

# ET STRATEGISK PERSPEKTIV PÅ KOMPETANSEUTVIKLING

*En kvalitativ studie av hvordan ledere i Gjensidige Forsikring ASA arbeider  
med kompetanseutvikling*

Jannicke Tharaldsen og Kine Brekke



Masteroppgave i Organisasjon, ledelse og arbeid

ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi

Det samfunnsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2018

## **Et strategisk perspektiv på kompetanseutvikling**

*En kvalitativ studie av hvordan ledere i Gjensidige Forsikring ASA arbeider med kompetanseutvikling.*

© Jannicke Tharaldsen og Kine Brekke

2018

Et strategisk perspektiv på kompetanseutvikling. En kvalitativ studie av hvordan ledere i Gjensidige Forsikring ASA arbeider med kompetanseutvikling.

Jannicke Tharaldsen og Kine Brekke

<http://www.duo.uio>

## Sammendrag

Arbeidslivet er i stadig endring. Det har blant annet blitt mer kunnskaps- og kompetanseintensivt, og krever ofte raske omstillinger fra arbeidsgivere og arbeidstakere. I forsikringsbransjen har eksempelvis teknologiutviklingen ført til endret kundeatferd. Digitalisering leder i stor grad til at arbeidsoppgaver og kompetansekrav endres. En slik utvikling gjør det viktig for arbeidsgivere og ansatte å ha, eller å tilegne seg, den nødvendige kompetansen for å kunne løse både dagens og morgendagens arbeidsoppgaver.

Denne masteroppgaven undersøker hvordan ledere arbeider med kompetanseutvikling. Gjensidige Forsikring ASA blir benyttet som case for å belyse problemstillingen. Utvalget i studien er begrenset til toppledere, mellomledere og ledere på lavere nivå i to forretningsområder. Videre er formålet å undersøke om ledernes arbeid med kompetanseutvikling er strategisk forankret. Problemstillingen er: *Hvordan arbeider ledere i Gjensidige med kompetanseutvikling, og er dette arbeidet strategisk forankret?* Det er i tillegg utarbeidet tre forskningsspørsmål for å bidra til å belyse problemstillingen: i) Hvordan arbeider ledere på ulike nivå med kompetanseplanlegging? ii) Hvordan arbeider ledere på ulike nivå med implementering av kompetanseutviklingstiltak? og iii) Hvordan arbeider ledere på ulike nivå med oppfølging og evaluering av kompetanseutviklingstiltak?

Masteroppgaven er utført som en kvalitativ casestudie hvor det har blitt gjennomført 11 intervjuer med ledere på ulike nivåer innen to forretningsområder i Gjensidige Forsikring ASA. I tillegg har det blitt foretatt gjennomgang av dokumenter utarbeidet av Gjensidige. Dokumentene har i hovedsak blitt brukt til å undersøke hvordan Gjensidige overordnet hevder det skal arbeides med kompetanseutvikling.

Det benyttes i hovedsak teori om ledelse, strategi, kompetanse og kompetanseutvikling. Fra et HR-perspektiv kan de menneskelige ressursene og deres kompetanse bidra til organisasjonens konkurransefortrinn. Det kan satses på både formelle og uformelle læringstiltak for å utvikle ansattes kompetanse. Hvilken kompetanse og hvilke tiltak det skal satses på bør imidlertid tilpasses organisasjonens behov. Mye av argumentasjonen går derfor ut på at organisasjoner bør drive strategisk med kompetanseutvikling. Strategisk kompetanseutvikling vil imidlertid avhenge av i hvilken grad arbeidet er forankret hos lederne i organisasjonen, og at ledernes roller understøtter prosesser for kompetanseutvikling. Samtidig er det rettet en del kritikk mot dette perspektivet, hvor ansatte blir ansett som ressurser som må optimaliseres og styres.

For å undersøke hvordan ledere arbeider strategisk med kompetanseutvikling, er Linda Lai (2013) sin modell for strategisk kompetanseledelse benyttet som utgangspunkt.

Funnene antyder at topplederne har et *overordnet ansvar* og setter strategien på agendaen. Mellomlederne i begge forretningsområdene fungerer i stor grad som *bindeledd og tilretteleggere* for kompetansestrategien og tiltak. Ledere på lavere nivå i begge forretningsområdene har et mer *operativt ansvar* ved at de er mer direkte involvert som medarbeidernes nærmeste ledere. Lederne poengterte imidlertid i stor grad hva rollen er ment å være, men det fremstår som mer uklart hva lederne gjør i praksis.

Funnene viser at samtlige ledere i Gjensidige er klar over den overordnede målsettingen til konsernet, og er i stor grad enig om hvilken kompetanse som er mest nødvendige; forsikrings-, analyse-, og digitalkompetanse, samt forretningsforståelse. Det er likevel stor uklarhet omkring hvilken rolle lederne har i forbindelse med gjennomføring av kompetansekartlegging. Mellomledere og ledere på lavere nivå er heller ikke fullt klar over kompetansestrategien. Ledernes tilnærming til tiltak følger imidlertid hovedelementene i kompetansestrategien, særlig med vekt på det Gjensidige kaller 70-30-modellen. Likevel benytter ikke lederne, eller er i liten grad klar over, spesifikke tiltak for å heve den nødvendige kompetansen. Mellomledere og ledere på lavere nivå gjennomfører også få strukturerte evalueringer og oppfølginger av spesifikke kompetanseutviklingstiltak.

Dersom man skulle fulgt Lais modell strengt, kan det argumenteres for at ledernes arbeid med kompetanseutvikling ikke er strategisk. Det er imidlertid ikke like enkelt som det fremstår i modellen, noe som ledernes arbeid med kompetanseutvikling i Gjensidige også har gitt en indikasjon på. Denne studien kan gi innsikt i hvordan ledere, i en organisasjon preget av kunnskapsarbeidere og et sterkt kundefokus, i praksis arbeider med kompetanseutvikling. I tillegg kan studien gi innsikt i potensielle utfordringer ledere står overfor i forbindelse med kompetansearbeidet.

## **Forord**

Vi kan se tilbake på et interessant, lærerikt og utfordrende halvår. Vi har skrevet om et tema som har interessert og engasjert oss begge, samt fått innblikk i en bransje i endring og hvor det skjer mye spennende.

Vi har vært heldige å få benytte Gjensidige Forsikring ASA som case i forbindelse med vår masteroppgave. Vi ønsker spesielt å takke alle informanter som stilte opp på intervju i en hektisk arbeidshverdag - deres bidrag har vært uvurderlig!

Videre ønsker vi å takke vår dyktige veileder, Inger Marie Hagen, som har gitt oss god hjelp og konkrete innspill gjennom prosessen. I tillegg setter vi stor pris på samboere, familie og venner som har stilt opp for oss, lest korrektur, og ikke minst vært tålmodige i denne hektiske perioden.

God lesing!

## **Innholdsfortegnelse**

<b>1</b>	<b>Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.1	Et nytt arbeidsliv .....	8
1.2	Problemstilling .....	9
1.3	Avgrensning og avklaring .....	10
1.4	Oppgavens struktur .....	10
<b>2</b>	<b>Beskrivelse av case: Gjensidige</b> .....	<b>11</b>
<b>3</b>	<b>Teoretisk tilnærming</b> .....	<b>13</b>
3.1	HR-perspektivet .....	13
3.2	Ledelse.....	15
3.3	Strategi.....	18
3.4	Kompetansebegrepet .....	20
3.5	Læring og kompetanseutvikling .....	22
3.6	Strategisk kompetanseledelse.....	28
<b>4</b>	<b>Metodisk tilnærming</b> .....	<b>31</b>
4.1	Forskningsdesign.....	31
4.2	Utvalg av case og informanter .....	31
4.3	Datainnsamling .....	33
4.4	Bearbeidelse av data .....	35
4.5	Undersøkelsens kvalitet .....	36
4.6	Metodiske utfordringer .....	37
4.7	Forskningsetikk.....	37
<b>5</b>	<b>Analyse</b> .....	<b>38</b>
5.1	Hvordan arbeider ledere på ulike nivå med kompetanseplanlegging? .....	38
5.2	Hvordan arbeider ledere på ulike nivå med implementering av kompetanseutviklingstiltak? .....	50
5.3	Hvordan arbeider ledere på ulike nivå med evaluering og oppfølging av kompetanseutviklingstiltak? .....	64

<b>6</b>	<b>Oppsummering og avslutning .....</b>	<b>67</b>
<b>6.1</b>	<b>Ledernes arbeid med kompetanseplanlegging .....</b>	<b>67</b>
<b>6.2</b>	<b>Ledernes arbeid med implementering av kompetanseutviklingstiltak .....</b>	<b>69</b>
<b>6.3</b>	<b>Ledernes arbeid med evaluering og oppfølging av kompetanseutviklingstiltak .....</b>	<b>72</b>
<b>6.4</b>	<b>Avslutning .....</b>	<b>73</b>
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>74</b>

**Vedlegg:**

Vedlegg 1: Intervjuguide toppleder

Vedlegg 2: Intervjuguide leder

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vedlegg 4: Godkjennelse NSD

**Figurer:**

Figur 1: "Forenklet illustrasjon av struktur forretningsområde A og B"

Figur 2: "Strategisk kompetanseledelse"

Figur 3: "Forskningsdesign"

Figur 4: "Oversikt over informanter"

# 1 INNLEDNING

## 1.1 Et nytt arbeidsliv

Arbeidslivet er i stadig endring, og det har blant annet blitt mer kunnskaps- og kompetanseintensivt. En bransje hvor det foregår mye endringer er i forsikringsbransjen. Her har eksempelvis teknologiutviklingen ført til endret kundeatferd, og digitalisering fører i stor grad til at arbeidsoppgaver og kompetansekrav endres (NOU 2018:2, 27 og 75). Med en slik utvikling vil det være viktig for arbeidsgivere og ansatte å ha, og kunne tilegne seg, den nødvendige kompetansen for å kunne løse både dagens og morgendagens arbeidsoppgaver.

Kompetanse er et komplekst begrep, men kan anses som kunnskaper, evner, ferdigheter og holdninger (Lai 2013, 46). Ifølge NOU 2018:2 (15) har arbeidsgivere bruk for ansatte med bred kompetanse som kan brukes på tvers av oppgaver, samt spisskompetanse innen ett eller flere fagfelt. For å tilegne seg ny kompetanse eller å heve eksisterende kompetanse benytter organisasjoner seg ofte av kompetanseutvikling. Kompetanseutvikling er knyttet til å forbedre kompetansen (Olsen 2014, 256), og henger dermed tett sammen med læring. Læring i arbeidslivet kan foregå på mange måter, fra formelt gjennom kurs og utdanninger, til mer uformelt gjennom løsning av arbeidsoppgaver (NOU 2018:2, 36).

Det påpekes flere steder i litteraturen at hva slags kompetanse ansatte bør inneha og hvordan ansatte skal tilegne seg denne kompetansen, burde tilpasses organisasjonens faktiske behov. På bakgrunn av dette argumenteres det ofte for at kompetanseutviklingen skal være strategisk forankret (Salas et al. 2012, 82). Mer konkret hvordan lederne skal drive med kompetanseutvikling vil da ofte være nedfelt i virksomhetens strategier. En måte å beskrive strategi på er som en overordnet, langsiktig plan for måloppnåelse (Lai 2013, 29). Likevel vil flere påpeke at en strategi vil endres over tid, på bakgrunn av handlingene til organisasjonens medlemmer (Mintzberg og Waters 1985, 257-259).

For å beskrive hvordan ledere kan arbeide strategisk med kompetanse, har Lai (2013) utarbeidet en modell for strategisk kompetanseledelse. Modellen viser til at hvorvidt arbeidet med kompetanseutvikling er vellykket, vil avhenge av hvor godt den strategiske retningen for arbeidet med kompetanseutvikling er forankret hos lederne i organisasjonen.



Noen vil hevde at det i større grad opp til at den enkelte medarbeider å utvikle sin egen kompetanse, samtidig som de blir målt på om de møter definerte krav og mål. Dette kan være problematisk ved at ansatte blir pålagt en form for frihet, og samtidig skal bidra til måloppnåelse for organisasjonen. Lederne vil på sin side således være i en posisjon hvor de skal ta vare på den enkelte medarbeiders behov, og samtidig ha mål om å oppnå spesifikke resultater (Tynell 2002, 8 og 13; Ladegård 2009).

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan ledere arbeider med kompetanseutvikling. I denne studien blir Gjensidige Forsikring ASA, heretter "Gjensidige", benyttet som case for å belyse problemstillingen. Videre er formålet å undersøke om ledernes arbeid med kompetanseutvikling følger Gjensidiges strategiske retning.

## **1.2 Problemstilling**

Vår problemstilling er: *Hvordan arbeider ledere i Gjensidige med kompetanseutvikling, og er dette arbeidet strategisk forankret?*

Videre er det utarbeidet følgende forskningsspørsmål for å belyse problemstillingen:

- i) Hvordan arbeider ledere på ulike nivå med kompetanseplanlegging?
- ii) Hvordan arbeider ledere på ulike nivå med implementering av kompetanseutviklingstiltak?
- iii) Hvordan arbeider ledere på ulike nivå med oppfølging og evaluering av kompetanseutviklingstiltak?

### **1.3 Avgrensning og avklaring**

Vi har avgrenset denne masteroppgaven til å benytte Gjensidige som case. I tillegg har oppgavens omfang ført til at vi kun har hatt mulighet til undersøke deler av konsernet; ledere i to ulike forretningsområder.

Lais (2013) modell for strategisk kompetanseledelse benyttes for å undersøke hvorvidt ledernes arbeid med kompetanseutvikling er strategisk forankret. Dette undersøkes kun i et ledelsesperspektiv, og dermed utelukkes det å undersøke hvordan medarbeidere opplever at ledere arbeider med kompetanseutvikling.

### **1.4 Oppgavens struktur**

Denne studien har seks hovedkapitler:

I kapittel 1 presenteres studiens bakgrunn og aktualitet, problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning og avklaring, samt oppgavens struktur. I kapittel 2 beskrives Gjensidige, som er caset i denne studien. Kapittel 3 inneholder redegjørelse av tidligere forskning og teoretiske perspektiver som er relevante for vår studie. I kapittel 4 presenteres og drøftes metodevalg, studiens kvalitet, metodiske utfordringer, og etiske betraktninger. I kapittel 5 analyseres funn fra både intervju og dokumenter, og diskuteres videre opp mot det teoretiske grunnlaget. I Kapittel 6 oppsummeres funn, konklusjoner og forslag til videre forskning.

## 2 BESKRIVELSE AV CASE: GJENSIDIGE

Gjensidige er et nordisk børsnotert konsern som primært tilbyr skadeforsikring til privatpersoner og næringslivet, og eies av 33 000 aksjeeiere. Konsernet har tilbudt forsikringstjenester i over 200 år. Per 2018 har Gjensidige ca. 3 000 ansatte, hvor flertallet arbeider innen skadeforsikring og er tilknyttet den norske virksomheten (Gjensidige 2017, 2-26). Konsernet kjennetegnes også ved at dette er en kunnskapsintensiv organisasjon.

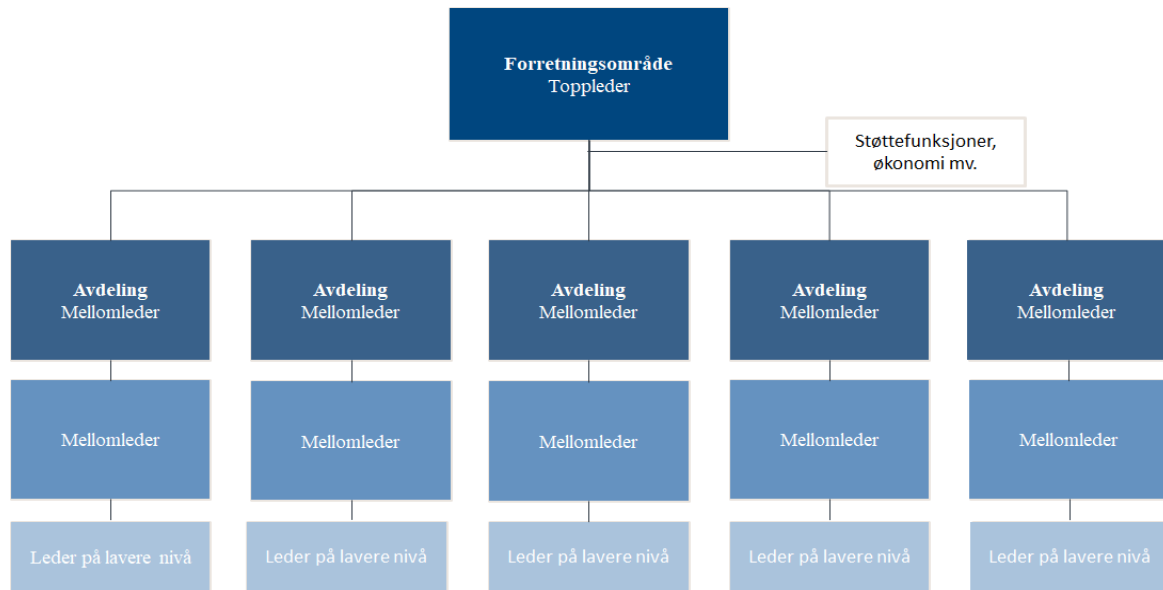
Gjensidiges formål er å *”skape verdier for samfunnet gjennom å sikre liv, helse og verdier, og avlaste kundene for risiko”* (Gjensidige 2017, 22). Videre er konsernets visjon å kjenne kunden best og bry seg mest, og hovedmålet er *”å bli det mest kundeorienterte skadeforsikringselskapet i Norden(...)”* (Gjensidige 2017, 41).

Gjensidige er et børsnotert selskap, og det vil være mange som har interesse av at konsernets konkurransedyktighet, blant annet ansatte, aksjonærer, og kunder. Gjensidige uttrykker selv at de er avhengige av ledere og medarbeidere som har riktig kompetanse, og at kompetanseutvikling dermed er et satsningsområde for konsernet (Gjensidige 2017, 25). I snitt brukte Gjensidige NOK 10 300 på kompetanseutvikling per ansatt, og antall kursdøgn var i 2017 totalt 6 960 (Gjensidige 2017, 7). Gjennomsnittlig beløp på kompetanseutvikling har imidlertid gått ned noe sammenlignet med 2013-2016.

Overordnet er Gjensidige delt inn i seks forretningsområder: Skadeforsikring Privat, Skadeforsikring Næringsliv, Skadeforsikring Norden, Skadeforsikring Baltikum, Pensjon og sparing, og Bank. I tillegg til dette har konsernet samlet Teknologi og Utvikling i et eget forretningsområde. Forretningsområdene er basert på Gjensidiges organisasjonsmessige ledelsesstruktur og interne rapporteringsstruktur. Konsernledelsen er ansvarlig for å evaluere og følge opp resultatene til alle forretningsområder, mens styret er øverste beslutningstaker. Videre følges forretningsområdene opp av ledere som er ansvarlige for områdene (Gjensidige 2016, 80).

Gjensidig har et eget kompetanseutviklingsinitiativ, Gjensidigeskolen, hvor ansatte kan delta på ulike kurs, forelesninger, e-læringsprogrammer med mer. Gjensidigeskolen er en del av HR-avdelingen, som også har ansvaret for å kartlegge kritisk kompetanse for konsernet (Gjensidige 2017, 29). Samtidig hevder Gjensidige at det i større grad skal legges til rette for å skape en dynamisk læringskultur, hvor leder og medarbeider er ansvarlig for egen utvikling (Gjensidige 2017, 9).

For å belyse hvordan ledere i Gjensidige arbeider med kompetanseutvikling, og hvorvidt dette kan anses å være strategisk forankret, består utvalget av ledere i to forretningsområder. På grunn av konfidensialitetshensyn vil de aktuelle forretningsområdene heretter refereres til som “forretningsområde A” og “forretningsområde B”. Forenklet kan strukturen til forretningsområde A og B illustreres slik:



Figur 1: “Forenklet illustrasjon av struktur forretningsområde A og B” (Kilde: Gjensidige 2018).

### **Forretningsområde A og B**

Forretningsområde A har liten grad av kundekontakt, mens forretningsområde B har ansatte med mye kundekontakt. Ledere og ansatte i forretningsområde A anses å inneha mer formell utdanning enn forretningsområde B. I forretningsområde A er det i større grad lagt vekt på spesialisering innen spesifikke fagområder, mens forretningsområde B kjennetegnes ved noe mer fokus på breddekompetanse. I tillegg vil ulikhetene ved arbeidet de i to forretningsområdene føre til at de trenger noe ulik kompetanse. Likevel vil forretningsområdene trenge noe av den samme nøkkelkompetansen. De fleste lederne i begge forretningsområder har relativt lang erfaring i konsernet. En mellomleder og en leder på lavere nivå i forretningsområde A skiller seg derimot ut, ved å ha relativt kort erfaring i konsernet.

### **3 TEORETISK TILNÆRMING**

I dette kapittelet presenteres relevant teori for denne studien. Innledningsvis redegjøres det for HR-perspektivet. Deretter presenteres og diskuteres begrepene ledelse, strategi, kompetanse og kompetanseutvikling. Til slutt forklares Lai (2013) sin modell for strategisk kompetanseledelse, som blir benyttet for å strukturere analysen i studien.

#### **3.1 HR-perspektivet**

Det blir stadig hevdet at det er de menneskelige ressursene som er organisasjoners viktigste konkurransefortrinn. Det kan imidlertid sees tilbake til Taylorismen og “Scientific Management”, som innebar å bryte ned arbeidsoppgavene i små deler for å optimalisere arbeidet og maksimere produktiviteten. Det var lederne som styrte og kontrollerte hvordan arbeidet skulle utføres, dermed hadde ansatte lav grad av selvbestemmelse og ble ansett som “verktøy”. Slik sett var dette en rasjonell og instrumentell tankegang (Barley og Kunda 1992, 369-371). Som en reaksjon ble forskningsperspektivet innen Human Relations mer fremtredende, hvor det ble rettet større oppmerksomhet mot mennesket og psykologiske faktorer. Det ble lagt vekt på at ansatte hadde behov for tilhørighet, aksept og sosial interaksjon på arbeidsplassen. Velkjente studier som bidro til dette perspektivet var Mayos (1930) Hawthorne-studier som blant annet viste at sosiale relasjoner mellom leder og medarbeider kan påvirke motivasjonen og således produktiviteten. Det ble etter hvert en bredere oppfatning av at det ikke kun var én måte å styre organisasjoner på, og at det måtte tas hensyn til både de interne og eksterne omgivelsene (Barley og Kunda 1992, 373-383). De interne omgivelsene kan eksempelvis være samspillet mellom person, jobb, og organisasjon. Eksterne omgivelser refererer til tekniske og institusjonelle omgivelser slik som teknologi, andre organisasjoner, normer og lignende. Således ble det viktig å sette mål og strategier for å håndtere omgivelsene (Larsen 2010, 13-14).

Perspektivet ble videre rettet mot at det er gjennom ansatte og deres kompetanse at organisasjoner skaper verdier. Human Relations kan således sees på som starten på det vi i dag kaller Human Resource Management, heretter “HR”, som på norsk kan beskrives som ledelse av menneskelige ressurser. Kuvaas og Dysvik (2016, 30) beskriver HR som aktiviteter som omhandler å rekruttere, beholde, utvikle og avvike menneskelige ressurser i organisasjonen. Til tross for hovedfokuset på det menneskelige aspektet har det vært rettet en del kritikk mot HR-perspektivet, fordi det til en viss grad også følger en rasjonell tankegang om at organisasjoner og mennesker er noe som kan optimaliseres og styres (Andersen og Kuvaas

2009). Arunprasad (2017, 754) påpeker blant annet at HR vil innebære å investere i og bruke de menneskelige ressursene, altså ansatte, effektivt. Dersom ansatte innehar verdifull kompetanse som er vanskelig å imitere vil dette være en knapp ressurs, som igjen kan føre til konkurransefortrinn for organisasjonen.

### **3.1.1 Hard HR og myk HR**

Det er i HR-litteraturen gjort et skille mellom de såkalte Michigan- og Harvard-modellene. I begge modellene blir det argumentert for at effektiv HR er viktig for organisasjonens suksess, men det er likevel noen sentrale forskjeller. På den ene siden konsentrerer Michigan-modellen til Fombrun et al. (1984) seg om at de menneskelige ressursene må håndteres og styres som hvilken som helst ressurs. Dette for å øke aksjonærenes profitt. Således må det være kobling mellom HR-strategien og virksomhetens strategi, men den overordnede strategien skal være førende. På den andre siden beskriver Harvard-modellen til Beer et al. (1984) at mennesker ikke kan anses som ressurser på lik linje med eksempelvis finansiell kapital. Ansatte burde motiveres og involveres, slik at de oppnår en forpliktelse til organisasjonen (Beer, Boselie og Brewster 2015, 429-231). Dette kan knyttes til diskusjonene rundt beste praksis vs. beste tilpasning, og hard vs. myk HR.

Beste praksis bygger på en forståelse om at man kan utvikle universelle praksiser innenfor HR, som ved anvendelse vil kunne føre til høy prestasjon. Beste tilpasning går derimot ut på å tilpasse HR-aktiviteter og strategi til den organisatoriske konteksten. Perspektivet om best mulig tilpasning er ressursbasert, som vil si at organisasjonens konkurransefortrinn avhenger av at den har verdifulle ressurser som er vanskelige å imitere (Larsen 2010, 52-53). I et HR-perspektiv vil dette referere til menneskelige ressurser. Beste praksis kan derfor knyttes til hard HR og beste tilpasning kan knyttes til myk HR. Kuvaas (2005) påpeker noen kjennetegn knyttet til myk og hard HR. Hard HR går ut på å maksimere verdien av ansatte, og således blir ansatte ansett som en ressurs. Her blir det lagt vekt på ytre belønninger for å motivere ansatte til å bidra til at organisasjonen når sine overordnede mål og strategier. Ved myk HR vil man på den annen side ha som forutsetning om at ansatte ønsker å bidra til å nå organisasjonens mål, og viktigheten av kompetanseutvikling og karrieremuligheter kan være noe større. Her vil det ofte benyttes indre belønninger som i større grad er knyttet til arbeidsoppgaver og tilfredshet. Hard og myk HR kan også knyttes opp mot begrepet ledelse.

## 3.2 Ledelse

### 3.2.1 Hva er ledelse?

I en organisasjon kan det finnes mange nivåer av ledere. DeChurch et al. (2010, 1073) har funnet at det er vanlig å kategorisere ulike ledernivåer som; i) toppledere, ii) mellomledere, og iii) ledere på lavere nivåer. Toppledere har som regel ingen andre ledere over seg, men må likevel forholde seg til eiere og styret. Mellomledere har både ledere over og under seg, mens ledere på lavere nivåer som regel kun har medarbeidere under seg. Kaufmann og Kaufmann (2009, 333) hevder likevel at det, uavhengig av ledelsesnivå, vil være en sentral oppgave å motivere, samordne og organisere på en slik måte at det bidrar til å nå organisasjonens mål.

Det er mange ulike perspektiver og syn på ledelse, og således finnes det også mange definisjoner av ledelsesbegrepet. Yukl (2010, 26) definerer derimot ledelse slik: *“Leadership is the process of influencing others to understand and agree about what needs to be done and how to do it, and the process of facilitating individual and collective efforts to accomplish shared objectives”*.

Det finnes også mye forskning på ledelse, blant annet på ledelsesstiler, transformasjonsledelse, transaksjonsledelse og ledelsesatferd, men det har vært noe mindre fokus på den praktiske utøvelsen av ledelse (Denis, Langley og Rouleau 2010, 67). Andersen (2011, 23) hevder det kan gjøres en grovsortering av ledelsesteorier ved å dele disse inn i; ledelse som personlighet, ledelse som handling og ledelse som symbol.

Videre har det vært mye diskusjon rundt hvorvidt ledelse kan beskrives som en spesifikk rolle, funksjon, aktivitet, ferdighet eller om det heller må sees på som en innflytelsesprosess (Andersen 2011, 37-43; Yukl 2010, 21). Arnulf (2012, 9-10) påpeker at man kan skille mellom styring og ledelse, hvor styring refererer til hvordan man organiserer arbeidet, og ledelse i større grad handler om hvordan man kan nå mål ved hjelp av andre gjennom oppslutning, motivasjon, og samarbeid. Likevel vil styring og ledelse ofte være overlappende fenomener når man snakker om formell ledelse i organisasjoner.

I en organisasjon kan det være både formelle og uformelle ledere. Formelle ledere er de som eksempelvis gjennom en stillingstittel kan kalle seg leder, og har som regel personalansvar (Andersen 2011, 39). Kaufmann og Kaufmann (2009, 334) påpeker at det er mulig å ha en uformell lederrolle, som innebærer at man som medarbeider kan bli oppfattet som leder av andre kolleger. En medarbeider kan også ha større ansvar for et spesifikt kompetanseområde, og således fungere som fagleder. I denne studien er det imidlertid ledere som har formelle

posisjoner og roller i organisasjonen som undersøkes. Typiske lederoppgaver kan være å identifisere nødvendige ressurser og arbeidsprosesser, prioritere, fatte beslutninger, og utvikle og motivere ansatte (Klemsdal 2013, 208-209).

### 3.2.2 *Ledelse og makt*

Slik man kan tolke Yukls (2010, 26) definisjon av ledelsesbegrepet, handler ledelse om å benytte innflytelsesmekanismer, eller påvirkningsmekanismer, for å få gjennomslag og skape oppslutning.

Det er vanskelig å komme unna å diskutere maktbegrepet når det er snakk om organisasjoner og ledelse. Webers beskrivelse av makt er en klassisk definisjon; "(...) *et eller flere menneskers sjanse til å sette igjennom sin egen vilje i det sosiale samkvem, og det selv om andre deltakere i det kollektive liv skulle gjøre motstand*" (Weber 2000, 53). Robert Dahl bygget videre på denne, og definerte makt som "(...) *å få noen til å gjøre noe man ellers ikke ville ha gjort*" (Dahl 1967, 72). Makten er altså knyttet til relasjonen mellom aktører, eksempelvis mellom leder og medarbeider.

Eriksson-Zetterquist et. al (2014, 137) påpeker at det i litteraturen ofte gjøres et skille mellom *makt over* og *makt til*, men at det ofte kan være vanskelig å skille disse i praksis. *Makt over* vil være knyttet til å utøve makt. *Makt til* må derimot sees i lys av hvilke muligheter og midler man har, og blir ofte knyttet til det å skape makt, eksempelvis gjennom innflytelse eller ansvarliggjøring av ansatte (Eriksson-Zetterquist et. al 2014, 138).

Bachrach og Baratz (1970, 3-16) gjorde et skille mellom åpen og skjult makt, og kan eksemplifiseres gjennom Lukes (1974, sitert i Clegg, Courpasson og Phillips 2006, 210-211) skille mellom ulike dimensjoner for makt. Lukes beskriver *direkte makt* i tråd med Dahls definisjon, og knyttes altså til beslutningsmakt. Dette kan kobles mot åpen maktbruk og makt over. *Indirekte makt* er en ikke-beslutning, som vil si å hindre informasjon å nå beslutningsprosessen, også kalt *agendamakt*. Videre forklarer Lukes at *bevissthetskontrollerende makt* tilsier å påvirke interesseoppfatningene til andre slik at de blir i overensstemmelse med sine egne. Dette kan kobles mot skjult makt, og kan tenkes å kunne innebære både makt over og makt til.

Tynell (2002, 8) hevder at makt i organisasjoner har endret seg ved at det i stor grad har blitt opp til medarbeidere selv å prioritere hvordan de skal benytte sin egen tid. Dette kan knyttes til hvorvidt medarbeidere selv skal ha fullt og helt ansvar for sin egen utvikling, samtidig som de blir målt på om de møter definerte krav og mål (Tynell 2002, 9). Således har ansvaret i stor



grad blitt skjøvet over fra lederen til medarbeideren selv. Det Tynell forsøker å understreke er at ledelsen benytter makt ved å pålegge de ansatte “frihet” gjennom at de selv underkaster seg ulike styringsredskaper og bidrar til måloppnåelse for organisasjonen. Dette er det Tynell kaller for flexploitation. Det også har blitt lagt mer vekt på at ansattes verdier og holdninger må samsvare med organisasjonens kjerneverdier og mål, og uavhengig om ansatte har tid og ressurser, forventer organisasjonen at medarbeiderne i større grad skal ta ansvar for egen læring (Tynell 2002, 10 og 13). Det kan imidlertid tenkes at enkelte medarbeiderne vil synes at det er utfordrende å skulle ha ansvaret for dette selv, eller rett og slett ikke ønsker dette ansvaret. Dette kan ende opp med at utviklingstiltak ikke gjennomføres.

### ***3.2.3 Ledelse i et HR-perspektiv: myk eller hard HR?***

Ved at hard HR baserer seg på et perspektiv om at ansatte er umotiverte og late, blir utfordringen til lederne å få de ansatte til å gjøre noe de misliker eller ikke er interessert i. Det blir lagt stor vekt på ytre motivasjonsfaktorer slik som individuell bonus eller forfremmelser, hvor motivasjon er sterkest tilknyttet resultater (Kuvaas 2005). Kuvaas påpeker videre at det i en slik tilnærming vil antas at medarbeiderne forfølger sin egen interesse, og dermed vil lederne vurdere kompetanseutvikling nøye, da tiltaket som foreslås ikke nødvendigvis er hensiktsmessig for organisasjonens interesser. Videre kan denne typen ledelse knyttes til transaksjonsledelse, hvor det er mer vekt på styring enn på ledelse. Kjennetegn på transaksjonsledelse er at lederen kan få oppslutning omkring arbeidet som skal utføres og bidra til effektivt arbeid, men dette uten høy grad av entusiasme eller forpliktelse. Denne type ledelse kan videre knyttes til at lederne bruker makt over ansatte, eksempelvis ved at lederne leter etter og korrigerer feil. For å unngå at feil og for å styre medarbeiderne i en viss retning, kan lederne eksempelvis gjøre reglene strengere eller å kontrollere belønninger (Yukl 2010, 277-278).

Myk HR handler derimot i stor grad om forpliktelse eller involvering, hvor det antas at ansatte liker jobben, og hvor motivasjonen er knyttet til selve utførelsen av arbeidet. Det som blir ledernes utfordring er å legge til rette for blant annet kollektive belønningssystemer, utvikling og autonomi, samt ansvarliggjøring av medarbeiderne. Dette kan gi glede og mening i arbeidet, og forskning tyder på at dette vil gi engasjerte ansatte som gjerne gjør en ekstra innsats (Kuvaas 2005). Videre kan myk HR knyttes til transformasjonsledelse, hvor det er lagt mer vekt på ledelse enn på styring. Kjennetegn er blant annet at lederen motiverer gjennom å være entusiastisk og selvoppofrende, samt ved å understreke viktigheten av arbeidet de ansatte utfører. Lederen ser individer og fungerer som en støttespiller. Dette kan da føre til at ansatte får høy grad av tillit, lojalitet og respekt overfor sine ledere (Yukl 2010, 277-278). Det kan

kobles til at medarbeiderne myndiggjøres ved at de blir hørt og får således en viss grad for innflytelse og forpliktelse. Avslutningsvis kan man si at transformasjonsledelse er nærliggende å ha *makt til*, i stedet for slik som i transaksjonsledelse hvor *makt over* er mer nærliggende.

Arnulf (2012, 65) hevder at styring og transaksjonsledelse må være på plass før transformasjonsledelse kan finne sted. I et arbeidsforhold vil det uansett foreligge en transaksjon, hvor arbeidsgivere tilbyr penger for arbeidstakerens tid. I og med at transformasjonsledelse kan øke motivasjon og resultater i større grad enn transaksjonsledelse, vil mange ledere bruke en kombinasjon av de to ledelsesformene (Yukl 2010, 277). Ladegård (2009) påpeker videre at ledere både skal utvikle, inspirere og ta vare på ansatte, men også bidra til resultater. I tillegg skal lederne også forholde seg til økt bruk av styringsverktøy, slik som måling av prestasjon og kompetansekartlegginger. Således befinner lederne seg i en utfordrende posisjon. Dette kan også føre til at lederne sender ut motstridende signaler knyttet til hva de sier de skal gjøre og hva de faktisk gjør. Eksempelvis kan ledelsen uttrykke et ønske om autonomi og delt ansvar, men samtidig kontrollere arbeidet i stor grad i form av prosedyrer og lignende.

### **3.3 Strategi**

I litteraturen er det ofte skilt mellom HR og strategisk HR. Kuvaas (2005) påpeker at overgangen fra personalledelse til HR i stor grad handler om at de menneskelige ressursene blir tillagt en strategisk betydning. Larsen (2010, 41-42) hevder videre at det er unødvendig å skille mellom HR og strategisk HR, fordi strategi er et helt grunnleggende element i HR-perspektivet. Det kan derimot settes spørsmålstegn ved hvorvidt HR alltid vil være strategisk, selv om det er ment å være det. I og med at HR innebærer mange aktiviteter, blant annet rutinearbeid slik som håndtering av persondata, kan det tenkes at ikke alle HR-aktiviteter nødvendigvis vil være strategisk. Miller (1987, 352) påpeker at ikke-strategisk HR vil være aktiviteter som ikke er av interesse for organisasjonens overordnede mål og hvor disse aktivitetene er reaktive og kortsiktige. Således er ikke disse aktivitetene strategiske HR-aktiviteter som utføres spesifikt for å nå organisasjonens overordnede mål, men heller må være på plass av praktiske og lovpålagte årsaker.

Hva er egentlig strategi? En måte å forstå strategi er som "*en helhetlig, overordnet og langsiktig plan for måloppnåelse*" (Lai 2013, 29). I tillegg til helt overordnede strategier, har organisasjoner ofte egne kompetansestrategier for hvordan organisasjonen skal satse på kompetanse (Lai 2013, 31). Johansen og Mikkelsen (2014, 162-163) påpeker at poenget med en strategi er at den skal føre til et forventet resultat. Et annet perspektiv er å forstå strategi som

noe organisasjonens medlemmer gjør, og ikke noe organisasjonen nødvendigvis har (Jarzabkowski, Balogun og Seidl 2007, 8). Strategi som en tilsiktet plan er et normativt perspektiv som forsøker å si hva man burde gjøre, mens strategi som fremvoksende av organisasjonsmedlemmenes handlinger, er deskriptivt og forsøker å forklare hva man faktisk gjør (Wickens, Gordon og Yili 2004, 158).

Mintzberg og Waters (1985, 257-259) hevder derimot at det finnes en mellomposisjon ved at organisasjoner både har tilsiktede og fremvoksende strategier. Ifølge Mintzberg og Waters er en tilsiktet strategi som regel planlagt og formulert gjennom en "top-down"-prosess. En fremvoksende strategi vil som regel oppstå som en konsekvens av handling og erfaring fra ledere og medarbeidere på ulike nivåer (Mintzberg og Waters 1985, 257-259). Slik det kan tolkes, vil man i mange tilfeller måtte styre organisasjonen i en viss retning med en planlagt strategi, men fleksibilitet i strategien kan bidra til at organisasjonen kan respondere på omgivelsene. Dette betyr eksempelvis at ansatte og ny teknologi kan påvirke retningen, og dermed kunne skape fremvoksende strategier.

Ifølge Kvålshaugen (2010, 298-299) handler strategi også om i hvilken grad organisasjonen har forutsetningene, i form av ressurser og kompetanse, for å realisere strategien. Ressurser kan være finansiell kapital, tid eller mennesker. Nordhaug (2002, 164) påpeker at det er viktig å vurdere tilgjengeligheten av ressurser for å i det hele tatt kunne prioritere og gjennomføre kompetanseutviklingstiltak. Dersom det eksempelvis er mangel på tid kan det hende at ansatte ikke kan gjennomføre nødvendige kompetanseutviklingstiltak på grunn av arbeidsmengden og tidsfrister. Noen ganger kreves det også at erfarne ansatte bidrar til utviklingen mindre erfarne, og dersom man har mangel på menneskelige ressurser vil dette være vanskelig å la seg gjøre.

Kvålshaugen (2010, 282-283) hevder at en klar og tydelig strategi som gir mening for alle ansatte, kan være avgjørende for en vellykket implementering. Ifølge Noe (2010, 68-69) skal lederne fungere som representanter for kompetansestrategien, dette er viktig sett i lys av at det er gjennom medarbeiderne lederne kan operasjonalisere strategien (Løwendahl og Wenstøp 2010, 20). Det at strategien skal gi mening for ansatte kan derimot knyttes opp til et forsøk på å styre ansatte gjennom verdier og holdninger, slik at de skal samsvare med organisasjonens mål.

Ulrich (1997, 26) hevder at HR-aktivitetene skal fremme den overordnede strategien, og det hevdes med andre ord at strategi for kompetanse må samsvare med bedriftens overordnede strategi. Dette kan problematiseres i lys av at organisasjoner kan ha en uklar og urealistisk strategi (Andersen og Kuvaas 2009), og det kan dermed være vanskelig å vise til samsvar

mellom kompetansestrategien og den overordnede strategien. Det er imidlertid ikke slik at det alltid er den overordnede strategien som legger føringer. Det kan eksempelvis være kompetansestrategien som legger føringer for den overordnede strategien, eller at de to strategiene er helt adskilt (Larsen 2010, 44). Det kan tenkes at fordelene med at kompetansestrategien og den overordnede strategien samsvarer kan være at organisasjonen i større grad sikrer måloppnåelse ved å forvalte den rette kompetansen. Uavhengig av dette kan det anses som viktig at kompetansestrategien, og dermed arbeidet med kompetanseutvikling, forankres på alle ledernivåer. Yttredal (2010, 8) påpeker at forankring blant annet innebærer å ha kunnskap om, interesse for, samt forpliktelse og eierskap til strategien.

Kompetanseutvikling kan altså anses som en relevant HR-aktivitet for organisasjoner. For å forstå hva kompetanseutvikling innebærer, er det imidlertid hensiktsmessig å først gå nærmere inn på selve begrepet kompetanse.

### **3.4 Kompetansebegrepet**

Det er mange forsøk på å beskrive hva kompetanse er (NOU 2018:2, 14), men en vanlig måte å definere kompetanse på er imidlertid som *”kunnskaper, ferdigheter og evner som kan anvendes til å utføre arbeid”* (Nordhaug 2004, 29). Kunnskap kan beskrives som en persons informasjonsbase, det man “vet” eller det man “tror man vet”, og kan være taus eller eksplisitt (Lai 2013, 47). Ferdigheter kan defineres som *“evnen til å utføre komplekse, velorganiserte atferdsmønstre på en smidig og tilpassningsdyktig måte for å nå definerte mål”* (Lai 2013, 49). Ferdigheter knyttes nærmest til praktisk handling. Videre defineres evner som *“relativt stabile egenskaper, kvaliteter og talenter som påvirker mulighetene til å utføre en oppgave eller tilegne seg og anvende nye kunnskaper, ferdigheter og holdninger”* (Lai 2013, 50).

Lai har utvidet kompetansebegrepet ved å legge til holdninger, noe som hevdes å være viktig i forbindelse med ansattes læringspotensial. Holdninger kan beskrives som en innstilling til, eller oppfatning av, noe eller noen som eksempelvis uttrykkes gjennom positive eller negative meninger og handlinger (Eagly og Chaiken 1998, 269). Lai (2013, 50) kobler holdninger til ansattes mestringstro, tilpassningsdyktighet og tilnærming til arbeidsoppgaver. Hvis holdninger er en del av kompetansebegrepet kan det stilles kritiske spørsmål omkring hva som er ment å være riktige holdninger, og om det er ledelsens ansvar å definere og kontrollere dette.

For organisasjoner vil det være et mål at ansattes kompetanse skal bidra til å kunne utføre aktuelle arbeidsoppgaver, møte krav og nå definerte mål (Lai 2013, 46). Kompetansen må derfor anvendes på en relevant måte dersom den skal være nyttig. Dersom ansatte ikke får brukt

sin kompetanse kan dette føre til avvik mellom eget potensial mot oppgaver, utfordringer og muligheter. Dette kan igjen føre til at ansattes kompetanse eksempelvis kan oppleves som for lav eller for høy (Lai 2013, 18 og 52-53).

### ***3.4.1 Ulike former for kompetanse***

Det er mange former for kompetanse, men det er vanlig å skille mellom formell og uformell kompetanse. Formell kompetanse opparbeides gjennom planlagte læringstiltak og kan som regel dokumenteres, eksempelvis gjennom kurs og utdanning. Uformell kompetanse er derimot vanskelig å dokumentere og opparbeides som regel uten at man er bevisst på at læringen finner sted. Begge deler kan skje gjennom systematiserte læringstiltak, men uformell læring skjer oftest gjennom erfaring i arbeidshverdagen (Lai 2013, 53-58 og 123).

Et annet vanlig skille er mellom basiskompetanse og spisskompetanse. Basiskompetanse er grunnleggende kunnskaper og ferdigheter, som er anvendbare innen et bredt spekter av fagområder (Lai 2013, 58), eksempelvis grunnleggende IT-kunnskaper. Spisskompetanse er derimot spesialiserte kunnskaper og ferdigheter, og blir ofte referert til som ekspertise (Boshuizen og Van de Wiel 2014, 71). Slik spisskompetanse kan være viktig for en organisasjons posisjon i markedet, fordi man da vil kunne oppnå mye kompetanse innen noen spesielt relevante fagfelt (Salas, Weaver og Shuffler 2012, 44). Videre kan man inneha bred spisskompetanse innen et spesifikt domene, eksempelvis forsikring, eller man kan inneha mer organisasjonsspesifikk kompetanse, eksempelvis om mål, strategier mv. Lai (2013, 58) påpeker at organisasjonsspesifikk kompetanse er vanskelig å imitere, og på denne måten en bidragsyter til å skape varige konkurransefortrinn. Hvilket område det er behov for spisskompetanse innen vil derimot kunne endre seg over tid, for eksempel i takt med teknologiutvikling. Littlejohn og Margaryan (2014, 1-2) påpeker likevel at man vil være avhengig av kompetanse fra flere ulike fagfelt for å løse de fleste problemer. I denne sammenheng påpeker Salas, Weaver og Shuffler (2012, 44) at organisasjoner bør drive med kontinuerlig utvikling. Det hevdes imidlertid at det er de ansattes samlede kunnskaper som utgjør den organisatoriske kunnskapen, og at den kontinuerlig må overføres til andre ansatte dersom organisasjonen skal fungere optimalt (Kaufmann og Kaufmann 2009, 204; Nonaka 1994, 16-17).

Kompetansen vi benytter oss av i jobbshverdagen kan enten være noe vi er helt klar over at vi benytter oss av, eller den kan være mer intuitiv og ubevisst. Det var opprinnelig Michael Polanyi (1966) som introduserte begrepet taus kunnskap, og viser til kunnskap det er vanskelig å sette ord på. Nonaka (1994, 16) beskriver at taus kunnskap vanligvis er sterkt knyttet til

individer, spesifikke situasjoner og er erfaringsbasert. Dermed også vanskelig å imitere, og er en potensiell bidragsyter til organisasjonens konkurransefortrinn. Eksplisitt kunnskap er derimot bevisst, og uttrykkes blant annet gjennom ord (Nonaka 1994, 16-17). Dersom ikke taus kunnskap blir overført mellom ansatte i organisasjonen, vil det kunne føre til tap av kunnskap og konkurransefortrinn, spesielt dersom nøkkelpersoner slutter i organisasjonen (Newell et al. 2009, 68-69). Kunnskapsdeling kan bidra til å gjøre en del taus kunnskap eksplisitt. Von Krogh et al. (2000, 103-105) beskriver kunnskapsdeling som en prosess som fører til overføring av kunnskap, eksempelvis gjennom samarbeid, samtaler, diskusjoner og refleksjon. Det kan dermed være en fordel at det tilrettelegges for både taus og eksplisitt kunnskap i forbindelse med kompetanseutvikling, fordi organisasjonen vil være avhengig av både erfaringsbasert taus kunnskap og eksplisitte uttrykte prosedyrer og rutiner.

Slik det fremgår er kompetanse kompleks og kan innebære både kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger. I tillegg kan ansatte ha ulik grad av basiskompetanse og spisskompetanse. Kompetanse kan være både formell og uformell, og taus og eksplisitt.

### **3.5 Læring og kompetanseutvikling**

Ifølge Aguinis og Kraiger (2009, 452) er kompetanseutvikling et tverrfaglig område, og man kan finne relevant forskning og litteratur innen blant annet HR, psykologi, pedagogikk. Olsen (2014, 256) beskriver kompetanseutvikling som det å forbedre eksisterende kompetanse. Lai (2013, 17) definerer kompetanseutvikling som *"målrettede tiltak for å oppnå læring og skape gode læringsarenaer"* (Lai 2013, 17). Ifølge Aguinis og Kraiger (2009, 453) har mange studier vist at kompetanseutvikling kan virke positivt inn på hvordan ansatte og organisasjonene yter, i tillegg til å øke tilfredshet blant ansatte, kunder og interessenter. Nordhaug (2002, 160-161) hevder eksempelvis at kompetanseutvikling kan bidra til å forbedre omdømmet til organisasjonen, bidra til sosialisering, hjelpe å håndtere endringer og stress, samt gi nye karrieremuligheter. Felstead et. al (2009, 5-6) påpeker at det er viktig å tenke nøye gjennom hvorvidt kompetanseutviklingstiltaket vil være relevant for medarbeideren og de arbeidsoppgavene som skal utføres. Dersom medarbeideren opplever at tiltaket er lite relevant, kan det tenkes at han eller hun vil være lite motivert for å lære. I tillegg kan det være lite hensiktsmessig for organisasjonen hvis tiltak ikke fører til læring som kan brukes i det daglige arbeidet. Ifølge Aguinis og Kraiger (2009, 463) viser forskning til at kompetanseutvikling bør baseres på læringsprinsipper, eksempelvis om det skal vektlegges observasjon eller lignende. Goldstein og Ford (2002, 22) legger til at læring og utvikling skal øke effektiviteten til individer, team og organisasjoner.

En måte læring kan forstås på, er som en individuell kognitiv prosess. Lai (2013, 119-120) ser eksempelvis på tilegnelse av kompetanse som en slik individuell kognitiv prosess, som eksisterer i og læres av enkeltindivider. Dette handler om tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter, som potensielt bidrar til relativt permanente endringer i atferd for individet (Kaufmann og Kaufmann 2009, 186). Det kan imidlertid stilles spørsmål om læringen må føre til endret atferd. Lines et al. (2007) påpeker at det er viktig å være klar over at det finnes en forskjell mellom "know how" og "know what". Dette vil si at selv om en ansatt har lært noe nytt, er det ikke sikkert at den ansatte faktisk har mulighet til å benytte denne kunnskapen til aktuelle arbeidsoppgaver. Det kan også være at læring ikke er ønskelig fordi det utfordrer maktstrukturer, eller at den ansatte faktisk ikke er villig til å bruke det som er lært.

Det er nærliggende å anta at arbeid i kunnskapsintensive organisasjoner ofte vil innebære samarbeid og prosjektarbeid. Nordhaug (2004, 111-114) og Boreham (2004, 8) anser kompetanse som kollektivt, altså som en attributt av en gruppe, men at det både er individuelle og kollektive måter å tilegne seg kompetanse. Filstad (2008) påpeker at læring er noe mer enn individets egne kognitive prosesser, og må sees i sammenheng med hvordan kunnskapsutvikling skjer gjennom sosial praksis og læring. Dermed vil læring i arbeidshverdagen i stor grad skje gjennom arbeidsoppgaver, observasjon og kommunikasjon mellom kolleger (Newell et al. 2009, 17-18).

Perspektivet om den lærende organisasjonen anser læring og utvikling som en forutsetning for en organisasjons tilpasningsdyktighet (Salas, Weaver og Shuffler 2012, 45-47). Det er mye diskusjon rundt organisasjonslæring og lærende organisasjoner, herunder om det kun er individer som kan lære eller om organisasjonslæring utgjør noe mer (Lines et al. 2007). Argyris og Schön (1978, 20-23) hevder imidlertid at læring på organisatorisk nivå handler om å utvikle felles tankemønstre, hvor individet eller grupper av individer vil lære av erfaringer som igjen blir til kunnskap som organisasjonen eventuelt vil ta til seg.

Videre kan læring deles inn i enkel- og dobbelkretslæring. Enkelkretslæring innebærer justering av feil, noe som vil si at man blir bedre til noe man allerede kan fra før. Dette kan skape et lite handlekraftig miljø med lite innovasjon og kreativitet. Dobbeltkretslæring innebærer at det i større grad fokuseres på informasjon, valg og kunnskapsdeling, som eksempelvis kan endre mål og strategier (Argyris og Schön 1978, 23-29 og 111-112). Det er derimot noe kritikk mot teorier som eksempelvis Argyris og Schöns dobbelkretslæring. Kritikken går blant annet ut på at det ofte tas for gitt at ansatte må endre sine egne antagelser og tilpasse sine mentale modeller for å kontinuerlig lære, basert på organisasjonens interesser. Således er det forutsatt at ansatte også

skal akseptere og tilpasse seg konstant endring og et ustabil arbeid (Schein 1999, 164-168; Fenwick 2001, 5).

### ***3.5.1 Tilnærming til kompetanseutvikling***

Kompetanseutvikling vil som regel innebære en eller flere tilnærminger for å dekke ulike læringsbehov i organisasjonen. Aguinis og Kraiger (2009, 463) hevder at den rette tilnærmingen til kompetanseutvikling kan resultere i tilegnelse av nye kunnskaper og ferdigheter som potensielt kan benyttes i arbeidet. Hva som vil være den rette tilnærmingen vil igjen avhenge av som er formålet med læringen. Mye av litteraturen om kompetanseutvikling er imidlertid preget av et normativt perspektiv, og forsøker å beskrive hvordan organisasjoner burde velge kompetanseutviklingstiltak for å øke læringsutbytte.

Salas, Weaver og Shuffler (2012, 27) har i en gjennomgang av ulike studier påpekt at de mest vanlige strategiene for kompetanseutviklingsmetodikk er; i) informasjonsbaserte, ii) demonstrasjonsbaserte, og iii) praksisbaserte. At kompetanseutviklingen er informasjonsbasert refererer til tiltak som er relativt enkle å implementere, og det er som regel mange deltakere. Dette kan eksempelvis være kurs og forelesninger. Deltakerne kan ved slike tiltak fort forbli passive, men en slik metodikk kan egne seg dersom hensikten er å tilegne seg kunnskaper, og dersom kompetanseutviklingen skal gjennomføres for en forholdsvis stor gruppe ansatte. Demonstrasjonsbasert utvikling refererer til observasjon, og kan eksempelvis være jobbskygging, som innebærer at en medarbeider observerer en annen utføre arbeidsoppgaver. Dermed er slike tiltak noe mer involverende, men deltakerne vil som regel ikke utføre arbeidsoppgaver selv. Praksisbasert kompetanseutvikling vil derimot innebære å lære gjennom deltakelse i og utførelse av arbeidsoppgaver. Dette kan for eksempel være bruk av rollespill, diskusjoner og simulering. Denne utviklingsmetoden kan være krevende for både instruktør og deltaker. Samtidig vil man ha en høy grad av involvering, og kan legge til rette for prøving og feiling. Både demonstrasjonsbaserte og praksisbaserte metoder kan legge til rette for ferdighetsutvikling (Salas, Weaver og Shuffler 2012, 27-28; Lai 2013, 123-124; Olsen 2014, 274-278).

Dobbs (2000, 54) og Våljataga og Fiedler (2014, 109-110) påpeker at mesteparten av ansattes kompetanseutvikling i organisasjoner foregår gjennom utførelse av de daglige arbeidsoppgavene. Et rammeverk som har blitt mye brukt av organisasjoner i forbindelse med læring og utvikling på arbeidsplassen er 70:20:10-modellen. Kajewski og Madsen (2013, 4) påpeker at modellen legger opp til at 70% av læring skal foregå gjennom det daglige arbeidet,



20% gjennom interaksjon med andre eksempelvis via mentorordninger, og 10% gjennom formelle tiltak slik som kurs. Prosentene viser ikke til tidsbruk, men hvordan organisasjonen kan vektlegge de ulike formene for læring. Det er imidlertid en del kritikk rettet mot modellen, blant annet at på grunn av mangel på empiri og stor usikkerhet rundt rammeverkets opphav. Kajewski og Madsen (2013, 3-6) hevder at flere uttalt baserer seg på 70:20:10, men at det ofte viser seg å eksempelvis være lagt opp til en mindre andel læring i arbeid og mer formelle tiltak enn modellen tilsier. Det kan også tyde på at modellen er et konsept som noen organisasjoner ukritisk tar i bruk, noe som Røvik (2010, 61) blant annet refererer til som en oppskrift eller trend. Likevel kan modellen være et fornuftig hjelpemiddel ved å rette oppmerksomhet mot at læring ikke kun skjer gjennom formelle tiltak, eller brukes mer praktisk som et utgangspunkt i planlegging av kompetanseutvikling.

Väljataga og Fiedler, (2014, 110-111) hevder at problemet i mange organisasjoner er at behovet for individuell læring ikke alltid kan identifiseres. I tillegg er det ikke slik at standardiserte utviklingsprogram vil fungere for alle. Derfor bør ledere ta hensyn til medarbeidernes evner, motivasjon, behov og muligheter til å gjennomføre tiltak. Det er imidlertid flere argumenter for (Goldstein og Ford 2002, 22-23; Noe, Clarke og Klein 2014, 262; Aguinis og Kraiger 2009, 466) at kompetanseutviklingen må være systematisk, uavhengig om tiltakene er formelle eller uformelle. Dette gjelder spesielt dersom tiltakene skal få strategisk prioritet.

### ***3.5.2 Støtte i forbindelse med kompetanseutvikling***

Både verktøy og nøkkelpersoner kan bidra i forbindelse med kompetanseutvikling. Nøkkelpersoner kan være andre ledere, medarbeidere, og støttefunksjoner slik som HR-avdelingen. Verktøy kan eksempelvis være digitale læringsplattformer, medarbeidersamtaler og medarbeiderundersøkelser.

Digitale læringsplattformer, eller “learning management systems”, kan brukes til å organisere, planlegge, følge opp, og teste læringsaktiviteter. Videre kan slike systemer bidra til kunnskapstilegnelse ved hjelp av ord, video og lyd, i tillegg til at det er mulig å samarbeide og kommunisere med andre. Hvor godt systemet vil bidra til læring og kunnskapsdeling, vil imidlertid avhengig av hvilken teknologi systemet er bygget på (Cavus 2015, 873). Videre må teknologien faktisk tas i bruk dersom det skal ha noen effekt. Et eksempel på en slik læringsplattform er SabaCloud, og som ifølge nettsiden hevder å legge til rette for kontinuerlig læring (Saba 2018).

Larsen (2010, 253-254) påpeker at en medarbeidersamtale kan bidra til å avklare gjensidige forventninger til arbeidsforhold og resultater, samt fremme daglig kommunikasjon og samarbeid. Slike samtaler er ment å være systematiske, planlagte og fremadrettede, og skal være en samtale mellom to likeverdige parter. Det at samtalen er mellom to likeverdige parter kan problematiseres fordi det er nærliggende å anta at det vil være et asymmetrisk maktforhold mellom leder og medarbeider. Videre argumenterer Larsen for at medarbeidersamtalen like gjerne kunne blitt kalt medarbeider- og utviklingssamtalen. Dette kan være fordi mange benytter medarbeidersamtalen både til å kartlegge psykososiale (eksempelvis arbeidsmiljø) og fysiske arbeidsforhold (eksempelvis utstyr), i tillegg til å kartlegge kompetanse og planlegge utviklingstiltak. Dersom ledere har for mange ansatte under seg kan det være vanskelig å planlegge samtaler, og det kan være at samtaler blir forhastede. Det kan føre til at det blir liten tid til at medarbeiderne tar opp andre saker av interesse, og kan således være en dårlig opplevelse. Dersom medarbeiderne opplever samtalen som positiv derimot kan dette ha sammenheng med indre motivasjon og forpliktelse, noe som både organisasjonen og medarbeiderne kan få utbytte av (Larsen, 2010, 253-255).

En medarbeiderundersøkelse kan eksempelvis gjennomføres ved å benytte spørreskjemaer, intervjuer/samtaler eller begge deler. Ved bruk av medarbeiderundersøkelser kan man eksempelvis kartlegge oppgavemessige, sosiale og kontekstuelle faktorer (Lone, 2016, 41-55). På denne måten kan slike undersøkelser også benyttes i forbindelse med kompetanseutvikling. Det er derimot svært viktig at det er åpenhet om hva undersøkelsene skal benyttes til, eksempelvis kan formålet være kompetanseutvikling og funnene burde slik sett ikke knyttes til andre konfliktfylte prosesser (Nordrik 2010, 136-137). Videre må lederne vite hva som skal måles slik at målemetoder blir nøyaktige, noe som igjen kan øke validiteten. Undersøkelsen må også være reliabel, noe som vil si at undersøkelsen kan gjennomføres på nytt med samme resultat (Nordrik 2010, 52-53). Larsen (2010, 265) påpeker viktigheten av at undersøkelsen blir fulgt opp dersom den skal ha noen effekt.

Ledere har potensielt muligheten påvirke hvilke mål og strategier som skal forfølges, hvordan ressurser skal allokere, og hva som skal prioriteres på i forbindelse med kompetanseutvikling (Yukl 2010, 27). Levin og Klev (2002, 138-140) hevder at når strategi kobles med kompetanseutvikling og ledelse, bør ledere og deres rolle understøtte prosesser for kompetanseutvikling- og spredning.

### ***3.5.3 Ledernes rolle i forbindelse med kompetanseutvikling***

Toppledelsen setter som regel den strategiske retningen og visjonen, utarbeider strategien og setter dette på agendaen. På bakgrunn av dette vil toppledelsen i stor grad har mulighet til å påvirke implementeringen av strategier nedover i organisasjonen (DeChurch et al. 2010, 1070).

Kvålshaugen (2010, 297) påpeker viktigheten av å involvere mellomledere og forklarer at de fungerer som oversettere av kompetansestrategier, skal bidra til å skape mening og oppklare misforståelser knyttet til strategien. Mellomledere vil i større grad sette operasjonelle mål, fordele oppgaver, utvikle medarbeidere, følge opp prestasjoner, og på denne måten ha ansvar for den operative kjernen (Hope 2015, 22; DeChurch et al. 2010, 1070-1073). I tillegg vil mellomlederen befinne seg i krysningspunktet mellom tilsiktet strategi og fremvoksende strategi. Dette innebærer at mellomlederne skal formidle den planlagte kompetansestrategien, og på samme tid ta til seg tilbakemeldinger og tilpasse strategien basert på dette. Videre kobler mellomlederne sammen den operative kjernen og de som sitter på toppen, slik at man kan forme den strategiske retningen (Balogun og Johnson, 2005, 1596-1599; Rouleau og Balogun 2011, 953).

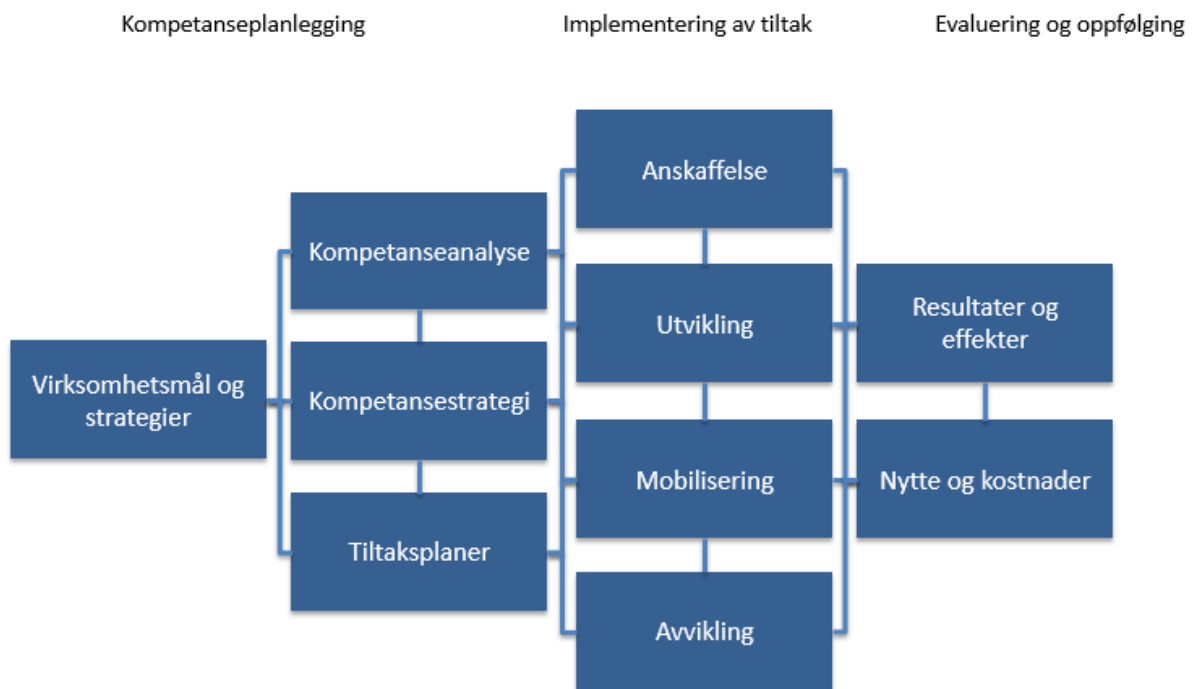
Rouleau og Balogun (2011, 953-956) hevder at spesielt ledere på lavere nivåer har en mer uformell, men ikke mindre viktig, strategisk posisjon. Ledere på lavere nivåer vil i stor grad engasjere medarbeiderne, og således praktisk implementere kompetanseutviklingstiltak (Hope 2015, 22; DeChurch et al. 2010, 1070-1078).

Selv om lederne på ulike nivåer til dels vil ha forskjellige roller, påpeker Klemsdal (2013, 119) at ledelse som regel utøves på tvers av ledere i organisasjonen. På bakgrunn av dette er det viktig med god kommunikasjonsflyt og koordinering nedover, oppover og på tvers mellom de ulike nivåene. Ledelse kan på denne måten anses som kollektiv prosess som utvikler seg over tid i en kontekst, og man er avhengig av at ledere og medarbeidere har komplementære roller (Denis, Langley og Rouleau 2010, 72). Dersom noen opplever tiltakene som ufordelaktig, har konflikterende prioriteringer eller manglende tillit til strategien, kan dette føre til potensielle utfordringer for ledere i forbindelse med implementering av kompetansestrategien (Kvålshaugen 2010, 286-289 og 293). Dette betyr også at tilrettelegging for at ansatte kan delta i planleggingen, implementering og evalueringen av utviklingstiltak kan være viktig (Ellström og Kock 2008, 7).

### 3.6 Strategisk kompetanseledelse

En modell som er mye benyttet i næringslivet i forbindelse med strategisk satsning på kompetanse, er Lai (2013) modell for strategisk kompetanseledelse. Sammen med foregående teori, kan modellen bidra til å belyse hvordan ledere kan arbeide strategisk med kompetanseutvikling.

Lai (2013, 14) definerer strategisk kompetanseledelse som: “(...) *planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak for å sikre at organisasjonen og den enkelte medarbeider har og bruker nødvendig kompetanse for å nå definerte mål*”. Lai (2013, 14-20) modell beskriver nærmere hennes definisjon på strategisk kompetanseledelse. Modellen viser flere separate aktiviteter som er avhengig av hverandre, og består av tre hoveddeler: i) kompetanseplanlegging ii) implementering av tiltak og iii) evaluering og oppfølging. Lai påpeker også at strategisk kompetanseledelse skal anses som en kontinuerlig prosess, og informasjon bør derfor benyttes til stadig forbedring av eksisterende og nye tiltak.



Figur 2: ”Strategisk kompetanseledelse” (Kilde: Lai 2013, 15).

### ***3.6.1 Kompetanseplanlegging***

For å kunne drive strategisk med kompetanseutvikling, hevder Lai (2013, 15-16) at det må tas utgangspunkt i overordnede mål og strategier, slik at riktige tiltak kan velges. En kompetanseanalyse kan benyttes for undersøke kompetansen organisasjonen forvalter per i dag, og avdekke eventuelle kompetansebehov. På bakgrunn av kompetanseanalysen kan det utarbeides en kompetansestrategi for å finne ut hvordan man kan gå frem for dekke kompetansebehovene. Videre bør de spesifikke tiltaksplanene for kompetanseutvikling inneholde definerte læringsmål, hvilke metoder som skal benyttes, hvordan dette kan gjennomføres og hvem som er ansvarlige for gjennomføringen (Salas, Weaver og Shuffler 2012, 26-27).

### ***3.6.2 Implementering av kompetanseutviklingstiltak***

For at kompetansestrategien skal virkeliggjøres må tiltakene implementeres, noe som her vil si at tiltakene må gjennomføres. Mikkelsen (2014, 124) påpeker videre at ledere og medarbeidere vil kunne ha ulike oppfatninger, forpliktelser og engasjement i forhold til organisasjonen, noe som kan være avgjørende for en implementering.

### ***3.6.3 Evaluering og oppfølging***

Evaluering og oppfølging av kompetanseutviklingstiltak refererer til en systematisk gjennomgang av utviklingsaktiviteter. For å kontinuerlig forbedre tiltakene vil lederne derfor kunne dra nytte av å samle inn informasjon som senere kan brukes (Goldstein og Ford 2002, 138; Lai 2013, 19). Ifølge Mikkelsen (2014, 123) anbefales ledere å evaluere både løpende, og i etterkant av tiltak, for å sikre at kompetansestrategien etterlevs. Således kan det være fordelaktig å evaluere tiltak i stedet for å ukritisk fortsette med tiltakene. Ellström og Kock (2008, 12-13) påpeker at man derimot må være klar over at effektene av kompetanseutviklingstiltak ikke nødvendigvis oppstår med det første, og at tiltakene i tillegg kan ha både utilsiktede og uønskede resultater. Eksempelvis kan dårlige utformede tiltak tenkes å kunne føre til at medarbeidere blir mindre motiverte, eller faktisk ikke lærer det som ment at skal læres. Goldstein og Ford (2002, 139) hevder videre at en fallgrube ved evaluering av tiltak mange ganger ikke er forankret hos toppledelsen. En annen fallgrube kan være at ledere eller andre støttefunksjoner ofte mangler kompetanse i forhold til hva man skal basere målinger på; læring, prestasjon eller lignende.

### ***3.6.4 Kritikk av Lai modell for strategisk kompetanseledelse***

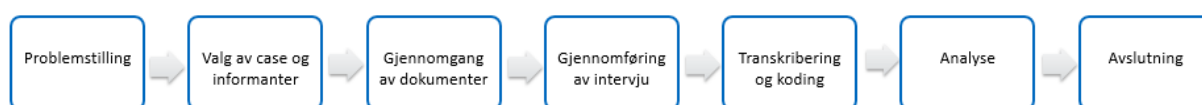
Lai legger til grunn et individualistisk syn på læring, og dette synet kan kritiseres i lys av teorier om kollektiv læring. Lai inkluderer også holdninger i sin kompetansedefinisjon, som kan diskuteres hvorvidt er en del av den samlede kompetansen og om den kan utvikles. Modellen er normativ og preskriptiv hvor det fokuseres på hva organisasjonen må gjøre for å drive med strategisk kompetanseledelse og ikke hvordan det faktisk foregår. Til tross for at dette kan virke som en god oppskrift er det imidlertid viktig å være kritisk til hvilke metoder man velger å bruke i organisasjonen når det kommer til kompetanseledelse. Røvik (2010, 62 og 69) påpeker at det er de mest populære ledelsesoppskriftene i det aktuelle tidspunktet som oftest blir valgt. Det kan vises til at Lai sin modell er velkjent og brukt av mange i norsk arbeidsliv. Blant annet kan et enkelt søk på internettet vise at flere organisasjoner bruker Lai sin modell som en "mal" (KS, Fagforbundet m.fl.). Videre kan det stilles spørsmål om modellen dekker organisasjonens faktiske behov eller om den i beste fall kan brukes som veiledning. I tillegg kan det problematiseres hvor mye som faktisk kan planlegges og kartlegges i organisasjoner, siden både medarbeidernes kompetanse og organisasjoner i seg selv ikke vil være stabile. Det kan også være hensiktsmessig å vurdere hvilke aktører som skal involveres. I norske virksomheter kan det i mange tilfeller være nødvendig å eksempelvis rådføre seg med tillitsvalgte før slike modeller tas i bruk. En annen kritikk til slike modeller, er at det virker som at det er en forutsetning at ansatte er interessert i å stadig utvikle seg, noe som nødvendigvis ikke alltid er tilfellet. Det legges også ofte vekt på en hard tilnærming til HR i slike modeller, hvor ansatte er ressurser som må styres og optimaliseres.

## 4 METODISK TILNÆRMING

I dette kapittelet redegjøres det for vår forskningstilnærming, herunder forskningsdesign, datainnsamling, dataanalyse, undersøkelsens kvalitet og forskningsetikk. På denne måten har vi redegjort for valg foretatt underveis, noe som Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010, 82) understreker er viktig for å ha åpenhet i forbindelse med forskningsprosessen.

### 4.1 Forskningsdesign

Forskningsdesign refererer til alt som har med undersøkelsen å gjøre, for å svare på problemstillingen (Askheim og Grenness 2008, 65). Vi var interessert i å fange opp ledernes opplevelser i form av ord og meninger, noe som henger sammen med et intensivt design (Jacobsen 2015, 90, 125). Tilnærmingen er imidlertid ikke ren induktiv, men mer abduktiv, i likhet med det Tjora (2012, 175-176) kaller stegvis induktiv-deduktiv metode. Dette betyr at vi går fra empiri til teori, men vil samtidig ha noe teori i forkant som ligger til grunn for forskningen. Hensikten i denne studien var å tilegne seg mye informasjon, fortolkninger og meninger om et tema fra relativt få personer. Formålet med studien var altså å få frem ulike oppfatninger, og det ble dermed et naturlig valg å benytte en kvalitativ forskningstilnærming.



Figur 3: "Forskningsdesign".

#### 4.1.1 Casestudie

På bakgrunn av tema og problemstilling ble det ansett som hensiktsmessig å benytte casestudie for å gå i dybden på hvordan ledere på ulike nivåer arbeider med kompetanseutvikling. I tillegg var casestudie en god måte å avgrense det empiriske arbeidet på. En casestudie kan eksempelvis være en bedrift eller avdeling (Tjora 2012, 34-35), og her er det Gjensidige som er benyttet som case. Se kapittel 2 for beskrivelse av case.

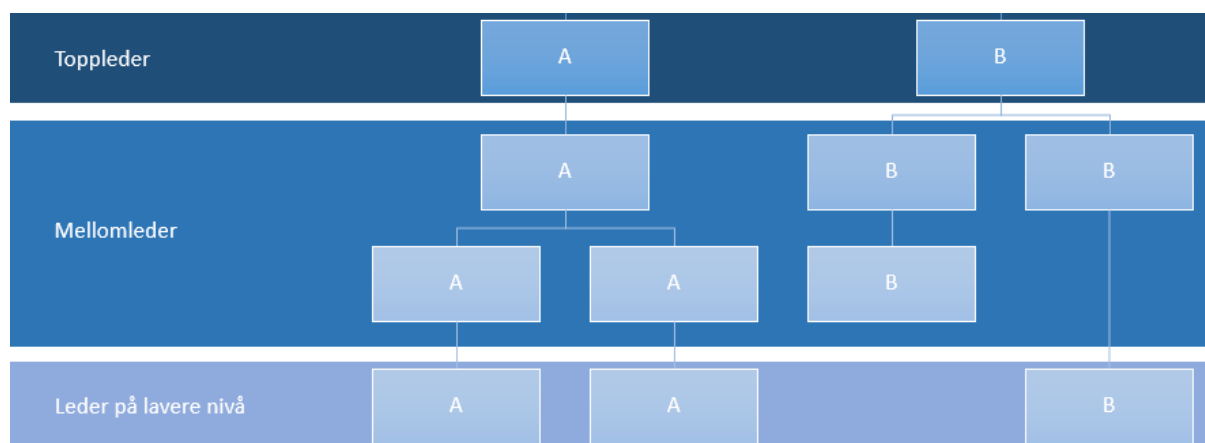
### 4.2 Utvalg av case og informanter

Det var av interesse å finne en organisasjon i finansbransjen, fordi endringene som skjer der er spennende i lys av problemstillingen. I tillegg var det et kriterium at organisasjonen var av noe størrelse, ettersom hensikten var å undersøke ledere på ulike nivåer. Det endelige valget av organisasjon ble i tillegg basert på tilgjengelighet. Valget av case ble dermed gjort pragmatisk (Tjora 2012, 36).

Videre var det nødvendig med informanter som hadde ansvar for arbeidet med kompetanseutvikling i Gjensidige. Det var viktig at informantene hadde kunnskap til å uttale seg angående temaet, og representere både seg selv, sitt syn og posisjon (Tjora 2012, 145). På bakgrunn av problemstillingen var det et kriterium at vi fikk tilgang til ledere som arbeider med kompetanseutvikling på ulike nivåer; både toppledere, mellomledere og ledere på lavere nivåer. For å avgrense, og for å undersøke samme ledernivå ulike steder i organisasjoner, ønsket vi å få tilgang til to ulike forretningsområder.

Informantene ble valgt ut ved hjelp av ovennevnte kriterier, og vi fikk kontaktinformasjon til de første informantene av HR i Gjensidige. Etter hvert ble informanter rekruttert og data samlet inn gjennom “snøballmetoden” (Thagaard 2009, 56), ved at vi fikk tilgang til nye informanter gjennom intervjuene vi hadde.

I denne studien var det en forutsetning at informantene skulle være anonyme, og derfor er informantene anonymisert på følgende måte: toppleder A eller B, mellomleder A eller B, og leder på lavere nivå A eller B. Under er en oversikt over informantene:



Figur 4: “Oversikt over informanter”.

Som det fremkommer av figuren har vi intervjuet to toppledere, seks mellomledere, og tre ledere på lavere nivå. Topplederne har kun ledere under seg, mellomlederne har både ledere over og under seg, og ledere på lavere nivåer har ledere over seg og medarbeidere under seg. En av lederne på lavere nivå er egentlig en støttefunksjon. Vi valgte å kategorisere støttefunksjonen som “leder på lavere nivå” ettersom informanten jobbet operativt med kompetanseutvikling, og har ingen ledere under seg. Dette ble gjort for at det skal være vanskeligere å identifisere denne informanten.

Bakgrunnen til informantene varierer i form av ledererfaring, tid i selskapet og tidligere jobberfaring. Noen av informantene har lang ledererfaring, og andre har kortere ledererfaring.



De fleste informantene hevdet uansett at de kjenner organisasjonen godt uavhengig av antall år de har vært ansatt, og på den måten har godt grunnlag for å kunne delta i studien.

### **4.3 Datainnsamling**

#### **4.3.1 Dokumenter**

Eksisterende dokumenter utarbeidet av Gjensidige som omhandlet strategier, virksomhetsmål, og kompetanseutvikling ble gjennomgått. Dette for å få mer informasjon om hva konsernet ifølge planer hevder skal prioriteres i forbindelse med kompetanseutvikling. På den måten kan man se hva det var *ment* at lederne skal fokusere på, og brukes som sammenligningsgrunnlag i analysen. I tillegg ønsket vi et bedre grunnlag for å stille gode spørsmål, og på denne måten sikre så mye relevant informasjon som mulig til å studien.

Gjennomgangen av dokumentene var i denne sammenheng en kvalitativ gjennomgang av relevante dokumenter. En slik gjennomgang av dokumenter refererer til at det er samlet inn informasjon som er nedtegnet av andre (Jacobsen 2015, 170). Ved å samle inn informasjon slik var det mulig få tak i reliabel informasjon av fattede beslutninger som senere kunne suppleres med intervjuene. Dokumentasjonen vi gjennomgikk var produsert av Gjensidige og vi anser dermed påliteligheten av dokumentene som god (Jacobsen 2015, 172).

#### **4.3.2 Intervjuer**

I denne casestudien ble det benyttet intervjuer som innsamlingsmetode, hvor vi gikk i dybden og brukte god tid på et spesifikt tema (Tjora 2012, 104-105; Jacobsen 2015, 146). Videre valgte vi å semi-strukturere intervjuet ved at det var en viss struktur gjennom samtalen, samtidig som det var åpent for fleksibilitet (Jacobsen 2015, 149-150). Dermed ble det brukt relativt åpne spørsmål, hvilket resulterte i at informantene sto fritt til å gi supplerende informasjon. Selv om spørsmålene var delvis åpne ble det på forhånd laget intervjuguider (Tjora 2012, 132-134), se vedlegg 1 og 2. Intervjuguidene inkluderte spesifikke forhåndsbestemte kategorier, og ble utarbeidet på bakgrunn av problemstillingen og teorigjennomgang. Intervjuguiden ble ikke fulgt strukturert, og vi hoppet frem og tilbake mellom spørsmål slik det falt seg naturlig under intervjuet. Det ble utarbeidet to ulike intervjuguider; en for toppledernivå, og en for mellomledere og ledere på lavere nivåer. Selv om intervjuguidene var relativt like var hensikten å tilpasse disse i henhold til hvordan teorien karakteriserer de ulike ledernivåene.

### *Gjennomføring av intervjuer*

Intervjuene startet med en kort forklaring av formålet med studien, deretter ble det stilt spørsmål om samtykke til å ta opp samtalen, og gitt informasjon om oppbevaring og sletting av data. Videre ble det stilt innledningsspørsmål vedrørende informantens stilling i Gjensidige. Deretter stilte vi hovedspørsmålene og relevante oppfølgingsspørsmål fra intervjuguiden. Spørsmålene var kategorisert på bakgrunn av hovedtemaene; kompetanseplanlegging, implementering av kompetanseutviklingstiltak og evaluering og oppfølging av tiltakene. For å runde av intervjuet stilte vi følgende to spørsmål; *“Er det noen andre ting vi ikke har kjennskap til, som vi burde vite?”* og *“Er det dette du trodde vi skulle spørre om?”* Dette ble gjort for å få kjennskap til eventuelle nye ting som ikke kom frem under intervjuet. Dette førte i enkelte tilfeller til ytterligere verdifull informasjon, særlig av informantene som ikke var like pratsomme og åpne av seg som andre.

De fleste intervjuene foregikk ansikt-til-ansikt på møterom på Gjensidiges hovedkontor, og tok mellom 30 og 60 minutter. På denne måten la vi opp til at informantene kunne føle seg trygge da de var kjent med plassen (Tjora 2012, 120), og kunne gå raskt tilbake til arbeidshverdagen. Ett intervju foregikk per telefon av praktisk årsak, fordi informanten befant seg et annet sted i landet. Ulempen med dette var at det til tider var noe utfordrende å høre hva informanten sa, og det ble vanskelig å stille oppfølgingsspørsmål. Tidvis var det også vanskelig å vite hvilken meningen informanten tilla enkelte utsagn, i og med at vi ikke kunne se informantens kroppsspråk. Ett intervju ble gjennomført via video, noe som fungerte veldig bra ved at vi både hørte og så informanten tydelig. Et annet intervju ble også gjennomført via mail på bakgrunn av at informanten ikke hadde tid eller anledning til å stille opp på annen måte. Slik sett ga ikke dette oss tilstrekkelig mulighet til å stille fortløpende oppfølgingsspørsmål, eller å se hvordan informanten reagerte på spørsmålene eller temaene.

I tillegg til å ta lydopptak, som ble gjort med mobiltelefon, ble det tatt fortløpende notater under intervjuene. Dette var for å ikke gå glipp av viktig informasjon, samt å lette arbeidet med transkribering i etterkant. Alle informantene samtykket og virket komfortable med lydopptaket, vi har derfor ingen grunn til å tro at lydopptaket begrenset informantene. Lydopptakene gjorde det mulig å konsentrere seg om det som ble sagt under intervjuet, stille oppfølgingsspørsmål, samt skape god kommunikasjon og flyt (Tjora 2012, 137). Det var en som tok notater, og den andre fulgte intervjuguiden. Med å fordele arbeidet som sådan, fikk vi også med oss kroppsspråket til informanten.

## **4.4 Bearbeidelse av data**

### **4.4.1 Transkribering av intervjuer**

I etterkant av hvert intervju ble det gjort en fullstendig transkribering ved å notere alt fra lydopptakene i Word-dokumenter. I tillegg til å få ned ordene fra informantene, ble informasjon slik som at informanten lette etter ord eller fremsto som usikker skrevet ned.

### **4.4.2 Koding**

Å kode vil si å dele inn ord og uttrykk som beskriver mindre utsnitt av datamaterialet. Hvor mange koder som genereres avhenger av hvor detaljert man ønsker å gå (Tjora 2012, 179).

#### ***Dokumenter***

Dokumentgjennomgangen startet med å lese gjennom relevante dokumenter utarbeidet av Gjensidige, slik som årsrapporter, handlingsplaner, organisasjonskart og lignende. Deretter ble det foretatt en mer systematisk gjennomgang av dokumentene for å trekke ut relevant informasjon knyttet til studien. Dette ble gjort ved å søke etter informasjon som omhandlet kompetanseutvikling, strategi og ledelse knyttet til dette.

For å kode datamaterialet i dokumentgjennomgangen ble Excel tatt i bruk for å utarbeide en matrise med kolonner for i) navn på dokument ii) kompetanseutvikling iii) strategi iv) ledelse og v) øvrig. Matrisen ble benyttet for å kategorisere det som ble ansett som relevant informasjon. Vi limte deretter ordrett inn de setningene og ordene i dokumentene.

Vi gjennomgikk flere dokumenter, men det vi faktisk har benyttet informasjon fra er følgende: *Årsrapport 2016, Årsrapport 2017 og Handlingsplan 2018.*

#### ***Intervjuer***

Programvaren NVivo ble benyttet for å kode datamaterialet, og startet ved at vi lastet opp de transkriberte Word-filene. I NVivo ble informantene kategorisert som enten toppleder, mellomleder eller leder på lavere nivå. Videre brukte vi programmet til å kode informasjonen etter forhåndsbestemte kategorier og underkategorier for informasjonen, noe som i NVivo kalles for "nodes". Kategoriene ble utarbeidet med utgangspunkt i intervjuguiden som igjen bygger på teorien. Kodingen foregikk ved at interessant informasjon ble markert og dratt over i en eller flere kategorier. All data fra alle intervjuer som ble dratt over i samme kategori ble samlet, og etter alt var kodet ble Word-filen eksportert. Deretter ble dataene redusert ytterligere ved at informasjon ble fordelt inn under de tre forskningsspørsmålene. Det ble lett etter årsaker, sammenhenger og meninger.

#### **4.5 Undersøkelsens kvalitet**

Kvaliteten på studien henger sammen med begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet (Jacobsen 2015, 227).

Validitet referer til hvorvidt det gis svar på de spørsmål som er stilt, altså om det man er ment å undersøke faktisk blir undersøkt (Tjora 2013, 206). Det er tolkningen av dataene det refereres til her, og viser til hvorvidt funnene fra denne undersøkelsen har sammenheng med virkeligheten. Det er forsøkt å øke den interne validiteten ved å utarbeide relevante spørsmål knyttet til problemstillingen. Spørsmålene ble utarbeidet med bakgrunn i relevant teori. I tillegg er skillet mellom informasjon fra informanter og egne tolkninger av funn tydeliggjort.

Reliabilitet handler om hvorvidt målemetoden er pålitelig, og dette henviser til om undersøkelsen kan gjennomføres på nytt flere ganger med samme resultat (Tjora 2013, 206). I denne studien har vi forsøkt å øke reliabiliteten, eller påliteligheten, ved å være nøye på å dokumentere innhentet informasjon, hvor det både har blitt tatt lydopptak, transkribert lydopptakene i sin helhet og tatt notater fra intervjuer. Videre ble relevant informasjon fra dokumenter trukket ut og lagret i en egen matrise. Dokumentene benyttet i forbindelse med studien har også vært utarbeidet av Gjensidige selv, og disse anses dermed som pålitelige. Det ble også stilt oppfølgingsspørsmål til informantene under intervjuene for å forsøke å oppklare eventuelle misforståelser.

Generalisering, eller overførbarhet, refererer til studiens eksterne validitet. Med andre ord handler det om hvorvidt funnene fra undersøkelsen er representative og kan overføres til andre sammenhenger (Tjora 2013, 207-208; Jacobsen 2015, 237-238). Denne studien er kun basert på 11 informanter, og hensikten var å gå dypt inn i et spesifikt problemområde. Dette har gjort det vanskelig å kunne generalisere utover den spesifikke casestudien, noe som heller ikke har vært formålet.

#### **4.6 Metodiske utfordringer**

På grunn av at forretningsområdene måtte holdes konfidensielle, har dessverre ikke caset eller informantene kunne bli beskrevet særlig detaljert. Dette kan være en utfordring for leseren, fordi konteksten rundt caset ikke kommer tydelig frem.

Videre ble det tydelig i etterkant av intervjuene at det var enkelte begrep som burde ha blitt definert, eller forklart til informantene i forkant eller under intervjuene. Dette er eksempelvis ord som “verktøy for kompetanseutvikling”, “digital kompetanse” og “analysekompetanse”. Likevel var hensikten å få frem hva informantene selv la i disse begrepene, og slik sett har ikke dette vært et stort problem. Slike problemer kunne derimot vært løst ved å gjennomføre pilot-intervjuer.

En annen potensiell svakhet er at intervjuet med toppleder (B) var svært kortfattet, og foregikk per e-post. Dette kan ha hatt betydning for hvor mye informasjon vi fikk, og dette kan svekke noen av funnene.

En stor andel av dokumentene vi fikk tilgang til var konfidensielle. Ulempen med dette var at en del informasjon ikke kunne benyttes direkte i studien. Gjennomgangen av dokumentene var likevel nyttig, og ga informasjon som vi senere benyttet i forbindelse med intervjuene.

#### **4.7 Forskningsetikk**

Etikk omhandler hvordan tillit, respekt, gjensidighet og konfidensialitet blir håndtert, samt hvordan det påvirker kontakten med informanter (Tjora 2012, 39-40). For å skape tillit informerte vi om vårt prosjekt, fikk muntlig samtykke til å ta informantene opp på bånd, og ga informasjon om hvordan dataene skulle behandles, se vedlegg 3. Til tross for at forretningsområdene og informantene er anonymisert, er det vanskelig å garantere anonymitet (Tjora 2012, 161). Det er imidlertid også flere avdelinger innenfor de to forretningsområdene som gjør det ytterligere utfordrende å identifisere hvem informantene er. Studien ble meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), se vedlegg 4 for godkjenning.

## 5 ANALYSE

I dette kapittelet skal vi presentere og diskutere funn fra både informanter og dokumenter. I tillegg skal funnene og diskusjonen sees opp mot teori der hvor det er relevant. Analysen bygges opp etter Lai sin modell for strategisk kompetanseledelse, og vi skal belyse forskningsspørsmålene, som omhandler hvordan ulike ledernivåer arbeider med kompetanseplanlegging, implementering av kompetanseutviklingstiltak, samt evaluering og oppfølging av disse. Formålet med analysen og diskusjonen er å belyse den overordnede problemstillingen; *Hvordan arbeider ledere i Gjensidige med kompetanseutvikling, og er dette arbeidet strategisk forankret?*

### 5.1 Hvordan arbeider ledere på ulike nivå med kompetanseplanlegging?

Det skal belyses hvordan Gjensidige overordnet beskriver arbeidet med kompetanseplanlegging, og hvordan lederne hevder at de jobber med det. Kompetanseplanlegging vil her innebære å undersøke; overordnede mål og strategi, kompetanseanalyse, kompetansestrategi og tiltaksplaner.

#### 5.1.1 Overordnede mål og strategi

*Sterk kundeorientering* er kjernen i den overordnede strategien til Gjensidige. Dette kan være en indikasjon på at lederne bør arbeide med å sikre god kundeforståelse. For å bidra til å nå konsernets mål fremhever Gjensidige at det skal satses på *digitale kundeopplevelser, analytisk bruk av data og dynamisk organisasjonsutvikling* (Gjensidige 2017, 8).

Funnene viser at ledere på alle nivåer i begge forretningsområder hevder å ha et overordnet fokus på kunden:

*“Konsernets mål er å bli det mest kundeorienterte forsikringssselskapet i Norden”*  
(toppleder B).

*“Vi har noen føringer fra vår egen ledelse som sier noe om at vi skal ha høy kundetilfredshet”* (mellomleder A).

*“Gjensidige har sagt at vi skal være det mest kundeorienterte skadeforsikringssselskapet i Norden* (leder på lavere nivå B).

*“(…)det må være fokus på å begeistre kundene”* (mellomleder A).

Alle lederne er poengterer at er ment at det skal fokuseres på kundeorientering og kundetilfredshet. Likevel gir uttalelser fra mellomledere og ledere på lavere nivå, slik som “vi

*har fått noen føringer” og “Gjensidige har sagt“ en indikasjon på at lederne har et distansert forhold til strategien, og er kun tilsynelatende førende for lederne. Noe (2010, 68-69) påpeker at lederne skal være gode representanter for strategien, men det kan likevel ikke forventes at lederne må identifisere seg helt med strategien til konsernet.*

For å øke kundeorienteringen, trekker mellomledere og toppledere i begge forretningsområdene frem at det gjennomføres én kundeundersøkelse hvert år. Mellomleder (A) uttaler følgende:

*“Gjør kundeundersøkelse hvert år (...) Der spør de kundene om hvordan de foretrekker å få kontakt med Gjensidige. Siste tallet viser at 43% ønsker å være selvbetjent. (...) Alltid et lag mellom hva kundene sier og hva de faktisk gjør, men trafikkmønster viser at det går opp”.*

Kundeundersøkelsen viser at kundene i stor grad ønsker å benytte selvbetjeningsløsninger via nettside eller applikasjoner. Ifølge mellomleder (B) er slike digitale løsninger noe Gjensidige er opptatt av. Dette kan tyde på at lederne bruker kundeundersøkelsen aktivt. En annen mellomleder påpeker at det er Gjensidiges oppgave å utvikle og levere nye digitale tjenester. En slik form for kundeorientering, ser også ut til å være i tråd med målsettingen om å satse på *digitale kundeopplevelser*:

*“(...)Hvis vi ikke leverer på dette blir ikke kundene våre særlig fornøyde, vi kan miste kunder” (mellomleder A).*

I forbindelse med å øke kundeorienteringen til medarbeidere, forteller mellomleder (B) at medarbeiderne skal lære seg hvordan de digitale plattformene og applikasjoner ser ut for kunden. Dette for at medarbeiderne på best mulig måte kan veilede kunder over telefon eller internett. Læring om digitale plattformer og applikasjoner skal bidra til at kundene får den samme behandlingen og hjelpen som de får hvis de besøker et kontor (mellomleder og leder lavere nivå B). Funnene antyder at det er mellomledere og ledere på lavere nivå som har størst fokus på *digitale kundeopplevelser*.

Det er altså noen forskjeller i forbindelse med hvordan lederne går frem for å både øke kundeorientering og bedre de digitale kundeopplevelsene. Lederne i forretningsområde A er mer opptatt av hvordan de digitale tjenester kan leveres, mens lederne i forretningsområde B er mer opptatt av å kunne lære de digitale tjenestene for å veilede kunden. Det at lederne arbeider ulikt i forbindelse med digitale kundeopplevelser har imidlertid sammenheng med at forretningsområdene har forskjellige arbeidsoppgaver.

Når det kommer til *analytisk bruk av data* er dette noe kun et fåtall av lederne som trekker frem at det fokuseres på. Det å bruke data analytisk, blir imidlertid snakket om som noe konsernet driver med. Det spesifiseres ikke hvordan lederne konkret bruker slik data, eller hvordan det er ment at medarbeiderne skal tilnærme seg dette. I tillegg omtaler enkelte ledere analytisk bruk av data, som det å eksempelvis ha en analytisk tilnærming eller å ha analytiske egenskaper. Slik sett tolkes det som at lederne legger forskjellige meninger i det å bruke data analytisk. Noen av lederne uttaler følgende;

*"(...) Analytics kjempeviktig for Gjensidige – det å forstå kundene. Så det er på agendaen til styret og konsernledelsen"* (leder på lavere nivå A)

*"(...) algoritmer, analyser og tastevalg skal føre til at kunden blir rutet riktig(...)"* (leder på lavere nivå B)

*"(...) jobbe strukturert og analytisk med problemstillingene (toppleder A)*

*"(...)analytiske egenskaper"* (leder på lavere nivå A).

Hvorvidt lederne har fokus på *dynamisk organisasjonsutvikling* vil utdypes senere når vi tar opp ledernes rolle i forbindelse med kompetanseutvikling. Dynamisk organisasjonsutvikling betyr her å bevege seg bort fra tradisjonell opplæring til kontinuerlig utvikling og læring (Gjensidige 2017, 8 og 41).

For å drive strategisk kompetanseutvikling og for å velge de riktige tiltakene, hevder Lai (2013, 15-16) at lederne må ha kunnskap om organisasjonens overordnede mål og strategi. Samtlige ledere er klar over at det skal fokuseres på kundeorientering, som er kjernen i Gjensidiges strategi. Det er mellomledere og ledere på lavere nivå som i størst grad gir uttrykk for å arbeide med å forbedre de digitale kundeopplevelsene. Dette med analytisk bruk av data er noe uklart for enkelte ledere. Likevel antyder funnene at ledere på ulike nivå i begge forretningsområder har overordnet kunnskap om målsettingene til Gjensidige.



### ***Strategisk prioritet***

Alle lederne på ulike nivåer føler at deres område er et av de viktigste for at Gjensidige skal nå sine mål. Lederne i forretningsområde B opplever sitt område som viktig, og en mellomleder (B) begrunner dette med at området er det mest lønnsomme. Lederne i forretningsområde A påpeker at de er strategisk viktige, og en leder på lavere nivå påpeker at mye av det som skjer i konsernet involverer deres område. Samtidig uttrykker mellomleder (A) at de er strategisk viktige på godt og vondt i den forstand at forretningsområdet kan ende opp med å bli en flaskehals, nettopp fordi de har innvirkning på alle prosessene i konsernet. Dette kan dermed bety at det ikke er utelukkende positivt å være strategisk viktig, og det kan tenkes at dette vil kunne utsette ledere og medarbeidere for et stort press og ansvar.

Det at lederne i forretningsområde B opplever at de er strategisk viktig på bakgrunn av lønnsomhet, kan være en indikasjon på at det i dette området er et stort fokus på resultater. Dette kan sees i sammenheng med en tilnærming hvor lederne har et stort fokus på ansattes prestasjoner (Kuvaas 2005). Det at lederne i forretningsområde A i større grad knytter den strategiske viktigheten opp mot involvering og påvirkningen de har på andre i konsernet, kan tyde på at de føler en større grad av forpliktelse overfor de andre i konsernet til å nå den overordnede målsettingen (Kuvaas 2005).

#### ***5.1.2 Kompetanseanalyse***

Kompetanseanalyse handler i hovedtrekk om å vurdere hvilket kompetansebehov Gjensidige har for å nå målet om sterk kundeorientering, noe som ifølge Lai sin modell er et nødvendig ledd for å vite hvilke tiltak som kan iverksettes. Som beskrevet tidligere, kan kompetanse anses som kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som skal føre til at man kan utføre arbeidsoppgaver, møte krav og nå definerte mål (Lai 2013, 46). I dette kapitlet skal følgende belyses; hvilken kompetanse Gjensidige og ulike ledernivåer som mest nødvendig, om Gjensidige og ulike ledernivåer har gjennomført kompetansekartlegginger, og hvilke behov Gjensidige og ulike ledernivåer har avdekket for å dekke eventuelle kompetansegap.

#### ***Hvilken kompetanse anser Gjensidige og ulike ledernivåer som mest nødvendig?***

Ifølge årsrapporten til Gjensidige (2017, 60) trekkes forsikrings-, digital- og analysekompetanser frem som viktig for konsernet. Disse kompetansene trekkes også frem, i større eller mindre grad, av ledere på alle nivå.

Ledere på alle nivå i begge forretningsområdene trekker spesielt frem forsikringskompetanse som viktig. Noen av lederne uttaler følgende:

*“Det er forsikring vi primært driver med, ikke software”* (mellomleder A).

*“(...) du kjenner forretningen, at du vet hva forsikring er, og at du har evne til å sette deg inn i dette systemet og forstå hvordan det virker”* (leder på lavere nivå A).

*“Forsikringskompetanse (produkt, lønnsomhet og forsikringsregnskapsteknisk kompetanse)”* (toppleder B).

De fleste lederne enes om at forsikringskompetanse innebærer å ha kunnskap om de ulike forsikringsproduktene og kjenne til gjeldende regler. Det er imidlertid enkelte forskjeller i hvilken type kompetanse mener forsikring i tillegg bør innebære. Noen ledere i forretningsområde A trekker frem at man faktisk må kunne systemene som ligger bak forsikringsproduktene, og det at det er viktig med kompetanse om riktig prissetting av produkter (mellomleder og leder lavere nivå).

Ledere på alle nivåer i begge forretningsområdene påpeker at det er viktig med digital kompetanse, og to av lederne sier følgende:

*“Det som driver kompetansebehovet vårt er det økte fokuset på digitalisering og at kundene forventer ny teknologi og tar i bruk ny teknologi – forbrukeratferden endres(...) de digitale flatene er det nye ansiktet til kunderådgiverne”* (mellomleder A)

*“(...) Ekstremt viktig at vi får opp den digitale kompetansen”* (leder på lavere nivå B)

En måte å forstå digital kompetanse på er, ifølge toppleder (B), det å ha generelle digitale kunnskaper og ferdigheter for å kunne benytte seg av (digitale) verktøy og prosesser. Det er imidlertid vanskelig å vurdere hva hver enkelt leder faktisk legger i begrepet, og hva slags digital kompetanse medarbeiderne skal inneha eller tilegne seg. Eksempelvis kan digital kompetanse referere til alt fra å programmere til å ta i bruk enkle digitale verktøy.

Når det gjelder analysekompetanse er det kun toppleder i forretningsområde B som eksplisitt trekker frem analysekompetanse som viktig. I forretningsområde A blir analysekompetanse imidlertid trukket frem som viktig av både toppleder og ledere på lavere nivå:

*“Personlige egenskaper som analytiske evner, proaktivitet og nysgjerrighet (...)”* (leder på lavere nivå).

*“Analyse, produkt og pris er viktig fordi man må vite hva man vil ha, så dette er en annen del” (leder på lavere nivå).*

*“Det å jobbe strukturert og analytisk med problemstillingene hele tiden” (toppleder).*

Funnene gir en indikasjon på at analysekompetanse anses som noe viktigere av lederne i forretningsområde A. Dette kan imidlertid ha en sammenheng med at det er forskjeller på forretningsområdenes arbeidsoppgaver, og på den måten er ikke funnene uventet. Likevel, og på lik linje med begrepet “digital kompetanse”, kan også begrepet “analyse” ha ulike betydninger. Noe som også reflekteres i uttalelsene ovenfor. Det kan dermed tenkes at lederne refererer til ulike kompetanser når begrepet “analyse” nevnes. Det er eksempelvis forskjell mellom å “ha en analytisk tilnærming” og “foreta en analyse”.

I tillegg til forsikrings-, digital - og analysekompetanse, blir forretningsforståelse trukket frem som viktig for hele konsernet:

*“Det å forstå hvilke sammenhenger som fremtrer forretningsmessig, gjør det lettere å styre eller lede virksomheten i en hensiktsmessig retning (...). Må sparre med XX slik at de ikke gjøre dumme ting; der de kan komme med en kreativ tanke om at ”det har vi lyst til å gjøre”, så kan vi si at nei da kommer det til å gå slik. Så det å ha forretningsforståelse er veldig viktig” (mellomleder A).*

Slik vi tolker det vil det å ha forretningsforståelse blant annet innebære å forstå hva de ulike forretningsområdene gjør, hvordan disse prosessene henger sammen og hvordan en slik helhetlig forståelse bidrar til å skape resultater for konsernet.

Topplederne påpeker at kompetansebehovet vil variere ut fra hvilken rolle ansatte har og hvilket forretningsområde de er tilknyttet (toppleder A og B). Det ene forretningsområdet har blant annet et stort behov for kompetanse innen relasjon. Relasjonskompetanse refererer her til at medarbeideren må vise pågangsmot, skape gode relasjoner og tillit. Ved at medarbeiderne må skape gode relasjoner og tillit overfor kunder, kan det kobles opp mot holdningskomponenten i Lais definisjon av kompetanse. Dette kan gi en indikasjon på at lederne vil ha ansatte som har disse spesifikke holdningene, og vil derfor forsøke å styre og påvirke medarbeiderne i denne retningen (Tynell 2002, 9-10; Kuvaas 2005; Lukes i Glegg et al. 2006, 210-211). I det andre forretningsområdet blir også IT-sikkerhetskompetanse stadig blir mer avgjørende (mellomledere A og B).

Funnene viser at forretningsområde B har hatt liten grad av spesialisering, men alle ansatte har arbeidet bredt innen skadeforsikring. Forretningsområde A har derimot hatt stor grad av

spesialisering innen sine egne fagområder. Flere av lederne uttrykker på bakgrunn av dette at forretningsområde A har et behov for øke breddekompetanse, mens forretningsområde B har et behov for å bli mer spesialiserte. Lederne på lavere nivå uttaler følgende:

*“(...) slik at man får jobbe med det man er flink på og har lyst til å jobbe med. (...) mer spesialisert” (B).*

*“(...) Tenker litt mer bredde også i kompetansen, slik at man kan jobbe mer på tvers, og får mer fleksibilitet. Vi vil gå i den retningen, men samtidig ha sine hovedområder og spisskompetanse” (A).*

Det kan tolkes som at lederne i begge forretningsområdene dermed ønsker at medarbeiderne både skal være spesialiserte innen sine fagområder, men samtidig ønsker lederne at det også skal være en viss grad av breddekompetanse. Dersom Gjensidige har mange ansatte med spisskompetanse kan føre til at det blir kritisk om en eller flere av disse spesialistene slutter. Spesialister kan sitte på erfaringsbasert kompetanse om konsernet og innen forsikring, og Gjensidige vil da kunne miste konkurransefordeler. Ved å i tillegg arbeide mot å øke breddekompetansen, kan dette bidra til at ansatte opparbeider seg kunnskap innen flere ulike fagområder, og kan således utvikle et større helhetsblikk. Hvis ansatte både kan bruke bredde- og spisskompetanse til å løse komplekse problemer, kan det tenkes å kunne bidra positivt til organisasjonens konkurransefortrinn. Behovet for både breddekompetanse og spisskompetanse understrekes også i teorien (Salas, Weaver og Shuffler 2012, 44; Lai 2013, 58; Kaufmann og Kaufmann 2009, 204; Nonaka 1994, 16-17; Newell et al. 2009, 68-69).

### ***Har Gjensidige og de ulike ledernivåene gjennomført kompetansekartlegginger?***

Det er HR-avdelingen som har hovedansvaret for å kartlegge kritiske roller og kompetanser i konsernet (Gjensidige 2016, 26; Gjensidige 2017, 29). Det har vært tilfeller av kartlegginger som har blitt gjennomført, men hvor dataene ikke har blitt benyttet. Dermed har kompetansekartleggingene hatt lite hensikt, og heller blitt det leder på lavere nivå (A) omtaler som “skrivebordsøvelser”. Ved andre tilfeller har ikke kartleggingene blitt noe av på grunn av motstand mot å måle ansatte. Leder på lavere nivå (A) påpeker at det er internt i HR-avdelingen hvor det i stor grad har vært motstand mot måling av medarbeidere. Det kommer imidlertid ikke frem hvorfor, eller i hvilken grad, det har vært motstand i forbindelse med disse kartleggingene. Det kan være mange ulike grunner til dette, blant annet kan det være usikkerhet omkring hva dataene skal brukes til og hvorvidt det er ment å lete etter ansattes mangler (Nordrik 2010, 136-137; Yukl 2010, 277-278).

Toppleder (A) mener at det er viktig å ha oversikt over summen av kompetansen i forretningsområdet, og at det skal tas i bruk en ny metodikk for å kartlegge medarbeideres kompetanse:

*“Nå skal vi også ta i bruk en ny metodikk, en sånn nine-grid. Dette er også en måte å kartlegge medarbeiderne på, som også er et godt underlag i kompetansekartlegging – kategorisering av medarbeidere(...)”* (toppleder)

En mellomleder (A) påpeker derimot at det er noe motstand mot denne typen kartlegging av medarbeidere, og problematiserer hvorvidt den burde benyttes. Slik sett tolkes det som at det kan være motstand mot måling flere steder i organisasjonen. Dette kan ha en sammenheng med at det blir oppfattet som et overfokus på å sette merkelapper ved å gruppere og kategorisere medarbeiderne. Mellomlederen uttaler følgende:

*“Vi er litt usikre på om vi skal ta den i bruk, for vi synes den er litt sånn tendensiøs. Det skaper uro i organisasjonen når man blir stemplet, og ansatte kan fort tenke nedbemanning. (...) Med en gang man begynner å massebehandle, da begynner man å ta bort den forpliktelsen mellom leder og medarbeider(...)”* (mellomleder).

I 2017 gjennomførte forretningsområde A likevel en strukturert kompetansekartlegging hvor de utarbeidet en metodikk og gjennomførte kartleggingen selv, initiert av en av mellomlederne med hjelp fra nøkkelpersoner. Samtlige ledere påpeker at denne kartleggingen har blitt oppfattet som noe positivt, hvor hensikten ikke nødvendigvis var å sette medarbeiderne i en bås. Det tolkes som at hensikten med kartleggingen var å fremheve områder hvor medarbeiderne hadde tilstrekkelig kompetanse, og de kompetanseområdene hvor medarbeiderne hadde et utviklingspotensial. Denne kompetansekartleggingen har fungert slik at alle medarbeiderne tilknyttet forretningsområdet har blitt målt på x-antall viktige kompetanser. Her ble måleskalaen fremstilt som trafikklys; grønn=innehar kompetansen, gul=må heve kompetansen, og rød=må utvikle kompetanse hvis relevant for ansatt (mellomleder A). På denne måten fikk forretningsområdet et tydelig overordnet bilde over hvilken kompetanse som måtte utvikles og hvilken kompetanse de faktisk hadde mangel av. Noen av lederne beskriver kartleggingen slik:

*“Gjorde en stor jobb på forretningsområde XX med kartlegging; hvor er vi i dag og hvor skal vi – sett opp mot forretningsområde XX sin strategi som jo skal støtte Gjensidige sin strategi da. Kjempeviktig(...)”* (leder på lavere nivå).

*“(...)Der vi hadde en kompetansekartlegging, hvor vi tok utgangspunkt i strategien og så hvilke kompetanser vi trenger. Dette brøyt vi helt ned på medarbeidernivå. Den*

*statusen der er utgangspunktet for den individuelle kompetanseplanleggingen (...)*” (mellomleder).

*“(...)Det viktige der er at det er noen tydelige kriterier for hvordan man skal kartlegge og at kartleggingen gir et godt overordnet bilde over hva vi trenger å gjøre. Så avdekker den også sårbare områder(...)*” (toppleder).

I forbindelse med kartleggingen fant lederne i forretningsområde A at de hadde et kompetansegap:

*“Det vi opplevde når vi var ferdig med dette, var at vi hadde et stort gap (...) her definerte vi tre områder som var kjempeviktig”* (ledere på lavere nivå).

Det kan av konfidensialitetshensyn ikke utdypes nærmere om de tre ulike kompetanseområdene som var mangelfulle. Flere mellomledere og en leder på lavere nivå (A) trekker imidlertid frem mangel på forsikringskompetanse.

Videre nevner leder på lavere nivå i forretningsområde B at det ble foretatt en kompetansekartlegging i forbindelse med behov for spesialiseringen av området. Når dette utdypes nærmere, antydes det derimot at det kun gjelder en undersøkelse om hvilket spesialområde medarbeiderne ønsket å arbeide med og utvikle seg innen (leder på lavere nivå og mellomleder B). Det at medarbeiderne får bidra til å velge hvilket spesialområde de ønsker å arbeide innen, kan gi en indikasjon på at lederne tilrettelegger for autonomi, noe som blant annet kan føre til økt grad av engasjement (Kuvaas 2005; Yukl 2010, 277-278). Funnene antyder dermed at det ikke har blitt gjort en nylig kompetansekartlegging med tanke på å avdekke kompetansegap i forretningsområde B. En mellomleder (B) hevder imidlertid at det skal legges opp til at det er den enkelte leders ansvar å ha oversikt over kompetansen til medarbeiderne. Det kan argumenteres for at en slik tilnærming kan gjøre det vanskelig å holde oversikt dersom lederen slutter, eller ha en helhetlig oversikt over og dra nytte av de ansattes samlede kompetanse.

Det tolkes som at rollene i forbindelse med kompetansekartlegging er noe utydelige. Det kommer ikke klart frem hvorvidt det er lederne selv som har ansvaret for gjennomføring av kompetansekartlegging. Den ovennevnte kartleggingsmetodikken utarbeidet av forretningsområde A er imidlertid ment på sikt ment å benyttes i hele konsernet (leder på lavere nivå A). Som tidligere nevnt har dataene fra slike kartlegginger i noen tilfeller ikke blitt benyttet, og det har vært motstand mot enkelte former for målinger og kartlegginger. Det er derimot usikkert hvorvidt konsernet har undersøkt, eller skal undersøke, årsakene til at dette.

### ***Hvilke type tiltak skal dekke eventuelle kompetansegap?***

Ifølge Lai (2013, 15) finnes det fire typer tiltak: anskaffe, mobilisere, utvikle og avskaffe kompetanse. Denne studien er avgrenset til å undersøke kompetanseutviklingstiltak, noe som Gjensidige påpeker skal være det primære tiltaket for å dekke kompetansegap i konsernet (Gjensidige 2017, 54). Funnene antyder at lederne på tvers av nivåer og forretningsområder mener at kompetanseutvikling av ansatte er viktig. Samtidig mener flere av mellomlederne og ledere på lavere nivå at det finnes et forbedringspotensial når det gjelder utvikling av ansatte:

*“(...) I tillegg er det særdeles viktig med kompetanse (...) Der har vi faglig utviklingsbehov”* (mellomleder B).

*“(...) Hvordan man sørger for å utvikle kompetansen – helt ærlig, der har vi et stykke å gå”* (mellomleder A).

*“Nå har vi måtte ha et helt nytt fokus på dette med kompetanse og kompetanseutvikling. Prøver å se hvilke områder vi trenger å bygge videre kompetanse innenfor i forhold til strategien, hvilke oppgaver vi skal levere fremover og hvor behovene kommer”* (leder på lavere nivå A)

Det kan imidlertid stilles spørsmål med det uttalte hovedfokus på kompetanseutvikling når det også fremkommer at konsernet blant annet i 2016-2017 kuttet 230 årsverk, for å investere i digital kompetanse (Gjensidige 2017, 60 og leder på lavere nivå B). Det kommer ikke tydelig frem hvem som ble nedbemannet eller hvordan dette foregikk. Videre rekrutterte forretningsområde A rundt 40 nye ansatte på bakgrunn av kompetansekartleggingen (leder på lavere nivå). Funnene vedrørende rekruttering og nedbemanning blir ikke belyst nærmere, på grunn av studiens avgrensning og fordi det ikke foreligger ytterligere informasjon om dette. Likevel kan det tenkes at slike prosesser kan skape frykt for å miste jobben, og dette kan virke demotiverende på ansatte og deres forpliktelse til organisasjonen. Dermed kan være utfordrende for ledere å skape motivasjon og forpliktelse i forbindelse med arbeidet. Gjennom Gjensidiges årsrapport (2017, 7) viser det seg også at beløpet som per ansatt har brukt på kompetanseutvikling har gått ned sammenlignet med de fire siste årene. I tillegg til dette bruker også konsernet i stor grad innleie av konsulenter, spesielt i tilknytning til forretningsområde A (mellomleder A), noe som utdypes nærmere i punkt 5.2.4.

### 5.1.3 Kompetansestrategi

Som beskrevet i teorikapittelet omhandler kompetansestrategien hvordan organisasjonen skal satse på kompetanse. Gjensidige sier selv at kompetansestrategien skal støtte opp under konsernets overordnede strategi, gjennom blant annet å satse på strategisk bemanningsplanlegging, talent- og etterfølgerplanlegging og kunnskapsdeling (Gjensidige 2018). Gjensidige hevder at det skal være et tydelig fokus på at 70 % av tiltakene skal baseres på uformell læring, og 30 % på formell læring (Gjensidige 2017, 26). 70-30 fordelingen som Gjensidige omtaler, synes å være den velkjente 70:20:10-modellen. Selv om de har valgt å kalle modellen noe annet, gis det ingen indikasjon på at den er ment å anvendes annerledes enn slik den som oftest beskrives (Kajewski og Madsen 2013, 4).

Det var ingen av mellomlederne eller ledere på lavere nivå som klarte å sette ord på hva den konkrete kompetansestrategien til Gjensidige var. Dette kan gjenspeiles i følgende sitat:

*“(...) Ikke helt kjent med kompetansestrategien til Gjensidige. Forretningsområde A sin strategi den kjenner jeg til”* (mellomleder A).

Når lederne blir spurt nærmere om kompetansestrategien trekker imidlertid flere mellomledere og ledere på lavere nivå frem hovedelementer i kompetansestrategien:

*“I forretningsområde A har de på agendaen nå at de ser på strategisk bemanningsplanlegging (...)”* (leder på lavere nivå A).

*“Det er blitt mer bevissthet rundt 70-20-10 løpet”* (mellomleder B).

Dette kan bety at mellomlederne og ledere på lavere nivå ikke er helt kjent med den formulerte kompetansestrategien til konsernet. Det at lederne likevel trekker frem hovedelementer, kan antyde at lederne er klar over hvordan det er ment at det skal satses på kompetanse. Det kan tolkes som at lederne har vanskeligheter å sette ord på strategien, eller at kompetansestrategien er uklar. I så tilfelle vil dette kunne gjøre det vanskelig å vise til samsvar med den overordnede strategien (Andersen og Kuvaas 2009).

Funnene gir også en indikasjon på at lederne i stor grad kan påvirke strategien ved at de selv kan velge hvilke tiltak som skal tillegges størst vekt:

*“Hvis vi skal gjennom en ny måte å tilnærme oss noe(...). Saken eies ofte av HR som foreslår, så diskuterer vi dette i konsernledelsen, og basert på det vi blir enige om der så bestemmer vi oss for noe vi skal implementere (...)”* (toppleder A).



*“Ja, man har stor påvirkning på det. Det er en vei vi skal, så kan ikke begynne med noe helt annet(...)men på feltet kan man være med å påvirke det(...)”* (mellomleder B).

*“Ja, definitivt. Altså, det er gitt at vi skal XX, men hvordan vi legger dette opp har vi stor frihet til. Vi kan forme innenfor rammen”* (leder på lavere nivå B).

Lederne påpeker at de må holde seg innenfor rammen de overordnede føringene strategien gir, men samtidig har de stor påvirkning til å selv velge hvilke tiltak som skal tillegges mest vekt. Det kan på bakgrunn av dette tolkes som at kompetansestrategien er både tilsiktet og fremvoksende (Mintzberg og Waters 1985, 257-259), og lederne vil med andre ord ikke holde seg slavisk til strategien. Det at lederne har mulighet til å påvirke kan tenkes å virke positivt på engasjementet hos lederne, som, ifølge Ellström og Kock (2008, 7-11), er viktig for å virkeliggjøre strategien.

Tiltaksplaner, hvilke tiltak lederne i de to forretningsområdene benytter, samt hvilken rolle lederne har i forbindelse med implementering av tiltakene, utdypes nærmere i neste forskningsspørsmål.

## 5.2 Hvordan arbeider ledere på ulike nivå med implementering av kompetanseutviklingstiltak?

For å få svar på hvorvidt ledere i Gjensidige jobber strategisk med kompetanseutvikling, belyses det hvordan lederne arbeider med implementering av kompetanseutviklingstiltak. Dette vil her innebære se på følgende områder; ledernes rolle, ledernes tilnærming, og hva lederne støtter seg på i forbindelse med kompetanseutvikling, samt hva lederne anser som de største utfordringene i forbindelse med implementering av kompetanseutviklingstiltak.

### 5.2.1 Ledernes rolle i forbindelse med kompetanseutvikling

I begge forretningsområdene gir funnene en indikasjon på at topplederne har et mer overordnet ansvar for kompetanseutvikling. Topplederne viser til at det er de som skal sette den strategiske retningen, og har ansvar for å sette kompetanseutvikling på agendaen til de andre lederne. Dette er tråd med hvordan topplederens rolle ofte karakteriseres (DeChurch et al. 2010, 1070-1072). Følgende sitat kan beskrive rollen til topplederne:

*“Innenfor mitt område har jeg ansvar for å sette kompetanseutvikling på agendaen, og at alle jobber strukturert med dette(...)så er jeg også ansvarlig for at vi utvikler en tilnærming og metodikk på det som er hensiktsmessig”* (toppleder A).

Ifølge Kvålshaugen (2010, 927) og Rouleau og Balogun (2011, 953-956) er det vanlig at mellomledere fungerer som tilretteleggere av kompetansestrategien. Funnene antyder at mellomlederne i begge forretningsområdene har en rolle som bindeledd mellom underordnede og overordnede når det kommer til kompetansestrategien. Mellomleder (B) mener at det dreier seg om å skape en bevissthet rundt satsningsområdene. Flere mellomledere påpeker at de har et mer overordnet ansvaret for gjennomføring av tiltak, mens det operative ansvaret blir delegert til ledere på lavere nivåer:

*“Det er teamlederen som operativt styrer det(...). Sikre at vi har fokus, at vi har ressurser til å drive utvikling, tilrettelegge. Det er stort sett det jeg gjør(...). De respektive lederne må fortelle hva de trenger (...)”* (mellomleder A).

*“For meg er vel det viktige bidraget å følge opp og bidra, være interessert (...) Må sørge for at de har en grunnmur - legge til rette for dette (...)”* (mellomleder B).

*“De opplæringsansvarlige kjenner veldig på kroppen hva man trenger å kunne, hva som skal til for å gjøre det bra. Så her vil jeg typisk legge meg på et litt mer overordnet*

*nivå (...) Men selve den operasjonelle driften og trening – der legger jeg ansvaret hos lederne” (mellomleder B).*

Funn viser imidlertid at enkelte mellomledere er mer praktisk orienterte når det kommer til kompetanseutvikling. I teorien blir en slik praktisk tilnærming ofte forbundet med rollen til ledere på lavere nivå. Slik sett vil ikke nødvendigvis ledernes roller være nøyaktig som det fremstilles i teorien, og ledere kan ofte ha komplementære roller (Denis, Langley og Rouleau 2010, 72). En slik praktisk rolle er derimot mer fremtredende for mellomlederne i forretningsområde A enn B:

*“Jeg er også fagansvarlig(...) så hovedfokuset mitt på kompetansebygging ligger innenfor det. Han som er teamlead for XX har ansvaret for kompetansebygging på sitt fagfelt, men jeg vil ha innspill inn til hva jeg mener det er viktig å fokusere på også der (...)” (mellomleder A).*

*“(...) ansvarlig for kompetanseutvikling i XX (...). Å skaffe og utvikle flinke folk er det viktigste vi gjør(...) må utvikle de for å beholde de. Viktig og krevende del av jobben” (mellomleder A).*

*“Hvis det er noen nye som kommer inn i et prosjekt, vil jeg være i kulissene (...)” (mellomleder A).*

Funnene tyder på at ledere på lavere nivåer i begge forretningsområder har en praktisk rolle i forbindelse med implementering av kompetanseutviklingstiltak, noe som stemmer overens med DeChurch et. al (2010, 1070-1073) sin beskrivelse av rollen. En slik praktisk rolle kommer til uttrykk gjennom at flere mellomledere peker på at de ofte delegerer og koordinerer det operative nedover til lederne under seg. Denne mer praktiske rollen kan ifølge Løwendahl og Wenstøp (2010, 20) bidra til virkeliggjøring av kompetansestrategien. Rollen til ledere på lavere nivå blir beskrevet slik:

*“(...) Når det kommer til den enkelte medarbeideren, så er det linjelederen som har ansvar. Det tror jeg er veldig klart” (mellomleder B).*

*“Det styrer vi mye selv, vi som ser hvor skoen trykker og hvor vi trenger å bygge kompetanse (...). Hjelp teamet med å prioritere oppgaver, kompetanseutvikling og i det hele tatt sørge for at ting går «smooth», at vi leverer bra osv.” (leder på lavere nivå A).*

Når lederne skal beskrive hvilken rolle de andre lederne i deres eget forretningsområde har, og hvorvidt rollene er tydeliggjort sier lederne følgende:

*“Ja, det er helt tydelig (...)” (toppleder A).*

*“Alle ledere vet det, det tør jeg påstå (...)” (mellomleder B).*

*“Det håper jeg. Ja, jeg tror det (...)” (ledere på lavere B).*

Som det fremkommer av funnene uttrykkes det at rollene er tydelige på tvers av ledernivåer, selv om lederne ikke utdyper ytterligere hva som gjør rollene tydelige. Hvorvidt lederrollene er så tydelige som lederne selv påpeker, må sees i sammenheng med hva lederne faktisk gjør i forbindelse med kompetanseutvikling.

### ***5.2.2 Ledernes tilnærming til kompetanseutvikling***

Overordnet skal tiltaksplanene til Gjensidige følge det de selv kaller en 70-30-modell, hvor hovedtiltakene for kompetanseutvikling er praktisering av daglige oppgaver, organisert undervisning og trening, samt e-læringskurs (Gjensidige 2017, 27). Det er dermed meningen at 70-30-modellen skal legge føringer på hvilken tilnærming lederne har til kompetanseutvikling. Det er usikkert hvorfor Gjensidige har valg akkurat dette rammeverket i og med at det empiriske grunnlaget for modellen er svakt (Kajewski og Madsen 2013, 3), eller om rammeverket har blitt tatt i bruk på grunn av at det er kjent i markedet (Røvik 2010, 61).

Felles for forretningsområdene er at alle ansatte skal delta på en introduksjonsdag, hvor det det blant annet gis informasjon om Gjensidiges merkevare og kultur. Videre vil de ulike forretningsområdene ha egne opplærings/onboardingsprogram som varer i ca. 4 uker. For ledere er det ment å gjennomføre spesialtilpassede lederutviklingsprogrammer, som passer for ledere på alle nivåer, både nye ledere og ledere med lang erfaring (Gjensidige 2016, 27). For å bidra til tilrettelegging for ansattes kompetanseutvikling har Gjensidige utviklet en del generelle og tilpassede kurs/e-læringskurs for medarbeidere og ledere (Gjensidige 2017, 7,27).

Lederne på alle nivåer fra både forretningsområde A og B hevder at 70-30-modellen i stor grad benyttes. Samtidig gir lederne uttrykk for et ulikt syn på modellen, og hvor stor andel av kompetanseutviklingstiltakene som skal være formelle og uformelle:

*“(...)så er det nok 70 % «on the job». Veldig tro mot modellen” (leder på lavere nivå A).*

*“Learning-by-doing, 80 % lære gjennom oppgavene. (...) Kan holde så mange teori-seanser man vil, men det går inn det ene øret og ut det andre, hvis man ikke jobber med det. (...) få folk inn på oppgaver og helst oppgaver som er godt egnet for opplæring(...) Prøver å tenke strategisk i forhold til oppgaver” (leder på lavere nivå A).*

*“I 70-20-10 løpet har vi også etablert ledersamlinger hvor vi tar opp de utfordringene vi står overfor sammen (...) den virkelige endringen og kompetanseutviklingen skjer når man prøver ut ny atferd”* (mellomleder B).

*“Vi følger konsernets målsetting med 10-20-70 modellen”* (mellomleder B).

Funnene gir en indikasjon på at det er relativt store forskjeller mellom hvilke type tiltak lederne faktisk vektlegger i de to forretningsområdene. Lederne i forretningsområde A legger mer vekt på uformelle kompetanseutviklingstiltak, mens lederne i forretningsområde B legger mer vekt på bruk av formelle utviklingstiltak. Dette er noe som lederne på alle nivåene trekker frem.

I forretningsområde A trekker flere ledere frem uformelle tiltak som interne og eksterne faglige møter. Ledere på alle nivå (A) nevner eksempelvis interne møter med faggrupper, og en samling som kalles Tech-Summit. Tech-Summit omtales av en leder på lavere nivå (A) som et lavterskeltilbud som skal bidra til at ansatte lærer i form av å dele kunnskap, lytte og diskutere. Samtlige ledere uttaler at mesteparten av læringen skal foregå i det daglige arbeidet, eksempelvis gjennom prosjektarbeid og jobbskygging. Av formelle tiltak trekker flere mellomledere og ledere på lavere nivå frem at alle nyansatte skal gjennom et onboardingprogram, samt at man kan benytte e-læringskurs og gå på eksterne kurs. Noen av av lederne forklarer følgende:

*“Vi har også et allmøte hvor vi har faglige innslag (...) til syvende og sist så er det også den enkeltes ansvar å utvikle kompetanse(...)”* (toppleder A).

*“Learning by doing” er overskriften. (...) går på å løse enkeltoppgaver(...)”* (mellomleder A).

*“(...)Det å bygge opp fagmiljøene her, mener jeg er det viktigste vi gjør innenfor kompetansebygging(...) kanskje noen går ut og tar kurs, men at de tar kurset med seg tilbake, og presenterer for alle i faggruppen sin”* (mellomleder A).

*“Utgangspunktet er at når vi “onboarder” en ny medarbeider så har XX laget et generelt onboarding-program. I den pakken ligger grunnleggende og overordnede ting(...). Brukt litt skygging innimellom(...). Finnes jo flere gode konferanser, nå har ikke ikke de i mitt team vært så mye på det, men oppfordrer til det. Det er opp til den enkelte (...)”* (leder på lavere nivå A).

Det er ikke store forskjeller mellom tilnærmingen de ulike ledernivåene har, og på bakgrunn av disse funnene tyder det på at forretningsområde A i stor grad benytter en 70-30-tilnærming. På

den andre siden kan det virke som om tilnærmingen til kompetanseutvikling er noe ustrukturert, slik at det forventes at læringen “bare skjer”. Selv om tiltakene i størst grad er uformelle kan det være fordelaktig gjøre det systematisk (Goldstein og Ford 2002, 22-23; Noe, Clarke og Klein 2014, 262; 2009; Aguinis og Kraiger 2009, 466). Lai (2013, 14) påpeker også at en strategisk tilnærming til kompetanseutvikling innebærer målrettede tiltak. Det som derimot fremstår som systematisk i forbindelse med kompetanseutviklingen i forretningsområde A er at alle nyansatte skal gjennom et onboardingprogram med innføring og generelle kurs og opplæring. Hovedmålet med onboardingprogrammet er å få nyansatte raskt ut i prosjekter og testmiljøer (to mellomledere A). Få systematiske utviklingstiltak for erfarne kan derimot oppleves som urettferdig, og en mellomleder (A) påpeker dette, og bemerker at ikke all oppmerksomhet burde gå til nyansatte. Det er altså ledere som både fremstiller tiltak som lite strukturerte, samtidig som andre påpeker viktigheten av å legge til rette for at erfarne ansatte får benyttet seg av læringstiltak.

Toppleder (A) påpeker at det til syvende og sist er den enkeltes ansvar å lære, og i Gjensidiges dokumenter er det beskrevet at den enkelte medarbeider og leder selv skal ha større ansvar for egen utvikling (Gjensidige 2017, 9). Dette tolkes som at lederne skal stille større krav til at ansatte selv tar ansvar for egen kompetanseutvikling i forhold til hva slags behov Gjensidige har. Det at ansatte får mulighet til å selv påvirke sin egen utvikling kan være positivt ved at de får innflytelse på sin egen arbeidshverdag, og oppleve tillit fra ledelsen (Kuvaas 2005; Yukl 2010, 277-278). Samtidig kan dette også være en skjult form for makt, hvor medarbeidere ansvarliggjøres og gis frihet, men samtidig er ansvarlige for å møte definerte krav og måles i forhold til dette (Tynell 2002, 8; Bachrach og Baratz 1970, 3-16). Det kan også stilles spørsmål ved hvorvidt alle ansatte vil ha interesse av og motivasjon for å utvikle og ta ansvar for egen kompetanse, og vil i tilfelle legge mye større press på lederne for å legge til rette for, motivere og støtte medarbeiderne.

I forretningsområde B trekker samtlige ledere frem formelle kompetanseutviklingstiltak som gjennomføres av Gjensidigeskolen, se også kapittel 2. Lederne refererer her til kurs for å bestå ulike sertifiseringer, som inkluderer både e-lærings- og klasseromskurs. Alle nyansatte skal gjennom et fastsatt onboardingprogram hvor det til slutt skal bestås en avsluttende eksamen (mellomleder). Utenom tiltakene som administreres av Gjensidigeskolen, utføres det systematiske kompetanseutviklingsrutiner som blant annet innebærer mer uformelle tiltak slik som rollespill og coaching. Også her er det store likhetstrekk på tvers av ledernivåer:

*“Det viktigste tiltaket er opplæringen i Gjensidigeskolen, med introkurs til nyansatte, sertifiseringer, videreopplæring av medarbeidere som har jobbet i Gjensidige i noen år, og diverse lederkurs” (toppleder B).*

*“(...) Rollespill hvor de sitter rygg-mot-rygg for å trene XX situasjoner (...). Treningskulturen er en veldig viktig faktor i denne kompetanseutviklingen. Her kommer Gjensidigeskolen inn som en premissgiver.” (mellomleder B).*

*“(...) Hvis en er veldig rå på deler av XX og man har avdekket et gap hos enkelte, så parrer man ofte de som har ulike styrker. Vi har også det man kaller jobbskygging, hvor man flytter noen nærmere hverandre for å fange opp ting og lære av hverandre” (mellomleder B).*

*“Vi har også trening hvor vi korter opp sekvensene, og går inn ved å coache og gi tilbakemelding (...)” (leder på lavere nivå B).*

Det tolkes som at det i stor grad legges vekt på formelle tiltak, samtidig som mellomledere og ledere på lavere nivå (B) trekker frem at det også gjennomføres en del uformelle tiltak. De uformelle tiltakene er imidlertid vanligvis planlagte og standardiserte. Dersom tiltakene er så standardiserte at de ikke tilpasses den enkelte medarbeider, kan det føre til at medarbeideren ikke opplever tiltaket som relevant og kan virke inn på motivasjon, (Felstead et. al 2009, 5-6; Nordhaug 2002, 160-161) og kan dermed tenkes å påvirke motivasjonen til å lære. Likevel gir mellomleder (B) et inntrykk for at enkelte tiltak kan tilpasses etter medarbeidernes behov. Videre antyder funnene at tilnærmingen til lederne i forretningsområde B ligger nær Gjensidiges 70-30-modell. Likevel skiller tilnærmingen seg fra lederne i forretningsområde A, som legger større vekt på læring gjennom de daglige arbeidsoppgavene.

På bakgrunn av disse funnene synes det som at lederne i forretningsområde B har en mer strukturert tilnærming til kompetanseutvikling, både når det gjelder formelle og uformelle tiltak, enn lederne i forretningsområde A.

### ***Spesifikke tiltak for å heve nødvendig kompetanse?***

Ifølge modellen til Lai (2013) bør tiltak utvikles basert på de kompetansene som er avdekket at er nødvendig for konsernet. Lederne i forretningsområde A avdekket et behov for ytterligere *forsikringskompetanse*, men funnene gir ingen indikasjon på at lederne har igangsatt spesifikke tiltak for å heve denne kompetansen. Lederne i forretningsområde B benytter tiltak slik som sertifiseringer og kontinuerlige kurs, og kan tenkes å kunne bidra til økt forsikringskompetanse.

Det kommer ikke frem at lederne benytter noen spesifikke tiltak for å heve *analysekompetansen* i noen av forretningsområdene. Dette kan imidlertid henge sammen med at lederne ikke ble spurt direkte om hvilke tiltak de kunne ta i bruk for å heve denne kompetansen. Likevel kom det heller ikke frem at det å øke analysekompetanse var noe som inngikk i andre tiltak lederne nevnte.

I forretningsområde A har lederne påpekt at det jobbes mye i prosjekter, noe mellomleder og leder på lavere nivå (A) uttaler er en viktig kilde til arbeidsplasslæring. Det kan tenkes at prosjektarbeid kan bidra til å øke *forretningsforståelsen*. Likevel tyder det på at prosjektene som regel er sammensatt av medarbeidere innen samme forretningsområde, og det kan tenkes at prosjekter på tvers av forretningsområder i større grad kunne bidratt til å øke denne kompetansen. I forretningsområde B kommer det ikke tydelig frem hvorvidt lederne har konkrete tiltak for å heve forretningsforståelsen. I og med at mye læring skjer gjennom det daglige arbeidet i interaksjon med andre, kan det være en fordel å legge til rette for å eksempelvis arbeide i team eller prosjekter sammensatt av ulike fagbakgrunner (Filstad 2008; Newell et al. 2009, 17-18).

Hverken lederne i forretningsområde A eller B sier eksplisitt at det eksisterer tiltak for å heve den *digitale kompetansen*. Likevel kan det forstås som at Tech-Summit, som mellomleder (A) har beskrevet, er et spesifikt tiltak som forretningsområde A benytter, blant annet for å heve den digitale kompetansen. I forretningsområde B nevnte lederne at det skal legges til rette for at medarbeiderne skal lære seg de digitale tjenestene og produktene. Slik sett kan ansatte lære hvordan produktene og tjenestene er bygget opp og hvordan kundene kan benytte disse (mellomleder B), og på denne måten bidra til å heve den digitale kompetansen. Samtidig uttaler flere ledere at det er mye snakk om konsernets digitale retning:

*“Helt sikker på at de har et stort fokus på det, har planer og visjoner for å imøtekomme det, ikke i tvil om at det er mye attention på digitalisering - men kjenner ikke til det konkret”* (mellomleder A).

*“Vi sier vi skal holde førsteplassen gjennom det digitale skifte, men utover dette vet jeg ikke mer enn at det er på trappene og at det haster”* (leder på lavere nivå B).

Det tolkes imidlertid som at lederne har et behov for mer konkrete planer knyttet til digital kompetanse, og som Kvålshaugen (2010, 282-283) påpeker er en tydelig strategi viktig i forbindelse med implementering.



Selv om det er tydelig at digital kompetanse er satt på agendaen, gir det nødvendigvis ikke mening for ledere og medarbeidere. Dermed kan det være vanskelig å vite hvordan det konkret skal arbeides for å heve denne kompetansen. Videre kan det stilles spørsmål rundt hvorvidt lederne selv har denne type kompetanse. Det kan det tenkes at tiltak for å heve digital kompetanse kunne startet med lederne for å deretter kunne utarbeide tiltak og utvikle medarbeidere. En uttaler følgende:

*”Vi nedbemanner, for deretter å ansette 40 personer som skal jobbe med digitalisering. Det snakkes også om en plan. Men, det er ekstremt viktig at vi får opp den digitale kompetansen på mellomledere og ledere, og at førstelinje kan de digitale flatene.”*

Det at mellomledere og ledere på lavere nivå savner konkrete planer, samtidig som det fremgår av toppledelsen at digitalisering og digital kompetanse er på agendaen, kan være problematisk og vise til at strategien er uklar. Det er mellomledere og ledere på lavere nivå som påpeker usikkerheten, og som Rouleau og Balogun (2011, 953-956) fremhever vil disse lederne ha en viktig rolle fordi det er de som praktisk implementerer kompetanseutviklingstiltakene.

### **5.2.3 Støtte til lederne i forbindelse med implementering av kompetanseutviklingstiltak**

Samtlige ledere poengterer at det er flere nøkkelpersoner som bidrar til implementeringen av kompetanseutviklingstiltak:

*“Ja, vi har en egen HR-avdeling, samt en egen kontakt inn i HR-avdelingen som vi kaller HR Partner. Dette fungerer veldig bra (...)”* (toppleder A).

*“Lener meg på alle i teamet, involvere flest mulig inn i den kollektive kompetansebyggingen (...)”* (mellomleder A).

*“Det er opplæringsansvarlig som har det lokale ansvaret, men Gjensidigeskolen er allikevel en veldig viktig støttespiller for å sikre at vi skal levere på kompetanseplanene til HR (...)”* (mellomleder B).

*“Først og fremst egen ledergruppe (...)”* (mellomleder B).

*“(...) Slik sett er Gjensidigeskolen veldig sentral i vår kompetansestrategi”* (leder på lavere nivå B).

Det er altså ikke et enhetlig svar her. Lederne trekker derimot frem fem forskjellige personer/grupper som bidrar til at de får gjennomført nødvendige kompetanseutviklingstiltak. I forretningsområde A trekker lederne frem HR, teamleder og ledergruppen, og i forretningsområde B er det spesielt Gjensidigeskolen, opplæringsansvarlige og ledergruppen

lederne viser til. Det er med andre ord stor forskjell på hvem lederne rådfører seg med når de trenger innspill, hjelp eller støtte i forbindelse med utvikling av medarbeidere. Eksempelvis uttrykker to ledere på samme nivå ulik bruk av støtte; mellomleder (B) støtter seg først og fremst på egen ledergruppe, mens mellomleder (A) uttaler at alle i teamet blir involvert.

Videre ble det undersøkt hvilke verktøy lederne benytter i arbeidet med kompetanseutvikling. Det var en del varierte svar, noe som kan tenkes å skyldes uklarhet rundt begrepet ”verktøy”. Noen av lederne uttaler følgende:

*“(...) Vi må jobbe strukturert og vi må ha metodikk og teknikker og verktøy og slikt, men til sist handler det om hvor flink den enkelte leder er (...)” (toppleder A).*

*“Vet jeg ikke. Usikker på om vi har(...) Her er det nok ikke like formelt, og det er mer opp til enkelte hvordan man bygger opp kompetanse – tror jeg!” (mellomleder A).*

*“I begrenset grad. I alle fall som jeg kjenner til og som er tatt i bruk. Ingenting tas i bruk utenom den tabellen i Word (...)” (mellomleder A).*

*“Bruker ikke noe spesielt verktøy. Kartlegging av kompetanse, samtaler med medarbeidere (...)” (leder på lavere nivå A).*

I forretningsområde A fremkommer det at det i stor grad er opp til den enkelte leder hvilke verktøy som benyttes. Det virker dermed å være få standardiserte verktøy for kompetanseutvikling per i dag. Det er ikke nødvendigvis et problem, men det kan medføre at lederne opplever det utfordrende å vite hvilke verktøy de kan dra nytte av, og det kan være utfordrende for medarbeidere å forholde seg til. Noe som gir en indikasjon på at lederne vil benytte eller utarbeide ulike verktøy etter hva de selv anser som passende. Mangel på standardiserte verktøy kan føre til at arbeidet med kompetanseutvikling oppleves ustrukturert og ulik for medarbeiderne.

I forretningsområde B fremkommer det av funnene at et nytt verktøy for kompetanse er planlagt å tas i bruk. Verktøyet er et digitalt “Learning Management System” kalt SabaCloud (toppleder B). Det ble gjennomført en pilot på SabaCloud i forretningsområde B høsten 2017. Mellomledere og ledere på lavere nivåer (B) har i hovedsak benyttet dette verktøyet til å lage utviklingsplaner og følge opp utviklingspunkter. Noen av lederne uttaler følgende:

*“Alle skal ha egne utviklingsplaner i forhold til egne styrker og svakheter, og dette ligger inne i et system som heter SabaCloud (...). Greia er bare at man har et system som ligger både på telefonen og PC, hvor det ligger tydelige planer, tydelige tiltak,*

*hvem som er ansvarlige, og hvilke resultater det skal gi. Så tar man dette opp jevnlig mellom leder og medarbeider” (mellomleder B).*

*“SabaCloud er et nytt verktøy som alle skal starte å bruke, men vi testet det i forretningsområde B i høst (...). Skal kunne bruke dette som «Min side», hvor man kan finne medarbeidersamtalen, utviklingsmålene vi sammen har satt, kurs gjennomført og bestått, og du skal kunne se hvordan du ligger an i forhold til skalering” (leder på lavere nivå B).*

Flere av lederne som har benyttet dette kompetanseverktøyet uttrykker at de er fornøyde med det. En leder på lavere nivå (B) utdyper følgende:

*“(...)Så det er et visuelt og intuitivt verktøy(...). Utrolig greit å jobbe i det verktøyet. Tidligere når vi har hatt medarbeidersamtale og lagt kompetanseplan, har dette blitt lagt litt ulike steder. Det blir litt sånn gjemt kunnskap(...).”*

SabaCloud har imidlertid foreløpig ikke blitt implementert, og brukes derfor ikke i forbindelse med kompetanseutvikling per i dag (vår 2018). Mellomleder (B) kaller det blant annet for en foreløpig visjon. Slik det tolkes kan et system som SabaCloud digitalisere og visualisere verktøy som allerede er i bruk, slik som medarbeidersamtalen/utviklingssamtalen. På bakgrunn av den digitale løsningen kan det legges til rette for at både leder og medarbeider til enhver tid har tilgang til læringsmål og utviklingsplaner. En forutsetning er derimot at verktøyet tas i bruk og at informasjonen brukes aktivt av medarbeidere og ledere i organisasjonen.

Det er gjennomgående i funnene er at ledere på alle nivåer i begge forretningsområdene anser medarbeidersamtalen som et svært viktig verktøy i forbindelse med kompetanseutvikling:

*“Da blir det utviklet en utviklingsplan for den enkelte i medarbeidersamtalen.”*  
(toppleder A).

*“medarbeidersamtalen, viktig verktøy for oss (...). Kunne egentlig het «utviklingssamtalen» medarbeidersamtalen – litt gammeldags” (mellomleder A).*

*“Når jeg inviterer til en utviklingssamtale, så det ikke jeg som skal presentere, men det er rådgiverne som skal presentere resultatene av hva de har levert” (leder på lavere nivå B).*

Samtlige ledernivåer fra begge forretningsområder anser medarbeidersamtalen som det nyttigste verktøyet i forbindelse med kompetanseutvikling. Dersom medarbeiderne opplever samtalen som en positiv opplevelse kan det ha påvirkning på motivasjon og forpliktelse (Larsen

2010, 253-254). Det er imidlertid noe usikkerhet rundt hvorvidt lederne mener at medarbeidersamtale og utviklingssamtalen er det samme, og som Larsen påpeker videre er at disse samtalene ofte blir slått sammen til en samtale. Leder på lavere nivå (B) viser at samtalen blir brukt til å ta opp resultater og hvordan forbedre prestasjoner. Samtidig sier toppleder (A) at de tar også opp fremtidige planer som å delta på kurs og prosjekter. Det er dermed usikkerhet rundt innholdet i samtalen. Om hovedfokuset kun er på resultater og prestasjoner, blir samtalen således brukt som et styringsverktøy. En slik tilnærming med fokus på prestasjoner samsvarer med å anse medarbeidere som en ressurs (Kuvaas 2005). Det er imidlertid grunn til å anta at andre viktige aspekter er inkludert i samtalen, slik som arbeidsmiljø og trivsel, selv om det ikke blir nevnt. Dette kan henge sammen med at lederen fungerer som støttespiller og tilrettelegger for medbestemmelse (Kuvaas 2005, Yukl 2010, 277-278). Med andre ord gir funnene en indikasjon på lederne har ulike roller, hvor de både må følge opp resultater og prestasjoner, i tillegg til å utvikle og inspirere ansatte (Ladegård 2009).

I tillegg nevner flere mellomledere (B) at de benytter seg av jevnlig medarbeiderundersøkelser i forbindelse med kompetanseutvikling, eksempelvis gjennom å bruke Questback. Toppleder og mellomledere (A) uttaler også at det benyttes medarbeiderundersøkelser, men at disse er knyttet til medarbeidernes tilfredshet på arbeidsplassen. Det er imidlertid ingen ledere på lavere nivå i de to forretningsområdene som trekker frem medarbeiderundersøkelser. Slike undersøkelser kan eksempelvis gi ansatte mulighet til å gi viktige innspill i forhold til utviklingsbehov, og kan dermed benyttes av ledere for å legge til rette for tiltak. Det er derimot ikke tydelig hva medarbeiderundersøkelsene spesifikt kartlegger, og hva de senere benyttes til. Som Nordrik (2010, 136-137) og Larsen (2013, 265) påpeker viktigheten med et tydelig formål og at undersøkelsen blir fulgt opp i etterkant, for at den skal ha noen effekt.

#### ***5.2.4 Ledernes største utfordringer ved implementering av kompetanseutviklingstiltak***

For å få implementert kompetanseutviklingstiltakene, påpekes det av både Nordhaug (2002, 165) og Kvålshaugen (2010, 298-299) at lederne må ha tilgjengelige ressurser i form av tid, ansatte og penger. Samtlige ledere avkrefter at penger er en hindring, og påpeker at de får nødvendige midler til kompetanseutvikling. Dette kan derimot problematiseres, fordi tid strengt talt også kan sees i sammenheng med det å eksempelvis ha nok arbeidskraft til å kunne avsette tid til utvikling. Dette koster penger. Mellomledere og ledere på lavere nivå (A og B) trekker frem at tiden til kompetanseutvikling i mange tilfeller ikke strekker til. Følgende uttalelser kan gjenspeile dette:

*“(...) tatt et par samtaler med XX for å gjøre de oppmerksomme på at vi er presset på tid og oppgaver, og kan være de noen ganger glemmer å spørre hvordan det går med andre medarbeidere (...)” (leder på lavere nivå A).*

*“(...) det er klart at når vi har såpass stort lederspenn, med så mange medarbeidere og ikke flere timer i døgnet enn det andre har, så blir man hard på prioritering (...). Fienden vår her blir tid og ressursuttak (leder på lavere nivå B).*

En konsekvens av for lite tid er at lederne ikke har kapasitet til å legge til rette for, eller gjennomføre kompetanseutviklingstiltak de selv eller medarbeiderne anser som nødvendig. Gjensidige har overordnet påpekt at det skal fokuseres på kompetanseutvikling, og at ansvaret for dette i større grad skal legges over til den enkelte leder og medarbeider. Tynell (2002, 8) hevder at makt i organisasjoner har endret seg ved at ansatte selv må prioritere egen tidsbruk i arbeidet, og på denne måten fordele tiden sin mellom arbeidsoppgaver og utvikling. Det at tiden ikke strekker til kan være spesielt problematisk i forretningsområde A, fordi ansatte er fullt opptatt med arbeidsoppgaver, og har verken tid til egenutvikling eller å bidra til opplæring av mindre erfarne ansatte. Dette kan ha implikasjoner i form av at lederne ikke får mulighet til å tilrettelegge kompetanseutviklingstiltak til hver enkelt medarbeider. Videre påpeker leder på lavere nivå (B) at det dermed er de daglig arbeidsoppgavene som først og fremst må prioriteres, og det derfor kan bli liten tid til utvikling utenom de fastsatte kompetanseutviklingstiltakene. Slik sett preger ressursmangel begge forretningsområdene, spesielt mellomledere og ledere på lavere nivåer.

Det fremgår av funnene at ressursmangel i form av tid og mennesker bidrar til at lederne må skjerme medarbeiderne for press:

*“(...) Derfor må vi gjøre de riktige tingene slik at vi ikke mister noen, samt klarer å bygge et godt miljø som er skjermet for press. Samtidig må de få mulighet til å utvikle seg (...)” (mellomleder A).*

Mellomledere i forretningsområde A fremhever at det å skjerme ansatte betyr at lederne må sørge for at medarbeiderne ikke blir utsatt for enda flere oppgaver og tidsfrister enn de allerede har på grunn av høyt arbeids- og leveringspress. En typisk lederoppgave kan sees på som å prioritere og å ta vare på de ansatte (Klemsdal 2013, 208-209). Det å hindre stress i arbeidshverdagen kan kobles til et mykt ledelsesperspektiv hvor medarbeiderne blir ivaretatt. Det kan imidlertid hemme utvikling dersom ansatte blir så skjermet at de ikke får deltatt i prosjekter, ikke får varierende arbeidsoppgaver eller ikke får tid til å gjennomføre kurs.

En annen utfordring mellomlederne i forretningsområde A tar opp er at de i stor grad benytter seg av konsulenter. Flere lederne påpeker at konsulentene bidrar med verdifull kompetanse, men at utfordringen å overføre kunnskapen til faste ansatte. For det andre kan det stilles spørsmål ved om konsernets påståtte vektlegging av intern kompetanseutvikling er så viktig som tidligere påpekt, nettopp fordi de benytter et stort antall konsulenter. Ledere i forretningsområde A påpeker følgende:

*“På noen områder bruker vi også eksterne konsulenter i en stor grad (...) og da jobber noen av våre tett med disse for å kunne lære av disse og drive dette videre. Det er veldig viktig at man tar seg råd til å gjøre dette, men det krever jo ofte litt mer ressursinnsats da”* (toppleder).

*“Det er mange konsulenter i Gjensidige, så det er veldig viktig å få tak i den kompetansen og bygge egen kompetanse fra konsulenter”* (leder på lavere nivå).

*“Sånn kan det ikke være, får ikke bygd opp nok intern kompetanse”* (mellomleder).

Den spesifikke kunnskapen som konsulentene bidrar med vil være viktig å få overført til ansatte i konsernet, slik at ikke taus kunnskap forsvinner i det konsulentene forlater konsernet (Nonaka 1994, 16-17; Newell et al. 2009, 68-69). Til tross for at det er ment at ansatte skal jobbe tett med og lære av innleide konsulenter, er det ingen systematikk for overføring av kunnskap. Dette kan føre til tap av kritisk kompetanse og konkurransefordeler, og samtidig kan konsernet ende opp med å bli avhengig av innleide konsulenter.

Det fremkommer av Gjensidiges dokumenter at kunnskapsdeling skal være et viktig satsningsområde for konsernet (Gjensidige 2018). Flere av mellomledere og ledere på lavere nivå (A) påpeker imidlertid utfordringer i forbindelse med kunnskapsdeling internt. Mellomledere og lederne på lavere nivå (A) påpeker at kunnskapsdeling også bør innebære å dele kompetanse mellom fagområder. En leder på lavere nivå (A) sier følgende:

*“Kan bli enda flinkere til, og ha mer fokus på, hvordan vi kan fortelle hverandre litt mer om hva vi driver med utover det vi gjør i prosjektene (...) det å fortelle hverandre litt om hvordan vi bygger kompetanse og hva vi er opptatt av i hverdagen, tror jeg vi kan bli enda flinkere til. For vi er veldig avhengig av hverandre”*.

Kunnskapsdeling kan bidra at taus kunnskap hos ansatte gjøres om til eksplisitt kunnskap ved å dele med andre, eksempelvis gjennom samtaler og diskusjon (Von Krogh et al. 2000, 103-105). Funnene antyder derimot at det er blant annet er igangsatt et nytt tiltak som potensielt kan legge til rette for kunnskapsdeling. Mellomleder (A) trekker frem Tech-Summit, som er en

fagsamling hvor ansatte kan holde eller lytte til foredrag om spesifikke tema. Som tidligere nevnt det imidlertid uklart hvorvidt det gjennom Tech-Summit skjer deling på tvers av forretningsområder eller kun på tvers av avdelinger i forretningsområde A.

### **5.3 Hvordan arbeider ledere på ulike nivå med evaluering og oppfølging av kompetanseutviklingstiltak?**

For å finne ut hvordan lederne arbeider strategisk med kompetanseutvikling, er det undersøkt hvorvidt tiltak evalueres og oppfølges. Det å undersøke evaluering og oppfølging vil her innebære å se på; hvordan lederne arbeider med evalueringer og oppfølging av tiltak, hvilke metoder som blir brukt og hvordan det legges opp til mer uformelle tilbakemeldinger.

#### **5.3.1 Evaluering og oppfølging av kompetanseutviklingstiltak**

Ifølge Gjensidige (2017, 26) skal noen av de primære tiltakene for evaluering og oppfølging av kompetanseutviklingstiltak være; oppfølging og rapportering av kurs og e-læring gjennom Gjensidigeskolen, og oppfølging av medarbeidernes individuelle utviklingsplaner basert på konsernets behov.

Både toppleder (A) og (B) er tydelige på at evalueringene av kompetanseutviklingstiltak er strukturerte. Det brukes en strukturert metodikk som kalles People Review for å følge opp lederne, hvor formålet er å sørge for at aktiviteter knyttet til kompetanse bidrar til å støtte konsernets overordnede mål. Toppleder (A) uttaler at alt som har blitt gjort i forbindelse med kompetanseutvikling i løpet av året skal følges opp i People Review. Toppleder (B) påpeker videre at alle kurs som foregår gjennom Gjensidigeskolen blir evaluert og justert i etterkant. Topplederne uttaler følgende:

*“Vi har jo som organisasjon over mange, mange år utviklet et strukturert oppfølgingsregime (...). Vi har gjennom de siste årene stadig innsett at vi må bruke mer tid på strukturert oppfølging også i HR-perspektivet (...)”* (toppleder A).

*“Evaluering av alle kurs som gis i skolen, og justering i etterkant til en neste gang”* (toppleder B).

Funnene knyttet til mellomledere og ledere på lavere nivå gir derimot en indikasjon på at det er mer uklart hvordan tiltak gjennomført av medarbeiderne evalueres og følges opp. Eksempelvis antar mellomleder (B) at tiltak blir evaluert i regi av Gjensidigeskolen, uten å vite dette sikkert.

Mellomledere og ledere på lavere nivå i begge forretningsområder viser til medarbeidersamtalen og utviklingsplaner når det kommer til evaluering og oppfølging av kompetanseutviklingstiltak. Det kommer derimot ikke frem om det er medarbeideren som gir tilbakemeldinger på hvorvidt tiltakene har fungert, eller om tiltakene blir vurdert i forhold til medarbeidernes prestasjoner. Ellström og Kock (2008, 7) påpeker viktigheten av å involvere



medarbeiderne i evaluering av tiltak. Enkelte ledere mener at tiltak og prosjektarbeid primært blir evaluert og fulgt opp i uformelle samtaler med medarbeiderne. Det er derimot usikkerhet om det er en fast rutine og det kan dermed stilles spørsmål om evalueringen er satt i system. Følgende uttalelse illustrerer variasjonen ved funnene:

*“Ja, det gjør vi, men det tenker jeg at vi skal strukturere enda mer”* (leder på lavere nivå A).

*“(…) Så når jeg sier at hver trening evalueres, så er i alle fall dette intensjonen. Så kan man diskutere hvor godt dette blir fulgt opp i praksis hver gang”* (mellomleder B).

*“Altså nå inn i nytt kundesenter, bruker vi questbacks, men ikke satt veldig i system”* (leder på lavere nivå B).

*“Evaluerer ikke spesifikke tiltak fordi vi ikke har data på det. Opp til den enkelte leder i samtalen, med å evaluere måloppnåelse, og eller gjennom prosjekter”* (mellomleder A).

*“Medarbeiderne har utviklingsplaner (...)”* (mellomleder B).

Goldstein og Ford (2002, 139) anbefaler at evalueringer blir forankret hos toppledelsen, noe funnene antyder at det er i Gjensidige. Det fremstår imidlertid som om det er uklareheter omkring hvordan mellomlederne og ledere på lavere nivåer skal gjennomføre spesifikke evalueringer.

Ifølge Mikkelsen (2014, 123) bør ledere evaluere både løpende og i etterkant av tiltak, for å sikre et strategisk fokus på kompetanseutvikling. Ledere på alle nivåer i begge forretningsområder trekker frem at det er et mål ha løpende tilbakemeldinger i hverdagen:

*“Veldig mye uformelt. Jeg har veldig troen på å ta det når det er varmt”* (leder på lavere nivå B).

*“(…) Ha en åpen og transparent tilbakemeldingskultur hvor man kan si hva man mener”* (toppleder A).

Hvorvidt de løpende tilbakemeldingen blir viderefremmet, og fører til endringer er imidlertid uklart. Både mellomleder og leder på lavere nivå (A) uttaler at det å evaluere på bakgrunn av løpende tilbakemeldinger i hverdagen er et svakt punkt. Det kan tenkes at dersom tiltak ikke baseres på tilbakemeldinger fra medarbeidere, vil dette kunne resultere i at tiltakene ikke gir grunnlag for å dekke nødvendige læringsbehov i konsernet, noe som også påpekes av Aguinis og Kraiger (2009, 463). I tillegg vil det å ikke benytte evalueringer for å tilegne seg informasjon

og gjøre endringer, kunne knyttes til Argyris og Schöns (1978, 111-112) enkel- og dobbelkretslæring, hvor lederne kan ende opp med å hemme innovasjon.

Evaluering og oppfølging er den siste aktiviteten i Lais (2013) modell for strategisk kompetanseledelse. Imidlertid forutsetter modellen at arbeidet med kompetanseutvikling skal være kontinuerlig. Etter modellen burde lederne dermed samle inn informasjon som senere kan brukes til å forbedre og endre tiltak.

## 6 OPPSUMMERING OG AVSLUTNING

I denne studien har vi undersøkt følgende problemstilling: *Hvordan arbeider ledere i Gjensidige med kompetanseutvikling, og er dette arbeidet strategisk forankret?*

I dette kapitlet oppsummeres sentrale funn som er belyst gjennom de tre forskningsspørsmålene som omhandler kompetanseplanlegging, implementering av kompetanseutviklingstiltak og evaluering og oppfølging.

### 6.1 Ledernes arbeid med kompetanseplanlegging

#### *Enighet vedrørende konsernets overordnede retning*

Ifølge Lais modell må det tas utgangspunkt i organisasjonens overordnede strategi for at arbeidet skal anses som strategisk. Alle lederne i begge forretningsområder er tydelig på at det er den overordnede målsettinger å skulle bidra til å øke *kundeorienteringen*. Det er imidlertid noe uklart hvordan lederne faktisk bidrar til dette, men det toppledere og mellomledere trekker frem er at det gjennomføres årlige kundeundersøkelser. I Gjensidiges dokumenter kommer det frem at det spesielt er digitale kundeopplevelser, analytisk bruk av data og dynamisk organisasjonsutvikling som skal bidra til å øke kundeorienteringen. Når det gjelder *digitale kundeopplevelser* er det forskjell mellom forretningsområdene. Mellomledere i forretningsområde A er opptatt av at det skal utvikles og tilbys digitale tjenester og produkter, mens mellomledere i forretningsområde B i større grad er opptatt av hvordan kunden faktisk opplever produktene og tjenestene. Forskjellen forklares ved at forretningsområdene utfører forskjellige typer arbeidsoppgaver. Når det kommer til målsettingen om *analytisk bruk av data* påpeker lederne i begge områder at analyse og det å ha en analytisk tilnærming er et satsningsområde. Det kommer imidlertid ikke tydelig frem at dette knytter seg direkte til hvordan data skal brukes analytisk. *Dynamisk organisasjonsutvikling*, som innebærer fokus på kontinuerlig utvikling, anses som viktig for alle ledere. For å nå de overordnede målene til konsernet ser lederne i forretningsområde B ser ut til å i stor grad fokusere på resultater. Lederne i forretningsområde A antyder derimot å legge mer vekt på påvirkningen de har på andre i konsernet, og den forpliktelsen dette medfører.

Ifølge modellen til Lai er det behov for å avdekke hvilken kompetanse som er viktig, hvilken kompetanse konsernet forvalter i dag, og eventuelle kompetansegap. Ledere fra alle nivåer i begge forretningsområdene trekker frem at *forsikringskompetanse* anses som viktig, men det er noen forskjeller på hva lederne mener inngår i denne kompetansen. Ledere fra alle nivåer i begge forretningsområdene trekker frem at *digital kompetanse* er viktig. *Analysekompetanse*

blir trukket frem av toppleder og ledere på lavere nivå i forretningsområde A som viktig, men i forretningsområde B er det kun toppleder som eksplisitt nevner analysekompetanse. Det er derimot noen uklarheter omkring hva lederne mener med digital kompetanse og analysekompetanse. I tillegg trekker ledere på alle nivåer i begge forretningsområder frem at *forretningsforståelse* er viktig. Lederne i forretningsområde A mener det er et behov for mer breddekompetanse, mens lederne i forretningsområde B ser et behov for å bli mer spesialiserte.

### ***Uklare roller og motstand i forbindelse med kompetansekartlegging***

Toppleder (A) mener det er viktig å kartlegge kompetansenivået til ansatte. Kompetansekartlegging har blitt gjennomført i Gjensidige tidligere, men har i ulik grad blitt benyttet til utviklingsformål i etterkant. Det har også vært motstand mot kartlegginger både internt i HR-avdelingen og andre steder i organisasjonen. Mellomleder (A) peker på at kartlegginger kan skape uro i organisasjonen og bidra til å sette merkelapper på medarbeiderne. Likevel har det nylig blitt gjennomført en kompetansekartlegging i forretningsområde A på initiativ av en mellomleder, og som mellomledere og ledere på lavere nivå mener å ha blitt godt mottatt. En kartlegging som på sikt er ment å tas i bruk i resten av konsernet. Det er ikke gitt at det på bakgrunn av dette at kartleggingen vil kunne overføres til andre forretningsområder uten motstand. I tillegg er det uklart hvorvidt de underliggende årsakene til motstanden er eller skal undersøkes. Mellomleder (B) mener det er den enkeltes leders ansvar å ha oversikt over medarbeidernes kompetanse, og det ser ikke ut til å ha blitt gjennomført nylige systematiske kompetansekartlegging i forretningsområde B. Slik det ser ut har HR-avdelingen altså hovedansvaret for kartlegginger, men har samtidig en intern motstand mot å gjennomføre dette. I tillegg initierer enkelte ledere egne kartlegginger, mens andre ledere mener at det er opp til den enkelte leder å ha oversikt over medarbeideres kompetanse og eventuelle kompetansegap, uten å nødvendigvis gjennomføre kartlegginger. Her er det altså uklare roller.

### ***Uklar kompetansestrategi?***

Lais modell anbefaler at det skal tas utgangspunkt i kompetansestrategien for å kunne dekke kompetansebehovet. Kompetansestrategien må samsvare med organisasjonens overordnede strategi. Det er tydelig beskrevet i dokumentene at kompetanseutvikling skal være det primære kompetansetiltaket, og at det er 70-30-modellen som skal danne grunnlag for valg av tiltak. Både gjennom dokumenter og uttalelser fra leder på lavere nivå og flere mellomledere (A), samt leder på lavere nivå (B), viser det seg at det har vært igangsatt tiltak for både å rekruttere og nedbemanne, for å avskaffe og tilføre kompetanse. Gjensidiges hevdede primære fokus på kompetanseutvikling kan således problematiseres. Mellomledere og ledere på lavere nivå i

begge forretningsområder ga uttrykk for at de ikke visste hva kompetansestrategien var, men trakk likevel frem hovedelementene omkring 70-30-modellen. Videre er det noen ulikheter mellom hvordan lederne tolker modellen, noe som kan tyde på ytterligere uklarheter. Mellomledere og ledere på lavere nivåer i begge forretningsområder gir inntrykk for muligheten til å påvirke hvilke kompetanseutviklingstiltak som skal benyttes innenfor satte rammer. Dette tyder på fleksibilitet når det gjelder kompetansestrategien, men det kan også problematiseres hvorvidt det da er mulig at kompetansestrategien vil kunne samsvare med organisasjonens overordnede strategi.

## **6.2 Ledernes arbeid med implementering av kompetanseutviklingstiltak**

### ***Tilsynelatende klare roller i forbindelse med implementering av tiltak***

Ledere på ulike nivåer har forskjellige roller i forbindelse med implementering av kompetanseutviklingstiltak. Topplederne beskriver sin rolle som det å ha et *overordnet ansvar* og å sette strategien på agendaen. Mellomlederne i begge forretningsområdene beskriver at mellomlederrollen i stor grad innebærer å fungere som *bindeledd og tilretteleggere* for kompetansestrategien og tiltak. Samtidig skiller noen av mellomlederne i forretningsområde A seg ut ved å være mer direkte involvert i forbindelse med gjennomføring av kompetanseutviklingstiltak. Ledere på lavere nivå i begge forretningsområdene har et mer *operativt ansvar* gjennom at de er mer direkte involvert som medarbeidernes nærmeste leder. Ledere på alle nivåer i begge forretningsområder fremstiller sine egne og andre ledes roller som klare når det kommer til arbeidet med kompetanseutvikling. Helt overordnet uttrykker lederne i stor grad hva det er ment at de skal gjøre i forbindelse med implementering av tiltak, og i mindre grad hva de faktisk gjør. Hvordan lederne faktisk arbeider med kompetanseutvikling kom imidlertid klarere frem når det spesifikt blir spurt om bruk av ulike tiltak.

### ***Ulik tilnærming til kompetanseutvikling og bruk av systematiske tiltak***

Ifølge modellen til Lai skal de konkrete tiltakene baseres på kompetansestrategien. Alle lederne mener at det skal legges vekt på Gjensidiges *70-30-modell*. Når vi spør nærmere om hvilke tiltak lederne faktisk benytter, stemmer ikke dette helt overens med 70-30-modellen. Lederne i forretningsområde A forteller om en mye større andel uformelle tiltak enn lederne i forretningsområde B. Samtlige ledere i forretningsområde A vektlegger følgende tiltak: *faglige seminarer med interne eller eksterne foredragsholdere, deltakelse i prosjekter, jobbskygging, "learning-by-doing" og onboardingprogram*. Slik sett nevner lederne en del

kompetanseutviklingstiltak samtidig som det antydes at det er lite systematikk rundt gjennomførelsen av disse. En av mellomledernes (A) uttalelser kan forstås som at det er nyansatte som i størst grad får de systematiske tiltakene. Toppleder (A) og Gjensidiges årsrapport legger vekt på at det er den enkeltes ansvar å heve kompetanse, samtidig som en av de store utfordringene mellomledere og ledere på lavere nivå (A) påpeker er mangel på tid for både den enkelte leder og medarbeider. I forretningsområde B vektlegger samtlige ledere følgende tiltak; *kurs og e-læringskurs i regi Gjensidigeskolen, onboardingprogram, fastsatte tider til trening gjennom rollespill og coaching*. Slik sett legger lederne vekt på både formelle og uformelle utviklingstiltak, men det fremstår som at tiltakene er systematiske og gjennomføres til planlagte tidspunkter.

### ***Få spesifikke tiltak for å heve nødvendig kompetanse***

Ifølge modellen til Lai skal tiltakene å dekke kompetansebehovene til organisasjonen, og som i dette tilfellet er; forsikringskompetanse, analysekompetanse, digital kompetanse og forretningsforståelse. Lederne i forretningsområde A har ikke gjennomført målrettede tiltak for å heve *forsikringskompetanse*. Lederne på alle nivåer i forretningsområde B trekker derimot frem kontinuerlige sertifiseringer og kurs som kan bidra til å øke medarbeidernes forsikringskompetanse. Ingen av lederne antyder å ha spesifikke tiltak for å øke *analysekompetanse*. Det er heller ingen av lederne som har trukket frem spesifikke tiltak for å heve den *digitale kompetansen*. Mellomledere i både forretningsområde A og B trakk frem enkelte tiltak som kan gi en indikasjon på at det gjennomføres noen tiltak som potensielt kan bidra til å heve den *digitale kompetansen*. Mellomledere pekte eksempelvis på det å arbeide med digitale tjenester og systemer og deltakelse på Tech-Summit. Mellomledere og ledere på lavere nivå savnet likevel konkrete planer i forbindelse med arbeidet med digitalisering og digital kompetanse fra konsernet. Det at disse lederne savner konkrete planer, samtidig som det fremgår av toppledelsen at digitalisering og digital kompetanse er på agendaen, kan tyde på at det er en satt en plan som ikke alle lederne vet konkret hvordan de skal utføre. Det kan stilles spørsmål rundt hvorvidt lederne selv har denne type kompetanse. Således kan det tenkes at tiltak for å heve digital kompetanse kunne ha startet øverst i konsernet for å deretter utvikle ansatte. I forretningsområde A er det mye arbeid gjennom prosjekter, noe mellomledere og ledere på lavere nivå fremstiller som en kilde til læring i hverdagen. Dette kan muligens bidra til økt *forretningsforståelse*. Ingen av lederne i forretningsområde B viste til noen konkrete tiltak for å øke forretningsforståelsen blant medarbeiderne.

### ***Medarbeidersamtalen som viktigste støtteverktøy?***

Lederne har ulik oppfatning av hvilke nøkkelpersoner de kan støtte seg til og hvilke verktøy de kan benytte i forbindelse med implementering av kompetanseutviklingstiltak. En mellomleder (B) trekker eksempelvis frem egen ledergruppe, en annen mellomleder (B) trekker frem opplæringsansvarlige, mens en annen mellomleder (A) igjen trekker frem eget team. Videre trekker ledere på alle nivåer frem *medarbeidersamtalen* som en av de viktigste verktøyene i forbindelse med kompetanseutvikling. Det derimot er uklarerhet rundt hva samtalen benyttes til, om den eksempelvis kun er koblet opp mot resultater og prestasjoner. Medarbeiderundersøkelser blir også trukket frem av mellomleder (A og B) og toppleder (A) som et viktig verktøy, men det er noe uklarerhet omkring undersøkelsens formål og innhold.

### ***Utfordringer knyttet til tid og kunnskapsdeling***

Mellomledere og ledere på lavere nivåer (A og B) mente spesielt at *ressursmangel i form av tid* er en av de store hindringene når det kommer til implementering av kompetansetiltak. Lederne forteller at for lite tid fører til at ansatte må skjermes for å kunne konsentrere seg om arbeidsoppgaver, og det vil derfor bli liten tid til utvikling. I tillegg blir det nevnt at dette også fører til utfordring knyttet til å bruke medarbeidere til å utvikle hverandre.

Det ble påpekt av flere mellomledere (A) at mye bruk av *innleide konsulenter potensielt kan føre til at verdifull kompetanse går tapt*, spesielt siden det ikke finnes noe systematikk for å overføre kunnskapen til faste ansatte når konsulentene forlater konsernet. Det var av både mellomledere og ledere på lavere nivå (A) et ønske om mer *kunnskapsdeling* internt i organisasjonen, som også innebærer deling på tvers av fagområder.

### **6.3 Ledernes arbeid med evaluering og oppfølging av kompetanseutviklingstiltak**

#### ***Usikkerhet knyttet til evaluering og oppfølging***

For at arbeidet med kompetanseutvikling skal være strategisk, må tiltak ifølge modellen til Lai, systematisk evalueres. Topplederne var tydelige på at evaluering av kompetanseutviklingstiltak er strukturert. Mellomledere og ledere på lavere nivå i begge forretningsområdene var mer usikre på hvordan evaluering og oppfølging faktisk foregikk. Noen ledere *antok* at kurs evalueres i regi av Gjensidigeskolen, noen antok at evalueringer og oppfølging skjedde i forbindelse med *prosjekter*, mens andre mente evaluering og oppfølging *primært foregikk i samtaler* med medarbeidere. Det fremkom at flere av mellomlederne og ledere på lavere nivå i begge forretningsområdene mente at uformelle og løpende tilbakemeldinger i hverdagen var et svakt punkt. Topplederne er altså tydelige på hvordan evaluering og oppfølging i utgangspunktet skal foregå, mens det er mer usikkerhet på de andre ledernivåene.



## 6.4 Avslutning

Gjennom de tre forskningsspørsmålene har vi belyst hvordan ledere i Gjensidige arbeider med kompetanseutvikling. Lederne i Gjensidige synes i stor grad å være klar over den overordnede retningen til konsernet, og er i stor grad enige om hvilken kompetanse som er mest nødvendig. Likevel er det store uklarheter i forbindelse med kompetansekartlegginger, og det fremgikk at det var noe motstand mot slike kartlegginger. I tillegg er ikke lederne tydelige på hva kompetansestrategien er, men er likevel klar over hva hovedelementene i strategien innebærer.

Videre benytter lederne ulike tiltaksplaner og ledernes tilnærming til tiltak følger hovedelementene i kompetansestrategien, særlig med vekt på 70-30-modellen. Lederne nevnte imidlertid få spesifikke tiltak for å heve kompetansen innen de nødvendige kompetanseområdene. Topplederne viser til at evalueringer er strukturerte og gjennomføres jevnlig. Det viser seg derimot at mellomledere og ledere på lavere nivå gjennomfører få strukturerte evalueringer og oppfølginger av spesifikke kompetanseutviklingstiltak.

Dersom man skulle gått strengt etter Lais modell, vil det kunne argumenteres for at ledernes arbeid med kompetanseutvikling ikke er strategisk. Det er imidlertid ikke like enkelt som det fremstår i modellen, noe som ledernes arbeid med kompetanseutvikling i Gjensidige har gitt en indikasjon på. Denne studien kan gi innsikt i hvordan ledere faktisk arbeider med kompetanseutvikling i en organisasjon preget av kunnskapsarbeidere og et sterkt kundefokus.

Videre kan det gi innsikt til potensielle problemområder og utfordringer lederne kan stå overfor. I dette caset ser det ut til at det spesielt er utfordringer knyttet til kompetansekartlegginger, ressursmangel i form av tid, kunnskapsdeling internt, kunnskapsoverføring fra eksterne konsulenter, og gjennomføring av evalueringer i etterkant av tiltak. Det er også knyttet utfordringer til tydelig ansvarsfordeling i forbindelse med kompetansearbeidet. Det kunne imidlertid vært interessant å inkludere medarbeiderne og deres oppfatninger og synspunkter i forbindelse med arbeidet med kompetanseutvikling. En ting flere modeller forutsetter, slik som Lais modell for strategisk kompetanseledelse, er at ansatte stadig er ute etter å kontinuerlig utvikle seg. Det er ikke sikkert at denne antagelsen er riktig, og det kunne vært interessant å forsket videre på dette.

## LITTERATURLISTE

- Aguinis, Herman og Kurt Kraiger 2009. "Benefits of Training and Development for Individuals and Teams, Organizations, and Society". *The Annual Review of Psychology*, 60:451-474. Doi: 10.1146/annurev.psych.60.110707.163505.
- Andersen, Jon Aarum. 2011. *Ledelsesteorier: Om ledelse skal lede til noe*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andersen, Svein S. og Bård Kuvaas. 2009. "Heroisk HR - Pragmatiske pragmatikere". *Magma*. Lesedato 2. mai: <https://www.magma.no/heroisk-hr-pragmatiske-pragmatikere>
- Argyris og Schön 1978. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Michigan: Addison-Wesley Pub.
- Arnulf, Jan Ketil. 2012. *Hva er ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Arunprasad P. 2017. "Inevitable knowledge strategy: A paradigm shift in strategic HRM practices to augment firm's performance". *Employee Relations*, 39(5):753-774. <https://doi.org/10.1108/ER-01-2016-0006>
- Askheim, Ola Gaute Aas, and Tor Grenness. *Kvalitative metoder for markedsføring og organisasjonsfag*. Oslo: Universitetsforl, 2008.
- Bachrach, Peter og Morton. S. Baratz. 1970. *Power and poverty: Theory and practice*. New York: Oxford University Press.
- Balogun, Julia og Gerry Johnson. 2005. "From Intended Strategies to Unintended Outcomes: The Impact of Change Recipient Sensemaking". *Organization Studies*, 26(11):1573-1601
- Barley, Stephen R. og Gideon Kunda. 1992. "Design and Devotion: Surges of Rational and Normative Ideologies of Control in Managerial Discourse". *Administrative Science Quarterly*, 37(3):63-399.
- Beer, Michael, Paul Boselie og Chris Brewster. 2015. "Back to the future: Implications for the field of HRM of the multistakeholder perspective proposed 30 years ago". *Human Resource Management*, 54(3):327-438.
- Beer, Michael, Bert Spector, Paul Lawrence, Daniel Quinn Mills og Richard Walton. 1984. *Managing human assets: The groundbreaking Harvard business school program*. New York: The Free Press.
- Boreham. 2004. "A theory of collective competence: challenging the neo-liberal individualisation of performance at work". *British Journal of Educational Studies*. 52(1):5-17.

- Boshuizen, Henry P. A. og Margje W. J. van de Wiel. 2014. "Expertise development through schooling and work". I Littlejohn, Allison og Anoush Margaryan. *Technology-enhanced professional learning – processes, practices and tools*. New York: Routledge.
- Cavus, Nadire. 2015. "Distance Learning And Learning Management Systems". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191(2):872-877.
- Clegg, Stewart, David Courpasson og Nelson Phillips. 2006. *Power and organizations*. California: SAGE Publications Inc.
- Dahl, Robert. 1967. *En moderne politisk analyse*. Oversatt av Jorolv Moren. Oslo: Cappellen Damm Akademisk.
- DeChurch, Leslie, Nathan J.Hill, Toshio Murase, Daniel Doty og Eduardo Salas. 2010. "Leadership across levels: levels of leaders and their levels of impact". *The Leadership Quarterly* 21(6):1069-1085.
- Denis, Jean-Louis, Ann Langley og Linda Rouleau.2010. "The Practice of Leadership in the Messy World of Organizations". *Leadership*, 6(67). DOI: 10.1177/1742715009354233
- Dobbs, Kevin. 2000. "Simple moments of learning". *Training*, 35:52–58
- Eagly, Alice og Chaiken, Shelly. 1998. "Attitude Structure and Function". I Daniel T. Gilbert og Susan T. Fiske (red). *Handbook of Social Psychology* 4:269-322. New York: McGraw-Hill.
- Ellström, Per-Erik og Henrik Kock 2008. "Competence development in the workplace: Concepts, strategies and effects". *Asia pacific education review*, 9, 1, 5-20. (15 s.)
- Eriksson-Zetterquist, Ulla, Thomas Kalling, Alexander Styhre og Kristin Woll. 2014. *Organisasjonsteori*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Felstead, Alan, Alison Fuller, Nick Jewson og Lorna Unwin. 2009. *Improving working as learning*. London: Routledge.
- Fenwick, Tara. 2001. "Tides of change: New themes and questions in workplace learning". *Special Issue: Sociocultural Perspectives on Learning through Work*, 91:3-18  
doi.org/10.1002/ace.36
- Filstad, Cathrine. 2008. "Nye perspektiver på læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner". *Magma*, 11(1), 55-62. 1. Lesedato 15. mars: <https://www.magma.no/nye-perspektiver-paa-laering-og-kunnskapsutvikling-i-organisasjoner>.
- Fombrun, Charles J., Noel M. Tichy og Mary Anne Devanna. 1984. *Strategic Human Resource Management*. New Jersey: Wiley.

- Gjensidige Forsikring ASA. 2018. *Handlingsplan 2018*.
- Gjensidige Forsikring ASA. 2017. *Årsrapport 2017*.
- Gjensidige Forsikring ASA. 2016. *Årsrapport 2016*.
- Goldstein, Irwin L., & John Kevin Ford. 2002. *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation*. 4. Utg. Belmont, CA: Wadsworth.
- Hope, Ole. 2015. *Mellomlederen*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag
- Jacobsen, Dag Ingvar. 2015. *Hvordan Gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 3. utg. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Jarzabkowski, Paula, Julia Balogun og David Seidl. 2007. "Strategizing: The challenges of a practice perspective". *Human Relations*, 60(1):5-27. Doi: 10.1177/0018726707075703
- Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Christoffersen. 2010. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utg. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Johansen, Svein T. og Aslaug Mikkelsen. 2014. "Beste tilpasning innenfor HRM og strategi". I Mikkelsen, Aslaug og Thomas Laudal. *Strategisk HRM*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kajewski Kelly og Valerie Madsen. 2013. *Demystifying 70:20:10*. Melbourne: DeakinPrime
- Kaufmann, Geir og Astrid Kaufmann. 2009. *"Psykologi i organisasjon og ledelse"*. 4. utg. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Klemsdal, Lars. 2013. *Hva trenger vi ledere til? Organisering og ledelse i komplekse arbeidssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kuvaas, Bård. 2005. "Når dårlige ledelsesteorier resulterer i dyr og dårlig ledelse". *Magma*. 8(3), 20-33. Lesedato 20. april: <https://www.magma.no/naar-daarlige-ledelsesteorier-resulterer-i-dyr-og-daarlig-ledelse>
- Kuvaas, Bård og Anders Dysvik. 2016. *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser: evidensbasert HRM*. 3. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvålshaugen, Ragnhild. 2010. "Fra beslutning til gjennomføring". I Bente Løwendahl og Fred E. Wenstøp. *Grunnbok i strategi*. 3. utg. Med bidrag fra Øystein D. Fjeldstad, Ragnhild Kvålshaugen, Randi Lunnan og Marie B. Viken. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ladegård, Gro. 2009. "Styring eller ledelse". *Magma*, 12(1), 10-11. Lesedato 25. april: <https://www.magma.no/styring-eller-ledelse>

- Lai, Linda. 2013. *Strategisk Kompetanseledelse*. 3. utg. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Larsen, Henrik Holt. 2010. *Human Resource Management: Licence to work – arbeidslivets tryllestøv eller håndjern?*. 2. utg. Holte: Forlaget Valmuen.
- Levin, Morten og Roger Klev. 2002. *Forandring som praksis: læring og utvikling i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lines, Rune, Erik Døving og Anita E.Tobiassen. 2007. “Organisasjonslæring; en kritisk og realistisk tilnærming”. *Beta [elektronisk ressurs]*21(1). Lesedato 28. april:  
[https://www.idunn.no/beta/2007/01/organisasjonslæring\\_en\\_kritisk\\_og\\_realistisk\\_tilnærming](https://www.idunn.no/beta/2007/01/organisasjonslæring_en_kritisk_og_realistisk_tilnærming).
- Littlejohn, Allison og Anoush Margaryan. 2014. *Technology-enhanced professional learning – processen, practices and tools*. New York: Routledge.
- Lone, Jon Anders. 2016. Motiverende jobbutforming: jobbkarakteristikkmodellen og moderne jobbdesignteorier. I Buch, Robert, Anders Dysvik og Bård Kuvaas (red.). *Produktiv motivasjon i arbeidslivet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Løwendahl, Bente og Fred Wenstøp 2010. *Grunnbok i strategi*. 3. utg. Med bidrag fra Øystein D. Fjeldstad, Ragnhild Kvålshaugen, Randi Lunnan og Marie B. Viken. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Mikkelsen, Aslaug. 2014. “Finnes en beste praksis innenfor HRM?”. I Mikkelsen, Aslaug og Thomas Laudal. *Strategisk HRM*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Miller, Paul .1987. “Strategic industrial relations and human resource management: distinction, definition and recognition”. *Journal of Management Studies*. 24(4), 347-361.
- Mintzberg, Henry og James A. Waters. 1985. “Of strategies, deliberate and emergent”. *Strategic Management Journal*, 6(3):257-272.
- Newell, Sue, Maxine Robertson, Harry Scarbrough og Jacky Swan. 2009. 2nd ed. *Managing Knowledge Work and Innovation*. London: Palgrave Macmillan.
- Noe, Raymond. 2010. *Employee training and development*. 5. utg. Boston: McGraw-Hill.
- Noe, Raymond, Alena D.M. Clarke og Howard J. Klein. 2014. ”Learning in the twenty-first century workplace”. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 1:245-75. Doi: 10.1146/annurev-orgpsych-031413-091321
- Nonaka, Ikujiro. 1994. “A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation”. *Organization Science* 5(1):14-37.

- Nordhaug, Odd. 2002. *LMR – ledelse av menneskelige ressurser: Måltrettet personal- og kompetanseledelse*. 3. utg. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nordhaug, Odd. 2004. *Strategisk kompetanseledelse: teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordrik, Bitten. 2010. *Psykososial arbeidsmiljøkartlegging - en trojansk hest?* 1. utg. Oslo: Gyldendal Forlag AS.
- NOU 2018:2. *Fremtidige kompetansebehov I Kunnskapsgrunnlaget*. Kunnskapsdepartementet
- Olsen, Trude Høgvold. 2014. "Kompetanseutvikling". I Mikkelsen, Aslaug og Thomas Laudal. *Strategisk HRM 2: HMS, etikk og internasjonale perspektiver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Polanyi, Michael. 1966. *The tacit dimension*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rouleau, Linda og Julia Balogun. 2011. "Middle Managers, Strategic Sensemaking, and Discursive Competence". *Journal of Management Studies*, 48(5): 953-983.
- Røvik, Kjell A. 2010. "Managementtrender". *Praktisk Økonomi & Finans*, 26(3):61-72.
- Saba.Uk/Products/Architecture. Lesedato 12. april 2018:  
<https://www.saba.com/uk/products/architecture>
- Salas, Eduardo, Sallie J. Weaver og Marissa L. Shuffler. 2012. "Learning and development in organizations. *The Oxford Handbook of Organisational Psychology*. 1:1-79. Doi: 10.1093/oxfordhb/9780199928309.013.0011
- Salas, Eduardo, Scott I. Tannenbaum, Kurt Kraiger og Kimberly A. Smith-Jentsch. 2012. "The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice". *Psychological Science in the Public Interest* 13(2):74–101. DOI: 10.1177/1529100612436661 <http://pspi.sagepub.com>
- Schein, Edgar H. 1999. "Empowerment, coercive persuasion and organizational learning: do they connect?". *The Learning Organization*, 6(4):163-172.
- Thagaard, Tove. 2009. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Tjora, Aksel. 2012. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk.
- Tynell, Jesper. 2002. "Det er min egen skyld – nyliberale styringsrationaler inden for Human Resource Management". *Tidsskrift for ARBEJDSLIV* 4(2).

- Ulrich, Dave. 1997. *Human resource champions: The new agenda for adding value and delivering results*. Boston: Harvard Business School Press.
- Von Krogh, Georg, Kazuo Ichijo og Ikujiro Nonaka. 2000. Slik skapes kunnskap: Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner. Oversatt av Sølvi Lillejord. Oslo: NKS Forlag.
- Väljataga og Fiedler. 2014. "Learning processes" I Littlejohn, Allison og Anoush Margaryan. *Technology-enhanced professional learning – processen, practices and tools*. New York: Routledge.
- Yttredal, Else Ragni. 2010. "Forankring som strategisk og kommunikatív handling - Vitenskapsteoretisk essay". *Møreforskning Volda*, Rapport 7. Lesedato 4. januar: <http://www.moreforsk.no/publikasjoner/rapporter/samfunn/forankring-som-strategisk-og-kommunikativ-handling-vitenskapsteoretisk-essay/1075/674/>.
- Yukl, Gary A. 2010. *Leadership in Organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Weber, Max. 2000 1971. "Makt og byråkrati". I Fivelsdal, Egil. *Makt og byråkrati: essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier*. Oslo: Gyldendal.
- Wickens, Christopher & Sallie E. Gordon, & Liu Yili. 2004. *An Introduction to Human Factors Engineering (2nd ed)*. Upper Saddle River, N.J: Pearson Prentice Hall

Antall ord: 23 300

# Intervjuguide (Toppleder)

---

## **HENSIKTEN MED INTERVJUET**

I forbindelse med vår masteroppgave ved UiO ønsker vi å undersøke hvordan Gjensidige arbeider strategisk med kompetanseutvikling. Vår problemstilling er: *Hvordan arbeider ledere i Gjensidige med kompetanseutvikling, og er dette arbeidet strategisk forankret?* Vi vil benytte dataene vi finner og knytte disse opp mot valgt teori.

## **PROSESSEN**

Vi skal gjennomføre et kvalitativt dybdeintervju, og forventer å bruke ca. 30-60 min.

## **ETIKK**

Intervjuene er konfidensielle og din identitet er anonym, og informanter vil bli omtalt som “Toppleder A og B, Mellomleder A og B” “Leder på lavere nivå A og B”. Samtalen vil bli tatt opp (ved samtykke), men opptak vil bli slettet etter transkribering. Informasjonen fra intervjuet vil kun bli benyttet i forbindelse med vår masteroppgave.

## **SPØRSMÅL**

### **BAKGRUNN**

- Stilling, nivå og avdeling i virksomheten?
  - Har du hatt andre stillinger i Gjensidige?

### **INNLEDENDE OM BEGREPET KOMPETANSE**

- Hva legger du i ordet kompetanse?
- Hvilken kompetanse anser du som kritisk for din avdeling?
  - F. eks. økonomi, digital kompetanse osv.?



## KOMPETANSEPLANLEGGING

### *Mål og strategi*

- Kan du fortelle om bakgrunnen til konsernets overordnede mål og strategi?
- Hva er målene når det gjelder kompetanseutvikling?
- Hva er strategien for å nå målene for kompetanseutvikling?
- Hvordan bidrar ditt arbeid med kompetanseutvikling til å nå konsernets overordnede mål?
- Har det skjedd noen store endringer i forbindelse med kompetanseutviklingsstrategien i det siste?
- Får ditt fagområde de nødvendige midlene for å bidra til å nå konsernets mål for kompetanseutvikling?
  - Har fagområdet et eget budsjett for kompetanseutvikling?

### *Tiltaksplaner*

- Hvilke målrettede tiltak har dere for kompetanseutvikling?
  - Utdyp tiltakene, går tiltaket over lengre tid, omfang mv.
  - Hvilke tiltak legger dere mest vekt på, og hvorfor?
  - Legger dere til rette for hva enkeltpersoner vil?

## IMPLEMENTERING AV KOMPETANSEUTVIKLINGSTILTAK

### *Kompetanseutvikling*

- Hvordan jobber du som leder for å utvikle dine medarbeidere? (individuelle mål, spesifikke tiltak for den enkelte, oppfølging, **uformell læring** m.m)
- Har du noen nøkkelpersoner du får støtte av i ditt arbeid med kompetanseutvikling?
- Hvordan bidrar deres arbeid med kompetanseutvikling til å nå de overordnede målene og strategiene?

### *Hvordan ulike ledernivåer arbeider med kompetanseutvikling*

- Hvilken rolle har du i forbindelse med kompetanseutvikling?
- Hvordan er din rolle i forhold til de andre ledernivåene i avdelingen? (over og under) forbindelse med kompetanseutvikling?
  - Vet alle lederne hvordan de skal jobbe med kompetanseutvikling? (roller)
- Kan du velge hvordan kompetanseutviklingstiltak skal benyttes i din avdeling?
- Er du med på å forme tiltak for kompetanseutvikling?
  - Hvordan?

### ***Verktøy for kompetanseutvikling***

- Har dere hensiktsmessige verktøy å benytte i forbindelse med kompetanseutvikling?
- Vi har fått vite at det har blitt implementert et verktøy for kompetanseutvikling som heter “SabaCloud”. Vi vil nå spørre litt rundt dette verktøyet:
  - Hvordan fungerer verktøyet “SabaCloud”?
    - I forhold til de andre verktøyene dere har?
  - Hvordan bruker dere verktøyet?
  - Hvilke utfordringer har dere møtt i forbindelse med dette verktøyet?
    - Implementering?
    - Bruk?
  - Har dere opplevd fordeler ved bruken av verktøyet?

### **EVALUERING OG OPPFØLGING**

- Hvordan er det tilrettelagt for tilbakemeldinger:
  - fra overordnede?
  - fra underordnede?(Hvordan er kommunikasjonsveiene, stopper det opp?)
- Evaluerer dere kompetanseutviklingstiltakene deres? Alle?
  - Hender det at tiltakene endres basert på dette?
  - Hvem håndterer evalueringene?
  - Føler du at “people review” har noe verdi? - begrunn
- Har dere gjennomført en evaluering/tilbakemeldinger i forbindelse med verktøyene dere benytter?
  - Har dette bidratt til å endre verktøyet?

### **TILLEGG**

- Er det noen andre ting vi ikke har kjennskap til, som vi burde vite?
- Er det dette du trodde vi skulle spørre om?

### **AVSLUTNING**

Takk informanten for at han/hun stilte opp og beskriv den videre prosessen. Opplys om at informanten kan få tilsendt sitater for godkjenning om ønskelig.

# Intervjuguide (Leder)

---

## HENSIKTEN MED INTERVJUET

I forbindelse med vår masteroppgave ved UiO ønsker vi å undersøke hvordan Gjensidige arbeider strategisk med kompetanseutvikling. Vår problemstilling er: *Hvordan arbeider ledere i Gjensidige med kompetanseutvikling, og er dette arbeidet strategisk forankret?* Vi vil benytte dataene vi finner og knytte disse opp mot valgt teori.

## PROSESSEN

Vi skal gjennomføre et kvalitativt dybdeintervju, og forventer å bruke ca. 30-60 min.

## ETIKK

Intervjuene er konfidensielle og din identitet er anonym, og informanter vil bli omtalt som “Toppleder A og B, Mellomleder A og B” “Leder på lavere nivå A og B”. Samtalen vil bli tatt opp (ved samtykke), men opptak vil bli slettet etter transkribering. Informasjonen fra intervjuet vil kun bli benyttet i forbindelse med vår masteroppgave.

## SPØRSMÅL

### BAKGRUNN

- Stilling, nivå og avdeling i virksomheten?
  - Har du hatt andre stillinger i Gjensidige?

### INNLEDENDE OM BEGREPET KOMPETANSE

- Hva legger du i ordet kompetanse?
- Hvilken kompetanse anser du som kritisk for din avdeling?
  - F. eks. økonomi, digital kompetanse osv.?

### KOMPETANSEPLANLEGGING

#### *Mål og strategi*

- Er du kjent med Gjensidiges overordnede strategi og mål?
- Er du kjent med konsernets strategi for kompetanseutvikling?
- Har dere egne mål for kompetanseutvikling i avdelingen?
- Har dere egne strategier for kompetanseutvikling i avdelingen?
- Hvilken strategiske prioritet (føler du) har din avdeling i Gjensidige?
- Får ditt fagområde de nødvendige midlene for å bidra til å nå konsernets mål for kompetanseutvikling?

### ***Tiltaksplaner***

- Hvilke målrettede tiltak har dere for kompetanseutvikling?
  - Utdyp tiltakene, går tiltaket over lengre tid, omfang mv.
  - Hvilke tiltak legger dere mest vekt på, og hvorfor?
  - Legger dere til rette for hva enkeltpersoner vil?

## **IMPLEMENTERING AV KOMPETANSEUTVIKLINGSTILTAK**

### ***Kompetanseutvikling***

- Hvordan jobber du som leder for å utvikle dine medarbeidere? (individuelle mål, spesifikke tiltak for den enkelte, oppfølging, **uformell læring** m.m)
- Har du noen nøkkelpersoner du får støtte av i ditt arbeid med kompetanseutvikling?
- Hvordan bidrar deres arbeid med kompetanseutvikling til å nå de overordnede målene og strategiene?

### ***Hvordan ulike ledernivåer arbeider med kompetanseutvikling***

- Hvilken rolle har du i forbindelse med kompetanseutvikling?
- Hvordan er din rolle i forhold til de andre ledernivåene i avdelingen? (over og under) forbindelse med kompetanseutvikling?
  - Vet alle lederne hvordan de skal jobbe med kompetanseutvikling? (roller)
- Kan du velge hvordan kompetanseutviklingstiltak skal benyttes i din avdeling?
- Er du med på å forme tiltak for kompetanseutvikling?
  - Hvordan?

### ***Verktøy for kompetanseutvikling***

- Har dere hensiktsmessige verktøy å benytte i forbindelse med kompetanseutvikling?
- Vi har fått vite at det har blitt implementert et verktøy for kompetanseutvikling som heter "SabaCloud". Vi vil nå spørre litt rundt dette verktøyet:
  - Hvordan fungerer verktøyet "SabaCloud"?
    - I forhold til de andre verktøyene dere har?
  - Hvordan bruker dere verktøyet?
  - Hvilke utfordringer har dere møtt i forbindelse med dette verktøyet?
    - Implementering?
    - Bruk?
  - Har dere opplevd fordeler ved bruken av verktøyet?

## **EVALUERING OG OPPFØLGING**

- Hvordan er det tilrettelagt for tilbakemeldinger:
  - fra overordnede?
  - fra underordnede?(Hvordan er kommunikasjonsveiene, stopper det opp?)
- Evaluerer dere kompetanseutviklingstiltakene deres? Alle?
  - Hender det at tiltakene endres basert på dette?
  - Hvem håndterer evalueringene?
- Evaluerer dere/gir tilbakemeldinger på verktøyene dere benytter?
  - Har dette bidratt til å endre verktøyet?

## **TILLEGG**

- Er det noen andre ting vi ikke har kjennskap til, som vi burde vite?
- Er det dette du trodde vi skulle spørre om?

## **AVSLUTNING**

Takk informanten for at han/hun stilte opp og beskriv den videre prosessen. Opplys om at informanten kan få tilsendt sitater for godkjenning om ønskelig

## Deltakelse i forskningsprosjektet

### *”Et strategisk perspektiv på kompetanseutvikling”*

#### **Bakgrunn og formål**

I forbindelse med vår masteroppgave ved UiO ønsker vi å undersøke hvordan Gjensidige arbeider med kompetanseutvikling. Vår problemstilling er: *Hvordan arbeider ledere i Gjensidige med kompetanseutvikling, og kan dette arbeidet anses som strategisk forankret?* Vi vil benytte dataene vi finner og knytte disse opp mot valgt teori.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Vi skal gjennomføre et kvalitativt dybdeintervju, og forventer å bruke ca. 30-60 min. Spørsmålene vil omhandle dine oppgaver som leder, og vil registreres ved hjelp av lydopptak.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og informanter vil bli anonymisert og omtalt som “Toppleder A og B, ”Mellomleder A og B”, Leder på lavere nivå A og B”. Utvalget kan likevel være indirekte gjenkjennbare i publikasjonen.

Samtalen vil bli tatt opp (ved samtykke), men opptak vil bli slettet etter transkribering. Informasjonen fra intervjuet vil kun bli benyttet i forbindelse med vår masteroppgave, og det er kun masterstudentene og veileder som vil ha full tilgang til lydopptak og data.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 22. mai 2018.

#### **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.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Jannicke Tharaldsen og Kine Brekke på [tharaldsen.brekke@gmail.com](mailto:tharaldsen.brekke@gmail.com), eller Inger Marie Hagen (veileder) på [Inger.Marie.Hagen@fafo.no](mailto:Inger.Marie.Hagen@fafo.no).

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

Lars Erik Kjekshus  
Postboks 1096 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 05.02.2018

Vår ref: 58183 / 3 / PEG

Deres dato:

Deres ref:

## Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 08.01.2018 for prosjektet:

<i>58183</i>	<i>Et strategisk perspektiv på kompetanse- og karriereutvikling</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Lars Erik Kjekshus</i>
<i>Student</i>	<i>Kine Brekke</i>

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

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

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

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

### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 25.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

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

personopplysninger.

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

Marianne Høgetveit Myhren

Pernille Ekornrud Grøndal

Kontaktperson: Pernille Ekornrud Grøndal tlf: 55 58 36 41 / [pernille.grondal@nsd.no](mailto:pernille.grondal@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kine Brekke, [kine.brekke@gmail.com](mailto:kine.brekke@gmail.com)