen. Rundt dette er det mye HMS og koordinering i forhold til båter og andre bedrifter som bruker båtene. I det siste har bedriften fått mer fokus på alternative energiskilder. For mer om Statoil, gå på [www.statoil.com](http://www.statoil.com).

#### **1.4. Avgrensning**

Kompetanseutvikling er et stort tema som det eksisterer mye teori om. Det er veldig mye som spiller en rolle når en driver med kompetanseutvikling, men som nevnt i problemstillingen skal vi konsentrere oss om forhold før og etter kompetanseutvikling. Vi skal se nærmere på læring og motivasjon, som spiller en viktig rolle med tanke på hvordan en legger forhold til rette for kompetanseutvikling, men som også spiller en viktig rolle ved overføring av ny kompetanse. Derfor vil både motivasjon og læring nevnes når vi tar for oss de forskjellige stadier i kompetanseutviklingsprosessen. Til slutt skal vi se litt på hva som kan bidra til å sikre overføring av ny kunnskap til arbeidsplassen.

Selv om oppgaven dreier seg om forhold før og etter kompetanseutviklingen, vil begge forhold, som nevnt ovenfor, bli dekket av den samme teorien. Teorien er relevant i begge stadier. Hvordan ledere legger til rette før kompetanseutviklingen, kan også spille en viktig rolle når det gjelder overføring av ny kompetanse.

Det er viktig å gjenta at de tre bedriftene ikke skal sammenlignes. Det vi er interesserte å finne ut mer om i denne oppgaven er hvordan ledere legger til rette for, gjennomfører, og oppmuntrer til bruk i ettertid. Vi mente det ville være mer interessant for oss å se på litt forskjellige bedrifter for å få et videre spekter på informasjonen vi fikk. Samtidig visste vi at så forskjellige bedrifter er vanskelige å sammenligne. Vi vil bruke informasjon fra alle bedriftene, men ikke sette denne mot hverandre. Det er større interesse for oss å se hvor forskjellig ting kan gjøres med resultatene dette gir, heller enn å gå inn i en dyp analyse på hvorfor ting gjøres som de gjør. Å se på hvorfor og hvordan ting gjøres helt praktisk har det også blitt forsket på i stor grad tidligere. Et mål med denne oppgaven er å se på aspekter ved kompetanseutvikling som få før oss har sett på og dokumentert.

## **1.5. Disposisjon**

Å skrive en bacheloroppgave er en relativt stor og omfattende oppgave. Da er det spesielt viktig med en ryddig og oversiktlig oppbygning. Oppgaven begynner med en introduksjonsdel der vi greier ut om bakgrunnen til temaet som etterfølges av presentasjon av problemstillingene. I andre del, som er teoridelen av oppgaven, skal vi presentere relevant teori ut i fra oppgavens hovedtema og problemstillinger. Teoridelen blir etterfulgt av del tre som er metodedelen der vi skal beskrive hvilken metode vi skal bruke for å samle inn data som vi skal bruke for å finne svar på problemstillingene. Etter metodedelen skal vi presentere og analysere data. Dette opp mot teoridelen i oppgaven. Helt til slutt skal vi oppsummere oppgaven, samt gjøre rede for vårt endelige resultat.

## 2. Teoridel

---

I dette kapittelet skal vi presenterer en god del teori som vi senere skal bruke til å analysere det datamaterialet som kommer frem i intervjuene.

### 2.1. Kompetanse og Kompetanseutvikling

Begrepet kompetanse er et komplekst og flerdimensjonalt begrep som det finnes mange forskjellige definisjoner på. En definisjon som vi synes er god og som viser til kompleksiteten og omfanget er definisjonen som Linda Lai (2004) bruker, definerer kompetanse som:

*”Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål.”* (Lai, 2004, s.48).

I denne definisjonen nevnes fire ulike kompetanseeksponenter. Kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger er stekt knyttet til glir inn i hverandre, og tilsamens danner de et bilde av den totale samlede kompetanse en person har. En organisasjon sin totale kompetanse vil da være sammensatt av hver enkelt ansattes individuelle kompetanse (Gotvassli, 2007).

Kompetanseutvikling, eller utvikling av menneskelige ressurser kan defineres som: *”et sett av systematiske og planlagte aktiviteter utviklet av en organisasjon for å gi sine medlemmer muligheten til å lære nødvendige ferdigheter for å kunne møte nåværende og fremtidige arbeidskrav”* (Werner og DeSimone, 2009.s.4.). Kompetanseutvikling dreier seg om mye mer enn å utvikle nye kunnskaper og ferdigheter. Arbeid med kompetanseutvikling dreier seg hovedsaklig om hvordan skaffe den kompetansen man er ute etter eller hvordan man kan forsterke den kompetansen en organisasjon allerede har til rådighet (Gotvassli, 2007).

Som nevnt tidligere er kompetanseutvikling systematiske planlagte oppgaver som har et formål om å øke de ansattes kompetanse slik at organisasjonens helhetlige kompetanse øker. Kompetanseutvikling kan bli utført på mange måter og forekommer i mange forskjellige varianter og omfang (Kuvaas, 2008). Den mest brukte formen for kompetanseutviklingstiltak i norske bedrifter er internopplæring, uten noen form for formelle evalueringer i ettertid. Selv om det ikke blir foretatt formelle evalueringer som en avsluttende eksamen, er det mer vanelig at det gjennomføres interne tester og sertifiseringer etter kurset er fullført (Kuvaas, 2008).

Kompetanseutviklingstiltak kan være obligatoriske for ansatte eller frivillige. Kurs kan også tilbys ut i fra frivillighetsprinsippet som innebærer formell og eksamensrelatert utvikling, som kan føre til formell kompetanse. Å tilby kurs ut i fra frivillighetsprinsippet er ikke like utbredt, men det har vært en økning i det siste, spesielt innen offentlig sektor og større bedrifter (Kuvass, 2008).

Det all kompetanseutvikling har tilfelles er at intensjonen hovedsaklig er å utvikle og øke de ansattes kunnskaper, ferdigheter, ekspertise, produktivitet og jobbtilfredshet (Werner og DeSimone, 2009). Kompetanseutvikling kan være til fordel for både hver enkelt ansatt, team, avdeling og organisasjonen, men skal i all hovedsak være en fordel for organisasjonen som helhet. Kompetanseutvikling er også både nyttig og nødvendig for å sikre organisasjonens fremtid og er en strategi for å sikre en effektiv bruk av sine menneskelige ressurser (Werner og DeSimone, 2009).

Kompetanseutviklingstiltak dreier seg om formelle læringsprosesser, da slike tiltak er bevisste inngrep som blir satt i gang for å øke ansattes kompetanse (Kuvaas, 2008). Formell læring er typisk institusjonell "klasseromsundervisning" som i stor grad bærer preg av struktur (Filstad, 2010). Vi tar for oss læring senere i oppgaven hvor vi forklarer dette grundigere.

Det er ikke en selvfølge at medarbeidernes kompetanse øker ved at de deltar på kompetanseutviklingstiltak. Kompetanseutvikling er et uttrykk for læring, noe som innebærer at hvis kompetansen skal øke må medarbeideren lære (Brandi, Hildebrandt, Nordhaug, 2001). Kompetanseutvikling skal være en læreprosess og det er det man lærer som bestemmer det endelige resultatet av kompetanseutviklingstiltaket. Det er ingen kompetanseutvikling uten læring. Det er heller ingen kompetanseutvikling for bedriften hvis ikke medarbeiderne overfører og bruker den nye kompetansen på arbeidsplassen (Wahlgren et.al., 2002).

## **2.2. Læring**

Jacobsen og Thorsvik (2007) definerer læring som: "*en prosess der mennesker og organisasjoner tilegner seg ny kunnskap, og endrer sin atferd på grunnlag av denne kunnskapen*" (Jacobsen og Thorsvik, 2007.s.319). Læring foregår hele livet og på forskjellige arenaer. Felles for alle typer læringsprosesser er at de starter ved at et individ ser, hører eller opplever noe som får dem til å tenke på hva det er og hva det betyr (Jacobsen og Thorsvik,

2007). Videre skal vi gå nærmere inn på hva som menes med læring i arbeidslivet, hvordan mennesker lærer og hvilke faktorer som styrker eller svekker disse formene for læring. Læring i organisasjoner dreier seg ikke bare om læring som finner sted direkte på arbeidsplassen, men også læring utenfor arbeidsplassen som for eksempel i forbindelse med formelle kompetanseutviklingstiltak relatert til arbeidet (Illeris et. al., 2004). All læring som foregår i regi av organisasjonene er direkte knyttet til arbeidsplassen. Kompetanseutviklingen må være relevant til arbeidsoppgavene og det som forventes av organisasjonens ansatte.

Kuvaas (2008) skiller mellom uformelle og formelle læreprosesser i en organisasjon. Uformelle læreprosesser kan også deles inn i bevisst og ubevisst læring, der ubevisst læring skjer tilfeldig i sosiale situasjoner på jobben. Bevisst uformell læring skjer når en medarbeider er med i diskusjoner, tilegner seg nye erfaringer, eller får tilbakemeldinger på utførte arbeidsoppgaver mens medarbeideren er på jobb (Kuvaas, 2008). Uformell bevisst læring er den vanligste måten en medarbeider lærer sine arbeidsoppgaver på. Derfor er det viktig å kombinere uformelle og formelle læreprosesser på en arbeidsplass, og ha medarbeidernes arbeidsoppgaver i bakhodet når man planlegger formelle læringsprosesser som kompetanseutviklingstiltak (Filstad, 2010).

Det kan være nyttig å aktivisere de ansatte når de deltar på et kompetanseutviklingstiltak. Som for eksempel ved å gi dem oppgaver der de må anvende innholdet som skal læres gjennom forskjellige praktiske øvelser (Kuvaas, 2008). Kuvaas (2008) nevner også den tradisjonelle forelesningen, som kan fungere like bra som andre moderne virkemidler. Det som til syvende og sist er avgjørende for suksess ved kompetansetiltak er om innholdet er gjennomtenkt og om det oppleves som relevant av de ansatte som skal gjennomføre kompetanseutviklingstiltaket (Kuvaas, 2008).

### **2.2.1. Allmenn læringsmodell**

Illeris et. al. (2004) presenterer det han kaller en allmenn læringsmodell som dreier seg om at all menneskelig læring alltid er et samspill mellom individet og individets omgivelser, men som i tillegg involverer tre viktige dimensjoner som er: kognitive og innholdsmessige dimensjoner, psykodynamiske og følelsesmessige dimensjoner og sosiale og samfunnsmessige dimensjoner.

- 1) Kognitive og innholdsmessige dimensjoner: når man skal lære noe innebærer dette som oftest ett spesifikt innhold som skal læres og forstås. Kognitive og innholdsmessige dimensjoner er utviklet fra et felles utgangspunkt, og som hvert individ kun gradvis og delvis blir omgjort til individuelle dimensjoner (Illeris et. al., 2004). Kognitive dimensjoner dreier seg om hvordan den menneskelige hjernen organiserer, behandler og lagrer kunnskap, og hvordan mennesker reagerer på informasjonen (Jacobsen og Thorsvik, 2007). Illeris et. al. (2004) forklarer at det kan skilles mellom fire ulike kognitive læringsformer på hvordan ett individ tilegner seg kunnskap.
- Kumulativ læring: Kumulativ læring kan bli forstått som noe man gjør eller lærer uten å tenke over det. Det dreier seg om noe som er innlært men som ikke kan forklares og som heller ikke gir noen mening. Eksempler på kumulativ læring kan være det å huske en pincode utenat. Denne typen læring kan kun benyttes i den situasjonen det ble lært i (Illeris et. al., 2004).
  - Assimilativ læring: Assimilativ læring er læring vi ikke tenker spesielt mye over. Det kan være noe nytt vi lærer og bruker uten å innse det. Denne typen læring er svært anvendelig og lett å kjenne igjen når vi har bruk for den. Et eksempel på assimilativ læring kan være nye rutiner på arbeidsplassen. Begrensinger ved assimilativ læring blir synlig når lærdommen skal brukes i situasjoner der vi ikke vanligvis bruker den. Eksempel på begrensninger kan være at man i en uvanlig situasjon møter en person man ikke kjenner særlig godt, men vet hvem er. Da kan det være vanskelig å komme på hvem personen er eller hva personen heter. Denne typen læring kan kun brukes i den samme eller i en lignende situasjon som den ble lært i (Illeris et. al., 2004).
  - Akkomodativ læring: Akkomodativ læring skjer når en uvanlig situasjon oppstår og vi ikke umiddelbart vet hvordan vi skal forholde oss til, tolke eller forstå situasjonen. Dette er en krevende læringsprosess. Det krever innsats for å bryte ned deler av tidligere forståelser for så å omformulere og skape ny mening ved situasjonen slik vi forstår hvordan ting henger sammen. Denne læringsprosessen blir enklere desto mer motivert et individ er for å lære. I noen tilfeller kan akkomodativ læring oppleves som en ”aha-opplevelse”, men i andre tilfeller kreves det mer innsats og refleksjon før vi forstår hvordan ting henger sammen. Akkomodativ læring kan overføres og brukes i de fleste situasjoner som kan relateres til lærings situasjonen og dermed brukes ganske

fritt. Derfor er læring i denne formen ikke så lett å glemme, noe som kan føre til at vi både blir mer effektive og fleksible på det lærte området (Illeris et. al., 2004).

- Transformativ læring: Transformativ læring er en relativt ”nyoppdaget” form for læring og blir beskrevet som en svært krevende og omfattende læringsform. Transformativ læring har likevel lenge vært kjent innenfor psykoterapien. Denne læringsprosessen dreier seg om at man må bryte ned flere tidligere forståelser for å så omformulere og skape ny mening rundt seg selv eller en stor del av livet. Eksempler på dette kan være en ny livsforståelse eller virkelighetsoppfatning. Transformativ læring kan oppleves som en personlig krise og det er ikke alle som opplever denne formen for læring, men som følge av hyppige samfunnsmessige endringer er det flere og flere som opplever dette. Transformativ læring kan for eksempel finne sted hvis ett individ mister en jobb han har hatt lenge, og som ikke har mulighet til å få seg samme eller en lignende jobb (Illeris et. al., 2004).

Det alle de forskjellige læringsformene har til felles er at de gjør oss i stand til å forstå og skape mening i ulike situasjoner som oppstår. Dette er helt nødvendig for at vi skal fungere i vår tilværelse og kunne forholde oss til omverdenen (Illeris et. al., 2004).

- 2) Læringens psykodynamiske og følelsesmessige dimensjon: Alle de fire formene for kognitiv og innholdsmessig læring er også preget av hvert enkelt individs psykologiske side som også er med på og spiller en rolle på hvordan vi opplever situasjoner og hvor engasjert vi er til å lære. Læringens psykodynamiske og følelsesmessige dimensjon utvikler våre følelser, viljestyrke og motivasjon. Den påvirker også det vi vet, kan og hvordan vi oppfatter i den kognitive dimensjonen. Både motivasjon og følelser påvirker måten vi oppfatter en situasjon på. Hvis vi har lyst til å utføre noe, vil oppfattelsen bære preg av dette og dermed gjøre det lettere å forstå og lære. Hvis vi derimot ikke har lyst til å utføre den presenterte utfordringen vil det også være vanskeligere å lære. Den psykodynamiske og følelsesmessige dimensjonen er alltid til stede og påvirker individuell læring både negativt og positivt (Illeris et. al., 2004).
- 3) Læringens sosiale og samfunnsmessige dimensjon: Det som skiller læringens sosiale og samfunnsmessige dimensjon fra de andre dimensjonene er at den ikke dreier seg om individuelle prosesser, slik som de forgående dimensjonene, men om samspillet mellom det lærende individet og de sosiale og samfunnsmessige omgivelsene. De sosiale og



samfunnsmessige omgivelsene påvirker alltid, både direkte og indirekte, i større eller mindre grad. Direkte påvirkning skjer for eksempel i en lærings situasjon der læreren er fysisk til stede, mens indirekte påvirkning i en læreprosess skjer for eksempel av forfatteren når man leser en fagbok. Samspillet mellom individet og omgivelsene kan skje på mange måter, men ut i fra et læringsperspektiv har samspillet en læringsmessig karakter (Illeris et. al., 2004). En form for samspill er persepsjon, som dreier seg om impulser et individ fanger opp gjennom forskjellige sanseinntrykk. En annen form for samspill er gjennom formidling, som innebærer at noen målrettet prøver å gi et bestemt budskap til noen andre. Imitasjon er også en vanlig form for samspill der et individ imiterer hvordan et annet individ håndterer en situasjon. En siste og veldig vanlig form for læring gjennom samspill er gjennom deltakelse, i for eksempel et kompetanseutviklingstiltak (Illeris et. al., 2004).

Ut i fra denne modellen forstår man at læring alltid vil være preget av den situasjonen og sammenhengen den ble lært i og at det er flere faktorer som påvirker hvordan et individ lærer. Som nevnt tidligere består en læreprosess av samspill mellom individ og omgivelsene rundt individet. Mennesker trenger å forstå meningen eller nytten ved det som skal læres (kognitivt og innholdsmessig), samt være motivert for å lære det (psykodynamisk og følelsesmessig). Organisasjonen bestemmer rammen for hva som skal læres ut i fra teknologiske eller markedsmessige krav om kvalifikasjoner, men det vil ikke skje noe læring før det oppstår samspill mellom menneskene og organisasjonen (læringens sosiale og samfunnsmessige dimensjon), som for eksempel ved et kompetanseutviklingstiltak (Illeris et. al., 2004).

Det er også viktig å være klar over at det ikke er nok at "bare" samspillet er tilstede i en læreprosess, men at et individ også må være i stand til å tilegne seg det som skal læres. Hvis medarbeiderne skal lære ved å delta på kompetanseutviklingstiltak er det viktig at lederne forsøker å skape forståelse og mening rundt tiltaket for medarbeiderne, samt motivere dem (Illeris et. al., 2004).

### **2.2.2. Læring – et samspill**

Illeris et. al. (2004) forklarer at læring er en komplisert prosess som ikke skjer av seg selv, men som kan forstås som et samspill mellom individet og omgivelsene. Det er viktig å tenke

på at det alltid er tre parter som er involvert i et kompetanseutviklingstiltak. Disse er: medarbeideren, organisasjonen og de som arrangerer kompetanseutviklingstiltaket. Kursarrangøren har som formål å forberede medarbeidernes kompetanse med tanke på arbeidsoppgaver de skal utføre på arbeidsplassen. Organisasjonen forventer at kursarrangørens tiltak skal forbedre medarbeidernes kompetanse slik at de skal være i stand til å utføre sine arbeidsoppgaver. Medarbeideren forventer at det de skal lære er både relevant og nyttig når de skal utføre arbeidsoppgaver. Det er ofte vanskelig å oppfylle alles forventninger, og et slikt samspill er ofte vanskelig å få til i praksis (Illeris et. al., 2004).

Uansett hvor kompetanseutviklingstiltaket finner sted eller hvilken sammenheng den finner sted i, blir kompetanseutviklingen alltid påvirket av det som læres. Omgivelsene påvirker både direkte og indirekte, og hver enkelt blir påvirket på forskjellige måter. Hvis alle medarbeiderne i en organisasjon deltar på samme kurset og mottar samme informasjonen vil det likevel være forskjeller i hva hver enkelt medarbeider oppfatter og lærer. Dette kan forklares på bakgrunn av individers ulike oppfattninger, utdannelsesbakgrunn, tidligere erfaringer, forskjeller i personlighetstrekk og lignende. Både hvordan samspillet fungerer og hvilke barrierene og hindringer som oppstår er varierende alt etter hvilke medarbeidere og arbeidsplasser som deltar.

I noen tilfeller kan det som læres umiddelbart bli tatt i bruk i arbeidssituasjonen, mens i andre tilfeller kan tiltakene dreie seg om mer generelle bidrag til utvikling og kunnskap (Illeris et. al., 2004). Samspillet kan variere ut fra forskjellige formål det bestemte kompetanseutviklingstiltaket dreier seg om. Hvis tiltaket går ut på å lære noe spesifikt om en spesiell type arbeidsoppgave er formålet med tiltaket som regel klart og tydelig for alle deltakerne. Men hvis kompetanseutviklingstiltaket er mer generelt, og skal kunne brukes i mange situasjoner, kan formålet med tiltaket være mer utydelig. Dette gjør det vanskeligere og viktigere å skape et godt samspill (Illeris et. al., 2004).

### **2.2.3. Læringskultur**

En organisasjons læringskultur er grunnleggende når det er snakk om læring og kompetanseutvikling. Det er flere forhold som må være tilstede for at en organisasjon skal kunne utvikle og opprettholde en sterk læringskultur (Filstad, 2010).

Filstad (2010) greier ut om hvilke faktorer som bør være tilstede for at en organisasjon skal utvikle og beholde en sterk læringskultur. Først og fremst er det viktig at organisasjonen har forståelse for hva læring, kunnskap og kompetanse innebærer. Hvordan organisasjonen legger til rette for læring er en viktig forutsetning for å lære. For det andre er det viktig at organisasjonen tilrettelegger og oppmuntrer sine medarbeidere til både formell og uformell læring. Dette igjen innebærer at medarbeiderne blir opplyst om og har kunnskap om hva formell og uformell læring dreier seg om. Det tredje forholdet går ut på at det er viktig at organisasjonen konstant har fokus på læring og utvikling og er klar over nødvendigheten ved å sette av både tid og ressurser til dette. Det fjerde forholdet går ut på at læring og kompetanseutvikling er kontinuerlige prosesser, så det er ikke godt nok kun å fokusere på læring og kompetanseutvikling av sine medarbeidere i en begrenset periode (Filstad, 2010).

#### **2.2.4. Refleksjon**

I følge Wahlgren et. al. (2002) spiller refleksjon en betydelig rolle når det er snakk om læring i arbeidslivet. Wahlgren et. al. (2002) definerer refleksjon som: *”mer eller mindre beviste og mer eller mindre omfattende vurderinger av sammenhengen mellom våre handlinger og deres konsekvenser”* (Wahlgren et. al., 2002.s.17). På bakgrunn av definisjonen kan man påstå at refleksjon er nødvendig for å forstå egne erfaringer og handlinger (Filstad, 2010). Ulike handlinger er naturligvis av ulik karakter, og all handling et individ foretar seg trenger ikke nødvendigvis å involvere refleksjon. Enkle handlinger, preget av en viss rutine, som et individ foretar seg hver dag, krever ikke refleksjon. Handlinger som er preget av flere alternative løsninger og konsekvenser krever tid til å analysere de løsningene og konsekvenser som kan utspille seg før en handler. Ved å reflektere blir man dermed mer oppmerksom på hvordan og hvorfor man skal handle (Wahlgren et. al., 2002).

Refleksjon kan finne sted under og etter selve handlingen. Med tanke på kompetanseutvikling vil det være en stor fordel om lederne både før og etter tiltaket legger til rette for både individuell og felles refleksjon. Å legge til rette for individuell refleksjon innebærer å gi medarbeiderne tid og mulighet til å tenke over og behandle det lærte, som kan bidra til å skape en bredere forståelse. Å legge til rette for felles refleksjon innebærer å gi medarbeiderne tid og mulighet til å diskutere i fellesskap. Diskusjoner mellom medarbeiderne gir muligheter

til å dele og lytte til andres erfaringer, som kan vær nyttig for å øke hver enkelts forståelse, samt hele gruppens forståelse (Illeris et. al., 2004).

### **2.3. Motivasjon**

Det å være motivert er en forutsetning for å lære. Det er vanskelig både å tilegne seg og å beholde ny kunnskap hvis man ikke er motivert. Kaufmann og Kaufmann (2009) definerer motivasjon som: ”*de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning til og opprettholder adferd i ulike grader av intensitet for å oppnå et mål*”. (Kaufmann og Kaufmann, 2009.s.93.)

Motivasjon kan forklares som drivkrefter som gir oss retning og som får oss til å handle. Kuvaas (2008) forklarer at vi kan skille mellom to ulike former for motivasjon; ytre motivasjon og indre motivasjon. Ytre motivasjon er motivasjon som kommer utenfra i form av ytre belønninger som bonuser, lønnsøkninger, forfremmelse og lignende. Det negative med denne formen motivasjon er at medarbeiderne fort kan bli for opphengt i resultatet av oppgaven og ikke gleden ved å utføre den. Det kan igjen ha negativ innvirkning på kvaliteten på arbeidet. Den indre motivasjonen kommer innenfra i form av glede ved å mestre forskjellige arbeidsoppgaver, ha et ønske om å lære og bygger på en forutsetning om at de ansatte liker å gjøre en god jobb. Når de ansatte blir drevet av en indre motivasjon er de engasjerte, knyttet og forpliktet til organisasjonen og arbeidet som skal utføres. De ansatte føler et psykologisk eierskap til organisasjonen. Dette innebærer at medarbeiderne ønsker å gjøre en ekstra innsats for at organisasjonen skal nå sine mål. Belønninger som øker den indre motivasjonen kan være å få muligheten til å utvikle sine ferdigheter, karrieremuligheter og få tildelt mer ansvar. Disse belønningene fører til at de ansatte blir mer lojale og engasjerte. Belønningene vil dermed bidra til at det gjøres en ekstra innsats for at organisasjonen skal nå sine målsettinger (Kuvaas, 2008).

Siden vår oppgave omhandler kompetanseutvikling vil det være nyttig for oss å forstå hva som motiverer til læring, noe som kan føre til økt kompetanse blant ansatte. Det er flere teorier som omhandler motivasjon i arbeidslivet og som forklarer hvorfor og hvordan motivasjon oppstår eller uteblir. Vi skal ta for oss hovedelementene i noen av de mest kjente og grunnleggende teoriene om motivasjon.

### 2.3.1. Behovsteorier

I behovsteorier blir motivasjon betraktet som en adferd som først blir til når menneskers grunnleggende behov er dekket (Kaufmann og Kaufmann, 2009). Menneskelige behov kan defineres som: ”*En genetisk disposisjon for å gjøre visse erfaringer fremfor andre*” (Bolman og Deal, 2006.s.140). I følge Bolman og Deal (2006) utløser og styrer behovene vår adferd i varierende styrke til forskjellige tider. Hvordan den enkeltes behov kommer til uttrykk vil i stor grad være påvirket av våre tideligere erfaringer (Bolman og Deal, 2006).

Den mest kjente og eldste teorien som er rettet mot menneskelige behov er Maslow's behovshierarki utviklet rundt 1954 av en Amerikansk psykolog ved navn Abraham Maslow (Kaufmann og Kaufmann, 2009). Maslow's behovshierarki er delt opp i fem hovedkategorier av menneskelige behov der de tre første dreier seg om grunnleggende biologiske behov og de to siste om behov for vekstmuligheter. I følge Maslow må de laveste behovene være dekket før en kan bevege seg opp til et høyere nivå. Nyere forskning har vist at det ikke er slik at de laveste behov må være helt dekket før man kan gå videre. Det er helt normalt at man befinner seg på flere nivå samtidig (Kaufmann og Kaufmann, 2009). Videre skal vi gi en kort beskrivelse av Maslow's fem hovedkategorier av menneskelige behov.

- 1) Fysiologiske behov: er helt grunnleggende behov som må være dekket for at et individ i det hele tatt skal overleve. Dette er behov som er for vann, luft og mat og lignende. I arbeidssammenheng dreier dette seg om behov for å tilpasse seg i hverdagen og at vi må ha en viss lønn for å kunne dekke de grunnleggende behovene (Kaufmann og Kaufmann, 2009).
- 2) Sikkerhetsbehov: når vi har dekket de grunnleggende behov, trenger vi trygghet. Dette innebærer behov for å være beskyttet mot farer og trusler (Bolman og Deal, 2006). I arbeidssammenheng dreier dette behovet seg om trygghet i jobben. Å kunne beholde jobben er viktig for å fortsette å dekke de fysiologiske behovene (Kaufmann og Kaufmann, 2009).
- 3) Sosiale behov: mennesker har et behov for kontakt med andre mennesker, føle tilhørighet og ha gode sosiale omgivelser som gir støtte og aksept. I

arbeidssammenheng dreier dette behovet seg om å ha gode sosiale samarbeidsforhold på arbeidsplassen (Kaufmann og Kaufmann, 2009).

- 4) Aktelse: når vi har dekket våre grunnleggende biologiske behov beveger vi oss over på behov som dreier seg om vekstmuligheter. Aktelse er det første behovet i denne kategorien som dreier seg om behov for anerkjennelse fra andre, samt det å verdsette seg selv. I arbeidssammenheng dreier dette seg om et behov for å få positive tilbakemeldinger fra ledelsen og andre sosiale omgivelser (Kaufmann og Kaufmann, 2009).
- 5) Selvaktualisering: når behovet for aktelse er oppnådd er vi klare til å realisere våre drømmer, utvikle og vise vårt potensial i form av evner og egenskaper. I dette øverste nivået av behovshierarkiet utløses sterke motiverende krefter. Det er på dette nivået mennesker er i stand til å yte sitt aller beste (Kaufmann og Kaufmann, 2009).

### **2.3.2. Kognitive motivasjonsteorier**

Kognitive motivasjonsteorier dreier seg om hvordan forskjellige mennesker tolker og bruker samme informasjon ulikt som igjen danner grunnlag for hvordan og hvorfor de handler som de gjør (Kaufmann og Kaufmann, 2009). I følge Kaufmann og Kaufmann (2009) bygger menneskelige handlinger som oftest på rasjonelle og bevisste valg. Dermed kan rasjonelle valg forstås som sentrale krefter i menneskelig adferd.

Når vi snakker om motivasjon i arbeidslivet blir kognitive teorier gjerne omtalt som forventningsteorier. Kaufmann og Kaufmann (2009) forklarer at forventningsteorier dreier seg om at mennesker blir motivert når de forventer at de har det som trengs for å utføre jobben. Forventningsteorier dreier seg også om at mennesker forventer belønning i en eller annen form når de utfører jobben sin. Belønning kan ha svært forskjellig individuell betydning, og ha en indre eller ytre effekt på motivasjon som nevnt i innledningen. Det er viktig å tenke på at det ikke er nok å være motivert til å utføre et arbeid, man må også sitte inne med den nødvendige kompetansen (Kaufmann og Kaufmann, 2009).

### 2.3.3. Målsettingsteori

Målsettingsteori går ut på at motivasjon ligger i målet, og derfor vil et motiverende mål være en nødvendig forutsetning for å skape motivasjon blant medarbeiderne. Kaufmann og Kaufmann (2009) forklarer at motiverende mål må innebære:

- Spesifikke mål
- En viss utfordring
- Tilbakemelding om resultat fra ledelse/overordnede

Ved at medarbeiderne får delta i målsettingen øker graden av aksept og gir dermed økt grad av forståelse for de mål som settes. Både aksept og forståelse er gunstige motivasjonsfaktorer (Kaufmann og Kaufmann, 2009). Når det gjelder kompetanseutviklingstiltak kan mål settes ut i fra hva både ledelsen og medarbeiderne forventer å oppnå ved deltakelse. Kaufmann og Kaufmann (2009) skriver videre om to viktige betingelser for å oppnå forpliktelse til og nå mål. Den første betingelsen går ut på at medarbeiderne ønsker å oppnå målet, og den andre betingelsen dreier seg om medarbeidernes subjektive mestringsevne (SME) (Kaufmann og Kaufmann, 2009). SME går ut på om individet har tro på at målet er oppnåelig. Det er store individuelle forskjeller i et individs SME, men en typisk person med høy SME er selvsikker, oppfatter seg selv som dyktig og med god kompetanse, mens en person med lav SME er mer usikker på seg selv og om egen kompetanse er god nok (Kuvaas, 2008).

Hovedpoenget i målsettingsteori dreier seg om å sette mål som er styrende og selvsagt motiverende for medarbeiderne. Det som er aller viktigst, og ofte en stor utfordring, er å skape god forståelse rundt de målene man jobber mot (Kaufmann og Kaufmann, 2009).

Når man ønsker å skape en bredere forståelse for målene kan man benytte seg av systematisk målstyring, også kalt Management By Objectives (MBO). Systematisk målstyring dreier seg om at man må vite hva man skal og hvilke resultater som er ønskelig før man i det hele tatt kan oppnå noe. Derfor er viktig at man har spesifikke mål å jobbe mot, og disse målene skal arbeidsgiver og arbeidstaker fastsette sammen for å skape best mulig forståelse (Grimsø, 2006).

Hensikten bak systematisk målstyring er at når medarbeideren er med på å fastsette mål vet han hva som forventes og har mulighet til å bestemme selv hvordan han skal nå disse målene. Dette kan bidra til å skape en god forståelse som er svært viktig for både motivasjon og

læring. Metoden oppfordrer også til egenutvikling, personlig ansvar og beslutningstaking. Metoden er ikke særlig mye brukt, men grunntanken bidrar til å gjøre oss oppmerksomme på fordelene med å skape forståelse blant medarbeiderne rundt de mål som fastsettes i organisasjonen. I Norge har grunntanken bak systematisk målstyring blitt videreutviklet til noe som blir omtalt som ”norske” medarbeidersamtaler (Grimsø, 2006).

### **2.3.3.1. Medarbeidersamtale**

Medarbeidersamtale er en samtale mellom den ansatte og nærmeste overordnede. Det kan skilles mellom to typer medarbeidersamtaler; den evaluerende medarbeidersamtalen og den utviklende medarbeidersamtalen (Kuvaas, 2008).

Den evaluerende medarbeidersamtalen er en typisk ”ovenfra og ned” samtale der formålet hovedsakelig er å måle den enkelte medarbeiders arbeidsprestasjoner. Den utviklende medarbeidersamtalen har hovedfokus på å utvikle medarbeiderens kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Kuvaas, 2008). Kuvaas (2008) skriver at hensikten med en utviklende medarbeidersamtale er ”å utvikle medarbeidernes kunnskaper, ferdigheter og holdninger, herunder det å oversette underordnede mål og strategier til den enkelte medarbeiders arbeidsoppgaver og utvikle målforpliktelse hos medarbeiderne” (Kuvaas, 2008,s.130).

Medarbeidersamtale blir sett på som et av de viktigste HR- tiltakene og kan være et svært nyttig tiltak hvis det blir utført på riktig måte. Det aller viktigste ved en medarbeidersamtale er at de ansatte opplever den som noe positivt. En vesentlig betingelse for at samtalen oppleves som noe positivt, er at kommunikasjonen mellom medarbeider og leder er god. God kommunikasjon innebærer å snakke klart og tydelig, og å være subjektiv, ikke objektiv i formidlingen (Karevold, 2011).

Det er viktig at lederen er godt forberedt til en medarbeidersamtale. Er medarbeidersamtalen gjennomtenkt, er det lettere å diskutere vanskelige temaer som eventuelt skal tas opp. Medarbeideren bør også få muligheten til å forberede seg, gjerne ved at han får utlevert et standardisert skjema senest 24 timer før samtalen holdes (Karevold, 2011). Det er viktig at den som skal holde medarbeidersamtalen forstår at alle mennesker er forskjellige, slik at samtalen legges til rette for den enkeltes behov og ønsker. Tillit og gode lederevner er viktig for at samtalen skal oppleves som noe positivt. Oppfattes den som noe positivt kan det føre til



økt indre motivasjon og organisasjonsforpliktelse hos ansatte. Blir samtalen utført på en god og riktig måte og den ansatte opplever den som noe positivt, er det også med på å bidra til å øke tryggheten i relasjonene mellom medarbeider og leder. Er det trygghet i relasjonene kan det bidra positivt for organisasjonen i form av økte prestasjoner og et bedre arbeidsmiljø (Kuvaas, 2008).

Det er viktig for ledere å være klar over at medarbeidersamtalen i seg selv ikke fører til bedre prestasjoner hos medarbeiderne eller lønnsomhet for organisasjonen. Men hvis samtalen blir utført på riktig måte og medarbeiderne opplever den som noe positivt kan den imidlertid på sikt bidra til økte prestasjoner ved at medarbeiderne blir fornøyde og motiverte. Det fører i sin tur til at medarbeiderne ønsker å gjøre en ekstra innsats for at organisasjonen skal nå sine mål (Kuvaas, 2008).

#### **2.3.4. Jobbkarakteristika modeller**

Denne teorien går ut på at egenskaper ved arbeidet har betydning for medarbeidernes motivasjon og prestasjoner. Mest kjent er kanskje Friedrich Herzberg's tofaktorsteori som omhandler to ulike dimensjoner som er årsak til trivsel eller misstrivsel i den grad de er tilstedet eller ikke til stede. Den første dimensjonen er motivasjonsfaktorer som fremmer jobbtrivsel og positive holdninger når den er tilstede. Eksempler på motivasjonsfaktorer kan være prestasjon, anerkjennelse og mulighet til personlig utvikling. Den andre dimensjonen dreier seg om hygienefaktorer som fører til misstrivsel dersom de er fraværende. Eksempler på hygienefaktorer er faktorer som gode sosiale arbeidsforhold, lønnsforhold og trygghet på arbeidsplassen (Kaufmann og Kaufmann, 2009).

Videre forklarer Kaufmann og Kaufmann (2009) at man må huske på at det er svært individuelle forskjeller i hva som motiverer den enkelte medarbeider. Tre betydningsfulle faktorer påvirker de individuelle forskjellene:

- 1) Graden av vekstbehov: Det er ikke alle medarbeidere som føler eller har et like stort vekstbehov som andre. Med tanke på de forskjellige motivasjonsteoriene er det de medarbeiderne med størst vekstbehov teoriene stemmer best for.

- 2) Graden av jobbtilfredshet: Hvis en medarbeider er veldig missfornøyd med jobben sin eller eventuelt hele arbeidsplassen hjelper det ikke nødvendigvis med endringer i arbeidsoppgavene for å skape økt motivasjon.
- 3) Graden av kunnskaper og ferdigheter: Det er ikke nok at en medarbeider er motivert for å utføre en arbeidsoppgave, han må også sitte med den riktige kompetansen til å mestre en bestemt arbeidsoppgave. Det er først når medarbeideren har den rette kompetansen og selv tror på egne evner og ønsker å utføre arbeidsoppgavene at motivasjonen øker.

Når en organisasjon driver med kompetanseutvikling er det viktig at den er klar over forhold som kan bidra med å skape eller øke motivasjon blant medarbeiderne. I neste avsnitt skal vi gå igjennom noen egenskaper ved medarbeidernes arbeidsmiljø som kan bidra til motivasjon (Kaufmann og Kaufmann, 2009).

## **2.4. Arbeidsmiljø**

I følge Kuvaas (2008) er det flere faktorer ved arbeidsmiljøet som kan bidra til å fremme motivasjon til å delta på kompetanseutviklingstiltak, tilegnelse av kunnskap i forbindelse med tiltaket, samt overføring og anvendelse av ny kunnskap til arbeidssituasjonen. Når vi snakker om faktorer ved arbeidsmiljø som påvirker motivasjon og arbeidet de ansatte gjør, brukes ofte begrepet klima eller arbeidsklima. Det er spesielt to former for klima som er viktige når det er snakk om kompetanseutviklingstiltak; klima for læring og klima for overføring. Klima for læring dreier seg om at de ansatte må oppleve et støttende arbeidsmiljø fra ledere og kollegaer i forbindelse med kompetanseutviklingstiltak. Klima for overføring dreier seg om hvorvidt de ansatte opplever tiltaket som relevant til arbeidssituasjonen. Dette igjen fremmer de ansattes motivasjon til å lære og ønsket om å overføre og anvende innholdet i ettertid (Kuvaas, 2008). Videre skriver Kuvaas (2008) at motiverende faktorer ved arbeidsmiljøet er faktorer som:

- 1) Opplevd nytte og verdi: Opplevd nytte og verdi dreier seg om at hvis de ansatte ser kompetanseutviklingstiltaket som hensiktsmessig og nyttig, og får en forklaring på hvorfor de skal delta, er det større sannsynlighet for at de overfører innholdet til arbeidssituasjonen.

- 2) Forklaring fra ledelsen: I følge Kuvaas (2008) viser studier at ansatte som opplever støtte fra ledelsen, føler at kompetanseutviklingstiltaket er mer nyttig. Dette gjøres ved at ledelsen forklarer fordelene ved å delta og hva de forventer ved deltakelse av kompetanseutviklingstiltak. Det er derfor viktig at de ansatte opplever denne støtten fra ledelsen og dermed får mer ut av kompetanseutviklingen.
- 3) Forpliktende organisasjonsengasjement: Et forpliktende organisasjonsengasjement dreier seg om holdninger den ansatte har til selve organisasjonen. En forpliktet ansatt har tro på verdier og holdninger bedriften står for. Han er villig til å yte sitt beste for, og ønsker å høre til i organisasjonen. Desto større forpliktelse den ansatte føler, desto mer motivert vil den ansatte være til å delta på kompetanseutviklingstiltak. Ansatte ser gjerne tiltaket som en investering fra organisasjonens side og føler seg forpliktet til å delta aktivt. De viktigste kildene til denne typen organisasjonsforpliktelse er støtte fra nærmeste overordnede og de nærmeste arbeidskollegaene, noe som igjen motiverer ved å vise til positive konsekvenser ved anvendelse av ny kunnskap.
- 4) Mulighet for å anvende innhold: Kompetanseutviklingstiltak har liten nytte og verdi for organisasjonen hvis de ansatte ikke får anvende den nyervervede kunnskapen. Her er det viktig at lederne legger til rette for at de ansatte får anvende ny kompetanse direkte etter kompetanseutviklingstiltaket er gjennomført. Dette kan utføres gjennom å gi de ansatte nye og konkrete oppgaver som er relatert til ny kunnskap. Det er en stor fordel å gi de ansatte mulighet til å repetere innholdet så de ikke glemmer det de har lært.
- 5) Opplevd rettferdighet: Opplevd rettferdighet dreier seg om hvorvidt de ansatte opplever beslutninger rundt kompetanseutviklingstiltak som riktige. Rettferdighet er spesielt viktig å tenke på når man skal velge ut deltakere som skal delta på kompetanseutvikling. Hvem som får tilbudet når et kompetanseutviklingstiltak settes i gang og hvor mye innvirkning deltakerne har er faktorer som kan spille inn på hvor rettferdig tiltaket virker på de ansatte.
- 6) Opplevd støtte: Opplevd støtte dreier seg om at ansatte opplever støtte fra sine nærmeste omgivelser. Støtte fra omgivelsene er viktig både før, under og etter et kompetanseutviklingstiltak. Innflytelse og støtte fra kolleger er viktig. Det er også

viktig at de ansatte opplever en reell støtte fra ledelsen i form av tilrettelegging til anvendelse.

Når en medarbeider skal lære noe nytt, er det vesentlig å forstå meningen med det som skal læres. Hvis medarbeideren forstår meningen rundt et kompetanseutviklingstiltak er det større sannsynlighet for at medarbeideren er motivert til å delta og dermed lærer noe (Wahlgren et.al., 2002). Kuvaas (2008) kommer med noen viktige punkter som gjennom studier har vist seg å være nyttige for å skape forståelse og mening blant arbeiderne. For det første bør ledelsen involvere de ansatte i planleggingen av kompetanseutviklingstiltaket. Å involvere medarbeiderne innebærer å ta hensyn til når og hvordan de ønsker å delta eller utføre tiltaket, samt lytte til de ansatte om hva de mener de har behov for. For det andre bør det utføres en forventningsavklaring der både lederne og medarbeiderne forklarer hva de forventer av hverandre ved utførelse av tiltaket. For det tredje forteller Kuvaas (2008) at det har vist seg å være nyttig å informere de ansatte om bakgrunnen for tiltaket, og hvordan tiltaket kan være nyttig fordel for dem, med tanke på utførelse av oppgaver ved å øke deres jobberelaterede kompetanse. For det fjerde kan det være nyttig at lederne i forkant av tiltaket forklarer de ansatte om mulige hindringer og utfordringer som kan oppstå ved læring og overføring av ny kompetanse til arbeidssituasjonen. Ledelsen bør også opplyse medarbeiderne at kompetanseutviklingstiltaket muligvis kan medføre økte oppgaver knyttet til tiltaket, eller arbeidsoppgaver i ettertid. Hvis lederne informerer om mulige utfordringer og hindringer på forhånd kan dette bidra til at de ansatte blir mer bevisste på dette (Kuvaas, 2008).

#### **2.4.1. Meningsdannelse**

Når medarbeiderne skal ta i bruk ny kunnskap i arbeidssituasjonen kan dette medføre at de må endre måten å tenke og handle på når de skal utføre sine arbeidsoppgaver. Det kan være en utfordring for medarbeiderne å endre på hvordan de utfører arbeidsoppgavene. Dette innebærer at de må endre på sine ”mentale kart”. ”Mentale kart” kan bli forklart som individuelle oppfatninger som er med på å styre hvordan hver enkelt medarbeider handler i ulike situasjoner (Stensaker et. al., 2004).

Når medarbeiderne skal delta på et kompetanseutviklingstiltak er det viktig at de har en forståelse om hva det går ut på. Prosessen der medarbeiderne skaper forståelse på hva, hvordan og hvorfor noe skal utføres blir gjerne kalt for en meningsdannelsesprosess. En meningsdannelsesprosess innebærer meningsdannelse både individuelt og i sosiale grupper. Individuell meningsdannelse innebærer at hvert enkelt individ gjør seg opp en mening fra sitt personlige ståsted, mens sosial meningsdannelse innebærer å skape mening og forståelse ved å diskutere og snakke med de andre som skal delta (Stensaker et. al., 2004).

I følge Stensaker et. al. (2004) er det ikke nok at medarbeiderne forstår meningen med det kompetanseutviklingstiltaket som skal utføres. Medarbeiderne bør også være i stand til å endre sine oppfatninger hvis de skal lære noe nytt, samt skape en felles forståelse for hvorfor tiltaket skal gjennomføres.

Informasjon kan bidra til økt felles forståelse. Det er viktig at informasjonen som gis blir formidlet på en strukturert, konkret og målrettet måte. Hvis ikke kan den lett føre til usikkerhet blant medarbeiderne. Det er også viktig ikke å gi for mye informasjon på en gang. Dette kan virke i mot sin hensikt ved at informasjonen blir uoversiktlig og vanskelig å absorbere (Stensaker et. al., 2004).

## **2.5. Overføring**

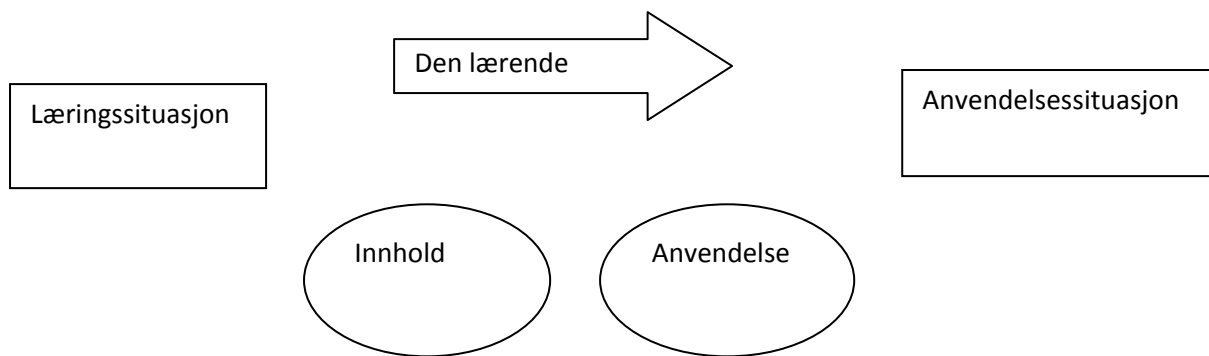
All læring bygger på overføring. Det en har tilegnet seg har som oftest blitt overført fra noen andre. Når en organisasjon driver med kompetanseutvikling er det viktig å være klar over at overføring ikke er en prosess som starter når medarbeiderne har utført kompetanseutviklingstiltaket, overføringsprosessen starter allerede i planleggingsfasen. Motivasjon er en forutsetning for å lære, men motivasjon og læring er også forutsetninger for å overføre. Det er ikke mulig å overføre noe hvis man ikke har lært noe, og det er vanskelig å lære noe hvis man ikke er motivert for å lære noe (Brandi, Hildebrandt og Nordhaug, 2001). Siden motivasjon og læring er så grunnleggende for overføring og vi har dekket disse temaene tidligere, blir denne delen på tross av hvor viktig den er mindre enn resten av teoridelen. Noen ting vi har nevnt tidligere må likevel repeteres og det kommer litt ny informasjon også her.

Når medarbeiderne har deltatt på kompetanseutviklingstiltak er det viktig at den nye kompetansen blir tatt i bruk i arbeidssituasjonen. Kompetanseutvikling skal i utgangspunktet

være en fordel for organisasjonen, ikke medarbeiderne personlig (Wahlgren et. al., 2002). Hovedutfordringen for en hver leder vil være å sørge for at kompetansen blir tatt i bruk og anvendt i organisasjonen. Dette er ofte vanskelig og kan være en stor utfordring for organisasjoner (Illeris et. al., 2004). Illeris et. al. (2004) definerer overføring i organisasjonssammenheng som: ”*Overføring dreier seg om at en person lærer et eller annet i en læringssituasjon og overfører og anvender det lærte på en bestemt måte til anvendelsessituasjonen*” (Illeris et. al., 2004.s.169).

For at medarbeiderne skal kunne overføre innholdet fra kompetanseutviklingstiltak til arbeidssituasjonen, er det avgjørende at læring har funnet sted. I kapittelet om læring tok vi for oss de forskjellige læringsformene som forteller oss hvordan et individ tilegner seg kunnskap. De forskjellige læringsformene gir ulike overføringsmuligheter (Illeris et. al., 2004). Vi oppsummerer raskt her hvilke dette er, og hvorfor de er viktige. *Kumulativ læring* er tett knyttet til læringssituasjonen der det lærte kun kan benyttes i samme situasjonen. *Kumulativ læring* kan altså ikke overføres til andre situasjoner. *Assimilativ læring* er også knyttet til læringssituasjonen, men krever en bredere forståelse, og overføring kan skje i situasjoner som ligner læringssituasjonen. *Assimilativ læring* er den vanligste formen for læring, og denne formen for læring kan knyttes til spesifikke kompetanseutviklingstiltak. *Akkomodativ læring* er en krevende læringsprosess som forutsetter en bred forståelse og innsats for å forstå hvordan ting henger sammen. *Akkomodativ læring* kan overføres til mange ulike situasjoner som kan relateres til det en har lært og forstått i læringssituasjonen, og denne formen for læring kan knyttes til generelle kompetanseutviklingstiltak. *Transformativ læring* er læring som kan overføres i alle situasjoner. Likevel er ikke *transformativ læring* særlig relatert til overføring, da denne formen for læring i større grad dreier seg om kunnskap et individ må tilegne seg som konsekvens av stor livs endring eller yrkesendring, gjerne ufrivillig (Illeris et. al., 2004).

Illeris et. al. (2004) forklarer at overføring ikke er noe som skjer av seg selv. Overføring er en komplisert prosess som består av fem deler, som samspiller. De fem delene som inngår i en overføringsprosess er: læringssituasjonen, den lærende, innholdet, anvendelsen og anvendelsessituasjonen.



**Figur:** De fem delene som inngår i en overføringsituasjon. Grunnen til at pilen bare peker i en retning er at det her fokuseres utelukkende på at læring skal skje fra læringssituasjonen til anvendelse, og ikke omvendt (Illeris et. al., 2004.s.169). Videre følger en kort presentasjon av de fem forskjellige elementene som inngår i en overføringsprosess:

- 1) Læringssituasjonen: at deltakerne forstår det som skal læres i en læringssituasjon øker sannsynligheten for at overføring skjer. Forståelse er en grunnleggende og sentral forutsetning for at overføring i det hele tatt skal finne sted. Det er viktig at medarbeiderne ser en sammenheng mellom det de skal lære på kurset og den jobben de utfører på arbeidsplassen. Forståelse i arbeidssammenheng trenger ikke bety at man ordrett kan gjenfortelle det man har lært, men en god forståelse forutsetter at man kan ta det lærte i bruk i nye og andre sammenhenger enn i læringssituasjonen (Illeris et. al., 2004). Wahlgren et. al. (2002) forklarer at studier viser at det også bør være en sammenheng mellom det medarbeiderne lærer på kurs og den jobben de utfører. Man bør kunne anvende og trene på det man har lært umiddelbart etterpå i relevante arbeidssituasjoner. Det er lett å glemme hva man har lært på tiltaket hvis man ikke får tatt det i bruk (Illeris et. al., 2004).
- 2) Den lærende: den lærende spiller så klart en sentral rolle i overføringsprosessen, da det er den lærende som skal overføre. En forutsetning for overføring innebærer forståelse i læringssituasjonen. Evnen til å tenke abstrakt, og ikke minst logisk, er viktige forutsetninger for å kunne overføre og anvende det en har lært. Det er også veldig viktig at man har lyst til å overføre og ta i bruk ny kunnskap. Dette viser at motivasjon spiller en sentral rolle når det gjelder overføring av innholdet. (Illeris et. al., 2004).

- 3) Innholdet: innholdet i det man skal overføre kan deles inn i to kategorier som er: spesifikk og generell overføring. Spesifikk overføring dreier seg om å overføre ett spesifikt innhold som for eksempel utførelsen av en bestemt type arbeidsoppgave, og kjennetegnes av at kunnskapen overføres og anvendes umiddelbart. Spesifikk læring kan også forstås som en assimilativ læringsprosess. Generell overføring dreier seg om overføring av mer generell kunnskap, som for eksempel når en medarbeider har lært seg en eller flere generelle fremgangsmåter som benyttes i flere forskjellige sammenhenger. Generell overføring er krevende og forutsetter at medarbeideren har en bred forståelse av det han har lært, og er villig til å gi innsats i overføringsprosessen. Generell overføring kan forstås som en akkomodativ læringsprosess (Illeris et. al., 2004).
- 4) Anvendelsen: anvendelsen dreier seg om å kunne oversette det en har lært i læringssituasjonen til en ny konkret situasjon. Hvordan man anvender dette henger nøye sammen med de forskjellige læringsprosessene, samt om det man anvender dreier seg om spesifikk eller generell overføring. Anvendelse forutsetter forståelse av det en lærer ved å handle intuitivt i forhold til andre situasjoner (Illeris et. al., 2004).
- 5) Anvendelsessituasjonen: her spiller klima for overføring en viktig rolle. Som nevnt tidligere handler dette om hvorvidt medarbeiderne har opplevd tiltaket som relevant eller ikke med tanke på arbeidssituasjonen. Hvis medarbeiderne har opplevd tiltaket som relevant, styrker det sannsynligheten for at de overfører og anvender den nye kunnskapen (Kuvaas, 2008). Andre viktige forhold som styrker sannsynlighet for overføring er støtte fra ledelse, støtte fra kolleger og personlig utbytte ved å overføre og anvende den nye kunnskapen (Illeris et. al., 2004). Dårlige muligheter til å anvende ny kompetanse skyldes som oftest manglende initiativ fra ledelsen (Illeris et. al., 2004). Det er ledelsens ansvar, å sørge for at den nye kompetansen blir tatt i bruk på arbeidsplassen (Wahlgren et. al., 2002).

Som forklart i kapittelet om motivasjon, er det viktig at innholdet i kompetanseutviklingstiltaket er relevant til arbeidet som skal gjøres. Medarbeiderne skal forstå meningen med tiltaket, og da bør tiltaket bygge videre på tidligere kompetanse og arbeidsoppgaver (Kuvaas, 2008). Vi har også nevnt at det viktigste ved snakk om overføring



er å legge til rette for at læring skjer. Det er først da medarbeiderne er i stand til å overføre ny kunnskap og evner (Illeris et. al., 2004). Når medarbeiderne vender tilbake fra kompetanseutviklingstiltaket er det viktig at lederne legger til rette for at medarbeiderne får tatt i bruk kompetansen (Brandt, Hildebrandt og Nordhaug, 2001).

Overføring er siste teoridelen vi tar for oss i denne oppgaven. Videre skal vi bevege oss inn i metodedelen. Her greier vi ut om hva metode er og hvordan vi skal finne svar på problemstillingen.

## 3. Metodedel

---

### 3.1. Hva er metode?

For å finne svar på vårt forskningsspørsmål må vi hente informasjon om det vi lurer på gjennom å bruke en bestemt metode. Metode dreier seg om hvordan vi skal gå frem for å finne denne informasjonen, og hvordan vi til slutt skal tolke og analysere informasjonen vi har funnet (Johannessen et. al., 2010).

Informasjonen vi henter, blir omtalt som data. Ordet data stammer fra det latinske ordet datum, som betyr at noe er gitt. Når vi observerer noe og deretter registrerer det, har det vi observerte blitt omgjort til data. Data kan registreres og foreligger i mange forskjellige former. I forskningssammenheng brukes ofte ordet empiri som et synonym for data. Empiri betyr å forsøke eller prøve. Det er viktig å nevne at verken data eller empiri kan betraktes som virkelighet, men kan heller betraktes som en representasjon av virkeligheten (Johannessen et. al., 2010).

I samfunnsvitenskapen er det to hovedmetoder, med flere underliggende tilnæringsmetoder, som er; kvantitativ metode og kvalitativ metode. I store trekk dreier kvantitativ metode seg om beskaftenhet, opptelling og kartlegging, mens kvalitativ metode dreier seg om å studere menneskelige fenomener og egenskapene til det vi studerer (Johannessen, et. al., 2010).

Det er tema og forskningsspørsmålet som bestemmer hvilken overordnet metode vi skal bruke. Når en vet om en vil bruke kvalitativ, kvantitativ eller begge metodene må en se på ressursene en har og videre bestemme hvilken fremgangsmåte en skal bruke for å få svarene en søker.

### 3.2. Valg av metode og bakgrunn for dette

Da vi skulle starte med denne oppgaven var valg av metode ganske enkelt for oss. Vi visste at vi ville ha en form for intervju, spørsmålet var hvilken type, hvem og hvor. Hovedgrunnen til at vi var så bestemt på intervju var at vi har en problemstilling som ser på bestemte handlinger

i arbeidslivet og konsekvensene av disse, vi har et beskrivende forskningsspørsmål. Videre mente vi at vi ønsket å snakke med ansatte og arbeidslederen deres for å finne ut av deres tanker rundt kompetanseutviklingen i bedriften. Vi endte til slutt opp med et semistrukturert intervju med intervjuguide delt inn i tema.

En slik type intervju er den beste typen intervju dersom en vil gi intervjuobjektet større mulighet til å snakke fritt om det som vi spør ham/henne om. På denne måten kunne de vi intervjuet dele det de selv ønsket og mente var relevant, uten at vi måtte avbryte dem for å skulle holde oss til ”intervjuoppskriften” vi hadde laget. Da vi hadde en tydelig intervjuguide delt inn i tema mente vi også at det ville være greit for oss å ha en oversikt på hva vi ville skulle være med. Ble noe hoppet over underveis kunne vi gå tilbake til det punktet. Et semistrukturert intervju gav oss den friheten vi ønsket.

Utvalget vårt besto til å begynne med av 4-5 personer i to forskjellige bedrifter, så totalt 8-10 personer. Disse var flere representanter fra de ansattes side, og deres nærmeste overordnede/leder. Utover dette ønsket var det opp til bedriftene hvem vi skulle møte til intervju. Etter å ha sendt informasjon om problemstilling og antatt lengde på intervjuene, ble vi enige med bedriftene om at intervjuene skulle holdes på deres lokaler, da dette var enklere for dem. Vi ønsket å bruke båndopptak, og gjorde dette når informantene samtykket. Noen av informantene ville ikke bli tatt opp på bånd og dette ville vi respektere.

Da intervjuprosessen startet viste det seg raskt at intervjuprosessen ikke ville gå som planlagt. I den første bedriften fikk vi bare ett intervju, da med fagansvarlig, og i bedrift nummer to var det vanskelig å få til møtene for å holde intervju. Til slutt ble vi enige om at tiden var for knapp og at vi måtte finne en eller to nye bedrifter å ta kontakt med, i tilfelle vi ville få noen få informanter også i disse. Vi fant to nye bedrifter og intervjuet fire i den ene, to av dem ledere, og to i den siste, ingen av dem ledere.

### **3.2.1. Tidligere erfaringer**

Ingen av oss har tidligere erfaringer med intervju i viktige oppgaver fra tidligere og var ganske nervøse da vi skulle lage en intervjuguide og starte med intervjuene. Vi mente at det var viktig for oss å jobbe grundig med intervjuguidene og lese en del metodeteori på forhånd.

Derfor laget vi to separate intervjuguider som bygget ganske mye på hverandre, en for de ansatte og en for deres arbeidsleder.

I utgangspunktet hadde vi tenkt å følge intervjuguidens tema, men la informanten bestemme i hvilken rekkefølge informasjonen skulle komme i. På denne måten ville det være mer flyt i informasjonen og vi tenkte at det ville være en større sjanse for å få informasjon vi ikke ville være klar over var relevant før den ble presentert. Den største bekymringen vår var at, da ingen av oss har noen særlig erfaring med dette fra før av, ville vi være for bundet til intervjuguidene og avbryte informanten for mye.

Etter intervjuene følte vi likevel at vi hadde klart det bra og at det var få ganger intervjuene stoppet litt opp. Hadde vi hatt mer erfaring med intervju hadde det kanskje vært enklere å improvisere litt her i stedet for å måtte se på papirene. Etter hvert som intervjuene kom i gang ble også improviseringen lettere, og flyten gikk greit.

### **3.3. Forskningsprosessen**

Forskningsprosessen består av fire forskjellige faser. Disse er forberedelse, datainnsamling, dataanalyse og rapportering (Johannesen et. al., 2010). Vi skal fortelle kort om de forskjellige fasene i forskningsprosessen her.

Den første fasen, forberedelsen, er den fasen forskeren kommer i med en gang han blir presentert med en oppgave eller utfordring som forskeren ønsker å finne ut av. Som Jacobsen et. al. (2010) skriver, er ethvert utgangspunkt for forskning nysgjerrighet. Det er her alt starter. Når en forsker starter en forskningsprosess dukker det opp flere spørsmål. Disse kan brukes i forskningen, men det er da viktig at de er mer gjennomtenkt enn spørsmål en stiller til daglig. Et forskningsspørsmål skal være klart og tydelig og ikke kunne få tvetydige svar. I forberedelsesfasen er det ikke kun forskningsspørsmålet eller spørsmålene som bestemmes. Vi må også her finne ut hvordan vi ønsker å finne svar på spørsmålene våre slik at de blir besvart på best mulig måte.

Når vi kommer til fase to, datainnsamlingsfasen, begynner det virkelige arbeidet. Etter å ha funnet frem til forskningsspørsmål og hvordan vi vil finne svar på disse må vi samle in dokumentasjon eller data. Dette er informasjon som kan hjelpe oss å forstå mer om den

virkeligheten som skal undersøkes. Alle avgjørelser som dreier seg om forskningsmetode, utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi og rekruttering inngår her (Johannesen et. al., 2010). Forskeren velger ut den informasjonen som virker mest relevant og troverdig i forhold til forskningsspørsmålene.

I dataanalysen, tredje fase, er all data samlet og sortert og skal nå analyseres og tolkes i forhold til hverandre. Hvordan dette blir gjort avhenger av om det er snakk om kvalitativ eller kvantitativ metode. Ved kvalitativ metode bearbeides tekst, mens det ved kvantitativ metode telles og sammenlignes data.

Til slutt kommer rapportering. Denne fasen er oftest i skriftlig form og er en presentasjon av resultatene forskeren har kommet frem til. Ut fra hvilken type rapport dette skal være, og hvilken institusjon som mottar rapporten, er det forskjellige regler for utforming. Dette er regler en sjelden kan unnvike.

### **3.4. Kvalitativ metode**

Kvalitativ metode er fortolkning av mye data ved hjelp av få personer (informanter). (Johannesen et. al., 2010). Dette er gjerne data som det ikke er forsket mye på tidligere eller som det ikke finnes mye informasjon om av andre grunner.

Ofte ved kvalitativ metode vet vi at det kan være flere alternativer til hvorfor noe er på en bestemt måte, men vi vet ikke hvilke alternativer som er gjeldende. "Innsamling av kvalitative data er kjennetegnet av høy grad av åpenhet og fleksibilitet" (Johannesen et. al., 2010, side 417). For å finne mer ut om dette må vi gjøre en undersøkelse hvor vi snakker med noen som sitter med svar. Dette kan gjøres på flere måter.

Kvalitative metoder kan enten gjøres ved observasjon, intervju eller begge deler. Som regel vil en observere samtidig som en intervjuer og ubevisst tolke det som skjer i rommet. Etter intervjuene er gjort vil all data samles i tekst, transkriberes. For intervjuer vil dette bety at alt som har blitt sagt må skrives ned så nøyaktig som mulig. Det er også mer og mer vanlig med lydopptak og bildeopptak. Disse metodene hjelper forskeren til å få med seg litt flere nyanser enn kun å skrive ned hva som sies når intervjuet foregår. Som nevnt tidligere brukte vi lydopptak der dette lot seg gjøre.

### **3.5. Kvalitative intervjuer som metode**

Det finnes flere typer intervju. De vanligste er dybdeintervjuet og det semistrukturerte intervjuet. I det siste har også fokusgrupper hvor en person, gjerne forskeren, har ordstyringen blitt mer vanlig. Man bruker dybdeintervju når man søker etter intervjuobjektens meninger, holdninger og erfaringer (Tjora, 2010).

I vår oppgave skal vi jobbe med intervju, nærmere bestemt dybdeintervju. Det vanlige er at en forsker intervjuer 10-15 informanter, eller til han/hun føler at det ikke er noen ny informasjon å hente. Men ifølge Johannesen et. al. (2010) kan det ved studentoppgaver holde med 5-10 intervjuer da studenter gjerne har begrenset tid til rådighet. Dette stemmer godt med antallet informanter vi har når vi skriver oppgaven.

Informasjonen som samles inn under intervjuene avhenger av forskningsspørsmålet som kan være beskrivende, fortolkende, eller teoretisk (Johannesen et. al., 2010).

Forskningsspørsmålet vårt spør om hvordan ledere legger til rette for kompetanseutvikling i bedriften, og hvordan de ansatte motiveres til å ta i bruk denne kompetansen. Dette er et beskrivende spørsmål. Ved dette menes det at vi ønsker å se på konkrete hendelser og handlinger. Det er samtidig i en viss grad et fortolkende spørsmål da vi også ønsker å vite hvordan intervjuobjektene oppfatter disse handlingene.

### **3.6. Kritikk kvalitativ metode**

Når vi skal se på hvor god en kvalitativ forskningsmetode og dets resultater er, ser vi ofte på forskningens reliabilitet (pålitelighet) og validitet (troverdighet og overførbarhet) (Johannesen et. al., 2010). Det er viktig at data en samler inn er bearbeidet riktig, kommer fra gode kilder og dermed er troverdige i sine argumenter. Videre må de være relevante til det som undersøkes og kunne videreføres til resultatene en finner i forskningen samt eventuell videre forskning i senere tid.

Det er viktig at vi i intervjuene spør om det som står i vår allerede tildelte kunnskap i teoridelen. Dersom teori og intervju ikke passer sammen bør det være en grunn til dette. Er det vanskelig å se sammenheng mellom teori og data kan det være vanskelig å vurdere

oppgavens troverdighet. Vi må også være tydelige på prosessene, hvilke metoder som er brukt og når for å kunne påvise validitet. Her er utvalgsstørrelse og selve utvalget til intervju viktig. Dersom intervjuobjektene ikke har kunnskaper og erfaring med det som skal undersøkes kan en ikke se på disse som relevante kilder. Da blir også troverdigheten til forskningsresultatene mindre.

Det er viktig å nevne at da kvalitativ forskning er en mer ”vag” forskningsform enn kvantitativ forskning, vil kritikken av dens reliabilitet og validitet også være vanskeligere. Det er ofte snakk om følelser og subjektive tolkninger. Ved kvantitativ forskning vil det ofte være konkrete skjema vi følger, eller konkrete måter å kontrollere resultater på som gir tydelige svar. Dette er ikke like enkelt ved kvalitativ forskning. Spesielt da den ofte er fortolkende og forskerne prøver å finne ut av hva som menes med det som gjøres og sies. Da blir det nødvendigvis en del subjektiv tolking fra forskernes side.

### **3.7. Styrker og svakheter ved kvalitative intervju som metode**

Et kvalitativt intervju gir tydeligere og mer nyanserte svar enn et spørreskjema ville gjort. Ifølge Johannesen et. al., 2010, er det flere gode årsaker til å velge kvalitative intervju som metode. Disse er ønsket om å gi informantene større frihet til å dele sine erfaringer og oppfatninger, rekonstruksjon av hendelser, utredning av situasjonsbestemt kunnskap, utredning av komplekse sosiale fenomen, og som en supplerende metode til å finne svar på problemstillinger og/eller se dem fra en annen synsvinkel.

*”I og med at det er intervjueren som stiller spørsmål og kontrollerer situasjonen, er de to partene ikke likestilt i intervjusituasjonen”* (Johannesen et. al., 2010, side 143). Det er derfor viktig at intervjuer velger et intervjulokale som intervjuobjektet føler seg komfortabel med og starter intervjuet med generell samtale og enkle tema. Her snakker vi om ”rammen” rundt intervjuet. Det er gjerne en god ide å la intervjuobjektet selv velge lokale dersom dette lar seg gjøre slik at han/hun føler seg mer komfortabel. Da vil intervjuobjektet være mer villig til å dele sine tanker og meninger, og samtalen vil kunne gå mer flytende enn hvis intervjuobjektet hadde følt seg ukomfortabel.

Ved semistrukturerte intervju er det positivt at intervjuer har faste tema og forslag på spørsmål som skal gjennomgås under intervjuet, men ikke noen fast måte dette skal/må gjøres

på. Da er det lettere for intervjuer å holde intervjuet relevant og samtidig la intervjuobjektet snakke fritt og dele sine tanker og meninger slik det faller ham/henne inn. Det blir også enklere for intervjuer å komme med tillegsspørsmål og få utdype det som trenger utdyping på en mer flytende måte.

Hvor mye erfaring intervjuer har fra tidligere kan ha mye å si for hvordan resultatene av intervju blir. Dersom intervjuer ikke har særlig erfaring med intervju fra før av kan det være en ulempe. Intervjuobjekt kan bli usikker når intervjuer virker usikker. Intervjuers sinnstilstand kan i stor grad påvirke den som intervjues. Intervjuobjektet kan lukke seg og være mindre villig til å dele det han/hun sitter på. En annen feil intervjuer kan gjøre er å bli for engasjert i det som blir sagt og komme med egne tanker og meninger. Dersom intervjuer blir for stor del av selve intervjuet og avbryter/legger ord i intervjuobjektets munn kan dette får veldig negative resultater. Det er viktig at enhver intervjuer derfor forbereder seg grundig og at en vet godt på forhånd hvilke tema som skal tas opp. Intervjuer kan gjerne lese igjennom intervjuguiden noen ganger før han/hun møter til intervju. Da er dette lettere å komme tilbake til saken dersom intervjuet faller litt ut av kontekst.

### **3.8. Vår datavaliditet og reliabilitet**

Som nevnt tidligere er dataens validitet og reliabilitet graden av dens troverdighet og pålitelighet. For å oppnå at våre data ble troverdige og pålitelige var det viktig for oss både å høre med ledere og ansatte i bedriftene vi dro til, samt knytte tema som ble tatt opp i intervjuene opp mot problemstillingen. Måten vi gjorde dette på var å finne tema som var relevant i teorien for så å sette dette inn i intervjuguiden vi hadde med på intervju, en til lederne og en til de ansatte. Vi delte videre intervjuguidene opp i før, under og etter kompetanseutviklingen for å få mer ryddighet i hvor informasjonen vi fikk kunne høre til. Intervjuguidene valgte vi også å ha ganske like for å kunne sammenligne svarene vi fikk fra både leder og ansatte.

Da vi brukte en del tid på å organisere intervjuguidene både opp mot problemstilling, teori og informanter mener vi at vi hadde et godt utgangspunkt for å få pålitelige svar. Vi føler også at svarene vi fikk var rettet mot det vi ville vite og kunne knyttes opp mot problemstillingen. Alt i alt mener vi at vi har fått gode og relevante svar som kan forskes på videre i oppgaven.



Siden dette var en ny opplevelse for oss og vi ikke var helt sikre på hvordan vi skulle oppføre oss under intervjuene kan vi ha ledet dem litt mer i den retningen vi skulle ønske ved å bruke ledende spørsmål og tone under intervjuene. Vi mener likevel at vi klarte å høre etter på hva intervjuobjektene hadde å si, og tror at svarene vi har fått representerer dem vi intervjuet og ikke våre egne interesser.

## 4. Datapresentasjon

---

I denne delen av oppgaven vil vi se på informasjonen vi har fått fra å intervju informanter i de tre forskjellige bedriftene. Da bedriftene er så forskjellige og vi ikke er interessert i å sammenligne dem kommer all informasjon fra de syv informantene til å presenteres sammen. Dette hjelper også oss med å holde informantene anonyme. For å få en ryddighet i datarepresentasjonen vil temaene bli delt inn slik som i teoridelen.

### 4.1. Kompetanse og kompetanseutvikling

Gjennom intervjuene kom det frem at flere av informantene har merket en betydelig økning når det gjelder fokus på kompetanseutviklingstiltak de siste årene.

Samtlige av informantene opplyser at de har deltatt på ett eller flere kompetanseutviklingstiltak i løpet av det siste året. Kompetanseutviklingstiltakene de har deltatt på varierer i både størrelse og omfang. Noen nevner de har vært på flere mindre kurs og noen har vært på noen større kurs, mens andre har deltatt på flere forelesninger og møter som alle inngår i et stort og omfattende kompetanseutviklingsprosjekt. De fleste kompetanseutviklingstiltakene viser seg også å være obligatoriske for de ansatte.

En av informantene som har deltatt på forelesningene som inngår i et større prosjekt er veldig fornøyd. Hun har aldri deltatt på noe lignende før, og er svært positiv til opplegget.

Informanten forteller oss fordelene med å delta i et prosjekt over tid gir henne mulighet til å utvikle seg underveis. Dette bekreftes også av en av lederne som har dette å si om utvikling av de ansatte: *”En må ha litt mer tyngde rundt ting enn at en synser seg gjennom ting og tilegner egen kunnskap. Jeg tror på langvarig kompetanseutviklingstiltak. For ting tar tid, endring sier de tar tid”*. En av medarbeiderne legger til *”Men jeg ser behovet nå for å legge en plan for det vi vil og at det vi lærer faktisk skal bli en del av oss ved at vi får tid til å jobbe det litt inn”*.

En av informantene opplyser at det er svært strenge krav for at de skal holde seg faglig oppdatert. Og at de ikke tar det i lærte i bruk hele tiden, men at de kun tar det i bruk hvis det

er behov for det. To informanter opplyser at de har deltatt på en del samlinger seg imellom, som kan oppfattes som kurs. På samlinger møttes personer fra flere avdelinger der de utvekslet erfaringer på sitt fagområde. *”Da tok vi det beste ut av, og prøvde å få det til å bli likt. Vi skulle gjøre likt”*.

Kompetanseutviklingstiltak kan bli holdt eksternt eller internt i bedriften. Informantene i to av bedriftene opplyser at kompetanseutviklingstiltakene blir holdt eksternt, altså utenfor bedriften. I den tredje bedriften opplyser informantene at de fleste kurs holdes internt i bedriften; *”Og så får vi ikke hva vi vil ha av kurs. De vil vi skal gå på de interne kursene. Ellers koster det penger”*. Denne bedriften er relativt større enn de andre, og arrangerer mange forskjellige kurs selv. De ansatte kan søke etter kurs som arrangeres, men kursene må være relevante til arbeidsoppgavene. Unntaket er dersom de ansatte ønsker å endre stilling. Da kan de få støtte for dette. En av informantene forteller oss at hun ikke er interessert i kurs som ikke kan relateres direkte til stillingen. Relevante kurs for stillingen hennes, legger hun til, *”er det som regel ikke”*.

Det kommer også frem i intervjuene at de ansatte i kun en av bedriftene må bestå en prøve eller eksamen etter utførelse av kompetanseutviklingstiltak. Dette gjelder ved e-læring; korte kurs på opp til to timer via data og internett. Ellers er kompetanseutviklingen bestående av kurs og møter. En informant i en av de andre bedriftene forteller oss at selv om det ikke blir utført noen form for test i ettertid, er det likevel forventet at alle deltakernes kompetanse heves i større eller mindre grad når de deltar på kurs.

## **4.2. Læring**

I intervjuene kom det frem at de fleste kompetanseutviklingstiltakene som ble utført dreide seg om noe spesifikt som skulle læres. På grunn av dette forteller informantene at formålet med å delta var klart og tydelig. Tre av informantene forteller oss at de kan ta i bruk eller benytte seg av det de har lært umiddelbart etter deltakelse på kurset. De forteller også at selv om det de har lært dreier seg om ett spesifikt tema kan den nye kunnskapen likevel tas i bruk i flere forskjellige situasjoner.

Tre av informantene opplyser at kompetanseutviklingstiltaket har blitt utført med en god blanding mellom teori og praksis. Det er de veldig fornøyde med da praksis gir dem mulighet

til å prøve det som læres. Alle deltar på de samme forelesningene noe som de er fornøyde med da de opplever at de hever kompetansen kollektivt. En informant forteller oss at mye av det hun lærer på kurs kan hun fra før, men hun opplever det allikevel som nyttig da hun lærer å gjøre nye ting i samme situasjoner og føler en ”aha-opplevelse”.

#### **4.2.1. Refleksjon**

Selv om det kun i en av bedriftene har blitt tatt eksamen eller prøver etter kurs, forteller informantene i en av de andre to bedriftene at de mottar oppgaver eller får lekser etter deltakelse. De som mottar oppgaver er veldig positive til dette. Oppgavene dreier seg om det de har lært på kurset, noe som gir dem mulighet til å innarbeide den nye kunnskapen umiddelbart etterpå, eller som en informant beskriver som: ”*mulighet til å få det under huden*”. Det er ingen vurdering på oppgavene, men de har en samtale med nærmeste leder i ettertid om hvordan oppgavene ble utført og opplevd. En av informantene forteller at hun opplever det som svært bra da det gir henne tid til å reflektere og analysere det hun har lært, og ikke minst synes hun det er nyttig å diskutere med de andre. Vi får høre om et eksempel på hvordan det informantene lærer på kursene kan brukes på jobben: ”*Når du er i et arbeidsforhold har vi inngått en avtale om hvordan vi skal gjøre det, for eksempel hvis vi har et gruppearbeid og vi ser at du ikke gjør som du får beskjed om. Og i stedet for å gå i forsvarsposisjon og bli sint, så kan vi bruke det vi har lært om hvordan gjøre[...]. Vi snakker mye om det*”.

#### **4.3. Motivasjon**

I intervjuene kom det frem at flere av informantene var negative eller skeptiske til større kompetanseutviklingstiltak når det ble introdusert. Ifølge tre av informantene var nok dette på grunn av at tiltaket virket litt stort og omfattende. ”*Det er mange som er redde for forandring. Det har jo vært mye cases, og det har vært mye at du skal dramatisere ut ting [...]*”. Informantene som var litt skeptiske i starten sier nå at de er veldig positive til kompetanseutviklingen. De opplyser at grunnen til at dette endret seg var nok fordi de

opplevde hvor nyttig og relevant tiltaket faktisk var. *”Så vi er litt tørste etter å få noe mer og noe nytt. Når vi er der føler vi at dette er bra”*. De gleder seg til de skal gå på kurs.

Informanten som savner relevante kurs forteller at all kunnskap er bra selv om den ikke alltid er like relevant; *”Det er ikke tungt å bære var det en som sa. Kunnskap er ikke tungt å bære”*. En informant forteller at hun ikke har ambisjoner for å utvikle seg videre, og forteller at grunnen til dette er fordi hun trives godt der hun er nå. *”Jeg har ikke de ambisjonene kan du si til å gå videre”*. Ellers forteller hun at hennes avdeling ikke er en avdeling som går mye på kurs.

Samtlige av våre informanter opplever et godt arbeidsmiljø på arbeidsplassen. En informant beskriver arbeidsmiljøet som at det er veldig god trivsel på arbeidsplassen, det er en ekstrem trygghet og alle har det bra. De fleste nevner at det er et godt samhold og at de har det veldig godt.

#### **4.4. Arbeidsmiljø**

En informant forteller at det ikke blir gitt noen spesiell introduksjon til kompetanseutviklingstiltak, og opplyser at grunnen til dette nok er at det skjer hyppige endringer hele tiden, og derfor trengs det ikke noen spesiell introduksjon. Medarbeiderne forstår hvorfor de skal delta.

I intervjuene kommer det frem at medarbeiderne ikke har noen særlig stor påvirkning eller innflytelse på utformingen av de forskjellige kompetanseutviklingstiltakene, men de kan komme med innspill om innhold underveis. Ellers forteller informantene at lederne er åpne for forslag til kompetanseutvikling ut i fra hva medarbeiderne føler behov for. En av informantene har dette å si om hvordan ledelsen legger opp til at de ansatte skal ta kursing: *”Vi blir utfordret hele veien. På hvordan du skal tenke og å være proaktiv. Men det er lettere å tenke det enn å få det gjennomført. Vi får de kursene vi vil”*.

Alle informantene vi har intervjuet gir uttrykk for at de trives godt på arbeidsplassen. Flere forteller oss om et godt og sosialt arbeidsmiljø. I alle bedriftene gjøres kursing kollektivt eller blir i det minste tilbydd kollektivt. Dette sier informantene at de setter pris på. *”Samholdet og*

*å få tid til å være med andre [...] på kurs, og å bli samkjørt*". En informant sier også at medarbeiderne er villige til å gjøre en ekstra innsats for at organisasjonen skal nå sine mål.

Det er kun av og til det blir konkret forklaring fra ledelsen i forkant av et planlagt kompetanseutviklingstiltak. To informanter forteller at de fikk forklaring på hvorfor tiltaket skulle gjennomføres på et personalmøte. En annen informant forteller oss at de ikke trenger noen spesiell forklaring på hvorfor forskjellige kurs skal utføres. Grunnen til dette er at endringer skjer hele tiden, og de på grunn av stadige regelendringer trenger den nødvendige kunnskapen for å utføre en god jobb.

I intervjuene kommer det frem at informantene opplever god og støttende ledelse. To informanter nevner at de føler seg hørt, og at lederne er åpne til å komme med råd underveis. En informant forteller at hun opplever ledelsen som svært sjenerøs; *"De er ganske sjenerøse hvis det er noe du vil"*. En annen informant legger til: *"De ønsker at vi skal ta kurs og er interessert i det. Så vi får de kursene vi vil"*.

#### **4.4.1. Meningsdannelse**

Det kommer også frem at to av informantene opplever det som nyttig at de kan snakke sammen om egne erfaringer underveis, både negative og positive, og oppmuntre hverandre. *"Å dele det som har fungert og det som ikke har fungert med de andre. Åpen og ærlig dialog på dette og oppmuntrer hverandre"*. De ansatte opplever at det styrker forholdet seg imellom.

#### **4.5. Overføring**

Når det gjelder overføring til arbeidssituasjonen spriker det litt i hvilken støtte og oppfordringer til anvendelse informantene får fra ledelsen.

En informant forteller at de ikke opplever noen spesiell støtte eller oppfølging fra ledelsen med å ta i bruk den nye kunnskapen. De overfører og tar den nye kunnskapen i bruk allikevel, på grunn av at det er lovpålagt. Det er motivasjon nok for medarbeiderne. Tar de det ikke i bruk kan det innebære at de mister jobben. To andre informanter opplever noe av det samme.

Men her er det ikke jobben som står på spill. Det er muligheten for utvikling og lønnsøking som motiverer dem til å fortsette å gå på kurs.. Etter endt kurs blir de kastet ut i det. Dreier det seg om svært generelle kurs som datakurs, rutinekurs og opplæring i nytt teknisk utstyr vil det ikke bli oppfølging; ”*Da må du jobbe med det hele veien videre. Det er nye ting hele tiden*”.

To av informantene vi har snakket med kan fortelle om svært god støtte og oppfordring fra ledelsen. De får tildelt oppgaver etter hvert kurs som de skal gjøre. Lederne kommer med råd og hint underveis. De ansatte forteller at de kan overføre det de har lært umiddelbart etter kurset, og oppgavene sørger for at læringen blir en naturlig del av deres væremåte og handlemåte. Informantene finner det også nyttig at lederne arrangerer samlinger der de kan utveksle egne erfaringer, og fortelle om hva som har fungert eller hva som eventuelt ikke har fungert.

## 5. Dataanalyse

---

Her skal vi analysere de dataene vi kom frem til gjennom intervjuene med våre informanter og sette dataene opp mot teorien fra teorikapittelet.

### 5.1. Kompetanse og kompetanseutvikling

I dag må de ansatte få kontinuerlig faglig påfyll for å kunne følge de kontinuerlige endringene i samfunnet (Kuvaas, 2008). Når det er så hyppige endringer på teoretisk kunnskap er det viktig at organisasjoner tar vare på sine ansatte og gir dem mulighet til å utvikle seg faglig gjennom kompetanseutvikling. Det har vært en stor økning i fokuset på kompetanseutvikling de siste 20 årene (Gotvassli, 2007). Gjennom intervjuene forteller flere av informantene at de har merket en betydelig økning på kompetanseutviklingsfokus de siste årene. Samtlige informanter opplyser også at de har deltatt på ett eller flere kompetanseutviklingstiltak i løpet av det siste året. Vi ser at dette stemmer godt overens med teorien. Ut fra dette ser vi at teori rund kompetanse og kompetanseutvikling, og hva som virkelig foregår i bedriftene våre stemmer godt overens.

Kompetanseutviklingstiltak kan bli utført på mange måter, og forekommer i mange forskjellige varianter og omfang (Kuvaas, 2008). Det er forskjeller i hvilken type kompetanseutviklingstiltak våre informanter har deltatt på. Noen har vært på flere mindre kurs og andre har deltatt på større kurs. En tredje form for kompetanseutvikling vi ser i bedriftene vi har besøkt er flere forelesinger som alle inngår i et stort og omfattende prosjekt. Her ser vi også at teorien stemmer godt overens med vår data, og vi ser at det er forskjeller når det gjelder hvilke typer kompetanseutviklingstiltak de ansatte deltar på.

Kompetanseutviklingstiltak kan være obligatoriske eller frivillige for de ansatte. Det er som oftest frivillige kompetanseutviklingstiltak som gir ansatte økt formell kompetanse, på grunn av at slike kurs som regel avsluttes med en eksamen (Kuvaas, 2008). I følge Kuvaas (2008) er kompetanseutviklingstiltak basert på frivillighet ikke særlig utbredt i norske bedrifter, men det har vært en økning den siste tiden spesielt innen offentlig sektor og i større bedrifter. De fleste av våre informanter opplyser at kompetanseutviklingstiltak de har deltatt på har vært



obligatoriske, og de som har deltatt på obligatoriske kurs forteller også at deres formelle kompetanse ikke øker. To av våre informanter opplyser at de får tilbud om frivillige kurs, og at de får alle kurs de deltar på skrevet inn i CV-en. Her ser vi også at vår data, stemmer godt overens med teorien.

## **5.2. Læring**

Innholdet i et kompetanseutviklingstiltak dreier seg som oftest om et bestemt kunnskapsområde skal læres og forstås. Kunnskapen kan også dreie seg om spesifikk eller generell kunnskap. Spesifikk kunnskap dreier seg om kunnskap som kan brukes ved utførelse av en bestemt type arbeidsoppgave. I slike tilfeller er som regel formålet med tiltaket klart og tydelig for alle deltakerne, og det som læres kan som oftest tas i bruk umiddelbart etter fullført kurs. Generell kunnskap dreier seg om kunnskap som kan brukes i flere situasjoner, og i slike tilfeller kan formålet med tiltaket være mer utydelig for deltakerne (Illeris et. al., 2004).

Flere av våre informanter forteller oss at de fleste kompetanseutviklingstiltakene de har deltatt på omhandler spesifikk kunnskap, der det de lærere kan benyttes i utførelse av en bestemt type arbeidsoppgave. Samtlige av våre informanter opplyser at formålet med tiltaket de har deltatt på var klart og tydelig. Tre av informantene forteller oss at de kunne benytte seg av lærdommen med en gang de var tilbake på jobb. De forteller også at selv om det de lærte dreide seg mer eller mindre om spesifikke situasjoner, opplevde de likevel at de kunne benytte seg av kunnskapen i flere situasjoner. Det informantene forteller oss viser seg å være i tråd med teorien til Illeris et. al. (2008), som sier at når kompetanseutviklingstiltakene dreier seg om noe spesifikt som skal læres, er formålet som regel klart og tydelig for alle deltakerne.

Som nevnt tidligere er dreier de fleste kompetanseutviklingstiltakene seg om et spesifikt innhold som skal læres, og dermed er det de lærer klart for dem. En informant forteller oss at mye av det hun lærer på kurs kan hun noen lunde fra før, men samtidig forteller hun at det allikevel oppleves som nyttig. Hun forteller at hun lærer nye måter å håndtere en situasjon på, og opplever en såkalt ”aha” følelse. Slik informantene forteller hun opplever noen situasjoner stemmer godt overens med teorien som forteller at noen situasjoner kan oppleves som en ”aha” opplevelse. Dette oppstår i situasjoner hvor det ikke trengs særlig refleksjon for å

forstå hvordan ting henger sammen. I andre sammenhenger vil det kreves innstats og refleksjon for å få full forståelse om hvordan ting henger sammen (Illeris et. al., 2004).

Det kan være nyttig å aktivisere de ansatte innimellom når de deltar på et kompetanseutviklingstiltak, som for eksempel ved å gi dem oppgaver der de skal anvende innholdet som læres gjennom forskjellige praktiske øvelser (Kuvaas, 2008). Det er kun tre av informantene som utfører praktiske øvelser når de deltar på kurs, og de forteller de er veldig fornøyde med det fordi det gir dem mulighet til å prøve det som læres i praksis. De som ikke har praktiske øvelser har gjerne kurs innen grunnleggende ting som etikk, datasystemer og lignende, og vil bruke det de har lært når det viser seg nødvendig

### **5.2.1. Refleksjon**

I følge Filstad (2010) er mulighet til refleksjon sett på som en nødvendighet til å forstå egne erfaringer og handlinger. Det er ikke alle handlinger som krever refleksjon, men handlinger som brukes i flere situasjoner kan kreve refleksjon før en handler. Ved å reflektere blir man mer oppmerksom på hvordan og hvorfor man skal gjøre noe spesifikt (Wahlgren et. al., 2002). Refleksjon kan foregå både individuelt og i grupper. Individuell refleksjon kan bidra til en bedre forståelse ved at man tenker over og behandler det en har lært. Felles refleksjon dreier seg om å diskutere i fellesskap, som å dele egne erfaringer samt lytte til andres erfaringer. Ved felles refleksjon øker både individuell forståelse og hele gruppens forståelse (Illeris et. al., 2004). Flere av våre informanter får oppgaver eller lekser når de har deltatt på kurs, og forteller oss at de er veldig positive til dette, da det gir dem mulighet til å ta i bruk og innarbeide det de har lært umiddelbart etterpå. Informantene føler dette er svært nyttig da det gir dem mulighet til å reflektere over og analysere det de har lært, noe som stemmer godt overens med hva teorien forteller oss om nytten med individuell refleksjon. En informant forteller oss også at hun opplever at det er svært nyttig å diskutere det de har lært i fellesskap, som også er i samsvar med hva teorien til Illeris et. al. (2004) sier om at å reflektere i fellesskap kan være nyttig for å skape forståelse for hver enkelt og i gruppen som helhet.

### 5.3. Motivasjon

Både Maslow's behovsteorier og Herzberg's tofaktorteori tar for seg faktorer som skaper trivsel eller mistriivsel (Kaufmann og Kaufmann, 2009). Ifølge Maslow må de tre første kategoriene i hierarkiet være dekket for at et menneske skal bli motivert til vekst, mens Hertzberg forteller om hygienefaktorer som må være til stede for at det ikke skal oppstå mistriivsel på jobben. Vi ser at samtlige informanter som vi intervjuet opplever et godt arbeidsmiljø med god trivsel og trygghet på arbeidsplassen. De sier de har det veldig godt. Dette ser vi igjen både hos Maslow og Hertzberg. Faktorer begge sier må være til stede ved mulighet for motivasjon og videre vekst er nødvendig lønn, trygghet og godt sosialt samhold på arbeidsplassen (Kaufmann og Kaufmann, 2009).

Samtidig sier de at disse faktorene ikke er nok til å skape trivsel og et ønske og motivasjon til vekst. Da vi snakket med informantene fikk vi inntrykk av at de mente dette nettopp var grunn til større trivsel, motivasjon og engasjement på jobben. Fra våre egne erfaringer mener vi at det sosiale på jobben har noe å si for trivsel på arbeidsstedet, men vi tror ikke at det sosiale kan påvirke hvorvidt de ansatte trives med arbeidsoppgavene sine eller ikke. Til syvende og sist er det opp til hver enkelt ansatt å gjøre sin egen jobb, noe som sjelden kan gjøres i samhold. Trives ikke den ansatte med arbeidsoppgavene sine hjelper det ikke at "pausene" er kjekke. Når en ser på prestasjonen de ansatte utfører kan manglende lyst til å utføre arbeidsoppgavene også føre til dårligere utført arbeid, noe som verken er ønskelig for arbeidsgiver eller ansatt. Ifølge Illeris et. al. (2004) vil det være vanskeligere å lære noe dersom en ikke er motivert til å utføre arbeidsoppgavene.

For at de ansatte skal bli motivert og lære noe av et kompetanseutviklingstiltak må de ansatte forstå nytten og meningen ved det. Relevansen de ansatte ser i tiltaket kan være avgjørende for hvor motivert de er og for resultatene som viser seg etter endt kompetanseutvikling (Kuvaas, 2008). Hvis de ansatte derimot ikke ser grunnen til og ikke er motivert til å utføre et kompetanseutviklingstiltak vil det ikke være grunn til å tro at de lærer noe særlig.

I intervjuene vi hadde hørte vi at flere av informantene hadde blitt skeptiske og enkelte negative da de ble introdusert til større kompetanseutviklingstiltak. De så på det som mye arbeid, og gjerne unødvendig arbeid da det var utenom arbeidstiden i tillegg til i arbeidstiden, noe som ville føre til en god del overtid. Etter hvert da ledelsen forklarte mer om hva tiltakene konkret gikk ut på og kursene startet kunne de ansatte selv se relevansen til arbeidsoppgavene

sine, og endret mening. Som teorien sier skapte relevansen og nytten de ansatte så i forelesningene motivasjon og vilje til å delta aktivt.

#### **5.4. Arbeidsmiljø**

Når et tiltak skal iverksettes er det viktig at det blir informert om bakgrunnen for tiltaket, hva som forventes ved deltakelse, og nyttingen av kompetanseutviklingen. De ansatte bør bli involvert i planleggingen av kompetanseutviklingstiltaket. De bør få ha innvirkning på tid og sted, samt komme med ønsker om hva tiltaket skal dreie seg om. Vi ser fra intervjuene at informantene ikke har særlig innflytelse på når, hvor og hvordan, men at de fleste av dem kan påvirke innholdet i en viss grad når tiltakene utføres. Derfor føler de ansatte seg likevel hørt og verdsetter å kunne komme med forslag underveis. I de to bedriftene hvor det er minst påvirkning også på innhold er det likevel mulighet for de ansatte å komme med innspill på hva bedriften bør se på og utvikle videre. Også dette gir de ansatte en mulighet til innvirkning og lar dem vite at meningene deres blir verdsatt. Ellers er det ikke noen særlig forklaring i forkant av planlagte kompetanseutviklingstiltak. Noen av informantene forteller om personalmøter som ble holdt på forhånd og som dekket det meste, mens andre igjen forteller om at de fikk beskjed om at kompetansetiltak skulle iverksettes og hva tema var. Vi merket ikke noen forskjell på resultatene av reaksjoner når tiltakene ble iverksatt ut fra hvem som hadde fått mye informasjon og hvem som hadde fått mindre informasjon. Ut fra dette kan vi tenke oss at det i disse bedriftene ikke har noe særlig å si hvor detaljert informasjonen er så lenge de ansatte får vite noe om tema før tiltakene starter.

Ved opplevd støtte fra de nærmeste omgivelsene på arbeidsplassen, som nærmeste overordnede og kolleger, vil den ansatte få et bedre forhold til organisasjonen i helhet (Kuvaas, 2008). Det er viktig at denne støtten kan være tilstede både før, under og etter et kompetanseutviklingstiltak. Fra kolleger er det særlig viktig å oppnå støtte i tillæring og bruk, mens det fra ledelse må legges stor vekt på tilrettelegging for anvendelse. Oppnår en bedrift dette, er det større sjanse for at en ansatt opplever et forpliktende organisasjonsengasjement og ønsker å yte sitt beste for organisasjonen. Informantene våre trives alle godt på arbeidsplassen sin og forteller om et godt sosialt arbeidsmiljø. En av lederne opplever at hennes ansatte ønsker å gjøre en ekstra innsats for at organisasjonen skal nå sine mål. Dette ser vi igjen fra teorien som sier at en ansatt som føler seg forpliktet til og knyttet til

organisasjonen vil se på kompetanseutviklingstiltak som investering fra bedriften, og føle seg forpliktet til å yte sitt beste for organisasjonen.

Når ansatte opplever støtte fra ledelsen og ser nytten og verdien i kompetanseutviklingstiltak, er det også større sannsynlighet for overføring av innholdet til arbeidssituasjonen (Kuvaas, 2008). For å oppnå dette må ledelsen forklare fordelene ved å delta og hva de forventer av deltakelsen til de ansatte. Føler de ansatte denne støtten får de mer nytte ut av kompetanseutviklingen. De ansatte må forstå meningen rundt det som skal læres for å lære noe nytt (Wahlgren et. al., 2002). Dette ser vi igjen i informasjonen vi har fått fra informantene. Tre av informantene forteller oss at de så større nytte i og ble med motivert med en gang de forsto hvor nyttig kompetanseutviklingen var. En av lederne mener at det ikke er nødvendig med spesiell introduksjon til tiltakene da de er såpass konkrete at medarbeiderne forstår hvorfor de iverksettes. De forstår nødvendigheten av å delta.

Dersom det blir informert om mulige utfordringer og hindringer ved kompetanseutviklingstiltak på forhånd kan dette skape større bevissthet rundt problemløsning (Kuvaas, 2008). Mulige utfordringer, som vi ser ut fra intervjuene, er økt arbeidsmengde og en del overtid i perioder. I de bedriftene hvor dette er aktuelt er både ledelse og ansatte bevisst på dette. I en av bedriftene er det vanlig at kurs blir holdt i en annen by og at kurs må holdes på kveldstid eller i helger for å få til kursing. Her blir det ikke informert om mulige utfordringer og tidsbruk på forhånd av kuts. De ansatte er klar over at dette til tider vil hende, og at det er nødvendig for at bedriften skal opprettholde nødvendig kvalitet. I den andre bedriften var dette en helt ny type kompetanseutviklingstiltak, og da det skulle holdes over tid følte ledelsen at det måtte diskuteres mer grundig. Vi får høre fra informantene i bedriften at de ganske mange tema på møter før kompetansetiltaket ble iverksatt.

#### **5.4.1. Meningsdannelse**

En meningsdannelsesprosess oppstår når medarbeiderne starter å få forståelse for grunnen til at et kompetanseutviklingstiltak iverksettes, og hva dette tiltaket inneholder. Denne prosessen foregår både individuelt og i grupper (Stensaker et. al., 2004). Ved å tenke over selv hva dette tiltaket betyr og hvilke konsekvenser det fører til for den enkelte medarbeider, og samtidig å reflektere over hva det gjør for gruppen som en helhet, er viktig for medarbeideren for å se en

mening i tiltaket (Illeris et. al, 2004; Wahlgrehn et. al, 2002). Vi ser at to av informantene våre setter pris på å kunne sammenligne erfaringer og tanker rundt kompetanseutviklingstiltaket som foregår, og at dette styrker forholdet i gruppen deres. Dette vil igjen styrke muligheten for at motivasjonen og læringen er til stede i større grad enn dersom medarbeiderne ikke hadde følt de kunne dele erfaringene sine med andre. De får større forståelse for de andres synspunkt og en bedre iver etter å se resultatene av kompetanseutviklingen.

## **5.5. Overføring**

Kompetanseutviklingstiltak skal i bunn og grunn være en fordel for organisasjonen ved å øke organisasjonens helhetlige kompetanse. Organisasjonens kompetanse vil ikke øke dersom medarbeiderne ikke tar i bruk og anvender sin nyervervede kompetanse. Hovedutfordringen for en hver leder vil dermed være å sørge for at medarbeiderne tar i bruk den nye kunnskapen (Illeris et. al., 2004). I følge Illeris et. al. (2004) vil et hvert kompetanseutviklingstiltak innebære problemer med overføringen, i større eller mindre grad. Slik det kommer frem i våre intervjuer er det ingen av informantene som opplever overføring av den nye kompetansen til arbeidssituasjonen som særlig problematisk. Dette stemmer ikke helt overens med det Illeris et.al. (2004) sier om at alle kompetanseutviklingstiltak innebærer problemer med overføringen. Siden overføring viser seg å ikke være et problem for våre informanter, ønsker vi å finne grunnen til dette.

Det er flere elementer i en overføringsprosess som kan bidra med å styrke sannsynligheten for at overføring skjer. Overføring er ikke noe som skjer av seg selv, men er en komplisert prosess bestående av flere elementer, og samspillet mellom disse elementene som er: læringssituasjonen, den lærende, innholdet, anvendelsen og anvendelsesprosessen (Illeris et. al., 2004). Det er flere forhold rundt disse elementene som kan styrke mulighetene for overføring til arbeidssituasjonen dersom de er til stede.

Ved læringssituasjonen er det spesielt to forhold som styrker sannsynligheten for overføring. Det første forholdet er om medarbeiderne forstår det som læres på kompetanseutviklingstiltaket og det andre forholdet går ut på om medarbeiderne ser sammenhengen mellom det som skjer på kompetanseutviklingstiltaket og arbeidssituasjonen

(Illeris et. al., 2004). Gjennom intervjuene kommer det tydelig frem at samtlige av informantene forstår det som skal læres på kompetanseutviklingstiltaket. Flere av våre informanter forteller oss også at de opplever kursene som veldig relevante til arbeidssituasjonen og den jobben de utfører. Det vi får opplyst av våre informanter er i tråd med det Illeris et. al. (2004) sier om at sannsynligheten for at overføring skjer øker dersom medarbeiderne forstår hva de skal lære og oppfatter kompetanseutviklingstiltaket som relevant.

Det andre elementet dreier seg om den lærende. Den lærende, altså medarbeideren, må være motivert til å delta og ha lyst til å overføre og ta i bruk den nye kunnskapen (Illeris et. al., 2004). I intervjuene kommer frem at informantene er motivert til å overføre og ta i bruk den nye kunnskapen av forskjellige årsaker. En informant forteller oss at de overfører den nye kompetansen til arbeidssituasjonen på grunn av at det er lovpålagt, og at dette er motivasjon nok til å ta det i bruk. To andre informanter forteller at det er muligheten for utvikling og lønnsøkning som motiverer dem, mens tre informanter forteller at de tar det i bruk fordi de finner det nyttig i arbeidssituasjonen. Her ser vi at alle medarbeiderne er motivert til å overføre, av ulike årsaker.

Det tredje elementet dreier seg om hvilken type innhold som skal læres og overføres, og deles inn i spesifikk og generell overføring. Spesifikk overføring dreier seg om å overføre ett spesifikt innhold som for eksempel utførelsen av en bestemt type arbeidsoppgave, mens generell overføring dreier seg om overføring av mer generell kunnskap. Et eksempel er når en medarbeider har lært seg en eller flere generelle fremgangsmåter som kan benyttes i flere forskjellige sammenhenger (Illeris et. al., 2004). Som nevnt tidligere forteller samtlige av våre informanter at kompetanseutviklingstiltaket har dreid seg om et spesifikt innhold som skal læres forstås, og ingen har opplevd noen direkte problemer med overføringen. Dette viser seg også å stemme godt overens med Illeris et. al. (2004), som forteller at overføring til arbeidssituasjonen blir lettere hvis innholdet i kompetanseutviklingstiltaket er klart og tydelig og dreier seg om et spesifikt innhold.

Det fjerde elementet dreier seg om medarbeiderne kan anvende det de har lært, som forutsetter at medarbeiderne forstår det de har lært. Her kan man også skille mellom spesifikk og generell anvendelse (Illeris et. al., 2004). Som allerede nevnt dreier samtlige av kompetanseutviklingstiltakene seg om spesifikk kunnskap. Tre av informantene forteller oss at kan ta det lærte i bruk med en gang de kommer tilbake til jobb. De får også utdelt oppgaver

som er relevante til kurset. De er veldig positive til dette da de får mulighet til å prøve det de har lært i praksis.

Det siste elementet dreier seg om anvendelsessituasjonen, og her er det flere forhold som påvirker overføringen. Hvis medarbeiderne har opplevd tiltaket som relevant øker sannsynligheten for overføring. Støtte fra ledelsen kan også ha betydning for overføring (Illeris et. al., 2004). Gjennom intervjuene ser vi at det er forskjeller i hvilken støtte informantene får fra ledelsen når det gjelder overføring av innholdet. Selv om flere av informantene forteller oss at de ikke opplever en direkte støttende ledelse, er det heller ingen av informantene som opplever overføringen som særlig problematisk. To av informantene kan fortelle om en svært god støtte og oppfordring fra ledelsen ved å ta i bruk den nye kunnskapen. Lederne kommer med råd og hint underveis. Informantene forteller også at på grunn av at det de har lært kan tas i bruk med en gang blir det en naturlig del av deres væremåte og handlemåte. Her ser vi at det er forskjell i hvilken støtte informantene får fra ledelsen. Likevel er det ingen som opplever vanskeligheter med overføringen. Støtte fra ledelsen kan være svært viktig i noen sammenhenger, men slik det har kommet frem fra våre informanter har ikke støtte fra ledelsen vært avgjørende for overføring. Grunnen til dette kan tenkes å være at når flere forhold rundt de elementene Illeris et.al. (2004) forteller om er til stede, kan de øke sannsynligheten for at overføring skjer.

Nå når vi har hatt greid ut om resultater fra data innsamlingen og deretter analysert data på bakgrunn av relevant teori, ser vi at en del av det vi har registrert stemmer godt overens men teorien, mens andre ting ikke stemmer fullt så mye. Videre skal vi se på hvilke konklusjoner vi kan trekke ut fra analysen.



## 6. Konklusjon

---

I denne bacheloroppgaven har vi sett nærmere på kompetanseutvikling i arbeidslivet og har søkt etter svar på vår problemstilling som er: ” *Hvordan legger ledere til rette for kompetanseutvikling av ansatte? Hva gjøres for å motivere de ansatte til å ta i bruk sin nye kompetanse i ettertid?*”

Slik det kommer frem i vår undersøkelse viser det seg at ledelsen i de fleste tilfeller har vært relativt gode til å legge til rette for kompetanseutvikling av ansatte ut i fra hvilke behov de ansatte har eller kompetanseutviklingstiltaket krever. Noen har et sterkere behov for tilretteleggelse før kompetanseutviklingstiltak settes i gang enn andre, og det viser seg at de som trenger det også mottar dette. Med tilretteleggelse mener vi forklaring på hvorfor og hvordan tiltaket skal være nyttig, før det iverksettes. Det viser seg at medarbeiderne har en klar og tydelig forståelse om hva de skal lære og hvorfor de skal lære, som er viktige forutsetninger for at medarbeiderne er motivert, lærer og dermed øker sin kompetanse. Denne undersøkelsen viser at ledelsen har størst fokus på å konsentrere seg mest om den første delen som inngår i et kompetanseutviklingstiltak, altså planlegging og iverksetting.

Når det gjelder overføring av ny kunnskap til arbeidssituasjonen viser denne undersøkelsen at dette ikke oppfattes som særlig problematisk for medarbeiderne. Vi vil anta at grunnen til dette er at formålet med de forskjellige kompetanseutviklingstiltakene var klart og tydelig for samtlige av våre informanter. Det viser seg at medarbeiderne var motivert til å overføre de nye kunnskapene av forskjellige årsaker, enten på grunn av det er lovpålagt eller både nyttig og nødvendig for å utføre arbeidet på en god måte. Selv om overføring viser seg å være en rimelig grei prosess i våre tilfeller, viser det seg likevel at ledelsen har et manglende fokus på kompetanseutviklingstiltak i ettertid, noe som kan føre til problemer når kompetansen må brukes.

Alt i alt tyder denne oppgaven på at det i liten grad eksisterer problemer med overføring til arbeidssituasjonen, noe som vi stiller oss skeptiske til. Det kan tenkes at vi har vært heldige med informantene og bedriftene våre og fått bedrifter hvor ledelsen og dem som driver med kompetanseutviklingen virkelig er så flinke til å tilrettelegge som vi har fått inntrykk av. Det kan også tenkes at svarene vi har fått ble farget av situasjonen og at vi var studenter som

intervjuet. Vi merket oss at samtlige informanter var positive til at vi skrev en bachelor og veldig hyggelige mot oss. Dette setter vi selvsagt pris på. Men da informantene i stor grad selv kunne velge hvilke kompetanseutviklingstiltak de ville snakke om, kan de ha valgt de mest konkrete og uten store komplikasjoner for å gjøre ting ”lettere” for oss. Selv om kompetanseutviklingsfokuset i alle våre bedrifter hadde vært så bra som vi har fått inntrykk av, kan vi ikke tenke oss at dette gjelder alle bedrifter som finnes. Det er grunn til å tro at kompetanseutviklingen ikke er like bra og har like stort fokus i alle bedrifter.

Vi vil på grunnlag av det som er nevnt ovenfor konkludere med at det i våre bedrifter er stort fokus på kompetanseutvikling og tilrettelegging av dette, men med ett unntak ikke særlig fokus på overføringen og bruk i arbeidsoppgavene. Videre ønsker vi å presisere at vi ser dette ikke nødvendigvis sier noe om andre bedrifter i landet og regionen. For å kunne si noe mer om hvordan tilstanden er i en hel region eller landet for øvrig hadde dette måttet være en mye større oppgave med flere bedrifter og informanter.

## **6.1. Forslag til videre forskning**

I denne prosessen har vi funnet nye tema og retninger som kunne være interessante å se på videre. Vi har også etter hvert merket oss at oppgaven med fordel kunne vært over lengre tid og dermed gitt et fyldigere resultat.

Vi ser at vi har fått begrenset informasjon på overføringsdelen. Selv om dette stemmer med teori på området, og vi føler at vi har fått gode og tydelige svar fra informantene, er vi likevel ikke fornøyd med mengden informasjon og resultat vi har på denne delen. Derfor ser vi at det kunne være interessant å ha mer tid til rådighet for virkelig å gå inn på denne delen. Det er ikke tilstrekkelig å møte informanter i forskjellige bedrifter og intervju dem om tema. Vi ville likt også å ha gått inn i bedriftene selv for å observere og følge informantene over tid. På den måten tror vi at vi ville sett ett mer nyansert bilde og fått bedre forståelse på området.

# Litteraturliste

---

- Brandi, S., Hildebrandt, S., Nordhaug, O. (2001). *Kompetansegullet @ det nye arbeidsliv*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag AS.
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gotvassli, K.Å. (1991). *Bedre personalutvikling*. Vanebo Fagpresse AS.
- Gotvassli, K.Å. (2007). *Kunnskaps – og prestasjonsutvikling i organisasjoner. Rasjonalitet eller intuisjon og følelser?* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Grimsø, R., E. (2005). *Personaladministrasjon – teori og praksis*. 4.utgave, 2.opplag 2006. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Grønhaug, K., Hellesøy, O., Kaufmann, G. (2001) *Ledelse i teori og praksis*. Bergen: Bokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hennestad, B.W., Revang, Ø., Strønen, F.H. (2006). *Endringsledelse og ledelsesendring*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Illeris, K. & Samarbejds partnere. (2004). *Læring i arbeidslivet*. 1.udgave 2004, 2.opplag 2006. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Jacobsen, D.A. og Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer*. 3.utgave., 2.opplag 2009. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Johannessen, A., Kristoffersen, L., Tufte, P.A. (2010). *Forskningsmetode for økonomiske og administrative fag*. 2. utgave. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Karevold, K.I. (2011) Kurs i medarbeidersamtalen 27.09.11 på Høgskolen Stord Haugesund. Av Knut Ivar Karevold, Organisasjonspsykolog.
- Kaufmann, G., Kaufmann, A. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. 4.utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kuvaas, B. (2008). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser. Evidensbasert HRM*. 3.opplag. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Lai, Linda (2004). *Strategisk kompetansestyring*. 2.utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Nordhaug, O. m.fl.(1990). *Personalutvikling, organisasjon og ledelse. Utvikling av menneskelige ressurser*. 2.utgave. Otta: Engers Boktrykkeri AS.

- Nordhaug, O. (1998). *Kompetanseutvikling og ledelse. Utvalgte emner*. Otta: AiT Enger AS.
- Nordhaug, O. (1993). *Ledelse av menneskelige ressurser. Målrettet personal og kompetanseledelse*. 3.utgave:2002. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyhlen, B. (1999). *Organisasjonsteori og organisasjonsforståelse*. Kap. 1. I: *Organisasjon og ledelse. En innføring*. Oslo: Kalle Forlag.
- Stensaker, I.G., Falkenberg, J., Grønhaug, K. (2004). *Iverksetting av endring: Fra mange meninger til koordinert handling (6)*. Magma nr.4.
- Tjora, A. H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 2.utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Wahlgren, B., Høytrup, S., Pedersen, K., Rattleff, P. (2002). *Refleksion og læring – Kompetenceudvikling i arbeidslivet*. 1.udgave 2002. Frederiksberg C: Forlaget Samfundslitteratur.
- Werner, J.M., DeSimone R.L. (2009). *Human Resources Development*. 5<sup>th</sup> Edition. Mason, OH. USA: South-Western Cengage Learning.

# Vedlegg

## Vedlegg 1 – Intervjuguide leder

### Innledende spørsmål:

- Fortell litt om deg selv (alder, utdannelse, ansettelseslengde, ansettelsesforhold)
- Vet du hva bedriftens visjon og mål er? Motiverer disse deg når du skal utføre arbeidsoppgaver på jobben?

### Tidligere erfaringer:

- Hvilke erfaringer har du fra kompetanseutviklingstiltak i tidligere jobber/bedrifter?
- Har du tilbytt og/eller startet kompetanseutviklingstiltak i denne bedriften? Hvilke?

Dersom du har igangsatt flere tiltak det siste året ønsker vi at du tenker deg et bestemt tilfelle som vil være fokus i resten av intervjuet.

- Hvor lenge siden og hvilket tiltak er dette?

### Før kompetanseutvikling:

- Hvordan introduserte du den aktuelle kompetanseutviklingen til de ansatte i bedriften/din avdeling?
- Dere i ledelsen dette eller tok de ansatte selv initiativ?
- Var det obligatorisk eller frivillig?
- Hadde utviklingen generelt eller spesielt fokus? (Forklare forskjell dersom ønskelig)
- Fikk alle de ansatte dette tilbudet eller kun noen få?
- Opplevde du dette som rettferdig? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvem arrangerte kurset? Internt/eksternt?
- Hvilke forventninger ble avklart fra deres og de ansattes side ang resultater av planlagt kompetanseutvikling?

- Ble dette gjort på en strukturert måte?
- Ga dere de ansatte en forklaring på hvorfor kompetanseutviklingen ble utført? Hvis ja, ok. Hvis nei, hvorfor ikke.
- Hadde de ansatte noen påvirkning på hvilken type tiltak som ble vurdert?
- Hadde de mulighet til å komme med innspill underveis i utformingen? Ønsker og behov.
- Hvilke mulige utfordringer så dere kunne oppstå under og i ettertid av kompetanseutviklingen? Informerte dere de ansatte om disse? (eks økonomisk begrensning, manglende utstyr, etc.)
- Hvilke fordeler så dere kunne komme ut av kompetanseutviklingen? For bedrift? For ansatte? Ble de ansatte informert om dette?

#### Under kompetanseutvikling:

- Hvor ble kompetanseutviklingen utført?
- Hvor lang tid tok dette?
- Mener du at kompetanseutviklingen var relevant til arbeidsoppgaver de ansatte utførte på jobben? Hvilken respons gav de ansatte dersom du så dem underveis?
- Var kurset i arbeidstiden, eller utenom.
- Ble de ansatte betalt for å stille på kurset og hvem betalte for selve kurset?
- Hvor mange bedrifter deltok i kurset? Kun egen, eller også andre?
- Var tiltaket teoretisk eller praktisk, evt. kombinasjon?
- Ble utviklingstiltaket avsluttet med tester, prøver, eller lignende?

#### Etter kompetanseutvikling:

- Hvilke observasjoner har du gjort selv og hvilken respons har du fått fra de ansatte ang relevans mellom dagens arbeidsoppgaver og kompetanseutviklingen?
- Har du konkrete eksempler på at den nye kunnskapen har blitt tatt i bruk?
- Hvordan har du og de andre i ledelsen oppmuntret de ansatte til bruk av den nye kunnskapen?
- Virker det som de ansatte har vært motiverte og villige til å ta ny kunnskap i bruk?

- Hvilke utfordringer har bedriften/avdelingen møtt på ved å ta i bruk kompetanseutviklingen i ettertid? Manglende utstyr, lite engasjement i avd. eller lignende.
- Hvordan ble dine forventninger til kompetanseutviklingstiltaket møtt? Stemte det? Overraskelser?
- Føler du at bedriften/avdelingen er mer kompetent i det arbeidet som gjøres i dag i forhold til tidligere?
- Hvordan har ledelsen lagt til rette mulighetene for å bruke ny kompetanse i det daglige arbeidet?

## Vedlegg 2 – Intervjuguide ansatte

### Innledende spørsmål:

- Fortell litt om deg selv (alder, utdanning, ansettelseslengde, ansettelsesforhold)
- Vet du hva bedriftens visjon og mål er? Motiverer disse deg når du skal utføre arbeidsoppgaver på jobben?

### Tidligere erfaringer:

- Hvilke erfaringer har du fra kompetanseutviklingstiltak i tidligere jobber/bedrifter?
- Har du blitt tilbytt og deltatt i kompetanseutvikling i den bedriften du jobber i nå?  
Hvilke?

Dersom du har deltatt på flere tiltak det siste året ønsker vi at du tenker deg et bestemt tilfelle som vil være fokus i resten av intervjuet.

- Hvor lenge siden og hvilket tiltak er dette?

### Før kompetanseutvikling:

- Hvordan ble du introdusert til den kompetanseutviklingen som er aktuell?
- Ble du oppfordret av ledelsen eller tok du selv initiativ?
- Var det obligatorisk eller frivillig?
- Hadde utviklingen generelt eller spesielt fokus? (Forklare forskjell dersom ønskelig)
- Fikk alle dine kollegaer eller kun noen få delta på dette tiltaket?
- Opplevde du dette som rettferdig? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvem arrangerte kurset? Internt/eksternt?
- Hvilke forventninger ble avklart fra deres og lederes side ang resultater av planlagt kompetanseutvikling?
- Ble dette gjort på en strukturert måte?
- Fikk dere forklaring på hvorfor kompetanseutviklingen ble utført? Hvis ja, hvorfor. Hvis nei, ok.
- Hadde du og dine kollegaer noen påvirkning på hvilken type tiltak som ble vurdert?



- Hadde dere mulighet til å komme med innspill underveis i utformingen? Ønsker og behov.
- Ble dere informert av ledelsen om mulige utfordringer som kunne oppstå i ettertid? (eks økonomisk begrensning, manglende utstyr, etc.)
- Hvilke fordeler ble dere informert om i forbindelse med denne kompetanseutviklingen?
  - o Større ansvar, karriere, lønn, stilling, osv.
- Følte du støtte fra ledelse og/eller kolleger til å delta?

#### Under kompetanseutvikling:

- Hvor ble kompetanseutviklingen utført?
- Hvor lang tid tok dette?
- Opplevde du kompetanseutviklingen som relevant til arbeidsoppgaver på jobben da opplæringen foregikk? Hvordan?
- Var kurset i arbeidstiden, eller utenom.
- Ble du betalt mens du var på kurset og hvem betalte for selve kurset?
- Hvor mange bedrifter deltok i kurset? Kun egen, eller også andre?
- Ble formålet med tiltaket raskt klart, eller var det usikkerhet rundt hvorfor du var der?
- Var tiltaket teoretisk eller praktisk, evt. kombinasjon?
- Ble utviklingstiltaket avsluttet med tester, prøver, eller lignende?

#### Etter kompetanseutvikling:

- Har kompetanseutviklingen vært relevant til arbeidet du gjør nå?
- Har du fått tatt ny kunnskap i bruk?
- Har ledelsen oppfordret deg til å ta ny kompetanse i bruk? Hvordan?
- Har du selv sett behov for å ta dette i bruk? Kolleger?
- Hvilke utfordringer har du møtt på ved å ta i bruk kompetanseutviklingen i ettertid? Manglende utstyr, lite engasjement i avd. eller lignende.
- Hvordan ble dine forventninger til kompetanseutviklingstiltaket møtt? Stemte det? Overraskelser?
- Føler du at du er mer kompetent i det arbeidet du gjør i dag enn du var før tiltaket?

- Dersom du har nye oppgaver i dag, har kompetanseutviklingen hjulpet deg til å mestre disse bedre?
- Hvordan har ledelsen lagt til rette mulighetene for å bruke ny kompetanse i det daglige arbeidet?