

Motivasjon for kompetanseutvikling

En studie av to kurs i Veidekke

Andrea Dannemark



Masteroppgave i Organisasjon, ledelse og arbeid ved Institutt
for sosiologi og samfunnsgeografi

Det samfunnsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

20.06.2017

Motivasjon for kompetanseutvikling

En studie av to kurs i Veidekke

© Andrea Dannemark

2017

Motivasjon for kompetanseutvikling

Andrea Dannemark

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker motivasjon for intern kompetanseutvikling blant ansatte i Veidekke. I et arbeidsliv karakterisert av økende konkurranse mellom organisasjoner får kompetanseutvikling en stadig større plass. Studier har funnet at motivasjon har positiv sammenheng med: for det første læring; for det andre tilfredshet i etterkant av trenings- og utviklingstiltak; og for det tredje overføring av nødvendig kunnskap til arbeidssituasjonen. En dypere forståelse for ansattes motivasjon for kursdeltakelse synes dermed å kunne bidra til å forbedre organisasjonens arbeid med, og utbytte av, kompetanseutviklende tiltak.

Studien tar for seg to typer kurs; ett frivillig og ett obligatorisk. Spesifikt tar oppgaven utgangspunkt i en komparativ kvalitativ case-studie av deltakere fra et frivillig Utviklingsprogram i prosjekteringsledelse og deltakere fra et obligatoriske 40-timers HMS-kurs. Hensikten er å sammenligne de to kursene for å få innsikt i hvilke fellestrekk og ulikheter som kan gjenfinnes på tvers av dem. Begge kursene gjennomføres internt i regi av Veidekkeskolen, bedriftens senter for læring og utvikling. Utvalget består av totalt 12 deltakere, seks fra hvert kurs. Med den hensikt å finne ut hvordan deltakernes motivasjon utvikler seg underveis, ble disse bedt om å svare på to spørsmål i forkant av kursdeltakelse og deretter intervjuet om sine erfaringer og ønsker om framtidig kompetanseutvikling i bedriften etter å ha gjennomført deler av kurset.

Oppgavens teoretiske rammeverk trekker inspirasjon fra både ulike motivasjonsteorier og tidligere forskning på feltet. Selvbestemmelsesteorien står sentralt, da denne gir mulighet til å skille mellom følgende motivasjonsformer: amotivasjon, indre motivasjon, samt ulike former for ytre motivasjon. Både kjennetegn og implikasjoner av disse behandles. Tidligere forskning har bidratt med inspirasjon til aspekter som viser seg som sentrale for framveksten av ønskede motivasjonsformer. De ansattes kompetansefølelse, autonomi, tilhørighet, subjektive mestringsevne, forventninger og støtte er faktorer som benyttes i oppgaven.

Konkret søker denne oppgaven å besvare følgende problemstilling: Hva kjennetegner og påvirker motivasjon for deltakelse på henholdsvis frivillige og obligatoriske kurs før, under og etter gjennomføring? Studiens resultater kan sammenfattes i tre hovedfunn:

- *Et første hovedfunn er at deltakerne ikke ser ut til å kunne kategoriseres inn i klart atskilte motivasjonskategorier.* Samtlige 12 deltakere gir uttrykk for å være motiverte av faktorer tilhørende flere ulike motivasjonsformer i forkant av kurset. Indre motivasjon og ulike former for ytre motivasjon ser dermed ikke ut til å være rene kategorier for deltakerne, men ser snarere ut til å kunne fungere i samspill.
- *Et annet hovedfunn er at kombinasjonen av motivasjonsformer er ulik for deltakerne fra de to kursene.* Mens deltakerne fra det frivillige kurset tenderer mot å være indre motiverte og har tydelige forventninger i forkant, er deltakerne fra det obligatoriske kurset ytre motiverte og har mer generelle forventninger. Deltakernes autonomi og opplevd støtte og motstand ser ut til å være med på å forklare denne forskjellen mellom de to gruppene.
- *Et tredje hovedfunn er at deltakernes motivasjon ser ut til å være dynamisk og i kontinuerlig reforhandling med omgivelsene.* Deltakernes motivasjon kan således både påvirkes og endres underveis i kursforløpet. Den enkelte sine forventninger og imøtekommelse av disse ser ut til å være av stor betydning for hvordan deltakernes motivasjon utvikler seg. Innfrielse av forventninger ser ut til å være særlig avhengig av den enkeltes opplevelse av mestring og faglig innhold. Det argumenteres for at forventninger som overgås eller ikke møtes medfører henholdsvis mer eller mindre optimal motivasjon underveis i kursforløpet.

I forlengelse av problemstillingen undersøkes deltakernes ønsker om framtidig kompetanseutvikling, da dette vil kunne antyde hvorvidt endringer i motivasjonen til disse underveis i kursforløpet strekker seg utover den aktuelle kursdeltakelsen. Et viktig funn er at deltakerne fra begge kurs gir uttrykk for et overordnet positivt syn på egen framtidig kompetanseutvikling i Veidekke, uavhengig av kursopplevelse. Det argumenteres av den grunn for at negative opplevelser av de aktuelle kursene ikke ser ut til å medføre svekket motivasjon for deltakelse på andre kurs. På bakgrunn av forskjeller på tvers av de to gruppene hva gjelder spesifikke kursønsker ser det imidlertid ut til at informasjon om aktuelle kurs er en innvirkende faktor.

Forord

Fem lærerike og givende år som student ved Universitetet i Oslo nærmer seg slutten, og det er med stolthet at jeg nå skal levere fra meg denne masteroppgaven. Først er det imidlertid flere bidragsyttere som må takkes.

Først ønsker jeg å takke min veileder, Torben Hviid Nielsen, for nyttige tilbakemeldinger og for å ha motivert og pushet meg for å oppnå best mulig resultater.

Jeg vil også rette en stor takk til ansatte i Veidekkeskolen og Veidekke Entreprenør som har tatt imot meg med åpne armer og bidratt med hjelp og støtte gjennom hele prosessen. Særlig ønsker jeg å takke Hege Skårbekk Dammerud, kompetansesjef i Veidekke Entreprenør, for stort engasjement og gode innspill til oppgaven.

Videre vil jeg takke alle kursdeltakerne fra Veidekke som på tross av en hektisk arbeidshverdag har stilt opp på intervjuer og delt av sine tanker og erfaringer i forbindelse med studien. Uten deres samarbeid hadde det ikke vært mulig å skrive denne oppgaven.

Tusen takk til foreldrene mine som i tillegg til å ha hatt tro på meg har bidratt med ny innsikt og uvurderlig hjelp med korrekturlesing. Sist, men ikke minst, en spesiell takk til Simen for gode diskusjoner og fantastisk støtte gjennom hele prosessen.

Jeg håper at resultatene fra denne studien vil komme til nytte for Veidekkes videre arbeid med kompetanseutvikling.

Oslo, 20. juni 2017

Andrea Dannemark

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for oppgaven	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Begrepsavklaringer	3
1.4 Innhold og struktur	4
2 Beskrivelse av felt	5
2.1 Om Veidekke	5
2.2 Veidekkeskolen	6
2.3 Utvalgte kurs	8
2.3.1 Frivillig kurs: Utviklingsprogram i prosjekteringsledelse	8
2.3.2 Obligatorisk kurs: 40-timers HMS-kurs	9
3 Teoretisk rammeverk	10
3.1 Grunnleggende motivasjonsteori	10
3.2 Grunnleggende motivasjonsformer	11
3.2.1 Indre motivasjon	12
3.2.2 Ytre motivasjon.....	12
3.2.3 Amotivasjon	14
3.3 Ulike former for ytre motivasjon	14
3.4 Faktorer som påvirker motivasjon	16
3.4.1 Tidligere forskning.....	16
3.4.2 Teorien om grunnleggende psykologiske behov	18
3.4.3 Subjektiv mestringsevne	19
3.4.4 Forventninger.....	19
3.4.5 Viktigheten av støtte.....	20
4 Metode og forskningsdesign	22
4.1 Valg av forskningsmetode	22
4.2 Utvalg av deltakere	24
4.3 Datainnsamling	25
4.3.1 Sekundærdata	25
4.3.2 Skriftlige spørsmål i forkant av kursdeltakelse	25
4.3.3 Observasjon.....	26
4.3.4 Intervjuguide og gjennomføring av intervjuer.....	26
4.4 Databehandling	28
4.5 Forskningens kvalitet	29
4.5.1 Validitet.....	29
4.5.2 Reliabilitet.....	32
4.6 Etske betraktninger	32
5 Presentasjon av funn og analyse	35
5.1 Frivillig kurs: Utviklingsprogram i prosjekteringsledelse	37
5.1.1 Bakgrunn for deltakelse	37
5.1.2 Motivasjon i forkant av kursdeltakelse	37
5.1.3 Forventninger i forkant av kursdeltakelse	40
5.1.4 Opplevd støtte og motstand	41
5.1.5 Deltakernes opplevelse av kurset.....	43
5.1.6 Innfrielse av forventninger	46

5.1.7 Forventninger til siste kursdel.....	47
5.1.8 Motivasjon for framtidig kompetanseutvikling.....	48
5.2 Obligatorisk kurs: 40-timers HMS-kurs.....	49
5.2.1 Bakgrunn for deltakelse.....	49
5.2.2 Motivasjon i forkant av kursdeltakelse.....	49
5.2.3 Forventninger i forkant av kursdeltakelse.....	53
5.2.4 Opplevd støtte og motstand.....	53
5.2.5 Deltakernes opplevelse av kurset.....	56
5.2.6 Innfrielse av forventninger.....	58
5.2.7 Forventninger til siste kursdel.....	59
5.2.8 Motivasjon for framtidig kompetanseutvikling.....	60
5.3 Likheter og forskjeller mellom de to kursene.....	61
5.3.1 Motivasjon og forventninger i forkant av kursdeltakelse.....	61
5.3.2 Opplevd støtte og motstand.....	63
5.3.3 Aspekter ved kursopplevelsen som påvirker motivasjon underveis.....	65
5.3.4 Påvirkning på motivasjon for framtidig kompetanseutvikling.....	67
6 Anbefalinger for framtidig arbeid.....	69
7 Konklusjon.....	71
7.1 Hovedfunn.....	71
7.2 Studiens implikasjoner.....	73
7.3 Videre forskning.....	74
Litteraturliste.....	76
Vedlegg.....	82
Vedlegg I: Kursbeskrivelser.....	82
Vedlegg II: Informasjonsskriv om deltakelse i forskningsprosjektet.....	85
Vedlegg III: Spørsmål i forkant av kurs.....	87
Vedlegg IV: Intervjuguide 1.....	89
Vedlegg V: Intervjuguide 2.....	91
Vedlegg VI: Godkjenning NSD.....	93

Figuroversikt

Figur 1: Veidekkehuset.....	6
Figur 2: Motivasjonstyper i selvbestemmelsesteorien.....	14
Figur 3: Utvalg deltakere fra det frivillige Utviklingsprogrammet i prosjekteringsledelse ...	25
Figur 4: Utvalg deltakere fra det obligatoriske 40-timers HMS-kurset.....	25
Figur 5: Prosessmodell som viser motivasjon for kompetanseutvikling.....	35
Figur 6: Sammenligning av det frivillige og det obligatoriske kurset.....	36
Figur 7: Frivillig kurs: Motivasjon i forkant av kursdeltakelse.....	37
Figur 8: Frivillig kurs: ”Hvorfor skal du delta på kurset?” Påstander og svar.....	38
Figur 9: Frivillig kurs: Forventninger i forkant av kursdeltakelse.....	40
Figur 10: Frivillig kurs: Opplevd støtte og motstand.....	41
Figur 11: Frivillig kurs: Deltakernes opplevelse av kurset.....	44
Figur 12: Frivillig kurs: Innfrielse av forventninger.....	46
Figur 13: Frivillig kurs: Forventninger til siste kursdel.....	47
Figur 14: Frivillig kurs: Motivasjon for framtidig kompetanseutvikling.....	48
Figur 15: Obligatorisk kurs: Motivasjon i forkant av kursdeltakelse.....	49
Figur 16: Obligatorisk kurs: ”Hvorfor skal du delta på kurset?” Påstander og svar.....	50
Figur 17: Obligatorisk kurs: Forventninger i forkant av kursdeltakelse.....	53
Figur 18: Obligatorisk kurs: Opplevd støtte og motstand.....	53
Figur 19: Obligatorisk kurs: Deltakernes opplevelse av kurset.....	56
Figur 20: Obligatorisk kurs: Innfrielse av forventninger.....	58
Figur 21: Obligatorisk kurs: Forventninger til siste kursdel.....	59
Figur 22: Obligatorisk kurs: Motivasjon for framtidig kompetanseutvikling.....	60

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Organisasjoners konkurransevne utfordres i dag av faktorer relatert til arbeidsmarkedet, økonomi, globalisering og teknologi. De økonomiske utfordringene dreier seg om vekst og posisjonering i en global og service-dominert økonomi hvor behovet for å tilfredsstillere flerfoldige interessenter står sentralt (Noe, Clarke & Klein 2014:246). Kunder og brukere stiller stadig nye krav til kvalitet, tempo og variasjon i produktene som tilbys, noe som medfører stadig tøffere konkurranse mellom tilbyderne (Lai 2013:11). Samtidig med dette endrer også de ansattes forventninger til arbeidet seg. Tilbakemelding på jobbytelse, og muligheter for utvikling som gir personlig tilfredsstillelse, samtidig som det bidrar til å oppfylle organisasjonens mål, er blant aspektene som verdsettes (Noe et al. 2014:246).

Organisasjoners menneskelige kapital kan potensielt utgjøre en viktig konkurransefordel fordi denne vanskelig kan gjenskapes i andre organisasjoner (Newell, Robertson, Scarbrough & Swan 2009:136). I lys av dette blir det stadig viktigere for organisasjoner å satse på *kompetanse*, forstått som "[...] de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i tråd med definerte krav og mål" (Lai 2013:12 & 46). Imidlertid er det avgjørende at utviklingen av kompetanse skjer på en måte som gir utbytte i form av økt måloppnåelse, verdiskapning og overlevelse på sikt (Lai 2013:12). Denne satsingen blir i økende grad et anliggende for alle ansatte i organisasjonen, uavhengig av hierarkisk posisjon (Guerrero & Sire 2001:988).

Kompetanseutvikling begrenser seg imidlertid ikke bare til kompetanseheving, og målet er dermed ikke nødvendigvis å utvikle høyere eller mer spesialisert kompetanse. I stedet kan hensikten i noen tilfeller være å gi endret eller ny kompetanse (Lai 2013:13). Kompetanseutvikling kan dessuten oppnås gjennom både uformell og formell læring. Mens *uformell læring* er implisitt og i mange tilfeller skjer ubevisst, viser *formell læring* tiltak som er planlagte (Lai 2013:123). Slike trenings- og utviklingstiltak kan forstås som "systematiske lærings- og utviklingstiltak med det formål å forbedre individuelle, gruppemessige og organisatoriske prestasjoner i arbeidssammenheng (Kraiger & Ford, referert i Kuvaas & Dysvik 2012:93). Ifølge Kuvaas & Dysvik (2012:93) er internopplæring uten formelle evalueringer den mest utbredte formen for slike tiltak i norske organisasjoner.

Interne tiltak, hvor både deltakere og arrangører tas fra den aktuelle organisasjonen, kan skreddersys til spesifikke forhold og arbeidsoppgaver, og egner seg av den grunn til utvikling av *organisasjonsspesifikk kompetanse* (Lai 2013:149). Dette må ses i kontrast til *eksterne tiltak*, forstått som standardiserte kurs eller programmer som tilbys av profesjonelle kompetansesentre, og som hovedsakelig gir *generell kompetanse* som enkelt kan overføres til andre organisasjoner (Lai 2013:148-149). Organisasjonsspesifikk kompetanse inkluderer blant annet kunnskap om organisasjonens arbeidsmåter og mål, og kan forstås som *limet* som holder organisasjonen sammen (Lai 2013:58).

En forutsetning for at menneskelig kapital skal ha verdi for organisasjonen er at den utvikles og benyttes i samsvar med bedriftens behov. På denne måten har menneskelig kapital også sammenheng med organisasjonens evne til å motivere individer til å ta i bruk sin ekspertise i samsvar med organisasjonens mål (Newell et al. 2009:136). Dette blir også et sentralt anliggende for organisasjonens arbeid med kompetanseutvikling. Det viser seg nemlig at ikke alle ansatte responderer likt på kravet om å utvikle seg (Guerrero & Sire 2001:988). At ansatte er engasjerte, nysgjerrige og har et ønske om utvikling kan imidlertid bidra til at utbyttet fra utviklingstiltaket blir større (Lai 2013:135). Studier argumenterer i den forbindelse for at *motivasjon* har stor innvirkning på gevinsten av kompetanseutvikling. Blant annet er det funnet at motivasjon har en positiv effekt på læring, tilfredshet i etterkant av utviklingstiltaket, samt overføring av nødvendig kunnskap til arbeidssituasjonen (Guerrero & Sire 2001:988-989; Facticeau, Dobbins, Russel, Ladd & Kudisch 1995:3; Noe 1986:743; Tannenbaum & Yukl 1992:415). Motivasjon for kompetanseutvikling utpeker seg på bakgrunn av dette som et relevant tema å undersøke videre.

1.2 Problemstilling

Formålet med studien er å undersøke motivasjon for deltakelse på interne trenings- og utviklingstiltak blant ansatte i Veidekke. En bredere forståelse av dette kan bidra til å forbedre organisasjonens arbeid med, og utbytte av, kompetanseutvikling. Foruten å se på *hva* som motiverer de ansatte i forbindelse med deltakelse, undersøker jeg sentrale faktorer som kan forklare *hvorfor* det er slik. For å kunne si noe om, og på hvilken måte, motivasjon *utvikler seg* underveis i kursforløpet, har jeg gjennomført undersøkelser på ulike tidspunkter. For å få en bredere forståelse av temaet har jeg studert to kurs, ett frivillig og ett obligatorisk. Hensikten er å sammenligne de to kursene for å finne ut hvilke fellestrekk og ulikheter som

kan gjenfinnes på tvers av dem. En innledende antakelse var i den forbindelse at ansatte som selv har valgt å reise på kurs motiveres av andre faktorer enn ansatte som har blitt pålagt deltakelse av andre. Disse punktene kan sammenfattes i følgende problemstilling:

- Hva kjennetegner og påvirker motivasjon for deltakelse på henholdsvis frivillige og obligatoriske kurs før, under og etter gjennomføring?

I forlengelse av problemstillingen vil jeg i tillegg se på hvilke konsekvenser dette har for motivasjon for framtidig kompetanseutvikling. Spørsmålene søkes besvart med utgangspunkt i to kurs som gjennomføres i regi av Veidekkes interne skole; Veidekkeskolen. Utviklingsprogrammet i prosjekteringsledelse representerer kategorien frivillige kurs, mens 40-timers HMS-kurs representerer kategorien obligatoriske kurs. Studien er kvalitativ og inkluderer perspektiver fra 12 kursdeltakere, seks fra hvert kurs. Bruk av både spørsmål i forkant av kursdeltakelse, kursobservasjon og kvalitative intervjuer har som formål å ivareta tidsdimensjonen i problemstillingen, samtidig som det muliggjør en dypere innsikt i temaet.

At Veidekke blir brukt som empirisk grunnlag for å belyse problemstillingen er ikke tilfeldig, men hviler på flere hensyn. I forbindelse med valg av organisasjon var det viktig at denne har et uttalt fokus på kompetanseutvikling, og systematisk gjennomfører planlagte interne utviklingstiltak for sine ansatte. Sistnevnte aspekt må forstås i sammenheng med den nevnte utbredelsen av denne formen for tiltak i norske organisasjoner. Veidekke, som foruten at de har sin egen interne skole markedsfører seg som en kompetansebedrift, tilfredsstiller begge disse kriteriene.

1.3 Begrepsavklaringer

I oppgaven benyttes enkelte begreper og forkortelser som det vil være hensiktsmessig å avklare. Her følger en oversikt over disse:

Prosjekteringsleder: En ingeniør/sivilingeniør ansatt i Veidekke som leder og samordner ”de ulike fagene som utfører prosjekteringsarbeidet både med hensyn til prosjekteringsløsninger og når det gjelder framdriften av prosjekteringsprosessen” (Eikland, referert i Østby-Deglum, Svalestuen & Drevland 2013). Prosjekteringslederen er dermed ansvarlig for å lede prosjekteringsteamet som består av eksterne aktører (arkitekter og rådgivere). *Å prosjektere*

innebærer å ”utvikle og beskrive prosjektet som objekt og derved gi grunnlag for produksjonsprosessen” (Eikland, referert i Østby-Deglum et al. 2013).

Håndverker: En fagarbeider med fagbrev.

Funksjonær: En ansatt med administrative arbeidsoppgaver i stab og/eller prosjektledelse.

Deltaker: En ansatt som deltar på kompetanseutvikling i Veidekke.

PRL(1-6): Forkortelsen ”PRL” etterfulgt av tallet 1-6 brukes for å vise til hver av de utvalgte deltakerne fra Utviklingsprogrammet i prosjekteringsledelse.

HMS(1-6): Forkortelsen ”HMS” etterfulgt av tallet 1-6 brukes for å vise til hver av de utvalgte deltakerne fra 40-timers HMS-kurs.

1.4 Innhold og struktur

I *kapittel 2* introduseres Veidekke, Veidekkeskolen og utvalgte kurs, og dette kapittelet har som formål å beskrive det empiriske feltet for leseren. Deretter følger en redegjørelse av oppgavens teoretiske rammeverk, da dette danner grunnlag for resten av oppgaven (*kapittel 3*). I *kapittel 4* presenteres og begrunnes metoden jeg har anvendt i studien, inkludert valg av forskningsdesign, utvalg av deltakere, samt innsamling og behandling av datamaterialet. Aspekter knyttet til forskningens kvalitet og etikk behandles også. I *kapittel 5* følger presentasjon av funn og analyse, og dette må således anses som oppgavens tyngdepunkt. Dette kapittelet er delt i tre deler. De to første delene omhandler henholdsvis det frivillig kurset; Utviklingsprogrammet i prosjekteringsledelse (*kapittel 2.3.1*) og det obligatoriske kurset; 40-timers HMS-kurs (*kapittel 2.3.2*). Funn og diskusjon relatert til de to kursene presenteres som en prosess. Den tar utgangspunkt i temaer som: bakgrunn for deltakelse, motivasjon og forventninger i forkant av kurset, støtte og motstand, kursopplevelse, innfrielse av forventninger samt videre forventninger til kurset. Motivasjon for framtidig kompetanseutvikling undersøkes også. I den tredje delen ser jeg på de to kursene i sammenheng i lys av relevant teori. På bakgrunn av funn og relevant teori vil jeg deretter i *kapittel 6* komme med noen anbefalinger for framtidig arbeid med kompetanseutvikling, før oppgaven konkluderes i *kapittel 7*.

2 Beskrivelse av felt

2.1 Om Veidekke

Veidekke ble stiftet i 1936, og siden den gang har mer enn 80 selskaper blitt en del av konsernet. Med totalt 7400 ansatte fordelt på Norge, Sverige og Danmark og en omsetning på 30, 1 milliarder norske kroner i 2016 er Veidekke i dag Norges største, og Skandinavias fjerde største, entreprenør- og eiendomsutviklingselskap. Veidekke har vært notert på Oslo Børs siden 1986, og mange av de ansatte eier i dag aksjer i selskapet. I Norge er Veidekke organisert i virksomhetsområdene *entreprenør*, *eiendom* og *industri* (Veidekke ASA 2016:4 & 125). Entreprenørvirksomheten består av både bygg og anlegg, og utgjorde totalt 76 % av selskapets totale omsetning i 2016. Eiendomsvirksomheten befatter seg med kjøp og utvikling av boliger for salg og utgjorde til sammenligning 11 % av totalomsetningen, mens industrivirksomheten utgjorde 13 %. Sistnevnte virksomhetsområde befatter seg med vedlikehold av veier, asfaltproduksjon, samt pukk og grus (Veidekke ASA 2016:6-8). I Sverige går enhetene under navnene *Anläggning*, *Bygg* og *Bostad*, og i Danmark går Veidekke under navnet *Hoffmann* (Veidekke Sverige 2016, 27.04; Hoffmann 2016 27.04)

Lønnsom drift og god risikostyring er viktige fokusområder for Veidekke, men det fremheves også at selskapet kjennetegnes ved en sterk bedriftskultur. Her har Veidekkehuset en sentral plass (figur 1). Selskapets kjerneverdier utgjør gulvet i huset, og disse er ment å kjennetegne og prege atferden til alle ansatte. De ansatte skal således være *profesjonelle*, *redelige*, *entusiastiske* og *grensesprengende*. Huset består også av fire søyler; *kunder*, *medarbeidere*, *ledelse* og *leverandører*. Felles for disse søylene er at det handler om mennesker, og et godt samarbeid mellom disse skal bidra til å oppnå selskapets visjon; *verdiskapende samspill* (Veidekke ASA 2016:110; Veidekke Norge 2016, 27.04).



Figur 1: Veidekkehuset (Veidekke Norge 2016, 27.04)

Veidekke beskrives som en kompetansebedrift, og medarbeiderne og deres kompetanse anses for å være selskapets viktigste ressurser. Målrettet utvikling av kompetanse er derfor en viktig satsing for bedriften. Foruten eksterne kompetansetiltak i samarbeid med aktører som universiteter, fagskoler og høyskoler, tilbys et mangfold av interne tiltak i regi av *Veidekkeskolen* (Veidekke ASA 2016:4 & 27-28).

2.2 Veidekkeskolen

Veidekkeskolen ble etablert på 1990-tallet og har per i dag ni ansatte. Dette er en intern skole for Veidekke Norge som har som formål å sikre selskapets nåværende og framtidige kompetansebehov gjennom et omfattende opplæringstilbud. Veidekkeskolen var opprinnelig organisert i konsern, men ble senere overført til Entreprenør, som er den største norske enheten¹. Gjennom skolen tilbys en rekke kurs og programmer innen områder som fag- og lederutvikling, økonomi- og styringssystemer, etiske og juridiske fag, energi og miljø, HMS, teknologi og produksjon samt kommunikasjon (Veidekke Entreprenør 2015:43). I 2016 deltok totalt 4440 deltakere på kurs, noe som utgjorde 6504 kursdøgn. I tillegg gjennomførte totalt 21 845 personer e-læringskurs, hvorav 16 598 var underentreprenører. Veidekkeskolen baserer seg i stor grad på interne bidragsyttere, og i 2016 var mer enn 100 ansatte involvert i planlegging og gjennomføring av kurs².

^{1 2} Dammerud, personlig kommunikasjon, 2. Mai 2017. Kompetansesjef i Veidekke Entreprenør.

Hvert år gjennomfører Veidekkeskolen en kartlegging av de ansattes kompetansebehov, og på bakgrunn av dette planlegges kurstilbudet for det påfølgende året. Aktuelle kurs gjennomføres således i stor grad på etterspørsel, og vil dermed til en viss grad variere fra år til år³. Informasjon om kurs som til en hver tid tilbys finnes på Veidekkeskolens intranettside, og ved å logge seg inn i læringsportalen har ansatte tilgang til å melde seg opp til klasseromskurs og gjennomføre e-læringskurs. Utarbeidelse av strukturerte læringsløp for utvalgte stillinger er et pågående arbeid i læringsportalen, og tanken bak dette er å gi de ansatte mulighet til enkelt å finne fram til aktuelle kurs (Veidekke Entreprenør 2015:43).

Veidekke oppfatter *erfaringslæring* som den beste modellen for læring⁴. Ifølge Moxnes (2000:53-54) må erfaringslæring anses som en prosess framfor en oppsamling av fakta, og denne prosessen består av tre trinn. Prosessen innebærer at personen først utfører en handling og deretter registrerer konsekvensene av denne. Det andre trinnet handler om å forstå, og det tredje og siste trinnet innebærer å anvende erfaringslæringen i nye situasjoner (Moxnes 2000:53-54). Overført til Veidekke innebærer dette en oppfatning om at opplæring via kurs og programmer gir viktig påfyll for de ansatte, men at det virkelige læringsutbyttet først finner sted når teori tas i bruk i praksis. Det fremheves altså at det er viktig å få benyttet den tilegnede kompetansen, og av den grunn har Veidekke et ønske om at tilbudene i størst mulig grad skal være knyttet opp til de ansattes arbeidshverdag (Veidekke Entreprenør 2015:43). Et annet viktig prinsipp i Veidekkes læringsfilosofi er *andragogikk* (voksenopplæring)⁵. Andragogikk bygger på erkjennelsen om at opplæring av voksne, særlig i arbeidssammenheng, skiller seg fra andre former for opplæring. Basert på Malcolm Knowles arbeid har Kompetanse Norge (2016, 27.04) definert fem prinsipper som de mener bør få en sentral plass i arbeid med voksenopplæring, og disse prinsippene er grunnsteiner i Veidekkeskolens arbeid:

- Voksne er mest motivert for læring som har sammenheng med deres livssituasjon.
- Voksne lærer lettere dersom de kan være aktive og påvirke egen læreprosess.
- Voksne har innsikt og erfaringer som bør tjene som utgangspunkt for læringen.
- Voksne lærer lettere når teori og praksis ikke er atskilt, men kombineres i læringsprosessen.
- Voksne er mer interessert i å lære for å løse problemer eller oppgaver, enn i bare å lære et fag.

^{3 4 5}Dammerud, personlig kommunikasjon, 2. Mai 2017. Kompetansesjef i Veidekke Entreprenør.

Veidekkeskolan i Sverige ble etablert for få år siden og har av den grunn per i dag et mindre omfattende tilbud enn Norge. Denne skolen utvikler og igangsetter opplæringstilbud etter behov og benytter seg i større grad av eksterne ressurser. Ettersom virksomhetens omfang er langt mindre i Danmark, anses det per nå ikke som hensiktsmessig å ha en egen skole der. Her igangsettes i stedet opplæringsaktiviteter på etterspørsel. De tre landene holder imidlertid kontakt med hverandre og utveksler erfaringer ved behov⁶.

2.3 Utvalgte kurs

Som tidligere nevnt er dette en kvalitativ komparativ case-studie av ansattes motivasjon for kompetanseutvikling i Veidekke. Studien tar utgangspunkt i deltakere fra to ulike kurs gjennomført i regi av Veidekkeskolen, og under følger en kort beskrivelse av de to. Et innblikk i disse kan gi en bedre forståelse for deltakernes forventninger til, og opplevelse av, de aktuelle kursene. For ytterligere informasjon, se kursbeskrivelser hentet fra Veidekkes læringsportal (vedlegg I).

2.3.1 Frivillig kurs: Utviklingsprogram i prosjekteringsledelse

Dette er et program som har som formål å videreutvikle deltakerne innen prosjekteringsledelse, øke deltakernes kunnskap om fagområdet samt bidra til å bygge gode nettverk mellom deltakerne. Kurset er utviklet av prosjekteringsledere via Veidekkes prosjekteringsledernetverk, og retter seg i hovedsak mot nåværende og framtidige prosjekteringsledere i Veidekke Entreprenør. Imidlertid er det også åpent for enkelte andre interne og eksterne faggrupper. Deltakelse baserer seg på frivillighet, men enkelte ansatte blir av ulike grunner oppfordret til å melde seg på uten at dette er noe de selv har ytret ønske om⁷.

Utviklingsprogrammet i prosjekteringsledelse er oppdelt i tre samlinger á tre dager fordelt over en periode på ni måneder. I tillegg er det tilbud om en oppfølgingsdag. Selve gjennomføringen baserer seg på en kombinasjon av ulike arbeidsformer og tar for seg både rent faglige temaer og temaer knyttet til ledelse, planlegging, prosjekteringslederverktøy, teambygging, samspill, kommunikasjon og konflikthåndtering. Deltakere blir oppfordret til å jobbe aktivt med temaer som er tatt opp på kurset mellom samlingene. Både interne og

⁶⁷ Dammerud, personlig kommunikasjon, 2. Mai 2017. Kompetansesjef i Veidekke Entreprenør.

eksterne bidragsytere er involvert i gjennomføringen. Kurset har i snitt omtrent 20 deltakere per kurs, og har siden oppstarten i 2007 blitt kjørt syv ganger⁸.

2.3.2 Obligatorisk kurs: 40-timers HMS-kurs

Formålet med kurset er å heve deltakernes kompetanse i HMS-arbeid for slik å sikre at HMS-oppgaver kan utføres på en god måte. Kurset tar blant annet for seg HMS-lovgivningen, interne bestemmelser og rutiner, arbeidshelse, risikovurdering samt ulykkesforebyggende og holdningsskapende arbeid (se vedlegg 1 for informasjon om andre temaer som tas opp på kurset). I motsetning til Utviklingsprogrammet i prosjekteringsledelse er 40-timers HMS-kurs obligatorisk å gjennomføre for mange ansattgrupper i Veidekke. I tillegg til at deltakelse er pålagt for mange roller, har også enkelte distrikter i Veidekke fastsatt at dette er noe som alle ansatte skal være med på. Dette er blant annet tilfellet for Distrikt Oslo. Kurset har vært en del av Veidekkes opplæringstilbud siden før Veidekkeskolen ble etablert, og ble i 2016 gjennomført 11 ganger. 40-timers HMS-kurs gjennomføres over fem dager og retter seg mot både Industri og Entreprenør. Sammensetningen av deltakere varierer fra gang til gang. I noen tilfeller arrangeres kurset for ansatte på ett spesifikt arbeidssted, mens det andre ganger kjøres for ulike ansattgrupper fra ulike arbeidssteder. I tilfeller hvor deltakerne kommer fra ulike virksomhetsområder gjennomføres de tre første dagene i fellesskap, mens de to siste gjennomføres separat for Entreprenør og Industri.

Kurset som er utgangspunkt for denne studien hadde deltakere fra ulike roller og arbeidssteder fra både Industri og Entreprenør, og var således en sammensatt gruppe. Imidlertid var det kun ansatte fra virksomhetsområdet Entreprenør som deltok i studien. Arbeidsformen består av forelesninger, gruppearbeid og diskusjoner i plenum, og kun interne bidragsytere står for gjennomføringen⁹.

⁸ Dammerud, personlig kommunikasjon, 2. Mai 2017. Kompetansesjef i Veidekke Entreprenør.

⁹ Hansen, e-post, 24. mai 2017. Opplæringsleder HMS for Veidekke Entreprenør.

3 Teoretisk rammeverk

Et viktig formål med denne oppgaven er å se på hvilke forhold som kan bidra til å forklare ansattes motivasjon for kompetanseutvikling. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for relevante teorier som søker å belyse dette spørsmålet og som vil anvendes videre i analysen. Oppgavens teoretiske rammeverk trekker inspirasjon fra både ulike motivasjonsteorier, og ulike forskere. Kapittelet består av to deler. I den første delen ser jeg på hva motivasjon er, hvordan det kan undersøkes, samt hvilke motivasjonsformer som finnes og deres implikasjoner. Med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien skiller jeg mellom amotivasjon, indre motivasjon og ytre motivasjon, samt ulike kategorier av sistnevnte. I den andre delen ser jeg på aspekter som kan bidra til å skape ønskede motivasjonsformer. På bakgrunn av at de favner mange av aspektene som trekkes fram i tidligere studier, har jeg valgt å se nærmere på ansattes kompetansefølelse, autonomi, tilhørighet, subjektive mestringsevne, forventninger og støtte.

3.1 Grunnleggende motivasjonsteori

Motivasjon kan defineres som ”de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning til og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet for å nå et mål” (Kaufmann & Kaufmann 2015:113). Motivasjonspsykologien er opptatt av å forklare hvilke *drivkrefter* som får oss til å handle, hva som er *målet* for handlingene eller hvilke *hensikter* vi har, og hva som fører til forskjeller i *innsats* mellom ulike personer som har de samme forutsetningene til å utføre en handling (Kaufmann & Kaufmann 2015:113). En person som mangler drivkraft til å handle anses som umotivert, mens en person som drives mot et mål betraktes som motivert (Ryan & Deci 2000:54).

For å få et innblikk i hva motivasjonsforskningen befatter seg med kan det være relevant å først se på viktige trender hva gjelder typer av motivasjonsteorier. Moderne organisasjonspsykologi skiller mellom behovsteorier, kognitive teorier, sosiale teorier og situasjonsteorier som tolkningsrammer for å forklare motivert atferd i arbeidslivet (Kaufmann & Kaufmann 2015:113).

Behovsteorier tar utgangspunkt i at all motivert atferd utløses av ulike typer grunnleggende behov. Foruten å se på hvilke behov det dreier seg om, undersøker teoriene hvilke motiver

som vokser fram fra disse, samt hvordan ulike motiver påvirker hverandre negativt eller positivt (Kaufmann & Kaufmann 2015:114; Kopperud & Martinsen 2016:142).

Kognitive teorier tar utgangspunkt i mennesker som bevisste og rasjonelle aktører, og gir innsikt i hva som skjer når mennesker står ovenfor en valgsituasjon (Busch & Vanebo 2000:227; Kaufmann & Kaufmann 2015:120). Her rettes fokuset mot forholdet mellom personen og de oppgavene vedkommende møter. Mer spesifikt ser man på hvordan personen tenker rundt oppgaven, for eksempel når det gjelder vurdering av fornøyelse, vanskelighetsgrad og hvilke positive og negative utfall som kan følge av å utføre den (Kopperud & Martinsen 2016:142).

Sosiale teorier ser på menneskers opplevelse av sitt forhold til sine medarbeidere og hvordan dette får en motiverende eller demotiverende effekt. Ifølge slike teorier vil fravær eller tilstedeværelse av ulike former for rettferdighet skape variasjon i motivasjon hos de ansatte (Kaufmann & Kaufmann 2015:132). Individuer vil altså sammenligne seg med andre relevante personer eller grupper, hva gjelder for eksempel innsats og utbytte, og på bakgrunn av dette bedømme likeverd (Kopperud & Martinsen 2016:142). Tilstedeværelse av likeverd fører til tilfredshet, mens fravær av det kan gi negative følelser og føre til demotivasjon (Kopperud & Martinsen 2016:142; Kaufmann & Kaufmann 2015:132).

Situasjonsteorier setter selve arbeidssituasjonen i sentrum. Mer spesifikt fokuserer slike teorier på egenskaper ved arbeidssituasjonen som virker inn på de ansattes motivasjon og prestasjoner i jobben (Kaufmann & Kaufmann 2015:138).

Det er verdt å merke seg at ulike motivasjonsteorier ikke nødvendigvis konkurrerer med hverandre. Mange teorier kan i stedet betraktes som komplementerende, hvilket innebærer at bruk av ett perspektiv ikke trenger å utelukke bruk av et annet (Kaufmann & Kaufmann 2015:114). Flere av perspektivene som er nevnt vil belyses nærmere i det følgende da denne studien trekker inspirasjon fra flere ulike teorier.

3.2 Grunnleggende motivasjonsformer

Motivasjon er ikke et enhetlig fenomen. Foruten å variere i mengde vil dette fenomenet variere i type. I tillegg til å se på *hvor mye* motivasjon en person har, må man derfor se på

hva slags type motivasjon det dreier seg om. Sistnevnte aspekt viser til *motivasjonsorientering*, og handler om hvilke årsaker og mål som ligger til grunn for atferden. Med andre ord, *hvorfor* handlinger utføres. I henhold til selvbestemmelsesteorien (SDT) utgjør i den forbindelse *indre* og *ytre motivasjon* et grunnleggende skille (Ryan & Deci 2000:54-55). I tillegg betraktes også *amotivasjon* som en motivasjonsform innenfor denne teorien (Schunk, Meece & Pintrich 2014:293). Ifølge Ryan, Williams, Patrick & Deci (2009:113) kan kategoriene og deres underkategorier anvendes på alle intensjonelle handlinger, og jeg vil av den grunn se nærmere på hver av dem.

3.2.1 Indre motivasjon

Indre motivasjon viser til ”atferd utført med bakgrunn i indre belønninger som tilfredshet, glede eller mening knyttet til de oppgavene vi utfører” (Dysvik & Kuvaas 2016:22). En person som er indre motivert handler ikke primært verken for å unngå straff, eller å oppnå belønninger som ligger utenfor selve aktiviteten (Ryan & Deci 2000:56). I stedet ligger kilden til motivasjonen i selve aktiviteten som utføres (Kaufmann & Kaufmann 2015:129). Etersom både motivasjonen og atferden som følger av den utgår fra personen selv, kjennetegnes indre motiverte personer av autonomi (Baard 2002:256). Selv om indre motivasjon kan forstås som et fenomen som eksisterer *hos* personen, må det også forstås som noe finnes i relasjonen mellom person og aktivitet. En person vil derfor kunne være indre motiverte for enkelte aktiviteter og ikke for andre, og ulike personer innehar ikke nødvendigvis indre motivasjon for den samme aktiviteten (Ryan & Deci 2000:56). Dette situasjonelle aspektet har konsekvenser for hvordan indre motivasjon defineres. Mens enkelte definerer indre motivasjon ut fra at oppgaven eller aktiviteten i seg selv er interessant, definerer andre det i form av tilfredsstillelse som følger av å gjennomføre en indre motiverende oppgave (Ryan & Deci 2000:56). Det argumenteres for at indre motivasjon medfører iverdighet, bedre ytelse samt høyere grad av tilfredsstillelse og kreativitet (Deci & Ryan, referert i Baard 2002:256).

3.2.2 Ytre motivasjon

Ved *ytre motivasjon* ligger kilden til motivasjonen utenfor atferden (Dysvik & Kuvaas 2016:24). I stedet for å handle på bakgrunn av aktivitetens iboende tilfredsstillelse vil en person som er ytre motivert gjennomføre aktiviteten for å oppnå noe positivt eller unngå noe negativt i etterkant (Vallerand 1997:279). Ytre motiverte ansatte vil for eksempel kunne

utføre oppgaver for å oppnå belønninger av typen økonomiske insentiver og forfremmelse, eller for å unngå sanksjoner som oppsigelse (Dysvik & Kuvaas 2016:24).

Imidlertid må det skilles mellom ulike former for ytre motivasjon, avhengig av *hva slags* instrumentelle årsaker som ligger til grunn for personens atferd (Ryan & Deci 2000:60). Dette er et spørsmål om i hvilken grad motivasjonen er internalisert. *Internalisering* viser til prosessen hvor en person ”tilegner seg en holdning, tro eller atferdsregulering som i utgangspunktet ikke er av naturlig interesse for personen, og forvandler den til en personlig verdi eller et mål” (Deci & Ryan, referert i Nerstad & Richardsen 2016:239). Atferdsreguleringer som tidligere ble regulert av eksterne faktorer, som for eksempel belønning eller straff kan dermed bli internt regulerte gjennom at de adopteres som en del av selvet (Ryan, referert i Gagné et al. 2010:629). Internalisering varierer i grad ut fra *hvor godt* reguleringen integreres med personens egne eksisterende verdier og interesser, og dette gir opphav til ulike reguleringstyper eller motivasjonstyper (Gagné et al. 2010:629).

Ytre motiverte handlinger kan dermed utføres både med motvilje og velvilje, avhengig av i hvilken grad reguleringen er internalisert (Ryan & Deci 2000:55). Internalisering av reguleringer gir altså opphav til mer *autonome*, eller selvbestemte former for ytre motivasjon (Ryan & Deci 2000:60). Mens kontrollerte former for ytre motivasjon potensielt kan være ødeleggende for personens utholdenhet og engasjement i møte med oppgaven, har selvbestemte former på bakgrunn av sine fellestrekk med indre motivasjon større sannsynlighet for å føre til positive resultater (Baard 2002:257-258). Flere studier peker på at mer autonome former for ytre motivasjon fører til positive utfall som økt læring, engasjement og psykologisk velvære (Ryan & Deci 2000:63). De ulike formene for ytre motivasjon behandles nærmere i kapittel 3.3.

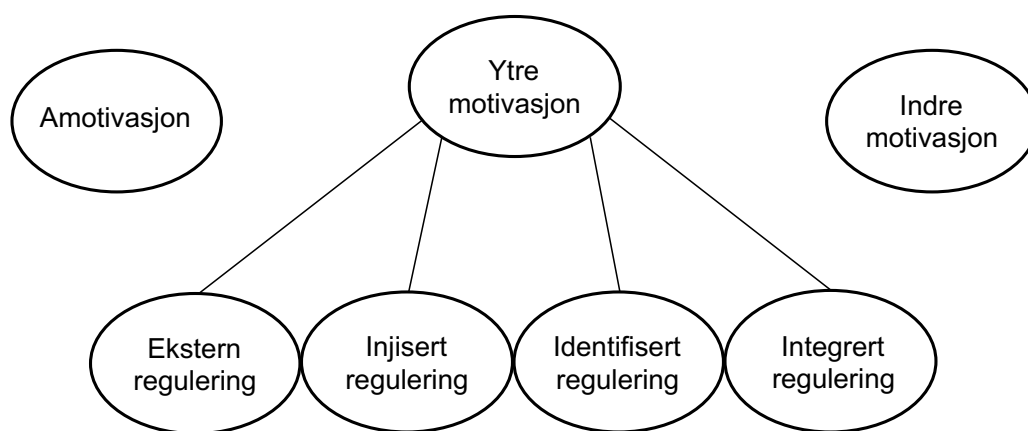
Indre og ytre motivasjon kan også eksistere side om side (Kuvaas & Dysvik 2012:53). En person kan for eksempel oppleve en oppgave som givende i seg selv og samtidig ha et ønske om belønning som følge av at den utføres. Når ulike motiver sameksisterer må man ifølge Kuvaas & Dysvik (2012:53) se på hvorvidt den primære kilden til motivasjonen ligger utenfor eller innenfor aktiviteten det er snakk om.

3.2.3 Amotivasjon

Når en person mangler en intensjon til å handle, betegnes vedkommende som *amotivert* (Ryan et al. 2009:114) eller *umotivert* (Schunk et al. 2014:293). Dette kan komme av at personen ikke opplever at handlingen vil føre til ønsket utfall (Ryan & Deci, 2000:61), at personen opplever mangel på kompetanse til å utføre handlingen, eller at personen mangler interesse og simpelthen ikke ønsker å handle (Ryan et al. 2009:114). Avhengig av hvilken årsak som ligger til grunn, kan det i slike tilfeller være behov for å fostre kompetanse eller opplevelse av mestringsevne, å hjelpe personen til å finne mening og verdi i aktiviteten, eller til å finne interesse og glede i den (Ryan et al. 2009:114).

3.3 Ulike former for ytre motivasjon

Organismisk integreringsteori (OIT), en miniteori innenfor selvbestemmelsesteorien, ser på ytre motivasjon fra et flerdimensjonalt perspektiv (Vallerand, 1997: 281). Som jeg allerede har vært inne på kan en persons ytre motivasjon være av ulik karakter, avhengig av i hvilken grad reguleringen er internalisert. I henhold til OIT kan ytre motivasjon variere fra å være fullstendig eksternt regulert, til delvis eller fullstendig internt regulert (Gagné et al. 2010:629). Under vil jeg nærmere på *ytre regulering*, *injisert regulering* og *identifisert regulering*. Det er imidlertid verdt å merke seg at det også finnes *integrert regulering*, som er den mest autonome formen for ytre motivasjon (Ryan & Deci 2002:18). Denne utelates på bakgrunn av at det er vanskelig å utarbeide spørsmål som skiller integrert regulering fra identifisert regulering og indre motivasjon (Gagné, et al. 2015:192).



Figur 2: Motivasjonstyper i selvbestemmelsesteorien. (Inspirert av figuren til Ryan og Deci, referert i Schunk et al. 2014).

Ytre regulering er den klassiske formen for ytre motivasjon, og en prototype på kontrollert motivasjon (Gagné & Deci 2005:334). Ytre regulert atferd utføres med en intensjon om å tilfredsstille eksterne krav, eller for å oppnå eventuelle eksterne belønninger. Atferd som er ytre kontrollert oppleves gjerne som kontrollerende eller fremmedgjørende for personen (Ryan & Deci 2000:61-62). Ansatte som er ytre regulerte vil oppleve regler på arbeidsplassen som pålagt utenfra, og vil utføre arbeidet på bakgrunn av motivasjon om å oppnå belønninger som forfremmelse, anerkjennelse eller økonomiske insentiver (Stone, Deci & Ryan 2009). Utsagnet: *Jeg arbeider kun når sjefen ser på* illustrerer ytre regulering (Gagné & Deci 2005:334).

Ved *injisert regulering* er den eksterne reguleringen delvis internalisert, men enda ikke fullstendig akseptert som personens egen (Ryan & Deci 2002:17). Selv om reguleringstypen kommer fra personen selv, er det som om reguleringen kontrollerer personen. Formen er altså fremdeles i stor grad kontrollerende (Gagné & Deci 2005:334). Med injisert regulering følger gjerne opplevelser av intern konflikt og spenning, og atferd utføres for å unngå dårlig samvittighet eller angst, eller for å oppnå stolthet eller å styrke egoet. De ansatte vil oppleve jobben som en forpliktelse, men knytter likefullt sin egenverd til den (Ryan & Deci 2000:62; Stone et al. 2009). Motivasjonsformen kan illustreres ved følgende utsagn: *Jeg arbeider fordi det får meg til å føle meg som en verdig person* (Gagné & Deci 2005:334).

Identifisert regulering er en mer selvbestemt, eller *autonom* form for ytre motivasjon. Her anser den ansatte atferden for å være personlig viktig, og reguleringen har i stor grad blitt akseptert som personens egen (Ryan & Deci, 2000:62). Handlingene utføres av egen vilje, selv om de ikke anses som interessante i seg selv (Vallerand 1997:281). Identifisert regulering kan illustreres ved følgende utsagn: *Jeg utfører aktiviteten fordi den kan hjelpe meg til å nå mål for arbeidet som jeg anser som viktige* (Fernet, Senécal, Guay, Marsh & Dowson 2008:277).

Ifølge Ryan & Deci (2000:62-63) utgjør ikke de ulike formene for ytre motivasjon et utviklende kontinuum, og en person trenger derfor ikke å gå gjennom hver enkelt av internaliseringsformene. En person kan, avhengig av situasjon og tidligere erfaringer, adoptere hvilken som helst av reguleringsformene, og kan også ut fra opplevelse endre reguleringsform underveis (Ryan & Deci 2000:62-63).

Det argumenteres også for at intensjonelle handlinger i virkeligheten gjerne inkluderer en kombinasjon av ulike reguleringsformer. En person kan for eksempel delta i en aktivitet både fordi den gir tilfredsstillelse, og fordi den kan være et middel til å oppnå et mål. De ulike motivasjonsformene vil i mange studier derfor evalueres og kombineres for å si noe om graden av autonomi de samlet representerer (Ryan et al. 2009:113). Kontinuumet kan i den forbindelse deles inn i to kategorier. Mens ytre regulering og injisert regulering er *kontrollert motivasjon*, er identifisert regulering, integrert regulering og indre motivasjon *autonom motivasjon* (Gagné et al. 2010:630).

3.4 Faktorer som påvirker motivasjon

Motivasjon for kompetanseutvikling omhandler tre aspekter. I tillegg til at det er en kraft som påvirker entusiasme for deltakelse, er det en stimuli som påvirker læring underveis, og et fenomen som påvirker anvendelse av den tillærte kompetansen i etterkant av utviklingstiltaket (Noe 1986:737). Ansattes motivasjon for kompetanseutvikling påvirkes av både individuelle og situasjonelle faktorer, og det er verdt å merke seg at litteraturen i mange tilfeller viser enighet rundt hva som utpeker seg som teoretisk viktig (Colquitt, LePine & Noe 2000:679).

3.4.1 Tidligere forskning

Colquitt et al. (2000) sin metaanalytiske oppsummering av feltet kan tjene som utgangspunkt for å belyse faktorer som har vist seg å være viktige på tvers av en rekke studier.

En av kategoriene som behandles er *demografi*, og kjønn og alder er de to faktorene som oftest undersøkes her. Mens studier av kjønn har vist seg å gi tvetydige resultater, viser det seg at sannsynligheten for deltakelse på kompetanseutviklende tiltak synker med alderen (Colquitt et al. 2000:680). Både ansattes selvopfatning og ledes oppfatning kan være forklarende faktorer for dette, ifølge Sterns & Doverspike (referert i Colquitt et al. 2000:680). I tillegg til at ansattes frykt for å mislykkes hindrer dem fra å søke slike muligheter, argumenteres det for at det eksisterer en oppfatning hos ledere om at ansattes motivasjon for kompetanseutvikling synker med alderen.

En annen kategori faktorer som ofte undersøkes relaterer seg til *personlighet*. Mens personlighetstrekket samvittighetsfullhet har vist seg å ha positiv sammenheng med

motivasjon for deltakelse, har angst vist seg å ha negativ påvirkning. Det viser seg også at ansatte med høy grad av indre kontrollplassering, forstått som at de oppfatter atferd som resultat av egne kunnskaper og evner, er mer positivt innstilt til utviklingstiltak (Colquitt et al. 2000:699; Kuvaas & Dysvik 2012:97).

En tredje kategori faktorer relaterer seg til *jobb og karriere*. Ansatte som føler stor grad av engasjement for jobben, eller som i stor grad identifiserer seg med organisasjonen eller yrket, har større motivasjon for kompetanseutvikling. Dette i likhet med ansatte som har klare ønsker eller mål for framtidig karriere. En forklaring som fremheves på tvers av tilfellene er at slike ansatte har større sannsynlighet for å se nytten av utviklingstiltaket, enten for seg selv, eller for organisasjonen (Colquitt et al. 2000:679).

Videre har tidligere studier funnet positive sammenhenger mellom motivasjon for kompetanseutvikling og ansattes tro på egen mestring. Slike ansatte innehar høy grad av *subjektiv mestringsevne*, også kalt *self-efficacy* (Colquitt et al. 2000:680; Dysvik & Kuvaas 2016:28).

Også *valens*, forstått som ansattes tro på at de kan oppnå ønskede konsekvenser fra utviklingstiltaket, har positiv sammenheng med motivasjon, ifølge studier. Dette dreier seg med andre ord om deltakernes forventninger og hvordan disse møtes (Colquitt et al. 2000:680).

Av situasjonelle karakteristikk utpeker *klima og støtte* seg som viktige for deltakernes motivasjon. Klima viser til deltakernes oppfatninger av hvordan elementer ved arbeidsmiljøet kan påvirke praktisk anvendelse av det som læres på utviklingstiltaket. Eksempler på dette er at det finnes tilstrekkelig med ressurser, at deltakerne får mulighet til å ta i bruk det de lærer, og at det å anvende den nye kompetansen fører til at ønskelige konsekvenser oppnås. Støtte viser til hvorvidt deltakerne opplever at de blir gitt støtte fra ledere eller kollegaer i forbindelse med deltakelse (Colquitt et al. 2000:681 & 700).

3.4.2 Teorien om grunnleggende psykologiske behov

Menneskers oppfatninger av sine sosiale omgivelser antas å ha stor innvirkning på motivasjon. Imidlertid finnes det mange ulike perspektiver som tar sikte på å forklare hva slags type oppfatninger det er snakk om. Et av rammeverkene som ser på dette er selvbestemmelsesteorien (Vallerand 1997:299-300).

Ifølge *teorien om grunnleggende psykologiske behov* (BPNT), en miniteori innenfor selvbestemmelsesteorien, avhenger optimal motivasjon av at bestemte grunnleggende psykologiske behov tilfredsstilles (Vansteenkiste, Niemiec & Soenens 2010:131; Ryan et al. 2009:114). I henhold til selvbestemmelsesteorien finnes det tre slike behov: *behovet for kompetanse*, *behovet for tilhørighet* og *behovet for autonomi* (Deci & Ryan 2000:229). En sosial kontekst som tilrettelegger for at personen får tilfredsstilt disse vil produsere autonome motivasjonsformer, mens en kontekst som hindrer en slik tilfredsstillelse vil føre til kontrollerte motivasjonsformer (Guay, Vallerand & Blanchard 2000:178).

Behovet for kompetanse viser til personens opplevelse av å mestre optimalt utfordrende oppgaver og å være i stand til å oppnå ønskede utfall (Baard, Deci & Ryan 2004:2046). Dette handler om å føle både effektivitet og selvtillit. Opplevelsen av kompetanse handler ikke bare om personens ferdigheter og historie tilknyttet den aktuelle atferden. Også de sosiale omgivelsene påvirker hvorvidt personen opplever at dette behovet tilfredsstilles. Positive tilbakemeldinger fra for eksempel en kollega kan bidra til å øke personens kompetansefølelse og motivasjon. Negative tilbakemeldinger vil derimot kunne svekke kompetansefølelsen, og føre til en opplevelse av motløshet (Ryan et al. 2009:114). Viktigheten av å føle kompetanse og mestring for motivert atferd understrekes også i andre teoretiske bidrag (Ryan et al. 2009:114; Kopperud & Martinsen 2016:143).

Behovet for autonomi viser til opplevelsen av at handlingene som utføres er ens egne og at de initieres av en selv (Baard et al. 2004:2046). Autonom atferd kan dermed forstås som selvbestemt, og innebærer å handle på bakgrunn av interesse og integrerte verdier (Ryan et al. 2009:115; Ryan & Deci 2002:8). Handlinger som er forespurt av andre kan betraktes som autonome, gitt at personen er enig i og føler initiativ og verdi med hensyn til dem (Ryan & Deci 2002:8). Muligheten til autonom atferd påvirkes av de sosiale omgivelsene, som kan være enten kontrollerende eller støttende. Mens bruk av kontrollerende belønning og straff

undergraver autonomi, vil verdsettelse av personens referanseramme støtte oppunder autonomi (Ryan et al. 2009:115).

Behovet for tilhørighet handler om støttende og sosiale relasjoner og viser til følelsen av å bli inkludert og tatt vare på av andre (Stone et al. 2009; Ryan et al. 2009:115). I henhold til BPNT vil en kontekst preget av tilhørighet øke sannsynligheten for at personer internaliserer de verdier og ferdigheter som eksisterer i omgivelsene (Ryan et al. 2009:115). Det faktum at mange mennesker utfører indre motiverte handlinger i ensomhet tyder imidlertid på at dette prinsippet ikke alltid gjør seg like gjeldende. På tross av dette kan tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet betraktes som trygghetsskapende, og det anses som mer sannsynlig at indre motivasjon vokser fram i omgivelser hvor en følelse av tilhørighet eksisterer (Deci & Ryan 2000:235).

3.4.3 Subjektiv mestringsevne

Betydningen av å tilfredsstille behovet for kompetanse gjenfinnes også i begrepet *self-efficacy* (SME) (Kuvvas & Dysvik 2012:64), definert som ”beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (Bandura 1997:3). Dette handler dermed om personens egen oppfatning av hva vedkommende kan klare i møte med en oppgave. Begrepet kan oversettes med *subjektiv mestringsevne* (Kaufmann & Kaufmann 2015:125). Den subjektive mestringsevnen vokser frem som et samspill mellom personen, den aktuelle oppgaven, og omgivelsenes reaksjon på atferden som utføres. Det er således ikke noe som er fast, men en tilstand som kontinuerlig endrer seg (Dysvik & Kuvaas 2016:28). Som tidligere nevnt viser en rekke studier at subjektiv mestringsevne har en positiv sammenheng med motivasjon for kompetanseutvikling (Colquitt et al. 2000:680). Blant annet påpekes det at det er større sannsynlighet for at ansatte med høy subjektiv mestringsevne deltar på utviklingstiltak enn at ansatte med lav grad gjør det (Kuvaas & Dysvik 2012:98).

3.4.4 Forventninger

Ifølge forventningsteori vil ansattes oppfatning av hvorvidt utviklingstiltaket fører til ønskelige konsekvenser påvirke deres motivasjon for kompetanseutvikling (Colquitt et al. 2000:680). En oppfatning om at utviklingstiltaket har liten nytte vil dermed kunne resultere i lavere motivasjon hos deltakerne (Clark, Dobbins, Ladd 1993:293). Forventningene kan deles

inn i to kategorier. Den første kategorien dreier seg om hvorvidt deltakelse kan bidra til oppnåelse av karrieremål hos den enkelte, som for eksempel å få en ny jobb. Den andre kategorien dreier seg om hvorvidt deltakelse kan bidra til å oppnå mål som er viktige i den aktuelle jobben, som økt produktivitet eller tilegnelse av nye ferdigheter (Clark et al. 1993:294). Forventninger som ikke oppfylles forbindes med blant annet misnøye og lavere forpliktelse (Tannenbaum, Mathieu, Salas & Cannon-Bowers 1991:760). I den forbindelse argumenteres det for at organisasjonen må sørge for at deltakerne har forståelse både for formålet med utviklingstiltaket, og de potensielle utfallene kursdeltakelse kan medføre (Noe 1986:745). Samtidig er det viktig å identifisere deltakernes forventninger, og søke å møte disse i størst mulig grad. Imidlertid kan deltakernes forventninger også endres underveis, og de kan påvirkes av både utformingen og innholdet i utviklingstiltaket (Tannenbaum et al. 1991:767). Realistisk kommunikasjon om utviklingstiltaket i forkant av kursgjennomføring anses derfor som viktig for å sikre at deltakernes forventninger oppfylles (Noe 1986:745; Tannenbaum et al. 1991:767).

Forventninger må også ses i sammenheng med utviklingstiltakets rennommé. Både erfaring fra tidligere utviklingstiltak og kommentarer fra tidligere kursdeltakere skaper forventninger til utviklingstiltaket (Facteau et al. 1995:3). En oppfatning av at utviklingstiltaket er bortkastet tid vil kunne påvirke deltakernes motivasjon negativt, uavhengig av utviklingstiltakets faktiske kvalitet (Switzer, Nagy & Mullins 2005:22).

3.4.5 Viktigheten av støtte

En rekke studier peker på at opplevelsen av å motta støtte fra omgivelsene har positiv påvirkning på de ansattes motivasjon for kompetanseutvikling (Colquitt et al. 2000:700). Tidligere studier peker på at en slik sosial støtte kan komme fra ulike kilder. Toppledelse, nærmeste ledelse, kollegaer og underordnede er alle aktører som ifølge litteraturen kan innvirke på deltakernes opplevde støtte (Facteau et al. 1995:5). Ved å kommunisere at kompetanseutvikling er verdifullt og gi de ansatte muligheten til å utvikle seg, kan disse aktørene ha en positiv innflytelse på den enkeltes oppfatning og motivasjon for deltakelse på utviklingstiltak (Leibowitz, Farren & Kaye, referert i Noe & Wilk 1993:292). Konkret kan rollen som støttespiller kan ta ulike former. Det kan eksempelvis innebære å opptre som en venn, en forsterker eller en som gir belønning for oppnådde mål (Maurer 2002:28). Hva støtte innebærer i det enkelte tilfellet kan også avhenge av *hvem* som gir den. Kollegaer kan for

eksempel bidra gjennom å dele opplæringsmateriale og kunnskap, eller de kan bidra med emosjonell støtte og praktisk hjelp, for eksempel ved å sørge for at arbeidsoppgaver blir utført (Maurer 2002:28). Støtte fra ledere kan til sammenligning innebære å sørge for at det blir satt av tid til å delta på utviklingstiltak, å gi kontinuerlige tilbakemeldinger og relevante vurderinger, samt å hjelpe til med å sette mål og utarbeide karriereplaner for den ansatte. Det ser ut til å ha særlig stor betydning at den ansatte opplever å motta støtte fra sine overordnede (Maurer 2002:28-29).

4 Metode og forskningsdesign

Ifølge Grønmo (2016:74) er det problemstillingen som skal bestemme opplegget og gjennomføringen av undersøkelsen. Formålet med denne undersøkelsen er å se på hva som kjennetegner og påvirker motivasjon for deltakelse på henholdsvis frivillige og obligatoriske kurs før, under og etter gjennomføring, samt hvilke konsekvenser dette har for ønsker om framtidig kompetanseutvikling. Jeg ønsket å få en dypere forståelse av de ansattes oppfatninger og erfaringer, og kom derfor fram til at en kvalitativ tilnærming var hensiktsmessig. Oppgaven tar utgangspunkt i en komparativ case-studie av deltakere fra to ulike kurs i regi av Veidekkeskolen. I det følgende vil jeg redegjøre for forskningsdesignet og framgangsmåten som har blitt benyttet.

4.1 Valg av forskningsmetode

Mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall, søker i stedet kvalitative metoder å gå i dybden på sosiale fenomener. Og mens kvantitative metoder baserer seg på avstand, vil kvalitative metoder tilstrebe en relasjon preget av større nærhet til deltakere i felten (Thagaard 2013:17). Etersom jeg ønsket å få en dybdeforståelse av motivasjon for kursdeltakelse anså jeg det som mest hensiktsmessig å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse. Narrativer, fenomenologi, grounded theory, etnografi og case-studie er alle tilnærminger som kan tas i bruk i et kvalitativt forskningsdesign (Creswell 2007:34). I denne oppgaven har jeg valgt case-studie som forskningsdesign. Creswell (2007:73) beskriver et case-studie som utforskning av et tema med utgangspunkt i en eller flere enheter innenfor et avgrenset system. Foruten å være godt egnet til å besvare spørsmål om ”hvordan” og ”hvorfor”, egner case-studier seg også til å besvare utforskende spørsmål om ”hva” (Yin 2014:10). Det var nettopp et slikt ”hva”-spørsmål som var utgangspunktet for min problemstilling. Foruten å være interessert i *hva som kjennetegner* ansattes motivasjon for kompetanseutvikling, ønsket jeg å undersøke *hva som påvirker* denne motivasjonen.

Når formålet med undersøkelsen er å sammenligne flere caser kan studien ha et komparativt opplegg (Thagaard 2013:57). En komparativ case-studie bygger således på en systematisk sammenlikning av to eller flere enheter. Disse enhetene velges ut på bakgrunn av strategiske beslutninger om hvilke sammenligninger som anses som særlig interessante ut fra den aktuelle problemstillingen (Grønmo 2016:105). Slik problemstillingen min antyder hadde jeg et ønske om å finne ut av hva som motiverer til deltakelse på henholdsvis frivillige og

obligatoriske kurs, og et komparativt design var derfor nødvendig. I tillegg ønsket jeg å sammenligne enheter som var *mest mulig ulike* (Grønmo 2016:403) med hensyn til utgangspunkt for deltakelse. Bakgrunnen for dette var en antakelse om at autonomi ville være en faktor som påvirket ansattes motivasjon for deltakelse på kurs. Å finne fellestrekk og ulikheter blant deltakerne på tvers av de to kurstypene var dermed også et formål med undersøkelsen.

For å være i stand til å sammenligne deltakernes motivasjon på ulike tidspunkter ønsket jeg å gjennomføre datainnsamling både *før, under og etter* gjennomføring av de aktuelle kursene. Av den grunn var det nødvendig at kursene som ble valgt ut skulle gjennomføres i løpet av tidsperioden som var til rådighet for datainnsamling. I samarbeid med Veidekke ble det valgt ut to kurs. Et Utviklingsprogram i prosjekteringsledelse ble valgt ut for å representere kategorien frivillige kurs, mens et 40-timers HMS-kurs ble valgt ut for å representere kategorien obligatoriske kurs. Foruten å være ulike med hensyn til deltakernes autonomi har kursene også ulike målgrupper og formål. Mens det 40-timers HMS-kurset retter seg mot alle ansatte i Veidekke, er målgruppen for Utviklingsprogrammet i prosjekteringsledelse nåværende og framtidige prosjekteringsledere. Det 40-timers HMS-kurset er dessuten lovpålagt og har som formål å ivareta sikkerheten til ansatte og utenforstående, mens Utviklingsprogrammet i prosjekteringsledelse retter seg mot å utvikle deltakerne som ledere.

Hensikten med en case-studie er å oppnå rikholdig informasjon om enhetene i utvalget (Thagaard 2013:55-56). For det formålet kan flerfoldige datakilder tas i bruk, herunder observasjoner, intervjuer, dokumenter og audiovisuelt materiale (Creswell 2007:75). Jeg kom fram til at observasjon og intervjuer egnest seg best til å generere de dataene som var nødvendige for å besvare problemstillingen, og størsteparten av datainnsamlingen baserte seg derfor på bruk av disse metodene. Ifølge Thagaard (2013:58) egnest observasjon seg til å gi informasjon om hvordan personer opptrer, og hvordan de forholder seg til hverandre. Jeg valgte å gjennomføre observasjon med en intensjonen om å samle inn bakgrunnsdata for bedre å kunne forstå deltakernes synspunkter i etterkant. Intervjuer ble valgt på bakgrunn av at de egnest seg til å samle inn informasjon om personers oppfatninger og opplevelser (Thagaard 2013:58), og ble gjennomført etter kursdeltakelsen. For å kunne få et bredere bilde av deltakernes motivasjon ble de utvalgte deltakerne i tillegg stilt spørsmål i forkant av kursene. Framgangsmåten som ble benyttet til datainnsamlingen beskrives nærmere i kapittel 4.3.

4.2 Utvalg av deltakere

Kvalitative studier baserer seg på *strategiske utvalg*. Dette innebærer at deltakere velges ut på bakgrunn av systematiske vurderinger av hvilke egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen som ligger til grunn for studien (Thagaard 2013:60; Grønmo 2016:103). I mitt tilfelle baserte det strategiske utvalget seg på deltakere fra Utviklingsprogrammet i prosjekteringsledelse og 40-timers HMS-kurs. Jeg tilstrebet i tillegg å gjennomføre et *typisk utvalg* i den forstand at de utvalgte deltakerne skulle være typiske for det aktuelle fenomenet (Thagaard 2013:64). Utvalget skulle med andre ord gjenspeile sammensetningen av kursdeltakere i de aktuelle kursene. Aktuelle kursdeltakere ble plukket ut fra deltakerlister og tok hensyn til kjønn og stillingstype. Informasjon om alder var ikke tilgjengelig i forkant. For at det skulle være mulig å gjennomføre intervjuer ansikt til ansikt var det i tillegg nødvendig at deltakerne var lokalisert i Oslo-området.

For å få adgang til feltet må man først etablere kontakt med såkalte ”portvakter”, altså personer som har mulighet til å gi tilgang til feltet som skal studeres (Hammersley & Atkinson, referert i Thagaard 2013:71). Den første kontakten med potensielle deltakere fant sted via e-post fra kompetansesjefen i Veidekkeskolen. E-posten forklarte studien i korte trekk og informerte om at de i etterkant ville bli forespurt om å la seg intervju. Etter et par uker fulgte jeg opp kontakten med potensielle deltakerne per telefon, og det endelige utvalget ble fastslått. Samtlige av deltakere samtykket også til å få tilsendt to spørsmål som skulle besvares i forkant av kurset.

Ifølge Thagaard (2013:65) bør utvalget være stort nok til å gi en forståelse av det som studeres, samtidig som det ikke bør være større enn at det er overkommelig å gjennomføre analyser i etterkant. Det endelige utvalget inkluderte totalt 12 deltakere fra Veidekke Entreprenør, seks fra hvert kurs. Utvalget fra Utviklingsprogrammet i prosjekteringsledelse inkluderte nåværende og potensielle prosjekteringsledere. På grunn av den mangfoldige sammensetningen av deltakere på det 40-timers HMS-kurset var det her nødvendig å foreta et mer spredt utvalg. Dette inkluderer stillingene: trainee, prosjekteringsleder, formann og håndverker. Hver av de utvalgte deltakerne har blitt tildelt koder, og disse beskrives nærmere i figur 3 og figur 4.

Utvalg frivillig kurs: Utviklingsprogrammet i prosjekteringsledelse		
Deltakerkode	Virksomhetsområde	Ansatt i Veidekke
PRL1	Entreprenør	< 5 år
PRL2	Entreprenør	< 5 år
PRL3	Entreprenør	< 5 år
PRL4	Entreprenør	< 5 år
PRL5	Entreprenør	< 5 år
PRL6	Entreprenør	< 5 år

Figur 3: Utvalg deltakere fra det frivillige Utviklingsprogrammet i prosjekteringsledelse

Utvalg obligatorisk kurs: 40-timers HMS-kurs		
Deltakerkode	Virksomhetsområde	Ansatt i Veidekke
HMS1	Entreprenør	< 2 år
HMS2	Entreprenør	< 2 år
HMS3	Entreprenør	< 2 år
HMS4	Entreprenør	< 2 år
HMS5	Entreprenør	< 2 år
HMS6	Entreprenør	< 2 år

Figur 4: Utvalg deltakere fra det obligatoriske 40-timers HMS-kurset

4.3 Datainnsamling

4.3.1 Sekundærdata

Den første delen av datainnsamlingen innebar innsamling av informasjon om kursenes innhold, formål og målgruppe. Denne informasjonen fikk jeg gjennom årsrapporter, kursbeskrivelser på intranettet til Veidekke, samt gjennom uformelle samtaler med nøkkelpersoner i Veidekkeskolen. Dette ga bakgrunnsinformasjon som var viktig både i arbeidet med utforming av intervjuguidene, og gjennomføring av observasjon og intervjuer.

4.3.2 Skriftlige spørsmål i forkant av kursdeltakelse

Et formål med studien var å sammenligne deltakernes motivasjon og oppfatninger *før* og *etter* kursdeltakelse. For å kartlegge den første tidsdimensjonen ble det vurdert som mest hensiktsmessig å stille de utvalgte deltakerne spørsmål i forkant av kursgjennomføringen. Dette valget hvilte blant annet på utfordringer knyttet til at spørsmål om tidligere forhold anses som vanskelige å svare på. For eksempel kan det være utfordrende å huske hvordan forhold var i ettertid, eller noe kan huskes som annerledes enn det i virkeligheten var. Slike retrospektive forhold anses som særlig utfordrende i forbindelse med spørsmål om meninger (Grønmo 2016:199). Det var hensiktsmessig at deltakerne fikk tilsendt spørsmålene i skriftlig

form, og til dette brukte jeg spørreundersøkelsesprogramvaren SurveyMonkey. Imidlertid medførte dette en etisk problemstilling knyttet til anonymitet. For at det skulle være mulig å sammenligne deltakernes svar før og etter kursgjennomføring var det nødvendig at disse oppga navn på spørreskjemaet. For å minske mulige utfordringer ble deltakerne informert om dette på e-post i forkant hvor de også ble forsikret om at kun jeg skulle ha tilgang til svarene (vedlegg III). Det korte spørreskjemaet inkluderte kun to spørsmål. Det første spørsmålet knyttet seg til forventninger til kurset, mens det andre spørsmålet hadde som formål å undersøke de viktigste grunnene til at deltakerne skulle være med på kurset, og tok sikte på å kartlegge deltakernes motivasjon.

4.3.3 Observasjon

Observasjon innebærer at forskeren oppholder seg blant de personene som studeres, og systematisk iakttar ulike dimensjoner i det miljøet personene befinner seg. Observasjonsdata kan dermed gi en forståelse av deltakerne som baserer seg på forskerens tilstedeværelse i deres miljø (Thagaard 2013:71). For å få større forståelse for deltakernes kursopplevelse under intervjuene, bestemte jeg meg for å inkludere observasjon som en del av datainnsamlingen.

Jeg gjennomførte to dager observasjon av det utvalgte 40-timers HMS-kurset samt tre dager av Utviklingsprogrammet i prosjekteringsledelse. Viktige spørsmål i observasjonsstudier er om forskeren skal være deltaker eller observatør, om observasjonen skal være åpen eller skjult, samt hvilken betydning forskerens nærvær har for resultatet av undersøkelsen (Thagaard 2013:69). Jeg ble introdusert av kursholderne på begynnelsen av hvert kurs, slik at alle deltakerne var innforstått med at jeg var der og formålet med min tilstedeværelse. Ettersom jeg skulle intervjuer deltakerne i etterkant fant jeg det mest hensiktsmessig å gjennomføre ”fullstendig observasjon” (Thagaard 2013:75) framfor å anta en deltakerrolle. I observasjonsstudier uten deltakelse er det viktig at forskeren tilstreber å gjøre seg lite bemerket for å påvirke undersøkelsessituasjonen så lite som mulig (Thagaard 2013:79). Av den grunn plasserte jeg meg i utkanten av deltakergruppen og skrev feltnotater underveis.

4.3.4 Intervjuguide og gjennomføring av intervjuer

Kvalitative dybdeintervjuer utgjorde den primære kilden for datainnsamling i studien. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015:20) har slike intervjuer som mål å gi mening og forståelse rundt et emne eller fenomen gjennom å se verden fra intervjupersonens side. Det ble gjennomført

intervjuer med alle de utvalgte deltakerne. Formålet med intervjuene var å undersøke deltakernes opplevelser og oppfatninger i etterkant av kursgjennomføring for deretter å kunne sammenligne disse med deltakernes synspunkter i forkant av gjennomføringen. Jeg benyttet meg av en *semi-strukturert tilnærming*. Jeg hadde forberedt temaer og spørsmål på forhånd, men tilpasset rekkefølgen på dem avhengig av intervjuenes forløp. Jeg fulgte også opp andre interessante og relevante temaer som dukket opp underveis i intervjuene (Thagaard 2013:98).

Intervjuguiden ble utarbeidet på bakgrunn av observasjonsstudiene, samtaler med sentrale personer i Veidekkeskolen, og med utgangspunkt i sentrale teoretiske perspektiver fra motivasjonsfeltet. Det ble utarbeidet én intervjuguide for hvert av kursene, men med unntak av noen få spørsmål var de to i stor grad sammenfallende (vedlegg IV og V). Intervjuguidene inneholdt både kognitive og evaluative spørsmål, og rettet seg dermed inn mot både faktiske forhold (som bakgrunn, status og handlinger) og vurderinger og verdier (mening) (Grønmo 2016:197). Videre inneholdt intervjuguidene spørsmål rettet mot både fortid, samtid og framtid (Grønmo 2016:199). Spørsmål om fortid dreide seg i stor grad om opplevelser og erfaringer knyttet til deltakelse på det aktuelle kurset og tidligere kurs, mens spørsmål om samtid fortrinnsvis handlet om generelle oppfatninger og innfrielse av forventninger. Framtidsspørsmål hadde som formål å undersøke deltakernes videre forventninger og ønsker for framtidig kompetanseutvikling. Intervjuguidene ble godkjent av både veileder og kontaktperson i Veidekke. I samsvar med anbefalingen til Thagaard (2013:100) ble det gjennomført et prøveintervju i forkant av datainnsamlingen.

Det var viktig for meg å intervju kort tid etter kursdeltakelse ettersom jeg ønsket at deltakernes tanker og erfaringer skulle være ”ferske”. Samtlige intervjuer fant sted i løpet av én måned etter kursdeltakelse. Intervjuene ble gjennomført én-til-én og hadde en varighet på mellom 30 minutter og 1 time. Med formål om å skape trygghet for deltakerne ønsket jeg primært å gjennomføre intervjuene på deltakernes arbeidssted. De fleste av intervjuene ble derfor gjennomført på deltakernes kontor eller på et tilgjengelig møterom. Av praktiske årsaker var det nødvendig å gjennomføre to av intervjuene på Veidekkes hovedkontor. Jeg valgte å ta lydopptak av alle intervjuene for bedre å kunne konsentrere meg om dialogen med deltakerne underveis (Kvale & Brinkmann 2015:205). Samtlige av deltakerne ga sitt samtykke til opptak av intervjuene på forhånd.

Kvale & Brinkmann (2015:51) beskriver forskningsintervjuet som en dialog preget av maktasymmetri mellom forskningsdeltakeren og intervjueren, og dette aspektet var jeg oppmerksom på under datainnsamlingen. På tross av at denne masteroppgaven skrives på bakgrunn av egne ønsker og ikke på oppdrag fra Veidekke, var jeg klar over at enkelte av deltakerne i studien kunne oppfatte det annerledes. Etersom den første kontakten ble formidlet gjennom Veidekkeskolen, kan det tenkes at enkelte av deltakerne oppfattet det som om jeg var en representant for bedriften som var ute etter å finne de ”riktige” svarene. Jeg forsøkte å motvirke dette gjennom å understreke at det ikke fantes noen riktige og gale svar, og påpekte at alle deltakerne ville forbli anonyme.

4.4 Databehandling

Transkribering av intervjuene bidrar til å strukturere intervjusamtalene, og gjør det dermed lettere å få oversikt over materialet. Denne struktureringen kan dessuten også anses som begynnelsen på analysen (Kvale & Brinkmann 2015:206). Alle lydopptakene fra intervjuene ble transkribert ved bruk av nettsiden transcribe.wreally.com. I forbindelse med transkripsjon må det foretas valg med hensyn til hvilke dimensjoner som skal transkriberes av den muntlige intervjusamtalen (Kvale & Brinkmann 2015:208). Jeg valgte å transkribere ordrett, med unntak av tilfeller hvor samtalene avsporet til temaer som ikke var relevante. Pauser, følelsesuttrykk, gjentakelser og tilfeller av fyllord som ”eh” ble også registrert. Bakgrunnen for dette var at jeg på grunn av oppgavens tema ønsket å være i stand til å legge merke til motstridelser og usikkerheter i deltakernes beretninger. I forbindelse med transkriberingen ble alle personopplysninger utelatt, og hver av deltakerne ble gitt kodenavn. Relevante personopplysninger ble i stedet registrert i et eget passordbeskyttet dokument.

Etter at arbeidet med transkriberingene var ferdig ble dataene kodet. Koding av dataene beskrives som en fremgangsmåte egnet for å skape oversikt gjennom at tekstens innhold forenkles og sammenfattes (Grønmo 2016:266). Prosessen innebærer at segmenter av teksten betegnes med begreper som gir uttrykk for tekstens meningsinnhold (Thagaard 2013:158). I arbeidet med koding benyttet jeg meg av dataprogrammet NVivo, og ulike former for koder ble benyttet. Som Grønmo (2016:267) beskriver kan koder være deskriptive, fortolkende eller forklarende. Mens deskriptive koder beskriver det eksplisitte innholdet i teksten, bygger fortolkende og forklarende koder på en forståelse av teksten i lys av en større kontekstuell eller teoretisk sammenheng. Kodeboken inneholdt en kombinasjon av disse. Både

motivasjonsteori, intervjuguiden og deltakernes uttalelser tjente som utgangspunkt for kodene som ble laget. Tekstutdrag som ble ansett for å være relevante i flere sammenhenger fikk flere koder samtidig. Funnene ble systematisert for å utlede likheter og ulikheter mellom deltakernes oppfatninger både innad i, og på tvers av de to kursene.

Som Grønmo (2016:145) presiserer preges kvalitative undersøkelser av fleksibilitet, og det metodiske opplegget kan endres på bakgrunn av nye erfaringer underveis i prosessen. Flexibilitet har også preget arbeidet med denne masteroppgaven. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at enkelte spørsmål fra intervjuguiden har blitt utelatt fra den skriftlige framstillingen i analysekapittelet på bakgrunn av at de ikke genererte interessante funn. Tilnærmingen som ble brukt kan best karakteriseres som *abduksjon*, hvilket innebærer et samspill mellom induksjon og deduksjon. Selv om etablert teori var et viktig utgangspunkt for problemstillingen og intervjuguidene, har jeg vært opptatt av å få fram de viktigste tendensene i dataene (Thagaard 2013:201).

4.5 Forskningens kvalitet

Gjennomsiktighet innebærer ifølge Thagaard (2013:205) en grundig redegjørelse av grunnlaget for fortolkningene som er gjort og kan bidra til å styrke forskningens kvalitet. I det videre vil jeg redegjøre for aspekter som kan styrke eller svekke kvaliteten på denne studien.

4.5.1 Validitet

Validitet sier noe om hvorvidt datamaterialet er gyldig ut fra problemstillingen som er utgangspunkt for studien. Høy validitet forutsetter at forskningsopplegget og datainnsamlingen tilpasses den aktuelle problemstillingen, slik at studien faktisk undersøker det som er intensjonen (Grønmo 2016:241-242). Ifølge Yin (2014:45-47) kan validitet deles inn i tre kategorier; *begrepsvaliditet*, *intern validitet* og *ekstern validitet*. Jeg vil nå se på relevante aspekter ved studien i lys av disse begrepene.

Begrepsvaliditet handler om hvorvidt det som skal måles operasjonaliseres på en tilfredsstillende måte (Yin 2014:46). For mitt vedkommende er dette særlig verdt å diskutere med hensyn til spørsmålet: "Hvorfor skal du delta på kurset?". Dette spørsmålet ble sendt ut til alle de 12 deltakerne via SurveyMonkey i forkant av kurssamlingene med det formål å kartlegge deres motivasjon for deltakelse. Spørsmålet var forankret i

selvbestemmelsesteorien og tok sikte på å skille mellom ulike motivasjonsformer. For å øke validiteten tok jeg utgangspunkt i et ferdig utformet batteri med påstander tilhørende kategoriene *ytre regulering*, *injisert regulering*, *identifisert regulering* og *indre motivasjon* (Fernet et al. 2008:22). De aktuelle påstandene ble oversatt og justert til formålet. Deltakerne ble bedt om å velge ut de tre påstandene de mente passet best ut fra en liste bestående av totalt 15. Da de mottok spørsmålene var påstandene blandet sammen, og deltakerne fikk ikke vite at disse tilhørte ulike motivasjonskategorier (vedlegg III). På tross av at påstandene tok utgangspunkt i et eksisterende batteri må det tas høyde for at disse kan oppfattes ulikt av ulike deltakere, eller at enkelte deltakere ikke anser dem som dekkende. Det at det utpeker seg klare tendenser i svarene til deltakerne som tilhører samme kurs, går imidlertid i favør av at påstandene er valide. Spørsmålene i intervjuguiden var i stor grad inspirert av eksisterende teori på feltet samt tidligere forskning, hvilket styrker deres relevans.

I kvalitative studier handler *intern validitet* om hvorvidt prosedyrer og funn svarer til hensikten med studien på en måte som representerer virkeligheten (Johannessen, Tufte & Kristoffersen 2010:230). Et aspekt ved denne validiteten relateres til utvalget som studien tar utgangspunkt i (Grønmo 2016:242). De to kursene ble valgt ut i samarbeid med Veidekkeskolen for å sikre at disse svarte til kurstypene i problemstillingen. Videre var det viktig for meg å foreta et ”typisk” utvalg av deltakere. Imidlertid ble det av ulike grunner endringer i deltakerutvalget underveis i prosessen, noe som potensielt kan utfordre studiens gyldighet. En av deltakerne fra Utviklingsprogrammet i prosjekteringsledelse ga kort tid i forveien beskjed om at vedkommende likevel ikke kunne være med på kurssamlingen, og intervjuet med vedkommende tar derfor kun utgangspunkt i den første samlingen. To av deltakerne trakk seg i tillegg fra studien, hvorav én ble erstattet. I tillegg til dette takket flere personer nei til å delta i studien da de ble spurt i starten av prosjektet. Et problem med utvalg som baserer seg på deltakere som stiller seg tilgjengelige er ifølge Thagaard (2013:62) at dette kan medføre skjevheter i dataene som samles inn. Dette er forhold som må tas med i betraktning i lesning av analysen.

Et aspekt ved den interne validiteten dreier seg om tidspunkt for gjennomføring av intervjuene. Ideelt sett skulle disse vært gjennomført etter at kursene var helt avsluttet, men dette var av tidsmessige hensyn ikke mulig. For å gi deltakerne anledning til å fordøye inntrykk ble imidlertid intervjuene gjennomført mens kursene hadde et opphold. Da intervjuene ble gjennomført hadde deltakerne fra Utviklingsprogrammet i

prosjekteringsledelse gjennomført samling to av tre. De hadde allerede gjennomført én samling da de fikk spørsmålene via SurveyMonkey, og det kan ikke utelukkes at dette hadde implikasjoner for svarene som ble gitt. Deltakerne fra det 40-timers HMS-kurset hadde ikke deltatt på noen kursdager da de svarte på spørreskjemaet. Dette kurset er lagt opp slik at deltakere får i overkant av én uke pause mellom de tre første og de to siste kursdagene, og intervjuene ble gjennomført i dette oppholdet.

Ifølge Thagaard (2013:205) knytter intern validitet seg også til vurdering av fortolkninger. En rimelig fortolkning av funnene forutsetter imidlertid at svarene oppfattes korrekt i utgangspunktet. I situasjoner hvor jeg var usikker på om jeg hadde forstått deltakerne korrekt gjentok jeg derfor svarene for dem og spurte om jeg hadde forstått det riktig. En utfordring til den interne validiteten knytter seg likevel til *typen* spørsmål som ble stilt i intervjuene. Flere av spørsmålene i intervjuguiden hadde som formål å undersøke deltakernes tidligere motivasjon for, og opplevelse av, kompetanseutvikling. Som tidligere nevnt bemerker Grønmo (2016:199) at retrospektive spørsmål er vanskelige å svare på. Dette knytter seg både til erindringsproblemer og erindringsfeil. Det er likevel verdt å merke seg at disse utfordringene øker med avstanden i tid. Jeg søkte å motvirke dette både gjennom å stille deltakerne spørsmål i forkant av kursgjennomføring, og ved å gjennomføre intervjuene kort tid etter kursdagene.

Ekstern validitet handler om i hvilken grad tolkninger som er utledet fra én studie kan overføres til andre situasjoner (Thagaard 2013:205). Dette handler med andre ord om studiens generaliserbarhet (Yin 2014:46). Selv om dette er en kvalitativ undersøkelse av motivasjon for kursdeltakelse i Veidekke, er målet at den også kan bidra til mer generell innsikt i temaet. Som nevnt ovenfor ble Utviklingsprogrammet i prosjekteringsledelse og 40-timers HMS-kurs valgt ut på bakgrunn av de var henholdsvis frivillig og obligatorisk, og et formål var å undersøke hvorvidt disse karakteristikene kunne gjenspeiles i deltakernes motivasjon. Valg av de to kursene tok dermed utgangspunkt i elementer som gjenfinnes også i andre kurs, både i og utenfor den aktuelle bedriften. Det er således sannsynlig at oppgaven kan si noe generelt om hvordan motivasjon for kompetanseutvikling kan forstås, og hvordan denne kan påvirkes og endres underveis. Thagaard (2013:212) argumenterer imidlertid for at overførbarhet må knyttes til det aktuelle utvalget. Det er i den forbindelse viktig å merke seg at deltakerne som intervjues er voksne, ansatte i en bedrift, og at kursene som ble undersøkt er interne utviklingstiltak som bedriften selv gjennomfører. Potensialet for generalisering må

dermed begrenses til å gjelde innenfor denne rammen. I konklusjonen (kapittel 7) vil jeg se nærmere på hvordan funnene som er utledet kan ha relevans for andre sammenhenger.

4.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet viser til forskningens konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann 2015:276). Med andre ord handler dette om hvor pålitelig datamaterialet er (Grønmo 2016:240). En generell regel er at datamaterialet betegnes som pålitelig dersom undersøkelsesopplegget som brukes genererer identiske data ved ulike innsamlinger av samme type data (Grønmo 2016:241). Thagaard (2013:202) argumenterer imidlertid for at prinsippet om repliserbarhet er problematisk i kvalitative studier, og begrunner dette med at forskeren ikke står i en uavhengig relasjon til deltakerne (Thagaard 2013:202). I kvalitative studier kan reliabilitet i stedet vurderes på bakgrunn av kritisk og inngående drøfting av materialet som er samlet inn. Særlig er det viktig å drøfte hvordan dette er påvirket av den aktuelle konteksten til studien (Grønmo 2016:250). Studiens reliabilitet har blitt forsøkt ivaretatt på flere måter. Å tilrettelegge best mulig for at deltakerne ville ha gitt samme svar dersom en annen person hadde gjennomført intervjuet har vært et sentralt prinsipp. Jeg unnlot å formulere spørsmål på en ledende måte og tilstrebet en nøytral rolle i intervjuet (Kvale & Brinkmann 2015:276). Også i arbeidet med transkriberingen ble reliabilitet viktig. Jeg lyttet på intervjuopptakene flere ganger og transkriberte alle intervjuene nøyaktig for å sikre korrekt gjengivelse av alle uttalelser (Kvale & Brinkmann 2015:211). I det skriftlige arbeidet har reliabiliteten blitt forsøkt ivaretatt gjennom bruk av deltakernes egne sitater, samt gjennom systematisk dokumentasjon av hvilke deltakere som kommer med de forskjellige uttalelsene.

4.6 Etske betraktninger

Etske dilemma får en fremtredende plass i studier av andre mennesker (Jacobsen 2005:44). Det er av den grunn utarbeidet særskilte etske retningslinjer for studier hvor det er direkte kontakt mellom forskeren og de personene som studeres. Disse etske retningslinjene må forskeren forholde seg til (Thagaard 2013:23-24). Foruten å klargjøre etske overveielser på forhånd, må valg som tas i løpet av undersøkelsesprosessen kontinuerlig vurderes opp mot de etske prinsippene som gjør seg gjeldende (Jacobsen 2005:44).

Prinsippet om å innhente deltakernes *informerte samtykke* er et viktig utgangspunkt for ethvert forskningsprosjekt (Thagaard 2013:26). Prinsippet innebærer å opplyse

forskningsdeltakerne om hovedtrekkene og formålet med undersøkelsen, eventuelle risikoer og fordeler med å delta, hvem som vil ha tilgang til informasjonen, samt deres mulighet til å trekke seg ut av undersøkelsen på ethvert tidspunkt om ønskelig (Kvale & Brinkmann 2015:104). For å sikre ivaretagelse av prinsippet om informert samtykke ble hver enkelt av deltakerne tilsendt et informasjonsskriv om studien via e-post på forhånd. Skrivet inneholdt en beskrivelse av relevante forhold ved studien samt informasjon om hva deltakelse ville innebære (vedlegg II). I forkant av intervjuene ble deltakerne spurt om de hadde noen spørsmål relatert til innholdet i skrivet, og bedt om å underskrive det. Formålet med dette var å sikre at de i tilstrekkelig grad hadde satt seg inn i den nødvendige informasjonen.

Et annet grunnprinsipp er kravet om *konfidensialitet*. Dette innebærer at forskeren må behandle datamaterialet på en måte som sikrer at deltakernes identitet ikke avsløres. Forskeren må derfor sørge for at deltakerne anonymiseres når datamaterialet presenteres (Thagaard 2013:28). Av hensyn til dette prinsippet har jeg utelatt informasjon som kan identifisere deltakerne. På grunn av at utvalget kun består av seks ansatte fra hvert kurs, anså jeg det som nødvendig å utelate informasjon om kjønn og alder. Informasjon om hvilke stillinger som er representert i utvalget har kun blitt beskrevet på generelt nivå, slik at den enkelte deltaker ikke kan knyttes til én spesifikk rolle. Hver enkelt deltaker har i tillegg blitt tildelt et kodennummer (f.eks. PRL1). Disse kodenommene ble anvendt både i intervjutranskripsjonene og i forbindelse med presentasjonen av datamaterialet. Navn og andre personopplysninger har blitt oppbevart i separate filer i alle faser av studien.

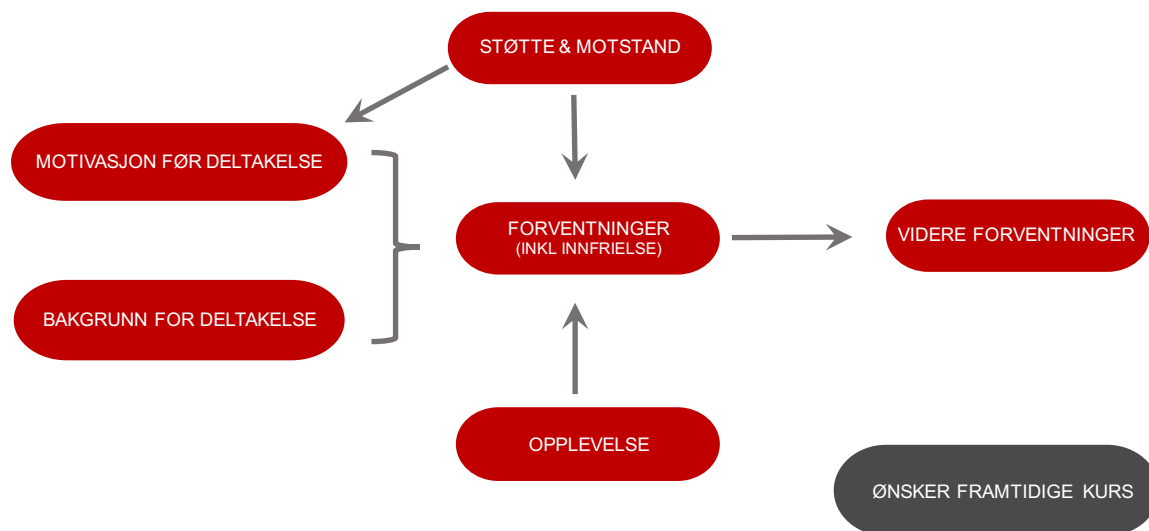
Forskeren må videre tenke gjennom og vurdere hvilke *konsekvenser undersøkelsen kan ha for deltakerne* (Thagaard 2013:30). En viktig del av dette dreier seg om potensiell skade studien kan påføre dem (Kvale & Brinkmann 2015:107). Forskeren har i den forbindelse et ansvar for å beskytte deltakernes integritet gjennom å søke å unngå at studien medfører negative konsekvenser (Thagaard 2013:30). For denne studiens vedkommende må prinsippet om konsekvenser ses i sammenheng med prinsippet om konfidensialitet. Enkelte av temaene, deriblant opplevd motstand og støtte i forbindelse med kursdeltakelse, kunne anses som mer sensitive av deltakerne. Anonymisering av deltakerne har av den grunn vært særlig viktig.

Ifølge Jacobsen (2005:52) kan det oppstå etiske dilemma i forholdet mellom forsker og oppdragsgiver. I den forbindelse understrekes betydningen av *forskerens uavhengighet*. Det fremheves som særlig viktig at forskeren ikke gjennomfører undersøkelser der han eller hun

vet at forskningsdesignet vil produsere resultater som er ønskelige for oppdragsgiver (Jacobsen 2005:52). Denne studien har ingen oppdragsgiver, og studiens problemstilling tar utelukkende utgangspunkt i tilfredsstillelse av egen nysgjerrighet. Det at studien er empirisk, innebærer likefullt en relasjon til organisasjonen hvor datainnsamlingen ble gjennomført. Prinsippet ble derfor en viktig retningslinje gjennom alle faser av studien. Jeg var kontinuerlig bevisst på at valg med hensyn til innsamling, behandling og presentasjon av data ikke skulle påvirkes av eksterne interesser.

Studien ble meldt inn til NSD – Norsk senter for forskningsdata AS i forkant av datainnsamlingen. Søknaden ble raskt godkjent (vedlegg VI), og innsamling og behandling av data er gjennomført i tråd med deres krav.

5 Presentasjon av funn og analyse



Figur 5: Prosessmodell som viser motivasjon for kompetanseutvikling.

Hva kjennetegner og påvirker motivasjon for deltakelse på henholdsvis frivillige og obligatoriske kurs før, under og etter gjennomføring? Dette er oppgavens problemstilling og utgangspunktet for dette kapittelet. I tillegg vil jeg undersøke om deltakernes motivasjon etter gjennomføring får konsekvenser for ønsker om framtidige kompetanseutvikling.

Dette kapittelet er inndelt i tre deler. De to første delene omhandler henholdsvis det frivillige Utviklingsprogrammet i prosjekteringsledelse og det obligatoriske 40-timers HMS-kurset. De tar systematisk for seg funn med utgangspunkt i hvert av temaene i modellen ovenfor (figur 5). Det vil framgå at temaene må forstås i sammenheng. Jeg har vist i figur 5 at temaene utgjør en prosess. Figuren danner utgangspunkt for videre presentasjon av funnene. De to delene innledes med en redegjørelse av bakgrunn for deltakelse (kapittel 5.1.1 og 5.2.1). Deretter undersøkes deltakernes motivasjon i forkant av kursgjennomføring (kapittel 5.1.2 og 5.2.2). Det argumenteres for at forskjell i motivasjon mellom de to gruppene må ses i lys av bakgrunn for deltakelse. Videre at deltakernes motivasjon og bakgrunn for deltakelse skaper forventninger til kurset (kapittel 5.1.3 og 5.2.3). Forventningene vil også påvirkes av opplevd støtte og motstand i forbindelse med deltakelse (kapittel 5.1.4 og 5.2.4). Som figur 5 antyder vil støtte og motstand i tillegg kunne påvirke deltakernes motivasjon for deltakelse i forkant. Deretter behandles den faktiske kursopplevelsen (kapittel 5.1.5 og 5.2.5). Aspekter ved denne

kan forklare hvorvidt deltakerne opplever at forventningene innfris (kapittel 5.1.6 og 5.2.6). Dette får implikasjoner for deltakernes videre forventninger og motivasjon for siste kursdel (kapittel 5.1.7 og 5.2.7). Avslutningsvis undersøkes deltakernes ønsker for framtidig kompetanseutvikling i bedriften (kapittel 5.1.8 og 5.2.8).

Den tredje delen av kapittelet ser på de to kursene i sammenheng (kapittel 5.3). Denne delen går nærmere inn på spesifikke og felles funn for de to kursene og ser disse i lys av relevant teori.

Figur 6 viser en oppsummering av viktige funn som er felles og spesifikke for det frivillige Utviklingsprogrammet i prosjekteringsledelse og det obligatoriske 40-timers HMS-kurset.

Sammenligning av det frivillige og det obligatoriske kurset	
Felles for de to kursene	
<ul style="list-style-type: none"> • Samtlige deltakere motiveres av flere faktorer samtidig. • Tidspress og andres negative holdninger til kursdeltakelse utpeker seg som former for motstand i begge gruppene, men ser ut til å ha størst betydning for deltakerne fra det obligatoriske kurset. • En positiv oppfatning av det faglige innholdet og nivået er avgjørende for opplevelsen av at kurset har innfridd forventningene. • Nettverk og erfaringsutveksling oppleves som et positivt aspekt ved begge kurs, uavhengig av helhetsoppfatning. • Forventninger og motivasjon for de aktuelle kursene justeres underveis på bakgrunn av kursopplevelse. • Samtlige stiller seg positive til framtidig kompetanseutvikling, hvilket tyder på at kursopplevelsen i seg selv ikke har innvirkning på planer og ønsker for framtidig kompetanseutvikling. 	
Spesifikt for det frivillige kurset	Spesifikt for det obligatoriske kurset
<ul style="list-style-type: none"> • Deltakelse på bakgrunn av egne ønsker. • I større grad indre motiverte i forkant. • Tydelige forventninger i forkant. • Sosial støtte gjennom medarbeidersamtale. • Konkrete ønsker for framtidig kompetanseutvikling; samtlige bruker læringsportalen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Obligatorisk deltakelse. • Ytre motiverte i forkant. • Lite konkrete forventninger i forkant. • Negativ omtale av kurset på arbeidsplassen. • Mindre konkrete ønsker for framtidig kompetanseutvikling; kun halvparten bruker læringsportalen.

Figur 6: Sammenligning av det frivillige og det obligatoriske kurset

5.1 Frivillig kurs: Utviklingsprogram i prosjekteringsledelse

I det følgende vil jeg redegjøre for sentrale funn fra det frivillige kurset. Framstillingen følger modellen i figur 5.

5.1.1 Bakgrunn for deltakelse

Utviklingsprogrammet i prosjekteringsledelse (heretter referert til som Utviklingsprogrammet) er et kurstilbud som baserer seg på frivillig deltakelse. Dette aspektet kommer også til uttrykk i deltakernes egne fortellinger. Når de redegjør for hvordan det gikk til at de ble meldt på, gir alle de seks deltakerne uttrykk for at dette var noe *de selv* ønsket på bakgrunn av egne ønsker for arbeidet. Interessant er det også at flertallet trekker fram medarbeidersamtalen som utgangspunkt for deltakelse (PRL2, PRL3, PRL5, PRL6). Deltakerne forteller at disse gjennomføres jevnlig og at man i den forbindelse utarbeider handlingsplaner for den enkelte. I kapittel 5.1.4 vil jeg se nærmere på hvordan medarbeidersamtalen kan ha fungert som støtte for dem. I neste kapittel (5.1.2) vil jeg se på hvordan deltakernes ønsker kommer til uttrykk i deres motivasjon *før* kurssamlingen.

5.1.2 Motivasjon i forkant av kursdeltakelse

Dette kapittelet har som formål å belyse deltakernes motivasjon i forkant av kurssamlingen. I det følgende vil jeg først se nærmere på hvilke påstander de anser som viktigst i forbindelse med spørsmålet om hvorfor de skulle delta på kurset. Deretter ser jeg på hvordan deltakerne utdypet svarene sine under intervjuene.

Motivasjon i forkant av kursdeltakelse	
Funn	Forklaring
<ul style="list-style-type: none">• Heller i retning av å være <i>indre motiverte</i>.<ul style="list-style-type: none">○ Men motivasjonen er sammensatt○ Deltakerne setter i stor grad seg selv og sitt eget arbeid i sentrum.	<ul style="list-style-type: none">• Ser ut til å kunne forklares ved at programmet er frivillig og at de selv har et ønske om å delta på kurset.

Figur 7: Frivillig kurs: Motivasjon i forkant av kursdeltakelse

Figur 8 viser en oversikt over påstandene med svarene til deltakerne fra Utviklingsprogrammet på spørsmålet: ”Hvorfor skal du delta på kurset?”

Frivillig kurs: ”Hvorfor skal du delta på kurset?” Påstander og svar	
Ytre regulering	<input type="checkbox"/> Fordi jeg får betalt for å gjøre det <input type="checkbox"/> Fordi arbeidet mitt krever at jeg deltar på kurset <input checked="" type="checkbox"/> Fordi arbeidsgiveren min pålegger meg å delta
Injisert regulering	<input type="checkbox"/> Fordi jeg vil føle meg skyldig dersom jeg ikke deltar <input type="checkbox"/> For å unngå dårlig samvittighet hvis jeg ikke deltar <input type="checkbox"/> Fordi dersom jeg ikke deltar på kurset vil jeg få dårlig samvittighet
Identifisert regulering	<input checked="" type="checkbox"/> Fordi det er viktig for meg at jeg deltar på dette kurset <input checked="" type="checkbox"/> Fordi jeg anser det som viktig å delta på kurset for at Veidekke skal lykkes med sine mål <input checked="" type="checkbox"/> Fordi kurset kan hjelpe meg til å nå mål for arbeidet mitt som jeg anser som viktige
Indre motivasjon	<input checked="" type="checkbox"/> Fordi det er tilfredsstillende å gå på kurs <input checked="" type="checkbox"/> Fordi jeg synes temaet for kurset virker interessant <input type="checkbox"/> Fordi jeg liker å gå på kurs
Amotivasjon	<input type="checkbox"/> Jeg pleide å forstå hvorfor jeg deltar på kurs, men nå ser jeg ikke vitsen lenger <input type="checkbox"/> Jeg vet ikke. Jeg ser ikke relevansen av å gå på kurset <input type="checkbox"/> Jeg vet ikke. Noen ganger ser jeg ikke formålet med å delta på kurs

Figur 8: Frivillig kurs: ”Hvorfor skal du delta på kurset?” Påstander og svar

Da deltakerne mottok spørsmålet over var overskriftene fjernet og påstandene blandet sammen (vedlegg III). Alle de seks deltakerne fra Utviklingsprogrammet valgte to påstander i kategorien *identifisert regulering*. Samtlige valgte påstanden ”Fordi kurset kan hjelpe meg til å nå mål for arbeidet mitt som jeg anser som viktige”, denne har dermed høyest skår. Selv om identifisert regulering er ytre motivasjon, anses denne formen som autonom. Dette tyder på at deltakerne anser kursdeltakelsen for å være personlig viktig (Ryan & Deci, 2000:62). Videre er kategorien *indre motivasjon* representert hos fem av seks deltakere, og her er påstanden ”Fordi jeg synes temaet for kurset virker interessant” mest utbredt. At deltakerne er indre motiverte tyder på at de også deltar på kurset på bakgrunn av at dette gir dem indre belønning (Dysvik & Kuvaas 2016:22). Især indre motivasjon, men også identifisert regulering, forbindes med positive konsekvenser som bedre ytelse, tilfredshet og engasjement (Deci & Ryan, referert i Baard 2002:256; Ryan & Deci 2000:63). I kontrast er *ytre regulering* kun representert hos denne gruppen én gang, og kategoriene *injisert regulering* og *amotivasjon* er totalt fraværende. Dette er interessant da de to førstnevnte begge er kontrollerte former for ytre motivasjon som hevdes å kunne være ødeleggende for en persons utholdenhet og engasjement (Gagné et al. 2010:630; Baard 2002:257-258).

At kategoriene ovenfor består av tre påstander innebærer at deltakerne hadde anledning til å velge alle sine påstander fra samme kategori. Det er derfor bemerkelsesverdig at ingen fra Utviklingsprogrammet gjorde dette. I stedet valgte samtlige påstander tilhørende to ulike kategorier. Dette tyder på at motivasjonen er sammensatt. Under intervjuene ble deltakerne bedt om å utdype valgene de tok. Jeg vil nå gi en oversikt over begrunnelsene som utmerker seg, inndelt etter sentrale tema.

Interesse for temaet

I intervjuene legger deltakerne vekt på at temaet for Utviklingsprogrammet er noe som interesserer dem. Dette aspektet utdypes ikke i særlig grad, men må ses i sammenheng med bakgrunn for deltakelse. Mange av dem har kurset som et punkt i handlingsplanen sin, og samtlige har dessuten nettopp blitt, eller uttaler at de har et mål om å bli, prosjekteringsleder i Veidekke. Det er kanskje ikke overraskende at flertallet oppgir interesse for temaet som en viktig grunn til deltakelse, ettersom kurset retter seg mot nettopp denne målgruppen.

Faglig og personlig utvikling

Mange begrunner sin deltakelse på Utviklingsprogrammet med at de ønsker mer *faglig utvikling*. Det trekkes frem mål om å bli bedre rustet til å utføre jobben som prosjekteringsleder på en god måte (PRL5, PRL6, PRL1). Ønsket om å få verktøy og konkrete tips som kan være nyttige i rollen framheves. Dette knyttes til behov for effektivisering og at deler av jobben oppleves som utfordrende: ”Jeg har jo lyst til å lære hvis det er en bedre måte man kan [...] jobbe med dette på som er smarte og effektive” (PRL1). Et ønske om faglig utvikling ser altså ut til å stå sterkt i denne gruppen. At prosjekteringslederrollen er relativt ny for deltakerne kan trolig være med på å forklare dette.

Personlig utvikling er en annen motivasjonsfaktor som går igjen i denne gruppen. Mange begrunner sin deltakelse med at de ønsker å bli flinkere og understreker den personlige gevinsten ved dette (PRL1, PRL2, PRL3, PRL4). En deltaker sier at selvutvikling er gøy og utdyper:

”Også synes jeg det er artig med selvutvikling da. Prøve å bli bedre, flinkere. Merker jo det at hvis du skal drive og gjøre det samme, hvis det blir sånn repetitivt arbeid og sånn [...] så blir du fort lei. Så må liksom prøve å [...] teste grenser og sånn.” (PRL2)

Flere uttrykker at de er klar over at bedriften ønsker de skal utvikle seg, men anser ikke dette nødvendigvis for å være den viktigste grunnen for å delta (PRL1, PRL3, PRL4). Én understreker at det først og fremst er egenmotivasjon som ligger bak. En annen beskriver deltakelsen som egoistisk:

”Og så klart det bidrar jo inn i jobben også selvfølgelig, men... men motivasjonen for å være med på det er jo rent egoistisk. Det er for å bli flinkere [...]. Det er jo bare fordi jeg har lyst til å bli flink selv.” (PRL4)

Deltakerne fra Utviklingsprogrammet setter i stor grad seg selv og sitt eget arbeid i sentrum når de snakker om motivasjon. Det er interessant å merke seg at svært få i denne gruppen nevner bedriften og bedriftens mål i forbindelse med motivasjon for deltakelse. Dette i kontrast til deltakerne fra HMS-kurset (kapittel 5.2.2).

5.1.3 Forventninger i forkant av kursdeltakelse

Målsettingen med dette kapittelet er å belyse hva som påvirker deltakernes motivasjon. Ifølge forventningsteori vil ansattes oppfatning av hvorvidt kurset fører til ønskelige konsekvenser påvirke deres motivasjon for kompetanseutvikling (Colquitt et al. 2000:680). Forventninger kan også endres underveis (Tannenbaum et al. 1991:767), og en kartlegging av disse i forkant kan være viktig for å fange opp eventuelle forandringer i deltakernes motivasjon.

Forventninger i forkant av kursdeltakelse	
Funn	Forklaring
• Tydelige forventninger; faglige eller sammensatte.	• Ser ut til å kunne forklares ved at deltakerne har personlig interesse av å delta for å utvikle seg.

Figur 9: Frivillig kurs: Forventninger i forkant av kursdeltakelse

Ønsker om personlig og faglig utvikling er viktige motivasjonskilder for deltakerne på Utviklingsprogrammet (kapittel 5.1.2). Disse ønskene gjenspeiler seg i tydelige forventninger i forkant av kurssamlingen, som må forstås på bakgrunn av at de har autonom motivasjon, og dermed ser ut til å ha ”eierskap” til kursdeltakelsen.

Ulike forventninger deler deltakerne inn i to kategorier. I den ene kategorien uttrykkes forventninger som konsentrerer seg om det faglige aspektet ved jobben som prosjekteringsleder (PRL1, PRL2, PRL6). De nevner forventninger om å få konkrete tips og

råd for arbeidshverdagen, innføring i *best practice* og konkrete verktøy som kan tas i bruk for å bli bedre og mer effektiv i jobben, samt mer informasjon om hvilke oppgaver som møter en prosjekteringsleder.

I den andre kategorien er forventningene mer sammensatte (PRL3, PRL4, PRL5). De nevner forventninger om å få mer kompetanse og kjennskap til prosjekteringslederjobben, økt faglig tyngde, større nettverk, flere verktøy til å styre prosesser samt å bli utfordret på ledelse. Forventninger knyttet til faglig utvikling står sterkt også hos disse, men blir supplert med andre elementer.

5.1.4 Opplevd støtte og motstand

Formålet med dette kapittelet er å gi innblikk i aspekter som kan ha påvirket deltakernes motivasjon i forkant av kurssamlingen. Ifølge Colquitt et al. (2000:700) vil deltakernes motivasjon kunne påvirkes av den støtten de opplever å få i forbindelse med kursdeltakelse. Toppledelse, nærmeste ledelse, kollegaer og underordnede er alle aktører som kan opptre som støttespillere, men hva denne rollen innebærer vil kunne avhenge av hvem som utøver den og det enkelte tilfellet (Facteau et al. 1995:5; Maurer 2002:28). At deltakerne har konkrete forventninger og tenderer mot å være indre motiverte i forkant kan tyde på at opplevd støtte er mer utslagsgivende enn opplevd motstand. Temaene som behandles i det følgende er *medarbeidersamtalen*, *andres holdninger* og *tidsutfordringer*.

Opplevd støtte og motstand
Funn
<ul style="list-style-type: none">• Medarbeidersamtalen er viktig kilde til støtte. Mange formidler å være oppmuntret til deltakelse gjennom denne.• Andres negative holdninger er uheldige, men ser ikke ut til å ha påvirket ikke deres ønske om å delta.• Tre av deltakerne uttrykker at de ikke har møtt motstand fra andre på prosjektet. To gir derimot inntrykk av stor motstand, både fra ledere og andre ansatte på arbeidsstedet.• Samtlige opplever motstand i form av tidspress.

Figur 10: Frivillig kurs: Opplevd støtte og motstand

Medarbeidersamtalen

Medarbeidersamtalen utpeker seg som en viktig kilde til støtte for deltakerne fra Utviklingsprogrammet, flere fremhever denne som utgangspunkt for sin påmelding (PRL2,

PRL3, PRL5, PRL6). Deltakerne formulerer seg som at de kom fram til at de skulle melde seg på programmet ”i enighet” med lederen som gjennomførte medarbeidersamtalen med utgangspunkt i egne ønsker for framtidig arbeid. Disse lederne ser dermed ut til å ha vært sentrale støttespillere for deltakerne. Å hjelpe til med å sette mål og utarbeide karriereplaner for de ansatte er blant aspektene som trekkes frem av Maurer (2002:28-29) for å eksemplifisere hvordan ledere kan støtte sine ansatte, og ifølge ham vil opplevelsen av å motta støtte fra nettopp sine overordnede kunne ha særlig stor betydning. Opplevelsen av å ha fått slik støtte til deltakelse på Utviklingsprogrammet kan illustreres med et sitat fra en av deltakerne:

”[...] Jeg fortalte hva jeg hadde lyst til, også får du på en måte... Du får noen tilbakemeldinger på det da, fra noen som kjenner deg og kjenner organisasjonen og sånn. Også opplever jeg egentlig at man får veldig positive tilbakemeldinger. Og de prøver liksom å pushe på da og hjelpe deg videre.” (PRL3)

Andres holdninger tilknyttet egen kursdeltakelse

Flertallet av deltakerne har en oppfatning av at andres negative holdninger ikke påvirker hvorvidt de velger å *delta* på Utviklingsprogrammet (PRL1, PRL2, PRL5, PRL6). Dette synspunktet underbygges av at to av dem valgte å reise på kurset på tross av at de møtte stor motstand fra andre på prosjektet (PRL1, PRL2). Likevel påpekes det at det er uheldig dersom andre ansatte er negativt innstilt til kursdeltakelse:

”Nei, det hadde ikke påvirket mine holdninger. Det hadde det ikke. Men det hadde vært litt sånn... stress da. Å møte motstand på det liksom [...] I og med at det er internt da, og intern utvikling og sånn, så burde det ikke være motstand mot det.” (PRL5)

Det at andres negative holdninger ikke har påvirket deres deltakelse, vil ikke si at ikke positive holdninger kan være av betydning: ”Det kan jo ha innvirkning hvis noen backer og ser at dette er veldig, veldig bra. [...] Da får man jo kanskje litt sånn den holdningen i utgangspunktet” (PRL1).

Halvparten av deltakerne uttrykker at de ikke har møtt motstand, verken fra sine ledere eller fra andre ansatte på prosjektet (PRL3, PRL4, PRL5). To gir derimot inntrykk av stor

motstand, både fra ledere og andre ansatte på arbeidsstedet (PRL1, PRL2). ”Har vel fått beskjed om at kurs er bare tull” (PRL1). Den negative holdningen er, ifølge de to deltakerne, et resultat av både en hektisk hverdag, og en oppfatning blant enkelte om at man kanskje ikke får så mye igjen for å reise på kurs.

Tidsutfordringer

Samtlige av deltakerne fra Utviklingsprogrammet forteller om motstand i form av tidspress på prosjektene. En av deltakerne forteller om ”[...] vondt i magen når jeg skulle bort i tre dager” (PRL3). Det å reise på kurs er noe de føler de ikke har tid til: ”Det passer like dårlig uansett, så jeg kunne utsatt det her og sagt at jeg ikke har tid nå, men jeg hadde ikke hatt tid om et år heller” (PRL5). Når de reiser bort i flere dager må arbeidet tilrettelegges for dette, noe som kan oppleves som utfordrende. Det fortelles om møter som må flyttes, og om at man må få andre til å ta over for seg. Når kurset er ferdig må man ta igjen for alt det tapte arbeidet.

”Det er kun deg det går utover hvis du ikke har tid da. Altså, når jeg er på kurs i 3 dager så er det ingen som gjør jobben min her. Da venter det på meg her liksom, når jeg kommer tilbake igjen. [...] Det legger jo Veidekke opp til veldig også da, at du har jo veldig frihet, på en måte, til å styre hverdagen din selv. Men du er ansvarlig da, for at du har tid til alt som du planlegger.” (PRL5)

Flere fremhever at man rett og slett må *ta* seg tid. Dette tyder på at det også er et spørsmål om prioriteringer. At deltakerne har valgt å reise på tross av motstand i form av tidspress underbygger også dette. Imidlertid kan det virke som om det tærer på egen samvittighet, og det kan tenkes at dette medfører høyere krav til innfrielse av forventninger for at det å reise bort skal være verdt det.

5.1.5 Deltakernes opplevelse av kurset

I dette kapitlet behandles deltakernes opplevelse av Utviklingsprogrammet. Hensikten er å gi innsikt i hva som kan medføre endringer i deltakernes motivasjon underveis i kursforløpet, som ifølge Tannenbaum et al. (1991:767) påvirkes av kursets utforming og innhold. Som vist i kapittel 5.1.3 vil forventninger påvirke videre motivasjon. En undersøkelse av deltakernes kursopplevelse kunne tatt utgangspunkt i mange aspekter. Eksempelvis kunne oppfatninger om metodikk og kursholdere være relevant. Av praktiske årsaker må det imidlertid foretas en

utvelgelse. I det følgende behandles tre temaer; *faglig innhold*, *mestring* og *erfaringsutveksling*. Disse er alle forankret i oppgavens teoretiske rammeverk.

Deltakernes opplevelse av kurset
Funn
<ul style="list-style-type: none">• Deltakerne som hadde sammensatte forventninger i forkant uttrykker at de er fornøyde med det faglige innholdet.• Deltakerne som er mest fornøyde med det faglige innholdet opplever samtidig Utviklingsprogrammet som utfordrende.• Deltakerne som er mindre fornøyde med det faglige innholdet begrunner dette med for lite fokus på <i>fag</i>.• Nettverk og erfaringsutveksling viser seg som særlig viktig for halvparten av deltakerne, og ser ut til å være uavhengig av opplevelsen av det faglige innholdet.

Figur 11: Frivillig kurs: Deltakernes opplevelse av kurset

Deltakernes opplevelse av det faglige innholdet i kombinasjon med mestringsfølelse ser ut til å ha stor innvirkning på hvorvidt deltakerne opplever at Utviklingsprogrammet har innfridd forventningene (kapittel 5.1.6). Dette er også tilfellet for HMS-kurset (kapittel 5.2.6).

Faglig innhold

Deltakerne uttrykker blandede opplevelser av innholdet i Utviklingsprogrammet. Tre av deltakerne uttrykker at de er fornøyd med dette (PRL3, PRL4, PRL5), mens de andre tre uttrykker at de savner mer av det de anser som mer faglige temaer (PRL1, PRL2, PRL6). Disse gir uttrykk for at informasjonen som gis er for rund og at det er for lite fokus på det konkrete og det praktiske: ”Hvordan man skal klare å få unna 100 mail om dagen når man har møter fra 7-14, for eksempel. Hvordan [man] faktisk kan klare å gjøre det” (PRL1). Det gis også uttrykk for at det er for mye fokus på temaer som ikke anses som like relevante, som for eksempel hvordan arbeidshverdagen kan utnyttes mer effektivt: ”[...] Det er litt sånn mye selvfølgeligheter, på en måte. Jeg føler ikke at det kommer.... det kommer ikke opp noe nytt” (PRL1). Som sett i kapittel 5.1.3 er dette de samme deltakerne som hadde faglige forventninger knyttet til jobben som prosjekteringsleder i forkant.

Uavhengig av hvilket helhetsinntrykk de har av kursinnholdet, understreker fem av seks deltakere at de opplever de *teoretisk faglige delene* som interessante (PRL1, PRL3, PRL4,

PRL5, PRL6). ”Kunne alt vært sånn, så hadde det vært helt perfekt synes jeg” (PRL6). Særlig fornøyde er de med å få informasjon om bruk av ulike systemer og verktøy.

Mestring

Deltakerne har ulik oppfatning av hvorvidt det faglige nivået på Utviklingsprogrammet er tilpasset deres forutsetninger. Én deltaker mener det ikke er det, og begrunner dette med for lite fokus på fag (PRL2) To sier at det faglige nivået er passe (PRL1, PRL6), mens de resterende beskriver kurset som utfordrende (PRL3, PRL4, PRL5). De sistnevnte vektlegger at kurset krever at ”du må være litt personlig og kle deg litt naken” (PRL3). Dette beskrives også som at man må by på seg selv: ”Man utleverer seg selv mye, og man er utenfor komfortsonen nesten hele tiden [...] Så det er ganske tøft sånn sett” (PRL4). De som opplever kurset som utfordrende begrunner dette med at de selv har lite erfaring med prosjekteringsledelse, og at de av den grunn føler at de ikke har så mye å bidra med i gruppeoppgaver og diskusjoner: ”Jeg har opplevd at flere av oppgavene har vært sånn, jeg har vært helt på bar bakke liksom... og har ikke noe kjøtt på beina til å klare å bidra så mye [...]” (PRL3). Likevel argumenteres det for at det kanskje er like greit å kaste seg ut i det: ”[...] Får på en måte brukt det jeg lærer på kurset aktivt i prosjektet da, i den daglige arbeidshverdagen. Så sånn sett er det jo greit å bare kaste seg ut i det” (PRL5).

Nettverk og erfaringsutveksling

Nettverk og erfaringsutveksling er temaer som framstår som viktige for flere av deltakerne når de snakker om kursopplevelsen (PRL1, PRL3, PRL4). Det påpekes at rollen som prosjekteringsleder kan være en litt ensom rolle: ”Ute i prosjektene så sitter du alene som prosjekteringsleder, ikke sant. Da er det bare du som driver med det” (PRL3). Prosjekteringsledere samarbeider i motsetning til de fleste andre på prosjektet i stor grad med eksterne aktører, noe som setter dem mer på ”sidelinjen”: ”Anleggsleder og prosjektleder og resten av produksjonen de er veldig sterkt knyttet og hverandre. [...] Mens vi som sitter her er litt mer alene” (PRL4). Det påpekes også at mange blir rekruttert utenfra til denne stillingen, noe som gjør at fagmiljøet blir svakere.

En deltaker beskriver litt spøkefullt Utviklingsprogrammet som ”en terapigruppe” (PRL3). I dette legger vedkommende at programmet er en viktig arena for erfaringsutveksling. Det gir mulighet til å møte andre som er i samme situasjon og som har de samme utfordringene. Emosjonell støtte ser også ut til å være en del av dette: ”Det er jo greit å høre at alle andre

sliter med det samme” (PRL1). Det vektlegges at det å bli kjent med andre deltakere legger til rette for å opprettholde kontakt også utenfor kurssamlingene: ”[...] Jeg føler at jeg kan ringe flere av de hvis det er noe man trenger hjelp til” (PRL1).

5.1.6 Innfrielse av forventninger

Formålet med dette kapittelet er å gi innsikt i hvorvidt deltakerne opplever at kurssamlingen har innfridd forventningene de hadde i forkant. Ifølge Tannenbaum et al. (1991:760) vil forventninger som ikke oppfylles blant annet kunne føre til misnøye og lavere forpliktelse. Forventninger som ikke innfris vil trolig dermed medføre svekket motivasjon.

Innfrielse av forventninger
Funn
<ul style="list-style-type: none"> • Hvorvidt kurset har innfridd forventningene bedømmes ut fra opplevelser av faglig innhold og mestring. • Konkrete og positive forventninger ser ut til å gi stor fallhøyde. <ul style="list-style-type: none"> ○ Deltakerne med faglige forventninger opplever at programmet <i>ikke har innfridd</i>. ○ Deltakerne med sammensatte forventninger opplever derimot at programmet <i>har innfridd</i>.

Figur 12: Frivillig kurs: Innfrielse av forventninger

Deltakerne som i forkant kun hadde forventninger om faglig utvikling opplever at programmet så langt ikke har stått til forventningene. Dette begrunnes med at det er *for lite* konkret og faglig innhold (PRL1, PRL2, PRL6). Disse argumenterer for at det blir for mye generell informasjon og fokus på elementer som anses som mindre relevante. Deltakerne snakker i liten grad om ledertemaene i programmet, det kan derfor tenkes at disse ikke oppfattes som fag på samme måten som temaer som retter seg mer inn mot bransjespesifikke fag. Et snevrere syn på hva som er fag kan ha betydning for hvorvidt deltakerne opplever at forventningene innfris.

Deltakerne som stilte med sammensatte forventninger uttrykker alle at programmet så langt har innfridd (PRL3, PRL4, PRL5): En av dem gjennomgår sin totale oppfatning og uttaler at: ”Litt faglige input har vi fått, [...] fått litt utvidet nettverk og helt klart flere verktøy også, så det stemmer bra det altså. [...] Selv om det var litt krevende der og da, så sitter man igjen med mye” (PRL4). Disse evaluerer ikke programmet kun på bakgrunn av det faglige innholdet, men snarere med utgangspunkt i den helhetlige ”pakken”. Som vist i kapittel 5.1.5 uttalte de samme deltakerne at de var fornøye med det faglige innholdet. Det er imidlertid interessant

at de også opplevde Utviklingsprogrammet som ”utfordrende”. Det kan dermed tenkes at det å bli utfordret oppleves positivt av disse. At to andre deltakere opplevde det som ”passe utfordrende”, men uttaler at forventningene ikke er innfridd, peker i samme retning.

Uttalelsene ovenfor må ses i sammenheng med at deltakerne selv ønsket å gjennomføre Utviklingsprogrammet, og at de som følge av dette var tydelige på hva de ønsket å få ut av kurset på forhånd. Det kan tenkes at konkrete og positive forventninger gir større fallhøyde.

5.1.7 Forventninger til siste kursdel

Formålet med dette kapittelet er å belyse kjennetegn ved deltakernes motivasjon for *siste* samling av Utviklingsprogrammet.

Forventninger til siste kursdel
Funn
<ul style="list-style-type: none">• Forventningene justeres underveis på bakgrunn av kursopplevelse.<ul style="list-style-type: none">○ Deltakerne som opplever at Utviklingsprogrammet så langt har innfridd forventningene ser ut til å <i>oppretholde</i> disse eller å <i>få høyere</i> forventninger.○ Deltakerne som opplever at det ikke har innfridd gir derimot uttrykk for <i>lavere</i> forventninger.

Figur 13: Frivillig kurs: Forventninger til siste kursdel

Deltakerne som opplever at programmet har innfridd forventningene gir uttrykk for at de har positive forventninger til siste samling. Disse uttrykker en forventning om at denne fortsetter i samme spor som de foregående samlingene (PRL3, PRL5), eller at den blir enda bedre (PRL4). ”Jeg forventer at det fortsetter å være den arenaen det er” (PRL3), sier en av deltakerne. Synspunktene peker i retning av at motivasjonen til disse har blitt opprettholdt eller påvirket i positiv retning.

Deltakerne som opplever at programmet så langt ikke har innfridd forventningene, gir derimot uttrykk for at de har fått *lavere* forventninger til den siste samlingen. En av dem uttaler dette eksplisitt: ”Jeg har ikke så høye forventninger etter det forrige kurset, egentlig” (PRL2). En annen viser til siste samling og forteller at dag to, den mest faglige dagen, var bedre enn forventet ut fra erfaringene fra dag en: ”Forventningene datt etter den første dagen” (PRL6). To av disse deltakerne uttaler at det ikke er sikkert de hadde meldt seg på kurset dersom de hadde hatt mer informasjon om innholdet på forhånd. En av dem utdyper: ”Det kan hende jeg hadde droppet det, også heller gått på de spesifikke tingene som jeg synes jeg

sliter med da” (PRL2). Uttalelsene tyder på at deltakernes motivasjon har blitt svekket som følge av kursopplevelsen.

5.1.8 Motivasjon for framtidig kompetanseutvikling

Dette kapittelet omhandler hva slags konsekvenser deltakernes motivasjon i etterkant av kurssamlingen har for ønsker om framtidig kompetanseutvikling. Ifølge Ryan & Deci (2000:56) vil samme person kunne inneha ulike motivasjon for ulike aktiviteter, og en undersøkelse av deltakernes videre kursønsker vil derfor kunne antyde hvorvidt endringer i motivasjonen til disse strekker seg utover Utviklingsprogrammet.

Motivasjon for framtidig kompetanseutvikling	
Funn	Forklaring
<ul style="list-style-type: none"> • Deltakerne har konkrete ønsker for framtidig kompetanseutvikling. • Negative opplevelser ser dermed ikke ut til å medføre svekket motivasjon for framtidig kompetanseutvikling. 	<ul style="list-style-type: none"> • En forklarende faktor for dette ser ut til å være at samtlige bruker læringsportalen.

Figur 14: Frivillig kurs: Motivasjon for framtidig kompetanseutvikling

Fem av seks deltakere fra Utviklingsprogrammet ytrer ønske om deltakelse på andre kurs (PRL1, PRL2, PRL3, PRL4, PRL5). Dette kan tyde på motivasjon for framtidig kompetanseutvikling. Det er imidlertid ikke grunnlag for å si noe om hvilke motivasjonskategorier som nå er i sving. Alle fem gir uttrykk for spesifikke kurs de ønsker seg. Her nevnes blant annet kurs i kontrakter, NS-er og standarder, økonomi, HMS, presentasjonsteknikk, kommunikasjon og tekniske fag. Dette er temaer deltakerne ser det som relevant å øke sin kunnskap om, både for sin egen del og for jobben de har. Den siste deltakeren stiller seg heller ikke negativ til framtidig kursdeltakelse, men har ingen konkrete ønsker på nåværende tidspunkt.

Deltakere som opplever at Utviklingsprogrammet ikke har stått til forventningene er også representert blant de fem (PRL1, PRL2). At disse viser tydelig interesse for framtidig kursdeltakelse tilsier at kursopplevelsen ikke har hatt negativ påvirkning på deres motivasjon for annen framtidig kompetanseutvikling i bedriften.

Bruk av læringsportalen, bedriftens primære kanal for kursinformasjon, ser ut til å kunne være en forklarende faktor for deltakernes spesifikke kursønsker. Alle fra dette kurset oppgir at de er kjent med og bruker læringsportalen for å holde seg oppdatert på hvilke kurs som finnes og når disse tilbys.

5.2 Obligatorisk kurs: 40-timers HMS-kurs

I det følgende vil jeg redegjøre for sentrale funn fra det obligatoriske kurset. Framstillingen følger samme prosess som jeg redegjorde for i kapittel 5.1 om det frivillige kurset.

5.2.1 Bakgrunn for deltakelse

Deltakelse på 40-timers HMS-kurs (heretter referert til som HMS-kurset) er obligatorisk, og dette vektlegges også av deltakerne selv når de blir spurt om å redegjøre for hvordan det gikk til at de ble med på kurset. Samtlige av de seks gir uttrykk for at de ble pålagt å delta, eller fremhever at deltakelse er obligatorisk for stillingen de har, eller for ansatte i sin enhet. Flertallet gir også uttrykk for at de har blitt påmeldt automatisk, enten av sine ledere eller av ansatte i Veidekkeskolen. Utsagn som ”Jeg fikk bare beskjed om at den og den datoen så er du påmeldt” (HMS6), er talende for dette.

5.2.2 Motivasjon i forkant av kursdeltakelse

Motivasjon i forkant av kursdeltakelse	
Funn	Forklaring
<ul style="list-style-type: none"> • Deltakerne er <i>ytre motiverte</i>. <ul style="list-style-type: none"> ○ Men motivasjonen er sammensatt. ○ Deltakerne viser i stor grad til eksterne årsaker. 	<ul style="list-style-type: none"> • En forklarende faktor for dette ser ut til å være at HMS-kurset er obligatorisk.

Figur 15: Obligatorisk kurs: Motivasjon i forkant av kursdeltakelse

Figur 16 viser en oversikt over påstandene med svarene til deltakerne fra det HMS-kurset på spørsmålet: ”Hvorfor skal du delta på kurset?” Det er interessant å merke seg at svarfordelingen for det obligatoriske og det frivillige kurset er så ulike. (Se kapittel 5.1.2 for oversikt over svarfordelingen fra Utviklingsprogrammet).

Obligatorisk kurs: "Hvorfor skal du delta på kurset?" Påstander og svar	
Ytre regulering	<input type="checkbox"/> 0 Fordi jeg får betalt for å gjøre det <input checked="" type="checkbox"/> 6 Fordi arbeidet mitt krever at jeg deltar på kurset <input type="checkbox"/> 1 Fordi arbeidsgiveren min pålegger meg å delta
Injisert regulering	<input type="checkbox"/> 0 Fordi jeg vil føle meg skyldig dersom jeg ikke deltar <input type="checkbox"/> 0 For å unngå dårlig samvittighet hvis jeg ikke deltar <input type="checkbox"/> 0 Fordi dersom jeg ikke deltar på kurset vil jeg få dårlig samvittighet
Identifisert regulering	<input type="checkbox"/> 2 Fordi det er viktig for meg at jeg deltar på dette kurset <input checked="" type="checkbox"/> 5 Fordi jeg anser det som viktig å delta på kurset for at Veidekke skal lykkes med sine mål <input type="checkbox"/> 3 Fordi kurset kan hjelpe meg til å nå mål for arbeidet mitt som jeg anser som viktige
Indre motivasjon	<input type="checkbox"/> 0 Fordi det er tilfredsstillende å gå på kurs <input type="checkbox"/> 0 Fordi jeg synes temaet for kurset virker interessant <input type="checkbox"/> 0 Fordi jeg liker å gå på kurs
Amotivasjon	<input type="checkbox"/> 0 Jeg pleide å forstå hvorfor jeg deltar på kurs, men nå ser jeg ikke vitsen lenger <input type="checkbox"/> 0 Jeg vet ikke. Jeg ser ikke relevansen av å gå på kurset <input type="checkbox"/> 1 Jeg vet ikke. Noen ganger ser jeg ikke formålet med å delta på kurs

Figur 16: Obligatorisk kurs: "Hvorfor skal du delta på kurset?" Påstander og svar

Samtlige av de seks valgte minst én påstand tilhørende kategorien *ytre regulering*, og påstanden med høyest skår var "Fordi arbeidet mitt krever at jeg deltar på kurset". At denne kategorien er betegnende for deltakerne tyder på at de deltar på kurset for å tilfredsstillere eksterne krav (Gagné & Deci 2005:334). Ettersom dette er den mest kontrollerte formen for ytre motivasjon, kan det tenkes at deltakerne opplever kursdeltakelsen som fremmedgjørende (Gagné & Deci 2005:334; Ryan & Deci 2000:61-62). Dette må ses i lys av at HMS-kurset er obligatorisk for alle deltakerne.

Imidlertid valgte fem av seks to påstander fra kategorien *identifisert regulering*, og motivasjonsbildet ser dermed ut til å måtte nyanseres. Slik det kom fram i kapittel 5.1.2 forbindes denne kategorien, selv om den tilhører ytre motivasjon, med langt flere positive konsekvenser. Det er verdt å merke seg at fordelingen av påstandene innad i kategorien er annerledes her enn den er for Utviklingsprogrammet. Påstanden som fikk høyest skår for HMS-kurset var "Fordi jeg anser det som viktig å delta på kurset for at Veidekke skal lykkes med sine mål". Kun én deltaker fra HMS-kurset valgte en påstand tilhørende kategorien

amotivasjon. De to resterende kategoriene *indre motivasjon* og *injisert regulering* er ikke representert blant deltakerne, og sistnevnte er altså ikke representert blant noen av gruppene. I likhet med Utviklingsprogrammet er det verdt å merke seg at også samtlige deltakere fra HMS-kurset valgte påstander tilhørende to ulike kategorier. Dette underbygger funnet om at deltakernes motivasjon er sammensatt. Jeg vil nå se nærmere på hvordan deltakerne fra HMS-kurset utdyper sine valg av påstander.

Arbeidet krever gjennomføring av kurset

Samtlige seks deltakere valgte påstanden om at arbeidet krever at kurset gjennomføres. Mange kommer med uttalelser som at ”den var jo ganske åpenbar egentlig” (HMS2) og viser til at kursdeltakelsen er obligatorisk (HMS1, HMS2, HMS4, HMS3). Dette aspektet utypes ikke ytterligere. Noen fremhever i stedet at arbeidet deres krever *kunnskap* om HMS (HMS4, HMS6). En av dem begrunner dette med sitt daglige ansvar: ”Jeg har jo ansvaret for en del folk, så det er jo viktig å føle seg trygg på det” (HMS6). Viktigheten av å ha noen ”der ute” som kan snakke positivt om det trekkes også fram som et sentralt aspekt.

Ønske om å hjelpe Veidekke til å nå sine mål

Mange av deltakerne fra HMS-kurset inkluderer interne mål i Veidekke blant de viktigste grunnene til sin deltakelse (HMS1, HMS2, HMS3, HMS5, HMS6). Uttalelser som at ”Jeg vet jo at HMS er viktig for Veidekke” (HMS1) og ”Du vil jo at Veidekke skal lykkes med de målene de setter” (HMS2) er talende for dette synspunktet. Det er imidlertid påfallende at ingen av dem utdyper hva slags mål det dreier seg om.

Flere understreker på ulike måter sitt eget bidrag i dette, som: ”Når Veidekke vil være gode på HMS, så vil jeg også være god på HMS” (HMS1). En annen vil være et godt eksempel: ”Hvis jeg er slakk og flyr uten hjelm og sånn, så tar det ikke mange dagene før det er flere der som også går uten hjelm [...]” (HMS6). En tredje er motivert av det obligatoriske aspektet: ”Idet det er obligatorisk så er det jo noen som har vurdert at dette er veldig viktig for min stilling at jeg får med meg. Og da må jo jeg ha den samme innstillingen, tenker jeg da” (HMS3). En deltaker påpeker at bedriften investerer mye penger i kurset og ønsker derfor ”å gjøre sitt” for at Veidekke skal nå de målene de har satt seg. Uttalelsene ovenfor kan tyde på at mange har et ønske om å ”hjelpe” bedriften til å nå målene de setter seg for HMS-arbeidet.

HMS er viktig

Flere deltakere formidler en oppfatning av at HMS er viktig i deres arbeid (HMS1, HMS5, HMS6). Et argument i den forbindelse er at HMS er en så stor del av hverdagen at man ikke kan la være å bry seg om det eller gå på kurs. En deltaker fremhever at det ikke holder å vite at HMS er viktig. Det er også sentralt å forstå *hvorfor* det er viktig. Det anerkjennes at HMS har blitt et viktig aspekt ved jobben: ”Det er som med PC og alt mulig annet rart, det har kommet for å bli. Og vi må bare tilpasse oss det” (HMS6).

Sikkerhet trekkes eksplisitt fram. Det formidles et ønske om å gå en trygg hverdag i møte og HMS-arbeid anses da som særlig relevant.

”Det er alltid fort gjort å gjøre noe som kan gå galt [...]. Som regel så er det jo menneskelig svikt oppi alt dette her, ikke sant. Så det er viktig... viktig å sette fokus på alt mulig man kan forbedre seg på da [...].” (HMS5)

Personlige aspekter

To deltakere trekker i tillegg frem mer personlige aspekter og mål. Det å lære nevnes som en viktig grunn for deltakelse (HMS1, HMS2): ”Jeg liker jo å lære nye ting” (HMS2). Å lære knyttes også til det å være relativt nyansatt i bedriften. Det argumenteres for at kurs kan fungere som en introduksjon. Nødvendigheten av å være flink på HMS for å kunne avansere i bedriften trekkes også fram. Det er likevel verdt å merke seg at disse deltakerne kun valgte påstander tilhørende ytre motivasjon.

I motsetning til Utviklingsprogrammet er det interessant at ingen fra denne gruppen nevner *interesse for temaet* som en grunn til deltakelse. De snakker også i liten grad om egen utvikling. I stedet er det fokus på at HMS er viktig både med hensyn til arbeidet og bedriften. På måten mange av deltakerne ordlegger seg på kan det virke som om det i større grad er snakk om en ”pliktfølelse”.

5.2.3 Forventninger i forkant av kursdeltakelse

Forventninger i forkant av kursdeltakelse	
Funn	Forklaring
<ul style="list-style-type: none">• Deltakerne har få konkrete forventninger i forkant.	<ul style="list-style-type: none">• At de er pålagt deltakelse og at de er ytre motiverte ser ut til å være forklarende faktorer.

Figur 17: Obligatorisk kurs: Forventninger i forkant av kursdeltakelse

Deltakernes forventninger til HMS-kurset i forkant skiller seg tydelig fra forventningene til Utviklingsprogrammet. De er langt mindre konkrete og kan oppfattes som lavere. Tre av deltakerne ut til å ha generelle forventninger (HMS4, HMS5, HMS1). Her nevnes det forventninger om at kurset skal være nyttig i jobbsammenheng og at det skal være interessant og lærerikt. Det er også interessant at en av deltakerne svarer ”ingen” på dette spørsmålet (HMS3). Kun to deltakere gir en mer utdypende beskrivelse (HMS2, HMS6). En av disse forventer en god og bred gjennomgang av HMS samt innføring i arbeidsmiljøloven. Den siste deltakeren skiller seg ut ved å være tydelig på at forventningene er høye, og sier blant annet at: ”Jeg forventer videre at kurset har en oppbygning slik at man lett kan ta med seg det man lærer ut i hverdagen og benytte kunnskapen man tilegner seg i reelle situasjoner” (HMS2).

5.2.4 Opplevd støtte og motstand

Dette kapittelet tar for seg opplevd støtte og motstand tilknyttet deltakelse på det obligatoriske HMS-kurset. Temaer som behandles er *generell oppfatning av kurset på arbeidsplassen, andres holdninger tilknyttet egen deltakelse, samt tidsutfordringer*.

Opplevd støtte og motstand
Funn
<ul style="list-style-type: none">• HMS-kurset omtales i negative ordelag på mange arbeidsplasser, noe som ser ut til å ha negativ påvirkning på deltakernes forventninger og motivasjon.• Andres negative holdninger vil ha negativ innvirkning på egne holdninger og kan potensielt medføre at deltakelse utsettes eller avlyses.• Halvparten gir uttrykk for at de har blitt møtt med <i>forståelse</i> i forbindelse med egen deltakelse.• Timing og det å forhøre seg med de aktuelle prosjektene er viktig i forbindelse med påmelding av ansatte.

Figur 18: Obligatorisk kurs: Opplevd støtte og motstand

Generell oppfatning av kurset på arbeidsplassen

Som sett i kapittel 5.2.2 karakteriseres deltakernes motivasjon før kurset av at den er delvis *kontrollert*. Det ser ut til at kursets rennømmé kan ha bidratt til dette (Facteau et al. 1995:3). Uavhengig av den faktiske kvaliteten på kurset, vil en oppfatning av at kurset er bortkastet tid kunne påvirke deltakernes motivasjon negativt (Switzer et al. 2005:22). Det er dermed interessant at fem av de seks deltakerne formidler å ha hørt negativ omtale av kurset på arbeidsplassen i forkant (HMS1, HMS2, HMS4, HMS5, HMS6). Enkelte av dem påpeker denne sammenhengen selv: "[...] Det er nok mange som... med meg selv, som kanskje er negativt påvirket da, altså du har en negativ innstilling til det kurset uten at du egentlig har noe grunnlag for å ha det eller være det" (HMS6).

Det framheves at kurset blir framstilt som "kjedelig" (HMS1) og noe man simpelthen må igjennom. Enkelte beskriver de negative oppfatningene enda tydeligere. Det uttales at kurset av mange blir sett på som "et nødvendig onde" (HMS4) og at det beskrives som om det nærmest dreier seg om 40 timer med tortur.

Andres holdninger tilknyttet egen kursdeltakelse

Det er bred enighet blant deltakerne om at motstand fra kollegaer og ledere tilknyttet deltakelse på HMS-kurset får negative konsekvenser. Andres negative holdninger vil innvirke negativt på egne holdninger (HMS2, HMS3, HMS4) Det framheves også at negative holdninger blant ledere vil kunne føre til at kursdeltakelse avlyses eller utsettes (HMS1, HMS2). "Det vil jo påvirke hvordan man prioriterer og hvordan man ser verdien av det" (HMS3), uttaler en. En annen sier: "Det legger jo en liten demper på det. Det gjør jo det da, hvis det blir sånn at det blir negativt å dra på kurs (HMS4). At andres holdninger har større betydning for deltakerne fra det obligatoriske kurset understrekes når to av dem uttaler at de har vært nødt til å utsette deltakelse tidligere grunnet motstand fra andre (HMS4, HMS5):

"Første gang jeg skulle på det vettu, så var det sånn da: - Neineineinei. Du kan ikke det nå. Nå må du være her og. Det blir bare tull og. [...] Så det var sånn til å begynne med da, men nå [...] sa jeg at nå må jeg dra, for nå har vi tid til det." (HMS4)

Det kan tenkes at deltakernes autonomi i arbeidet er en faktor som kan bidra til å forklare hvorfor støtte i tilknytning til deltakelse synes å være viktigere for HMS-kurset. HMS-gruppen er representert ved ulike ansattgrupper, som for eksempel håndverkere. Disse styrer i

mindre grad sitt daglige arbeid, og har kanskje ikke noe annet valg enn å la være å reise på kurset dersom de møter motstand fra sine ledere. Deltakerne fra Utviklingsprogrammet ser derimot ut til å være mer selvstyrt i det daglige arbeidet.

Halvparten av deltakerne gir uttrykk for at de har fått støtte både fra ledere og andre ansatte i forbindelse med deltakelse (HMS1, HMS2, HMS3). Det må dermed skilles mellom generell omtale av kurset, og den støtten og motstanden deltakerne konkret opplever å få i forbindelse med egen kursdeltakelse. Av deltakere som gir uttrykk for å ha blitt møtt med støtte fremhever én å ha blitt møtt med vilje til å finne passende løsninger, på tross av at det er problematisk at kurset kolliderer med møter på prosjektene. En annen uttaler at lederne anser gjennomføring av kurset som en nødvendighet grunnet arbeidsoppgavene. ”Alle skjønte at jeg måtte dra på det”, uttaler en tredje (HMS1). Måten disse deltakerne ordlegger seg på gir inntrykk av at det dreier seg om forståelse, mer enn oppmuntring. Dette må ses i kontrast til Utviklingsprogrammet hvor mange ble oppfordret til deltakelse gjennom medarbeidersamtalen. En av de resterende deltakerne forteller at arbeidsdagen i stor grad er selvstyrt, og gir med dette inntrykk av å ha møtt verken støtte eller motstand på dette punktet (HMS6).

Tidsutfordringer

Utfordringer i forbindelse med tid til å reise på kurs utpeker seg som et gjennomgående tema for flere av deltakerne også i denne gruppen. Dette knyttes særlig til det faktum at de arbeider på prosjekter. En deltaker fremhever at det alltid er noe å gjøre på prosjektet, og at ”det passer jo aldri” (HMS4). For andre passet det derimot bra å reise nettopp på dette tidspunktet. De hadde enten bedre tid på prosjektet nå, eller var midt imellom to prosjekter (HMS6, HMS2, HMS5). Det kan derfor virke som om *timing* har mye å si. En deltaker forteller om en hektisk arbeidshverdag, og forklarer at det er viktig at de som har ansvar for påmelding forhører seg med prosjektene: ”Det er liksom ikke bare å sende et varsel at jeg skal på kurs liksom neste tirsdag, for vi har ganske fullbooket program [...]” (HMS5).

5.2.5 Deltakernes opplevelse av kurset

I det følgende undersøkes deltakernes opplevelse av det obligatoriske HMS-kurset. Temaene som behandles er de samme som for Utviklingsprogrammet. Kapittelet innledes med å se på deltakernes oppfatning av *faglige innhold*. Deretter følger temaene *mestring* og *erfaringsutveksling*.

Deltakernes opplevelse av kurset
Funn
<ul style="list-style-type: none">• Flertallet av deltakerne uttrykker en positiv oppfatning av det faglige innholdet.• Deltakerne som har en positiv oppfatning av det faglige innholdet opplever samtidig at nivået på kurset er tilpasser deres forutsetninger.• Deltakerne som er mindre fornøyde med det faglige innholdet mener at kurset ikke er tilpasset deres forutsetninger og viser i den forbindelse til at det ikke er så mye nytt.• Erfaringsutveksling framheves som en gevinst ved kurset av samtlige deltakere og må derfor ses uavhengig av deltakernes øvrige oppfatning.

Figur 19: Obligatorisk kurs: Deltakernes opplevelse av kurset

Faglig innhold

Flertallet av deltakerne uttrykker i det store og det hele en positiv oppfatning av det faglige innholdet (HMS1, HMS2, HMS4, HMS6). ”Det var på en måte mindre tørt eller kjedelig, enn det man skulle tro” (HMS1). Det trekkes også fram som positivt at kurset i så stor grad er praktisk rettet mot de ansattes arbeidshverdag. ”Det er jo det som er viktig å høre om” (HMS1). To deltakere opplever imidlertid at det kom lite ny informasjon på kurset (HMS3, HMS5).

Deltakerne uttrykker at kurset bidrar til å skape bevissthet rundt HMS (HMS1, HMS2, HMS3, HMS5, HMS6). Enkelte påpeker også at kurset har gjort at deres egen bevissthet har endret seg: ”Du fikk på en måte framstilt det på en måte som at [...] det er veldig nødvendig da” (HMS2). ”Det kan være vanskelig å forstå hvor viktig det er, før man er der og har gått gjennom det” (HMS3). En deltaker framhever det som særlig positivt at det faglig aspektet inneholder mer enn bare bruk av hjelm og hansker:

”Det har vært mange sånne [...] aha-opplevelser da. Som er viktige å få med seg. Det er de tingene som fester seg da. Jeg tror det er viktig å spille på de tingene som... ja, som får folk til å få opp øynene da. Altså, se bak det med bare hjelm og hansker og alt

det der. At det ligger mye mer bak det. Så [...] veldig, veldig positiv til kurset så langt.” (HMS6)

Det at kurset tar for seg typiske ulykker og situasjonene disse gjerne oppstår i, trekkes eksplisitt fram som positivt (HMS1, HMS2, HMS5, HMS6). Det argumenteres for at det ikke er en selvfølge at potensielle farer oppdages: ”Selvfølgelig, ser du noe som åpenbart kan forårsake en farlig situasjon, så ser jo de fleste det. Men det er mye andre ting du må se etter. Og da synes jeg det er fint med sånn input på kurs da, som vi fikk nå” (HMS2). Informasjon om skader og ulykker kan også minske avstanden til temaet, ifølge en deltaker:

”Når de snakker om skader og sånn, [...] og de dødsfallene, så blir det jo litt mer nært kanskje når du har hørt det. For du vet at det dør mange, men når du hører litt hvordan det har skjedd og sånn, så kanskje man tenker litt mer på hvor farlig det faktisk er da.” (HMS1)

Mestring

Den heterogene gruppesammensetningen ser ut til å bidra til at deltakerne har ulik oppfatning av hvorvidt HMS-kurset er tilpasset deres forutsetninger. Fire av deltakerne vektlegger at det faglige nivået er lett forståelig, og opplever dette som positivt (HMS1, HMS2, HMS4, HMS6): ”Sånn teoretisk HMS da, som du kan kalle det, det har jeg ikke hatt så mye av. Men det meste var lett forståelig, så jeg vet ikke om du har behov for forkunnskaper” (HMS2). To av dem understreker samtidig at det ikke var *for* lett, og gir inntrykk av at gruppeoppgavene hjelper til med å justere det faglige nivået: ”I de gruppeoppgavene hvor du skulle snakke om erfaringer så sa de jo at man fint kunne bruke andre eksempler enn fra jobb også, hvis man ikke hadde noe. Så det var ikke noe som var for vanskelig” (HMS1).

Som nevnt over påpeker to av deltakerne at det ikke kom så mye ny informasjon på kurset. Disse gir også inntrykk av at nivået på kurset ikke er helt tilpasset deres forutsetninger (HMS3, HMS5). Slik det kommer fram under, er det imidlertid andre aspekter som trekkes fram som positive av de to.

Erfaringsutveksling

Erfaringsutveksling er et tema som samtlige av deltakerne fra HMS-kurset kommer inn på, og dette ser dermed ut til å være en viktig del av kurset i deres øyne. Den store spredningen

av deltakere på kurset trekkes i den forbindelse fram som positivt. Eksplisitt nevnes sammensetningen av både funksjonærer og håndverkere, erfarne og nye ansatte. Det fremheves som interessant å få innblikk i hva de andre jobber med, hvilke utfordringer de har og hva slags perspektiv de har på ulike temaer. En begrunner dette slik: ”Vi har jo alle ulike oppfatninger av hva HMS er” (HMS6). Deltakerne trekker også fram respekt og forståelse for andres arbeid som viktig.

”[...] Vi lærer på en måte respekt for andres arbeidsoppgaver, selv om du ikke gjør de selv. Og det gjør du ikke på samme måten hvis du bare sitter med folk som jobber [...] likt som deg. Da blir det ofte til at man fremhever sine egne problemstillinger og sin egen jobb, også er det andre ikke så viktig.” (HMS3)

En deltaker peker på at det er viktig å få bort skillet mellom de som sitter på kontor og de som jobber ute på prosjekt.

”Og det at man tar med seg de på kontoret og sånne ting, tror jeg er veldig, veldig bra. Fordi det er nok ikke alltid at de ser den hverdagen vi står oppe i og skjønner helt hvor vanskelig HMS kan være. [...] På papiret så er det veldig lett, men i virkeligheten, så er det ikke alltid like lett.” (HMS6)

5.2.6 Innfrielse av forventninger

Innfrielse av forventninger
Funn
<ul style="list-style-type: none"> • Hvorvidt kurset har innfridd forventningene bedømmes ut fra opplevelser av faglig innhold og mestring. • Få konkrete forventninger i forkant gir større sjanse for å bli positivt overrasket. <ul style="list-style-type: none"> ○ Deltakerne som har en positiv opplevelse av det faglige innholdet og som opplever at kurset er tilpasset deres forutsetninger, har en oppfatning av at kurset har innfridd forventningene, eller at det var <i>bedre enn forventet</i>.

Figur 20: Obligatorisk kurs: Innfrielse av forventninger

Fire av deltakerne er klare på at HMS-kurset har innfridd forventningene så langt når de tre første kursdagene er omme (HMS1, HMS2, HMS4, HMS6). Med unntak av deltakeren som på forhånd uttrykte høye forventninger uttaler disse i tillegg at kurset var *bedre enn forventet*.

Som det kom fram i kapittel 5.1.6 uttalte ingen fra Utviklingsprogrammet seg på samme måten. At deltakerne fra HMS-kurset hadde færre konkrete forventninger i forkant av kurset ser dermed ut til å øke sannsynligheten for at de blir positivt overrasket. Særlig det faglige innholdet fremheves som langt bedre og mer engasjerende enn forventet. Som vist i kapittel 5.2.5 er dette de samme deltakerne som har en positiv oppfatning av faglig innhold og som opplever at nivået på kurset er tilpasset deres forutsetninger.

De to siste er derimot usikre på hvorvidt forventningene er innfridd (HMS3, HMS5). Det er verdt å merke seg at disse også er mer reserverte i sin oppfatning av det faglige innholdet, i tillegg til at de opplever kurset som mindre tilpasset sine forutsetninger.

5.2.7 Forventninger til siste kursdel

Forventninger til siste kursdel
Funn
<ul style="list-style-type: none"> • Forventningene justeres underveis på bakgrunn av kursopplevelse. <ul style="list-style-type: none"> ○ Deltakerne som opplever at kurset har innfridd forventningene eller at det var bedre enn forventet har en forventning om at siste delen av kurset blir <i>like bra eller bedre</i>. ○ De resterende deltakerne som var usikre på hvorvidt kurset hadde innfridd forventningene uttrykker også usikkerhet rundt videre forventninger.

Figur 21: Obligatorisk kurs: Forventninger til siste kursdel

Tre av de fire som oppgir at kurset så langt har innfridd forventningene gir uttrykk for en forventning om at siste kursdel blir like bra (HMS1, HMS2, HMS6). To av dem nevner eksplisitt at den positive kursopplevelsen gjør at de har *høyere forventninger* til de to siste dagene enn de hadde i forkant av deltakelse (HMS1, HMS6): ”Nå går jeg inn med en mer positiv innstilling, i hvert fall [...] nå er fallhøyden litt høyere da” (HMS6). Motivasjonen til disse kan dermed se ut til å ha blitt mer autonom.

I kontrast til Utviklingsprogrammet gir ingen uttrykk for å ha fått lavere forventninger. Ingen av deltakerne ser dermed ut til å ha fått svekket motivasjon. Tre deltakere uttrykker imidlertid at forventningene til siste kursdel er uklare (HMS3, HMS4, HMS5). Sett i lys av at denne gruppen hadde få forventninger i utgangspunktet kan en slik oppfatning tyde på at motivasjonen har forholdt seg relativt upåvirket. Synspunktene til to av dem samstemmer med at de er usikre på hvorvidt forventningene hittil er innfridd (HMS3, HMS5). At den siste deltakeren uttaler dette er derimot mer overraskende ettersom vedkommende opplever at

kurset så langt har vært bedre enn forventet (HMS4). At vedkommende uttaler at h*n nå ville valgt andre påstander tilknyttet spørsmålet om motivasjon for deltakelse i forkant, peker i retning av at deltakeren likevel har fått høyere forventninger til siste kursdel.

5.2.8 Motivasjon for framtidig kompetanseutvikling

Motivasjon for framtidig kompetanseutvikling	
Funn	Forklaring
<ul style="list-style-type: none"> • Deltakerne stiller seg positive til framtidig kompetanseutvikling, uavhengig av kursopplevelse. • Imidlertid gir deltakerne i liten grad uttrykk for spesifikke kursønsker. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deltakernes begrensede forhold til læringsportalen ser ut til å være en forklarende faktor for hvorfor disse uttrykker få spesifikke kursønsker.

Figur 22: Obligatorisk kurs: Motivasjon for framtidig kompetanseutvikling

Samtlige av deltakerne fra HMS-kurset stiller seg positive til framtidig kompetanseutvikling. Deltakerne som er usikre på hvorvidt kurset har innfridd forventningene ser dermed ikke ut til å ha fått svekket motivasjon for annen kursdeltakelse i bedriften. Dette samstemmer med funnet fra Utviklingsprogrammet. Imidlertid ser det ut til å være større variasjon innad i denne gruppen når det gjelder hvorvidt dette kommer til uttrykk gjennom spesifikke kursønsker.

To deltakere fra HMS-kurset har klare kursønsker og begynner umiddelbart å ramse opp spesifikke kurs (HMS1, HMS2). To av deltakerne har snarere en klar oppfatning av *temaer* de ønsker å lære mer om i framtiden (HMS3, HMS4), dog i litt mindre målestokk og uten at det vises til helt spesifikke kurs. En av dem uttaler: ”Masse av dette kan forenkle hverdagen. Jeg er sånn ute etter å forenkle alt mest mulig” (HMS4). De to siste gir uttrykk for at det ikke er noen spesifikke kurs de ønsker seg per i dag (HMS5, HMS6).

Som jeg har vært inne på er læringsportalen den offisielle kanalen for informasjon om kurs. Mens samtlige deltakere fra Utviklingsprogrammet oppgir at de bruker læringsportalen aktivt, er det i kontrast bare halvparten av deltakerne fra HMS-kurset som sier det samme (HMS1, HMS2, HMS4). At dette er de samme som gir uttrykk for tydeligere kursønsker underbygger argumentet med at kursinformasjon kan være en forklarende faktor. De resterende deltakerne begrunner sin begrensede bruk av læringsportalen med blant annet

passordproblemer (HMS4, HMS5, HMS6). Ikke alle ansatte har like god tilgang til denne kanalen i jobben sin:

”Fordi at du har ikke noe PC, ikke sant. [...] Så er det det der med passord og sånne ting da, fordi at vi er jo så sjeldent inne på det der. Og så bytter de jo da passord her hver 90ende dag eller noe sånt noe da. Ikke husker du det passordet du hadde og ikke husker du det du fikk [...] Og så må du ringe og plage han der på support.” (PRL6)

5.3 Likheter og forskjeller mellom de to kursene

I lys av relevant teori vil jeg her se komparativt på funnene fra det frivillige Utviklingsprogrammet og det obligatoriske HMS-kurset. Dette kapittelet må således ses i forlengelse av de to foregående. Formålet er å tydeliggjøre trekk som utpeker seg som felles og spesifikke for hver av dem. Sammenligningen som følger tar utgangspunkt i figur 5 framvist på side 35.

5.3.1 Motivasjon og forventninger i forkant av kursdeltakelse

Som sett i kapittel 5.1 og 5.2 er det tydelige forskjeller mellom Utviklingsprogrammet og HMS-kurset når det gjelder hva som motiverer deltakerne i forkant av kursgjennomføring. Utviklingsprogrammet er som nevnt frivillig, og alle i denne gruppen var tydelige på at de selv ønsket å delta. Interesse for temaet, samt ønske om personlig og faglig utvikling ble trukket fram for å forklare motivasjon. Disse deltakerne setter altså i stor grad seg selv og sitt eget arbeid i sentrum. De nevnte aspektene tyder på at deltakerne fra Utviklingsprogrammet hadde indre motivasjon i forkant. Som jeg allerede har vært inne på karakteriseres indre motivert atferd av at den er autonom, og at den anses som interessant i seg selv (Ryan & Deci 2000:56; Baard et al. 2004:2046). Dette kan være med på å forklare hvorfor deltakerne fra HMS-kurset i kontrast *ikke* var indre motiverte i forkant. HMS-kurset er som nevnt obligatorisk for deltakerne, og flertallet av dem vektlegger at de ble påmeldt av andre. *Behovet for autonomi* viser til at personen opplever handlingen som selvbestemt, og anser den som sin egen (Baard et al. 2004:2046; Ryan et al. 2009:115; Ryan & Deci 2002:8). Uttalelsene ovenfor tyder på at deltakerne fra Utviklingsprogrammet i større grad får tilfredsstilt dette behovet, som ifølge selvbestemmelsesteorien altså er en forutsetning for indre motivasjon (Vansteenkiste et al. 2010:131; Ryan et al. 2009:114; Deci & Ryan 2000:229). Foruten det obligatoriske aspektet ble blant annet sikkerhet og ønske om å hjelpe

Veidekke til å nå sine mål fremhevet som viktige motivasjonsfaktorer for deltakelse på HMS-kurset. Faktorene som nevnes her framstår altså som mer eksterne for deltakerne. Imidlertid må denne forskjellen også forstås i lys av formålene til kursene. Mens Utviklingsprogrammet i stor grad setter den enkelte i sentrum og har som formål at deltakerne skal utvikles både personlig og faglig, er HMS-kurset lovpålagt og et emne som det kan være vanskeligere å skape interesse rundt. Slik det kom fram i kapittel 5.2.5 uttalte en deltaker for eksempel at: ”Det kan være vanskelig å forstå hvor viktig det er, før man er der og har gått gjennom det” (HMS3).

Imidlertid viser det seg også fellestrekk på tvers av de to kursene når det gjelder deltakernes motivasjon. Samtlige 12 deltakere valgte påstander tilhørende to ulike motivasjonskategorier når de svarte på hvorfor de skulle delta på kurset. Dette samstemmer med argumentet til Ryan et al. (2009:113) om at handlinger i virkeligheten ofte inkluderer en kombinasjon av ulike reguleringsformer (motivasjonskategorier). For eksempel viste det seg at samme person deltok både fordi temaet for kurset virket interessant, fordi kurset kunne hjelpe til å nå mål for arbeidet som vedkommende anså som viktig, samt fordi personen anså det som viktig å delta på kurset for at Veidekke skal lykkes med sine mål. Med andre ord ble deltakerne motivert av ulike faktorer på samme tid. Som Ryan et al. (2009:113) argumenterer for kan de ulike motivasjonsformene i slike tilfeller evalueres og kombineres for å si noe om graden av autonomi de samlet representerer. Det er på bakgrunn av kombinasjonene av påstandene som ble valgt at deltakerne fra det obligatoriske kurset ble karakterisert som ytre motiverte i forkant, mens deltakerne fra det frivillige kurset ble karakterisert som mer indre motiverte.

Verken indre motivasjon eller ytre motivasjon viste seg derfor som rene kategorier, men kombinasjonene er ulike for de to kursene. For deltakerne fra Utviklingsprogrammet var det *indre motivasjon* og *identifisert regulering* som hadde størst utbredelse, mens for HMS-kurset var det *ytre regulering* og *identifisert regulering*. Som jeg har vært inne på er det en betraktelig forskjell mellom de to sistnevnte, på tross av at de begge er former for ytre motivasjon. Mens atferd som er ytre regulert gjerne oppleves som kontrollerende eller fremmedgjørende for personen, karakteriseres indentifisert regulering av at personen anser atferden for å være personlig viktig. Identifisert regulering er altså en mer autonom form for ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2000:61-62), og har således fellestrekk med indre motivasjon. Som nevnt peker studier på at autonome former for motivasjon medfører økt læring, engasjement og psykologisk velvære (Ryan & Deci 2000:63). Det virker altså som at

deltakerne fra HMS-kurset, på tross av at de vektlegger det obligatoriske aspektet, ser viktigheten av deltakelse. Imidlertid må det bemerkes at deltakerne fra de to kursene valgte ulike påstander innad i kategorien identifisert regulering. Som jeg også var inne på over valgte deltakerne fra Utviklingsprogrammet i større grad påstandene som gikk på at det var viktig for *dem selv*, mens deltakerne fra HMS-kurset i større grad valgte påstanden om at det var viktig for *Veidekke*.

Det er nødvendig å ta forbehold om hvorvidt påstandene er gode nok til å kunne fange opp kompleksiteten i deltakernes motivasjon på en tilfredsstillende måte. Det kan for eksempel tenkes at påstandene ble oppfattet på ulike måter, eller at enkelte ikke opplevde dem som dekkende. Samtidig er det påfallende at ingen av de tolv deltakerne valgte kategorien *injisert regulering*, som innebærer at atferd utføres for eksempel for å unngå dårlig samvittighet eller angst, og som gjerne bringer med seg opplevelser av intern konflikt og spenning (Ryan & Deci 2000:62; Stone et al. 2009). *Amotivasjon*, som for eksempel viser til mangel på interesse eller en opplevelse av at kurset ikke vil gi ønsket utfall (Ryan et al. 2009:114; Ryan & Deci, 2000:61), ble til sammen kun valgt én gang.

Deltakernes motivasjon gjenspeiles i de forventningene de hadde i forkant av kursdeltakelse. Mens deltakerne fra HMS-kurset hovedsakelig hadde generelle forventninger, var forventningene til deltakerne fra Utviklingsprogrammet tydeligere. Disse kan deles inn i to kategorier: Mens halvparten av dem hadde forventninger rettet mot det faglige innholdet, hadde den andre halvparten mer sammensatte forventninger. Forskjellen mellom de to kursene kan tyde på at deltakere som selv har et klart ønske om å delta, og som motiveres av mer personlige faktorer, har en klarere oppfatning av hva de ønsker å få ut av kurset. Samtidig er det grunn til å tro at disse, fordi de deltok på bakgrunn av egne ønsker, også hadde en forventning på forhånd om at utviklingstiltaket ville lede til ønskede konsekvenser. Ifølge forventningsteori vil dette påvirke deltakernes motivasjon (Colquitt et al. 2000:680).

5.3.2 Opplevd støtte og motstand

Ifølge Colquitt et al. (2000:700) vil deltakernes motivasjon for kompetanseutvikling påvirkes av hvorvidt de opplever å få *støtte* i forbindelse med kursdeltakelse. At kursene skiller seg fra hverandre når det gjelder hva slags former for støtte og motstand deltakerne opplever å ha

fått, samt hvilke implikasjoner dette får, underbygger argumentet om at dette aspektet spiller inn på deltakernes motivasjon (og forventninger) i forkant.

Deltakere fra de to kursene har ulik oppfatning av hvilken påvirkning støtte fra andre har på motivasjon. Flertallet av deltakerne fra Utviklingsprogrammet mener at andres negative holdninger er uheldige, men at de ikke påvirker deres ønske om deltakelse. Til sammenligning uttrykker samtlige deltakere fra HMS-kurset at andres negative holdninger tilknyttet deltakelse vil ha negativ innvirkning på egne holdninger, eller potensielt medføre at deltakelse utsettes eller avlyses. Dette tyder på at opplevd støtte er av størst betydning for motivasjonen til deltakerne fra HMS-kurset. Det er også interessant å merke seg at to av deltakerne fra HMS-kurset tidligere har utsatt deltakelsen grunnet motstand fra andre på prosjektet i form av negative holdninger, mens tre av deltakerne fra Utviklingsprogrammet valgte å delta på tross av slik motstand. Kanskje må dette ses i lys av de to gruppernes autonomi. I motsetning til deltakerne fra Utviklingsprogrammet er det mange fra HMS-kurset som i liten grad styrer sin egen hverdag. Dette må også tas i betraktning i forbindelse med betydningen av en annen form for motstand felles for de to kursene; en hektisk arbeidshverdag på prosjektene som gjør det utfordrende å dra.

I lys av at deltakerne fra de to kursene ser ut til å ha ulik oppfatning av hvor avgjørende det er med støtte fra andre, er det interessant å se nærmere på hvilke andre forskjeller som utmerker seg. Mange av deltakerne fra det frivillige kurset oppgir medarbeidersamtalen som utgangspunkt for deltakelse og formidler at de opplever å bli støttet på egen utvikling gjennom denne. Selv om enkelte samtidig møtte motstand fra andre på prosjektet, kan det virke som om disse i større grad opplever å "bli sett" enn deltakerne fra det obligatoriske kurset. Selv om halvparten av deltakerne fra HMS-kurset gir uttrykk for at de har fått støtte i prosjektet i forbindelse med deltakelse, ser ikke disse ut til å ha blitt oppmuntret på samme måten. De ordlegger seg i stedet som at det dreier seg om *forståelse* for å reise. Ifølge Maurer (2002:28-29) kan støtte fra ledere blant annet innebære å sørge for at det blir satt av tid til å delta på utviklingstiltak, ved å gi kontinuerlige tilbakemeldinger og relevant vurdering, samt hjelpe til med å sette mål og utarbeide planer for den enkelte. Disse aspektene ser i større grad ut til å være til stede for deltakerne fra Utviklingsprogrammet. Fem av seks deltakere fra HMS-kurset oppgir i tillegg å ha hørt negativ omtale på arbeidsplassen i forkant. Det argumenteres i den forbindelse for at negative kommentarer fra andre vil ha negativ påvirkning på deltakernes forventninger og motivasjon (Facteau et al. 1995:3; Switzer et al.

2005:22). Alt i alt kan det virke som om deltakerne fra HMS-kurset har fått mindre støtte enn deltakerne fra Utviklingsprogrammet. Dette, i kombinasjon med at støtte ser ut til å være viktigere for HMS-deltakerne, kan være med på å forklare forskjellene mellom gruppene hva gjelder motivasjon og forventninger i forkant.

5.3.3 Aspekter ved kursopplevelsen som påvirker motivasjon underveis

Et fellestrekk på tvers av kursene er at deltakerne evaluerer innfrielse av forventninger i etterkant på bakgrunn av opplevelse av det faglige innholdet samt hvorvidt kurset er tilpasset den enkeltes forutsetninger. Faglig innhold og mestring utpekte seg derfor som viktige aspekter i forbindelse med deltakernes kursopplevelse. Viktigheten av dette må også ses i lys av relevant teori. Ifølge selvbestemmelsesteorien er tilfredsstillende av *behovet for kompetanse* – personens opplevelse av å meste optimalt utfordrende oppgaver og å være i stand til å oppnå ønskede utfall – sentralt for å produsere autonome motivasjonsformer (Baard et al. 2004:2046; Guay et al. 2000:178). Deltakernes opplevelse av hvorvidt det faglige innholdet er tilpasset deres forutsetninger kan også ses i lys av deltakernes *subjektive mestringsevne*, forstått som oppfatning av hva de kan klare i møte med en oppgave (Kaufmann & Kaufmann 2015:125). Dette har, ifølge studier, en positiv sammenheng med motivasjon for kompetanseutvikling (Colquitt et al. 2000:680).

Fra det frivillige kurset viser det seg at de som er fornøyde med det faglige innholdet samtidig opplever kurset som *utfordrende*. Dette i kontrast til det obligatoriske kurset, hvor de som er fornøyde med det faglige innholdet vektlegger at kurset er *tilpasset* deres forutsetninger. Dette kan tyde på at de to gruppene har ulik oppfatning av både hvilket nivå som er optimalt utfordrende, og ulik tro på hva de selv kan klare (jf. subjektiv mestringsevne). Det kan altså virke som om deltakerne fra Utviklingsprogrammet har høyere krav til å bli utfordret underveis. En grunn til dette kan være at disse i større grad vektlegger et personlig ønske om utvikling som årsak til deltakelse.

Deltakere fra begge kurs framhever det å møte andre ansatte som en positiv del av kursopplevelsen. For deltakerne fra HMS-kurset handler dette primært om erfaringsutveksling. Disse fremhever at det er positivt å få høre om og dra nytte av andres perspektiver og kunnskap, å få støtte og forståelse for hverandres arbeid, samt å få et mer helhetlig innblikk i organisasjonen. Deltakerne fra Utviklingsprogrammet vektlegger i tillegg

til dette at deltakelse muliggjør nettverksbygging. At dette oppleves som et viktig utbytte av kurset begrunnes med prosjekteringslederens ensomme rolle på prosjektet. Disse aspektene kan ses i lys av *behovet for tilhørighet*, som ifølge selvbestemmelsesteorien handler om at inkludering og støttende relasjoner bidrar til å skape autonome motivasjonsformer (Stone et al. 2009; Ryan et al. 2009:115; Guay et al. 2000:178). Det å skape relasjoner og utveksle erfaringer med andre deltakere kan også bidra til å øke deltakernes kompetansefølelse og således bidra til tilfredsstillelse av *behovet for kompetanse* (Ryan et al. 2009:114). Deltakerne som vektlegger nettverk og erfaringsutveksling som et positivt aspekt ved kursene er ikke nødvendigvis de samme som er fornøyde med faglig innhold og mestring. For begge kursene virker det derfor som om dette må anses som et uavhengig utbytte. Dette aspektet alene ser altså ikke ut til å være nok til å tilfredsstille behovet for kompetanse. Tilfredsstillelse av dette behovet ser i stedet ut til å handle om både at kursinnholdet oppleves som optimalt utfordrende, og at deltakerne har en oppfatning av at kurset gjør dem bedre rustet til å utføre sine arbeidsoppgaver.

Både gruppen fra Utviklingsprogrammet og HMS-kurset er delte på hvorvidt kurset har innfridd forventningene. Ettersom deltakernes oppfatning av hvorvidt kursene fører til ønskelige konsekvenser vil påvirke deres motivasjon (Colquitt et al. 2000:680), er det interessant å se på hva som er felles for gruppene og hva som skiller dem på dette punktet. Deltakerne fra begge kursene bedømmer innfrielse av forventninger ut fra opplevelser av faglig innhold og mestring. Tre av de fire deltakerne fra HMS-kurset som opplever at kurset har innfridd uttaler at det har vært *bedre enn forventet*. Fra Utviklingsprogrammet uttaler tre av seks at det har innfridd forventningene, men ingen uttrykker seg på samme måte som på HMS-kurset. Ifølge Tannenbaum et al. (1991:760) vil forventninger som ikke oppfylles kunne føre til misnøye og lavere forpliktelse. Deltakernes forventninger før kurset må således tas med i betraktningen. Mens deltakerne fra HMS-kurset hadde få forventninger på forhånd, var forventningene til Utviklingsprogrammet klart tydeligere. Det kan derfor tenkes at disse er mer avhengige av at kurset svarer til det de hadde sett for seg på forhånd. Dette underbygges av det faktum at deltakerne fra Utviklingsprogrammet som opplever at forventningene så langt ikke er innfridd, er de samme som primært hadde faglige forventninger. Disse savner mer av det de oppfatter som faglig og konkret informasjon. Det at deltakerne fra HMS-kurset hadde færre forventninger på forhånd kan synes å øke sjansen for at de blir positivt overrasket. De tydelige forventningene til deltakerne fra Utviklingsprogrammet ser i kontrast ut til å gi større fallhøyde.

Tannenbaum et al. (1991:767) argumenterer for at deltakernes forventninger kan påvirkes av opplevelsen av utviklingstiltaket, og på bakgrunn av dette endres seg underveis. Dette viser seg å være tilfelle for begge kursene. Deltakerne som i etterkant av kursdagene opplever at forventningene så langt er innfridd, gir uttrykk for at forventningene er de samme, eller at de har blitt høyere. Samtidig er det en tendens til at deltakere som er mindre fornøyde gir uttrykk for et fravær av forventninger, eller at disse har sunket. Forventningene endres således både i positiv og i negativ retning, avhengig av kursopplevelse. Ifølge Clark et al. (1993:293) vil negative oppfatninger av kurset kunne medføre lavere motivasjon. Det er imidlertid grunn til å anta at også det motsatte er tilfellet; at høyere forventninger fører til økt motivasjon hos deltakerne. I lys av selvbestemmelsesteorien vil dette dreie seg om i hvilken grad motivasjonen er autonom eller kontrollert.

5.3.4 Påvirkning på motivasjon for framtidig kompetanseutvikling

Ifølge Ryan & Deci (2000:56) er motivasjon situasjonsavhengig, noe som blant annet innebærer at samme person kan inneha ulik motivasjon for ulike aktiviteter. Dette ser ut til å være tilfellet for deltakerne fra begge kursene. Alle de 12 deltakerne har konkrete planer for, eller stiller seg positive til, framtidig kursdeltakelse. Dette tyder på motivasjon for framtidig kompetanseutvikling. Et fellestrekk på tvers av de to gruppene kan dermed se ut til å være at negative opplevelser av de aktuelle kursene ikke har negativ innvirkning på planer og ønsker for framtidig kompetanseutvikling. Imidlertid er det ikke grunnlag for å si noe om *hvilke* motivasjonskategorier som nå er i sving, og det kan derfor ikke utelukkes at deltakernes motivasjon for framtidig kompetanseutvikling har endret seg underveis.

Det er verdt å merke seg at deltakerne fra Utviklingsprogrammet i større grad nevner spesifikke kurs når de snakker om framtidig kompetanseutvikling enn hva deltakerne fra HMS-kurset gjør. Dette må ses i sammenheng med at samtlige deltakere fra Utviklingsprogrammet oppgir at de er kjent med og bruker læringsportalen, mens kun halvparten av deltakerne fra HMS-kurset gjør det samme. Det er verdt å merke seg at den halvparten som oppgir at de ikke bruker denne er de samme som i mindre grad nevner spesifikke kursønsker. Ettersom læringsportalen er en sentral kanal for informasjon om kurs i Veidekke, er det naturlig å tenke seg at deltakerne som ikke bruker denne har mindre oversikt over hvilke tilbud som er tilgjengelige for dem. Det kan dermed tenkes at de hadde hatt mer

spesifikke ønsker dersom de hadde hatt mer informasjon. Mangel på informasjon ser dermed ut til å være en større påvirkningsfaktor på framtidig kursdeltakelse enn opplevelsen av gjennomførte kurs.

6 Anbefalinger for framtidig arbeid

På bakgrunn av resultatene som har kommet fram i denne studien ønsker jeg her å skissere seks anbefalinger til Veidekke og andre organisasjoner som gjennomfører interne trenings- og utviklingstiltak. Forslagene tar utgangspunkt i empiriske funn, så vel som det presenterte teorigrunnlaget, og begrenser seg til å omhandle forhold som vil kunne innvirke på ansattes motivasjon for kompetanseutvikling. De seks anbefalingene er:

- **Kartlegg deltakernes forventninger i forkant.** En slik kartlegging kan hjelpe til med å oppdage eventuelle forskjeller mellom deltakernes og organisasjonens oppfatninger av hva som er formålet med kurset. I tillegg vil det kunne bidra til å sikre oppfyllelse av deltakernes forventninger (Tannenbaum et al. 1991:767). Slik Tannenbaum et al. (1991:767) argumenterer for bør organisasjonen i størst mulig grad søke å møte deltakernes forventninger.
- **Gi realistisk kursinformasjon.** Organisasjonen bør sørge for at deltakerne får realistisk informasjon om kurset i forkant. Dette inkluderer informasjon om kursets formål og hva slags utbytte det kan gi for deltakerne. Informasjonen bør framgå tydelig i både kursbeskrivelser og kursprogram, og bør i tillegg formidles under selve gjennomføringen av kurset. Realistisk kursinformasjon kan være med på å sikre at deltakernes forventninger oppfylles (Noe 1986:745; Tannenbaum et al. 1991:767). Som vist vil dette også kunne ha positiv innvirkning på deltakernes motivasjon.
- **Jobb bevisst med kultur og holdninger relatert til kompetanseutvikling på alle nivåer i organisasjonen.** Deltakerne formidler å ha møtt ulik grad av sosial støtte i forbindelse med egen kursdeltakelse. Som vist er dette en faktor som har positiv innvirkning på motivasjon for kompetanseutvikling. Faglig og personlig kompetanseutvikling er et satsningsområde hos Veidekke, og dette er viktig å formidle tydelig i alle ledd. Det bør tilstrebes å fremme en kultur hvor ansatte som handler i tråd med denne satsningen slipper å møte motstand i form av eksempelvis andres negative holdninger. Organisasjonen bør sette fokus på å formidle positive effekter ved kompetanseutvikling, både for organisasjonen og de ansatte.

- **Gi økt status for obligatoriske kurs.** Mange deltakere formidler en positiv oppfatning av HMS-kurset etter egen deltakelse, noe som tyder på at kurset har god kvalitet. Imidlertid uttaler mange av dem å ha hørt negativ omtale av kurset på arbeidsplassen, og dette ser ut til å ha hatt negativ innvirkning på motivasjonen de hadde i forkant. Det kan av den grunn være fordelaktig å jobbe med å forbedre rennomméet til HMS-kurset, slik at det får en annen status enn at det bare er et kurs de ansatte ”må gjennomføre”. Ansatte som deltar på HMS-kurset bør få anerkjennelse for dette, og ledere i alle ledd bør oppmuntre de ansatte til kursdeltakelse. Disse punktene vil også kunne overføres til andre likende typer kurs.
- **Vær bevisst på timing og kommunikasjon.** Flere deltakere peker på at det er lettere å reise på kurs når det er en roligere periode på prosjektet, eller mellom prosjekter. Om mulig kan det derfor være fordelaktig å ha en god toveis kommunikasjon med prosjektene og tilpasse tidspunkt for gjennomføring etter omstendighetene. Særlig framstår dette som viktig i tilfeller hvor de ansatte har mindre autonomi i arbeidet. En slik tilrettelegging kan være med på å motvirke tid som barriere for kursdeltakelse.
- **Sørg for at alle ansatte får informasjon om aktuelle kurs.** Informasjon om kurs utpeker seg som en mulig barriere for ansattes kompetanseutvikling. Flere deltakere formidler at de ikke bruker Veidekkes læringsportal og begrunner dette med blant annet passordproblemer. Det kan dermed være praktiske årsaker som står i veien for aktiv bruk av læringsportalen. For at de ansatte skal ta initiativ til framtidig kompetanseutvikling er det sentralt at de får god tilgang til informasjon om tilgjengelige kurs. For å sikre dette kan det tenkes at det er nødvendig å ta i bruk *flere kanaler* enn de elektroniske. Samtidig er det viktig at de ansatte oppfordres til å oppsøke den kursinformasjonen som er tilgjengelig, og at ledere oppmuntrer til kompetanseutvikling gjennom blant annet medarbeidersamtaler.

7 Konklusjon

Formålet med denne oppgaven har vært å undersøke motivasjon for kompetanseutvikling i Veidekke. Oppgaven bygger på en komparativ kvalitativ case-studie av to kurs som tilbys av Veidekkeskolen; et frivillig Utviklingsprogram i prosjekteringsledelse og et obligatorisk 40-timers HMS-kurs. Utvalget har bestått av totalt 12 deltakere, seks fra hvert kurs. Disse ble bedt om å svare på to spørsmål i forkant av kurset og ble intervjuet om sine erfaringer og ønsker for framtidig kompetanseutvikling etter å ha gjennomført deler av kurset.

Jeg vil først besvare problemstillingen: **Hva kjennetegner og påvirker motivasjon for deltakelse på henholdsvis frivillige og obligatoriske kurs før, under og etter gjennomføring?**

I forlengelse av problemstillingen vil jeg også se på hvilke konsekvenser deltakernes motivasjon har for ønsker om framtidig kompetanseutvikling. Jeg vil deretter se på studiens implikasjoner, før jeg avslutningsvis kommer med forslag til videre forskning.

7.1 Hovedfunn

Utover de karakteristikkene som er spesifikke for hver av de to kursene viser det seg at funnene fra de to kursene også har en rekke fellestrekk. Problemstillingen nødvendiggjør derfor en tredelt konklusjon. Den vil først besvares med utgangspunkt i sentrale funn fra henholdsvis det frivillige Utviklingsprogrammet i prosjekteringsledelse og det obligatoriske 40-timers HMS-kurset, før den besvares på et mer generelt nivå.

Det frivillige kurset: Utviklingsprogrammet i prosjekteringsledelse

Det konkluderes med at deltakerne fra Utviklingsprogrammet, som ble valgt ut for å representere kategorien frivillige kurs, helte i retning av å være indre motiverte i forkant av kursgjennomføring. Interesse for temaet, samt ønske om personlig og faglig utvikling var aspekter som så ut til å være av særlig betydning for hvorfor disse deltok. At deltakelse fant sted på bakgrunn av egne ønsker ble også vektlagt. Deltakernes tydelige forventninger i forkant ser ut til å være en implikasjon av motivasjonen. Samtidig kan det se ut til at denne gruppen opplevde å motta mer støtte i forkant av kursgjennomføring. Eksempelvis opplevde mange av dem å bli støttet på egen utvikling gjennom at kurset var et tema i

medarbeidersamtalen. Dette kan være en medvirkende faktor for framveksten av indre motivasjon. Samtidig må det bemerkes at disse deltakerne oppfattet at støtte fra andre var av mindre betydning enn deltakerne fra HMS-kurset. Opprettholdelse av motivasjonen viste seg å være avhengig av at den enkeltes forventninger ble innfridd. Deltakernes opplevelse av hvorvidt dette var tilfellet baserte seg hovedsakelig på to aspekter ved kursopplevelsen; faglig innhold og mestring. Deltakerne som opplevde at kurset ikke innfridde ga uttrykk for lavere forventninger til den siste samlingen av programmet, noe som gir grunn til å anta at disse har blitt mindre indre motiverte. Deltakerne som opplevde forventningene som innfridd ga i kontrast uttrykk for at forventningene forble de samme eller økte, hvilket tyder på at deres motivasjon opprettholdes eller har blitt påvirket i positiv retning.

Det obligatoriske kurset: 40-timers HMS-kurs

Deltakerne fra HMS-kurset, som er et obligatorisk kurs, så derimot ut til å være ytre motiverte i forkant av kursdeltakelse. I kontrast til deltakerne fra Utviklingsprogrammet begrunnet disse sin deltakelse med faktorer av mer ytre karakter. Obligatorisk deltakelse, sikkerhet og ønske om å hjelpe Veidekke til å nå sine mål ble fremhevet som viktige årsaker til deltakelse. Deltakernes ytre motivasjon ga seg også utslag i mer generelle forventninger i forkant av kurset. Samtidig som at disse i større grad vektla viktigheten av støtte, viser det seg at de opplever å ha mottatt mindre. Eksempelvis formidlet mange å ha hørt negativ omtale av HMS-kurset på arbeidsplassen, og det ser også ut til at de i mindre grad har mottatt personlig oppmuntring i forbindelse med egen deltakelse. Dette ser ut til å ha påvirket deres motivasjon i forkant. I likhet med Utviklingsprogrammet så deltakernes evaluering av innfrielse av forventninger ut til å hvile på opplevelsen av faglig innhold og mestring. Fire av seks deltakere opplevde i etterkant at kurset har innfridd forventningene, og tre av dem mente det var *bedre enn forventet*. At de samme ga uttrykk for å ha fått høyere forventninger til siste kursdel tyder på at kursopplevelse har påvirket motivasjonen til disse i positiv retning. De resterende deltakerne formidlet usikkerhet både rundt hvorvidt forventningene ble innfridd og hvilke forventninger de har videre. Det er derfor grunn til å anta at motivasjonen til disse ikke har blitt påvirket negativt i like stor grad som motivasjonen til deltakerne fra Utviklingsprogrammet som uttrykte misnøye.

Overordnet konklusjon

Oppgaven konkluderer med at det synes å være en overforenkling å kategorisere mennesker i klart atskilte motivasjonskategorier. Dette viser seg ved at samtlige av deltakerne i studien ga

uttrykk for å være motiverte av flere faktorer tilhørende ulike motivasjonskategorier i forkant av kursdeltakelse. Indre motivasjon og ulike former for ytre motivasjon ser således ikke ut til å være rene kategorier for deltakerne, men ser i stedet ut til å fungere *i samspill*. Oppgaven konkluderer videre med at deltakernes motivasjon må forstås som en *dynamisk faktor som er i kontinuerlig reforhandling med omgivelsene*. Motivasjonen er således gjenstand for påvirkning og kan derfor endres underveis. Forventninger til den enkelte og imøtekommelse av disse underveis i kursforløpet ser ut til å være av særlig betydning. Funnene peker på at forventninger som ikke møtes vil medføre mindre autonom motivasjon underveis i kursforløpet. Deltakere som er indre motiverte og som har tydelige og positive forventninger i forkant er således avhengige av at kursopplevelsen svarer til disse for å opprettholde sin motivasjon. Deltakere som har lavere og mer generelle forventninger vil i kontrast ha større sannsynlighet for å bli positivt overrasket og med dette få mer autonom motivasjon.

Både deltakerne fra Utviklingsprogrammet og HMS-kurset gir, uavhengig av kursopplevelse, uttrykk for et overordnet positivt syn på egen framtidig kompetanseutvikling i Veidekke. Deltakerne som opplevde at forventningene til de aktuelle kursene ikke ble innfridd, og som i forlengelse av dette ga uttrykk for lave forventninger og motivasjon for siste kursdel, synes altså ikke å ha fått svekket motivasjon for deltakelse på andre kurs i Veidekke. Deltakerne ser dermed ut til å anse ulike kurs for å være atskilte enheter som må evalueres hver for seg. Dette funnet støtter oppunder argumentet til Ryan & Deci (2000:56) om at motivasjon må forstås som *situasjonsavhengig*. Kursinformasjon synes derimot å være en faktor som er av større betydning for deltakernes framtidige kursønsker. Dette kommer til uttrykk gjennom at deltakerne fra Utviklingsprogrammet i større grad gir uttrykk for langt flere spesifikke kursønsker samtidig som de, i kontrast til mange av deltakerne fra HMS-kurset, oppgir at de aktivt bruker læringsportalen for innhenting av informasjon om aktuelle kurs.

7.2 Studiens implikasjoner

Utover de funn og trekk som er spesifikke for Veidekke som organisasjon kan denne studien også være av relevans for andre organisasjoner som pålegger eller tilbyr sine ansatte interne trenings- og utviklingstiltak.

Ifølge selvbestemmelsesteorien er autonome motivasjonsformer (indre motivasjon og autonome former for ytre motivasjon) ensbetydende med optimal motivasjon (Vansteenkiste

et al. 2010:131; Ryan et al. 2009:114; Guay et al. 2000:178). Imidlertid er det kanskje ikke realistisk å forvente at ansatte som blir sendt på et obligatorisk utviklingstiltak vil føle tilstrekkelig eierskap til at de innehar slik motivasjon. En implikasjon av at motivasjon framstår som en prosess, slik funnene ovenfor tyder på, er imidlertid at det uavhengig av utgangspunkt skulle være mulig å fostre mer autonome motivasjonsformer underveis. Optimal motivasjon i forkant av kursgjennomføring er dermed kanskje ikke en forutsetning for å oppnå ønsket utbytte fra utviklingstiltaket. Imidlertid ser det ut til å være avgjørende at det aktivt legges innats i både å fostre mer autonom motivasjon hos ansatte som i utgangspunktet har kontrollert motivasjon, og i å opprettholde autonom motivasjon hos ansatte som allerede har dette. Dette ser ut til å være viktig både før, under og etter kursgjennomføring.

7.3 Videre forskning

Avslutningsvis ønsker jeg på bakgrunn av mine erfaringer kortfattet å skissere noen muligheter for videre forskning. Et viktig funn i denne studien er at deltakernes motivasjon ser ut til å endre seg underveis. Det er imidlertid ikke grunnlag for å si noe konkret om hvilke motivasjonsformer som best beskriver deltakernes motivasjon i *etterkant* av kursdeltakelse. En sammenligning av deltakernes valg av påstander tilhørende ulike motivasjonsformer *før* og *etter* kursdeltakelse kunne dermed være interessant.

Hva som *påvirker* de ansattes motivasjon er et aspekt ved problemstillingen som tjente som utgangspunkt for denne studien. Som tidligere nevnt har studier funnet en rekke individuelle og situasjonelle faktorer som innvirker på dette (Colquitt et al. 2000:679). Flere av disse faktorene kunne vært interessante å se på i forlengelse av denne studien. Man kunne eksempelvis tenke seg at faktorer tilknyttet kategorien *personlighet* kunne tilført en dypere forståelse for ulikheter som viser seg mellom deltakere. Videre kunne det vært interessant å se på hva slags implikasjoner deltakernes jobbengasjement og organisasjonstilknytning har for motivasjon for kompetanseutvikling (Colquitt et al. 2000:679 & 699).

Det kunne også vært interessant å undersøke *effekten* av deltakernes motivasjon for utbyttet av kurset. På grunn av begrensninger ved prosjektets rammer var det ikke mulig å intervjuer deltakerne etter at kursene var helt avsluttet, og den langvarige effekten av kursene kan derfor ikke fastslås. Som nevnt i innledningen til denne oppgaven (kapittel 1.1) har studier funnet at

motivasjon har en innvirkning på læring, samt i hvilken grad den aktuelle kunnskapen overføres til arbeidssituasjonen (Guerrero & Sire 2001:989). Et empirisk relevant spørsmål i den forbindelse er dermed hva deltakerne rapporterer å sitte igjen med når de er tilbake i sin arbeidshverdag. Eksempelvis kan det tenkes at enkelte deltakere opplever å sitte igjen med større utbytte enn de selv hadde sett for seg i umiddelbar etterkant.

Litteraturliste

- Baard, P. (2002). Intrinsic Need Satisfaction in Organizations: A Motivational Basis of Success in For-Profit and Not-for-Profit Settings. I Deci, R.L., & Ryan, R.M. (Red.), *Handbook of Self-Determination Research* (s. 255-275). Rochester: The University of Rochester Press.
- Baard, P., Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A motivational basis of Performance and Well-being in Two Work Settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045-268.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of control*. New York: Freeman.
- Busch, T. & Vanebo, J.O. (2000). *Organisasjon, ledelse og motivasjon*. (4. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Clark, C., Dobbins, G. and Ladd, R. (1993). Exploratory Field Study of Training Motivation. Influence of Involvement, Credibility, and Transfer Climate. *Group and Organization Management*, 18(3), 292–307.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678-707.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. (2. utg.) Thousand Oaks: Sage publications.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dysvik, A. & Kuvaas, B. (2016). Og så da? Konsekvenser av ulike typer motivasjon. I R. Buch, A. Dysvik & B. Kuvaas (Red.), *Produktiv motivasjon i arbeidslivet* (s. 21-34). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Facteau, J. D., Dobbins, G. H., Russell, J. E., Ladd, R. T., & Kudisch, J. D. (1995). The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer. *Journal of management*, 21(1), 1-25.
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career assessment*, 16(2), 256-279.
- Gagné, M., & Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M.H., Aubé, C., Morin, E., & Malorni, A. (2010). The Motivation at Work Scale: Validation Evidence in Two Languages. *Educational and Psychological Measurement*, 70(4), 628–646.
- Gagné, M., Forest, J., Vansteenkiste, M., Crevier-Braud, L., Van den Broeck, A. Aspel, A.K., Bellerose, J., Benabou, C., Chemolli, E., Güntert, S.T., Halvari, H., Indiyastuti, D.L., Johnson, P.A., Molstad, M.H., Naudin, M., Ndao, A., Olafsen, A.H., Roussel, P., Wang, Z., & Westbye, C. (2015). The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation Evidence in Seven Languages and Nine Countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(2), 178-196.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. utg.) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Guay, F., Vallerand, R.J., Blanchard, C. (2000). On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175-213.
- Guerrero, S., & Sire, B. (2001). Motivation to train from the workers' perspective: example of French companies. *The International Journal of Human Resource Management*, 12(6), 988-1004.

- Hoffmann (2016, 27.04). Om os. Hentet fra <http://hoffmann.dk/om-os/>
- Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (2. utg.) Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Johannessen, A., Tufte, P. A & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (4. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2015). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. (5. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Kompetanse Norge (2016, 27.04). Voksenpedagogikk. Hentet fra <https://www.kompetansenorge.no/Grunnleggende-ferdigheter/Voksenpedagogikk>
- Kopperud, K.H & Martinsen, Ø.L. (2016). Motiverende ledelse. I R. Buch, A. Dysvik & B. Kuvaas (Red.), *Produktiv motivasjon i arbeidslivet* (s. 138-166). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kuvaas, B. & Dysvik, A. (2012). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser. Evidensbasert HRM* (2. utg.) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse*. (3. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Maurer, T.J. (2002). Employee Learning and Development Orientation: Toward an Integrative Model of Involvement in Continuous Learning. *Human Research of Development Review*, 1(1), 9-44.
- Moxnes, P. (2000). *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet*. (2. utg.) Oslo: Paul Moxnes Forlag.

- Nerstad, C.G.L., & Richardsen, A.M. (2016). Motivasjon og velvære i arbeidslivet. I R. Buch, A. Dysvik, & B. Kuvaas (Red.), *Produktiv motivasjon i arbeidslivet* (s. 233-260). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H., Swan, J. (2009). *Managing Knowledge Work and Innovation* (2. utg.) New York: Palgrave Macmillan.
- Noe, R.A. (1986). Trainees' Attributes and Attitudes: Neglected Influences on Training Effectiveness. *The Academy of Management Review*, 11(4), 736-749.
- Noe, R.A., Clarke, A.D.M., & Klein, H.J. (2014). Learning in the Twenty-First-Century Workplace. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2014(1), 245-275.
- Noe, R.A., & Wilk (1993). Investigation of the Factors that Influence Employees' Participation in Development Activities. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 291-302.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R.M. & Deci, R.L. (2002). An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectic Perspective. I Deci, R.L., & Ryan, R.M. (Red.), *Handbook of Self-Determination Research* (s. 3-33). Rochester: The University of Rochester Press.
- Ryan, R.M., Williams, G.C., Patrick, H., Deci, E.L. (2009). Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107-124.
- Schunk, D., Meece, J., & Pintrich, P. (2014). *Motivation in Education. Theory, Research and Application*. (4 utg.) Essex: Pearson Education Limited.
- Stone, D.N., Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2009). Beyond Talk: Creating Autonomous Motivation Through Self-Determination Theory. *Journal of General Management*, 34(3), 75-91. doi: 10.1177/030630700903400305

- Switzer, K.C., Nagy, M.S., Mullins, M.E. (2005). The Influence of Training Reputation, Managerial Support, and Self-Efficacy on Pre-Training Motivation and Perceived Training Transfer. *Applied H.R.M. Research*, 10(1), 21-34.
- Tannenbaum, S.I., Mathieu, J.E., Salas, E., & Cannon-Bowers, J.A. (1991). Meeting Trainees' Expectations: The Influence of Training Fulfillment on the Development of Commitment, Self-Efficacy, and Motivation. *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 759-769.
- Tannenbaum, S.I., & Yukl, G. (1992). Training and Development in Work Organizations. *Annual review of psychology*, 43(1), 399-441.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Vallerand, R.K. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in experimental social psychology*, 29, 271-360.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C.P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. I T.C. Urdan, & S.A. Karabenick (Red.), *Advances in motivation and achievement, vol 16. The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (s. 105-167). Bingley, Storbritannia: Emerald Publishing.
- Veidekke ASA. (2016). *Årsrapport 2016*. Oslo: Veidekke ASA.
- Veidekke Entreprenør. (2015). *Årsrapport HR for Veidekke Entreprenør 2015*. Oslo: Veidekke.
- Veidekke Norge (2016, 27.04). Verdigrunnlaget. Hentet fra <http://veidekke.no/om-oss/verdigrunnlag/article10247.ece>

Veidekke Sverige (2016, 27.04). Fakta om Veidekke. Hentet fra <http://veidekke.se/om-oss/article15268.ece>

Yin, R.K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods*. (5. utg.) Thousand Oaks: Sage publications.

Østby-Deglum, E., Svalestuen, F., & Drevland, F. (2013). Generelt om byggeplassen. I *Prosjekteringsledelse – teoretisk grunnlag*. Trondheim: Kompendieforlaget.

Alle kilder som er brukt i denne oppgaven er oppgitt.

Antall ord: 24 196

Vedlegg

Vedlegg I: Kursbeskrivelser

Under følger kursbeskrivelser hentet fra Veidekkes læringsportal for henholdsvis Utviklingsprogrammet i prosjekteringsledelse og 40-timers HMS-kurs. Dette er den samme skriftlige informasjonen som de ansatte har tilgang til i forkant av kurspåmelding.

Kursbeskrivelse for Utviklingsprogrammet i prosjekteringsledelse

Programmet bidrar til at deltakerne videreutvikler sitt lederskap som prosjekteringsledere og sin kunnskap om fagområdet. Programmet skal også bidra til at deltakerne utvikler gode nettverk seg imellom.

Målgruppe:

- Nåværende og potensielle prosjekteringsledere, samt prosjekt- og anleggsledere. I tillegg er det ønskelig med deltakere fra arkitekter og rådgivende ingeniører som vi samarbeider tett med.
- Eksterne deltakere utpekes av divisjon, region eller distrikt.
- For å delta på programmet må deltakerne ha gjennomført grunnkurs prosjekteringsledelse eller tilsvarende.

Innhold:

- Vi fokuserer på et bredt spekter av temaer.
- Vi vil jobbe med både rent faglige temaer og temaer knyttet til ledelse, planlegging, prosjekteringslederverktøy, teambygging, samspill, kommunikasjon og konflikthåndtering.
- Grensesnittene mellom rådgiverfagene og mot produksjon, underentreprenører og leverandører får også oppmerksomhet.
- Vi vil i tillegg jobbe med kontraktsforståelse, Veidekkes styringssystem og kundeorientering.
- Som på andre lederkurs i Veidekke, blir temaene knyttet opp mot den enkeltes situasjon i jobbsammenheng.

Arbeidsform

- Gruppearbeid
- Plenumsdiskusjoner
- Rollespill
- Arbeid med konkrete case vil stå sentralt i programmet.
- I tillegg gis det mer forelesningsorienterte innlegg om aktuelle tema.
- Det forventes stor grad av aktivitet fra den enkelte deltaker.

Varighet:

- Tre samlinger á 3 dager + oppfølgingsdag.

Kursbeskrivelse for 40-timers HMS-kurs

Grunnkurs HMS 40 timer, skal bidra til at deltakerne hever sin kompetanse i HMS-arbeid, slik at de kan ivareta sine HMS-oppgaver på en god og ansvarsfull måte.

Målgruppe:

- Linjeledere på alle nivåer
- Verneledere
- Verneombud
- Fagarbeidere og operatører som ønsker å bli verneombud
- AMU-representanter
- Aktuelle stabsmedarbeidere
- Lærlinger
- Traineer

Kurset er obligatorisk for:

- Verneombud
- Medlemmer av AMU
- Ledere
- Traineer

Det er utarbeidet kurs for både entreprenør- og industrivirksomheten.

Innhold og arbeidsform:

Vi gir en grundig innføring i HMS-området, herunder:

- HMS-lovgivningen
- Interne bestemmelser og rutiner
- Gjennomgang av aktuell divisjons system for internkontroll HMS
- Ulykkesforebyggende og holdningsskapende arbeid
- Sikkerhetsbarrierer
- Risikovurdering
- Arbeidsmiljøkriminalitet
- HMS-ledelse
- Arbeidshelse: Støy og vibrasjoner, kjemisk helsefare, ergonomi, psykososialt arbeidsmiljø, arbeidstidsordninger, omsorgsberedskap, AKAN.

Kurset tilfredsstiller kravene i regelverket. Hver leksjon starter med en innføring i temaet. Deretter fortsetter undervisningen med gruppearbeid og plenumsdiskusjoner. En forutsetning for å oppnå et vellykket kurs, er at deltakerne bidrar aktivt både i gruppearbeidene og i plenumsdiskusjonene og deler sine erfaringer fra det daglige HMS-arbeidet.

Vedlegg II: Informasjonsskriv om deltakelse i forskningsprosjektet

Motivasjon for kompetanseutvikling i Veidekke

Bakgrunn og formål

Dette prosjektet er satt i gang med formål om å undersøke temaet motivasjon for kompetanseutvikling blant ansatte i Veidekke. Prosjektet er en masterstudie ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi ved Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Deltakere i prosjektet velges ut på bakgrunn av å få et innblikk i hva som motiverer ansatte i Veidekke til å delta på kurs i regi av Veidekkeskolen. Hovedutvalget vil bestå av deltakere fra HMS-Grunnkurs 40 timer samt deltakere fra Utviklingsprogrammet i prosjekteringsledelse.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Informantene blir først forespurt om å svare på to spørsmål via mail i forkant av kurset. Formålet med dette er å kunne se informantenes svar før og etter gjennomføringen av kurset i sammenheng. Det vil i den forbindelse opplyses om at informantenes navn vil være koblet til svarene på undersøkelsen, men at kun jeg vil ha tilgang til disse dataene samt at alle navn vil anonymiseres i masteroppgaven.

Kvalitative intervjuer vil bli gjennomført med enkeltpersoner i etterkant av kursdeltakelse. Intervjuene vil ha en varighet på mellom 30 minutter til 60 minutter og vil i hovedsak finne sted på informantenes arbeidssted. For å hindre at viktig informasjon går tapt ønsker jeg å ta lydopptak av intervjuene dersom informanten samtykker. Lydopptak vil kun bli hørt av meg i arbeidet med masteroppgaven.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være jeg som har tilgang til ubehandlede data fra intervjuene og fra spørsmålene som sendes ut skriftlig på forhånd. Dataene som samles inn vil bli lagret lokalt på en datamaskin som er beskyttet med passord.

Navn og andre personopplysninger vil bli anonymisert i oppgaven slik at ingen informanter vil kunne gjenkjennes.

På bakgrunn av et ønske fra Veidekke vil informantene under intervjuet oppfordres til å fortelle om situasjoner hvor de har fått benyttet det de har lært på kurs i arbeidshverdagen. Veidekke vil kun få tilgang til slike eksempler dersom informanten gir sitt samtykke, og aktuelle historier vil på forhånd anonymiseres og bearbeides på en slik måte at de ikke kan spores tilbake til enkeltpersoner.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 20.06.2017. Så snart prosjektet er avsluttet vil alle dokumenter med personopplysninger og alle intervjuopptak bli slettet.

Frivillig deltakelse

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

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

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Kontaktperson: Andrea Dannemark, tlf.: 900 24 090,
mail:andrea_dannemark@hotmail.com

Veileder UiO: Torben Hviid Nielsen, tlf.: 228 41 606,
mail: t.h.nielsen@sosgeo.uio.no

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av informant, dato)

Vedlegg III: Spørsmål i forkant av kurs

Du mottar denne mailen fordi du har sagt ja til å bli intervjuet i forbindelse med min masteroppgave i studieprogrammet Organisasjon, ledelse og arbeid ved Universitetet i Oslo. Mitt prosjekt er tilknyttet Veidekkeskolen og har som formål å undersøke motivasjon for deltakelse på kurs blant ansatte i bedriften. Dine svar kan senere bli et bidrag til Veidekkeskolens videre arbeid med kurstilbud.


Jeg håper du har anledning til å svare på de vedlagte spørsmålene **før kurset begynner**.

Nederst i skjemaet vil du bli bedt om å fylle inn navnet ditt. Jeg gjør oppmerksom på at ingen andre vil få tilgang til svarene dine og at **navnet ditt ikke vil bli brukt i oppgaven**. Dette er kun for at jeg skal kunne se svarene du gir før kurset i sammenheng med intervjuet som gjennomføres i etterkant. Prosjektet er meldt inn til NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. Masteroppgaven vil offentliggjøres når forskningsprosjektet avsluttes.

Gjennom å svare på spørsmålene samtykker du til at svarene dine i denne korte undersøkelsen benyttes i min masteroppgave.

Takk for at du tar deg tid til å delta i min undersøkelse.

* 1. Hvilke forventninger har du til kurset? 

* 2. Hvorfor skal du delta på kurset? (Velg de 3 påstandene som passer best) 

- Fordi det er tilfredsstillende å gå på kurs.
- Fordi det er viktig for meg at jeg deltar på dette kurset.
- Fordi dersom jeg ikke deltar på kurset vil jeg få dårlig samvittighet.
- Fordi arbeidet mitt krever at jeg deltar på kurset.
- For å unngå dårlig samvittighet hvis jeg ikke deltar.
- Fordi jeg får betalt for å gjøre det.
- Jeg pleide å skjønne hvorfor jeg deltar på kurs, men jeg ser ikke vitsen lenger.
- Fordi jeg anser det som viktig å delta på kurset for at Veidekke skal lykkes med sine mål.
- Fordi jeg vil føle meg skyldig dersom jeg ikke deltar.
- Fordi arbeidsgiveren min pålegger meg å delta.
- Jeg vet ikke. Jeg ser ikke relevansen av å gå på kurset.
- Fordi jeg synes temaet for kurset virker interessant.
- Fordi kurset kan hjelpe meg til å nå mål for arbeidet mitt som jeg anser som viktige.
- Fordi jeg liker å gå på kurs.
- Jeg vet ikke. Noen ganger ser jeg ikke formålet med å delta på kurs.

Vedlegg IV: Intervjuguide 1

Intervjuguide – Utviklingsprogrammet i prosjekteringsledelse

Introduksjon

Si litt om hvem jeg er, fortelle om studien, forsikre deltakerne om anonymitet, samle inn samtykkeskjema, svare på spørsmål deltakerne måtte ha, spørre om tillatelse til å ta opp samtalen.

Innledende spørsmål:

Først har jeg noen få spørsmål om deg selv.

1. Det er fint hvis du kan si litt om hvem du er og din stilling i Veidekke.

Autonomi:

2. Hvordan gikk det til at du ble med på Utviklingsprogrammet i prosjekteringsledelse?
3. Hvordan ser du på det å delta på kurs som du selv har valgt sammenlignet med kurs som er obligatoriske?
4. Hva tenker du om Veidekkes fokus på kompetanseutvikling?

Kursinformasjon:

Så lurer jeg på noen ting angående informasjon.

5. Hva slags informasjon fikk du om kurset på forhånd?
6. Hva tenker du er formålet med kurset?

Relevans og mening:

Noen spørsmål om dine opplevelser av kurset.

7. Hva synes du om Utviklingsprogrammet i prosjekteringsledelse?
8. På hvilken måte er dette kurset relevant for deg i din arbeidshverdag?

Mestring og oppfølging.

9. Er kurset tilpasset dine forutsetninger/forkunnskaper?
10. Har du fått tilbakemeldinger underveis i kurset?

Sosial støtte og tilrettelegging:

11. Hva slags støtte og motstand har du møtt i forbindelse med deltakelse på kurset?

Generell oppfatning:

Et litt generelt spørsmål om kompetanseutvikling:

12. I dagens arbeidsmarked virker det som om dette får et stadig større fokus. Hva tenker du om denne utviklingen?

Forventninger:

I et av spørsmålene jeg sendte på forhånd ble du bedt om å skrive om dine forventninger til kurset. Der svarte du... (lese opp svar). Derfor lurer jeg på;

13. Siden du er midt i kursforløpet og det gjenstår én samling, hvordan har forventningene blitt innfridd så langt?

14. Hvordan forventer du at den siste samlingen av kurset blir?

Andre kurs:

Nå er er jeg ferdig med spørsmålene om utviklingsprogrammet i prosjekteringsledelse, men jeg har også noen få spørsmål om tidligere kurs og kurs i fremtiden.

15. Kan du si litt om hvilke erfaringer du har med andre kurs i Veidekke?

16. Hva slags forhold har du til læringsportalen (på intranettet)?

17. Hvilke andre kurstilbud kjenner du til i Veidekke (internt eller eksternt)?

18. Er det noen andre kurs du ønsker deg i fremtiden?

Indre og ytre motivasjon:

Noen spørsmål om ulike typer av motivasjon.

19. Jeg sendte deg noen spørsmål på mail på forhånd, og i et av spørsmålene ble du bedt om å krysse av for hvorfor du skulle delta på kurset. Jeg vil gjerne snakke litt mer om det. Du krysset av for (sett inn svar). Kan du si litt om hvorfor du krysset av for de alternativene? Det er ingen riktige eller gale svar.

20. Tenker du at det å delta på dette kurset kan gagne deg på noen måte?

Annet:

21. Er det noe annet du har lyst til å legge til, som vi ikke har snakket om?

Vedlegg V: Intervjuguide 2

Intervjuguide – 40-timers HMS-kurs

Introduksjon

Si litt om hvem jeg er, fortelle om studien, forsikre deltakerne om anonymitet, samle inn samtykkeskjema, svare på spørsmål deltakerne måtte ha, spørre om tillatelse til å ta opp samtalen.

Innledende spørsmål:

Først har jeg noen få spørsmål om deg selv.

1. Det er fint hvis du kan si litt om hvem du er og din stilling i Veidekke.

Autonomi:

2. Hvordan gikk det til at du ble med på HMS-kurset?
3. Dette kurset er jo obligatorisk for mange ansatte. Hva tenker du om det?
4. Hva tenker du om Veidekkes fokus på kompetanseutvikling?

Kursinformasjon:

Så lurer jeg på noen ting angående informasjon.

5. Hva slags informasjon fikk du om kurset på forhånd?
6. Hva tenker du er formålet med kurset?

Relevans og mening:

Noen spørsmål om dine opplevelser av kurset.

7. Hva synes du om HMS-kurset?
8. På hvilken måte er dette kurset relevant for deg i din arbeidshverdag?

Mestring og oppfølging:

9. Er kurset tilpasset dine forutsetninger/forkunnskaper?
10. Har du fått tilbakemeldinger underveis i kurset?

Sosial støtte og tilrettelegging:

11. Hva slags støtte og motstand har du møtt i forbindelse med deltakelse på kurset?

Generell oppfatning:

Et litt generelt spørsmål om kompetanseutvikling:

12. I dagens arbeidsmarked virker det som om dette får et stadig større fokus. Hva tenker du om denne utviklingen?

Forventninger:

I et av spørsmålene jeg sendte på forhånd ble du bedt om å skrive om dine forventninger til kurset. Der svarte du... (lese opp svar). Derfor lurer jeg på;

13. Siden du er midt i kursforløpet og det gjenstår to kursdager, hvordan har forventningene blitt innfridd så langt?
14. Hvordan forventer du at de siste kursdagene blir?

Andre kurs:

Nå er er jeg ferdig med spørsmålene om HMS-kurset, men jeg har også noen få spørsmål om tidligere kurs og kurs i framtiden.

15. Kan du si litt om hvilke erfaringer du har med andre kurs i Veidekke?
16. Hva slags forhold har du til læringsportalen (på intranettet)?
17. Hvilke andre kurstilbud kjenner du til i Veidekke (internt eller eksternt)?
18. Er det noen andre kurs du ønsker deg i framtiden?

Indre og ytre motivasjon:

Noen spørsmål om ulike typer av motivasjon.

19. Jeg sendte deg noen spørsmål på mail på forhånd, og i et av spørsmålene ble du bedt om å krysse av for hvorfor du skulle delta på kurset. Jeg vil gjerne snakke litt mer om det. Du krysset av for (sett inn svar). Kan du si litt om hvorfor du krysset av for de alternativene? Det er ingen riktige eller gale svar.
20. Tenker du at det å delta på dette kurset kan gagne deg på noen måte?

Annet:

21. Er det noe annet du har lyst til å legge til, som vi ikke har snakket om?

Vedlegg VI: Godkjenning NSD



Torben Hviid Nielsen
Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi Universitetet i Oslo
Postboks 1096 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 17.03.2017

Vår ref: 52718 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.02.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>52718</i>	<i>Motivasjon for kompetanseutvikling i Veidekke</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Torben Hviid Nielsen</i>
<i>Student</i>	<i>Andrea Dannemark</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68

Vedlegg: Prosjektvurdering

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



Rekruttering skjer via forespørsel på felles epost-lister hos Veidekke. Personvernombudet anbefaler at førstegangskontakt opprettes av noen som har naturlig tilgang til personopplysninger/epostadresser til utvalget. Dersom student ikke selv har slik tilgang, anbefaler vi at forespørsel om deltakelse formidles av Veidekke.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men merk at vi har skiftet navn til NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson. Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan student unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

Personvernombudet legger til grunn at data behandles i tråd med Universitetet i Oslo sine retningslinjer for datasikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc/mobil lagringsenhet er i tråd med disse.

Forventet prosjektslutt er 20.06.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

