



UiO • Universitetet i Oslo

«Ingen skal gå ut på dato»

En casestudie av kompetanseutviklingstiltak for seniorer i en offentlig virksomhet

Janne Gjestad

Master i pedagogikk – Kunnskap, utdanning og læring
30 studiepoeng

Institutt for pedagogikk

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

29. juni 2020

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

«Ingen skal gå ut på dato»

En casestudie av kompetanseutviklingstiltak for seniorer i en offentlig virksomhet

AV:

Janne Gjestad

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk

Studieretning kunnskap, utdanning og læring.
Spesialisering innen læring, teknologi og arbeid

SEMESTER:

Vår 2020

STIKKORD:

Livslang læring
Formell læring
Uformell læring
Ikke-formell læring
Kompetanseutvikling
Kompetanseheving
Kompetansetiltak
Offentlig virksomhet
Strategi
Senior
Motivasjon

© Janne Gjestad

2020

«Ingen skal gå ut på dato» - En casestudie av kompetanseutviklingstiltak for seniorer i en offentlig virksomhet.

Janne Gjestad

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

Sammendrag

Det skjer kontinuerlige endringer i dagens samfunn, både nasjonalt og internasjonalt som fører til at det trengs nye typer kompetanse i arbeidslivet. I tillegg til dette har levealderen i Norge økt, og for å opprettholde dagens velferdsnivå må seniorerne i arbeidslivet jobbe lengre enn før (Kompetanse Norge, 2019, s. 5). Et resultat av dette er at det stilles nye krav til både arbeidstaker og arbeidsgiver når det gjelder kompetanse og kompetanseutvikling, og det må legges til rette for at seniorerne kan stå i jobbene sine og samtidig være kompetente arbeidstakere som bidrar til innovasjon og produksjon (Regjeringen, 2017, s. 4). Virksomhetene må arbeide systematisk med kompetanse og livslang læring slik at man opplever økt måloppnåelse og verdiskapning på sikt (Lai, 2013, s. 11). Denne casestudien undersøker hvordan seniorer ansatt i et direktorat opplever ulike kompetanseutviklingstiltak og hvilke som fungerer best for denne gruppen i form av hvilke tiltak som gir best læringsutbytte. Jeg undersøker også på hvilken måte casevirksomheten legger til rette for læring hos seniorer og hvordan virksomhetens interne kompetansestrategi fungerer om seniorerne får tilgang til det samme kompetanseutviklingstilbudet som sine yngre kolleger. Teorien jeg har valgt å ta i bruk stammer hovedsakelig fra Linda Lai (2013) når det gjelder kompetansebegrepet og kompetanseutvikling, med støtte fra Odd Nordhaug (2002). Når det gjelder ulike perspektiver på læring i arbeidslivet hentes en del teori fra Noe, Clark og Klein (2014), begrepet livslang læring har jeg hentet støtte fra sentrale skikkelser som Biesta (2006) og Billett (2012). Når det gjelder motivasjon har jeg valgt å ta utgangspunkt i teori fra Gagné og Deci (2005). På bakgrunn av dette tar studien utgangspunkt i følgende problemstilling:

«På hvilken måte lærer seniorer i offentlig sektor best og hvilke kompetanseutviklingstiltak er satt i gang for å tilrettelegge for denne læringen?»

For å besvare problemstillingen har jeg utviklet to forskningsspørsmål:

1. *Hva slags kompetanseutviklingstilbud finnes det for seniorerne i casevirksomheten og hvordan oppleves dette tilbudet?*
2. *Hvordan legger virksomheten til rette for læring hos seniorer og hvordan fungerer deres kompetansestrategi?*

For å belyse problemstillingen har jeg tatt i bruk en kvalitativ casestudie, og ni informanter ansatt i en offentlig virksomhet i aldersgruppen 50-68 år deltok i et semistrukturert intervju for å få en bedre forståelse av hvordan en offentlig virksomhet arbeider med en gruppe ansatte som stiller andre krav enn sine yngre kolleger, og hvordan kompetansestrategien fungerer i praksis. Hovedårsaken til at denne virksomheten var av interesse for studien er fordi de har høyt utdannede ansatte som er bevisste over egen kompetanse og det stilles en rekke krav til offentlige virksomheter som de må ta hensyn til når de arbeider med kompetanseutvikling.

Gjennom intervjuene viser mine funn at senioren i casevirksomheten er bevisste over egen kompetanse og kunnskap, og de er motiverte for å utvikle dette frem til pensjonsalder. De ulike læringsarenaene og kompetanseutviklingstiltakene som virksomheten har definert i sin kompetansestrategi legger opp til at store deler av kompetanseutviklingen skal foregå ved bruk av uformell læring, som for eksempel gjennom det daglige arbeidet. Det senioren savner mest er å ha tid til å lese seg opp på egenhånd på ulike publikasjoner, slik at de er oppdaterte på det fagmiljøet de arbeider innenfor. Selv om de fleste senioren foretrekker uformell læring er det også slik at noen ønsker å delta på formell etter- og videreutdanning, men de er urolige for å få avslag på grunn av alder, som videre vil påvirke motivasjonen til å stå i arbeidet frem til pensjon. Senioren virker generelt sett fornøyde med dagens situasjon, men ved å ta i bruk ulike typer kompetanseutviklingstiltak, som for eksempel jobbrotasjon, veiledning og strukturert diskusjon struktureres den uformelle læringen og det er enklere å jobbe mer målorientert og man kan få et enda større læringsutbytte enn det man har i dag. Når det gjelder kompetansestrategien til casevirksomheten, er det ingen konkrete kompetanseutviklingstiltak i den som er direkte rettet mot seniorer, og det er svært få som har inngående kjennskap til innholdet eller føler et eierskap til den. Strategien skal revideres i år, men det er nåværende utgave som har vært førende for kompetanseutviklingen i virksomheten underveis i studien. I intervjuene var hovedfokuset på at det arbeides lite strategisk med utbedring av tverrfaglig samarbeid innad i virksomheten, men også til dels utad med andre etater. Senioren har uttrykt et behov for å kunne forflytte seg i virksomheten og på den måten utvikle sin kompetanse og få en dypere forståelse av virksomhetens arbeid, og det er derfor viktig å tenke strategisk kompetanseutvikling selv om mye av utviklingen foregår gjennom uformell læring. Senioren er fornøyde med de tiltakene som er i dag. Det er uansett fortsatt slik at det er noen tiltak eller tilrettelegginger som kan sørge for at senioren ender opp med å bli enda bedre rustet mot fremtidens arbeidsliv og utfordringer.

Forord

Etter mange år som student i Oslo og Bergen har dagen endelig kommet hvor jeg har levert min masteroppgave i pedagogikk. Årene som student har vært utrolig givende, intense og krevende og tanken om at jeg nå er ferdig med studenttilværelsen er vemodig. Samtidig skal det også bli godt å komme ut i arbeidslivet og bruke den kompetansen jeg har opparbeidet meg gjennom syv år som student. Jobben som personalkonsulent venter på meg allerede, og jeg er klar til å hoppe i det med begge beina i august.

Arbeidet med masteroppgaven kan forklares som en lang berg-og-dal-bane, hvor noen faser har gått lett, mens andre har vært krevende og jeg har måtte arbeide hardt for å komme videre. Det siste semesteret som masterstudent ble også noe annerledes for oss alle da koronapandemien slo til for fullt i Norge i mars 2020. Utfordringene dette har ført med seg har gjort at jeg har måtte tenke kreativt og jeg tror vi alle har kommet styrket ut av det med nye erfaringer og perspektiver.

Det er mange personer som fortjener en takk, og jeg vil først starte med min veileder Dorothy Sutherland Olsen ved NIFU. Tusen takk for at du har støttet meg og holdt meg på rett spor og ikke minst at du har delt av din kunnskap om seniorer i arbeidslivet. Tusen takk til informantene mine i casevirksomheten, uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave, og ikke minst takk til casevirksomheten og mine kontaktpersoner der som lot meg få et innblikk deres arbeid med seniorer og kompetanseutvikling.

En stor takk til gjengen på KUL og spesielt LTA for gode diskusjoner, samtaler og sosiale sammenkomster – det hadde ikke vært det samme uten dere.

Den største takken går til mamma og pappa som har støttet meg gjennom hele studietilværelsen, og spesielt dette siste semesteret. Uten dere hadde jeg ikke klart det. Tusen takk!

Janne Gjestad
Oslo, juni 2020

Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning	1
1.1	<i>Bakgrunn og aktualitet</i>	1
1.2	<i>Problemstilling og forskningsspørsmål</i>	3
1.3	<i>Begrepsavklaring og teoretisk avgrensning</i>	4
1.4	<i>Masteroppgavens oppbygging</i>	5
2.0	Om casevirksomheten	6
2.1	<i>Casevirksomhetens kompetansestrategi</i>	7
3.0	Tidligere forskning om seniorer og kompetanseutvikling	8
4.0	Seniorenes læring og kompetanseutvikling i arbeidslivet	12
4.1	<i>Kompetanse og kunnskap</i>	12
4.1.1	Kunnskap	13
4.1.2	Ferdigheter	15
4.1.3	Evner	15
4.1.4	Holdninger	16
4.2	<i>Kompetanseutvikling</i>	17
4.2.1	Kompetanseutviklingstiltak	19
4.3	<i>Ulike perspektiver på læring i arbeidslivet</i>	22
4.3.1	Formell, uformell og ikke-formell læring	24
4.3.2	Livslang læring	25
4.4	<i>Motivasjon</i>	28
5.0	Metode	29
5.1	<i>Valg av metode</i>	29
5.1.1	Kvalitativ metode	29
5.1.2	Casestudie	31
5.2	<i>Forskningsdesign</i>	32
5.2.1	Utvalg	32
5.2.2	Kvalitativt semistrukturert forskningsintervju	33
5.2.3	Gjennomføring av intervju	34
5.2.4	Transkribering av intervju	35
5.2.5	Dokumenter som sekundærdata	36
5.3	<i>Analysestrategi</i>	36
5.4	<i>Studiens kvalitet</i>	38
5.4.1	Reliabilitet	39
5.4.2	Validitet	39
5.5	<i>Databehandling og etiske retningslinjer</i>	40
5.5.1	Informert samtykke	40
5.5.2	Konfidensialitet	41
5.5.3	Konsekvenser	41
6.0	Funn og analyse	42
6.1	<i>Presentasjon av informanter og kontekst</i>	42
6.2	<i>Kompetanse og læring</i>	43

6.2.1	Læring og livslang læring.....	43
6.2.2	Motivasjon til å utvikle kompetanse	44
6.2.3	Læringsmetoder.....	45
6.3	<i>Kompetanseutvikling</i>	46
6.3.1	Ulike former for kompetanseutvikling	46
6.3.2	Hva kan gjøres annerledes?	52
6.3.3	Deling av kompetanse og kunnskap mellom de ansatte	52
6.3.4	Ledelse	53
6.4	<i>Senior i offentlig sektor</i>	55
6.5	<i>Kompetansestrategi</i>	59
6.6	<i>Oppsummering</i>	61
7.0	Diskusjon	63
7.1	<i>Hva slags kompetanseutviklingstilbud finnes det for seniorene i casevirksomheten og hvordan oppleves dette tilbudet?</i>	63
7.2	<i>Hvordan legger virksomheten til rette for læring hos seniorer og hvordan fungerer deres kompetansestrategi?</i>	69
8.0	Avslutning	75
8.1	<i>Hovedfunn</i>	75
8.2	<i>Begrensninger</i>	77
8.3	<i>Videre forskning</i>	77
	Litteraturliste	79
	Vedlegg 1	85
	<i>Godkjenning av meldeskjema NSD</i>	85
	Vedlegg 2	87
	<i>Informasjonsskriv til informanter</i>	87
	Vedlegg 3	89
	<i>Samtykkeerklæring</i>	89
	Vedlegg 4	90
	<i>Intervjuguide</i>	90

Figurer og tabeller

Figur 3. Har du deltatt i kurs, opplæring eller utdanning gjennom jobben din i løpet av de siste 12 måneder? (2019)	11
Figur 4. SEKI-modellen til Nonaka og Takeuchi.....	14
Figur 4.1 Sammenhengen mellom ulike kompetansekomponeanter.....	17
Figur 5. Oversikt over ulike datatyper.....	30
Figur 5.1 Kodingsprosessen i intervjustudier.....	37
Tabell 6. Presentasjon av informanter.....	43

1.0 Innledning

Formålet med denne studien er å få en bedre forståelse av læringsforhold for eldre arbeidstakere ved å belyse hvorfor og hvordan de deltar i kompetanseutvikling på arbeidsplassen. Jeg vil derfor formidle, forklare og begrunne hvorfor seniorer i offentlig sektor lærer på ulike måter, hvilke måter de lærer best på, samt komme med mitt bidrag til allerede eksisterende forskning på området. Dette for å synliggjøre behovet og viktigheten av satsningen på seniorer for ledere i offentlig sektor og de som er ansvarlige for kompetanseutvikling i de respektive virksomhetene. Jeg ser altså på dette som mitt innspill til videre forskning, slik at det kan utarbeides mer konkrete tiltak som vil ha positiv innvirkning på seniorer i offentlig sektor, og til dels i privat sektor. Kompetanse er viktig i den forstand at virksomhetene i dag er avhengige av å ha kompetente arbeidstakere slik at de unngår negative konsekvenser for både produksjon, sosialt miljø og motivasjon i selve virksomheten og ikke minst hos den enkelte arbeidstaker.

1.1 Bakgrunn og aktualitet

Levealderen i Norge har økt og dagens eldre er friskere enn tidligere generasjoner, samtidig skjer det store endringer i samfunnet, både nasjonalt og globalt, og det trengs derfor nye typer kompetanse i arbeidslivet. De som er seniorer i arbeidslivet i dag og fremover vil være nødt til å stå lenger i jobbene sine for at staten skal kunne opprettholde dagens velferdsnivå (Kompetanse Norge, 2019, s. 5). Dette fører til at det må stilles nye krav til arbeidsgiver, de må legge til rette for at seniorene kan stå i jobbene sine, og samtidig inneha rett kompetanse frem til de går av med pensjon. Befolkningens kompetanse er kunnskapssamfunnets viktigste ressurs og det er grunnlaget for velferd, vekst, verdiskaping og bærekraft (Regjeringen, 2017, s. 4). På grunn av globalisering og raske endringer i samfunnet fører dette til endringer i behov, og derfor vil både kunder og brukere presentere

(...) stadig nye krav til kvalitet, tempo eller variasjon i de produktene eller tjenestene som leveres, og det blir stadig tøffere konkurranse mellom tilbydere, både nasjonalt og på tvers av landegrenser. Det blir av samme grunn også stadig viktigere for de aller fleste organisasjoner å satse langsiktig og systematisk på kompetanse på en måte som bidrar til økt måloppnåelse, verdiskaping og overlevelse på sikt (Lai, 2013, s. 11).

Norske politiske partier har en målsetting om at norsk arbeidsliv skal ha en kompetansepolitikk som fører til læring og kompetanseutvikling gjennom hele arbeidslivet, og norsk arbeidsliv opplever hurtige omstillinger og digitaliseringer av mange arbeidsoppgaver og -metoder. Hvis samfunnet skal lykkes med å øke avgangsalderen i arbeidslivet er det nødvendig å fokusere på kompetanseutvikling hos seniorene. Regjeringen har et uttalt mål om at «ingen skal gå ut på dato», og det er derfor viktig å definere tiltak som er direkte rettet mot seniorer i arbeidslivet, men denne gruppen stiller andre krav til kompetanseutvikling enn sine yngre kolleger, som er et resultat av blant annet lang erfaring og høyt kompetansenivå. Kompetanseutviklingstiltak på arbeidsplassen krever at seniorene holder seg oppdaterte og er engasjerte bidragsyttere (Olsen & Børing, 2019, s. 9). Hvilken kompetanse som er relevant i norsk arbeidsliv har endret seg kontinuerlig og vi har gått fra å være et landbrukssamfunn til å bli et kunnskapssamfunn, som betyr at arbeidsoppgavene har endret seg fra å være fysisk krevende arbeid til å bli mer logisk og intellektuelt arbeid og i kunnskapssamfunnet har arbeidslivet blitt mer stimulerende og det har blitt frigjort flere menneskelige egenskaper. Det vil si at dagens arbeidsliv fører med seg situasjoner hvor det foregår kontinuerlig læring (Tetler, 2001, s. 119-120), og som en konsekvens av denne utviklingen har utdanningssystemet og arbeidslivet måtte endre og øke fokuset på livslang læring. Dette kommer blant annet til syne i regjeringens nasjonal kompetansepolitisk strategi for perioden 2017-2021. I strategien skriver de at

Omstilling av norsk arbeidsliv skjer kontinuerlig. I årene fremover vil teknologiutvikling, klimautfordringer, internasjonalisering, endring i næringsstruktur, innvandring og aldring av befolkningen påvirke kompetansebehovene på alle områder i arbeidslivet. De raske endringene i teknologi og arbeidsliv tilsier økt behov for livslang læring (Regjeringen, 2017, s. 4).

Derfor er det nødvendig å utvikle både utdanningssystemet og å tilrettelegge for læring og kompetanseutvikling hos de som har opparbeidet seg stor kompetanse gjennom et langt arbeidsliv, og norske politikere har derfor hatt et stort fokus på voksnes læring og kompetanse, noe som også kommer til syne i tre NOUer i perioden 2018-2020 som handler om fremtidige kompetansebehov. Det skal legges til rette for «(...) bedre kompetanse- og karriereutvikling på ulike arenaer og gjennom hele livet» (Regjeringen, u.å.-c). Kompetansebehovsutvalget som har utarbeidet disse NOUene har lagt til rette for kompetansereformen «Lære hele livet» som ble presentert i april våren 2020. Formålet med reformen er at flere skal stå lenger i arbeidslivet og

ikke falle utenfor fordi de mangler den riktige kompetansen (Regjeringen, u.å.-b) (Finansdepartementet, 2020).

Interessen for seniorpolitikk har økt de siste årene og mange har utviklet seniorpolitiske tiltak, men svært få av disse er rettet mot kompetanseutvikling og læring i arbeidslivet. På bakgrunn av at seniorene må stå lenger i arbeidslivet er det nødvendig å legge til rette for at de eldre arbeidstakerne kan utvikle sin kompetanse slik at de bidrar til produksjon og økt innovasjon i virksomheten (Hilsen & Midtsundstad, 2014). For at seniorene i arbeidslivet skal bli en ressurs for både arbeidsgiver og samfunnet, er virksomheten nødt til å utvikle og igangsette ulike systemer, samt ha en helhetstenking slik at de tar i bruk den kapasiteten og kompetansen som seniorene innehar. For at seniorene skal stå lenger i arbeidslivet må det være et ønske fra dem selv, de må føle seg nyttige og få interessante arbeidsoppgaver, samt ha god helse. Helseaspektet er en viktig faktor når det gjelder seniorer i arbeidslivet, men dette vil ikke ha en sentral plass videre i denne studien siden fokuset er rettet mot læring. Seniorene er også en verdifull arbeidskraft for virksomheten og de opplever at andre kolleger spør dem om råd og de er ofte selvgående og har en stor grad av selvbestemmelse i arbeidshverdagen. Dessverre er det også slik at eldre arbeidstakere over 60 år opplever å bli utelatt fra mulighetene til å lære nye ting sammenlignet med yngre kolleger, noe som kom frem i Norsk seniorpolitisk barometer i 2018 (Agenda, 2018, s. 2).

Men hvordan lærer seniorer best? Hvilke metoder og fokus fungerer best for denne aldersgruppen? Og hva fungerer absolutt ikke? Dette er noen av spørsmålene som blir undersøkt i denne studien, og for å få svar på disse spørsmålene har jeg valgt å gjennomføre en casestudie i et norsk direktorat for å se om de skiller seg ut fra forskningen på området.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Det har det siste tiåret, blitt forsket mer og mer på seniorer i arbeidslivet og hvordan de lærer og utvikler sin kompetanse – både i Norge og internasjonalt, som for eksempel Billett sin artikkel fra 2011 eller Lahn (2003). Men det viser seg at norske arbeidsgivere sjeldent utvikler tiltak som er direkte rettet mot seniorer. Som følge av aktualiteten i dagens samfunn og på grunn av min interesse for læring og kompetanseutvikling i arbeidslivet vil jeg finne ut av følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

«På hvilken måte lærer seniorer i offentlig sektor best og hvilke kompetanseutviklingstiltak er satt i gang for å tilrettelegge for denne læringen?»

For å kunne belyse denne problemstillingen på best mulig måte har jeg valgt å ta utgangspunkt i følgende to forskningsspørsmål:

1. *Hva slags kompetanseutviklingstilbud finnes det for seniorene i casevirksomheten og hvordan oppleves dette tilbudet?*
2. *Hvordan legger virksomheten til rette for læring hos seniorer og hvordan fungerer deres kompetansestrategi?*

1.3 Begrepsavklaring og teoretisk avgrensning

Linda Lai har i sin definisjon av kompetanse fokusert på fire ulike komponenter – kunnskap, ferdigheter, evner og holdninger (Lai, 2013, s. 46). Denne definisjonen har sitt utspring fra definisjonen til Odd Nordhaug, men Lai har valgt å videreutvikle og tillegge komponenten *holdninger*. Dette har hun tidvis vært kritisert for. Det er mange ulike definisjoner og formuleringer av kompetanse og kompetanseutvikling, og jeg har valgt å ta utgangspunkt i Lai da hun ofte blir brukt i både privat og offentlig sektor, og på den måten få en større forståelse og mulighet for diskusjon om virksomhetens kompetansestrategi handler etter denne tankegangen og hvordan seniorene opplever dette. I casevirksomheten blandes begrepene *kompetanseheving* og *kompetanseutvikling* ukritisk, men disse har i følge Lai ulik mening selv om de begge handler om å ha kompetanse (Lai, 2013, s. 13). Det samme gjelder bruken av begrepene *formell* og *ikke-formell* læring, for når det snakkes om formell læring hos informantene i studien vises det ofte til tiltak som ligger under ikke-formell læring. Seniorer foretrekker ofte å lære gjennom ikke-formell og uformell læring, og dette skjer ofte gjennom daglige arbeidsoppgaver og interne kurs og e-læring, selv om dette varierer fra person til person. Jeg har valgt å ta med begrepet *livslang læring* da dette er et begrep som det fokuseres mye på i norsk kompetansepolitikk gjennom Norsk kompetansepolitisk strategi 2017-2021, og ikke minst i norsk og internasjonal forskning, gjennom for eksempel Stephen Billett, Anne Inga Hilsen og Tove Midtsundstad.

1.4 Masteroppgavens oppbygging

Denne studien består av totalt 8 kapitler, og i kapittel 1 har jeg forklart studiens bakgrunn og aktualitet, samt problemstilling og forskningsspørsmål. Videre i kapittel 2 beskriver jeg casevirksomheten og hvordan et direktorat fungerer med tanke på fordeling av arbeidsoppgaver fra overordnet departement. Jeg har også valgt å forklare nærmere hvordan kompetansestrategien har definert kompetanse og kompetanseutvikling, da dette er av relevans for studiens analyse og diskusjon. I kapittel 3 presenterer jeg relevant teori som vil fungere som studiens analytiske rammeverk. Kapittel 4 er med på å gi innsikt i tidligere forskning som har en relevans for studiens problemstilling, og det danner en forståelse for analysen og drøftingen. Metoden jeg har tatt i bruk og hvilke hensyn og avgrensninger jeg har gjort i forbindelse med forskningsdesignet kommer i kapittel 5, og i kapittel 6 presenterer jeg de ulike funnene jeg gjorde under intervjuene med mine informanter og analyserer disse opp mot de teoretiske rammeverket. Dette leder studien videre til diskusjon av de ulike funnene i kapittel 7, som har som formål å besvare forskningsspørsmålene. Til slutt vil jeg i kapittel 8 presentere hovedfunnene som har blitt gjort i studien, bidra til videre forskning og begrensinger i studien.

2.0 Om casevirksomheten

Casevirksomheten i denne studien ønsket å være anonyme, men det er viktig å gi en presentasjon av virksomheten da dette påvirker analysen og den videre drøftingen. Virksomheten er et direktorat og tilhører dermed offentlig sektor. Plasseringen til virksomheten påvirker hvilke midler og muligheter de har for å drive kompetanseutvikling, samt påvirkningsmuligheter og beslutningstaking. Direktoratet får sine oppdrag og arbeidsoppgaver fra overordnet departement (Regjeringen, 2019). Offentlige organisasjoner og virksomheter må ta hensyn til et bredere sett av mål og verdier, og disse må avveies mot hverandre, i motsetning til privat sektor. «Demokratiske hensyn, rettsstatlige verdier og hensynet til fellesskapet tillegges en helt annen vekt i offentlige enn i private organisasjoner» (Christensen, Egeberg, Læg Reid, Roness & Røvik, 2015, s. 15). Det som også skiller offentlige virksomheter fra private er at de er *multifunksjonelle*, som vil si at de skal ivareta delvis motstridende hensyn, som for eksempel politisk styring, medbestemmelse fra ansatte, åpenhet, likebehandling, upartiskhet, nøytralitet, tjenestekvalitet, faglig uavhengighet og kostnadseffektivitet (Christensen et al., 2015, s. 18-19). Direktoratet for forvaltning og økonomistyring (DFØ) forklarer forholdet mellom departement og direktorat på denne måten:

I utgangspunktet kan departementene instruere sine direktorater om alle sider av direktoratets virksomhet. Et direktorat må lojalt følge opp et politisk vedtak selv om dette innebærer at direktoratets faglige råd blir overprøvd og tilsidesatt. Men i praksis har de fleste direktoratene relativt stor faglig selvstendighet, og deres faglige innspill har ofte stor innflytelse på politikkkutformingene i departementene. (...) Direktoratene har tradisjonelt fått oppgaver av mer rutinemessig karakter eller saksfelt. Slik avlastning er etter hvert ansett som avgjørende for å frigjøre kapasitet i departementene til å fungere bedre som sekretariat for politisk ledelse. (Direktoratet for forvaltning og økonomistyring, 2020)

Direktoratet er delt opp i avdelinger, som igjen er delt opp i flere seksjoner, men jeg vil fra nå av kalle avdelingene og seksjonene for enheter. Majoriteten av enhetene arbeider med faglige problemstillinger, mens andre arbeider mer administrativt. I denne studien deltar ingen av de ansatte i de administrative enhetene, og det gjør heller ingen ledere. De ansatte arbeider mye i team, noe som også påvirker deling av kompetanse innad i enhetene, samt hvilke tiltak de

ansatte får tilbud om siden det er nærmeste leder som må ta beslutninger om hvilke kompetanser og tiltak som er nødvendige.

2.1 Casevirksomhetens kompetansestrategi

Casevirksomheten har utviklet sin egen kompetansestrategi som gjelder internt for de ansatte. I denne strategien tar virksomheten i bruk definisjonen til Linda Lai om hva det vil si å være kompetent, samt de ulike kompetansekomponeentene som vil bli forklart nærmere i kapittel 3. Strategien tar også for seg hva som legges i kompetanseutvikling og ulike kompetanseformer. Videre vises det til strategisk plan og hvilke mål virksomheten har satt for seg selv, i tillegg til hvilke personer og enheter som har de ulike rollene og er ansvarlige for de ulike delene i kompetanseutviklingen til virksomheten. Det legges også vekt på hvilke arenaer man har for kompetanseutvikling for de ansatte, og her vises det til for eksempel at kompetanseutvikling skal skje i det daglige arbeidet, arbeidsgrupper, fadderordning, jobbrotasjon og e-læring for å nevne noe. Dette kommer jeg også tilbake til i analysen og diskusjonen. Det er også viktig for virksomheten at det gjennomføres evalueringer av de virkemidlene og tiltakene som har blitt satt i gang, og dette kan skje både muntlig og skriftlig i ulike former. I kompetansestrategien nevnes ikke seniorenene noen gang og det ser derfor ikke ut til at det er noen konkrete strategier eller tiltak som retter seg direkte mot denne gruppen.

3.0 Tidligere forskning om seniorer og kompetanseutvikling

Som et grunnlag for denne studien vil jeg presentere et lite utvalg av nasjonal og internasjonal forskning om seniorer og kompetanseutvikling. I Norge er blant annet Anne Inga Hilsen og Tove Midtsundstad som arbeider ved Fafo, sentrale skikkelser. De har i en artikkel publisert i *Søkelys på arbeidslivet* presentert en rekke funn fra norske virksomheter, deriblant direktorater. Her har de studert nærmere tiltak som blir iverksatt på virksomhetsnivå for å påvirke seniorenes yrkesdeltakelse og arbeidsinnsats er mangfoldig, blant annet at det arbeides for å forhindre at seniorer føler seg utstøtt på arbeidsplassen. Det rettes også et søkelys på forebyggende personalpolitikk, hvor det fokuseres på

arbeidsmiljø og kompetanse, som er rettet mot alle arbeidstakere (fase 1); direkte støtte til enkeltindivider med særskilte behov, som gjerne gis fra 50 års alder (fase 2), og økonomiske og sosiale incentiver som har til hensikt å stimulere til økt avgangsalder hos dem som har rett til å ta ut pensjon (fase 3). (Hilsen & Midtsundstad, 2014, s. 159).

I en Fafo-rapport fra 2018 har Hilsen sett nærmere på *senkarrierer* og hvordan de siste 15 årene i karrieren kan bli de beste. Rapporten var en bestilling fra Senter for seniorpolitikk, og 20 arbeidstakere over 50 år ble intervjuet. Felles for disse var at de hadde fått nye oppgaver eller roller, enten ved å skifte stilling innad i samme virksomhet eller ved å bytte jobb. Disse informantene har altså tatt aktive valg for å sikre faglig og personlig utvikling i sine karrierer og kontinuerlig kompetanseutvikling er en forutsetning for god senkarriere, noe som har en direkte sammenheng med livslang læring. På denne måten har seniorenene erfart at de kan «lære noe nytt og en trygghet som gjør at de har grepet muligheten når nye utfordringer har dukket opp» (Hilsen, 2018a, s. 5). Hilsen mener at spørsmålet «hva skal til for at de 15 neste skal bli de 15 beste» burde bli innlemmet i medarbeidersamtalene som ledere på arbeidsplassen har med sine ansatte. Det er også viktig at seniorenene selv tar grep og sørger for å ha en jobbsituasjon som bringer utfordringer slik at man oppnår både faglig og personlig utvikling (Hilsen, 2018a, s. 5). Informantene ble spurt om hvilke valg de har gjort eller planlegger å gjøre når det gjelder kompetanseutvikling, og seniorenene var tydelige på hva de liker og at de har grepet mulighetene når de har dukket opp. Kompetanse er et sentralt element for å forstå hvorfor seniorer blir i jobben sin og at man søker karriereutvikling i slutten av yrkeskarrieren. Hvis seniorenene opplever at de mangler kompetanse eller det stilles for høye kompetansekrav kan dette virke

utstøtende og de forsvinner ut av arbeidslivet. Tidligere forskning viser også at senioren sjeldent deltar i formell læring og utdanning, og at de ikke har et like læringsintensivt arbeid som de yngre kollegene i samme virksomhet. Det finnes ulike grunner til dette, blant annet mangel på motivasjon eller andre forhold, som for eksempel rammevilkår og arbeidsgiver. Informantene i studien til Hilsen har fylt på med kompetanse gjennom yrkeskarrieren gjennom videre- og etterutdanning og kurs, og de har dermed holdt seg faglig oppdatert og er dermed også attraktive på arbeidsmarkedet. Faglig oppdatering kan forekomme i form av nye arbeidsoppgaver eller nye utfordringer (Hilsen, 2018a, s. 9-11). Et viktig element for at senioren skal ha en god senkarriere er god ledelse, fordi dette påvirker indre og ytre motivasjon hos de ansatte. De viktigste faktorene her er å oppleve at man er ønsket, få muligheter og ha en leder som vil hjelpe deg frem og hvis senioren opplever at disse faktorene er fraværende kan man oppleve tidlig avgang. Senioren må også bidra selv ved å være tydelige ovenfor ledelsen, samt dele og by på seg selv gjennom å vise engasjement og holde seg faglig oppdatert. Informantene sa også at det er viktig at ledelsen og andre kolleger ikke legger overdreven vekt på alder, og spesielt hvis høy alder ble brukt som unnskyldning for å ikke engasjere seg, og ledelsen eller andre medarbeidere bør ikke gjøre alder til et tema (Hilsen, 2018a, s. 16-17).

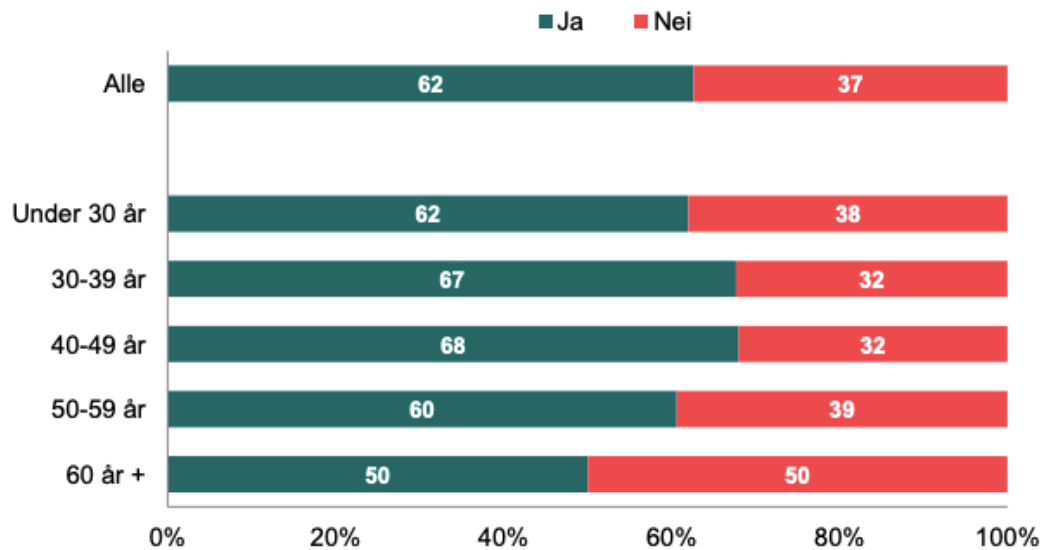
En rapport fra Oslo Economics fra 2018 viser at seniorer ofte kommer best ut når det gjelder erfaringsbasert kompetanse i forhold til sine yngre kolleger, og det samme når det gjelder evnen til å arbeide selvstendig. En av hovedgrunnene til dette er at senioren som regel har et nettverk som er av verdi for virksomheten og de har en evne til å overføre kompetanse til andre kolleger. På den andre siden kommer senioren dårligere ut når man ser på evnen til å utføre nye oppgaver eller nye måter å organisere arbeidet på eller samhandlingsverktøy, samt fleksibilitet ved bytte av arbeidsoppgaver og arbeidstempo (Oslo Economics, 2018, s. 6). Samtidig er det en samlet oppfatning at arbeidstakere over 60 år har minst like gode arbeidsprestasjoner som de under 60 år hvis man ser på tall fra 2016 og 2017 (Oslo Economics, 2018, s. 47). Eldre og yngre arbeidstakere har også kompensierende evner, og de svekkelsene man kan oppleve som senior blir ofte kompensert av erfaring. Seniorer har en verdifull kompetanse når det kommer til å se «arbeidsoppgavene sine i en helhetlig sammenheng, arbeide selvstendig og prioritere arbeidsoppgaver på en effektiv måte» (Oslo Economics, 2018, s. 47). Informantene i denne studien viser til at et godt arbeidsmiljø og gode kolleger er viktige motivasjonsfaktorer for å stå i jobben lenger, samtidig er det viktig at man blir sett av sin nærmeste leder (Oslo Economics, 2018, s. 51).

Studien til Oslo Economics viser at de ansatte innen offentlig sektor opplever å føle seg forbigått når det kommer til kompetanseutviklingstiltak. Tillitsvalgte i den aktuelle virksomheten har fått tilbakemeldinger på at seniorene ikke blir prioritert når det gjelder deltakelse på kurs og kompetansetiltak, dette gjelder både formell læring og ikke-formell/uformell læring. Her må de ansatte søke om å få ulike kurs hos nærmeste leder, også blir det satt opp en prioriteringsliste, og gjennom denne listen opplever seniorene å bli dårligst prioritert. En direkte konsekvens er at seniorene opplever frustrasjon og dalende motivasjon rundt at ledelsen ikke tør å satse på dem på grunn av alder (Oslo Economics, 2018, s. 53).

Stephen Billett har forsket på *livslang læring*, og skriver at dette ofte assosieres med voksnes læring gjennom livet. Læringen har et pedagogisk formål og begrepet blir brukt til å referere til læring gjennom deltakelse i ulike programmer som er av personlig interesse. Livslang læring blir også brukt om økonomisk vekst, og har derfor en tilknytning til begreper som omhandler faglig utvikling og etterutdanning, eller opplæring. Fokuset har vært mot arbeidslivs- og yrkesfokusert læring, og i 1996 identifiserte OECD to nøkkelkvaliteter for livslang læring: 1) Det må fokuseres på yrkesrelatert og spesifikk kunnskap gjennom hele arbeidslivet, slik at man unngår overflødighet og man opprettholder sin kompetanse og videreutvikler arbeidslivsrelatert kapasitet. 2) Hver enkelt må ta ansvar for egen læring, i stedet for å stole på myndigheter eller arbeidsgiver. På grunn av en mer globalisert og konkurranseutsatt arbeidshverdag, så er arbeidstakerne nødt til å inneha relevant kompetanse for å kunne sikre økonomisk vekst. Livslang læring defineres som en prosess for kontinuerlig læring på tvers av en enkeltpersons liv for å kunne imøtekomme personlige og samfunnsmessige formål (Billett, 2012, s. 2046). Billett ser også på arbeidslivslæring som en variant av livslang læring. Hvor de tekniske aspektene ved læring på arbeidsplassen blir inkludert, samt involvering i beslutningsprosesser og arbeidsplassen som fellesskap (Billett, 2012, s. 2046-2047). Billett og van Woerkom skriver i sin artikkel at eldre arbeidstakere sin selvfølelse og drivkraften til å «være seg selv» er nøkkelen til hvordan virksomheten skal legge til rette for arbeidsrelatert læring og livslang læring. (Billett & van Woerkom, 2006, s. 177-178).

Senter for seniorpolitikk (SSP) har siden 2003 gjennomført Norsk seniorpolitisk barometer, og bakgrunnen for denne undersøkelsen er SSPs samfunnsoppdrag om å «fremskaffe, utvikle og formidle kunnskap og erfaringer som bidrar til økt deltakelse for personer over 50 år i arbeidslivet» (Senter for seniorpolitikk, 2019, s. 4). Barometeret fra 2019 viser at det er høyest arbeidsglede blant seniorer og faktorene som spiller inn her er glede og mestring på jobb. Det

er heller ingen aldersgrupper føler at de mestrer arbeidsoppgavene sine like godt som seniorenene. Undersøkelsen viser også at seniorenene opplever stor grad av selvbestemmelse på arbeidsplassen, men de eldste seniorenene (60 år +) opplever å sjeldnere få lære nye ting og delta på kurs, opplæring eller utdanning i jobben, i motsetning til de yngre seniorenene (50-59 år), som vises i figur 3 nedenfor. Samtidig vises det tegn til at de eldste seniorenene i større grad får nye arbeidsoppgaver hvis de ønsker det, i motsetning til tidligere undersøkelser (Senter for seniorpolitikk, 2019, s. 4).



Figur 3. Har du deltatt i kurs, opplæring eller utdanning gjennom jobben din i løpet av de siste 12 måneder? (2019). Fra *Norsk seniorpolitisk barometer 2019* (s. 19), av Senter for seniorpolitikk, 2019.

4.0 Seniorenes læring og kompetanseutvikling i arbeidslivet

I dette kapittelet vil jeg presentere ulike teorier som er aktuelle for å kunne belyse min problemstilling. Teori er basert på refleksjoner om ulike forhold, og dette vil fungere som et rammeverk for analysen av dataene som kommer til syne i intervjuene og den påfølgende diskusjonen (Grønmo, 2016, s. 48). I delkapittel 4.1 gjør jeg rede for aktuell teori rundt begrepene *kompetanse* og *kunnskap*, og hvilken mening de ulike kompetansekomponentene ilegges. Videre i delkapittel 4.2 vil jeg presentere ulike former for *kompetanseutvikling* som er av relevans for studiens videre oppbygging, blant annet e-læring, veiledning eller eksterne kurs. I delkapittel 4.3 presenteres ulike perspektiver på *læring*, som for eksempel formell, uformell og ikke-formell læring, samt livslang læring som er et begrep som det har blitt fokusert mye på i forbindelse med voksnes læring og i delkapittel 4.4 presenterer jeg intern og ekstern motivasjon med elementer fra selvbestemmelsesteorien. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Linda Lai sine perspektiver på kompetanse og kompetanseutvikling fra boken *Strategisk kompetanseledelse* (2013), samt Newell, Robertson, Scarbrough og Swan sin bok *Managing knowledge work and innovation* (2009) når det kommer til forklaring av taus og eksplisitt kunnskap og SEKI-modellen. Jeg har også hentet elementer fra Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021. Når det gjelder livslang læring har Gert Biesta vært en sentral skikkelse innenfor dette feltet, og jeg har derfor tatt utgangspunkt i hans forskning.

4.1 Kompetanse og kunnskap

Kompetanse og *kunnskap* er to begreper som ofte er knyttet sammen, og kunnskap er et sentralt element i Linda Lai sin definisjon av kompetanse. Denne definisjonen blir ofte brukt av offentlige og private virksomheter når de utvikler sine kompetansestrategier, og ble bruk av blant annet regjeringen og deres samarbeidspartnere i Nasjonal kompetansepolitisk strategi. Lai mener at «kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i tråd med definerte krav og mål» (Lai, 2013, s. 46), og dette er en videreutvikling av Odd Nordhaug sin definisjon hvor han forklarer kompetanse som «anvendte og anvendbare kunnskaper, ferdigheter og evner som har bruksverdi i arbeidslivet» (Nordhaug, referert i Lai, 2013, s. 46). Det som skiller disse to definisjonene fra hverandre er kompetansekomponenten *holdninger*, som har blitt lagt til av Linda Lai. Kompetanse defineres om et *potensial* som består av fire ulike komponenter og er forankret på individnivå (Lai, 2013,

s. 46). I den nasjonale kompetansepoltiske strategien definerer man kompetanse som «evnen til å løse oppgaver og mestre utfordringer i konkrete situasjoner, og inkluderer kunnskap, ferdigheter og holdninger» (Regjeringen, 2017, s. 26).

4.1.1 Kunnskap

Som tidligere nevnt er kunnskap en av kompetansekomponeentene i definisjonen til Lai, og dette anses som en persons data- eller informasjonsbase, som vil si det en person «vet» eller det som man «tror man vet». Videre kan man dele inn kunnskap i flere ulike typer, som for eksempel *deklarativ*, *kausal* og *prosedyrisk*. Deklarativ kunnskap er kunnskap som er «av rent beskrivende karakter og ligger nær opp til det man i dagligtalen kaller informasjon eller faktakunnskap («å vite at»), for eksempel kjennskap til en organisasjons struktur og oppbygging, antall ansatte, samt arbeidsregler og -rutiner» (Lai, 2013, s. 47). Noen kaller dette også for *faktuell kunnskap*. Kausal kunnskap derimot handler om antagelser om årsakssammenhenger og relasjoner, og kan være av enten generell eller spesifikk karakter. Et eksempel på dette er at dette kan være ulike antagelser om sammenhengen mellom ulike former for ledelse og motivasjonen til medarbeiderne, eller det kan være antagelser om sammenhengen mellom organisasjonsstruktur og ytelse. Den siste formen for kunnskap er prosedyrisk kunnskap, som handler om «konkrete, praktiske prosesser og metoder, og kan for eksempel være kunnskap om aktuelle fremgangsmåter eller problemløsningsmetoder» (Lai, 2013, s. 47). En måte å skille deklarativ kunnskap og prosedyrisk kunnskap på er at deklarativ kunnskap handler om «å vite at», mens prosedyrisk går ut på «å vite hvordan» (Lai, 2013, s. 47).

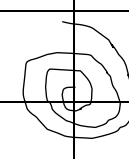
I tillegg til de tre ulike typene av kunnskap som ble nevnt ovenfor, kan man videre dele kunnskap inn i to ytterligere varianter - *taus* og *eksplisitt*. Disse formene for kunnskap kommer man ofte borti i arbeidslivet og i privatlivet, og en stor del av den kunnskapen man innehar i arbeidslivet er taus kunnskap, og dette er en type kunnskap som utvikles uten at man er klar over det eller reflekterer over at læring skjer eller at denne kunnskapen dannes. En enkel forklaring er at den kunnskapen og kompetansen som en person har tilegnet seg blir brukt på en automatisert måte (Lai, 2013, s. 47). Taus kunnskap tilegnes over tid og er basert på enkeltpersoners erfaringer, og på bakgrunn av dette er det vanskelig å uttrykke og videreformidle denne kunnskapen til andre mennesker. Motvekten til taus kunnskap er eksplisitt kunnskap, og det som skiller disse to fra hverandre er at eksplisitt kunnskap kan uttrykkes skriftlig og/eller verbalt. Eksplisitt kunnskap er derfor enklere å overføre til andre

kolleger. En del taus kunnskap kan konverteres til eksplisitt kunnskap og man kan dermed formidle kunnskapen til andre, slik at de også kan tilegne seg denne kunnskapen uten å måtte oppleve de samme hendelsene som sine kolleger (Newell, Robertson, Scarbrough & Swan, 2009, s. 4). Kunnskapen blir derfor i større grad internalisert og tatt som en selvfølge av den enkelte medarbeider. Dette fører også til at man kan tilegne seg mer kompleks kunnskap, og det er til tider mer utfordrende for en ekspert å formidle sin kunnskap til andre enn det er for en nybegynner. Lai skriver at

denne egenskapen ved kunnskap er det viktig å være oppmerksom på når man skal jobbe praktisk med kompetanse, og fokus på IKT-verktøy og målemetoder eller ambisjoner om at den tause kunnskapen skal bli eksplisitt, gjenspeiler ofte en mangel på grunnleggende innsikt i at kunnskapen som i størst grad bidrar til høy ytelse, ofte er taus, det vil si skjult for den som har den. (Lai, 2013, s. 48)

En måte å tilegne seg taus kompetanse på er å arbeide sammen med den som innehar kompetansen, altså kilden til kunnskapen. Da kan man observere og etterligne, samt prøve og feile og erfare i praksis. Da kan også eksperten kommentere det som nybegynneren gjør, og det bør derfor legges til rette for at man kan arbeide sammen over lengre tid (Lai, 2013, s. 48). En forklaring på hvordan man går fra taus til eksplisitt kunnskap kan man se i form av SEKI-modellen til Nonaka og Takeuchi:

	Taus	Eksplisitt
Taus	Sosialisering	Eksternalisering
Eksplisitt	Internalisering	Kombinasjon



Figur 4. SEKI-modellen til Nonaka og Takeuchi. Fra *Managing knowledge work and innovation*, (s. 8), av S. Newell, M. Robertson, H. Scarbrough og J. Swan, 2009, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Modellen skildrer hvordan kunnskap dannes i organisasjoner gjennom konvertering mellom taus og eksplisitt kunnskap, og det involveres sosiale prosesser som sosialisering, eksternalisering og kombinasjon. Disse prosessene er avhengige av at det foregår en dialog og samhandling over lengre tid, og dette må skje over lengre tid innenfor det som er en mulig kontekst, og konteksten kalles 'ba'. 'Ba' kan oversettes til plass eller rom, og 'ba' kan involvere

en fysisk plass hvor man har interaksjon ansikt-til-ansikt, eller så kan man gjøre det virtuelt, altså gjennom e-post, intranett, eller andre samhandlingsplattformer som eksisterer i virksomheten. Det viktigste er at det utvikles et felles «mentalt rom», hvor man kan dele erfaringer, følelser og ideer (Newell et al., 2009, s. 8, 82-83). Kunnskapen går i en spiral, altså fra å være taus til å bli eksplisitt, for så å gå over til taus igjen, og kunnskapsdannelse er en spiralprosess. Det skal også sies at det ikke bare er kunnskap som kan være taus – det gjelder også de andre kompetansekompomentene som ble nevnt i definisjonen til Lai (Lai, 2013, s. 48).

4.1.2 Ferdigheter

En annen kompetansekompoment i kompetansedefinisjonen til Lai er *ferdigheter*, og dette handler om evnen til «å utføre komplekse, velorganiserte atferdsmønstre på en smidig og tilpassningsdyktig måte for å nå definerte mål» (Lai, 2013, s. 49). Ferdigheter knyttes derfor opp til en konkret, praktisk handling, og dette fører til at det er enklere å observere og måle denne kompetansekompomenten sammenlignet med de andre. Ferdigheter er både observerbare og ikke observerbare, og de observerbare ferdighetene er av fysisk karakter, mens de ikke observerbare ferdighetene handler om å for eksempel analysere behov eller andre kognitive ferdigheter. Dette fører til at ikke observerbare ferdigheter er ofte av taus karakter, i motsetning til observerbare ferdigheter som er mer eksplisitte. Ferdigheter kan utvikles ved at man over tid øver på dem, og at det i tillegg er rom for imitasjon og observasjon. Imitasjon og observasjon er også med på å utvikle taus kunnskap – en kan vite mer enn man kan sette ord på, og man kan gjøre ting på en god måte uten at man nødvendigvis kan forklare hvordan eller hvorfor. Dette ser man også igjen i grunnlaget for SEKI-modellen til Nonaka. Ferdigheter er også viktig når det gjelder kompetansearbeid siden de har en tett oppkobling mot konkret atferd, som bidrar til måloppnåelse og verdiskaping både for seg selv og den virksomheten eller organisasjonen man er en del av. «Kunnskaper, evner og holdninger påvirker ofte mulighetene til å tilegne seg ferdigheter, men har i seg selv ofte liten verdi hvis de ikke kommer til uttrykk gjennom konkret atferd» (Lai, 2013, s. 49).

4.1.3 Evner

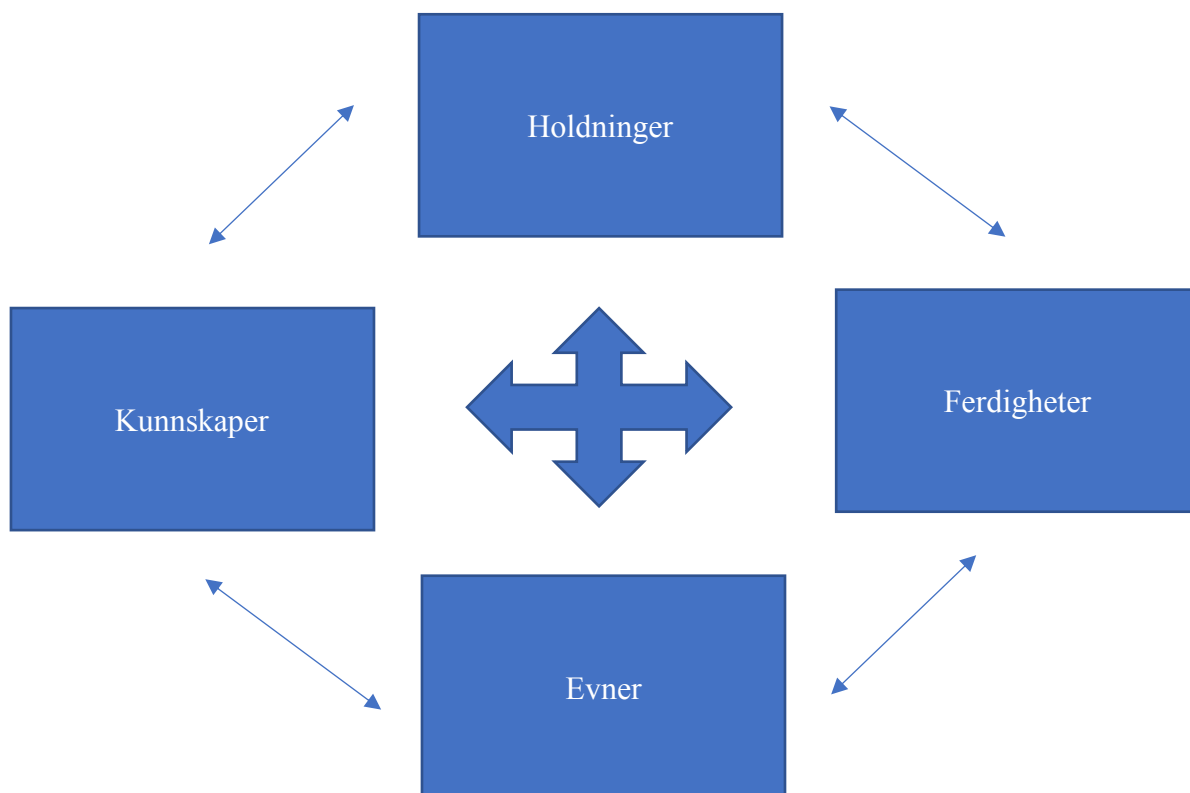
Den tredje kompetansekompomenten er *evner*. Det går ut på at man har «relativt stabile egenskaper, kvaliteter og talenter som påvirker mulighetene til å utføre en oppgave (...) og for

å tilegne seg og anvende nye kunnskaper, ferdigheter og holdninger» (Lai, 2013, s. 50). Evner er med på å påvirke de tre andre komponentene, men det er ikke nødvendigvis en gjensidig sammenheng. Evner eksisterer som en stabil og grunnleggende karakter og de vil heller ikke i stor grad la seg påvirke gjennom tilegnelse av nye kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Derfor vil ikke evner kunne utvikles og modifieres på samme måte som kunnskaper og ferdigheter og kan anses som noe grunnleggende og premissgivende når det gjelder kompetanse (Lai, 2013, s. 50).

4.1.4 Holdninger

Den fjerde og siste kompetansekompenten er *holdninger*, og Lai mener at denne komponenten er den viktigste, og er på mange måter avgjørende for om en medarbeider er kompetent eller ikke. Holdninger kan deles inn i ulike varianter, blant annet *selvrefererende* holdninger. Her reflekterer medarbeideren sitt syn på seg selv og sitt potensiale, mens *mestringstro*, som er en annen type selvrefererende holdning handler om tillitt til sin egen kompetanse, og har ofte en sammenheng med den ansattes motivasjon. Den ansatte kan også ha andre jobbrelaterte holdninger, blant annet når det kommer til arbeidsoppgaver, kolleger og organisasjonen eller virksomheten i seg selv. Her kan det også snakkes om indre og ytre motivasjon, samt vilje til å være fleksibel og lojal mot organisasjonen og dens mål. «I hvilken grad en medarbeider reelt sett er kompetent, avhenger ikke bare av kunnskaper og ferdigheter, men også i stor grad av hvilke holdningen den enkelte har til sine oppgaver, til produktene og tjenestene som organisasjonen tilbyr» (Lai, 2013, s. 51). Holdninger er en sentral kompetansekompnent og det bør legges betydelig vekt på denne komponenten i arbeidet med anskaffelse, utvikling og mobilisering av kompetanse (Lai, 2013, s. 50-51). Det er også viktig å legge merke til at Odd Nordhaug har valgt å ikke ta med denne komponenten i sin definisjon, og dette er derfor en del av Lais videreutvikling av kompetansebegrepet.

Figur 4.1. viser hvordan de ulike komponentene er koblet sammen, og det kan til tider være vanskelig å skille de siden de glir over i hverandre, og sammen vil du kunne gi uttrykk for en persons kompetanse. På bakgrunn av dette er det viktig at ledelsen i en virksomhet vurderer alle komponentene når de skal analysere kompetansekrav og behov i forbindelse med utvikling av kompetanseutviklingstiltak i virksomheten (Lai, 2013, s. 52).



Figur 4.1. Sammenhengen mellom ulike kompetansekompener. Fra *Strategisk kompetanseledelse* (s. 51), av L. Lai, 2013, Bergen: Fagbokforlaget.

Hvis en virksomhet skal oppnå de målene de ønsker og de positive effektene av dette, må det satses på kompetanse på en strategisk måte, slik at både virksomheten og de ansatte ikke opplever negative effekter som kan forårsakes som følge av tilfeldig satsing på kompetanse. En konsekvens er at virksomheten opplever *kompetanseinkongruens*, som vil si at det er dårlig samsvar mellom «medarbeidernes potensial og de oppgavene og utfordringene de skal håndtere som ledd i organisasjonens måloppnåelse og verdiskapning. Medarbeiderne får da ikke mobilisert sitt potensial» (Lai, 2013, s. 12), og dette kan føre til at de ansatte i virksomheten opplever lavere indre jobbmotivasjon og redusert mestringsfølelse, og de kan vise svakere innsats og ytelse og virksomheten kan til slutt oppleve å miste verdifulle arbeidstakere (Lai, 2013, s. 12).

4.2 Kompetanseutvikling

I arbeidslivet blir begrepene *kompetanseutvikling* og *kompetanseheving* brukt om hverandre, selv om disse har noen vesentlige forskjeller, og det å være *kompetent* blir forbundet med å ha

høy kompetanse. Det å være kompetent vil si at en person har en anvendbar og verdifull kompetanse – den ansatte har *riktig* kompetanse ut fra de kravene som både dagens og fremtidens arbeidsoppgaver stiller. Kompetanseheving går ut på at de ansatte utvikler en «høyere og mer spesialisert kompetanse» (Lai, 2013, s. 13), mens kompetanseutvikling på den andre siden har som mål å føre til at de ansatte får en *ny* eller *endret* kompetanse. Et eksempel er å føre til endrede holdninger, sørge for bredere kompetanse eller at de ferdighetene som eksisterer blir korrigert. Det er også viktig å understreke at dersom en virksomhet har en ensidig satsing på kompetanseheving, kan det være feil vei å gå hvis ikke kompetansene er i tråd med allerede konkrete utformede kompetansekrav. For at virksomheten skal ha mulighet til å utnytte de fordelene som satsing på kompetanse kan føre til, er det viktig å arbeide med dette på en langsiktig, målorientert og systematisk måte. Det vil si at virksomheten utvikler en kompetansestrategi basert på en systematisk kravanalyse og en behovsanalyse som har blitt gjennomført internt. Dette er med på å angi retningen for utviklingen av skreddersydde tiltak for å anskaffe, utvikle, mobilisere og eventuelt avvikle de kompetansene som ikke lenger fungerer for kravene som arbeidsoppgavene og samfunnet stiller (Lai, 2013, s. 13).

Kompetansestrategi – organisasjonens overordnede plan for satsing på kompetanse bør angi målene for satsingen på kompetanse, med andre ord hvordan investeringene i kompetanse skal bidra til å nå organisasjonens overordnede mål. I tillegg bør kompetansestrategien beskrive prioriterte tiltaksområder, samt mål og retningslinjer for gjennomføring av tiltak innenfor de ulike områdene (Lai, 2013, s. 16).

Læring er et begrep som er tett knyttet til kompetanseutvikling, og både kompetanseutvikling og læring handler om å tilegne seg ny eller endret kompetanse. Det er derfor viktig å legge til rette for gode arenaer for læring på arbeidsplassen når man arbeider med strategisk kompetanseutvikling og har utviklet målrettede tiltak de ansatte skal lære. Her kan man ta i bruk alternative læringsformer og metoder, men disse må vurderes med tanke på styrker og svakheter, og de må vurderes ut fra hvor godt egnet de ulike metodene er for formålet. Derfor må det tas gjennomtenkte valg ut fra virksomhetens ressurser og behov – velges det feil metode kan virksomheten ende opp med å ikke oppdrive og utvikle den ønskede kompetansen eller man kan ende opp med å tilegne seg feil kompetanse (Lai, 2013, s. 17).

Kompetanseutvikling kan gjennomføres i mange ulike former, og for en del ansatte i norsk arbeidsliv assosieres dette med å dra på eksterne kurs eller konferanser. Det vil si at kurset

holdes utenfor virksomheten og det er kursholdere som ikke arbeider i virksomheten. Denne formen for kompetanseutvikling er fortsatt aktuell, men mange virksomheter har valgt å gå over til mer interne og skreddersydde tiltak hvor de tar i bruk egne ressurser, og på denne måten har virksomheten hatt et bedre grunnlag for å utvikle og utforme *organisasjonsspesifikk kompetanse*, i stedet for at de ansatte utvikler *generell kompetanse* gjennom standardiserte og eksterne tiltak (Lai, 2013, s. 17). Virksomheten vil også tjene mest på å utvikle organisasjonsspesifikk kompetanse, enn ved å utvikle generell kompetanse hos sine medarbeidere. Hvis arbeidstakerne i en virksomhet innehar mer generell kompetanse enn organisasjonsspesifikk er det lettere for andre virksomheter å anse disse arbeidstakerne som verdifulle for sin egen virksomhet. Organisasjonen har oftere en viss kontroll over de ansatte som innehar organisasjonsspesifikk kompetanse, siden den ansatte ikke har kunnskapskapital som er av relevans og interesse for andre arbeidsgivere (Nordhaug, 2002). Et annet aspekt som det er viktig å tenke på når man vurderer å sende sine ansatte på eksterne kurs er at det kan være utfordrende å omsette denne kompetansen til de arbeidsoppgavene man har på arbeidsplassen. Utfordringen består i å kunne generalisere den kunnskapen man har tilegnet seg og ta det i bruk på arbeidsplassen og i de oppgavene man har, samt det å vedlikeholde denne kompetansen over tid. Hvis man som medarbeider skal ha nytte av den kunnskapen man har tilegnet seg via ekstern kompetanseutvikling og kunne overføre dette til sine arbeidsoppgaver, er man nødt til å fokusere på det som skjer både *før*, *under* og *etter* læringsaktiviteten (Olsen, 2014, s. 274).

4.2.1 Kompetanseutviklingstiltak

Kompetanseutviklingstiltak kan deles opp i *interne* og *eksterne* tiltak, hvor interne tiltak er «tiltak som i all hovedsak planlegges og gjennomføres av medarbeidere som er ansatt i virksomheten» (Nordhaug, referert i Olsen, 2014, s. 271). Eksempler på dette kan være at virksomheten legger til rette for jobbrotasjon og hospitering i andre enheter eller underliggende etater. Et annet eksempel på interne tiltak er kurs for de ansatte. Eksterne kompetanseutviklingstiltak er tiltak som blir arrangert av utenforstående virksomheter, som for eksempel utdanningsinstitusjoner, konsulentfirmaer eller andre bransjeorganisasjoner (Nordhaug, referert i Olsen, 2014, s. 271).

En annen form for kompetanseutvikling er at virksomheter samarbeider med andre, ved å inkludere for eksempel kunder, brukere og leverandører av en vare eller tjeneste. Gjennom dette vil virksomheten lære mer om kvaliteten av de produktene og tjenestene man leverer, samt

diskutere ulike funksjoner, krav og utfordringer, og virksomheten kan forbedre og utvikle tjenester og produkter. Hvis flere virksomheter samarbeider kan det føre til økonomisk vinning og kapasitet, og «bransjeorganisasjoner, arbeidsgiverorganisasjoner og arbeidstakerorganisasjoner kan være viktige samarbeidspartnere for kompetanseutfordringer som ikke er virksomhetsspesifikke. Slike organisasjoner tilbyr en rekke kurs og driver rekrutteringskampanjer for ulike bransjer og funksjoner» (Olsen, 2014, s. 272).

Innledningsvis i dette delkapittelet ble det nevnt ulike former for kompetanseutvikling, blant annet jobbrotasjon og hospitering. Jobbrotasjon er i tillegg til en organiseringsmåte også en læringsmetode, og det går ut på at arbeidstakerne forflytter seg i organisasjonen, slik at de får nye arbeidsoppgaver, og dette kan deles inn i to varianter - *horisontal* og *vertikal* jobbrotasjon. Horisontal jobbrotasjon betyr at de ansatte roterer mellom ulike oppgaver på samme nivå i virksomheten, og dette tiltaket blir ofte satt i gang for å øke motivasjonen blant de ansatte i yrker som kan bli oppfattet som enkle og har ensformige arbeidsoppgaver. Det er en sterkere sammenheng mellom jobbrotasjon og motivasjon for stillinger på høyere nivå. Vertikal rotasjon vil si at arbeidstakeren veksler mellom oppgaver på ulike nivåer, som for eksempel at den ansatte arbeider med arbeidsoppgaver på ulike hierarkiske nivåer eller at det er endringer i vanskelighetsgrad og kompetansekrav. Denne formen for jobbrotasjon blir ofte tatt i bruk i forbindelse med en medarbeiders planlagte kompetanse- og karriereutvikling. Hvis en virksomhet skal ta i bruk jobbrotasjon er det viktig at dette er lagt opp på en systematisk og skreddersydd måte, slik at man sikrer at vedkommende opplever en stigende læringskurve ved å få delta på læringsmuligheter som gradvis fører til mer krevende arbeidsoppgaver og ansvarsområder. Hvis det virksomheten ikke har lagt en klar plan for hva man ønsker å få ut av prosessen og de arbeider systematisk med dette, både virksomheten og den ansatte oppleve at det utvikles problemer og utfordringer knyttet til rolle- og ansvarsfordeling, samt at kvaliteten på de tjenestene man tilbyr holder en lavere standard enn man ønsker (Lai, 2013, s. 127).

Jobbrotasjon og hospitering er to kompetanseutviklingstiltak som har en del likheter, men det er også visse forskjeller, blant annet foregår hospitering på tvers i virksomheten eller at man jobber i en annen lignende virksomhet eller etat, og formålet er at den ansatte skal utvikle en oppgavespesifikk kompetanse som vedkommende har bruk for i sin sektor. Jobbrotasjon og hospitering er en del av det som ofte kalles for *på-jobben-læring*, og andre former for læringsaktiviteter og læringsformer som faller inn under denne merkelappen er *fadderordning*, *lærlingeordning* og *traineeprogram*, og dette skjer mens en medarbeider er i sin vanlige

arbeidshverdag, og man får oppfølging og veiledning av en mer erfaren kollega. Målet med denne formen for opplæring er å utvikle en oppgave- og virksomhetsspesifikk kompetanse, slik at den ansatte får en bedre helhetsforståelse for det arbeidet man gjør på arbeidsplassen, og man får en forståelse for hvordan de ulike elementene av arbeidet henger sammen. Fordelen ved å ta i bruk denne typen opplæring på arbeidsplassen er at det har en klar relevans til det arbeidet man gjør og man slipper økonomiske utgifter i den forstand at man ikke må innhente eksterne aktører eller å ta den ansatte ut av sitt daglige arbeid. Samtidig er det viktig at ledelsen og de ansatte er klar over at de i startfasen kan oppleve synkende produktivitet. Samtidig er tidspress, mangel på utfordrende arbeidsoppgaver og tilgang på læringsressurser faktorer som kan påvirke hvor effektiv læringen er i arbeidssituasjonen, fordi fokuset settes på produksjon og ikke læring. For å oppnå gode resultater av på-jobben-læring må både ansatte og ledelse være forpliktet til læring (Olsen, 2014, s. 273-274).

På grunn av nye teknologiske løsninger og fokuset på variert opplæring har mange virksomheter begynt å ta i bruk *e-læring*. Denne formen for læring er mer fleksibel enn for eksempel kurs med en foredragsholder, siden de ansatte har større frihet knyttet til når de vil gjennomføre e-læringen, og man kan gjøre det når man har tid – enten på jobb eller på fritiden. Begrepene e-læring og IKT-læring brukes synonymt om hverandre (IKT = informasjons- og kommunikasjonsteknologi), og går ut på at man lærer gjennom datamaskiner, tablets og andre teknologiske løsninger. Denne formen for læring har blitt en stor del av hverdagen og kompetanseutviklingstilbudet på norske arbeidsplasser. Her utvikler man fleksible løsninger hvor man kan ta i bruk tekst fra lærebøker eller annen forskning, bilder, film, eller andre måter å samhandle på interaktivt. E-læring blir ansett som et *læringsmedium* fremfor en selvstendig læringsmetode, og hvis virksomheten og de ansatte skal få et godt læringsutbytte av e-læring er man nødt til å trekke inn andre læringsmetoder og utvikle gode læringsmål (Lai, 2013, s. 130). E-læring er også kostnadseffektivt, siden det reduserer kostnader knyttet til opplæring, det øker også tilgjengeligheten ved at flere kan delta og som sagt fleksibiliteten ang når læringen skal skje. Det er viktig å tenke på at deltakeren på e-læringskurset ikke blir en passiv mottaker, og det er derfor nødvendig med varierte oppgaver slik at deltakerne blir en delaktig part og oppnår et læringsutbytte. Når det gjelder begrensninger er det få tilknyttet teknologibruk, e-læring og informasjonsmengde, og det er derfor viktig å ikke overdrive informasjonsmengden når man utvikler e-læringskurset (Olsen, 2014, s. 276).

Et annet tiltak som krever få ressurser og er lett å arrangere innad i enhetene er *strukturerte* eller *ustrukturerte* diskusjoner. Førstnevnte er en åpen læringsmetode og det gjennomføres best i små grupper, og denne formen for diskusjon foregår ved at gruppedeltakerne blir styrt ved hjelp av spørsmål og retningslinjer som er utformet i forbindelse med definerte læringsmål. Formålet og fordelene med denne metoden er at den lett kan gjennomføres innenfor rammene av en naturlig arbeidssituasjon, og man kan møte på færre hindringer når det kommer til overføring av læring til den konkrete arbeidssituasjonen enn man gjør ved å delta i en forelesning. Samtidig er en av farene ved bruk av denne formen for diskusjon at det lett kan gli over i å bli en forelesning hvis man ikke arbeider med å involvere alle deltakerne, og at man motiverer til en målstyrt diskusjon (Lai, 2013, s. 125). Ustrukturert diskusjon på sin side er en form for diskusjon som blir styrt av deltakerne, og fokuset skifter fra læringsmetoden og over til selve læringsprosessen og de som skal lære. Her åpnes det for «læring og problemløsning knyttet til mer komplekse, mellommenneskelige områder, som omfatter mellom annet sosial kompetanse og holdninger, sammenlignet med forelesning og strukturert diskusjon» (Lai, 2013, s. 125). Ustrukturert diskusjon kan brukes for å utvikle innholdsmessig kunnskap, altså kunnskap om det temaet som er pekt ut for diskusjonen og prosesskunnskap, som er kunnskap om hvordan diskusjonen foregår og deltakerne samhandler med hverandre. Videre kan det dras paralleller mellom ustrukturert diskusjon og det uformelle samspillet mellom mennesker som arbeider sammen, altså uformell læring gjennom samarbeid på arbeidsplassen (Lai, 2013, s. 125-126).

4.3 Ulike perspektiver på læring i arbeidslivet

Det ble nevnt innledningsvis at det skjer store samfunnsmessige og teknologiske endringer som påvirker oss både i privatlivet og i arbeidslivet, og hvordan vi jobber og organiserer oss på blir preget av digitalisering. Den kompetansen som en person innehar og som er viktig for arbeidsplassen og samfunnet blir ansett som *human kapital*. Det er ressurser som dukker opp gjennom samspillet mellom de ansattes kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger. De ansatte innehar taus og eksplisitt kunnskap, og denne kunnskapen kan være den viktigste kilden til at virksomheten kan oppnå et konkurransefortrinn. For å sikre at virksomheten har rett human kapital – rett kompetanse – må virksomheten i tillegg til å tenke på strategisk kompetanseutvikling, også reflektere over hvordan de skal sørge for at de ansatte tilegner seg den nødvendige kompetanse. (Noe, Clarke & Klein, 2014, s. 245-246). Hvordan skal man tilegne

seg denne kunnskapen og kompetansen? Hvilke måter lærer man på? Hva har mest effektiv virkning? Mennesker har gjennom hele livet et behov for å lære, og mye av den læringen voksne forholder seg til skjer via en uformell setting hvor det ikke arrangeres et formelt kurs med et formelt opplegg eller formell utdanning ved høyskoler og universiteter. Filstad skriver at læring er et resultat av etablering og sosialisering inn i et samfunn, og voksne har et annet forhold til læring enn det barn har. Som voksen tar man større ansvar for egen læring, og det er knyttet mer bevissthet rundt hvordan den nye kunnskapen skal tas i bruk (Filstad, 2016, s. 56-57).

I litteraturen eksisterer det flere definisjoner av begrepet læring, og en av de best forankrede definisjonene stammer fra behavioristiske læringsteorier. Her anses læring som «en prosess der erfaring forårsaker permanent forandring i kunnskap eller atferd» (Woolfolk, 2004, s. 128). Linda Lai på sin side forklarer læring som en «tilegnelse av ny eller endret kompetanse – i form av kunnskaper, ferdigheter eller holdninger som gir relativt varige endringer i en persons adferdspotensial» (Lai, 2004, s. 155). Tradisjonelt sett har organisasjoner og virksomheter vært avhengige av læring som skjer gjennom formell utdanning og det har som regel vært forbundet med obligatorisk deltakelse. Formell opplæring bør være strategisk planlagt, det vil si at det har som formål å gjøre virksomheten bedre forberedt mot endringer og at den kan tilpasse seg og forutse nye trender. Å delta på formell opplæring kan for en virksomhet være økonomisk utfordrende når det kommer til eventuelle begrensninger i budsjett, samt at man tar den ansatte ut fra sine arbeidsoppgaver i en viss periode. Dette fører også til at man får en spredt arbeidsstyrke som gjør det vanskelig å koordinere arbeidsoppgaver, samt at det for mange allerede er et stort press på tid og arbeidsmengde. En løsning på dette problemet er å ta i bruk ulike typer læring på arbeidsplassen, som for eksempel e-læring (Noe et al., 2014, s. 247).

Dagens virksomheter er avhengige av at det foregår kontinuerlig læring for å tilegne seg rett human kapital, og dette skjer som regel gjennom uformell læring. I det neste avsnittet vil jeg forklare nærmere de ulike typene læring og fordelene og ulempene de medfører. Det er viktig at virksomhetene legger til rette for at de ansatte kan overføre kompetanse og kunnskap seg i mellom, slik at man kan utvikle human kapital. Dette skjer ved at ekspertene overfører sin kunnskap til de som ikke innehar denne kunnskapen gjennom kunnskapsdeling – enten ansikt til ansikt eller ved å ta i bruk teknologiske løsninger, som for eksempel SharePoint eller Skype. Her er det også viktig at det legges til rette for at man kan transformere taus kunnskap til eksplisitt kunnskap. Kunnskapsdeling mellom de ansatte og på tvers av enheter kan føre til at man utveksler og utvikler allerede eksisterende kunnskap seg i mellom på en bedre måte.

Dermed kan virksomheten oppnå et konkurransefortrinn og på den måten opplever man en kostnadsreduksjon, raskere gjennomføring og økt innovasjonsevne. Dette fører til at det utvikles nye produkter og tjenester som virksomheten vil tjene på (Noe et al., 2014, s. 247 - 248).

4.3.1 Formell, uformell og ikke-formell læring

Som nevnt i innledningen har norsk politikk hatt et økende fokus på seniorer og kompetansepolitikk, og i Nasjonal kompetansepolitisk strategi for perioden 2017-2021 har de definert ulike typer læring som eksisterer i det norske arbeidslivet, og disse blir forklart nærmere nedenfor. Regjeringen og deres samarbeidspartnere har definert de ulike formene for læring slik:

- Formell læring: «all offentlig godkjent utdanning som leder til formell kompetanse» (Regjeringen, 2017, s. 26).
- Uformell læring: «læring som ikke er organisert, men som kan karakteriseres som hverdagslæring fra de ulike situasjoner en person deltar i gjennom hjem, skole, arbeidsliv og samfunnsdeltakelse» (Regjeringen, 2017, s. 26).
- Ikke-formell læring: «kurs, seminarer og konferanser der opplæring er hovedformålet med deltakelse, samt privattimer og forelesninger/foredrag som ikke inngår i en formell utdanning» (Regjeringen, 2017, s. 26).

Lai har i sin bok definert *formell læring* som den læringen som skjer gjennom «planlagte læringstiltak, enten i regi av eksterne utdanningsinstitusjoner og kursarrangører, på arbeidsplassen i form av bedriftsinterne utviklingstiltak, eller i samarbeid mellom organisasjonen og profesjonelle kompetansesentre» (Lai, 2013, s. 123). Hvis man ser på denne definisjonen i forhold til definisjonen i Nasjonal kompetansepolitisk strategi, så er dette en kombinasjon av formell og ikke-formell læring. *Uformell læring* på den andre siden kan forklares som læring som er «implisitt og finner sted uten at den lærende har spesifikke læringsmål eller er seg bevisst den læring som skjer. Uformell læring kalles derfor ofte hverdagslæring eller erfaringslæring» (Moxnes, referert i Lai, 2013, s. 123). De er alle ulike former for læring, men uformell læring går i følge Noe under begrepet *kontinuerlig læring*. Her snakker man også om flere typer uformell læring, som for eksempel bevisst praksis, tilfeldig læring, læring på arbeidsplassen og selvutvikling. Det anslås også at 75% av læringen som skjer

på arbeidsplassen er uformell læring. Uformell læring inkluderer kognitive aktiviteter og atferd, blant annet å lære av seg selv gjennom selvrefleksjon, lære av andre medarbeidere og veiledere og mentorer, og lære av å lese ikke-personlige kilder, altså tekst eller elektronisk materiale, som for eksempel publikasjoner eller rapporter. Denne formen for læring gjør det mulig for de ansatte å tilegne seg ny kunnskap og nye ferdigheter på arbeidsplassen, som også fører til at man kan få mer meningsfulle læringsopplevelser enn det man får ved formell læring (Noe et al., 2014, s. 247-248).

Uformell læring er en prosess som er synonymt med hverdagen – å leve er å lære. Læringsutbyttet kan være varierende siden det ikke foreligger en direkte intensjon om å lære. Man lærer gjennom prøving og feiling, og det er gjennom refleksjon rundt den tilfeldige og erfaringsmessige læringen vi er bevisst på å ha lært. *Ikke-formell læring* er all systemisert, organisert pedagogisk aktivitet som utføres utenfor det formelle utdanningssystemet, slik at man kan gi opplæring til bestemte grupper, og er en av de vanligste formene for læring i voksen alder så lenge man opprettholder sosiale relasjoner. Formell læring forekommer hyppigst i virksomheter der man har konstruert bevisste rammer rundt formålet, som for eksempel universiteter og høyskoler (Findsen & Formosa, 2011, s. 24).

4.3.2 Livslang læring

Som følge av samfunnsutviklingen er både arbeidslivet og utdanningssektoren nødt til å tenke nytt om læring. I det forrige århundret var hovedfokuset på å forbedre leseferdighetene verden over for å øke levestandarden, mens det i dag handler mer om livslang læring og like muligheter i samfunnet og arbeidslivet. Selv om du tar en utdanning i dag så er det ikke nødvendigvis slik at du er ferdig med drømmejobben – eller en jobb i det hele tatt, men det er en korrelasjon mellom jo høyere utdanning du har, jo mindre sannsynlig er det at du ender opp som arbeidsledig. Grunnlaget for livslang læring starter allerede før man begynner med formell utdanning. Det vil si at man støper fundamentet allerede i barnehagen, og OECD-tall viser at barn som har hatt ett år i barnehagen klarer seg bedre enn de elevene som ikke har dette året. Det er også viktig at de ferdighetene man lærer seg, er tilpasset det yrkene og arbeidsplassene som er tilgjengelig. OECD-tall fra 2012 viser at mange ofte er overkvalifiserte for den stillingen de har. Programmer satt opp av arbeidsgivere og myndigheter gir mennesker ferdigheter til å matche jobbene sine i løpet av arbeidslivet. Jobbspesifikk trening utnytter en persons evne til å tilpasse seg og konvertere ferdigheter som har blitt utdaterte (OECD, u.å.).

Livslang læring går ut på at læring skal foregå i alle livsfaser – fra vugge til grav. Det skal være innlemmet i alle livssammenhenger, det vil si fra skole til arbeidslivet, samt i hjemmet og i samfunnet. Livslang læring er en kontinuerlig bygging av ferdigheter og kunnskaper i løpet av livet, som skjer gjennom ulike opplevelser. Livslang læring referer til de aktivitetene folk utfører som forbedrer kunnskap, ferdigheter og kompetanse på et bestemt felt. Dette kan være både personlig, samfunnsmessig og karrieremessig. Livslang læring viser også til at utdanning er mangfoldig, tilpasset individet og at det er tilgjengelig hele livet. Dette kan vise seg gjennom både formell og uformell læring som bidrar til å fremme kontinuerlig utvikling og forbedring av kunnskaper og ferdigheter som trengs for både sysselsetting og personlig oppfyllelse (Laal, 2011, s. 471-472).

Regjeringen og norske politikere har fokusert mye på begrepet «livslang læring», siden det er et resultat av et arbeides- og samfunnsliv som stadig er i endring. Disse endringene fører til mennesker må tilegne seg ny kunnskap og kompetanse gjennom hele livet. Eksempler på dette er nye teknologiske løsninger og nye måter å samarbeide på. Det kan også være endret etterspørsel når det kommer til arbeidskraft. Endringene skjer kontinuerlig og man er nødt til å holde seg oppdatert for å takle disse endringene. EU tegner et bilde av livslang læring som en paraply for både utdanningspolitikk og sysselsettingspolitikk, noe man kan se et resultat av i flere NOUer i tidsrommet 2018-2020 som handler om fremtidens kompetanse. Sentrale elementer innenfor livslang læring er at humankapital er vår viktigste ressurs, at det skal gis bedre muligheter for læring i arbeidshverdagen og at kompetanse er en pådriver for innovasjon og verdiskaping (Regjeringen, 2003).

En av de mest fremtredende skikkelsene innenfor livslang læring er Biesta og i sin artikkel skriver han at livslang læring tidligere ble sett på som et personlig gode og et iboende aspekt av det demokratiske livet, mens det i dag har en sammenheng med utvikling av human kapital som en investering i økonomisk utvikling. Dette påvirker både politikk og de læringsmulighetene som er tilgjengelige for voksne, delvis gjennom hva som blir ansett som legitim og «nyttig» læring, og gjennom en reduksjon i finansiering av de formene for læring som ikke anses å bedre økonomien. Trender som påvirker dette er globalisering av økonomi, behovet for å være konkurransedyktig, samt økende nivåer av migrasjon, mobilitet og hurtig informasjonsdeling. På bakgrunn av dette har det blitt utviklet nye arbeidsmetoder, og livslang læring har på grunn av disse endringene gått fra å være en rett til å bli en plikt. Det å ikke være

engasjert i læring og utvikling blir i økende grad ansett som et problem. Fremveksten av kunnskapsøkonomien har lagt et press på den demokratiske funksjonen til livslang læring det vil si de formene for kollektiv læring – læring med andre – som er knyttet til myndiggjøring, kollektiv handling og sosial endring (Biesta, 2006, s. 169-170).

Ideen om at livslang læring først og fremst handler om utvikling av human kapital – en investering i menneskelige ressurser – for å sikre konkurranseevne og økonomisk vekst i Europa, står sentralt i en rapport utviklet av OECD i 1997, kalt «Lifelong learning for all». Dette legger en sterk vekt på den økonomiske begrunnelsen for livslang læring forstått som læring gjennom hele livet. Her presenteres ideen om «livslang læring for alle» som et retningsgivende prinsipp for politiske strategier som skal svare direkte på behovet for å forbedre arbeidslivet og samfunnets kapasitet til å kontinuerlig tilpasse seg og fornye seg. Det skjer en raskere omsetningen av produkter og tjenester, og det at man skifter oftere jobber i arbeidslivet enn tidligere, peker på et behov for en hyppigere fornyelse av kunnskap og ferdigheter. Livslang læring blir sett på som en prosess «fra vugge til grav», og er dermed en viktig faktor for å fremme sysselsetting og økonomisk utvikling (Biesta, 2006, s. 172).

I en OECD-rapport fra 1997 legges det frem at livslang læring er en viktig faktor for å fremme sysselsetting, økonomisk utvikling, demokrati og sosial tilhørighet. Livslang læring er også et middel for å oppnå personlig oppfyllelse, aktivt medborgerskap og sosial inkludering. Økonomiske hensyn har blitt den viktigste pådriveren for livslang læring og hensikten er «learning for earning», man lærer for å være anvendelig og produktiv i møte med de nye kravene som den globale økonomien stiller. Læringen har også blitt mer individualisert i den forstand at man lærer alene. Læring har ikke bare i økende grad blitt en individuell aktivitet, læring har også blitt et individuelt tema og ansvar. Dette har ført til en reversering av rettigheter og plikter. Tidligere var det statens plikt å skaffe ressurser og muligheter for livslang læring – i dag har det blitt en plikt som enkeltpersoner må ta ansvar for, og staten har rett til å kreve at innbyggerne engasjerer seg i læring kontinuerlig. Denne individualiseringen påvirker også motivasjonen til arbeidstakerne. Utviklingen viser at man blir gjort ansvarlig for egen læring, men agendaen for læringen blir satt av andre, som for eksempel ledelsen i virksomheten eller enheten (Biesta, 2006, s. 174-177). Biesta mener at fremveksten av kunnskapsøkonomien har ført til en situasjon hvor livslang læring har gått fra å være en rettighet og gått over til å bli individets plikt og ansvar. Han antyder også at dette kan ha en negativ innvirkning på den enkeltes motivasjon til å delta i livslang læring (Biesta, 2006, s. 178).

4.4 Motivasjon

Når det gjelder kompetanseutvikling og seniorer snakkes det ofte om motivasjon til å utvikle kompetanse og læring, og motivasjon kan forklares som et nøkkelkonsept innen studier av menneskelig atferd, mer konkret «en indre tilstand som forårsaker, styrer og opprettholder atferd» (Woolfolk, 2004, s. 274), og det forklarer våre handlinger. Busch, Vanebo og Dehlin definerer motivasjon som et uttrykk for «en persons behov, ønsker, interesser eller indre drivkrefter» (Busch, Vanebo & Dehlin, 2010, s. 266). I tillegg til dette påvirker personlige forutsetninger og organisasjonsmessige betingelser atferd og må derfor ikke bli sett på gjensidig utelukkende. Hvis virksomheten blir utformet på en slik måte at man tar sikte på å holde de ansatte motiverte, så vil de også utøve ønskelig atferd. Dette fører også til at virksomheten kan redusere behovet for ulike styrings- og kontrollrutiner og det kan iverksettes en belønningsstruktur, blant annet at de ansatte får mer utfordrende oppgaver (Busch et al., 2010, s. 266).

Overordnet skiller det mellom to typer motivasjon som påvirker engasjementet for å lære - *indre* og *ytre* motivasjon, og for at læring skal skje må de aktivitetene og tiltakene som settes i verk oppleves som meningsfulle for den enkelte arbeidstaker (Woolfolk, 2004, s. 299). Indre motivasjon går ut på at de ansatte i virksomheten utfører en aktivitet eller arbeidsoppgaver fordi de finner selve innholdet interessant og givende, mens ytre motivasjon handler om at de ansatte blir motivert av ytre faktorer, som for eksempel materielle eller muntlige belønninger. Det kan også være at man utfører ulike oppgaver for å unngå straff. Det som skiller ytre motivasjon fra indre er altså at det ikke oppnås en tilfredsstillende fra selve aktiviteten (Gagné & Deci, 2005, s. 331).

5.0 Metode

For å kunne besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen som er definert i denne studien er det nødvendig å lage et opplegg og fremgangsmåte som skal hjelpe meg på veien. Min tidligere foreleser, Sigmund Grønmo, forklarer metode som en «planmessig framgangsmåte for å nå et bestemt mål» (2016, s. 41). Målet er altså å bygge opp og tilegne seg kunnskap om bestemte fenomener og å utvikle en teoretisk forståelse av denne kunnskapen. Metoden er med på å sørge for at vi skaffer oss denne kunnskapen og kan utvikle teoriene knyttet til den, og samtidig være sikker på at kunnskapen og teoriene oppfyller kravene til en viss vitenskapelig kvalitet og relevans for fagområdet. En kan derfor si at metode referer til de konkrete fremgangsmåtene for opplegget og gjennomføringen av studien og datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 41-43). Kvale og Brinkmann forklarer at ordet *metode* opprinnelig betyr «veien til målet», og for å kunne vise eller finne veien til målet så må man vite hva målet er. «Når et intervjuprosjekt skal planlegges, er det viktig at man har fastlagt innholdet i og målet med studien, slik at man kan gjøre gjennomtenkte metodevalg i studiens ulike faser» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 140).

5.1 Valg av metode

Før jeg startet på utformingen av forskningsopplegget måtte jeg foreta et valg om jeg skulle ta i bruk kvalitativ eller kvantitativ forskningsmetode. Ved å ta i bruk kvalitativ metode ville jeg få en mer personlig og nær kontakt med informantene jeg skulle intervju i forbindelse med problemstillingen. Jeg valgte å ta i bruk kvalitativ forskningsmetode og casestudie, da intervjuene og analysen har en sammenheng med en offentlig virksomhet. Dette vil jeg forklare videre i dette kapitlet.

5.1.1 Kvalitativ metode

På grunn av studiens størrelse, omfang og problemstilling syntes jeg det var mer interessant å gjennomføre forskningen i en kunnskapsintensiv virksomhet, altså et direktorat. Visse forhold i samfunnet blir belyst best ved hjelp av kvalitative data. Mange tar også i bruk en kombinasjon av kvalitative og kvantitative data, men på grunn av tidsbegrensning og studiens størrelse vil ikke dette la seg gjøre. Dette valget er altså av strategisk karakter – kvalitativ metode er ikke

bedre enn kvantitativ metode og motsatt. Hvilken av de som fungerer best for et undersøkelsesopplegg er avhengig av hvilke samfunnsforhold og problemstillinger som skal belyses (Grønmo, 2016, s. 23-24) .

Kvantitative data	(A)	(B)	Kvalitative data
Metriske data	Ikke-metriske data uttrykt ved tall	Data uttrykt ved andre mengdetermer	Data uttrykt ved tekst

Figur 5. Oversikt over ulike datatyper. Fra *Samfunnsvitenskapelige metoder* (s. 24), av S. Grønmo, 2016, Bergen: Fagbokforlaget.

Figur 5 viser en oversikt over de ulike datatypene, og som man kan se i dette metodekapittelet ligger denne studien i området til kvalitative data siden dataene er uttrykt ved tekst eller intervju, Kvalitativ metode er preget av stor *fleksibilitet*, man kan gjøre individuelle endringer underveis i datainnsamlingen slik at det er tilpasset informanten eller settingen for intervjuet og ikke minst erfaringer man har gjort seg underveis i prosessen. Når det gjelder kvantitative studier så blir alle respondenter behandlet likt, og man gjør ikke endringer i undersøkelsesopplegget underveis. Undersøkelsesopplegget er altså preget av sterk *strukturering*. Begge metodene kan ha svakheter, blant annet at spørsmålene ikke fanger opp relevante data eller at noen spørsmål eller kategorier ikke fungerer på en tilfredsstillende måte. Når det gjelder fleksible undersøkelsesopplegg kan man ende opp med å gjøre såpass store endringer underveis at man kan miste retningen eller perspektivet som var utgangspunktet for studien, det samme gjelder systematikken som lå til grunn for det metodiske opplegget. Ved å ta i bruk kvalitativ metode vil man også oppleve å ha et nært og sensitivt forhold til informantene sine ved at man arbeider nært og direkte, og man kan innhente individuelle synspunkter og argumenter som fører til verdifull informasjon og data for problemstillingen (Grønmo, 2016, s. 145).

Kvalitative data passer best når det gjelder innsamling av data til ulike typer analytiske beskrivelser, det vil si at man ofte har som formål å beskrive totale situasjoner og det legges vekt på teoretisk generalisering (Grønmo, 2016, s. 144). Et annet aspekt ved bruk av kvalitativ metode er dette med *tolkningsmuligheter*. Ved å ta i bruk kvalitativ metode får man som sagt et mer fleksibelt design og nært forhold til kildene. Dette er med på å gi gode muligheter for

relevante tolkninger. Det vil si at man kan styre datainnsamlingen på den måten at man får inn mest mulig informasjon som er dekkende for problemstillingen og kildenes egenart. Samtidig kan dette føre til at de dataene som er samlet inn blir lite enhetlige. Jo flere endringer man gjør på undersøkelsesopplegget underveis, jo større er faren for at man ender opp med å samle inn forskjellige typer informasjon om de ulike enhetene (Grønmo, 2016, s. 146-147). Informantene i studien er et utvalg av ansatte i virksomheten, det vil si at det er disse personene som uttaler seg om forholdene som undersøkes i studien. De har svart på spørsmålene som er utarbeidet i intervjuguiden se vedlegg 4 (Grønmo, 2016, s. 134).

5.1.2 Casestudie

Jeg har som nevnt valgt å ta utgangspunkt i en spesifikk offentlig virksomhet, det vil si at jeg har *en* analyseenhet å forholde meg til. Dette kalles ofte for en *casestudie*, her er man ofte ute etter å få en helhetlig forståelse av den spesifikke virksomheten som undersøkes. Dette ser man ved at jeg har undersøkt et utvalg seniorer som er ansatt i virksomheten og hvordan de opplever ulike kompetanseutviklingstiltak som er iverksatt av arbeidsplassen. Casestudier tar ofte for seg et lite univers, som vil si «samlingen av alle enhetene som problemstillingen i en studie gjelder for» (s. 447), som vil si at man kommer tettere inn på informantene og det vil derfor være naturlig å ta i bruk en kvalitativ tilnærming (Grønmo, 2016, s. 105).

Casestudier blir kjennetegnet ved at undersøkelsesopplegget er rettet mot å studere mye informasjon om få enheter, altså *caser*. «Hver enhet (eller case) representerer en avgrenset kontekst, og grensene for enheten må identifiseres tidlig i forskningsprosessen» (Thagaard, 2018, s. 51). En kan si at hovedpoenget er å «oppnå rikholdig informasjon om de enhetene eller caser som studien retter oppmerksomheten mot» (Thagaard, 2018, s. 51). Når en casestudie omhandler større enheter, i dette tilfellet en offentlig virksomhet, så retter man analysen mot virksomheten som helhet, og ikke de informantene man har fått informasjon om. Casestudier kan videre deles inn i ulike varianter, som for eksempel *instrumental case studies*, *collective case studies* og *intrinsic case studies*. I denne studien mener jeg det vil være mest naturlig å definere caset som et *intrinsic case*, da det er «(...) enheten i seg selv som representerer fokus for analysen, ofte fordi enheten representerer en spesiell situasjon eller har særegne trekk. Formålet med analysen er å bidra til en forståelse av enhetens egenart» (Thagaard, 2018, s. 51-52).

5.2 Forskningsdesign

Et forskningsprosjekt eller studie tar som regel utgangspunkt i spørsmål og temaer som ofte er av interesse for forskeren selv eller det fagmiljøet man er en del av. Man kan også få inspirasjon av faglitteratur, problemer som dukker opp i samfunnet eller andre temaer man finner interessant. Når det gjelder problemstillingen for denne studien har det kommet klart frem både gjennom forskning og fra politisk ledelse at man bør satse mer på seniorer i arbeidslivet, og at det må legges til rette for at denne gruppen arbeidstakere kan være lenger i arbeid. Det er viktig at denne gruppen også bidrar til samfunnet og økonomien. Med dette utgangspunktet har jeg dannet en problemstilling og laget en plan som viser hvordan jeg skulle gå frem for å løse problemstillingen og de underliggende forskningsspørsmålene. Problemstillingen er derfor med på å angi retningslinjene for hvilke personer eller situasjoner man skal studere, hvilke metoder som er mest hensiktsmessig og hvordan man skal utføre analysen av de dataene som er samlet inn. I tillegg til dette så tar man utgangspunkt i tidligere forskning og relevant teori for å blant annet vise til hvilken samfunnsmessig relevans prosjektet eller studien har (Thagaard, 2018, s. 45). Som man kan se ut fra forklaringen av kvalitativ metode så er forskningsprosessen preget av et fleksibelt forskningsopplegg, og man kan derfor jobbe parallelt med de ulike prosessene underveis i forskningen (Thagaard, 2018, s. 27).

5.2.1 Utvalg

Når det gjelder kvalitativ forskning så finnes det ulike typer analyseenheter, og den vanligste analyseenheten er *aktører*, som kan være alt fra enkeltindivider, grupperinger og organisasjoner. I denne studien er det individer som uttaler seg og disse er en del av en større sammenheng, og jeg kan derfor se nærmere på hvordan virksomheten arbeider med kompetanseutvikling. Problemstillingen er et av elementene som danner grunnlaget for hvilke enheter som er en del av studien, samt hvilke nivåer disse enhetene refererer til. Samlingen av alle enhetene som problemstillingen gjelder for, kalles enten for populasjon eller univers, da mine analyseenheter er aktører. Populasjonen i studien består av alle de enhetene som studiens problemstilling dreier seg om – mine informanter og deres uttalelser kan være med på å gi en indikasjon på hvordan offentlig sektor ser på kompetanseutvikling og viktigheten av det, samt hvordan det faktisk fungerer hos seniorene (Grønmo, 2016, s. 93-97).

Når det gjelder informanter som deltar i en kvalitativ studie, er man nødt til å foreta et strategisk utvalg, og da foretar man også en teoretisk generalisering – man tar utgangspunkt i en teoretisk forståelse av de samfunnsforholdene som blir studert. Det vil si at jeg ikke har trukket noen slutninger om spesifikke egenskaper ved de ulike informantene. Gjennom informantene utvikler jeg en større helhetlig forståelse av gruppen eller om konteksten som disse informantene utgjør til sammen (Grønmo, 2016, s. 102-103). Strategisk utvelging går ut på at gjennomfører «(...) systematiske vurderinger av hvilke enheter som ut fra teoretiske og analytiske formål er mest relevante og mest interessante» (Grønmo, 2016, s. 103).

Utvalget av informanter i denne studien befinner seg i de siste 10-15 årene av arbeidslivet og de har alle stillingstittel som *seniorrådgiver*. Etter å ha foretatt denne utvelgelsen sendte jeg ut en forespørsel på e-post til de aktuelle informantene for å høre om de var interesserte i å delta. I denne e-posten fikk de også tilsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring som var utarbeidet på bakgrunn av retningslinjene til Norsk senter for forskningsdata (NSD). I denne studien valgte jeg å ikke skille mellom ulike enhetene i virksomheten da jeg gjerne ville få et helhetlig bilde av virksomhetens arbeid. Når det gjaldt rekruttering av informanter prøvde jeg først å få en 50-50 kjønnsbalanse, og at det var like mange informanter over og under 60 år. Dette viste seg å være vanskelig å la seg gjennomføre, så jeg tok kontakt med de resterende seniorrådgiverne i virksomheten som var innenfor aldersgruppen jeg var ute etter og som derfor også var relevante for studien. Jeg gjorde dette for å få nok informanter slik at jeg ville ende opp med valide og pålitelige data. Etter den andre runden med rekruttering endte jeg opp med ni informanter, som var innenfor ønskede antallet, som jeg hadde satt til minimum fire informanter og maksimum 10. Jeg har altså i denne studien basert utvalget av informanter på strategisk utvelging, det vil si at jeg har valgt ut de personene som har de egenskapene eller kvalifikasjonene som er av hensiktsmessig karakter for å belyse den aktuelle problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54).

5.2.2 Kvalitativt semistrukturert forskningsintervju

For at jeg skulle få en større forståelse rundt seniorer og kompetanseutvikling i offentlig sektor, mente jeg det var riktig å ta i bruk semistrukturert forskningsintervju. Denne formen for intervju sørget for at jeg fikk et større spillerom når det gjaldt utformingen av spørsmålene og mulighetene for å stille oppfølgingsspørsmål til informantene underveis i intervjuet. Hadde jeg tatt i bruk strukturert intervju, som ofte tas i bruk ved kvantitativ metode, ville jeg ha vært mer

bundet til spørsmålene og utformingen av spørreskjemaet. Spørsmålene jeg utformet til intervjuguiden var av en litt mer generell art. Ved semistrukturert intervju ville jeg også få en dypere forståelse og mer inngående informasjon fra informantene, det vil si at informantene kunne utfylle svarene sine med personlige opplevelser og tanker (Bryman, 2016, s. 201). Jeg som intervjuer fikk også større fleksibilitet i samtalesituasjonen og større handlingsrom til å stille oppfølgingsspørsmål hvis det dukket opp interessante emner underveis i intervjuet (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44).

Å ta i bruk semistrukturert intervju kan være riktig løsning når man skal intervjuer personer om deres forståelse og oppfattelse av ulike fenomener, som stemmer overens med denne studiens problemstilling. Jeg tok i bruk en intervjuguide som inneholdt temaer og spørsmål. Svarene på disse spørsmålene ble etter intervjuet var gjennomført transkribert, og teksten jeg endte opp med etter transkriberingen å utgjøre datamaterialet som lå til grunn for analysen og diskusjonen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 46). I intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i noen av spørsmålene som ble brukt i Norsk seniorpolitisk barometer 2019, i tillegg til noen åpne spørsmål som inviterte informanten til samtale. Her var det også naturlig å følge opp svarene til informanten med nye spørsmål. Det er viktig å utvikle en god intervjuguide, slik at man holder intervjuet og samtalen på rett spor, og man er sikker på at man får stilt de riktige spørsmålene til informanten. På denne måten sørget jeg for at jeg fikk samlet inn de dataene som jeg var ute etter (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 162).

5.2.3 Gjennomføring av intervju

Før selve intervjuet fant sted sørget jeg for å informere informanten om at jeg ønsket å ta et lydopptak av intervjuet på min iPhone ved hjelp av en diktafon-app som er utviklet ved Universitetet i Oslo. Denne appen sørger for sikker lagring etter GDPR-forskriften. Jeg visste at ved å ta i bruk en slik app sørget jeg for at det ble enklere for meg å følge opp informanten og dens uttalelser. Det hadde ikke vært mulig hvis jeg skulle ha skrevet ned svarene til informanten samtidig, og jeg kunne dermed ha gått glipp av gode sitater som var av stor verdi for studien. Ingen av informantene motsatte seg bruken av diktafon-appen og de var komfortable med lydopptak, da de selv var kjent med bruken både i arbeidslivet og som tidligere studenter ved høyere utdanning.

Informantene fikk tilsendt samtykkeskjema og informasjonsskriv på forhånd (se vedlegg 2 og 3). Jeg spurte derfor om det var noe som var uklart for vedkommende eller om han eller hun hadde noen spørsmål. Deretter signerte informanten samtykkeskjemaet. Jeg opplyste også informantene om at de når som helst kunne trekke seg – både under og etter intervjuet, uten at dette ville få noen konsekvenser. De ble også informert om at transkriberingen av intervjuet kunne sendes til informanten i etterkant av intervjuet hvis det var ønskelig. Ingen av informantene ønsket dette. Det ble også opplyst om at informanter og casevirksomhet ville bli anonymisert.

Intervjuene ble gjennomført i lokalene til casevirksomheten, siden det da ble enklere for informantene å delta i en ellers stressende arbeidshverdag, og i tillegg var informantene i kjente omgivelser. Dette førte til at jeg fikk gjennomført intervjuene ansikt til ansikt, noe som er med på å lette kommunikasjonen mellom informant og intervjuer. Intervjuene hadde en estimert varighet på 30-45 minutter, og de fleste lå på ca. 30 minutter. Det korteste intervjuet hadde en varighet på 19 minutter, mens det lengste varte i 45 minutter. Samtalene fløt naturlig og det var ikke nødvendig å følge intervjuguiden slavisk siden informantene ofte overlappet spørsmålene med svarene sine. Det virket som om informantene fant spørsmålene gode og interessante, og jeg opplevde at de hadde mange tanker om det å være senior og opplevelse av kompetanseutviklingstiltak. De forklarte for det meste fra eget ståsted, men også generelt hva som har blitt gjennomført i direktoratet. På forhånd hadde jeg fått tilsendt kompetansestrategien til virksomheten, og på denne måten kunne jeg skape en god flyt i intervjuene og stille noe dypere spørsmål som var relevante for casevirksomheten og som de har kjennskap til fra før.

5.2.4 Transkribering av intervju

Når det gjelder kvalitative studier så er man ikke bare opptatt av hva som ble sagt, men også måten det ble sagt på (Bryman, 2016, s. 481). Ved å transkribere intervjuene blir de muntlige samtalene omgjort til skriftlig tekst og strukturert. Dette fører til at intervjuet blir bedre egnet for analyse – jeg vil før analysen få en oversikt over datamaterialet, og det er i tillegg starten på selve analysen. Intervjuene kan inneholde sensitiv informasjon, og det er derfor viktig at man lagrer lydopptakene og transkripsjonen trygt. Man skal også slette opptakene når de ikke skal brukes lengre, og man har i søknaden til NSD og i informasjonsskrivet til informanten opplyst om hvilken dato man skal slette opptaket. Transkripsjonene blir også anonymisert og kodet slik

at det ikke er mulig for utenforstående å kunne identifisere hvem informantene er (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 206-213).

5.2.5 Dokumenter som sekundærdata

For å få et mer helhetlig bilde av studien har jeg tatt i bruk tilgjengelig dokumentasjon og informasjon som casevirksomheten har sendt meg, slik at jeg kunne utvikle en oversikt over virksomheten og deres holdninger til utvikling av egen kompetanse. Det mest sentrale dokumentet vil være deres kompetansestrategi som er nevnt i kapittel 2.1.

5.3 Analysestrategi

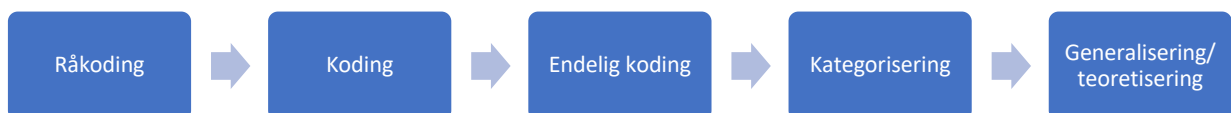
Etter at intervjuene var gjennomført startet arbeidet med å organisere og bearbeide de dataene som var samlet inn. For å kunne gjøre dette måtte jeg transkribere intervjuene, som ble forklart i avsnitt 5.2.5. Etter transkriberingen var gjennomført fikk jeg god oversikt over informasjonen som hadde kommet frem av intervjuene. Jeg leste transkriberingene mange ganger og uthevet de sitatene som var av relevans for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Etter at intervjuene var gjennomført, endte jeg opp med flere typer data. Først hadde jeg lydfiler og utskrifter – her utgjør informantenes *verbale utsagn* datamaterialet. I tillegg til dette så hadde jeg notater om *ytre forhold*, det vil si ulike faktaopplysninger om informantene, som i denne studien er kjønn, alder og stilling på arbeidsplassen. Her kan man også dra inn notater man har gjort underveis om informantenes nonverbale atferd eller andre typer iakttagelser som man har blitt oppmerksom på under intervjuet. Analyseprosessen starter tidlig i kvalitative studier, så tidlig som i intervjufasen, siden man observerer underveis og det er viktig å skrive ned disse refleksjonene underveis. Disse notatene kalles ofte for feltnotater eller analytiske notater (Dalen, 2011, s. 55-57). Jeg gjorde ingen notater knyttet opp mot nonverbal atferd, da det viktigste i denne studien er informantenes forklaring og opplevelse av kompetanseutvikling i virksomheten.

Når det gjelder arbeidet med kvalitativ forskning, så brukes ofte begrepene «experience near» og «experience distant». Experience near brukes om «uttalelser som informantene bruker i sin omtale av konkrete forhold, samt deres egne fortolkninger av disse» (Dalen, 2011, s. 58). Her snakkes det om transkripsjonene av intervjuene, og det blir sett på som fundamentet eller

grunnstammen i sitater som er av relevans for studien. Experience distant på den andre siden handler om «uttalelser der en også har inkludert forskerens tolkninger av hendelser og opplevelser» (Dalen, 2011, s. 59). Dette kan også omtales som «tykke beskrivelser» - det har foregått en analytisk prosess hvor man har fått fra å være på et beskrivende nivå for så å bli av en mer fortolkende art. Det vil si at man tar i bruk informantenes egne ord og uttrykk i tillegg til egne refleksjoner og den teorien som er tilgjengelig og relevant. Man må finne ut hva det egentlige budskapet er og hva det er informantene faktisk gir uttrykk for. I følge Monica Dalen skal analyseprosessen «gi de konkrete ytringene teoritilknytning, som skjer ved tolkning av ytringene, som så settes inn i en teoretisk ramme» (2011, s. 60).

I en åpen kodingsprosess gir man altså navn eller titler til utsagn og hendelselementer ut fra deres innhold/substans, dette kalles ofte for substansiell koding. Hvis man sammenligner nye observasjoner med data som har blitt hentet inn på et tidligere tidspunkt, så kan man sammenligne disse og deretter utvikle nye kategorier. Man vil også oppdage relasjonene mellom disse. «Når ytterligere datainnsamling ikke lenger gir ny kunnskap, men bare bekrefter teorien som er utviklet underveis, avsluttes datainnsamlingen og analysen» (Malt, 2018).

Etter at jeg gjennomgikk datamaterialet på en systematisk måte satte jeg en kode eller enklere forklart en *merkelapp* på hva dataene faktisk handler om. Videre ser man etter abstrakte kategorier som kan samle disse dataene på nye og bedre måter. Målet med dette var å finne nye og «egne kategorier som gir muligheter til å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå» (Dalen, 2011, s. 62). Målet med en slik kodingsprosess er å komme frem til en mer overordnet forståelse av datamaterialet som til slutt ender opp med en generalisering eller teoretisering (Dalen, 2011, s. 63). Man kan lettere visualisere prosessen på denne måten.



Figur 5.1. Kodingsprosessen i intervjustudier. Fra *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (s. 63), av M. Dalen, 2011, Oslo: Universitetsforlaget.

Første ledd – råkodingen – blir brukt til å identifisere ulike begreper som kan inngå i kategorier, og dette blir brukt for å beskrive egenskaper eller dimensjoner. Når man har funnet frem til flere kjerne kategorier og videre analysert hvordan disse henger sammen, så er neste ledd å samle disse «trådene» i en «overordnet forståelse av det som fremstår som det mest sentrale i forhold til det fenomenet som studeres» (Dalen, 2011, s. 66). Dette foregår i den siste fasen hvor man prøver å utvikle teoretiske begreper og modeller, slik at man på den måten får en forståelse av studien. De ulike formene for koding representerer de ulike nivåene i prosessen, og kan derfor ikke ses på som uavhengige av hverandre (Dalen, 2011, s. 63-66).

Det finnes ulike former å fremstille dataene på, hvor man får frem gode *tilstandsbilder* og *forståelsesmodeller*. Tilstandsbilder er basert på «tykke» beskrivelser hvor man tar utgangspunkt i uttalelsene til informantene, mens forståelsesmodellene blir utviklet og videreført i en vekselvirkning mellom overordnede teoretiske perspektiver og det foreliggende datamaterialet. En form for fremstilling er *tematisering*, som vil si at man tar utgangspunkt i intervjuguiden og temaene i den. Under utformingen av intervjuguiden velger man ut hvilke hovedområder man vil utforske som er av relevans for problemstillingen. Etter at intervjuene er ferdig og transkribert så koder man materialet inn i de samme temaene slik at man da kan finne ut hvor hovedtyngden av materialet ligger. Det er viktig å identifisere hvilke temaer som har mange uttalelser, siden antall uttalelser sier noe om hva som er de viktigste temaene og hvor hovedtyngden av analysen bør ligge. Dalen skriver også at det bør «påpekes at et område som har veldig få uttalelser kan indikere at det kan ligge noe viktig i en slik «taushet» som også bør undersøkes nærmere» (Dalen, 2011, s. 69). Dette er en vanlig form for fremstilling av data, og det er denne fremstillingsformen som blir brukt i denne studien.

5.4 Studiens kvalitet

Kvaliteten til studien må ses i sammenheng med hva datamaterialet skal brukes til, og formålet med datamaterialet er at det skal belyse problemstillingen i studien. Hvis datamaterialet klarer å svare på problemstillingene og forskningsspørsmålene på en tilfredsstillende måte, så er kvaliteten høy. Samtidig er det viktig å være klar over at kvaliteten på et datasett kan være høy for en type problemstilling, men lav hos en annen type problemstilling. Hvor godt datamaterialet er til å belyse problemstillingen i denne studien er avhengig av en rekke forhold

og det finnes flere kriterier for å avgjøre kvaliteten til dataene som er samlet inn, blant annet reliabilitet og validitet (Grønmo, 2016, s. 237-238).

5.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet viser til hvor pålitelig datamaterialet som er samlet inn faktisk er. «Generelt defineres reliabiliteten som graden av samsvar mellom ulike innsamlinger av data om samme fenomen basert på samme undersøkelsesopplegg» (Grønmo, 2016, s. 242). Reliabiliteten blir sett på som høy hvis undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelige data. Grønmo forklarer videre at

påliteligheten kommer til uttrykk ved at vi får identiske data dersom vi bruker det samme undersøkelsesopplegget ved ulike innsamlinger av data om de samme fenomenene. Reliabiliteten er et uttrykk for hvor stort samsvar det er mellom datasettene fra slike gjentatte datainnsamlinger. Reliabiliteten er høyere jo større samsvaret er. (2016, s. 240-241).

Det er ikke alltid dette er mulig å gjennomføre i praksis, spesielt når det kommer til kvalitative data siden menneskelige og samfunnsmessige fenomener endrer seg kontinuerlig (Grønmo, 2016, s. 241).

5.4.2 Validitet

Reliabilitet og validitet henger ofte sammen, og validitet på sin side handler om datamaterialets gyldighet ovenfor de problemstillingene som skal belyses. «Validiteten er et uttrykk for hvor godt det faktiske datamaterialet svarer til forskerens intensjoner med undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen. Validiteten er høyere jo bedre de faktiske data svarer til forskerens intensjoner» (Grønmo, 2016, s. 241). Videre er validitet også med på å vise i hvilken grad opplegget for studien er egnet til å samle inn data som er relevante for problemstillingen i studien.

Høy validitet forutsetter at både universet av enheter og de ulike begrepene i studien blir definert på en systematisk måte, så vel teoretisk som operasjonelt, at det er godt samsvar

mellom de teoretiske og operasjonelle definisjonene, og at valget av metoder for utvelgning av enheter og innsamling av data er godt tilpasset disse definisjonene. (Grønmo, 2016, s. 242)

Reliabilitet og validitet kan til dels utfylle hverandre siden de referer til forutsetninger for god datakvalitet, samtidig er de også overlappende, siden høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet. Kort forklart vil det si at datamaterialet i studien kan ikke være gyldig for problemstillingen hvis datamaterialet ikke er pålitelig. På den andre siden så er reliabilitet uavhengig av validitet, og derfor vil ikke høy reliabilitet kunne være en garanti for høy validitet. Det vil si at «(...) datamaterialet kan være pålitelig selv om det ikke er relevant for problemstillingene» (Grønmo, 2016, s. 242). Dataene man har samlet inn kan altså dreie seg om noe annet enn det problemstillingen tar opp (Grønmo, 2016, s. 242).

5.5 Databehandling og etiske retningslinjer

I denne kvalitative studien er jeg nødt til å forholde meg til etiske retningslinjer og lovverk før jeg kan samle inn data. Informantene skal ikke oppleve noen form for ubehageligheter eller konsekvenser som følge av forskningen. Som forsker skal man heller ikke invadere informantenes privatliv. Derfor er det viktig å gjennomføre en tilfredsstillende anonymisering av personlige opplysninger – navn, bosted eller andre sensitive opplysninger som kan føre til identifisering av informanten. Jeg har derfor anonymisert casevirksomheten og deres ansatte. Lydopptakene og transkriberingen av intervjuene har blitt lagret på en forsvarlig måte slik den nye GDPR-lovgivningen krever. Det vil si at ingen uvedkommende eller en tredjepart har hatt tilgang til informasjonen som er samlet inn (Bryman, 2016, s. 125-128).

5.5.1 Informert samtykke

Før intervjuene fant sted sendte jeg ut et informasjonsskriv til informantene og et samtykkeskjema som måtte signeres før intervjuet kunne gjennomføres. I dette skrevet ble informanten informert om formålet med studien og mulige risikoer og fordeler ved å delta. Det var også viktig å få frem at deltakelsen var frivillig og at de kunne trekke seg under intervjuet og i etterkant. Gjennom dette informasjonsskrivet kom jeg også inn på hvilke personer som ville ha tilgang til intervjuet eller annet materiale, samt forskerens rett til å offentliggjøre intervjuet eller deler av det, samt informantens mulige adgang til transkripsjonen og analysen

av de kvalitative dataene. Informantene ble informert om at både de og virksomheten ble anonymisert og at dataene ville bli behandlet konfidensielt og bli anonymisert. Formålet med informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet er å forhindre at informantene blir villedet. Denne informasjonen ble sendt til informantene over e-post (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 104-105).

5.5.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet vil i denne sammenhengen referere til den avtalen som har blitt gjort med informanten om hva dataene som er samlet inn om dem skal brukes til, det vil si at jeg som forsker i denne sammenhengen ikke kan gi fra meg eller offentliggjøre data som handler om bakgrunnsinformasjon om informantene eller andre typer private data som kan være identifiserende. Dette henger sammen med informert samtykke, og ble forklart nærmere i informasjonsskrivet som informanten fikk tilsendt på forhånd. Informanten måtte også skrive under på samtykkeerklæring, men vedkommende kunne fortsatt trekke seg fra intervjuet og kreve dataene slettet så lenge de var identifiserbare og ikke transkribert (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 106)

5.5.3 Konsekvenser

Ved å delta i denne typen intervju kan man oppleve ulike konsekvenser, både negative og positive. Det var derfor viktig for meg å beskytte informantene mot ubehagelige eller skadelige konsekvenser, og sørge for at risikoen for dette var så lav som mulig. Som forsker kommer man tett inn på informantene og det kan komme informasjon som er sagt i fortrolighet. «Fra et nytteperspektiv bør summen av potensielle fordeler for deltakeren og betydningen av den oppnådde kunnskap veie tyngre enn risikoen for å skade deltakeren, og dermed gjøre det berettiget å gjennomføre undersøkelsen» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 107). I denne studien har informantene ytret sine personlige meninger, erfaringer og oppfatninger av et tilbud som deres arbeidsgiver har tilbudt og til dels fortsatt tilbyr, og det har derfor vært viktig å anonymisere informantene, samt sensurere ulike sitater eller kommentarer som kunne ha gjort dem gjenkjennbare for andre ansatte i virksomheten eller for ledelse.

6.0 Funn og analyse

Som nevnt i innledningen er formålet med studien å undersøke hvordan seniorer i et direktorat opplever ulike former for kompetanseutvikling, hvilke tiltak har fungert eller ikke fungert – det vil si hvordan de lærer best, hva vil de ha mer av og hvordan oppleves kompetanseutviklingen på arbeidsplassen opp mot det som står skrevet i kompetansestrategien til virksomheten. I dette kapitlet vil jeg først presentere informantene og konteksten de arbeider i, og videre analysere dataene som er samlet inn gjennom intervjuer med de ulike informantene opp mot de ulike forskningsspørsmålene og funnene i intervjuene.

6.1 Presentasjon av informanter og kontekst

Casevirksomheten ønsker å være anonym og det har derfor vært nødvendig å anonymisere virksomheten og informantene. Informantene i casevirksomheten er fordelt i ulike enheter. Denne spredningen kan ha vært med på å prege deres opplevelse av de ulike kompetanseutviklingstiltakene som har blitt gjort i virksomheten, samt hvilke muligheter de føler de har fått til å kunne utvikle sin kompetanse. Som nevnt tidligere i studien er casevirksomheten et direktorat, og oppgaven til direktorater er å avlaste departementene når det gjelder faglig arbeid og gjennomføring av tiltak» (Regjeringen, 2019). Det vil si at de ansatte i direktoratet får sine arbeidsoppgaver og oppdrag fra det overordnede departementet, som igjen fører til at det er forholdsvis lite fleksibilitet når det gjelder arbeidsoppgaver og arbeidsmåter. Informantene jobber i åpne kontorlandskap, og de arbeider mye i team med disse oppdragene. Noen samarbeider også med andre etater. Informantene jeg har intervjuet har alle stillingstittel som seniorrådgiver, og for å ivareta anonymiseringen har jeg valgt å dele de inn i aldersgruppene «under 65 år» og «over 65 år» i tabellen, men senior i arbeidslivet som «begrep» er omdiskutert, og man opererer med mange ulike aldersgrenser. Jeg har valgt å sette den nedre grensen på 55 år i denne studien. Videre har jeg valgt å kalle de ulike enhetene for «enhet 1», «enhet 2» og «enhet 3», og det er ikke av relevans for analysen hva de ulike enhetene arbeider med. De som arbeider i enhet 1 ytret i sine intervjuer at de arbeider mye i team, det vil si at store deler av deres arbeidshverdag går med til samarbeid med andre kolleger, men det er individuelle forskjeller. Dette gjelder også de andre enhetene, men enhet 3 er kanskje den enhetene som har størst spillerom på grunn av sine arbeidsområder. En gjenganger blant

informantene var at de ønsket mer tverrfaglig samarbeid mellom enhetene og mellom ulike offentlige etater.

Informanter	Alder	Antall år ansatt i virksomheten	Enhet
Informant 1	Under 65 år	Mer enn 10 år	Enhet 3
Informant 2	Under 65 år	Mer enn 10 år	Enhet 1
Informant 3	Over 65 år	Mer enn 10 år	Enhet 1
Informant 4	Under 65 år	Mindre enn 10 år	Enhet 1
Informant 5	Over 65 år	Mer enn 10 år	Enhet 2
Informant 6	Over 65 år	Mer enn 10 år	Enhet 1
Informant 7	Under 65 år	Mindre enn 10 år	Enhet 2
Informant 8	Under 65 år	Mer enn 10 år	Enhet 1
Informant 9	Under 65 år	Mindre enn 10 år	Enhet 3

Tabell 6. Presentasjon av informanter.

6.2 Kompetanse og læring

I dette delkapittelet skal jeg gjøre rede for informantenes syn på kompetanse og læring, blant annet deres motivasjon til å utvikle sin kompetanse og hvilke læringsmetoder som fungerer best for seniorenene. Åtte av ni informanter har høyere utdanning fra universitet og/eller høyskole. Informantene har alle ekspertkunnskap på sine områder og de har tilegnet seg mye kunnskap og kompetanse i løpet av et langt arbeidsliv. Informantene i direktoratet er faglig sterke og har alle fortsatt et ønske om å utvikle sin kompetanse frem til pensjon.

Man har et stort ansvar om å oppdatere seg selv hele tiden.

(Informant 4)

6.2.1 Læring og livslang læring

Jeg har valgt å ta med begrepet *livslang læring* fordi det er et stort fokus på dette området i norsk politikk og innenfor forskningen – både nasjonalt og internasjonalt, som for eksempel hos Billett, Findsen og Formosa. På grunn av dette fokuset synes jeg det er interessant å se

hvordan livslang læring kommer til syne hos seniorene i offentlig sektor og om det legges vekt på dette, siden denne gruppen skal være attraktive arbeidstakere og bidra til produksjon og innovasjon i sine senkarrierer.

Læring er jo når det skjer endringer i måten man tenker på eller.. føler på. eller oppfatter ting på. eller handler på. Så når det skjer noen endringer - i måten jeg oppfører meg på i forhold til omverdenen, det er læring for meg, da har det skjedd noe nytt. Livslang læring er ... det er jo det begrepet «fra vugge til grav», vi skal lære hele livet, at vi aldri står stille, uansett om vi vet det eller ikke så lærer vi jo faktisk, men vi kan også gjøre det mer aktivt og bevisst.

(Informant 8)

Informantene virker å være noe reflekterte over læring og kompetanse, som fører til at de er mer observante over hvordan læring skjer og hvordan de skal tilegne seg rett kompetanse, slik at de kan bidra til produksjonen i virksomheten. Samtidig kan man som informant 8 sier ovenfor være mer bevisste.

6.2.2 Motivasjon til å utvikle kompetanse

Det er flere faktorer som kan påvirke motivasjonen til informantene når det gjelder å utvikle kompetanse i slutten av karrieren. På spørsmålet om de fortsatt var motiverte for å utvikle kunnskap og kompetanse svarte alle utelukkende ja, men med noen nyanser, blant annet at alle ikke ønsket å ta høyere utdanning, men heller lære av hverandre innad i virksomheten og organisasjonsspesifikk kompetanse.

Absolutt, ja.. kunne godt tenke meg å ta en videreutdanning. kanskje noe innenfor det jeg holder på med. jeg har skiftet fagfelt mens jeg har vært her også. Jeg jobbet mest med (anonymisert), for det er det jeg har tatt master i. (...) Jeg har lyst til å utvikle min kompetanse. Jeg føler at jeg får mye utvikling bare ved å være i jobben. og så er det så mange tilbud og, ikke bare tilbud, men muligheter. (...) Altså du kommer borti mye som du får påfyll på en eller annen måte. (...) du får mye ved å være i jobben.

(Informant 8)

Dette viser også at de personlig ikke ser på alder som en hindring til å ta formell utdanning eller ikke-formelle kurs, og på denne måten være attraktive arbeidstakere. Dette viser også at informantene ikke vegrer seg for å få nye utfordringer i arbeidshverdagen.

6.2.3 Læringsmetoder

Når det gjelder ulike måter å lære på, så er informantene noe splittet på den måten at noen gjerne vil gå på eksterne konferanser og kurs, som man kan se på informant 8 sine uttalelser på punkt 6.2.1, mens andre gjerne vil holde seg til kompetanseutviklingstiltak eller det daglige arbeidet innad på arbeidsplassen hvor man samhandler med kolleger og utveksler erfaringer. Informant 4 og 5 beskriver godt hvordan informantene lærer best og hvordan dette helst foregår.

Jeg tenker jeg lærer best ved å bare sitte og finne ut av ting, og jeg lærer nok best i samarbeid med andre. Jeg trenger å diskutere ting med folk, så jeg lærer best i et arbeidsfellesskap der man kan diskutere faglige spørsmål.

(Informant 4)

Jeg har enorme muligheter til å lære i jobben, lære her. Hvis du ser på timeplanen så ser det ut som om vi har møter på møter, men det vi gjør er å jobbe sammen. Jeg får være med på mye forskjellig, ulike ekspertråd, mange fora hvor vi bidrar og lærer.

(Informant 5)

Sitatene viser at informantene ser nytten av å ha faglig sterke kolleger, som gjør at de kan utvikle sin kompetanse. Dette er igjen avhengig av at det finnes arenaer for å dele og utveksle erfaringer og kunnskap med hverandre.

Hvis en av oss har vært på en konferanse, er det plikt å fortelle om ting som er relevant for andre seksjoner. Hvis det bare er på ditt fagfelt så sier du hva du har deltatt på og hva du synes, men hvis det er noe som er nyttig for flere, så er det mer eller mindre plikt å dele.

(Informant 1)

6.3 Kompetanseutvikling

Som nevnt i kapittel 3 finnes det ulike former for kompetanseutvikling, og de ansatte i direktoratet har ulike opplevelser av hvilke tiltak som har blitt satt i gang, og det er viktig at virksomheten setter i gang målrettede tiltak slik at de ansatte oppnår læring og at det legges til rette for gode læringsarenaer (Lai, 2013, s. 17). Et tiltak kan fungere godt for en gruppe, mens det samme tiltaket ikke har noen verdi for en annen gruppe. En gjenganger er at en del av informantene ikke får noe stort utbytte av eksterne kurs, da det kan være vanskelig å omformulere dette over til de arbeidsoppgavene en har på arbeidsplassen. Et annet viktig aspekt når det gjelder hvilke kompetanseutviklingstiltak som blir satt i gang og hvor mange som får delta er økonomien til virksomheten og hvor store midler man har satt av til kompetanseutvikling i budsjettet.

Nei, altså jeg har jo meldt meg på kurs som jeg har forespurt om jeg kan delta på, og det er greit. Men med engang det handler om at det blir noen kostander så må du ha godkjenning. Samtidig så har jeg tatt noen uformelle onlinekurs, det er lett å få tak i læringsressurser.

(Informant 9)

6.3.1 Ulike former for kompetanseutvikling

Kompetansestrategien til virksomheten lister opp ulike arenaer og tiltak for kompetanseutvikling, disse har en sammenheng med de ulike tiltakene som blir forklart nærmere i kapittel 3. En av arenaene hvor man kan melde ifra et behov for kompetanseutvikling er gjennom medarbeider- og utviklingssamtalen. Jeg spurte informantene om de tidligere har meldt ifra om behov for kompetanseutvikling og om de vurderer å gjøre det ved neste samtale. Kompetansestrategien vil jeg ta for meg senere i analysen.

Jeg har ikke hatt min enda i år. Jeg tror ikke jeg vil melde ifra om noe nå, for meg handler det mer om å få tilbakemelding på at det man gjør er riktig og innenfor det som er ønskelig. Jeg har ikke noe problem med å fylle arbeidsdagen med ting som er relevant.

(Informant 9)

Mange føler nok at de får nok påfyll gjennom ulike arbeidsoppgaver og teamarbeid, men en årsak kan være at relasjonen til nærmeste leder har noe å si, da noen lettere henvender seg til leder og spør om kompetanseutvikling når de ser noe dukker opp som er av interesse, mens andre kanskje venter til medarbeidersamtalen for å spørre om de kan delta på kurs eller ta videreutdanning.

Ja, det er der vi tar det opp. Det har skjedd sånn med jevne mellomrom. Men hvis jeg finner noe jeg har lyst til å gjøre så spør jeg jo bare, så får jeg ja eller nei. Hvis de er litt i tvil så begrunner jeg hvorfor, og jeg har aldri opplevd å få nei på noe som er relevant.

(Informant 1)

En måte å drive kompetanseutvikling på i arbeidshverdagen som ikke krever store ressurser er å ta i bruk strukturert og ustrukturert diskusjon innad i teamene eller i enhetene man arbeider i. Det var bare informant 1 som nevnte at de har tatt i bruk denne formen for diskusjon i sin enhet.

Vi har tatt opp ting enten digitalt eller på seksjonsmøter/i små grupper, også har vi diskutert. Blant annet skulle vi gjennomføre noen kurs, og til et fast klokkeslett eller en dag så møttes vi også diskuterte vi en problemstilling knyttet til den modulen. Det var mer eller mindre frivillig, men der dukket det opp folk og diskuterte problemstillinger som vi synes var relevant i jobben.

(Informant 1)

De andre informantene nevnte ikke noe rundt denne formen for diskusjon, og det kan være at de ikke er bevisste over at dette skjer eller er en form for kompetanseutvikling, men dette er noe som enkelt kan implementeres i de fleste enheter uten at det går utover ressurser.

Som nevnt tidligere i kapittelet så har åtte av ni tatt høyere utdanning, men svært få av informantene har tatt formell videreutdanning etter at de startet i virksomheten. Noen har tatt ikke-formelle kurs og fått sertifiseringer, men hovedsakelig foregår mesteparten av læringen gjennom det daglige arbeidet.

(...) Jeg tatt noen emner ved et universitet. Så den siste formelle videreutdanningen jeg gjennomførte var for 10 år siden.

(Informant 6)

Mange av informantene snakker om eksterne kurs gjennom ulike kursholdere som formell læring, men mange ganger går disse kursene under terminologien *ikke-formell* læring hvis man tar utgangspunkt i definisjonen i Nasjonal kompetansepolitisk strategi.

Det er vel en kombinasjon. Det å gå på kurs er jo alltid spennende, men det kommer an på hvor mange deltakere man er, altså hva slags interaksjon du får. Hvis det ikke er så mange og du kan ha en god dialog med foredragsholder, så er det veldig givende. Men man lærer kanskje mest ved å sitte og fikle selv, men det må skje innenfor noen rammer.

(Informant 9)

(...) Jeg liker når det er sanne forelesninger og at det kommer folk utenfra med et annet perspektiv, som jeg kan på en måte fylle på med mitt perspektiv da. jeg synes det kan være fint å høre på andre.

(Informant 8)

Informant 2 forklarer godt den kombinasjonen de fleste informantene søker etter når de skal lære nye ting, altså en kombinasjon av formell, uformell og ikke-formell læring.

Begge deler tror jeg. Fordi det ene er å være med på nye ting på jobben, nye prosjekter, ting du ikke har gjort før. Da lærer du av andre du er sammen med. Samtidig så er jeg akademiker, så jeg liker godt å lære i formelle settinger, lese pensum, ta eksamener, men det er det kanskje mindre mulighet til fordi det er tidkrevende.

(Informant 2)

Informant 8 er enig med utsagnet ovenfor, men virker å være mest positiv til formell læring selv som senior, og klarer å prosessere denne læringen over til de oppgavene vedkommende har i arbeidslivet.

Jeg lærer like godt formelt som uformelt. (...) Jeg må si at jeg setter utrolig stor pris på kurs. Forelesninger - synes det er nydelig med forelesninger, kan bare lene meg tilbake.

Det skjer masse i hodet mitt, jeg går i en dialog med meg selv. Jeg opplever ikke det som passivt for meg. jeg skriver mye når jeg hører, også kan jeg bearbeide det etterpå og ta det inn i mitt. Jeg har stor nytte av formell utdanning altså.

(Informant 8)

Informant 1 har deltatt på mye formell opplæring gjennom sin tid i arbeidslivet, og virksomheten har lagt til rette for at vedkommende kan studere og har fått dekket studiemateriell. Men informanten måtte arbeide med sine vanlige arbeidsoppgaver i tillegg til studiene. Vedkommende jobber også i den enheten som har lagt opp for strukturert diskusjon blant kollegene, så det virker som om ledelsen her har et stort fokus på kompetanseutvikling hos sine ansatte.

I tillegg til å gå på kurs eller ta formell videreutdanning kommer det klart frem at det legges mye vekt på uformell læring som informantene må ta ansvar for på egenhånd. Dette krever at man er kreativ og tar i bruk ulike digitale løsninger og sosiale medier, som for eksempel Youtube (informant 5).

Jeg har veldig sansen for å lære gjennom samtaler, og er veldig oppsøkende når det gjelder å snakke med personer som innehar en kompetanse hvor jeg kan få svar på spørsmål. Jeg synes også streaming er veldig effektivt.

(Informant 6)

Slik jeg forstår det ut fra kommentaren til informant 6 så er man avhengig av å ha en viss oversikt over hvem som innehar de ulike kompetansene i en virksomhet, slik at man kan kontakte disse og utveksle erfaringer, og dermed også bygge en større forståelse rundt ulike utfordringer i fagmiljøene man arbeider i. Derfor er det viktig at de som er ansatt i virksomheten har kjennskap til hva de ulike enhetene arbeider med og hvem som sitter på hvilken kompetanse, og dette kommer til syne ved at man legger til rette for tverrgående samarbeid – ikke bare med andre etater, men også innad i sin egen virksomhet. Dette kan også føre til at man ikke har et like stort behov for å søke informasjon eksternt, når man muligens allerede har kompetansen internt i virksomheten, men dette kommer ikke frem til de som trenger det på grunn av problemer med silo-tenkning. Det vil si at hver enhet er «mest opptatt av sitt, og produksjonen er kjennetegnet av sub-optimalisering. Koordineringen mellom de ulike siloene er dårlig, noe

som fører til en produksjonsprosess som bruker mer tid og ressurser enn nødvendig, og som også ofte fører til dårligere produkter» (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 114)

Det er lav terskel for å spørre, men det er mer at vi ikke jobber systematisk med læringskultur. (...) Det må kunne gå an å jobbe mer systematisk med å være en lærende organisasjon. (...) Det handler litt om hvordan vi samhandler på tvers, først og fremst. Vi holder oss innenfor vår egen seksjon. (...) Jeg er kanskje veldig sånn vidt og bredt – for meg er det interessant å vite hva andre holder på med og finne ut om det er noe vi kan samarbeide om, slik at vi kan få synergieffekter av det, og da må jeg vite veldig mye om de andre. Også tenker jeg at det er veldig mye å lære av de også. Det handler om organiseringen våres det da, hvordan organisasjonen er. Det er mer vi kunne ha gjort og mer systematisk - organisasjonen som helhet, kompetansestrategier. Men hvordan man skal gjøre det er nok et helt eget forskningsfelt.

(Informant 4)

For informantene er det viktig at hvis de skal delta på ikke-formelle kurs, både internt og eksternt, at innholdet er nytt og relevant for det de arbeider med. Hvis ikke kan læringsutbyttet for de ansatte bli minimalt, og tiltaket kan ses på som lite nyttig.

Det som ikke treffer meg er når jeg blir dyttet inn på kurs. Ting som man på en måte kan, det er lite motiverende.

(Informant 4)

Nei, egentlig ikke. Jeg får ofte holde på med det som er interessant for meg. Hvis man ikke er motivert for innholdet så blir opplæringseffekten lik null. (...) Personlig har jeg vært heldig stilt og fått ta det som interesserer meg.

(Informant 1)

Det kommer frem at mange av kursene som blir holdt av HR og IKT handler om systemer og administrative verktøy, Samtidig er det viktig å få opplæring i ulike systemer og verktøy, slik at bruken av disse verktøyene blir brukt på riktig måte, noe som informant 7 har opplevd som mangelfull, slik at bruken av verktøyene blir ineffektive.

Det jeg virkelig har hatt behov for opplæring på er bruk av systemene og rutineene vi har, som har vært helt nytt. Det har primært vært intern opplæring og deling og vi hjelper hverandre. Hvis jeg trenger mer kunnskap om et felt så kontakter jeg noen i virksomheten som har inngående kunnskap på det feltet og diskuterer problemstillingen. Det jeg trenger mest er å lese og følge med på det som skjer politisk og med tanke på målgruppene. Det er ikke så mye kurs, det er ikke et studium, det er uformell læring. Jeg trenger ikke noe kurs på en måte, det er ikke noen kurs som kan gi med det.

(Informant 4)

Det har det siste året blitt holdt et kurs internt for de ansatte i virksomheten som har bestått av flere moduler, blant annet diskusjon, e-læring og presentasjoner/foredrag. Dette var noen av informantene skeptiske til på forhånd, men det viste seg i ettertid at dette var en god kombinasjon av ulike læringsmetoder, og utbyttet av læringen ble større en forventet fra informantenes side.

Her har det vært mye tilbud for alle innenfor ulike felter. Vi hadde jo et kurs for hele virksomheten, og da tenkte jeg «oi, skal man ha noe for alle?», men i praksis ble det en veldig god kombinasjon, fordi det var nettbasert og alle gjennomførte de ulike modulene og diskuterte det på seksjonsmøtene eller på andre måter.

(Informant 6)

De informantene som er nærmeste pensjonsalder er opptatt av å tilegne seg kunnskap og kompetanse som er relevant for de arbeidsoppgavene de har i dag. En av informantene har også spurt om å få delta på en konferanse, men da intervjuet fant sted så hadde ikke vedkommende fått en avklaring enda.

Jeg har vært mest opptatt av hvordan jeg kan kjenne at jeg bruker kompetansen min nå. Så jeg er ikke så veldig opptatt av akkurat nå å ha noe omfattende kompetanseutvikling annet at det er mye å lære seg, som for eksempel nye systemer. (...) Noen på min alder er jo racere. Det har litt med personlighet og interesse å gjøre. Men jeg jeg har bedt om å få delta på en konferanse innenfor mitt fagfelt til høsten, og det tror jeg at jeg får lov til.

(Informant 6)

6.3.2 Hva kan gjøres annerledes?

Informantene ble spurt om det er noe virksomheten kan gjøre annerledes i forbindelse med kompetanseutvikling hos sine ansatte, og de fleste mente at dagens tilbud var bra nok, men noen ytret at det ikke var utviklet noen konkrete tiltak rettet mot seniorer og kompetanseutvikling. Samtidig kom det frem at virksomheten bærer preg av å være en offentlig institusjon ved at det ikke er kultur for at man skal gjøre feil, eller at ting tar lang tid og at det er et gammeldags beslutningshierarki. Det ble ymtet frem at man gjerne skulle ha delegert litt tillit og beslutningsmyndighet lenger ned i hierarkiet og at man har en «prøv og feil»-kultur. Samtidig er det forståelse for at man er en del av den offentlige forvaltningen og at det dermed stilles visse krav og rammer for hvordan man arbeider, men det må fortsatt være muligheter for å være mer effektive (Informant 9).

Nei, jeg synes jo det er bra, og vi har jo kurstilbud både via fagforeninger, bedriften selv, det er åpning for å komme med egne innspill på ting, så som bedrift er vi usedvanlig bortskjemte, og det burde vi kanskje være også. Jeg har aldri opplevd noen hindringer i det å kompetanseheve meg, om det så er studiepoeng eller kurs.

(Informant 1)

6.3.3 Deling av kompetanse og kunnskap mellom de ansatte

Det er som sagt mye samarbeid og teamarbeid innad i enhetene og det er her mye av delingen av kompetanse og kunnskap foregår, og informantene er bevisste rundt dette og viktigheten av å dele seg i mellom.

(...) Hvis du ikke deler så får du jo heller ikke noe fra andre. så det jeg lager, det må være fritt, for alle vil jo gjøre det til sitt.

(Informant 8)

Det er en lav terskel for å spørre kollegene sine innad i enheten om hjelp, men på grunn av silo-mentaliteten som ble nevnt tidligere i kapitlet er det vanskelig å gjøre dette på tvers av enheter, og det kan ha noe å gjøre med at man er tryggere på de menneskene man samhandler med i hverdagen, og at terskelen er høyere for å ta kontakt utenfor denne sfæren, noe både informant 9 og 8 fortalte i sine intervjuer. Dette «skillet» virker det som om man sliter med å fjerne i

virksomheten. Flere av informantene savner å vite hva de ulike enhetene arbeider med, og man treffes som regel når det er et arrangement for hele virksomheten. Selv om dette er gjeldende for de fleste enheter, så er det som nevnt én enhet – enhet 3 - som jobber mer på tvers av enheter enn de to andre, og de har dratt nytte av dette og terskelen for å spørre andre kolleger er lavere som et resultat av dette arbeidet.

Ja, det er det, og jeg er jo en sånn type som går rundt og siden jeg har vært her i så mange år så kjenner jeg alle. Men det er ingen begrensninger for å spørre folk her. (...) Seksjonen min jobber en del på tvers med noen andre seksjoner, men jeg veit at det er mange som savner litt samarbeid på tvers. Det skjer ikke av seg selv og det er veldig vanskelig å få til.

(Informant 1)

Et av eksemplene som kommer frem i intervjuene som kan føre til denne terskelen blir mindre er jobbotasjon eller hospitering i ulike enheter og etater, og at dette tilbys uansett om man ser senior eller ei.

Der er vi inne på det som jeg sa om å få være med på ting, det tenker jeg er kjempeviktig. Det er viktig at man ikke tenker at man setter folk på sidelinja på grunn av alder. Det er mange forskjellige oppgaver her og vi driver med vidt forskjellige ting. Hvis man ytrer et ønske om å få være med på noe annet, flytte på seg i organisasjonen, så er det ganske viktig at det er mulig og det er det her. Det kan være vanskelig å få til tverrfaglighet, altså på tvers av seksjoner osv, men det er viktig at folk kan være med på ting som inkluderer mange andre fra forskjellige bakgrunner. Det er ganske viktig tror jeg, siden oppgavene er så forskjellige, så er dette en måte å lære på.

(Informant 2)

6.3.4 Ledelse

En samlet oppfatning blant informantene er at de er selv ansvarlige for å utvikle sin kompetanse, og at man ikke kan forvente at nærmeste leder kommenterer eller sier hva de skal gjøre. I tillegg kommer det frem at mulighetene for å delta på kurs eller andre kompetanseutviklingstiltak kan variere fra person til person (Informant 5), og dette er en følge av at det i følge kompetansestrategien er nærmeste leder som skal avgjøre og definere behovet for

kompetanseutvikling i sin enhet, og derfor kan tilbudet variere noe fra enhet til enhet innad i direktoratet.

(...) Også pleier jeg å si at hvis sjefen din sier at det ikke er så farlig at du tar det nye datakurset, så er du på vei ut. Vi er en dyr arbeidskraft sånn generelt, og jeg tror at digitaliseringen er en pådriver for kompetansehevingsbehov på mange områder, men jeg tror det er viktigere nå enn noen gang å kompetanseheve seniorenene.

(Informant 1)

Informantene ble spurt om hva de mener at deres nærmeste leder kan gjøre for at de skal inneha den riktige kompetanse i forbindelse med sine arbeidsoppgaver, og det virker som om gjengangeren er at informantene forventer å bli sett av sin leder og at han eller hun har oversikt over arbeidsoppgaver og at det legges til rette for ulike tiltak, som da blir fanget opp gjennom medarbeider- og utviklingssamtalene som blir gjennomført i løpet av året.

(...) Jeg tenker at å legge til rette hvis jeg trenger noe og foreslå hvis de ser at jeg trenger noe. Jeg tenker at leder må være med på å vurdere den kompetansen hver medarbeider har, de ressursene de har, se om det er noe som kan bidra til å styrke vedkommende hvis det er tydelig at det er kompetansebehov. Eller så vil det jo være å legge til rette for ulike kompetansehevingstiltak. Vi har systemer for det gjennom utviklingssamtaler, man kan legge opp en plan for hva man skal gjøre, hva man ønsker. Systemet finnes der, og det er leder sin jobb å se til at det kan gjøres.

(Informant 4)

(...) Jeg tenker egentlig at det ikke er min leders ansvar å passe på at jeg er oppdatert, men tipse his det er noe som er direkte knyttet til utvikling i jobbsammenheng, og eventuelt vurdere om det er nødvendig.

(Informant 1)

Det er uttalt at ledere må arbeide aktivt med kompetanseutvikling hos seniorer, men det virker mer som om de ansatte her er overlatt til seg selv, og at man selv må oppsøke sin nærmeste leder for å få satt i gang ulike tiltak. Informantene opplever at leder er positiv, og at vedkommende hadde støttet dem hvis det var behov for det.

Det er uttalt at ledere må arbeide aktivt med kompetanseutvikling hos seniorer, men det virker mer som om de ansatte selv må oppsøke dette aktivt hos sin nærmeste leder for å få satt i gang ulike tiltak. Informantene opplever at leder er positiv og at vedkommende hadde støttet dem hvis det var behov for det. Det viktigste for informantene er at de blir sett og anerkjent for den kompetansen de innehar, og at man blir satt i arbeidsgrupper på tvers av kompetanse og nivå, slik at man får brukt sin kompetanse på en god måte og utveksle kunnskap. Den erfaringskompetansen som senioren innehar er ikke lett å erstatte (Informant 6 og 7). Senioren savner at det ikke er tenkt nok tverrfaglighet slik at man kan se oppgavene de arbeider med i en større kontekst og lederne må ha kunnskap om historien til virksomheten og hvordan de har arbeidet, slik at man har et grunnlag for når man skal jobbe innovativt. De som er seniorer i dag har ofte vært med på den mest intensive utviklingen som har vært på fagområdet, og kan derfor hele historien, noe som er med på å forme en forståelse for hvorfor man fatter de beslutningene eller handler slik man gjør i dag (Informant 7). Ingen av senioren har eksplisitt uttalt at de har blitt oppfordret til å delta på kompetanseutvikling,

Jeg tenker nok at vi er der jeg må melde inn behovene, men hun hadde nok støtta meg. Jeg tenker at hun vil støtte meg, men det er min forventning til henne at hun støtter meg hvis jeg ber om noe, og at hun hadde sagt ifra hvis jeg hadde manglet noe eller at jeg måtte ha gjort det. Det tror jeg egentlig hun hadde. Jeg tror hun ville ha sagt ifra hvis hun følte at «nå må du virkelig gjøre noe», hun hadde fulgt opp. Men det veit jeg ikke fordi vi har ikke gjort det så mye.

(Informant 4)

6.4 Senior i offentlig sektor

Jeg tror at man har det mye bedre i det offentlige enn det private hvis du er senior, med tanke på å fortsatt føle seg vedsatt som ressurs, og det å få muligheten til å lære nye ting. (...) Det er et godt sted å bli gammel.

(Informant 9)

Det kommer klart frem i intervjuene at senioren fortsatt har lyst til å utvikle sin kompetanse, selv om de har få år igjen i arbeidslivet. Noen vil helst lære nye ting i det daglige arbeidet, altså uformell læring, noe som støttes opp av forskningen til både Billett og Hilsen og Midtsundstad.

Samtidig er det noen som kvier seg til å be om mer formell kompetanseutvikling etter at de ble seniorer, fordi de er redd for å få avslag på grunn av alder.

Så lenge man har lyst til å lære, så er det jo ingen grunn til ikke å inkludere seniorer. (...) Hvis jeg hadde funnet noe jeg virkelig brant for hadde jeg nok spurt, men jeg hadde nok blitt veldig lei meg hvis jeg hadde fått nei, for da hadde jeg trodd det var fordi jeg var for gammel. Men jeg føler meg jo ikke sånn - jeg henger jo med. (...) Det er rart å være blant de eldste, bare sånn å vite at du snart er en av de eldste her. også gruer jeg meg til å bli skilt fra samfunnet. (...) Det er verdifullt å bruke det kognitive, det må du bruke hele tiden. og sosialt selvfølgelig. holde seg mentalt aktiv.

(Informant 8)

Informantene er uenige i når man bør bli regnet som senior, og det er også ulike oppfatninger av begrepet. I offentlig sektor blir man ofte regnet som senior i midten av 50-årene, og Senter for seniorpolitikk retter sitt hovedfokus på de som er 50 år og eldre (Østerud, 2019, s. 54). Informant 8 følte ikke at vedkommende var senior før etter fylte 60. Samtidig kommer det frem at noen trenger seniortiltak tidligere enn andre, og at dette er individuelt, som følge av helse for eksempel (Informant 7). Informant 9 viser også til at man kan bli sett på som senior enten på grunn av alder eller som følge av erfaring du har gjort på det fagområdet du jobber med.

Du må ha vært i det i mellom fem og ti år før du kan kalle deg for en senior innenfor noe.

(Informant 9)

Men de fleste informantene er innforstått med at det er et begrep som brukes om ansatte som nærmer seg pensjonstilværelsen, men de vil ikke at det skal gjøres forskjell eller at de skal bli sett annerledes på enn andre kolleger som ikke er i denne kategorien. Samtidig har det blitt nevnt at virksomheten ikke har utviklet noen konkrete seniortiltak bortsett fra de ulike seniorgodene eller insentivene man har i offentlig sektor, som for eksempel en ekstra ferieuke. Informantene er også opptatt av at det å være senior skal være et positivt ladet ord, og at man som senior kan ha en åpen og lærende innstilling til man går av med pensjon (Informant 6). Noen går inn i «seniortilværelsen» med et positivt syn, mens andre har en annen tilnærming til begrepet. Informant 2 mener at *senior* ikke er et brukbart begrep, og at man ikke bør skille mellom mennesker.

Jeg tenker at det ikke er noe vits i å skille så veldig, fordi folk er folk, noen er gamle i hodene sine hele livet, mens andre er ikke det. (...) Så jeg veit ikke om det er et begrep som er så veldig brukbart? Det putter mange folk i samme bås som er veldig forskjellige, og dekker over de individuelle forskjellene som er. Det har mye mer med drive og pågangsmot, interesse og sånne ting, enn det har med alder å gjøre. Det merker jeg jo nå som jeg begynner å bli så gammel selv – det er ergrer meg litt at jeg får en sånn etikett på meg som heter «senior», når jeg tenker jeg gjør minst en like god jobb som mange andre.

(Informant 2)

Selv om mange av informantene har et litt ambivalent forhold til begrepet *senior*, så er de klokkeklare på at det er mange fordeler med å være senior med tanke på deres kompetanse og erfaring som fører til at de stiller sterkere faglig sett enn sine yngre kolleger.

Ja, hvis ikke bedre. Jeg har jobbet såpass lenge og med mange forskjellige oppgaver, men mye innenfor det samme feltet, så begynner jeg å få en del erfaring og nettverk og kunnskap om ting som har skjedd innenfor feltet, og det er endringer hele tiden. Jeg ser ikke at produksjonen har gått ned, snarere tvert imot, og kvaliteten tror jeg til og med øker.

(Informant 1)

Teknologi og digitalisering blir ofte dratt frem som områder hvor seniorenene gjør det dårligere enn sine yngre kolleger, og på spørsmålet om det er noe som har vært utfordrende som senior så svarer de fleste nei. Men noen syns det er ubehagelig å ikke være den som mestrer ting, selv om vedkommende håndterer de ulike oppgavene og løsningene på arbeidsplassen uten store plager.

(...) Hvis du tenker på IKT og sånn, (...) det jeg bruker det kan jeg. Vi har innført teams, og det er jeg ikke noe særlig glad i, men jeg har lært meg det. (...) Det er litt ubehagelig å ha den rollen at du ikke mestrer. (...) Nå er det de yngre som kommer med IKT-kunnskap. nå er det de som på en måte er de flinke, også blir du den dumme. Nå sier jeg det med litt sånne rare ord, men det er snudd, og det er en veldig rar følelse, at du ikke behersker ting da. men som sagt, jeg behersker det jeg trenger, det gjør jeg. Det er til

stadig endringer og nye ting å finne ut av på PCn, men jeg er ikke den typen som sitter og fikler og tuller med det på fritiden, men det gjør mange av de unge.

(Informant 8)

Et annet aspekt vedrørende seniorer og kompetanseutvikling er at de også tenker på å utvikle kompetanse innenfor sine hobbyer og interessefelt.

Det er søken etter kunnskap, men jeg merker jo også at jeg bruker mer tid på å gå dypere inn i andre ting som jeg har interesse i, så det er ikke bare jobberelatert. Men det å lære nye ting her på jobben får jeg jo brukbar anledning til, og det er fordi jeg ønsker det selv, ikke fordi noen har styrt meg inn i noe, det er mitt eget initiativ.

(Informant 9)

Artikkelen til Oslo Economics viser til at seniorer kan føle seg forbigått når det gjelder kompetanseutvikling og at yngre kolleger får flere muligheter og blir innlemmet i arbeidet med å utvikle nye arbeidsmetoder. Flere av informantene i virksomheten forteller at de ikke kjenner til dette og at de føler de har det samme mulighetene som sine yngre kolleger. En viktig faktor her er at selv om informantene føler dette, så forteller flere at de ikke har spurt direkte om kompetanseutvikling (Informant 4). En av grunnene til dette kan være at de er fornøyde med dagens tilbud og at de får nok påfyll gjennom det daglige arbeidet. Det er bare informant 8 som har uttrykt eksplisitt grunnen til at vedkommende ikke har spurt om å få delta på tiltak som fører til formell læring, fordi personen er redd for å få avslag som følge av alder og at motivasjonen og meningen med arbeidet vil synke.

Jeg har ikke prøvd, men jeg regner med det. (...) For min egen del kan det være kjekt, men for jobben sin del – det er jo grenser for hvor lenge de har nytte av meg. Men jeg har aldri prøvd, og jeg tror vel egentlig ikke at hvis jeg spør så hadde det vært vanskelig, men jeg spør jo aldri.

(Informant 4)

Selv om de eldste seniorenne fortsatt ønsker å utvikle sin kompetanse, så skjer det noe med motivasjon og holdning når man har satt en dato for å gå av med pensjon.

Ei venninne fortalte meg at det er sånt som skjer i det øyeblikket du har bestemt deg for eller at du har satt en dato for når du skal pensjonere deg, og det merker jeg. Så på møter hvor man snakker om hva virksomheten skal jobbe med fremover, så er det ikke det at jeg ikke engasjerer meg, men det er akkurat som om at jeg ser båten sklir fra kaia og jeg står igjen.

(Informant 3)

6.5 Kompetansestrategi

Det som er viktig nå er å lage en litt mer langsiktig strategi og kanskje tenke litt mer sånn langsiktige tilbud. Det viktigste er å lage en strategi som en kan implementere og bruke i praksis, også tenker jeg at de må fortsette å jobbe med de kortsiktige tingene, sånn at vi får tilbud internt – «need to know»-behov. Det må vi få til en hver tid, og det har vi for så vidt klart relativt godt, men jeg tenker litt mer at i den kompetansestrategien må det stå at en kan bruke de ressursene vi har på en bedre måte. Vi må systematisk bygge opp kompetanse som henger sammen med at vi skal ha en ny strategi for de neste fire årene, og det kan hende vi må bygge opp ny kompetanse på sikt.

(Informant 4)

På spørsmålet om hva kompetansestrategien til virksomheten går ut på var samtlige informanter i tvil eller følte ikke at de hadde eierskap til strategien. De følte ikke at denne ble brukt aktivt eller at ledere henviste til denne i sitt arbeid. Strategien går ut på at arbeidet med kompetanseutvikling skal legge til rette for en systematisk utvikling av alle medarbeidere, og kompetanseutviklingen skal knyttes tettere opp mot virksomhetens mål og leveransekrav fra overordnede myndigheter. Dette stemmer også overens hovedavtalen i staten. Her står det at ledelsen har et overordnet ansvar for kompetanseutviklingen innad i virksomheten og at den enkelte medarbeider i tillegg har ansvar for egen kompetanseutvikling (Regjeringen, u.å.-a). I tillegg skriver hovedavtalen at «for å sikre god og effektiv oppgaveløsning i den enkelte virksomhet, kan et virkemiddel være å tilby individuell kompetanseutvikling og karriereplanlegging. Den enkelte medarbeider skal følges opp gjennom medarbeider – eller utviklingssamtaler» (Regjeringen, u.å.-a). En av grunnene til at informantene ikke hadde stor kjennskap til strategien kan være at denne ligger «gjemt» på intranettet til virksomheten

I kompetansestrategien til virksomheten står det også at man skal utarbeide *kompetansehevingstiltak* ved å foreta kartlegging av de ulike behovene hos de ansatte, og lederne i de ulike enhetene skal legge frem forslag og føringer. På denne måten blir det en bred prosess som skal bidra til at virksomheten mobiliserer, utvikler og deler kompetanse og erfaringer på tvers av virksomheten, og de ansatte skal dele av sin kunnskap og kompetanse med andre medarbeidere i virksomheten.

Definisjonen virksomheten har valgt å ta i bruk for å definere kompetanse er Linda Lai sin definisjon om å være *kompetent*, som vil si at de ansatte har en «anvendbar og verdifull kompetanse, sett ut fra de kravene dagens og fremtidens oppgaver innebærer» (Lai, 2013, s. 13), mens den mest brukte definisjonen på kompetanse som Lai har utviklet er «kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i tråd med definerte krav og mål» (Lai, 2013, s. 46). Det å være kompetent vil si at man har *rett* kompetanse, ikke nødvendigvis *høy* kompetanse. Strategien skriver også at kompetanseutvikling skal foregå hele yrkeskarrieren og man skal utvikle medarbeidernes kompetanse, slik at man utvikler både den ansatte og virksomheten.

Kompetansestrategien skal hjelpe virksomheten både på kort og lang sikt til å oppnå sine mål og her skal det i følge virksomheten legges frem klare mål og hvilke kompetanseområder som skal prioriteres, samt ansvarsfordeling, hvordan læringen skal skje og hvordan virksomheten skal legge til rette for bruk av kompetanse. Her nevnes det kun generelt hvordan virksomheten skal arbeide etter strategien, men det legges ikke konkret vekt på seniorenene og hvordan denne gruppen skal utvikle sine kompetanseområder. Den nærmeste leder har ansvar for egen utvikling samt å motivere og legge til rette for at den ansatte under han/henne kan arbeide med sin egen utvikling. Dette skal gjøres ved at man har en god dialog, konstruktive tilbakemeldinger og at det gjennomføres strukturerte mål- eller utviklingssamtaler med den ansatte. Som leder har man ansvar for å se utviklingsbehovet som måtte gjøre seg gjeldende i sin egen enhet, samt vurdere hvilke kompetansebehov man har behov for på kort og lang sikt. Hvis man oppdager ulike behov som trenger ressurser i form av økonomisk bistand så må dette meldes til HR, da de, i tillegg til IKT, er ansvarlige for utvikling og implementering av strategien og tiltak. Disse enhetene har også ansvar utvikling, koordinering og tilrettelegging av opplæringen. De ansatte har ansvar for å bidra slik at deres individuelle kompetansebehov blir identifisert og fulgt opp. De har også ansvar for å delta på ulike aktiviteter som fremmer kompetanseheving, samt å ta i bruk og vedlikeholde sin egen kompetanse.

I følge strategien er kompetanseutviklingsprosessen slik at den ansatte selv har ansvar for å vedlikeholde sin kompetanse, samt utarbeide forslag og tiltak for en individuell utviklingsplan i samråd med nærmeste leder. Denne personen er også ansvarlig for å evaluere om enheten har tilstrekkelig kompetanse, slik at enheten kan oppnå målene til virksomhetsstrategien og eventuelt hvilke tiltak som er nødvendige. Disse behovene kan avdekkes gjennom medarbeidersamtalen eller ved at de ansatte kommer med individuelle tilbakemeldinger. Derfor er det nødvendig at leder har oversikt over ulike faktorer som påvirker arbeidsoppgaver og kompetansebehov, som for eksempel pensjonering. Som et resultat av dette skal nærmeste leder koordinere enhetens kompetanseutvikling, samt synliggjøre de kompetansetiltakene som trenger økonomisk støtte. Det legges vekt på at mesteparten av kompetanseutviklingen i virksomheten skal foregå gjennom uformell læring og i det daglige arbeidet, og virksomheten har i samarbeid med de ansatte ansvaret for å arbeide aktivt for et godt læringsmiljø som fremmer kunnskapsheving og -deling

6.6 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg presentert og analysert hvordan casevirksomhetens kompetanseutviklingstiltak blir oppfattet av senioren, hvilke tiltak de mener har fungert og ikke fungert. Jeg har også presentert funn knyttet til hvordan senioren opplever virksomheten og ledelsens tilrettelegging for kompetanseutvikling, og ikke minst hvilket forhold senioren har til virksomhetens kompetansestrategi. Jeg har lagt til grunn datamaterialet som informantene i casevirksomheten har presentert i sine intervjuer. Informantene forklarer i sine intervjuer at de er motiverte for å utvikle sin kompetanse selv om de nærmer seg pensjonsalder. De lærer mest gjennom uformell læring som foregår i det daglige arbeidet, som for eksempel teamarbeid, møter i enhetene eller gjennom e-læring. De interne tiltakene som arrangeres av blant annet HR når det gjelder administrative systemer og verktøy har lite læringsutbytte siden senioren ikke får bruke systemene fysisk underveis i opplæringen og man ender opp med å søke hjelp hos andre kolleger, som for eksempel superbrukere som finnes i de ulike enhetene. Noen informanter ønsker også å delta på formell og ikke-formell opplæring. De fleste tror de hadde fått lov til å delta på ulike kompetanseutviklingstiltak hvis de hadde bedt om det, men svært få av informantene har bedt om konkrete tiltak. Kompetansestrategien skal fornyes i år, men til tross for at strategien har vært i bruk i en periode er det svært få informanter som har

kjennskap eller føler et eierskap til den. Seniorene er også klar over at de selv er ansvarlige for egen utvikling, men forventer støtte fra nærmeste leder i denne prosessen. I neste kapittel vil jeg se nærmere på hovedfunnene fra denne analysen og drøfte de opp mot det teoretiske rammeverket slik at jeg kan besvare studiens forskningsspørsmål og deretter trekke en konklusjon knyttet til studiens problemstilling som er grunnlaget for denne masteroppgaven

7.0 Diskusjon

Med utgangspunkt i studiens problemstilling og forskningsspørsmål vil jeg i dette kapittelet drøfte funnene som ble analysert i kapittel 6 opp mot det teoretiske grunnlaget og tidligere forskning på feltet, slik at det er mulig å få et klarere bilde av hvordan seniorer i offentlig sektor opplever kompetanseutvikling på sin arbeidsplass og hvordan casevirksomheten legger til rette for læring og kompetanseutvikling. Formålet med kapittelet er å diskutere forskningsspørsmålene slik at det til slutt kan trekkes en konklusjon rettet mot studiens problemstilling. Kapittelet er strukturert etter forskningsspørsmålenes rekkefølge:

1. *Hva slags kompetanseutviklingstilbud finnes det for seniorene i casevirksomheten og hvordan oppleves dette tilbudet?*
2. *Hvordan legger virksomheten til rette for læring hos seniorer og hvordan fungerer deres kompetansestrategi?*

Jeg vil i delkapittel 7.1 diskutere forskningsspørsmål 1, som vil si hva slags kompetanseutviklingstilbud finnes det for seniorene i virksomheten og hvordan opplever de dette. Seniorene mener generelt sett at de har tilstrekkelig kompetanse og at de utvikler dette gjennom de daglige arbeidsoppgavene på arbeidsplassen. Kompetansestrategien viser at det er mange arenaer for læring og kompetanseutvikling, men ingen av disse tiltakene er spesielt utviklet med tanke på seniorer, noe jeg vil komme tilbake til i delkapittel 7.2, som tar for seg forskningsspørsmål 2.

7.1 Hva slags kompetanseutviklingstilbud finnes det for seniorene i casevirksomheten og hvordan oppleves dette tilbudet?

Hvis en ser tilbake på tidligere forskning er det ingen tvil om at seniorer er en gruppe arbeidstakere som har tilegnet seg mye kompetanse gjennom et langt arbeidsliv. Det finnes flere ulike typer kompetanse, og kompetanse er i følge Linda Lai et mangfoldig begrep som består av flere komponenter, som for eksempel kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger. Ved å legge til rette for at seniorene innehar disse komponentene sørger man også for at de ansatte kan utføre sine arbeidsoppgaver på en tilfredsstillende måte med tanke på definerte krav og mål (Lai, 2013). Når det kommer til seniorer og kompetanseutvikling skiller de seg fra sine yngre

kolleger på den måten at de gjerne vil tilegne seg kunnskaper og ferdigheter knyttet til de arbeidsoppgavene de har i dag og som de vil få i fremtiden. Som nevnt tidligere har seniorpolitikk og kompetanse fått mye oppmerksomhet i norsk samfunnsliv og politikk, og spesielt gjennom regjeringens kompetansereform fra 2020, og fokuset til denne reformen gjelder livslang læring og at man skal utvikle kompetanse gjennom hele livet. Kompetansebehovsutvalget som ble dannet i forbindelse med dette arbeidet skriver at seniorer i Norge gjerne ønsker å stå lenge i jobb og de har ofte høy kompetanse (NOU 2020: 2, 2020, s. 145). Åtte av ni seniorer som ble intervjuet i denne studien har høyere utdanning og de er klar over at de har en kompetanse og erfaring som er verdifull for virksomheten. De opplever også at yngre kolleger kommer til dem for å spørre om råd, men til tross for dette og at fokuset i norsk arbeidsliv har blitt mer på det å være kompetent og utvikle sin kompetanse gjennom arbeidslivet, opplever seniorer å bli forbigått når det gjelder kompetanseutvikling på arbeidsplassen. Det vil si at deler av norsk arbeidsliv ikke følger opp formålet med reformen, men informantene i denne studien viser til at de ikke opplever dette i stor grad, men det er individuelle forskjeller avhengig av kontekst og forholdet til nærmeste leder, siden det er nærmeste leder som er ansvarlig for kompetanseutvikling i sin enhet. Jevnt over mener seniorenne at de har tilstrekkelig kompetanse og at de utvikler dette gjennom det daglige arbeidet på arbeidsplassen, men på grunn av stort arbeidspress fra ledelse og overordnet departement føler noen av informantene at de ikke har tilstrekkelig med tid og rom for å lese seg opp på faglitteratur og dermed holde seg oppdatert på fagområdet. Det kommer også frem at det kan variere fra person til person hvem som får godkjenning til å delta på kompetanseutvikling som krever økonomisk støtte, og at det er lite samhandling på tvers av enheter. Dette fører til at noen av informantene kvier seg for å spørre om kompetanseutvikling etter fylte 60 år, da de er redd for å få avslag på grunn av alder fordi det ikke er noen policy på hvordan ledelsen skal forholde seg til seniorpolitikk og kompetanseutvikling.

På spørsmålet om de har bedt om å få kompetanseutvikling etter at de ble ansett som seniorer svarte de aller fleste nei, men de tror de hadde fått lov hvis de hadde spurt. En av informantene har en god relasjon til sin nærmeste leder, og får som regel gå på de kursene eller konferansene vedkommende ønsker å gå på. Vedkommende mener det viktigste er å ha gode argumenter og vise hvordan kurset eller konferansen er relevant med tanke på arbeidsoppgaver. Det er ikke utviklet noen konkrete seniorpolitiske tiltak når det kommer til kompetanseutvikling, og ingen av informantene har noen konkrete ideer om tiltak, og de uttalte direkte i sine intervjuer at de ikke ønsker at det skal gjøres forskjell på seniorenne og yngre kolleger, de vil bli behandlet likt.

Det viktigste er at seniorenne er reflekterte når det kommer til hvilke kontekster læringen på arbeidsplassen foregår, og at det ikke nødvendigvis er nødvendig med konstruerte rammer for utvikling av kompetanse. For seniorenne kan læring på arbeidsplassen også fungere som et ledd for sosial inkludering, slik at livslang læring ikke bare blir en individuell aktivitet og et individuelt ansvar, som ofte kan ha en negativ påvirkning på indre motivasjon. (Biesta, 2006). Dette kan være en av grunnene til at seniorenne i casevirksomheten anser teamarbeid som en produktiv og givende arbeidsmetode, og trekker frem at mye av læringen og kompetanseutviklingen foregår der.

Informantene som ble intervjuet i denne studien er veldig klare på at de har en kompetanse som er verdifull for virksomheten, og de opplever at yngre kolleger kommer til dem for å spørre om råd. De ulike arenaene for kompetanseutvikling ble listet opp i casevirksomhetens interne kompetansestrategi, og de tiltakene som er relevante for studiens problemstilling er: 1) Det daglige arbeidet, 2) Arbeidsgruppe og prosjekter, 3) Interne seksjonsmøter, allmøter og forum, 4) Samarbeid med eksterne aktører/brukere, 5) Jobbrotasjon og hospitering, 6) Interne og eksterne kurs, 7) E-læring, 8) Faglige nettverk og 9) Etter- og videreutdanning. Ingen av disse tiltakene er utviklet primært med tanke på seniorenne i virksomheten. Gjennom analysen i forrige kapittel kom det til syne at mye av kompetanseutvikling foregår i det daglige arbeidet, og det er også delvis lagt til rette for dette hvis man ser nærmere på de ulike tiltakene som ble listet opp tidligere. Når det gjelder teamarbeid fører dette ofte til uformell læring, fordi selve intensjonen er ikke å lære, men det er en konsekvens av arbeidsmetode. Informantene er likevel bevisste over at læring kan foregå på denne måten, noe som kan være et resultat av deres bakgrunn fra høyere utdanning og erfaringer fra arbeidslivet. Dette fører også til at uformell læring er en mer effektiv læringsform i virksomheten, og gjennom denne typen samarbeid kan man også arbeide mer aktivt med å overkomme terskelen mellom taus og eksplisitt kunnskap mellom de ansatte, siden de arbeider side om side med den som er kilden til kunnskapen. Det samme gjelder også for kompetansekompenten *ferdigheter*, slik at det er en tett oppkobling mot konkret atferd som igjen bidrar til måloppnåelse og verdiskapning, både for seg selv, men også for gruppen og virksomheten som en helhet. Lai forklarer at «kunnskaper, evner og holdninger påvirker ofte mulighetene til å tilegne seg ferdigheter» (Lai, 2013), og at dette må komme til uttrykk gjennom konkret atferd, ved at det er rom for å prøve og feile og å etter etterligne andre som har høyere kompetanse enn deg selv.

Motivasjon er en avgjørende faktor for læring og læringsutbytte i arbeidslivet, og alle informantene i studien uttrykker klart og tydelig at de har en indre motivasjon når det kommer til å utvikle sin kompetanse. De seniorene som har en indre motivasjon for å stå i jobben sin, samt utvikle sin kompetanse, vil få et større læringsutbytte av formell, ikke-formell og uformell læring, enn de som blir styrt av ytre motivasjon, fordi de finner selve læringsaktiviteten og dens formål givende og det gir seniorene en tilfredsstillende (Gagné & Deci, 2005). Samtidig kommer det også frem at hvis seniorene ikke opplever kompetanseutviklingstiltaket som relevant, daler også motivasjonen, og de kan oppleve at de styres av ytre motivasjon. Det vil si at de ansatte deltar på et kurs eller møte for å unngå ubehagelige konsekvenser, og både den ansatte og virksomheten kan oppleve at læringsutbyttet blir begrenset, og tiltaket er muligens bortkastet.

I intervjuene kom det tydelig frem at dette med ytre motivasjon og lavt læringsutbytte hadde en sterk relasjon til interne eller eksterne kurs som er av administrativ art, som for eksempel implementering og bruk av ulike systemer. Informantene forstår likevel nødvendigheten av å ha slike kurs, men de vil gjerne være mer «hands-on» - altså at de får prøve seg på egenhånd og kan oppsøke andre kolleger hvis de står fast (Gagné & Deci, 2005). Seniorene setter oftest størst pris på interne tiltak i motsetning til eksterne, fordi disse tiltakene oftere har en direkte tilknytning til deres oppgaver og de har også en direkte sammenheng med utviklingen av de ulike kompetansekomponeentene (Lai, 2013). På denne måten utvikles det en organisasjonsspesifikk kompetanse som det er lettere å transformere til virksomhetens fagområder, i motsetning til generell kompetanse som ofte blir resultatet av eksterne tiltak (Nordhaug, 2002). Og det er denne kompetanse informantene ønsker å utvikle, slik at de har en større forståelse, som på sikt fører til bedre beslutninger. Det virker som om seniorene er opptatt av å utvikle kompetanse, snarere enn ferdigheter. Et eksempel på dette er at de gjerne vil få en del input og øke sin forståelse av sitt fagområde, både gjennom arbeidsoppgaver, teamarbeid og interne og eksterne kurs, men når det kommer til utvikling av ferdigheter knyttet til bruk av digitale løsninger, virker motivasjonen styrt av ytre faktorer og seniorene deltar for å unngå mulige negative konsekvenser.

Selv om de fleste informantene som ble intervjuet i denne studien foretrekker interne tiltak og uformell læring er det fortsatt slik at noen seniorer får et stort utbytte av å delta på eksterne tiltak, som for eksempel formell læring gjennom etter- og videreutdanning. Til tross for dette virker som om det er en høyere terskel i noen enheter for å be om et slikt tiltak, hvis man ser på utsagnet fra informant 9 om at vedkommende ikke føler seg komfortabel med å be om etter- og

videreutdanning med en begrenset periode igjen i arbeidslivet. Samtidig er det slik at en annen informant som arbeider i en annen enhet har fått tillatelse til dette etter at personen ble ansett som senior. Informantene sier også at de mest sannsynlig hadde fått lov til å delta på kompetanseutviklingstiltak hvis de hadde ønsket det, men de har ikke spurt. Noen informanter har også fått delta på ulike ikke-formelle opplæringstiltak som har vært av relevans for jobben, som for eksempel opplæring i ulike verktøy. I følge kompetansestrategien er det nærmeste leder som først skal melde inn et behov for kompetanseutvikling i sin enhet, og dette kan påvirke hvilke seniorer (eller andre ansatte) som får godkjenning til å delta på kompetanseutvikling. Dette viser også viktigheten av å være en transparent virksomhet og ha en mer utviklet policy når det gjelder hvilke krav som må stilles for å kunne få delta på formell og ikke-formell opplæring, slik at terskelen ikke blir for høy for å be om kompetanseutvikling.

Et av tiltakene som krever lite tilrettelegging i form av økonomiske utgifter er jobbrotasjon og hospitering. En annen fordel med dette kompetanseutviklingstiltaket er at de ansatte tilegner seg organisasjonsspesifikk kompetanse og de opplever å få ta direkte del i læringen og de tilegner seg ulike typer kunnskap, både deklarativ, kausal og prosedyrisk. Sånn sett kan det virke som om det er størst fokus på å utvikle kunnskap i motsetning til for eksempel ferdigheter. De vil ha en dypere forståelse og kunnskap om sitt fagfelt, snarere enn konkrete fysiske ferdigheter, som for eksempel bruk av ulike verktøy. Seniorene har også uttrykt at de ønsker mer av denne formen for kompetanseutvikling i virksomheten fordi det er med på å minske avstanden mellom enhetene, slik at de ansatte får en større innsikt og kunnskap om arbeidet til de ulike enhetene (Lai, 2013). En annen grunn til at mange virksomheter vegrer seg for å drive kompetanseutvikling er fordi de må ta de ansatte ut av sine arbeidsoppgaver over lengre tid, noe som også er ressurskrevende. Jobbrotasjon og hospitering kan være gode tiltak for seniorer når det gjelder kompetanseutvikling og kompetanseheving med tanke på at de kan kombineres med andre typer tiltak, som for eksempel veiledning. Her legges det vekt på uformell læring gjennom det daglige arbeidet, men samtidig er det har man definert et klart formål med tiltaket. Fordelene med jobbrotasjon og hospitering er altså at det er knyttet svært få økonomiske utgifter på den måten at det ikke må hentes inn eksterne aktører eller at man tar den ansatte ut av sitt daglige arbeid. Samtidig kreves det at to enheter eller to virksomheter ser et behov i sin virksomhet, slik at de kan få et gjensidig utbytte av tiltaket (Olsen, 2014)

De fleste tiltakene som vises til tidligere i diskusjonen legger opp til at man kan utveksle erfaringer og at det gis rom for å dele kunnskap og kompetanse i det daglige arbeidet eller

gjennom møtevirksomhet, noe som er i tråd med intervjuene gjort i denne studien og tidligere forskning (Hilsen og Midtsundstad, 2014). I tillegg til disse tiltakene kan virksomheten være tjent med at det tilrettelegges for arenaer som er av mer organisert art, samtidig som det er lav terskel for å gjennomføre disse tiltakene og det kreves ingen økonomiske utgifter. Et eksempel på dette som også informant 6 nevnte i sitt intervju er strukturerte diskusjoner. Dette har vist seg å være effektivt hvis det arbeides med et konkret område i enheten som de ansatte har varierende kompetanse på. Dette skaper en arena for deling av kunnskap eller ferdigheter, både taus og eksplisitt, og dette kan anses som 'ba', altså det rommet hvor man kan dele erfaringer (Newell et al., 2009). Selv om dette god arena for læring, er det viktig at det er en ordstyrer som styrer diskusjonen i «rett» retning, slik at deltakerne i diskusjonen får et godt læringsutbytte. Strukturert diskusjon fungerer godt sammen med e-læring, slik at de som deltar i diskusjonen har en forkunnskap de kan ta med seg og på denne måten får man et større læringsutbytte og en dypere forståelse for de fagområdene eller problemstillingene man står ovenfor i arbeidet.

Seniorene i virksomheten lærer mye gjennom erfaringsutveksling med kolleger, det daglige arbeidet og å lese faglitteratur, slik at de kan være hands-on med oppgavene, og de savner muligheten til å lese seg opp på faglitteratur. Interne og eksterne kurs som seniorene ikke har interesse for anser de som bortkastet bruk av tid og læringsutbyttet er lavt. På en annen side er det også nødvendig med kurs som introduksjon til ulike problemstillinger eller IKT-systemer, men selve opplæringen stopper ikke etter at kurset er ferdig. For seniorene starter selve læringen når de tar i bruk det de har lært i de daglige arbeidsoppgavene, og det er da de trenger mest støtte – fra leder eller andre kolleger, slik at man får en fornuftig bruk av disse. Et eksempel er bruken av et kommunikasjonsverktøy som alle i virksomheten bruker, noen har tilegnet seg gode ferdigheter angående bruken av verktøyet, mens andre strever og kolleger opplever at det er varierende bruk av systemet, og verktøyet blir derfor ikke brukt på en optimal måte. Derfor er det viktig å tilrettelegge for uformell læring og rom for kunnskapsutveksling. Fordi det kan det være vanskelig å overføre kunnskap mellom de ansatte er det nødvendig å arbeide intensivt med dette, slik at man kan konvertere taus kunnskap til eksplisitt kunnskap. De som har hatt opplæringsansvaret blir sett på som eksperter og har en dypere gående kunnskap om systemet, og det er derfor til tider vanskelig å overføre denne kunnskapen til andre. Noen enheter har såkalte superbrukere på ulike systemer som de ansatte i de ulike enhetene kan henvende seg til og få hjelp fra. Problemet her er at de som er superbrukere også har et stort arbeidspress, og det kan derfor være utfordrende å få tilstrekkelig oppfølging og hjelpe av disse.

Som nevnt i analysen har ingen av senioren blitt eksplisitt oppfordret til å delta på kompetanseutviklingstiltak, men det ble nevnt at det er forskjeller når det kommer til hvem som får delta på ulike tiltak, og dette kan komme som et resultat av at det er nærmeste leder som synliggjør behov for kompetanseutvikling og hvem som eventuelt får delta. Derfor kan det være en fordel å ha en policy som er litt mer åpen og man er litt mer transparent over hva som skjer i de ulike enhetene. På denne måten kan senioren kanskje få en bekreftelse fra både leder og andre i virksomheten om at de ikke fikk avslag på en forespørsel om å for eksempel ta videreutdanning på grunn av alder. Det er også viktig at alle ledere, uansett nivå i virksomheten har den nødvendige kunnskapen om seniorer i arbeidslivet, og at det følges opp god seniorpolitisk praksis på de ulike ledernivåene (Hilsen, 2018b, s. 18)

7.2 Hvordan legger virksomheten til rette for læring hos seniorer og hvordan fungerer deres kompetansestrategi?

I forrige delkapittel ble det diskutert hvilke kompetanseutviklingstiltak og læringsarenaer senioren foretrekker og hvilke tiltak som har lite læringsutbytte. Senioren er motiverte og opptatte av å utvikle sin kompetanse, og for at de skal kunne bidra til produksjonen i virksomheten er det viktig at det legges til rette for at denne gruppen også kan bidra til utvikling av human kapital. På denne måten sikrer virksomheten at de har kompetente ansatte som kan håndtere dagens og fremtidens krav og utfordringer, og som dermed sørger for at virksomheten er konkurransedyktig (Noe et al., 2014). Informant 8 forklarte viktigheten av å være en del av et fellesskap og at det derfor må legges til rette for at senioren fortsatt kan være en del av dette, og for at dette skal være mulig må det legges til rette for livslang læring og kompetanseutvikling frem til pensjonsalder (Østerud, 2019, s. 54) (NOU 2019: 2, 2019). Flere av intervjuene i denne studien la vekt på at problemet med kompetanseutviklingen i virksomheten er at det ikke er tid til å kompetanseheve- eller utvikle seg så mye som ønskelig. Senioren viser stor kapasitet og er opptatte av å være kompetente arbeidstakere frem til pensjon, og deres foretrukne læringsform er uformell læring. Det største savnet er at det er vanskelig å finne rom for å lese seg opp på ulike publikasjoner som blir publisert innenfor deres arbeidsfelt. Som et resultat av dette kan virksomheten oppleve at de ansatte ikke tar formålsrasjonelle handlinger, fordi de ikke har oversikt over mulige konsekvenser eller andre alternative løsninger (Christensen et al., 2015, s. 36). Et eksempel på dette er at på grunn av stort arbeidspress føler senioren at de strever med å «holde hodet over vannet», noe som fører til dårligere avgjørelser, og til slutt vil

virksomheten oppleve av de ansatte har lavere motivasjon til å stå arbeidet fordi de føler de ikke kommer ovenpå og gjør en god nok jobb.

I intervjuene som ble presentert i kapittel 6 kommer det klart frem at informantene har svært lite kjennskap til virksomhetens kompetansestrategi, og de føler heller ikke eierskap til innholdet. Informant 4 mener at det er viktig å lage en mer langsiktig strategi, men at det samtidig fokuseres på kompetanse som er viktig her og nå i form av «need to know»-kompetanse, altså kunnskap og ferdigheter som er nødvendig for å løse konkrete arbeidsoppgaver. Seniorene er som nevnt ansvarlige for egen kompetanseutvikling og dette ansvaret er også redegjort for i Hovedavtalen i staten (Regjeringen, u.å.-a). En annen utfordring med innholdet i strategien er at det legges vekt på at det skal arbeides aktivt med tverrfaglig samarbeid, og dette har det vært knyttet utfordringer til, en årsak er blant annet at direktoratet er sterkt preget av silo-mentalitet, noe som fører til at de ansatte ikke har kjennskap til hva de andre enhetene jobber med og hvilken kunnskap virksomheten besitter. Dette er noe av det som går igjen når det kommer til utfordringer med deling og utvikling av kompetanse mellom de ansatte. På den andre siden er det definert en rekke ulike læringsarenaer og kompetanseutviklingstiltak som er nevnt tidligere i dette kapitlet, men flere av informantene har understreket at det ikke eksisterer noen tiltak eller tilrettelegginger som er direkte rettet mot seniorer i virksomheten. Gjennom intervjuene kan man anta at det finnes en del uutnyttet kompetanse innad i virksomheten, og at det ikke har blitt arbeidet aktivt fra ledersiden med hvordan man skal oppdage og ta i bruk denne kompetansen.

I kompetansestrategien kommer det klart frem hvordan virksomheten og ledelsen på ulike nivåer skal gå frem med tanke på å melde inn behov og søknad om budsjettmidler til ulike tiltak, men det defineres ikke like godt hvordan man kan tilrettelegge for uformell læring. I følge Billett så handler livslang læring om voksnes læring gjennom livet og man referer ofte til læring som skjer gjennom deltakelse i ulike programmer som er av personlig interesse. I tillegg til dette sørger det også for økonomisk vekst og har derfor en sterk tilknytning til faglig utvikling og opplæring. Som nevnt tidligere skjer mye av læringen og kompetanseutviklingen i det daglige arbeidet, og derfor må både ledelse og andre medarbeidere gjøres bevisste på denne formen for kompetanseutvikling (Billett, 2012). En viktig betingelse for at seniorene skal trives på arbeidsplassen og være motiverte, er at de får utfordringer

Det er flere viktige faktorer som spiller inn for at seniorer skal stå i arbeidet frem til pensjon, er som nevnt, at de får utfordringer, videre at det er et godt arbeidsmiljø, at de har gode kolleger og at arbeidsoppgavene er interessante. Det er viktig at det ikke lages et skille mellom seniorer og yngre medarbeidere når det kommer til arbeidsoppgaver, det bør altså ikke tas beslutninger basert på antagelser eller fordommer mot en gruppe arbeidstakere, da dette er en gruppe som jevnt over har større kapasitet enn tidligere. Samtidig er det noen seniorer som trenger mer tilrettelegging enn andre, men det gjelder ofte helserelaterte faktorer. Dette blir også poengtert i en NOU fra 2019:

For å kunne jobbe lenger må arbeidstakere gjennom hele arbeidslivet utvikle og fornye sin kompetanse. Det er viktig med seniortilpasset kompetansepolitikk for at eldre arbeidstakere skal være motiverte til å stå lenger i arbeid, og for at de forblir attraktive for arbeidsgiverne. Det er også viktig at arbeidsgivere tilrettelegger slik at det er mulig å videreutvikle sin kompetanse gjennom hele yrkeskarrieren. (NOU 2019: 2, 2019, s. 11)

Derfor bør virksomheten sørge for at det på administrativt nivå arbeides intensivt med å legge til rette for at arbeidsplassen kan være en god læringsarena for de ansatte. Det viktigste for seniorene er at de får sin tilførsel av kunnskap gjennom uformell læring, og dette kan skje gjennom de daglige arbeidsoppgavene ved å arbeide i team eller gjennom annen møtevirksomhet. Tilbakemeldinger og støtte fra leder er også en god måte å utvikle sin kompetanse på, men det er også viktig at leder lytter etter hvilke behov seniorene har, hvilke mål eller ønsker har de for sin karriere. En del av informantene sier at de forventer støtte fra ledelsen og at det legges til rette for ulike tiltak hvis det skulle være behov for det. På den andre siden mener informant 1 at vedkommende selv er ansvarlig for å holde seg oppdatert. Dette viser at det finnes ulike behov hos seniorene, og dette er noe ledelsen bør være klar over. Derfor vil det være nyttig for både seniorer og ledelse at det arbeides aktivt med å utvikle individuelle kompetanse- og karriereplaner, noe som også fører til at det kan arbeides mer strategisk med måloppnåelse, både fra de ansatte og fra virksomheten. Dette støttes også direktøren hos senter for seniorpolitikk, Kari Østerud, hun mener at seniorene må få delta «der det skjer» og at det ikke er riktig at det «nye» arbeidslivet passer best for de unge, og at seniorene må involveres i prosesser hvor det utvikles nye arbeidsmetoder og ny teknologi» (Østerud, 2019, s. 56). Hun mener også at ledelsen i virksomheten må gjøres oppmerksomme på seniorpolitiske spørsmål og også sørge for at de har nok kunnskap om læring i voksen alder og hvilke tiltak som må

settes inn for å gi seniorenne en god senkarriere. I tillegg er det viktig at det utvikles en kompetanseplan og senkarriereplan for seniorenne som et grunnlag for en strukturert medarbeider- og/eller utviklingssamtaler (Østerud, 2019, s. 56).

I kompetansestrategien brukes både kompetanseutvikling og kompetanseheving når det kommer til utvikling av tiltak. Selv om begge begrepene handler om å være kompetent og å utvikle sin kompetanse (Lai, 2013), er det slik at ut fra de samfunnsutfordringene som blir beskrevet innledningsvis i denne studien, bør virksomheten arbeide strategisk mot kompetanseutvikling snarere enn kompetanseheving slik at de kan imøtekomme disse utfordringene, og på den måten vil virksomheten ha en mulighet til å arbeide innovativt slik at de kan bidra til utvikling av sitt samfunnsoppdrag. Det er viktig å heve den kompetansen som allerede er der til et høyere nivå, men det kan også føre til at man ikke dekker de nye utfordringene som fremtidige arbeidsoppgaver bringer med seg. Det er også definert i strategien at det er nærmeste leder som er ansvarlig for utvikling av egen kompetanse, men han eller hun er også ansvarlig for utvikling av kompetansen innad i enheten.

Det behovet som kan gjøre seg gjeldende i en enhet kan være dekket i en annen, og dette viser igjen hvor viktig det er at ledelsen arbeider transparent slik at virksomheten unngår silo-mentalitet mellom enheter. Ut fra behovene og ønskene som ble definert i analysen viser at det enkleste tiltaket for å unngå denne mentaliteten er å tilrettelegge for jobbrotasjon og hospitering internt i virksomheten, eller at det legges til rette for å arbeide mer på tvers av enheter. Det kan også være nyttig å ha denne ordningen med andre lignende virksomheter. Det står også uttrykt eksplisitt i strategien at virksomheten skal motarbeide silo-mentalitet og arbeide tverrfaglig, men det er ikke definert noen konkrete forslag til hvordan virksomheten skal unngå, samt motarbeide denne mentaliteten. I utviklingen av et slikt tiltak kan seniorenne være rett gruppe å implementere først, og en av grunnene til dette er at de viser til å ha størst læringsutbytte av uformell læring, men også fordi de ofte har stor kompetanse når det kommer til fag, men også systemforståelse. I tillegg til dette har de en grunnleggende kunnskap og forståelse for hvordan virksomheten fungerer, og det vil derfor være enklere for denne gruppen å konsentrere seg om nye arbeidsoppgaver og utvikling, uten å måtte fokusere på å sette seg inn i virksomheten og dens rolle. Fordelen med å bevege seg innad i en virksomhet er at de ansatte kommer i kontakt med flere kolleger som også kan ha en annen faglig bakgrunn enn seg selv, og ofte har yngre kolleger andre perspektiver og arbeidsmetoder som kan være av relevans for seniorenne. På

denne måten unngår også virksomheten å oppleve store økonomiske utgifter, som ofte eksterne kurs eller annen formell opplæring fører med seg.

Det å ta fri fra arbeid for å delta på undervisning er kostbart, uansett hvem regningen dekkes av. Det vil derfor være mer gunstig med et fleksibelt opplegg, hvor man tar noe fri, men kan fortsatt stå i arbeid. At arbeidsgiver og taker bidrar med litt tid fungerer også som en garanti for arbeidslivsrelevans, motvirker forbruk, øker motivasjon og man får dermed et bedre læringsutbytte. (NOU 2019: 12, 2019, s. 16).

Kompetanseutviklingen må selvfølgelig være relevant for arbeidsoppgaven. Men det vil være viktig å synliggjøre at man fortsatt etter fylte 60 år kan få gjennomslag for ulike tiltak. Det kan også være slik at ingen seniorer i enheten har spurt eller hatt behov for kompetanseutvikling tidligere, og hvis senioren ikke vet hvordan de skal gå frem eller at mulighetene er der, så er også terskelen høyere for å be om kompetanseutvikling. Seniorer med akademisk bakgrunn er en gruppe som er aktive når det kommer til å tilegne seg kompetanse og delta på ulike typer opplæringstiltak (Olsen & Børing, 2019, s. 25)

Kompetansebehovsutvalget skrev i en NOU fra 2019 at økonomi er en av de største fiendene til kompetanseutvikling og læring i arbeidslivet, noe også senioren i virksomheten har fått oppleve. På den andre siden er kompetanseutvikling på lang sikt både lønnsomt og fornuftig på individ-, bedrifts- og samfunnsnivå. For å oppnå livslang læring er norsk arbeidsliv nødt til å ta risikoer og tenke langsiktig, slik at de ansatte, uansett alder er kompetente arbeidstakere. Det er ofte lite kostnadseffektivt å sende umotiverte ansatte på ikke-formell kurs eller etter- og videreutdanning hvis dette styres av ytre motivasjon, og læringsutbyttet blir lavt (NOU 2019: 12, 2019, s. 17). Offentlig sektor må forholde seg til mange faktorer, og økonomien er forholdsvis styrt, det samme er arbeidsmengden fra overordnet departement, og man har derfor ikke et like stort handlingsrom som i privat sektor. Et premiss for at opplæring og kompetanseutvikling skal kunne la seg gjennomføre i kombinasjon med jobb er at opplæringen må tilbys i små moduler. Eksempler på dette er å gjennomføre opplæringen gjennom samlingsbaserte ikke-formelle kurs eller formell opplæring. Et annet eksempel er å ta i bruk e-læring eller andre nettbaserte læringsarenaer som sørger for at de ansatte ikke blir tatt ut av sine arbeidsoppgaver over lengre tid eller føre til andre store kostnadsutgifter. E-læring er også noe senioren i virksomheten verdsetter som kompetanseutviklingstiltak da det ikke krever store ressurser. På den andre siden er det viktig å tenke på at e-læring sjelden fungerer optimalt alene,

og det er derfor viktig å trekke inn andre læringsmetoder eller samkjøre det med andre tiltak. Tidligere har det blitt arrangert et internt kurs som har vært sammensatt av flere ulike moduler, som for eksempel e-læring, diskusjon og foredrag, og dette tiltaket har flere av informantene ansett som svært verdifullt fordi de ikke ender opp som passive mottakere, men er heller en aktiv deltaker (Lai, 2013), og det gir rom for å utveksle kunnskap og perspektiver.

Som nevnt tidligere i studien må de tiltakene man utvikler gjøres på bakgrunn av å møte fremtidens krav. Markussen-utvalget mener at det vil ha liten nytte at tilbudet om livslang læring planlegges og dirigeres fra sentralt hold, dette må heller gjennomføres innad i virksomheten eller gjennom andre interesseorganisasjoner som har kjennskap til marked og fag. På denne måten sørger man for at det tilbudet man utvikler treffer behovet som vil gjøre seg gjeldende i fremtiden (NOU 2019: 12, 2019, s. 18-19). På den andre siden er det slik at selv om senioren er ansvarlige for egen utvikling, så blir ofte premissene og agendaen for læringen satt av andre. Ut i fra de behovene og manglene som informantene uttrykte i sine intervjuer er en måte å løse det på å gi de ansatte tid til å kunne lese seg opp på blant annet publikasjoner, slik at de får et faglig påfyll og de holder seg oppdaterte på nasjonale og internasjonale trender. Dette kan gjøres på flere måter – de ansatte kan få en eller flere dager i måneden hvor det legges til rette for å utvikle sin kompetanse gjennom selvstudium eller at det i starten settes av noen timer i måneden til dette formålet. Det vil så klart føre til noen økonomiske utgifter ved at man tar de ansatte ut av sine arbeidsoppgaver, men det kan føre til at de ansatte føler seg mer ovenpå og har mer å bidra med, og dermed kan man muligens se en nedgang i antall forespørsler om å dra på ulike kurs og konferanser, som vil være mer ressurskrevende for direktoratet. Dette kan også føre til at produksjonen og kvaliteten på arbeidet vil øke på sikt. Informantene sier at de ikke opplever at det gjøres forskjell på seniorer og yngre kollegaer, og at de tror de hadde fått de samme mulighetene til kompetanseutvikling selv som de er seniorer, men svært få har spurt og én informant er usikker på om vedkommende tør å spørre sin leder av frykt for å få avslag som et resultat av alderen til vedkommende. Hilsen skriver i sin rapport fra 2018 at «seniorer er ikke en ensartet gruppe med like behov. God seniorpolitikk forutsetter at man møter den enkelte senior på hans/hennes premisser og spør hva som beriker og belaster i jobben» (Hilsen, 2018b, s. 18). Et tiltak man kan sette inn i forbindelse med kompetansestrategien og seniorpolitikk er å eksplisitt utvikle en individuell karriere- og kompetanseplan for de eldre, som kan være en del av medarbeider- og/eller utviklingssamtalen etter fylte 50 år (Midtsundstad, 2014, s. 41)

8.0 Avslutning

Formålet med denne studien var å få en bedre forståelse av læringsforhold for eldre arbeidstakere i offentlig sektor ved å belyse hvilke læringsformer og kompetanseutviklingstiltak som fungerer best for denne gruppen. Jeg har også sett nærmere på hva casevirksomheten har utviklet av tiltak og læringsarenaer for sine seniorer, og hvordan seniorene har opplevd disse tiltakene. Dette ble gjort ved å samle inn data gjennom kvalitative semistrukturerte intervjuer med ni informanter som alle arbeider som seniorrådgivere i en anonymisert virksomhet. Informantene er alle seniorer og er i aldersgruppen 50-68 år.

8.1 Hovedfunn

Med utgangspunkt basert på funnene i denne studien kan man si at seniorene som er intervjuet i denne studien har mange fellestrekk med allerede eksisterende forskning på området. Seniorene er en kompleks gruppe som ønsker de samme mulighetene til kompetanseutvikling som sine yngre kolleger, og det er heller ikke utviklet konkrete kompetanseutviklingstiltak rettet mot seniorene. Seniorene i casevirksomheten mener at de selv har kompetanse, erfaring og et nettverk som er av stor verdi for virksomheten, og de mener også at kvaliteten på det de produserer er høyere enn hos sine yngre kolleger. Når det kommer til motivasjon er det tydelig at informantene har en høy indre motivasjon for å utvikle sin kompetanse, men ikke på alle områder. De foretrekker å lære gjennom uformell læring, som oftest tar plass i det daglige arbeidet og gjennom et arbeidsfellesskap. Når det kommer til formell læring eller ikke-formell læring er det sjeldent de ser nytten av å delta på slike tiltak da de heller vil utvikle sin organisasjonsspesifikke kompetanse. Hvis kurset de skal delta på ikke oppleves som interessant ender det ofte med et lavere læringsutbytte. Mesteparten av læringen skjer i det daglige arbeidet, og de ansatte i virksomheten arbeider mest i team, som er sammensatt av kolleger som arbeider i samme enhet. Dette skaper en trygghetsfølelse for de som arbeider i denne enheten, men samtidig bidrar det til at det utvikles en silo-mentalitet som er med på å forhindre tverrfaglig samarbeid på tvers av enheter. Seniorene er veldig opptatte av at dette hemmer kompetanseutvikling, spesielt utvikling av kunnskap. De ansatte vil også ha problemer med å transformere taus kunnskap til eksplisitt kunnskap, da de utvikler en felles forståelse og blir «eksperter» på sitt område og det er ikke nødvendig å alltid formulere den kunnskapen man innehar. Seniorene sier at de får lov til å delta på kompetanseutvikling på lik linje med sine

ynge kolleger, men på spørsmålet om de selv har bedt om å få delta på konkrete tiltak så svarer de fleste nei, men de tror de hadde fått lov til å delta hvis de hadde spurt. Noen informanter vegrer seg til å be om kompetanseutvikling som gå ut på formell læring da de er redd for å få avslag som følge av alder. Det er nærmeste leder som er ansvarlig for å se behov og gjennomføre tiltak i sin enhet, og det kan derfor være ulik policy for hva som må til for å få gjennomslag for sitt ønske. Mesteparten av kompetanseutviklingen i casevirksomheten er av uformell karakter og mye foregår internt. Det er heller ikke utviklet konkrete tiltak som er rettet mot seniorer og kompetanseutvikling på arbeidsplassen, og ved å ikke fokusere på dette kan virksomheten oppleve at det finnes uutnyttet potensiale og kompetanse internt. Det største behovet seniorene har når det gjelder kompetanseutvikling er å få rom til å lese seg opp på publikasjoner, slik at de kan holde seg oppdaterte på utviklingen på fagfeltet de arbeider innenfor, noe det ikke er i dag.

Det viktigste for at casevirksomheten skal kunne utvikle sin kompetanse er at det arbeides aktivt med å være en transparent virksomhet og at det er rom for de ansatte til å bevege seg i virksomheten, slik at den kompetansen som allerede finnes der, men som ikke har blitt kartlagt får lov til å utvikle seg. På denne måten kan seniorene være en aktiv del av både produksjon og innovasjon. Kompetansestrategien forklarer godt de ulike ansvarsområdene i virksomheten, men det er lite konkrete og definerte tiltak som blir presentert når det gjelder kompetanseutvikling internt hos de ansatte. Ved å senke terskelen mellom de ulike enheten vil man også oppleve at kompetansen i virksomheten vil flyte lettere, og man kjenner til kilden til kunnskapen eller ferdighetene man trenger. Det er også viktig for seniorene at de blir sett av sin leder og opplever støtte når det kommer til utvikling av kompetanse for å opprettholde både indre og ytre motivasjon, og dette kan gjøres ved å utvikle en kompetanse- og karriereplan.

Det kom klart frem at informantene har lite kunnskap og føler lite eierskap til virksomhetens interne kompetansestrategi. De mener at det må fokuseres mer på både langsiktig kompetanse, men også ulike behov som kan melde seg raskt på grunn av endringer i samfunnet. Strategien forklarer godt hvem som har ansvaret for de ulike leddene i kompetanseutviklingen, men når det kommer til hvordan virksomheten skal arbeide strategisk med de ulike kompetanseutviklingstiltakene, er dette på et mer overordnet nivå. For at strategien skal være mer aktuell kan det defineres mer eksplisitt hvordan virksomheten skal arbeide med for eksempel tverrfaglig samarbeid.

Det arbeides ikke strategisk med kompetanseutvikling direkte rettet mot seniorer i casevirksomheten, selv om dette har et stort fokus i norsk politikk gjennom livslang læring. Selv om seniorenne er fornøyde med de tiltakene som eksisterer i dag, er det fortsatt slik, som studien viser, at det er noen tiltak eller tilrettelegginger som kan sørge for at seniorenne ender opp med å bli endre bedre rustet mot fremtidens arbeidsliv og utfordringer.

8.2 Begrensninger

Formålet med studien har vært å se nærmere på hvordan et direktorat i Norge arbeider med kompetanseutvikling hos seniorer, og hvordan denne gruppen opplever de ulike tiltakene. Jeg har derfor sett mer på det som er særegent for den aktuelle virksomheten, og det kan derfor være at min datainnsamling og konklusjon ikke samsvarer med hvordan andre virksomheter arbeider med kompetanseutvikling. Avhengig av hva virksomhetene arbeider med, kan det være helt ulike behov for kompetanseutvikling. Det kan derfor være problematisk å generalisere de konklusjonene som er trukket i denne studien.

En annen begrensning i denne studien handler om tid. Dette er en 30 poengs masteroppgave som skal gjennomføres i løpet av seks måneder. Det fører til at det kan være utfordrende å samle inn data. Den siste begrensningen jeg vil legge til er dette med rekruttering av informanter. Utfallet av analysen og drøftingen kunne ha vært annerledes hvis det hadde vært mulig å rekruttere 50/50 menn og kvinner, og med en jevn fordeling i aldersgruppen 50-68 år. Samtidig gir studien en pekepinn på hvordan denne gruppen opplever ulike kompetanseutviklingstiltak. Studien bekrefter flere teorier, og kan være anvendbar i ulike kontekster.

8.3 Videre forskning

Seniorer – både i privat og offentlig sektor – er en gruppe som har utviklet sin kompetanse og erfaring over lang tid, og som gjennom hele arbeidslivet har måtte forholde seg til store omstillinger i arbeidslivet og som det stilles nye krav til, både faglig og digitalt. En del rapporter og studier som er brukt i denne studien viser til tall og slutninger som er trukket fra PIAAC-undersøkelsen som kom i 2012. På grunn av de kontinuerlige endringene i samfunnet og nye krav kan disse tallene ha endret seg, og det kan derfor være interessant å se på dette feltet opp mot den nye rapporten og gjøre en komparativ analyse for å se om det har skjedd noen

signifikante endringer. PIAAC 2 er forventet å komme i 2021. En annen vinkling som er av interesse er å se på seniorer og læring og kunnskapsoverføring i *communities of practice*, eller praksisfellesskap, siden senioren foretrekker uformell læring og læring på arbeidsplassen, og om dette kan bidra til at en gruppe mennesker med de samme interessefeltene kan få til en enda bedre erfaringsutveksling. Dette gjelder spesielt for mennesker som arbeider i kunnskapsintensive firmaer. Det hadde også vært av interesse å gjennomføre den samme studien hos seniorer som ikke har høyere utdanning og som arbeider i såkalte «blue collar»-yrker for å se om de har en annen tilnærming til kompetanseutvikling. Eventuelt kan man gjennomføre en kvalitativ komparativ analyse mellom seniorer i privat og offentlig sektor for å se om det er noen signifikante forskjeller når det gjelder kompetanseutvikling i de to sektorene. Det har blitt et stort fokus på livslang læring i norsk politikk og at det skal tilrettelegges for læring fra «vugge til grav», og det kunne derfor ha vært interessant å forske videre på seniorer og livslang læring, og se på dette politiske begrepet opp mot praksis. Det er også av interesse å se nærmere på hvordan senioren i offentlig sektor forholder seg til selvregulert læring i den retning av hvordan de selv regulerer egen læring.

Litteraturliste

- Agenda. (2018). *De nye seniorene - fra problem til ressurs* (08). Oslo: Tankesmien Agenda.
Hentet fra <https://seniorpolitikk.no/wp-content/uploads/2019/11/De-nye-seniorene-fra-problem-til-ressurs-Notat-08-2018-Tankesmien-Agenda-1.pdf>
- Biesta, G. (2006). What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 5(3 & 4), 169-180. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/eej.2006.5.3.169>
- Billett, S. (2012). Lifelong and Worklife Learning. I N. M. Seel (Red.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (s. 2046-2049). Boston: Springer.
- Billett, S. & van Woerkom, M. (2006). Older workers and learning through work: the need for agency and critical reflection. I European centre of the development of vocational training (CEDEFOP) (Red.), *Promoting lifelong learning for older workers* (s. 177-189). Thessaloniki: CEDEFOP.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Busch, T., Vanebo, J. O. & Dehlin, E. (2010). *Organisasjon og organisering* (6. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Christensen, T., Egeberg, M., Lægreid, P., Roness, P. G. & Røvik, K. A. (2015). *Organisasjonsteori for offentlig sektor* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Direktoratet for forvaltning og økonomistyring. (2020). Om forholdet mellom departement og direktorat. Hentet 06.04 2020 fra

<https://dfo.no/fagomrader/statsforvaltningen/forvaltningsnivaene/om-forholdet-mellom-departement-og-direktorat>

Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring - fra kunnskap til kompetanse* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Finansdepartementet. (2020). Statsbudsjettet 2020. Hentet 04.06.2020 fra <https://www.statsbudsjettet.no/Statsbudsjettet-2020/Statsbudsjettet-fra-A-til-A/Kompetansereform---Lare-hele-livet/>

Findsen, B. & Formosa, M. (2011). *Lifelong learning in later life. A handbook on older adult learning*. Rotterdam: Sense Publishers.

Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26. <https://doi.org/10.1002/job.322>

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Hilsen, A. I. (2018a). *Hvordan skape gode senkarrierer?* (40). Oslo: Fafo. Hentet fra <https://seniorpolitikk.no/wp-content/uploads/2019/10/Hvordan-skape-gode-senikarrierer.pdf>

Hilsen, A. I. (2018b). *Seniorkompetanse i Arbeidstilsynet* (33). Fafo. Hentet fra <https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/seniorkompetanse-i-arbeidstilsynet>

Hilsen, A. I. & Midtsundstad, T. (2014). Seniorpolitikk - behov for nytt kart og kompass? *Søkelys på arbeidslivet*, 31(01-02), 26.

Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kompetanse Norge. (2019). *Kompass. Seniorer - kompetanse og muligheter på arbeidsmarkedet*. Oslo: Kompetanse Norge. Hentet fra https://www.kompetansenorge.no/contentassets/ceb4f35a0435417ba9fcd07fc3e13f6d/kompass_2019.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Laal, M. (2011). Lifelong learning: What does it mean? *Procedia - Social and behavioral sciences*, 28, 470-474. Hentet fra https://www.researchgate.net/profile/Marjan_Laal/publication/224767020_Lifelong_Learning_What_does_it_Mean/links/0912f4fba440488c32000000/Lifelong-Learning-What-does-it-Mean.pdf
- Malt, U. (2018). Grounded theory. I *Store Norske Leksikon*. Hentet 27.05.2020 fra https://snl.no/grounded_theory
- Midtsundstad, T. (2014). *Voksende seniorengasjement i norsk arbeidsliv. En virksomhetsundersøkelse fra 2013* (30). Fafo. Hentet fra <https://www.fafo.no/images/pub/2014/20377.pdf>
- Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H. & Swan, J. (2009). *Managing knowledge work and innovation* (2. utg.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Noe, R. A., Clarke, A. D. M. & Klein, H. J. (2014). Learning in the twenty-first-century workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 23. Hentet fra <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091321>

Nordhaug, O. (2002). Den ustyrbare kompetansen? *Magma*, (4), 7. Hentet fra <https://www.magma.no/den-ustyrbare-kompetansen>

NOU 2019: 2. (2019). *Fremtidige kompetansebehov II. Utfordringer for kompetansepolitikken*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

NOU 2019: 12. (2019). *Lærekraftig utvikling. Livslang læring for omstilling og konkurransevne*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-12/id2653116/?ch=1>

NOU 2020: 2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III. Læring og kompetanse i alle ledd*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

OECD. (u.å.). Learning for life. Hentet 22.04 2020 fra <https://www.oecd.org/education/learningforlife.htm>

Olsen, D. S. & Børing, P. (2019). *Kompetanseutvikling og livslang læring blant seniorer innenfor akademikeryrker* (14). Oslo: NIFU. Hentet fra https://seniorpolitikk.no/wp-content/uploads/2019/10/17-09-19-nifurapport2019_14endelig.pdf

Olsen, T. H. (2014). Kompetanseutvikling. I A. Mikkelsen & T. Laudal (Red.), *Strategisk HRM 2. HMS, etikk og internasjonale perspektiver* (s. 251 - 290). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Oslo Economics. (2018). *Aldringens betydning for helse, arbeidskapasitet og arbeidsprestasjoner* (32). Oslo: Oslo Economics. Hentet fra <https://seniorpolitikk.no/wp-content/uploads/2019/10/2018-oslo-economics.pdf>

- Regjeringen. (2003). Livslang læring. Hentet 22.04 2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/livslang-laring/id105912/>
- Regjeringen. (2017). *Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017-2021*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3c84148f2f394539a3eefdfa27f7524d/nasjonal-strategi-kompetanse-nett.pdf>
- Regjeringen. (2019). Hva er statsforvaltningen? Hentet 06.04 2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/statlig-forvaltning/forvaltningsutvikling/hva-er-statsforvaltningen/id2397949/>
- Regjeringen. (u.å.-a). Hovedavtalen i staten. Hentet 09.06 2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/hovedavtalen-i-staten/id449042/?ch=1>
- Regjeringen. (u.å.-b). Lære hele livet. Hentet 24.02 2020 fra https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/voksnes_laering_og_kompetanse/innsiktsartikler/lare-hele-livet/id2600403/
- Regjeringen. (u.å.-c). Voksnes læring og kompetanse. Hentet 24.02 2020 fra https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/voksnes_laering_og_kompetanse/id592615/
- Senter for seniorpolitikk. (2019). *Norsk seniorpolitisk barometer 2019. Yrkesaktiv befolkning*. Hentet fra <https://seniorpolitikk.no/wp-content/uploads/2019/10/Endelig-rapport-yrkesaktive-2019v2-m-logo.pdf>
- Tetler, P. (2001). Seniorene i læringssamfunnet. I S. Brandt, S. Hildebrandt & O. Nordhaug (Red.), *Kompetansegullet @ det nye arbeidsliv* (s. 117-136). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.).
Bergen: Fagbokforlaget.

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi* (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Østerud, K. (2019). Mer seniorpolitikk på alle nivåer. *Stat & Styring*, 29(02). Hentet fra
https://www.idunn.no/stat/2019/02/mer_seniorpolitikk_paa_alle_nivaaer

Vedlegg 1

Godkjenning av meldeskjema NSD



NSD sin vurdering

Referansenummer

144572

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Oslo / Det utdanningsvitenskapelige fakultet / Institutt for pedagogikk

Vurdering (1)

03.02.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 03.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mirza Hodzic
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2

Informasjonsskriv til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet «*Ingen skal gå ut på dato*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan ulike kompetanseutviklingstilbud på en arbeidsplass i offentlig sektor oppleves av seniorer. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er et forskningsarbeid som gjennomføres i forbindelse med en mastergrad i pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Formålet med studien er å se nærmere på læring i arbeidslivet, og da spesielt rettet mot seniorer i offentlig sektor. Kompetanseutvikling er viktig uansett hvor man er i arbeidslivet, og det vil derfor være relevant for studien å undersøke spørsmål rundt læring - hvordan man lærer best, hvilke tiltak har blitt satt i gang av arbeidsgiver og hvordan har dette fungert for deg? Jeg fordypet meg innenfor læring, teknologi og arbeid, og det er derfor interessant å studere nærmere hvordan en kunnskapsintensiv virksomhet innenfor offentlig sektor arbeider med kompetanseutvikling.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er basert på å få tilgang til erfaringer ansatte i en offentlig virksomhet i alderen 50-68 år, dette for å kunne besvare min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Du er på grunn av din alder og stilling relevant for å kunne besvare min problemstilling.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil samle inn data ved hjelp av et semistrukturert intervju hvor jeg stiller deg noen spørsmål. Det er estimert at dette vil ta ca. 45 minutter. Intervjuet blir registrert gjennom et lydopptak og notater. Informasjon som kan være med på å gjøre deg som informant gjenkjennbar vil bli anonymisert og sensurert.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke ditt samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dette vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsgiver.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Dette gjøres gjennom å anonymisere deltakere og virksomhet, samt begrense tilgangen til dataene ved hjelp av adgangsbegrensning på en forskningsserver på datamaskin på Universitetet i Oslo. Det er kun min veileder, Dorothy Sutherland Olsen, og jeg som vil ha tilgang til opplysningene.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.12.2020. Når prosjektet er avsluttet vil alle personopplysninger, opptak og data slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Oslo ved Janne Gjestad på e-post XXX, eller
- Veileder Dorothy Sutherland på tlf.: XXX eller e-post XXX
- Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye. personvernombud@uio.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Veileder)

Student
(Forsker)

Vedlegg 3

Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Seniorers kompetanseutviklingstilbud på arbeidsplassen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.12. 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

Intervjuguide

Generell del

1. Kjønn.
 - a. Mann
 - b. Kvinne
2. Alder.
3. Utdanningsbakgrunn (hva og hvor).
4. Hvor lenge har du vært ansatt i (virksomheten)?
5. Kan du si noe om hva slags stilling du har?
6. Har du arbeidet ved flere avdelinger/seksjoner i (virksomheten)? Hvilke?
7. Kan du i litt om hva du jobber med for tiden? (De to viktigste oppgavene)
8. Er samarbeid/teamarbeid en stor del av din arbeidshverdag? Eller er det mer individuelt arbeid?

Begrepsforståelse

Før jeg setter i gang med selve intervjuet er jeg interessert i å vite hva du..

9. ... legger i begrepet «læring»?
10. ... legger i begrepet «livslang læring»?
11. ... legger i begrepet «kompetanse»?
12. ... legger i begrepet «senior»?

Senior

13. Ved hvilken alder mener du at man bør bli regnet som «senior/eldre» i arbeidslivet?
14. Har du opplevd diskriminering i arbeidslivet som følge av alder?
 - a. Hvis ja, kan du forteller mer om situasjonen?
15. Føler du at du selv leverer like gode resultater som de under 50 år?
16. Gleder du deg til å gå på jobb?

17. Oppfatter du deg selv om «senior» i arbeidslivet?

Læring

18. Har du lyst til å utvikle din kompetanse?

a. Hvorfor/hvorfor ikke?

19. Føler du at du har like gode muligheter til å lære nye ting, som de yngre?

a. Hvorfor/hvorfor ikke?

20. Skjer det at eldre får sjeldnere kurs og opplæring i arbeidstiden, enn de yngre?

a. Hvis ja, hvorfor tror du det er tilfelle?

21. Hvis det implementeres ny teknologi eller andre arbeidsmåter/metoder, foretrekkes de yngre fremfor de eldre? Eller føler du det ikke er noen forskjell?

22. Hva kan leder gjøre for at du skal inneha riktig kompetanse?

23. I tillegg til at arbeidsgiver har ansvar for å igangsette ulike kompetanseutviklingstiltak – hva gjør du selv for å vedlikeholde og utvikle din kompetanse? Hva kan du gjøre selv for at du skal inneha riktig kompetanse?

24. Hva syns du er vanskeligst å lære? (datasystemer, nytt fagfelt, organisatoriske endringer, omstillinger)

25. På hvilken måte lærer du best? (uformell, formell, ikke-formell)

26. Hva slags læringsmiljø har dere ansatte dere i mellom? Er det lav terskel for å spørre hverandre om hjelp?

a. Kan du fortelle om et spesifikt eksempel?

Kompetanseutvikling

27. Når var sist gang du deltok på et formelt kurs eller undervisning gjennom arbeidsgiver?

a. Kan du fortelle mer om hva slags type kurs det var og hva det handlet om?

b. Hva slags utbytte fikk du av dette?

28. Hvilke kompetanseutviklingstilbud har du deltatt på?/Hva slags tilbud har (virksomheten)?

a. Kan du fortelle litt om dette?

29. Hvordan passer dagens arbeidsoppgaver til deg og din kompetanse? Føler du at du får brukt din kompetanse?

30. Kan du fortelle litt hva du vet om kompetansestrategien til (virksomheten)?

a. Vet du hvilke mål (virksomheten) har fremover?

31. I strategien snakkes det om ulike former for kompetanse (nevner de ulike typer kompetanse i intervjuet, men begrepene kan være identifiserende). Føler du selv at du

har denne kompetansen? Hva har leder gjort for at du/dere som seksjon/avdeling skal tilegne dere denne kompetansen?

32. (Identifiserer virksomheten)

33. (Identifiserer virksomheten)

34. Har du meldt ifra om behov for ulike kompetanseutviklingstiltak?

a. Hvilke arbeidsoppgaver gjaldt dette?

35. Hva mener du arbeidsgiver kan gjøre annerledes i forbindelse med kompetanseutviklingstiltak på arbeidsplassen?

a. Oftere tilbud?

b. Mer variert tilbud?

36. Kan du fortelle litt hvordan du har opplevd mål- og utviklingssamtalene du har hatt?

37. Hvilken kompetanse føler du at du selv/seksjonen/avdelingen/virksomheten mangler? Det vil si – er det noen store kompetansegap og hva er disse?

38. Stiller leder eller virksomheten krav til at du må utvikle dine ferdigheter og kompetanser?

a. Hvis ja, på hvilken måte?

b. Hvis nei, hvorfor tror du dette er tilfelle?

39. Hvilke muligheter at du til å utvikle din kompetanse?

40. Opplever du at din leder gir deg råd og støtte slik at du kan forbedre dine arbeidsprestasjoner?

a. Kan du komme med eksempler?

Avslutning

41. Noe du ønsker å legge til som jeg ikke har spurt om?