

Kompetanseutvikling i arbeidslivet

En studie av arbeidstakeres motivasjon for delta på kompetanseutviklende tiltak i offentlig sektor.

Kim Asphaug og Anders Stoveland Hauge



Masteroppgave i Pedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultet
Pedagogisk Forskningsinstitutt

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2009

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:**KOMPETANSEUTVIKLING I ARBEIDSLIVET**

En studie av arbeidstakeres motivasjon for å delta på kompetanseutviklende tiltak i offentlig sektor.

AV:

Kim ASPHAUG og Anders Stoveland HAUGE

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk

Allmenn studieretning

PED5300

SEMESTER:

Vår 2009

STIKKORD:

Motivasjon, kompetanseutvikling, kompetansehevende tiltak.

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er motivasjon for å delta på kompetanseutviklende tiltak hos offentlige arbeidstakere. Formålet med oppgaven var på den ene siden å kartlegge *hva* som motiverer arbeidstakere i offentlig sektor til å utvikle sin kompetanse, og *hvilke* former for kompetanseutviklende tiltak som arbeidstakerne oppfatter å være mest motiverende.

Bakgrunnen for denne oppgaven ligger i at kompetanseutvikling de siste tiårene har fått et stadig større fokus, på grunn av større endringshastighet i markeder og arbeidsliv med påfølgende krav til oppdatering og utvikling av kompetanse. Å kartlegge hvilke motiver som er tilstede hos arbeidstakere i ulike deler av arbeidslivet, vil kunne gi oss verktøy som kan hjelpe oss til best mulig å tilrettelegge kompetansehevende tiltak for arbeidstakere. En slik tilrettelegging vil kunne medvirke til økt motivasjon for å delta, økt deltakelse og bedre effekt av kompetansehevende tiltak. Dette resonnementet ligger som et bakteppe for valg av problemstilling og metode, da motivasjon i stor grad medvirker til endring av atferd hos individer. Problemstilling i denne oppgaven er; *Hva motiverer arbeidstakere i statlige/offentlige institusjoner til å utvikle sin kompetanse, og hvilke former for kompetansehevende tiltak opplever de å være mest motiverende?*

Metoder og kilder

For å kunne besvare vår problemstilling gjennomførte vi en spørreundersøkelse blant teknisk- og administrativt ansatte ved Universitetet i Oslo. Undersøkelsen besto av en rekke spørsmål og påstander som respondentene skulle ta stilling til. Resultatene fra denne undersøkelsen utgjør sammen med tidligere undersøkelser utført av SSB, FAFO og VOX grunnlaget for drøfting og oppsummering i oppgaven. Som bakteppe for resultatene og påfølgende drøfting, har vi redegjort for teoretiske perspektiver og teorier i tilknytning til motivasjon og kompetanseutvikling. I analysedelen ble resultatene behandlet med bivariat korrelasjonsanalyser.

Hovedkonklusjoner

Resultatene fra undersøkelsen tyder på at mestring og trygghet er fremtredende motiver hos arbeidstakerne. Undersøkelsen ga imidlertid ikke noen klare indikasjoner på hvilke kompetanseutviklende tiltak som oppfattes som mest motiverende, men det viste seg å være

sammenhenger mellom enkelte typer tiltak og motiver. Blant annet viste det seg å være sammenhenger mellom mestring og trygghet, kollegaveiledning og trygghet for å løse arbeidsoppgaver, mestringsmotivasjon og seminar med oppgaveløsning og coaching og ytre motivasjon.

Resultatene tyder på at de eldste arbeidstakerne, arbeidstakere over 60 år, i større grad oppgir interesse som motiv for å utvikle deres kompetanse enn respondentene i aldersgruppen 20–29 år. Offentlige ansatte, med utgangspunkt i vårt utvalg, synes hovedsakelig å være indre motiverte arbeidstakere, nærmere forklart med at mestring i større grad enn prestasjon er fremtredende som motivasjonsfaktor. Undersøkelsen viser samtidig at belønning ikke oppfattes å være en viktig motiverende faktor hos disse arbeidstakerne. Undersøkelsen viser samtidig at de eldste respondentene deltar i langt større grad på kompetanseutviklende tiltak enn det som er påvist i tidligere undersøkelser. I forhold til tidligere undersøkelser synes eldre offentlige ansatte og motiveres mer av indre motiver enn arbeidstakere i privat arbeidsliv.

Forord

Utvikling av kompetanse og motivasjon er spennende pedagogiske fagområder, og vår sammenfallende interesse for disse områdene har ført til et utfordrende og givende samarbeid, noe som har resultert i denne masteroppgaven. Læringskurven har vært bratt gjennom hele prosjektet, og vi føler at oppgaven har gitt oss en kompetanse som er viktig, både i forståelsen av oss selv som mennesker, og som fagpersoner i våre fremtidige yrker.

Masteroppgaven har vært drevet frem av vår evne til å motivere og støtte hverandre, noe som ikke alltid er gitt i situasjoner hvor mennesker skal samarbeide. Prosessen har fordret et tett samarbeid, noe som kommer til uttrykk ved at vi begge har vært involvert i alle oppgavens deler. Vi vil takke hverandre for et meget godt samarbeid, og for at vi har utfordret hverandre til å oppnå et best mulig resultat på denne oppgaven.

Vi vil rette en stor takk til vår veileder Leif Christian Lahn som tok over veiledningen på et masterprosjekt med alt for mange tanker og retninger, men som har hjulpet oss å finne fokus.

Samtidig vil vi rette en stor takk til Silje, som har støttet oss, vært kritisk og kommet med mange gode forslag i arbeidet. Vi er veldig takknemlige!

Ellers vil vi takke familie og venner som har hatt forståelse for at vi har vært nærmest fraværende det siste halve året. Nå er det snart sommer, vi skal ta det igjen!

Innhold

| | |
|---|-----------|
| SAMMENDRAG | 5 |
| FORORD..... | 7 |
| INNHold | 9 |
| TABELLER OG FIGURER | 15 |
| 1.INNLEDNING | 17 |
| 1.2 ORGANISASJON OG SAMFUNN – BEHOVET FOR KOMPETANSEUTVIKLING | 17 |
| 1.3 OPPGAVENS MÅLSETTING | 19 |
| 1.4 OPPGAVENS PROBLEMSTILLING | 19 |
| 1.5 SPESIFISERING AV PROBLEMOMRÅDET | 19 |
| 1.6 KORT SKISSE AV OPPGAVEN | 20 |
| 2. MOTIVASJON: DET TEORETISKE RAMMEVERKET. | 21 |
| 2.1 MOTIVASJONSBEGREPET | 22 |
| 2.1.1 <i>Ytre motivasjon</i> | 23 |
| 2.1.2 <i>Indre motivasjon</i> | 24 |
| 2.2 BEHOVSBASERTE TEORIER | 24 |
| 2.2.1 <i>Maslows behovshierarki</i> | 25 |
| 2.2.2 <i>Alderfers ERG teori</i> | 27 |
| 2.2.3 <i>Prestasjonsmotivasjon McClelland.</i> | 28 |
| 2.3 KOGNITIVE TEORIER OM MOTIVASJON | 30 |
| 2.3.1 <i>Forventningsteorier</i> | 30 |
| 2.3.2 <i>Vrooms VIE teori</i> | 31 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 2.3.3 | <i>Målsettingsteori</i> | 33 |
| 2.3.4 | <i>Ulike implikasjoner vedrørende målsetting</i> | 34 |
| 2.3.5 | <i>Heckhausen - Mestringsmotivasjon</i> | 36 |
| 2.4 | JOBBKARAKTERISTIKAMODELLER | 38 |
| 2.4.1 | <i>To-faktorteorien - Herzberg</i> | 38 |
| 2.4.2 | <i>Implikasjoner vedrørende Herzbergs tofaktor teori</i> | 40 |
| 2.5 | SOSIALE TEORIER | 41 |
| 2.6 | EQUITY-TEORIER..... | 42 |
| 3. | LÆRING – SOM ET GENERELT UTGANGSPUNKT | 44 |
| 3.1 | MOTIVASJON FOR LÆRING..... | 44 |
| 3.2 | ARBEIDSMOTIVASJON..... | 48 |
| 4. | KOMPETANSEBEGREPET | 51 |
| 4.1 | KOMPETANSEUTVIKLING | 53 |
| 4.2 | INDIVIDUELLE OG ORGANISATORISKE BETRAKTNINGER OM KOMPETANSEUTVIKLING | 54 |
| 4.3 | KOMPETANSEUTVIKLINGENS JERNLOV..... | 55 |
| 4.4 | KARTLEGGING AV KOMPETANSEBEHOV | 55 |
| 5. | OPPLÆRINGSMETODER I ARBEIDSLIVET | 58 |
| 5.1 | FORELESNING..... | 58 |
| 5.2 | COACHING | 59 |
| 5.3 | KOLLEGAVEILEDNING..... | 60 |
| 5.4 | SEMINAR – GRUPPEARBEID. | 61 |
| 5.5 | NETTBASERT LÆRING..... | 61 |
| 5.6 | ETTER- OG VIDEREUTDANNING VED FORMELLE INSTITUSJONER. | 62 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 5.7 | KOMPETANSEUTVIKLENDE TILTAK OG MOTIVASJON | 63 |
| 6. | FORSKNING PÅ KOMPETANSEUTVIKLING – TIDLIGERE UNDERSØKELSER. | 69 |
| 6.1 | HVOR MANGE DELTAR PÅ KOMPETANSEUTVIKLENDE TILTAK?..... | 70 |
| 6.2 | KJØNN OG DELTAKELSE PÅ KOMPETANSEUTVIKLENDE ARBEID. | 70 |
| 6.3 | ALDER OG DELTAKELSE PÅ KOMPETANSEUTVIKLENDE ARBEID. | 70 |
| 6.4 | UTDANNINGSNIVÅ. | 71 |
| 6.5 | FORMELL ETTER- OG VIDEREUTDANNING - MOTIVER FOR Å DELTA..... | 72 |
| 6.6 | ULIKE TYPER UFORMELLE OPPLÆRINGSTILTAK OG MOTIVER FOR Å DELTA PÅ DISSE. | 73 |
| 6.7 | LÆRING PÅ ARBEIDSPLASSEN. | 73 |
| 6.8 | MOTIV FOR Å DELTA PÅ OPPLÆRING GENERELT..... | 74 |
| 7. | METODE | 75 |
| 7.1 | DESIGN..... | 75 |
| 7.2 | SPØRRESKJEMA SOM METODE..... | 76 |
| 7.3 | UTVALG..... | 77 |
| 7.4 | INNSAMLING AV DATA | 78 |
| 7.5 | ANALYSE OG TOLKNING AV DATA..... | 79 |
| 7.6 | VALIDITET OG RELIABILITET..... | 80 |
| 7.6.1 | <i>Reliabilitet</i> | 80 |
| 7.6.2 | <i>Validitet</i> | 80 |
| 7.6.3 | <i>Skjevheter i utvalget</i> | 82 |
| 7.7 | ETISKE BETRAKTNINGER | 83 |
| 8. | RESULTATER FRA UNDERSØKELSEN | 84 |
| 8.1 | UTVALG AV INFORMANTER | 84 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 8.2 | ALDERSGRUPPER REPRESENTERT I UNDERSØKELSEN | 84 |
| 8.3 | UTDANNINGSNIVÅ | 85 |
| 8.4 | KOMPETANSEUTVIKLING | 85 |
| 8.5 | OPPFATNING OM EGET OG ANDRES BEHOV FOR KOMPETANSEUTVIKLING | 87 |
| 8.6 | KOMPETANSEUTVIKLING I RELASJON TIL MOTIVASJON | 88 |
| 8.7 | KOMPETANSEUTVIKLING OG MESTRING. | 91 |
| 8.8 | KOMPETANSEHEVENDE TILTAK OG BETYDNING | 92 |
| 8.9 | KOMPETANSEUTVIKLING I ARBEIDSLIVET | 94 |
| 8.10 | FORVENTNING KNYTTET TIL MOTIVASJON OG KOMPETANSEHEVENDE TILTAK. | 97 |
| 8.11 | HVEM DELTAR OFTEST PÅ KOMPETANSEUTVIKLENDE TILTAK | 101 |
| 8.12 | HOLDNINGER TIL BELØNNING OG INCENTIVER VED KOMPETANSEHEVENDE TILTAK | 104 |
| 8.13 | ARBEIDSTAKERES OPPFATNINGER OM INDRE OG YTRE MOTIVERTE FAKTORER | 106 |
| 8.14 | KOMPETANSEUTVIKLING OG SOSIALE RELASJONER. | 108 |
| 9. | DRØFTING AV RESULTATER SOM FREMKOMMER I UNDERSØKELSEN..... | 111 |
| 9.1 | MOTIVASJON FOR KOMPETANSEUTVIKLING | 111 |
| 9.2 | ULIKE MOTIVER HOS ARBEIDSTAKERNE..... | 114 |
| 9.2.1 | <i>Motiver for ansatte i offentlig sektor.</i> | <i>115</i> |
| 9.3 | BEHOVSTEORETISKE FORKLARINGER | 116 |
| 9.4 | ALDER | 118 |
| 9.4.1 | <i>Teoretiske implikasjoner vedrørende alder</i> | <i>121</i> |
| 9.5 | KOMPETANSEHEVENDE TILTAK | 122 |
| 9.5.1 | <i>Andre ansatte som motiverende faktor</i> | <i>123</i> |
| 9.5.2 | <i>Coaching som motiverende faktor</i> | <i>124</i> |

| | | |
|------------|---|------------|
| 9.5.3 | <i>Formelle utdanningsinstitusjoner og motivasjon.</i> | 125 |
| 9.6 | KOMPETANSEHEVINGENS JERNLOV | 126 |
| 10. | OPPSUMMERING/KONKLUSJON | 128 |
| 10.1 | MOTIVASJON HOS OFFENTLIG ANSATTE | 128 |
| 10.1.1 | <i>Aldersrelaterte forskjeller</i> | 128 |
| 10.1.2 | <i>Sammenheng mellom mestring og trygghet hos offentlige ansatte</i> | 129 |
| 10.1.3 | <i>Belønning ses ikke på som motiverende hos offentlige ansatte.</i> | 130 |
| 10.1.4 | <i>Offentlig ansatte er indre motiverte arbeidstakere</i> | 130 |
| 10.2 | INGEN KLAR FORSKJELL PÅ HVA HVILKE TILTAK SOM SYNES MEST MOTIVERENDE | 130 |
| 10.2.1 | <i>Coaching og ytre motivasjon</i> | 131 |
| 10.2.2 | <i>Kollegaveiledning og trygghet for å løse daglige arbeidsoppgaver</i> | 131 |
| 10.2.3 | <i>Mestringsmotivasjon og seminar med oppgaveløsning</i> | 132 |
| 10.2.4 | <i>Kompetanseutvikling og kjønn</i> | 132 |
| 10.3 | TEORETISKE IMPLIKASJONER | 133 |
| 10.4 | KOMPETANSEUTVIKLING I FREMTIDEN | 134 |
| | KILDELISTE | 135 |
| | VEDLEGGSOVERSIKT | 139 |

Tabeller og figurer

| | |
|--|--------|
| Figur 1: Maslows behovshierarki..... | s. 27 |
| Figur 2: Modell Alderfers ERG-teori..... | s. 28 |
| Figur 3: Vrooms VIE-teori..... | s. 31 |
| Figur 4: Herzbergs to-faktorteori..... | s. 40 |
| Figur 5: Aldersfordeling i utvalg..... | s. 85 |
| Figur 6: Motivasjonsfaktorer for utvikling av kompetanse..... | s. 89 |
| Figur 7: Kjønn*Motivasjonsfaktorer for å utvikle egen kompetanse | |
| Kjønn* Motivasjonsfaktorerer hos andre arbeidstakere..... | s. 91 |
| Tabell 1: Kjønnfordeling i utvalget..... | s. 84 |
| Tabell 2: Alder* Hvor viktig mener du det er at arbeidstakere utvikler sin kompetanse i arbeidslivet..... | s. 86 |
| Tabell 3: Unngå forventninger som ikke kan innfris..... | s. 97 |
| Tabell 4: Motivasjon for høgskole/universitets utdanning mot tiltak hos arbeidsgiver..... | s. 100 |
| Tabell 5: Utdanningsnivå*Utdanning ved høgskole/universitet er mer interessant enn utviklingstiltak i regi av arbeidsgiver..... | s. 101 |
| Tabell 6: Hvem får tilbud om kompetansehevende tiltak..... | s. 103 |
| Tabell 7: Alder* lønn og bonusordninger får arbeidstakere til å yte mer..... | s. 106 |
| Tabell 8: Hva mener du er mest motiverende for å utvikle din kompetanse..... | s. 107 |

| | |
|---|-------|
| Tabell 9: Alder* Jeg foretrekker å utvikle min kompetanse alene, og ikke i grupper sammen med andre ansatte..... | s 110 |
|---|-------|

1. Innledning

”Det vil ha avgjørende betydning for kompetansereformen som helhet at motivasjons- og informasjonsarbeidet rettet mot den voksne delen av befolkningen blir vellykket. I dette arbeidet er det viktig å ta i bruk de ressurser og erfaringer som finnes i samfunnet. Motivasjon er avhengig av mangfold og fleksibilitet både når det gjelder tilbud og tilrettelegging. Motivasjon er også avhengig av at bruk av pedagogiske metoder oppleves som meningsfylt.”

(UFD:2003)

Sitatet er hentet fra handlingsplanen kompetansereformen 2002/2003, som setter kompetanseutvikling på dagsorden som en samfunnsoppgave for å hindre marginalisering av grupper i samfunnet, og for å møte de krav og utfordringer som arbeidslivet i det 21. århundre står over for. Som en del av handlingsplanen er også motivasjon et uttalt fokus, og settes i sammenheng med de muligheter og valg som det enkelte individ står overfor ved utvikling av sin kompetanse. Motivasjon er her å forstå som en forutsetning for at kompetanseutvikling skal kunne la seg gjennomføre. Hvordan man i samfunns- og arbeidslivet tilrettelegger for læring, vil kunne gi føringer for hvilke pedagogiske metoder som benyttes, og hvilken effekt kompetanseutviklende tiltak vil ha. Ulike former for kompetansehevede tiltak vil trolig oppfattes mer relevante og motiverende hos enkelte arbeidstakere enn hos andre. Et skille som er viktig å peke på her, er forskjellen mellom motivasjon for å lære og motivasjon for å arbeide. Ulike former for kompetansehevede tiltak, vil i ulik grad nødvendiggjøre at en eller begge av disse motivene er tilstede. Det kan være viktig å påpeke at vi her forstår arbeidsmotivasjon som motiver som både kan være tilstede som en aktiv og som en passiv prosess hos individet.

1.2 Organisasjon og samfunn – behovet for kompetanseutvikling

Kompetanseutvikling i arbeidslivet har de siste 30 årene fått et stadig større fokus. Etter en omfattende samfunnsendring og nedbygging av tradisjonelle yrker, har man i vestlige land fått en oppblomstring av ny teknologi og nye markeder. På samme tid som disse samfunnsendringene har ført til en raskere endringstakt og større krav til effektivitet og innovative løsninger, har det oppstått andre behov; både for utvikling av ny kunnskap og en oppdatering av eksisterende kompetanse.

Tall fra NHOs bransjeorganisasjon for IT og kunnskapsnæringen, viser at antall ansatte i kunnskapsbaserte bedrifter har fordoblet seg i løpet av de siste 20 årene (Berg 2005). Dette er tall som står i sterk kontrast til nedbemanningen som har foregått i industrien siden 1970-tallet. På samme tid, og i strid med mange spådommer, har utviklingen av ny teknologi ikke ført til en reduksjon i antall arbeidsplasser. I stedet har denne utviklingen ført til en dreining i arbeidsmarkedet, hvor et økende behov for menneskelige ressurser og kompetanse har gjort seg gjeldende. Konkurranssevne og mulighet for å utvikle ny kunnskap og konstruere innovative løsninger, er i dag prisgitt arbeidsmarkedets muligheter til å tilføre bedriftene menneskelige ressurser og kompetanse. Kompetanse og utvikling av kompetanse knyttet til menneskelige ressurser vil her kunne betraktes som kritiske suksessfaktorer. Videre vil de krav som bedriftene stiller til sine medarbeidere, og deres motivasjon til å utvikle sin kompetanse, være med på å avgjøre organisasjonens evne til å konkurrere i markedet. På samme tid vil organisasjonens kompetansebehov gjenspeiles i deres evne til å møte markedets krav med innovative løsninger, og stadige endringer av bedriftens tilbud av varer og tjenester. I hvilken grad organisasjonens evne til nytenkning er sammenfallende med markedet syn, vil kunne være et resultat av organisasjonens evne til å motivere sine ansatte, kartlegge sine behov og synliggjøre disse for sine arbeidstakere.

Med dette utgangspunkt, vil det kunne være fordelaktig for den enkelte arbeidsgiver å kartlegge hvilke motivasjonelle faktorer som kan tjene som katalysator for å motivere sine ansatte til å utvikle sin kompetanse.

I samfunnet forøvrig vil kompetanseutvikling fungere som et verktøy for at den enkelte arbeidstaker skal kunne opprettholde verdien av sin fagkompetanse i arbeidsmarkedet. I denne forbindelsen har problemstillinger knyttet til aldersgrupper og utdatert kunnskap, lenge vært en kjent problemstilling. Undersøkelser antyder også at kjønn og utdanningsnivå er faktorer som spiller inn ved muligheten for kompetanseutvikling. I et samfunnsperspektiv vil dette kunne medføre et klaseskille, hvor ukvalifisert arbeidskraft på sikt vil kunne utgjøre en betydelig del av arbeidstokken. Kompetanseutvikling kan derfor også ses på som en forutsetning for å være konkurransedyktig i arbeidsmarkedet, både når det gjelder forhandlinger om lønn, mulighet for nye arbeidsoppgaver og ved nyansettelser. Denne problematikken kan synliggjøres ved at eldre arbeidstakere trolig i mindre grad enn deres yngre kollegaer motiveres av muligheten for nye arbeidsoppgaver og bedre lønnsbetingelser for å utvikle sin kompetanse. Til motsetning vil denne aldersgruppen i større grad motiveres av deres egen evne å møte faglige utfordringer knyttet til deres daglige arbeidsoppgaver.

1.3 Oppgavens målsetting

Med bakgrunn i overstående problematikk vil formålet med dette prosjektet være å finne indikasjoner på hva som motiverer arbeidstakere til å utvikle sin kompetanse. Videre hvilke kompetansehevende tiltak som arbeidstakerne oppfatter som mest motiverende å delta på. Vår studie bygger på antakelsen om at motivasjon er en sentral drivkraft bak initieringen og gjennomføringen av enhver aktivitet, og at dette kan være mer på å påvirke kvaliteten og resultatet av opplæringen som utføres.

Samtidig er motivasjon trolig også knyttet både til behov for kompetanse, og til individuelle og organisatoriske målsettinger. På samme måte vil erfaring kunne medvirke til motivasjon, eventuelt være med på og demotivere arbeidstakere til å delta på ulike former for kompetansehevende tiltak. Ettersom forskjellige former for kompetansehevende tiltak innehar ulike pedagogisk utgangspunkt, kan arbeidstakere ha ulike oppfatninger av hvilke tiltak som er mest hensiktsmessig, og gi størst utbytte og effekt. Vårt fokusområde i denne oppgaven vil først og fremst være knyttet til motivasjon og kompetanseutvikling i offentlige/statlige institusjoner, men det er allikevel trolig at de samme motivasjonelle faktorene vil være gjeldende blant arbeidstakere i privat næringsliv. Oppgavens fokusområde vil også derfor kunne være overførbare til private bedrifter og organisasjoner.

1.4 Oppgavens problemstilling

På bakgrunn av den fremstillingen som er gjort tidligere, vil overordnet problemstillingen i vårt prosjekt være:

Hva motiverer arbeidstakere i statlige/offentlige institusjoner til å utvikle sin kompetanse, og hvilke former for kompetansehevende tiltak opplever de å være mest motiverende?

1.5 Spesifisering av problemområdet

For å svare på problemstillingen ønsker vi gjennom innhenting av kvantitative data å finne ut hva som motiverer ansatte til å utvikle sin kompetanse, og om det finnes ulike motivasjonelle

faktorer knyttet til ulike aldersgrupper, kjønn og utdanningsnivå. Samtidig vil vi forsøke å finne ut hvilke former for kompetansehevende tiltak som arbeidstakerne mener er mest motiverende, og sammenlikne denne informasjonen mot første del av problemstillingen.

Informasjonen som fremkommer i undersøkelsen vil kunne være et nyttig redskap i arbeidet med å utvikle konkrete kompetansehevende tiltak, samt ved utviklingen av strategi- og kompetanseplaner. Denne informasjonen vil kunne tilføre den enkelte bedrift kunnskap om hva som motiverer ulike grupper av ansatte til å utvikle sin kompetanse, og ved å tilrettelegge for læring og utvikling i tråd med bedriftens behov og faktorer som trolig vil medvirke til motivere arbeidstakerne, kunne få en bedre effekt av sin satsing på kompetanseutvikling. Prosjektet vil kunne gi bedriften organisatoriske verktøy til å stimulere ansatte til egenutvikling i tråd med organisasjonens og arbeidstakeres behov og forutsetninger.

1.6 Kort skisse av oppgaven

Kapittel 1: I den første delen av oppgaven presenteres oppgavens problemstilling og spesifisering av problemområde.

Kapittel 2-4: Her redegjøres det for relevant teori på området samt viktige begreper ifølge med oppgavens problemstilling.

Kapittel 5: I dette kapitlet presenteres ulike former for kompetansehevende tiltak, samt en sammenlikning av virksomme prosesser i kompetanseutvikling.

Kapittel 6: Her gjengis resultatene fra undersøkelser utført av SSB, FAFO og VOX, som er sammenlignbare med undersøkelsen som utføres i forbindelse med oppgaven.

Kapittel 7: Her redegjøres det for forskningsmetode og design.

Kapittel 8: Analyse og tolkning av innhentede data.

Kapittel 9: Her drøftes interessante funn som har fremkommet i undersøkelsen i lys av relevant teori og tidligere undersøkelser som presentert i kapittel 6.

Kapittel 10: I dette kapitlet oppsummeres/konkluderes det i forhold til oppgavens problemstilling.

2. Motivasjon: Det teoretiske rammeverket.

Motivasjonsbegrepet har spilt en sentral rolle i utviklingen av ledelse og organisasjonspsykologisk filosofi og praksis i det tjuende århundret. Moderne motivasjonsteorier, som i stor grad er utviklet i samspill med amerikanske management-teorier, har blitt møtt med begeistring så vel som skepsis og motstand. Mange europeiske forskere og fagforeninger uttrykte tidlig skepsis til dette teoriområdet, da de mente at teoriene kunne benyttes både som alibi og virkemiddel for organisasjonenes ønske om en restrukturering av arbeidslivet (Graversen og Larsen 2004). Det er i dag allikevel ingen uenighet om at motivasjon og motivasjonsbaserte teorier har kommet til å spille en stor rolle i dagens arbeidsliv. Imidlertid fremstår teoriene og virksomhetsområdene i nye og mer moderne skikkelser, slik som human resource management er et av eksemplene på.

Robert W. White (1959) peker på at kompetanse i seg selv har motiverende kraft (Aakerøe 1997). Begrunnelsen ligger i at man vanskelig kan forklare motivasjon bak menneskelig aktivitet med spenningsreduksjoner eller instinkter. Dette står imidlertid i motsetningen til flere teorier som forsøker å forklare hvilke motivasjonelle faktorer som påvirker oss som mennesker. Av teorier som kan settes i motsetning til Whites begrunnelse, er blant annet behovsorienterte og sosiale teorier. Det kan i forbindelse med disse teoriene argumenteres for at motiverte valg helt eller delvis kan knyttes til instinkt eller spenningsreduksjon.

Mye forskning har vært utført på dette området, både i relasjon til læring og utvikling i skole og arbeidsliv. Resultater og konklusjoner har vært mange, men ikke entydige. Kompleksiteten ved at alle individer ikke uten videre kan sammenliknes, ligger i det faktum at menneskers atferd ikke entydig kan forklares ut fra de samme individuelle ønsker og behov i arbeids- og sjelsliv.

Graversen og Larsen (2004) gir oss en innfallsvinkel på hvordan et teoretisk rammeverk på dette området kan være viktig, både for det enkelte individs oppfatning om seg selv, og for organisatoriske behov i arbeidslivet. Forfatterne peker først og fremst på at teorier som forsøker å forklare hvorfor vi tenker og handler som vi gjør, slik som motivasjonsbaserte teorier, kan benyttes for å forstå oss selv bedre og for å bli mer bevisst og oppmerksom på egne behov, ønsker og mål. Dette er en innsikt som kan vise seg verdifull i mange sammenhenger, og som både kan være med på å forenkle viktige og /eller eksistensielle valg i menneskers liv, og ved planlegging av fremtidige hendelser som kan ha betydning for vår egen tilværelse (ibid).

For det andre kan denne kunnskapen ha betydning for personer som innehar en oppdrager, hjelper- eller behandlingsrolle i samfunnet. Foreldre, pedagoger, leger og psykologer m.fl. har et inngående behov for å forstå, ikke bare egne, men også andres motiver til handling. Denne innsikten er avgjørende for kvaliteten på de oppgavene som må løses i fellesskapet, og gi samfunnsdeltakere de kvalifiserte tilbudene de har krav på (ibid).

Et tredje utgangspunkt er innsikten i menneskelig motivasjon, som er av vesentlig betydning for mennesker som er med på å tilrettelegge aktiviteter for andre, eksempelvis samfunnsstrukturer, ledelsespraksis, organisasjonsliv og lignende (Ibid).

2.1 Motivasjonsbegrepet

Hvorfor mennesker handler som de gjør, og hva som motiverer dem er to av de mest sentrale spørsmål en kan stille innenfor områdene psykologi og pedagogikk. Busch og Vanebo (2000) peker på at nesten all bevisst atferd er betinget motivasjon, og at motiver i stor grad forklarer våre handlinger. Motivasjon vil derfor påvirke menneskets evne til å utføre bestemte handlinger, holde aktiviteten ved like og gi aktiviteten mening. Motivasjon kan derfor ses på som en samlebetegnelse for krefter som er virksomme ved igangsettelse og vedlikehold av ulike aktiviteter.

Begrepet motivasjon har sin opprinnelse i det latinske ordet *movere*, som impliserer flytte eller bevege. I relasjon til opprinnelsen av begrepet, kan man i overført betydning forstå dagens bruk av begrepet som et hjelpemiddel for å endre atferd, og bevege mennesket i ønsket retning (Kaufmann og Kaufmann 2003).

Kaufmann og Kaufmann (2003:43) definerer motivasjon som en ”prosess som setter i gang, gir retning til, opprettholder og bestemmer intensitet i atferd”. Motivasjon kan her forstås som en kompleks prosess, hvor ulike faktorer vil representere ulike motiver hos mennesket. I arbeidslivet vil motivasjon påvirkes både av personlige forutsetninger og organisasjonsmessige betingelser. Busch og Vanebo (2000) peker på at disse to må ses i sammenheng, da organisasjoner utformes og tar sikte på å motivere ansatte slik at de viser ønsket atferd i tråd med organisasjonens ønsker og forventninger. I organisasjoner med mange ansatte vil man derfor ha behov for en differensiert belønningsstruktur, som legger til rette for at arbeidstakere motiveres, selv om de motiveres med av ulike faktorer. Denne beskrivelsen kan være med på å gi et bilde av motivasjon som prosess hvor motivasjon, eller teorier om motivasjon, ikke vil

være like relevante for alle mennesker. Et nærliggende eksempel er skillet mellom arbeidstakere som er indre eller ytre motiverte.

2.1.1 Ytre motivasjon

Innenfor forskningslitteratur er det vanlig å skille mellom to overordnede former for motivasjon; indre og ytre motivasjon. Mens ytre motivasjon ofte er forbundet med belønning og belønningssystemer utenfor eller i etterkant av en aktivitet, er indre motivasjon betinget av aktivitetens egenverdi (Kaufmann og Kaufmann 2003). I arbeidslivet vil ytre motivasjon være representert ved at arbeidstakere utfører arbeidsrelaterte aktiviteter, utelukkende på grunn av et ønske eller en forventning om en ytre belønning. Dette kan eksempelvis være belønning i form av bedre lønnsbetingelser, bonuser, frynsegoder eller forfremmelse. Kilden til motivasjon er i denne sammenhengen hovedsaklig ikke forankret i arbeidet som utføres, men knyttet til forventninger om mulighet for en ytre påskjønnelse i etterkant av utført aktivitet.

Ideen om ytre motiverte arbeidstakere, kan ses i sammenheng med behavioristiske læringsteorier. Stimulus og respons er et begrepspar som ofte er brukt i denne sammenhengen, og som er ment å forklare sammenhengen mellom ønske om å utføre en gitt aktivitet og forventning om belønning eller straff i etterkant av utførelsen. Det legges til grunn at belønning vil bli gitt ved forventet atferd, mens uønsket atferd, eller forventninger som ikke innfris, vil bli sanksjonert. I utdanningssammenheng vil denne formen for stimulering finne sted ved at en belønner og roser innsats, fremgangsmåter og resultat for å fremme motivasjon og ønsket atferd. Uønsket atferd blir på lik linje sanksjonert gjennom straff i form av eksempelvis dårligere karakterer og færre valgmuligheter senere i utdanningsløpet (Imsen 1998). I relevans til arbeidslivet vil stimulus kunne representeres ved økonomiske incentiver, mens respons vil være ønsket atferd i form av motiverte arbeidstakere (Graversen og Larsen 2004).

Den mest vanlige formen for stimulering til endring av atferd i arbeidslivet er ifølge professor Bård Kuvaas ved handelshøgskolen BI økonomiske incentiver. Kuvaas (2005) peker på at man i arbeidslivet har hatt en sterk tro på effekten av økonomiske incentiver, og at disse har vist seg å være godt egnet til en midlertidig tilpasning av atferd. Kuvaas viser imidlertid også til at slike incentiver er dårlig egnet til vedvarende forandringer. Basert på dette utsagnet vil incentiver eller andre former for ytre stimulans være best egnet til å utføre trivielle, enkle og standardiserte oppgaver, eller arbeidsoppgaver som i seg selv ikke er spesielt indre motiverende (ibid).

2.1.2 Indre motivasjon

Indre motivasjon er knyttet til indre motiver, eksempelvis glede og velbehag i tilknytning til arbeidsoppgaver som utføres. Interesse og tilfredshet kan være to andre former for motiv som gjerne er medvirkende til at mennesker opplever indre motivasjon (Kaufmann og Kaufmann 2003). Et klassisk eksempel på indre motiverte arbeidstakere, er at man opplever enten glede, nysgjerrighet eller tilfredshet ved utførelse av arbeidsrelaterte oppgaver, slik at man mister befatning med "tid og sted". Eventuelle muligheter knyttet til resultat av den enkelte aktivitet, vil ved denne formen for motivasjon være mindre viktig enn aktiviteten i seg selv. I generell forstand kan en si at indre motivasjon som kilde til gode prestasjoner ser ut til å være mest effektivt for oppgaver hvor kvalitet, forståelse, læring og utvikling er mest avgjørende for utførelsen (Kuvaas 2005). Imsen (1998) viser til at indre motiverte individer er drevet av den tilfredsstillelse som kan relateres til deres egen innsats, og de aktiviteter som de selv finner meningsfulle og interessante. Med utgangspunktet i denne beskrivelsen er det trolig at mennesker som arbeider i yrker hvor det gis mulighet for egne vurderinger, frihet og valg vil tendere til å være mer drevet av indre- enn ytre motivasjonelle faktorer. Kreative yrker, slik som kunst, litteratur og design vil kunne tjene som eksempler på ulike yrkesområder hvor ansatte trolig oftere er mer drevet av prosessen, resultatet og kvaliteten på sine arbeidsoppgaver, enn arbeidstakere som er opptatt av prestasjon og økonomiske incentiver. Ulike behov vil derfor kunne være medvirkende til hvordan arbeidstakere motiveres, hva de motiveres av og hvilke yrker de velger (Kuvaas 2005).

Det finnes en rekke teorier som søker å forklare hva og hvorfor mennesker motiveres til handling og ytelse. Kaufmann og Kaufmann (2003) peker på at det i moderne organisasjonspsykologi er vanlig å skille mellom behovsteorier, kognitive teorier, sosiale teorier og jobbkarakteristikamodeller (Kaufmann og Kaufmann 2003). Disse teoriene søker, med ulike utgangspunkt, å forklare hvilke motivasjonelle faktorer som påvirker våre valg, og hvilke forutsetninger som må være tilstede for at mennesker skal kunne oppleve å være motiverte.

2.2 Behovsbaserte teorier

Behovsbaserte teorier er basert på troen om at mennesker er utstyrt med indre drivkrefter som er med på å påvirke atferd. I dette ligger det en antagelse om at man ved kjennskap til styrke og karakter til disse drivkreftene, og til individets behov og viten om muligheter for å tilfredsstille

disse, kan forutse individets atferd. De fleste behovsteorier er også basert på antagelsen om at vi streber etter opprettholdelsen av en homostatisk likevektsstilling (Graversen og Larsen 2004).

Dette impliserer at tilstander hvor nye motiver blir virksomme, vil defineres som avvik fra likevekt. Individet vil i en slik situasjon oppleve å være i en mangeltilstand, hvor det søker å gjenopprette balansen ved å benytte seg av tidligere erfaringer og tilpasning av atferd.

Motivasjon kan i denne sammenhengen bidra til aktivitet som kan føre til gjenoppsettelse av en tilstand av likevekt. Dette prinsippet ligger også til grunn for behavioristiske motivasjonsteorier, da avvik fra likevektstilstander også her antas å resultere i behov, som igjen er med på å utløse drivkrefter som retter organismen mot relevante målobjekter eller insentiver (Imsen 1998).

Denne beskrivelsen er i stor grad sammenfallende med Kaufmann og Kaufmanns (2003) beskrivelse av behovsteoriens grunnlag; at atferd primært er utløst av grunnleggende behov. Forfatterne peker videre på at grunnleggende behov "(...) enten kan være utpreget biologiske, eller som kan være et produkt av læring over lang tid" (Kaufmann og Kaufmann 2003:43).

Også Busch og Vanebo (2000) peker på at atferd hovedsaklig er betinget av behov. Faktorer slik som makt, lønn og rettferdighet trekkes her frem som faktorer som kan oppfattes som betydningsfulle av arbeidstakere. Forfatterne viser til at mangel på behovsdekning kan resultere i indre spenninger, som i arbeidslivet både kan resultere til positive endringer av atferd hvis motivasjon er tilstede, eller demotivasjon og negativ endring av atferd hvis det motsatte er tilfellet (ibid). Ut fra denne beskrivelsen vil motivasjon etablere seg og fungere som et verktøy for å dekke inn behov og medvirke til å endre oppfatningen om å være i en mangeltilstand.

2.2.1 Maslows behovshierarki

Den russisk-amerikanske psykologen Abraham Maslows hierarkiske behovsteori er mye brukt for å forklare atferd hos både barn og voksne. Teorien er først og fremst utviklet for å forklare behov i relasjon til menneskets utvikling, men kan også benyttes for å forklare andre sammenhenger, eksempelvis hvordan behov kan forklare prosesser hos mennesket i tilknytning til motivasjon og læring. Maslow tok avstand fra behavioristenes og psykoanalytikernes menneskesyn, og publiserte derfor sin egen teori; Maslows behovshierarki i 1943. Maslows var med sin teori den første som ble publisert som tok sikte på å strukturere menneskelige behov i et system (Kaufmann og Kaufmann 2003). Behovshierarkiet består av 5 stadier, som ifølge med Maslows teori må være tilfredsstilt i hierarkisk rekkefølge.

Det første trinnet i Maslows hierarki er fysiologiske behov. Dette nivået beskriver behov som mennesket er fysisk avhengig av for å kunne overleve. Eksempler på slike behov er mat, vann, luft og søvn. Om disse behovene ikke er oppfylt, sier Maslows teori at individet ikke har behov for å tilfredsstille behov som er representert høyere opp i hans behovshierarki (Arnold 2005).

Trygghet, Maslows andre nivå av behov, defineres av behovet for fravær av angst og frykt. På samme måte som ved første del av hierarkiet, fysiologiske behov, mener Maslow at man ikke vil være opptatt av neste nivå, sosiale behov, uten at trygghetsbehovet er oppfylt. Det kan her argumenteres for at i en tilstand hvor fysiologiske behov er oppfylt, vil dette kunne medvirke til trygghet (ibid).

Det tredje nivået handler om sosiale behov, og representerer sosiale behov på flere ulike arenaer. Overordnet kan man si at sosiale behov dreier seg om kontakt med andre mennesker. I tillegg inkluderer disse behovene også følelsen av fellesskap og kjærighet, ikke bare til venner og familie – men også til samfunnet man lever i. Sosiale behov kan derfor sammenfattes som samhørighet med de mennesker man opplever å være i fellesskap med (ibid).

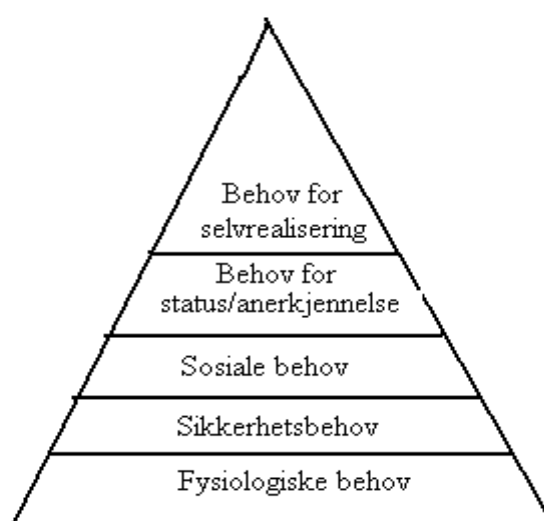
Det nest øverste nivået i Maslows hierarki handler om behovet for anerkjennelse.

Oppmerksomhet og anerkjennelse er knyttet til individets selvrespekt, og gjerne knyttet til individets gjerninger, utførelse av aktiviteter og oppnådde mål. Selvrespekt er samtidig knyttet til sosiale behov, hvor tilbakemeldinger og oppmerksomhet knyttet til enkeltindivider og grupper som individet opplever samhørighet med, er viktige. For barn kan dette nivået knyttes til tilbakemeldinger fra foreldre, skole og jevnaldrende, mens det for voksne kan relateres til barn, arbeidsliv og omgangskrets (ibid).

Øverst i Maslows behovshierarki finner vi selvrealisering. Selvrealisering omfatter individets evner til å oppfylle personlige drømmer og mål. Ifølge Maslow vil en bare nå dette nivået om alle av de andre nivåene i behovshierarkiet er oppfylt og tilfredsstilt.

Et av Maslows hovedpoeng i relasjon til hans behovshierarki, er at atferd som er motivert av de laveste behovene, fysiologiske og sikkerhetsbehov, har instrumentell karakter. Dette står i motsetning til atferd som er knyttet til aktualiseringsbehov og som er rettet mot realiseringen av iboende menneskelige potensial. Dette potensialet utvikles som regel ifølge arbeidsoppgaver, og står i relasjon til en bred definisjon av arbeid som livsytring der mennesker ved de rette betingelser kan realisere seg selv (Graversen og Larsen 2004).

Det finnes lite empirisk belegg for Maslows å hierarkistiske prinsipp, og hans teori er blitt kritisert for å være elitær og kulturbundet. Den har likevel fått stor innflytelse og oppmerksomhet i forsknings og arbeidsliv, og blitt oppfattet som en inspirasjonskilde i diskusjonen om arbeid, utvikling og motivasjon. Busch og Vanebo (2000) peker på at selv om teorien kan kritiseres, så har den hatt stor betydning for vårt syn på motivasjon. De peker videre på at den tidlig slo fast at mennesker er forskjellige, og synliggjorde med sin teori nødvendigheten av differensiering i skole og arbeidsliv. Maslows behovshierarki er gjengitt nedenfor.



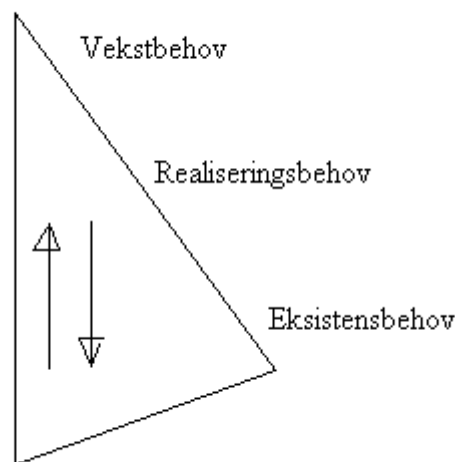
Figur 1: Maslows behovshierarki

2.2.2 Alderfers ERG teori

Clayton Alderfer presenterte i 1972 en videreutviklet teoretisk utgave av Maslows behovshierarki. Alderfers ERG-teori tar i motsetning til Maslow utgangspunkt i bare 3 grupper av behov; eksistensbehov, relasjonsbehov og vekstbehov (Existence, Relatedness og Growth) (Graversen og Larsen 2004). Eksistensbehovene hos Alderfer omfatter de to første hovedkategoriene hos Maslow; fysiologiske behov og sikkerhetsbehov. Relasjonsbehovene er her sammenfallende med de sosiale behovene hos Maslow, mens vekstbehov inkluderer aktelsesbehov og selvaktualiseringsbehov (Kaufmann og Kaufmann 2003). Alderfer mente, til

forskjell fra Maslow, at ulike typer av behov kunne være simultant virksomme. Dette impliserer en vesentlig forskjell mellom de to teoriene, ettersom Alderfer i motsetning til Maslow ikke mener at behovene må forekomme i streng rekkefølge. Maslow antok at det til enhver tid var ett dominerende behov hos mennesket, og som engasjerer individet i dets handlinger. ERG teorien fremholder til forskjell at individet kan bevege seg nedover så vel som oppover i hierarkiet (ibid).

Alderfers teori kan på dette grunnlaget oppfattes som mer fleksibel, samtidig som den gir et mer komplekst bilde av hvordan menneskelige behov oppstår. Kaufmann og Kaufmann (2003) peker på at Alderfers ERG teori er mer i samsvar med aktuelle forskningsresultater om menneskelig motivasjon, men at denne fleksibiliteten går på bekostning av presisjon og vår evne til å kunne forutsi hva som til enhver tid motiverer mennesker. En implikasjon er imidlertid at teoriene kan oppfattes som generelle, og må derfor forstås som et supplement til andre teorier som omhandler menneskelige behov hvis man søker å skape motivasjon hos arbeidstakere (ibid). En modell av Alderfers teori er gjengitt nedenfor.



Figur 2: Modell av Alderfers ERG-teori

2.2.3 Prestasjonsmotivasjon McClelland.

McClellands teori om behov for prestasjon har vakt stor interesse i arbeidspsykologiske fagfeltet. Teorien baserer seg på Maslows behovsteori, og fremholder på samme måte at individer har ulike behov de søker å tilfredsstillere. Hos McClelland er disse behovene makt-, tilhørighets- og prestasjonsbehov, hvor prestasjonsbehov, eller mestring, viser til individets

søken etter signifikant måloppnåelse, mestring av evner og kontroll av disse (Bjørvik og Haukedal 2001). Denne typen av behov og kontroll av disse, kan samtidig relateres til vanskelighetsgraden av de oppgavene som individet velger.

Utgangspunktet for McClellands teori om prestasjonsmotivasjon, var spørsmålet om hva som kjennetegner dyktige og fremgangsrike foretningsledere. Ut fra en rekke undersøkelser og et stort datamateriale, konstaterte McClelland at det fantes en sammenheng mellom dyktige og fremgangsrike ledere og prestasjonsbehov (Kaufmann og Kaufmann 2003). McClelland peker på at personer med et stort prestasjonsbehov i tillegg ofte har en del sammenfallende karakteristiske trekk. Blant annet at disse føler seg tiltrukket av situasjoner hvor man må ta personlig ansvar for å komme frem til løsning. Dette impliserer ifølge McClelland at prestasjonsmotiverte arbeidstakere foretrekker situasjoner der de kan kontrollere relevante faktorer, i stedet for situasjoner hvor disse oppfattes å være utenfor kontroll (Bjørvik og Haukedal 2001).

Et annet kjennetegn er moderate mål for innsats og kalkulert risiko. McClelland forklarer dette med at personer med høyt prestasjonsbehov ofte evner å engasjere seg i enkle rutinejobber, men at dette sjelden vil gi dem noen form for tilfredsstillelse. I motsatt fall, ved å ta på seg store og krevende arbeidsoppgaver, vil det motsatte ofte være tilfellet. Ved at oppgaven fremstår som kompleks og med liten mulighet for å kunne løses, vil også dette gi en begrenset mulighet for tilfredsstillelse i tilknytning til individets arbeidsoppgaver. Dette resulterer ofte til at individer med stort prestasjonsbehov velger arbeidsoppgaver som de tror vil gi et positivt resultat, samtidig som oppgavene er så pass krevende at de oppnår tilfredsstillelse ved mestring. Betydelig selvinnsikt i forhold til egen kompetanse og mulighet for å lykkes, er derfor ifølge McClelland et sentralt kjennetegn på prestasjonsmotiverte personer. Et tredje kjennetegn er vistes til ved at prestasjonsorienterte mennesker ofte har behov for positive tilbakemeldinger på utførelsen av sine arbeidsoppgaver (ibid).

McClelland mener også å kunne se en sammenheng mellom prestasjonsbehov og maktbehov. Selv om forfatteren viser til en nær sammenheng mellom disse behovstypene, pekes det også på at det finnes viktige faktorer som er med på å distansere behovstypene fra hverandre.

Den viktigste forskjellen er at individer med sterkt prestasjonsbehov søker å få utløp for dette gjennom sine prestasjoner, mens maktorienterte individer i søken etter makt og innflytelse ofte utfører handlinger som kan oppfattes som mer primitive. Kaufmann og Kaufmann (2003) peker på at makt i denne sammenheng ikke er ensbetydende med dominans og manipulasjon, men

at det også kan forstås som innflytelse og påvirkningskraft. Det kan videre skilles mellom personlig og institusjonell makt, hvor personlig makt relateres til individet selv, mens institusjonell makt dreier seg om påvirkningskraft for å endre andres atferd til institusjonens gunst (ibid).

Selv om McClelland hovedsaklig var opptatt av ledere, vil hans teoretiske fremstilling også kunne være relevant for andre grupper av arbeidstakere. Trolig vil prestasjonsbehov også medvirke til at enkelte personer blir lederskikkelser, noe som sannsynliggjør at mennesker med stort prestasjonsbehov ofte er synlige i et organisasjonsmessig hierarki.

2.3 Kognitive teorier om motivasjon

Kognitive teorier tar i utgangspunkt i motivasjon basert på forventninger og bevisste valg (Kaufmann og Kaufmann 2003). Dette impliserer at de overveielser vi gjør, er basert på hvilke handlinger som oppleves som mest hensiktsmessig i gitte situasjoner. Dette står i motsetning til behovsorienterte teorier, som tar lite hensyn til kognitive prosesser for å forklare motivasjon. Forventningsteorier og andre kognitive teorier viser i tillegg til behov og incitament til at rasjonelle overveielser også kan medvirke til valg av handlingsalternativ. Busch og Vanebo (2000) peker på at behovsorienterte teorier kan bidra med viktig innsikt for å forklare motivasjon, men at teorier som er opptatt av kognitive prosesser, gir oss et bedre utgangspunkt for å forstå hvilke prosesser som er aktive ved valg av alternative handlingsmåter.

2.3.1 Forventningsteorier

Forventningsteori har røtter fra arbeid utført av de tidlige psykologene slik som E. Tolman og K. Lewin (Bjørvik og Haukedal 2001). Betydningen av forventninger og forestillinger om omgivelsenes natur som sentralt for det handlende individ, står sentralt i disse teoriene. En kan også se elementer fra klassisk økonomisk teori, hvor atferd er en funksjon av rasjonelle valg. I følge forventningsteorier er valg av handlinger i stor grad basert på en forventning om positive effekter og ønsket resultat. Handlinger som ikke er forventet å gi positiv effekt, vil i følge med forventningsteorier ikke være motiverende, og derfor ikke føre til handling. De forventningene som mennesker har om fremtiden, vil samtidig være avgjørende for de valg som tas eller som det vurderer utfall av. Implisitt i dette er troen på at arbeidstakere er motivert til å arbeide, hvis forventningen om et ønsket utfall er tilstede. I motsatt fall, hvis aktiviteten ikke svarer til

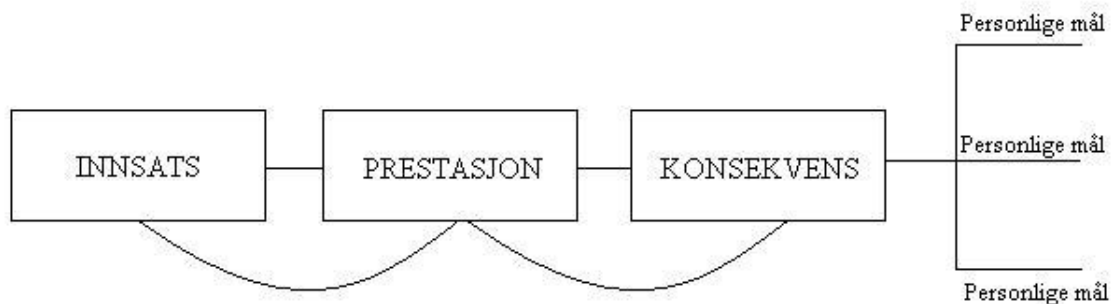
individets forventning, vil motivasjonen svekkes (ibid). Kaufmann og Kaufmann (2003:48) peker på at i ”(...) kognitive teorier om motivasjon i arbeidslivet som går under betegnelsen forventningsteori, blir det understreket at mennesker er motivert for å arbeide når de forventer at de er i stand til å oppnå det de ønsker å få ut av jobben sin”.

I forhold til forventningsteori kan dette viser til at arbeidstakere er rasjonelle, logiske og kognitivt pregede personer som reflekterer over hvilke valg som må tas (Busch og Vanebo 2000).

2.3.2 Vrooms VIE teori

Vrooms VIE- teori var den første forventningsteorien som ble spesielt utviklet for analyse av arbeidsmotivasjon, og blir sett på som et alternativ til innholdsteorienes forenkling av dette motivasjonstemaet. Akronymet VIE står for Valence (valens), Instrumentality (instrumentalitet) og Expectancy (forventning). Forventingsteoriene, og Vrooms VIE-teori spesielt, er basert på forutsetningen om at menneskets atferd i stor grad bestemmes av kognitive prosesser og rasjonelle valg (Arnold 2005).

Grunntanken i teorien er at arbeidstakeres forventninger om hva innsats kan resultere i, og i hvilken grad denne innsatsen vil kunne representere en verdi, vil medvirke til om arbeidstakerne er motivert i sin arbeidssituasjon.



Figur 3: Modell av Vrooms VIE-teori

Ser vi på hvilke faktorer som er beskrevet i Vrooms teori, viser valens til individets forventning om nytteverdi i etterkant av et bestemt valg. Dette omfatter de vurderingene man foretar i forhold til valgets utfall, altså hvilken verdi ulike valg vil ha for det enkelte individ. Er utfallet i

overensstemmelse med individets ønske, vil dette ha en positiv valens. I motsatt fall, ved at utfallet ikke er i samsvar med individets ønsker, vil utfallet ha negativ valens (Ibid).

Bjørvik og Haukedal (2001) peker på at instrumentalitet kan være betydningsfull for ulike handlingsalternativers valens. Instrumentality (instrumentalitet) sier her noe om hvilken forventning eller tro individet har til resultatet av sin egen prestasjon. Denne forventningen kan variere, og er beskrevet i intervallet fra -1 til +1 (ibid).

Expectancy, eller forventning, handler her om hvilken forventning individet har på muligheten for et bestemt utfall. Mer presist kan man si at dette handler om hvorvidt forventninger til ytelse følges av en bestemt innsats. Motivasjonsnivået blir i denne forbindelsen fastsatt av den styrken forventningen har, og kan variere fra 0 til 1. 0 representerer individets oppfatning av liten sannsynlighet, mens 1 representerer individets oppfatning som helt sikkert (ibid).

Force benyttes for å forklare menneskets oppfatning om forventning, instrumentalitet og valens. Dette begrepet viser til individets oppfattede forventning, og hvordan instrumentalitet og valens bearbeides kognitivt av det enkelte individ. Denne prosessen resulterer i en motiverende drivkraft som beveger individet til å handle for å maksimere nytteverdi, eller for å redusere negative følger forbundet med den enkelte situasjon. Nærmere forklart kan *force* ses på som intensjonsstyrke, der motiverende kraft i forhold til det enkelte handlingsalternativ er en funksjon av flere forhold. Blant annet vurderes det enkelte utfall basert på handlingens attraksjonsverdi (Arnold 2005).

Teoretiske antagelser og hovedprinsipper for VIE-teorien ligger i er at mennesker har ulike preferanser i relasjon til forskjellige utfall. Videre antar man at menneskets forventninger om sannsynlighet, kan ses i tilknytning til individenes oppfatning om at handling fører til bestemte prestasjoner. Instrumentalitetstanken synliggjøres ved at mennesket trolig har forventninger om at prestasjon fører til ulike utfall. Det handlingsalternativet individet til slutt velger, vil påvirkes av de forventninger og preferanser som er tilstede i det øyeblikket beslutningen tas (ibid).

I forbindelse med den teoretiske fremstillingen over, pekes det på ulike sammenhenger i Vrooms teori. Sammenhengen innsats – prestasjon forstås her som forventning. Dette er forestillinger og oppfatninger om hvordan en viss innsats vil medføre en bestemt prestasjon. Dersom en student ikke tror at større innsats vil kunne forbedre hans eller hennes karakterer i et bestemt fag, så vil sannsynligheten være null (0). Situasjonen vil da ikke opptre som et spesielt motiverende alternativ for individet. I motsatt tilfelle, ved at studenten tror at han eller hun ved å lese mer vil

kunne forbedre sitt resultat, vil sammenhengen være +1. Det vil her eksistere en positiv oppfatning av sammenhengen mellom innsats og prestasjon, noe som medvirker til at motivasjon er tilstede (Bjørvik og Haukedal 2001).

Prestasjon - konsekvenssammenhengen er hva Vroom beskriver som instrumentalitet. I denne situasjonen har individet en forestilling om at en enkelt prestasjon vil kunne medføre en gitt konsekvens. Forestillingen om en slik sammenheng varierer, noe som viser til at bedre prestasjoner tenkes å resultere i enten mindre eller negative konsekvenser (-1 til 0), eller mer eller positive konsekvenser (0 til +1). Man kan her samtidig skille mellom indre og ytre konsekvenser. Indre konsekvenser som representerer en form for egenverdi, og som opptrer ved mestringsfølelse, mens ytre konsekvenser er former for belønninger som tilføres utenfra, eksempelvis ved lønnsforhøyelse (Bjørvik og Haukedal 2001).

2.3.3 Målsettingsteori

Målsettingsteori vokste frem som en teoretisk retning for å forklare motivasjon på slutten av 1960 tallet. Utgangspunkt for denne retningen var psykologen Edwin A. Lockes arbeider om sammenhengen mellom mål og motivasjon. Dette arbeidet har i senere tid fått stor betydning for oppbyggingen av blant annet arbeidsrelaterte teorier, ettersom teorien fokuserer på faktorer som man i dag mener er viktig for å bedre effektivitet og ytelse i arbeidslivet (Bjørvik og Haukedal 2001).

Målsettingsteoriene er i stor grad sammenfallende med forventningsteoriene, ettersom begge retningene er opptatt av kognisjon, verdier og valens, og sammenhengen mellom konsekvens og handling. Hovedskillet mellom de to motivasjonsteoriene, ligger imidlertid først og fremst i en sterkere vektlegging av mål og intensjoner hos målsettingsteoriene (ibid). Her oppfattes mål som kognitive størrelse som er selvmotiverende. Haukedal (2005) peker på at verdier og preferanser hos mennesket trolig vil resultere i emosjonelle tilstander hvor en søker å realisere mål gjennom handling.

Bjørvik og Haukedal (2001) peker i denne sammenhengen på ulike mekanismer hvor målsetting vil være motiverende og styrende for de valg som foretas. Først og fremst peker de på at mål vil ha en retningsgivende funksjon og være med på å styre vår oppmerksomhet. Når mål oppfattes å være meningsfulle, vil individet kanalisere sin oppmerksomhet mot situasjoner som kan medvirke til at målsettingen nås. En viktig implikasjon er at målsetting i denne

sammenhengen kan relateres både til arbeidslivet og den private sfære. Bjørvik og Haukedal (ibid) peker på at de fleste av oss vil ha målsettinger i tilknytning til begge disse områdene. Ettersom mål på samme tid er medvirkende til å aktivere innsats, vil individet alltid måtte prioritere mellom ulike aktiviteter. Imidlertid vil situasjoner hvor individet opplever å være målorientert, kunne medføre til at valg oppleves som enklere å ta. Dette kan forklares med at individet befinner seg i en tilstand hvor man først og fremst fokuserer på målsettingen som er nærmest forstående, og at man enklere kan velge bort aktiviteter som ikke oppleves som retningsgivende (ibid).

En annen implikasjon, er at mål ser ut til å øke individets utholdenhet. Mens noen mål kan relateres til kortsiktig innsats, er andre forbundet med langsiktig planlegging og aktiv innsats over tid. I denne sammenhengen vil målsetting inne en funksjon hvor individet hele tiden bevisstgjøres kravet om anstrengelse som er nødvendig for at målet skal kunne nås. I arbeidslivet vil en stor del av målene som formuleres representere langsiktig innsats. Ulik forskning peker på at individer som oppfattes som utholdene, ser på situasjoner hvor mål er vanskelige å nå som utfordrende.

Som pekt på tidligere, nødvendiggjør individuelle mål ofte valg mellom forskjellige oppgaver og ulike aktiviteter. Imidlertid vil valg alene ofte ikke være tilstrekkelig. Bjørvik og Haukedal (2001) peker på at mål samtidig stimulerer utvikling av strategier og handlingsplaner. Dette medfører at mål som ikke er oppnådd eller vanskelig å nå, gjør det nødvendig å utvikle planer og strategier for å skape bevegelse fra nåværende til en ønsket situasjon. Slike strategier eller planer kan forekomme både på individuelt og organisatorisk plan, eksempelvis ved retningslinjer for egen innsats og aktivitet, eller dokumenterte prosjektplaner med klare delmål (ibid).

2.3.4 Ulike implikasjoner vedrørende målsetting.

Bjørvik og Haukedal (2001) viser med bakgrunn i flere forskningsprosjekter til en rekke implikasjoner vedrørende målsettingsteori. De viser imidlertid til at teoriens verdi som motivasjonsinstrument i stor grad gjennom forskning har blitt bekreftet, og at noen av de resultatene som har fremkommet vil være av særlig interesse for ledere og andre som er opptatt av motivasjon (ibid). Resultater som det her pekes på er:

Mål satt av en selv gjennom deltakelse, og mål satt av andre, virker like godt. Noen arbeidstakere foretrekker klare instruksjoner på hvilke arbeidsoppgaver som skal prioriteres og hvordan disse skal utføres. Andre ønsker til motsetning å delta i beslutningene som fattes, og påvirke beslutning relatert til hvilke målsettinger som settes. Forhold som kan påvirke et eventuelt ønske om medbestemmelse, kan blant annet være erfaring og grad av kompetanse (ibid).

Sammenheng mellom forpliktelse til mål og prestasjon finnes. Studier tyder på at målforpliktelse først og fremst fungerer ved at vanskelige mål resulterer i høy ytelse bare når det enkelte individ forpliktet seg til målet. Målforpliktelse kan derfor sies å moderere sammenhengen mellom målenes vanskelighetsgrad og prestasjonsnivået. Utfordrende mål er derfor i seg selv ikke nok for å sikre høy ytelse, men forutsetter høy grad av personlig forpliktelse for å oppnå ønsket effekt (ibid).

Økonomisk kompensasjon for måloppnåelse kan være gunstig, men det er ikke utelukkende positive faktorer forbundet med slike motiver. Belønning forutsettes å resultere i bedre prestasjoner. Virkeligheten er imidlertid mer kompleks. belønning er bare en av flere faktorer som kan påvirke personlig forpliktelse, men kan vise seg å ha en gunstig effekt forbundet med særlig ufordrende og vanskelige mål. I denne forbindelsen kan resultatbasert lønn vise seg å gi gode resultater. Dette forutsetter imidlertid at ansatte selv har kontroll over målsettingene som er til stede, og at disse oppfattes som kvantitative og målbare. En implikasjon vil her være at belønningens omfang oppfattes som å være av betydning med hensyn både til frekvens og størrelse (ibid).

Vanskelige mål medfører høyere ytelse. I hvilken grad ulike mennesker må anstrenge seg for å oppnå en spesifikk målsetting, vil trolig bestemmes av vanskelighetsgraden på den enkelte oppgaven eller aktiviteten. At effekten av vanskelige mål gir høyere ytelse, kan vise seg riktig under visse forutsetninger, men Bjørvik og Haukedal (2001) peker på at forskningsresultater antyder at denne effekten ser ut til å forsvinne hvis målsettingen blir vanskeligere oppnå.

Spesifikke mål medfører høyere ytelse under visse vilkår. Målspesifikasjon viser til kvantifiserbarhet. Å handtere ”minst 10 kundehenvendelser i løpet av en time”, er lettere å forholde seg til enn å håndtere ”så mange som mulig”. Her viser sammenhengen mellom spesifikke mål og høy ytelse seg å være sterkest ved utførelse av enkle arbeidsoppgaver. Hvis denne sammenhengen er til stede vil arbeidstakere trolig oppleve motivasjon for å utføre

arbeidsrelaterte oppaver. Sammensatte arbeidsoppgaver krever i motsetning til enklere operasjoner mer hensyn og samarbeid med medarbeidere. Spesifikke mål kan her vise seg å få gi uønskede effekter, ved at de oppfattes som hindringer og stressfaktorer. Den positive effekten av spesifikke målsetting viser seg også å bli redusert når arbeidsoppgavene forutsetter gjensidig avhengighet mellom flere medarbeidere. Den enkelte arbeidstaker kan da stå i fare for å fokusere for mye på egne mål, og overse andre viktige arbeidsoppgaver knyttet til organisasjonens målsetting (ibid).

Tilbakemelding øker effekten av spesifikke og utfordrende mål. Tilbakemelding viser her til informasjon relatert til aktivitet og ytelse. Dette vil kunne være informasjon som oppleves som viktig for å kunne utføre justeringer av innsatsnivå og strategivalg. En snakker her ikke om positive eller negative tilbakemeldinger, men om informasjon relatert til arbeidet som har blitt utført, og i hvilken grad utførelsen er relevant og godt nok kvalitetssikret. Informasjonen som presenteres må samtidig fylle det reelle informasjonsbehovet, være aktuelt og bli overlevert på en konstruktiv måte (ibid).

Sammenhengen mellom mål og motivasjon, samt hvilke former for mål som er motivasjonsskapende, er redskaper som er viktige for å stimulere til arbeid mot overordnede mål og resultater i organisasjoner. Mål som er motivasjonsskapende, slik som beskrevet overfor ifølge med Lockes teoretiske fremstilling, kan her vise seg å ha en positiv effekt både på et individuelt og et organisatorisk plan. På en annen side krever dette mye kunnskap, da situasjoner som relateres til motivasjon og målsetting er kompliserte og ofte uobserverbare prosesser (Bjørnvik og Haukedal 2001).

2.3.5 Heckhausen - Mestringsmotivasjon

Heckhausens teori baserer seg på at handlingsforløp normalt spenner over fire faser, nærmere bestemt situasjon, handling, resultat og konsekvens. Situasjon er her å forstå som utgangspunkt for handlingsforløpet, samtidig som denne impliserer en bestemt utfordring. Ifølge Aakerøe (1997) skapes det hos individet forventninger om et gitt handlingsforløp medfører positivt eller negativt resultat, noe som igjen vil medføre positive eller negative konsekvenser for individet. Forventning er her å forstå som bindeledd mellom de fire fasene som inngår i handlingsforløpet, og gis karakter ut ifra mål eller incentiver (ibid).

Grunnleggende oppfatninger om menneskets motiver er hos Heckhausen i stor grad sammenfallende med McClelland. Dette kan begrunnes ut fra at motiver også her representerer relativt varige tendenser som gir opphav til individuelle forskjeller i valg av handlingsalternativ (Rand 1991).

Det som skiller Heckhausens teoretiske fremstilling fra McClellands, er at han analyserer motivbegrepet i forhold til deres hovedkomponenter og spesifiserer disse i forhold til hvor viktige disse er i forhold til mulige motiv (ibid). I følge Heckhausen er mestringsmotivet å oppfatte som et selvvurderings- og selvforsterkningssystem som består av flere bestanddeler. Et generelt utgangspunkt hos Heckhausen er at følelsesreaksjoner er en former for atferd som utløses av ytre stimulerende faktorer. I denne forbindelsen pekes det på at man best kan kontrollere egne følelser ved å oppsøke situasjoner som oppfattes å være positive, samtidig som man kan søke å unngå situasjoner som skaper negative følelser. Ifølge dette resonnementet har mennesket reelle valgmuligheter, hvor man basert på tidligere erfaringer, undervisning og oppdragelse bygger kvalitetsstandarder som er med på å påvirke ens eget sjelsliv. Delvis har man også en generell kvalitetsstandard som oppleves som forpliktende ved situasjoner som er forbundet med mestring og prestasjon. Heckhausen tar her utgangspunkt i tanken om at individer gjennom læring knytter negative assosiasjoner og følelser til situasjoner hvor man tidligere har mislyktes, og positive assosiasjoner til situasjoner hvor man tidligere har lyktes. Samtidig viser han til at et skille mellom handlingsresultat og konsekvens, hvor henholdsvis positiv eller negativ selvvurdering ifølge et gitt resultat vises til som konsekvens av handlingsresultatet (Rand 1991).

Individets sammenlikning mellom resultat og kvalitetsstandard, er ifølge Heckhausen imidlertid ikke det eneste utgangspunktet for egenevaluering. Årsaksattribusjon spiller her også en rolle, hvor man vurderer i hvilken grad en selv er ansvarlig for resultatet i forhold til egne ferdigheter, innsats og dyktighet. Samtidig vil ytre omstendigheter også kunne rettferdiggjøres som en mulig påvirkningskraft, eksempelvis ved hindringer, flaks eller uflaks (ibid).

På lik linje med McClelland og hans forventningsteori, skisserer Heckhausen ulike karakteristika på personer som preges av en høy mestringsmotivasjon: Mestringsmotiverte har en realistisk standard for prestasjoner. Som følge av dette, setter individer som er sterkt preget av mestringsmotivasjon seg realistiske mål, og velger aspirasjonsnivå som ligger noe høyere enn ved tidligere prestasjoner.

Det pekes på at mestringsorienterte individer ofte tilskriver suksess som resultat av indre faktorer, som egen dyktighet, egen innsats og ferdigheter. Eventuelle nederlag tilskrives til sammenlikning ytre årsaker, slik som høy vanskelighetsgrad eller dårlig kvalitet på undervisning (Rand 1991).

Ser vi på ulike former av forventninger, opererer Heckhausen med fire forskjellige forventninger i forhold til et handlingsforløp (Aakerøe 1997). Det første alternativet kommer til uttrykk ved passivitet. Nærmere bestemt kan dette alternativet forklares med individets vurdering av forventning i tilknytning til ønsket eller uønsket utfall, uten at individet selv utfører noen form for handling. En annen form for forventning er knyttet til handling, og sannsynligheten for at individets oppfatning av nåværende situasjonen kan endres ved aktivitet. En tredje alternativ ligger i skillet mellom situasjonsfaktorer og handling, hvor begge alternativene avveies mot hverandre som mulighet for resultatgivende aksjon. Den siste av Heckhausens ulike former for forventninger knyttes til resultatets betydning, uavhengig av hvordan resultatene er oppnådd.

Av relevans for ulike typer av forventning i Heckhausens teoretiske fremstilling, kan det vises til at insentivverdi, eller bevegelsesgrunn er å oppfatte som en konsekvens av resultatet som handlingen medfører (Rand 1991). Ser vi på Heckhausens teoretiske fremstilling i forbindelse med kompetanseutviklende tiltak, vil et mestringsorienterte tiltak kunne medføre grunnlag for en dreining i årsaksattribusjon og en mer positiv selvvurdering (ibid).

2.4 Jobbkarakteristikamodeller

Jobbkarakteristikamodeller er teorier som legger vekt på at individer motiveres ut av egenskaper ved selve arbeidet.

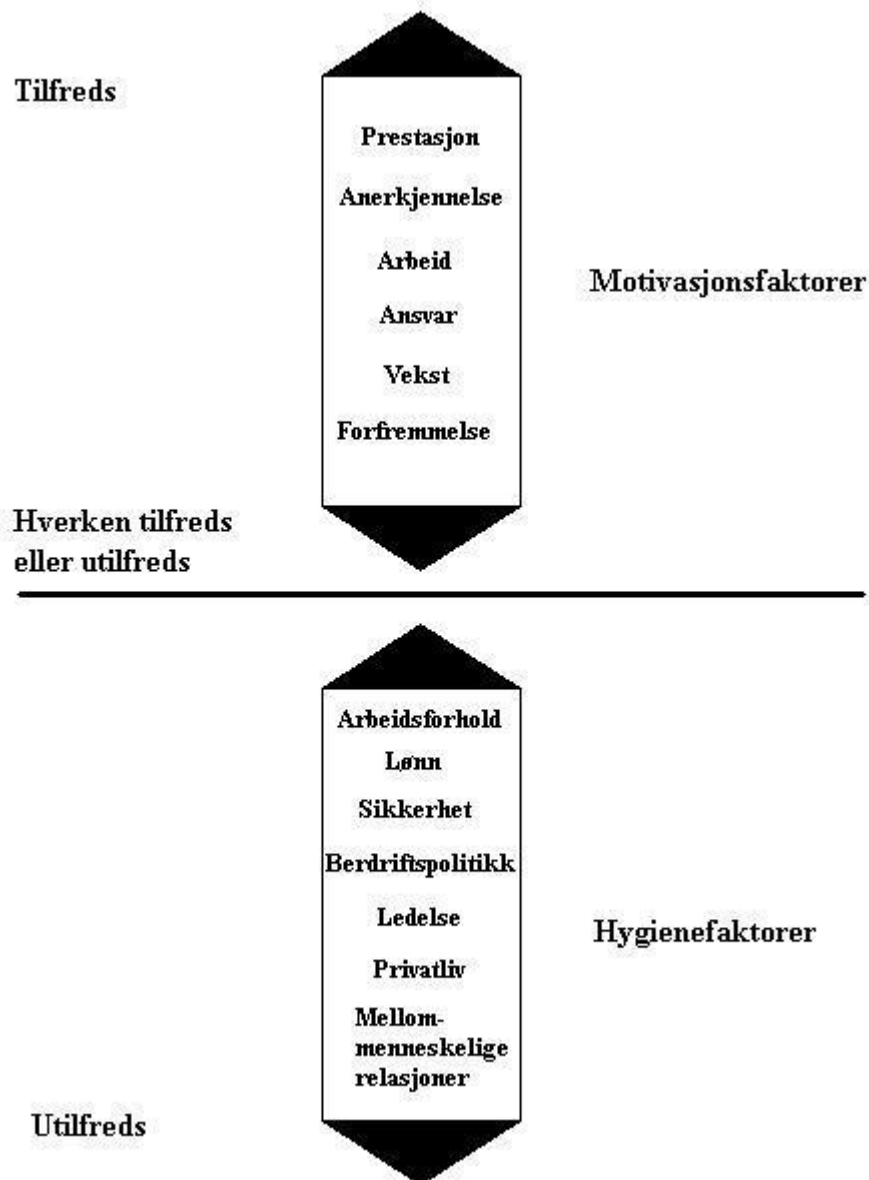
2.4.1 To-faktorteorien - Herzberg

En av de teoretikerne som har bidratt på dette området, er den amerikanske psykologen Frederick Herzberg. Herzberg gjorde i 1959 en større undersøkelse som resulterte i hans trivsels- og motivasjonsteori, tofaktor teorien, som fokuserte på sammenhengen mellom incitament, tilfredshet og arbeidsytelse. Herzbergs hypotese var at arbeidstakere som trives er motiverte og produktive arbeidstakere (Busch og Vanebo 2000). Ved inngående studier av

relevant litteratur på området, samt egne undersøkelser, så Hertzberg at arbeidstakere ofte oppga ulike begrunnelser for trivsel og mistrivsel. Samtidig viste Hertzbergs analyser at arbeidstakerne i de fleste tilfeller oppga andre faktorer som årsak til trivsel enn mistrivsel. Av faktorer som ble hyppigst nevnt som motivasjonsskapende i Hertzbergs undersøkelser var prestasjoner, anerkjennelse, forfremmelse, ansvar og vekst. Av årsaker som ble hyppig nevnt i forbindelse med mistrivsel; var bedriftens politikk, arbeidsforhold, sikkerhet i arbeidet, status og økonomisk godtgjørelse. Basert på dette arbeidet fremsatte Hertzberg tofaktorteorien, hvor han mente å kunne skille mellom hovedsaklig to faktorer som kan beskrive jobbtilfredshet; Hygienefaktorer og motivasjonsfaktorer. Hygienefaktorer forstås hos Hertzberg som faktorer som vil resultere i misnøye blant arbeiderne om de ikke eksisterer, men som heller ikke vil skape motivasjon hvis de er tilstede. Hertzberg påpeker at en slik misnøye trolig vil virke demotiverende på arbeidstakerne, og følgelig få konsekvenser for arbeidsinnsats og kvalitet på arbeidsoppgavene som utføres. Av generelle hygienefaktorer som Hertzberg benytter som eksempel, er blant annet; arbeidsbetingelser, lønn og sikkerhet, bedriftspolitik og ledelse (Kaufmann og Kaufmann 2003).

Motivasjonsfaktorer er ifølge Hertzberg å forstå som en motsetning til hygienefaktorer; faktorer som øker graden av tilfredshet og motiverer arbeidstakerne. Ulike eksempler på slike faktorer er eksempelvis ansvar, anerkjennelse og avansement. I følge Busch og Vanebo (2000:23) peker Hertzberg på at "(...) en situasjon hvor bedriften gir de ansatte interessante varierende og skapende arbeid, anerkjennelse og for en godt utført jobb o.l., vil bidra til å skape trivsel. På den andre siden vil ikke mangler på dette området føre til mistrivsel, men snarere en tilstand av ikke trivsel".

Kaufmann og Kaufmann (2003) har utarbeidet en modell for å illustrere Hertzbergs tofaktor teori. Modellen er gjengitt nedenfor.



Figur 4: Modell over Hertzbergs tofaktor teori

2.4.2 Implikasjoner vedrørende Hertzbergs tofaktor teori

Det må her pekes på at Hertzbergs hovedanliggende i forhold til denne teoretiske fremstillingen er arbeidsmotivasjon, men at denne kan påvirke i hvilken grad det enkelte individ motiveres for læring. Selv om Hertzbergs teori bidrar til en forståelse av sammenhengen mellom arbeid og motivasjon, kan todelingen mellom hygienefaktorer og motivasjonsfaktorer oppfattes som problematisk. På en annen side vil vedlikehold av relevante faktorer, hygienefaktorer, sannsynligvis ikke stimulere til hverken økt aktivitet eller kvalitet i arbeidssituasjonen. På

grunnivå kan man også argumentere for at tilfredshet ikke nødvendigvis er en faktor som påvirker innsats og arbeidsmotivasjon.

I tillegg til å skille mellom motivasjonsfaktorer og hygienefaktorer inngår det i Hertzbergs teori at det ikke bare eksisterer én, men to dimensjoner i tilfredshetsbegrepet; et mål for utilfredshet som går fra stor utilfredshet til ingen utilfredshet, og ett mål for tilfredshet som går fra ingen til stor tilfredshet (Graversen og Larsen 2004). Teorien har her blitt kritisert for manglende empirisk belegg. Graversen og Larsen (2004) peker på at Hertzbergs skille mellom hygiene- og motivasjonsfaktorer likevel har bidratt vesentlig til innsikten i arbeidsmotivasjonens natur, og til praktisk utvikling av motiverende arbeidssystemer.

2.5 Sosiale teorier

Sosiale motivasjonsteorier fokuserer i særlig grad på sosiale prosesser som motivasjon til handling. På makronivå er individet styrt av kulturelle og samfunnsmessige normer, mens individet på mikronivå i daglige interaksjon med andre, styres eller påvirkes av gjensidige forventninger. Eksempelvis i relasjoner mellom familiemedlemmer, elever og lærere i skolen, arbeidstakere og ledere på arbeidsplassen. Nærmere forklart kan man si at individet ”fastholdes” i et nettverk av sosiale normer, press og forventninger som inngår i, eller konkurrerer med andre motivasjonelle faktorer som påvirker handling. Ved at individet ikke tar hensyn til de begrensingene som disse rammene gir, vil det risikere sanksjoner fra sine sosiale omgivelser (Graversen og Larsen 2004)

Mye av det sosiale samspillet man som voksne har med andre mennesker, utspiller seg på arbeidsplassen. Utover de formelle kontraktene om lønn, arbeidstid o.l., eksisterer det en rekke uformelle/psykologiske kontrakter mellom organisasjonen og de ansatte. Dette er relasjoner som i ulik grad kan være styrende; både for arbeidstakernes motivasjon og ytelse, og for grad av tilhørighet og vilje til å være trofast mot organisasjonen. Undersøkelser som er spesielt relevant i denne forbindelsen er Hawthorne-undersøkelsene (Matthiesen 2005). Utgangspunktet for undersøkelsene, som pågikk i perioden fra 1927 til 1933, var å studere hvordan lysstyrke påvirket arbeidstakernes effektivitet. Imidlertid gjorde man helt andre funn underveis, og det viste seg at den lysstyrken påvirket arbeidstakerne mindre enn deres egne forventninger til en økning av lysstyrke. Resultatene viste videre at arbeidstakerne arbeidet mindre effektivt når lysstyrken var lav, og mer effektive når lysstyrken økte. Imidlertid så man den samme effekten

da forskerne i prosjektet skiftet alle lyspærene i produksjonshallen til lyspærer med samme styrke, men informerte arbeidstakerne om at lysstyrken var økt. Basert på disse forsøkene konkluderte forskerne med at de kollektive forventningene, var den variabelen som først og fremst medvirket til økt effektivitet, ikke en faktisk økning av lysstyrke (ibid).

2.6 Equity-teorier

Equity-teorier tar utgangspunkt i balanse- og sosial transaksjonsteori, og omhandler menneskets oppfatninger om rettferdighet. Equityteorien hevder at det enkelte individ vil gjøre seg vurderinger om hvilken mulig fortjeneste det vil få igjen for sin egen innsats, i forhold til andre individer. Fortjeneste impliserer her hvilket utbytte som individet vil få som følge av en gitt handling. Dersom arbeidstakere opplever misforhold mellom egen innsats og utbytte i forhold til andres arbeidstakere, vil dette kunne resultere i et behov for å gjenopprette balansen. Ifølge Latham (2007) vil et utstrakt behov for rettferdighet kunne medvirke til handlinger som gjenoppretter individets oppfatning om en slik tilstand. Handlinger, eller ulike former for innsatsfaktorer, kan her forklares med eksempelvis erfaring, vurderingsevne, utdanning, holdning og initiativ. På en annen side kan vanlige former for belønning være arv, lønn, aksept og lignende (Bjørvik og Haukedal 2001).

Equityteorien baserer seg på tre antagelser om menneskelig atferd. Først og fremst at mennesker danner seg oppfatninger om hva som er rettferdig lønn. Rettferdighet vil her knyttes til oppfatninger om innsats, både egen innsats og andres innsats.

Dernest at mennesker sammenlikner sin uttelling med andres. Dette impliserer i hvilken grad det enkelte individ, slik som nevnt innledningsvis, får uttelling for en gitt handling i forhold til andre individer.

Den siste antakelsen er representert ved at individer som opplever ulikhet, motiveres av å gjenopprette en tilstand hvor en oppfatning om likhet er tilstede. Denne antakelsen kan eksemplifiseres ved at arbeidstakere som opplever at andre arbeidstakere gis mer ansvar, vil kunne promotere sine kvalifikasjoner overfor sine ledere, slik at man ved en senere anledning får de samme mulighetene. Oppsummert kan man si at arbeidstakere som oppfatter urettferdig fordeling eller utbytte, vil endre innsats enten ved å justere sin kognitive oppfatning av situasjonen, endre sin innsats, søke å endre forhold i tilknytning til utbytte eller forlate organisasjonen (Latham 2007).

Det vil i denne sammenhengen være viktig å påpeke at individenes oppfatninger om eventuell likhet eller ulikhet vil representere subjektive oppfatninger. Bjørvik og Haukedal (2001) peker her på en viktig implikasjon, ettersom mennesker tenderer til å oppfatte sin egen innsats som større enn andres. Hvis dette skulle vise seg å være riktig, vil dette kunne medvirke til at individer flest, oftere vil kunne oppfatte å være i en ubalanse enn det i realiteten vil være grunnlag for.

Et annet mulig handlingsalternativ som kan forekommer ifølge equity teorien, er at arbeidstakere som mener de ikke blir tilstrekkelig belønnet for sin arbeidsinnsats, vil kunne nedjustere denne. På en annen side vil det motsatte også kunne være tilfelle, hvor arbeidstakere som oppfatter at de selv blir for godt kompensert ifølge egen oppfattet arbeidsinnsats, vil kunne øke sin innsats. Man kan derfor si at både under- og overkompensasjon er faktorer som kan medføre en justering av innsats, og følgelig endre arbeidssituasjonens forutsetninger (ibid).

En annen viktig implikasjon vil være forbundet med hvem man sammenlikner seg med. I equity teorien omtales den man sammenlikner seg med som referent. Dette impliserer at referenten er den man refererer til ved sammenlikning av seg selv. I en større betydning vil referent kunne representere samfunnsnormer eller oppfatninger man bruker som referanseramme ved sammenlikninger. Norske barn vil eksempelvis ha andre referanserammer å forholde seg til enn barn i Nigeria (ibid). Ser vi på hvilke referenter som er av størst betydning i arbeidslivet, vil trolig kollegaer og sosiale standarder forbundet med den enkelte institusjon kunne oppfattes som viktige referenter.

Ser man equity teori i tilknytning til belønningssystemer, vil den opplevelsen som individene har av rettferdighet være av størst betydning. I arbeidslivet vil dette i praksis være et spørsmål om muligheten for å utforme systemer hvor belønning tilfredsstillende krav om rettferdighet både på prosedyre- og resultatnivå. Både belønningen i seg selv og hvordan denne oppnås, må oppleves som rettferdig for at disse systemene skal kunne ha en ønsket virkning (ibid).

Haukedal (2005) peker her på et mulig problematisk forhold i denne sammenhengen, ved at det kan være vanskelig å kartlegge hvem arbeidstakerne sammenlikner seg med. En mulig løsning vil imidlertid representeres ved at leder i nært samarbeid med arbeidstakere søker å kartlegge hvilke oppfatninger som er gjeldende i forhold til innsats og belønning mellom de ansatte (Haukedal 2005). Ved å foreta en slik kartlegging vil en mulig kunne unngå at oppfatninger hos arbeidstakerne vil kunne medføre negative konsekvenser i bedriften, eksempelvis ved nedjustering av innsats eller avslutning av arbeidsforhold.

3. Læring – som et generelt utgangspunkt

Skal vi forstå hva kunnskapsutvikling dreier seg om, må vi også forstå hva begrepet læring innebærer og hva som påvirker læring innenfor de rammene som kan defineres ved begrepet kompetanseheving/kompetanseutvikling. Dette innbefatter også ulike læringsteorier, som kan fortelle oss noe om hvordan mennesker utvikler seg, og organisasjonsteori som hjelper oss å forstå hvordan og hvorfor ulike organisasjoner er strukturerte og fungerer slik de gjør.

En vanlig definisjon på læring er i følge Rørvik at ”læring er en relativt varig endring av atferd og opplevelse etter samspill med andre eller tenkning” (Aakerøe 1997:189)

Ifølge Aakerø (1997:190) er ”samspill særlig viktig i denne definisjonen, da det sosiale samspillet ”(...) *utgjør rammen for personens tenkning og refleksjon*”, som vil påvirke oss til å gjøre endringer i vårt tankesett og vår måte å forstå verden på. En annen liknende tilnærming kan vi finne hos Tetzchner (2001:293) som definerer læring som ”forholdsvis varige endringer i opplevelse og atferd som er resultat av erfaring”.

3.1 Motivasjon for læring

Læring er en viktig del av arbeidslivet. Den raske utviklingen i produksjonsteknologi og globalisering krever at den enkelte oppdaterer sin kompetanse. Denne tilegnelsen av ferdigheter og kunnskaper skjer gjennom læring (Bjørvik og Haukedal 2001) Det er samlet mye kunnskap om hvordan læring foregår og hvordan en skal legge til rette for at denne prosessen skal skje mest mulig effektivt og gi best mulig resultat.

Motivasjon er en viktig forutsetning for all læring, og vil være med på å styre hva, hvordan og når vi lærer (Imsen 1998). Man opererer her med et skille mellom indre og ytre motivasjon, hvor indre motivasjon som referert til i kapittel 2, viser til indre krefter som styrende for menneskers atferd. Nærmere forklart engasjerer man seg i ulike aktiviteter uten noen form for forventning knyttet til ytre stimuli i etterkant av aktiviteten er utført (ibid).

Ytre motivasjon er basert på forhold som ligger utenfor selve aktiviteten. Her opptrer og handler individet på bestemte måter ut fra forventninger om ytre stimuli. Eksempelvis utfører man aktiviteter på grunn av mulighet for bedre lønnsbetingelser, bonusordninger eller andre faktorer som aktiviteten kan resultere i. Motivasjonen er altså ytre betinget, noe som impliserer at

forventningene og motivasjonen er knyttet til *resultatet* av oppgaven, og ikke arbeidsoppgaven i seg selv (Kaufmann og Kaufmann 2003).

Det kan være viktig å påpeke at skillet mellom indre og ytre motivasjon nødvendigvis ikke er uproblematisk, da det kan argumenteres for at indre motivasjon kan oppstå som et resultat av ytre motivasjon. Eksempelvis kan oppmuntring eller en positiv evaluering i etterkant av utførte arbeidsoppgaver, stimulere til at individet ønsker å arbeide med liknende oppgaver på et senere tidspunkt (Manger 2005).

Dette skillet har i noen grad også ført til diskusjon. Manger viser til at Lepper og Greene (2005:81) fant at noen skoleelever mister motivasjon for bestemte oppgaver når de ble belønnet for utførelsen. Det pekes her på at hvis individet opprinnelig har blitt stimulert av oppgavens kompleksitet og nytteverdi, men opplever i løpet av prosessen at det eksisterer en belønning i etterkant vil individet kunne miste sin motivasjon. Forskning tyder også på at summativ vurdering som hovedfokus, i motsetning til indre drivkrefter som kilde for motivasjon, vil kunne føre til at læringen stagnerer eller stopper opp når karakterer ikke lenger blir benyttet som vurdering (ibid).

Nyere forskning tyder imidlertid på at både indre og ytre stimuli øker motivasjonen hos de fleste mennesker. Det kan imidlertid pekes på at belønning som oppfattes som et forsøk på å kontrollere atferd, ikke synes å være effektivt. På en annen side tyder det på at belønning som informerer om atferd kan være effektivt, hvor kontrollerende utsagn vil, i følge Manger (2005), føre til en ekstern orientering. Informerende utsagn vil til motsetning bidra til en intern orientering, der individet søker å lykkes med grunnlag i egne egenskaper og ved egen oppfatning av økende kompetanse (ibid).

I tråd med dette viser Dweck (1999) til to ulike former for menneskelig atferd i tilknytning til motivasjon for læring; mestringsorientert og prestasjonsorientert atferd. Mestringsorienterte individer vil i følge Dweck være opptatt av å lære av selve læringsprosessen, mens prestasjonsorienterte individer vil på en annen side være mer opptatt av sin egen prestasjon, og hvordan denne bedømmes. Dweck (1999) viser i denne forbindelsen til flere forskningsstudier som tyder på at mestringsmotiverte mennesker i hovedsak løser oppgaver på en annen måte enn prestasjonsmotiverte mennesker. Mens mestringsorienterte mennesker ser ut til å benytte seg av problemløsning for å oppnå læring, samtidig som de benytter seg av feil for å korrigere sin tilnærming til oppgaven. Prestasjonsorienterte mennesker er på den annen side mer opptatt av å unngå feil, samtidig som de ønsker og oppnå like gode resultater som andre deltakere i

lærings situasjonen (ibid). Denne beskrivelsen av henholdsvis mestringsmotivert og prestasjonsmotivert atferd, vil kunne resultere i at mennesker som er mestringsmotiverte vil kunne vise til en mer positiv læringskurve enn prestasjonsmotiverte mennesker. Dette kan i hovedsak forklares med at mennesker med mestringsmotivert atferd i større grad motiveres av utfordringer enn prestasjonsmotiverte mennesker (ibid).

Et sosialt-kognitivt syn på motivasjon og læring, kan forklare denne indre motivasjonen som påvirket av den lærendes forventning om mestring. En høy forventning til mestring, vil kunne gi en sterkere indre drivkraft til å løse oppgaver. Bandura peker på at en høy forventning om mestring, sammen med en forventning om belønning, vil kunne medføre optimalisering av motivasjon (Manger 2005).

Ser vi læring som foregår i organisasjonslivet i lys av den teoretiske fremstillingen over, kan vi se at denne fremstillingen vil kunne være relevant også her. I hvilken grad ledere selv oppfatter å være mestringsorienterte, kan være med på å avgjøre i hvilken grad han eller hun er egnet til å utvikle læringstiltak i bedriften (ibid). Nærmere forklart vil oppfatningen av egen kapasitet være med på å påvirke hvordan og i hvilken grad lederen kan hjelpe sine arbeidstakere til å lære. Ledere med lav forventning om egen mestring vil i forhold til den teoretiske fremstillingen over, unngå å planlegge læringstiltak som er forbundet med høyere nivå av kompetanse enn han eller hun selv har. Dette kan medføre at læringen som skjer i gruppen kan få redusert effekt, og at potensialet som ligger i arbeidstakerne ikke blir utnyttet. I motsatt tilfelle, ved at ledere har høy oppfatning om egen mestringsmotivasjon, vil disse forventningene potensielt medvirke til en større sannsynlighet for læringsaktivitetene som planlegges og utføres vil være mer utfordrende. Videre vil forskjellen komme til syne ved at ledere som preges av høy mestringsmotivasjon, vil ha høye forventninger til sine ansatte og støtter sine arbeidstakere til å fremme nye ideer som kan medvirke til forbedringer i bedriften (ibid). Dette vil i seg selv kunne medføre økt motivasjon for læring hos arbeidstakerne i organisasjonen.

Et sosialt-kognitivt syn på læring, vil på samme måte som over vektlegge en sammenheng mellom indre- og ytre prosesser for å oppnå motivasjon. Tar man til forskjell utgangspunkt i behavioristiske læringsteorier, vektlegges ytre stimuli i større grad som redskap for læring og motivasjon. Nærmere bestemt kan man si at motivasjonskilden hos behavioristiske læringsteorier i stor grad fremholdes å være ytre forsterkere eller motiver, noe som i arbeidslivet vil kunne eksemplifiseres ved mulighet for høyere lønn, incentiver og makt. Imidlertid vil positive tilbakemeldinger i form av ros og oppmuntring også kunne sees på som kilde for

motivasjon. Forsterkning vil her fremstå som et atferdspåvirkende verktøy, som brukt riktig vil kunne føre til motivasjon for læring (Imsen 1998).

Skaalvik og Skaalvik (1996) peker på at forsterkning kan implisere en utfordring når det fremtrer som motiverende faktor. Ettersom alle mennesker ikke har det samme utgangspunktet, vil disse ikke utelukkende ha de samme oppfatningene om hvilke former for belønninger som er attraktive. Samtidig vil en enkelt form for belønning kunne medvirke til ulike effekter. Dette vil kunne eksemplifiseres ved at mens noen arbeidstakere vil oppfatte en mulighet for avansement som attraktivt og motiverende, vil andre kunne forbinde nye arbeidsoppgaver og mer ansvar som negative påkjenninger som stress og mindre fritid. Sistnevnte forestilling vil derfor kunne medføre at motivasjon for læring blir mindre, og i ytterste konsekvens demotiverende (ibid).

En konsekvens av denne problematikken er at stadig flere teoretikere som er opptatt av motivasjon, har fokusert mer på mål og målorientering hos lærende. Skaalvik og Skaalvik (1996) viser i denne sammenhengen til et skille mellom to ulike typer av mål; oppgaveorienterte og ego-orienterte mål. Nærmere forklart impliserer disse formene for mål henholdsvis læringsmål og prestasjonsmål. Denne fremstillingen kan på mange måter ses i forbindelse med Dwecks skille mellom mestrings og prestasjonsmotivert atferd, hvor læringsmål og mestringsmotivert atferd og prestasjonsmål og prestasjonsbasert atferd er sammenfallende beskrivelser (ibid).

Ser vi på Skaalvik og Skaalviks (1996) teoretiske fremstilling, pekes det her på at man må finne ut hva som motiverer den lærende, samtidig som man må søke å finne ut hvilke mål som oppfattes som mest attraktivt. Læringsmål og prestasjonsmål viser her til to ulike tilnærminger, som kan medføre ulike konsekvenser både når det gjelder læringssituasjonen og selvoppfatning hos individet. Læringsmål vil i denne forbindelsen trolig bidra til økt forståelse, mer innsikt, mestring og bedre ferdigheter hos den lærende. Til forskjell vil prestasjonsmål ha et mer individorientert preg, hvor målet i større grad her er knyttet til muligheten for at andre oppfatter en som faglig sterk og dyktig. Dette impliserer at hva som læres i læringssituasjonen nødvendigvis ikke er like viktig (ibid).

Ser vi på læringsmål og prestasjonsmål i forhold til læringsteoretiske fremstillinger, kan dette skillet trolig overføres til forskjeller representert ved henholdsvis humanistiske og behavioristiske syn på læring. Denne sammenlikningen kan vise seg fruktbar ved at den kan klargjøre læringsteoretiske forskjeller. Ettersom behaviorismen i stor grad er knyttet til ytre stimuli, vil dette representerte en motsetning til humanistiske teorier som fremhever læring som

en prosess. I målsettingsteori ser en nærmere og mer presist på hvordan sammenhengen mellom mål og motivasjon kan forekomme (Manger 2005). I forhold til et organisatorisk perspektiv, vil motivasjon for læring være forbundet både med arbeidstakernes og ledernes personlige utgangspunkt. Indre og ytre prosesser hos individene som er involvert i læringsprosessen, vil kunne medvirke til om deltakerne oppfatter og være motivert for læring, og i hvilken grad denne læringen er med på å stimulere arbeidstakerne til å utvikle sin kompetanse. Anerkjennes man på samme måte muligheten for at mennesket motiveres på ulike måter vil, vil motivasjon for læring kunne påvirkes av læringsmiljøet. Tar en i betraktning at individets syn på seg selv vil kunne påvirke hvordan og i hvilken grad man lærer, vil det kunne være viktig å legge til rette for et læringsmiljø hvor en er bevisst sammenhengen mellom selvoppfatning og prestasjon vektlegges. God selvoppfatning kan gjøre det lettere å stille seg høye men realistiske mål om mestring, og opplevelsen av at individet selv er i fremgang kan resultere i høyere grad av prestasjon (ibid).

3.2 Arbeidsmotivasjon

Arbeidsmotivasjon representerer et noe annet utgangspunkt for motivasjon enn for motivasjon for læring. Motivasjonen retter seg her mot å utføre arbeidsoppgaver, hvor individets arbeidsinnsats kan reflekteres gjennom dets motivasjon for å arbeide.

Et tidligere utgangspunkt for arbeidsmotivasjon er at arbeid for det store flertallet er en nødvendighet for å tjene penger, og at arbeidsmotivasjon derfor er knyttet til økonomisk nødvendighet. Dette impliserer at denne formen for motivasjon skiller seg fra motivasjon for mer lystbetonte handlinger (Aarø 2005). Dette synet på arbeidsmotivasjon som kun styrt av ytre motiver er imidlertid foreldet og er av mange forkastet.

En nyere forståelse av arbeidsmotivasjon kan i hovedsak forklares med tre komponenter: Retning, innsats og utholdenhet (Arnold 2005). Retningskomponenten, altså oppfatningen om hva det enkelte individ ønsker å utføre av handlinger, eller hva de til en hver tid er motivert for, må ikke undervurderes i arbeidslivet. Innsatskomponenten viser her til hvor mye arbeid man er villig til å legge i arbeidsoppgavene for å nå de mål som individet selv har.

Det kan være viktig å påpeke at arbeidsmotivasjon på lik linje med andre pedagogiske og psykologiske teoretiske forestillinger er abstrakt konstruksjoner, og at disse ofte måles i forhold til prestasjon. Imidlertid kan prestasjoner avhenge av en rekke faktorer, slik som arbeidsmiljø,

arbeidsutstyr o.l. De fleste av oss er i tillegg knyttet til arbeidssituasjoner hvor vi gis mulighet både til valg av retning, grad av innsats og utholdenhet. Å forklare arbeidsmotivasjon utelukkende ut i fra prestasjon gir derfor ikke noe dekkende bilde av hva arbeidsmotivasjon dreier seg om (ibid).

Å se på arbeid som en utpreget ytre motivert handling, som skissert ovenfor ved det økonomiske paradigmet, medfører ikke riktighet. Aarø (2005) viser til at et økonomisk perspektiv heller ikke vil gi et dekkende bilde for å forklare sider ved mennesket som er knyttet til motivasjon i arbeidssituasjonen eller på arbeidsplassen forøvrig.

Både Aarø (2005) og Arnold (2005) peker på behovsteorier som en innfallsvinkel til å forklare atferd i arbeidslivet. Disse teoriene, som for eksempel Maslows behovshierarki, McClellands behovsteori og Adelfers ERG teori, kan hjelpe oss bedre forstå hvordan menneskelige behov kommer til uttrykk i forskjellige handlinger. Videre hvordan behov kan være styrende for våre handlinger i ulike kontekster, og bidra til motivasjon for å arbeide. Som et utgangspunkt kan disse teoriene, slik som gjennomgått i kapitel 2, skaffe oss en teoretisk innfallsvinkel på hvilke faktorer som kan være tilstede, og hvordan arbeidssituasjonen bør tilrettelegges og organiseres i arbeidslivet (Aarø 2005).

Herzbergs to-faktorteori, som også tar utgangspunkt i at mennesket blir motivert ut fra grunnleggende egenskaper ved arbeidet, viser også til at behov kan medvirke til jobbtilfredshet. Den ene siden av behov vil her handle om forholdene rundt selve arbeidssituasjonen, mens den andre dreier seg om personlig vekst og utvikling av mennesket. Denne teorien har i følge Aarø (2005) hatt stor innflytelse i arbeidet med motivasjon, blant annet som utgangspunkt for metoden *jobb-berikelse* (Ibid).

Arnold (2005) peker på at der behovsteori vektlegger innholdet i motivasjonen, legger kognitive teorier, som blant annet forventningsteori, større vekt på prosessene. Disse handler om hva som medvirker for valg mennesket tar når de står ovenfor flere ulike valgalternativer. Kognitive overveielser, slik som pekt på i foregående kapitel, vedrørende egen kapasitet, handling og belønning, er i denne forbindelsen sentrale. Arbeidsmotivasjonen blir her sett på som et resultat av forventet belønning, og i hvilken grad dette ses på som en gunstig situasjon for individet.

I denne forbindelsen vil også teorier om rettferdighet, eller equity-teorier gi oss en annen innfallsvinkel på hva som kan medvirke til høy arbeidsmotivasjon. Som pekt på tidligere vil en oppfatning om skjev fordeling kunne føre til økt arbeidsinnsats for at denne skjevheten utlikes.

Selv om dette først og fremst vil kunne dreie seg om belønning, vil en balanse mellom motivasjon og arbeidsinnsats være gunstig både for individet og for organisasjonen.

Det har blitt utført en rekke forskningsprosjekter på hva som motiverer mennesker til å arbeide, og mye er befestet i teoretiske antakelser slik som vist til i forrige kapitel. Arnold (2005) peker på at de siste trendene innenfor forskning på arbeidsmotivasjon, er at både individuelle og organisatoriske krav blir sett på som mulige forklaringer for hva som påvirker grad av arbeidsmotivasjon. Dette viser til at motivasjon for å arbeide, på samme måte som motivasjon for å lære er et komplekst anliggende. Sammenhengen mellom motivasjon for læring og arbeidsmotivasjon kan her være interessant. Ifølge fremstillingen over vil man kunne argumentere for at disse i noen grad ville kunne være sammenfallende, ettersom motivasjon for læring trolig ville kunne føre til høyere arbeidsmotivasjon.

4. Kompetansebegrepet

I takt med at utviklingen av kunnskapsbedrifter og ansattes kompetanse øker, har kompetanse blitt et populært begrep. Samtidig har utvikling av arbeidstakeres kompetanse blitt et uttalt primært fokus for mange organisasjoner. Selv om begrepet kan oppfattes som ”commonsensisk”, rommer det også en kompleksitet som krever en grundig operasjonalisering. Nordhaug (2004) peker på at mens begrepet tidligere ble brukt om juristers og byråkraters myndighetsområde, blir det i dag benyttet i en rekke andre situasjoner. Eksempelvis vedrørende utdanning, opplæring, kunnskaper eller ferdigheter (Nordhaug 2004:2). Begrepet har sin opprinnelse i det latinske ordet *competere*, som betyr viser til betydningen *å komme sammen*. I senere tid har begrepet blitt forstått som en parallell til det engelske ordet *competition*, som blir brukt i betydningen av konkurranse. Nordhaug (2004) viser til at en mer generell oppfatning av begrepet; nærmere bestemt ”mestring”.

Lai (2004) mener at kompetanse innebærer en evne til å bruke kunnskap og ferdigheter effektivt og kreativt i alle menneskelige situasjoner. Tar man utgangspunkt i denne definisjonen, innehar alle mennesker en eller annen form for kompetanse. Man kan imidlertid problematisere Lai's definisjon av kompetansebegrepet, ettersom den først og fremst legger vekt på iboende individuelle ferdigheter, og ikke fremhever formell utdanning som en del av definisjonen. Definisjonen slik den fremstår gir rom for individuelle tolkninger, noe som gjør at begrepet kan være vanskelig å forholde seg til i flere sammenhenger. Samtidig kan man argumentere for at individuelle egenskaper har forrang foran formalisert kunnskap, ettersom det er evnen til å benytte seg av kunnskap, ikke kunnskap i seg selv, som er å oppfatte som kompetanse. På en annen side kan individuelle egenskaper også oppfattes som kompetanse, da egenskaper som innvirker på effektivitet, prestasjon, kvalitet og kreativitet kan fremstå som relevante, og medvirke til at det enkelte individ oppfattes som handlingsdyktig.

Ser vi på Gullichsens (1992:7) definisjon utdyping av kompetansebegrepet, kan begrepet implisere en spesifisering, og et noe annerledes fokus; ”Kompetanse er ingen egenskap hos et individ, men et uttrykk for relasjoner mellom individet og hans eller hennes oppgaver, der vedkommende egenskaper og forutsetninger prøves opp mot krav som organisasjonen stiller”.

Med utgangspunkt i denne forståelsen av begrepet, vil kompetanse komme til uttrykk i utførelsen av de arbeidsoppgavene som enhver arbeidstaker utfører for sin arbeidsgiver. Dette

innbefatter oppgaver knyttet til problemløsning som den enkelte oppdragsgiver anser som å være relevant i forhold til arbeidstakerens kompetanse og organisasjonens mål. I motsetning til Lai's definisjon av kompetansebegrepet legger man mindre vekt på individuelle egenskaper, men i større grad på de konkrete oppgavene arbeidstaker utføres på oppdrag av arbeidsgiver. Kompetansebegrepet kan her forstås å være uløselig knyttet til organisatoriske behov, hvor egenskaper og forutsetninger i andre menneskelige situasjoner oppleves som irrelevante. Nordhaugs definisjon av kompetansebegrepet, mestring, synes her relevant, da mestring er uløselig knyttet til individet og hans/hennes oppgaver.

I relevans for empiri som presenteres senere i denne oppgaven vil det kunne være fordelaktig å peke på at krav som settes av den enkelte organisasjon, må relateres til delmål og/eller overordnede mål som organisasjonen har som fokus. I hvilken grad den enkelte arbeidstaker innehar relevant kompetanse i relasjon til organisatoriske mål, vil kunne synliggjøres ved grad av måloppnåelse, og en evaluering av denne. En evaluering av måloppnåelse vil direkte eller indirekte også kunne oppfattes som en vurdering av den kompetansen som organisasjonen er i besittelse av. Man kan derfor si at organisasjonenes evne til å møte markedets etterspørsel gjenspeiler den kompetansen som deres ansattes har tilegnet seg gjennom formell og uformell læring.

Jamfør med denne tankegangen må kompetansebegrepet oppfattes som målbar på et gitt tidspunkt, og at endringsmønstre, og endringsbehov vil avgjøre om den enkelte arbeidstaker innehar en bestemt kompetanse på et gitt tidspunkt. Spesielt vil denne relevansen være synlig i bedrifter som oppfatter seg selv som kunnskapsbedrifter, hvor kunnskap i større grad utdateres og foreldes. Dette står i motsetning til bedrifter som arbeider med mer tradisjonelle materielle verdier, som ikke forbindes med en like stor endringstakt.

Allerede i 1959 definerte White kompetansebegrepet som ”individens kapasitet til å mestre krav de stilles overfor fra omgivelsene” (Nordhaug og Gooderham 1996:24). Selv om denne definisjonen kan fremstå som allmenn og vid, presenterer den også aktuelle begrensninger ettersom den spesifiserer omgivelsenes krav og behov på et gitt tidspunkt som sentralt. Denne står i motsetning til Lai's definisjon hvor kompetansebegrepet knyttes til alle menneskelige situasjoner.

Nordhaug og Gooderham (1996:24) peker samtidig på at erfaringer representerer et overflødig element, da disse ikke har noen betydning med mindre de er ”nedfelt i kunnskaper eller ferdigheter som brukes eller kan brukes i utførelse av jobbene”. I stedet peker de på at deres

begrepsmodell, som er en utvikling av Whites definisjon, består av 3 hovedelementer; kunnskaper, ferdigheter og evner. Kunnskap forstås i denne sammenhengen som: ” (...) ulike former for informasjon som er mer eller mindre organisert hos individet”, mestring som ferdigheter til å handle på bestemte måter og evner som medfødte, potensielle kapasiteter til å utvikle ferdigheter og kunnskaper” (Nordhaug 1994:24).

Forfatterne peker på videre på at det finnes gode argumenter for å inkludere faktorer som motivasjon og holdninger i begrepet, men at det kan være gunstig å skille mellom kompetanse som kunnskaper, ferdigheter og evner, fra motivasjon og holdninger. Begrunnelsen for dette er at de to sistnevnte anvendes på utnyttelsen av kompetanse, nærmere bestemt ved ”(...) transformasjonen av kompetanse til arbeid” (Nordhaug & Gooderham 1996:25)

De ulike fremstillingene av kompetansebegrepet bidrar til å vise hvordan begrepet ilegges forskjellige betydninger, og som et resultat av dette problematiseres. Samtidig viser de ulike begrepsdefinisjonene hvilken kompleksitet kompetansebegrepet er forbundet med. Ifølge med problemstillingen i denne oppgaven, vil vi skille mellom ulike faktorer som er tilstede i læringsprosesser i organisasjoner. Begrepsdefinisjonen til Nordhaug og Gooderham vil tjene som utgangspunkt for vår bruk av begrepet videre i prosjektet.

4.1 Kompetanseutvikling

Kompetanseutvikling er et relativt nytt fenomen, som gjerne oppstår på bakgrunn av ønsker eller krav om endring i den enkelte bedrift eller organisasjon. Endring og innovasjon er to grunner til at bedrifter kan ha et ønske om tilførsel av- eller utvikling av ny kunnskap. I litteraturen opereres det med to begreper; kompetanseheving og kompetanseutvikling, og det vil derfor i praksis være vanskelig å skille disse fra hverandre. Vi vil derfor i fremstillingen veksle noe mellom disse to begrepene. Nordhaug og Gooderham (1996) peker på at kompetanseutvikling, blir sett på som den viktigste kilden for anskaffelse av ny kunnskap. Undersøkelser viser at $\frac{3}{4}$ av bedriftene legger stor, eller meget stor vekt på kompetanseutvikling av sine ansatte. Tilsvarende tall for rekruttering av nye ansatte for å tilføre den enkelte bedrift nødvendig kompetanse, er betydelig lavere (ibid).

På samme måte som kompetansebegrepet kan fremstå som komplekst og være gjenstand for subjektive tolkninger, kan også kompetanseheving som tiltak oppfattes som vanskelig å forstå. Kartlegging av kompetanse, og initiering av kompetansehevende tiltak basert på eksisterende

kunnskap, kan oppleves som en utfordring, både for bedriften og den enkelte arbeidstaker. Samtidig er planlegging og initiering av slike tiltak forbundet med en rekke faktorer som avgjør hvor meningsfylte tiltakene oppfattes å være av arbeidstakerne, hvor relevante de er for deres arbeidsoppgaver og hvordan disse oppfattes i relevans til bedriftens overordnede målsetting. Skogen (2004:30) peker på at hvis ” (...) brukeren skal få stadig bedre tjenester og produkter, er det en forutsetning at det skjer en kontinuerlig kompetanseheving hos tjenesteytere og produsenter”. Han peker videre på at kompetanseutvikling” forutsetter et samspill mellom erfaring med reelle praktiske utfordringer eller problemer og teoretiske kunnskaper” (ibid:30). Dette kan forstås som at kompetanseutvikling er en forutsetning for høyere kvalitet på tjenestene som bedriften tilbyr, men at tiltakene må gjenspeile reelle utfordringer og direkte relevans for bedriftens målsetting og ansattes arbeidsoppgaver.

4.2 Individuelle og organisatoriske betraktninger om kompetanseutvikling

På et individuelt plan vil kompetanseheving kunne være et virkemiddel for å unngå arbeidsløshet og/eller oppnå mulighet til mer ansvar, nye arbeidsoppgaver og bedre lønnsbetingelser. I denne sammenhengen vil både individuelle mål og motivasjon være medvirkende faktor til at den enkelte arbeidstaker ønsker å delta på kompetansehevende tiltak. Tiltak som fører til ny kompetanse, en spesialisering av eksisterende kompetanse, spisskompetanse, eller en oppdatering av foreldet kunnskap, vil i et kunnskapsperspektiv kunne gi en profitabel effekt for den enkelte arbeidstaker. På samme måte kan kompetansehevende tiltak virke begrensende, hvis tiltaket ikke viser en forventet effekt i forhold til den kompetansen som arbeidsgiver mener å ha tilført arbeidstakeren gjennom kompetansehevende tiltak. På denne måten kan kompetanseutvikling føre til at den enkelte arbeidstaker anser kompetansehevende tiltak initiert av arbeidsgiver som et unødig press og som en påkjenning. Selv om både arbeidsgiver og arbeidstaker oppfatter utviklingstiltakene som nødvendige, kan de endringene som ligger til grunn for et kompetansehevende tiltak og konstante forandring i arbeids relaterte betingelser, oppleves negativt av enkelte arbeidstakere. Markedets forventninger om konkurransedyktige varer og tjenester, transformeres til konstante utfordringer for mennesker som arbeider i disse bedriftene. Hargreaves (2003:15) peker på at undersøkelser som har blitt foretatt i England og Wales, peker på at store endringsprosesser som har blitt innført ovenfra, har blitt ”pressende og direkte trekk ved lærenes daglige arbeid”. Denne typen

endring kaller Hargreaves for ”branch changes”, eller forandringer på grennivå. Endringer på grennivå karakteriseres ifølge Hargreaves ved at de er betydelige, men konkrete endringer av praksis. Endringer på rot nivå, såkalte root changes, kjennetegnes ved at de omfatter innføring av obligatoriske prestasjonsvurderinger for å regulere metoder og standard.

4.3 Kompetanseutviklingens jernlov

En aktuell problemstilling som viser seg relevant for læring og utvikling i bedrifter og blant ansatte, er mulighet for at arbeidstakere skal kunne delta på kompetansehevende tiltak. Resultater fra ”Kompetanseheving i næringslivet”, et forskningsprosjekt som inngikk i grunnlagsmaterialet for Henriksenuvalget, antyder at kompetanseutviklingens jernlov er utbredt. Med dette viser Nordhaug og Gooderham (1996:93) til at tidligere forskning som indikerer at ”de som har mye fra før, tenderer mot å være de som får mest også når det gjelder utvikling av egne kunnskaper og ferdigheter”. Også OECD rapporten ”Human capital: How what you know shapes your life” (Keeley: 2007), peker på at arbeidstakere som er yngre, eller har høy utdanning har større sjanser for å få delta på kompetansehevende tiltak initiert av sin arbeidsgiver. Eldre arbeidstakere med lav utdanning gis sjeldnere mulighet til å delta på slike tiltak. Rapporten viser også til både geografiske forskjeller og kjønnsrelatert ulik fordeling mellom menn og kvinner. Eksempelvis antyder undersøkelser at menn blant arbeidstakere i de fleste OECD land deltar på flere opplæringstiltak enn kvinner. OECD rapporten viser også til geografiske forskjeller, eksempelvis ved at arbeidstakere i ”(...) Danmark nesten får 1000 timer uformell jobberelatert opplæring i løpet av sitt yrkesaktive liv. Dette står i kontrast til arbeidstakere i Italia, hvor arbeidstakere i gjennomsnitt får mindre enn 100 timer opplæring (Keeley 2007:5). Disse tallene kan ses i forhold til resultater som fremkommer i undersøkelser i regi av FAFO (Døving m.fl. 2006), hvor det har vist seg at deltakere med kortest utdanning har størst utbytte av opplæringen av nye oppgaver. Undersøkelsen viser også til annen forskning som indikerer at denne målgruppen profiterer mye ved å delta på utviklingstiltak, da tiltakene både gir økt selvtillit og større jobbsikkerhet (ibid).

4.4 Kartlegging av kompetansebehov

Aakerøe (1997) peker på 4 overordnede grupper av kompetansebehov som er relevante ved kartlegging av kompetansebehov i organisasjoner; faglige behov, vedlikeholdsbehov,

utviklingsbehov og organisasjonslæringsbehov. I tillegg peker Aakerøe på gruppene åpne og skjulte behov og generelle og spesielle behov.

Faglige behov er i denne sammenhengen de behov arbeidstakeren trenger for å utføre sine arbeidsoppgaver. Disse kan være knyttet til økonomi, rådgivning, personalledelse eller markedsføring. Tidligere var det disse behovene man primært var opptatt av ved kunnskapsutvikling i organisasjoner. I senere tid har man sett på denne type av kompetansebehov som et av flere kompetanseområder.

Organisasjonslæringsbehov er behov som er knyttet til menneskelig samspill i organisasjonen. Denne gruppen kan igjen deles inn i 3 ulike grupper, hvor et fokus er å bedre forutsetningene for samarbeid og løse konflikter i organisasjonen. En annen type organisasjonslæringsbehov er å utnytte læringspotensialet som ligger i arbeidssituasjonen. En tredje gruppe representerer organisasjonslæringsbehov som tar sikte på å øke selvtilliten og læringslysten i gruppen eller hos den enkelte arbeidstaker.

Utviklingsbehov kan blant annet oppstå i forbindelse med ulike typer av endringer, eller krav som følge av konkurranse. Eksempelvis vil man kunne ha behov for å utvikle kompetanse som en direkte konsekvens av reduksjon av arbeidsstyrken eller gjennomføring av nye prosjekter. Aakerøe (1997:197) peker i denne sammenhengen på at "(...) erfaringer fra et prosjekt ikke nødvendigvis kan overføres direkte til et annet".

Hvis vi tar i betraktning Aakerøes inndeling av kompetansenivåer, kan vi se at disse i stor grad er relatert til den enkelte arbeidstaker i organisasjonen. Dette er sammenfallende med tanken om at den enkelte arbeidstaker fungerer som et redskap for at bedriften skal nå sin målsetting, og at organisasjonen er prisgitt den kompetansen som hver enkelt arbeidstaker er i besittelse av, eller som kan mobiliseres i anskuelig fremtid. I hvilken grad arbeidstakere forholder seg til organisasjonens behov, og dets krav om kompetanse og utvikling, er imidlertid avhengig av en rekke ulike faktorer, eksempelvis kategorier som tjener som fokus for vår undersøkelse. Hvis mulighet til kunnskapsutvikling ikke er til stede i organisasjonen ved endrede kompetansebehov, vil organisasjonen eneste mulighet til å møte markedets krav være å hente inn ekstern kompetanse; enten ved ny- ansettelse eller ved eksterne samarbeidspartnere.

Nordhaug & Gooderham (1996:51) peker på at "forskning så langt ikke har kunnet fastslå hvilke faktorer som er viktigst når det gjelder å generere behov for kompetanse i arbeidslivet".

Samtidig gjennomførte de selv en undersøkelse hvor et fokus var å finne hvilke krefter som driver frem bedriftenes behov for kompetanse og kompetanseutvikling. Resultatene viste at det var de immaterielle ressursene som syntes å ha størst betydning for å generere kompetanse i bedriftene. Dette kan eksempelvis være faktorer som kvalitet, profesjonell ledelse og kundebehandling. Ny teknologi kan fremstå som eksempel på en materiell ressurs, hvor opplæring i bruk av ny hard- eller software kan tjene som eksempel.

5. Opplæringsmetoder i arbeidslivet

”Det meste av det som er skrevet om læring i forskningslitteraturen er bare relevant for teoretikere og laboratorieforskere. Det kan ikke bruke i det direkte arbeidet med å lage opplæringsprogrammer eller til å konstruere læringsmiljøer” (Moxnes 1984:20).

Ifølge Moxnes (1984) vil det være avgjørende at det kartlegges hvordan utviklingsarbeid foregår i organisasjoner. Dette vil være komplisert da en vanskelig kan vite hvilke bedrifter som legger til rette for gode læringsmiljø og muligheter for individuell og organisatorisk utvikling. På samme måte vil det være vanskelig å finne svar på hvilken effekt ulike opplæringstiltak har på konkurransevnen i de ulike bedriftene, da inntjening nødvendigvis ikke gjenspeiler hvilken effekt kompetanseutvikling har på lang sikt. Imidlertid er dette et voksende forskningsområde, da mange fremholder at de oppnår positive effekter av utviklingsarbeid (ibid).

I løpet av de siste 20 årene har økonomiske midler til utviklingstiltak økt betraktelig.

Forskning utført i USA viser at den amerikanske industrien i 1967 brukte 3 milliarder dollar på utviklingstiltak. Bare 5 år senere, i 1972, hadde dette tallet økt til 32 milliarder dollar, noe som indikerer at stadig flere amerikanske bedrifter ser på kompetanseutvikling som en kostnadseffektiv mulighet til å skaffe seg den kompetanse de har behov for (ibid).

5.1 Forelesning

Forelesning er den eldste og mest brukte formen for undervisning, både i organisasjonsutvikling og ved formelle utdanningsinstitusjoner. Moxnes (1984) viser til Warren, som etter å ha gått igjennom flere hundre planlagte og gjennomførte opplærings tiltak i ulike bedrifter fant at forelesning som tiltak forekom i ca. 70 % av tilfellene.

En mulig forklaring på dette kan være at forelesning gir mulighet for å formidle informasjon til et stort antall mennesker, samtidig som den som metode er forbundet med lave kostnader. Det er imidlertid egenskaper ved denne metoden som kan trekke de positive egenskapene i tvil. Først og fremst finns det ingen sikkerhet i at informasjon som presenteres kan eller vil bli omdannet til kunnskap hos tilhørerne/deltakerne. Siden forelesninger tar utgangspunkt i en enveiskommunikasjon, hvor tilhørerne opptre som passive deltakere, gjør formen det vanskelig å peke på behov for oppklaringer eller argumentere andre synspunkter (Moxnes 1984).

På samme måte kan det for foreleseren vise seg å være problematisk å kontrollere om innholdet i forelesningen er blitt oppfattet som intendert. Også ulike innspill, i form av meninger, holdninger, spørsmål, ytringer og spørsmål som kommer underveis, kan vise seg vanskelig å ta med seg videre. Det er viktig å påpeke at en godt kvalifisert foreleser kan være kapabel til å formidle kunnskap til et publikum som er motivert for å lære, men all tilgjengelig evidens tilsier imidlertid at forelesning som metode er lite egnet til å fremme varige endringer av atferd og holdninger (ibid).

Moxnes (1984) peker på at den største bakdelen med forelesning som tiltak, er at den utspiller seg i en situasjon ulik den hvor deltakernes daglige arbeidsoppgaver utspiller seg, og hvor den nye kunnskapen skal prøves ut og praktiseres. Imidlertid kan forelesning i kombinasjon med andre tiltak fungere bedre, og kan gi deltakerne bedre mulighet til å overføre kunnskap fra mellom situasjonene. Som eksempel på dette kan en se på kurs og seminar som ofte benytter seg av forelesning som en innledende form for opplæring. Kurs og seminar er også den vanligste form for etter- og videreutdanning i private virksomheter

5.2 Coaching

Coaching er opprinnelig et engelsk uttrykk, og dreier seg om overgangen fra en tilstand hvor individet befinner seg, til tilstanden de ønsker å være (Gjerde 2007). Personen som regnes som opphavsmannen til denne formen for opplæringstiltak, er tennistreneren Gallwey. Gjennom sin karriere som tennisutøver ble Gallwey oppmerksom på det han mente var menneskets største motstander, nærmere forklart som en "(...) en stemme i hodet som er negativ og kritisk til prestasjonene som blir utført" (ibid:10). Basert på denne oppdagelsen, utviklet Gallwey retningslinjer som skulle være til hjelp for mennesker som befant seg i en konkurransesituasjon. Ifølge disse retningslinjene, skulle man ikke fokusere på evaluering og dømming, men i stedet programmere seg selv med bruk av mentale bilder av å lykkes. Ifølge Gallwey skulle denne øvelsen utføres i så stor grad, at tankevirksomheten etter hvert initieres av seg selv (Ibid).

Begrepet coaching er omdiskutert, og å finne en god og dekkende beskrivelse på norsk er vanskelig. Hjelper, samtalepartner, trener, veileder og inspirator er i følge Berg (2006) vanlige betegnelser som benyttes, men som ikke er tilstrekkelig dekkende for å forklare læringssituasjonen. Han peker på at coachen i forbindelse med læringssituasjonen skal opptre både som hjelper og som utfordrer. Ifølge denne beskrivelsen skal coachen søke å bidra til at

coachien, eller eleven, opplever en følelse av mestring i forbindelse med områder som berøres i læringssituasjonen (ibid).

Hvis man tar utgangspunkt i forklaringen over, kan dette være med på å vise til at coaching kan fremstå både som et sammensatt begrep og en kompleks prosess. Noen faktorer som kan være med på å klargjøre hva begrepet innbefatter, er tanken om at eleven både har et behov for utfordringer og for støtte til å oppnå sitt potensial. Berg (2006) peker på at eleven har frihet til å velge, men blir stående ansvarlig for de valg som tas. Dette ligger til grunn for coaching som grunnfestet i en eklektisk tankegang, som impliserer at eleven bør vurdere ulike alternativer og deretter gjøre rasjonelle valg basert på kognitive vurderinger i forhold til mulige utfall. Coachien må derfor lære seg å stole på sin egen logikk og kreativitet, ettersom det ikke kan påvises å eksistere universale lover og objektive sannheter (ibid).

Skal vi sammenfatte coachens rolle kan man peke på at coaching innebærer en konstruksjon av kunnskap gjennom refleksjon og interaksjon med coachien, på veien mot en styrket tro på egne vurderinger og rasjonelle beslutninger.

5.3 Kollegaveiledning

Kollegaveiledning er på mange måter sammenfallende med Coaching, men har ulikt utgangspunkt ved at de involverte i veiledningssituasjonen fremstår som likeverdige (Grimsø 1996). Hovedfokuset er imidlertid det samme som ved coaching; at veiledningssituasjonen skal benyttes som et redskap for å utvikle deltakernes kompetanse. Som situasjon kan kollegaveiledning betegnes som en maktfri og deltagerstyrt samtale som strekker seg over tid. I denne situasjonen reflekteres det over saker på yrkesarenaen som opptar deltakerne, ofte for å utvikle et mer helhetlig perspektiv på virksomheten og øke kvaliteten på arbeidet som utføres. En sentral tanke i denne prosessen, er at samarbeid mellom arbeidstakere, uten å tilføre arbeidstakerne mye merarbeid, kan gi fruktbare resultater og utvikle/tilføre organisasjonen viktig kunnskap (Grimsø 1996).

Veiledningssituasjonen kan oppfattes både som prosess- og erfaringsbasert. Mer presist kan vi si at deltakerne med utgangspunkt i sine egne erfaringer, sammen med andre kompetente og interesserte arbeidstakere, skaper rom for refleksjon og nytenkning. På samme tid kan veiledningssituasjonen oppfattes som en læringsprosess som tar utgangspunkt i deltakernes forutsetninger, både i relasjon til personlig- og organisatorisk karakter. Personlige

forutsetninger består i denne sammenhengen av de kunnskaper, erfaringer og verdier den enkelte arbeidstaker er i besittelse av, mens organisatoriske forutsetninger er et uttrykk for de muligheter og begrensninger som eksisterer i den enkelte bedrift, og som påvirker deltakernes mulighet for å utvikle seg. Eksempler på organisatoriske forutsetninger kan eksempelvis være bedriftens mål, økonomi, og tradisjoner (ibid).

5.4 Seminar – gruppearbeid.

Strukturerte diskusjoner kan beskrives som smågruppemøter eller seminarer, hvor en har instruktører som skal hjelpe deltakerne frem mot et ønsket mål. Dette skjer som regel ved hjelp av spørsmål, svar og åpen diskusjon. Instruktøren utøver gjennom hele prosessen kontroll over gruppen, og leder diskusjonen ved hjelp av egne spørsmål. En fordel med denne typen av kompetanseutvikling har, i motsetning til forelesning, er at den i stor grad er sammenfallende med læring som forekommer i arbeidssituasjoner. Et eksempel på dette er ”training within industry”, som legger vekt på ledet diskusjon i relasjon til aktuelle arbeidsoppgaver (Moxnes 1984).

En annen form for opplæring, er ustrukturerte diskusjoner. Denne typen av diskusjon er ofte brukt for å beskrive opplæringsmetoder, som i motsetning til strukturerte diskusjoner, i stor grad kontrolleres av deltagerne selv uten noen fremtredende instruktør. Deltagerne strukturerer selv læringsprosessen, og lederen innehar gjerne en tilbaketrukket rolle. Denne metoden er mest benyttet for å øke forståelsen for hvordan mellommenneskelige konflikter oppstår og utvikler seg, eller for å løse problemer som eksisterer i arbeidsgruppen (ibid). Prosessen gir deltakerne en god mulighet til å dele sine synspunkter, og få tilbakemeldinger fra andre deltakere. Denne formen for læring gjenspeiler og svarer til uformelle situasjoner som oppstår mellom arbeidstakere på arbeidsplasser, altså at den gir en sammenlikningsverdi som er reell. Et konkret eksempel på denne typen av tiltak er sensitivitets trening (Moxnes 1984).

5.5 Nettbasert læring

Nettbasert læring tar utgangspunkt i at fagstoff formidles gjennom et nettbasert læringsmiljø. Fysiske samlinger er i utgangspunktet ikke nødvendig, da all kommunikasjon og interaksjon mellom faglærere og studenter, kan foregå ved bruk av internett som læringsarena. Nettbasert

læring forekommer i mange former, og forbindes blant annet med e-læring, nettlæring og fjernundervisning. Disse ulike begrepene vil allikevel i stor grad være sammenfallende, da de alle primært benytter seg av internett ved presentasjon av læringsmateriale, undervisning, evaluering og studieprogresjon. Et annet kjennetegn ved disse formene for nettbasert læring, er at de i stor grad gir deltakerne fleksibilitet i følge med undervisningen, både i forhold til når læringsaktiviteten foregår og i forhold til hvor denne utføres (Fjeldavli m.fl.2008).

En viktig forutsetning for at læring skal skje, er at både lærestoff og arbeidsmetoder er tilpasset målgruppen som deltakerne tilhører. Dette representerer en stor utfordring for alle som arbeider med planlegging av læringsaktiviteter som foregår på internett, da nettstudenter ofte viser seg å være voksne mennesker som på eget initiativ utvikler sin kompetanse, på samme tid som de er i fullt arbeid (Ibid). Nettbasert læring kan som kompetanseutvikling vise seg å være en god læringssituasjon, hvis aktivitetene er tilrettelagt for studentens motivasjon og mulighet for studieprogresjon. Selv om dette kan vise seg vanskelig, er dette også en av de store fordelene ved nettbasert læring, da denne formen nettopp gir større rom for individuell tilrettelegging enn mange andre former for kompetansehevede tiltak. Eksempelvis benyttes ofte asynkrone arbeidsformer, nærmere bestemt former hvor studenten gis mulighet til å arbeide med fag og oppgaver når han eller hun har mulighet, i motsetning til en undervisningssituasjon basert på oppmøte og faste tider. I forhold til andre læringsaktiviteter, kan faglærere her gjøre seg betraktninger i forhold til hva som gir best utbytte, størst faglig kvalitet og best mulig studieprogresjon for den enkelte student (ibid).

På samme tid er nettbasert læring en av få typer av tiltak, som samtidig kan føre til formell kompetanse ettersom enkelte studier også er godkjente slik at de gir uttelling i form av studiepoeng. Dette kan føre til at noen arbeidstakere er mer motivert for å utvikle sin kompetanse ved slike tiltak, ettersom andre tiltak sjelden medfører mulighet til en formalisert kunnskap.

5.6 Etter- og videreutdanning ved formelle institusjoner.

Etter- og videreutdanning ved formelle institusjoner er ofte forbundet med aktiviteter som er underlagt ordinære eksamens- og vurderingsformer, og gir uttelling i form av studiepoeng innenfor eller utenfor gradssystemet (UIO:2009). Denne formen for utdanning er ofte spesielt tilrettelagt med hensyn til målgrupper, faglig innhold og pedagogiske tilnærminger. Intensjonen

om å tilpasse undervisningen til ulike behov i samfunns- og arbeidsliv, vil ofte være styrende for denne tilretteleggingen (ibid). Statistisk sentralbyrå peker på at formelle utdanning

”(...) omfatter all offentlig godkjent utdanning som leder til formell kompetanse. Dette inkluderer grunnskole, moduler, årskurs, fagbrev eller studiekompetanse på videregående skoles nivå (inkludert lærlingpraksis og praksiskandidatkurs), offentlig godkjent fagskoleutdanning, utdanning som gir studiepoeng ved høyskole eller universitet og godkjent videreutdanning som gir spesialisering for profesjoner”.

(SSB:2008).

Med etterutdanning menes kurs som gir oppdatering og ajourføring av kompetanse innen eksisterende utdanningsnivå og stilling. Det er ofte snakk om korte kurs som ikke fører frem til formell eksamen eller kompetanse i form av studiepoeng, med mindre denne utdanningen foretas ved formelle utdanningsinstitusjoner slik som høyskole eller universitet (UIO:2008).

Oppsummert kan en peke på at etter- og videreutdanning ved formelle institusjoner dreier seg om videreutvikling og oppdatering av kompetanse som utføres ved institusjoner i utdanningssystemet eller som innehar godkjente sertifiseringsordninger.

5.7 Kompetanseutviklende tiltak og motivasjon

Ser vi på de ulike tiltakene som presentert i forrige kapittel, vil disse trolig kunne representere motivasjonsfaktorer med ulike utgangspunkt. I denne forbindelsen kan man skille ulike kompetansehevende tiltak fra hverandre ved at enkelte i større grad vil bidra til motivasjon for læring enn arbeidsmotivasjon. Dette kan begrunnes med at enkelte læringsaktiviteter trolig vil være mindre egnet for å motivere arbeidstakere på arbeidsplassen, mens andre i større eller mindre grad vil motivere arbeidstakere til å utvikle sin kompetanse. I stor grad vil den enkelte arbeidstaker ut i fra generelle behov og kognitive vurderinger avgjøre hvilke typer av tiltak som er mest attraktive. Ser vi på behovsteoretiske implikasjoner vil disse kunne fungere som et bakteppe for å forklare arbeidstakernes valg, samtidig som kognitive teorier kan bidra til en forståelse for arbeidstakernes vurderinger i tilknytning til disse valgene.

Tar vi først utgangspunkt i behovsorienterte teorier, kan disse hjelpe med å forklare hvilke behov som arbeidstakerne mest trolig søker å tilfredsstille. I denne forbindelsen vil man, som tidligere påpekt med utgangspunkt i Maslows behovshierarki, vise til et skille mellom

anerkjennelse og selvrealisering. Arbeidsmotivasjon vil trolig her i større grad være knyttet til anerkjennelse enn selvrealisering, ettersom selvrealisering i større grad kan knyttes til selve utviklingsprosessen enn motiver i direkte tilknytning til motivasjon for å arbeide. Det vil trolig også eksistere et skille mellom arbeidstakere, hvor noen vil være mer motivert for å utvikle sin kompetanse i forhold til sin nåværende arbeidssituasjon, mens andre vil være mer motivert av å utvikle sin kompetanse for å øke sitt eget kunnskapsnivå. Tar vi utgangspunkt i Adellers ERG teori, vil disse trolig kunne eksistere på samme tid, men i ulik grad hos forskjellige mennesker.

En implikasjon i denne sammenhengen vil være at behov i tilknytning til den enkelte arbeidstakers arbeidssituasjon vil kunne medføre behov hos individet for å utvikle sin kompetanse. I så fall vil behov som her er tilstede kunne være styrende for arbeidstakerens atferd. Videre vil disse behovene kunne påvirke valg av kompetansehevende tiltak, og eventuelt medvirke til den grad av innsats som individet viser ved deltakelse. På samme tid vil graden av motivasjon for læring kunne medvirke til hvilke kompetansehevende tiltak som velges, og om utviklingstiltaket forbindes med noen form for positivt resultat.

Samtidig vil man, hvis man anerkjenner at det eksisterer et skille mellom indre og ytre motivasjon, kunne påpeke at dette er faktorer som også kan bidra til hvilke tiltak som er mest motiverende. Ser vi på ulike former for kompetansehevende tiltak i forhold ytre motivasjon, er det trolig at flere typer av tiltak kan knyttes til slike motiver. Av tiltak som er relevant her, og som er presentert i kapitel 5, vil man kunne fremsette en påstand om at coaching foretrekkes hovedsaklig av arbeidstakere som innehar forventninger knyttet til ytre motiver. En mulig forklaring på dette vil være at coaching gjerne er forbundet med tiltak som har en klar målsetting, slik som eksempelvis nye oppgaver eller avansement. Hvis vi ser på målsettingsteori slik som vist til i kapitel 2, fremholder man her at mål øker utholdenhet og stimulerer utvikling av strategier og handlingsplaner. Dette er sammenfallende med coaching som metode, hvor coachen skal søke å øke refleksjonsnivået hos coachien og stimulere han eller henne til å fatte rasjonelle beslutninger basert på tilgjengelige handlingsalternativer. Ser vi dette i lys av motivasjon, vil man trolig være målbevisst og på samme tid styres av ytre motiver og behov for å motiveres av coaching som tiltak. Dette kan føre til at graden av forpliktelse er større enn mange arbeidstakere ønsker. Trolig vil man kunne peke på at denne formen både er knyttet til høy grad av arbeidsmotivasjon og høy grad av motivasjon for læring, noe som vil kunne medføre at arbeidstakere med høye ambisjoner og klare målsettinger vil motiveres av denne formen for tiltak. På en annen siden vil arbeidstakere med uklare mål og forventninger trolig demotiveres av tiltakets grad av forpliktelse, og foretrekke andre former for læringsaktiviteter.

Sammenlikner vi coaching med forelesning som kompetansehevende tiltak, representerer disse to ulike utgangspunkt. Først og fremst ettersom forelesning i mindre grad krever noen form for aktiv deltakelse, planlegging og evaluering. Man kan derfor peke på at denne formen for deltakelse i liten grad er forbundet med arbeidsmotivasjon, men i noen grad motivasjon for læring. Ettersom forelesninger ofte er forbundet med stor deltakelse, vil denne formen for læring ofte representere mye generell informasjon, som i mindre grad er relatert til den enkelte arbeidstakers arbeidsoppgaver. Dette vil trolig føre til at arbeidstakere sjelden opplever å være høyt motivert til delta, med mindre tiltaket viser seg å være av særlig relevans, eller at deltakeren har høye forventninger om hvilke effekter tiltaket vil gi. Trolig er denne formen ikke i særlig grad forbundet med målsettinger, men i stedet knyttet til forventninger. Her kan en mulig implikasjon være at forventning til relevans kan ses i tilknytning til motivasjon for læring. Ser vi på Vrooms VIE teori, vil forventning om egen innsats, og innsats i forhold til konsekvens være liten under selve tiltaket. Imidlertid vil innsats i etterkant av tiltaket kunne være med på å øke prestasjonen, noe som viser til at slike tiltak kan være motiverende hvis forventning om relevans er tilstede. Ser vi dette i relasjon til Hertzbergs tofaktorteori, vil denne formen for kompetanseutviklende tiltak kunne forekomme som motiverende, men lite trolig som hygienefaktor, da fravær av muligheten for å delta på et slikt tiltak lite trolig vil kunne medføre demotivasjon. Det kan imidlertid pekes på at enkelte arbeidstakere i større grad motiveres av å delta på kompetansehevende tiltak som ikke medfører krav om noen form for innsats. Relevans vil i disse tilfellene være mindre viktig.

Ser vi på etter- og videre utdanning ved formelle institusjoner, er disse på samme måte som coaching ofte forbundet med langsiktig investering i form av tid og innsats. Siden denne formen for kompetanseutvikling gjerne er forventet å tilføre deltakerne nye muligheten enten i form av nye arbeidsoppgaver, mer ansvar eller avansement, vil denne formen for kompetansehevende tiltak kunne forbindes både med målsettingsteoretiske- og forventningsteoretiske forklaringer. Trolig vil en konkret oppfatning om et gitt mål være med på å initiere en slik deltakelse, men grad av forventning i tilknytning til utfall vil kunne påvirke grad av arbeidsmotivasjon. Man kan allikevel vise til at denne formen for kompetansehevende tiltak vil forbindes både med høy grad av arbeidsmotivasjon og høy grad av motivasjon for læring. Dette kan ses i sammenheng med at målsetting i denne forbindelsen trolig vil medføre stor arbeidsinnsats, noe som ofte er kjent på forhånd. Imidlertid vil arbeidsmotivasjonen kunne svekkes hvis målsettingen synes å være utenfor rekkevidde. Dette vil også gjelde motivasjon for læring, med mindre deltakeren preges av høy prestasjonsmotivasjon. Som vist til i kapittel 2, vil høyt prestasjonsmotiverte

deltakere ved hjelp av en indre drivkraft søke å minimere negative følger, og dermed trolig øke intensiteten i sitt arbeid. Dette vil implisere at deltakere som drives med slike motiver vil oppleve økt arbeidsmotivasjon hvis prestasjonen ikke er som forventet. På den annen side vil det motsatte være tilfelle hvis målsettingen viser seg å kreve mindre innsats enn forventet. Vi snakker her om justeringer av atferd i forhold til forventningene som er til stede i læringssituasjonen. Et mulig resonnement er at siden denne formen for kompetansehevende tiltak er forbundet med stor arbeidsmengde, innsats og forutsetter høy grad av motivasjon, vil dette kunne medvirke til at en stor del av arbeidstakerne trolig ikke vil være motivert for å delta på tiltak av denne typen. På en annen side vil arbeidstakere som ikke har fått tilfredstilt sine faglige behov i nåværende arbeidssituasjon, trolig være mer positiv til utdanning ved formelle institusjoner. Dette vil sannsynligvis gjelde arbeidstakere med liten eller ingen utdanning. Ser man dette resonnementet i lys av jobbkarakteristikamodeller, slik som vist til i kapittel 2, vil utdanning ved formelle utdanningsinstitusjoner kunne representere en motivasjonsfaktor for arbeidstakere med lavere utdanning. På den annen side vil denne formen for kompetanseutvikling hos eldre og høyt utdannede arbeidstakere trolig hverken være motiverende eller demotiverende, altså hverken en hygienefaktor eller en motivasjonsfaktor. For disse arbeidstakerne vil trolig forventningene til uttelling være lave, sett ut i fra den innsatsen et slikt tiltak krever og den tidsperioden kompetanseheving her er forbundet med.

Ser vi på kollegaveiledning vil denne formen for kompetanseutvikling på mange måter ses på som sammenfallende med coaching. En viktig implikasjon er imidlertid at denne formen for kompetanseutvikling, i motsetning til coaching, representerer en veiledningssituasjon hvor partene opptrer som likeverdige. Ser vi dette i lys av coaching som kompetansehevende tiltak, er kollegaveiledning i mindre grad forbundet med en klar målsetting og stor grad av prestasjonsorientering. Imidlertid kan kollegaveiledning forekomme i ulike former, men i all hovedsak vil man trolig kunne forklare denne formen for tiltak med, mestringsteori, forventningsteori, sosialteori og målsettingsteori. Ser vi først på equity teori, som ifølge med fremstillingen i kapittel 2 er opptatt av rettferdighet, vil man kunne sannsynliggjøre at kollegaveiledning vil kunne inneha en utjevne funksjon i kunnskapsnivå blant ansatte. På samme måte vil deltakerne være opptatt av å kontrollere andres nivå- og behov for kunnskap. Dette vil trolig medvirke til en grad av trygghet og jobbsikkerhet.

Selv om sosiale teorier i stor grad viser til sosiale kontrakter i relasjon til belønning, kan disse kontraktene på samme tid vise seg å være en kontrollerende faktor i forhold til kompetanse. Kollegaveiledning kan bidra til kontroll av at sosiale kontrakter opprettholdes, og være med på

å utjevne forskjeller som eksister mellom arbeidstakere på samme nivå. Dette forutsetter at de involverte partene er like aktive, og at de motiverte både for arbeid og for læring. Ifølge dette resonnementet vil kollegaveiledning forutsette både høy arbeidsmotivasjon og motivasjon for læring. Sammenlikner vi kollegaveiledning med coaching, ser vi at coaching innbefatter en større grad av forventninger og evaluering. Ettersom kollegaveiledning ikke er befattet med noen annen form for evaluering enn den som utspiller seg i situasjonen, vil denne formen for kompetanseutvikling i større grad være forbundet med en mer naturlig læringssituasjon. Samtidig vil prestasjon ikke ha noen sentral rolle i læringsaktiviteten, men i større grad være forbundet med positive effekter i etterkant. Dette kan implisere at forventninger og mål er tilstede, men i mindre grad enn ved coaching siden kollegaveiledning ikke oppfattes som opptrening i følge med nye stillinger eller bedre lønn. Denne formen for kompetansehevende tiltak kan derfor i hovedsak beskrives ut i fra indre motiver, hvor fokus i stor grad retter seg mot kunnskap som deltakerne får bruk for i sin egen arbeidsbeskrivelse.

Forventningsteori kan her vise til sammenhengen mellom mål, og hvilken forventning individet har til å dette. Slik som påpekt i kapittel 2, styres individet av de forventningene som er til stede på et gitt tidspunkt, noe som vil kunne bidra til kvaliteten på kollegaveiledning. Hvis veiledningen viser seg ikke å gi det forventede utbytte, vil motivasjon for læring trolig bli svekket. En slik situasjon vil kunne føre til at man på et senere tidspunkt ikke vil delta på liknende kompetansehevende tiltak. På en annen side vil partenes forventninger trolig kunne medvirke til en større arbeidsinnsats, og føre til en større uttelling for arbeidstakere som er involvert i veiledningen.

Ser vi på Hertzbergs tofaktor teori, slik som presentert i kapittel 2, og først og fremst sosiale teorier kan det argumenteres for at sosiale læringsaktiviteter slik som kollegaveiledning nødvendigvis ikke er motiverende, men vil medvirke til demotivasjon hvis disse ikke er tilstede. Med utgangspunkt i dette vil man kunne peke på at kollegaveiledning trolig vil kunne ses på som en hygiene faktor i følge med jobbkarakteristikamodeller.

Nettbasert læring forutsetter til motsetning til kollegaveiledning ikke læringspartnere eller veiledere på samme måte. Som påpekt i kapittel 6, er dette en form for kompetanseutvikling som trolig er mer attraktivt for arbeidstakere som har behov for mer formalisert utdanning.

En mulig implikasjon i forhold til de ulike formene for kompetanseutviklende tiltak som er presentert i denne oppgaven, kan være at tidligere erfaringer trolig vil kunne medvirkende til hvilke forventninger som arbeidstakerne har til tiltakene. Samtidig vil man i etterkant justere

sine forventninger til kvaliteten på tiltaket, og medvirke til grad av motivasjon for læring på et senere tidspunkt.

6. Forskning på kompetanseutvikling – tidligere undersøkelser

Dagens arbeidsliv er preget av kontinuerlige endrings- og omstillingsprosesser. Samtidig er det også preget av komplekse strukturer som krever kunnskap, innsikt og forståelse for at man som samfunnsborger og arbeidstaker skal kunne møte de utfordringene som måtte oppstå. Økt krav om kunnskap og formell kompetanse, gjør at man i løpet av en yrkeskarriere må være forberedt på å øke sitt kunnskapsnivå og sin formelle kompetanse for å møte nye krav. Som et resultat av denne virkeligheten, fokuserer man i organisasjonslivet i dag, stadig mer på kompetanseutvikling av arbeidstakere. Selv om man i mange bedrifter legger til rette for kompetanseutvikling, stilles det også krav til at arbeidstakere selv skal ta initiativ til å utvikle sin kompetanse, og delta på etter og videreutdanningstiltak i egen eller arbeidstakers regi.

Det er gjort mye tidligere forskning på læring, læringsmuligheter og motivasjon for læring i arbeidslivet. I denne delen vil vi vise til undersøkelser utarbeidet av Statistisk sentralbyrå - videre forkortet SSB, den samfunnsvitenskaplige forskningsstiftelsen FAFO, og VOX som er et nasjonalt senter for læring i arbeidslivet

SSB viser i samfunnsspeilet nummer 3-2005, til resultater i den norske delen av OECD-undersøkelsen *Adult Literacy and Life Skills Survey*. Dataene som fremkommer her omhandler den voksne populasjonen mellom 18 og 65 år, og er basert på deltakelse i etter- og videreutdanning med utgangspunkt i kjønn, alder og utdanningsnivå.

Undersøkelser i regi av FAFO er hentet fra rapportene *Livslang læring i norsk arbeidsliv – resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2003* og *Livslang læring i norsk arbeidsliv – resultater fra lærevilkårsmonitoren 2003–2008*. Lærevilkårsmonitoren er en undersøkelse som gjennomføres med et representativt utvalg av mennesker i alderen 16 til 74 år, hvor man har analysert utvalgets oppfatninger om læring og utvikling i arbeidslivet. Deler av utvalget er også representert av personer som ikke er sysselsatt, hvor alderen strekker seg fra 22 til 66 år.

VOX rapportene vi viser til er fra henholdsvis 2004 og 2008. Dette er undersøkelser som fokuserer på ulike sider ved voksnes læring og kompetanse. Undersøkelsen fra 2004 og 2008 fokuserer henholdsvis på *Læring i arbeidslivet, innovasjon og kompetanse* og *Befolkningens ønsker om opplæring, utdanning og veiledning*. Rapportene er ifølge VOX basert på et representativt utvalg av den voksne befolkningen.

6.1 Hvor mange deltar på kompetanseutviklende tiltak?

SSBs rapport viser til data som peker på at deltakelsen i etter- og videreutdanning i Norge er relativt stor. 46 % av respondentene oppgir at de har deltatt i etter- og videreutdanning i løpet av de siste 12 månedene.

FAFOs undersøkelse om utvikling viser til sammenlikning en stor grad av stabilitet i andelen av deltakere som har deltatt på kompetanseutviklende tiltak. Fra 2003 – 2008 kan man ifølge denne undersøkelsen se at andelen som deltar i formell videreutdanning har økt fra 6 % til 8 % av befolkningen. For hele perioden viser resultatene som fremkommer at cirka halvparten av sysselsatte arbeidstakere mellom 22 og 66 år har deltatt på kurs og annen opplæring i løpet av de siste tolv månedene. I rapporten fra 2008 vises det til en deltakelse på 54 %, noe som er 3 % lavere enn i toppåret 2003. Videre vises det til at 57 % av de sysselsatte deltok på kurs eller annen opplæring i løpet av denne perioden.

6.2 Kjønn og deltakelse på kompetanseutviklende arbeid.

Fordelingen av kjønn i relasjon til deltakelse på etter- eller videreutdanningstiltak i løpet av de siste tolv måneder tyder i følge tallene fra SSB på at det er liten forskjell på deltagelse mellom menn og kvinner. Disse tallene viser at 44 % av mennene og 47 % av kvinnene de siste tolv månedene hadde deltatt på en eller annen form for etter- eller videreutdanning.

FAFOs rapport *Livslang læring i norsk arbeidsliv- resultater fra lærevilkårsmonitoren 2003–2008*, viser en liknende tendens.

FAFOs rapport fra 2008 viser at kvinner mellom 22–59 år deltar noe mer på formell videreutdanning enn menn. Fra 2003–2008 har deltagelsen her ligget mellom 8 – 10 %, mens deltakelse hos mannlige arbeidstakere til forskjell har ligget mellom 5-8 %.

6.3 Alder og deltakelse på kompetanseutviklende arbeid.

Ser man på aldersgrupper og deltakelse på formelle etter- og videreutdanningstiltak finner vi fra SSBs undersøkelse at det er forskjeller mellom aldersgruppene. Arbeidstakere mellom 18 og 45 år ser ut til å ha en jevn andel av deltakelse på mellom 50–55 %. Blant arbeidstaker fra 46 til

55 år viser resultatene at prosentandelen av deltakelse synker til 42 %. Dette indikerer at færre arbeidstakere deltar på kompetansehevede tiltak jo eldre de blir. Dette understøttes også av tallene som fremkommer i forbindelse med aldersgruppen 56 til 65 år, hvor andelen av arbeidstakere som deltar på etter- og videreutdanningstiltak synker til 27 %.

FAFOs tall fra perioden 2003 til 2008 skiller seg fra SSB, og viser til at trenden med lav deltakelse ved etter- og videreutdanning hos de eldste aldersgruppene er i ferd med å snu. De viser til tall hvor man i 2005 var nede på en deltakelse på 41 % deltagelse, mens tall fra 2008 viser at 46 % av arbeidstakere over 60 år har deltatt på kurs eller andre læringstiltak. Imidlertid deltar færre arbeidstakere fortsatt ved økende alder.

FAFO viser også i deres rapport fra 2003 hvor de undersøker alder i relasjon til læring, at deltagelse på kurs, seminarer og andre opplæringsaktiviteter er høyest i starten av arbeidstakernes arbeidskarriere. Som pekt på i undersøkelsen over, ser tendensen også her til å være fallende når arbeidstakerne når en viss alder. En interessant tendens her er at arbeidstakere med lavere utdanning ser ut til tidligere og nå et vendepunkt i deltakelse. Arbeidstakere med høyere utdanning når ifølge disse undersøkelsene et vendepunkt i høyere alder. Nærmere bestemt kan vi se av undersøkelsen at arbeidstakere med bare grunnskole deltar mindre allerede fra slutten av 30-årene, mens for de med høyere utdanning skjer denne markante reduksjonen først i 60-årene.

VOX rapporten fra 2008 fokuserer som tidligere vist til på interesse for opplæring i forhold til alder. For formell opplæring viser resultatene at 70 % av respondentene i de yngste aldersgruppene er interessert i denne formen for opplæring, mens det i gruppen for respondenter over 50 år til forskjell er 40 % som oppgir det samme. For deltakelse i ikke-formell opplæring er sammenhengen mellom alder og interesse mindre tydelig. Aldersgruppen som oppgir størst interesse for ikke-formell opplæring er respondentene mellom 30–39 år, med 72 % oppslutning. Den laveste interessen finner man ifølge denne undersøkelsen i den eldste aldersgruppen, hvor 61 % oppgir at de er interessert.

6.4 Utdanningsnivå.

En tradisjonell tankegang, som også er beskrevet i litteraturen (jf. kompetansehevningens jernlov kapitel 4), er at arbeidstakere med høyest utdanning, har høyere deltakelsesrate enn de med lavere utdanning. Dette er også sammenfallende med SSBs tallmateriale, som viser at det

er relativt store forskjeller mellom disse gruppene. Disse resultatene viser at arbeidstakere med lavest utdanning, med videregående utdanning, har en deltakerprosent på 26 %. Dette står i motsetning til grupper av arbeidstakere med utdanning gjennomført ved høyskole eller universitet med lengde på 5 år eller mer. 65 % av arbeidstakerne i denne utdanningsgruppen har deltatt på ulike former for etter- og videreutdanning i løpet av det siste året

Tall fra FAFOs rapport relatert til utvikling i perioden 2003–2008, viser en økende deltakelse på formell videreutdanning både blant arbeidstakere med lavere og høyere utdanning. I 2003 viser det av rapporten at prosentandelen som deltok på formell videreutdanning med grunnskole som høyeste utdanning lå på 2 %. Til forskjell hadde denne i 2008 var steget til 7 %. Tall fra FAFO viser videre at 13 % av arbeidstakerne med 2 til 4 års høyere utdanning deltok formelle videreutdanningstiltak i 2008.

I følge VOX barometeret 2008 viser resultatene som fremkommer her en stigende interesse for deltakelse både på formell og ikke-formell opplæring. Personer med grunnskole som høyeste utdanningsnivå viser seg her å være minst interessert i å delta på formell opplæring med 50 % oppslutning. 61 % av respondentene med høyskole eller universitetsutdanning viser til forskjell interesse for formell opplæring.

For ikke-formell opplæring viser undersøkelsen en enda sterkere tendens, hvor under halvparten av de med grunnskoleutdanning som høyeste utdanningsnivå viser interesse for å delta. Av respondenter med høyskole og universitetsutdannelse er tilsvarende tall 74 %.

6.5 Formell etter- og videreutdanning - motiver for å delta.

FAFOs rapport fra 2003 går nærmere inn på hvilke typer formelle utdanningstilbud respondentene har benyttet, og hvilke motiver som oppgis som begrunnelse for å delta. Rapporten viser at det meste av den formelle videreutdanningen skjer på høyskolenivå, hvor 36 % av respondentene oppgir deltakelse. 13 % viser imidlertid til deltakelse ved private høyskoler, noe som viser at cirka halvparten av all formell videreutdanning foregår på høyskolenivå. 24 % av respondentene oppgir svar under kategorien annet, noe som blant annet innebærer fjernundervisning og arbeidsmarkedstilbud.

Respondentene i FAFO rapporten fra 2003 oppgir også ulike motiver for sine valg av formelle etter- og videreutdanningstiltak. Mens respondenter flest pekte på at deltakelsen var knyttet til

jobb og karriererelaterte grunner, oppga også en mindre del at dette var knyttet til personlige årsaker. I følge rapporten er det 42 % som oppgir at det *Å gjøre en bedre jobb* er grunnen til at de deltar på slike tiltak. 41 % oppgir til forskjell *Personlig interesse*. Videre følger motiver som *Å søke ny jobb og Stå sterkere i arbeidsmarkedet* med 33 %, og *Nye oppgaver / ny stilling i virksomheten* med 19 %. 11 % av respondentene oppgir at *Høyere lønn* er motiverende for delta.

6.6 Ulike typer uformelle opplæringstiltak og motiver for å delta på disse.

FAFOs rapporten fra 2003 viser til at de uformelle læringsaktivitetene i stor grad er drevet frem av behov på arbeidsplassen, og at dette kan være noe av forklaringen på forskjeller som fremkommer i ulike bransjer. Olje, kraft og bergverk skiller seg ut med en deltagelsesprosent på 80 %, men også innen offentlig forvaltning, undervisning, helse og sosial er det flere som deltar enn i arbeidslivet ellers. En annen viktig faktor er ifølge FAFO størrelsen på arbeidsplassen eller foretaket man arbeider i. Ansatte i større bedrifter synes her å delta gjennomgående mer i opplæring enn ansatte i mindre bedrifter. Kurs, seminar og annen opplæring blir først og fremst utført av bedriftene selv.

Hovedmotivasjon for kurs, seminar og annen opplæring som ikke gir formell kompetanse, oppgis i stor grad å være relatert til *Å gjøre en bedre jobb*. Halvparten av respondentene har dette som begrunnelse i alle næringer. Kun 7 % deltar i denne typen av opplæring for *Å stå sterkere på arbeidsmarkedet*, 8 % deltar *For å kvalifisere til andre arbeidsoppgaver* og 3 % deltar *For å kvalifisere til annen utdanning*. FAFO peker på at en stor del, 35 %, ser på opplæringen som pålagt av arbeidsgiver.

6.7 Læring på arbeidsplassen.

Ser man på resultater knyttet til andre former for læring enn formelle etter- og videreutdanningstiltak, vil disse kunne fremstå på mange forskjellige måter. Læring som skjer ved aktivitet i læringssituasjoner, faller i følge både SSB og FAFOs definisjon inn under uformell læring. Ser vi på SSB sine tall for respondenter som oppgir å ha deltatt i en eller flere av slike læringssituasjoner, oppgir 97 % av de spurte at de har deltatt. Resultatene viser vider at

majoriteten av respondentene oppgir at denne læringen har skjedd ved egen hjelp, ved å observere eller fått råd og hjelp fra andre, eller ved prøving og feiling ved utførelse av egne arbeidsoppgaver. Langt færre oppgir at de har oppsøkt andre arenaer for læring, slik som varemesser, konferanser o.l. I følge undersøkelser utført av SSB oppgir til motsetning 30 % av informantene å ha deltatt i læringssituasjoner av denne typen. Ut ifra disse resultatene kan det se ut til at de fleste arbeidstakerne i løpet av de siste tolv månedene har deltatt i en eller annen form for uformell læringssituasjon. Det er imidlertid forskjeller i hvordan og i hvilken form disse læringssituasjonene opptrer.

FAFOs rapport fra 2003 går nærmere inn på hovedkildene til læring på arbeidsplassen, og av ulike læringskilder er det *Kontakt med andre på arbeidsplassen* som er den viktigste uformelle læringskilden. Undersøkelsen viser til at denne kilden for læring noen ganger brukes bevisst, som ved kollegaveiledning, men at den oftest utspiller seg uten at den representerer noen form for planlagt læringstiltak.. Læring kan da ses som en naturlig del av arbeidssituasjonen, og drives frem av behov som den enkelte arbeidstaker oppfatter å ha. 64 % av arbeidstakerne som har besvart undersøkelsen oppgir at denne formen for læring er den viktigste uformelle læringskilden.

6.8 Motiv for å delta på opplæring generelt

VOX rapportene søker å kartlegge ulike faktorer som kan være med på å motivere til deltakelse i etter- og videreutdanning. Ifølge undersøkelsen fra 2004 viser denne at 79 % av informantene oppgir *Personlig utvikling* som grunn til å delta på opplæring. Videre oppgir 86 % *Å kunne holde tritt med endringer i jobben* som viktigste begrunnelse.

7. Metode

I dette kapitlet vil vi presentere valg og vurderinger som ligger til grunn for innsamling og analyse av data som presenteres i avhandlingen. Vi vil her også gjøre rede for det metodiske opplegget slik det ble gjennomført, samtidig som vi viser til vurdering av problematiske forhold knyttet til undersøkelsen. Videre vil vi peke på styrker og svakheter ved denne type av datainnsamling. Vi vil vise til at undersøkelsens problemstilling var retningsgivende for de metodiske valgene som ble gjort i utarbeidelsen av undersøkelsen. I avhandlingen ønsket vi å belyse temaet kompetanseheving, og se på holdninger, motivasjon og prioriteringer blant ansatte i en større statlig institusjon, for å finne eventuelle mønstre som vi kunne sammenligne med tidligere gjennomførte undersøkelser og relevant teori.

7.1 Design

Designet er en logisk plan over forskningen som guider forskeren i å samle, analysere og tolke data. I metodelitteraturen finnes det mange eksempler på ulike typer av design. En vanlig inndeling, er å skille mellom ekte eksperimentelle design, kvasi-eksperimentelle design og ikke-eksperimentelle design. Ikke-eksperimentelle design kjennetegnes ved at en ønsker å studere og beskrive et fenomen eller emne slik det fremstår. Dette står i motsetning til eksperimentelle design, som fordrer intervensjon på en eller flere variabler. I tillegg til å beskrive et fenomen, er det vanlig at man i ikke-eksperimentelle design også forsøker å forklare eventuelle funn ved hjelp av relevant teori (Gall, Gall og Borg 2007, Kleven 2002b).

Målet med denne oppgaven har vært å fokusere på motivasjon og finne ut hvordan denne vil spille inn ved kompetansehevende tiltak. I tillegg ønsker vi å fremskaffe en innsikt i hvordan ansatte som har deltatt på kompetansehevende tiltak, oppfatter og rangerer de ulike tiltakene i forhold til hverandre. Vi hadde et ønske om å belyse dette problemområdet ved å gjennomføre undersøkelsen blant ansatte i en statlig institusjon av betydelig størrelse. Vi valgte derfor, i samråd med veilederen på prosjektet, å benytte oss av informanter ansatt i tekniske og administrative stillinger på ulike fakulteter ved Universitetet i Oslo. Ettersom vi ønsket å kartlegge oppfatninger og trender som man kan finne i en relativt stor gruppe av informanter, valgte vi derfor et deskriptivt, ikke-eksperimentelt kvantitativt design med survey-tilnærming.

Ettersom vi hadde et ønske om å generere data som kunne belyse vår problemstilling vedrørende kompetansehevede tiltak, samt utføre en sammenligning med tidligere utførte undersøkelser, valgte vi en kvantitativ tilnærming. Ønsket om å kunne generalisere i noen grad og trekke konklusjoner knyttet til andre statlig ansatte, var også styrende for metodevalget. I litteraturen fremheves det at generalisering fra utvalget til populasjonen er noe lettere ved å benytte seg av kvantitative metoder (Gall, Gall og Borg 2007)

Survey-design er å regne som et ikke-eksperimentelt design. Dette impliserer at det ikke ligger i undersøkelsens formål, å tilføre noen form for påvirkning for å endre tingenes tilstand. I stedet studerer en her tilstanden slik den fremstår, gjennom informantenes besvarelse av undersøkelsen. Survey-design kan romme både kvalitative og kvantitative tilnærminger. Hovedformålet ved slike undersøkelser er gjerne at forskeren ønsker å få tilgang til data vedrørende informantenes mening om et fenomen eller tema. Gjennom en surveyundersøkelse kan forskeren beskrive hvordan medlemmer i en populasjon fordeler seg på gitte variabler. Metoden egner seg derfor godt til å beskrive karaktertrekk, eller andre egenskaper ved en populasjon (Fraenkel og Wallen 2005, Kleven 2002b).

7.2 Spørreskjema som metode

Innen surveyundersøkelser er metodologiske tilnærminger som regel intervjuer eller spørreundersøkelser (Gall, Gall og Borg, 2007). I et intervju foregår utvekslingen av informasjon muntlig, mens ved en spørreundersøkelse distribueres spørreskjema ut til informantene slik at disse kan besvare spørsmålene på egenhånd. Ifølge med ulike former for undersøkelser, er det mest vanlig å bruke intervju i kvalitative studier, mens det ved spørreundersøkelser foretrekkes for å hente inn kvantitative data. Det er imidlertid ikke noe absolutt skille her, og metodene kan benyttes under begge disse tilnærmingene (Gall, Gall og Borg 2007, Fraenkel og Wallen 2005, Kleven 2002b). For vårt formål vurderte vi imidlertid at en spørreundersøkelse ville være best egnet. Som vi har nevnt tidligere, ønsket vi et relativt stort utvalg for å bedre generaliseringsvilkårene for undersøkelsen. Med tanke på et begrenset tidsperspektiv, ville det være lite realistisk å innhente data ved personlige intervjuer.

Spørreskjema som metode gir imidlertid mulighet til å innhente relativt store datamengder, uten at dette krever betraktelige ressurser. Ser vi ulike former for formuleringer av spørsmål ved spørreskjema, kan spørsmål konstrueres enten som åpne eller lukkede. Åpne spørsmål krever at

informanten selv forfatter sitt svar. Et eksempel på et åpent spørsmål kan være; ”Hvilken form for kompetansehevende tiltak foretrekker du?”. Slike spørsmål er relativt enkle å formulere, men kan vise seg vanskelig å sammenligne med, fordi en nødvendigvis vil få flere ulike svar. Lukkede spørsmål fremsettes på samme måte som åpne spørsmål, men har svaralternativer som respondentene skal velge blant. Her vil konstruksjon av lettfattelige spørsmål representere en utfordring, spesielt med tanke på at svaralternativene representerer en tilstrekkelig bredde, slik at alle informantene finner et alternativ som passer. Imidlertid vil slike spørsmål når de oppfattes som godt formulert, være enklere å sammenligne, spesielt ved store utvalg og kvantitative data.

I vår undersøkelse valgte vi i all hovedsak lukkede spørsmål, med unntak av et åpent spørsmål og svar til slutt (se spørreskjema, vedlegg 1). Dette spørsmålet konstruerte vi slik at informantene skulle få mulighet til å uttrykke sine meninger om motivasjon og kompetanseutvikling med egne ord. Motivasjon og kompetanseutvikling er for de fleste arbeidstakere kjente begreper, og i all hovedsak består undersøkelsen av konkrete lettfattelige påstander og spørsmål om dette området. De fleste spørsmålene fordrer at informanten skal rangere hvor godt dette passer for han/henne, eller bekrefte eventuelt avkrefte påstander.

7.3 Utvalg

For å kunne si noe sikkert om en gruppes meninger om et gitt tema, vil det være mest fordelaktig å henvende seg til alle medlemmene av fokus gruppen, eller hele populasjonen som det kjennetegnes som i vitenskapsteoretisk litteratur. Dette vil imidlertid i de fleste tilfeller være en nærmest umulig oppgave, da dette ofte er grupper av betraktelige størrelser. Dette medfører at man må ta et utvalg av den aktuelle populasjonen. For at en skal kunne trekke slutninger og generalisere ut fra dette utvalget til hele populasjonen, er det flere kriterier som må oppfylles. Først og fremst må utvalget være representativt og tilstrekkelig stort til at sannsynligheten for eventuelle mønstre som oppdages, ikke skyldes tilfeldigheter eller målefeil. I stedet er det viktig at disse representerer faktiske egenskaper ved populasjonen. I en kvantitativ undersøkelse vil man, i motsetning til kvalitative metoder, ofte benytte et større utvalg. Målgruppen for undersøkelsen avgjør i denne forbindelsen hvem som er aktuelle deltakere (Gall, Gall og Borg 2005).

I sammenheng med betraktningene over, ønsket vi først og fremst å kartlegge nyanser som fremkommer i målgruppen offentlig ansatte. Med bakgrunn i dette ble det distribuert ut

spørreskjema blant administrativt og teknisk ansatte ved ulike avdelinger på Universitetet i Oslo. Universitetet ble her valgt av praktiske årsaker, som nærhet og mulighet for å følge opp informantene. I denne forbindelsen henvendte vi oss til flere avdelinger og fakulteter, og distribuerte ut spørreskjemaer hvor vi fikk godkjenning fra administrative ledere.

Utvalgs Kriterium for utvalget var at respondentene måtte være ansatt ved Universitetet i Oslo, enten i en teknisk eller administrativ stilling. Vi valgte imidlertid ikke å henvende oss til faglig ansatte, da denne gruppen av ansatte etter vårt skjønn trolig vil være mer positiv til kompetanseutvikling enn offentlig ansatte forøvrig. Bakgrunnen for dette resonnementet ligger i at faglige ansatte i sitt daglige arbeid har oppgaver i tilknytning til undervisning og forskning, noe som i større grad vil kunne medføre at de har et mer positivt bilde av utvikling av kompetanse generelt, og at de med dette utgangspunktet vil kunne ha klarere preferanser i forhold til ulike former for kompetansehevende tiltak. Dette vil kunne føre til at vårt utvalg ville få en skjeverte fordeling i forhold til gruppen av arbeidstakere vi søker å generalisere til. På en annen side kan vi heller ikke utelukke at teknisk og administrativt ansatte enten vil være mer positiv eller negativ til kompetanseutvikling med bakgrunn i deres tilhørighet ved Universitetet i Oslo som utdanningsinstitusjon. Dette er faktorer som man må være bevisst på når man skal analysere data, og skal redegjøre for eventuelle tendenser som forekommer.

Å velge spørreskjema og kvantitativ data fremfor en mer kvalitativ tilnærming med intervju, gir rom for et større utvalg og dermed en økt mulighet for generalisering fra utvalg til populasjonen (Gall, Gall og Borg 2007). Det må imidlertid pekes på at utvalget i undersøkelsen ikke er av ønsket størrelse. Av 255 utleverte spørreskjema ble kun 81 returnert og besvart på en slik måte at de kunne bli benyttet som data. For å sikre slutningenes validitet har vi valgt å sammenligne våre resultater med 4 andre store undersøkelser som er foretatt innenfor samme interesseområde. Med dette ønsker vi å styrke grunnlaget for eventuelle statistiske generaliseringer.

7.4 Innsamling av data

Som nevnt ovenfor, henvendte vi oss til en rekke avdelinger ved Universitetet i Oslo. Spørreskjemaet ble så distribuert ut ved de avdelingene som ga oss positivt tilbakemelding. Hovedsakelig ble undersøkelsene levert til kontorsjef/avdelingsleder, som formidlet og distribuerte undersøkelsen til ansatte ved de ulike avdelingene. Å finne avdelinger der ansatte hadde tid og anledning til å svare på spørreskjemaet viste seg å være en utfordring. En mulig

forklaring på dette kan være at ansatte på de ulike avdelingene, har et relativt høyt arbeidspress. I tillegg til at de ulike avdelingene ved universitetet relativt ofte får forespørsler, både fra studenter og forskere, om å delta på ulike undersøkelser. Det vises til at alle avdelingene som har deltatt i undersøkelsen, har fått tilbud om kopier av resultater som fremkommer i undersøkelsen.

7.5 Analyse og tolkning av data

Data kan ikke bare gjengis slik de er, de må analyseres og tolkes i en relevant teoretisk eller empirisk referanseramme. Analyse, tolkning og rapportskrivning kan teoretisk skilles fra hverandre, men i praksis vil dette være parallelle prosesser som foregår mer eller mindre samtidig. Analyse kaller vi den prosessen der forskeren forsøker å ordne data slik at de blir lettere tilgjengelig for forskning. Tolkning er videre den begrunnede vurdering av data som gjøres i forhold til problemstilling. Det er i tolkningsprosessen at funn fra studiet settes inn i en større sammenheng ved hjelp av relevant teori og tidligere forskning på området (Repstad 1993).

For å analysere sammenhengen mellom variablene i vår undersøkelse har vi benyttet bivariat korrelasjonsanalyse i analyseverktøyet SPSS. En korrelasjonskoeffisient forteller i hvilken grad det er sammenheng mellom to variabler. Koeffisienten vil ligge mellom 0 (ingen sammenheng) og +/- 1 (perfekt sammenheng). Positiv sammenheng (mot 1) betyr at øking i en variabel er korrelert med øking i den andre variabelen. Motsatt vil negativ sammenheng (mot - 1) bety at øking i en variabel betyr reduksjon av den andre variabelen. Jo mer korrelasjonskoeffisienten nærmer seg 1 (+/-), desto sterkere kan vi si at sammenhengen mellom de to variablene er (Connolly 2007). Selv om en korrelasjon er sterk, er det ikke sikkert at den er gyldig, det er derfor viktig å teste effektstørrelse og statistisk signifikans. Til disse analysene har vi benyttet oss av Pearsons R og en to-halet signifikanstest (ibid). Til slutt er det viktig å påpeke at de analysene vi har foretatt kun vurderer hvorvidt det er en sammenheng mellom variablene, uten at de sier ikke noe om årsaksforholdet mellom dem.

Resultatene ble tolket med bakgrunn i relevant teori og tidligere undersøkelser som er presentert tidligere i oppgaven. Våre slutninger og tolkninger er foretatt i samsvar med kriteriene for kritisk realisme. Lund (2002:79) fremhever at "Betegnelsen kritisk henspeiler på at vår oppfatning av reelle forhold og prosesser er ufullkomne og at vi derfor må være opptatt av

”feilkilder”. Denne kritiske holdningen fremhever han videre må være som en ”rød tråd” i forskningsprosessen. Vi kan aldri være helt sikre på de slutningene som gjøres, men at vi gjennom å være kritiske og systematiske i forskningsprosessen vil kunne bevege oss mot en mer sikker kunnskap (ibid). Dette bringer oss videre til diskusjonen om validitet og reliabilitet.

7.6 Validitet og reliabilitet

Den grad av tillit som kan festes til et forskningsprosjekt og dets kvalitet knyttes til validitet og reliabilitet. Validitet betegner den relevans innsamlet data har for problemstilling, hva som er blitt målt - og om dette virkelig er de egenskaper som problemstillingen tar opp. Validitet kan derfor beskrives som undersøkelsens gyldighet. Reliabilitet omfatter til forskjell nøyaktigheten i fasene som inngår i målingsprosessen, og hvordan målingene er blitt utført. Det dreier seg om undersøkelsens pålitelighet og i hvilken utstrekning en måling vil gi det samme resultat dersom den gjentas (Fraenkel og Wallen 2005, Kleven 2002a).

7.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet knyttes til dataene i analysen, og hvordan disse ble hentet inn, benyttet og bearbeidet. Reliabilitet styrkes dersom flere forskere kommer frem til samme tendenser innen et felt. Et tiltak for å sikre god reliabilitet kan være at ulike forskere kategoriserer og tolker samme materiale for deretter å sammenligne resultatene (Fraenkel og Wallen 2005, Lund 2002). I denne forbindelsen har vi utført de første analyser og tolkninger uavhengig av hverandre, for deretter sammen å sammenlikne resultater som fremkommer, og produsere en endelig rapport.

7.6.2 Validitet

Validitet knyttes til sannsynligheten for at konklusjonene og tolkningene som gjøres er sanne. Cook og Campbell har utarbeidet et generelt validitetssystem som er mye brukt innen kvantitativ forskning. Validitetssystemet omfatter fire kvalitetskrav; statistisk validitet, indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet. For hver av de fire validitetstypene finnes det feilfaktorer, også kalt trusler. Disse truslene vanskeliggjør arbeidet med å trekke valide slutninger (Lund 2002). Videre vil det bli redegjort for de ulike validitetstypene, og hvilken betydning dette har for vår undersøkelse.

God statistisk validitet har en dersom det kan trekkes en holdbar slutning om at sammenhengen mellom avhengig og uavhengig variabel, eller tendensen mellom disse er statistisk signifikant og rimelig sterk. Det avhenger blant annet av utvalgsstørrelse og design, og er en nødvendig betingelse for de øvrige validitetstypene. Det bør bemerkes at det her kun er snakk om sammenhengen mellom 2 eller flere variabler, ikke hvorvidt det er en kausal sammenheng mellom dem eller ikke. For å sikre en god, statistisk validitet vil det være av vesentlig betydning å signifikant teste de sammenhenger eller korrelasjoner som finnes i materialet (ibid).

God indre validitet har en dersom en kan trekke en holdbar slutning om at sammenhengen eller tendensen er kausal (ibid). Siden vi i dette prosjektet ikke søker å se etter kausale sammenhenger, går vi derfor ikke dypere inn i dette.

Begrepene som brukes i problemstillingen og oppgaven må ”operasjonaliseres” slik at forskeren kan få variabler som måler de relevante begrepene. På denne måten vil en oppnå god begrepsvaliditet (ibid). Spørsmålet om begrepsvaliditet i dette prosjektet er forbundet med flere faktorer. Først og fremst om data som er samlet inn om arbeidstakerens syn på kompetanseheving, målte og var reelle indikatorer på innholdet i de aktuelle begrepene. Videre hvilken grad målingene ble påvirket av andre indikatorer som kan oppfattes som irrelevante. Et sentralt spørsmål her er om begrepsoperasjonaliseringen var vellykket. De sentrale begrepene i oppgaven er stort sett teoretiske konstruksjoner, og abstrakter som i prinsippet vanskelig lar seg måle. ”Selve kjernen i målingsproblemet i fag som pedagogikk og psykologi er at vi må bruke synlige indikatorer for å ”måle” abstrakte begreper som egentlig ikke er målbare” (Kleven 2002a:142). For å øke begrepsvaliditeten gjennomførte vi en pilotundersøkelse, der respondentene ga tilbakemeldinger om sitt inntrykk av spørreskjemaet, spørsmålenes utforming og begrepsforståelsen. På bakgrunn av dette kunne vi gjøre justeringer i spørreskjemaet, og sikre at informantene i størst mulig grad forstår hva man spør etter.

Ytre validitet dreier seg om i hvilken grad det er mulig å generalisere fra utvalget og over til relevante individer, situasjoner og tider. Det er viktig å merke seg at ytre validitet i en undersøkelse kan være god i noen sammenhenger, men ikke i andre. Trusler mot ytre validitet er altså systematiske forhold som vanskeliggjør generaliseringer til resten av populasjonen. For eksempel kan dette dreie seg om et ikke-representativt utvalg (Lund 2002). I denne oppgaven var målet å kartlegge nyanser og trender blant teknisk og administrativt ansatte arbeidstakere ved Universitetet i Oslo, for deretter å se dette i sammenheng med alle ansatte i statlige eller sammenlignbare institusjoner. Det er gjort mye annen forskning på området, derav hadde vi en

del forkunnskap og tidligere undersøkelser tilgjengelig. Dette kan medvirke til at utvalgsstørrelsen kan reduseres noe, og allikevel gi rom for en viss grad av generalisering.

7.6.3 Skjevheter i utvalget

Som pekt på tidligere i dette kapitelet er størrelsen på vårt utvalg (N=81) noe lavere enn det som ville vært ønskelig ved denne typen undersøkelser. Lund (2002:122) trekker frem 3 hovedproblemer som kan relateres til utvalgets sammensetning; interaksjon mellom uavhengig variabel og individer, situasjoner og tider, individhomogenitet og ikke-representative individutvalg. I vår sammenheng kan de to sistnevnte truslene være aktuelle.

Individhomogenitet innebærer at individene i utvalget er en relativt ensartet gruppe. For å gardere oss mot dette kan vi velge individer fra en relativt heterogen gruppe (ibid).

Populasjonen i vår undersøkelse, statlig ansatte, kan antas å være en relativt heterogen gruppe, på grunn av det store antallet virksomheter som kan kalles statlige foretak. Det er imidlertid en viss fare for at våre ansatte i universitetssektoren kan være noe mindre heterogene enn statlige ansatte generelt. Det kunne derfor vært en fordel å gjennomføre undersøkelsen i flere ulike, statlige bedrifter, men på grunn av dens omfang og vårt tidsskjema ville ikke dette latt seg gjennomføre.

Ikke-representativt utvalg kan være en annen trussel mot den ytre validiteten i vår undersøkelse. Dette dreier seg om hvorvidt generaliseringen til populasjonen er usikker fordi forsøkspersonene ikke er representative for populasjonen. Jo skjevere utvalg, desto større risiko er det for at generaliseringene er ugyldige (Lund 2002). I vår undersøkelse kan det for eksempel tenkes at det er flere kvinner enn menn som har besvart undersøkelsen, og at dette ikke representerer arbeidsstokken ved et universitet. Sammenligning med tall fra statistisk sentralbyrå viser imidlertid at dette ikke er tilfellet. Utdanningsnivå og alder er to andre faktorer, som vil kunne være skjevt fordelt i utvalget i forhold til populasjonen. Vi har ikke funnet tall knyttet til dette som kan sammenlignes med vår undersøkelse. Til slutt vil det kunne tenkes at personene i vårt utvalg har andre holdninger til eller motivasjoner for kompetansehevende tiltak enn andre statlig ansatte.

7.7 Etiske betraktninger

”Forskningen skal følge forskningsetiske normer, som krav til redelighet, upartiskhet og åpenhet for egen feilbarlighet” (NESH 2006:8). Forskningsetikken bør være en kilde til kvalitetssikring av hele forskningsprosessen, fra utforming av problemstilling, forberedelse og gjennomføring av undersøkelsen til analyse, tolkning i publisering av resultater (ibid).

I forbindelse med utarbeidelsen av spørreundersøkelsen, ble det gjort en forespørsel om vurdering fra NSD. Vi utformet samtidig et informasjonsskriv hvor det ble opplyst om at undersøkelsen var frivillig, og at det ikke skulle oppgis navn, hverken på respondenten selv eller andre personer i forbindelse med besvarelsen. Respondentene ble gjort oppmerksom på at man selv kunne velge å unnlate å besvare spørreskjemaet. Undersøkelsen ble sammen med informasjonsskrivet godkjent av NSD, samt oppgitt ikke å være meldepliktig. Samtidig vises det til at deltakelse i undersøkelser der det blir brukt intervju eller spørreskjema, stiller lavere krav til skriftlig samtykke enn andre typer undersøkelser. Så lenge det gis skriftlig informasjon om studiens formål og muligheten til å reservere seg mot deltakelse, vil svar på spørreskjema og intervju kunne regnes som samtykke (NESH 2006).

8. Resultater fra undersøkelsen

Av de 255 undersøkelsene som ble distribuert ut til mulige informanter, fikk vi 88 besvarte undersøkelser tilbake. Dette tilsvarer en svarprosent på 34,5 %. Av disse var 7 av undersøkelsene ikke besvart i henhold til instruksjonene som ble gitt, og ble på grunn av dette forkastet. Presentasjonen av undersøkelsen og den påfølgende analysen er derfor basert på 81 besvarte spørreskjema, noe som tilsvarer 31,8 % av de undersøkelsene som var blitt distribuert ut til mulige informanter.

8.1 Utvalg av informanter

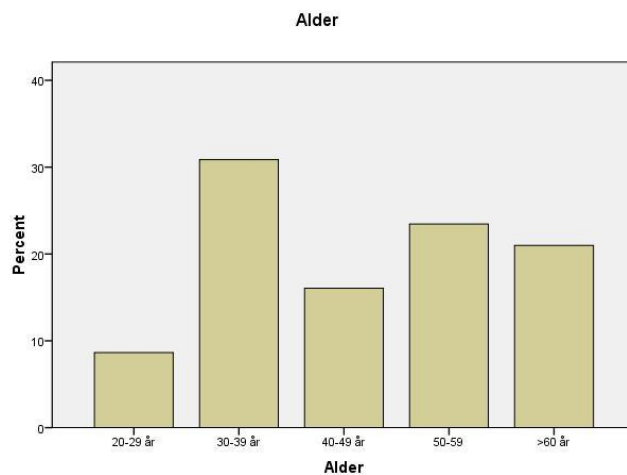
Av respondentene som besvarte undersøkelsen, viste tilbakemeldingene en overvekt av kvinnelige respondenter. 71,6 % av de besvarte spørreskjemaene, eller 58 av respondentene ble besvart av kvinner. Av det totale antall av spørreskjema som ble returnert, var 23 av disse besvart av menn, noe som utgjør 28,3 % av utvalget.

| | | <i>Frequency</i> | <i>Percent</i> | <i>Valid Percent</i> | <i>Cumulative Percent</i> |
|--------------|---------------|------------------|----------------|----------------------|---------------------------|
| Valid | <i>Kvinne</i> | 58 | 71.6 | 71.6 | 71.6 |
| | <i>Mann</i> | 23 | 28.4 | 28.4 | 100.0 |
| | <i>Total</i> | 81 | 100.0 | 100.0 | |

Tabell 1: Kjønnfordeling i utvalget

8.2 Aldersgrupper representert i undersøkelsen

Ser vi på fordelingen av alder og utdanningsnivå hos respondentene, ser vi at det er to aldersgrupper som i hovedsak skiller seg ut med høy svarprosent; aldersgruppene av arbeidstakere mellom 30–39 år og 50–59 år. Disse to aldersgruppene av arbeidstakere utgjorde sammen en andel av de besvarte spørreskjemaene på 54,4 %. I tillegg viste en gjennomgang av undersøkelsene at 21 % prosent av respondentene tilhørte aldergruppen over 60 år. Fordelingen av aldersgrupper er gjengitt i histogrammet nedenfor.



Figur 5: Aldersfordeling i utvalget

8.3 Utdanningsnivå

Av grupper som var sterkt representert i relasjon til utdanningsnivå, var arbeidstakere med 4 års høyskole/universitetsutdannelse eller mer størst. Denne gruppen representerer 60,5 % av de besvarte undersøkelsene. Respondenter med 1 – 3 års høyere utdanning utgjorde til forskjell 29,6 %. Av dette kan vi se at hele 90,1 % av respondentene har høyere utdanning fra høyskole eller universitet, mens 9,9 % av respondentene har utdanning enten fra grunnskole (3,7 %) eller videregående skole (6,2 %). Som påpekt i kapittel 7, kan en skjev fordeling i utvalget gi resultater som ikke er representative for gruppen av ansatte som er gjenstand for undersøkelse.

8.4 Kompetanseutvikling

Ifølge spørsmålet *Hvor viktig mener du det er at arbeidstakere utvikler sin kompetanseutvikling er i arbeidslivet*, viser svarene ved en deskriptiv gjennomgang av respondentenes svar, at så mange som 80,2 % av respondentene har valgt svaralternativet *Absolutt nødvendig*. Til sammenlikning har 17,3 % svart at kompetanseutvikling i arbeidslivet er *Nødvendig i noen sammenhenger*, mens 2,5 % har valgt å besvare spørsmålet med alternativet *Ikke nødvendig*. Ved analyse av spørsmålet over i sammenheng med spørsmålet mener du at kompetanseutviklende tiltak kan være motiverende, fremkommer det av resultatene at det finnes en sammenheng mellom disse to spørsmålene. Resultatene viser her at det finnes en

signifikant sammenheng mellom respondenter som er positive til betydningen av kompetanseutvikling i arbeidslivet, og som samtidig mener at kompetansehevende tiltak kan være motiverende. Disse resultatene antyder at respondenter som mener at kompetansehevende tiltak kan være motiverende, også mener at kompetanseutvikling i arbeidslivet er viktig. Resultatene er signifikante på 0,01 nivå.

Ser vi på hvilke grupper av arbeidstakere som er mest positive til dette spørsmålet, kan vi se at samtlige av respondentene i aldersgruppen 20 – 29 år mener at kompetanseutvikling i arbeidslivet er *Absolutt nødvendig*.

Selv om de andre aldersgruppene som er representert også i hovedsak har besvart spørsmålet med svaralternativet *Absolutt nødvendig*, finnes det her en spredning mellom svaralternativene *Absolutt nødvendig* og *I enkelte sammenhenger*. I alderskategoriene 30 – 39, 40 – 49, 50 -59 og over 60 år, har mellom 13,6 % (30 – 39 år) og 38,5 % (50 – 59 år) av respondentene besvart spørsmålet med *Nødvendig i noen sammenhenger*. Ser vi bort fra ansatte over 60 år, er det ved økning av alder i intervallet mellom 20 – 59 år en økning i antall arbeidstakere som mener at kompetanseutvikling i arbeidslivet er *Nødvendig i noen sammenhenger* i forhold til svaralternativet *Absolutt nødvendig*.

En analyse av svarene som fremkommer i relasjon til spørsmålet, viser at det ikke forekommer noen signifikant sammenheng mellom svarene som er oppgitt og de ulike aldersgruppene som er representert i undersøkelsen. Fordelingen av svaralternativer i relasjon til de ulike aldersgruppene er gjengitt i tabellen nedenfor.

| <i>Hvor viktig mener du det er at arbeidstakere utvikler sin kompetanse i arbeidslivet</i> | | | | |
|--|---------------------------|--------------------------------------|------------------------------|--------------|
| <i>Alder</i> | <i>Absolutt nødvendig</i> | <i>Nødvendig i noen sammenhenger</i> | <i>Det er ikke nødvendig</i> | <i>Total</i> |
| <i>20 – 29</i> | 7 | 6 | 0 | 7 |
| <i>30 – 39</i> | 22 | 3 | 0 | 25 |
| <i>40 – 49</i> | 9 | 3 | 1 | 13 |
| <i>50 – 59</i> | 13 | 5 | 1 | 19 |
| <i>> 60</i> | 14 | 3 | 0 | 17 |
| <i>Total</i> | 65 | 14 | 2 | 81 |

Tabell 2: Alder* Hvor viktig mener du det er at arbeidstakere utvikler sin kompetanse i arbeidslivet

8.5 Oppfatning om eget og andres behov for kompetanseutvikling

Ser vi på spørsmål om hvordan respondentenes oppfatter sine egne behov for kompetanse; *Har du behov for kompetanseutvikling*, kan vi se at hoveddelen av deltakerne, 91,4 % oppga svaralternativet *Ja* på dette spørsmålet. Alternativet *vet ikke* representerte 7,4 % av respondentene, mens bare en person har oppgitt at han ikke har behov for å utvikle sin kompetanse. Andelen av respondentene som valgte alternativet *Vet ikke* var ifølge resultatene tilnærmet lik hos både menn (9,53 %) og kvinner (7,4 %). Signifikanstesting av disse resultatene viser at det ikke fremkommer forskjeller blant respondentene hverken når det gjelder kjønn, alder eller utdanningsnivå. Imidlertid viser en analyse at det fremkommer en signifikant sammenheng mellom alle de faste variablene (kjønn, alder og utdanningsnivå) og spørsmålet som fremsettes. Av resultatene ser det derfor ut til at respondentene i vår undersøkelse mener at de har behov for kompetanseutvikling, men at det ikke er noen signifikant forskjell mellom kjønn, aldersgrupper, eller grupper av respondenter i forhold til utdanningsnivå. En sammenlikning av spørsmålene *Har du behov for kompetanseutvikling?* og spørsmålet *Er du motivert for å utvikle din kompetanse*, viser at det her finnes en korrelasjon. Økt oppfatning av behov for kompetanseutvikling synes å korrelere med økt oppfatning av motivasjon. Dette kan tyde på at behov kan være medvirkende til å motivere arbeidstakere. Korrelasjonen er signifikant på 0,01 nivå.

Påfølgende spørsmål i undersøkelsen utgjorde et oppfølgingsspørsmål, hvor informantene skulle ta stilling til *Hvorfor du har et behov for å utvikle din kompetanse*. For å svare på dette spørsmålet, var det satt som en forutsetning at respondentene hadde valgt svaralternativet *Ja* på foregående spørsmål *Har du behov for kompetanseutvikling*. Av svaralternativer som respondentene kunne besvare spørsmålet med var: *På grunn av faglige behov*, *For å lære om andre områder i bedriften*, *Både faglige behov og andre områder i bedriften* og *Vet ikke*. Majoriteten av deltakerne valgte her enten svaralternativet *Faglig utvikling* (39,5 %) eller *Både faglige behov og andre områder i bedriften* (40,7 %).

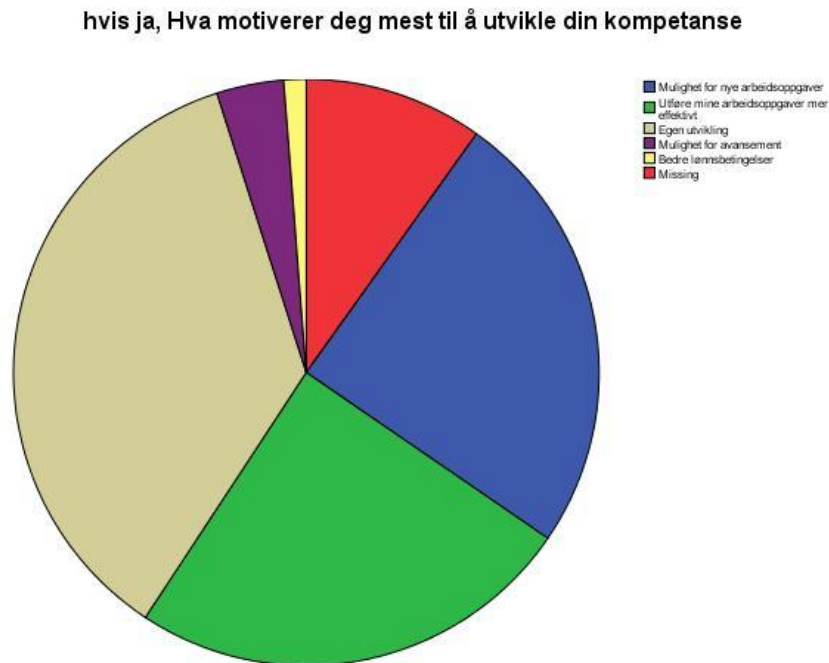
Ser vi samtidig på svarene som fremkommer i relasjon til utdanningsnivå, kan vi se at respondenter med grunnskole eller videregående utdanning scorer lavt på alternativet *Faglige behov* sett i forhold til andre grupper av utdanningsnivå. Disse aldersgruppene scorer henholdsvis 0 % og 20 % på dette spørsmålet. Begge gruppene har imidlertid høyere score ved

alternativet *Både faglige og andre områder i bedriften*. Når det gjelder arbeidstakere med 1-3 år med høyere utdanning, viser det seg at denne gruppen scorer høyest på alternativet faglig utvikling med 50 % av respondentene i denne kategorien. Arbeidstakere med mer enn 4 års høyere utdanning scorer her til forskjell 41,9 %. Analysen viser for øvrig ikke noen signifikant sammenheng mellom de ulike aldersgruppene og spørsmålet som er fremsatt. Ettersom respondenter med lavere utdanningsnivå er lavt representert i undersøkelsen, vil dette kunne ha en betydning for analysen. Videre Som påpekt understøtter ikke signifikantesting av tallmaterialet den deskriptive fremstillingen.

8.6 Kompetanseutvikling i relasjon til motivasjon

Spørsmål 5 i undersøkelsen dreier seg om respondentenes oppfatning om egen motivasjon for å utvikle sin kompetanse, formulert ved spørsmålet *Er du motivert for å utvikle din kompetanse?* Ifølge svarene som fremkommer, gir 92,6 % av deltakerne uttrykk for at de er positive til spørsmålet som har blitt fremsatt. En liten del av deltakerne, 7,4 % oppgir til forskjell *Vet ikke* som svaralternativ. Det er imidlertid ingen av gruppene, hverken i relasjon til kjønn, alder eller utdanningsnivå som skiller seg ut i denne sammenhengen.

Neste spørsmål i undersøkelsen er representert ved et oppfølgingsspørsmål til foregående spørsmål. Spørsmålsformuleringen som respondentene skal svare på her er *Hvis du er motivert for å utvikle din kompetanse, hva motiverer deg mest til å utvikle din kompetanse?* Av mulige svaralternativer som respondentene hadde tilgjengelige var *Mulighet for nye arbeidsoppgaver*, *Utføre mine arbeidsoppgaver mer effektivt*, *Egen utvikling*, *Mulighet for avansement* og *Bedre lønnsbetingelser*. Resultatene som fremkommer ifølge med spørsmålsformuleringen er gjengitt nedenfor.



Figur 6: Motivasjonsfaktorer for utvikling av kompetanse

Som den grafiske fremstillingen viser oppgir de fleste av respondentene *egen utvikling* som mest motiverende for å utvikle sin kompetanse.

Av respondenter som svarte positivt på foregående spørsmål, *Er du motivert for å utvikle din kompetanse*, oppgir 39,7 % at det først og fremst er egenutvikling som motiverer dem til å utvikle sin kompetanse. Videre representerer to av svaralternativer like store prosentandeler av svarene: *Utføre mine arbeidsoppgaver mer effektivt* og *Mulighet for nye arbeidsoppgaver*. Disse svaralternativene representerer 27,4 % av svarene hver. Svaralternativene *Mulighet for avansement* og *Bedre lønnsbetingelser* representerer langt mindre andel av respondentenes svar, med henholdsvis 4,1 % og 1,4 % av svarene som er gitt. Ser vi på svarene som er gitt i relasjon med variablene kjønn, alder og utdanningsnivå, viser resultatene at svaralternativet *Mulighet for avansement* utelukkende er oppgitt blant de to yngste aldersgruppene, 20 – 29 og 30 -39 år. Dette kan mulig impliserer at yngre arbeidstakere er mer opptatt av at faglig utvikling kan bidra til at de blir mer attraktiv i arbeidsmarkedet, enn gruppe av eldre arbeidstakere. På samme tid kan en ikke utelukke at *Mulighet for avansement* også impliserer *Bedre lønnsbetingelser* og *Nye arbeidsoppgaver*, da avansement også kan relateres til disse kategoriene av svaralternativer. Spredingen av svar kunne derfor alternativt vært større hvis respondentene ble gitt mulighet til å krysse av på flere alternativer. Signifikantesting av dette

spørsmålet i forhold til de faste variablene kjønn, alder og utdanningsnivå, viste imidlertid en signifikant sammenheng mellom alder og respondentenes svar.

Spørsmål nummer 7 i undersøkelsen er konstruert for å se om det finnes noen sammenheng mellom hva som motiverer respondentene selv mest, og hva de tror er mest motiverer for andre ansatte. Respondentenes svar ifølge de to spørsmålsformuleringene viser at det finnes en signifikant sammenheng mellom hva som motiverer arbeidstakerne selv, og hva de oppfatter at andre arbeidstakere motiveres av. Resultatene er signifikante på 0,01 nivå.

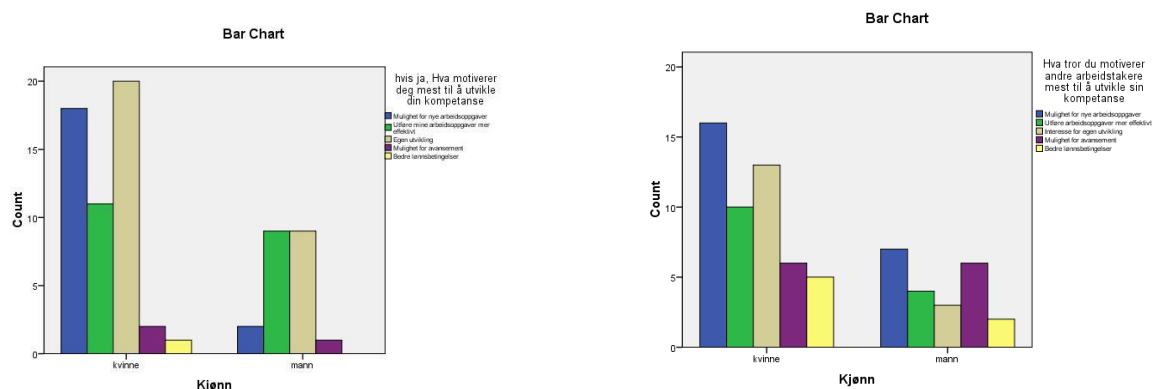
Korrelasjonstesting påviste ingen signifikante sammenhenger mellom spørsmålsformuleringene og variablene kjønn og utdanningsnivå.

En deskriptiv analyse av respondentenes tilbakemeldinger i forhold til de to spørsmålene relatert til kjønn, synliggjør allikevel interessante fordelinger. Blant annet kan vi se at færre kvinner oppgir i undersøkelsen *Interesse for egenutvikling* som den mest motiverende faktoren for andre arbeidstakere, enn når de skal oppgi hva som motiverer dem selv mest.

Samtidig viser resultatene at en større andel av de kvinnelige respondentene er positive til kategoriene *Mulighet for avansement* og *Mulighet for bedre lønnsbetingelser* når de skal oppgi hva som motiverer andre arbeidstakere mest til å utvikle sin kompetanse. Svaralternativet *Mulighet for andre arbeidsoppgaver* viser seg imidlertid å inneha tilnærmet lik prosentandel av kvinnelige og mannlige respondenter, både når de skal oppgi hva som motiverer dem selv og andre arbeidstakere. Disse sammenhengene er ifølge analysen ikke signifikant, men kan gi et bilde av fordelingen av svaralternativer relatert til kjønn.

Andre forskjeller representert mellom de to spørsmålene er ved svaralternativene, *Utføre arbeidsoppgaver mer effektivt* og *Interesse for egenutvikling*, hvor flere av respondentene er positive til at de selv motiveres mer av disse enn andre arbeidstakere. Svarprosenten som er oppgitt av mannlige respondenter på svaralternativet *Utføre arbeidsoppgaver mer effektivt* er ved spørsmål om eget motiv til å utvikle sin kompetanse 42,9 %, mens vedrørende andre arbeidstakers motivasjon 18,2 %. En like stor prosentandel av respondentene, 42,9 %, har oppgitt *Interesse for egenutvikling* som eget motiv for å utvikle sin kompetanse, mens 13,9 % av respondentene har oppgitt dette som viktigste motiv for andres utvikling av kompetanse. Svaralternativene *Mulighet for avansement* og *Bedre lønnsbetingelser* er nærmest fraværende ved valg av eget motiv, med 4,1 % av svarene hos mannlige informanter. Dette alternativet oppgis imidlertid av 27,3 % som den mest fremtredende motiverende faktoren for å utvikle

kompetanse hos andre arbeidstakere. Sammenlikning av spørsmålene med svar inndelt etter kjønn og svaralternativer er grafisk fremstilt og gjengitt nedenfor.



Figur 7: Kjønn*Motivasjonsfaktorer for å utvikle egen kompetanse
Kjønn* Motivasjonsfaktorer hos andre arbeidstakere

Kvinnelige informanter er generelt mer opptatt av mulighet for nye arbeidsoppgaver som motiverende faktor for kompetanseutvikling, hvor andel av kvinnelige respondenter som er mest positive til dette svaralternativet er 43,6 %. Til motsetning oppgir 9,6 % av de mannlige informantene at de er mest motivert for mulighet for nye arbeidsoppgaver. En større prosentandel av menn motiveres imidlertid av mulighet for å utføre arbeidsoppgaver mer effektivt, enn kvinner. Svarprosenten er her over dobbelt så høy hos menn som hos kvinner, med henholdsvis 42,9- og 21,2 prosent.

8.7 Kompetanseutvikling og mestring.

Ser vi imidlertid nærmere på påstanden *Å føle at jeg mestrer mine daglige arbeidsoppgaver er en viktig motivasjon for å utvikle min kompetanse*, synes det også å finnes sammenheng med kompetanseutvikling i relasjon til mestring og til hvilke arbeidstakere som velger å forespørre sin arbeidsgiver om mulighet til å delta på kompetanseutviklende tiltak. Denne sammenhengen synliggjøres ved en bivariat korrelasjonsanalyse av påstanden over, og spørsmålet: *Har du etterspurt tiltak hos din arbeidsgiver for å utvikle din kompetanse*. Ifølge denne analysen finnes det en signifikant sammenheng mellom de to formuleringene. Korrelasjonen er signifikant på 0,05 nivå.

En langt høyere korrelasjon finner vi hvis vi sammenlikner påstandene *Å føle at jeg mestrer mine daglige arbeidsoppgaver er en viktig motivasjon for å utvikle min kompetanse*, og *Trygghet i å kunne løse problemer i mitt daglige arbeid er en viktig faktor for å utvikle min*

kompetanse. Ved en sammenlikning av respondentenes svar i relasjon til mestring og trygghet ser det her ut til å være en sammenheng. Analysen viser at ved økende behov for å oppleve mestring øker også behovet for trygghet i tilknytning til kompetanseutviklende tiltak. Mer presist kan dette implisere at arbeidstakere i offentlig sektor som deltar på kompetanseutviklende tiltak for å føle trygghet også er opptatt av at kompetanseutvikling skal gi dem en mestringsfølelse. På samme måte vil respondenter som i liten grad forklarer deltakelse på kompetanseutviklende tiltak med mestring, i liten grad også være opptatt av trygghet. Som tidligere påpekt viser det seg at disse to påstandene har en sterk korrelasjon, hvor en regresjonsanalyse av de to påstandene viser at påstanden *Å føle at jeg mestrer mine daglige arbeidsoppgaver er en viktig motivasjon for å utvikle min kompetanse* kan forklare 59,7 % av påfølgende påstand *Trygghet i å kunne løse problemer i mitt daglige arbeid er en viktig faktor for å utvikle min kompetanse*. Korrelasjonen er signifikant på 0,01 nivå.

8.8 Kompetansehevende tiltak og betydning

Hvis du skal delta på kompetansehevende tiltak på din arbeidsplass, hvor viktig mener du at de ulike tiltakene skissert nedenfor er? De ulike kompetansehevende tiltakene som respondentene skulle ta stilling til i denne forbindelsen var *coaching, kollegaveiledning, nettbasert læring, seminar, foredrag og kompetanseutviklende tiltak ved universitet eller høyskole*. Svaralternativene som respondentene kunne bedømme de ulike tiltakene ut i fra var *Svært viktig, Nokså viktig, Ikke sikker, Mindre viktig og Ikke viktig*.

Ved en korrelasjonsanalyse av ulike tiltakene som presentert over i forhold til variablene kjønn, alder og utdanningsnivå, fremkom det flere mulige tendenser.

Ser vi på foregående spørsmålsformulering, og sammenhengen som fremkommer mellom trygghet og mestring, ser vi at det også finnes en sammenheng mellom arbeidstakere som mener at *Trygghet i løse problemer i mitt daglige arbeid er en viktig faktor for å utvikle min kompetanse*, og respondentenes oppslutning om *Kollegaveiledning* som kompetanseutviklende tiltak. Korrelasjonsanalysen viser at det er en signifikant korrelasjon mellom de to påstandene på 0,05 nivå. Dette indikerer at sammenhengen ikke er sterk, men at den kan representere en mulig tendens. Analysen impliserer imidlertid at ved økende oppfatning av trygghet som motiverende faktor for å utvikle kompetanse, øker oppfatningen om hvor viktig kollegaveiledning er som tiltak. Sammenlikner vi kollegaveiledning med mestring viser

resultatene ingen signifikant korrelasjon. Dette kan i motsetning til korrelasjonstesting over, indikere at respondentene ikke oppfatter trygghet og mestring i sammenheng med kollegaveiledning som kompetanseutviklende tiltak. Ingen av de øvrige tiltakene som er objekter for undersøkelse viste noen sammenheng med motivet trygghet.

Noe som imidlertid kan understøtte en mulig ulik oppfatning av trygghet og mestring, kan synes å være tilstede når vi analyserer sammenhengen mellom mestring som motiv for utvikling av kompetanse, og ulike kompetansehevende tiltak. Først og fremst, viser det seg å være en svak korrelasjon mellom mestringsmotiv og seminar med oppgaveløsning. Sammenhengen kan heller ikke her karakteriseres som sterk, men er signifikant på 0,05 nivå. Heller ikke her synes det å være noen sammenheng mellom mestring som motiv og kompetanseutviklende tiltak.

Sammenlikner vi de to korrelasjonsanalysene overfor, kan det se ut til at respondenter som motiveres av mulighet for trygghet mener at veiledning fra andre arbeidstakere er viktig, samtidig som respondenter som har høy mestringsmotivasjon, er svært positiv til seminar med oppgaveløsning.

En annen korrelasjon som fremkommer i analysen relatert til de ulike kompetanseutviklende tiltakene, er en sammenheng mellom respondentenes tilbakemeldinger på hvor viktig de oppfatter at *Coaching* er og *Utdanningsnivå*. Her antyder korrelasjonsanalysen en signifikant sammenheng mellom, nærmere forklart ved at respondentene ved økende utdanningsnivå er mer positive til coaching som kompetansehevende tiltak. En mulig forklaring på dette er at coaching som tiltak er mer tilpasset kompetanseutvikling relatert til arbeidsoppgaver som krever et høyt utdanningsnivå. Korrelasjonen er signifikant på 0,05 nivå.

Hvor viktig kurs/foredrag oppfattes av respondentene synes samtidig å ha en sammenheng med de ulike aldersgruppene representert i undersøkelsen. Her viser en korrelasjonstesting at respondentenes positive oppfatning av kurs/foredrag stiger ved økende alder. Dette impliserer at yngre arbeidstaker oppfatter kurs som mindre viktig enn eldre arbeidstakere. Korrelasjonstesten viser at sammenhengen i vårt utvalg er signifikant på 0,05 nivå.

En annen sammenheng som fremkommer i forbindelse med korrelasjonsanalyse, var en mulig sammenheng mellom *Coaching* og oppfatning om betydningen av *Belønning i forhold til interesse*. Her viser det seg at respondentene i undersøkelsen som er positiv til påstanden *Belønning for å utvikle min kompetanse er viktigere enn interesse*, også er positiv til *Coaching* som kompetanseutviklende tiltak. I hvilken grad valg av coaching som tiltak

gjenspeiler større muligheter for belønning, gir undersøkelsen ikke noe grunnlag for å si. Dette kan imidlertid være en oppfatning som kan forklare disse resultatene. Korrelasjonen er signifikant på 0,05 nivå.

8.9 Kompetanseutvikling i arbeidslivet

Ved spørsmålsformuleringen *Synes du at det fokuseres for mye på kompetanseutvikling i arbeidslivet*, viste den deskriptive analysen at henholdsvis 12,3 % av arbeidstakerne responderte med svaralternativet *Ja*, mens 18,5 % valgte svaralternativet *Vet ikke*. Majoriteten av respondentene, 69,1 %, valgte imidlertid svaralternativet *Nei*, noe som tyder på at arbeidstakere flest i vårt utvalg, ikke er av den oppfatningen at det fokuseres for mye på kompetanseutvikling i arbeidslivet.

I fordelingen mellom kjønn, svarte 13,8 % av kvinneandelen, i motsetning til 8,7 % av mannlige respondenter at de mente at kompetanseutvikling hadde et for stort fokus. 30 % av de mannlige deltakerne var imidlertid ikke sikre på om kompetanseutvikling hadde et for stort fokus i arbeidslivet. Flere kvinner enn menn, 72,4 % i til sammenlikning med 60,9 % svarte *Nei* på dette spørsmålet. Dette indikerer at kvinnelige deltakere i undersøkelsen både er mer positive og mer negative til spørsmålet, mens at langt flere mannlige deltakere ikke er sikre på om det fokuseres for mye på kompetanseutvikling. Ifølge en korrelasjonsanalyse viser det seg ikke å være noen signifikante forskjeller mellom de ulike kjønnene.

Ser vi på resultatene i relasjon til alder ved en deskriptiv fremstilling, viser disse at to aldersgrupper av arbeidstakere skiller seg ut; arbeidstakere mellom 20 – 29 år og 40 – 49 år. Disse aldersgruppene representerer arbeidstakerne som var mest positiv til påstanden. Aldersgruppen som er mest positiv til kompetanseutvikling i undersøkelsen er aldersgruppene 50–59 år med 84 % oppslutning, og 30–39 år med 80 % oppslutning av arbeidstakerne.

Ser vi på resultatene i relasjon med utdanningsnivå, viser resultatene at de to gruppene av arbeidstakere med lavest utdanningsnivå har valgt alternativet *Ja*, hvor henholdsvis 66,7 % av arbeidstakere med grunnskole utdanning og 20 % av arbeidstakerne med videregående utdanning synes det fokuseres for mye på kompetanseutvikling. Det kan imidlertid påpekes at grunnen til dette kan forklares med en mulig skjev fordeling i utvalget, slik som påpekt i kapittel 7.

Ser vi på spørsmålet *Synes du det fokuseres for mye på kompetanseutvikling i arbeidslivet* i relasjon til kategoriene alder og utdanningsnivå, viser resultatene at aldersgruppen 20–29 år med mer enn 4. års høyere utdanning har høyest svarprosent på alternativet *Ja* (28,6 %). Det motsatte ytterpunktet er representert ved arbeidstakere med mer enn 4 års høyere utdanning i aldersgruppen 50–59 år. Ingen i denne aldersgruppen svarte *Ja* på spørsmålet i undersøkelsen. Denne gruppen er også mest positiv til fokus på kompetanseutvikling, ved at 90 % av respondentene i denne gruppen har valgt svaralternativet *Nei* på dette spørsmålet. Det er ingen signifikante sammenhenger mellom respondentens svar og variablene alder, kjønn og utdanningsnivå.

Er det forventet at ansatte skal utvikle sin kompetanse i bedriften du er ansatt i? Dette spørsmålet ble presentert for respondentene med mulighet for å besvare spørsmålet med svaralternativene *Ja*, *Vet ikke* og *Nei*. Spørsmålsformuleringen ble videre etterfulgt av spørsmålet *Hvis ja, mener du at denne forventningen kan være en belastning*. Respondentene kunne her velge mellom de samme svaralternativene.

Av de 81 deltakerne i spørreundersøkelsen responderte 64 av deltakerne, eller 79 % med svaralternativ *Ja*, noe som kan indikere at de fleste av arbeidstakerne som deltok opplevde en forventning fra sin arbeidsgiver om å utvikle sin kompetanse. Fordelingen av arbeidstakere som valgte svaralternativene *Vet ikke* og *Nei* var langt mindre (13,6 % og 7,4 %). Av deltakerne som ga respons på påfølgende spørsmål; *Hvis ja, mener du at denne forventningen kan være en belastning*, responderte 12,3 % at de mente at denne forventningen kunne være en belastning. 15 av deltakerne, eller 18,5 % valgte svar alternativet *Vet ikke*. En korrelasjonsanalyse av spørsmålene *Er det forventet at ansatte skal utvikle sin kompetanse i bedriften du er ansatt i* og spørsmålet *Hvis ja, mener du at denne forventningen kan være en belastning* viser det seg at det finnes en sammenheng mellom respondentenes svar. Selv om korrelasjonen som fremkommer ikke er meget sterk, indikerer den at arbeidstakere som oppfatter en forventning om å utvikle sin kompetanse av arbeidsgiver, ikke oppfatter denne forventningen å være en belastning. Imidlertid viser analysen en signifikant sammenheng mellom påstanden *Hvis ja, mener du at denne forventningen kan være en belastning* og *Kjønn*. Denne sammenhengen viser til at menn i større grad mener at arbeidsgivers forventning til at de ansatte skal utvikle sin kompetanse, kan være en belastning. Korrelasjonen er signifikant på 0,05 nivå.

Sammenlikner vi respondentenes svar fra spørsmålsformuleringen *Synes du at det fokuseres for mye på kompetanseutvikling i arbeidslivet* med spørsmålsformuleringen *Er det forventet at ansatte skal utvikle sin kompetanse i den bedriften du er ansatt*, viser resultatene at 9,4 % av respondentene som opplyser at det er forventet at de skal utvikle sin kompetanse, også mener at dette kan være en belastning. Samtidig viser resultatene at 20,3 % av respondentene som har svart positivt på samme spørsmål, har svart *Vet ikke* ved valg av svaralternativ på spørsmål om *denne forventningen kan være en belastning*.

Gjør vi en deskriptiv sammenlikning av spørsmålene over; *Er det forventet at ansatte skal utvikle sin kompetanse i den bedriften du er ansatt*, og *Er du mer motivert for å delta på kompetanseutviklede tiltak som du selv velger*, viser disse tallene at 85,5 % av deltakerne som opplever en forventning av arbeidsgiver er sterkere motivert av kompetanseutviklende tiltak som de selv velger. Også respondenter som har oppgitt alternativet *Vet ikke* og *Nei* i relasjon til arbeidsgivers forventninger, er positiv til dette. Svarprosenten er ved førstnevnte svaralternativ 90,9 %, og 100 % ved svaralternativet *Nei*. Det må imidlertid påpekes at respondenter som var positive til begge spørsmålene utgjorde 67,9 % av alle respondenter, mens de to påfølgende alternativene var representert ved henholdsvis 7,4 og 12,3 % av hele utvalget.

En korrelasjonsanalyse av svarene som fremkommer ifølge med spørsmålene *er du mer motivert på å delta kompetanseutviklende tiltak som du selv velger* og spørsmålsformuleringen *hvor viktig mener du at kompetanseutvikling ved høyskole/universitet er*, viser at disse korrelerer signifikant på 0,05 nivå. Dette indikerer at respondentene ved negative svar på motivasjon i forbindelse med egne valg av kompetansehevende tiltak, responderer i undersøkelsen positivt på kompetanseutvikling ved høyskole/universitet. Nærmere forklart kan denne sammenhengen indikere at arbeidstakerne som har valgt disse svaralternativene, anerkjenner arbeidsgivers tidligere valg av kompetansehevende tiltak, men at de fremhever høyskole/universitet som mest fordelaktig hvis de selv skal velge tiltak. I motsatt fall indikerer dette at respondenter som motiveres sterkere av tiltak de selv velger, er mer negativ til kompetanseutviklende tiltak ved høyskole/universitet.

8.10 Forventning knyttet til motivasjon og kompetansehevende tiltak.

Ser vi på forventning i relasjon til svarene som fremkommer i undersøkelsen, ser vi at det finnes en sammenheng mellom spørsmål 14 i undersøkelsen; *Er det forventet at du skal utvikle din kompetanse i bedriften du er ansatt*, og spørsmål 18: *Jeg utvikler min kompetanse for å unngå situasjoner hvor arbeidsgiver har forventning til meg som jeg ikke kan oppfylle*. Ved å ta utgangspunkt i spørsmål 18, kan vi se av frekvenstabellen nedenfor at majoriteten av respondentene er positive til spørsmålet, enten ved at de har valgt svaralternativet *Svært enig* eller *Litt enig*. En korrelasjonsanalyse av svarene som fremkommer ved disse spørsmålene viser imidlertid at det ikke er noen signifikant korrelasjon mellom disse. Grunnen til dette kan være at utvalgets størrelse og inndeling av kategorier medvirker til at et signifikant resultat ikke vises. Resultatene er gjengitt i tabellen nedenfor.

| Jeg utvikler min kompetanse for å unngå situasjoner hvor arbeidsgiver har forventning til meg som jeg ikke kan oppfylle | | | | | |
|--|--------------------------|------------------|----------------|----------------------|---------------------------|
| | | <i>Frequency</i> | <i>Percent</i> | <i>Valid Percent</i> | <i>Cumulative Percent</i> |
| <i>Valid</i> | <i>Svært enig</i> | 9 | 11.1 | 11.1 | 11.8 |
| | <i>Litt enig</i> | 37 | 45.7 | 45.7 | 56.8 |
| | <i>Verken enig/uenig</i> | 16 | 19.8 | 19.8 | 76.5 |
| | <i>Litt uenig</i> | 6 | 7.4 | 7.4 | 84.0 |
| | <i>Svært uenig</i> | 13 | 16.0 | 16.0 | 100.0 |
| | <i>Total</i> | 81 | 100.0 | 100.0 | |

Tabell 3: Unngå forventninger som ikke kan innfris

Ifølge tabellen viser resultatene at 56,8 % av deltakere, eller 46 respondenter har valgt alternativene *Svært enig* og *Litt enig*. Svaralternativene *Litt uenig* og *Svært uenig* er her valgt av 19 deltakere, eller 23,4 % av utvalget. Fordelingen mellom kjønn viser at mannlige respondenter er mer positive til spørsmålet enn kvinner, ved at 73,9 % har valgt et av alternativene *Svært enig* eller *Litt enig*. Til sammenlikning er prosentandelen av kvinnelige respondenter som har besvart spørsmålet med de samme alternativene 50 %. Kvinnelige respondenter synes derfor å være noe mer negative til spørsmålet, noe som også understøttes av at denne gruppen av arbeidstakere har en noe større oppslutning på svaralternativene *Litt uenig* og *Svært uenig*.

Ser vi på utdanningsnivå i forhold til spørsmålsstillingen over, synes det å være en sammenheng mellom høyt utdanningsnivå og utvikling av kompetanse for å unngå å ikke innfri forventninger fra arbeidsgiver. 22,2 % av mannlige respondenter og 12,2 prosent av kvinnelige respondenter i utvalget valgte svaralternativet *Svært enig*.

Kjønnsfordelingen viser imidlertid at en stor overvekt av informantene som besvarte spørsmålsformuleringen med *Svært enig* befinner seg i aldersgruppen 20 - 29 år. 42,5 % av respondentene i denne aldersgruppen var positiv til spørsmålsformuleringen. I aldersgruppen med respondenter over 60 år hadde til sammenlikning 5,6 %, av aldersgruppens deltakere besvart spørsmålet med samme svaralternativ. En korrelasjonsanalyse av spørsmålsformuleringene og variablene kjønn, alder og utdanningsnivå viser ingen signifikante sammenhenger.

I følge den deskriptive analysen av respondentenes valg av svaralternativer, kan det allikevel se ut til at arbeidstakere i aldersgruppen mellom 20 og 29 år med 4 års utdanning eller mer, er mest opptatt av å utvikle sin kompetanse for å tilfredsstille arbeidsgivers forventninger. Dette står i motsetning til aldersgruppen av arbeidstakere over 60 år som synes minst opptatt av å utvikle sin kompetanse for å unngå situasjoner hvor de ikke kan oppfylle arbeidsgivers forventninger.

Påstandene nedenfor er konstruert for å kunne se likheter og forskjeller i respondentenes syn på kompetanseutvikling ved formelle utdanningsinstitusjoner. Respondentene hadde her mulighet til å bedømme påstandene med svaralternativene *Svært enig*, *Litt enig*, *Hverken enig eller uenig*, *Litt uenig* og *Svært uenig*.

Jeg foretrekker å utvikle min kompetanse ved høyskole/universitet fremfor kurs, coaching o.l.

Det er mer motiverende å delta på utdanning ved høyskole/universitet enn å delta på kompetanseutviklende tiltak hos arbeidsgiver.

Utdanning ved høyskole/universitet gir større muligheter for bedre lønn enn kompetansehevende tiltak i regi av arbeidsgiver

Utdanning ved høyskole/universitet er mer interessant enn utviklingstiltak i regi av arbeidsgiver.

Resultatene som fremkommer i relasjon med den første påstanden; *Jeg foretrekker å utvikle min kompetanse ved høyskole/universitet fremfor kurs, coaching o.l.*, viser at hoveddelen av utvalget har valgt svaralternativene *Hverken uenig eller enig* (46,9 %). Resterende andeler av utvalget viser seg jevnt fordelt mellom svaralternativene. Ifølge den deskriptive gjennomgangen av resultatene synes flere å være negative til spørsmålet, og at de følgelig ikke foretrekker å utvikle sin kompetanse ved høyskole/universitet fremfor kurs, coaching o.l. En korrelasjonsanalyse viser at det ikke er signifikante forskjeller mellom hvordan respondenter med ulikt kjønn, ulike aldersgrupper og grupper av arbeidstakere med forskjellig utdanningsnivå har besvart påstanden.

Den deskriptive analysen gir imidlertid et inntrykk av at det eksisterer forskjeller mellom aldersgruppen av respondenter mellom 20 -29 år, og aldersgruppen med respondenter over 60 år. Av de respondentene som er utelukkende er positive til spørsmålsformuleringen ved valg av svaralternativ *Svært enig*, fremkommer det av resultatene at 42,9 % av disse befinner seg i aldersgruppen 20 – 29 år. Ingen av respondentene i aldersgruppen over 60 år har til sammenlikning valgt dette alternativet. Imidlertid har denne aldersgruppen størst svarprosent på alternativet *Hverken uenig eller enig*, noe som kan tyde på at de ikke utelukkende foretrekker det ene alternativet foran det andre.

Det er mer motiverende å delta på utdanning ved høyskole/universitet enn å delta på kompetanseutviklende tiltak hos arbeidsgiver.

Denne påstanden ga tilnærmede like resultater som påstanden over. Også her indikerer en deskriptiv analyse at respondenter i aldersgruppen mellom 20 – 29 var mest positive. Aldersgruppen av respondenter over 60 år er forstst mest usikre (52,9 %), samtidig som de, til sammenlikning med foregående spørsmål oppgir lavest andel på svaralternativet *Svært enig* (0 respondenter). En korrelasjonsanalyse viser *tilnærmet* signifikans. Dette indikerer at resultatene ikke er signifikante, men at det er en lav sammenheng mellom påstanden og respondentenes svar ifølge med de ulike aldersgruppene. Ved sammenlikning av påstanden og alder og utdanningsnivå fremkommer det heller ingen signifikant sammenheng. Den deskriptive gjennomgangen av analysen kan allikevel implisere at forskjeller eksisterer uten at disse er signifikante. Fordelingen av respondentenes valg av svaralternativer er gjengitt nedenfor.

| Det er mer motiverende å delta på utdanning ved høyskole/universitet enn å delta på kompetanseutviklende tiltak hos arbeidsgiver | | | | | |
|--|-------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | Svært enig | 9 | 11.1 | 11.1 | 11.1 |
| | Litt enig | 8 | 9.9 | 9.9 | 21.1 |
| | Verken enig/uenig | 35 | 43.2 | 43.2 | 64.2 |
| | Litt uenig | 13 | 16.0 | 16.0 | 80.2 |
| | Svært uenig | 16 | 19.8 | 19.8 | 100.0 |
| | Total | 81 | 100.0 | 100.0 | |

Tabell 4: Motivasjon for høyskole/universitets utdanning mot tiltak hos arbeidsgiver

Utdanning ved høyskole/universitet gir større muligheter for bedre lønn enn kompetansehevende tiltak i regi av arbeidsgiver.

På denne påstanden svarer majoriteten av respondentene i utvalget positivt. Ser vi på den samlet prosentvise oppslutning om svaralternativene *Svært enig* og *Litt enig*, viser resultatene oppslutning på 53,1 %. Bare 2,5 % av utvalget er *Svært uenig* i påstanden. Fordelingen mellom kvinnelige og mannlige respondenter synes imidlertid å være jevnt fordelt over de ulike svaralternativer.

Utdanning ved høyskole/universitet er mer interessant enn utviklingstiltak i regi av arbeidsgiver.

Resultater fra tilbakemeldingene som er gitt ifølge med respondentenes valg av svaralternativer, viser også her at aldersgruppen 20–29 år er mer positiv til høyskole/universitetsutdanning enn de øvrige aldersgruppene. Av respondentene i denne aldersgruppen har 57,2 % valgt enten svaralternativet *Svært enig* eller *Litt enig*. Disse resultatene står i motsetning til aldersgruppen av respondenter over 60 år. Denne gruppen har lavest oppslutning om svaralternativet *Svært enig*, men synes imidlertid ikke å være den gruppen som er mest negativ til påstanden når de to svaralternativene *Svært enig* og *Litt enig* ses i sammenheng. Aldersgruppene 30–39 år og 50–59 år oppgir med liten margin lavere oppslutning om de positive svaralternativene enn respondentene over 60 år. Fordelingen viste seg her å være henholdsvis 20 %, 21 % og 23,4 % (respondenter i utvalget over 60 år).

Også fordelingen av svaralternativer relatert til kjønnsforskjeller, synes å vise til forskjeller. Av svarene som er gitt fremkommer det at i overkant av tre ganger så mange mannlige respondenter

som kvinnelige respondenter mener at utdanning ved høyskole/universitet er mer interessant enn utviklingstiltak i regi av arbeidsgiver. Mens 21,7 % av de mannlige deltakerne i undersøkelsen har valgt *Svært enig* som svaralternativ, har 6,9 % av kvinnelige respondenter gjort det samme. Kvinnelige respondenter synes imidlertid å være mer usikre, da 51,7 % besvarer påstanden med alternativet *Hverken enig eller uenig*. Korrelasjonsanalyser viser ingen signifikant sammenheng mellom kjønn og påstandene overfor. En korrelasjonsanalyse av påstanden i forhold til *Utdanningsnivå* viser at det er tilnærmet lik ingen forskjell på valg av svaralternativer. Imidlertid viser en deskriptiv fremstilling av resultatene at det på de mest positive og mest negative svaralternativene, i begge tilfeller er økende oppslutning ved økende utdanningsnivå. Resultatene er gjengitt i tabellen nedenfor.

| Utdanning ved høyskole/universitet er mer interessant enn utviklingstiltak i regi av arbeidsgiver | | | | | | | | |
|---|----------------------------------|--------------------------------|-------------------|------------------|----------------------------|-------------------|--------------------|--------------|
| | | | <i>Svært enig</i> | <i>Litt enig</i> | <i>Verken enig / uenig</i> | <i>Litt uenig</i> | <i>Svært uenig</i> | <i>Total</i> |
| Utdanningsnivå | Grunnskole | <i>Count</i> | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 3 |
| | | <i>% within Utdanningsnivå</i> | .0 % | 33.3 % | 66.7 % | .0 % | .0 % | 100.0 % |
| | Videregående skole | <i>Count</i> | 0 | 1 | 1 | 3 | 0 | 5 |
| | | <i>% within Utdanningsnivå</i> | .0 % | 20.0 % | 20.0 % | 60.0 % | .0 % | 100.0 % |
| | 1-3 årig høyere utdanning | <i>Count</i> | 2 | 5 | 11 | 3 | 3 | 24 |
| | <i>% within Utdanningsnivå</i> | 8.3 % | 20.8 % | 45.8 % | 12.5 % | 12.5 % | 100.0 % | |
| 3-4 årig høyere utdanning | <i>Count</i> | 7 | 5 | 24 | 5 | 8 | 49 | |
| | <i>% within Utdanningsnivå</i> | 14.3 % | 10.2 % | 49.0 % | 10.2 % | 16.3 % | 100.0 % | |
| Total | <i>Count</i> | 9 | 12 | 38 | 11 | 11 | 81 | |
| | <i>% within Utdanningsnivå</i> | 11.1 % | 14.8 % | 46.9 % | 13.6 % | 13.6 % | 100.0 % | |

Tabell 5: Utdanningsnivå*Utdanning ved høyskole/universitet er mer interessant enn utviklingstiltak i regi av arbeidsgiver

8.11 Hvem deltar oftest på kompetanseutviklende tiltak

Spørsmålene 36 – 40 i undersøkelsen er konstruert for å kunne finne en indikasjon på hvem som mest trolig gis mulighet til å utvikle kompetanse.

Har du etterspurt tiltak hos din arbeidsgiver for å utvikle din kompetanse?

Svarene som fremkom som følge av dette spørsmålet viser at 67,9 % av deltakerne har etterspurt kompetansehevende tiltak hos sin arbeidsgiver. De øvrige respondentene, 29,6 % hadde ikke etterspurt slike tiltak. To respondenter valgte ikke å besvare spørsmålet.

Fordelingen mellom kjønn synes i dette tilfellet å være likt fordelt, hvor 68,2 % av mannlige respondenter og 70,2 % av kvinnelige respondenter har etterspurt kompetanseutviklende tiltak. Resultatene viser imidlertid at aldersgruppen over 60 år har vært mer aktive i å etterspørre slike tiltak til sammenlikning med arbeidstakere representert i aldersgruppen 20 -29 år. Av fordelingen vises det her at henholdsvis 75 % av arbeidstakere over 60 år hadde etterspurt tiltak, mens til motsetning 57,1 % av respondentene i aldersgruppen 20 – 29 år hadde gjort det samme. Disse resultatene er ikke signifikante ifølge korrelasjonsanalyser.

Sammenlikner vi dette spørsmålet over med påfølgende spørsmål; *Hvis ja, har din arbeidsgiver imøtekommet denne forespørselen*, ser vi at de fleste av respondentene som har svart positivt på foregående spørsmål har blitt imøtekommet denne forespørselen av sin arbeidsgiver. Av arbeidstakere som har deltatt i undersøkelsen med grunnskole eller videregående utdanning, har alle deltakerne som har forespurt sin arbeidsgiver om kompetansehevende tiltak blitt imøtekommet. Av arbeidstakere med 1 - 3 eller mer enn 4 års utdanning, har henholdsvis 83,3 % og 87,9 % blitt imøtekommet sin forespørsel. På samme tid ser det ut til at kvinner, med 90 % oppslutning om alternativet *Ja*, i større grad har blitt imøtekommet en slik forespørsel enn menn, hvor 80 % oppgir at de har fått en positiv tilbakemelding. Disse resultatene er ikke signifikante ifølge utførte korrelasjonsanalyser.

Ser vi på aldersgrupperinger i forhold til svaralternativene *Ja* eller *Nei*, synes det imidlertid å være større forskjeller. Som vi har pekt på tidligere i denne analysen, synes det å være en forskjell mellom respondenter representert ved aldersgruppene 20–29 år og over 60 år. I dette tilfellet ser det ut til at en større del av arbeidstakerne mellom 20–29 år har blitt imøtekommet sin forespørsel om deltakelse på kompetanseutviklende tiltak enn respondenter over 60 år. Mens resultatene viser at 100 % av respondentene i denne gruppen har fått en positiv tilbakemelding, har 83,3 % av arbeidstakere over 60 år opplevd å få den tilbakemeldingen.

Hvem får oftest tilbud om kompetanseutvikling i din bedrift?

Ved dette spørsmålet kunne respondentene velge mellom svaralternativene *Alle ansatte*, *Ledere*, *Mellom-ledere*, *Administrativt ansatte* og *Andre*. Fordelingen blant svaralternativene er presentert i tabellen nedenfor.

| Hvem får oftest tilbud om kompetansehevende tiltak i din bedrift? | | | | | |
|---|-------------------------------|------------------|----------------|----------------------|---------------------------|
| | | <i>Frequency</i> | <i>Percent</i> | <i>Valid Percent</i> | <i>Cumulative Percent</i> |
| <i>Valid</i> | <i>Alle ansatte</i> | 29 | 35.8 | 37.7 | 37.7 |
| | <i>Ledere</i> | 16 | 19.8 | 20.8 | 58.4 |
| | <i>Mellom-ledere</i> | 10 | 12.3 | 13.0 | 71.4 |
| | <i>Administrativt ansatte</i> | 9 | 11.1 | 11.7 | 83.1 |
| | <i>Andre</i> | 13 | 16.0 | 16.9 | 100.0 |
| | <i>Total</i> | 77 | 95.1 | 100.0 | |
| <i>Missing</i> | <i>System</i> | 4 | 4.9 | | |
| <i>Total</i> | | 81 | 100.0 | | |

Tabell 6: Frekvenstabell: Hvem får tilbud om kompetansehevende tiltak

Som tabellen viser oppgir 35,8 % av respondentene at alle ansatte gis like ofte får tilbud om å delta på kompetansehevende tiltak. Samtidig viser resultatene at omtrent en like stor andel av utvalget oppgir at ledere og mellom ledere oftest får tilbud. 4 av respondentene har ikke besvart spørsmålet.

Tar vi til sammenlikning utgangspunkt i påfølgende spørsmål; har *ansatte med høyere utdanning større mulighet til å utvikle sin kompetanse i bedriften du arbeider?*, kan vi imidlertid se at en noe annen fremstilling kommer til syne. Her oppgir 35,8 % prosent av arbeidstakerne, eller 29 av respondentene i utvalget at arbeidstakere med høyere utdanning har større mulighet for å utvikle sin kompetanse. Resultatene gir ingen klar indikasjon på at dette faktisk er tilfellet.

Hvem får oftest mulighet til å delta på kompetansehevende tiltak i din bedrift?

Dette spørsmålet er konstruert for å kunne si noe om respondentenes oppfatninger om hvem som oftest får *mulighet* til å delta på kompetansehevende tiltak i relasjon til kjønn.

Svaralternativene som respondentene kunne velge blant var *Menn*, *Kvinner*, *Begge kjønn like ofte* og *Vet ikke*. Resultatene som fremkom i forhold til dette spørsmålet gir ingen klar indikasjon på hvilket kjønn som oftest gis tilbud om kompetansehevende tiltak. 53,1 % av respondentene har valgt alternativet begge kjønn like ofte, mens 43,2 % har valgt *Vet ikke* som svaralternativ. Bare 3 av respondentene, eller 3,7 % av utvalget har valgt kategorien *Kvinner*.

Ingen av respondentene oppfatter at menn i følge med spørsmålsstillingen gis oftere mulighet til å delta på kompetansehevende tiltak.

8.12 Holdninger til belønning og incentiver ved kompetansehevende tiltak

Som beskrevet tidligere i oppgaven, er belønning og incentiver fremtredende virkemidler for å motivere ansatte. Med belønning som mulig motivasjonsfaktor, og for å avdekke om våre respondenter motiveres av belønningsstrukturer, ønsket vi få tilbakemelding på følgende spørsmål;

Ville du ha deltatt på kompetanseutviklende tiltak hvis disse ikke ga noen form for uttelling/belønning?

Lønn og bonusordninger får arbeidstakere til å yte ekstra

Tar vi utgangspunkt i den første spørsmålsformuleringen, viser fordelingen blant svaralternativene at 64,2 % av deltakerne i undersøkelsen ville ha deltatt på kompetanseutviklende tiltak uten at tiltaket medførte noen form for uttelling eller belønning. Til forskjell responderer 22,2 % av arbeidstakerne at det er litt sannsynlig at de ville deltatt på kompetanseutviklende tiltak under slike forutsetninger. Til sammenlikning oppgir henholdsvis 3,7 % og 1,2 % av respondentene alternativene nokså usannsynlig eller svært usannsynlig. Tar vi utgangspunkt i en deskriptiv gjennomgang av resultatene, kan det se ut til at de fleste av respondentene i større eller mindre grad ikke motiveres av noen form for uttelling eller belønning. Etersom oppslutningen om de to positive svaralternativene representerer 86,4 % av tilbakemeldingene på dette spørsmålet, må dette kunne ses på som en klar tendens. Ser vi på fordelingen av respondentenes svar i forhold til variablene kjønn, alder og utdanningsnivå, viser det seg at det er signifikante sammenhenger tilstede. Ifølge med korrelasjonstesting med kjønn, viser resultatene en tendens til at menn er mer opptatt av en mulig belønning enn kvinner. Sammenhengen er signifikant på 0,01 nivå. Korrelasjonsanalyser viser også en sammenheng med spørsmålsstillingen over og variabelen alder. Denne sammenhengen er signifikant ved 0,05 nivå. Testingen tyder på at det er en sammenheng, ved at arbeidstakere ved økende alder er mindre opptatt av belønning for å utvikle sin kompetanse. Dette impliserer på en annen side at yngre arbeidstakere i offentlig sektor er mer opptatt av en mulighet for belønning for at de skal motiveres til å utvikle deres kompetanse.

En annen sammenheng som viser seg ifølge spørsmålsformuleringen over, er at det ser ut til at grad av oppfatning om egen motivasjon kan ses i relasjon til hvor viktig belønning er. En korrelasjonstesting av spørsmålet *Ville du ha deltatt på kompetansehevendende tiltak, hvis dette ikke ga noen form for belønning/utelling* og *Er du motivert til å utvikle din kompetanse*, viser at det finnes en sammenheng mellom oppfatning om eget motivasjonsnivå og mulighet for belønning ved kompetanseutvikling. Nærmere forklart ved at korrelasjonstesting tyder på at ved økende motivasjon for kompetanseutvikling så er arbeidstakerne mindre opptatt av belønning ved utvikling av kompetanse. Korrelasjonen er signifikant på 0,05 nivå.

Ser vi til forskjell på påstanden *Lønn og bonusordninger får arbeidstakere til å yte ekstra*, viser resultatene at deltakerne her er langt mer positive til belønningsstrukturer og incentiver. Her har 21 % av respondentene i utvalget valgt svaralternativ *Svært enig*, mens 48,1 % har valgt alternativet *Litt enig*. Respondenter som har valgt alternativet *Litt enig* eller *Svært uenig* utgjør henholdsvis 12,3 og 1,2 % av utvalget. Ser vi på fordelingen av svaralternativene i relasjon til utdanningsnivå, kan vi se at aldersgruppen 20–29 er klart mest positiv til lønn og bonusordninger. Av respondenter i aldersgruppen 20–29 år har 42,9 % av respondentene valgt det mest positive svaralternativet, *Svært enig*. Til motsetning er den aldersgruppen som er mest negativ til påstanden arbeidstakere over 60 år, hvor 23,5 % oppgir *Litt uenig* som svaralternativt. Denne tendensen understøttes ved korrelasjonstesting av påstanden i forhold til variabelen alder. Denne viser en signifikant sammenheng 0,05 nivå, og tyder på at arbeidstakere ved stigende alder er mindre enig i at *Lønn og bonusordninger får arbeidstakere til å yte ekstra*.

Det viser seg imidlertid også å være en negativ korrelasjon mellom påstanden *Lønn og bonusordninger får arbeidstakere til å yte ekstra* og spørsmålet *Er det forventet at ansatte skal utvikle sin kompetanse i bedriften du er ansatt?* Her kan det ut ifra analysen se ut til at arbeidstakere som er mest positiv til lønn og bonusordninger samtidig oppgir at arbeidsgiver ikke forventer at de skal utvikle sin kompetanse. Denne sammenhengen er ifølge signifikantesting signifikant på 0,05 nivå.

På samme måte ser det ut til at oppfatningen ved synkende alder sjeldnere oppfatter at det eksisterer en forventning i bedriften at arbeidstakere skal utvikle sin kompetanse. Korrelasjonen er signifikant på 0,05 nivå.

Sammenlikner vi de to foregående påstandene, kan tyde på at tendensene er sammenlignbare. Aldersgruppen 20–29 år er mest negative til å delta på kompetansehevende tiltak uten at disse muliggjør noen form for utelling/belønning. Samtidig er det denne aldersgruppen som er mest positive til påstanden *Lønn og bonusordninger får arbeidstakere til å yte ekstra*. Tabellen nedenfor viser fordelingen av respondentenes svar ifølge med de ulike svaralternativene.

| | | Lønn og bonusordninger får arbeidstakere til å yte ekstra | | | | | | |
|---------|---------|---|-----------|-------------------|------------|-------------|-------|---------|
| | | Svært enig | Litt enig | Verken enig/uenig | Litt Uenig | Svært uenig | Total | |
| Alder | 20 – 29 | Count | 3 | 3 | 1 | 0 | 0 | 7 |
| | | % within alder | 42.9 % | 42.9 % | 14.3 % | .0 % | .0 % | 100.0 % |
| 39 – 39 | | Count | 6 | 13 | 3 | 2 | 1 | 25 |
| | | % within alder | 24.0 % | 52.0 % | 12.0 % | 8.0 % | 4.0 % | 100.0 % |
| 40 – 49 | | Count | 3 | 7 | 2 | 1 | 0 | 13 |
| | | % within alder | 23.1 % | 53.8 % | 14.4 % | 7.7 % | .0 % | 100.0 % |
| 50 – 59 | | Count | 5 | 5 | 6 | 3 | 0 | 19 |
| | | % within alder | 26.3 % | 26.3 % | 31.6 % | 15.8 % | .0% | 100.0 % |
| > 60 | | Count | 0 | 11 | 2 | 4 | 0 | 17 |
| | | % within alder | .0 % | 64.7 % | 11.8 % | 23.5 % | .0 % | 100.0 % |
| Total | | Count | 17 | 39 | 14 | 10 | 1 | 81 |
| | | % within alder | 21.0 % | 48.1 % | 17.3 % | 12.3 % | 1.2 % | 100.0 % |

Tabell 7: Alder* lønn og bonusordninger får arbeidstakere til å yte mer

8.13 Arbeidstakeres oppfatninger om indre og ytre motiverte faktorer

I påstanden nedenfor har vi ved hjelp av respondentenes svar forsøkt å finne indikasjoner på om arbeidstakerne hovedsaklig kan oppfattes som indre eller ytre motiverte. *Belønning* representerer her en ytre motiverende faktor, mens *Interesse* representerer en indre motiverende faktor.

Belønning for å utvikle min kompetanse er viktigere enn interesse.

Ifølge svaralternativene som er presentert for respondentene ved påstanden over, fremkommer det at hoveddelen av utvalget ikke er enig i påstanden slik den er fremsatt. Av de 81 respondentene som har besvart undersøkelsen, viser analysen at 50 personer (61,8 %) enten er *Litt uenig* eller *Svært uenig*. Til sammenlikning har bare 13 personer, eller 16 % av utvalget besvart påstanden med *Litt enig* eller *Svært enig*. Av aldersgrupper som er representert i

undersøkelsen, tyder en gjennomgang av respondentenes valg av svaralternativer på at arbeidstakere over 60 år er mest negativ til påstanden. Aldersgruppen 50–59 år er til motsetning mest enig i påstanden slik den er formulert, hvor 31,6 % av respondentene valgte alternativene *Svært enig* eller *Litt enig*. Det synes i forbindelse med korrelasjonstesting ikke å være noen signifikante forskjeller mellom menn og kvinner, ulike aldersgrupper eller mellom respondenter med forskjellige utdanningsnivå.

Det er som tidligere påvist en sammenheng mellom påstanden over og spørsmålsformuleringen: *ville du ha deltatt på kompetanseutviklende tiltak hvis disse ikke ga noen form for uttelling/noen form for belønning*.

Spørsmålet *Hva mener du er mest motiverende for å utvikle din kompetanse*, kan ved en deskriptiv analyse gi oss noen indikasjoner på hvilke motiverende faktorer som er mest fremtredende i vårt utvalg. Svaralternativet *Økt faglig innsikt* er det alternativet som her scorer høyest blant respondentene, mens i *Bedre lønnsbetingelser* til motsetning har lavest oppslutning med 3,7 %. *Mulighet for avansement* har ifølge resultatene 9,9 % av oppslutningen i utvalget, mens *Mestring av nåværende arbeidsoppgaver* er det svaralternativet som er nest mest representert ved respondentenes valg. Det finnes her ingen signifikante sammenhenger med variablene alder, kjønn og utdanningsnivå. Resultatene er gjengitt i tabellene nedenfor.

| Hva mener du er mest motiverende for å utvikle din kompetanse? | | | | | |
|--|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
| Valid | <i>Bedr lønnsbetingelser</i> | 3 | 3.7 | 4.0 | 4.0 |
| | <i>Økt faglig innsikt</i> | 48 | 59.3 | 64.0 | 68.0 |
| | <i>Mulighet for avansement</i> | 8 | 9.9 | 10.7 | 78.7 |
| | <i>Mestring av nåværende arbeidsoppgaver</i> | 12 | 14.8 | 16.0 | 94.7 |
| | <i>Annet</i> | 4 | 4.9 | 5.3 | 100.0 |
| | <i>Total</i> | 75 | 92.6 | 100.0 | |
| Missing | <i>System</i> | 6 | 7.4 | | |
| <i>Total</i> | | 81 | 100.0 | | |

Tabell 8: Mest motiverende for å utvikle kompetanse

Resultatene som fremkommer av tabellen, kan være med å styrke tendensen som synes å være tilstede i påstanden overfor. 6 av deltakerne, eller 7,4 % av respondentene har valgt å ikke besvare spørsmålet og er derfor representert som missing i tabellen. 4,9 % av respondentene har valgt alternativet annet.

8.14 Kompetanseutvikling og sosiale relasjoner.

Sosiale relasjoner i tilknytning til kompetanse kan se på både i forhold til equity teori og sosialt relaterte motivasjonsteorier. For å finne indikasjoner på hvordan arbeidstakere i utvalget oppfatter utvikling av kompetanse i relasjon til andre arbeidstakere, ble det utarbeidet to påstander i undersøkelsen:

Andre ansatte motiverer meg til å utvikle min kompetanse.

Jeg foretrekker å utvikle min kompetanse alene, og ikke i grupper sammen med andre ansatte.

Med utgangspunkt i den første av de to påstandene, svarer henholdsvis 17,3 % og 64,2 % av respondentene at de enten er *Svært enig* eller *Litt enig*. Bare 5 personer, eller 6,2 % av respondentene har valgt alternativene *Litt uenig* eller *Svært uenig*. 12,3 % er ifølge med svaralternativene *Hverken enig eller uenig* i påstanden som er fremsatt. Ser vi på de ulike aldersgruppene som er representert i undersøkelsen, viser det seg at aldersgruppen 40–49 år er mest positiv til påstanden. Alle respondentene har her valgt et av de to alternativene som er å betrakte som mer eller mindre positive. Aldersgruppene over 60 år og 20–29 år er mest negative, med henholdsvis 70,5 % og 71,4 % fordelt på alternativene *Svært enig* eller *Litt enig*.

Ser vi på påstand nummer 2 som vist til over, viser fordelingen av valg av svaralternativer at 50,7 % av respondentene enten er *Svært uenig* eller *Litt uenig*. Alternativene *Svært enig* og *Litt enig* er til sammenlikning valgt av 22,2 %. Av dette kan det synes som om de fleste av arbeidstakerne ikke foretrekker å utvikle sin kompetanse alene, men også sammen med andre. Det synes her ikke å være signifikante forskjeller i utvalget.

Det viser seg imidlertid å være en signifikant korrelasjon mellom påstanden *Andre ansatte motiverer meg til å utvikle min kompetanse* og *Å føle at jeg mestrer mine daglige arbeidsoppgaver er en viktig motivasjon for å utvikle min kompetanse*. Her tyder svarene på

at respondenter som svarer positivt på at *Andre ansatte motiverer meg til å utvikle min kompetanse*, også tenderer til å være mestringsmotivert. Denne sammenhengen kan antyde at motiverende faktorer knyttet til sosiale aspekter ved kompetanseutvikling er sammenfallende med behov for mestringsfølelse. Dette impliserer at ved stigende oppfatning av at andre ansatte motiverer arbeidstakerne i undersøkelsen, jo viktigere oppfatter de at en følelse knyttet til mestring av daglige arbeidsoppgaver er. En bivariat korrelasjonsanalyse av de to spørsmålene viser at de to påstandene er signifikant på 0,01 nivå.

Sammenlikner vi på dette grunnlaget påstanden *Andre ansatte motiverer meg til å utvikle min kompetanse* med *Trygghet i å kunne løse problemer i mitt daglige arbeid er en viktig faktor for å utvikle min kompetanse*, finner vi ikke noen signifikant sammenheng. Dette impliserer at respondentene som motiveres av andre ansatte, i motsetning til mestring, ikke er opptatt av trygghet ifølge med løsning av daglige arbeidsoppgaver. Dette impliserer at arbeidstakerne som er med i undersøkelsen har en annen oppfatning av trygghet enn av mestring i forhold utvikling av kompetanse.

Ser vi på en annen påstand som fremsettes i undersøkelsen; *Jeg foretrekker å utvikle min kompetanse alene, og ikke i grupper sammen med andre ansatte*, viser fordelingen av svaralternativer at 50,7 % av respondentene enten er *Svært uenig* eller *Litt uenig*. Alternativene *Svært enig* og *Litt enig* er til sammenlikning valgt av 22,2 % av respondentene. Av dette kan det synes som om de fleste av arbeidstakerne utelukkende ikke foretrekker å utvikle sin kompetanse alene, men også sammen med andre.

En sammenlikning av ulike valg av svaralternativer knyttet til aldersgrupper, viser at de tre yngste gruppene av arbeidstakere er mindre positive i påstanden som fremsettes enn de eldre aldersgruppene. Av deltakere i aldersgruppene 50–59 år og over 60 år, viser analysen at henholdsvis 26,4 % og 35,3 % av arbeidstakerne foretrekker å utvikle sin kompetanse alene, og ikke i grupper med andre ansatte. Fordelingen mellom kjønn viser seg å være jevn, med små forskjeller mellom kvinnelige og mannlige deltakere. En korrelasjonstest viser ingen signifikant sammenheng mellom påstanden over og alder.

| | | Jeg foretrekker å utvikle min kompetanse alene, og ikke i grupper sammen med andre ansatte | | | | | | |
|----------------|----------------|---|------------------|--------------------------|-------------------|--------------------|--------------|---------|
| | | <i>Svært enig</i> | <i>Litt enig</i> | <i>Verken enig/uenig</i> | <i>Litt Uenig</i> | <i>Svært uenig</i> | <i>Total</i> | |
| <i>Alder</i> | <i>20 – 29</i> | <i>Count</i> | 0 | 1 | 1 | 3 | 2 | 7 |
| | | <i>% within alder</i> | .0 % | 14.3 % | 14.3 % | 42.9 % | 28.6 % | 100.0 % |
| <i>39 – 39</i> | | <i>Count</i> | 0 | 3 | 9 | 9 | 4 | 25 |
| | | <i>% within alder</i> | .0 % | 12.0 % | 36.0 % | 36.0 % | 16.0 % | 100.0 % |
| <i>40 – 49</i> | | <i>Count</i> | 2 | 1 | 4 | 4 | 2 | 13 |
| | | <i>% within alder</i> | 15.4 % | 7.7 % | 30.8 % | 30.8 % | 15.4 % | 100.0 % |
| <i>50 – 59</i> | | <i>Count</i> | 1 | 4 | 5 | 1 | 8 | 19 |
| | | <i>% within alder</i> | 5.3 % | 21.1 % | 26.3 % | 5.3 % | 42.1 % | 100.0 % |
| <i>> 60</i> | | <i>Count</i> | 0 | 6 | 3 | 5 | 3 | 17 |
| | | <i>% within alder</i> | .0 % | 35.3 % | 17.6 % | 29.4 % | 17.6 % | 100.0 % |
| <i>Total</i> | | <i>Count</i> | 3 | 15 | 22 | 22 | 19 | 81 |
| | | <i>% within alder</i> | 3.7 % | 18.5 % | 27.2 % | 27.2 % | 23.5 % | 100.0 % |

Tabell 9: Alder* Jeg foretrekker å utvikle min kompetanse alene, og ikke i grupper sammen med andre ansatte

9. Drøfting av resultater som fremkommer i undersøkelsen

9.1 Motivasjon for kompetanseutvikling

Ifølge undersøkelsen presentert i forrige kapittel, viste det seg flere sammenhenger som var interessante. Som tidligere referert til fremkommer det her at respondentene i utvalget med stor overvekt, oppfatter at de har behov for kompetanseutvikling. Hvis vi sammenlikner oppfatning om behov for kompetanseutvikling med tall som fremkommer i relasjon til faktisk deltakelse hos SSB, kan vi se at tendensen synes å være sammenfallende. I disse undersøkelsene pekes det på at nær halvparten, 46,1 % i løpet av de siste tolv månedene, har deltatt på kompetansehevende tiltak i en eller annen form. Hvis man forutsetter at SSB og FAFOs tall gjenspeiler eget ønske og oppfattet behov for kompetanseutvikling, er dette med på å styrke resultater som fremkommer i vår undersøkelse, som viser at respondentene i all hovedsak mener at kompetanseutvikling i arbeidslivet er svært viktig. Samtidig er det trolig at deltakerne i SSBs undersøkelse ville ha oppgitt større deltakelse hvis denne ikke hadde vært begrenset til en tidsramme på tolv måneder. Ser vi på VOX rapporten fra 2008, som referert til i kapittel 6, viser resultater som fremkommer her en liknende tendens, ved at nær halvparten av den voksne befolkningen ønsker mer utdanning. Det vises her imidlertid til forskjeller i forhold til utdanningsnivå, hvor en større andel, 70 % av deltakerne som har grunnskole utdanning som høyeste utdanningsnivå, oppgir et ønske om å utvikle sin kompetanse. I denne sammenhengen kan det være viktig å påpeke at VOX undersøkelsene mulig gir et bedre sammenlikningsgrunnlag med vår undersøkelse enn SSBs undersøkelse, da respondentene her oppgir i hvilken grad de ønsker mer utdanning. I hvilken grad disse respondentene ønsker å utvikle sin kompetanse, vil trolig være et uttrykk for hvor motiverte arbeidstakerne er for å utvikle sin kompetanse, som er et av spørsmålene som fremsettes i vår undersøkelse. SSBs undersøkelse viser imidlertid til deltakelse på etter- og videreutdanningstiltak de siste tolv månedene, og ikke hvor viktig respondentene mener at etter- og videreutdanning er. Tallene som viser andel av deltakelse i løpet av de siste tolv månedene hos SSB, er imidlertid sammenfallende med VOX sine tall relatert til ønske om mer utdanning. Dette kan være med på understøtte sannsynligheten for at en stor del av arbeidsstyrken er motivert for å utvikle sin kompetanse. Det er riktignok forskjeller mellom vår og VOX undersøkelsen fra 2008, hvor en

langt høyere andel av våre respondenter oppgir at de er motiverte for å utvikle sin kompetanse. Det vil være vanskelig å peke på hvorfor disse resultatene er forskjellige, men en mulig årsak kan være VOX sine tall er knyttet til utdanning med mer enn 1 års varighet. Dette vil kunne være med på å forklare forskjellen som forekommer, ettersom flere trolig vil være motivert for å delta på kompetansehevede tiltak av kortere varighet.

Ser vi imidlertid på faktorer som kan bidra til å forklare hvilke motiver som er tilstede for respondentenes tilbakemeldinger, kan forventning fra arbeidsgiver og fagmiljø være en medvirkende motivasjonsfaktor. Dette impliserer imidlertid en mulig annerledes forklaring på antall arbeidstakere som i SSBs undersøkelsen oppgir at de har deltatt på kompetansehevede tiltak de siste tolv månedene. Forventning kan her fremstå som en medvirkende årsak, men som nødvendigvis ikke representerer en positiv motivasjonsfaktor hos deltakerne. I hvilken grad dette er tilfellet, gir SSBs undersøkelse ikke noe klart svar, men tar vi utgangspunkt i vår egen undersøkelse, ser vi som tidligere pekt på at en stor del av respondentene oppgir at de er motivert for å utvikle sin kompetanse. Samtidig fremkommer det av analysen at de fleste i vårt utvalg i tillegg oppfatter at arbeidsgiver har en forventning til at arbeidstakerne skal utvikle sin kompetanse. Ser vi disse to faktorene i sammenheng, kan det i forhold til vår undersøkelse tyde på at motivasjon for å delta på kompetanseutviklende tiltak, ikke står i motsetning til arbeidsgiveres forventninger.

Disse refleksjonene impliserer imidlertid en ny diskusjon om ulike typer av forventninger; arbeidstakernes egne forventninger og andres forventninger. Samtidig hvordan og i hvilken grad disse forventningene kan være med på å påvirke arbeidstakernes vilje og evne til å utvikle sin kompetanse. Forventningsteori, som har sitt utgangspunkt i kognitive teorier om motivasjon, fremholder her at handlinger i stor grad er basert på en forventning om positive resultater og ønsket resultat (Kaufmann og Kaufmann 2003). Dette impliserer imidlertid at arbeidstakere er rasjonelle, og at de reflekterer over mulige valg. Kaufmann og Kaufmann (2003) peker på at forventninger om fremtiden er avgjørende for ulike valg, og at arbeidstakere vil være motivert for å utvikle sin kompetanse hvis troen på et forventet utfall er tilstede. Ifølge denne teoretiske fremstillingen vil motivasjonen på en annen side svekkes hvis troen på et forventet utfall ikke er tilstede. Ifølge dette resonnementet vil en sammenfallende forventning hos arbeidsgiver og arbeidstaker forsterke motivasjonen, mens ulike oppfatninger vil kunne føre til demotivasjon. I vår undersøkelse synes denne forventningen ikke å utgjøre noen belastning, noe som kan indikere at forventningene i stor grad er sammenfallende hos arbeidsgiver og arbeidstaker.

I vår undersøkelse oppga majoriteten av respondentene at tiltakene som de hadde deltatt på tidligere, var relevante for deres arbeidssituasjon. Dette kan være med på å understøtte og begrunne muligheten for at respondentene i vår undersøkelse med stort flertall viste seg å være positive til kompetanseutvikling og kompetansehevende tiltak. At motivasjon for kompetansehevende tiltak kan forekomme med ulike typer av forventninger, kan ses i sammenheng med VOX inndeling av respondentenes svar. Befolkningen er her delt inn i fire grupper, hvor motiverte respondenter er henholdsvis delt inn i kategoriene motiverte optimister og motiverte pessimister. Motiverte optimister refereres her til som arbeidstakere som ønsker å delta, og som mener det er sannsynlig med deltakelse, mens motiverte pessimister på en annen side refereres til som respondenter som er motivert for deltakelse, men som ikke mener det er sannsynlig at de vil delta. Ser vi denne inndelingen i lys av vår egen undersøkelse, vil motivasjon trolig også her forekomme ved ulike forventninger som pekt på over, men kan ikke påvises direkte ettersom denne variasjonen blant arbeidstakerne ikke er kartlagt ifølge med spørsmål eller påstander i vårt spørreskjema.

På en annen side vil variasjonen i gruppen av arbeidstakere representere en viktig implikasjon; at de ulike respondentene ikke vil gjør de samme kognitive betraktningene. Først og fremst siden kognitive begrensninger hos det enkelte individ, vil kunne medvirke til om arbeidstakerne enten opplever motivasjon eller demotivasjon ved kompetansehevende tiltak. Vrooms VIE teori refererer til flere hovedprinsipper for å forklare hvordan forventning kan føre til enten motivasjon eller demotivasjon. I denne sammenhengen kan det være relevant å trekke frem at "(...) det handlingsalternativet et menneske velger i en gitt situasjon er bestemt av de forventninger og preferanser vedkommende har i øyeblikket" (Bjørvik og Haukedal 2001:119). Dette kan være med på å sannsynliggjøre kompleksiteten som er forbundet med ulike motiver hos ulike individer, samtidig som det kan åpne for å forklare motivasjon for å utvikle kompetanse både ut i fra behov og målsetting.

Ser vi på hvordan målsetting kan være medvirkende til respondentenes valg av svaralternativer i vår undersøkelse, kan nevnes blant annet faglig utvikling, belønning og avansement. Hvilke former for mål som oppfattes som motiverende representerer trolig først og fremst individuelle oppfatninger hos det enkelte individ, men kan trolig i noen sammenhenger også forklares ut i fra andres forventninger. Busch og Vanebo (2000) peker her på at all atferd betinger motivasjon, men at motivasjon i arbeidslivet påvirkes både av personlige forutsetninger og organisatoriske betingelser. Disse må ifølge forfatterne ses i sammenheng. I lys av dette vil motivasjon for å utvikle kompetanse måtte ses i sammenheng med personlige forutsetninger og målorientering,

samt organisatoriske betingelser, muligheter og mål. I hvilken grad personlige målorientering har forrang foran organisasjonens målsetting, vil kunne være et uttrykk for om individet først og fremst er å betrakte som indre eller ytre motiverte. Dette medfører imidlertid en diskusjon om disse formene for motivasjon kan skilles fra hverandre, og om den ene formen for motivasjon ikke også impliserer at den andre er tilstede. I vår undersøkelse viser det seg at faglig utvikling er et av de svaralternativene som respondentene oppgir som viktigst for å utvikle sin kompetanse. På en annen side viser resultatene at de fleste av våre respondenter samtidig oppgir svaralternativet svært viktig på påstanden lønn og bonusordninger får arbeidstakere til å yte ekstra. I følge denne fremstillingen kan det tyde på at arbeidstakerne i vår undersøkelse ikke kan skilles i grupper av indre eller ytre motiverte. På en annen side vil man trolig kunne forklare respondentenes besvarelser ved grader av indre og ytre motiver, noe som imidlertid vil medføre en langt større diskusjon.

Sammenlikner vi resultatene over med resultater som er fremkommet i forbindelse med undersøkelsen VOX barometeret befolkningen 2008, kan vi se at høyere inntekt og mulighet for nye utfordrende arbeidsoppgaver er de mest utbredte begrunnelsene for mer utdanning. Dette står på mange måter i motsetning til svarene som våre respondenter oppgir, og kan i større grad knyttes til ytre motivasjon. Sammenlikner vi disse resultatene, tyder disse på at offentlige ansatte, som representert ved vårt utvalg, i større grad har indre motiver for å utvikle sin kompetanse enn befolkningen forøvrig slik som VOX undersøkelsen fra 2008 viser.

9.2 Ulike motiver hos arbeidstakerne.

Ser vi imidlertid på hvilke motiver som fremgår av respondentenes tilbakemeldinger i vår undersøkelse, viser det seg at mestring og trygghet scorer høyt på spørsmål om hvilke motiver arbeidstakerne har for å utvikle sin kompetanse. Ser vi dette i lys av vårt fokusområde, som er offentlig ansatte, kan det se ut til at denne gruppen av arbeidstakere i stor grad motiveres av trygghet i å kunne løse sine daglige arbeidsoppgaver, og mestring i forhold til problemløsning. Dette er på mange måter sammenfallende med VOX barometeret fra 2004 – læring i arbeidslivet, innovasjon og digital kompetanse, som viser til at ni av ti arbeidstakere ønsker å lære mer for å holde tritt med endringer i jobben sin. På en annen side fremkommer disse resultatene ikke like klart ved VOX undersøkelsen som ble utført i 2008, noe som kan vise til en endring av oppfatninger de siste årene.

En annen mulig forklaring på disse forskjellene kan være at de ulike VOX undersøkelsene representerte ulike fokus. Ettersom VOX undersøkelsen som ble utført i 2008 i motsetning til 2004 fokuserte utelukkende på utdanning med mer enn ett års varighet. I så tilfelle kan VOX undersøkelsen som ble utført i 2004, være med på å understøtte resultatene som har fremkommet i vår undersøkelse. Andre resultater som fremkommer i VOX undersøkelsen fra 2004, som kan være med på å understøtte tendenser som fremkommer i vår undersøkelse, er at undervisningssektoren er minst motivert for å lære mer på arbeidsplassen, når denne læringen er knyttet til mulighet for nye oppgaver. På en annen side viser undersøkelsen også at undervisningssektoren scorer høyest ved læring på grunn av personlig utvikling. Dette synes å være i overensstemmelse med oppslutningen om svaralternativet *Faglig utvikling* i vår undersøkelse.

9.2.1 Motiver for ansatte i offentlig sektor.

Ser man drøftingen over, og muligheten for at arbeidstakere i privat arbeidsliv er mer ytre motiverte enn i offentlig sektor, vil det kunne være mange ulike forklaringer på dette. Hvis denne fremstillingen viser seg å være riktig, kan man fremsette et spørsmål om valg av arbeidsgiver kan vise seg å være et uttrykk for et kognitivt preget rasjonelt valg, hvor en forventning om større trygghet i arbeidssituasjonen opptrer som motiverende faktor. Dette vil i så fall kunne tyde på at offentlig sektor oppfattes som tryggere, og at arbeidssituasjonen her samtidig oppfattes som mer stabil og mindre utsatt for ytre påvirkninger enn i privat næringsliv. I så fall vil et ønske om trygghet kunne representere et uttrykk for jobbsikkerhet, og antyde at arbeidstakere i offentlig sektor i større grad er opptatt av jobbsikkerhet enn arbeidstakere i privat næringsliv.

På en annen side er offentlig arbeidsliv i et historisk perspektiv forbundet med lavere lønninger, og et mindre fokus på konkurranse og profitt. Dette kan understøttes av VOX barometeret fra 2008, og kan være med å understøtte foregåene resonnement ettersom konkurranse og markedsstyring trolig er forbundet med mindre stabilitet enn offentlig finansierte tjenester. Samtidig viser vår undersøkelse at mulighet for belønning i all hovedsak oppfattes som mindre motiverende enn interesse hos respondentene. Ser vi på drøftingen over i relasjon til indre og ytre motiverte mål og forventninger, samt foregående resonnement, kan disse også tyde på at trygghet og interesse i større grad er forbundet med motiver hos offentlige ansatte. Dette kan igjen antyde at offentlige ansatte preges av en høy grad av indre motivasjon. Til sammenlikning vil en motsatt tendens være gjeldende i privat næringsliv, hvor et høyt innslag av

profittmaksimering og vekt på personlig belønning, vil kunne tilsi at man her i større grad er motivert av ytre motiver.

Ser vi imidlertid på respondentenes oppslutning om større trygghet som motiverende faktor for å utvikle kompetanse i lys av behovsorienterte teorier, impliserer disse til forskjell fra kognitive teorier, at individer ikke først og fremst motiveres med bakgrunn i rasjonelle valg. Som påpekt tidligere, fremholder behovsorienterte teorier at det hovedsaklig er indre drivkrefter som medvirker til forandring av menneskelig atferd. Ser vi dette i forhold til drøftingen over, vil oppslutningen om trygghet som motiv for utvikling av kompetanse, her kunne forklares ut i fra en iboende drivkraft.

9.3 Behovsteoretiske forklaringer

Ifølge Abraham Maslow og hans behovshierarki, oppstår behov hos mennesket i et hierarkisk system, hvor ulike behov aktiviseres i en definert rekkefølge (Kaufmann og Kaufmann 2003). Med dette som utgangspunkt, kan man ved en streng definisjon av Maslows behovshierarki forstå at individer som ikke har fått tilfredstilt sine mest grunnleggende behov, ikke vil være opptatt av behov som er representert høyere i hierarkiet. Hos våre respondenter, og i denne sammenhengen kan trygghet på en side beskrives som eksempel på fysiologiske behov, mens mestring på den andre siden kan være et uttrykk for selvrealisering.

Maslows behovshierarki, slik teorien er beskrevet tidligere i oppgaven, er imidlertid forbundet med en rekke problematiske forhold. Først og fremst ved at Maslow ikke tar høyde for at individer, eller grupper av individer, ikke lever under like forutsetninger, og på grunn av dette vil kunne ha ulike oppfatninger om hvilke behov som til en hver tid er mest attraktive å søke tilfredstilt. I relasjon til vår undersøkelse vil både trygghet og anerkjennelse være behov representert i vårt utvalg. Det er viktig å påpeke at det ikke fremkommer av Maslows teori hva tilfredsstillelse av behov betyr, noe som i forhold til vår undersøkelse og våre respondenter både gjør det problematisk å godta eller forkaste teorien. I hvilken grad motivasjon defineres, kan samtidig medvirke til om behovsorienterte teorier i realiteten kan forklare ulike motiver hos mennesket.

Mest fruktbart vil det imidlertid være å ta utgangspunkt i Maslows plassering av selvrealisering øverst i sitt behov hierarki. Ser vi på kompetanseutvikling som et uttrykk for selvrealisering, som referert til ved VOX undersøkelsen fra 2004 og respondentenes valg av begrunnelse;

Faglig utvikling som motiv for kompetanseutvikling, vil disse implisere at interesse, i motsetning til andre motiver representert lavere i Maslows hierarki, representerer en form for behov som hovedsakelig styrer atferden hos våre respondenter. Dette kan imidlertid vise seg å være problematisk, da Maslow i sin teoretiske fremstilling utelukker muligheten for at andre behov som er representert lavere i hierarkiet kan være representert på samme tid. I hvilken grad mestring og trygghet kan være behov som oppfattes å være tilstede, samtidig som respondentene motiveres for å utvikle sin kompetanse på grunn av interesse, vil være problematisk hvis vi forutsetter at kompetanseutvikling er et uttrykk for selvrealisering.

Ser man imidlertid disse implikasjonene i lys av Alderfers ERG teori, som vist til i kapittel 2, muliggjør denne teoretiske fremstillingen et annet, og noe mer sannsynlig teoretisk perspektiv. Som tidligere påpekt, er streng rekkefølge mellom de ulike behovskategoriene nettopp å betrakte som en svakhet ved Maslows teori. Til motsetning viser Alderfer til en mer fruktbar teoretisk inndeling av behov, hvor muligheten for at flere behov er virksomme på samme tid er å tilstede. Samtidig fremholder Alderfer en mer fleksibel bevegelse i behovshierarkiet, noe som impliserer at individer kan bevege seg både opp og ned i hierarkiet.

En slik fremstilling viser til en mer kompleks forståelse av hvordan behov aktiveres og er virksomme hos mennesker. Med utgangspunktet i Alderfers ERG teori kan vi altså sannsynliggjøre at respondentenes tilbakemeldinger og valg av svaralternativer vedrørende behov for kompetanseutvikling, er et uttrykk for selvrealisering på samme tid som det blant annet kan være et uttrykk for trygghet ifølge med problemløsning av respondentenes daglige arbeidsoppgaver.

Ifølge undersøkelsen synes den kompleksiteten som fremkommer ved respondentenes valg av svaralternativer mer forbundet med Alderfers teoretiske fremstilling, enn Maslows behovshierarki. I tråd med Kaufmann og Kaufmann (2003) impliserer dette imidlertid at den fleksibiliteten som ERG teorien gir, går på beskostning av presisjon og vår evne til å kunne forutsi hva som til enhver til vil motivere det enkelte individ. Ser vi dette i lys av utvalget av respondenter i vår undersøkelse, og mulige skjevheter som redegjort for i kapittel 7, vil det være vanskelig å gi noe entydig bilde av hvilke drivkrefter som aktiviseres som følge av oppfattet behov for kompetanseutvikling hos offentlige ansatte. Imidlertid tyder den teoretiske drøftingen overfor, og respondentenes tilbakemeldinger, at ulike behov kan være virksomme på samme tid. Det vil derfor kunne tyde på at kompetanseutvikling i relasjon til mulige behovsteoretiske forklaringer, vil kunne representere både et uttrykt behov for selvrealisering, og for økt trygghet

og mestring på samme tid. En annen implikasjon som kan ses i lys av behovsteoretiske forklaringer, som vist til i kapittel 2, er at de behovsorienterte teoriene i noen grad representerer en forenklet inndeling av ulike behov, og at disse derfor trolig er best egnet som supplement til andre teorier som søker å forklare hvordan motivasjon styrer menneskets handlinger og atferd.

9.4 Alder

Ser vi på hvilke resultater som fremkommer i forbindelse med ulike aldersgrupper, antyder disse at det finnes forskjeller mellom de eldste aldersgruppene som representert i undersøkelsen, og de yngste. Forskjellene synes mest synlige ved sammenlikning av aldersgruppene av arbeidstakere mellom 20–29 år og arbeidstakere over 60 år. På spørsmål om arbeidstakerne selv hadde etterspurt kompetansehevende tiltak, fremkom det ved analyse av informantenes tilbakemeldinger, at en høyere andel av arbeidstakere over 60 år hadde forespurt sin arbeidsgiver enn aldersgruppen av arbeidstakere mellom 20–29 år. Dette står i motsetning til undersøkelser foretatt av SSB, hvor andelen av arbeidstakere som deltar på etter- og videreutdanningstiltak viser en synkende tendens ved økende alder. SSBs tall viser at bare 27 % av arbeidstakerne representert i aldersgruppen mellom 56–65 år har deltatt på kompetanseutviklende tiltak de siste tolv månedene. Til sammenlikning har gruppen av arbeidstakere i alderen 18–45 år en jevn deltakelse på 50 til 55 % i hver av disse alderskategoriene.

Ser vi våre resultater i forhold til resultatene som fremkommer hos SSB, kan ulike resultater mulig forklares med forskjeller i utvalgstørrelser. Ettersom størrelsen på SSBs utvalg er betraktelig større enn undersøkelsen som tjener som utgangspunkt for denne avhandlingen, vil SSBs tall mulig være representert ved bedre validitet. Imidlertid er vår undersøkelse, som påpekt i kapittel 8, forbundet med offentlig ansatte som målpopulasjon, hvor SSB til motsetning har arbeidstakere i arbeidslivet som målgruppe. På samme tid representerer vår undersøkelse ingen tidsbegrensninger ved spørsmålsformuleringen over, hvorpå SSB søker å finne indikasjoner på deltakelse i løpet av det siste året. Disse forskjellene kan være medvirkende til resultatene som fremkommer antyder at ulike tendenser er tilstede.

Ser vi på en annen side på FAFO undersøkelsen ”Livslang læring i arbeidslivet”, kan denne undersøkelsen gi en mulig forklaring på skjevheten som forekommer mellom SSBs undersøkelse og vår egen undersøkelse. Her vises det til at færre arbeidstakere deltar på etter-

og videreutdanningstiltak ved økende alder, noe som er sammenfallende med tendensen som forekommer i SSBs undersøkelse. Imidlertid pekes det også på at det er forskjeller mellom arbeidstakere med forskjellig utdanning. Mens arbeidstakere med grunnskole utdanning når et vendepunkt i relasjon til lavere deltakelse på kompetansehevende tiltak i 30 årene, viser FAFOs undersøkelser at dette ikke er tilfellet når det gjelder arbeidstakere med 5 års utdanning eller mer. Resultater viser her at denne gruppen av arbeidstakere ikke når dette vendepunktet før de er i 60 årene. Ettersom en større del av deltakerne i vår undersøkelse har et høyt utdanningsnivå, kan disse resultatene være med på å understøtte vår tendens.

En annen mulig forklaring er at fordelingen av ansatte med høyere og lavere utdanning er skjevt fordelt i offentlig sektor, og at denne skjevheten også kommer til syne ved interessen for kompetanseutvikling sent i arbeidskarrieren.

Ser vi på VOX undersøkelsen fra 2004, peker disse imidlertid på den samme tendensen som SSB, ved at motivasjon for læring synker ved økende alder. Imidlertid viser VOX undersøkelsene også at dette ikke synes å være tilfellet når det gjelder læring i tilknytning til endringer i arbeidet. Dette synes å være til støtte for vår undersøkelse, ettersom faglig utvikling er det alternativet som er oppgitt flest ganger av respondenter i denne aldersgruppen. VOX undersøkelsene synes her å peke på et skille mellom læring forbundet med motiver i tilknytning til indre eller ytre motiver.

Hvis vi tar utgangspunkt i en behovsteoretisk tilnærming av våre resultater, vil trolig forskjellene mellom aldersgruppene kunne forklares ut i fra ulike oppfatninger om egne, eller arbeidsgivers behov. Ifølge Maslows hierarkiske fremstilling av behov, er det trolig at den eldste gruppen av arbeidstaker gjennom et langt yrkesliv i større grad har hatt mulighet til å tilfredsstille behov representert nederst i Maslows hierarki. På samme måte vil det trolig være tilfellet at flere i aldersgruppen 20–29 år søker å få tilfredstilt behov i relasjon til motiver som karriere, anerkjennelse og økonomisk trygghet. I forhold til tidligere drøfting, vil dette kunne implisere at disse aldersgruppene ikke er opptatt av de samme behovene, og at de derfor ikke vil tilhøre de samme behovskategoriene verken hos Alderfer eller Maslows. Et mulig resonnement i denne sammenhengen, vil være at yngre arbeidstakere knytter kompetanseheving til en ytre stimulerende faktor, mens eldre grupper av arbeidstakere i større grad er opptatt av kompetanseutvikling med bakgrunn i interesse og egenutvikling. Dette kan igjen implisere at den eldste gruppen av arbeidstakere vil søke å tilfredsstille behov knyttet til selvrealisering enn andre arbeidstakere. På en annen side vil disse forskjellene være mindre synlige hvis man søker

å forklare denne tendensen ut bare ut ifra Aldelfers inndeling. Her vil man kunne sannsynliggjøre at også yngre arbeidstakere har behov knyttet til områder de søker å tilfredsstille, som kan forklares med selvrealisering.

Skal vi forsøke å finne forklaringer på resultatene som er fremkommer i forbindelse med SSBs og VOX's undersøkelse, kan en mulig forklaring her være at kompetansehevende tiltak som er tilstede for arbeidstakerne, i stor grad er fremtidsrettede og lite tilgjengelige for arbeidstakere som nærmer seg pensjonsalder. Samtidig vil det trolig være tilfelle at denne gruppen av arbeidstaker har mindre mulighet til å avansere og til å få nye arbeidsoppgaver. Motivasjonen for og delta kan derfor være lavere enn hos de yngre aldersgruppene. En annen mulig forklaring kan imidlertid være at denne gruppen av arbeidstakere ikke har noe uttalt behov, og at de selv oppfatter å være i besittelse av den kunnskapen de trenger. Dette synes imidlertid ikke å være sammenfallende med VOX 2004, som påpekt overfor viser til at også eldre arbeidstakere er motivert for læring hvis denne er i tilknytning til endring av arbeidsoppgaver.

Sammenlikner man SSBs resultater, med resultatene som forekommer i vår undersøkelse, kan man heller ikke utelukke at forskjellene som fremkommer kan begrunnes med at statlig eierskap er mer opptatt av en bredere aldersfordeling av flere grunner, og at man derfor i større grad tilrettelegger for kompetanseutvikling blant eldre arbeidstakere enn i andre deler av arbeidslivet. Denne forklaringen understøttes av VOX 2008, som viser til at eldre arbeidstakere i private næringer i større grad er motivert av høyere lønn. En annen mulig forklaring vil være at man her i større grad ser en direkte verdi av den kompetansen som er tilstede også hos de eldre arbeidstakerne, og at disse arbeidstakerne også oppleves som en "fornybar resurs".

En annen aldersrelatert forskjell som fremkommer av respondentenes tilbakemeldinger, er en korrelasjon mellom respondentenes alder og vektlegging av belønning som motivasjon for utvikling av kompetanse. Nærmere forklart antyder analysen av respondentenes valg av svaralternativer en forskjell mellom yngre og eldre arbeidstakere, ved at belønning som motivasjon for kompetanseutvikling vektlegges mindre ved stigende alder. Som påpekt i kapittel 8, antyder disse resultatene at de yngste arbeidstakere i større grad enn de eldre, er opptatt av muligheten for belønning ved utvikling av sin kompetanse. Undersøkelsen gir her ingen antydning på hvilke former for belønning som er relevant i denne sammenhengen, men disse kan trolig innbefatte både langsiktige og kortsiktige motiverte former for belønninger.

9.4.1 Teoretiske implikasjoner vedrørende alder

Ser vi på mulige teoretiske tilnærminger til disse resultatene, vil målsettingsteori og forventningsteori kunne medvirke til å forklare disse forskjellene. Kognitive teorier om målsetting, som vist til i kapittel 2, viser til mål som et av de mest viktige elementene for å forklare motivasjon. Sammenhengen mellom forventning og mål synes her å være tilstede. Som vist til tidligere, peker psykologen Locke på ulike mekanismer som styrende for målsetting. Blant annet peker han på at mål stimulerer utvikling av strategier og handlingsplaner, hvorpå mål som ikke er oppnådd "(...) gjør det nødvendig å utvikle planer og strategier for å skape bevegelse fra nåværende til ønsket situasjon" (Bjørvik og Haukedal 2001:124) Ser vi dette i lys av drøftingen over, kan kompetanseutvikling her forstås som en strategi for bevegelse mellom nåværende og ønsket situasjon, da kompetanseutvikling muliggjør tilegnelse av relevant ny kunnskap, som vil kunne medføre mulighet for overgang til en ønsket situasjon. En ønsket situasjon vil her trolig kunne representeres både ved avansement eller bedre lønnsbetingelser.

Ser vi samtidig på Lockes teoretiske fremstilling av mål i relasjon til bevegelse over til en mer profitabel tilstand, kan dette ses i sammenheng med et sentralt prinsipp i behovsteoretisk syn på motivasjon. Som tidligere påpekt i kapittel 2, vil individer søke å opprettholde en homostatisk likevekt. Denne likevekten vil her representere en ønsket tilstand, hvor enhver situasjon hvor individet oppfatter at denne likevekten ikke er til stede, vil søke å utføre handlinger slik at denne likevekten gjenopprettes. Dette impliserer at hvis yngre arbeidstakere oppfatter å være i en mangeltilstand ved at de ikke har fått tilstrekkelig tilfredstilt sine behov for eksempelvis anerkjennelse, vil kompetanseutvikling kunne være et handlingsalternativ som kan være med på gjenopprette denne likevekten.

Ser vi på incentiver som mer håndfaste former for belønning i arbeidslivet, viser resultater fra vår undersøkelse at en overveiende stor del av arbeidstakerne oppgir at lønn og bonusordninger får arbeidstakere til å yte ekstra. Som tidligere vist til, viser undersøkelser at belønning i arbeidslivet har en betydelig effekt, noe som kan indikere at yngre arbeidstakere i relasjon til drøftingen av resultatene over, er drevet av en sterkere drivkraft for å utvikle sin kompetanse. På en annen side viser undersøkelser at incentivordninger og andre former for belønning er forbundet med kortvarige effekter, noe som kan indikere at eldre arbeidstakere i et lengre tidsperspektiv vil kunne beholde sin motivasjon, da deres motiverer ikke er forbundet med forventninger knyttet til ytre faktorer.

9.5 Kompetansehevende tiltak

Ser vi på foregående resultater, som antyder at mestring og trygghet er motiver som er fremtredende hos våre respondenter, viser det seg at det også forekommer sammenhenger mellom disse motivene og ulike kompetansehevende tiltak. Som påpekt i foregåene kapittel, viser det seg ifølge respondentenes tilbakemeldinger at det ikke finnes noen klar tendens knyttet til hvilke kompetansehevende tiltak som oppfattes som mest viktig. Imidlertid fremkommer det i forbindelse med analysen at arbeidstakere som motiveres av trygghet, er mer positiv til kollegaveiledning enn andre tiltak. I denne sammenhengen vil det være nærliggende å peke på at resultatene antyder en sammenheng mellom trygghetsbehov og kollegaveiledning. En mulig forklaring på dette er at kollegaveiledning representerer en kunnskapskilde som oftere, enten som formell eller uformell læringskilde, oppfattes som mer tilgjengelig enn andre tiltak som presentert tidligere i denne oppgaven. Nærmere forklart ved at kollegaveildning som kilde til kunnskap kan være en trygghetsfaktor hvis denne er tilstede. Kollegaveildning kan her mulig ses i sammenheng med Hertzbergs tofaktor teori, noe som kan implisere et spørsmål om i hvilken grad trygghet kan ses på som enten en hygienefaktor eller som en motivasjonsfaktor. Forskjellen vil som påpekt i kapitel 2, avgjøres av om kollegaveildning vil føre til demotivasjon hvis kollegaveildning ikke eksisterer, men heller ikke motiverende hvis den er tilstede, eventuelt i hvilken grad arbeidstakerne motiveres når tiltaket er tilstedet, samtidig som de ikke demotiveres av tiltakets fravær. Ifølge dette resonnementet vil trolig kollegaveildning i større grad kunne oppfattes som en hygienefaktor.

Ser vi på resultater som fremkommer i forbindelse med FAFOs rapport som vist til i kapittel 6, viser det seg at 64 % av respondentene oppgir kontakt med andre på arbeidsplassen som den viktigste uformelle læringskilden. Det påpekes her at denne kontakten noen ganger er bevisst, slik som ved kollegaveiledning, men at den oftest utspiller seg uten å være planlagt.

I forhold til vår undersøkelse anser vi muligheten for at kollegaveiledning også omfatter veiledning av uformell karakter, noe som medfører at denne formen for kompetanseutvikling vil kunne oppfattes å være en motiverende faktor, hvis arbeidstakerne på samme tid anerkjenner andre ansatte som en motiverende faktor i deres daglige arbeid.

Et nærliggende spørsmål vil i denne sammenhengen, være om valg av aktivitet også i FAFOs rapport gjenspeiler et mulig trygghetsbehov hos arbeidstakerne, eller om det på en annen side kan være et uttrykk for at læringsaktiviteter knyttet til sosiale felleskap foretrekkes.

I følge sosiale teorier, som søker å forklare motivasjon hos arbeidstakere, kan det pekes på at individet på mikronivå styres eller påvirkes av de gjensidige forventningene vi har til hverandre. Denne påvirkningen kan gi mange utslag, trolig også ved behov for trygghet. På en annen side vil gjensidige forventninger også kunne være et uttrykk for at uskrevene normer og regler i bedriften følges, og at læringsaktiviteter som utføres i felleskap med andre gir mulighet for en større grad av kontroll mellom de ansatte. Denne kontrollmekanismen kan også være tilstede hos våre respondenter, hvor trygghets behov kan representere trygghet i kraft av likhet. Nærmere forklart ved at kollegaveildning kan representere en form for kompetansehevende tiltak hvor andre arbeidstakers kompetanse kontrolleres, og læringssituasjonen muliggjør en utjevning i forhold til ulikheter i kompetansenivå. Hvis dette viser seg å være en riktig gjengivelse av virkeligheten, vil likhet og kontroll være mekanismer som kan forklare oppslutningen rundt kollegaveiledning som kompetansehevende tiltak.

Ser vi på muligheten for at kollegaveiledning er et uttrykk for kontrollmekanismer i tilknytning til rettferdighet og likhet, vil denne formen for kompetanseutvikling kunne forklares ut fra et equity teoretisk utgangspunkt. Som vist til over, kan kollegaveildning her inneha to funksjoner; å kontrollere referentens kunnskapsnivå, og på samme tid ha mulighet til å utjevne forskjeller som viser seg relevante for individet. Til forskjell fra coaching, impliserer kollegaveiledning at læringssituasjonen styres av likeverdige parter, noe som kan medføre et mer positivt bilde av dette tiltaket og en større grad av trygghet. Samtidig medfører denne formen for kompetanseutvikling ingen form for evaluering, noe som vil kunne medvirke til en tryggere læringssituasjon.

9.5.1 Andre ansatte som motiverende faktor

Et annet resultat som viser seg synlig i vår undersøkelse, med relevans for diskusjonen over, er hvordan andre ansatte oppfattes å medvirke til motivasjon. Her antyder analysene at arbeidstakere som oppgir at de motiveres av andre arbeidstakere, også tenderer til å oppgi mestring som mest motiverende for å utvikle sin kompetanse. Tidligere i denne drøftingen har vi pekt på trygghet og mestring som ulike behov, men ser man disse begrepene i sammenheng med problematikken som presentert over, vil dette kunne implisere en diskusjon om hvilke forskjeller de ulike begrepene representerer. En mulig påstand er at det er små forskjeller relatert til hvordan disse begrepene oppfattes og forklares. På samme tid vil mestring kunne oppfattes som mer konkurransepreget, ettersom begrepet trolig er mer knyttet til en spesifikk målsetting, hvor en målsetting som nås medfører en ny høyere målsetting. Til motsetning gir

trygghet ikke inntrykk av å ha noen spesifikk målsetting. Det er imidlertid stor sannsynlighet for at motiver knyttet til andre ansatte er preget av arbeidstakernes ønsker om likhet, og at mestring her i større eller mindre grad er et uttrykk for mestring av arbeidsoppgaver i konkurranse med andre arbeidstakere. Det kan her pekes på at oppslutning om andre ansatte som motiverende, viste seg å være høy i utvalget, noe som er sammenfallende med VOX undersøkelsen fra 2004. Her viser resultatene at kolleger og kunder ble oppgitt som den viktigste læringskilden hos arbeidstakere.

Ut ifra et teoretisk perspektiv vil også her equity bidra til å forklare resultatene som fremkommer, ved at et mulig ønske om rettferdighet kan bidra til å forklare både høy mestringsmotivasjon og behov for trygghet. Nærmere forklart ved at mestring kan oppfattes å være et ønske om likhet, og trygghet et ønske om likhet og jobbsikkerhet.

9.5.2 Coaching som motiverende faktor

En annen type av kompetansehevende tiltak som utmerker seg, er coaching. Det er imidlertid ikke oppslutningen rundt denne typen tiltak som viser seg å være mest interessant, men sammenhengen mellom respondenter som har oppgitt denne formen for kompetansehevende tiltak som svært motiverende, og belønning som motiv for å utvikle sin kompetanse. En mulig forklaring på denne sammenhengen kan være at coaching oppfattes å gi størst mulighet for belønning av respondentene i utvalget. En mulig forklaring på dette, kan være at coaching gjerne er forbundet med ordninger som ofte fører til mer ansvar eller andre typer av arbeidsoppgaver.

Eksempelvis er traineeordninger, som gjerne er forbundet med å være attraktiv i arbeidsmarkedet, en ordning som gjerne innbefatter veiledning gjennom coaching. Coaching vil derfor kunne ses i sammenheng med en større grad av konkurranse og mindre grad av trygghet enn kollegaveiledning. Dette kan forklares med at coaching ikke bare er forbundet med veiledning, men også med evaluering av arbeids- og læringsprosessen som utspiller seg. Sammenlikner vi disse refleksjonene med drøftingene av kollegaveiledning over, kan det se ut til at mestring i større grad ville være forbundet med coaching enn kollegaveiledning. Dette forutsetter en oppfatning av at mestring i større grad kan forklares ut fra prestasjonsbehov, slik som hos McClelland. På samme måte er trolig hverken belønningsstrukturer eller evaluering forbundet med trygghet, noe som til forskjell fra coaching impliserer at kollegaveiledning ikke forbindes med konkurranse og uttelling. En annen forklaring, som trolig vil kunne

rettferdiggjøre mestring som tiknyttet kollegaveildning, er at mestring i større grad, som pekt på tidligere, er knyttet til indre motiver. Til motsetning vil coaching være forbundet med prestasjoner og ytre stimuli og målsetting. Det kan her vise til at bare et fåtall av våre respondenter oppga belønning som viktigere enn interesse, noe som er sammenfallende med VOX rapporten fra 2008.

Ser vi på andre resultater i vår undersøkelse i relasjon til coaching, antydes det av analysen at arbeidstakere som er mest positiv til coaching, også er mer opptatt av belønning enn av interesse. Dette impliserer en diskusjon om hvorvidt valg av tiltak kan forbindes med indre og ytre motiverte arbeidstakere. Det kan se ut til at arbeidstakere som oppgir at belønning er mer motiverende enn interesse, i større grad er ytre motiverte enn eksempelvis arbeidstakere som er opptatt av trygghet i å løse sine arbeidsoppgaver. Hvis man skal søke å generalisere ut i fra dette materialet, vil man trolig kunne anta at arbeidstakere som er positivt til coaching i større grad er ytre motivert. Ser man denne diskusjonen i forhold til behovsorienterte teorier og Maslows hierarki, kan man peke på at anerkjennelse vil være et viktigere behov å tilfredsstille enn selvrealisering. I et videre perspektiv forutsetter dette som tidligere påpekt at konkurranse ikke er et uttrykk for selvrealisering og at mulighet for anerkjennelse og belønning ikke bare har en symbolsk verdi.

9.5.3 Formelle utdanningsinstitusjoner og motivasjon.

En interessant sammenheng som fremkommer i vår undersøkelse, er at ansatte som oppgir at de ikke motiveres sterkere av tiltak som de selv velger, er mer positiv til kompetanseutviklende tiltak ved høyskole/universitet enn respondentene for øvrig. En mulig forklaring på denne sammenhengen er at denne delen av respondentene er opptatt av henholdsvis mestring og anerkjennelse, og at de derfor ikke bare anerkjenner bedriftens valg av tiltak, men at formell uttelling ved høyskole/universitet også kan gi mulighet for anerkjennelse på grunnlag av tilegnet formell kompetanse og studiepoeng. Dette kan relateres til forventningsteori, hvor arbeidsgivers forventninger er styrende. Dette impliserer igjen en mulighet for at kognitive prosesser hos arbeidstakerne er med på å avgjøre hvilke forventninger de har til arbeidsgivers valg av kompetansehevede tiltak, og at disse forventningene er styrende for valg av svaralternativer i vår undersøkelse. I hvilken grad dette er tilfellet kan ikke påvises med sikkerhet i vår undersøkelse, da et mindretall av våre respondenter har valgt disse alternativene.

9.6 Kompetansehevingens jernlov

Nordhaug (2004), peker på at mulighet for utvikling av kompetanse ikke ser ut til å være jevnt fordelt. Han viser til at Henriksenutvalget påviste store forskjeller i forhold til hvem som fikk mulighet til å utvikle sin kompetanse i arbeidslivet. Ifølge med disse undersøkelsene fant man forskjeller både i relasjon til alder, kjønn og utdanningsnivå. Kompetanseutviklingens jernlov, som referert til i kapittel 2, viser til at arbeidstakere som tenderer til å ha gode betingelser i arbeidslivet allerede, har størst mulighet til å utvikle sin kompetanse.

Ser vi imidlertid på tall som fremkommer i SSBs undersøkelse som referert til i kapittel 7, viser disse at denne tendensen ikke lengre er synlig tilstede i norsk arbeidsliv. De peker imidlertid på at deltakelsen varierer i befolkningen, og at alle grupper av arbeidstakere ikke deltar i like stor grad. Dette understøttes samtidig av tall fremkommet i forbindelse av rapport presentert av FAFO, som peker på at høyt utdannede arbeidstakere ser ut til å delta mer i kompetansehevende tiltak enn de med lavere utdanning. Disse undersøkelsene indikerer imidlertid ikke noen forskjell blant kjønn. Heller ikke undersøkelser utført av VOX i henholdsvis 2004 og 2008 peker på det eksisterer signifikante forskjeller mellom menn og kvinners deltakelse.

Ser vi disse resultatene i lys av vår undersøkelse synes disse å være sammenfallende. I motsetningen til Nordhaugs fremstilling, synes det i vårt utvalg ikke å forekomme noen signifikante forskjeller i deltakelse, hverken når det gjelder utdanningsnivå, alder eller kjønn. Ifølge SSBs tall hadde 44 % av mennene og 47 % av kvinnene deltatt på etter- og videreutdanningstiltak de siste tolv månedene.

Ser vi imidlertid på alder, kan en mulig forklaring på resultater som fremkommer i vår undersøkelse, som viser at flere av de ansatte som tilhører aldersgruppen over 60 år enn aldersgruppen av arbeidstakere mellom 20–29 år, har forespurt sin arbeidsgiver om mulighet til å få delta på kompetansehevende tiltak.

Samtidig viser våre resultater at denne gruppen ikke deltar oftere enn de yngre aldersgruppene. En mulig forklaring på dette er at de eldste arbeidstakerne ikke like ofte blir forespurt om å delta på kompetansehevende tiltak, men at de heller ikke nektes mulighet til å delta ved forespørsel. Denne forklaringen kan muligens være sammenfallende med SSBs tall som viser at færre deltar ved økende alder. Forskjellen kan her mulig forklares ved at mange ikke forespør sine arbeidsgivere om mulighet til å delta, samtidig som denne gruppen av arbeidstakere ikke i like stor grad som sine yngre kollegaer opplever å bli forespurt.

Hvis vi ser på ulike implikasjoner vedrørende kjønn, kan våre tall som synes å være i overensstemmelse både med FAFO og SSB ikke påvise forskjeller ifølge med kompetanseutviklingens jernlov som gjennomgått i kapitel 4. Imidlertid presenterer FAFO i undersøkelsen som tidligere referert til, flere mulige forklaringer på at denne tendensen ikke synes å være tilstede. Først og fremst fordi kvinnelige arbeidstakere i gjennomsnitt har høyere utdanning i dag en tidligere, noe som impliserer at skillet mellom hvem som gis mulighet til å delta på kompetanseutviklende tiltak kan være forbundet med utdanningsnivå. Dette understøttes av både undersøkelser utarbeidet av FAFO og SSB. Videre kan det pekes på, slik som argumentert for i FAFOs rapport fra 2004, at flere kvinner arbeider i offentlige yrker, hvor kompetanseutvikling gjerne utføres i større skala og tenderer til å inkludere større grupper av arbeidstakere. Ser vi denne forklaringen ut i fra vår egen undersøkelse, synes denne forklaringen å være sammenfallende med vårt tallmateriale. Mens andelen av kvinnelige respondenter utgjør ca. 75 % av arbeidstakerne, utgjør menn i underkant av 25 %. Ser vi på statistisk årbok fra 2007, viser tall at andelen av ansatte i høgskoleyrker til å stemme overens med denne fordelingen.

Et interessant resultat som fremkommer ifølge FAFOs undersøkelse, er at kvinner imidlertid synes å oppfatte og ha mindre mulighet til å utvikle kompetanse enn menn. Denne virkeligheten understøttes som tidligere pekt på hverken av vår eller SSBs undersøkelse.

10. Oppsummering/konklusjon

I foregående kapitel ble resultater som fremkom i forbindelse med vår undersøkelse drøftet og sammenliknet med tidligere undersøkelser relevant for vårt problemområde. I dette kapitlet vil vi sammenfatte resultatene fra vår undersøkelse og knytte disse opp til vår problemstilling; Hva motiverer arbeidstakere i statlige/offentlige institusjoner til å utvikle sin kompetanse, og hvilke former for kompetansehevende tiltak opplever de å være mest motiverende. Av resultatene som kommer frem vil det måtte påpekes at utvalgets størrelse medfører at vi ikke kan trekke sikre konklusjoner i forhold til vår problemstilling. Imidlertid kan tidligere undersøkelser være med på å sannsynliggjøre relevansen av våre funn i forhold til flere grupper av offentlige ansatte.

Vi velger å dele påfølgende kapitel inn i 2 hoveddeler, for å besvare hver av de to delene som problemstillingen består av. Til slutt vil vi avslutte med noen refleksjoner knyttet til mulige faktorer som kan påvirke kompetanseutvikling i offentlig sektor i fremtiden, og hvordan ulike tiltak her kan være med på å motivere arbeidstakere til å utvikle sin kompetanse.

10.1 Motivasjon hos offentlig ansatte.

I forhold til vårt utvalg, hvor vi ut fra teknisk og administrative ansatte ved Universitetet i Oslo, søker å generalisere til offentlige ansatte, gir undersøkelsen noen indikasjoner på hva som motiverer denne gruppen av ansatte. Ifølge første del av problemstillingen; Hva motiverer arbeidstakere i statlig/offentlig institusjoner til å utvikle deres kompetanse, kan vi peke på at respondentene som deltok i undersøkelsen med signifikant størrelse oppga at de var motivert for å utvikle deres kompetanse. Disse resultatene kan ses i sammenheng med oppfatning om relevans i forhold til tidligere deltakelse, hvor respondentene med stort flertall oppga at tidligere tiltak hadde vært relevante i forhold til deres arbeidsbeskrivelse.

10.1.1 Aldersrelaterte forskjeller

Som vi har pekt på i drøftingen i foregående kapitel, tyder det på at det er forskjeller mellom den yngste og eldste aldersgruppen. Nærmere bestemt ved at de eldre arbeidstakerne er langt mindre opptatt av belønning som motivasjon for å utvikle sin kompetanse enn de yngste deltakerne. Denne tendensen understøttes av tidligere undersøkelser i regi av VOX, SSB og

FAFO. Imidlertid kan det her vises til forskjeller mellom vår undersøkelse og tidligere undersøkelser. Her viser det seg at de eldste arbeidstakerne er like motivert for å utvikle sin kompetanse som de yngre deltakerne. Ifølge disse undersøkelsene kan dette være et uttrykk for to faktorer; først og fremst ved at vårt utvalg har en overvekt av høyt utdannede arbeidstakere, noe som ifølge tidligere undersøkelser kan forklares med at høyt utdannede ikke når et vendepunkt i deltakelse på kompetansehevende tiltak før i 60 årene (FAFO 2004). En annen forklaring presentert av VOX (2004), er at de eldste arbeidstakerne deltar betraktelig mindre, med unntak av kompetansehevende tiltak som er relatert til endringer i arbeidstakernes arbeidssituasjon. Ut i fra disse forklaringene vil det være trolig at tendensen som viser til at eldre arbeidstakere i vår undersøkelse ser ut til å delta i like stor grad som de yngre aldersgruppene, kan forklares med utdanningsnivå og endringer i arbeidsoppgaver. VOX rapporten fra 2004 viser imidlertid til at eldre arbeidstakere i private bedrifter er mer opptatt av belønning enn eldre arbeidstaker i offentlig sektor. Dette er sammenfallende med resultater fra vår undersøkelse, og kan samtidig vise til mulige motsetninger mellom eldre ansatte i offentlige og private sektor.

Samtidig viser våre resultater at de eldste arbeidstakerne i større grad motiveres av interesse enn de yngste arbeidstakerne, noe som er sammenfallende med tidligere undersøkelser. En mulig forklaring på dette er at disse arbeidstakerne innehar en lavere forventning til at kompetansehevende tiltak skal føre til noen form for ytre stimuli, og at de mulig har fått tilfredstilt sine behov i løpet av sin arbeidskarriere.

10.1.2 Sammenheng mellom mestring og trygghet hos offentlige ansatte

Ser vi på motiver som fremkommer i undersøkelsen, synes det som om arbeidstakerne som er representert i utvalget ved høyere grad av oppslutning om *at trygghet i å løse arbeidsoppgaver i deres daglige arbeide*, øker ved høyere oppslutning om *mestring* som viktig motiv for kompetanseutvikling. Ifølge disse resultatene vil mestring og trygghet kunne ses på som sammenfallende, da mestring trolig kan tilføre arbeidstakerne en følelse av trygghet. Denne sammenhengen kan samtidig sannsynliggjøre at offentlige ansatte i større grad er mestringsorienterte og i mindre grad preget av prestasjonsmotivasjon. Dette kan også være med på understøtte en påstand om offentlige ansatte som hovedsaklig indre motiverte, til motsetning fra prestasjonsorienterte arbeidstakere som i større grad ut i fra et teoretisk utgangspunkt vil være mer opptatt av ytre faktorer.

10.1.3 Belønning ses ikke på som motiverende hos offentlige ansatte.

Som pekt på tidligere, viser resultatene i vår undersøkelse til forskjeller mellom aldersgruppen 20–29 år og arbeidstakere over 60 år. Resultatene sett under ett viser imidlertid at arbeidstakere i vårt utvalg hovedsaklig ikke motiveres av ytre faktorer ved utvikling av kompetanse. Dette kan ses i motsetning til ansatte i private bedrifter, som i høyere grad motiveres av muligheten for belønning. Dette kan understøttes av resultater i vår undersøkelse som viser til at faglig utvikling scorerer høyt som viktigs motiv for utvikling av kompetanse.

10.1.4 Offentlig ansatte er indre motiverte arbeidstakere

Som vist til i forrige del, kan det tyde på at offentlige ansatte, basert på vårt utvalg, i hovedsak er indre motiverte arbeidstakere. Dette kan understøttes av tidligere undersøkelser referert til i kapittel 3. En mulig årsak, som redegjort for i drøftingen, er at offentlig sektor som valg av arbeidsgiver kan preges av å være en rasjonell beslutning, noe som tyder på at arbeidstakere her i større grad motiveres av indre faktorer. Dette kan som tidligere pekt på understøttes av at offentlig arbeidsliv i liten grad benytter seg av resultatbaserte avlønningsstrukturer og bonusordninger. Ved å velge offentlig sektor som arbeidsgiver, vil arbeidstaker derfor vitende ha liten mulighet til å få ekstra uttelling etter ekstraordinær innsats.

En annen indikasjon på at denne påstanden er tilfelle, er at respondentene i vår undersøkelse anerkjenner at kompetanseheving ved høyskole og universitet gir mulighet for bedre lønn. På samme tid er de ikke mer motivert for å delta på kompetansehevende tiltak ved formelle utdanningsinstitusjoner.

10.2 Ingen klar forskjell på hva hvilke tiltak som synes mest motiverende

Resultatene som fremkommer i vår undersøkelse indikerer at det ikke er betydelige forskjeller på hvilke tiltak som motiverer arbeidstakerne. Det kan derfor ikke pekes på at noen tiltak oppfattes som mer motiverende enn andre. Samtidig oppfattes alle tiltakene som relevante, noe som kan være med på å forklare dette fenomenet. Dette kan igjen medføre at motivasjon for læring er høy blant offentlige ansatte.

Samtidig kan dette undertøttes av at respondentene oppgir at de ikke motiveres sterkere av kompetansehevende tiltak utført ved høyskole eller universitet enn kompetansehevende tiltak i regi av arbeidsgiver. Dette kan indikere at arbeidsgivers valg av tiltak oppfattes som relevante, og at de ulike tiltakene ikke er forbundet med ulik form for kvalitet. Det kan imidlertid vises til at spredning av positive og negative kommentarer var høyere ved enkelte tiltak enn andre. Dette kom best til syne i forhold til coaching, hvor spredningen blant svaralternativene var større enn ved de andre tiltakene.

10.2.1 Coaching og ytre motivasjon

Det vises til at coaching ikke i større grad ble foretrukket av respondentene i vårt utvalg enn andre kompetansehevende tiltak. En sammenheng som imidlertid vise seg å være signifikant, var at arbeidstakere som motiveres i større grad av belønning enn interesse, tenderer til å foretrekke coaching som kompetanseutviklende tiltak. Denne tendensen er ikke funnet igjen i tidligere undersøkelser, men et mulig resonnement kan være at denne formen for kompetansehevende tiltak er forbundet med ordninger i arbeidslivet hvor det eksisterer en forventning og en klar målsetting. Et eksempel på dette kan være traineeordninger, som ofte benyttes i forbindelse med lederopplæring, ved nye arbeidsoppgaver eller avansement. Sammenhengen mellom belønning og kompetansehevende tiltak synes her å være synlig, og kan medvirke til å forklare resultatene som fremkommer i vår undersøkelse.

10.2.2 Kollegaveiledning og trygghet for å løse daglige arbeidsoppgaver

Et annet interessant funn, var at det fantes en sammenheng mellom trygghet for å løse oppgaver i respondentenes daglige arbeid og kollegaveiledning. Etersom tidligere undersøkelser om motivasjon som område ikke har belyst denne sammenhengen er det vanskelig å si om denne er representativ for offentlige ansatte, men funnet kan indikere at denne sammenhengen er et uttrykk for jobbsikkerhet, noe som også kan gjenspeiles i respondentenes valg av staten som arbeidsgiver. Som vist til i drøftingen, kan man med sikkerhet ikke si at det finnes en sammenheng mellom trygghet og valg av offentlige institusjoner som arbeidsgivere, men det kan allikevel sannsynliggjøres at denne delen av arbeidslivet er mer stabil da den er forbundet med statlig finansiering og i noen grad ikke påvirket av markedskrefter på samme måte som private bedrifter.

Kollegaveiledning kan i motsetning til coaching ses på som et tryggere alternativ for kompetanseutvikling, da denne formen for tiltak ikke i utstrakt grad er forbundet med evaluering, og ved at de impliserte partene opptrer som likeverdige og ikke i et tradisjonelt lærer- elevforhold. Dette kan være med på å skape en trygghetsfølelse blant ansatte, og medvirke til at motivasjon for læring øker.

En annen mulig forklaring er at kollegaveiledning kan bidra til en opprettholdelse av de sosiale kontraktene som eksisterer mellom arbeidstakerne. Dette kan ses i lys av et likhetsteoretisk perspektiv. Nærmere bestemt ved at kollegaveiledning muliggjør en kontrollfunksjon mellom de ansatte, og medvirker til en læringssituasjon hvor arbeidstakerne kan utjevne forskjeller i kunnskapsnivå, og sikre like muligheter for avlønning, muligheter for nye arbeidsoppgaver og eventuelle muligheter for avansement.

10.2.3 Mestringsmotivasjon og seminar med oppgaveløsning

Ifølge resultatene som fremkommer i vår undersøkelse, ser det ut til å være en korrelasjon mellom mestringsmotivasjon og seminar med oppgaveløsning. Dette er sammenhenger som ikke kan understøttes ved tidligere undersøkelser, da vi ikke har kunnet finne liknende undersøkelser som søker å kartlegge denne sammenheng. En mulig forklaring kan allikevel være at seminar med oppgaveløsning, er sammenfallende med teoretiske fremstillinger av høyt mestringsorienterte individer. Etersom arbeidstakere som er opptatt av mestring i større grad enn prestasjonsorienterte arbeidstakere er opptatt av selve læringsprosessen, vil oppgaveløsning kunne tilføre mer praksisorientert bruk av kunnskapen som tilføres under tiltaket. Dette vil trolig kunne medvirke en høyere mulighet for å oppnå mestringsfølelse. Ut ifra en slik beskrivelse vil mestring trolig også kunne ses i sammenheng med kollegaveiledning. Samtidig vil denne forskjellen kunne vise til forskjeller både når det gjelder grad av arbeidsmotivasjon og motivasjon for læring hos ansatte i offentlig- versus privat sektor, hvor større grad av mestringsmotiverte arbeidstakere trolig vil ha en høyere grad både av motivasjon for læring og arbeidsmotivasjon.

10.2.4 Kompetanseutvikling og kjønn

Ser vi på hvilke resultater som fremkommer i forhold til kjønn, viser resultatene at det ikke er noen signifikante forskjeller mellom menn og kvinner. Som pekt på tidligere viser andre undersøkelser at kompetanseutviklingens jernlov er utbredt (Nordhaug 2004). Våre resultater

understøttes imidlertid både av VOX-barometeret fra 2004 og 2008, samt også SSB og FAFO undersøkelser fra henholdsvis 2005 og 2008. Heller ikke disse undersøkelsene viser noen tendens til at noen av kjønnene gis større mulighet for å delta på kompetanseutviklende tiltak. FAFO undersøkelsen fra 2004 viser imidlertid til en forklaring på dette, hvor en stor del av arbeidstakerne er høyt utdannede og kvinner. Begge disse faktorene kan være medvirkende til at kompetanseutviklingens jernlov er mindre tilstede i norsk arbeidsliv enn andre land som det er naturlig å sammenlikne oss med. Samtidig vil størrelsen på norsk offentlig sektor, og en stor overvekt av kvinnelig representasjon i denne delen av arbeidslivet, kunne være en mulig forklaring. Nærmere forklart ved at man i staten ofte utfører tiltak hvor mange arbeidstakere er deltakende på samme tid, og som vil kunne være medvirkende til at det ikke er noen signifikant forskjell mellom deltakelsen mellom menn og kvinner.

10.3 Teoretiske implikasjoner

Ser vi resultatene som fremkommer i lys av den teori som er presentert i oppgaven, vil man kunne argumentere for at noen av disse retningene gir et noe entydig bilde av hvordan mennesker motiveres. Blant annet kan det påpekes at behovsorienterte teorier er å oppfatte som for generelle når man søker å forklare menneskelig atferd og motiver. I denne sammenhengen vil disse teoriene kunne belyse viktig drivkrefter som kan bidra til å forklare menneskelig atferd. Sett i sammenheng med mer inngående studier av av kognitive faktorer vil det kunne gi oss et mer nyansert bilde. I hvilken grad teoretiske fremstillinger slik som sosiale teorier og equity teorier kan medvirke til større forståelse av hvordan motiver oppstår og er med på å initiere handling, er i seg selv et stort teoretisk område. De teoretiske fremstillingene i denne oppgaven vil derfor kun representere et overblikk, og vil ikke gi noe teoretisk grunnlag for hverken å godta eller forkaste noen av disse teoriene. Vi har allikevel forsøkt å forklare resultatene som fremkommer i lys av disse, samtidig som vi har forsøkt å peke på mulige styrker og svakheter i forhold til teoriene og våre resonnement. Det vil her være på det rene at denne oppgaven ikke representerer en testing av teoriene, men at man med flere og mer inngående studier vil kunne få et bedre grunnlag for en slik testing. Dette vil samtidig medvirke til å sikre validiteten av data som fremkommer i undersøkelser slik som i vår undersøkelse.

Av nyere teoretisk forskning, kan studier av selvregulert læring kunne bidra til ny viten, et mulig mer helhetlig bilde og et bedre teoretisk utgangspunkt for å forklare menneskelig atferd.

Samtidig vil forskning av denne typen kunne påvirke vår opfatning om hvilke faktorer som er med på å styre menneskelig atferd og hvilke motiver som vi mennesker baserer våre valg på.

10.4 Kompetanseutvikling i fremtiden

I hvilken grad disse resultatene vil være sammenfallende med senere undersøkelser, vil imidlertid kunne påvirkes av flere faktorer. Blant annet vil en strukturell forandring av arbeidslivet i offentlig sektor kunne medvirke til at mulighetene for deltakelse svekkes, og føre til at andre motiver enn oppgitt i vår undersøkelse, vil kunne oppfattes å være mer attraktive. Eksempelvis vil konkurranseutsetting av offentlige tjenester kunne medføre en dreining, hvor mulighet for kompetanseutvikling og arbeidsgiveres valg av kompetansehevende tiltak, i større grad vil styres av forventninger knyttet til effektivitet og mulighet for økonomisk kompensasjon. Samtidig vil en redusert etterspørsel etter arbeidskraft i private markeder kunne medføre at offentlige arbeidsplasser blir mer attraktive. En slik mulig dreining vil ut i fra et historisk perspektiv kunne medføre større ulikheter, og en mindre grad av homogenitet i gruppen av offentlige ansatte. Dette vil med utgangspunkt i ulike teoretiske forestillinger om motivasjon kunne føre til forskjeller i arbeidsgruppen.

En mulig løsning på fremtidig utfordringer i relasjon til denne oppgavens problemstilling, vil kunne være et pågående fokus på differensiering av ansatte i forhold til ulike former for kompetansehevende tiltak. Dette vil imidlertid kunne medføre stor innsats av ledere i offentlig sektor, både når det gjelder kartlegging av tilstedeværende behov for faglig utvikling og motivasjon, og for en differensiert mulighet for deltakelse ved ulike former for kompetansehevende tiltak.

Kildeliste

- Aakerøe (1997): *Samspill i organisasjoner. Om utvikling og bruk av menneskelige ressurser i organisasjoner*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag A/S
- Aarø (2005): *Motivasjon i arbeidslivet: Et behovsteoretisk perspektiv*. i Skogstad, A. red): *Den dyktige medarbeider*. Bergen. Fagbokforlaget
- Busch, T. og Vanebo, J.T. (2000): *Organisasjon, Ledelse og Motivasjon* (4.utgave). Oslo. Universitetsforlaget
- Arnold, J. (2005): *Work Psychology. Understanding Human Behavior in the Workplace*. Harlow. FT Prentice Hall
- Berg, M.E. (2006): *Coaching, Å å hjelpe ledere og medarbeidere til å lykkes* (2. utgave). Oslo. Universitetsforlaget.
- Connolly, P (2007): *Quantitative Data Analysis in Education. A critical introduction using SPSS*. New York. Routledge
- Bjørvik, K.I, og Haukedal, W (2001): *Arbeids- og lederpsykologi*. (6.utgave). Oslo. J.W Cappelens forlag A.S
- Dweck, C.S. (1999): *Self-Theories. Their Role in Motivation, Personality and Development*. Lillington, NC. Edwards Brothers
- Fraenkel, J.R. og Wallen, N.E. (2005): *How to design and evaluate research in education* (Sixth edition). New York. McGraw-Hill
- Gall, M.D., Gall, J.P. og Borg, W.R. (2007): *Educational research. An introduction* (eight edition). Boston. Pearson
- Gjerde, S. (2007): *Coaching, hva – hvorfor - hvordan*. Bergen. Fagbokforlaget
- Graversen, G, og Larsen H. H (2004): *Arbeidslivets psykologi. Arbejdet, organisationen og de menneskelige ressurcer*. København: Hans Reitzels Forlag
- Grimlø, R. E. (1996): *Personaladministrasjon. Teori og praksis*. (2.utgave) Oslo. Universitetsforlaget

- Gullichsen, A. H.(1992): *Strategisk kompetanseutvikling eller profesjonsstyrt etterutdanning?* Trondheim. Tapir
- Hargreaves, A.(2003): *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder.* Oslo. Gyldendal Akademisk
- Haukedal, W (2005): Lønn, belønning og innsatsvilje. i Skogstad, A (red.): *Den dyktige medarbeider.* Bergen. Fagbokforlaget
- Hole, G.O, Munkvold, R, og Hjertø, G. (2008): *Nettbasert undervisning* Kristiansand. Høyskoleforlaget
- Imsen, G (1998): *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi.* Tano Aschehoug
- Kaufmann, G. og Kaufmann A. (2003): *Psykologi i organisasjon og ledelse.* Bergen. Fagbokforlaget.
- Kleven, T.A. (2002a): Begrepsoperasjonalisering. i Lund, T (red.): *Innføring i forskningsmetodologi.* Oslo. Unipub Forlag
- Kleven, T.A. (2002b): Ikke-eksperimentelle design. i Lund, T (red.): *Innføring i forskningsmetodologi.* Oslo. Unipub Forlag
- Kvernbekk, T. (2002): Vitenskapsteoretiske perspektiver. i Lund, T (red.): *Innføring i forskningsmetodologi.* Oslo. Unipub Forlag
- Lai, L.(2004): *Strategisk kompetansestyring.* Bergen. Fagbokforlaget
- Latham, G.P. (2007): *Work Motivation. History, Theory, Research, and Practice.* California. Sage Publications, Inc.
- Lund, T (2002a): Metodologiske prinsipper og referanserammer. i Lund, T (red.): *Innføring i forskningsmetodologi.* Oslo. Unipub Forlag
- Manger, T (2005) Man lærer i alle aldrer: Hvordan en organisasjon kan fremme læring hos sine medarbeidere. i Skogstad, A (red.): *Den dyktige medarbeider.* Bergen. Fagbokforlaget
- Matthiesen, S.B. (2005): Hvorfor trives vi så godt? Om jobbtilfredshet i det moderne. i Skogstad, A. (red): *Den dyktige medarbeider.* Bergen. Fagbokforlaget

NESH (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Bergen.

Nordhaug, O. (2004): *Strategisk kompetanseledelse*. Oslo. Universitetsforlaget

Nordhaug, O. (1994): *Human Capital in Organizations*. New York. Oxford University Press

Nordhaug, O. & Gooderham, P. (1996): *Kompetanseutvikling i næringslivet*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag

Rand, P. (1991): *Mestringsmotivasjon. En teoristudie*. Oslo. Universitetsforlaget

Repstad, P. (1993): *Mellom nærhet og distanse*. Oslo. Universitetsforlaget

Skaalvik, E.M, og Skaalvik, S (1996): *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Tano AS

Skogen, K. (2004): *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo. Universitetsforlaget

Tetzchner, Stephen von (2001): *Utviklingspsykologi: barne- og ungdomsalderen*. Oslo. Gyldendal akademiske.

Nettkilder:

Bekkevold, K. P.Ianke & R.Nordby (2008): *Befolkningens ønsker om opplæring, utdanning og veiledning. Vox-barometer befolkningen 2008*. http://vox.no/upload/26/Vox-barometeret_2008.pdf (20.02.09)

Berg, T. A(2005): *Sterk vekst for kunnskapsbedrifter*. <http://www.mindstep.no/sterk-vekst-for-kunnskapsbedrifter.252458-366.html> (22.01.09)

Brekke, Ø. G.Haugøy, I.Hilleren& T.Fossan-Waage (2004): *Læring i arbeidslivet, innovasjon og digital kompetanse. Resultater fra Vox-barometeret høsten 2004* http://vox.no/upload/Barometervedlegg/voxbarometereth04_sec.pdf (20.02.09)

Dæhlen, M. og Nyen, T.(2009): *Livslang læring i norsk arbeidsliv. Resultater fra lærevilkårsmonitoren 2003–2008*. <http://www.fafu.no/pub/rapp/20091/20091.pdf> (17.02.09)

Hagen, A. T. Nyen & S. Skule (2004): *Livslang læring i norsk arbeidsliv. Resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2003*. <http://www.faf.no/pub/rapp/435/434.pdf> (15.02.09)

Keeley (2007): *OECD, Human capital: how what you know shapes your life*.
<http://www.oecd.org/dataoecd/29/5/38435845.pdf> (15.01.09)

Kuvaas, B. (2005): *Belønning og motivasjon*.

http://www.bi.no/Content/Article_44111.aspx (18.01.09)UFD (2003):

http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/planer/2002/Kompetansereformen-Handlingsplan-2000-2003-3-utgave.html?id=102035 (15.01.09)

Vedleggsoversikt

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Spørreundersøkelse

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til informanter

Kompetanseutvikling i arbeidslivet – En studie om motivasjon og kompetansehevede tiltak.

Formål:

Formålet med undersøkelsen er å kartlegge hva som motiverer arbeidstakere til å utvikle sin kompetanse, og hvilke former for kompetansehevede tiltak som oppleves som mest motiverende.

Hvem står bak:

Undersøkelsen gjennomføres av masterstudentene Anders Hauge og Kim Asphaug ved pedagogisk forskningsinstitutt ved universitet i Oslo. Dersom du skulle ha spørsmål til denne undersøkelsen kan du ta kontakt med Kim Asphaug på epost: kimasph@student.uio.no eller Anders Hauge på andesh@student.uio.no.

Om spørreskjemaet:

Spørreskjemaet deles ut til ansatte i kommunale og statlige bedrifter/institusjoner. Din besvarelse vil hjelpe oss med å finne indikasjoner på hvilke motivasjonelle faktorer som er viktige for at arbeidstakere skal utvikle sin kompetanse.

Deltakelse i undersøkelsen er frivillig, noe som medfører at du ikke har noen form for forpliktelse til å besvare spørreskjemaet hvis du ikke skulle ønske å delta.

Spørsmålene/påstandene i undersøkelsen representerer heller ikke riktige eller gale svar, vi er kun ute etter dine egne oppfatninger og meninger. Hvis du krysser av feil alternativ, strek bare over feil svar og plasser nytt kryss (x) under ditt endelige svar. Det vil ta ca. 15 minutter å besvare spørreskjemaet.

Konfidensialitet:

Alle svar i denne undersøkelsen behandles konfidensielt (hemmelig). Det er kun prosjektansvarlige som har tilgang til datamaterialet. Etter at materialet er analysert, senest ved prosjektslutt 01.09.2009, vil alle manuelle spørreskjema bli makulert. Ved analysering og publisering av datamaterialet vil det ikke være mulig å identifisere den enkelte deltaker i undersøkelsen. Vi vil informere om at det ikke skal oppgis noen navn i undersøkelsen, verken eget eller andres.

Ansvarlig:

Ansvarlig for prosjektet er Leif Lahn, Professor ved UIO.

**På forhånd takk for hjelpen
Anders Hauge
Kim Asphaug
Masterstudenter ved PFI, universitetet i Oslo**

Vedlegg 2: Spørreundersøkelse

1: Kjønn

| Mann | Kvinne |
|------|--------|
| | |

2: Alder

| 20-29 år | 30-39 år | 40-49 år | 50-59 år | 60 år og oppover |
|----------|----------|----------|----------|------------------|
| | | | | |

3: Utdanningsnivå

| Grunnskoleutdanning | Videregående utdanning | 1-3 årig høyere utdanning | 5 årig høyere utdanning eller mer |
|---------------------|------------------------|---------------------------|-----------------------------------|
| | | | |

4: Hvor viktig mener du det er at arbeidstakere utvikler sin kompetanse i arbeidslivet?

| Absolutt nødvendig | Nødvendig i noen sammenhenger | Bare ved konkrete behov i bedriften | Det er ikke viktig, tidligere utdanning dekker mine kompetansebehov |
|--------------------|-------------------------------|-------------------------------------|---|
| | | | |

5: Mener du at kompetansehevende tiltak kan være motiverende?

| Svært enig | Litt enig | Verken enig eller uenig | Litt uenig | Svært uenig |
|------------|-----------|-------------------------|------------|-------------|
| | | | | |

6: Er du motivert for å utvikle din kompetanse?

| Ja | Vet ikke | Nei |
|----|----------|-----|
| | | |

7: Hvis ja, Hva er det som motiverer deg mest til å utvikle din kompetanse? (Kryss av på det alternativet som passer best)

| Mulighet for nye arbeidsoppgaver | Utføre mine arbeidsoppgaver mer effektivt | Egenutvikling | Mulighet for avansement på arbeidsplassen | Bedre lønnsbetingelser | Jeg er ikke motivert for å utvikle min kompetanse |
|----------------------------------|---|---------------|---|------------------------|---|
| | | | | | |

8: Hva tror du motiverer andre arbeidstakere mest for å utvikle sin kompetanse? (Kryss av på det alternativet som passer best)

| Mulighet for nye arbeidsoppgaver | Utføre arbeidsoppgaver mer effektivt | Interesse for egenutvikling | Mulighet for avansement på arbeidsplassen | Bedre lønnsbetingelser |
|----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------|---|------------------------|
| | | | | |

9: Andre ansatte motiverer meg til å utvikle min kompetanse

| Svært enig | Litt enig | Verken enig eller uenig | Litt uenig | Svært uenig |
|------------|-----------|-------------------------|------------|-------------|
| | | | | |

10: Hvorfor valgte du å slutte hos din tidligere arbeidsgiver? (Kryss av på det alternativet som passer best)

| Dårlige lønnsbetingelser | Lite interessante arbeidsoppgaver | Ikke utfordrende nok arbeidsoppgaver | Liten mulighet til å avansere | Få muligheter til faglig utvikling | Har ikke byttet arbeidsgiver |
|--------------------------|-----------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------|------------------------------------|------------------------------|
| | | | | | |

11: Har du behov for å utvikle din kompetanse?

| Ja | Nei | Vet ikke |
|----|-----|----------|
| | | |

12: Hvis ja, hvorfor har du behov for å utvikle din kompetanse?

| På grunn av faglige behov | Lære om andre områder i bedriften | Både faglige behov og andre områder i bedriften | Vet ikke |
|---------------------------|-----------------------------------|---|----------|
| | | | |

13: Synes du at det fokuseres for mye på kompetanseutvikling i arbeidslivet?

| Ja | Vet ikke | Nei |
|----|----------|-----|
| | | |

14: Er det forventet at ansatte skal utvikle sin kompetanse i bedriften du er ansatt?

| Ja | Vet ikke | Nei |
|----|----------|-----|
| | | |

15: Hvis ja, mener du at denne forventningen kan være en belastning?

| Ja | Vet ikke | Nei |
|----|----------|-----|
| | | |

16: Ville du ha deltatt på kompetanseutviklende tiltak hvis disse ikke ga noen form for uttelling/noen form for belønning?

| Svært sannsynlig | Litt sannsynlig | Vet ikke | Nokså usannsynlig | Svært usannsynlig |
|------------------|-----------------|----------|-------------------|-------------------|
| | | | | |

17: Er du mer motivert for å delta på former for kompetansehevende tiltak som du selv velger?

| Ja | Vet ikke | Nei |
|----|----------|-----|
| | | |

18: Jeg utvikler min kompetanse for å unngå situasjoner hvor arbeidsgiver har forventninger til meg som jeg ikke kan oppfylle

| Svært enig | Litt enig | Verken enig eller uenig | Litt uenig | Svært uenig |
|------------|-----------|-------------------------|------------|-------------|
| | | | | |

19: Jeg foretrekker å utvikle min kompetanse alene, og ikke i grupper sammen med andre ansatte

| Svært enig | Litt enig | Verken enig eller uenig | Litt uenig | Svært uenig |
|------------|-----------|-------------------------|------------|-------------|
| | | | | |

20: Jeg er motivert for å utvikle min egen kompetanse uavhengig av tiltak som bedriften setter i gang

| Svært enig | Litt enig | Verken enig eller uenig | Litt uenig | Svært uenig |
|------------|-----------|-------------------------|------------|-------------|
| | | | | |

21: Jeg foretrekker å utvikle min kompetanse ved høyskole/universitet fremfor kurs, coaching o.l.

| Svært enig | Litt enig | Verken enig eller uenig | Litt uenig | Svært uenig |
|------------|-----------|-------------------------|------------|-------------|
| | | | | |

22: Det er mer motiverende å delta på utdanning ved høyskole/universitet enn å delta på kompetanseutviklende tiltak hos arbeidsgiver

| Svært enig | Litt enig | Verken enig eller uenig | Litt uenig | Svært uenig |
|------------|-----------|-------------------------|------------|-------------|
| | | | | |

23: Utdanning ved høgskole/universitet gir større mulighet for bedre lønn enn kompetansehevende tiltak i regi av arbeidsgiver

| Svært enig | Litt enig | Verken enig eller uenig | Litt uenig | Svært uenig |
|------------|-----------|-------------------------|------------|-------------|
| | | | | |

24: Utdanning ved høgskole/universitet er mer interessant enn utviklingstiltak i regi av arbeidsgiver.

| Svært Enig | Litt enig | Verken enig eller uenig | Litt uenig | Svært uenig |
|------------|-----------|-------------------------|------------|-------------|
| | | | | |

Hvis du skal delta på kompetansehevende tiltak i bedriften, hvor viktig mener du at de ulike formene for kompetansehevende tiltak nedenfor er?

25: Coaching:

| Svært viktig | Nokså viktig | Mindre viktig | Ikke viktig | Ikke sikker |
|--------------|--------------|---------------|-------------|-------------|
| | | | | |

26: Seminar med oppgaveløsning

| Svært viktig | Nokså viktig | Mindre viktig | Ikke viktig | Ikke sikker |
|--------------|--------------|---------------|-------------|-------------|
| | | | | |

27: Kompetansehevende tiltak som er gjennomført ved Universitet/Høgskole

| Svært viktig | Nokså viktig | Mindre viktig | Ikke viktig | Ikke sikker |
|--------------|--------------|---------------|-------------|-------------|
| | | | | |

28: Kollegaveiledning

| Svært viktig | Nokså viktig | Mindre viktig | Ikke viktig | Ikke sikker |
|--------------|--------------|---------------|-------------|-------------|
| | | | | |

29: Foredrag/Kurs

| Svært viktig | Nokså viktig | Mindre viktig | Ikke viktig | Ikke sikker |
|--------------|--------------|---------------|-------------|-------------|
| | | | | |

30: Kompetanseutvikling i ditt daglige arbeid er mer motiverende enn å delta på kurs, foredrag, workshops o.l.

| Svært Enig | Litt enig | Verken enig eller uenig | Litt uenig | Svært uenig |
|------------|-----------|-------------------------|------------|-------------|
| | | | | |

31: Belønning for å utvikle min kompetanse i arbeidslivet er viktigere enn interesse

| Svært Enig | Litt enig | Verken enig eller uenig | Litt uenig | Svært uenig |
|------------|-----------|-------------------------|------------|-------------|
| | | | | |

32: Lønn og bonusordninger får arbeidstakere til å yte ekstra

| Svært Enig | Litt enig | Verken enig eller uenig | Litt uenig | Svært uenig |
|------------|-----------|-------------------------|------------|-------------|
| | | | | |

33: Hva mener du er mest motiverende for å utvikle din kompetanse?

| Bedre lønnsbetingelser | Økt faglig innsikt | Mulighet for avansement | Mestring av nåværende arbeidsoppgaver | Annet – spesifiser nedenfor |
|------------------------|--------------------|-------------------------|---------------------------------------|-----------------------------|
| | | | | |

Annet: _____

34: Hva mener du er viktigst for at du skal utvikle din kompetanse? (Kryss av på det alternativet som passer best)

| Mulighet for bedre lønnsbetingelser | Mulighet for avansement i bedriften. | Øke min faglige innsikt innenfor min nåværende stillingsbetegnelser | Arbeidsgivers behov | Øke min kompetanse slik at jeg blir mer attraktiv i arbeidsmarkedet | Annet (spesifiser nedenfor) |
|-------------------------------------|--------------------------------------|---|---------------------|---|-----------------------------|
| | | | | | |

Annet: _____

35: Har du etterspurt tiltak hos din arbeidsgiver for å utvikle din kompetanse?

| Ja | Nei |
|----|-----|
| | |

36: Hvis ja, har din arbeidsgiver imøtekommet denne forespørselen?

| Ja | Nei |
|----|-----|
| | |

37: Hvem får oftest tilbud om kompetansehevende tiltak i din bedrift?

| Alle ansatte | Ledere | Mellom - ledere | Administrativt ansatte | Andre (spesifiser nedenfor) |
|--------------|--------|-----------------|------------------------|-----------------------------|
| | | | | |

Andre:

38: Hvem får oftest mulighet til å delta på kompetanseutviklingstiltak i din bedrift?

| Menn | Kvinner | Begge kjønn like ofte | Vet ikke |
|------|---------|-----------------------|----------|
| | | | |

39: Har ansatte med høyere utdanning større mulighet for å utvikle sin kompetanse i din bedrift?

| Ja | Nei | Vet ikke |
|----|-----|----------|
| | | |

40: Hvilken type kompetansehevende tiltak mener du har størst effekt?

| Coaching | Seminar med oppgaveløsning | Kompetansehevende tiltak som er gjennomført ved Høgskole/Universitet | Kollegaveiledning | Foredrag/Kurs | Vet ikke |
|----------|----------------------------|--|-------------------|---------------|----------|
| | | | | | |

41: Trygghet i å kunne løse problemer i mitt daglige arbeid er en viktig faktor for å utvikle min kompetanse.

| Svært enig | Litt enig | Verken enig eller uenig | Litt uenig | Svært uenig |
|------------|-----------|-------------------------|------------|-------------|
| | | | | |

42: Har de tiltakene du har deltatt på vært relevante for ditt daglige arbeid?

| Ja | Nei | Ved enkelte anledninger | Vet ikke |
|----|-----|-------------------------|----------|
| | | | |

43: Å føle at jeg mestrer mine daglige arbeidsoppgaver er en viktig motivasjon for å utvikle min kompetanse

| Svært enig | Litt enig | Verken enig eller uenig | Litt uenig | Svært uenig |
|------------|-----------|-------------------------|------------|-------------|
| | | | | |

44: Hvorfor er kompetanseutvikling i arbeidslivet viktig/ikke viktig? (Skriv svaret ditt på linjene nedenfor)
