

Solveig Bjørnstad

# Digital kompetanseutvikling: en kvalitativ studie rundt fremtidens predikasjoner fra konsulenter perspektiv

Masteroppgave i Læring i arbeidsliv og samfunn

Veileder: Erna Håland

Juni 2022



Solveig Bjørnstad

# **Digital kompetanseutvikling: en kvalitativ studie rundt fremtidens predikasjoner fra konsulenter perspektiv**

Masteroppgave i Læring i arbeidsliv og samfunn  
Veileder: Erna Håland  
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

En gjenganger i norsk næringsliv er diskusjonen rundt hvordan vi skal møte fremtiden på best mulig. Dette har ført til en oppblomstring av diskusjonen rundt hvordan man kan skape forhold hvor ansatte er rustet for økende grad av omstilling og endrede arbeidsoppgaver. I lys av COVID-19 pandemien i 2020-2022 har teknologiske løsninger, og ikke minst kompetanseutvikling, fått en større plass i arbeidshverdagen til mange. Villigheten til å bruke teknologiske løsninger har økt, men forståelsen av rollen teknologiske verktøy har i læring kan mulig ikke ha sett samme utvikling. Denne studien undersøker hva konsulenter innen digital læring opplever er tendenser rundt teknologiens rolle i kompetanseutvikling i norsk næringsliv i dag, og hvordan de tror dette kan se ut i fremtiden, med bakgrunn i følgende problemstilling: *Hvordan forstår konsulenter innen digital læring kompetanse og kompetanseutvikling med teknologi i dag og i fremtiden?* Konsulenter med digital læring som fagområde har et unikt innblikk i hva som foregår i mange ulike sektorer, og kan på denne måten gi et innblikk i overordnede tendenser. Studien har også kartlagt hva konsulentene selv legger i begreper som kompetanse, kompetanseutvikling og læringsteknologi, for å undersøke hvordan disse begrepene gjenspeiles i arbeid med kunder. Resultatene i denne studien viser tendenser til at flere organisasjoner i økende grad aktivt oppsøker bruk av digitale hjelpemidler i kompetanseutvikling. Imidlertid krever dette en klarhet i hvordan teknologien skal fremme læringsprosesser hos de som skal gjennomføre kompetanseutviklingsprosjektene, noe som også krever større forståelse for hvorfor kompetanseutviklingsprosjektet skal gjennomføres gjennom hele verdikjeden til arbeidsplassen og organisasjonen. Videre viser resultatene en mulighet for utvikling av mer personifiserte teknologiske løsninger, noe som kan komme til å prege kompetanseutvikling i norske organisasjoner i fremtiden. Ved mer personifiserte tilgjengelige digitale løsninger kan spesifikk kompetanseutvikling bli mer tilgjengelig for den ansatte gjennom arbeidshverdagen. Dermed kan det tenkes at formelle og ikke-formelle læringsaspekter mulig knyttes nærmere uformelle lærings situasjonene.

**Stikkord:** *Kompetanseutvikling, læringsteknologi, digital kompetanseutvikling, fremtidens digitale kompetanseutvikling.*



## Abstract

A recurring feature of Norwegian working life is the phrase "we must prepare for the future demands of the workforce". This has led to a resurgence of discussion about how to create conditions where employees are equipped for an increasing degree of restructuring and changing tasks. Considering the COVID-19 pandemic in 2020-2022, technological solutions, and not least competence development, have gained a strong place in the working lives of many. The willingness to use technological solutions has increased, but the understanding of the role of technological tools in learning has not necessarily seen the same development. In this connection, this study investigates what consultants in digital learning experience are tendencies around the role of technology in competence development in Norwegian business and industry today and what they think this might look like in the future, based on the following issue: *How do consultants in digital learning understand competence and competence development with technology today and in the future?* Consultants with digital learning as a subject area have a unique insight into the current evolvement within different sectors, which in this study provide an insight into overarching tendencies within organizations, with the purpose of developing competence. The study has also mapped what the consultants themselves put into concepts, such as competence, competence development and learning technology, to investigate whether this is reflected in their approach to work directed towards customers. The results of this study show that several organizations are increasingly perusing the use of digital aids in competence development. In this study, however, the results show that this requires clarity on how the technology will promote learning processes in those who are going to carry out the competence development projects, which also requires a greater understanding of why the competence development project should be carried out throughout the value chain of the workplace and the organization. Furthermore, the results show an opportunity for the development of more personified technological solutions, which may influence competence development in Norwegian organizations in the future. In this way, specific competence development becomes more accessible to the employee throughout the working day, and in this way, it is conceivable that formal learning aspects may be linked closer to informal learning situations.

**Keywords:** *Competence, competence development, learning technology, digital competence development, future digital competence development.*





## Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven markerer både slutten på en spennende, men også utfordrende prosess. Den markerer også starten på en utvikling av en interesse for en tematikk og et fagfelt jeg selv ikke helt forventet da jeg begynte med dette masterstudiet for 2 år siden. Jeg vil takke en rekke mennesker som har hatt stor betydning i forbindelse med denne masteroppgaven. Først og fremst vil jeg takke mine informanter som stilte engasjert opp for min oppgave. Takk for at dere tok dere tid til å snakke med meg, og for gode tanker og bidrag til denne studien. Jeg har fått oppleve en overveldende interesse for å kunne snakke om noe dere brenner for, noe som gjorde datainnsamlingsprosessen svært givende. Jeg ønsker videre å rette en stor takk til min dyktige og ikke minst svært motiverende veileder, Erna Håland, for uvurderlig hjelp med denne oppgaven. Takk for å både for å vise stor interesse for min oppgave og tematikk, og samtidig ha tro på meg selv da jeg ikke selv hadde helt troen. Dette har gjort arbeidet med masteroppgaven svært lærerik, spennende og gøy. Jeg vil også benytte anledningen til å takke Trondhjemskvinnelige Studentersangforening og Studentkoret Candiss for en fantastisk tid som student i Trondheim. Uten dere ville ikke jeg stått her nå med akkurat denne masterutdanningen, og jeg tar med meg masse erfaring inn i arbeidslivet på grunn av dere. Jeg vil videre takke familie og venner som stiller opp med støtte, diskusjoner om temaer som egentlig ikke er et eget interessefelt og timer med korrekturlesning. Til slutt vil jeg takke kjæreste for stor støtte når det står på som mest, og for å alltid heie på meg og oppmuntre meg gjennom hele prosessen.

Trondheim, juni 2022

Solveig Bjørnstad



# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1	ET ARBEIDSLIV I ENDRING .....	1
1.2	VALG AV TEMA OG PROBLEMSTILLING .....	1
1.3	KRAV TIL KOMPETANSE I SAMFUNNET .....	2
1.4	CASE .....	3
1.5	OPPBYGNING AV OPPGAVEN .....	3
<b>2</b>	<b>TEORI</b> .....	<b>5</b>
2.1	LÆRING OG KOMPETANSE I ARBEIDSLIVET .....	5
2.1.1	<i>Formell, ikke-formell og uformell læring</i> .....	5
2.1.2	<i>Kompetanse og kompetanseutvikling</i> .....	6
2.2	KOMPETANSEUTVIKLING I EN NY DIGITAL HVERDAG .....	8
2.2.1	<i>Teknologi og pedagogikk i samarbeid</i> .....	8
<b>3</b>	<b>METODE</b> .....	<b>11</b>
3.1.1	<i>Bakgrunn for valg av metode</i> .....	11
3.1.2	<i>Kvalitativt forskningsintervjuer</i> .....	11
3.2	FORSKNINGSTILNÆRMING .....	12
3.3	PRAKTISK GJENNOMFØRING .....	12
3.3.1	<i>Utvalg og rekruttering</i> .....	12
3.3.2	<i>Gjennomføring av intervjuer</i> .....	13
3.3.3	<i>Analytisk tilnærminger</i> .....	14
3.4	STUDIENS KVALITET OG TROVERDIGHET .....	14
3.4.1	<i>Etiske vurderinger</i> .....	14
3.4.1.1	<i>Troverdighet</i> .....	16
3.4.1.2	<i>Overførbarhet</i> .....	16
3.4.1.3	<i>Bekreftbarhet</i> .....	16
3.4.2	<i>Refleksjoner rundt egen forskerrolle</i> .....	16
<b>4</b>	<b>ANALYSE</b> .....	<b>19</b>
4.1	KOMPETANSEBEGREPET .....	19
4.1.1	<i>Forståelse av begrepet kompetanse</i> .....	19
4.1.2	<i>Forhold til egen kompetanse og læring</i> .....	21
4.1.3	<i>Konsulenters arbeid med kompetanseutvikling</i> .....	22
4.2	DIGITAL KOMPETANSEUTVIKLING .....	25
4.3	FREMTIDENS DIGITALE KOMPETANSEUTVIKLING .....	26
<b>5</b>	<b>KONKLUSJON</b> .....	<b>31</b>
5.1	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON .....	31
5.1.1	<i>Videre forskning</i> .....	32
<b>6</b>	<b>LITTERATUR</b> .....	<b>35</b>
	<b>VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE</b> .....	<b>II</b>
	<b>VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV</b> .....	<b>V</b>
	<b>VEDLEGG 3: NSD GODKJENNING</b> .....	<b>IX</b>



# 1 Innledning

## 1.1 Et arbeidsliv i endring

Teknologi skaper muligheter, men også behov. I dag utvikles det nye teknologiske løsninger hele tiden som påvirker norske arbeidstakeres hverdag, både i privat og offentlig sektor. Den fjerde industrielle revolusjonen kjennetegnes av nye forretningsmodeller, nye former for arbeidsdeling og betydelig grad av digitalisering og automatisering, og denne revolusjonen er vi inne i akkurat nå (NOU 2020: 2). Kompetansebehovsutvalget leverte i 2020 sin andre rapport omhandlende fremtidens kompetansebehov i Norge, hvor særlig digital kompetanse sto i fokus. OECD mener digital kompetanse kan deles inn i tre ulike ferdigheter: generelle digitale ferdigheter, digitale spesialistferdigheter og digitale komplementære ferdigheter (NOU 2020: 2). I norske bedrifter er det ifølge kompetansebehovsrapporten størst utfordringer knyttet til å utvikle de digitale komplementære ferdighetene med tanke på livslang læring (NOU 2020: 2). Dette innebærer å løse avanserte oppgaver som oppstår som en følge av at arbeidsplassen har økende grad av digital teknologi. Denne type ferdigheter handler ikke i hovedsak om å beherske eller utvikle teknologien selv, ifølge OECD, men evner som å planlegge og tilpasse seg vil bli ferdigheter som trolig kan bli viktige i arbeidslivet i fremtiden (NOU 2020: 2). Dette påpeker også Murawski og Bick (2017) da de argumenterer for at tankegangen rundt krav til arbeid og design i arbeidsmiljøet vi i dag kjenner trolig vil gjennomgå en enorm radikal endring i løpet av de neste 20 årene, noe som vil påvirke arbeidstakere og arbeidsgivere i stor grad. I næringslivet foregår det også samtaler om fremtidens arbeidsmarkeds krav til både sektorer, arbeidstakere og arbeidsgivere. Hovedfokuset i både næringslivet og academia er hvordan disse kan rustes for en fremtid hvor oppgaver og arbeidsmetoder er i stor endring, og evne til å ta til seg ny kunnskap og kompetanse blir viktig. Arbeidslivet vil trolig trenge arbeidstakere som er tilpasningsdyktige og klare til å møte nye problemer, men dette er lettere sagt enn gjort.

## 1.2 Valg av tema og problemstilling

I denne studien har jeg valgt å undersøke hva konsulenter som jobber med veiledning innen digitale læringsverktøyer tenker om kompetanse og kompetanseutvikling både i dag og i fremtiden. Hvordan vil feltet kompetanseutvikling se ut i fremtiden, og hvilken rolle vil teknologi og digitalisering spille i denne utviklingen? Hensikten med å undersøke dette temaet fra en slik vinkel er å kunne skape et bilde på hva som faktisk foregår i dette raskt utviklende feltet. Bakgrunnen for min interesse for feltet kommer fra en nysgjerrighet overfor teknologiens store muligheter, og hvordan den som verktøy har blitt en svært viktig del av arbeidshverdagen og kompetanseutviklingen til arbeidstakere i dag. Jeg opplever det som spesielt interessant hvordan denne gruppen konsulenter forholder seg til krysningpunktet mellom en genuin utforskende innstilling til livslang læring og arbeidsoppgaver en konsulent har som selger av en vare. Mye av interessen for dette rundt fremtidsstyrking av arbeidsstyrke og lignende er tematikker som i stor grad engasjerer næringslivet. Innen rekrutteringsfaget er det i dag stort fokus i flere sektorer på å hente inn ansatte som gir team brede kompetansefelt, tverrfaglighet og muligheter for utvikling, som balanseres med et fokus på de som allerede er erfarne arbeidstakere. Begreper som kompetanseutvikling var svært hete for 10-15 år siden, og er begreper som brukes mye i innsalg av bedrifter og virksomhet, men hvordan vises dette fokuset i praksis? I tillegg til

å se på hvordan dagens bedrifter jobber med kompetanseutvikling, ønsker jeg også å undersøke hvilken rolle læringsteknologi kan spille innen kompetanseutviklingsfeltet i fremtiden, og hva vi gjør i dag somvirker inn på denne tematikken i fremtiden. Med denne kunnskapen kan man få en klarere forestilling av hvordan det strategisk bør jobbes med kompetanseutvikling mot fremtiden for å ruste både organisasjoner, arbeidstakere og arbeidsgivere for fremtidens arbeidsmarked. Det kan også bidra til mer systematisk utvikling av nye systemer.

Min problemstilling for denne studien er derfor følgende:

*Hvordan forstår konsulenter innen digital læring kompetanse og kompetanseutvikling med teknologi i dag og i fremtiden?*

### **1.3 Krav til kompetanse i samfunnet**

McHenry og Strønen (2008) mener det er viktig at vi tar stilling til hvorfor vi trenger kompetanse, og at vi skiller mellom individuell kompetanseutvikling og organisatoriske kompetanseutviklingsformål. Gjennom de siste tiårene har det skjedd en stor utvikling. Dette synes også i dagens predikasjoner for fremtidens arbeidsmarked som indikerer at organisatoriske kompetanseutviklingsformål er en viktig strategisk faktor for å kunne ruste arbeidsstyrker til fremtidens krav. Utvikling av yrker vil ha andre krav til kompetanse enn det tidligere arbeidspraksiser kanskje har hatt. Markeder og sektorer kan ses som dynamiske organismer som er i konstant endring hvor det kreves mye av både organisasjonene og ansatte å opprettholde relevans i akkurat denne dynamikken (McHenry & Strønen, 2008). Illeris (2002) beskriver læring som et komplekst begrep som kan beskrives som en mentalitetsendring, hvor fleksibilitet og omstillingsevne er høyst nødvendig. Hva som ses som nødvendig av allmenn, teoretisk og generell kunnskap, og hva ulike bransjer og profesjoner trenger av kunnskap der og da, kan være svært ulikt (Filstad, 2010a, s. 120). Fra et politisk perspektiv mener Filstad (2010a) at kunnskap og kvalifikasjoner blir sett på som nøkkelfaktorer i et «kunnskapsbasert samfunn» og det kan se ut til at det er en bred enighet om at befolkningens kvalifikasjoner og kunnskapsnivå er samfunnets viktigste ressurs. Norge er et lite land og er derfor avhengig av stor samhandling med andre land og markeder. Teknologisk utvikling preger både mennesker, økonomi og samfunn i økende grad, noe som gjør at kompetansebehovet og tilgang til kompetanse er i stor endring (NOU:2, 2020). I takt med stadige endringer og omstillinger må virksomheter også legge til rette for arbeidstakeres mulighet til videreutvikling av sin kompetanse, samtidig som arbeidstakere også har et eget ansvar å holde seg oppdatert (NOU 2020: 2). Til tross for at Norge internasjonalt er et svært velfungerende land er det utfordringer i Norge knyttet til kompetansepolitikk hvor det settes press på innbyggere og samfunn. Krav til produktivitet og relativt høye lønninger skaper en høy terskel for å komme inn i det norske arbeidslivet (NOU:2, 2020, s. 15). I 2017 ble Kompetansebehovsutvalg utnevnt med et mandat på tre år for å vurdere *Norges fremtidige kompetansebehov*. Kompetansebehov endres over tid, noe som setter krav til god omstillingsevne og gode mekanismer for å oppnå god mobilisering og mekanismer for å mobilisere og utvikle kompetanse og ikke minst unngå store mistilpasninger i arbeidsmarkedet (NOU 2020: 2). Teknologisk utvikling skaper også nye kompetansebehov knyttet til jobbskifter, endring av arbeidsoppgaver og endringer innen næringsstruktur. Ikke minst påvirker nye teknologiske trender produksjons- og arbeidsmåter, og endrer måten vi samhandler på (NOU 2020: 2).

## 1.4 Case

Jeg har i denne studien valgt å forske på en gruppe konsulenter som jobber med digital læring ved et større globalt selskap med kontor i Norge. Selskapet vil herfra omtales som virksomheten. Arbeidsoppgavene til konsulentene innebærer blant annet å bistå og veilede kunder i bruk av kompetanseutviklende verktøy. Dette kan for eksempel være verktøyer som tradisjonelle Learning Management Systems (LMS), e-læringssystemer, forfatterverktøy og lignende verktøyer. Det kan benyttes flere ulike titler som *rådgivere* og *veiledere* på denne yrkesgruppen, men i denne studien har jeg valgt å benytte tittelen *konsulenter* da jeg ønsker å presisere arbeidsoppgavene og -formene dette ordet ofte forbindes med. Tittelen brukes i mange ulike sammenhenger, og dette gjør at det kan være utfordrende å generalisere en slik gruppe. Arbeidsoppgavene kan variere, men handler i hovedsak om å gi kunder veiledning innen opplæring eller utvikling av ansatte i sin organisasjon. Det er stor variasjon mellom kunder, deres behov og grad av selvstendighet, og dette gjør at det til en viss grad kan være utfordrende å generalisere en slik gruppe. Det stilles dermed et stort krav til disse konsulentene om å alltid være oppdatert på den nyeste teknologien som finnes innen feltet, slik at de lettere kan gi kunden den hjelpen de trenger.

## 1.5 Oppbygning av oppgaven

Opgaven er bygd opp av fem kapitler. Videre i neste kapittel, teorikapittelet, presenteres oppgavens teoretiske rammeverk hvor jeg redegjør for litteratur som belyser problemstillingen. I kapittel 3 presenterer jeg min metodiske tilnærming hvor jeg beskriver og reflekterer over oppgavens metodiske valg, forskningsdesign og etiske valg som er tatt. I kapittel 4, analyse, analyseres det empiriske materialet i lys av utvalgt teori. Avslutningsvis oppsummeres funnene i studien som er gjort i tråd med problemstillingen og implikasjoner for videre forskning.





## 2 Teori

### 2.1 Læring og kompetanse i arbeidslivet

Læring er noe mennesker aktivt gjør og som krever bevissthet og kapasitet til å benytte tidligere kunnskap for å gjennomføre en endring, både i hva man vet og hvordan man vet dette (Billett, 2010). Dette behovet er viktig både for individuell utvikling, men også for samfunnets utvikling (Billett, 2009). Leave og Wenger (1991) benytter begrepet situert læring for å beskrive hvordan utvikling av kunnskap kan skje i gitte kontekster. Begrepet oppsto som en argumentasjon mot den kognitive tilnærmingen til læring. Forfatterne så et behov for en alternativ tilnærming til kognitive læringsmodeller gjennom å forestille seg kognisjon og læring i sosiale kontekster som situert (Leave & Wenger, 1991). Gjennom å flytte fokuset over på felleskapet som helhet, introduserte de begrepet situert læring. Det situerte perspektivet har hovedfokus på læring gjennom praktisk deltakelse, heller enn for eksempel læring i undervisning. Ved å trekke oppmerksomhet mot at den lærende må delta i felleskap med andre individer, argumenterer de for at mestring av ferdigheter og kunnskap krever full deltakelse av individet i samfunnets sosiokulturelle praksis. Arbeidsplassen som læringsarena er ikke helt lik tradisjonelle arenaer for læring, som for eksempel skolen. Organisasjoner har som mål å produsere varer og tjenester, hvor læring blir et biprodukt av denne produksjonen (Illeris, 2012 i Lyngsnes & Rismark, 2011). Mer kortsiktige behov og daglig drift tar på en naturlig måte opp største delen av kapasiteten, og prioriteres ofte over investeringer i kompetanseutvikling og læring for de ansatte. Hagen og Skule (2008) påpeker at tid fungerer som et viktig hinder for å delta i opplæring. Forskerne argumenterer for at det er tendenser til manglende tilrettelegging for kompetanseutvikling og opplæring basert på den enkeltes ønske og behov, samtidig som det ikke står høyest på prioriteringslisten når ordinære arbeidsoppgaver også krever fokus. Både fra organisasjoner og forskning har det vært stor interesse for trening, læring og kompetanseutvikling i arbeidslivet (Se Boud & Gerrick, 1999; Ellström & Kock, 2008). Arbeidsplasslæring defineres ofte av at organisasjonen kontinuerlig utvikler seg selv til å bedre samle og anvende kunnskap til bedriftens fordel (Marquardt, 1996). Arbeidsplasslæring påvirkes både av gode forhold for uformell læring og formell treningspraksis (Engström & Kerosuo, 2007; Watkins & Marsick, 1996).

#### 2.1.1 Formell, ikke-formell og uformell læring

For 20 år siden kom en markant stigning i interesse for at læring kan skje på stedet eller i umiddelbar tilknytning til arbeidsplassene (Illeris, 2012). Filstad (2010a, s. 22) påpeker at «organisasjonslæring er mer enn individuell tilegnelse av kunnskap. Organisasjonslæring må i større grad forstås som kontinuerlige prosesser gjennom praktisk arbeid». Prosessen Filstad omtaler her kalles uformell læring. Uformell læring omtales ofte som den spontane og tilfeldige læringen som skjer i det daglige, som da er i hendene på den som lærer (Merriam & Baumgartner, 2007). Læring på arbeidsplass blir ofte i stor grad definert som uformell da det som regel ikke er organisert undervisning eller formell læring i form av struktur (Filstad, 2010b). Uformell læring på arbeidsplass kan være utfordrende å oppdage da den ofte foregår når en ansatt jobber med å løse arbeidsoppgaver, kommuniserer, observerer og praktiserer sammen med kollegaer (Filstad, 2008). Formell læring er derimot institusjonalisert, strukturert og gir formelle kvalifikasjoner i form av grad eller studiepoeng (Merriam & Baumgartner, 2020). Selv om uformell læring er den formen som opptrer hyppigst kan ikke-formell læring også være en form som er nyttig i

organisasjonslæring. Ikke-formell læring skiller fra formell læring i form av å beskrive organiserte læringsmuligheter utenfor formelle utdanningssystemer (Merriam & Baumgartner, 2020). Uformell læring foregår ikke i noen fastsatte rammer, slik formell og ikke-formell læring gjør (Filstad, 2008). Filstad (2008) argumenterer for at formelle kurs og individuell kognitiv tilegnelse av kunnskap er begrensede læringsformer, og anbefaler på bakgrunn av dette organisasjoner å ha en grunnleggende forståelse av hva uformell læring er og hvordan man tilrettelegger for læring for å få utbytte hos sine ansatte i tråd med sine formelle læringsinitiativ. Læring tilegnet på kurs vil ikke ha verdi hvis den ikke anvendes i praksis, og uformell læring er derfor den viktigste læringen som kan skje på arbeidsplasser ifølge Filstad (2008). I studier av læring i arbeidslivet kommer krav til omstilling og behov for kompetanseutvikling frem som faktorer som fremmer uformell læring på daglig basis, samtidig som deltakelse på interne og eksterne kurs øker (Aspøy & Tønder, 2011). I seg selv vil ikke deltakelse på kurs føre til gode læringsvilkår, men det kan bidra til å stimulere organisasjonene til å tilrettelegge for både ikke-formell og uformell læring ved å gjøre organisasjonen og ansatte mer oppmerksomme på egen kunnskap og kompetanse hos seg selv og i organisasjonen. Illeris (2012) argumenterer for bekymring knyttet til arbeidsplassenes overordnede mål om produksjon av varer og tjenester, og ikke produksjon av læring. Poenget til Illeris (2012) er at selv om det på lang sikt kan være lønnsomt å investere i oppkvalifisering av ansatte, kan det likevel være sterk tendens til å bli nedprioritert i pressede situasjoner til fordel for kortsiktige behov (s. 268). Hægeland (2002) spør i sin artikkel om arbeidserfaring og læring på arbeidsplassen til en viss grad kan erstatte formell læring, hvor han konkluderer med at læring gjennom formell utdanning, ikke-formelle kurs og uformell læring gjennom arbeid støtter opp om hverandre. Læring på arbeidsplassen kan derfor ikke erstatte den formelle læringen, men læringsformene bør integreres for å bli mest mulig effektiv, og på denne måten skape en sammenheng mellom formell, ikke-formell og uformell læring på arbeidsplass (Hægeland, 2002). Illeris (2012) på sin side er kritisk til et fokus hvor læring kan finne sted mer eller mindre «tilfeldig» eller av seg selv når arbeid utføres, noe han argumenterer for å være snevert og teori-løst. Fokus på forbedringer her og nå kan se ut til å være lettere å argumentere for enn langsiktige linjer når sammenhengsforståelse utelates (Illeris 2002, Illeris 2004, Illeris 2012).

### **2.1.2 Kompetanse og kompetanseutvikling**

Begrepet kompetanse har vært et stort begrep som påvirkes i stor grad av både kontekst og utgangspunkt i sin bruk. Begrepet kompetanse stammer opprinnelig fra den latinske termen *competentia* som viser til å være funksjonsdyktig eller å ha tilstrekkelig kunnskap, vurderingsevne, ferdigheter eller styrke til å utføre oppgaver og oppnå ønskede resultater (Lai, 1997, s. 46). En kompetanse kan på den ene siden defineres som en kombinasjon av evner, ferdigheter og kunnskap som er nødvendig for å kunne utføre en spesifikk oppgave (Wang, 2018). Det er samtidig viktig å poengtere at det ikke finnes noen bred konkret akseptert definisjon eller metode for måling av kompetanse, (Tidd, 2006), hvor definisjonen til Wang (2018) dermed kan argumenteres for å være en forenkling av konseptet. Kompetanse har i stor grad erstattet begreper som kvalifikasjon og allmenkvalifisering, noe som ikke kan ses som en tilfeldighet eller likegyldig språklig utskiftning (jf. Clematide, 2002; Jensen, 2002; Hermann 2003; Illeris, 2012; Illeris, 2013). På engelsk benyttes tilsvarende begrepet *skills*, som på norsk i stor grad oversettes til begrepet ferdigheter, snarere enn kunnskap. Kompetansebegrepet innebærer til sammenligning større grad av kunnskap enn skills. Begrepene ferdighet og kompetanse blir trolig påvirket av engelskspråklig litteratur, noe som resulterer i en del tilfeller av bruk

om hverandre i faglitteratur og i offisielle dokumenter (NOU 2, 2020). Andre viktige definisjoner av kompetanse innen organisasjonssammenheng er blant annet Nordhaug, Jevnaker, Grønhaug og Løwendahl (1993, s. 19) som omtaler kompetanse som «anvendte og anvendbare kunnskaper, ferdigheter og evner som har bruksverdi i arbeidslivet». Siden 2000 har noen internasjonale rammeverk benyttet begrepet *fremtidens kompetanser*, hvor andre har benyttet «*21<sup>st</sup> century skills*» (Ersdal, Kjällander & Järvel, 2021). Flere organisasjoner bruker mye ressurser til å investere i kompetanse, men skal disse investeringene bidra til verdiskaping er det viktig at kompetansen både blir brukt og kommer til nytte (Lai, 2011, s. 49). Jørgensen (1994, s. 4) definerer begrepet slik:

*«Kompetansebegrepet henviser [...] til, at en person er kvalifisert i en bredere betydning. Det dreier seg ikke kun om, at personen behersker et faglig område, men også om, at personen kan anvende denne faglige viten – og mer enn det: anvende den i forholdt til de krav, som ligger i situasjonen, som kanskje til og med er usikre og uforutsigbare. Dermed inngår det i kompetanse også personens vurderinger og holdninger – og evne til å trekke på en betydelig del av sine personlige forutsetninger»* (Jørgensen, 1994, s. 4).

Ryen og Decis (2000) selvbestemmelsesteori som argumenterer for at menneskets atferd styres av ønske om å dekke tre indre psykologiske behov; behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Opplevelse av økt indre motivasjon vil dermed oppleves om disse behovene blir møtt. Autonomi omfatter i hvilken grad man opplever frihet til å velge og påvirke avgjørelser som omhandler en selv. Behov for kompetanse får mennesker til å oppsøke utfordringer som er tilpasset sine egne evner og utfordringer som strekker litt utenfor egen kompetanse, men som en har evne til å klare. Dersom en arbeidsoppgave oppleves som for lett for egen kompetanse opplever man at behovet for kompetanse ikke blir møtt og motivasjon kan avta. I denne konteksten handler kompetanse om en følelse av selvtillit, og ikke en opparbeidet egenskap eller evne. Indre motivasjon kan for eksempel økes ved en opplevelse av at en er spesielt kompetent til å utføre eller løse en bestemt oppgave. Tilhørighet er en psykologisk følelse av å være tilknyttet andre, å bli tatt vare på og å ta vare på andre som tilhører din gruppe eller samfunn (Deci & Ryan, 2002). Hvilke muligheter det er for å kunne bruke sin egen kompetanse i arbeidet er en svært viktig faktor for opplevelse av indre motivasjon i lys av muligheter til å tro på egen kompetanse, autonomi og opplevelse av tilhørighet (Lai, 2011). I praktisk kompetansearbeid på sin side er det en viktig komponent at organisasjonen ikke eier tilgjengelig kompetanse, men at den enkelte medarbeider som besitter kompetanse i form av kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som organisasjonen får tilgjengelig gjennom kontraktsforhold til den enkelte medarbeider (Lai, 1997, s. 60). Sammen utgjør disse samlet organisasjonens forvaltningskapital som organisasjonen disponerer, men ikke eier. På denne måten synliggjøres behovet til organisasjonen for å ta hensyn til medarbeidernes interesser i stor grad (Lai, 1997).

Begrepet kompetanseutvikling defineres av Elleström og Kock (2008) som en variasjon av ulike tiltak som organisasjoner selv kan benytte for å påvirke hvilken kompetanse ansatte har basert på det de ser er nødvendig i organisasjonen. Kravene kan påvirke ansatte på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. Tiltakene kan enten være planlagte og formelle, eller ikke-planlagte i uformelle situasjoner. Forskning på kompetanseutvikling og læring peker ofte på viktighet av å se på både ytre og indre faktorer for å kunne få en god forståelse av hvordan og hvorfor kompetanse og kompetanseutvikling er opprettet,

organisert og er relatert til effekter. Her skilles det ofte mellom indre og ytre faktorer for kompetanseutvikling (Jönsson & Schölin, 2016). Jönsson og Schölin (2016) skiller mellom ytre faktorer hvor det pekes på faktorer som omhandler konkurranser og krav, og indre faktorer hvor organisasjonen i seg selv står i fokus. Kompetanseutvikling kan foregå på flere ulike måter og mye læring i arbeidslivet skjer nettopp gjennom å løse arbeidsoppgaver, kommunikasjon og samarbeid med andre kollegaer, innovasjon og andre aktiviteter både på og utenfor arbeidsplassen (Aspøy, Nicolaisen & Nyen, 2013; Filstad, 2008).

## **2.2 Kompetanseutvikling i en ny digital hverdag**

Innen utdanningsforskning har det det siste tiåret blomstret en ny interesse for utnyttelse av ny teknologi i studenters læringsprosesser, hvor fokuset nå er forbi ren tilegnelse av konseptuell kunnskap (Schneider, Dich & Radu, 2020). Med dette mener Schneider, Dich og Radu (2020) at studenters evner som nysgjerrighet, kritiske tenkning, samarbeidsevner, dedikasjon eller kreativitet, er evner som heller er i fokus enn tilegnelse av kunnskap. Feltet teknologi og læring er et forskningsområde som er både komplekst og sammensatt gjennom å romme forskningsspørsmål ved den teknologiske siden og på den andre siden knyttet til den pedagogiske anvendelsen (Sølvberg, 2004). Ludvigsen (2012) påpeker en opplevelse av at nesten hver forskningstilnærming til forholdet mellom læring og informasjonsteknologi, argumenterer for nødvendigheten av å rette oppmerksomhet mot hvordan ulike muligheter i redskapene og miljøet gjensidig utgjør en kontekst for læring (for eksempel Rasmussen & Ludvigsen 2010). Salomon argumenterer for å skille mellom to former for effekter ved bruk av teknologi på læring, *med* og *av* teknologi (Ludvigsen, 2000). Effekten *med* teknologi retter fokus mot hva individet og teknologien kan prestere i felleskap. Effekten *av* teknologi på sin side innebærer at bruk av teknologi resulterer i kognitive endringer hos individet (Salomon, 1992). Koschamann (1996) på sin side poengterer en dreining i fagfeltet fra studier som setter søkelys på «effekten av» teknologi til studier mer rettet mot «effekten med» (Sølvberg, 2004). Ved hjelp av ulike teoretiske rammeverk deler Koschamann (1996) feltet inn i fire ulike områder: Computer Assisted Instruction (CAI), Intelligent Tutoring Systems (ITS), Logo as latin og Computer Supported Collaborative Learning (CSCL). Feltet CSCL har bakgrunn i samarbeidslæring og Computer Supported Collaborative Work (CSCW), et teknologisk felt hvor det fokuseres på å identifisere, eksemplifisere og empirisk utforske teknologisk design for redskaper som kan støtte individer som samarbeider (Sølvberg, 2004). Oppgaven vil videre ta utgangspunkt i CSCL tilnærming. Lai (1997) påstår at mange som jobber med kompetanseanalyse i praksis etterlyser ferdigutviklede IKT-verktøy. Dette begrunnes med en argumentasjon for at dette ikke er like enkelt i praksis på grunn av få, eller ingen standardiserte verktøy fungerer for alle, hverken når det kommer til bruk av begreper og kategorier eller analysemuligheter. Ofte er antakelsen til utviklere en viktig faktor for å gjenspeile kompetanse i verktøyene som blir tilbudt (Lai, 1997).

### **2.2.1 Teknologi og pedagogikk i samarbeid**

På sent 1980- og tidlig 1990-tallet ble CSCL presentert som et felt innen kunnskap som var fullt av muligheter (Ludvigsen & Steier, 2019). Felles for teorier som anvendes innen CSCL feltet er at læring i stor grad betraktes som en sosial prosess mot selve læringsprosessen, heller enn effekten den har på individets mestring, strategibruk, ferdigheter og evner (Sølvberg, 2004, s. 128). CSCL-feltet er i stor utvikling både innen

den teknologiske delen og feltet i seg selv, og nå 30 år senere er det et veletablert felt med samarbeid mellom sosial-, utdanning-, læring- og informatikkforskning (Ludvigsen & Steier, 2019). Dillenbourg (2002) har kritisert utenforstående CSCL for å begrense de lærende under samarbeid og dermed igjen begrense de lærendes motivasjon. Radkowsch, Vogel og Fischer (2020) gjorde på sin side funn i sin meta-analyse rundt effekter CSCL har på motivasjon til brukere av CSCL teknologi i lærings situasjon. Forskerne argumenterer på bakgrunn av sine funn for at CSCL kan fremme noen aspekter av motivasjon, som følelse av å være kompetent, men på samme tid minske andre aspekter som opplevelse av autonomi. På bakgrunn av dette foreslår Radkowsch, Vogel og Fisher (2020) ved videre empirisk forskning på dette funnet å benytte Deci og Ryens (2000) selvbestemmelsesteori som teoretisk grunnlag. Fischers (2013) forskning viser at CSCL engasjerer gjennom aktiviteter som fremmer læring, og dette har blitt relativt etablert innen feltet. Det som er interessant med akkurat Radkowsch, Vogel og Fischers (2020) funn vil videre forskning i denne retningen gi indikasjoner på videre utvikling av ulike typer CSCL i fremtiden og gi mulighet til mer målrettede lærings situasjoner som også kan gi muligheter for motivasjon i selve et. Dette kan igjen påvirke hvordan ansatte møter lærings situasjoner som er preget av ytre motivasjonsfaktorer.

På et makronivå er begrepet læringsteknologi et begrep som påvirkes av mange overlappende teorier og kategorier av fagfelt, noe som gjør det spesielt viktig å presisere at flere av disse er koblet mot ulike disipliner utenfor primær læringsteknologiforskning (Hoadley, 2021). På den ene siden finner man i litteraturen innen fagområdet læringsutvikling på arbeidsplass at begrepet læringsteknologi brukes som en samlebetegnelse på digitale systemer som støtter læring. Ser vi tilbake 20 år var Learning Management Systems (LMS) det ledende innen organisasjonsforskning og digital læring. Begrepet har blitt benyttet litt ulikt, hvor det på norsk i hovedsak har blitt benyttet begreper som læringsplattform, digitale læringsplattformer og læreportal. I organisasjoner har LMS fungert i hovedsak til rapportering, vurdering og testing, hvor det er viktig å påpeke at egenskaper som er knyttet til kontroll over kompetanse i organisasjonen har vært viktige funksjoner (Håland, 2007). LMS har fått kritikk for ikke å utnytte organisasjonens potensiale når organisasjonen primært fokuserer på utvikling og vedlikehold av kompetanse istedenfor de praktiske treningsaspektene i kontekst av arbeidsoppgaver (Håland & Tjora, 2006). Litteraturen rundt både e-læring og læringsteknologi har tendenser til å sammenligne læring i et LMS-miljø med fysisk undervisning i kontekst av grunnleggende IT-ferdighetstrening (McGill & Klobas, 2009).

Teknologistøttet arbeidstrening står for en stor andel av den formelle læringen på arbeidsplasser (Costello & Mcnaughton, 2016). Integrering av teknologi i læring krever en systematisk tilnærming (Tan, 2017). Tynjälä og Häkkinen (2005) argumenterer for at noen pedagogiske og kontekstuelle forutsetninger bør ligge til grunn for å oppnå vellykkede lærings situasjoner som fremmer samarbeid. For å oppnå dette må det være rom for misforståelse, forhandling og genuine behov for samarbeid og mulighet for å oppnå gjensidige forståelser gjennom et felles verdigrunnlag. Fordi programmeringsdesignet og pedagogiske løsninger er gjensidig avhengig av hverandre for å oppnå treffende resultater, argumenterer Tynjälä og Häkkinen (2005) for at design-prosessen i seg selv utarbeides som en felles prosess mellom eksperter innen læring og programmering. Vinberg, Gelin og Sandberg (2000) fant klare resultater på at kompetansedriv og -nivå innen informasjonsteknologi oftere påvirkes av høyere nivå av utdanningsinvestering (s. 206). Verktøyer som er designet for å tilnærme seg individuelle kontekster påpekes å kunne ha

utfordringer med å fremme kompetanse på en hensiktsmessig måte i andre settinger enn det opprinnelige utgangspunktet (McHenry og Strønens, 2008). E-læring kan på sitt beste ha potensial til å støtte kognitive, sosiale, motiverende og affektive prosesser i læring (Tynjälä & Häkkinen, 2005). Likevel er det naivt å argumentere for at alle typer e-læring uten unntak er læringsfremmende og svaret på alle Human Research Management og/eller ledelses dilemmaer (Servage, 2005). Håland og Tjora (2006) argumenterer for at læringsteknologi bare representerer et begrenset perspektiv på kompetanse, hvor dette fokuset impliserer bare noen få aspekter av hva kompetanse kan være da kompleksiteten til kompetanse ikke fanges i stor nok grad av denne tilnærmingen til kompetanse. Forskning på feltet e-læring og læringsteknologi har også blitt kritisert for å i hovedsak fokusere på utvikling av teknologi eller produkt evalueringer, og mindre på hva som fungerer og ikke i en arbeidssammenheng (Netteland, Wasson & Mørch, 2007). Tikkanen (2002) har gjort en studie på oppnåelse av læring i teknologiintensive arbeidsmiljøer blant teknologer og ansatte i bank, hvor det påpekes at behovet for en systematisk tilnærming over tid må til for at læring i organisasjonen skal være mest hensiktsmessig.

## 3 Metode

Dette kapittelet vil redegjøre for de metodiske vurderingene og valgene som har blitt tatt i forbindelse med innsamling og bearbeiding av datamaterialet. Formålet med kapittelet er å tydeliggjøre forskningsprosessen. Innledningsvis vil studiens metodiske perspektiv introduseres og redegjort for. Videre vil studiens forskningsdesign og valg av metode legges frem, med beskrivelse av hvordan studien er gjennomført. Til slutt avslutter kapittelet med en vurdering av etiske betraktninger som er gjort i forbindelse med studien, samt studiens kvalitet.

### **3.1.1 Bakgrunn for valg av metode**

Når vitenskapelige spørsmål eller problemstillinger skal besvares, bør valg av forskningsmetode gjøres på bakgrunn av forskningens mål. Et mål med denne studien har gjennom hele prosessen vært å få frem konsulentenes prediksjoner basert på deres erfaringer og opplevelser rundt bruk av teknologi i kompetanseutvikling i arbeidslivet. Forskning deles i hovedsak inn i kvantitativ og kvalitativ forskning. Kvantitativ forskning vektlegger talldata i en strukturert fremstilling, og anvendes først og fremst når det foreligger store representative utvalg (Ringdal, 2013). Kvalitativ forskning fokuserer på å forstå deltakernes perspektiv og gå i dybden av deres opplevelser og erfaringer (Ringdal, 2013). Ryen (2002) forklarer forskjellen mellom disse forskningstradisjonene i form av at kvalitativ forskning søker data i form av bilder og ord, heller enn tall og bekræftelser på antakelser med hensikt å hente ut mening fremfor handling hvor aktør/informantens eget perspektiv er i fokus. På bakgrunn av dette har jeg valgt å bruke kvalitativ metode i min datainnsamling. Jeg ønsker å gå inn i deltakernes perspektiver og erfaringer rundt tematikken fremtidens kompetanseutvikling. Kvalitativ forskningsmetode har som formål å få en forståelse av sosiale fenomener (Kvale & Brinkmann, 2019). Deltakernes forståelse av begreper innenfor tematikken ser jeg som et interessant grunnlag for studiens videre diskusjoner om fremtiden. Kvalitativ forskningsmetode anser jeg som en metode som gir prosjektet en fleksibilitet til å justere kursen underveis avhengig av hva deltakerne har som opplevelser (Ryen, 2002). På bakgrunn av dette velger jeg å benytte et kvalitativt forskningsintervju for å kunne favne både i det brede og det dype. Informantene kan gjennom hele intervjuet styre selv hva de ønsker å vektlegge og utdype rundt temaer de selv anser som interessante og viktige for dem, og forskeren kan på denne måten gå dypere inn på temaer som ikke var planlagt som dukker opp under intervjuene (Ryen, 2002).

### **3.1.2 Kvalitativt forskningsintervjuer**

I denne studien har det blitt benyttet kvalitativt forskningsintervju for å samle inn data, med utgangspunkt i å forstå verden sett fra informantens side (Kvale & Brinkmann, 2019). Jeg har valgt å anvende semi-strukturert intervjuguide hvor jeg har utformet en intervjuguide basert på temaer som er ønskelig å gjennomgå i løpet av intervjuet. Bakgrunnen for benyttelse av semi-strukturert intervju ligger i utgangspunktet for å hente inn informantens egne opplevelser og betraktninger av tematikken. Rekkefølgen på temaene i intervjuguiden varierer i noe grad da det er litt ulike områder av tematikken det er ønskelig å undersøke nærmere. I intervjuguiden blir begreper som kompetanseutvikling og læringsteknologi brukt som utgangspunkt under utformingen av guiden. På bakgrunn av dette ble oppbygningen av intervjuguiden basert på hovedtematikkene (1)

kompetansebegrepet, (2) kompetanseutvikling i møte med kunder, (3) læringsteknologi, (4) kompetanseutvikling i fremtiden, i lys av digitale hjelpemidler. Hensikten ved å velge disse hovedtematikkene for å undersøke denne tematikken var å få innsikt i informantenes forståelse av begrepet kompetanse i første omgang for så å dra samtalen videre på deres tanker rundt fremtidens arbeidsliv og hvilken rolle kompetanseutvikling har i denne sammenhengen. Det ble også gjort et aktivt valg å undersøke hvordan informantene definerer begrepet læringsteknologi. Begrepet er svært vidt og det er derfor hensiktsmessig å ha klarhet i hvordan informantene forholder seg til begrepet. Videre i intervjuguiden flyttet samtalen seg mer over til betraktninger rundt hvordan informantene tror digital kompetanseutvikling som felt kan komme til å utvikle seg med tanke på plattformer, arbeidsmåter, formål ved bruk av digitale hjelpemidler i kompetanseutvikling, utfordringer, og fokusområder som er store i dag, men som de tror kan opptre som fallgruver i fremtiden. Kvalitativt forskningsintervju er i korte trekk en verbal utveksling ansikt til ansikt mellom en person som intervjuer med formål å samle en spesifikk informasjon eller et uttrykk for meninger fra den personen som blir intervjuet (Maccoby & Maccoby, 1954, s. 449 i Brinkmann, 2014).

### **3.2 Forskningstilnærming**

Når man tilnærmer seg et forskningsfelt vil vi møte det ukjente med et utgangspunkt i de forestillinger og tankesett vi allerede har, spesielt med tanke på det vi bringer med oss inn i situasjonen (Nilssen, 2012). Gadamer (1989 i Nilssen, 2012) omtaler dette som *fordommer* eller *forforståelse*, hvor ikke bare det teoretiske rammeverket påvirker denne forforståelsen, men også forskerens subjektive erfaringer, kunnskaper, verdier og holdninger tekkes inn i dette. På bakgrunn av denne forståelsen er det viktig å være åpen for å justere og tilpasse vår egen forforståelse av fenomenet som skal undersøkes som forsker (Nilssen, 2012). En metode kan ses som en vei til målet, og for å finne eller vise noen vei til målet er det fordelaktig å vite hva dette målet faktisk er (Kvale & Brinkmann, 2019). Forståelse for fenomenene som blir utviklet gjennom forskningsprosessen, er avhengig av den forståelsen som tas med inn i prosjektet (Thaaard, 2018). På bakgrunn av dette er det viktig at forskere både er bevisst på sin forforståelse for tematikken som undersøkes og de som er involvert i prosjektet. Forforståelsen avhenger av hvem man er som person, samt den personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunnen som forskeren har med seg (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190). Det er derfor viktig at man som forsker er klar på hva man har med seg inn i forsknings situasjonen og i et kvalitativt forskningsintervju er åpen for det som ikke stemmer overens med egen forforståelse (Kleven & Hjordemaal, 2018). Se 3.4.2 for utfyllende informasjon rundt min forforståelse i forbindelse med dette prosjektet.

### **3.3 Praktisk gjennomføring**

Forskningsdesignet beskrives videre hvem som er aktuelle deltakere i prosjektet og hvordan undersøkelsene gjennomføres for å gi en så transparent beskrivelse som mulig.

#### **3.3.1 Utvalg og rekruttering**

Jeg har valgt å gjennomføre fire kvalitative intervjuer. I lys av problemstillingen som omhandler konsulenter tanker og opplevelser rundt kompetanseutvikling ved bruk av ulike former for læringsteknologi, er dette utvalget et strategisk utvalg (Thagaard, 2013;



Silverman, 2011; Ryen, 2002). Informanter er valgt basert på arbeidsoppgaver, erfaring og stilling. Bakgrunnen for dette valget var å kunne beholde en så utforskende tilnærming som mulig. Denne tematikken ble valgt for å undersøke hvilke tendenser det er i arbeidet til informantene, som kan avdekke interessante tanker rundt fremtiden og hvordan arbeidslivet allerede i dag tenker om fremtiden, og på denne måten undersøke om det finnes ringvirkninger som ikke har blitt avdekket. Bakgrunnen for å gjøre studien på denne måten er å kunne undersøke aspekter ved en tematikk hvor det er noe spesielt ledere snakker mye om, men det er mer usikkerhet rundt hva som faktisk gjøres og hva som er strategisk bra for samfunnet, og ikke bare spesifikt utvalgte bedrifter. Informanter som var av relevans, ble rekruttert ut innad i en virksomhet som arbeider med salg og behandling av rådgivningstjenester innen kompetanseutvikling og læringsteknologi. Et strategisk utvalg ble gjort med utgangspunkt i ansatte som har direkte erfaringer med dette. Et strategisk utvalg gir muligheter til å velge en case som kan gi et bilde på prosesser som er interessante for forskningen (Silverman, 2011). I første omgang ble det foretatt et uformelt telefonmøte mellom en kontaktperson i organisasjonen og meg selv, hvor det ble utvekslet noen tanker rundt prosjektet og relevante informanter som kunne være tilgjengelig samt litt informasjon om hvordan virksomheten jobber. Kontakt med virksomheten ble opprettet i forbindelse med en fremtidig ansettelse. Etter dette fikk jeg kontaktinformasjonen til tre informanter som ble spurt om de ønsket å delta i prosjektet. Da hvert intervju skulle avrundes spurte jeg informantene om hen kunne anbefale videre noen andre informanter som kunne være av interesse. På bakgrunn av dette fikk jeg kontaktinformasjon til en fjerde informant. Etter hvert som flere intervjuer ble gjennomført ble det klart at det strategiske utvalget var mer eller mindre komplett da informantene begynte å anbefale allerede rekrutterte informanter, og det ble dermed ikke nødvendig å se etter flere informanter. Med tanke på innholdene i intervjuene var heller ikke dette en nødvendighet med tanke på kvalitet i datainnsamlingen. En av informantene har aldri hatt som arbeidshverdag å jobbe direkte som konsulent, men jobber med utvikling av konsulentene som skal ut i prosjekter. Informanten har likevel lang erfaring med digital læring i arbeid med konsulenter, og kjenner til tematikken i stor grad.

### **3.3.2 Gjennomføring av intervjuer**

Tre av fire intervjuer ble gjennomført digitalt av praktiske årsaker, og et ble gjennomført på kontoret til den respektive informant. Jeg tok lydopptak av alle intervjuene ved hjelp av diktafon. Alle lydopptak vil bli slettet etter prosjektslutt. Intervjuet ble startet ved litt små prat for å få etablert relasjonen. Videre informerte jeg om formelle rettigheter informant har i prosjektet, og videre litt kort om hva prosjektet handler om. For å oppnå en tillitsfull relasjon som kan gi informantene en opplevelse av mulighet for å åpne seg startet intervjuet med litt formelle spørsmål rundt stilling, arbeidsoppgaver og utdanning. Som forsker gikk jeg inn i intervjuene med et formål om å balansere mellom å være lyttende og spørrende. Dette utspilte seg litt ulikt i de ulike intervjuene basert på hvordan informant henvendte seg til meg som forsker. Jeg opplevde å få tidlig tillit fra informantene hvor det var rom for å dele sine oppriktige synspunkter som ikke skal fungere som en studie av virksomheters meninger, men deres egne. Under intervjuene opplevde jeg flere ganger at informantene hadde gitt meg utfyllende svar på spørsmål jeg var ute etter, hvor informantene kunne på slutten av svarene bli usikre på om det var dette jeg var på utkikk etter. På dette forsøkte jeg å forsikre at jeg er ute etter deres egne refleksjoner og ikke det de tror jeg ønsker å høre. Under første intervju opplevde jeg å spørre et oppfølgingsspørsmål som jeg selv i ettertid ble veldig fornøyd med. Dette spørsmålet ble derfor en del av intervjuguiden ved de andre intervjuene.

### **3.3.3 Analytisk tilnærminger**

I denne studien har jeg valgt å benytte en tematisk analysetilnærming. Tematisk analyse involverer å kategorisere og se på når disse kategoriene blir brukt (Silvermann, 2020). Årsaken til at jeg valgte tematisk analyse i denne studien er at tilnærmingen kan argumenteres for å være et fleksibelt arbeidsverktøy for å gi detaljerte beskrivelser av data. Tilnærmingen gir også forskeren fleksibilitet for å tilpasse metode til studiens formål. I min studie ønsket jeg å undersøke hva konsulenter tenker om fremtidens kompetanseutvikling ved hjelp av teknologiske løsninger. Jeg har vært opptatt av å la analysen bli styrt av datamaterialet, og på denne måten kan analysen betegnes som en datadrevet analyse. Utgangspunktet for analyseprosessen har vært stegene: 1. bli kjent med dataene, 2. danne grove koder, 3. søke etter temaer, 4. gjennomgang av temaene, 5. definere og navngi temaene (Braun & Clarke, 2006). Jeg vurderte gjennomgående hvilke deler av materialet som jeg anså som mest relevant for studien og som best kunne svare på problemstillingen. I denne prosessen begynte jeg først med å gå gjennom dataene og notere hvilke temaer som gikk igjen i datamaterialet og merket sitater som jeg trodde var interessante innenfor temaene som gikk igjen basert grovt på Braun og Clarkes (2006) steg. I denne prosessen kom det frem et mønster i dataene til flere av intervjuene som gjorde at jeg valgte å benytte de temaene som gikk mest igjen i dataene. Denne prosessen er ikke-lineær og jeg har derfor beveget meg litt frem og tilbake mellom stegene ettersom hva jeg fant i dataene. Jeg startet analyseprosessen allerede under intervjuene og transkriberingen ved gjennom å oppdage mønster som kom frem i prosessen. Det var en utfordring å ikke la min forståelse prege tolkningen av informantenes erfaringer. Selv om jeg har hatt et fokus på denne utfordringen, kan det likevel tenkes at mine tolkninger til en viss grad har blitt preget av mine egne erfaringer og teoretisk bakgrunn, og ikke minst tematikkens hypotetiske «problemområder».

Kategoriene jeg har utviklet for denne for analysen er *kompetansebegrepet, digital kompetanseutvikling og fremtidens digitale kompetanseutvikling*.

## **3.4 Studiens kvalitet og troverdighet**

### **3.4.1 Ethiske vurderinger**

Kvalitativ forskning medfører flere etiske utfordringer gjennom å forske på menneskers personlige liv og erfaringer (Brinkmann, 2010). På bakgrunn av dette er alle forskningsprosjekter pålagt både etiske retningslinjer og meldeplikt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Denne studien ble meldt til NSD for internkontroll og kvalitetssikring med forklaring av utvalg, prosedyre for datainnsamling, analyseringsmetode av data, metodevalg og personvern hos informantene (se vedlegg 1). «At samtykket er informert, betyr at forskere har gitt tilstrekkelig og forståelig informasjon om hva det innebærer å delta i forskning». (NESH, 2021, s. 17). Informantene som takket ja til å delta i studien fikk tilsendt et informasjonsskriv (Vedlegg 2) på epost. Dette nevnte skrivet inneholdt også en samtykkeerklæring som ble signert på intervjuet. På denne måten hadde informantene mulighet til å få all nødvendig informasjon om hva intervjuet skulle handle om og få innsikt i hva det signeres for, uten forsker til stede. På intervjuene som ble gjennomført digitalt fikk informantene samtykkeerklæringen på epost, hvor de så scannet og sendte signert versjon tilbake til meg. Informert samtykke innebærer at

forskningsdeltakerne informeres om studiens overordnede formål og hovedtrekk i design. I tillegg er det viktig at informantene blir satt inn i mulige risikoer og fordeler ved å delta i intervjuene. Ved informert samtykke kan det sikres at deltakerne deltar frivillig, og er informert om deres rett til å trekke seg når som helst uten konsekvenser (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 104). Kvale (2001) tar opp en diskusjon rundt hvorvidt det er mulig å oppfylle alle krav for full informasjon i forskningsprosjekter når prosjekter ofte kan endres gjennom prosessen i kvalitativ forskning. Dette kan medføre endringer i formål og hensikt med prosjektet, noe som kan medføre at informantene får redusert oversikt over prosjektets mål og hensikt.

Silverman (2020, s. 120) påpeker også viktigheten av å ta hensyn til pålitelighet, sikre at ulike forskere vil bruke de samme målene på samme måte, og validitet, hvor presis forskningen er. Spesielt med hensyn til pålitelighet er gjennomsiktighet rundt forskningsstrategi og analysemetode spesielt viktig for å oppfylle krav til kvalitativ forskning, noe som gjøres i dette metodekapittelet. Kvale og Brinkmann (2015) henviser til en gjentakende ignoranse innen kvalitativ forskning rundt spørsmål om pålitelighet, validitet og generalisering, på bakgrunn av at disse begrepene positivistiske karakteristikk som hindrer kreativ og frigjørende kvalitativ forskning. De argumenterer derfor for å konseptualisere dem i former som er mer relevante for intervjuforskning heller enn å forkaste dem. For å sikre kvalitet i kvalitativ forskning argumenterer Tracy (2010) for at forskning bør ses i sammenheng med den enkelte forsker, konteksten, det teoretiske rammeverket, og selve prosjektet som helhet. Konfidensialitet innebærer å beskytte deltakernes rett til privatliv, og det skal ikke offentliggjøres noe av deres personlige data som kan avsløre deres identitet (Kvale, 2001). For å bevare deltakernes konfidensialitet har jeg valgt å fjerne navn og annen identifiserbar informasjon om informantene. I et selektivt utvalg er det potensielt større muligheter for å identifisere deltakere med informasjon. Deltakerne kan mulig gjenkjenne egne utsagn i studien, men hverken andre deltakere eller andre utenforstående vil kunne gjenkjenne de som har deltatt i studien. Opptak og transkribert materiale har til enhver tid blitt oppbevart kryptert og alt av datamateriale vil bli slettet ved prosjektets slutt. Deltakelse i prosjektet kan ha mulige konsekvenser på både positive og negative sider. De positive sidene kan mulig være en større bevisstgjøring rundt fagfeltet og tematikken læring i arbeidsliv, og følelse av å bidra til forskning på området. Negative sider ved deltakelse kan relateres til om noen av spørsmålene eller samtalene vi kom inn på er av særlig sensitiv art. I denne studien går jeg ikke inn på noen åpenbare sensitive temaer slik jeg ser det, men dette kan ikke jeg som forsker direkte ha full oversikt over. Noen av spørsmålene går til en viss grad inn på virksomheten deltakerne jobber i og tendenser innad i virksomheten. Hvordan man kan omtale virksomheten man jobber i eller være usikker på hvor mye om strategi kan påvirke hvordan det er å være informant i en slik studie. Til virksomheter på området læring i arbeidsplassen kan være tematikker som påvirker deltakerne til en viss grad. I analysearbeidet har jeg forsøkt i så stor grad som mulig å utelukke temaer hvor det direkte er linket til virksomhetenes strategi eller arbeidsformer for å ivareta deltakernes konfidensialitet, samtidig som dette trolig ikke har påvirket funn i studien i noen stor grad. Konsulentenes utdanningsbakgrunn har heller ikke blitt tatt i stor grad hensyn til, da arbeidsoppgavene er stor grad sammensatt og tverrfaglig. Konsulenter er inne i ulike sektorer, forventninger og arbeidsoppgaver. Dette opplevde jeg at skape noe usikkerhet hos informantene når de skal svare på spørsmål som generaliserer til en viss grad «kunder» som gruppe. Flere av informantene startet svarene med: «det er veldig ulikt hos de ulike kundene da, men jeg skal prøve å svare så godt jeg klarer».

Kriterier som troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet er viktige når kvalitet i studier skal gjennomføres, og jeg vil derfor belyse forskningens kvalitet basert på hensyn gjort i dette prosjektet.

#### *3.4.1.1 Troverdighet*

Prosjektet troverdighet omhandler studiens evne til å ha samsvar mellom resultater og virkeligheten som er studert (Shenton, 2004). I dette prosjektet har jeg styrket dens troverdighet ved å sette meg inn i feltet jeg har studert i form av å ha lest relevant faglitteratur og hatt samtaler med min veileder om tematikken og oppgaven gjennom hele prosessen.

#### *3.4.1.2 Overførbarhet*

I denne oppgaven handler overførbarhet om å gi gode beskrivelser av fenomenet og kontekst (Silverman, 2020). Jeg har gitt detaljerte beskrivelser av forskningsfeltet, fremgangsmåte og resultater som har kommet frem i prosjektet. På denne måten håper jeg å ha produsert nyttig og relevant kunnskap om læring i arbeidslivsutdannelsen min gir og hvordan denne oppleves å samsvare i møte med ulike yrkespraksiser i fremtiden.

#### *3.4.1.3 Bekreftbarhet*

Bekreftbarhet i kvalitativ forskning handler om hvorvidt funnene i studien er et resultat av forskningen, og ikke resultat av forskerens subjektive holdninger (Silverman, 2020). Det må derfor være en sammenheng mellom beskrivelser, analyser og tolkninger, og denne sammenhengen må stamme fra forskningen som er gjort. Jeg har i denne studien beskrevet de mest betydningsfulle beslutningene som jeg har gjort i denne prosessen slik at leseren skal få innsikt i disse og på denne måten kan vurdere mine valg. Ved å være bevisst på min egen subjektive forståelse gjennom hele prosessen, kunne jeg på denne måten være oppmerksom på å ikke tillegge min egen mening i det informantene delte med meg. Da jeg går masterstudiet i læring i arbeidslivet og derfor sitter på egne subjektive opplevelser og erfaringer fra studiet, var jeg oppmerksom på å ikke la dette påvirke informasjonen informantene fikk av meg også.

### **3.4.2 Refleksjoner rundt egen forskerrolle**

Min forforståelse inn mot denne tematikken påvirkes av spesielt tre faktorer. For det første er jeg masterstudent innen fagområdet læring i arbeidsliv. Mitt utgangspunkt beror på en stor interesse for dette feltet som de fleste indirekte har et forhold til som en del av arbeidslivet. Når jeg går inn mot tematikken i denne masteroppgaven kan min forforståelse påvirkes av at jeg personlig brenner for kompetanseutvikling, og ikke minst *god* kompetanseutvikling. På bakgrunn av dette har jeg fått oppleve gjennom dette prosjektet at selv om konsulentene har et forhold til læring og utvikling, er ikke det like selvfølgelig at alle komponentene som inngår i kompetanseutvikling er i like stort fokus eksplisitt. Den andre forforståelsen som påvirker meg som forsker i dette prosjektet bygger på min forståelse av hvordan de teknologiske verktøyene faktisk fungerer. Jeg begynte hele dette prosjektet med en forestilling rundt hva læringsteknologi innebærer til å ha et helt nytt inntrykk av hva læringsteknologi faktisk angår ved prosjektets slutt. Som student på et teknologi-fokuserende universitet har begreper innenfor teknologi fasinert meg, noe som har gjort meg svært positiv til veldig mange løsninger som innebærer teknologi. Likevel

når man setter teknologi i samspill med menneskers sosiale funksjoner spiller det mye sosial-vitenskapelige aspekter inn. Dette påvirker meg som forsker når jeg skal inn i interaksjon med informantene i form av at jeg personlig har hørt om en del teknologiske verktøy, men har aldri brukt dem selv, og har brukt litt tid til å kartlegge hvilke aspekter som er overordnet for de ulike formene for teknologi, og hvilke aspekter er spesifikt til et enkelt verktøy. Den tredje faktoren som påvirker min forforståelse inn mot dette prosjektet er min relasjon til virksomheten som informanter er hentet fra. I denne studien er informanter ansatt i en virksomhet, en virksomhet jeg selv skal begynne å jobbe i etter endt utdanning. Oppstart i denne jobben skjer 2 måneder etter levering av denne masteroppgaven, noe som i utgangspunktet gjør at det ikke er mange relasjoner til virksomheten enda. Det er likevel viktig å påpeke at det er gjort noen grep for å ikke komprimere validiteten til prosjektet, hvor for eksempel det ble avgjort at det ikke er ønskelig å intervju noen som i fremtiden blir min nærmeste sjef. Å forske på egen arbeidsplass er kjent å medføre noen ulemper, noe som medfører en viktighet av å ha et bevisst forhold til egen forskerrolle i møte med virksomheten og informanter. Det er likevel også viktig å presisere at det finnes flere fordeler ved å forske på egen arbeidsplass. Ansatte i virksomheten har siden start vært svært interessert i prosjektet uten ønske å påvirke noe på retning. Prosjektet påvirkes av et ønske fra både forsker og informanters side om å bli kjent og være i møte kommende, noe som kan være en utfordring for en som ikke har noen relasjon til virksomheten når prosjektet er av en relativt kort tidsramme. Gjennom rollen jeg har mot virksomheten vil jeg ha en nærere sosial relasjonsinteresse enn en på utsiden kan ha (Nielsen & Repstad, 2006). Cato Wadel (1998) påpeker at den beste posisjonen en kan ha som forsker er en kommunikasjonsåpnende rolle som lærling. Ved å være en forsker som har et ben som utenforstående og et på innsiden av virksomheten kan mulig gi meg en annen forståelse av hvordan konsulenter jobber med akkurat denne tematikken. Ved arbeid med et forskningsprosjekt som dette prosjektet vil det være naturlig å ha forutinntatte meninger og tanker om organisasjonen man skal begynne å jobbe i, og derfor ha et bevisst forhold til denne forforståelsen, og i analyse av materialet (Nielsen & Repstad, 2006). Det finnes flere måter å jobbe med bevisstgjøring hvor blant annet å fortelle leseren om seg selv og sitt forhold til organisasjonen som studeres slik jeg har gjort, og legge frem forutinntatte meninger og fordømmer om organisasjonen. Av hensyn til konfidensialitet vil jeg ikke beskrive rollen jeg har i virksomheten av hensyn til informanters og virksomhetens anonymitet samt studiens kvalitet.

Videre vil jeg trekke frem min opplevelse under intervjusituasjonene hvor jeg som utrent forsker gikk jeg inn i intervjusituasjonen med en følelse av å være uerfaren, og på grunn av dette hadde utfordringer med å fri meg fra manus og intervjuspørsmålene. I starten opplevde jeg det som noe utfordrende å komme med gode oppfølgings spørsmål og samtidig lytte og gi informanten tid til å finne frem til det de ville si og selv reflekterte over. Jeg fikk et lite behov i perioder under intervjuene hvor informantene brukte litt tid til å finne frem til egne opplevelser å bli en deltakende intervjuer som fører samtalen videre. Kvale og Brinkmann (2009) omtaler oppfølgende spørsmål som en kunst, og hevder samtidig at ekspertintervjuer er sensitive på de situasjonsbetingede ledetrådene som kan medvirke til å besvare forskningsspørsmålet. Dette i stedet for å fokusere utelukkende på hva det neste spørsmålet skal være og på metodiske intervjuregler (Kvale & Brinkmann, 2009). I flere tilfeller opplevde jeg det som utfordrende både å stille oppfølgings spørsmål i seg selv, men også å ikke bruke tid på å finne frem til gode spørsmål. Dette tok litt tid og dermed forsvant samtalen videre. Jeg opplevde meg selv utenfra å ha en veldig

bekreftende fremtoning i form av nikk for å gi informanten en trygg følelse. Av praktiske grunner ble det gjennomført både digitale og fysiske intervjuer avhengig av hva informanten ønsket. Jeg opplevde det som interessant å se forskjeller i min opplevelse av digitale og fysiske intervjuer. I og med det har blitt mer vanlig med digitale møter etter covid-pandemien opplevde jeg digitalt intervju som svært komfortabelt og naturlig. Digitalt intervju stiller likevel mer krav til ansiktsuttrykk som forsker for å gi informanten en opplevelse av at jeg som forsker er interessert i det den har å si. Det var derfor interessant da jeg gjennomførte mitt første fysiske intervju at det ligger mer sosiale interaksjoner i fysiske møter enn det er lett å være klar over selv. Jeg opplevde å bli mer usikker på min egen rolle som forsker, og ble derfor mindre naturlig i min rolle som intervjuer og informant. I de fysiske intervjuene oppsto det også flere forstyrrelser i form av telefoner som ringte, kollegaer som ønsker å spørre korte spørsmål osv. Dette opplevde jeg ikke som et stort problem, men flyten i intervjuet ble forstyrret, noe som gjorde at både informanten og intervjuer trengte litt tid til å komme inn i gode diskusjoner igjen. Det kan være mulig noen av disse sosiale interaksjonene både er en fordel for intervjusituasjonen, men det kan tenkes at ved å fjerne disse kan relasjonen bli mindre forstyrret av forstyrrende tanker. Personlig ble opplevde jeg å bruke litt energi på faktorer rundt hvordan jeg satt, hva jeg gjorde med hendene mine, hvordan jeg skulle lese på arket på en naturlig måte og lignende tanker påvirket min trygghet i rollen som en naturlig intervjuer.

## 4 Analyse

I dette kapitlet blir datamaterialet til studien analysert og diskutert i lys av relevant teori presentert i kapittel 2. Grunnlag for analysen er problemstillingen: Hvordan forstår konsulenter innen digital læring begrepene kompetanse og kompetanseutvikling med teknologi i dag og i fremtiden? Analysen har en temabasert tilnærming og er delt inn i følgende kategorier:

- Kompetansebegrepet.
- Digital kompetanseutvikling.
- Fremtidens digitale kompetanseutvikling.

### 4.1 Kompetansebegrepet

Denne kategorien beskriver hvordan konsulentene selv definerer og forholder seg til begrepene kompetanse og kompetanseutvikling både personlig og i sitt arbeid. I denne kategorien inngår spørsmål som omhandler konsulentenes forståelse av begrepene kompetanse og kompetanseutvikling. Hvordan konsulentene selv forholder seg til disse begrepene er interessant da begrepene både er vide og preget av utfordringer rundt blant annet definering. Noen av informantene påpeker slik også Wang (2018) påpeker at kompetanse er noe mer enn en ferdighet eller en kunnskap som brukes for å løse en spesifikk oppgave.

#### 4.1.1 Forståelse av begrepet kompetanse

Første reaksjon når informantene får spørsmål om å definere eller fortelle hva de forbinder med begrepet kompetanse hvor dette kommer brått på noen av informantene, og de påpeker at det er et omfattende og vanskelig begrep å lett definere. Informantene forteller at de assosierer kompetanse med utvikling, tilegning av kunnskap og ikke minst evnen til å ta i bruk denne kunnskapen i praksis. Informant 1 sier følgende om begrepet kompetanse:

*«Når du sier kompetanse så har jeg et veldig sånn bredt kompetansebegrep for det handler ikke bare om å ta et kurs eller noe sånt, det handler mer om å klare å anvende det og da må man nesten til det brede kompetansegapet. Og det er at da må du ha både kunnskapene om det du skal gjøre og ha ferdighetene til å gjøre det, har motivasjon til å gjøre det og mulighet til å gjøre det».* Informant 1.

I denne tilnærmingen kommer det frem en bevissthet rundt i hvilken grad det er samspill mellom kunnskaper, ferdigheter, motivasjon for å gjennomføre, men ikke minst nevner informanten muligheter for å kunne bruke kompetansen som er viktig. Begrepets anvendelse trekkes frem som et viktig begrep her slik også Nordhaug, Jevnaker, Grønhaug og Løwendahl (1993) påpeker når de definerer kompetanse som anvendte, men også anvendbare kunnskaper i samhandling med ferdigheter og evner. Det skapes her en avstand til hvordan vi ser begrepene kunnskap og ferdigheter hver for seg, men i et samspill vil kunnskaper og ferdigheter *brukes* til bestemte formål. Gjennom å både fokusere på at kompetanse skal være anvendbar gir det en betydning til begrepet gjennom ha en aktiv rolle i både tilegnelse, men også selve bruken. Hvordan begrepet kompetanse tilnærmes har stor innflytelse på hvilke effekter og ringvirkninger begrepet kan ha. Informanten trekker også frem hvordan ulike byggesteiner skiller kompetanse fra andre

lignende begreper. Wang (2018) argumenterer for at det er kombinasjonen mellom evner, ferdigheter og kunnskap som er nøkkelen for å kunne utføre spesifikke oppgaver. Fokuset på kombinasjon og samspillet både informant 1 og Wang (2018) argumenterer for er svært interessant. Kompetanse vil på bakgrunn av denne argumentasjonen ikke kunne opparbeides eller anvendes med mindre både kunnskaper for å forstå oppgaven, evner for å kunne tilnærme seg oppgaven og ikke minst ferdigheter for å faktisk gjennomføre oppgaven er på plass. Anvendelse kan argumenteres for også komme frem samspillet mellom disse tre komponentene. Nordhaug, Jevnaker, Grønhaug og Løwendahl (1993) fokuserer spesielt på anvendelse relatert til hvor anvendbar kunnskapen er i kompetansebegrepet. Gjennom å se på kombinasjonen også som anvendbar vil jeg argumentere for at i hvilken grad faktisk disse kunnskapene, ferdighetene og evnene anvendes mot å løse spesifikke oppgaver eller problemstillinger har betydning for hvilken grad også ferdigheter og evner blir utnyttet. På den andre siden kan det argumenteres for at grunnlaget, kunnskapen, er spesielt viktig for å i det hele tatt kunne gjøre noe med ferdighetene og evnene som ligger der. Wang (2007) argumenterer for et ønsket resultat som «endestasjon» for kompetanse. Et ønsket resultat kan være et relativt begrep, men det sier litt om hva som er ønsket ut av en kompetanse. Kunnskap og *skills* fokuserer i stor grad på å tilegne målbar spesifikk informasjon. Et ønsket resultat kan på sin side være mer utfordrende både å måle og å gå spesifikt inn for å konkret lære seg. Her kommer igjen anvendelse inn som en viktig skilnad, noe også Jørgensen (1994) påpeker i hvilken grad personen kan anvende kunnskapen i forhold til det som ligger i situasjonen. Å gjøre vurderinger for hvordan anvendelse av kunnskapen skal skje utfra situasjonen og ønsket resultat påvirkes av personens evne til å vurdere sine ferdigheter for å tilnærme seg dette ønskede resultatet. Ønsket resultat krever et samspill mellom ønsket kunnskap, ønskede ferdigheter og hvilke evner som skal spille inn. Informant 2 påpeker ervervelse eller tilegnelse av kunnskap og ferdigheter som et viktig aspekt ved kompetanse:

*«[...]med kompetanse forbinder jeg ervervelse av kunnskap og ferdigheter. Det kan jo være så mangt, men ja det handler jo om den kompetansen de ansatte har, og så har kanskje organisasjonen et ønske om hvilken kompetanse de ansatte skal ha og jobber for å tilegne den til de riktige personene».* Informant 2.

I dette sitatet sier informanten at kompetanse som noe personer har og bruker aktivt i hverdagen, men informanten trekker også frem ønsket om spesifikk kompetanse fra organisasjoners side. Ønsket om spesifikk kompetanse for å oppnå spesifikt resultat, (Jørgensen, 1994), kan fra et individperspektiv argumenteres for å være viktig. Ryen og Deci (2000) argumenterer spesielt for behovet mennesker har til å et samsvar mellom oppgaven som skal utføres og deres kompetanse. Ønsket om å tilegne seg kunnskap og ferdigheter trenger ifølge Ryen og Deci (2000) dermed å oppfylle personens behov for å skape motivasjon til å tilnærme seg oppgaven. Er oppgaven for eksempel for enkel og krever lite kunnskaper og ferdigheter kan personen oppleve mindre grad av indre motivasjon og på grunn av dette ikke finne motivasjon for å tilegne seg kompetansen som er tilgjengelig.

Sitatet over er også interessant i lys av forskningen til Lai (2011) knyttet til organisasjoners investering i kompetanse. Organisasjoner som bruker ressurser på å investere i kompetanse til ansatte har trolig en tanke om hva de investerer i, som informant 2 trekker frem. Både hvilke kompetanser deres ansatte skal ha, men ikke minst hvordan de riktige ansatte får den kompetansen akkurat de trenger i sin jobb. Gjennom kompetanseutviklingstiltak kan organisasjonen påvirke hvilken kompetanse de ønsker i



ulike deler i organisasjonen (Elleström & Kock, 2008). Dette påvirker de ansatte i stor grad avhengig av hvor kravene treffer dem spesifikt. Lai (2011) og Deci og Ryen (2002) argumenterer begge for at autonomi i egen kompetansetilegning påvirker opplevelse av motivasjon, som igjen er en viktig faktor for å kunne erverve kompetanse. I tråd med organisasjonens egen interesse i sin investering kan det være interessant å stille spørsmål ved hvilken grad ansatte er motivert for å tilegne seg de samme kompetansene som organisasjonen ønsker at de får. Dette gjelder spesielt den indre motivasjonen til de ansatte. Hvor tiltakene skjer og hvordan de treffer påvirker ifølge Elleström og Kock (2008) hvor da et samspill mellom de indre og ytre faktorene blir viktig. Hvordan begge parter tilnærmer seg problemområder hvor det kan mangle spesifikk kompetanse påvirkes av både ansattes motivasjon for å bruke kompetanse, og hvilke kompetanser organisasjonen ønsker. Hvordan ansattes behov treffes for å oppnå ønskede effekter med kompetanseutviklingsprosjekter, stilles det krav til at organisasjonen aktivt bruker både ytre og indre faktorer gjennom hele prosessen. Slik informant 2 trekker frem er riktig kompetanse til riktige ansatte en viktig del av kompetanse i organisasjoner, men det vil fortsatt være daglige krav i arbeidsoppgavene som allerede tar tid. Organisasjonenes ønske om å få nettopp riktig kompetanse til riktig sted i organisasjonen stiller krav til de ansattes opplevelse av autonomi over arbeidsoppgavene sine.

#### **4.1.2 Forhold til egen kompetanse og læring**

Det er interessant å høre informantene selv fortelle om sitt forhold til kompetanse da det ikke overaskende er noe de alle sammen har et svært bevisst forhold til. Informantene forteller at det er noe de tenker mye på, som informant 3 her:

*«Jeg er nok ikke alltid representativ på det, jeg er helt i ytterenden av skalaen på ivrig på å lære. Jeg ser på livslang læring nesten som et sånt livsmotto for meg. Det er ja betyr så mye. Det er hovedgrunnen til at jeg jobber hvis man skal se på motivasjon, og jeg tror jeg egentlig aldri kommer til å slutte å jobbe, jeg kommer til å jobbe til jeg stuper, til noen sier jeg ikke får lov til å jobbe så jobber jeg. Jeg kommer til å fortsette å lære og hele tiden fylle på, jeg ser ingen begrensninger på en måte. Jeg tror man egentlig kan lære seg nesten alt med mindre det er noen fysiske forutsetninger eller begrensninger som setter stopper». Informant 3.*

Utsagnet til informant 3 beskriver en opplevelse av en mulighet hvor ikke alle er like interessert i å lære hele tiden som informanten selv. Som konsulenter innen digital læring er det ikke rart om eget fokus på muligheter innen læring og kompetanse også er i noe mer fokus enn på kanskje andre arbeidsplasser. Det kan være veldig ulikt om arbeidstakere opplever det som viktig med muligheter for utvikling som en motiverende del av arbeidshverdagen. Gjennom å vite at man har muligheter til å kunne utvikle seg styrkes indre motivasjon i form av økt tro på egen kompetanse, autonomi og opplevelse (Lai, 2011). Likevel er det svært viktig å ikke glemme at ikke alle opplever den samme indre motivasjonen bare fordi det eksisterer muligheter, sett hvis man sier seg fornøyd med den kompetansen man allerede har. Som informanten trekker frem i egen opplevelse så er nettopp muligheten grunnen til at hen jobber i det hele tatt som på bakgrunn av dette gir en opplevelse av indre motivasjon for å utforske nye veier.

*«Jeg vil si at det (egen kompetanse) er noe jeg forholder meg til hver dag, og noe hvor integriteten ligger. Det er der også innovasjonen ligger, er man fornøyd med*

*den kompetansen man har utvikler man seg ikke i så veldig stor grad. Så for meg så har jeg et veldig bevisst forhold til kompetanse». Informant 1.*

Det er interessant å observere hvordan informantene selv viser en opplevelse av å på den ene siden ikke tenke så hardt over om de tenker mye på egne muligheter, men samtidig viser tendenser til behov for å kunne utvikle seg som viktig del av deres personlige liv. Informant 1 trekker frem begrepet innovasjon som en viktig personlig faktor for i hvilken grad muligheter for kompetanse påvirker egen motivasjon som tar opp samme diskusjonspunkter slik både informant 3 i forrige sitat og Lai (2011) poengterer. Informant 4 påpeker at kompetanse inngår i flere aspekter ved menneskers liv enn i arbeidslivet:

*«Og noen er helt tilfreds med der de er og å kunne gå tilbake til fritid, men da har de kanskje andre typer kompetanser de ønsker å tilegne seg, fritidssysler osv». Informant 4.*

I denne anerkjennelsen kommer det frem et poeng som mulig kan skli litt bort i diskusjoner rundt kompetanseutvikling på arbeidsplass hvor fokuset skal også ha et medarbeiderperspektiv. I arbeidslivet er kompetanse en faktor som snakkes om for å kunne sikre spesifikk kunnskap for å gjennomføre det arbeidslivet trenger (Elleström & Kock, 2008). Det er på den andre siden lett å glemme perspektiver på den ansattes motivasjon for å faktisk bruke tid på å tilegne seg kompetansen. Hvordan appellere til de sidene som skaper engasjement og bruke det til sin fordel kan være svært utfordrende både som konsulent og som privatperson. Illeris (2012) poengterer at uformell læring kan skje «tilfeldig» basert på oppgaver som utføres. I hverdagslivet består dagen av både arbeidsoppgaver og fritidsoppgaver, hvor det mulig kan være en fordel å ikke glemme at fritidsinteresser også frembringer kompetanse slik informant 4 påpeker. Disse kompetansene vil også den ansatte ha med seg inn i lærings situasjoner som skjer på jobb. Hvordan den enkelte blir motivert og føler behov for å tilegne seg de mulige kompetansene som ligger foran dem blir påvirket av hva det også ses etter. Slik Ryen og Deci (2000) påpeker må det ligge et behov for kompetanse for at mennesket skal oppsøke utfordringer som vil gi læring og kompetanseutvikling. Utfra denne tilnærmingen kan det argumenteres for at ansatte som ikke opplever et behov for å oppsøke disse situasjonene hvor en blir utfordret i arbeidslivet, ikke opplever et behov her fordi de motiveres av andre typer utfordringer i hverdagslivet. Det er likevel viktig å presisere at dette ikke er et svart / hvitt-bilde.

#### **4.1.3 Konsulenters arbeid med kompetanseutvikling.**

Som konsulenter jobber informantene med svært ulike sektorer og mennesker. Dette gjør også at både forventninger, arbeidsoppgaver og forutsetninger påvirker hvilke muligheter som finnes for konsulentene som er inne.

*«Så tror jeg de fleste mennesker er interessert i å lære, men ikke alle som er like komfortable med å bli lært». Informant 4.*

Informant 4 beskriver en observasjon rundt hvordan mottakere av læring ikke alltid opplever det man møter på organiserte formelle lærings situasjoner som trygt. I lys av dette er det interessant at Filstad (2010b) påpeker at læring på arbeidsplass i stor grad

defineres som uformell på bakgrunn av manglende organisert undervisning eller formell læring i form av struktur. I tråd med mer fokus på organisasjonslæring tilknyttet arbeidsplassen både på organisasjonsnivå og individnivå, (Filstad, 2010a), blir bruk av formelle læringssituasjoner i seg selv mer fremtredende enn den uformelle læringen som allerede skjer på arbeidsplasser. Formell læring kan oppleves som mer *synlig* i arbeidsdagen til ansatte og på denne måten oppleves mer ukomfortabelt enn den uformelle læringen som skjer i arbeidssituasjonene. Basert på hva informantene forteller om egen opplevelse av kompetanse og sitt forhold til kompetansebegrepet er det interessant å legge merke til hvordan vilkår rundt arbeidsoppgavene i praksis kan se ut, slik informant 3 beskriver her:

*«Det er mye tikking av bokser synes jeg, og det er også en spennende reise vi er på og da i forhold til et veldig compliance [imøtekomme regler som er satt] basert og tikke boks. Okei, nå har jeg lært det og gjort kurs, til å faktisk se at kompetanse handler om å sette det i live og utnytte ferdigheter man har.»* Informant 3

I dette sitatet tolker jeg en mulig opplevelse hos informant 3 en tilnærming til praksis av kurs og kompetanseutvikling som noe målbart og håndfast. Her vil jeg trekke frem at informantene selv beskrev kompetanse med begrepet anvendelse som en viktig faktor. Informanten trekker likevel frem et veldig spennende punkt her. Først tolker jeg innholdet til å være i retning av tilegnelse av ferdigheter for å utføre konkrete oppgaver, men så kommer det en ny vending hvor informanten påpeker at kompetanse skal settes ut i live og utnyttes. Sett i lys av selvbestemmelsesteorien til Ryen og Deci (2000) hvor behovet for kompetanse spiller en stor rolle på motivasjon hos arbeidstakere mot å utføre arbeidsoppgaver, men også for motivasjon til å tilegne nye kompetanser. Informant 4 trekker frem at det også skjer overføring av uformell kompetanse også mellom konsulenter og kunder under rådgivningsprosessen:

*«Som rådgivere synes jeg vi har fått mer fokus på at endringene skal være varig. At det skal være en kompetanseoverføring mellom oss [konsulente] og dem [kunder]».* Informant 4.

I lys av sitatet av informant 4 vil jeg trekke frem en modell som blir nevnt av flere av informantene som et viktig arbeidsverktøy for dem, som heter 70/20/10-modellen. Denne brukes både i møte med kunder, men også i bevisstgjøring av læring hos konsulenter på arbeidsplassen. Modellen går ut på at læring skjer på en så gunstig måte mulig gjennom fordelingen 70% jobb-relatert erfaring, 20% i samspill med andre og 10% fra formelle læringssituasjoner. Modellen brukes i mange organisasjoner rundt i verden i dag, hvor den uformelle læringen som skjer i arbeidssituasjonene spesielt vektlegges. Likevel skal det påpekes at denne modellen ikke blir i stor grad benyttet i akademien, og har derfor ikke en stor grad av oppmerksomhet i den teoretiske delen av denne oppgaven. Det er også viktig å påpeke at rollen informantene har som konsulenter i arbeidshverdagen sin, har et krav på seg til å alltid være oppdatert på det siste innen feltet sitt, men samtidig oppnå uformell læring i møte med kunder. Informant 4 beskriver sin tilnærming til kunder når de etterspør hjelp med utvikling av kurs:

*«Hva er formålet med dette kurset helhetlig, hva skal det bidra med? Er det tilpasset målgruppen om det er et veldig spesifikt kurs. Men jeg ser også litt modning på*

*dette over korona og at de ser at de trenger mer hjelp med det, at de ser behovet for det og at de ikke har disse personene». Informant 4.*

Når konsulentene kommer inn i prosjekter har de som formål å ikke bare forholde seg til det kunden klarer å formidle, men også gjøre dypere undersøkelser rundt behov og veilede kunden på det de forhåpentligvis trenger og ikke bare ønsker. Dette forteller informantene både kan være utfordrende hvis kundene ikke er interessert i å gjøre det som kreves for å nå målene sine, men også i form av villighet til å faktisk få hjelp med å lage en god helhetlig tilnærming til hvordan dekke behovet som reelt er der utover det problemet som er her og nå. Slik Filstad (2008) poengterer vil formell læring gjennom for eksempel kurs ha liten nytteverdi hvis ikke læringssituasjonene er tilnærmet de arbeidssituasjonene de ansatte står i. Gjennom å være gode på å stille spørsmål rundt formål og arbeidsform har konsulentene som hensikt å gi kundene verktøy til å kunne begynne formuleringsprosessen mer på egenhånd også og samtidig gi verktøy til å utnytte de uformelle læringssituasjonene som ligger der i tråd med kursene. Informant 3 påpeker i dette sitatet under forskjeller i forventning mellom kundens ledergruppe/arbeidsgiver og kundens ansatte:

*«Så jeg opplever at det ofte er et ønske fra arbeidsgiver (kunde) å kunne på en måte lene seg tilbake og si at man har tikkert av den boksen fordi det er en skill [ferdighet] man vil at mange skal utvikle eller at det er noen nye systemer eller verktøy eller sånt man må ha på plass. Og så kan det i andre ender være litt sånn "here it comes again" følelsen da av mange ting som trenges over hodet på medarbeider». Informant 3.*

Dette inntrykket var ikke i like stor grad å se hos flere av de andre informantene da det ble lagt veldig trykk på å presisere at kundene kan være veldig forskjellig. Likevel presiserer flere av informantene at deres jobb er hjelpe kundene å finne ut av sitt behov heller enn bare å gjøre en bestilling på et enkelt kurs. Som informanten påpeker er det to ulike perspektiver for utvikling av kompetanse, hvor denne tilnærmingen i størst grad fokuserer på mottaker av kompetanseutviklingstiltaket. Som Lai (2011) påpeker handler mye av kompetanseutviklingsprosjekter for organisasjonen om å utnytte ressursene man bruker på å investere inn i kompetanseutvikling. Kompetanseutvikling er i seg selv ikke målbart (Tidd, 2006) og derfor er det utfordrende for organisasjoner å vite om langtidseffekter faktisk har noen utfall. Innenfor denne diskusjonen er det på den ene siden organisasjonen som investerer i sine ansatte for å sikre at rett kompetanse ligger hos rette ansatte i sin organisasjon for å drive organisasjonen frem mot ny utvikling. Likevel ligger det mye av den reelle «makten» hos ansatte som mottakere av kompetanseutviklingen. Det er viktig ifølge selvbestemmelsesteorien til Ryen og Deci (2000) å oppleve at det ligger muligheter for å tilegne seg ny kompetanse i organisasjonen for at den ansatte skal oppsøke læringssituasjoner både formelt og uformelt for å kunne bygge kunnskap og ferdigheter slik at den ansattes kompetanse kan utvikles. Dette kan argumenteres for å gi ansatte i organisasjoner på den ene siden en stor makt over organisasjonens læringspotensial. Sett i lys av sitatet til informant 3 kan det derfor være en mulighet for at tilrettelegging for kompetanseutviklingsmuligheter i seg selv ikke vil gi ansatte en opplevelse av at det er en autonomi over disse, men at dette muligens også kan handle om kultur-bygging gjennom hele verdikjeden hos organisasjonen. Informant 3 nevner en opplevelse av ulike tilnærminger til konseptet kompetanseutvikling hos ledelse og ansatte til noen kunder. Dette tolker jeg som en ulik forståelse av hvordan

kompetanseutviklingstiltak både formidles til ansatte, men også hvilken hensikt tiltakene skal ha. Også i denne sammenhengen kan dette sitatet ses i lys av Wangs (2018) fokus på kombinasjonen av ferdigheter, evner og kompetanse. I sitatet over tar også informant 3 opp det engelske begrepet «skill» som en faktor som «tikkes av» som ferdig. Begrepet skill kan sammenlignes mer med norske begreper som ferdighet. Begrepet skill innebærer ikke på samme måte denne kombinasjonen av ferdigheter og evner i samspill med kunnskap. Det skal også legges til at det er interessant å se hvordan begrepet skill får en språklig rolle i narrativet til informant 3 i form av hvordan skill både blir henvist til det som kan tolkes som kompetanse, kunnskap og ferdigheter avhengig av kontekst.

## 4.2 Digital kompetanseutvikling

Kategorien digital kompetanseutvikling beskriver konsulentenes forhold til læringsteknologi og digitale verktøy i kompetanseutvikling. Spørsmålene i denne kategorien var i første omgang ute etter å kartlegge hva konsulentene opplever læringsteknologi er og hvordan det brukes som verktøy i lærings situasjoner, og videre hvilket fokus de opplever kunder har ved bruk av teknologi i kompetanseutviklingsprosjekter. Informant 4 beskriver at hen har brukt mye tid på å systematisk få oversikt over akkurat området rundt læringsteknologi og digital læring. Informanten beskriver en opplevelse av å selv klargjøre hva hen selv legger i begrepet for å igjen ha mulighet til å sette seg inn i hva kunden mener når kunden etterspør digitale læringsløsninger. I og med det er så åpent begrepsfelt er det ekstra viktig å være klar over at man ikke nødvendigvis mener det samme når man bruker de samme ordene eller begrepene. To av informantene har følgende å si rundt hvordan de forholder seg til læringsteknologi:

*«Jeg tenker at det kan være mye forskjellig, at det er ikke en type verktøy eller et system, det kan være forfatterverktøy, det kan være videoredigeringsverktøy [...] verktøy for å oppnå læring». Informant 2*

*«Jeg tror det er lett å tenke på plattformer når du sier læringsteknologi, men for meg handler det vel så mye som hvilket format man skal få læringen inn i». Informant 3.*

Slik vi ser i sitatene over har informantene et stort fokus på at digitalisering og teknologi i seg selv ikke skal være hovedfokus i et kompetanseutviklingsprosjekt når de jobber med kunder, men være et verktøy for å oppnå læring og utvikling. I tillegg nevner informant 2 at formatet læringen skal skje har en stor innvirkning på hvordan teknologiske verktøy blir brukt. Det er av McGill og Klobas (2009) argumentert for tendenser til at læringsteknologi sammenligner læring gjennom LMS med fysisk klasseromsundervisning. I sitatet til informant 2 og 3 trekkes beskrivelsen «verktøy» frem som en viktig del av læringsteknologi, en tilnærming hvor man skiller på nettopp dette McGill og Klobas (2009) trekker frem. Når litteraturen rundt e-læring og læringsteknologi begrenser seg til denne sammenligningen, kan det være andre aspekter ved teknologien som blir glemt når det blir poengtert at det ikke er det samme med LMS-verktøyer og fysisk undervisning. Innen CSCL-feltet blir teknologiens rolle sett på som en bidragsyter til den sosiale prosessen som skjer i selve læringsprosessen (Sølvberg, 2004). Innenfor CSCL-feltet er det likevel et stort spekter av teknologiske verktøy som brukes med denne teoretiske tilnærmingen, hvor for eksempel podcast blir trukket frem av noen av informantene som et relativt nytt verktøy som organisasjoner bruker til å formidle kunnskap de ønsker ut i organisasjonen. Podcaster

som digitalt medium vil ikke i seg selv legge til rette for kompetanseutvikling for ansatte i organisasjonene. Likevel kan en podcast med formål å bidra med kunnskap og diskusjonspunkter relevant for ansatte og kanskje også arbeidsoppgaver, legge til rette for at disse diskusjonene tas med ut i arbeidsfellesskapet og på denne måten legge til rette for uformelle læringsutveklinger mellom kollegaer (Merriam & Baumgartner, 2007). På denne måten påvirker organisasjonen kulturen i arbeidsmiljøet til å ta opp diskusjoner. Dette kan beskrives som situerte læringsfellesskap, hvor de sosiale kontekstene påvirker deltakernes læring i form av at aktiv deltakelse i refleksjon rundt kunnskap som har blitt presentert i podcasten (Leave & Wenger, 1991). CSCL-feltet argumenterer for at læring betraktes som en sosial prosess, noe som også setter noen krav til hvordan de digitale verktøyene som brukes også har med tanke på læring. Teknologiske verktøy som CSCL verktøy gir brukere flere muligheter til å fremme de ulike prosessene som skal til i kompetanseutvikling, i form av å spille på trening av ferdigheter i tillegg til tilegnelse av kunnskap (Wang, 2018). Verktøyer som for eksempel podcast kan likevel kanskje være fremmede for flere arbeidsplasser da dette er et medium som kanskje best passer «kontor yrker». Som arbeidsgiver kan det også være overveldende med mange muligheter for digital læring i arbeidslivet, noe også informant 1 påpeker her:

*"Når de [kunder] bruker begreper som digital læring, hva mener de med det? Er det en power point som ligger på det? Jeg vil si nei? Noen vil si kanskje digitalt seminar. Det er jo digitalt så det er jo ikke et e-læringssystem. Så de spør om teknologi, men så vet de ikke helt hva de mener. Så da må man grave litt i det".*  
Informant 1.

Etter over to år hvor COVID-19 pandemiens ringvirkninger, har de digitale vanene til arbeidstakere over hele verden blitt sterkt påvirket. Nå har en god del «oppdaget» flere digitale muligheter som tidligere det var de mest interesserte som benyttet i omfattende grad. Ikke minst åpenheten for å benytte digitale verktøyer har økt med bruk hybride løsninger, hvor i for eksempel møter er det noen som møter digitalt og noen fysisk til samme møte. Informantene opplever at kunder har fått en økt bevissthet rettet mot mulighetene det finnes ved bruk av teknologi også til kompetanseutvikling. Likevel påpeker de at det er stor tendens til at det er ønskelig å holde et kurs digitalt bare fordi det er populært og man tenker det er praktisk. I lys av Salomons (1992) argumentasjon for effekter med teknologi er det det interessant å se hvordan teknologi på den ene siden blir kategorisert som «bare» et verktøy for å oppnå læring, men samtidig skal teknologien ha en rolle. Når læring skal ha effekter med teknologi rettes det fokus på hva individet og teknologien kan oppnå sammen, *i felleskap (Salomon, 1992)*. Når teknologi blir brukt som et verktøy, er det mulig noen av disse effektene med teknologi kan gå tapt da dette kan ses mer i retning av effekter av teknologi hvor resultatet skal gi kognitive effekter hos brukeren (Salomon, 1992). Sammen med en CSCL tilnærming kan det være en utvikling og behandling av digitale verktøyer i kompetanseutvikling mulig fra fordel av å bruke komponenter ved tankegangen rundt effekter med teknologi, men dette er ikke bevist eller undersøkt i utstrakt grad så langt jeg med min begrensede fagkompetanse kan se.

### **4.3 Fremtidens digitale kompetanseutvikling**

Denne kategorien beskriver hvilke tendenser og muligheter konsulentene ser fagfeltet digital kompetanseutvikling har i fremtiden basert på dagens status. Informantene forteller at de har stor tro på at de digitale verktøyene trolig vil bli mer personifisert. Systemer som

i større grad spiller på ansattes premisser ut ifra hva de trenger for å løse oppgaver og utfordringer som oppstår der og da. Informantene er alle svært samstemt på prediksjoner når det gjelder hvordan vi i fremtiden kommer til å forholde oss til digitale verktøyer i form av at systemene blir mer personifisert og automatiske. En av informantene hadde tenkt en del på nettopp hva veien videre kan være på et makronivå:

*«Jeg tror systemene ... kommer til å bli mer intelligente. Jeg tror vi kommer til å få intelligente Learning Management systemer som i stor grad skjønner hva du trenger så du ikke trenger å søke». Informant 1.*

Sitatet over er også interessant i lys av å gi systemet større innflytelse på den ansattes læring. På denne måten kan læringen skje basert på arbeidstakers behov uten at den ansatte selv må oppsøke et konkret kurs ol. Sett i lys av Ryen og Decis (2000) selvbestemmelsesteori kan dette på den ene siden gi gode muligheter for en opplevelse av motivasjon når opplegg er tilpasset den enkeltes konkrete behov i form av at den ansatte verken trenger å aktivt selv definere hvilken kunnskap en mangler, og derfor oppleve å bruke mindre tid og på denne måten lettere integrere læringsformer som er effektive inn i arbeidshverdagen til den ansatte slik Hægeland (2002) argumenterer for. Hægeland (2002) er opptatt av å skape en sammenheng mellom formell og uformell læring som skjer på arbeidsplassen. Informant 1 presenterer i praksis en tilnærming hvor for eksempel en algoritme og/eller artificial intelligence (AI) er med på å styre hva den ansatte får som forslag. Dette kan for eksempel sammenlignes med sosiale medier hvor det presenteres innhold basert brukers interesser ved hjelp av AI. Denne tilnærmingen til CSCL-teknologi er spesielt interessant i lys av Radkowsch, Vogel og Fischers (2020) funn hvor motivasjon påvirker brukere av teknologien. Gjennom å knytte både formell og uformell læring nærere i arbeidshverdagen kan behov for motivasjon i læringsssituasjonen (Ryen og Deci, 2000) påvirkes av at den ansatte kan oppleve tilgjengelighet til kunnskap som er viktig der og da. Opplevelser av autonomi over egne muligheter kan også virke motiverende (Ryen og Deci, 2000). Denne muligheten kan problematiseres i lys av organisasjoners rolle i denne sammenhengen. Verdikjeden fra konsulentenes rådgivning til den ansattes læringsutbytte påvirkes spesielt av organisasjonens strategier og målsettinger. Organisasjoner eier ikke de ansattes kompetanse, men den enkelte medarbeiderens arbeidskraft (Lai, 1997). Organisasjoner vil trenge å ha en finger med i spillet for kunne sikre at sine ansatte har den kompetansen de trenger for å gjøre sine arbeidsoppgaver som mulig. Legges det for stor vekt over på ansattes side av vektstangen kan dette gå utover organisasjonens evne til å utnytte kompetansen i sin organisasjon til å utvikle organisasjonens læringspotensial som helhet. Den ansattes arenaer for uformell læring påvirkes også av hvilken kompetanse andre ansatte på arbeidsplassen innehar. Akkurat dette tar sitatet til informant 1 opp ettersom det påpeker at hen har tro på en fortsatt utvikling av en tilnærming til læring hvor formell læring i større grad kan kombineres med uformelle læringsssituasjoner. Det er argumentert av Illeris (2012) en bekymring for organisasjoners fokus på formell læring som mangler langsiktige strategier. På den ene siden er bekymringen rettet mot mangelen over strategisk benyttelse av mulighetene som ligger i de uformelle læringsssituasjonene. Gjennom å fokusere på mer målbare kortsiktige løsninger som er lettere å argumentere for når ressursbruk skal redegjøres for, kan det være en viktig diskusjon samtidig for organisasjonen å se på hvilke langtids- og ringvirkninger kompetanseutviklingsprosjektene har. Kompetanseutvikling avhenger av hvordan kunnskap som tilegnes anvendes sammen med den ansattes ferdigheter og evner (Lei, 1997). Skal den ansatte fortelle et plattformssystem hvilket

problem den har og på denne måten få tilpasset digital opplæring på denne måten krever det at den ansatte både ser at «her har jeg et problem» og samtidig utnytter sine egne ferdigheter og evner når problemet videre løses. På denne måten dekkes et behov mot kompetanseutvikling: tilegnelse av kunnskap. Å benytte et slikt verktøy som informant 1 beskriver alene vil trolig ikke være fordelaktig, men verktøyet er trolig praktisk for mange organisasjoner. En mulig bekymring kan derfor ligge rundt i hvilken grad lignende verktøyer tar over for andre formelle verktøyer og fysiske læringsarenaer som benyttes på arbeidsplasser i dag. En løsning hvor den ansatte selv får tilgjengelig tilpasset informasjon i presens er problematisk i lys av Leave og Wengers (1991) argumentasjon for at læring på arbeidsplasser best skjer i læringsfelleskap og praktisk deltakelse med andre individer.

Informant 2 påpeker at ikke-formelle læring må skje basert på premisser som ligger hos kunden også ved bruk av digitale verktøyer, hvor effektivitet er et viktig argument for hvilke valg kunden gjør og hva den er ute etter:

*«Det er jo et fokus på «learning in the work of flow» [en tilnærming hvor tilgang til læringsituasjoner når man trenger dem er i fokus] - å fly folk til Oslo for at alle skal få tatt et kurs i dette og sette av hele dagen sin til dette. Det handler ofte om at de ønsker mer effektiv opplæring av ansatte, også at de ansatte får den læringen de trenger den når de trenger den».* Informant 2.

Det er av Hagen og Skule (2008) argumentert for at tid tilgjengelig er en vanlig grunn til at ansatte bortprioriterer kompetanseutvikling. Dette gjenspeiles også i narrativet til informant 2, hvor det refereres til effektivitet i form av hvor og når ikke-formell læring skal foregå med tanke på tid. Tid er nemlig også en faktor i diskusjoner rundt kompetanseutvikling på arbeidsplasser, slik Hagen og Skule (2008) påpeker. Det krever både tilrettelegging for selve opplæringen, men også et praktisk rom til å prioritere dette over andre arbeidsoppgaver. Informant 4 opplever at både kunder og kollegaer kan gi uttrykk for at kompetanseutvikling stjeler tid: *«Når de (kunder og kollegaer) tenker kompetanse så betyr det tid»*. I lys av forslaget til informant 1 i sitatet over, kan et slikt verktøy være fremmede for kompetanseutvikling i organisasjoner og på arbeidsplasser når det er snakk om mer spesifikk og spisset kompetanse. På den ene siden vil en slik løsning være noe ressursbesparende i form av at den ansatte lett kan få hjelp med problemer den står ovenfor, noe som vil være tidsbesparende ved at den ansatte bruker tid på akkurat det som trengs, der og da. På den andre siden krever dette at den ansatte setter seg ned bruker nok tid på verktøyet til å faktisk tilegne seg den kunnskapen og kompetansen som den trenger til å løse problemet og videre kunne overføre denne kompetansen til andre problemer.

Informant 4 påpeker hvordan frihet og autonomi over lærings situasjonen i stor grad vil prege hvordan teknologi brukes:

*«Å utnytte teknologien til det vi kan få den til å være. Utnytte potensialet som kan gi god læring, og velge teknologi der det er behov, og ikke bare bruke det fordi man kan. Og å kunne sitte og gjøre ting der man er, det er fremtidens kompetanse».* Informant 4

Informanten nevner utnyttelse av potensialet til teknologi på en effektiv måte som kan gi god læring som en målsetting hen opplever er viktige utviklingsområder innenfor fagfeltet.



De kontekstuelle forutsetningene argumenterer Tynjälä og Häkkinen (2005) påvirker hvor vellykket lærings situasjonene fremmer samarbeid. Konteksten for læring på arbeidsplasser er svært ulike skoler og de tradisjonelle formelle læringsarenaene, og dette er et premiss som må etableres for å i det hele tatt kunne drive tilnærmede formelle læring i denne settingen (Illeris, 2012 i Lyngsnes & Rismark, 2011). I kategorien, digital kompetanseutvikling, ble det etablert at teknologiske verktøy i seg selv ikke gir læringseffekter i helt vilkårlige kontekster. Dette tar også informant 4 opp i sitatet over i form av å påpeke at teknologien forhåpentligvis vil utnytte potensialet. Det er spesielt frasen «*som kan gi god læring*» jeg vil trekke frem som en interessant komponent i sitatet. Forskning innenfor læring og utdanning historisk sett har foregått i skolen og på lignende utdanningsinstitusjoner, når formell læring skal undersøkes, da formell læring beskrives i form av grad eller studiepoenggivende aktivitet (Merriam og Baumgartner, 2020). I arbeidslivet er uformell læring trolig den absolutt største formen for læring som skjer på arbeidsplasser, på grunn av dens dynamiske funksjon. Sett i lys av Filstad (2008) som argumenterer for at formell læring tilegnet på et kurs ikke er noe verdt uten anvendelse i praksis, vil jeg trekke diskusjonen til å se på teknologiens kontekst, og ikke bare den pedagogiske konteksten. På den ene siden kan det argumenteres for at det finnes uendelige muligheter med teknologi, noe som fra et teoretisk lys gjør teknologi til et verktøy som bare begrenses av innovasjonsgraden til de som lager ideene. Informant 4 omtaler tverrfaglighet som en nødvendig faktor for kunders utbytte også:

*«Det krever jo ulike kompetanser å lage god digital læring, både med tanke på teknologi, det visuelle og pedagogikken. Nå er det ikke bare pedagogikk å holde et kurs, men nå er det så mye mer. Så mer tverrfaglighet på dette tror jeg også kunder vil tjene på, på sikt». Informant 4.*

Vinberg, Gelin og Sandberg (2000) påpeker at utdanningsinvestering påvirker kompetansedriv i informasjonsteknologifeltet og på denne måten resulterer i stor innovasjonsinteresse i feltet. McHenry og Strønes (2008) argumentasjon rundt hvordan design av verktøyer ofte har en individuell kontekst som tilnæringsgrunnlag, noe som kan gi utfordringer rundt dette med å fremme kompetanseutvikling på andre områder enn det opprinnelige området. Evnen verktøyet har til å tilpasse seg andre kontekster vil trolig ha betydning også for hvilke kompetanser verktøyet gjør tilgjengelig. For å gå teknologi som fremmer god læring ligger det på den ene siden store forventninger til et godt tverrfaglig samarbeid om selve verktøyene for at både de pedagogiske kontekstene skal gi teknologien den tyngden verktøyet trenger for å fremme god formell læring som igjen settes ut i live i samspill med praksis og uformell læring. På den andre siden setter dette premisser for den teknologiske innovasjonen. Teknologiske verktøy som skal benyttes til kompetanseutvikling innebærer krav om mer enn ren kunnskapstilegnelse i lærings situasjonen. Slik det har blitt diskutert tidligere i denne oppgaven setter kompetanseutvikling flere krav til verktøyene i form av å også utvikle mottakers ferdigheter og evner så vel som bare generere kunnskap. Innen uformell læring omtales som den spontane og tilfeldige læringen som skjer i det daglige (Merriam & Baumgartner, 2007). I resultatene av empirien til denne studien kommer det frem aspekter ved teknologi som verktøy i form av at verktøyene skal «gi god læring», «systemer som skjønner hva man trenger for å løse arbeidsoppgaver» og så videre. Når vi i dag snakker om kompetanse er det, også slik empirien i denne studien viser, utfordrende å konkret beskrive hva som legges i dette (Lei, 1997). Trekker vi denne linje enda litt lenger innebærer dette et spørsmål rundt pedagogikkens ulike begreper fremmer eller hemmer hverandre. Læringsbegrepet er i seg selv et univers av forståelser, selv om ikke denne diskusjonen belyses i denne oppgaven på grunn av oppgavens omfang og art. Å drive med

kompetanseutvikling i arbeidslivet er komplekst fordi de aller fleste har et forhold til begrepet læring, og har gjennomgått prosesser hvor man har lært. I Norge har de aller fleste vært gjennom formell utdanning i form av skole, men også opplevd å lære noe av egne interesse. Tross alt lærer man hele tiden bevisst eller ubevisst gjennom uformelle læringsprosesser. En utfordring når kompetanseutvikling skal være fokus i arbeidslivet er at det gjerne er et ønske om å gjøre læringssituasjonene så formelle som mulig, både fordi de er målbare, men også fordi dette er organisert og det veldig mange forbinder med læring. Dette kan det argumenteres om også gjenspeiles i organisasjoners utfordring med å utnytte potensialet for uformell læring som allerede ligger i arbeidsplassen. Slik det har blitt diskutert tidligere i oppgaven må ansatte ha en opplevelse av muligheter for å utvikle seg og sine kompetanser. Disse mulighetene må være nettopp synlig, og derfor er dette lettest å løse med tilnærmet formelle læringssituasjoner. Det kanskje mest spennende funnet i denne oppgaven er interessen til konsulentene for læringssituasjoner som er tilgjengelig når man trenger dem, og igjen helst ved teknologiske muligheter så autonomien og friheten kan stå sterkt. Det er mulig å argumentere for at slike løsninger kan gjøre det mer tilgjengelig og lettere å knytte mot arbeidsoppgaver og på denne måten fremme uformell læring. Fagfeltets utfordring rundt bruk av teknologi i kompetanseutvikling prosjekter innebærer mulig en større diskusjon om det overordnet er lettere snakke om kompetanse, men når det i praksis skal jobbes med i praksis gjennom hele verdikjeden til organisasjoner kan det ut i fra denne empirien se ut til at begrepet kompetanse og læring begrenses til å i større grad bli praktisert som begrepet kunnskap. Det skal presiseres at dette er et inntrykk sett ut fra denne empirien, og må i større grad undersøkes i en egen studie om inntrykket stemmer. Realiteten ved å begrense læring på arbeidsplasser til å i praksis være kunnskapslæring heller enn kompetanse, innebærer en begrensning av anvendbarheten til kunnskapen. Gjennom å i større grad mulig utelukke ferdigheter og evner, og på denne måten overførbarheten til kompetansen kan dette virke begrensende på organisasjonen og de ansatte. Ved å tenke mer helhetlig på kompetanse kan begrepet også mulig i større grad benyttes som et verktøy for å fokusere mot et helhetlig mål hvor kompetanse ikke blir en boks som godkjennes, men et verktøy for utvikling.

## 5 Konklusjon

### 5.1 Oppsummering og konklusjon

I denne studien belyser jeg hvilke muligheter konsulenter tror ligger i fremtidens digitale kompetanseutvikling, og hvilke implikasjoner som ligger i dette. Hensikten med studien har vært å se etter hvilke tendenser som arbeidslivet trenger og bør fra et *læring i arbeidsliv*-perspektiv på teknologi brukt til kompetanseutvikling. Analysen har bestått av tre kategorier: kompetanse og kompetanseutvikling, digital kompetanseutvikling og fremtidens digitale kompetanseutvikling.

Konsulentene forteller om fremtidens teknologiske muligheter med store øyne og iver. De jobber ikke fra et rent pedagogisk eller informasjonsteknologis perspektiv når de diskuterer muligheter, noe som viser interessante forestillinger rundt hvordan fremtidens digitale kompetanseutviklingsfelt vil kunne se ut i fremtiden. Videre er konsulentene opptatt av at kompetanse innebærer hvordan kunnskap, ferdigheter og evner *anvendes* (Lei, 1997). Begrepet kompetanse er ikke et begrep som kan være like lett å få grep helt rundt, noe empirien i denne studien også viste. De beskriver at de har et bevisst forhold til sin egen kompetanse og sine muligheter, hvor noen av konsulentene også i stor grad har dette som en sterk motivasjon og pekepinn for livsvalg. Dette ble derfor interessant å se nærmere på når konsulenten flyttet sitt blikk over på kunder og hvilke valg og ønsker kunder gjør rettet mot kompetanseutvikling, og digital kompetanseutvikling. I noen tilfeller var det små tendenser til å blande sammen læring, kunnskapstilegnelse og kompetanseutvikling. Grunnen til at dette trolig skjer er at begrepene i seg selv kan være komplekse og uklare, men også at kompetanseutvikling er vanskelig å gjøre målbart, noe som gjør det vanskeligere å kunne «tikke av bokser» når kunder er ferdig. Dette kan komme av konsulentrollens art, da konsulenten til tross for å ha som oppgave å hjelpe kunde med å se og utføre de større linjene er konsulenttjenester kommersielle tjenester som også skal selges. Samtidig som det kan forklares av en noe svak tendens til forveksling også med det engelske begrepet «skills».

Videre kommer det frem at konsulentene omtaler og forholder seg til læringsteknologi som et verktøy i læringsaktiviteter. Det kommer også frem at læringsteknologi ikke, ifølge konsulentene, bør erstatte eksisterende former for læringsaktivitet bare for «å gjøre det digitalt». Konsulenten er heller opptatt av at teknologien skal brukes på en måte som utnytter læringspotensialet. Når konsulentene forteller om fremtiden har de tro på mye forskjellig teknologi som gjør det mer praktisk i arbeidshverdagen. De ser for seg mer personifiserte plattformer hvor den ansatte får tilpasset opplegg basert på problemet den står ovenfor, i samtid. Dette er et interessant forslag i form av at en slik løsning kan lette organisasjonens påvirkning av tilgjengelig innhold, men samtidig gi ansatte en opplevelse av autonomi over egen arbeids- og utviklingssituasjon. Ut ifra resultatene i studien kan det konkluderes med at en helhetlig tilnærming til kompetansebegrepet både på organisasjoner og i academia kan begrepet også brukes som et verktøy i form av å fokusere på et helhetlig mål og på denne måten være et verktøy for utvikling, heller enn strategisk godkjente bokser.

En mulig svakhet ved denne studien kan være funn basert på tanker om fremtid hos konsulentene som ble intervjuet. Det er umulig å forutsi fremtid og det er derfor viktig å presisere at funn i denne studien baseres på konsulentenes personlige tanker og erfaringer.

Videre ble informanter rekruttert i en virksomhet da dette ble ansett som riktig med tanke på oppgavens omfang og muligheter. Det kan likevel være muligheter for at det kan være betraktninger som ikke kom frem i intervjuet hvis informantene ikke ønsket å oppgi informasjon som kan være strategisk informasjon for virksomheten ol. Ved rekruttering fra flere virksomheter vil man mulig sikre mot dette. På den andre siden kan dette skape begrensninger i form av et datagrunnlag på et slikt tema skape for stor bredde i arbeidsmåter og erfaringer til å kunne skape troverdighet i en kvalitativ undersøkelse. Hensikten med å benytte konsulents opplevelser som empirigrunnlag har bakgrunn i en tilnærming hvor konsulentene har en unik opplevelse av hvilke tendenser som foregår innenfor denne tematikken. Sammenlignbart kunne undersøkelsen blitt gjort med HR-ansatte i ulike organisasjoner som bruker digitale verktøy for ansatte i sin organisasjon. Ved denne tilnærmingen vil resultatene trolig bære preg av tilgjengelighet og den enkelte organisasjons strategiske føringer og egne krav til omstilling (Aspøy & Tønder, 2011). En styrke ved studien har vært å se denne tematikken fra konsulents perspektiv har studien fått et overblikk over situasjonen, i form av å gi et bredere blikk på hva ulike sektorer og et bredt næringsliv opplever at de trenger.

### **5.1.1 Videre forskning**

Videre forskning på denne tematikken kan gjøres på flere måter. En anbefaling basert på denne studien vil være å gjøre studie på et større utvalg av konsulenter for å få et større bilde av situasjonen. Det kan også være interessant å undersøke i et teknologisk miljø, hvilke tanker de kan ha om samme tematikk. Det kan videre være fordelaktig om det gjøres studier på fremtidens digitale kompetanseutvikling mer inngående i sektorer. Sett i lys av Kompetansebehovsrapporten (NOU 2020: 2) ligger det store krav hos både arbeidstakere og arbeidsgivere knyttet til hvordan arbeidslivet skal utvikle seg. Videre forskning bør fortsette å sette ord på taus kunnskap som mange arbeidstakere har et ubevist forhold til, men som kan være viktig for å kunne bruke denne tause kunnskapen til å motiveres og ikke minst sette krav til arbeidsgivere så det ligger til rette for at arbeidstakere kan utnytte de ikke-formelle og uformelle læringssituasjonene som det kan tilrettelegges for. På denne måten får vi arbeidstakere som er klare for endringer hvor dette for eksempel mulig kan redusere behov for store omstillinger som er ressurskrevende i form av energi og motivasjon hos arbeidstakere.





## 6 Litteratur

- Aspøy, T. M. & Tønder, A. H. (2012). *Utredning om forskning på voksnes læring. En litteraturgjennomgang*. (Fafo-notat 2012:17). Hentet fra [http://www.fafo.no/media/com\\_netsukii/10163.pdf](http://www.fafo.no/media/com_netsukii/10163.pdf).
- Billett, S. (2010). The perils of confusing lifelong learning with lifelong education. *International journal of lifelong education*, 29(1), 401-413. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02601370.2010.488803>.
- Boud, & Garrick, J. (1999). *Understanding learning at work*. Routledge.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Brinkmann, S. (2010). *Kvalitative metoder: en grundbog*. Reitzel.
- Brinkmann, S. (2014). Unstructured and semistructured interviewing. I P. Leavy (Red.), *The Oxford handbook of qualitative research* (s. 277-299). Oxford University Press.
- Costello, J.T. & McNaughton, R. B. (2016). Can Dynamic Capabilities be Developed Using Workplace E-learning Processes? *Knowledge and Process Management*, 23(1), 73-87. Doi: 10.1002/kpm.1500.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. I E. L. Deci & R. M. Ryan (red.), *Handbook of selfdetermination research*. University of Rochester Press.
- Dillenbourg, P. (2002). Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design. I P. A. Kirschner (Red.), *Three worlds of CSCL. Can we support CSCL* (s. 61-91).
- Ellström, P.E. and Kock, H. (2008). Competence development in the workplace: concepts, strategies and effects. *Asia Pacific Education Review*, 9(1), 5-20.
- Engeström, Y. & Kerosuo, H. (2007). From workplace learning to inter-organizational learning and back: the contribution of activity theory. *The Journal of Workplace Learning*, 19(6), 336-342. Doi: 10.1108/13665620710777084.
- Erstad, O., Kjällander, S., & Järvelä, S. (2021). *Facing the challenges of «digital competence» a Nordic agenda for curriculum development for the 21 st century*. Doi: 10.18261/issn.1891-943x-2021-02-04.
- Filstad, C. (2008). *Nye perspektiver på læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner*. Magma, 1/2008.
- Filstad, C. (2010a). *Organisasjonslæring - fra kunnskap til kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Filstad, C. (2010b). Suksesskriterier for etablering av en sterk læringskultur. *Magma*, 3/2010.
- Fischer, G. (2013). A Conceptual Framework for Computer-Supported Collaborative Learning at Work. I S.P. Goggins, I. Jahnke & V. Wulf (red.), *Computer-Supported Collaborative Learning at the Workplace* (s. 23-42). Springer US. Doi: 10.1007/978-1-4614-1740-8\_2.
- Gadamer, H. G. (1989). *Truth and method* (2. Utg). Sheed & Ward.
- Hagen, A. & Skule, S. (2008). *Kompetansereformen og livslang læring*. Status 2008 (Faforapport, 2008:7). Hentet fra [www.fafo.no/media/com\\_netsukii/20049.pdf](http://www.fafo.no/media/com_netsukii/20049.pdf).
- Hoadley, C. (2021). Online Pedagogy from the Learning Sciences Perspective. *The SAGE Handbook of E-learning Research*, 25-43. Doi: 10.4135/9781529716696.n2. <https://www.regjeringen.no/contentassets/053481d65fb845be9a2b1674c35d6d14/no/pdfs/nou202020200002000dddpdfs.pdf>

- Hægeland, T. (2002). Kan arbeidserfaring erstatte formell utdanning? *Økonomiske analyser*, 6/2002.
- Håland, E. (2007). *Må ha det, bare må ha det!* 2, 4–22.
- Håland, E., & Tjora, A. (2006). Between asset and process: Developing competence by implementing a learning management system. *Human Relations*, 59(7), 993–1016. Doi: 10.1177/0018726706067599.
- Illeris, K. (2002). Udspil om læring i arbeidslivet (Vol. 1). *Learning Lab Denmark* Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2004). A model for learning in working life. *The Journal of Workplace Learning*, 16(8), 431–441. Doi: 10.1108/13665620410566405.
- Illeris, K. (2013) *Voksenuddannelse og voksenlæring* (5 utg.). Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K & Nordgård, Y. (2012). *Læring*. Gyldendal akademisk.
- Jönsson, S., & Schölin, T. (2016). Process of change – competence development as a restructuring strategy. *Journal of Management Development*, 35(1), 2–16. Doi: 10.1108/JMD-11-2013-0146
- Jørgensen, P. S. (1999). Hvad er kompetence? *Uddannelse*, 9, 4-13.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg., s. 225). Fagbokforlaget.
- Koschmann, T. (1996). *CSCL: theory and practice of an emerging paradigm*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2 Utg.). Sage.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lai, L. (1997). *Strategisk kompetansestyring*. Fagbokforlaget
- Lai, L. (2011). Kompetansemobilisering og egenmotivasjon. *Magma*, 3/2011, 49-55.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Ludvigsen, S. (2012). What counts as knowledge: learning to use categories in computer environments. *Learning, Media and Technology*, 37(1), 40–52. Doi: 10.1080/17439884.2011.573149.
- Ludvigsen, S. & Steier, R. (2019). Reflections and looking ahead for CSCL: digital infrastructures, digital tools, and collaborative learning. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 14(4), 415–423. Doi: 10.1007/s11412-019-09312-3.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2011). Læringer på arbeidsplassen - læring gjennom deltakelse og scaffolding. I K. Skagen (red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. (s. 129-147). Fagbokforlaget.
- Marquardt, M. J. (2002). *Building the learning organization: mastering the 5 elements for corporate learning* (2 Utg.). Davies-Black Pub.
- McGill, T. J., & Klobas, J. E. (2009). A task-technology fit view of learning management system impact. *Computers and Education*, 52(2), 496–508. Doi: 10.1016/j.compedu.2008.10.002.
- McHenry, J. E. H., & Strønen, F. H. (2008). The trickiness of IT enhanced competence management. *Journal of Workplace Learning*, 20(2), 114–132. Doi:



10.1108/13665620810852278.

- Murawski, M. & Bick, M. (2017). Digital competences of the workforce – a research topic? *Business Process Management Journal*, 23(3), 721–734. Doi: 10.1108/BPMJ-06-2016-0126.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiskeretningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>.
- Netteland, G., Wasson, B. & Mørch, A. I. (2007). E-learning in a large organization. A study of the critical role of information sharing. *The Journal of Workplace Learning*, 19(6), 392–411. Doi: 10.1108/13665620710777129.
- Nielsen, J. C. R., & Repstad, P. (2006). Når mauren også skal være ørn: Om å analysere sin egen organisasjon. I F. Nyeng, & G. Wennes (Red.), *Tall, tolkning og tvil* (s. 245-279). Cappelen Damm Akademisk.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordhaug, O. (1998). Kompetanse på tre nivåer. I K. Grønhaug, B. R. Løwendahl, & Nordhaug, O. (Red.), *Kompetansestyring i arbeidslivet: utvalgte emner* (s. 268). Tano Aschehoug.
- NOU 2020: 2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III: Læring og kompetanse i alle ledd*. Kunnskapsdepartementet.
- Radkowsch, A., Vogel, F., & Fischer, F. (2020). Good for learning, bad for motivation? A meta-analysis on the effects of computer-supported collaboration scripts. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 15(1), 5–47. Doi: 10.1007/s11412-020-09316-4.
- Rasmussen, I., & S. Ludvigsen. 2010. Learning with computer tools and environments: A sociocultural perspective. I K. Littleton, C. Wood & Staarman (Red.), *International handbook of psychology in education* (s. 399–435).
- Ringdal, K. (2013). *Enheter og mangfold - Samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. Doi: 10.1006/CEPS.1999.1020.
- Salomon, G. (1992). Effects with and of computers and the study of computer-based learning environments". I E. DeCorte, M.C. Linn, H. Mandl og L. Verschaffel (red.), *Computer-based learning environments and problem solving* (s. 249-265). ASI Series, NATO. Springer-Verlag.
- Schneider, B., Dich, Y., & Radu, I. (2020). Unpacking the relationship between existing and new measures of physiological synchrony and collaborative learning: a mixed methods study. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 15(1), 89–113. Doi: 10.1007/S11412-020-09318-2.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63-75. Doi:10.3233/EFI-2004-22201.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data* (4. utg.). SAGE Publications Ltd.

- Sølvberg, A. M. (2004). Forskningsfeltet "Teknologi og læring": Hvilken rolle spiller læringsbegrepet? I H. Sigmundsson & F. Bostad (Red.), *Læring: Grunnbok i læring, teknologi og samfunn* (s. 111-134). Universitetsforlaget.
- Tan, S.C. (2018) Technologies for adult and lifelong education. I M. Milana, S. Webb, J. Holford, R. Waller & P. Jarvis (Red.) *The Palgrave International Handbook on Adult and Lifelong Education and Learning* (s. 917-937). Palgrave Macmillan. Doi: 10.1057/978-1-137-55783-4\_47.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tidd, J. (2006). *The Competence Cycle: Translating Knowledge into New Processes, Products And Services*. 5–25. Doi: 10.1142/9781860948138\_0001.
- Tikkanen, T. (2002). Learning at work in technology intensive environments. *The Journal of Workplace Learning*, 14(3), 89–97. Doi: 10.1108/13665620210421902.
- Tracy. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*, 16(10), 837–851. Doi: 10.1177/1077800410383121.
- Tynjälä, P. & Häkkinen, P. (2005). E-learning at work: theoretical underpinnings and pedagogical challenges. *The Journal of Workplace Learning*, 17(5/6), 318–336. Doi: 10.1108/13665620510606742.
- Vinberg, S., Gelin, G. & Sandberg, K. W. (2000). Information technology levels, competence development and performance in Swedish small business enterprises. *Behavior and Information Technology*, 19 (3), 201-210.
- Wadel, C. (1977) Hva er arbeid? Noen refleksjoner om arbeid som aktivitet og begrep. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 18 (5-6): 387-411.
- Wang, M. (2018). *E-Learning in the Workplace*. *E-Learning in the Workplace*, 95–103. Doi: 10.1007/978-3-319-64532-2.
- Watkins, K.E. and Marsick, V.J. (1996) *In Action: Creating the Learning Organization*. ASTD Press.



# Vedlegg 1: Intervjuguide

Takk for at du har mulighet til å snakke litt med meg!

Mitt navn er Solveig Bjørnstad. Jeg er student ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU i Trondheim. Jeg undersøker kompetanseutvikling ved hjelp av teknologi i dag og i fremtiden.

Alt som kommer frem i dette intervjuet er konfidensielt og du vil bli anonymisert i oppgavens analyse. Jeg ønsker å informere om at du kan når som helst trekke deg under og etter intervjuet er ferdig. Om du ønsker å lese om funnene som blir gjort i oppgaven kan du få dette tilsendt etter oppgaven er ferdigstilt på epost. Virksomheten du jobber i, og stillingen din vil anonymiseres i oppgaven.

## **Innledningsspørsmål**

1. Kan du fortelle meg om stillingen din?
2. Hvor lenge har du jobbet her?
3. Kan du fortelle noe om tidligere arbeidserfaring? (om relevant)
4. Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
5. Hva liker du best ved jobben din?
6. Kan du beskrive en typisk arbeidshverdag for deg?

## **Kompetanse**

1. Hva assosierer du med begrepet kompetanse?
2. Kan du beskrive hvordan du oppfatter at andre ser på kompetanse?
3. Hvordan opplever du ordet kompetanse i en arbeidssituasjon?
4. Kan du beskrive din opplevelse av din egen kompetanse?
5. Har din oppfattelse av din egen kompetanse endret seg gjennom jobben du gjør til daglig?
  - a. I møte med kunder?
6. Hvordan ser du på din kompetanse og fremtiden?

## **Kompetanse og kunder**

1. Kan du si noe om hvordan du opplever samsvar mellom arbeidsgivere som kontakter dere for hjelp og de ansatte dere snakker med?
2. Hvordan opplever du om det er et samsvar av forventninger og ønsker helt fra ledelsen og gjennom hele verdikjeden?
3. Opplever du kunder som gode på å formulere nødvendige behov?
4. Har du opplevd store kompetansegap hos ansatte og ledere hos en kunde?
5. Hvordan utspiller dette seg i så fall?
6. Har du noen eksempler på dette?

## **Læringsteknologi**

1. Hva forbinder du med begrepet læringsteknologi?

2. Hvilke formål du opplever deres kunder bruker læringsteknologi mest til? (hvis relevant stilling)
3. Sertifiseringer, tradisjonelt e-læringsformål osv.
4. Kan du si noe om du opplever noen utfordringer rundt kunders behov innen teknologistøttet kompetanseutvikling og ønsker i prosjektene du jobber i?

### **Kompetanseutvikling i fremtiden**

5. Det er en gjenganger i norsk næringsliv at både arbeidstakere og arbeidsgivere må forberede seg på store endringer i fremtiden. Opplever du tendenser til dette i dag, og i så fall hvordan?
  - a. Opplever du et fokus på dette på arbeidsplassen din?
6. Hvis du skal nevne en ting du tror vil prege kompetanseutviklingsfeltet i norsk arbeidsliv i fremtiden, hva tror du det er?
7. Innenfor denne tematikken, hva opplever du kunders fokusområde er?
  - a. Finne og ta i bruk nye teknologier?
  - b. Effektivisering?
  - c. Andre?
8. Nå som vi har snakket litt om fremtiden og endringer i arbeidslivet. Hvordan tror du læringsteknologi vil prege kompetansutviklingsfeltet i fremtiden?
  - a. Vil den spille en spesiell rolle, eller verktøy?

### **Avslutning**

9. Kan du prøve å trekke frem tre ting som du mener har vært de viktigste punktene vi har snakket om i dette intervjuet?
10. Ut ifra det vi har snakket om i dette intervjuet, har du tanker om andre personer i virksomheten jeg burde ta kontakt med?
11. Er det noe mer du ønsker å si eller legge til?

Tusen takk for at du stilte opp!



## Vedlegg 2: Informasjonsskriv

### **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet: «Bruk av læringsteknologi ved kompetanseutvikling i norsk arbeidsliv»**

Dette er et spørsmål til deg om du ønsker å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke utfordringer det er ved bruk av ulike former læringsteknologi, og hvilken forståelse rådgivere innen feltet opplever arbeidsgivere og arbeidstakere har rundt sitt ansvar for kompetanseutvikling. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse innebærer for deg.

#### **Formål**

Studien er en masteroppgave innen læring i arbeidsliv og samfunn ved Institutt for pedagogikk og livslanglæring ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).

Formålet med prosjektet er å undersøke hva rådgivende tjenester tenker om kompetanseutvikling ved hjelp av læringsteknologi, i dag og inn mot fremtidens arbeidsliv. Det er allerede konstatert at vi må jobbe lenger, smartere og bedre i fremtiden, noe som krever mye av arbeidsstyrken med tanke på tilpasning og ikke minst til hvordan riktig kompetanse gjør arbeidstakere i stand til å møte disse tingene. Dette prosjektet undersøker hva rådgivere/konsulenter som jobber med læringsteknologi for kunder ser skjer i sine kundegrupper og i feltet. Hvilke tanker finnes rundt kompetanse, læringsteknologi og fremtiden?

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Forskningen vil inngå i en masteroppgave innen master i læring i arbeidsliv og samfunn ved Norges Teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim, og er ansvarlig institusjon ved prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får en henvendelse om å delta i studien i forbindelse med dine arbeidsoppgaver i forbindelse med rådgivning innen læringsteknologi i bedriften du arbeider i.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, vil det innebære et personlig intervju på ca. 45-60 minutter. Opplysningene vil registreres med lydopptak dersom informant samtykker til dette. Spørsmålene vil omhandle hvordan du opplever deres kunder forholder seg til kompetanseutvikling ved bruk av læringsteknologi, og utfordringer knyttet til dette.

Lydopptaket som blir tatt opp vil lagres som en passord-beskyttet og kryptert fil og vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert ved at nummereringen benyttes fremfor navn. Bakgrunnsinformasjon som alder, kjønn, utdanningsbakgrunn, tidligere arbeidserfaring, hvor lenge man har vært i nåværende stilling og hvordan stilling man har vil også anonymiseres og vil kun benyttes i analyse av datamateriale.

#### **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 uten å oppgi grunn. Alle opplysninger vil bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg om du ikke ønsker å delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil ikke påvirke ditt forhold til arbeidsplass eller arbeidsgiver om du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg fra studien.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Opplysninger om deg vil kun benyttes til formålet beskrevet i dette skrevet. Opplysninger behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Kun student og veileder vil ha tilgang til personvernopplysninger og lydopptak under prosjektet. Datamaterialet vil lagres som en passordbeskyttet og kryptert fil. Navn vil erstattes med nummerering i filen, mens navn og eventuelle kontaktopplysninger vil holdes adskilt fra øvrige data. Personopplysninger som alder, kjønn, bosted og lignende vil utelattes fra oppgaven, og er kun ment som bakgrunnsinformasjon og som hjelp for å skape god interaksjon under intervjusammenheng.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 20.05.2022. Alle lydfiler og skriftlig transkripsjon vil bli anonymisert og slettet etter sensur av masteroppgaven er ferdig.

### **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 behandling av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Veileder Erna Håland ved institutt for pedagogikk og livslang læring, Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet (NTNU) på e-post: [Erna.haland@ntnu.no](mailto:Erna.haland@ntnu.no)
- Student Solveig Bjørnstad på e-post: [solvbjor@stud.ntnu.no](mailto:solvbjor@stud.ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen på epost: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: (55582117)

Med vennlig hilsen

Solveig Bjørnstad  
*Student*



## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Bruk av læringsteknologi ved kompetanseutvikling i norsk arbeidsliv», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å kunne bli kontaktet med oppfølgingsspørsmål underveis i prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.juni.2022

-----  
(Signert prosjektdeltaker, dato)



# Vedlegg 3: NSD godkjenning

11.02.2022, 14:02

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## Vurdering

### Referansenummer

556751

### Prosjekttittel

Bruk av læringsteknologi ved strategisk kompetanseutvikling

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) /  
Institutt for pedagogikk og livslang læring

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Erna Håland, erna.haland@ntnu.no, tlf: 73592864

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Solveig Bjørnstad, Solvbjør@stud.ntnu.no, tlf: +4748134225

### Prosjektperiode

01.01.2022 - 30.06.2022

### Vurdering (1)

---

#### 17.02.2022 - Vurdert

#### OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

#### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

### 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 og 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 samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

### PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester 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 behandles 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen 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

Personverntjenester 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/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

