

Anna Qvarme og Hedvig Dahl-Aabakken

"Hjernen trenger jo litt påfyll"

En casestudie av én kommunal fagenhets arbeid med kompetanse

Masteroppgave i Økonomi og administrasjon

Veileder: Torild A. Oddane

Mai 2022

Anna Qvarme og Hedvig Dahl-Aabakken

"Hjernen trenger jo litt påfyll"

En casestudie av én kommunal fagenhets arbeid
med kompetanse

Masteroppgave i Økonomi og administrasjon
Veileder: Torild A. Oddane
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for økonomi
NTNU Handelshøyskolen



Kunnskap for en bedre verden

Forord

Det er med stor stolthet vi leverer denne masteravhandlingen som en avsluttende oppgave på et toårig masterstudie i økonomi og administrasjon ved NTNU Handelshøyskolen. Oppgaven tilhører hovedretningen “strategi, organisasjon og ledelse” og utgjør i sin helhet 30 studiepoeng.

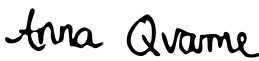
Først og fremst vil vi takke for et godt samarbeid med den aktuelle kommunen for vår studie, og en spesiell takk til våre engasjerte og imøtekommende kontaktpersoner og informanter fra fagenheten. Vi setter pris på at dere har satt av tid til oss, og vi er svært takknemlige for samtaler, erfaringer og refleksjoner som har vært verdifulle for vår oppgave.

Vi vil avslutningsvis rette en stor takk til Torild A. Oddane. For gode samtaler, konstruktive tilbakemeldinger og for å være en motiverende veileder i arbeidet med masteroppgaven. Sist, men ikke minst, for å lære oss at *tåkeheimen* er en naturlig og viktig del på veien mot målet.

Innholdet i denne oppgaven står for forfatterens regning.

Trondheim, 24. mai 2022


Hedvig Dahl-Aabakken


Anna Qvarme

Sammendrag

Ansattes kompetanse er for virksomheter en viktig ressurs for å sikre verdiskapning og måloppnåelse. Fokus på å ivareta ansattes kompetanse er vel så viktig for individet selv, og kan medføre en opplevelse av tilstrekkelighet og motivasjon i møte med sine arbeidsoppgaver. I teorien presenteres kompetanseutvikling og kompetansemobilisering som to sentrale metoder for å forvalte eksisterende kompetanse. I denne masteravhandlingen tar vi for oss individuelle opplevelser av kompetanseutvikling og kompetansemobilisering, og undersøker følgende problemstilling: *Hva kjennetegner arbeidet med utvikling og mobilisering av ansattes kompetanse i en kommunal fagenhet?*

For å besvare problemstillingen er det gjennomført en kvalitativ studie med intervjuer av elleve informanter fra en bestemt kommunal fagenhet. Datainnsamlingen foregikk som individuelle dybdeintervjuer av både ledere og ansatte, og har gitt oss et rikt empirisk grunnlag for videre analyse. Sammen med teori om kompetanse, kunnskapsorganisasjoner, kompetanseutvikling og kompetansemobilisering har studiens empiriske funn blitt grundig analysert for å komme frem til en konklusjon på vår problemstilling.

I fagenheten kjennetegnes kompetansearbeidet ved eierskap og identitet, tilhørighet og medbestemmelse og kommer i stor grad til uttrykk gjennom sentrale funn fra studiens analyse. Uformell læring er fremtredende i kompetanseutvikling hos de ansatte, og undergraver noe av fokuset på formell kompetanseutvikling. Kunnskapsdeling og samarbeid både på tvers av og innad i faglige team er viktig for både god utvikling og mobilisering av kompetanse, og er viktige elementer for tilhørighet til enheten og arbeidsmiljøet. Kompetansearbeidet kjennetegnes ved en kollektiv opplevelse av et felles ansvar mellom leder og ansatt og medbestemmelse ved eget kompetansearbeid er derav sentralt for samtlige ansatte. På bakgrunn av at de ansatte har høy faglig kompetanse og lang praksiserfaring kan enheten betraktes som en kunnskapsintensiv virksomhet. Derfor kjennetegnes arbeidet med utvikling og mobilisering av de ansattes kompetanse som både motiverende og ønskelig. Det medfører imidlertid noen utfordringer, og som sådan er viktig kjennetegn ved kompetansearbeidet. Det at fagenheten er en politisk styrt enhet og har et bredt faglig nedslagsfelt gjør det vanskelig å utarbeide et felles kompetanseløft. Vår studie tyder på at arbeidet med både utvikling og mobilisering av ansattes kompetanse er komplekst, men at begge tiltak har innvirkning på hverandre.

Abstract

Employees' competence is considered an important resource for companies to ensure value creation and goal achievement. Maintenance of employees' competence is just as important for the employees themselves, to maintain motivation and sufficiency with work tasks. In theory, competence development and competence mobilization are presented as central methods for managing existing competence. In this master's thesis, we study individual experiences of competence development and competence mobilization, and examine the following problem: *What are the characteristics of development and mobilization of employees' competence in a municipal professional unit?*

To answer the problem, a qualitative study has been carried out with interviews of eleven informants from a specific municipal professional unit. The data used is collected through individual in-depth interviews of both managers and employees and has given us a rich empirical basis for further analysis. To reach a conclusion to our problem, the study's empirical findings have been thoroughly analyzed in context with theory about competence, knowledge organizations, competence development and competence mobilization.

Key findings from this study's analysis express that competence management in the professional unit is characterized by ownership and identity, belonging and employee-participation. Informal learning is prominent in competence development among employees and undermines some of the focus on formal competence development. Knowledge sharing and collaboration both across and within professional teams is important to achieve both good development and mobilization of competence. It is also important for an employee to experience a feeling of belonging to the unit and the working environment. Competence management is characterized by a collective experience of joint responsibility between manager and employee. Employee-participation in own competence management is therefore central to all employees. The professional unit is considered as knowledge-intensive, due to a high degree of professional skills and experience within the unit. Competence development and mobilization is therefore considered motivating and desirable. However, competence development entails some challenges that are important to be aware of. The professional unit is a politically controlled unit and has a broad professional arena, that makes it difficult to achieve a lift in competence collectively. Our study indicates that the work of both developing and mobilizing employees' competence is complex, but that both measures impact each other.

Innholdsfortegnelse

FORORD.....	I
SAMMENDRAG.....	II
ABSTRACT.....	III
1. INTRODUKSJON.....	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV STUDIE.....	2
1.2 STUDIENS PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING.....	2
1.3 FORMÅLET MED DENNE STUDIEN.....	3
1.4 BEGREPSAVKLARING.....	3
1.5 CASEBESKRIVELSE.....	4
1.6 OPPGAVENS STRUKTUR OG SAMMENSETNING.....	5
2. TEORETISK RAMMEVERK.....	6
2.1 KOMPETANSE.....	6
2.1.1 <i>Kompetansebegrepet og definisjon</i>	6
2.1.2 <i>Ulike typer kompetanse</i>	8
2.2 KUNNSKAPSORGANISASJONER.....	10
2.2.1 <i>Kunnskapsorganisasjoner</i>	10
2.2.2 <i>Kunnskapsarbeidere</i>	11
2.2.3 <i>Kunnskapsledelse</i>	11
2.3 KOMPETANSEUTVIKLING OG KOMPETANSEMOBILISERING.....	12
2.3.1 <i>Kompetanse som strategi for virksomheter</i>	12
2.3.2 <i>Kompetanseutvikling</i>	13
2.3.3 <i>Kompetansemobilisering</i>	18
2.3.4 <i>Kort om ansvarsfordeling ved utvikling og mobilisering av kompetanse</i>	22
2.4 OPPSUMMERING AV TEORI.....	22
3. METODE.....	24
3.1 VITENSKAPSTEORETISK TILNÆRMING.....	24
3.1.1 <i>Forholdet mellom teori og empiri</i>	25
3.2 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE.....	25
3.2.1 <i>Valg av problemstilling</i>	26
3.2.2 <i>Casestudie som undersøkelsesdesign</i>	26
3.3 DATAINNSAMLING.....	27
3.3.1 <i>Kvalitative intervjuer</i>	27
3.3.2 <i>Utvalg og rekruttering av respondenter</i>	28
3.3.3 <i>Gjennomføring av intervjuer</i>	30
3.4 DATAANALYSE.....	32
3.4.1 <i>Transkribering</i>	33
3.4.2 <i>Koding</i>	33
3.4.3 <i>Finne underkategorier</i>	34
3.4.4 <i>Justering av underkategorier</i>	34
3.4.5 <i>Hovedkategorier</i>	35
3.5 VURDERING AV STUDIENS KVALITET.....	35
3.5.1 <i>Intern validitet</i>	36
3.5.2 <i>Ekstern validitet</i>	36
3.5.3 <i>Reliabilitet</i>	38
3.5.4 <i>Oppsummering av studiens kvalitet</i>	39
3.6 ETISKE BETRAKTNINGER.....	39

3.7	OPPSUMMERING AV METODE	40
4.	EMPIRI	42
4.1	BEGREPSFORSTÅELSE OG VIKTIGHETEN VED KOMPETANSE	42
4.2	KOMPETANSEUTVIKLING.....	45
4.3	KOMPETANSEMOBILISERING.....	51
4.4	OPPSUMMERING AV EMPIRI	56
5.	ANALYSE.....	57
5.1	KOMPETANSE I EN KOMMUNAL KUNNSKAPSORGANISASJON.....	57
5.2	KOMPETANSEUTVIKLING GJENNOM LÆRINGSPROSESSER	64
5.3	KOMPETANSEMOBILISERING GJENNOM ARBEIDSGRAVNER.....	72
5.4	OPPLEVELSE AV ANSVARFORDELING I KOMPETANSEARBEIDET.....	79
5.5	OPPSUMMERING ANALYSE	83
5.6	DRØFTING AV SENTRALE KJENNETEGN	84
6.	KONKLUSJON	90
7.	IMPLIKASJONER OG VIDERE ARBEID	91
7.1	PRAKTISKE IMPLIKASJONER	91
7.2	TEORETISKE IMPLIKASJONER OG VIDERE ARBEID.....	92
	REFERANSER	95
	VEDLEGG.....	101
	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE LEDERE.....	101
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE ANSATTE.....	103
	VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA	105
	VEDLEGG 4: GODKJENNELSE FRA NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA AS.....	108

Figur- og tabelloversikt

FIGUR 1: FASER I TEMATISK ANALYSE	33
FIGUR 2: TEMATISK KART	35
FIGUR 3: TEMATISK KART - ANALYSE.....	57

TABELL 1: OPPGAVENS STRUKTUR OG SAMMENSETNING	5
TABELL 2: OVERSIKT OVER INFORMANTER.....	30
TABELL 3: JUSTERING AV UNDERKATEGORIER	34
TABELL 4: SAMMENHENG KOMPETANSEUTVIKLING & KOMPETANSEMOBILISERING	88

1. Introduksjon

«For virksomheter er tilgang på god og riktig kompetanse nødvendig for å være mest mulig produktive og konkurransedyktige. Tilgang på rett kompetanse er også nødvendig for å sikre høy kvalitet på velferdstjenestene. For enkeltindivider er kompetanseinvesteringer viktig for livskvaliteten gjennom inntektsevne, personlig utvikling og samfunnsdeltakelse, og de kan også ha betydning for den enkeltes helse»
(NOU 2020:2)

Kompetanse er et begrep man kan tenke seg at de aller fleste mennesker har et forhold til, enten det er bevisst eller ubevisst. Kompetanse er noe både vi og du på forskjellige områder har opparbeidet oss gjennom livets løp, og det er naturlig å forbinde det med noe man kan, eller burde kunne. Når man skal forsøke å få en dypere innsikt i hva kompetanse faktisk er, skjønner man raskt hvor komplekst begrepet er. I tillegg gir det innsikt i hvor viktig ressurs det er for både enkeltindividet og dets omgivelser. Arbeidslivet er avhengig av kompetanse, og kompetanse er derav en kritisk ressurs for virksomheter. Som uttrykt i sitatet er derfor tilgang til kompetanse viktig. Men er det nok?

Peter Drucker (1999) mener kunnskapsarbeidere er en viktig ressurs i virksomheter, og at deres erfaringer og kunnskap er svært verdifullt. Ansattes kompetanse er på mange måter virksomheters humankapital, og den må forvaltes på en fornuftig måte. Tilbake til sitatet fra NOU 2020. Ja, tilgang til kompetanse er viktig, men ikke nok. Vi trenger også fokus på hvordan kompetanse som eksisterer i virksomheter faktisk anvendes. Fokus på å ivareta humankapitalen kan derfor være en parallell med å ivareta de ansatte, og for å dra den ytterligere et hakk - sørge for at ansatte ønsker å bli værende. Blant flere måter å forvalte kompetanse på er ifølge Linda Lai (2021) utvikling og mobilisering to sentrale metoder. Vi trenger mer kunnskap om nettopp dette, og i omskiftelige og uforutsigbare omgivelser er utviklingen og mobiliseringen av kunnskapsarbeideres kompetanse sentralt for virksomheters konkurranse og overlevelse. Hvordan forvaltningen foregår varierer naturligvis fra virksomhet til virksomhet, men en god mobilisering og utvikling av kompetansen vil kunne skape et godt utgangspunkt for å oppfylle både individuelle og kollektive mål og behov.

1.1 Bakgrunn for valg av studie

Faktumet er at vi alle innehar en kompetanse, vi kan noe og vi bruker våre kunnskaper og erfaringer både på fritiden, på skolen og på jobb. Kompleksiteten i kompetansefenomenet og tilsynelatende betydningen det har i arbeidslivet, gjør det spennende å få muligheten til å gjøre en nærmere studie av hvordan individets kompetanse behandles i praksis. I denne studien er følgelig kompetanse hovedtema, som videre avgrenses med både fokus og problemstilling. Vi har gjennom flere år med utdanning blitt introdusert for og fått innsikt i et bredt spekter av faglige emner. Innenfor vår spesialisering på både bachelor- og masterstudiet har flere teorier og faglige diskusjoner omhandlet mennesker, og særlig ledelse av mennesker. I denne studien er nettopp menneskers, individers, tanker og meninger grunnlag for refleksjon. Det er følgelig et resultat av vårt engasjement og nysgjerrighet om hvordan ansatte i praksis opplever det vi har lært på skolebenken, og med det for øyet er kompetanse et spennende forskningsfelt.

1.2 Studiens problemstilling og avgrensning

Ifølge Linda Lai (2021) kan virksomheters strategiske arbeid med kompetanse foregå gjennom forskjellige tiltak, hvor anskaffelse, kompetanseutvikling, kompetansemobilisering, og avvikling er fremtrukket som eksempler på interne prosesser. For denne studien vektlegges fortrinnsvis kompetanseutvikling og kompetansemobilisering, med det fokus å undersøke hvordan det arbeides med å utnytte de ressursene som eksisterer i virksomheten. Hvilket perspektiv vi ønsket for studien har ved flere anledninger vært oppe til vurdering. Med et så bredt hovedtema som kompetanse og de valgte kompetansetiltakene er det ulike innfallsvinkler som kan benyttes. I denne studien er formålet å finne sentrale kjennetegn ved kompetansearbeidet, og det har vi valgt å undersøke i lys av både ansatte og ledes refleksjoner. På bakgrunn av at det er arbeidet med ansattes kompetanse som er vårt fokusområde har vi hovedsakelig et ansattperspektiv. For å oppnå et mer helhetlig perspektiv på kompetansearbeidet i vårt aktuelle case ønsker vi også å innhente leders betraktninger og erfaringer. Det er også interessant fordi ledere i teorien tillegges et ansvar for gjennomføring av kompetanseutvikling og kompetansemobilisering. Denne studiens problemstilling er gjennom prosessen blitt revidert opptil flere ganger. Endelig problemstilling gir rom for å belyse både hvordan kompetansearbeidet foregår, og hvilke sentrale faktorer som er framtreddende i vårt case. Problemstillingen lyder som følger:

«Hva kjennetegner arbeidet med utvikling og mobilisering av ansattes kompetanse i en kommunal fagenhet?»

1.3 Formålet med denne studien

Formålet med denne studien er basert på valg av studie og problemstilling å bidra med detaljert innsikt i hvordan en kommunal fagenhet arbeider med å forvalte sin humankapital, ansattes kompetanse. Med ferske praksiserfaringer ønsker vi å bidra med en større forståelse for hvordan ansattes kompetanse utvikles og mobiliseres i en kunnskapsrik og tjenesteytende virksomhet. Kompetanse finnes i alle mennesker og i alle virksomheter uavhengig av sektor og størrelse. Derfor ønsker vi at vår studie skal være til nytte både for studiens fagenhet, men også utover denne, og særlig i virksomheter der kompetanse utgjør en kritisk ressurs for verdiskapning. Det eksisterer mye litteratur og forskning om kompetansefenomenet, men vår studie er viktig nettopp av den grunn at den gir et nyansert bidrag innenfor to felt som er viktig for god forvaltning av kompetanse. Den er også viktig ved at den bidrar med virkelighetsnære beskrivelser av hvordan ansatte og ledere opplever arbeidet med å utvikle og mobilisere ansattes kompetanse.

1.4 Begrepsavklaring

Før videre lesing følger en kort avklaring av sentrale begreper i vår oppgave. I denne oppgaven legges også en egenkomponert definisjon til grunn, og er med stor inspirasjon og bidrag fra tidligere forskere og litteratur utformet som følger: «*Et individs samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjennom utvikling og utnyttelse, både individuelt og kollektivt, bidrar til måloppnåelse for organisasjonen.*»

Det er enkelte ord som gjennomgående i større eller mindre grad brukes om hverandre. Først og fremst vil i denne oppgaven *kompetansearbeidet* utelukkende brukes for å beskrive arbeidet med kompetanseutvikling og kompetansemobilisering og er således en fellesbetegnelse for begge begreper. Både kompetanseutvikling og kompetansemobilisering betraktes som sentrale faktorer ved en virksomhets eksistens (Donate & Guadamillas, 2011). *Kompetanseutvikling* viser til arbeidet med å styrke eller tilføre ny kompetanse for at ansatte skal være i stand til å løse sine arbeidsoppgaver, og omtales i denne studien i forbindelse med læring og utvikling (Gotvassli, 2007; Olsen, 2016). *Kompetansemobilisering* viser til samsvaret mellom kunnskaper og ferdigheter hos individet og det som kreves av arbeidsoppgaver, og omtales i denne studien med begreper som utnytte, mobilisere og anvende. (Boxall et al., 2019). For *kompetanse* generelt kommer vi i teorikapittelet inn på at begrepet består av ulike elementer, og derfor vil kunnskap, evner, ferdigheter eller holdninger være begreper for kompetanse, bare

med ulik betydning. Nærmere beskrivelse av de ulike kompetansekomponeentene samt utvikling og mobilisering gjøres rede for i det teoretiske rammeverket i kapittel 2. *Enheten og fagenheten* brukes gjennomgående i oppgaven når vi omtaler den spesifikke virksomheten for denne studien, og involverer dermed både ledere og ansatte i virksomheten, som i neste delkapittel presenteres.

1.5 Casebeskrivelse

Denne studien er skrevet i samarbeid med én kommunal fagenhet som opererer i offentlig sektor. Fagenheten holder til i en større kommune i Norge, og består av en arbeidsstokk på omkring 40 ansatte inklusive tre avdelingsledere og en enhetsleder. Fagenheten opererer dermed som en offentlig organisasjon, der verdiskapningen rettes ut mot kommunens innbyggere. Fagenheten består av flere fagområder fordelt på avdelingene, og det er et bredt spekter av arbeidsoppgaver som tilhører de ulike områdene. Mange av de ansatte har lang fartstid i enheten, og har i tillegg lang yrkeserfaring fra relevante arbeidsplasser i kommunen før ansettelse hos fagenheten. Det er videre en årsak til at fagenheten består av flere faglige profesjoner, og de ansatte kan derav betraktes som kunnskapsrike og dyktige innenfor sine fagfelt. På bakgrunn av en sammensetning av formelle utdannelser, lang yrkeserfaring, høy anseelse og stort fokus på kunnskap er det naturlig å anta at fagenheten kan kjennetegnes som en kunnskapsorganisasjon. Det er derfor interessant å undersøke hvordan kompetansearbeid foregår i en slik virksomhet, og fagenheten er en aktuell case for å belyse vår problemstilling.

Arbeidsoppgavene i fagenheten rettes ut mot bestemte deler av innbyggerne, og innebærer både oppgaver og tjenester i form av administrativt og praktisk arbeid samt veiledning, støtte og rådgivning. Som følge av at fagenheten opererer i offentlig sektor, er mange av arbeidsoppgavene styrt av offentlig forvaltning og politikk, som medfører et behov for å følge lover og regler. I tillegg stilles krav og forventninger fra den bestemte kommunen, og arbeidsoppgaver varierer av den grunn i mengde, omfang og grad av rutinisering. Innsamlet empiri av fagenheten vil presenteres i kapittel 4, og følgelig gi en større innsikt i hvordan enheten opererer.

1.6 Oppgavens struktur og sammensetning

Denne masteravhandlingen består i sin helhet av åtte kapitler, og har en naturlig strukturell oppbygging. Hovedessensen ved hvert kapittel beskrives nedenfor i Tabell 1.

Kapittel	Beskrivelse av innhold
1 Introduksjon	Første kapittel innledes med en aktualisering av kompetanse som oppfølges med bakgrunn for valg av studie. Deretter presenteres problemstilling og studiens avgrensning samt begrepsavklaringer og en beskrivelse av studiens case.
2 Teoretisk rammeverk	Andre kapittel tar for seg det teoretiske rammeverket som bidrar med tidligere litteratur og teori i relevans av problemstillingen. Rammeverket består av teori knyttet til kompetanse, kunnskapsorganisasjoner og kunnskapsledelse, kompetanseutvikling og kompetansemobilisering. Avslutningsvis oppsummeres kapittelet.
3 Metode	Tredje kapittel beskriver metodiske valg og vurderinger som er gjort i løpet av studien. Det inkluderer vitenskapelig tilnærming, prosessen med valg av problemstilling og design, samt en detaljert gjennomgang av datainnsamling og dataanalyse. Til slutt vurderes studiens kvalitet og etiske betraktninger før en oppsummering av metoden.
4 Empiri	Fjerde kapittel presenterer empiriske funn fra datainnsamling, og enhetens beskrivelser og tanker om kompetansearbeidet sorteres i henholdsvis tre delkapitler: Begrepsforståelse og viktigheten av kompetanse, kompetanseutvikling og kompetansemobilisering. Avslutningsvis oppsummeres sentrale empiriske funn.
5 Analyse	Femte kapittel består av studiens analyse, og drøfter empiriske funn opp mot presentert teori. Kapittelets inndeling er basert på en grundig koding- og kategorisering presentert i metodekapitlet, og struktureres etter sentrale empiriske funn. Avslutningsvis drøftes sentrale kjennetegn som dekker hovedfunn og sammenhenger fra analysen.
6 Konklusjon	Sjette kapittel presenterer hvordan problemstillingen er belyst og besvart med drøftinger og refleksjoner gjort i dataanalysen.
7 Implikasjoner og videre arbeid	Sjuende kapittel tar for seg teoretiske og praktiske implikasjoner ved studien, samt våre anbefalinger til videre studier basert på funn og tanker gjort underveis i prosessen.

Tabell 1: Oppgavens struktur og sammensetning

2. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet presenteres litteratur og teori som vil være relevant for å belyse vår problemstilling: *“Hva kjennetegner arbeidet med utvikling og mobilisering av ansattes kompetanse i en kommunal fagenhet?”* Kompetanse er et stort forskningsfelt, og vi så tidlig at litteratur og teori på området er omfattende. Det medfører at vi har hatt mange å se opp til, og vi har fått muligheten til å hente inspirasjon og dra nytte av flere litterære innfallsvinkler. Samtidig har det naturligvis vært umulig å gape over alt, og det er med hensyn til problemstillingens avgrensning mye som er utelukket. Nedenfor følger en presentasjon av kompetanse, etterfulgt av en nærmere beskrivelse av kunnskapsorganisasjoner. Som følger av problemstillingens ordlyd går vi deretter nærmere inn på teorier om kompetanseutvikling og kompetansemobilisering. Kapittelet avsluttes med en kortfattet oppsummering.

2.1 Kompetanse

Som en følge av at denne studiens hovedtema er kompetanse ønsker vi å redegjøre for hvilken definisjon som ligger til grunn for videre lesing. Deretter presenteres ulike typer kompetanse som oppstår både hos individet og i organisasjoner.

2.1.1 Kompetansebegrepet og definisjon

Kompetanse er et begrep med mange definisjoner, og som kan operasjonaliseres på forskjellige måter (NOU, 2020). Gullichsen (1992) beskriver kompetanse som: «(...) et uttrykk for relasjonen mellom individet og hans oppgaver, der vedkommendes egenskaper og forutsetninger prøves opp mot de krav som organisasjonen stiller» (s. 7). Nordhaug (1993) ser på ansattes arbeidsrelaterte kompetanse som: «sammensetningen av menneskelig kunnskap, ferdigheter og evner som kan tjene til produktive formål i organisasjoner» (s. 50, egen oversettelse). Både Gullichsen og Nordhaug har følgelig et individuelt perspektiv på kompetanse, og knytter det opp mot organisasjonens krav og målsetninger. På samme måte som Gullichsen og Nordhaug inkluderer også Lai (2021) et element om konkret måloppnåelse i sin definisjon av kompetanse: «Kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i tråd med definerte krav og mål» (s. 44). Lais (2021) generelle tilnærming gjør at definisjonen kan benyttes både på individuelt og organisasjonsnivå, og inkluderer holdninger som et element som ikke inngår i de andre nevnte definisjonene. Prahalad og Hamel (1990) retter fokus mot kjernekompetansen til organisasjoner

som er et resultat av kollektiv læring. Kompetansen vokser når den brukes og deles blant medlemmene i organisasjonen, noe som står i kontrast til fysiske ressurser som forringes ved bruk (Prahalad & Hamel, 1990).

I lys av studiens problemstilling og med inspirasjon fra presenterte definisjoner vil vi i denne oppgaven se på kompetansebegrepet som «*et individs samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjennom utvikling og utnyttelse, både individuelt og kollektivt, bidrar til måloppnåelse for organisasjonen*». I likhet med flere av de overnevnte definisjonene på kompetanse består vår definisjon av flere komponenter. Det er komponentene i kombinasjon som gir et bilde på kompetansen et individ har knyttet til en spesifikk oppgave (Lai 2021). Videre følger en beskrivelse av hver enkelt komponent i vår definisjon for kompetanse, henholdsvis kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger.

Ifølge Nonaka (1994) har økt fokus på *kunnskap* medført spørsmål om hvordan virksomheter behandler eksisterende kunnskap, men også hvordan ny kunnskap kan skapes. Kunnskap viser til det man vet, og kan ifølge Lai (2021) betraktes som data- eller informasjonsbasen til et individ. I litteraturen skilles det mellom taus og eksplisitt kunnskap. Taus kunnskap er ifølge Nonaka (1994) av personlig karakter og er ofte forankret i en gitt praksis, noe som gjør det krevende å både formalisere og formidle til andre. Eksplisitt kunnskap kjennetegnes derimot av at den kan omgjøres til et formelt og systematisk språk (Nonaka, 1994). Det gjør at kunnskapen enklere kan kommuniseres til andre og kan i større grad deles gjennom formelle læringsarenaer (Nonaka, 1994; Nonaka & Krogh, 2009). I forlengelse av kontrasten mellom taus og eksplisitt kunnskap, skiller Gotvassli (2020), med utgangspunkt i flere litterære vinklinger, mellom ulike perspektiv på kunnskap. Den eksplisitte kunnskapen er grunnlaget for strukturperspektivet, mens taus kunnskap beskriver det praksisbaserte perspektivet. Strukturperspektivet ser kunnskap som lett identifiserbar, som nedtegnes og spres gjennom teorier, oppskrifter og systemer. I dette perspektivet vektlegges gjerne formell læring og kunnskapen finnes i hele organisasjonen. Det praksisbaserte perspektivet ser kunnskap bundet til situasjoner og individer, og den vil utvikles og spres på uformelle læringsarenaer gjennom samarbeid, refleksjon og samtaler (Gotvassli, 2020).

Ferdigheter forstås av Nordhaug (2004) som «kapasiteter til å handle på bestemte måter, herunder konkrete oppgaver» (s. 28). Ifølge Lai (2021) handler ferdigheter om det man kan, og kommer ofte frem gjennom konkrete, praktiske handlinger. At et individ “kan” noe, innebærer

oppnåelse av definerte mål ved at individet evner å bruke komplekse, strukturerte atferdsmønstre på en fornuftig måte (Lai, 2021). Det er også ferdigheter, eller dimensjoner ved ferdigheter, som er tause og ikke-observerbare, eksempelvis kognitive ferdigheter som analytiske evner og problemløsning som typisk vil komme til syne gjennom praktiske handlinger (Lai, 2021; Ruud, 2021). *Evner* beskrives av Nordhaug (2004) som «medfødte, potensielle kapasiteter til å utvikle ferdigheter eller kunnskaper» (s. 28). På denne måten fungerer individets evner som potensial, og hvert enkelt individ har ulike potensial eksempelvis gjennom sin personlighet (Nordhaug, 2004). Det kan også beskrives som at individet innehar ressurser som kan benyttes til å skape verdi for virksomheter (Grant, 1996). Ruud (2021) beskriver *holdningene* til et individ som dets meninger, innstillinger og verdier. Å ha de rette holdningene kan i noen yrker være avgjørende for å oppnå kvaliteten som kreves i jobben, og spesielt i oppgaver som omhandler mennesker (Olsen, 2016; Lai, 2021). Det underbygger at holdninger bør være en del av kompetansebegrepet, og at det er en komponent det er viktig å være bevisst på i arbeidet med å utvikle og mobilisere kompetanse (Lai, 2021).

2.1.2 Ulike typer kompetanse

På samme måte som at kompetanse kan defineres på ulike måter, finnes det også ulike typer kompetanseformer. Til å begynne med går det et grunnleggende skille mellom såkalt formell og uformell kompetanse. Formell kompetanse oppnås gjennom eksempelvis utdanning, kurs og systematisk opplæring, og skjer med andre ord gjennom formell læring (Lai, 2021; Colardyn & Bjornavold, 2004). Den formelle kompetansen kan dokumenteres, og i forbindelse med utførelse av oppgaver eller funksjoner stilles det ofte spesifikke krav til formell kompetanse (Lai, 2021). Uformell kompetanse vil på sin side opparbeides gjennom erfaring i arbeidslivet, og kan eksempelvis oppnås gjennom kunnskapsdeling med andre (Lai, 2021; Ruud, 2021). Uformell kompetanse oppnås gjennom uformell læring som er mindre strukturert og planlagt enn den formelle (Colardyn & Bjornavold, 2004).

Nordhaug (2002) presenterer motsatsene generell og firmaspesifikk kompetanse, hvor sistnevnte av Lai (2021) omtales ved organisasjonsspesifikk kompetanse. Hovedforskjellen ligger i at en del av oppgavene som gjøres i en arbeidshverdag kun krever generell eller standardisert kompetanse, mens andre har behov for kompetanse som er mer unik og spesifikk for virksomheten (Lai, 2021). Nordhaug (2002) presenterer det slik at firmaspesifikk kompetanse kun kan anvendes i den bestemte virksomheten, men at generell kompetanse kan flyttes mellom virksomheter. Sammenlignet med tidligere presentert taus og eksplisitt

kunnskap, kan organisasjonsspesifikk kompetanse ifølge Nonaka og Krogh (2009) være tilknyttet taus kunnskap i form av at den er rotfestet i rutiner, prosedyrer, handlinger og verdier i organisasjonen. Generell kompetanse ligner mer på eksplisitt kunnskap ved antydning om at den kan bevege seg på tvers av kontekster (Nonaka & Krogh, 2009). Ifølge Lai (2021) indikerer dette at generell kompetanse har større overføringsverdi enn organisasjonsspesifikk kompetanse. Begge formene for kompetanse beveger seg langs et kontinuum, og har en sammenheng med et ytterligere skille på området, individets basis- og spisskompetanse. Basiskompetansen er tett knyttet til formell kompetanse, og innebærer individets grunnleggende ferdigheter og kunnskaper (Lai, 2021). Nordhaug (2002) omtaler det som kompetanse med lav oppgavespesifisitet, og som kan anvendes for et mangfold av oppgaver. Spisskompetansen vil på den andre siden kjennetegnes ved høy grad av spesialisering og er kompetanse på et høyere faglig vanskelighetsnivå (Lai, 2021).

Lai (2021) skiller mellom fire ulike oppgaverelaterte kompetanseformer, og legger vekt på at hver form er sterkt gjensidig avhengig av hverandre. *Faglig kompetanse* som den første, er kompetanse direkte tilknyttet utførelse av spesifikke oppgaver og funksjoner. I arbeid med andre mennesker omtales *sosial kompetanse*, og her vektlegges kommunikasjons- og samarbeidsferdigheter samt evne og motivasjon til læring i fellesskap (Lai, 2021). Løwendahl og Nordhaug (1994) benytter begrepet relasjonskompetanse for å beskrive kunnskaper og ferdigheter til å håndtere relasjoner. Kort oppsummert beror den generelle sosiale kompetansen på evnen til empati, til å lytte, bygge tillit og håndtere andre mennesker (Løwendahl & Nordhaug, 1994).

Videre skildrer Lai (2021) en type kompetanse som er mer distansert til det rent faglige, nemlig *personlig kompetanse*. Elementer innenfor personlig kompetanse er eksempelvis ansvarsfølelse, kreativitet, nøyaktighet og fleksibilitet (Lai, 2021). Innenfor personlig kompetanse betrakter Le Deist og Winterton (2005) evnen til å håndtere usikkerhet, læring og refleksjon samt evnen til å vite hvordan man skal opptre. Yukl og Gardner (2020) betrakter videre *lederkompetanse*, som involverer leders personlighetstrekk og ferdigheter, og således er viktig både rent faglig og i møte med ansatte. Løwendahl og Nordhaug (1994) presenterer ledelsesfaglig kompetanse, og har størst fokus på personalfaglig kompetanse og evnen til å motivere medarbeidere som et sentralt element. Knyttet til sosial kompetanse vil en leder med gode mellommenneskelige ferdigheter bedre forstå andres behov, og enklere kunne tilpasse seg situasjoner (Yukl & Gardner, 2020). Ifølge Lai (2021) vektlegges leders faglige kompetanse

som fordelaktig både for intern legitimitet og overfor kompetente medarbeidere, og vil ifølge Yukl og Gardner (2020) være nødvendig for organisering, opplæring og styring. Lai (2021) mener at en leder med relevant faglig kompetanse bedre vil kunne utøve ledelse av både mobilisering og utvikling av medarbeideres kompetanse. Leders faglige kompetanse er ifølge Gotvassli (2020) et spørsmål som særlig stilles ved ledelse av kunnskapsarbeidere, og det bringer oss videre inn på teorier om kunnskapsorganisasjoner.

2.2 Kunnskapsorganisasjoner

Den aktuelle fagenheten for denne studien er jamfør presentasjonen i kapittel 1.5 en enhet bestående av kunnskapsrike ansatte innenfor flere fagprofesjoner. På bakgrunn av vår antakelse om at enheten kjennetegnes som en kunnskapsorganisasjon, er det relevant å presentere teori på dette området. For å undersøke kompetansearbeidet i enheten presenteres derfor teori om kunnskapsorganisasjoner, kunnskapsarbeidere og kunnskapsledelse.

2.2.1 Kunnskapsorganisasjoner

Kunnskapsintensive virksomheter og kunnskapsarbeidere er sentrale begreper i sammenheng med økt fokus på kunnskap i arbeidslivet (Hislop et al., 2018). Kunnskapsorganisasjoner eller kunnskapsintensive virksomheter er betegnelsen for organisasjoner hvor kunnskap fremstår som en sentral ressurs for verdiskapningen (Gotvassli, 2020; Hillestad, 2002). Prosesser i en kunnskapsintensiv virksomhet innebærer gjerne kommunikasjon, koordinering, utvikling og samarbeid om kunnskap (Gotvassli, 2020). Ifølge Irgens og Wennes (2011) omfatter kunnskapsarbeid oppgaver som i stor grad løses gjennom bruk av profesjonell tilegnet og utviklet kunnskap, og mindre grad av rutiner og standarder. I kunnskapsintensive virksomheter er individets profesjonelle kompetanse sentralt for å finne fram til produktive og kreative løsninger på åpne problemstillinger (Amabile et al., 2004). I den sammenheng er profesjonelt skjønnet et relevant begrep og brukes i situasjoner der det ikke er en klar løsning. Dette gjør at situasjonen, så langt det lar seg gjøre, må vurderes «(...) ved hjelp av faglig resonnering og reflekterte vurderinger og begrunnelser, kjennskap til bestemmelser, lovverk og andre formelle rammer, og en vurdering av hva som er til beste for dem man arbeider for» (Irgens, 2021, s. 44). Ervervet kunnskap, ferdigheter og relevante erfaringer vil også legge grunnlaget for evnen til å improvisere, utfordre antakelser og trå ut av mønstre i møte med komplekse og uforutsette problemer (Oddane, 2015).

2.2.2 Kunnskapsarbeidere

Hillestad (2002) definerer kunnskapsarbeidere som: «velkvalifiserte arbeidstakere med personlige evner, kunnskap og/eller kompetanse som bidrar til å øke, realisere, stimulere en organisasjons verdiskapning og arbeidsprosesser» (s. 282). I litteraturen gjengis Frenkel et al. (1995) sin tredeling på kunnskapsarbeidere, henholdsvis individer med høyt nivå av kreativitet, som krever utstrakt bruk av intellektuelle ferdigheter og som tar i bruk teoretisk kunnskap (Hislop et al., 2018). En slik definisjon på kunnskapsarbeidere viser den tydelige sammenhengen med profesjonelt kunnskapsarbeid (Hislop et al., 2018). Det kan også knyttes til Amabile et al. (2004), Oddane (2015) og (Irgens, 2021) og deres sammensatte vurderinger av kreativitet, skjønn og improvisasjon i kombinasjon med profesjonalitet og formelle aspekter. De personlige aspektene i definisjonen på kunnskapsarbeidere innebærer stort sett kompetanse som vedkommende har tilegnet seg gjennom utdanning og erfaring samt gjennom relasjoner og nettverk (Hillestad, 2002). For kunnskapsarbeidere er indre motivasjon en viktig drivkraft, og fremstår sammen med personlig vekst og autonomi som sentrale elementer for god anvendelse av kompetanse (Newell et al., 2009). Det trekkes tydelige linjer til Amabile et al. (2004) sin refleksjon om at indre motivasjon, kreativitet og kompetanse i kombinasjon er viktig for god anvendelse av individets kompetanse.

2.2.3 Kunnskapsledelse

Som en type kompetanse ble lederkompetanse tidligere presentert med flere aspekter, og er viktig i sammenheng med ledelse i kunnskapsintensive virksomheter. Fokuset rettes mot kunnskapsledelse, som Gotvassli (2020) definerer ved «ledelse av prosesser for både identifisering, utvikling, lagring, deling og anvendelse av kunnskaper i en organisasjon» (s. 115). Definisjonen trekker klare linjer til Yukl og Gardners (2020) overordnede definisjon på ledelse, hvor ledelse beskrives som en påvirkningsprosess mot et felles mål. I studien er kompetanseledelse knyttet til å skape en helhetlig god prosess av de menneskelige ressursene i virksomheter, og kunnskapsledelse inngår som sentralt for både utvikling og mobilisering av kunnskap, som er et viktig element i kompetansebegrepet (Lai, 2021; Hislop et al., 2018). Kunnskapsledelse handler ifølge Gotvassli (2020) i stor grad om å skape motivasjon hos kunnskapsarbeidere, og er tett knyttet til Løwendahl og Nordhaugs (1994) momenter for lederfaglig kompetanse. Motivasjon innebærer en: «prosess som setter i gang, gir retning til, opprettholder og bestemmer intensitet i atferd» (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 113). Det skilles mellom indre og ytre motivasjon, der indre viser til motivasjon knyttet til selve oppgaven og ytre ofte innebærer en belønning utenfra (Mikkelsen, 2016).

Amabile et al. (2004) viser som nevnt til at kunnskapsarbeidere streber etter både produksjon og kreativitet i sine arbeidsoppgaver, og her har ledelsen sterk påvirkningskraft på de ansatte. Ledelsen kan gi tilgang til ressurser, men minst like viktig er leders støtte som kan bidra til økt kunnskap og indre motivasjon. I den sammenheng vektlegges leders evne til konstruktiv atferd i veiledning og tilbakemelding, samt evnen til å planlegge og sette gode mål som støtter de ansatte (Amabile et al., 2004). God ledelse i kunnskapsorganisasjoner krever ifølge Rennemo (2019) at ledelsen er bevisste oppgavens art og har nærhet til situasjonen. Det medfører behov for at ledere utvikler en organisasjonsforståelse, og kan ses opp mot leders evne til å oppnå forståelse om den organisasjonsspesifikke kompetansen (Rennemo, 2019; Lai, 2021). Hislop et al. (2018) oppsummerer med at ledere av kunnskapsarbeidere bør kjenne arbeidsstokken sin godt, og derav investere i både formell opplæring og utdanning samt i den uformelle praksisen.

2.3 Kompetanseutvikling og kompetansemobilisering

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan utvikling og mobilisering av ansattes kompetanse foregår i enheten. Det er derfor to sentrale begreper i det teoretiske rammeverket, og vil nedenfor presenteres sammen med teori om kompetanse som strategi for virksomheter. Avslutningsvis kommer et kort teoretisk innblikk på ansvarsfordeling ved kompetansearbeid.

2.3.1 Kompetanse som strategi for virksomheter

Ledelse som en påvirkningsprosess, og kunnskapsledelse som innebærer å lede kunnskapsprosesser er nært forbundet med hvordan kunnskap og kompetanse vektlegges i virksomheter (Yukl & Gardner, 2020; Gotvassli, 2020). I kunnskapsorganisasjoner utgjør kunnskap en intellektuell kapital og er en kilde til både nåværende og fremtidig inntjening og konkurransefortrinn (Kelloway & Barling, 2000; Barney, 1991). Lai (2021) snakker om tilgjengelig og anvendbar kompetansekapital som en av de mest sentrale faktorene for å sikre virksomheten verdiskapning og overlevelse gjennom å nå sine mål. Kompetanseutvikling og kompetansemobilisering, som presenteres i 2.3.2 og 2.3.3, er således en investering i kompetansekapitalen. Kompetansen besittes av ansatte, og den må forvaltes og disponeres godt. Derfor bør en virksomhets satsing på kompetanse ikke være tilfeldig, men et resultat av individuelle kartlagte behov for mobilisering og utvikling (Lai, 2021; Ruud, 2021).

Lai (2021) presenterer tre hovedaktiviteter for kompetanseledelse i virksomheter, henholdsvis planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak. Dersom kompetanse er et sentralt element i å nå virksomhetens mål, bør en overordnet plan inneholde hvilke mål man har med satsingen

(Lai, 2021). Hislop et al. (2018) snakker eksplisitt om kunnskapsledelse, og er gjennom kunnskapselementet som nevnt i 2.2.3 tett knyttet til kompetanseledelse. Faktorer som kjennetegn ved virksomheten og omgivelser påvirker hvordan kunnskapsorganisasjoner opptrer, og kan således knyttes til behovet for å ha en plan (Hislop et al., 2018). Virksomheters kompetansebehov bør kartlegges, og legge føringer for hvilke tiltak som trengs for å dekke behovene. Gjennomføring handler om at organisasjonen skal besitte og anvende nødvendig kompetanse, og her inngår utvikling og mobilisering som sentrale tiltak (Lai, 2021). Siden kompetanse er et felt i bevegelse mener også Filstad (2016) at kompetansemålene hele tiden vil endre seg. Utnyttelse og utvikling av kompetanse må derfor balanseres for å ivareta virksomhetens overlevelse og fremgang i organisasjonen (March, 1991).

Ifølge Olsen (2016) kan koblingen mellom strategi og kompetanseutvikling forstås med ulike perspektiver. Ved "utenfra og inn"-perspektivet avgjør en ferdig formulert strategi hvilken kompetanse som kreves, enten om den eksisterer i virksomheten i før eller om den bør utvikles eller anskaffes. Det motsatte perspektivet er "innenfra og ut" og handler om at utvikling av kompetanse skjer som en del av arbeidet med menneskelige ressurser, og videre vil gjøre det mulig å realisere fremtidige strategier (Olsen, 2016).

Strategisk kompetansearbeid innebærer kritiske beslutninger som omhandler hele organisasjonen, og dermed bør ansvar for planlegging og gjennomføring tillegges organisasjonens toppledelse (Lai, 2021). Utforming av kompetansemål bør imidlertid ta ansattes arbeidsoppgaver i betraktning, og ansatte bør inkluderes i selve prosessen (Filstad, 2016). God kommunikasjon av kompetansestrategien kan medføre at ansatte får en større forståelse og økt motivasjon for hvordan egen kompetanse tilfører verdi til organisasjonen. Det gjør det mulig å komme med bidrag til hvilken kompetanse de selv anser som nødvendig knyttet til egne arbeidsoppgaver i tråd med oppnåelse av organisasjonen sine mål (Lai, 2021).

2.3.2 Kompetanseutvikling

Fokus på kompetanseutvikling handler ifølge Gotvassli (2007) om hvordan en organisasjon kan forsterke eller oppnå ny kompetanse. Olsen (2016) beskriver kompetanseutvikling som en endring i kompetanse, og at vi «gjennom kompetanseutvikling videreutvikler eller lærer oss nye kunnskaper og ferdigheter som er nødvendige for å kunne utføre arbeidet.» (s.238). Nordhaug (2004) snakker om kompetanseutvikling både som den som foregår gjennom planlagte tiltak i organisasjoner samt aktiviteter som er mer usystematiske, slik som den læringen som skjer

ubevisst hos enkeltindivider. Beskrivelsen inneholder i tillegg til utvikling, et element om læring. Dette er ikke uvanlig, og Lai (2021) påpeker at begrepene ofte fungerer som synonymmer. I tråd med strategisk kompetanseledelse legger Lai (2021) til grunn det hun kaller en systematisk kompetanseutvikling, som innebærer gjennomføring av tiltak i organisasjonen med den hensikt å etablere effektive læringsarenaer og oppnå læring hos de ansatte. Utvikling av ansattes kompetanse kan øke deres tilhørighet og ønske om å bli på arbeidsplassen (Lee & Bruvold, 2010). I tillegg foreligger det en utbredt forståelse om at utvikling av de ansatte er positivt for organisatorisk prestasjon (Jacobs & Washington, 2003).

Læring

I forlengelse av at Lai (2021) ser kompetanseutvikling og læring som synonymmer er det relevant å trekke inn at Olsen (2016) ser læring som en forutsetning for kompetanseutvikling, og Nordhaug (2004) uttrykker at læring inngår i all kompetanseutvikling. På bakgrunn av at læring og læringsprosesser er sentralt for kompetanseutvikling, benyttes påfølgende teorier knyttet til læring for å oppnå forståelse på utvikling av kompetanse. Ifølge Irgens (2011) forbindes læring i arbeidslivet med endring i atferd. Det gjenspeiles også i flere definisjoner på læring, blant annet beskriver Jacobsen og Thorsvik (2019) læring som «en prosess der mennesker og organisasjoner tilegner seg ny kunnskap, og endrer sin atferd på grunnlag av denne kunnskapen» (s. 341). I organisasjonssammenheng foregår læring på flere måter, og det er dermed av betydning å være bevisst hvordan individer i en organisasjon faktisk lærer og utvikler sin kompetanse (Lai, 2021). I litteratur om læring er det enighet om at læring på arbeidsplassen inkluderer både formell og uformell læring (Jacobs & Park, 2009).

Formell læring

Formell læring er viktig for å tilegne seg ny kompetanse (Ruud, 2021). Formell læring innebærer at individer deltar i planlagte læringsaktiviteter med den hensikt å oppnå nødvendig kompetanse i møte med sine oppgaver (Jacobs & Park, 2009). I tidligere forskning på formell læring ser man at organisasjoner kan legge til rette for læringsarenaer, men at ansattes læringsvillighet er vel så viktig for utbyttet (Kyndt et al., 2014). Kyndt et al. (2011) påpeker at ansattes ønske om å delta i formelle læringsaktiviteter beror på hvor støttende organisasjonen er for læring og utvikling, og at det har betydning at arbeidsgiver uttrykker villighet til å investere i utdanning og opplæring av sine ansatte. Det er flere ulike formelle læringsarenaer, eksempelvis kurs, videreutdanning og selvstudier, og felles for alle er formell læring som måloppnåelse gjennom planlagte læringstiltak (Lai, 2021; Ruud, 2021).

Kursing, eller forelesning som Lai (2021) omtaler, beskrives som en effektiv læringsmetode da innholdet kan være relativt konkret, og det åpner muligheten for å nå et større antall personer samtidig. Formell kompetanseutvikling gjennom selvstudier viser til selvstendig læring utført av den enkelte medarbeider (Lai, 2021). Selvstyrt læring innebærer at individet tillegges frihet til å både velge hva det ønsker å lære, egne læringsmål, og hvordan dette skal læres (Garrison, 1997; Morris, 2019). Lai (2021) fremhever den økende bruken av teknologi, som har medført en betydelig økning i muligheter for å lese fagartikler på internett. Dette gjør at selvstudier kan oppleves som en enkel og rimelig måte å tilegne seg ny kunnskap på. Dersom medarbeideren selv er initiativtakeren til selvstudier, kan dette komme av en sterk egenmotivasjon for læring (Lai, 2021). I den sammenheng er også videreutdanning en metode for å oppnå formell kompetanse, og knyttes til kurs og utdanning som individer kan velge å ta i voksen alder (Ruud, 2021). Generelt i formelle kompetanseutviklingstiltak kan leder fungere som veileder og bidra til utvikling gjennom faglig overføring av kompetanse. Hvorvidt det er en effektiv læringsmetode avhenger i stor grad av relasjonen mellom veileder og den som blir veiledet. I utgangspunktet vil en nær relasjon være fordelaktig, da dette kan bidra til tett oppfølging av den som skal lære og veileder vil være tilgjengelig for rask avklaring ved eventuelle uklarheter (Lai, 2021).

Uformell læring

Uformell læring er læring som oppstår i det daglige arbeidet, gjerne sammen med andre, og er derfor ikke planlagt eller organiserte læringsaktiviteter (Le Clus, 2011; Kyndt et al., 2011). Av den grunn beskrives uformell læring som en oftere fremtredende læringsmulighet i forhold til formell læring (Le Clus, 2011). Filstad (2016) definerer uformell læring som: «den læringen som ikke er formalisert, og den læringen som skjer når medarbeidere utfører selvstendige arbeidsoppgaver, kommuniserer, observerer og/eller praktiserer sammen med kolleger og andre på arbeidsplassen eller i forbindelse med arbeid» (s. 58). Kyndt et al. (2009) anser uformell læring mer effektiv enn den formelle, grunnet at det er enklere og tar kortere tid å lære jobbrelevante ferdigheter og oppnå kunnskap. En annen måte uformell læring kan skje på er at individer bevisst søker seg til personer man vet innehar kunnskap innenfor et bestemt område (Jacobs & Park, 2009).

En måte å tilrettelegge for uformell læring i organisasjoner er å etablere praksisfellesskap (Ellinger, 2005). Praksisfellesskap defineres som: «Grupper av personer som deler en bekymring, et sett med problemer, eller en lidenskap om et tema, og som får en dypere kunnskap

og ekspertise på dette området ved å samhandle regelmessig» (Wenger et al., 2002, s. 4, egen oversettelse). Det kan også kreve at individer i større eller mindre grad besitter en sosial kompetanse, som er forutsetning for å lære i samarbeid med andre (Lai, 2021). Wenger (2000) mener i den forbindelse at det å være en del av et praksisfellesskap er avgjørende for læringen til et individ. Ifølge Wenger (1998) er det tre dimensjoner ved praksis som utgjør et fellesskap: Det er et *gjensidig engasjement* for det som foregår i praksisen, og det gjensidige engasjementet betraktes dithen at det definerer fellesskapet. Videre vil en *felles virksomhet* skape et gjensidig ansvar og binde medlemmene sammen. Den siste dimensjonen er *delt repertoar*, som viser til ressurser fellesskapet har utviklet over tid (Wenger, 1998).

Ifølge Filstad (2016) foregår det meste av kunnskapsdeling i organisasjoner uformelt, og definerer videre begrepet som: «En forutsetning for økt kompetanse gjennom tilgang til hverandres kunnskap og kompetanse gjennom refleksjon, kommunikasjon, samarbeid og felles praksis» (s. 268). Det er flere fordeler knyttet til kunnskapsdeling, blant annet sterkere sosiale relasjoner, bedre prestasjon for virksomheter og økt status for den enkelte ansatt (Hislop et al., 2018; Ruud, 2021). Tillit omtales som et viktig grunnlag for kunnskapsdeling (Filstad, 2016). Tillit innebærer at et individ ønsker å dele av sine ressurser med en annen, og at det foreligger en forventning om gjengjeldelse på et senere tidspunkt (Hislop et al., 2018). Som nevnt kan kunnskap i en virksomhet være både taus og eksplisitt (Nonaka, 1994). Becerra et al. (2008) mener tillit har størst betydning for deling av taus kunnskap. Hislop et al. (2018) beskriver videre at deling av taus kunnskap i større grad avhenger av at individet ønsker å dele, fordi taus kunnskap ikke på samme måte som eksplisitt kan formaliseres. Lav tillit viser seg generelt å medføre liten vilje til kunnskapsdeling (Hislop et al., 2018).

Organisasjonsstruktur synes også å ha en sentral påvirkning for kunnskapsdeling, og en rekke studier fremhever viktigheten av at det tilrettelegges for samhandling mellom ulike ansatte (Wang & Noe, 2010). Tagliaventi og Mattarelli (2006) undersøkte kunnskapsdeling mellom ulike faggrupper og nettverk i organisasjoner, og vektlegger nødvendigheten av operativ nærhet mellom gruppene, og at strukturelle forhold i organisasjonen bør tilrettelegge for dette (Tagliaventi & Mattarelli, 2006). Tverrfaglighet er et kjennetegn for kunnskapsintensive organisasjoner som består av flere faggrupper, og gjerne en horisontal organisering som gjør at måloppnåelse og nytenkning skaper behov for samarbeid på tvers av grupper. For å klare dette er det nødvendig å både utvikle og styrke kunnskap innenfor eget kunnskapsområde, og samtidig integrere og se verdien av flere kunnskapsområder (Boland & Tenkasi, 1995).

Sentrale faktorer i individuelle læringsprosesser

Fokus i denne studien er individets opplevelse av kompetanseutvikling, og derfor presenteres ulike bidrag fra litteraturen som belyser sentrale faktorer i læringsprosesser.

Ifølge Moxnes (2000) inngår motivasjon som en sentral driver for læring. Ved planlegging av læringstiltak er det derfor vesentlig å ha fokus på hvordan den enkelte kan motiveres til å ønske tilegne seg og utvikle den kunnskapen eller de ferdighetene som inngår i læringen (Moxnes, 2000). Ifølge Noe (1986) er det ulike faktorer som kan bidra til å sikre høy læringsmotivasjon. Først og fremst handler det om at læringen bør oppleves som relevant (Noe, 1986). I likhet med Noe mener Moxnes (2000) at læringseffekten er størst i situasjoner der læringen oppleves meningsfull for individet, som gjerne er et resultat av at læringen oppleves nyttig og relevant. Læring bør derfor foregå i en kontekst som i størst mulig grad ligner reelle arbeidssituasjoner, og derav kan øke sannsynligheten for at den lærte kompetansen kan overføres til bruk i arbeidet (Baldwin & Ford, 1988; Grossman & Salas, 2011). Videre bør det i læringsprosesser være en reell mulighet til å oppnå individuelle motivasjonsfaktorer, eksempelvis ytre faktorer som karrierestigning, høyere lønn eller anseelse (Noe, 1986). Indre motivasjon beskrives også kunne bidra til en sterkere læring enn ytre faktorer, og kan også bidra til økt prestasjon og trivsel (Deci & Ryan, 2000). Sannsynligheten for høy læringsmotivasjon beskrives som størst dersom individet opplever å ha tilgang på nødvendige ressurser, og at relasjonen med kolleger og ledere preges av støtte og en åpen kommunikasjon (Noe, 1986).

En ytterligere sentral faktor for læring er medbestemmelse (Moxnes, 2000). Medbestemmelsesprinsippet står sterkt i det norske arbeidslivet, og inngår blant annet i Arbeidsmiljøloven. Lovbestemmelsen sier at arbeidstaker i planlegging og gjennomføring av utviklingstiltak har rett til innflytelse (Arbeidsmiljøloven, 2005). Læringseffekten vil øke dersom initiativet til læringen kommer fra individet selv. På den måten vil ikke engasjementet kun handle om læringen, men også være forankret i individets følelser og intellekt. Ved at deltakerne får innflytelse til å benytte egne erfaringer kan de oppleve økt kontroll over prosessen, som følgelig bidrar til å styrke læringsutbyttet (Moxnes, 2000).

For å oppnå effektive læringsprosesser er læringskulturen en sentral faktor, og et miljø som oppmuntrer til læring kan bidra til å styrke individets læringsmuligheter (Moxnes, 2000). Lederen bør innta rollen som tilrettelegger og veileder mot en sterk læringskultur, som innebærer at læring fremgår som sentralt (Filstad, 2016). Chatman og Cha (2003) understreker

viktigheten av at ledere er bevisst på hvordan de dyrker kulturen i egen organisasjon, og på hvilke signaler de ansatte kan oppfatte gjennom leders atferd. Utvikling og opprettholdelse av en effektiv organisasjonskultur beskrives som en lederoppgave, og utviklingen av en læringskultur tilskrives å måtte skje ovenfra i organisasjonen (Chatman & Cha, 2003; Maccoby, 2003). Filstad (2016) mener at leder som tilrettelegger i større grad bør overlate ansvaret for kunnskapsutviklingen til den ansatte selv, da dette vil bidra til å gjøre utviklingen dynamisk. Dette vil kunne sikre at ansatte også utvikler kompetanse uten at det må komme som en oppfordring (Filstad, 2016). I den sammenheng bør ledere være åpne for ansattes initiativer, og således bidra til å dyrke følelsen av at arbeidet de ansatte gjør betyr noe, noe som bringer oss inn på mobilisering av kompetanse (Amabile, 1998).

2.3.3 Kompetansemobilisering

Ifølge Donate og Guadamillas (2011) er både utvikling og utnyttelse av kunnskap sentrale faktorer for en virksomhets eksistens. Når Lai (2021) beskriver i hvilken grad medarbeidere får utnyttet sin kompetanse på en relevant måte, snakker hun om mobilisering av kompetanse. For bedre ytelse og måloppnåelse bør derfor medarbeideres kompetansepotensial mobiliseres gjennom relevante oppgaver til deres arbeidssituasjon og rolle. Boxall et al. (2019) kommer med en lignende definisjon på utnyttelse av ferdigheter: «graden av samsvar eller kongruens mellom individets ferdigheter og ferdighetsnivået som kreves av vedkommendes jobb» (s. 706, egen oversettelse). I den sammenheng er Csikszentmihalyis (2014) flyt-begrep relevant, og er en beskrivelse på menneskers optimale opplevelser eksempelvis ved god balanse mellom ferdigheter og utfordringer vedkommende står overfor. Mennesker i flytsonen har god tilstedeværelse og investering i oppgaver, og opplever at egen kapasitet fungerer på det beste, og dermed at arbeidet er meningsfylt og betyr noe (Csikszentmihalyi, 2014; Amabile, 1998).

Høy og lav kompetansemobilisering

Inkongruens oppstår når det forekommer et avvik mellom individets kompetansepotensiale og tildelte oppgaver, og medfører at relevant kompetanse forblir uutnyttet (Lai, 2021). Ifølge Boxall et al. (2019) er behovet for å utnytte medarbeiders kompetanse i økende grad en fremhevet debatt, og Lai (2021) understreker med at forskning viser til at flere medarbeidere ikke opplever å få anvendt sin jobbrelevante kompetanse. Bli ikke kompetansen som er tilgjengelig i virksomheten brukt, er den heller ikke mye verdt. Tilrettelegging av høy kompetansemobilisering er derfor et viktig lederansvar, og det er viktig å understreke at leder

bør ha et like stort fokus på å kartlegge og mobilisere kompetansen som finnes i virksomheten, som å anskaffe og utvikle ny kompetanse (Lai, 2021).

Høy kompetansemobilisering vil ha flere positive effekter, både for enkeltindividet og for virksomheten som helhet. Det kan for individet bidra til økt indre motivasjon, økt innsats og ytelse, og forsterket læring (Lai, 2021). I tillegg kan det øke psykisk helse og redusere ønsket om å trå ut av virksomheten (Boxall & Wassenaar, 2015; Van den Broeck et al., 2015). Noe som gagnar både individet og arbeidsmiljøet er at høy kompetansemobilisering kan bidra til økt kollegial hjelpeatferd, ekstrarolleatferd, fleksibilitet, høyere lojalitet til virksomheten og et bedre psykososialt arbeidsmiljø (Boxall & Wassenaar 2015; Lai, 2021). Samtidig kan det medføre at virksomheten får et bedre grunnlag for økt verdiskapning og måloppnåelse samt lavere personalkostnader (Lai, 2021). Feldman og Bolino (2000) oppsummerer effekter ved underutnyttelse av kompetanse med lavere jobbtilfredshet, lavere forpliktelse til organisasjonen og dårligere teamarbeid i tverrfaglige grupper. Lav mobilisering kan også medføre redusert velvære og høyere turnoverintensjon (Fujishiro & Heaney, 2017; Srikanth, 2014).

I kapittel 2.1.2 ble ulike typer kompetanse skissert. Siden kompetanse, og individets ferdigheter defineres på forskjellige måter, vil det også ha betydning for hvordan man undersøker utnyttelse og mobilisering av kompetanse. I denne studien velger vi å legge vekt på oppfattet utnyttelse av kompetanse, og derav ansattes syn på det helhetlige samsvaret mellom kravene som stilles i jobben og deres totale kompetanse. Det vil da gi et bilde av totaliteten ved individets kompetanse, både formell og uformell basert på faglig, sosial og personlig kompetanse. Derfor refereres kompetansemobilisering i denne studien til evnen til å utøve tilegnet kompetanse i nåværende jobb (Fujishiro & Heaney, 2017; Srikanth, 2014).

Drivere for kompetansemobilisering

For at en medarbeider skal få brukt sin kompetanse på en relevant og god måte, er det flere faktorer som vil være av betydning. Både individuelle, gruppemessige, organisatoriske og ledelsesmessige faktorer vil spille en avgjørende rolle. Det fremkommer imidlertid av nyere forskning at nærmeste leder samt organisering av oppgaver er de avgjørende faktorene for kompetansemobilisering, og at ansvaret dermed ikke bør overlates i sin helhet til den enkelte medarbeider (Lai, 2021). Lai (2021) presenterer fem drivere for kompetansemobilisering, som alle er viktig for at medarbeidernes kompetansepotensial skal utnyttes best mulig. De fem

driverne er henholdsvis: *Rolledefinering, mestringstro, autonomi, mestringsorientert ledelse og mestringsorientert støtte fra nærmeste kolleger.*

Rolledefinering som driver for kompetansemobilisering kan forklares ut fra ulike elementer. Til å begynne med er det relevant å forklare rollebegrepet og dets betydning for individer og virksomheter. Roller genereres i virksomheter, og forstås ved at alle medarbeidere innehar en rolle som gjenspeiler forventninger til atferd (Lai, 2021; Young et al., 2020). Ifølge Srikanth (2014) vil arbeidskonteksten være med på å forme individets rolle, forventninger til rollen og hvilken atferd som verdsettes på arbeidsplassen. For at den enkelte skal kunne identifisere seg med sin rolle bør det ved definering av roller være et godt samsvar mellom de oppgaver medarbeider skal løse, og det kompetansepotensialet medarbeideren sitter på (Lai, 2021). Det handler i stor grad om flytsonen, og behovet for å finne en balanse mellom individets potensial og utfordringer (Csikszentmihalyi, 2014). Det er sentralt for å unngå en for lav kompetansemobilisering som et resultat av at individet og dens rolle beveger seg i ulik retning (Lai, 2021). For at individet skal være klar over hva som forventes må krav til ansvar og plikter fremkomme av formelle definerte rollekrav (Srikanth, 2014). Tydelig definerte forventninger vil gi høy rolleklarhet for hva man skal gjøre og hvilken beslutningsmyndighet som hører til rollen (Lai, 2021).

Ohly et al. (2017) mener ansatte i nyere tid er utsatt for høyere arbeidskrav, eksemplifisert ved høy belastning, økt kompleksitet ved oppgaveløsning og ikke minst emosjonelle krav. Det medfører behov for en ledelse som tar dette på alvor, og forfatterne ser både på oppgavens karakter samt behovet for pause i arbeidshverdagen. Dette bringer oss inn på Lais (2021) rollebelastning, og viktigheten av at medarbeidere både har tid og ressurser til å utføre oppgaver med ønsket kvalitet. Det avhenger av at rollen er overkommelig, og at den ikke er for belastende i forhold til både tid og mengde arbeid. Alternativet er at medarbeideren vil få en utfordring med å oppfylle de krav som forventes, og at deres kompetanse blir vanskelig å mobilisere på en god måte. Konsekvensen av at spesielt leder ikke fokuserer på prioritering av oppgaver er at medarbeideren kan bli sittende med for omfattende oppgaver, eller motsatt - for kjedelige og lite utfordrende oppgaver. Begge konsekvenser vil være lite effektiv bruk av kompetansen den enkelte besitter (Lai, 2021).

Mestringstro er overordnet et begrep for individets oppfatning av egen kompetanse, og er en viktig driver for både utvikling og mobilisering av kompetanse (Lai, 2021). Tillit til egne evner

og kompetanse skaper et bedre grunnlag for effektivitet, måloppnåelse og innsats (Lai, 2021; Bandura & Cervone, 1986). Mestringstro er en viktig forutsetning for å løse arbeidsoppgaver og for å takle utfordringer, og derfor en vurdering av hvor kompetent man anser seg selv. Samtidig kan motivasjonen for å hjelpe andre, samarbeide og dele av sin kompetanse økes med høy mestringstro (Lai, 2021). *Autonomi* er en ytterligere driver for kompetansemobilisering, som kort forklart er kontroll og opplevd tillit til eget arbeid (Lai, 2021; Wong et al., 2017). For individets opplevde autonomi kan det ha betydning i hvor stor grad de involveres i beslutninger som tas, og Amabile et al. (2004) mener effektive ledere på bakgrunn av ansattes kunnskaps- og erfaringsnivå evner å justere sin kontroll og legge til rette for høy involvering i beslutninger. Det vil være relevant for kunnskaps- og erfaringsnivået hos kunnskapsarbeidere i lys av definisjonen i 2.2.2 (Hillestad, 2002). Ifølge Boxall et al. (2019) vil autonomi øke sannsynligheten for at medarbeider får distribuert sine kunnskaper og ferdigheter bedre. Hovedforskjellen mellom lav og høy grad av autonomi, er om atferd reguleres av press og kontroll eller indre motivasjon (Lai, 2021). Ifølge Langfred og Moye (2004) har flere faktorer betydning for sammenhengen mellom autonomi og ytelse, eksempelvis individets behov og opplevd nytte av autonomi, oppgavestruktur og relasjon med leder.

De to siste driverne for kompetansemobilisering fokuserer på tilhørighet og støtte, henholdsvis i medarbeiders omgivelser som involverer ledere og kolleger (Lai, 2021). *Mestringsorientert ledelse* som driver for kompetansemobilisering begrunnes med at god og effektiv mobilisering av medarbeideres kompetanse primært er et lederansvar (Lai, 2021; Lai & Kapstad, 2009). Ifølge Kuvaas og Dysvik (2020) vil leders atferd spille en viktig rolle i å legge til rette for mestring, og derav for medarbeideres indre motivasjon, innsats og ønske om å gjøre en god jobb. Ledelsen kan både legge til rette for autonomi, delegering av ansvar og utvikling av ferdigheter for å oppnå lojale, involverte og engasjerte medarbeidere (Kuvaas & Dysvik, 2020). *Mestringsorientert støtte fra kolleger* omtales av Lai (2021) ved “mestringsklima”, og innebærer et arbeidsmiljø hvor det oppmuntres til samarbeid ved felles utvikling og deling av kompetanse. Det vil gi bedre grunnlag for både kollektiv og individuell innsats samt økt læringsgrunnlag og motivasjon til oppgaver (Lai, 2021; Černe et al., 2014).

Kompetansemobilisering og indre motivasjon har en tett kobling, og indre motivasjon inngår som en sentral faktor i mange av driverne. I forhold til kompetansemobilisering vil indre motivasjon gi et bilde på i hvilken grad medarbeidere opplever selve arbeidsoppgaven som motiverende (Lai, 2021). De mest sentrale faktorene for indre motivasjon er medarbeidernes

opplevde kompetanse, autonomi og tilhørighet (Gagné & Deci, 2005). Lai (2021) viser imidlertid til resultater om at det ikke er nok å ha tillit til egen kompetanse, men at man må få muligheten til å anvende kompetansen for å opprettholde høy indre motivasjon. Jamfør beskrevet rollebelastning og fokus på variasjon i arbeidsoppgaver, mener Amabile et al. (2004) at indre motivasjon kan knyttes til stimulering av kunnskapsarbeideres kreativitet. I den sammenheng er det viktig at oppgaver oppleves som passe utfordrende, og indre motivasjon stimuleres ved et godt samsvar mellom individ og arbeid (Amabile et al., 2004).

2.3.4 Kort om ansvarsfordeling ved utvikling og mobilisering av kompetanse

Ruud (2021) mener en optimal utvikling og anvendelse av kompetanse skjer når det oppnås et funksjonelt forhold mellom ansatte, nærmeste leder og HR-funksjon. På bakgrunn av at denne studien ikke undersøker et potensielt HR-ansvar ved kompetansearbeid, er det fortrinnsvis ikke lagt vekt på HR-funksjonen. Nordhaug (1998) mener leder har et ansvar for satsing på ansattes kompetanse, for å unngå at verdifulle kompetanseressurser forsvinner ut av virksomheten. Ruud (2021) fokuserer også på ledere, men påpeker at ansatte selv har en sentral rolle. Han mener det tross alt er individene selv som besitter kompetansen, og må ta ansvar for å ta i bruk sin kompetanse, dele av sin kompetanse og være motivert for læring (Ruud, 2021). Effektene av å eksempelvis utvikle ansattes kompetanse kan være fordelaktig både for den ansatte og for leder, men det er viktig å sørge for at formålet ikke er motstridende interesser (Nordhaug, 1998). Dersom ledelsens ansvar ikke kombineres med ansatte som selv tar ansvar, er engasjert i og har fokus på egen kompetanse, vil det antakelig være vanskelig å oppnå et helhetlig og godt kompetansearbeid. Det er viktig at ansatte vurderer hva de har behov for å lære, slik at det kan sammenfattes med leders syn på hva virksomheten faktisk trenger av kompetanse for å nå mål. Det er essensen i å oppnå et funksjonelt forhold mellom leder og ansattes ansvar (Ruud, 2021).

2.4 Oppsummering av teori

I det teoretiske rammeverket har vi tatt for oss teori og litteratur på ulike hovedområder, med utgangspunkt i flere tidligere forskere og forfattere. Først ut var delkapittelet om kompetanse, hvor både studiens vektlagte definisjon fremgår og et utsnitt av ulike typer kompetanse som finnes og bor i individer og organisasjoner. I lys av problemstilling er både definisjoner på og elementer ved kompetanse relevant for å kunne beskrive den konkrete prosessen som foregår i denne studiens case. Med bakgrunn i valgte fagenhet og at kunnskap er nært tilknyttet kompetanse fortsatte teorikapitlet med en grundig gjennomgang av kunnskapsorganisasjoner, kunnskapsarbeidere og kunnskapsledelse. Kort sammenfattet gir det et innblikk i at

menneskelige ressurser, kompetanse, er kjernen i kunnskapsintensive virksomheter, og at kunnskapsledelse sammen med kompetanseledelse er viktig for forvaltning av denne ressursen. Kompetanseledelse er også viktig i den forbindelse at individers kompetanse er viktig for virksomheters måloppnåelse, og medfører følgelig et behov for en plan for både kompetanseutvikling og kompetansemobilisering. Kompetanseutvikling ble videre presentert ved gjennomgang av ulike læringsmetoder og sentrale faktorer i læringsprosesser. Avslutningsvis i kapitlet det redegjort for kompetansemobilisering gjennom fem hoveddrivere, etterfulgt av en kort sammenfatning av ansvarsfordeling i kompetansesarbeidet.

Før vi beveger oss inn i metodekapitlet for en utredning av prosessen og foretatte valg ved studien, ønsker vi avslutningsvis å repetere denne studiens forståelse av kompetansebegrepet:

Et individs samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjennom utvikling og utnyttelse, både individuelt og kollektivt, bidrar til måloppnåelse for organisasjonen.

3. Metode

Metode og forskning handler om hvordan man forsøker å avdekke virkeligheten med interessant og troverdig informasjon. Systematikk og forskning henger tett sammen, og forskning kjennetegnes ved at både datainnsamling, informasjonsbehandling og presentasjon av data er systematisk (Jacobsen, 2015). Forestående kapittel vil med utgangspunkt i metodisk litteratur gi en grundig beskrivelse av forskningsprosessen, og herunder begrunnes de metodiske valgene som ligger til grunn for vår studie. Kapittelet presenterer vårt vitenskapsteoretiske perspektiv og forskningsdesign, og påfølgende en grundig beskrivelse av datainnsamlingen og dataanalysen. Avslutningsvis vil vi foreta en vurdering og refleksjon av kvaliteten på studien og etiske betraktninger.

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Underliggende all forskning finnes filosofiske antakelser, som er med på å forme både forskningen og teoretiske konklusjoner vi trekker på bakgrunn av innsamlet og analysert datamateriale (Bell et al., 2019). Fra et metodisk ståsted finnes det mange måter å innhente empiri på, og hvilken tilnærming man har til virkeligheten vil være av stor betydning for hvordan undersøkelsen gjennomføres (Jacobsen, 2015). Vitenskapsteoretisk perspektiv vil i sin enkleste form være grunnlaget for hvilken metode man benytter (Justesen & Mik-Meyer, 2010). To sentrale begreper i sammenhengen mellom metode, kunnskap og virkeligheten er ontologi og epistemologi. Det ontologiske perspektivet baserer seg på læren om hvordan verden virkelig ser ut, og handler om menneskers antakelser om eksistens og virkelighet (Jacobsen, 2015; Bell et al., 2019). Epistemologi er teorien om kunnskap, og herunder stilles spørsmål om det faktisk er mulig å oppnå sann kunnskap om verden. Innenfor det epistemologiske perspektivet ser man også på hvilken rolle subjektivitet og kontekst spiller for hvordan man oppfatter verden (Jacobsen, 2015; Justesen & Mik-Meyer, 2010).

Denne studien har en fortolkningsbasert tilnærming, som forklart ut fra det ontologiske og epistemologiske perspektivet ser på en dynamisk og menneskeskapt virkelighet heller enn en stabil og objektiv virkelighet. Det vektlegger også at virkeligheten konstrueres av mennesker, og derfor må studeres gjennom menneskers erfaringer av en fortolkende forsker (Jacobsen, 2015). Studien av kompetansearbeidet i en kommunal fagenhet er et fenomen vi ønsker å forstå og tolke gjennom innsamlet empiri, og en slik forståelse av virkeligheten kalles for

hermeneutikk. Virkeligheten vi oppnår i studien vil dermed bestå av informantenes fortolkninger, og passer godt til vår problemstilling som vi ønsker å belyse med utgangspunktet i ledere og ansattes egne opplevelser av kompetansearbeidet i enheten (Nyeng, 2017; Jacobsen, 2015).

3.1.1 Forholdet mellom teori og empiri

Sammenhengen mellom teori og empiri skilles i metodelitteraturen mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Ved induktiv metode jobber man fra empiri til teori, hvor forskere med en åpen tilnærming danner teorier ut fra informasjon som er samlet inn. Den deduktive tilnærmingen er mer lukket og handler om at man tester tidligere teori opp mot empirien (Jacobsen, 2015). Oppstartsfasen i vår studie lignet mer på den deduktive tilnærmingen, som kan forklares med at vi tidlig begynte med å lese oss opp på teorier og tidligere litteratur på kompetansefeltet. Det var viktig for å få innspill til blant annet intervjuguide, men også for å sette i gang en tankeprosess mot hvilken retning vi ville ta med studien vår. Underveis i prosessen har vi imidlertid hatt en mer induktiv metode, med fokus på å forstå det unike i vår case og ikke være begrenset til tidligere teori (Jacobsen, 2015).

Med utgangspunkt i våre empiriske funn har vi fått en rik beskrivelse av fenomenet, og oppdaget nye innfallsvinkler på eksisterende litteratur og teori. Måten vi har beveget oss mellom teori og empiri kan i metodelitteraturen betegnes som en abduktiv tilnærming, hvor man kontinuerlig går fram og tilbake mellom teori og empiri (Bell et al., 2019). For vår del har det vært en naturlig prosess å ha en abduktiv tilnærming til arbeidet med teori og empiri. Det er forsket mye på området fra før som har vært et godt utgangspunkt for vår studie. Samtidig har vi gjennom hele prosessen sett verdien av å kunne la empirien styre utviklingen av teoridelen.

3.2 Kvalitativ forskningsmetode

Den fortolkningsbaserte tilnærmingen er beskrivende for kvalitativ forskningsmetode, som er det valgte metodiske grunnlaget for denne studien (Jacobsen, 2015). Kvalitativ metode kjennetegnes ved at forsker har en subjektiv forståelse av verden, og er gjerne kjent med en induktiv og derav empiridrevet tilnærming (Tjora, 2017). I vår studie er kvalitativ tilnærming i lys av Jacobsen (2015) et naturlig metodisk grunnlag på bakgrunn av ønsket om å få en dypere, mer nyansert forståelse på kompetanse.

3.2.1 Valg av problemstilling

Tema for studien ble i en tidlig fase avgrenset til kompetanse. Påfølgende startet arbeidet med å finne en passende og spennende problemstilling for oppgaven. En problemstilling vil bidra med retning til hva man ønsker at forskningen skal svare på, hvilket forskningsdesign man bør velge og også gjøre det enklere å lete opp tidligere litteratur på området (Bell et al., 2019). Formålet med studien har vært å undersøke kompetansearbeidet i en kommunal fagenhet, og fra start av hadde studien hovedsakelig et lederperspektiv. I etterkant av innsamlet empiri så vi det mer hensiktsmessig å belyse problemstillingen med et ansattperspektiv. Ved å fortsatt inkludere perspektiver fra ledere gir problemstillingen et bredere grunnlag for å oppnå et helhetlig bilde på kompetansearbeidet i fagenheten. Jacobsen (2015) peker på at en problemstilling skal være spennende, enkel og fruktbar og skiller videre mellom beskrivende og forklarende problemstilling. For denne studien har vi valgt en forklarende, og eksplorativ problemstilling, med mål om å avdekke ny kunnskap om utvikling og mobilisering av kompetanse. Problemstillingens art tilsier at resultatet av undersøkelsen ikke er kjent på forhånd, og skal kunne medføre kunnskap som enten oppleves ny eller bygger på tidligere forskning (Jacobsen, 2015). Den konkrete problemstillingen har som nevnt vært under revidering ved flere anledninger i arbeidsprosessen, og den endelige problemstillingen for studien lyder som følger:

“Hva kjennetegner arbeidet med utvikling og mobilisering av ansattes kompetanse i en kommunal fagenhet?”

3.2.2 Casestudie som undersøkelsesdesign

Forskningsdesignet man velger bør passe den gitte problemstillingen, og vil gi retningslinjer for hvordan datainnsamling og dataanalyse skal gjennomføres (Bell et al., 2019). Sett i lys av totaliteten ved forskningsprosessen vil valg av forskningsdesign ha stor betydning for kvaliteten ved studien, og det vil påvirke gyldigheten ved undersøkelsen (Jacobsen, 2015). Et primært ønske med denne studien er å gå i dybden på den kommunale enhetens arbeid med utvikling og mobilisering av ansattes kompetanse, som fordrer bred forståelse av fenomenet. Jacobsen (2015) betegner dette som et intensivt forskningsopplegg, hvor man studerer mange nyanser og har en virkelighetsnær studie med utgangspunkt i respondentenes kontekst og forståelse av fenomenet. Utfordringen med et slikt forskningsdesign er at det krever ressurser i form av tid, og at en mengde detaljert og nyansert informasjon kan medføre et krevende analysearbeid (Jacobsen, 2015). På bakgrunn av tidligere erfaringer med samme forskningsdesign var vi

bevisste de potensielle utfordringene, men så det likevel ikke som en begrensning for vår studie. Med utgangspunkt i problemstillingen har vi valgt en casestudie, som et forskningsdesign bestående av en grundig og detaljert analyse av en hensiktsmessig og avgrenset undersøkelsesenhet. Casestudie er godt egnet for vår studie, der vi ønsker å undersøke en bestemt fagenhet som dermed utgjør vårt case (Bell et al., 2019). Studien vil gjennomføres som en enkeltcasestudie som vil kunne gi god innsikt og detaljerte beskrivelser fra informantene. Som nevnt under beskrivelsen av problemstilling vil studien ha et eksplorerende særpreg, og det er også kjennetegn for enkeltcasestudier hvor man gjerne ønsker å utvikle ny forståelse eller fremme nye teorier (Jacobsen, 2015). En utfordring med valgte forskningsdesign er ifølge Bell et al. (2019) at det er mindre sannsynlig å kunne generalisere funn til andre utvalg, og dette tas opp til refleksjon under vurdering av studiens kvalitet i 3.5.

3.3 Datainnsamling

Ved en kvalitativ casestudie finnes det ulike metoder å innhente data på, og det bør være en tydelig sammenheng med problemstillingen til studien. Intervju er, på grunn av strukturen, fleksibiliteten og muligheten til å anskaffe rike og detaljerte beskrivelser, en av de mest utbredte metodene for datainnsamling ved kvalitativ metode (Bell et al., 2019). Ved denne studien ønsker vi å samle inn individuelle fortolkninger og meninger fra informantene, og individuelle dybdeintervjuer ble derfor en gunstig metode for datainnsamling for å studere kompetanseutvikling og kompetansemobilisering på et dypere nivå (Jacobsen, 2015).

3.3.1 Kvalitative intervjuer

Når det ble valgt dybdeintervjuer som datainnsamlingsmetode for denne studien, var formålet å undersøke arbeidet med kompetanse fra ståstedet til individer som opplever dette som nært til sin arbeidshverdag. Følgelig er individets meninger, holdninger og erfaringer viktig, og dybdeintervjuet er følgelig basert på et fenomenologisk perspektiv (Tjora, 2017). Hensikten med studien er å se hva som kjennetegner arbeidet med utvikling og mobilisering av ansattes kompetanse, og dette fra et ansattperspektiv kombinert med innslag fra ledelsens perspektiv. Dermed ble det aktuelt å intervjuer både ansatte og ledere for å innhente meninger fra begge sider av samme sak. Arbeidet med å utarbeide en intervjuguide startet tidlig, og med utgangspunkt i vårt teoretiske rammeverk fikk vi raskt et perspektiv på hvordan vi kunne legge opp til spørsmål som ville gi nyanserte svar. For å oppnå så detaljert og rik informasjon som mulig ble intervjuguiden utarbeidet med relativt åpne spørsmål (Tjora, 2017). Vi forsøkte å ha så lav strukturingsgrad som mulig på spørsmålene, men hadde en viss form for struktur på

tema og åpningsspørsmål (Jakobsen, 2015). Lavere grad av struktur er viktig fordi det øker sannsynligheten for at de man studerer kommer med sine genuine meninger om det som undersøkes (Bell et al., 2019). Det er imidlertid viktig å bemerke at struktureringen endret seg noe underveis i intervjuprosessen. Jo bedre kjent vi ble med intervjuguiden og jo varmere vi ble i trøya som intervjuere, desto lettere ble det å redusere strukturingsgraden ytterligere. Hvem som ble intervjuet var også av betydning, da det kan være ulikt hvor mye man utleverer av tanker og meninger på åpne spørsmål. Intervjuet karakteriseres som et semi-strukturert intervju, både ved de åpne spørsmålene, men også ved at rekkefølgen og ordlyden på spørsmålene ikke var hundre prosent forutbestemt (Bell et al., 2019). Informantenes svar på spørsmål kunne åpne for nye oppfølgingsspørsmål, eller at vi stilte noen spørsmål som ifølge intervjuguiden egentlig skulle komme på et senere tidspunkt. Dette for å oppnå ønsket flyt i samtalen, og for at det skulle oppleves lite kunstig for informant. Det var et bevisst valg å strukturere intervjuet på denne måten med den hensikt å ikke legge bevisste føringer på respondentene (Jakobsen, 2015).

3.3.2 Utvalg og rekruttering av respondenter

Ved en casestudie foregår utvalgsprosessen slik at man først finner en aktuell enhet, og deretter personene som skal inngå i utvalget (Bell et al., 2019). Vi var tidlig i dialog med kommunen, og den spesifikke fagenheten for vår undersøkelse ble like etter valgt som samarbeidende enhet. Siden vi var såpass tidlig i prosessen med vår studie var ikke problemstilling helt avgrenset, men vi fikk gjennom dialogen innsikt i at kompetanse ville være et aktuelt tema å undersøke i den gitte enheten. Gjennom dialog vedrørende enheten generelt og konkrete gjennomførte prosjekter fikk vi bekreftet at ansatte på enheten besitter mye kunnskap og kompetanse for sine arbeidsoppgaver ut mot kommunens innbyggere. Vi vurderte å knytte studien opp til kompetansearbeid ved et spesifikt prosjekt, men ønsket ikke å begrense oss som sådan. Vi kunne derfor utvide søket etter aktuelle informanter i ønsket om å belyse et helhetlig bilde av arbeidet med kompetanseutvikling og kompetansemobilisering.

Deretter startet rekrutteringsprosessen med å finne et utvalg av aktuelle og villige informanter som kunne stille til intervju. Ved kvalitativ forskning er utvalget sjeldent tilfeldig, men heller et hensiktsmessig valg med mål om å oppnå et relevant utvalg for studiens problemstilling (Bell et al., 2019). Med det i betraktning er imidlertid vårt tema og problemstilling noe som kan studeres uavhengig av sektor eller organisasjon, da kompetanse finnes i alle virksomheter. På den andre siden er ikke vårt valg av casebedrift tilfeldig, da vi ønsket å undersøke kommunal sektor og gjennom dialog og bakgrunnssjekk anså enheten som høyst aktuell for vår

problemstilling. Problemstillingens utforming mot den spesifikke enheten, medfører også at det ikke kan klassifiseres som et sannsynlighetsutvalg (Bell et al., 2019). Vi så det hensiktsmessig å gjennomføre intervjuer med omkring åtte til tolv personer, men utover det var det ikke fastsatt et spesifikt antall informanter for undersøkelsen. I lys av innfallsvinkelen på vår studie var det sentralt å oppnå et utvalg bestående av både ansatte og ledere fra enheten, og med betydelig hovedvekt på ansatte. Den primære årsaken til ønsket fordeling er at studien ønsker å belyse arbeidet med ansattes kompetanse, og at det derfor i all hovedsak er ansattes opplevelser og erfaringer som vil være det største grunnlaget for videre analyse. På den andre siden er ledernes meninger verdifulle, da det vil gi mulighet til å sammenligne meninger om kompetansearbeidet.

Med god hjelp av vår første kontaktperson i kommunen ble vi satt i dialog med en ytterligere kontaktperson fra den bestemte enheten. Fra det tidspunktet begynte ballen å rulle, og utvalgsmetoden kan ifølge Bell et al. (2019) kjennetegnes som et snøballutvalg ved at vi benyttet vår kontaktperson til å etablere kontakt med aktuelle informanter for studien (Bell et al., 2019; Tjora, 2017). Et tilfeldig utvalg ble også benyttet som utvalgsmetode, som baserte seg på en liste over ansatte i enheten (Jacobsen, 2015). Det var flere fordeler med å løse utvalgsprosessen på denne måten. For det første fikk vi muligheten til å vise ansikt på enhetens arbeidsplass, og derav fysisk samle inn et par informanter gjennom vår kontaktperson. Videre fikk vi hjelp til å utelukke, eventuelt tillegge, noen aktuelle kandidater på vår tilfeldig valgte liste over ansatte og ledere. Det ga også bedre innsikt i hvordan enheten var strukturert, og således oppdelingen av avdelinger og tilhørende avdelingsledere.

Responsen og villigheten til å delta opplevdes som svært positiv, og i løpet av få timer hadde vi samlet inn nok informanter til å delta i vår undersøkelse. Det totale antallet landet på elleve informanter, noe vi i samråd med vår veileder vurderte som et godt grunnlag for studien. Med omkring 40 ansatte og ledere totalt, er et utvalg på elleve informanter å anslå som en relativt god representasjon for enheten. Variasjon og bredde var til en viss grad viktige kriterier for studien, og medførte at vi bevisst valgte ansatte fra ulike avdelinger og deres avdelingsleder. For å gi ekstra interessant informasjon ønsket vi også å intervju enhetsleder, med det formål å oppnå ytterligere et større bilde på enhetens arbeid med ansattes kompetanse (Jacobsen, 2015). Variasjon og bredde med tanke på alder og kjønn var også et aspekt, og vi luftet med vår kontaktperson et ønske om å intervju ca. like mange menn og kvinner. Aldersmessig er det en spredning på utvalget fra 40-60 år, og dermed et nokså voksent utvalg. Årsaken til det antar vi ligger i at majoriteten på enheten har en lengre og bred erfaring fra arbeidslivet før de kom til

enheten. Utvalget består i stor grad av ansatte og ledere som tidligere har arbeidet ute i felt med sin profesjon, og følgelig en gruppe med variert utdanning og yrkeserfaring. Etter hvert som vi fikk tak i informantene sendte vi hver enkelt et informasjonsskriv om studien (Vedlegg 3), i tillegg til et skjema fra samtykkeerklæring utarbeidet gjennom og godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata (NSD) (Vedlegg 4). Dette ble gjort med hensyn til informantenes personvern og deres tilgang på informasjon rundt oppgaven.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuer

Stort sett var rammene rundt intervjuene tilnærmet lik for alle de elleve informantene. Vi ønsket å være fleksible i møte med informantene, og at intervjuet kunne gjennomføres slik som det passet dem best. Hva som er optimal varighet på et intervju vil variere, og avhenger både av hvem man intervjuer og hva som skal undersøkes (Jacobsen, 2015). Vi ytret et ønske om intervjuer på rundt tre kvarter til en time, og med noen unntak ble de fleste intervjuene holdt innenfor den tiden. Tabell 2 nedenfor illustrerer en oversikt over informantene og varigheten på det enkelte intervjuet.

Intervju nr.	Stilling	Varighet
Intervju 1	Ansatt	48 min
Intervju 2	Leder	49 min
Intervju 3	Ansatt	56 min
Intervju 4	Ansatt	1t 19 min
Intervju 5	Leder	58 min
Intervju 6	Ansatt	51 min
Intervju 7	Leder	46 min
Intervju 8	Ansatt	43 min
Intervju 9	Ansatt	36 min
Intervju 10	Ansatt	57 min
Intervju 11	Ansatt	48 min

Tabell 2: Oversikt over informanter

Grunnet to år med Covid-19 var det også naturlig å stille åpent når det gjaldt gjennomføringsform. Vi ønsket primært å gjennomføre intervjuene ansikt-til-ansikt på grunn av økt åpenhet og tillit i møte med informanten. Samtidig så vi det fordelaktig med et slikt type intervju for å gjøre det enklere å være til stede i selve intervjuet og for bedre

oppfølgingsspørsmål i samtalen (Jacobsen, 2015). Med unntak av et intervju som foregikk digitalt ble resterende gjennomført fysisk. Det digitale intervjuet var imidlertid et godt, effektivt og grundig intervju. Det er flere fordeler med digitale intervjuer, og vi merket spesielt at det ble enklere å konsentrere intervjuet samt opprettholde en flyt i samtalen (Jacobsen, 2015).

Som følge av informantenes eget initiativ ble de fysiske intervjuene ble avholdt på enhetens arbeidssted. Det var også etter vår oppfatning det beste valget, da det kan sørge for en mer avslappet og trygg kontekst for gjennomføringen av intervjuene (Tjora, 2017). Intervjuene foregikk innenfor lukkede grupperom, og dermed som en privat samtale uten forstyrrelser eller hindringer (Bell et al., 2019). Vi hadde på forhånd forhørt oss med informantene om det var i orden å ta lydopptak, noe vi fikk gjennomslag for hos samtlige. Lydopptak var et viktig hjelpemiddel for å fange opp alt som ble sagt, og for at vi som intervjuere utelukkende kunne fokusere på tilstedeværelse og flyt i samtalen (Bell et al., 2019).

Vi tok tidlig en vurdering på hvordan vi skulle fordele oss med tanke på gjennomføring av intervjuene. Sentralt var ønsket om å få mest mulig ut av intervjuet, og at måten vi la opp gjennomføringen på således ikke skulle være til hindring for det. Resultatet ble at vi hadde ansvar for annenhver informant, og stort sett holdt hele intervjuet uten store innblandinger fra den andre. En slik oppdeling av intervjuene anser vi i ettertid som den beste måten vi kunne løst det på. Fordelen med å gjøre det på den måten var at den andre kunne sørge for at eventuelle glemte spørsmål ble stilt, og bidra med relevante oppfølgingsspørsmål (Bell et al., 2019). Det bidro til at den som holdt intervjuet fikk fullt fokus på samtalen, og i tillegg fikk den lyttende part en mer tilbakelemt posisjon med mulighet til å fange opp helheten.

Det aller første som ble gjort i forbindelse med intervjuet, var at vi introduserte oss, studien og formålet med studien. Det var en viktig start på intervjuet, både for å sette rammene, stemningen og også for å innlede med åpenhet (Jacobsen, 2015). Selve intervjuene tok utgangspunkt i intervjuguiden vi hadde utformet på forhånd. Vi hadde brukt mye tid på intervjuguiden, og i lys av at prosessen startet i retning av en deduktiv tilnærming, lot vi både eksisterende teorier samt vår nysgjerrighet legge grunnlaget for mange av spørsmålene som ble utformet. Til å begynne med ble det stilt helt generelle, innledende spørsmål om vedkommendes personalia. Ikke utelukkende for å gi respondentene en myk start og oppvarming, men også fordi spørsmål av en slik karakter er nyttig for å kontekstualisere vedkommendes svar på senere spørsmål (Bell et al., 2019). Deretter gikk vi nærmere inn på hovedtema og tilhørende refleksjonsspørsmål.

Disse var inndelt i tre seksjoner, hvor vi først ønsket deres refleksjon omkring deres forhold til kompetanse, før vi bevegde oss mer konkret inn mot arbeidet med utvikling og mobilisering av kompetanse. Siden teori og tidligere litteratur består av mye begreper og faguttrykk, forsøkte vi under intervjuene å forholde oss til et språk som enkelt kan forstås av informantene (Bell et al., 2019). Det vi imidlertid fant ut relativt raskt, var at flere av informantene virket å være godt kjent med mye av fagbegrepene. For eksempel var det ofte at en informant formulerte et svar ved å ta i bruk passende fagbegreper. Det bidro til økt flyt i samtalen samt en bekreftelse på at intervjuguiden var godt utarbeidet og forståelig for respondenten.

Samtlige samtaler ga oss god informasjon om både kompetansearbeidet i enheten på et generelt plan, og verdifulle, gode og genuine innblikk i den enkeltes tanker om egen kompetanse i arbeidslivet. Et par av intervjuene avvirket en god del fra selve guiden, men vi var fortsatt opptatt av å stille de viktigste og mest overordnede spørsmålene. Tjora (2017) presenterer en fri, uformell samtale som idealet for et dybdeintervju, men at det lett kan hindres av en intervjuguide. Det ble derfor ekstra viktig å lytte til informantene i slike tilfeller, de hadde mye på hjertet og kunne fortelle mye om det vi egentlig lurte på uten å stille særlige konkrete oppfølgingsspørsmål. I enkelte situasjoner ble det likevel naturlig å forholde oss mer konkret til innholdet i intervjuguiden. Alt tatt i betraktning, uansett struktur på gjennomføringen, kom intervjuguiden raskt under huden på oss begge, da samtlige intervjuer skjedde innenfor en kort tidshorison. Det gjorde det enklere å forsøke å oppnå en flyt i samtalen og stille passende oppfølgingsspørsmål til alle informantene (Tjora, 2017). Avslutningsvis stilte vi et spørsmål hvor informantene kunne tilføye hva de måtte ønske. Deretter gikk samtalen mer over i prat om mer hverdagslige elementer rundt jobb, og videre om vår masteroppgave. En naturlig avslutning på intervjuet var også å vise takknemlighet over deres bidrag (Tjora, 2017; Jacobsen, 2015).

3.4 Dataanalyse

Dataanalyse handler om redusere datamaterialet for å skape en forståelse av informasjonen som er samlet inn (Bell et al., 2019). En av de mest brukte metodene for analyse i en kvalitativ tilnærming er tematisk analyse, og var følgelig metoden vi valgte å basere vår analyse på for å finne sammenhenger og mønstre i dataene (Bell et al., 2019; Braun & Clarke, 2006). Vi ønsker å understreke at det å se på to ulike begreper i en og samme problemstilling har medført noen utfordringer når det kommer til analyse av datamaterialet. Basert på empiri viste det seg å være mye sammenfallende funn, men også funn som var tydelige å skille. I analysen har vi derfor forsøkt å komme fram til den mest egnede måten å forklare vår empiri opp mot teori, og derav

bærer fasene og endelige hovedkategorier preg av dette. Med utgangspunkt i Braun og Clarkes (2006) tematiske analyse besto vår analyse av fem faser, som vist i figur 1.



Figur 1: Faser i tematisk analyse

3.4.1 Transkribering

I lys av Braun og Clarke (2006) er utgangspunktet for en tematisk analyse et skriftlig datamateriale, og dermed startet vår analyse med å transkribere lydopptakene fra intervjuene. Av erfaring tar transkribering tid, og derfor valgte vi å begynne underveis i intervjuprosessen. Under selve intervjuene tok vi ingen notater, da vi var mer opptatt av tilstedeværelse og å innta en lyttende rolle. Etter hvert intervju reflekterte vi rundt hvordan det hadde gått, og hvilke inntrykk vi satt igjen med. Til sammen hadde vi omkring elleve timer lydopptak som skulle transkribes, og det resulterte i en tykk bunke transkriberinger. Transkribering er viktig for å bedre kunne få med seg innholdet fra intervjuet, og samtidig kunne lette analysen ved å gjøre det mulig å gå fram og tilbake mellom de ulike informantenes svar (Jacobsen, 2015). Strukturen for transkriberingen var tilnærmet lik for alle intervjuer, og vi forsøkte å gjøre det oversiktlig og effektivt. Transkriberingen av intervjuene bidro til at vi kunne antyde interessante funn og at vi ble godt kjent med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006).

3.4.2 Koding

Neste steg i analysen var å kode datamaterialet, som nå besto av de transkriberte intervjuene. Koding er en måte å redusere datamaterialet på, der en kode reflekterer et element ved dataene som vi betraktet som interessant og relevant for å besvare vår problemstilling (Braun & Clarke, 2006; Bell et al., 2019). For effektivitetens skyld valgte vi å kode halvparten av intervjuene hver, samtidig som at kodingen foregikk i det samme, digitale skjemaet. På denne måten hadde vi en felles oversikt over kodene etterhvert som de ble utformet, som gjorde at vi kunne benytte eksisterende koder der vi så det var passende. Siden informantene besto av både ansatte og ledere, ble disse kodet i separate skjemaer for å gjøre det lettere å sammenligne. Kodeskjemaene besto av to kolonner, en for selve koden og den andre med tilhørende sitater eller beskrivelser. Gjennom hele kodingen var vi bevisst på at vi enkelt skulle kunne forstå konteksten for koden også i ettertid. Enkelte koder ble også brukt for flere deler av datamaterialet (Braun & Clark, 2006). Da alt datamaterialet var kodet satt vi igjen med 211 koder, noe vi er bevisste på at er en enorm mengde koder. Det er nok en naturlig konsekvens av at to personer gjennomfører koding

hver for seg, og at vi var litt for sjenerte i første nedskalering av datamaterialet. Kodingen var likevel viktig for ytterligere kjennskap til datamaterialet og for videre justeringer i analysen.

3.4.3 Finne underkategorier

Videre ble datamaterialet redusert ytterligere ved at kodene ble plassert i underkategorier, noe som ble gjort på en visuell måte for å gjøre prosessen mer oversiktlig (Braun & Clarke, 2006). Vi startet med å skrive ut kodeskjemaene på papir, før alle koder med tilhørende datautdrag ble klippet opp og lagt utover på en pult. For å opprettholde skille mellom ansatt og leder ble det brukt to ulike markeringsfarger på kodene. Deretter startet prosessen med å gå gjennom hver enkelt kode, for så plassere den i en ny eller eksisterende kategori. Vi erfarte at kategoriseringen ble noe enklere utover i prosessen, som en naturlig konsekvens av at det ble utformet flere kategorier og at det dermed kunne være en eksisterende som var aktuell for koden. På samme måte som Braun og Clarke (2006) beskriver fasen, så opplevdes noen koder mindre relevant og ble dermed plassert i en egen “diverse”-kategori. Totalt endte vi opp med 30 kategorier.

3.4.4 Justering av underkategorier

De 30 kategoriene fra forrige fase ble videre utforsket nærmere for å se om det kunne gjøres ytterligere justeringer, og også her ble en visuell arbeidsmetode benyttet. Årsaken til at vi ønsket å nedskalere datamaterialet ytterligere var fordi mange av underkategoriene fortsatt pekte i samme retning, og som i tråd med Braun og Clarke (2006) ikke hadde nok datamateriale til å stå som en egen hovedkategori. Til slutt endte vi på 10 underkategorier som hver for seg består av viktige kjennetegn ved kompetansearbeidet i fagenheten. I tabell 3 illustreres de underordnede kategoriene fra forrige fase under 10 justerte underkategorier.

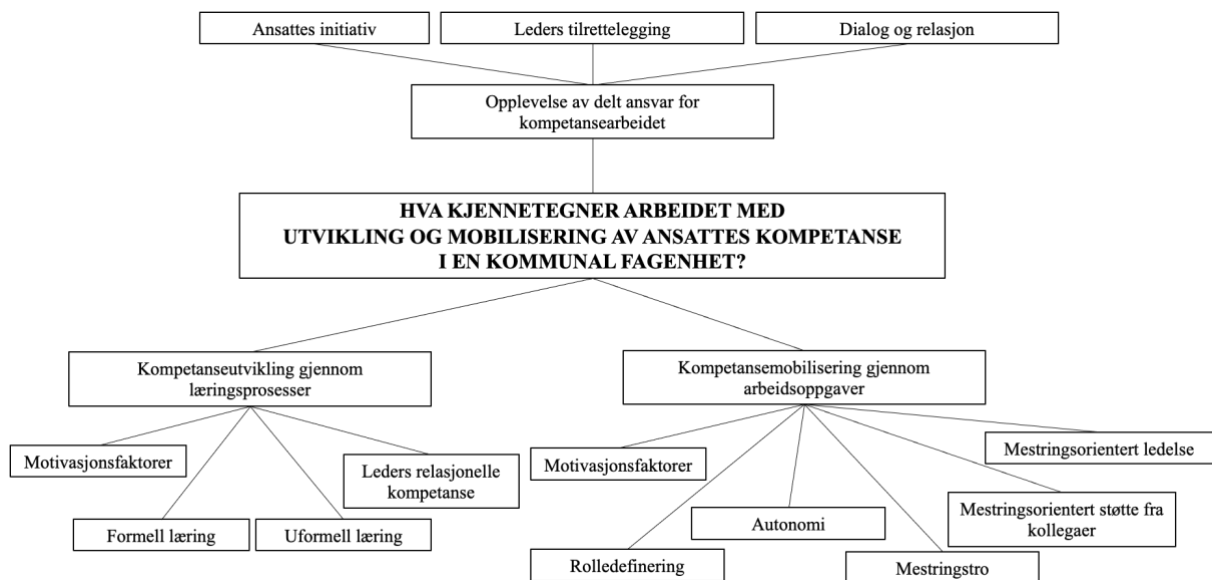
Organisatoriske forhold	Kompetansegrunnlaget	Kunnskapsdeling	Samarbeid	Leder-medarbeiderrelasjon
Kjennetegn ved enheten/kommunen	Formell kompetanse Uformell kompetanse Organisasjonsspesifikk kompetanse Erfaring Overførbarhet Oppgavefokus Bakgrunn	Deling av kunnskap	Tverrfaglighet Arbeidsmiljø Dra nytte av andre	Relasjon til leder
Læringsprosesser	Arbeidshverdag	Engasjement og ansvarsfordeling	Oppgavens art og omfang	Lederarbeidet
Planlagt læring Digitale verktøy Læring i arbeidshverdagen Selvstendig læring	Belastning ved oppgaver/jobb Samsvar av egen kompetanse	Leders ansvar Ansattes ansvar Involvering av ansatte	Utfordrende oppgaver Oppgavers kjennetegn Autonomi Motivasjon Mestringstro	Leders gjennomføringsevne Leders kompetanse

Tabell 3: Justering av underkategorier

3.4.5 Hovedkategorier

For å beskrive kompleksiteten ved å analysere to teoretiske begreper vil vi understreke at fra fjerde til femte fase skjedde en relativt grov og stor nedskalering av underkategoriene. Dette ble gjort for å skape en bedre struktur for utskrivning av analysen. To av underkategoriene, henholdsvis “organisatoriske forhold” og “kompetansegrunnet” ble i prosessen ikke strukturert som en hovedkategori, men fremgår som en kontekstuell faktor i analysen. Derav endte vi opp med tre hovedkategorier som i vårt studie best kan belyse problemstillingen ved hjelp av empiriske funn og teori.

Vi utformet et oppsummerende tematisk kart som illustrerer de tre hovedkategoriene, samtidig som at det var en god representasjon av helheten i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Figur 2 illustrerer vårt tematiske kart. Avslutningsvis består analysen av å skrive den ut, der hovedkategoriene både enkeltvis og sammen svarer på problemstillingen (Braun & Clarke, 2006).



Figur 2: Tematisk kart

3.5 Vurdering av studiens kvalitet

I løpet av en studie tar man flere valg som er av stor betydning for den helhetlige kvaliteten. Det er derfor viktig å reflektere over hvilke valg man har gjort, og gjøre seg opp tanker om både prosessen og innsamling av data (Jacobsen, 2015). Vi vurderer studiens kvalitet ut fra kriteriene intern validitet, ekstern validitet og reliabilitet.

3.5.1 Intern validitet

Jacobsen (2015) presenterer intern validitet med et spørsmål: Har vi fått tak i det vi ønsket å få tak i? Informantenes egne opplevelser og meninger er grunnlaget for vår studie, og indikerer dermed at virkeligheten ikke er direkte observerbar. Det er derfor ifølge Jacobsen (2015) viktig å reflektere over både utvalg og datamaterialet for å se om det er samsvar mellom virkelighet og vår beskrivelse av resultater. Studiens primære kilder er ansatte og ledere med nærhet til enhetens kompetansearbeid, og det at vi har førstehåndskilder fra fagenheten kan bidra til å styrke validiteten for vår studie (Jacobsen, 2015).

Et viktig aspekt ved vurdering av studiens validitet er informantenes vilje til riktig gjengivelse av fenomenet (Jacobsen, 2015). Som nevnt i forrige avsnitt sitter samtlige med god kunnskap om hvordan de opplever at egen kompetanse jobbes med i enheten, men det er ikke dermed sagt at vi som forskere presenteres for det korrekte bildet. I et par situasjoner har vi en mistanke om at både ledere og ansatte forsøkte å skjule sine oppriktige meninger i intervjuet. Motivasjonen for det kan ha vært å unngå å sette enheten i et mindre godt lys. Mistankene er rotfestet i antakelser om at enkelte har svart mer politisk korrekt, og er et resultat av raske og i overkant positive svar på enkelte spørsmål som ved senere anledning presenteres med motsatt oppfatning. Det er naturlig at individer presenterer meninger om egen virksomhet på ulike måter, og med varierende utfylling og dybde. Derfor opplever vi totalt sett at våre informanter ikke har motiver til å lyve, og dermed gi en skjev beskrivelse av sannheten (Jacobsen, 2015). For å styrke validiteten ved studien kunne vi gjennomført en observasjon, for å komme enda tettere på selve arbeidshverdagen i enheten. Det la vi imidlertid fra oss grunnet en vurdering om at det ville krevd mer tid og ressurser enn det antakelig ville gitt oss av informasjon.

For å svare på det innledende spørsmålet til Jacobsen (2015), opplever vi å ha tilegnet oss ønskelig data, og vi har en oppfatning om at resultatene i stor grad fremstår som riktige. Førstehåndskilder, med virkelighetsnære erfaringer og kunnskap til vårt forskningsområde, og en helhetlig vurdering på at informantene ønsker å gjengi riktig informasjon, peker i retning av at vi kan påstå en intern gyldighet av innsamlet data.

3.5.2 Ekstern validitet

Hvorvidt våre funn kan generaliseres utover den spesifikke konteksten for studien, og dermed ha relevans for personer utover informantene, handler om studiens eksterne validitet (Bell et al., 2019; Jacobsen, 2015). Ved kvalitativ metode betrakter Jacobsen (2015) generalisering på

to ulike måter: Generalisering til andre ansatte i fagenheten, og generalisering til andre offentlig enheter. Dette reflekterer en såkalt *moderat generalisering*, der vi som forskere legger styring på i hvilke kontekster våre funn kan overføres (Tjora, 2017).

Antall enheter som undersøkes har betydning for generalisering (Jacobsen, 2015). Vårt utvalg besto av elleve informanter, og utgjør ca. en fjerdedel av enhetens totale stab. Dette begrunnet vi med å være et representativt utvalg, selv om en større andel ville økt overførbarheten til enheten betraktelig. Utvalget besto av tre av fire mulige ledere, noe som gjør at funn fra ledelsens side i større grad kan sies å være overførbare. Vi opplevde etter hvert å få mye av de samme type svarene i intervjuene, og samtidig tydelige ytterpunkter. På enkelte områder tør vi dermed påstå at vi nærmet oss et metningspunkt, noe som kan øke troverdigheten for generalisering til andre ansatte, og særlig andre ansatte i samme enhet (Jacobsen, 2015). Det er mindre tenkelig å tro at det kan generaliseres i sin helhet utover enheten, men i større grad til andre kommunale enheter enn på tvers av sektorer.

Spredning i utvalget har også en påvirkningskraft, der stor bredde blant informantene vil styrke mulighet for generalisering (Jacobsen, 2015). Vi var tydelig på at vi ønsket variasjon blant informantene, noe vi også opplevde at vi fikk i relativt stor grad. Begge kjønn var representert, og det var spredning i hvilken type stilling de forskjellige hadde i enheten, samt tilhørighet i ulike avdelinger. I tillegg var det variasjon knyttet til utdanning og erfaring innenfor den aktuelle sektoren. På grunnlag av en opplevd bredde i utvalget kan det ha positiv innvirkning for mulighet for generalisering (Jacobsen, 2015). På den andre siden ble det forklart tidligere at en kombinasjon av snøballmetoden og tilfeldig utvalg var bestemmende for valg av informanter. Tjora (2017) påpeker at dette vil gjøre det vanskelig å forsvare generalisering av funn, siden utvalget er dannet på grunnlag av at informanter har blitt tilgjengeliggjort på ulike måter. Selv om vi opplever at utvalget var representativt kan det argumenteres for at noe ble overlatt til tilfeldighetene, og dermed svekke generalisering av funn (Tjora, 2017).

Det er enkelte aspekter som styrker våre muligheter til å kunne overføre enkelte funn over til andre, og da særlig til andre i den samme fagenheten. Særlig andel ledere i utvalget, et bredt utvalg og et tilnærmet metningspunkt gjør at vi kan antyde et svakt grunnlag for å generalisere våre funn til andre ansatte i den samme fagenheten. For andre enheter utover den spesifikke fagenheten er det mer nærliggende å tro at det i noen grad kan generaliseres til andre

kommunale enheter. I lys av Jacobsen (2015), så er det likevel viktig å påpeke at dette ikke kan bevises, bare argumenteres og sannsynliggjøres for.

3.5.3 Reliabilitet

Reliabilitet er en vurdering av påliteligheten og troverdigheten til undersøkelsen, og ved en slik vurdering forsøker man å avdekke om trekk ved forskningsprosessen har hatt påvirkning på resultatet (Jacobsen, 2015). Med utgangspunkt i at studien har et hermeneutisk perspektiv, vil reliabilitet i stor grad handle om hvordan vi som forskere har innflytelse på datamaterialet og tilhørende resultater (Tjora, 2017). For å sørge for god pålitelighet i vår studie har vi i første omgang vært bevisste på våre fremgangsmåter og valg. For det andre har vi spesielt i forbindelse med datainnsamling forsøkt å gå inn med så åpent sinn som det lot seg gjøre, uten å være for farget av det vi hadde lest oss opp på.

Det har vært viktig for å opptre så objektiv som mulig for å legge til rette for en åpen og ærlig samtale med informantene. Det kan imidlertid være vanskelig da forskere alltid i noen grad vil kunne bære med seg forforståelser og tidligere erfaringer (Nyeng, 2004). Tidligere litteratur og teorier vi har lest oss opp på kommer gjerne med en antakelser om hvordan ting fungerer, og det har vi bevisst ikke lagt fram som en fasit for informantene. Det har vært fokus på åpne spørsmål uten føringer fra oss, annet enn å gi eksempler dersom informanten har etterspurt det eller vi har sett det som et naturlig innspill fra oss. I tillegg var vi nøyaktige og oppmerksomme i registrering og analyse av data, noe vi håper å ha fremstilt på en god måte i delen om dataanalyse i 3.5. Lydopptak var et viktig verktøy for å overføre intervjuene til skriftlig format, og sørget for at vi fikk registrert ordrett svarene til informantene. Samtidig opplever vi det som en styrke at vi var to som gjennomførte dataanalysen. Selv om vi kodet hver for oss, så ble kategoriseringen gjort i fellesskap, noe som bidro til nyttige diskusjoner og refleksjoner, og en slik nøyaktighet kan styrke troverdigheten til studien vår (Jacobsen, 2015).

Studiens reliabilitet påvirkes også av forhold ved gjennomføringen av intervjuene, særlig knyttet til oss som intervjuere og til konteksten intervjuet ble utført i, henholdsvis undersøker- og konteksteffekt (Jacobsen, 2015). Vi testet og øvde på intervjuguiden både på hverandre og andre relevante testpersoner, noe som gjorde at vi ble kjent med spørsmålene og følte oss godt rustet for de faktiske intervjuene ved at vi hadde et avslappet forhold til intervjuguiden. Under selve intervjuene startet vi gjerne med en mer uformell prat, som vi opplever bidro til en mer avslappet og tillitsfull stemning og gjorde at informanten følte seg trygg på å dele sine

synspunktet med oss (Tjora, 2017). Vi var også bevisst på å fremstå som lyttende og engasjerte i svarene til informantene, noe vi opplevde som lite krevende da vi har en oppriktig interesse for fenomenet vi undersøker. Dette bringer oss over på effekten selve konteksten til intervjuet kan ha. Ti av elleve intervjuer ble gjennomført på møterom hos fagenheten, og dermed i en naturlig kontekst for informantene som vi mener bidrar til å styrke reliabiliteten til vår studie (Jacobsen, 2015). At intervjuet foregikk på informantenes arbeidsplass kan antas å styrket trygghetsfølelsen under intervjuene. I tillegg ønsket vi i vår studie å undersøke opplevelser om kompetansearbeidet i arbeidshverdagen til den enkelte, og som dermed utgjorde et relevant fenomen i selve intervjukonteksten. Dette kan ha gjort det enklere for informanten å sette seg inn i spørsmålene, og dermed bidra til å styrke reliabiliteten til studien.

3.5.4 Oppsummering av studiens kvalitet

Våre vurderinger tyder på at studien kan antas å være intern og ekstern valid, men vi ønsker å understreke at det også er aspekter som peker i retning av mindre grunnlag for validitet. Særlig ved ekstern validitet, som også henger sammen med valg av casestudie som forskningsdesign som reduserer muligheten til å foreta generalisering til andre utvalg utover det som er blitt undersøkt (Bell et al., 2019). Når det gjelder reliabilitet er vi derimot mer trygge på at vi har gjennomført et troverdig og pålitelig studie. Vi har gjennom hele prosessen vært bevisste på å være åpen om valgene vi har foretatt for å skape og opprettholde troverdigheten, både direkte med informantene og i etterkant av intervjuer i analyse av datamaterialet.

3.6 Ethiske betraktninger

Et sentralt aspekt i rollen som forsker og innsamling av data er å være bevisst på etiske betraktninger som følger av forskningen (Tjora, 2017; Jacobsen, 2015; Bell et al., 2019). Prosessen startet med at vi søkte og mottok godkjenning av prosjektet hos NSD, og videre har vi hele tiden tatt valg og vurdert i henhold til det etiske ansvaret vi er pålagt. Jacobsen (2015) presenterer tre grunnleggende krav for relasjonen mellom oss som forskere og informantene i enheten. Kravene danner utgangspunktet for forskningsetikken i Norge, og er henholdsvis informert samtykke, krav på privatliv og krav på bli korrekt gjengitt (Jacobsen, 2015).

Krav om informert samtykke innebærer at informantene deltok frivillig i studien og fikk tildelt relevant informasjon knyttet til deltakelsen (Jacobsen, 2015). Samtlige informanter ble kontaktet om deltakelse på e-post, der hensikten med studien ble presentert, hvordan vi så for oss at intervjuprosessen ville foregå og et vedlagt samtykkeskjema utarbeidet i samsvar med

godkjennelsen fra NSD. Noen av informantene ble plukket ut ved fysisk forespørsel, og kan dermed ha følt et press ved å bli spurt ansikt-til-ansikt eller av at det satt kolleger rundt. Samtlige fikk informasjon på e-post, og hvis enkelte ikke lenger ønsket å delta fikk de anledning til å takke nei uten direkte påvirkning fra andre. I tillegg til informasjon og samtykkeskjema tilsendt på e-post ble dette også presentert under selve intervjuet. Dermed hadde informantene både skriftlig og muntlig mulighet til å få svar på eventuelle uklarheter.

På bakgrunn av at vi i studien undersøker ansatte opplevelser av arbeidet med dere kompetanse, så kan dette i større og mindre grad oppleves som følsomt for den enkelte. Dette inngår i kravet om privatliv, og vi var derfor hele tiden bevisst på å ivareta ivaretagelse av informantenes privatliv (Jacobsen, 2015). Informantene ble informert om at deres identitet som deltakere og deres svar ville bli anonymisert, og gjennom hele prosessen sørget vi for at anonymiteten ble opprettholdt. Det var viktig for oss at informantene kunne føle seg trygge og at de kunne ha tillit til oss som forskere, og det var dermed et ansvar vi tok svært alvorlig. Alle lydopptak ble slettet etter hvert som intervjuene ble transkribert, og presenterte sitater i studien er valgt ut med tanke på at informanten ikke skal kunne identifiseres.

I tråd med at det siste kravet handler om at informantene har rett til å bli korrekt gjengitt, så ble det blant annet tatt lydopptak etter godkjennelse fra informantene, av hvert intervju (Jacobsen, 2015). Lydopptak av hvert enkelt intervju gjorde naturligvis prosessen med å transkribere enklere, men det sikret også at vi fikk med oss alt som ble fortalt i intervjuene. I den andre fasen av dataanalyse, da vi begynte å dele opp datamaterialet i mindre deler gjennom koding, så var vi bevisst på at vi ikke skulle miste konteksten til de ulike sitatene. Der det var nødvendig sørget vi dermed for å inkludere noe av konteksten rundt sitatet, slik at vi i størst mulig grad sikret enn korrekt presentasjon av datamaterialet. I tillegg har vi vært bevisst på å gi en åpen og transparent fremstilling av hvordan vi har håndtert og gjennomført vår studie. Hensikten med det er å gi en god innsikt i vår forskning gjennom å tydeliggjøre våre valg i forskningsprosessen (Tjora, 2017; Jacobsen, 2015). Totalt sett opplever vi at kravene er oppfylt, og at vi har forstått rollen og det tilhørende ansvaret vi har i denne studien.

3.7 Oppsummering av metode

I dette kapittelet har vi presentert metoden i vår studie, og redegjort for valgene vi har foretatt gjennom forskningsprosessen. Studien har en fortolkningsbasert og kvalitativ tilnærming, der opplevelsene til ledere og ansatte utgjør vårt forskningsgrunnlag. Forholdet mellom teori og

empiri har overordnet vært preget av en abduktiv tilnærming, der vi gjennom prosessen har beveget oss frem og tilbake mellom teori og empiri. Problemstillingen har blitt revidert flere ganger i løpet av prosessen, og den endelige problemstillingen er som følger: «*Hva kjennetegner arbeidet med utvikling og mobilisering av ansattes kompetanse i en kommunal fagenhet?*». Problemstillingen styrte valget av et intensivt forskningsdesign, mer konkret en enkeltcasestudie der målet er å oppnå god innsikt og detaljerte beskriver av hvordan kompetansearbeidet foregår i den konkrete enheten, som utgjør vårt case i studien. Data ble samlet inn gjennom semi-strukturerte dybdeintervju av totalt elleve informanter fra enheten, fordelt på åtte ansatte og tre ledere. Innsamlet data ble videre analysert med utgangspunkt i fasene i en tematisk analyse, der transkriberte data dannet utgangspunktet for videre koding og kategorisering. Analysen endte i et tematisk kart bestående av tre kategorier som til sammen bidrar til å svare på studiens problemstilling.

4. Empiri

I dette kapitlet presenteres empiriske funn som har kommet frem gjennom datainnsamlingen. Bak empirien ligger intervjuer med elleve informanter fra enheten, og med hensyn til anonymitet vil vi benytte “ansatt” og “leder” for å presentere individers meninger og tanker. Empirien skal sammen med det teoretiske rammeverket legge grunnlaget for analysekapitlet, som til sammen skal bidra til å belyse studiens problemstilling. Som presentert lyder problemstillingen som følger: *“Hva kjennetegner arbeidet med utvikling og mobilisering av ansattes kompetanse i en kommunal fagenhet?”* Kapitlet struktureres med utgangspunkt i vedlagt intervjuguide (Vedlegg 1 og 2), som ble utformet med inspirasjon i aktuell teori rettet mot kompetanse, kompetanseutvikling og kompetansemobilisering.

4.1 Begrepsforståelse og viktigheten ved kompetanse

«For er det bare studiepoengene eller alt du tar med deg underveis?»

Stort sett samtlige av informantene beskriver kompetanse som et vidt begrep, dog med god variasjon i bruk av begreper. En ansatt kommer med en beskrivelse av kompetanse som omfavner store deler av det de andre uttrykker, og sier at «det er en todelt sak, av ting du erverver deg gjennom både skole, det praktiske livet på enheten og livet generelt». På den ene siden legges det vekt på teoretisk bakgrunn, utdanning og kompetanse man har dokumentasjon og papirer på. På den andre siden er kompetanse noe man tilegner seg underveis i arbeidslivet, gjennom erfaring og praksis. En av de ansatte oppsummerer refleksjonen med å spørre seg selv «for er det bare studiepoengene, eller alt du tar med deg underveis?» Ledernes perspektiver på kompetansebegrepet beveger seg mer mot selve arbeidsoppgavene, og at kompetanse må knyttes til hvilket ansvar den enkelte har og hvilke oppgaver man er satt til. Kompetanse beskrives i denne kontekst som summen av opplæring, erfaring, handlinger og holdninger den enkelte har i møte med sine arbeidsoppgaver.

I tillegg til det teoretiske og det erfaringsbaserte skillet ved kompetanse er det andre elementer ved kompetanse som kommer frem. En av de ansatte nevner også “spesifikk kompetanse” som den kompetansen man har for å kunne ta i bruk tilgjengelige verktøy på arbeidsplassen. Personlige egenskaper presenteres også som en type kompetanse som er viktig når man har en jobb som involverer å møte folk. I tillegg har man også på arbeidsplassen kolleger å forholde

seg til. En av de ansatte avrunder sin refleksjon med tanker om den sosiale kompetansen, og forklarer at «(...) kompetanse er det å skjønne den sosiale koden, når du skal stå i kaffekøen».

«Vi sitter jo litt på hver vår tue på et vis»

Det virker å være varierende hvorvidt de ansatte opplever at det arbeides målrettet med kompetanse i enheten. En ansatt peker på at selv om leder kan mene at det arbeides mot kompetanse, så er det usikkerhet knyttet til om de ansatte oppfatter det på samme måte. Gjennom intervjuene var det også lederne som i størst grad beskrev et målrettet arbeid med kompetanse. Enheten opererer som en offentlig organisasjon der verdiskapningen skal rettes mot innbyggerne, og dette blir lagt vekt på av en av lederne. Vedkommende uttrykker at «det er jo innbyggernes behov vi må forsøke å ivareta».

Ansatte som har jobbet i enheten over lengre tid kommer inn på at endringer i både enheten og på kompetansfeltet har medført at kompetansarbeidet har vært krevende. Blant annet trekkes flere lederskifter frem som en årsak til mindre fokus. En ansatt mener også at fokus på arbeidsoppgaver dominerer, og dermed fjerner fokus fra kompetansarbeid. Vedkommende mener at det er «mer fokus på oppgaver som skal løses, enn å (...) tenke noe videre på kompetanse». Det uttrykkes av både ansatte og ledere som utfordrende å gjennomføre felles kompetanseløft i enheten, noe som begrunnes med at ulike arbeidsoppgaver krever forskjellig kompetanse og mer konkret at «vi sitter jo litt på hver vår tue på et vis». I tillegg uttrykker både ledere og ansatte at enheten preges av å være en politisk styrt organisasjon, som videre medfører behov for at de forholder seg til lover og regler.

“Kompetansen er sammensatt, men jevnt over høy og godt tilpasset oppgavene våre”

I en enhet som består av flere fagfelt, ulike spesialiseringer og som målrettet jobber ut mot kommunens innbyggere er det tilsynelatende behov for ulike typer ferdigheter og kunnskaper for å gjennomføre jobben sin. En ansatts beskrivelse av kompetanse er at «kompetansen er sammensatt, men jevnt over høy og godt tilpasset oppgavene våre». Gjennomgående får vi beskrevet at en viktig kompetanse for hele enheten er forvaltningskompetanse i tråd med gjeldende lover og regler. Videre formidles det behov for grunnleggende digitale ferdigheter for å håndtere støtteverktøy og systemer, samt analytisk forståelse for å analysere situasjoner endringer og kunne bidra til rapporteringer.

Av både ledere og ansatte påpekes kommunikasjonskompetanse som like viktig, om ikke viktigere enn faglig kompetanse. En av lederne betegner det som en relasjonell kapasitet, og legger vekt på at store deler av arbeidet handler om å være i møte med mennesker. Flere ansatte vektlegger behovet for å kunne kommunisere godt på bakgrunn av enhetens rolle som veileder, rådgiver og støttefunksjon for enhetene ute i kommunen. I den sammenheng viser også en av lederne til at kompetansen fra praksis er viktigere enn den riktige formelle kompetansen, som vedkommende mener er lettere å lære seg enn erfaringen som bygger en felles fagkompetanse. En ansatt understreker dette med behovet for en grunnleggende pedagogisk kompetanse for å kunne sette seg inn i andres situasjoner, og for å kunne se og forstå hvor skoen trykker.

Både ledere og ansatte beskriver at enheten sitter på mye kompetanse, som både er et resultat og en kombinasjon av høy utdanning og lang arbeidserfaring. På bakgrunn av at enheten består av individer med ulik fagbakgrunn, ulik arbeidserfaring og ulike arbeidsoppgaver forteller både ledere og ansatte at enheten består av mye variert kompetanse. En av lederne oppsummerer enhetens kompetanse med at «kompetansen varierer fra høy til grunnleggende, og det handler om oppgavene. Noen oppgaver krever høy og lang kompetanseerfaring, mens andre krever mer kjennskap til fagfeltet». Mange av de ansatte på de ulike avdelingene har lang yrkesfaglig bakgrunn, og denne erfaringen uttrykkes som en sentral del av “verktøykassa” de sitter på for å løse problemstillinger som dukker opp i arbeidshverdagen. En av lederne beskriver sine ansatte som en åpen og nysgjerrig gruppe mennesker, med høy kompetanse når det gjelder å være imøtekommende med brukerfeltet.

«(...) Det er mye som kun er oppi hodet. Kall det gjerne privatisering»

Vi satte opp et lite scenario for samtlige ansatte hvor formålet var å tenke gjennom hvilken type kompetanse enheten mistet dersom de hadde takket ja til et jobbtilbud i en annen virksomhet. Nesten samtlige ansatte kan peke ut områder de har ekstra god kompetanse på, eller personlige egenskaper de anser fordelaktig for enheten og gjennomføring av arbeidsoppgaver. Flestparten av de ansatte trekker frem erfaringen og historikken de bærer med seg, samt et faglig nettverk som kan benyttes for å søke seg til kompetanse.

«Noe er dokumentert veldig godt, har gode rutiner som er beskrevet. Det er mye som kun er oppi hodet. Kall det gjerne privatisering», er en ansatts forklaring på i hvilken grad de ansatte sitter på kunnskaper som er overførbare til andre. Enkelte arbeidsoppgaver er regel- og detaljstyrt og dermed enklere å lære seg, men det finnes også en stor andel kunnskap basert på

det uskrevne, og det som sitter i enkeltindividets hode og egne rutiner. Uten at det nødvendigvis er rake motsetninger, er det dog noe ulike holdninger blant de ansatte om hvordan man stiller seg til kunnskapens overførbarhet. En ansatt uttrykker at «ingen er uerstattelige, alle sammen kan erstattes på sikt (...) Folk kan jobbe på nye måter og nye måter å løse ting på», mens en annen mener «at hvem som helst kan gå ut, og den kompetansen blir igjen i veggene, det har jeg ikke noe troa på. Det må jobbes inn på nytt igjen».

4.2 Kompetanseutvikling

«Med kompetanseutvikling innad i enheten, så tror jeg det er mer å gå på»

De ansatte har delte meninger om det er fokus på utvikling av de ansattes kompetanse i enheten. Flere fremhever at det er lite fokus på utvikling av formell kompetanse, men at man heller tilegner seg mer uformell og praktisk kompetanse gjennom arbeidet. En av de ansatte konkluderer med at «med kompetanseutvikling innad i enheten, så tror jeg det er mer å gå på». Utvikling av formell kompetanse uttrykkes å kreve egeninnsats og at andre arbeidsoppgaver i så tilfelle må settes til side. Dette beskrives som sårbart, da det ikke er andre som kan overta oppgavene som gjøres. Tid og prioriteringer virker å være kritiske faktorer for kompetanseutvikling hos de ansatte. Ansatte beskriver til tider en hektisk arbeidshverdag, noe som medfører lite tid til fokus på utvikling av egen kompetanse. Til tross for noe misnøye rundt kompetanseutviklingen i enheten, så virker ledelsen å ha en klar formening over hva de anser som hensikten med å utvikle de ansattes kompetanse:

«Det ene er at den enkelte skal oppleve høyere mestring i sine oppgaver, det vil si å ha den verktøykassa og det de trenger for å kunne løse oppgavene på en tilfredsstillende måte, alene og sammen med andre. Det andre er at enheten skal kunne mest mulig hensiktsmessig, effektivt, trygt løse sine oppgaver ved at vi har den rette kompetansen til å gjøre det.»

«Hjernen trenger jo litt påfyll»

Selv om fokuset på kompetanseutvikling fremstilles som noe varierende, uttrykker samtlige ansatte at utvikling av egen kompetanse er viktig for dem. De ansatte kommer inn på flere motiverende faktorer knyttet til kompetanseutvikling. Å holde seg faglig oppdatert, at man har kompetansen som kreves for å løse arbeidsoppgavene og fatte gode beslutninger, samt for å kunne gjøre en god jobb trekkes frem som sentralt for flere. Egenutvikling og karrieremuligheter trekkes også frem i forklaringen for hvorfor kompetanseutvikling er viktig. En av de ansatte uttrykker at «hjernen trenger jo litt påfyll (...) Den stagnerer hvis den ikke

utvikler seg selv». Enkelte brenner for sitt fagområde, og synes det er så spennende at de til og med benytter seg av fritiden sin til å lære seg nye ting. En ansatt beskriver at vedkommende holder på med en utdanning «som jeg bare har holdt på med litt som fritidsaktivitet, ved siden av jobben». Det blir også nevnt at det virker motiverende ved at man kan få en større rolle med en følelse av at man har en høyere anseelse i fellesskapet. Motivasjon til å utvikle egen kompetanse handler for enkelte om at man også skal ha det bra og gøy på jobb, spesielt siden man tilbringer mye tid på arbeidsplassen og det beskrives at «begynner en på en måte å kjede seg og sånn, og begynner å gå på rutine, da begynner man å lete etter ny jobb». Det å øke sin kompetanse fremheves også som motiverende hvis man i fremtiden skulle ønske å skifte jobb.

«I “X” kommune, så er det jo veldig sånn at du går etter hvilken grad du har» sier en av de ansatte. Blant flere ansatte virker kompetanseutvikling som en tydelig motivasjonsfaktor for å oppnå en høyere status og lønn i enheten. Vekttall og utdanningsgrad blir beskrevet som styrende for stillingstittel og tilhørende lønnsnivå, og erfaring gjennom arbeid virker å fremgå som mindre relevant. «Jeg vet ikke hvor mye de satser på jobberfaring, det har jeg ikke inntrykk av at har blitt så vektlagt egentlig», forklarer en ansatt. Det blir beskrevet at det ikke oppleves som en mulighet å klatre karrieremessig i enheten uten videre kompetanseutvikling. «(...) jeg ser jo det at for å kunne komme noe videre, å så må jeg ha mer kompetanse da, formell», uttrykker en ansatt. Begrunnelsen for at en ansatt tok videreutdanning beskrives med at «det var ikke for moro skyld nei, det var jo litt for jobben og litt for lønnen».

Lederne beskriver at det i stor grad er individuelle variasjoner i hvor opptatt de ansatte er av kompetanseutvikling, og følgelig hva som motivasjonen bak. En av lederne mener det er synlig at flere av de ansatte er opptatt av å utvikle sin kompetanse, på bakgrunn av at de har valgt å ta videreutdanning. En annen leder vektlegger imidlertid at «(...) det er ikke noe rush om at folk har lyst til å ta enda mer», og begrunner det med et allerede høyt nivå på kompetansen som eksisterer i enheten. Dette bekreftes av en ansatt som peker på at utvikling av formell kompetanse ikke har vært så viktig for vedkommende de siste årene.

«Det er like mye mitt ansvar som lederen min tenker jeg»

Alle informantene peker på at ansvaret for kompetanseutvikling er delt mellom flere, og hovedsakelig mellom ledelsen og de ansatte. De fleste ansatte mener ledelsens ansvar innebærer å ha oversikt over at enheten har tilstrekkelig kompetanse og at det blir tilrettelagt for at kompetanseutvikling faktisk kan skje. På den andre siden beskrives ansatte i enheten som

kunnskapsrike, og at mye av ansvaret derfor ligger på den enkelte. En ansatt uttrykker at «det er like mye mitt ansvar som lederen min tenker jeg». En annen skildrer dette poenget med å si at «innenfor mine arbeidsoppgaver, så er det jo jeg som kanskje vet best hvor skoen trykker». Det synes også å være en forventning fra ledelsen om at ansatte har ansvar for å holde seg oppdatert i jobben sin. Både ansatte og ledere legger vekt på at den enkelte selv har ansvar for å ta initiativ til egen kompetanseutvikling, og en ansatt forklarer at «jeg tror at den som taper her, er den som tror at noen kommer med et ferdig kurs». Samtidig beskrives det fra ledelsens side en forventning om at eventuell tilrettelegging faktisk blir benyttet.

Det synes å være noe ulik oppfatning om i hvilken grad ledelsen kommuniserer og tilrettelegger for kompetanseutvikling. På den ene siden oppleves det av enkelte ansatte at ledelsen i mindre grad formidler eventuelle mangler på kompetanse eller et ønske om at de ansatte tar videreutdanning. I den sammenheng uttrykker en ansatt et ønske om mer tilbud om utdanning. På den andre siden opplever flere ansatte at det oppmuntres til dette både gjennom direkte tilbud fra ledelsen, eller på eget initiativ og videre aksept fra ledelsen. Det blir også sagt at det antas at man får mulighet til å bruke arbeidstiden til videreutdanning dersom man spør om det. På ledersiden vises det til at alle ansatte har mulighet til å ta videreutdanning, men at dette sjelden blir pålagt.

«Kompetanse er ikke superviktig for alle, men de det er superviktig for er det viktig å følge opp»

Sitatet i overskriften omhandler en av lederne syn på oppfølging av sine ansatte når det gjelder utvikling av kompetanse: «Kompetanse er ikke superviktig for alle, men de det er superviktig for er det viktig å følge opp». Lederne uttrykker en bevissthet om at deres ansatte er alle forskjellige, og at det derfor er innenfor deres ansvarsområde å finne ut hva som rører seg i den enkelte. En av lederne ønsker at utviklingssamtaler skal være en god arena for å stadfeste hvor de ansatte står i forhold til egen kompetanse, egne oppgaver og egne ønsker for kurs eller etterutdanning. Lederen oppsummerer det med at «så det med kompetanse er en del av totaliteten som heter oppfølging av ansatte på ulike måter». Hvordan det faktisk foregår er avhengig av den enkelte ansatte, og er som nevnt varierende. Det er det også med tanke på individets opplevelse av muligheten til å påvirke egne utviklingsmål. En av de ansatte kjenner på en lav grad av medbestemmelse, og begrunner dette med at det man eventuelt får bidra med oppleves som lite synlig i etterkant. En annen mener derimot at det er de ansatte selv som tar det største initiativet, og opplever at medarbeidersamtaler er en viktig arena for å uttrykke egne

utviklingsmål og behov. Flere ansatte synes medarbeidersamtaler er et viktig tiltak i kompetansearbeidet, men de fleste mener også at det i stor grad er opp til en selv hvor mye som fokuseres på egen kompetanse i dialog med leder. «Du skal ikke sitte på pulten og tro at alt skal komme i fanget ditt, du må søke, være til stede der det skjer. Hvis du gjør det, så blir du involvert» sier en av de ansatte og mener engasjement er nøkkelen til involvering i planlegging av ulike læringstiltak.

«Det har gitt meg vanvittig kompetansebredde å jobbe i en så tverrfaglig enhet (...)»

Praksisfellesskap trekkes stadig fram av både ledere og ansatte, og beskriver enhetens arbeid med å ivareta og dele ansattes kompetanse i et faglig fellesskap. Fellesskapet omtales som viktig når flere fagområder skal samarbeide om et felles formål mot og med innbyggerne. En av lederne kommer med sine tanker om organiseringen ved praksisfellesskapet, hvor oppgaven er i sentrum av fellesskapet. Vedkommende beskriver at «vi må utforme en kjerneoppgave basert på 1. Hva er oppgaven? 2. Hva slags kompetanse trenger vi for å løse denne oppgaven? 3. Hvordan skal vi organisere oss mest mulig hensiktsmessig?». Dette skal ifølge en annen leder bidra til at ingen blir sittende alene med oppgaver og at det er fokus på samarbeid om oppgavene, med formål om å både ivareta ansatte, deres kompetanse og i fellesskap kunne løse oppgaver godt.

I tillegg til praksisfellesskapet beskrives det daglige møtet med andre mennesker på jobb som en sentral faktor i å både holde seg oppdatert og for å lære av andre. Det kan blant annet illustreres av sitat fra en ansatt om at «læring kan like gjerne skje når vi sitter og drikker kaffe og bare jabber, men vi er jo langt inne i faglig diskusjon». Enheten består av flere profesjoner og ulike fagområder, og så godt som samtlige av de ansatte ser tverrfagligheten som fordelaktig for å utvide egen kompetanse. «Det har gitt meg vanvittig kompetansebredde å jobbe i en så tverrfaglig enhet. Jeg tenker at det er en helt unik enhet på å lære», forklarer en av de ansatte. Flere fremhever verdien av å kunne innhente råd og hjelp fra andre fagområder, og at det gir en bredere horisont og mer sammensatte opplevelser i oppgaveløsning. Det er også flere som i den sammenheng trekker inn samarbeidet med andre enheter, og at nettverket av mennesker de har opparbeidet seg er viktig ikke bare for å løse oppgaver, men også for å få muligheten til å ta på seg andre spennende oppgaver.

Lederne opplever at det er et godt læringsmiljø, men at det er individuelle forskjeller og avhengig av hva oppgaven er. Flere av de ansatte er enige, men enkelte mener at selv om det er

tilrettelagt for et godt læringsmiljø og at folk er interesserte i å lære, så er det ingen voldsom oppslutning i læringsmiljøet. I likhet med lederne trekkes individuelle forskjeller frem, og både ulike personligheter og tilnærminger til læring kan gjøre det vanskelig å skape en felles oppfatning av læring og utvikling. Når det kommer til å dele av og ta nytte av hverandres kompetanse er flere enige i at det er en vei å gå. Det finnes kanaler for både informasjonsdeling og kompetansespredning, men en kollektiv helhet er vanskelig med mange ulike oppgaver. I tillegg er det forskjell på hvor aktive folk er på å dele av sin kompetanse og ikke.

Noen snakker om at det er en varierende terskel for å spørre andre, og noen er mindre motivert for å hjelpe andre dersom det blir gjentakende eller for grunnleggende oppgaver de mener vedkommende burde klart på egenhånd. I de siste årene har enheten vokst seg større og det synes å spille en rolle i hvor stor grad de klarer å hjelpe hverandre på tvers av oppgaver. Til tross for de nevnte fordelene av å ha ulike fagområder på enheten medfører det også noen utfordringer. De ulike faggruppene og avdelingene har forskjellige lovverk å forholde seg til, og det er omstendigheter som omorganiseringer som har gjort det utfordrende å samarbeide. En ansatt beskriver det med at «det blir litt silo likevel, selv om vi prøver å se den veien. Vi jobber litt mot vindmøllene der ja». Det er ikke alle som ser gevinsten i å innhente bidrag fra andre avdelinger, da mye av eget arbeid er selvstendig og man selv har mest kontroll på hva egen faglig avdeling holder på med. Tross ulike oppfatninger om hva praksisen er, synes deling av kompetanse å være viktig for mange. «Vi må informere hverandre. Vi må lære av hverandre. For den kompetansen vi har her er så viktig», forklarer en ansatt.

«Vi hadde jo en kjempediskusjon om vi kunne lese avis på nett på jobb»

Kombinasjonen mellom læring i fellesskap og egenlæring pekes av flere ansatte på som en viktig del av læringen. En av de ansatte beskriver at «en del sitter du og prøver å teste ut og feile litt for deg selv. Kanskje starter du alene for å ha en basis og spørsmål som du kan se nærmere på sammen med andre». Selv om mye av læringen skjer i det daglige arbeidet sammen med kolleger virker det for flere å være viktig at det tilrettelegges for muligheten til egenlæring. Det kommer frem at en del læring for mange skjer gjennom egeninnsats, i form av å lese artikler, aviser og at man på egenhånd forsøker å løse problemstillinger. En av de ansatte uttrykker at det var oppe til diskusjon i enheten, med at «vi hadde jo en kjempediskusjon om vi kunne lese avis på nett på jobb». Mange forteller om at de benytter fritiden sin til slik type læring, mye grunnet en oppfatning av at det ikke er rom eller tid for det i arbeidshverdagen. Det er i hvert fall ikke kommunisert godt nok mener enkelte. Når det kommer til læring som skjer på eget

initiativ er det også ansatte som har valgt å ta videreutdanning selv om leder ikke ser samme relevans og aktualitet av utdanningen.

«Den systematiske, om det er kurs eller noe sånt, så krever det egeninnsats»

Det kommer frem at det ikke har vært store, omfattende læringsprosesser siste tiden. Likevel kommer både leder og ansatte inn på at det tidvis forekommer behov for kurs, opplæring eller deltakelse på seminar. Det omtales av en ansatt som systematisk kompetanseutvikling, og beskrives av flere å i stor grad å være et ansvar som tilskrives den ansatte selv. Det reflekteres av et sitat fra en ansatt som uttrykker at «den systematiske, om det er kurs eller noe sånt, så krever det egeninnsats». Blant ledelsen beskrives også de ansatte som initiativtakere til å utvikle egen kompetanse, noe som begrunnes med at det er de selv som har oversikt over eget fagfelt. Enkelte av de ansatte ser dette fordelaktig for egen kompetanseutvikling, og at det er god mulighet til å delta på det man ønsker og anser som relevant for eget arbeid. På den andre siden opplever en av de ansatte at det har vært lite muligheter til å delta på faglige kurs, og kunne tenkt seg flere tilbud. Det beskrives ved at enkelte arbeidsoppgaver fordrer kompetanse vedkommende ikke har, og uttrykker i den sammenheng at «da sørger man ikke for å øke min kompetanse, men man tar kanskje inn andre med kompetansen for å bistå». Det å selv skulle ta initiativ til og dra på relevante kurs beskrives av flere ansatte som tungt siden arbeidsoppgaver må nedprioriteres til fordel for kompetanseutvikling, og at andre i liten grad kan overta oppgavene. Det kan også skje at det blir sendt ut e-post fra lederne om kurs de vurderer som relevant for den ansatte, «men om jeg hiver meg på eller ikke, er jo i stor grad en beslutning jeg gjør selv», beskriver en av de ansatte.

«For hvis vi ikke vet hva som foregår, så vet vi heller ikke hva som trengs»

Det er varierte meninger om hvilke aspekter ved nærmeste leder som synes å være av betydning for ansattes kompetanseutvikling. Først og fremst uttrykker både ledere og ansatte at det er individuelle forskjeller i hvor mye veiledning den enkelte behøver fra lederen sin, eller hvor tett relasjon som er ønskelig. Et par av de ansatte omtaler “kompisrelasjon” til leder som gunstig i mange sammenhenger, men som på andre siden kan viske ut grenser og medføre en noe utfordrende balansegang mellom det profesjonelle og trivsel. «En god relasjon er vesentlig for alt vi gjør som ledere» sier en av lederne, men her understrekes ansattes motivasjon som en viktig faktor for hvor kritisk relasjonen er. Ved tilfeller hvor ansatte blir tvunget eller satt til endringer eller prosesser hvor de ikke ser hvordan det kan gagne en selv, eller har lav motivasjon, vil relasjonen være særlig viktig. Ved brede kompetansetiltak som gjelder større

deler av enheten, er det viktig at leder går foran, motiverer de ansatte og skaper en kollektiv forståelse for at det vil gagne alle. Ved grunnleggende, enkle læringstiltak synes relasjon til og støtte fra leder å være av mindre betydelig karakter. Dersom man er mer søkende mot utfordringer opplever flere et behov for økt støtte og tillit fra leder samt å bli sett og hørt ved sine ønsker og behov hva gjelder kursing, mulighet til videreutdanning eller noe så enkelt som å lese faglig stoff på jobb.

En av lederne ser sin relasjonelle kompetanse som viktigere enn den faglige kompetansen på bakgrunn av faglig spredning. Dette bekreftes i stor grad av flere ansatte, som mener det ikke kan forventes at leder har fagkompetanse på alle områdene. Det beskrives imidlertid å være av stor betydning at leder har en viss forståelse av hva som rører seg og derav har kunnskap om det overordnede innenfor hovedområdene. Flere av de ansatte beskriver at leders evne til å se oppgaver i lys av kompetanse er viktig, til å oppfordre ansatte til utvikling og rett og slett se nødvendigheten av kompetanseutvikling. En av de ansatte understreker viktigheten av å «(...) lytte til de enkeltes behov og ikke trå nedover ting bare for at du skal ha en kompetanseutvikling. Sånn at det du får er relevant». I den sammenheng uttrykkes betydningen av leders evne til å gi ansatte selv mulighet til å påvirke det opplevde kompetansebehovet og hvilken retning det skal ta. Det uttrykkes av både ansatte og ledere som viktig for å kunne følge opp den enkeltes kompetanseutvikling, for å sette seg inn i oppgaver og bistå med veiledning og oppfølging. «For hvis vi ikke vet hva som foregår, så vet vi heller ikke hva som trengs», sier en av lederne og understreker viktigheten av at leder har en forståelse for ansattes kompetanse.

4.3 Kompetansemobilisering

“Det å ha følelsen av å jobbe med noe der man føler man har kompetanse nok, for meg er det kjempeviktig”

De ansatte har delte meninger om hvordan de opplever samsvar mellom egen kompetanse og det jobben deres krever at de kan. Ytterpunktene skiller mellom «jeg synes ikke jeg får brukt det særlig mye de siste årene» og «jeg bruker jo fagkompetansen min hele tiden». For de ansatte som opplever et dårligere samsvar mellom egen kompetanse og stillingens krav, handler det hovedsakelig om at de føler seg overkvalifisert. I den forbindelse bruker ansatte ord som «kjedelig», «rutinearbeid» og «lite utviklende». Rutinearbeid uttrykkes å være nært forbundet til at de er en enhet som må arbeide tett opp mot lover og regler.

På den andre siden opplever flere ansatte et godt og optimalt samsvar mellom fagkompetansen de besitter og de arbeidsoppgavene som tilhører stillingen deres, og samtlige ansatte uttrykker at dette er viktig. En ansatt beskriver at «det å ha følelsen av å jobbe med noe der man føler man har kompetanse nok, for meg er det kjempeviktig». For noen handler det om at den spesifikke oppgaven de utfører krever nøyaktig den kompetansen personen besitter og for andre er det at de gjennom jobben får mulighet til å kombinere flere av sine kompetanseområder. I motsetning til ansatte som opplever en dårligere utnyttelse av sin kompetanse, opplever ansatte med høyt samsvar at det er lettere å søke seg til oppgaver som er mer skreddersydd egen kompetanse.

Lederne opplever at de ansatte på enheten stort sett har klar forståelse av egen rolle i jobbsammenheng, men at det i noen tilfeller er mindre avklart. En av lederne mener en årsak til det er at mange av de ansatte har vært i enheten over lengre tid, og kjenner både enhetens og egen stillings tilhørende oppgaver godt. Det er enstemmighet blant samtlige ledere om at dette området likevel er en av de største utfordringene som følger med lederjobben. En av lederne begrunner det med at «de fleste er nok klar over hva de har og hva de trenger, men det er krevende å finne ut eller få tak i fordi oppgaven eller andre forhold er uavklart eller ubestemt». Lederne ser utfordringene, men gir samtidig et tydelig uttrykk for at det både er viktig å bli kjent med ansattes kompetanse, veilede dem og tilpasse kompetansen.

«Det har vel vært lagt til rette for at det skulle skje, men jeg føler ikke at det har skjedd», sier en av de ansatte vedrørende muligheten til å definere egen rolle i samråd med leder. I motsatt ende opplever en annen at det på dette området er en mer flytende dialog med leder, hvor oppgaver tildeles på en hensiktsmessig måte og tilpasset den som passer oppgaven best. Flere ansatte gir uttrykk for at dialog med leder er konstruktiv, og at det i stor grad handler om tillit mellom leder og ansatt. Stort sett skjer samtaler om den ansattes rolle og tilhørende oppgavefordeling i medarbeidersamtaler. Hvordan kommunikasjonen om egen kompetanse utarter seg opplever flere av de ansatte er mye opp til en selv, og at kravene må komme fra den ansatte. Mange opplever det optimalt, mens andre ønsker derimot at leder i større grad initierer til fokus på hvordan egen kompetanse blir utnyttet. Felles for lederne er ønsket om å skape en forståelse for at man jobber på lag, mot et felles mål, nemlig at innbyggerne de jobber med i kommunen skal ha gode vilkår. Derfor synes det å være viktig at den enkelte ansatte forstår sitt bidrag, og at det bidraget er viktig. Her følger en avsluttende refleksjon fra en av lederne:

«Det handler om rolleforståelse, valg og det å være en del av et større lag (...) Vi har en målstruktur vi må jobbe etter også. Hvordan plasserer du deg, hvordan forstår du din oppgaveportefølje knyttet opp til de målene politisk vedtak har sagt at denne organisasjonen skal jobbe med».

«Det krever stor organisasjonsforståelse å jobbe i “X” kommune»

Ledere og ansatte fremhever flere fordeler ved å sørge for god utnyttelse av de ansattes kompetanse. For det første presenteres den opparbeidede kompetansen man får gjennom å jobbe i den bestemte kommunen som en viktig, men samtidig som en ressurskrevende kompetanse. Det tar tid å innarbeide kunnskap om alle prosesser ved kommunalt arbeid, både økonomiske og politiske. Det fremgår klart fra en av lederne som sier at «det krever stor organisasjonsforståelse å jobbe i “X” kommune». For det andre uttrykkes hovedmotivasjonen med å utnytte de ansattes kompetanse å være et forsøk på tilpasning og å avdekke behovet for ytterligere utfordringer og oppgaver. Fordelen ved eksempelvis en intern tilsettingsprosess er således muligheten for å endre ansattes oppgaveportefølje og/eller arbeidsmengde. Videre beskrives det at økt utnyttelse av sin kompetanse kan medføre økt trivsel for de ansatte.

«Du får høye skuldre, og vondt i hodet hvis du presser deg selv til å jobbe uten å ta pauser»

Arbeids- og tidspresset i enheten beskrives i stor grad som varierende både av ansatte og ledere. En av lederne forklarer at det tidvis er hektisk, både i forbindelse med ujevn fordeling av arbeidsoppgaver, men også som følger av at enheten arbeider etter frister rettet mot kommunen. Ansattes opplevelse av press i arbeidshverdagen varierer fra høyt til lavt, og en ansatt beskriver at det er noe du legger på deg selv. Vedkommende viser til en oppfatning om god fleksibilitet der man i stor grad styrer eget arbeid, og lite tidspress i arbeidsgruppen. «Nå i den tiden her, det er kjempetravelt, men jeg kan gå hjem halv fire hvis jeg vil og fortsette hver dag bare jeg er effektiv», forklarer vedkommende.

Lederne mener det er positivt at de ansatte innehar stor frihet knyttet til å disponere tid og arbeidsoppgaver selv, og dermed at arbeidshverdagen kan styres med hensyn på belastningen til den enkelte. En av de ansatte mener også dette er viktig, for å unngå unødvendig press, og uttaler at «du får høye skuldre, og vondt i hodet hvis du presser deg selv til å jobbe uten å ta pauser». Samtidig vil det ikke nødvendigvis gjøre noe med mengden arbeidsoppgaver, og dersom man ikke klarer å gjøre det man skal vil det fort hope seg opp. Det trekkes i den forbindelse frem at mye kan løses gjennom intern fordeling i praksisfellesskapet, der personer

med ledig kapasitet kan bistå andre som opplever mye press. Løpende dialog med de ansatte fremgår som sentralt blant lederne, og flere av de ansatte opplever selv en god dialog med leder dersom arbeidet blir belastende. En ansatt uttrykker dette med å si at «(...) et godt samspill mellom ansatte og ledelse er vesentlig». I tillegg beskrives lederne å ha en støttende atferd i krevende tider, ved blant annet å høre hvordan det går, påminne om at det er viktig å ta litt fri, spandere en finere lunsj og stille opp med ressurser.

«Jeg har troen på min egen kompetanse på mye av det, men så er det mye jeg kan være usikker på og.»

Ansatte opplever i stor grad å ha tro på egen kompetanse i møte med sine arbeidsoppgaver. Det beskrives av en ansatt å komme som følge av respons og tilbakemeldinger fra både kolleger og de man jobber ut mot, og en annen opplever økt tillit gjennom tildeling av nye og varierte oppgaver. Det uttrykkes at selv om man kan føle tillit til mye av egen kompetanse, så er det en del man kan være usikker på eller synes er utfordrende. En ansatt beskriver at «jeg har troen på min egen kompetanse på mye av det, men så er det mye jeg kan være usikker på og». Dersom man blir satt til oppgaver der en opplever mindre tillit eller usikkerhet, så beskrives dette som energitappende og at slike oppgaver blir nedprioritert. Samtidig vektlegges viktigheten av å søke kompetanse hos andre i situasjoner der egen kompetanse ikke er tilstrekkelig.

De fleste ansatte legger vekt på at kontroll over eget arbeid er viktig i jobben sin i enheten, blant annet beskriver en at det er viktig «at du har høy grad av eierforhold til det du gjør». Flere kommer inn på at de opplever ledelsen legger godt til rette for dette. Til tross for at de som et forvaltningskontor i stor grad er bundet til å følge lover og kommunale vedtak, beskriver flere at de tillegges frihet til å løse sine arbeidsoppgaver. En av de ansatte viser til en oppfatning om at de «(...) har ikke sånn kjempestort handlingsrom, men så blir vi av sjefene gitt frihet til å kunne ta gode løsninger.» Det kommer frem at kontroll og valgfrihet over eget arbeid blant annet er viktig for å opprettholde motivasjon og at det gjør arbeidet spennende

“Hadde jeg visst at jeg skulle jobbe med det samme hele året, så hadde jeg ikke jobbet her veldig mye lengre”

Flere ansatte kommer til stadighet inn på selve arbeidsoppgavene sine når de snakker om hvor godt de får brukt sin kompetanse. Ved tidligere presentert empiri var eksempelvis en for stor andel rutinearbeid en av årsakene til at en informant opplever dårlig samsvar mellom sin egen kompetanse og det som kreves av jobbutførelse. Nedenfor presenteres et sitat fra en av lederne,

hvor vedkommende har gjort seg opp noen tanker om balansegangen ved ansattes arbeidsoppgaver.

«(...) FLYTsone-begrepet. Når du jobber et sted, og ikke får oppgaver som utfordrer deg, så tenker jeg at det er ganske kjedelig. Du får liksom ikke utnyttet potensialet. På en annen side er det ganske stressende å ha forventninger til deg som du ikke klarer å innfri (...). Det med å bli bedt om å løse en oppgave som du i utgangspunktet ikke er kompetent til å gjøre, det er ikke noe godt».

Litt avhengig av hvilken avdeling de ansatte jobber i virker de fleste å ha en viss andel arbeidsoppgaver som kategoriseres som rutinearbeid. Det virker likevel ikke som at rutineoppgaver er noe som bekymringsverdig plager de ansatte, da det synes å kollektivt være god forståelse for at slik er det tidvis i arbeidslivet. For de som ytrer en mer negativ holdning til rutinearbeid omhandler det i stor grad at andelen rutineoppgaver overgår andre, og mer spennende oppgaver. For å unngå for stor andel rutinearbeid er det for en av de ansatte viktig med varierende oppgaver for å opprettholde lysten til å gå på jobb, og vedkommende understreker at «hadde jeg visst at jeg skulle jobbe med det samme hele året, så hadde jeg ikke jobbet her veldig mye lengre». Denne ansatte mener at det er et bevisst fokus hos ledelsen, noe som også trekkes frem av ledelsen selv. Samtidig mener noen at det i stor grad er opp til den enkelte å kommunisere at man ønsker slike oppgaver, og at man selv har et ansvar for å ta initiativet. Det å bli tildelt eller få bidra på mer utfordrende oppgaver medfører positive effekter, og enkelte av de ansatte legger vekt på at det gjør det morsommere å gå på jobb fordi man har noe å strekke seg etter. Det er også for en av de ansatte viktig for å føle seg til nytte i jobben sin, og mener at det er enklere å kjenne på denne følelsen på oppgaver som utfordrer noe mer enn de enkle rutineoppgavene.

Det å dra nytte av sine kolleger beskrives også å være viktig i oppgaver som er på grensen til for vanskelig å løse alene. En av de ansatte påpeker at det er godt å få oppgaver hvor man må bruke hodet, men samtidig kunne vite hvor eller til hvem man kan gå for å få veiledning og hjelp. En annen trekker frem støtte fra ledelsen som viktig, og beskriver tankegangen sin med at «jeg tror nok det krever mye av lederne egentlig, på det å støtte folk på å stå i oppgaven, og stå å si at det her er godt nok». Stort sett opplever de ansatte at de mestrer arbeidsoppgavene sine godt, noe som begrunnes med stor motivasjon for det de jobber med og mot.

"Det er jo ikke veldig motiverende å sitte med det du opplever som idiot-oppgaver.»

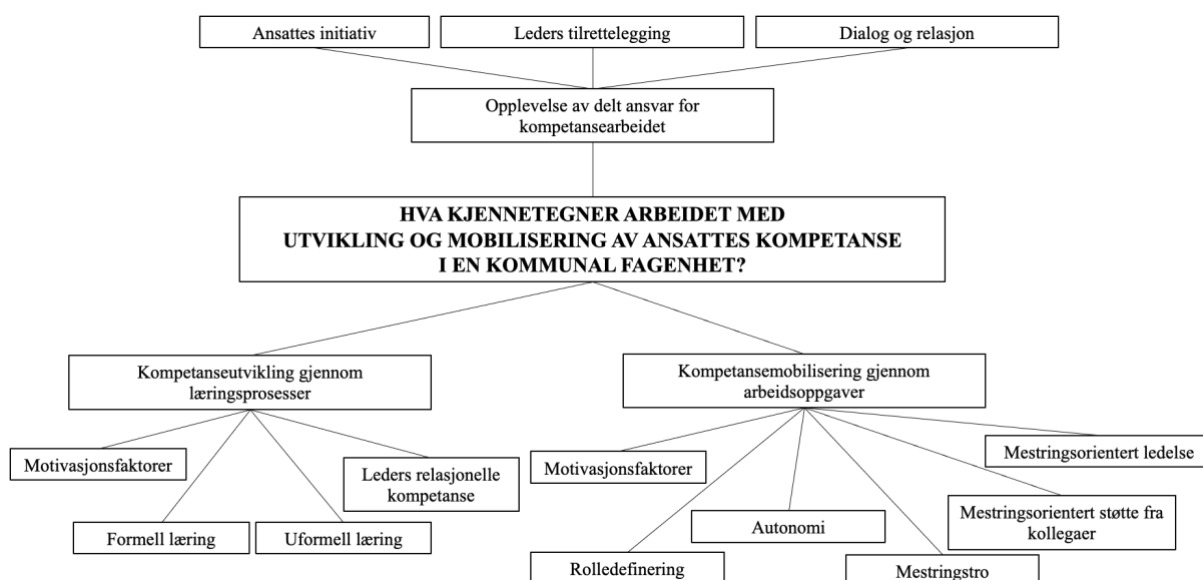
Ansatte uttrykker at lav opplevd utnyttelse av egen kompetanse kan påvirke arbeidet på flere måter. Igjen beskrives dette å omhandle hvilke typer oppgaver den ansatte bruker tiden sin på. Det påpekes også at det kan virke stressende dersom «(...) arbeidsdagene preges av eller at det ligger en sånn sky, en trussel om at du skal kanskje gjøre noe andre oppgaver som ikke trives med, eller ikke har kompetanse i». I tillegg beskrives det å påvirke de ansatte negativt ved at de blir irriterte og demotiverte, og at det påvirker selve utførelsen av jobben du gjør. Flere viser også til at det kan gå ut over lojaliteten til arbeidsplassen, og at man kan ønske å finne seg noe annet å gjøre. Dersom de ansatte opplever at det er høy utnyttelse av egen kompetanse, så vil dette derimot kunne styrke relasjonen en har til arbeidsplassen. Å ha en jobb der man trives og opplever mestring beskrives som viktig for de ansatte. Andre positive effekter som trekkes frem er at det blir morsommere på jobb, føler man er til nytte, mer engasjert, utviklende ved at man får flere erfaringer, man er en bedre kollega, yter mer, og at det bidrar til økt motivasjon for jobben.

4.4 Oppsummering av empiri

I dette kapitlet har vi presentert aktuelle funn fra datainnsamlingen som danner studiens empiriske grunnlag. Med utgangspunkt i intervjuguiden er funnene presentert i tre delkapitler. I delkapitlet kalt *begrepsforståelse og viktigheten av kompetanse* fremgår funn som omhandler hvordan ansatte og ledere forstår kompetanse som begrep, og i lys av arbeidet i fagenheten. I delen om *kompetanseutvikling* presenteres funn knyttet til enhetens fokus og ansattes motivasjon for kompetanseutvikling, og hvordan informantene oppfatter fordelingen av ansvaret for utviklingen av ansattes kompetanse. Det inkluderer også hvordan kompetanseutvikling generelt foregår i enheten, samt ledere og ansattes oppfatning av leders rolle i forbindelse med kompetanseutvikling. Delen om *kompetansemobilisering* innebærer hvordan ledere og ansatte betrakter samsvaret mellom den enkelte ansattes kompetanse og vedkommendes arbeidsoppgaver i enheten, og hvilke konsekvenser henholdsvis et godt og dårlig samsvar har for den enkelte. I tillegg fremgår funn knyttet til hvilke tiltak enheten har for å styrke ansattes opplevelse av en god utnyttelse av egen kompetanse. De presenterte funnene utgjør grunnlaget for analysen som følger i neste kapittel.

5. Analyse

I forestående kapittel analyseres empiriske funn ved hjelp av relevant teori for å besvare studiens problemstilling. Problemstillingen gjentas, og lyder som følger: «Hva kjennetegner arbeidet med kompetanseutvikling og kompetansemobilisering i en kommunal fagenhet?» Som følger av tidligere faser i dataanalysen ble det utledet et tematisk kart, og dette benyttes derfor for å strukturere analysekapittelet. Det tematiske kartet illustreres i figur 3. Før vi analyserer de tre hovedkategoriene vil det gjennomføres en analyse av det vi betrakter som en kontekstuelle faktorer ved enheten, som danner grunnlag for videre analyse.



Figur 3: Tematisk kart - analyse

5.1 Kompetanse i en kommunal kunnskapsorganisasjon

Den første delen av analysen innebærer en presentasjon og beskrivelse av kjennetegn ved enheten som danner grunnlaget for videre analyse av de tre faktorene i figur 3. Det inkluderer analyse av enheten sett opp mot teori om kunnskapsorganisasjoner samt av ledere og ansattes forståelse av kompetansebegrepet og kompetansearbeidet i enheten.

En sammensatt forståelse av kompetanse

På bakgrunn av tidligere definisjoner av kompetanse presenterte vi i kapittel 2 vår teoretiske forståelse av begrepet. «Et individs samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjennom utvikling og utnyttelse, både individuelt og kollektivt, bidrar til måloppnåelse i organisasjonen» (Gullichsen, 1992; Nordhaug, 1994; Lai, 2021; Prahalad & Hamel, 1990). Definisjonen anser vi som passende i denne studien, og det vil fremgå i den påfølgende

diskusjonen der leder og ansattes forståelse av kompetanse undersøkes nærmere. Samtlige informanternes forståelse av begrepet representerer et tydelig skille mellom formell og uformell kompetanse (Lai, 2021). En ansatt beskriver todelingen som følger «det er en todelt sak, av ting du erverver deg gjennom både skole, det praktiske livet på enheten og livet generelt». I likhet med Colardyn og Bjornavold (2004) og Lai (2021) ser både ledere og ansatte utdanning som et sentralt element i den formelle kompetansen, og derav kompetanse som det kan vises dokumentasjon til. Uformell kompetanse forklarer informantene med mange ord, men legger vekt på kompetanse tilegnet gjennom praksis og erfaring, både i og utenfor arbeidslivet. Dette stemmer godt overens med beskrivelsene av uformell læring gjort av Lai (2021) og Ruud (2021).

Som en kommunal enhet innebærer verdiskapningen å arbeide mot å dekke behov hos innbyggerne i kommunen. Arbeidsoppgavene i enheten beskrives som varierte og fordrer derfor et behov for ulike typer kompetanse, og beskrives i følgende sitat av leder "kompetansen varierer fra høy til grunnleggende, og det handler om oppgavene. Noen oppgaver krever høy og lang kompetanseerfaring, mens andre krever mer kjennskap til fagfeltet". På et overordnet nivå kan de ansattes kompetanse deles i det Lai (2021) betrakter basis- og spisskompetanse. Det er åpenbart nødvendig at de ansatte innehar en kompetanse knyttet til formell utdanning for å løse sine arbeidsoppgaver, som ifølge Lai (2021) kan betraktes som enhetens basiskompetanse. Spisskompetanse utgjør derimot en mer spesifikk kompetanse på et høyere nivå, som de ansatte i etterkant av utdanning har tilegnet gjennom erfaring i arbeidslivet (Lai, 2021). Det høye og sammensatte kompetansenivået i enheten beskrives å være en kombinasjon av utdanning og arbeidserfaring, og ervervet kompetanse gjennom praksis tilskrives av enkelte en større betydning enn formell kompetanse. Det tyder dermed på at spisskompetanse utgjør et kritisk verktøy for å imøtekomme innbyggernes forventninger på en optimal måte, og dermed av betydning for enhetens verdiskapning.

Relatert til arbeidsoppgaver beskriver Lai (2021) videre ulike typer kompetanse, deriblant sosial, faglig og personlig kompetanse, som alle virker å være nødvendig for de ansattes oppgaveutførelse. Sentrale arbeidsoppgaver for enheten innebærer å bistå innbyggerne med rådgivning og veiledning, og i den forbindelse fremheves betydningen av kompetanse som omhandler kommunikasjon og relasjoner. Det tyder på at det i enheten er viktig med sosial kompetanse for å oppnå forståelse for situasjoner brukerne står i (Lai, 2021). Både blant ledere

og ansatte fremheves viktigheten av at ansatte evner å utvise empati og tillit, noe som samsvarer med Løwendahl og Nordhaugs (1994) presentasjon av sentrale elementer i sosial kompetanse.

Faglig kompetanse er ifølge Lai (2021) evnen til å utføre konkrete oppgaver og funksjoner, og tydeliggjøres i enheten ved at kompetansen beskrives å være godt tilpasset de ansattes arbeidsoppgaver. Særlig lederne legger vekt på at det er viktig at de ansatte innehar en faglig kompetanse som gjør de i stand til å løse arbeidsoppgavene sine, noe som kan reflektere leders syn på ansattes kompetanse sett opp mot enhetens formål. På bakgrunn av faglig kompetanse og at de i tråd med å være et offentlig forvaltningskontor arbeider innenfor lovens rammer, er det mye som tyder på at arbeidsoppgavene i enheten også krever ansvarsfølelse og nøyaktighet fra de ansatte som stemmer godt overens med Lais (2021) forklaring av personlig kompetanse. Det uttrykkes i tillegg at man tidvis havner i situasjoner hvor man ikke har en tydelig løsning. Det kan også ses opp mot Le Deist og Winterton (2005) sitt fokus på å håndtere usikkerhet, der ansatte stadig kan havne i krevende og uforutsette situasjoner i møte med innbyggere som krever at det vet hvordan de skal opptre. Det reflekterer en av de ansattes oppfatning om at pedagogisk kompetanse er viktig, og tydeliggjør betydningen av at de ansatte evner å oppnå forståelse i møte med både oppgaver og mennesker.

Kunnskap omtales av Lai (2021) som individets informasjonsbase, og de ansatte i enheten kan som følger av lang praksiserfaring og formell utdanning i lys av Nonaka (1994) betraktes å besitte både taus og eksplisitt kunnskap. Arbeidsoppgavene i enheten varierer fra at løsningen krever kunnskap som er nedfelt i rutiner og prosedyrer, til at den er basert på kunnskap forankret i individet. Dette uttrykkes slik av en av de ansatte “noe er dokumentert veldig godt, har gode rutiner som er beskrevet. Det er mye som kun er oppi hodet. Kall det gjerne privatisering”. Det reflekterer skillet mellom eksplisitt og taus kunnskap, og at som Nonaka (1994) og Nonaka og Krogh (2009) sier kan noe av kunnskapen lettere formaliseres og overføres til andre ansatte eller enheter en andre. Blant de ansatte er det noe ulike oppfatninger til hvorvidt kunnskapen i enheten er overførbar, eller med andre ord det Lai (2021) omtaler som organisasjonsspesifikk kompetanse. Det representerer ifølge Gotvassli (2020) to ulike perspektiv på kunnskap i enheten; et strukturperspektiv der kunnskap enkelt kan gjøres tilgjengelig for andre, og et praksisbasert perspektiv der kunnskapen finnes i enkeltindivider i enheten. Enkelte peker på at ingen er uerstattelige, mens andre mener kunnskap ikke blir værende dersom en ansatt forlater enheten. Studien gir imidlertid et helhetlig inntrykk av at mange sitter på kompetanse som kan indikere taus kunnskap, og dermed kan antas å være sårt for enheten å miste. Ledelsen

reflekterer også over dette, og virker å være bevisst på at ansatte ikke skal tildeles en type oppgave kun fordi de anses som “best” på området. Det kan dermed tyde på at ledelsen er bevisst på at kunnskap ikke skal bli personavhengig, men heller at enheten kan dra nytte av den uavhengig enkeltindividet. Det til tross kan på bakgrunn av Lai (2021) og Nordhaug (2002) sine teoretiske perspektiver antas at de ansattes individuelle og kollektive erfaring naturlig medfører at det foreligger mye organisasjonsspesifikk kompetanse i enheten.

Sentralt i enheten er behovet for grunnleggende digitale ferdigheter og en analytisk forståelse, og kan som Nordhaug (2004) sier være ferdigheter som kreves for at de ansatte skal kunne løse oppgavene sine. Analytisk forståelse er et eksempel på en ikke-observerbar ferdighet, men som synes i det praktiske arbeidet de ansatte utfører (Lai, 2021; Ruud 2021). Mye av arbeidet i enheten omhandler nettopp analyse av innbyggerne i kommunen, og individuell analytisk forståelse vil fremkomme i utarbeidelse av rapporter. Sammen med forvaltningskompetanse i henhold til lover og regler danner de digitale og analytiske ferdighetene et bilde av enhetens generelle kompetanse, og kan som Nonaka og Krogh (2009) uttaler antas å være mulig å benytte på tvers av område og virksomhet. Det synes å være viktigere at de ansatte har riktige ferdigheter til å utføre enkelte oppgaver, som administrativt arbeid, og som Lai (2021) påpeker retter det seg dermed ikke inn mot et gitt fagfelt. Det kan diskuteres i hvor stor grad den analytiske forståelsen er av generell karakter, men analytiske ferdigheter må antas å kunne være en mer overførbar kompetanse på bakgrunn av ansatte og lederes omtale av en slik ferdighet.

Ansattes holdninger og evner kan betraktes som en viktig del av deres tidligere forklarte spisskompetanse, og kan således være avgjørende for høy kvalitet på tjeneste de utfører for innbyggerne (Olsen, 2016; Lai, 2021). De ansatte beskrives blant annet av lederne som åpne, som reflekterer deres innstilling til arbeidet og således en holdning i lys av Ruud (2021) sin definisjon på holdninger. Videre omtales de ansatte i enheten som nysgjerrige, noe som utgjør et godt utgangspunkt for å utvikle kunnskaper og ferdigheter, og knyttet til Nordhaug (2004) en sentral evne de ansatte innehar. I tråd med Grant (1996) virker de ansattes holdninger og evner å være ressurser hos de ansatte som bidrar til verdiskapning i enheten.

Innledningsvis i kapittelet betraktet vi vår definisjon av kompetansebegrepet som passende i denne studien. Kort oppsummert viser kartleggingen av enhetens kompetanse et tydelig bilde på at den er sammensatt, og at det er nødvendig for en optimal utførelse av arbeidsoppgavene og følgelig enhetens måloppnåelse. De ansattes spisskompetanse synes å være av sentral

betydning for å utføre best mulig arbeid for kommunens innbyggere, samtidig som at en grunnleggende basiskompetanse i form av formell utdanning er nødvendig. For å løse arbeidsoppgavene kreves en kombinasjon av sosial, faglig og personlig kompetanse, og det er tydelig at det virker å være en stor andel organisasjonsspesifikk kompetanse i enheten. Alt i alt er inntrykket at ansatte og ledere har god oversikt og formening over nødvendig kompetanse i enheten. Ansatte både beskriver og blir beskrevet å besitte høy kompetanse, noe som i stor grad er et resultat av diverse profesjonsutdanninger. I det påfølgende avsnittet ser vi derfor nærmere på hvorfor enheten synes å kunne omtales som en kunnskapsintensiv organisasjon.

Enheten som en kunnskapsorganisasjon

Et kjennetegn på kunnskapsorganisasjoner er at verdiskapningen oppnås med kunnskap som en sentral ressurs i prosessen (Gotvassli, 2020; Hillestad, 2002). Som nevnt består enheten av flere profesjoner og fagfelt som individuelt og kollektivt bidrar til å skape verdi for innbyggerne, og arbeidsoppgavene som tillegges de ansatte kan som beskrevet av Irgens og Wennes (2011) betraktes som kunnskapsarbeid. I tråd med å være en enhet for offentlig forvaltning, så kreves det at oppgaveløsningen skjer i henhold til lover og regler. Samtidig uttrykkes en frihet til å foreta skjønnsmessige vurderinger innenfor de lovsatte rammene. Dette er sentralt dersom det dukker opp krevende problemstillinger i møte med innbygger, noe som i tråd med Amabile et al. (2004) og Irgens (2021) kan kjennetegnes som åpne problemer der ansatte kan anvende sin kreativitet og profesjonelle skjønn. I enhetens tilfelle kan det eksempelvis knyttes til situasjoner hvor ansatte innenfor lovsatte rammer må foreta faglige resonneringer og vurdere hva som er det beste for innbyggeren. De ansatte kan derfor omtales som kunnskapsarbeidere i den grad at de innehar kompetanse som bidrar til å styrke og realisere enhetens verdiskapning og arbeidsprosesser. I denne sammenheng er også evnen til å håndtere usikkerhet relevant (Le Deist & Winterton, 2005) og i lys av Oddane (2015) vektlegger flere ansatte at deres samlede kompetanse og erfaring gjør de bedre rustet for uforutsette problemer.

Totalt sett er det mye som trekker i retning av at enhetens ansatte kan omtales som kunnskapsarbeidere. I samsvar med Hislop et al. (2018) sin beskrivelse av kunnskapsarbeidere, beror det hovedsakelig på de ansattes evne til å anvende både ferdigheter og teoretisk kunnskap i arbeidet sitt. De ansattes kompetanse er i stor grad et resultat av formelle utdanninger, høy faglig forståelse og lang praksiserfaring og derfor et godt fundament for å kunne vurderes som kunnskapsarbeidere. På bakgrunn av våre refleksjoner i tråd med teori, anser vi det dermed rimelig at enheten kan betraktes som en kunnskapsintensiv organisasjon. Det forsterker våre

antakelser og understøtter derfor vårt valg av den konkrete enheten som en aktuell case for undersøkelse av kompetanseutvikling og kompetansemobilisering.

Betydningen av leders faglige kompetanse i ledelse av kunnskapsarbeidere

I sammenheng med at de ansatte kan betraktes som kunnskapsarbeidere, er det naturlig å trekke frem hvilken betydning leders faglige kompetanse har for de ansatte i enheten. Som vi har sett tidligere i analysen beskrives de ansatte å inneha høy kompetanse, og som uttalt av Lai (2021) vil kompetanseutvikling og kompetansemobilisering av slike ansatte bedre kunne styres av ledere som besitter relevant faglig kompetanse. De ansatte i enheten har som nevnt ulike fagbakgrunner, og utøver også arbeid knyttet til ulike faglige områder. Derav uttrykkes det blant de ansatte ikke et fremtredende behov for at leder har tilsvarende faglig kompetanse, og det avviker dermed noe fra Lai (2021) sine betraktninger om leders kompetanse i relasjon med høyt kompetente ansatte.

Til tross for at leders faglige kompetanse ikke er avgjørende for ansattes opplevelse av kompetansearbeidet er det i enheten, som Rennemo (2019) uttrykker, viktig at ledere av kunnskapsvirksomheter innehar kompetanse om ansattes oppgaver. Det kommer frem at de ansatte ønsker en leder som innehar en viss kunnskap om deres faglige område, og det er tydelig at dette er noe lederne forsøker å oppnå. Verken ledere eller ansatte mener det er oppnåelig at leder har detaljert oversikt over alt det faglige ved ansattes arbeid, men at det krever en viss faglig innsikt for evnen til å se ansattes kompetanse i lys av deres oppgaver.

Opplevelse av kompetanse som et krevende arbeid

Denne studien fokuserer på delene av kompetansearbeidet som omfatter utvikling og mobilisering av kompetanse, som begge betraktes som sentrale faktorer ved en virksomhets eksistens (Donate & Guadamillas, 2011). Som nevnt er det tydelig at ansattes kompetanse fremgår som et sentralt element for arbeidet i enheten, og at det ønskes optimal utvikling og mobilisering av kompetansen for at enheten skal oppnå sine mål. Ifølge Lai (2021) reflekterer dette et behov for en overordnet plan for hvordan det målrettede skal satses på kompetanse, og en strategi for hvilke tiltak som er nødvendig for å oppnå tilstrekkelig kompetanse i enheten. Studien gir inntrykk av at det stort sett er ledelsen som opplever at det arbeides målrettet med kompetanse i enheten, mens det er mer varierende oppfatninger blant de ansatte. En av lederne peker for eksempel på innbyggerne som et mål for kompetanse og sier at «Det er jo innbyggernes behov vi må forsøke å ivareta». I utgangspunktet virker dette naturlig, siden en

stor del av kompetansearbeidet handler om å foreta kritiske beslutninger som involverer hele organisasjonen, og dermed ifølge Lai (2021) er et ansvar tillagt ledelsen. Likevel mener både Filstad (2016) og Lai (2021) at ansatte må involveres, og at mål og strategier for kompetansearbeidet bør kommunisert til de ansatte. Basert på enkeltes formening om at det ikke jobbes målrettet mot kompetanse, kan det tyde på at det på enkelte områder enten er ujevn eller manglende kommunikasjon på kompetansestrategien.

En av årsakene til det oppstår varierte oppfatninger om målrettet kompetansearbeid kan antas å være en konsekvens av at kompetansearbeidet omtales som krevende. Enheten har gjennomgått flere endringer de siste årene, blant annet lederskifter og omorganiseringer som synes å være en medvirkende faktor til mindre fokus på arbeidet med kompetanse. Endringene har gjort det krevende å utvikle og opprettholde en sterk læringskultur i enheten. En sterk læringskultur kan betraktes som et viktig element i kompetansearbeidet og særlig ved utvikling av ansattes kompetanse. Både utvikling og opprettholdelse av en slik kultur fremgår av flere forskere som et lederansvar (Lai, 2021; Filstad, 2016; Chatman & Cha, 2003; Maccoby, 2003). Utskiftninger i ledelsen kan dermed være en årsak til at enkelte opplever at fokuset på kompetanse ikke har vært tilstrekkelig opprettholdt. Det understrekes i størst grad av ansatte som har lang fartstid i enheten og som opplever at fokuset var bedre før. Det er av betydning at flere i enhetens ledelsen er relativt ferske, og at det må tas i betraktning at en læringskultur utvikles over tid.

Kompetansearbeidet påvirkes også av at enheten er politisk styrt, noe som gjør at bestemte prosjekter kan kreve tilsetning av en type kompetanse som ikke nødvendigvis er relevant for de opprinnelige arbeidsoppgavene i enheten. Det kan tyde på Olsens (2016) “utenfra og inn”-perspektiv på kompetansestrategien, ettersom eksterne krav styrer kompetansebehovet. Kompetansefeltet trekkes også frem som et omskiftelig felt, noe som gjør at dagens behov ikke nødvendigvis kan dekkes av det samme som tidligere. I tråd med Filstad (2016) og March (1991) endres kompetansemål med tiden og dermed må kompetansearbeidet balanseres og ses i lys av de ansattes arbeidsoppgaver. De varierende arbeidsoppgavene og fagfeltene fremheves i den sammenheng også som en årsak til at det vanskelig å utføre felles kompetanseløft i enheten. «Vi sitter jo litt på hver vår tue på et vis» sier en av de ansatte som en illustrasjon og i lys av Olsen (2016) kan det tyde på et “innenfra og ut”-perspektiv hvor selve arbeidet virker styrende for kompetansebehovet i enheten. Kompetansearbeidet virker dermed å være styrt av både indre og ytre faktorer, og det synes å være flere aspekter gjør det krevende å etablere konkrete kompetansemål i enheten.

Denne delen har tatt for seg konteksten og utgangspunktet for videre analyse av de tre faktorene vi på bakgrunn av empiri mener besvarer problemstillingen vår på en god måte. Overordnet har vi sett at kompetansen i enheten kan beskrives som sammensatt og med formål å dekke ulike behov hos innbyggerne i kommunen. Ansatte og ledere synes å ha en god forståelse av at kompetansen kan deles i formell og uformell, og hva som inngår i de to delene. Sosial, faglig og personlig kompetanse beskriver sentrale kompetansetyper knyttet til de ansattes oppgaverrelaterte kompetanse. I tillegg har vi sett at flere aspekter ved enheten peker på at den kan omtales som en kunnskapsintensiv organisasjon, der de ansatte kan betraktes som kunnskapsarbeidere som utfører kunnskapsarbeid. For de ansatte er det viktig å ha en leder som forstår deres oppgaver og derav kan se oppgavene i lys av den enkeltes kompetanse. Leders faglige kompetanse er imidlertid ikke avgjørende, men en viktig del av å forstå individet. Det virker å eksistere ulike meninger om det arbeidet målrettet med kompetanse i enheten, der lederen i størst grad opplever det som målrettet. I den sammenheng beskrives også kompetansearbeidet som krevende, og mulige årsaker synes å kunne være mye endringer, at en flerfaglig enheten gjør det vanskelig med et felles kompetanseløft, samt at enheten er politisk styrt og følgelig må styre kompetansearbeidet i henhold til utenforstående krav.

Videre presenteres analyse av kompetanseutvikling gjennom læringsprosesser, deretter tar vi for oss kompetansemobilisering gjennom arbeidsoppgaver, før vi avslutter analysen med hvordan ledere og ansatte opplever ansvarsfordelingen i kompetansearbeidet.

5.2 Kompetanseutvikling gjennom læringsprosesser

Olsen (2016) påpeker at læring er en forutsetning for kompetanseutvikling, og for å kunne belyse kompetanseutviklingen i fagenheten er det således sentralt å reflektere rundt hvordan ulike læringsprosessene foregår. Alle vil ha ulike måter man lærer best på, men blant annet Jacobs og Park (2009) skiller omgående mellom uformell og formell læring, og mener at begge former er beskrivende for læring som skjer på arbeidsplassen. Før nærmere diskusjon rundt de ulike læringsarenaene og læringsaktivitetene som utspiller seg i enheten, er det naturlig å trekke fram at førsteinntrykket er at store deler av kompetanseutviklingen foregår gjennom uformell læring. Dette kan ha sammenheng med det Le Clus (2011) sier om at uformell læring ofte oppstår på grunn av at det faktisk skjer i det daglige arbeidet. Det kan også gjenspeiles i informantenes beskrivelse av kompetanse, der praksis og erfaring synes å være viktige elementer for individets tolkning av begrepet. Det kan være et resultat av at kompetansen fra praksis oppleves viktigere enn den formelle kompetansen, og at det derfor er gjennom uformelle

læringsarenaer man opplever å lære aller mest. Før vi ser på både formell og uformell kompetanseutvikling ønsker vi å se nærmere på enhetens motivasjon for å ha fokus på kompetanseutvikling.

Motivasjonsfaktorer for kompetanseutvikling

Utvikling av ansattes kompetanse har ifølge lederne flere hensikter, og er nødvendig for at de ansatte skal inneha relevant kompetanse for å utføre tilfredsstillende oppgaveløsning, samt oppleve å mestre oppgavene på et høyere nivå. Det samsvarer med den utbredte forståelsen i litteraturen om at utvikling av de ansatte styrker prestasjonen til en organisasjon (Jacobs & Washington, 2003). Som Deci og Ryan (2000) poengterer er det en tilknytning mellom indre motivasjon og kompetanseutvikling, og de ansatte i enheten trekker frem aspekter knyttet til å selve jobbutførelsen som en sentral motivasjonsfaktor for kompetanseutvikling. Dette inkluderer å holde seg faglig oppdatert, for å inneha relevant kompetanse og kunne ta gode beslutninger i arbeidet. Teorien betrakter også ytre faktorer som motiverende for læring og utvikling (Noe, 1986; Mikkelsen, 2016). For enkelte uttrykkes karriere som en motivasjonsfaktor, og en utvidet og oppdatert kompetanse oppleves motiverende hvis man senere skulle skifte jobb. Høyere status og anseelse i fellesskap, samt lønn fremheves også som motivasjonsfaktorer, noe som forklares med at praktisk erfaring ikke oppleves tilstrekkelig og at formell utdanning er styrende for både stilling og lønn. Uten kompetanseutvikling oppleves det mer utfordrende å få muligheten til å klatre karrieremessig. I studien er også trivsel på jobb en viktig motivasjonsfaktor, og kan relateres til studien gjort av Lee og Bruvold (2010) om at fokus på ansattes utvikling vil øke tilfredsheten og tilhørigheten den ansatte har til arbeidsplassen. Som mye annet preges motivasjon av individuelle forskjeller. Oppsummert er det likevel et godt samsvar av ledelsens og ansattes betraktninger rundt motivasjonsfaktorer, noe som kan være utslagsgivende for den overordnede opplevelsen av kompetansearbeidet.

Formell kompetanseutvikling

I tråd med Lai (2021) snakker både ansatte og ledere om den systematiske kompetanseutviklingen, som blant annet Ruud (2021) omtaler som formell læring, hvor formålet er å tilegne seg ny kompetanse. Studien tyder på at de formelle læringsaktivitetene stort sett består av kurs, i form av ulike type undervisning og opplæring og disse bidrar til å øke de ansattes fagkompetanse. Lai (2021) mener at kursing og forelesning er effektive metoder for muligheten til å oppnå konkret læringsinnhold. Det stemmer i stor grad med det flere av de ansatte påpeker, og mener både utbyttet og motivasjonen er større ved at de får deltatt på kurs

som oppleves relevant til egne arbeidsoppgaver. Det samsvarer godt med Noes (1986) betraktning om at relevans er viktig for høy læringsmotivasjon. Videreutdanning fremstår for flere som et viktig tiltak for å øke sin formelle kompetanse, og oppleves i enheten å gjennomføres som selvstendig læring (Ruud, 2021; Lai 2021). I tillegg til videreutdanning benytter flere ansatte fritiden til lesing av artikler og faglitteratur, og inngår også som tiltak for å utvide egen fagkompetanse. Selvstudier er hovedsakelig forbundet av Lai (2021) med en sterk individuell motivasjon dersom det skjer på initiativ fra den ansatte selv. På bakgrunn av at enkelte på eget initiativ tar videreutdanning og benytter fritiden på å lese seg opp på eget fagfelt, kan det tyde på at indre motivasjon for læring er høy.

Gjennom studien ser vi en sammenheng mellom formell kompetanseutvikling og faglig kompetanse, noe som understrekes ved at de ansatte ønsker relevant utvikling. Det er likevel ikke slik at ansatt og leder til en hver tid har samme oppfatning av hva som er relevant for den ansatte. Et eksempel fra enheten er videreutdanning tatt av enkelte som ikke leder finner like relevant. Videre forteller også ansatte om at de tidvis mottar tilbud om å delta på kurs som ledere anser som relevant, men at det videre blir opp til den enkelte å vurdere om det vil ha ønsket læringsutbytte. Som Lai (2021) og Ruud (2021) uttaler bør kompetanseutviklingstiltak være et resultat av individuelle kartlagte behov, og i enheten ønskes det særlig for formelle tiltak som kurs og selvstudie. De ansatte er høyst opptatt av at planlagt kompetanseutvikling må ses i lys av deres egen kompetanse. Både Noe (1986) og Moxnes (2000) ser læringseffekten er størst i situasjoner hvor læring oppleves nyttig og relevant. Dette stemmer godt overens med opplevelsen til flere av de ansatte i enheten, og det virker å ha stor betydning at man sitter på god kunnskap om eget fagfelt og at man derfor kan velge å delta i læringsprosesser som vil bidra til økt kunnskap på et felt man har stor interesse for.

Inntrykket er at planlagt kompetanseutvikling skjer, men at faktorer som tid og prioritering medfører et lavere fokus på det. Også ledere forteller om at store omfattende læringsprosesser ikke har funnet sted den siste tiden. Det at de ansatte har nok å gjøre med arbeidsoppgavene de allerede har medfører at de har mindre tid til å delta på kurs, eller ta utdanning. Et annet aspekt som kan være av betydning er kommunikasjonen mellom leder og ansatt. Som Kyndt et al. (2011) uttrykker er ansattes deltakelse i planlagt læring gjerne et resultat av hvor støttende organisasjonen er, eller hvor villige ledere er til å investere tid i det. Som et par av de ansatte uttrykker, skulle de ønske det var mer planlagt kompetanseutvikling, både i form økt mulighet til å ta relevante kurs, men også at det blir tilrettelagt for videreutdanning.

Formell kompetanse kjennetegnes ifølge Lai (2021) ved at det kan dokumenteres og i tråd med at kommunen vektlegger utdanning for muligheten til karrierestigning er dette er noe flere ansatte ønsker for å øke lønn og stillingstittel. Det kan tolkes i retning av en misforståelse i kommunikasjonen mellom leder og ansatt, da lederne legger tydelig vekt på at muligheten for at ansatte kan delta på kurs og ta videreutdanninger er til stede. Det kan i tråd med Kyndt et al. (2011) tyde på at ledere er villige til å investere i det, men at det ikke nås helt ut til samtlige ansatte. Som vi skal gå nærmere inn på i kapittel 5.4 krever det også en villighet fra de ansatte og dermed er det nødvendig at det oppnås et godt samsvar mellom ansattes villighet til å delta og lederes villighet til å tilrettelegge for formell kompetanseutvikling (Kyndt et al., 2014). Det indikerer at dersom ansatte i større grad hadde kommunisert sin læringsvillighet kunne det resultert i en gjensidig forståelse og følgelig økt kompetanse for den enkelte.

Uformell kompetanseutvikling

Læring som en viktig forutsetning for kompetanseutvikling kan også foregå uformelt på arbeidsplassen (Olsen, 2016; Jacobs & Park, 2009). Den dominerende læringsformen i denne studien er uformelle læringsaktiviteter, og for de fleste ansatte i enheten viktig for egen kompetanseutvikling. Et raskt blikk på hva litteraturen definerer som uformell læring gir en relativt naturlig forklaring. Filstad (2016) sikter til at uformell læring skjer i gjennomføring av arbeidsoppgaver, i kommunikasjon og gjennom samarbeid med andre og Le Clus (2011) mener det er mer fremtredende nettopp av den grunn at det skjer gjennom daglig arbeid. Gjennom studien gis inntrykk av at uformell læring forekommer oftere fordi det er mindre ressurskrevende og som Colardyn og Bjornavold (2004) poengterer krever det mindre planlegging og struktur. I tillegg til at uformell kompetanseutvikling ikke fordrer like mye tid og prioritering som formell kompetanseutvikling, kommer det frem at fagenheten vektlegger de uformelle læringsarenaene fordi arbeidsoppgavene krever det. Gotvassli (2020) mener et av kjennetegnene ved kunnskapsarbeid er utvikling og samarbeid om kunnskap, samt at kommunikasjon er et sentralt element. Det daglige arbeidet i enheten foregår i stor grad med andre mennesker og er særlig viktig for gode vurderinger av oppgaver. Vi får inntrykk av at flere ansatte har stort læringsutbytte av samarbeid med andre, både innad i faglige team men også på tvers av faglige områder.

I tråd med at praksisfellesskap ifølge Ellinger (2005) bidrar til uformell læring, blir til stadighet det innførte praksisfellesskapet i enheten nevnt som en viktig bidragsyter for at de ansatte skal

kunne lære i fellesskap med andre. Praksisfellesskapet er et viktig grunnlag for deling av kompetanse mellom de ansatte, men også for at de enkelte skal kunne ivareta egen kompetanse gjennom samarbeid. Wenger (2000) mener praksisfellesskapet kan være avgjørende for et individs læring, og legger blant annet vekt på at sosial deltakelse og engasjement i fellesskap er sentrale elementer i å oppnå læring. Det virker i stor grad å være gjeldende for enheten, og en felles formening om å yte gode tjenester mot innbyggere er avgjørende for at praksisfellesskapet fungerer så godt som det gjør. Praksisfellesskapet bidrar både til muligheten for å samarbeide med andre, både innad i faglige grupper og på tvers av grupper, og underliggende synes oppgavens fokus å være godt forankret. Like viktig er individets opplevelse av at praksisfellesskapet er med på å bidra til at egen kompetanse utvikles og drar nytte av den kollektive læringen. Det kan således tyde på at Wengers (1998) elementer som gjensidig engasjement, felles virksomhet og delt repertoar i stor grad oppnås i enhetens praksisfellesskap.

I tråd med at sosial kompetanse fremstår som en viktig kompetanse hos de ansatte i enheten, kan praksisfellesskap og uformell læring legge godt til rette for at ansatte kan utvikle både den sosiale og den faglige kompetansen i samhandling med andre. Utvikling av ansattes sosiale kompetanse kan antas å virke positivt på enhetens verdiskapningen ved at det styrker den ansattes evne til å kommunisere og samarbeide med andre (Lai, 2021). Dermed kan ansatte ved å utvikle sin sosiale kompetanse bidra til økt læring og samhandling i enheten, samt styrke faglige leveranser av tjenester i relasjon med brukerne.

Tverrfaglighet er et viktig aspekt både i praksisfellesskapet og generelt i den uformelle læringen som beskrives å foregå i enheten. Både ansatte og ledere peker på kunnskapsdeling, både tverrfaglig og innad i egne fagområder, som viktig og nødvendig for kompetanseutvikling. Før vi diskuterer ytterligere opplevelser med tverrfaglighet i enheten, vil vi se på den uformelle læringen som skjer uorganisert i det daglige møtet på arbeidsplassen. Kyndt (2009) ser uformell læring knyttet til arbeidssituasjon, men i Filstad (2016) sin definisjon kan det tydes et skille mellom læring i møte med kollegaer og læring i forbindelse med arbeid. Inntrykket er at læring også skjer i det daglige møtet med kolleger i enheten, selv om det ikke nødvendigvis er knyttet til spesifikke oppgaver eller kollektiv oppgaveløsning. Som uttalt av en av de ansatte er møtene ved kaffemaskinen like viktig, men understreker også at det er fordi de raskt havner i en faglig diskusjon. En slik type kunnskapsdeling virker å være en viktig forutsetning for å utvide flere av de ansattes kompetanse, da det sørger for at man får tilgang til hverandres kunnskap gjennom refleksjon og samtaler, tett knyttet til Filstad (2016) sin beskrivelse av kunnskapsdeling.

«Vi må informere hverandre. Vi må lære av hverandre. For den kompetansen vi har her er så viktig.» Dette sitatet fra en av de ansatte er beskrivende for både ledere og ansattes opplevelser av at et læringsmiljø er viktig i enheten. Sentralt for læring er ifølge Moxnes (2000) er at effektive læringsprosesser inneholder et miljø som oppmuntrer til læring, og derav styrker individets læringsmuligheter. Læringsmiljøet og kunnskapsdeling har fordeler for de ansatte som enkeltindivider, og kollektivt for enheten som helhet. I studien ser vi at kunnskapsdeling er med på å øke prestasjonene til enheten, og derav er et viktig bidrag for at enheten kan løse sine oppgaver både effektivt og godt. Det er også nevnt som en av Hislop et al. (2018) og Ruuds (2021) uttrykte fordeler med kunnskapsdeling. Totalt sett får vi et inntrykk av at kunnskapsdeling i enheten er viktig, og følgelig at det meste ligger til rette for et godt læringsmiljø. Når det kommer til denne delen av kompetanseutviklingen som foregår på enheten, oppfatter vi at det i stor grad er samsvar mellom opplevelsene ledelsen og de ansatte sitter på. Med andre ord viser både ledere og ansatte til at utgangspunktet for et godt læringsmiljø er til stede, men at det er avhengig av både oppgave, villighet til å dele av sin kompetanse og de ansattes individuelle tilnærminger til læringsmiljøet. Kunnskapsdeling trenger ikke være en rett frem praksis uten hindringer, og det er også noe som flere av de ansatte opplever i enheten.

For det første er mye av de ansattes kunnskap forbundet med taus kunnskap, som er forankret i deres erfaringer opparbeidet gjennom flere år og er derfor som Nonaka (1994) og Nonaka og Krogh (2009) vanskelig å formidle videre til andre. Becerra et al. (2008) påpeker at kunnskapsdeling og tillit går hånd i hånd når det gjelder taus kunnskap, og Hislop et al. (2018) uttrykker videre at med økt tillit øker også sannsynligheten for å dele. For at kunnskapsdeling i enheten skal fungere optimalt er det videre viktig at de ansatte faktisk er villige til å dele med hverandre (Hislop et al., 2018). Utfordringene synes å oppstå ved at det er individuelle forskjeller i hvor opptatt den enkelte ansatt på enheten er i å dele av sin kunnskap til andre. I studien er det ikke en utbredt utfordring, men at enkelte opplever det slik vil ha betydning for den individuelle opplevelsen av kompetansearbeidet. Det er ikke alle som er like villige til å dele av sin kompetanse, og det er heller ikke alle som er like mottakelig for å bli spurt om hjelp. Det kan oppleves som et hinder for kompetanseutvikling, men samtidig kommer det frem at man alltid har noen å spørre om hjelp eller råd. Knyttet til det Hislop et al. (2018) sier om tillit virker det som at det jevnt over er god tillit mellom de ansatte, men at manglende vilje til kunnskapsdeling ikke nødvendigvis bunner i manglende tillit. Her fremkommer heller en felles

faglig bakgrunn, taus innarbeidet kunnskap og felles arbeidsoppgaver som mer sentrale elementer for kunnskapsdeling, og at det i disse kontekstene er enklere å dele med andre.

Det bringer oss tilbake til tverrfagligheten på enheten, og hva det medfører i forhold til kompetanseutviklingen hos de ansatte. Som Hislop et al. (2018) sier handler det mye om villighet, og med unntak av noen tilfeller virker det å være god villighet til å dele kunnskap med hverandre. Ansattes spisskompetanse som tidligere vurdert i lys av Lai (2021) og kontroll på eget fagfelt kan antas å øke den enkeltes ønske om å dele av egen kunnskap, noe som reflekterer at kunnskapsdeling kan være et resultat av både kompetanse og interesse for eget fagfelt. Det foreligger likevel andre omstendigheter som medfører at dette kan oppleves vanskelig. Eksempelvis har enheten vokst i størrelse og det har medført at flere ansatte opplever det de kaller for «fagsiloer», og at dermed mye av kompetanseutviklingen foregår innenfor avgrensede områder. Det medfører læring, men dog ikke like mye tverrfaglig læring som enkelte opplever at det var større fokus på før. Med andre ord skjer kunnskapsdeling i større grad innad i avdelingene, ikke i enheten som helhet. Det medfører utfordringer i å skape en felles læringskultur, som også kan gjenspeile utfordringene med et felles kompetanseløft i enheten. Jacobs og Park (2009) mener at uformell læring skjer når man søker seg til mennesker som innehar kompetanse på bestemte områder. På den ene siden argumenteres dette for å være en utfordring med de faglige inndelingene i enheten, og kan resultere i at man søker læring av folk som arbeider med det samme som en selv. Videre er mye arbeid selvstendig, som kan antas å være en grunn til at ikke alle ser verdien i å benytte seg av andre fagfolk.

På motsatt side reflekterer andre rundt muligheten til å ta i bruk nettverk de har opparbeidet seg, og derav kan øke sin egen kompetanse ved å innhente hjelp og erfaringer fra andre. I den forbindelse vektlegges både andre avdelinger på enheten, men også det eksterne nettverket de har bygd seg opp utenfor enheten. Ifølge Hillestad (2002) er dette et kjennetegn ved kunnskapsarbeideres kompetanse. Kunnskapsintensive virksomheter kjennetegnes av å bestå av flere faggrupper, og derfor er samarbeid på tvers av grupper som antydnet av Boland og Tenkasi (1995) viktig for måloppnåelse. Gjennom både fellesskap og ellers uttrykt verdi av tverrfaglighet ser enheten ut til å vektlegge læringsmuligheter det gir av å være en arbeidsplass bestående av mange fagområder. Det gir grunnlag for å utvide egen kompetanse gjennom kompetansebredden man oppnår både via råd, veiledning og hjelp. Studien tyder på at det er et stort oppgavefokus på enheten, og her er det tydelig at tverrfaglig læring har mye å si. Det bidrar til at enkelte oppgaver er enklere å løse når man får synspunkt og innspill fra flere faglige

områder. Overordnet gis det uttrykk for at uformell kompetanseutvikling for mange foregår i et samspill, både innad i faglige team, der man får økt kompetanse av å hjelpe hverandre med å løse problemstillinger, men også ved å hente inn helt nye perspektiver fra andre fagområder i og utenfor enheten.

Et element som er viktig for at ansatte skal kunne utvikle egen kompetanse gjennom både den uformelle læringskulturen, og tilhørende kunnskapsdeling, er at det i virksomheten legges til rette for det (Wang & Noe, 2010). I størst grad lederne, men også ansatte, snakker om ulike digitale forum som finnes for at ansatte skal få delt av sin kunnskap, noe som gir inntrykk av at det ikke er en stor oppslutning for bruk av disse forumene. I denne sammenheng legges det også vekt på individuelle forskjeller, og at ikke alle er like ivrige etter å dele. Kanalene for informasjons- og kunnskapsdeling eksisterer, men også her kan faglige kontraster være med på å bidra til at det i praksis ikke oppleves som en kollektiv plattform for deling. Det kan også antas at slike tiltak ikke er det viktigste for de ansatte med tanke på å øke egen kompetanse, og at den største verdien ligger i det som skjer fysisk, når man samarbeider, reflekterer sammen og utfører oppgaver i praksis. Det kan relatere til det Baldwin og Ford (1988) og Grossman og Salas (2011) sier om at læring bør foregå i en kontekst som ligner arbeidssituasjon. Selv om det kanskje i stor grad gjelder formell kompetanseutvikling, er det ikke urimelig å anta at det er en fordel at uformelle læringsaktiviteter foregår i reelle omgivelser og i forbindelse med oppgaveløsning og samtaler med andre knyttet til oppgaver.

Leders relasjonelle kompetanse i ansattes kompetanseutvikling

I kapittel 5.4 vil vi se nærmere på leders rolle i kompetanseutviklingen når det kommer til tilrettelegging. Ved siden av tilrettelegging fremgår leders relasjonelle kompetanse og støtte overfor de ansatte som viktig for flere ansatte, og er kanskje enda viktigere enn faglig kompetanse når det kommer til kompetanseutvikling. I studien virker relasjon og støtte å være mest fremtredende når det kommer til formell kompetanseutvikling, og det kan være et resultat av at uformell kompetanseutvikling i større grad oppstår naturlig mellom kollegaer på jobb. Studien peker imidlertid på at også ved uformell kompetanseutvikling har leder et ansvar, men da mer i retning av tilrettelegging enn som en støttende faktor. Dette kommer vi også nærmere inn på i kapittel 5.4.

Som Lai (2021) sier er relasjon til leder viktig for å oppklare uklarheter, og Kyndt et al. (2011) betrakter støttende ledelse som viktig for ansattes ønske om å delta i læringsaktiviteter. For

kompetanseutvikling som i større grad pålegges de ansatte, mener lederne at det fordres mer motivasjon fra leder enn ved de som betraktes som enkle læringstiltak. Det kommer igjen til det faktum at de ansatte i enheten virker å ha stort eierskap til sin kompetanse og sitt fagområde, og at det er på disse områdene hovedinteressen legges. Studien samsvarer dermed godt med Moxnes' (2000) utsagn om at læringseffekten øker dersom læringsinitiativet kommer fra individet selv. Som i livet generelt er det ikke alt man deltar på som vekker like stor interesse, og ei heller oppleves like relevant, men som man til tross må gjennomføre. Samtidig uttrykker lederne at det er krevende, og ikke alltid like enkelt å motivere sine ansatte når motivasjonen i utgangspunktet er lav.

Det kommer også frem at leders evne til å opptre støttende er viktig i forbindelse med kompetanseutviklingstiltak som initieres av den ansatte selv. I lys av at ansatte i enheten kan betraktes som kunnskapsarbeidere, kan en støttende leder ifølge Amabile et al. (2004) bidra økt kunnskap og motivasjon, både i veiledning, planlegging og tilrettelagte ressurser. Stort sett synes dette å være noe ledelsen på enheten er gode på, men flere ansatte ønsker et økt fokus på relevant kompetanseutvikling. Enkelte uttrykker et behov for økt støtte i å kunne utføre selvstudier i form av faglesing på jobb, og det kan antas at dersom leder i flere tilfeller hadde gått foran og sagt at det var greit, ville læringsmotivasjonen økt, også fordi det oppleves relevant som Moxnes (2000) uttrykker. I tillegg til å støtte opp om ønsket kompetanseutvikling, synes det å være av betydning for de ansatte at lederne stort sett har god forståelse for mange av de ansattes motivasjonsfaktorer. Det bidrar til å øke ansattes læringsmotivasjon, samtidig som det er enklere å utvikle den enkeltes kompetanse på en måte som passer individuelle behov.

5.3 Kompetansemobilisering gjennom arbeidsoppgaver

I denne studien oppfatter vi en sammenheng mellom ansattes opplevelse av kompetansemobilisering og arbeidsoppgaver, og det kan forklares med utgangspunkt i Lai (2021) sine drivere for kompetansemobilisering. Denne delen av analysen består dermed av en nærmere gjennomgang av henholdsvis rolledefinerings, autonomi, mestringsstro, mestringsorientert støtte fra kolleger og mestringsorientert ledelse, som alle synes å ha en betydning for best mulig utnyttelse av de ansattes kompetanse. Med utgangspunkt i tidligere beskrivelser om at både arbeidsoppgavene og de ansattes kompetanse fremgår som ulike, så er det naturligvis varierende hvorvidt ansatte opplever at egen kompetanse og oppgavens krav er i samsvar. Studien gir likevel inntrykk av at mobilisering av ansattes kompetanse er viktig både for den enkelte og for enheten, noe vi vil se nærmere på i påfølgende avsnitt.

Motivasjonsfaktorer for utnyttelse av de ansattes kompetanse

Ansattes motivasjonsfaktorer relatert til kompetansemobilisering reflekterer forhold både i og utenfor selve oppgaven, noe som omtales av Mikkelsen (2016) som henholdsvis indre og ytre motivasjonsfaktorer. Indre faktorer innebærer at mobilisering av egen kompetanse betraktes som motiverende for å kunne få mer utfordrende og spennende oppgaver, mens ytre faktorer er relatert til ønske om å bli værende i jobben, som inkluderer trivsel og aspekter knyttet til egen karriere. I lys av at de ansatte som nevnt innledningsvis i analysen kan betraktes som kunnskapsarbeidere, så vil indre motivasjon ifølge Newell et al. (2009) være en viktig faktor for anvendelse av kompetansen til de ansatte. At kompetansemobilisering knyttes til indre motivasjonsfaktorer bidrar dermed til å styrke vår vurdering av de ansattes som kunnskapsarbeidere.

Lederne ser flere fordeler ved mobilisering av ansattes kompetanse, og mener det vil bidra til at man bedre utnytter den organisasjonsspesifikke kompetansen de ansatte besitter. Det kan ses i sammenheng med sitatet fra en av lederne: «Det krever stor organisasjonsforståelse å jobbe i “X” kommune». Det betraktes følgelig å være ressursbesparende i forhold til ekstern tilsetting, og uttrykkes i enheten i likhet med Lai (2021) å kunne redusere personalkostnader og øke effektiviteten i gjennomføring av oppgaver. Størst betydning synes likevel å være konsekvensene for den enkelte ansatt, og at man gjennom tilpasning av arbeidsoppgaver ønsker å bidra til økt motivasjon. Det tyder på at ledelsen har en forståelse for at kompetansemobilisering er viktig for de ansatte, noe studien også gir inntrykk av. Blant annet uttaler en ansatt at «det å ha følelsen av å jobbe med noe der man føler man har kompetanse nok, for meg er det kjempeviktig». At det virker å være en felles forståelse for viktigheten av samsvar mellom kompetanse og arbeidsoppgavene som følger rollen i enheten, kan tyde på at både leder og ansatt har et ønske om og ser verdien av en god mobilisering av den ansattes kompetanse. Det kan ses i lys av Lai (2021) som viser til at den individuelle ansatte ikke bør tillegges hele ansvaret for egen kompetansemobilisering.

Rolledefinering

I tråd med Lai (2021) og Young et al. (2020) inngår hver enkelt ansatt i en rolle i enheten som danner grunnlaget for hvilke forventninger som stilles til atferd. Rollen i enheten tilskrives den enkelte på bakgrunn av vedkommendes kompetanse og de oppgavene som følger stillingen, noe som reflekterer Srikanth (2014) sin beskrivelse av arbeidskonteksten som styrende faktor for ansattes rolle i en virksomhet. Rolledefineringen til de ansatte analyseres videre opp mot

sentrale elementer ved rolledefinering i teorien, som inkluderer viktigheten av opplevelse av samsvar, definerte rollekrav og belastning (Lai, 2021; Srikanth, 2014).

Opplevelse av samsvar

Selv om avsnittet over pekte på en tilsynelatende felles forståelse av viktigheten for godt samsvar mellom ansattes kompetanse og arbeidsoppgaver, så opplever enkelte ansatte å være overkvalifisert til oppgavene i sin stilling. Det beskrives å henge sammen med at arbeidet preges av mye rutinearbeid som oppleves kjedelig, og som overgår muligheten til andre oppgaver som betraktes som mer spennende. Det gis dermed inntrykk av at det eksisterer andre arbeidsoppgaver som oppfattes mer passende for egen kompetanse, men at rutinearbeidet fremgår som kritiske arbeidsoppgaver og ikke kan prioriteres bort. Ansatte med denne oppfatningen vil dermed besitte kompetanse som de ikke opplever å få benyttet i nåværende stilling, noe som reflekterer dårlig samsvar og følgelig lav kompetansemobilisering. Lai (2021) omtaler dette som inkongruens. Effekter av å oppleve lav kompetansemobilisering beskrives å være en lavere jobbtilfredshet i form av stress, irritasjon og lavere motivasjon, samt at det kan påvirke lojaliteten til arbeidsplassen og et ønske om å bytte jobb. Disse samsvarer med effekter som fremheves i teorien av blant annet Feldman og Bolino (2000), Fujishiro og Heaney (2017) og Srikanth (2014).

De fleste ansatte synes derimot å i stor grad oppleve at egen kompetanse samsvarer godt med arbeidsoppgavene som følger i stillingen de har i enheten. De opplever at deres faglige kompetanse er i henhold til arbeidsoppgavenes krav, og at de får anvendt en kombinasjon av kompetanse de har på flere områder. I tråd med Lai (2021) bidrar et godt samsvar dermed til at de ansatte i større grad evner å identifisere seg med rollen de har i enheten. Ansatte som har en oppfatning av godt samsvar uttrykker at det oppleves enklere å søke seg til oppgaver som er tilpasset egen kompetanse. Det illustrerer at høy kompetansemobilisering kan bidra til at ansatte opplever ytterligere samsvar mellom egen kompetanse og andre arbeidsoppgaver. Positive effekter av at de ansatte opplever høy utnyttelse av egen kompetanse i arbeidet, beskrives på samme måte som av Lai (2021) å påvirke både den ansatte selv og enheten som helhet. Effektene som trekkes frem er også i samsvar med effekter presentert i litteraturen, blant annet økt ytelse og motivasjon for jobben, utviklende gjennom tilegnelse av flere erfaringer, styrket relasjon til enheten, en følelse av å være til nytte, og en økt motivasjon for å hjelpe andre (Lai, 2021; Boxall & Wassenaar, 2015; Van den Broeck et al., 2015). Dette viser tydelig at det å sikre

at de ansatte opplever godt samsvar mellom egen kompetanse og stillingsbeskrivelse i utgangspunktet er en god investering for enheten.

I motsetning til Boxall og Wassenaar (2015) beskrivelse av at høy kompetansemobilisering kan medføre økt kollegial hjelpeatferd, ser vi at det finnes unntak til teorien basert på de ansattes opplevelser. For det første synes en godt mobilisert kompetanse å kunne medføre at man blir mer egoistisk i valgene man gjør, og ikke nødvendigvis tenker på hvordan det påvirker andres arbeid i enheten. Derav kan det medføre en lavere kollegial hjelpeatferd, og at man er mer interessert i egne oppgaver. På motsatt side ser vi sammenhengen gjennom opplevelser til ansatte med en lavere mobilisert kompetanse. Det beskrives å være en konsekvens av at man blir sittende med oppgaver andre har valgt bort, og at i stedet for å søke seg til ønskede oppgaver ender de opp med å bli tildelt oppgaver som er viktige at blir gjort, men som ikke nødvendigvis samsvarer godt med deres kompetanse. Dette tyder på at det ikke nødvendigvis er utelukkende positive effekter for enheten at ansatte opplever høy kompetansemobilisering, og kan illustrere et paradoks i den forstand at høy kompetansemobilisering hos enkelte kan medføre lav kompetansemobilisering hos andre. Dermed kan det i verste fall påvirke enheten i negativ retning der verken enheten eller den ansatte selv opplever optimal utnyttelse av kompetansen, noe som Feldman og Bolino (2000) beskriver at kan medføre en lavere tilfredshet og forpliktelse til egen organisasjon.

Definerte rollekrav

Stort sett er inntrykket at de ansatte har en klar formening om hva som inngår i rollen de har i arbeidsfellesskapet, og dermed ifølge Lai (2021) er tilrettelagt for høy rolleklarhet. Det synes å være et resultat av både formell utdanning, at flere av de ansatte har hatt lengre fartstid i enheten og at de er godt kjent med egne arbeidsoppgaver. Samtidig synes rolledefinering å være en utfordrende lederoppgave, som eksempelvis peker på at det ikke alltid fremgår like klart for alle. At enkelte opplever bedre mobilisering av egen kompetanse enn andre, er gjerne et resultat av at de har hatt bedre dialog med leder og dermed muligheten til å påvirke definisjon av egen rolle. Samtidig virker ledelsen å være bevisst sitt ansvar for at den enkelte skal forstå sin rolle og sitt bidrag. Det snakkes mye om flytsoner, både i teorien og studien av enheten, som er tett knyttet til kompetansemobilisering. Csikszentmihalyi (2014) mener ledere kan bistå ansatte i å finne flytsonen, og at det i stor grad beror på å sørge for å finne balansen mellom ansattes kompetanse og arbeidet de gjør. Det er for de ansatte viktig at leder bruker tid, i samråd med den det gjelder, på å finne ut hvordan den ansatte best kan få brukt sin kompetanse i enheten.

På bakgrunn av at det er varierende opplevelser av hvor godt kompetansen deres oppleves mobilisert, er det naturlig nok forskjell på hvor mye den ansatte krever av tilrettelegging fra leder. Det kan tenkes at flere opplever å befinne seg i flytsonen, og derfor krever mindre tett oppfølging fra leder. Andre som ikke opplever å ha flyt mellom sin kompetanse og de oppgavene de gjør, har større behov for at kommunikasjonen med leder økes på det området.

Belastning

For å oppnå høy kompetansemobilisering bør også den enkeltes belastning tas i betraktning, slik at ansatte ikke utsettes for arbeidskrav, belastning og kompleksitet i arbeidsoppgavene som går utover deres kompetansepotensial (Lai, 2021; Ohly et al., 2017). Enheten virker å ha et varierende press i forhold til både tid og arbeidsoppgaver, noe som forklares med at oppgavene er ujevnt fordelt mellom antall hoder på kontoret, og at krav fra kommunen kan medføre hektiske perioder. De ansatte uttrykker også en varierende opplevelse av press i arbeidshverdagen. Høyt press vil ifølge Lai (2021) gjøre det utfordrende å imøtekomme de krav og forventninger som følger oppgaven og dermed gjøre det vanskelig å oppnå god utnyttelse av kompetansen. I tider som oppleves belastende for den ansatte fremheves viktigheten av at lederen utviser en støttende atferd og en ansatt uttrykker at “et godt samspill mellom ansatte og ledelse er vesentlig”. Ansatte i enheten beskrives også å være tillagt en fleksibilitet, og for enkelte reduserer det belastningen ved at de i stor grad kan styre egen arbeidstid og arbeidsoppgaver. Det synes derfor som at fleksibiliteten bidrar til at den enkelte evner å imøtekomme oppgavens krav og forventninger på sin måte, og følgelig i større grad kan oppleve god utnyttelse av egen kompetanse. Det understrekes likevel at fleksibiliteten avhenger av hvilke arbeidsoppgaver man har. At enkeltes arbeid i stor grad består av rutinearbeid og at dette oppleves som lite utfordrende og kjedelig, reflekterer videre for lite belastning, og er ifølge Lai (2021) også en lite effektiv utnyttelse av kompetanse.

Autonomi

Autonomi handler om en opplevelse av å ha kontroll over eget arbeid, samt å oppleve at man har tilliten til å utføre arbeidet (Lai, 2021; Wong et al., 2017). Det er tydelig at kontroll over eget arbeid er viktig for samtlige ansatte i enheten, og at dette er noe de opplever å bli tillagt fra ledelsen. I lys av Amabile et al. (2004) kan det tolkes i retning av at lederne har enklere for å tilskrive de ansatte autonomi i sine arbeidsoppgaver på bakgrunn av at de beskrives som høykompetente fagarbeidere med lang praksiserfaring. I tillegg er det naturlig å tenke at ansatte

med lang praksiserfaring og mye kunnskap har et individuelt behov for en viss grad av autonomi (Langfred & Moye, 2004).

Studien tyder på at autonomi har en motiverende effekt på de ansatte, blant annet at arbeidet blir mer spennende. Det kan som nevnt betraktes som en indre motivasjonsfaktor som et resultat av at motivasjonen ligger i selve oppgaven (Mikkelsen, 2016). I tillegg peker indre motivasjon ifølge (Lai, 2021) på en høy grad av opplevd autonomi. Som nevnt tidligere innebærer arbeidsoppgavene ofte lite handlingsrom og styres i stor grad av lover og regler. Det oppleves likevel en frihet til å velge hvordan oppgavene skal løses, som vi tidligere så i sammenheng med at de gjennom sin profesjon evner å vurdere løsninger på bakgrunn av profesjonelt skjønn (Irgens, 2021). Det virker å være en felles oppfatning blant mange at arbeidet handler om det beste for innbyggeren, og som i henhold til Amabile et al. (2004) kan medføre situasjoner som krever at ansatte tar i bruk sin kompetanse for å oppnå gode og kreative løsninger på problemstillinger. Gjennom en følelse av autonomi får de ansatte som Boxall et al. (2019) uttaler mulighet til å distribuere sin kompetanse og velge den løsningen de oppfatter som best, som både er forankret i loven og egen kompetanse.

Mestringstro

Å ha tillit til egen kompetanse omtales av Lai (2021) og Bandura og Cervone (1986) som en god forutsetning for effektivitet, måloppnåelse og innsats, og er noe vi har sterkt inntrykk av at de fleste ansatte i enheten har. Dette inngår i driveren om mestringstro, som også beskrives som en sentral driver for kompetanseutvikling (Lai, 2021). Den opplevde tilliten synes å komme av responsen fra andre i etterkant av å ha bidratt med hjelp, at man tildeles varierte oppgaver og at man selv kjenner at man mestrer ulike problemstillinger. Som Lai (2021) påpeker vil høy mestringstro øke motivasjon for å hjelpe andre, og i studien ser vi at tillit til egen kompetanse øker lyst og selvtillit til å dele av egen kompetanse med andre og dermed er positivt for kunnskapsdeling i enheten. Ved tildeling av oppgaver som reduserer tillit til egen kompetanse eller medfører usikkerhet, så beskriver enkelte at det påvirker negativt på energinivået, samt at oppgaver av den typen blir prioritert bort til fordel for andre oppgaver. Disse refleksjonene samsvarer godt med teorien, som peker på at mestringstro er et viktig utgangspunkt for oppgaveløsning og til å takle potensielle utfordringer (Lai, 2021). I lys av Gagné og Deci (2005) vil leders evne til å støtte opp om den ansattes mestringstro være en sentral faktor for den ansattes indre motivasjon, og følgelig av betydning i tråd med de ansatte som kunnskapsarbeidere. Lai (2021) peker samtidig på at mestringstro ikke er tilstrekkelig for indre

motivasjon, men at ansatte også må tillegges muligheten til å benytte sin kompetanse. I enheten betraktes leder som en sentral støtte i å utnytte ansattes kompetansepotensial gjennom fokus på varierte arbeidsoppgaver og fleksibilitet, noe som tyder på at et bevisst arbeid for å muliggjøre god anvendelse av de ansattes kompetanse.

Mestringsstøtte fra kolleger

Til tross for at negative effektene ved opplevelse av mindre tillit, så er det flere som fremhever betydningen av å søke seg til nødvendig kompetanse hos andre ved oppgaver der egen kompetanse ikke oppleves som tilstrekkelig. Det kan først og fremst ses i sammenheng med den uformelle læringen som er fremtredende i enheten. Samarbeid og kunnskapsdeling kan bidra til at en får god kjennskap til andre i enheten, og dermed hvem som er fornuftig å forhøre seg med i ulike situasjoner. Det er med andre ord mye som tyder på at arbeidsmiljøet i enheten kjennetegnes ved det Lai (2021) omtaler som mestringsklima, og som inngår ved mestringsorientert støtte fra kolleger. Arbeidsmiljøet virker positivt for de ansattes motivasjon knyttet til både oppgaver og læring av andre, samtidig som det i tråd med Lai (2021) og Černe et al. (2014) styrker ytelsen i leveranser av oppgaver ut mot kommunen. I tillegg kan det bidra til at de ansatte i samvær med andre får utnyttet og videreutviklet sin sosiale kompetanse, som fremgår som en sentral kompetanse for å løse arbeidsoppgaver og følgelig oppnå verdiskapning i enheten.

Mestringsorientert ledelse

Tilrettelegging av fleksibilitet og autonomi kan tyde på et ledd i mestringsorientert ledelse. Driveren bygger på at det hovedsakelig er ledelsens ansvar å passe på at ansatte oppnår effektiv mobilisering av egen kompetanse (Lai, 2021; Lai & Kapstad, 2009). I en enhet med mange ulike individer, ulike fagområder og ulike arbeidsoppgaver synes ledelsen til tross for offentlig styrte oppgaver og en andel rutinearbeid å legge godt til rette for at de ansatte tildeles både varierte og spennende arbeidsoppgaver. Det betraktes av de ansatte som en viktig faktor for deres individuelle kompetansemobilisering og øvrig opprettholdelse av jobbtilfredshet, som beskrevet av en ansatt: «Hadde jeg visst at jeg skulle jobbe med det samme hele året, så hadde jeg ikke jobbet her veldig mye lengre». Mestring og motivasjon synes å være nært tilknyttet arbeidsoppgavene, og her er også ledelsens rolle tilsvarende Kuvaas og Dysviks (2020) vurderinger sentral. Ifølge Gotvassli (2020) handler mye av kunnskapsledelse om nettopp å skape motivasjon hos kunnskapsarbeidere, leders evne til å motivere virker sentralt hos de

ansatte på enheten, selv om det nødvendigvis ikke behøver å være faglig motivering til en hver tid.

Selv om det virker å være en felles oppfatning i enheten at de ansatte i stor grad er selvgående, gis det også inntrykk for at en leder som vektlegger mestring og hjelper ansatte å stå i sine arbeidsoppgaver utgjør en betydelig faktor for hvordan ansatte opplever at kompetansen deres mobiliseres. Høy kompetansemobilisering innebærer for enkelte at de har noe å strekke seg etter og at de opplever å være til nytte, og er reelle positive konsekvenser av at ledelsen tilrettelegger gjennom arbeidsoppgaver. Mestringsorientert ledelse oppleves gjerne i samhandling med ansattes uttrykte behov, og er et resultat av at mye beror på ansattes eget initiativ. Det bringer oss inn på neste del i denne analysen, som nettopp handler om den opplevde ansvarsfordelingen i kompetansesarbeidet i enheten.

5.4 Opplevelse av ansvarsfordeling i kompetansesarbeidet

En vesentlig faktor i denne studien er hvordan ansatte og ledere opplever ansvarsfordelingen for kompetansesarbeidet på enheten. Før vi går nærmere inn på dette ønsker vi å presisere at det er lite hensiktsmessig å se ledernes ansvar og ansattes ansvar som to uavhengige analyseelementer, nettopp fordi de har en naturlig sammenheng og bør analyseres deretter. På samme måte er det ikke på alle områder hensiktsmessig å skille mellom ansvar for kompetanseutvikling eller kompetansemobilisering. Store deler av de ansatte og ledernes opplevelser går på det helhetlige kompetansesarbeidet, men det vil likevel fremgå hvor det snakkes spesifikt om utvikling eller mobilisering av kompetanse.

Ansatte har ansvar for å ta initiativ, leder for å tilrettelegge og involvere

Lai (2021) mener i stor grad at ledere har det meste av ansvaret i kompetansesarbeidet, men i vår studie kommer det frem at utvikling og mobilisering av ansattes kompetanse hovedsakelig avhenger av den ansattes eget initiativ og engasjement. Som gjentatt ved flere anledninger består enheten av flere fagfelt, og de ansatte oppleves å ha oppgaver tilpasset sin faglige spesialisering. Som nevnt i første del av analysekapitlet kan enheten med utgangspunkt i teori beskrives som en kunnskapsintensiv virksomhet. Det at kunnskapsarbeid ifølge Irgens og Wennes (2011) krever profesjonell tilegnet og utviklet kunnskap kan ha stor innvirkning på enhetens syn på forholdet mellom ansatte og lederes posisjon i kompetansesarbeidet. Vi kan ta inn et sitat fra en av de ansatte som sier «det er like mye mitt ansvar som lederen min tenker jeg». For det første peker de som nevnt på at et felles kompetanseløft er utfordrende, og det er

i stor grad et resultat av at enheten består av flere fagfelt. Det synes å bidra til at det er vanskelig for lederne å ha oversikt over samtlige fagområder, og at ansvaret for særlig utvikling av egen kompetanse i stor grad tillegges den ansatte. Som kunnskapsarbeidere kan det følgelig antas at de ansatte kjenner egen kompetanse og arbeidsoppgaver best, og vil derfor ha størst kontroll på eget kompetansebehov og til i hvilken grad kompetansepotensialet deres blir utnyttet i arbeidet.

Studien viser at det er varierte opplevelser i hvor stor grad de ansatte selv ønsker å ha dette ansvaret. Noen opplever det som utfordrende, mens andre har enklere for å ta eierskap om eget kompetansearbeid. For både optimal utvikling og mobilisering av ansattes kompetanse mener Ruud (2021) at det bør være et funksjonelt forhold mellom ledere og ansatte. Før videre gjennomgang kan vi se ansvarsfordelingen i kompetansearbeidet som to sider av samme sak, nemlig en kollektiv opplevelse av at leder har et visst ansvar for å tilrettelegge, mens ansatte har et eget ansvar for å ta initiativ til det som gjelder egen kompetanse. Hvor funksjonelt forholdet er må vi se i betraktning av individets opplevelse. På en side stemmer det godt med enheten, hvor det virker å være en kollektiv oppfatning om at det er et delt ansvar mellom ledere og ansatte. På en annen side må det diskuteres hvor funksjonelt forholdet faktisk er, da enkeltindivider uttrykker ønske om at det tilrettelegges bedre fra leders side.

Ledelse betraktes av Yukl og Gardner (2020) som en påvirkningsprosess mot et felles mål. Ut fra definisjonen kan det i enheten sammenfalle med at de ansatte opplever sine ledere som påvirkere i form av at de har et ansvar for tilrettelegging av kompetansearbeidet. Tilretteleggelse av kompetanse skjer, spesielt gjennom ledernes betraktninger, mot et felles mål mot innbyggerne. På den andre siden synes mye av tilrettelegging fra leders side å gå på at de ansatte skal oppleve arbeidet med individuell kompetanse som tilfredsstillende. Det sentrale er ifølge Rennemo (2019) er at leder og ansatt har en felles forståelse for det som foregår, noe som igjen krever en viss forståelse både for virksomheten og for det enkelte individet. For de ansatte i enheten synes det viktigste å være at ledere ser deres kompetanse i lys av de oppgavene som utføres, og at det eksisterer en god dialog rundt dette.

Vender vi blikket mot kompetanseutvikling, så kommer det fram at utviklingstiltak som kurs og videreutdanning i stor grad er opp til den enkelte å ytre et ønske om å delta i. Særlig i den forbindelse er ansatte opptatt av at ledere har et ansvar for å tilrettelegge, noe som er i tråd med det Nordhaug (1998) sier om at leder har ansvar for både tilrettelegging av og satsing på ansattes kompetanse, slik at det er både relevant og fortsatt en ressurs for virksomheten. Det er

fremtredende at de ansatte selv vet best hva de har behov for, og dermed hva de eventuelt skulle ønske av utdanning eller kurs. Utfordringene oppleves å oppstå i det ansatte og ledere har ulik tilnærming til i hvor stor grad ansvaret skal tillegges den enkelte. Det gjelder nok like mye for å ivareta ansattes eksisterende kompetanse, og således sørge for god mobilisering. Som Ruud (2021) uttaler er det vanskelig å få til et helhetlig godt kompetansearbeid dersom ledelsens ansvar ikke samsvarer med ansattes egne interesser. De som opplever at det legges dårligere til rette for kompetanseutvikling, er de samme som opplever at deres potensiale kunne blitt utnyttet bedre. Selv om det også ved disse tilfellene er forståelse for at det er et delt ansvar, kan det tolkes dithen at enkelte faktisk ønsker at leder tar en større del av dette ansvaret. De fleste opplever derimot en slik todelt fordeling som mer passende, og at det gjør det enklere å få styre retningen på egen kompetanse.

Når det kommer til den uformelle kompetanseutviklingen, som beskrives som fremtredende i enheten, er det mindre uttrykte behov om leders ansvar. Det som likevel er viktig å diskutere er leders rolle i å tilrettelegge for kunnskapsdeling, ettersom dette synes å ha sentral betydning for flere av de ansattes kompetanseutvikling. Ifølge Chatman og Cha (2003) bør leder være bevisst på hvordan man dyrker kulturen, og bidra til å opprettholde denne. For å tilrettelegge for kunnskapsdeling kan et tiltak være å sørge for operativ nærhet mellom gruppene (Tagliaventi & Mattarelli, 2006). Både fokus på tverrfaglighet og innføringen av praksisfellesskapet kommer frem som tiltak for å integrere de ulike fagområdene i enheten. Praksisfellesskapet er initiert fra ledelsens side, og med tanke på hvor viktig uformell læring synes å være for flere av de ansatte kan det trekkes i retning av at ledere har et bevisst fokus på å dyrke delingskulturen. Det til tross har vi tidligere pekt på utfordringer knyttet til utnyttelse av tverrfaglig kompetanse, eksempelvis med de uttalte fagsiloene og at enheten vokser. Gjennomgående synes det å være fordelaktig for individets kompetanseutvikling, men også for enhetens helhetlige kompetansegrunnlag.

Dialog og relasjon mellom leder og ansatt i kompetansearbeidet

Hislop (2008) mener ledere av kunnskapsarbeidere bør kjenne arbeidsstokken sin godt for å på en optimal måte kunne investere i kompetansen deres. Det kan også ses i sammenheng med behovet for en organisasjonsspesifikk kompetanse (Lai, 2021). Dette kommer frem som et behov uttrykt av en av de ansatte som opplever at ønske om egen kompetanseutvikling undergraves til fordel for tilsetting av ny kompetanse. Dette kan tyde på ubalanse i kommunikasjonen, hvor ansatte har et behov for økt kompetanse for å løse sin oppgave, som

ikke er tydelig nok kommunisert til leder. Et av punktene som dras opp i studien, er utviklings- eller medarbeidersamtaler, noe som anses som en viktig arena for kommunikasjon mellom leder og ansatt. For gode læringsprosesser er blant annet medbestemmelsesprinsippet sentralt, og peker på at ansatte har rett til innflytelse (Moxnes, 2000; Arbeidsmiljøloven, 2005). Inntrykket er at medarbeidersamtalene er noe som rutinemessig gjennomføres, og at det tilrettelegges for å være et tiltak for ansatte til å komme med sine egne innspill på hvordan de opplever både utvikling og mobilisering av sin kompetanse. Dette i tråd med det Moxnes (2000) sier om at ansatte kan benytte egne erfaringer til å få økt kontroll, noe som henholdsvis er knyttet til kompetanseutvikling.

Nært knyttet til involvering av ansatte og deres opplevelse av medbestemmelse, kan vi trekke fram relasjon til leder som en viktig faktor. Relasjon til leder er særlig interessant å se nærmere på i kontekst av at store deler av ansvaret tillegges den enkelte. For at leder best mulig kan bidra i arbeidet med den ansattes kompetanse og derav legge til rette for god mobilisering og utvikling har vi ved flere anledninger trukket fram ansattes behov for at leder har en viss forståelse av det som rører seg hos den enkelte. I det store bildet er derfor ledelsens evne til å utøve personalfaglig ledelse knyttet til det som angår kompetansearbeidet viktig. Løwendahl og Nordhaug (1994) legger stor fokus på personalfaglig kompetanse, og her inngår evnen til å motivere medarbeidere. Det er ikke utelukkende personalfaglig ledelse som har betydning for hvordan ansatte vurderer individuell utvikling og mobilisering av kompetanse, men det uttrykkes i varierende grad behov for at leder er støttende, og relasjon med leder fremgår som et sentralt kjennetegn.

Relasjon til leder kjennetegnes ved individuelle forskjeller blant de ansatte hva gjelder behov for nærhet og mengde, og harmonerer med Yukl og Gardner (2020) som mener lederkompetanse er viktig for å forstå den enkeltes behov. Lai (2021) betrakter en nær relasjon fordelaktig i forbindelse med leders rolle som veileder i kompetanseutvikling. Dette for å skape en tettere oppfølging, men som i denne studien også kan være utfordrende. Enkelte i enheten ytrer behov for en nær relasjon til leder, mens andre ønsker å ha mer avstand til lederen sin og at det kun går på faglig veiledning i den grad det er behov for det. Lai (2021) snakker spesifikt om kompetanseutvikling, men inntrykket er at det generelt for arbeidet med kompetanse kan være utfordrende med en for tett relasjon til lederen sin. Det omtales som en «kompisrelasjon» som kan medføre at en vennlig og avslappet relasjon undergraver ansattes initiativ til å ta opp forhold som eventuelt skulle være utfordrende.

Det viktigste for alle ansatte, enten det kommer til kurs eller utdanning gjennom selvstudier, stemmer godt overens med det teorien sier om at leder bør legge til rette for frihet til hva man ønsker å lære og at den ansatte bør bidra i å sette egne utviklingsmål (Garrison, 1997; Morris, 2019). Forskjellen ligger nok antakelig i hvordan det kommuniseres, og at det er individuelle forskjeller i hvor tett oppfølging man trenger samt i hvordan man opplever at ledere responderer på egne uttalte ønsker. De ansatte involveres, men det virker å være avgjørende at man er åpen for å bli involvert og at eksempelvis muligheter for å øke sin kompetanse eller anvende den på en annen måte kommer som følger av det. I studien finner vi tilfeller hvor ansatte mener det er lagt til rette for at de kan engasjere og involvere seg, men at resultatet ikke er så tydelig i etterkant. På samme måte er det variasjoner i dialog med leder vedrørende kompetansemobilisering, og kontrasten ligger i at noen forventer tilrettelegging, mens andre mener det er en fornuftig dialog basert på at kravene kommer fra en selv. Som Nordhaug (1998) sier bør man unngå motstridende interesser mellom leder og ansatte i kompetansearbeidet, og det tyder i for enkeltes perspektiv på behov for økt kommunikasjon rundt hvilke forventninger man har, slik at de som kunne tenkt seg endringer eller bedre tilpasninger ved egen kompetanse får uttrykt dette.

5.5 Oppsummering analyse

I analysen har vi forsøkt å avdekke hva som er sentralt i arbeidet med utvikling og mobilisering av ansattes kompetanse i studiens fagenhet. Første overordnede kategori i analysen er kompetanse i en kommunal kunnskapsorganisasjon, som på mange måter er kjennetegnet ved fagenheten. Det er en viktig kontekst for kompetansearbeidet, og har mye å si for de andre kategoriene. Kompetansen i fagenheten analyseres til å være et høyt og sammensatt kompetansenivå, i en enhet som beskrives flerfaglig. Sistnevnte er både en fordel og ulempe for kompetansearbeidet. Først og fremst betraktes ansatte i tråd med (Hislop et al., 2018) som kunnskapsarbeidere, og er sammen med ledere motiverte for arbeid med kompetanse. På andre siden gjør et bredt faglig nedslagsfelt og politisk styring kompetansearbeidet krevende. Lai (2021) mener kompetansearbeid i stor grad tillegger ledelsen det største ansvaret. Opplevelse av ansvarsfordeling i kompetansearbeidet preges i enheten i samsvar med Ruud (2021) av en kollektiv oppfatning om delt ansvar, hvor leder har ansvar for tilrettelegging og ansatte for å se egne behov og derav ta initiativ til eget kompetansearbeid. Det fremkommer imidlertid varierte opplevelser om ansvarsfordelingen som påvirker opplevd utvikling og mobilisering av kompetanse.

Kompetanseutvikling er mest fremtredende gjennom uformell læring, men kan oppleves å oppstå mer innad i faglige team enn med hele enheten. Tverrfaglighet er likevel viktig, og praksisfellesskapet står til Wengers (2000) teori og bidrar til uformell læring gjennom kunnskapsdeling. Formelle kompetansetiltak er noe underkommunisert, og bærer preg av å være mer ressurskrevende enn de uformelle. Enheten opererer i offentlig sektor hvor formell kompetanse i stor grad er bestemmende for stillingstittel, og i lys av ansattes betraktninger tolkes det dithen at et økt fokus på formell kompetanseutvikling er gunstig for å oppnå ytre motivasjonsfaktorer. Kompetansemobilisering hos de ansatte handler i stor grad om variasjon i arbeidsoppgaver og ansattes varierte opplevelse av samsvar deretter. Det å kjenne på en kompetanse som samsvarer med arbeidsoppgaver er viktig for samtlige, og her tillegges flere av Lais (2021) drivere som autonomi, tillit til egen kompetanse og støtte fra kolleger og leder stor verdi.

Oppsummeringen har trukket frem sentrale hovedfunn fra vår studie, og danner grunnlaget for fire sentrale kjennetegn som vi mener har stor betydning for arbeidet med utvikling og mobilisering av ansattes kompetanse i fagenheten. De fire kjennetegnene er således dekkende for studiens analyse, og gjør det mulig å drøfte hovedfunnene opp mot hverandre. Studiens sentrale kjennetegn drøftes i neste kapittel, og er som følger:

- Eierskap og identitet
- Tilhørighet
- Medbestemmelse
- utfordringer

5.6 Drøfting av sentrale kjennetegn

Analysen av fagenhetens kompetansearbeid har vært omfattende å gjennomføre, og det er mye på grunn av at vi tidlig opplevde en tett kobling mellom flere av studiens funn. Formålet med dette kapitlet er derfor å presentere kjennetegn vi opplever dekker analysens hovedfunn, og følgelig belyser problemstillingen på en god måte. Hovedfunn og følgelig sentrale kjennetegn ved kompetansearbeidet i fagenheten er eierskap og identitet, tilhørighet, medbestemmelse og utfordringer.

Eierskap og identitet

Analysen gir oss et tydelig bilde på at eierskap og identitet utgjør beskrivende kjennetegn for kompetansearbeidet i fagenheten, og virker å være en felles oppfatning blant både ledere og

ansatte. I stor grad bunner dette hovedfunnet ut i at verdiskapning i enheten oppstår som et resultat av de ansattes kunnskap, og at de ansatte derfor i tråd med Hislop et al. (2018) kan omtales som kunnskapsarbeidere. De besitter en høy kompetanse og videre en stolthet knyttet til egen profesjon. Ansattes identitet gjennom sin profesjon og sin rolle som en tjenesteyter for innbyggerne i kommunen virker å utgjøre et sentralt element i ansattes tilnærming til kompetansearbeidet. Å gjøre en god jobb og løse sine arbeidsoppgaver på en tilfredsstillende måte som imøtekommer innbyggers forventninger fremgår som en ofte uttalt motivasjonsfaktor for både kompetanseutvikling og kompetansemobilisering. I tillegg er det tydelig at det er viktig for ansatte å kunne være med å påvirke og ta eierskap til arbeidet med egen kompetanse. Det beskrives godt i lys av den delte oppfatningen om at ansvaret er fordelt mellom ledere og ansatte.

Ansattes eierskap til egen kompetanse gjenspeiles også i at det uttrykkes som viktig og ønskelig å utvikle egen kompetanse. I samsvar med Deci og Ryan (2000) har de ansatte en indre motivasjon knyttet til utvikling av egen kompetanse, ved at de blant annet ønsker å utføre sine arbeidsoppgaver på en god måte. Hislop et al. (2018) sine utsagn om tillit og villighet til å dele som sentralt for kunnskapsdeling, så vi til en viss grad i enheten. Studien viste at det ikke nødvendigvis var mangel på tillit som medførte liten villighet til kunnskapsdeling, men heller at det oppleves enklere å dele med andre i samme avdeling og innenfor eget fagområde. Det kan tyde på at ansatte enklere identifiserer seg og dermed ser det naturlig å dele sin kompetanse med individer med samme profesjonsbakgrunn og lignende arbeidsoppgaver. Videre pekte analysen på at et ledd i Lai (2021) sin presentasjon av mestringsorientert ledelse var å tillegge de ansatte autonomi i arbeidsutførelsen, noe som opplevdes positivt blant de ansatte og dermed kan antas å styrke eierskapsfølelsen ved at de selv kan avgjøre hva som er mest hensiktsmessig løsning i arbeidsoppgavene. Eierskap til egen kompetanse fremheves også ved at ansatte i stor grad opplever tillit til egen kompetanse, og opplever å ha en god formening om hvordan egen kompetanse kan utnyttes på en god måte. At enkelte opplever lav kompetansemobilisering og de negative effektene det medfører, kan derfor antas å henge sammen med at de det gjelder kan føle misnøye rundt å ikke få ta fullt eierskap til hvordan kompetansen blir utnyttet og følgelig ikke opplever å fullstendig identifisere seg med egne arbeidsoppgaver.

Tilhørighet

Ut fra analysen fremstår tilhørighet som et sentralt kjennetegn, og er på mange måter en fellesnevner for både individuelle og kollektive opplevelser av kompetansearbeidet som

foregår. Gotvasslis (2020) betraktning av at kunnskapsintensive virksomheter kjennetegnes med kommunikasjon, koordinering, utvikling og samarbeid om kunnskap er forenlig med at tilhørighet i en sådan enhet er viktig for kompetansearbeidet. Tilhørighet kommer som en følger av at de ansatte på enheten ønsker å spille hverandre gode og dra nytte av andres kunnskap for å utvikle og mobilisere egen kompetanse. Tilhørighet handler om at de ansatte, både gjennom ledelsen men også i de naturlige fellesskapene på arbeidsplassen, får muligheten til å være en del av kompetansearbeidet. Det kommer frem i studien som et naturlig resultat av at ansatte og ledere har en felles forståelse om et delt ansvar for kompetansearbeidet. Som et resultat av ansattes eierskap og identitet ved egen kompetanse kan tilhørighet komme av et genuint ønske om å kjenne at man er en del av noe større. Det er også i den sammenheng uformell læring oppleves som særlig fremtredende for utvikling av kompetanse. For å løse både små og store oppgaver, må de ansatte være kreative og det krever ofte en sammensetning av både faglig, sosial og personlig kompetanse. Derfor har tilhørighet og kunnskapsdeling en klar forbindelse, og preges av uformell læring både innad og utenfor faglige team. I enheten bidrar opplevelse av tilhørighet til både økt utvikling og mobilisering av egen kompetanse, og det som et resultat av at de ansatte jobber sammen mot felles mål hvor alles kompetanse er like verdifull.

Utdanning og erfaring er viktig, og vi kan på mange måter se det som ansattes verktøy. Både individuelt og i møte med andre, vil økt læring og et bedre utnyttet verktøy bidra til at de ansatte finner ytterligere nye måter å bruke verktøyet på. Med andre ord, kompetansen er en ressurs de ansatte har, som både bør settes i relevante arbeidssituasjoner, men som også kan åpne dørene for nye muligheter. Kompetansearbeidet kjennetegnes som sådan gjennom kunnskapsdeling og praktisk samarbeid, og tilhørighet i praktiske fellesskap og tverrfaglige team er viktige faktorer for å styrke kompetansen. I forlengelse av det kan vi trekke frem et paradoks, hvor økt utvikling og mobilisering av enkeltes kompetanse kan ha betydning for andres tilhørighet. I motsetning til Boxall og Wassenaar (2015) som sier at økt mobilisering medfører økt kollegial hjelpeatferd, viser vår analyse motsatt tilfelle. Det strider noe mot tilhørigheten, og medfører at ansattes utvikling og utnyttelse av egen kompetanse sett i lys av andre kan reduseres og derav medføre en redusert fellesskapsfølelse fordi det blir en skjevfordeling i hvilke arbeidsoppgaver de enkelte får. Det tyder på at tilhørighet i både fellesskap og oppgaver er viktig for at høyt kompetente ansatte best mulig skal få utviklet og mobilisert sin kompetanse.

Medbestemmelse

For å forstå hvordan eierskap og identitet henger sammen med tilhørighet er et annet sentralt kjennetegn ved kompetansearbeidet i enheten viktig å trekke frem. Nærmere bestemt medbestemmelse, som utledes som en viktig faktor fra den opplevde ansvarsfordelingen i kompetansearbeidet. I ledelsesteorier diskuteres lederansvar for kompetansearbeid, særlig ved Lais (2021) beskrivelse av strategisk kompetanseledelse og ved Gotvassli (2020) og Hislop et al. (2018) sin omtale av kunnskapsledelse. Lederansvar er i teorien gjerne forbundet med at kompetanse omtales som en kritisk ressurs for virksomheter og derfor er en del av strategisk arbeid. I denne studien er ansattes opplevelse av medbestemmelse og involvering mer fremtredende enn leders konkrete ansvar for utvikling og mobilisering. Det henger sammen med at ansattes eierskap til eget kompetansearbeid og opplevelse av å være en del av et felles arbeid bidrar til at eget ansvar og initiativ er viktig for at den enkelte kan påvirke utvikling og mobilisering av egen kompetanse. Det kommer som et resultat av at ansatte i lys av sine faglige profesjoner kjenner egne kompetansebehov best, og at de gjennom samarbeid med andre får økt innsikt i både hvordan man anvender kompetansen sin best men også på hvilke områder man eventuelt strekker til for kort. Det handler om at den ansatte er mer enn en brikke i et større spill, og at de ansatte selv ønsker å innta en aktiv rolle i eget kompetansearbeid.

I lys av teoretiske utsagn innenfor strategisk kompetanseledelse og kunnskapsledelse er det dog viktig med leders ansvar. Det er imidlertid mer rettet mot tilrettelegging, relasjonell kompetanse og støtte ved utvikling og mobilisering av ansattes kompetanse. Det understreker i større grad måten Ruud (2021) ser på ansvarsfordelingen i kompetansearbeidet, og vektlegger heller et funksjonelt forhold og god dialog mellom ansatt og leder, enn at leder skal ta styringen for utvikling og mobilisering av ansattes kompetanse.

Utfordringer

På bakgrunn av analysen ser vi at det er flere utfordringer knyttet til kompetansearbeidet, og følgelig utgjør dette et sentralt kjennetegn ved kompetansearbeidet i fagenheten. Studien viser flere tilfeller som tyder på kommunikasjonsutfordringer mellom ledere og ansatte, noe som fremkommer gjennom varierte opplevelser av aspekter ved kompetansearbeidet. Det kan ses sammen med forståelsen om at kompetansearbeidet hviler på et delt ansvar mellom leder og ansatt, og tydeliggjør viktigheten av at begge må gjøre sin del av ansvaret i tilstrekkelig grad, for å sikre at den andre part oppnår samme forståelse. Særlig viktig kan dette være i ledelse av kunnskapsarbeidere, der utfordringen kan antas oppstå som en konsekvens av at ledere i for stor

grad overlater ansvaret til ansatte som et resultat av for stor tiltro til ansattes faglige kompetanse. Det synes også å være utfordringer knyttet til at tid og prioriteringer i stor grad preger utførelse av arbeidsoppgaver, noe som i stor grad henger sammen med at arbeidet består av noe rutinearbeid som betraktes som kjedelig. I tråd med Lai (2021) vil det resultere i en lite effektiv utnyttelse av den ansattes kompetanse, noe som også ble tydelig i analysen der rutinearbeid hos enkelte medførte en lav kompetansemobilisering.

Enheten har et bredt faglig nedslagsfelt som et resultat av flere fagområder, og fremheves sammen med ulike arbeidsoppgaver som en årsak til at det er vanskelig med et felles kompetanseløft. Det er også en årsak til at uformell læring ofte oppstår innad i faglige team og ikke på tvers av avdelinger. Studien gjenspeiler individuelle utfordringer som i stor grad påvirker ledelsens tilnærming til arbeidet med ansattes kompetanse. Enkelte arbeidsoppgaver gjør det utfordrende for ledelsen å definere ansattes rolle, og det virker å variere i hvilken grad ansatte ønsker tett oppfølging fra leder. Vi ser dermed at utfordringer knyttet til strukturelle og individuelle faktorer i enheten understreker viktigheten av det todelte ansvaret, og spesielt ansattes ansvar for å se egne behov, samt leders involvering av ansatte i kompetansearbeidet.

Avsluttende konfigurasjon av kompetanseutvikling og kompetansemobilisering

Kompetanseutvikling og kompetansemobilisering er to tiltak for forvaltning av et individs kompetanse, og å se de i sammenheng har medført komplekse og sammensatte resultater. Til tross for enhetens uttalte utfordringer med kompetansearbeidet, foregår utvikling gjennom læringsprosesser, og mobilisering er tett knyttet til ansattes individuelle opplevelser av arbeidsoppgaver og egen kompetanse. Basert på analysen og fire sentrale kjennetegn er det mye som henger sammen. Ansattes eierskap til egen kompetanse er et resultat av formell utdanning og praktisk erfaring, og medfører at medbestemmelse i kompetansearbeidet er ønskelig for mange ansatte i enheten. Medbestemmelse er kritisk i både formell og uformell kompetanseutvikling og har stor betydning for hvordan kompetansen oppleves å bli utnyttet, men er dog avhengig av en god dialog med leder. Individuelle forskjeller blant de ansatte er hovedsakelig det som skaper varierende opplevelser av utvikling og mobilisering, men gir også et bilde på hvordan kompetanseutvikling og kompetansemobilisering henger sammen.

Høy kompetanseutvikling \rightleftharpoons Høy kompetansemobilisering Lav kompetanseutvikling \rightleftharpoons Lav kompetansemobilisering
--

Tabell 4: Sammenheng kompetanseutvikling & kompetansemobilisering

Teorien betrakter i liten grad sammenhengen mellom kompetanseutvikling og kompetansemobilisering, og Lai (2021) presenterer de som to ulike kompetansetiltak. Som illustrert i tabell 4 ser vi i studien at ansatte som er tilfreds med utvikling av egen kompetanse i større grad opplever å få utnyttet kompetansen sin på en god måte på enheten. Motsatt opplever ansatte med dårligere tilrettelagt kompetanseutvikling at eget kompetansepotensiale ikke er godt nok utnyttet eller mobilisert. På samme måte fremgår det i studien at god mobilisering av kompetansen gjør det enklere å søke seg til nye oppgaver, og derav utvikle både kunnskaper og ferdigheter. En lavere mobilisert kompetanse kjennetegnes i studien av mye rutinearbeid og lite utfordringer og er dermed i mindre grad førende for økt utvikling.

«Et individs samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjennom utvikling og utnyttelse, både individuelt og kollektivt, bidrar til måloppnåelse for organisasjonen».

I lys av vår definisjon på kompetansebegrepet kan vi avslutningsvis antyde at sammenhengen mellom kompetanseutvikling og kompetansemobilisering er sentralt for kompetansearbeidet i enheten. Det individuelle elementet er tett tilknyttet ansattes eierskap og identitet og dermed egen vilje og lyst til å utvikle og mobilisere kompetansen sin på en god måte. Tilhørighet og kollektivt samarbeid, særlig gjennom uformell læring er viktig både for individet kompetanse og kvaliteten på arbeidet ut mot innbyggerne i kommunen. Som kunnskapsarbeidere med eierskap og identitet til sin egen kompetanse og tilhørighet i både enheten og kompetansearbeidet kommer medbestemmelse som et resultat av at ansatte kjenner egen kompetanse og arbeidsoppgaver best. Ansatte vil derfor ha størst kontroll på eget kompetansebehov, og i kombinasjon med en leder som ser verdien i ansattes kompetanse vil relevant utvikling og mobilisering bidra til fornøyde ansatte og bedre måloppnåelse for enheten.

6. Konklusjon

Denne masteravhandlingen har undersøkt hvordan kompetansearbeidet i én kommunal fagenhet foregår på bakgrunn av empiri samlet inn fra elleve informanter i den aktuelle virksomheten. Formålet har vært å finne ut hva både ansatte og ledere opplever som sentralt i arbeidet med ansattes kompetanse, henholdsvis i utvikling og mobilisering av kompetanse. Konklusjonen skal besvare studiens problemstilling: *«Hva kjennetegner arbeidet med utvikling og mobilisering av ansattes kompetanse i en kommunal fagenhet?»*

Basert på hovedfunn og drøfting av sentrale kjennetegn er det utfordrende å gi en kortfattet konklusjon på vår problemstilling. Studien har gitt oss et nyansert bilde på enhetens kompetansearbeid, og det som et resultat av at ansatte og lederes individuelle perspektiver. Det fremkommer likevel tydelige kjennetegn som kan belyse vår problemstilling. For det første er kompetansearbeidet på mange måter todelt, der det i stor grad fungerer optimalt som resultat av at både ansatte og ledere ser verdien av at ansatte innehar relevant og tilstrekkelig kompetanse. Det kjennetegnes videre ved omfanget av ansattes faglige bakgrunn og erfaringer. Et bredt faglig nedslagsfelt, offentlige krav og forventninger, tid og prioriteringer samt individuelle behov medfører likevel at kompetansearbeidet kan kjennetegnes som utfordrende.

Totalt sett er det likevel ansattes individuelle opplevelse som er det viktigste kjennetegn for kompetansearbeidet, og er i enheten preget av eierskap og identitet, tilhørighet og medbestemmelse. Leder er viktig for tilrettelegging, men ikke alltid den som vet mest om ansattes kompetanse. Derfor kjennetegnes kompetansearbeidet i enheten ved at leder har en viktig rolle i å støtte de ansatte og på denne måten bygge opp under eierskap, identitet, medbestemmelse og tilhørighet. Kompetanseutvikling og kompetansemobilisering kan ikke betraktes uavhengig av hverandre, og studien indikerer at de to tiltakene gjensidig påvirker hverandre. Avslutningsvis vil vi som innledet gjenta med at tilgang på kompetanse ikke er nok, men at individuell og kollektiv verdiskapning i stor grad avhenger av at utvikling og mobilisering av ansattes kompetanse vies oppmerksomhet. Som en av de ansatte uttrykte: «Hjernen trenger jo litt påfyll» og med det vil vi konkludere med at på samme måte som kroppen trenger påfyll av oksygen og næring for å fungere, trenger hjernen påfyll for å mestre små og store utfordringer både i og utenfor arbeidslivet. Derfor er god forvaltning av ansattes kompetanse alfa omega, både for den enkelte, for fagenheten og for kommunen som får glede av kompetente tjenesteytere.

7. Implikasjoner og videre arbeid

På bakgrunn av gjennomført studie og innsamlet data vil vi i dette kapittelet trekke frem relevante implikasjoner, både praktiske og teoretiske. I tillegg er det flere teoretiske og empiriske områder vi betrakter som aktuelle for senere forskning, og presenteres her som forslag til videre arbeid.

7.1 Praktiske implikasjoner

Først og fremst vil vår studie ha praktiske implikasjoner for den konkrete fagenheten i den gitte kommunen. På bakgrunn av at kompetanse fremstår som en sentral ressurs i arbeidet i enheten, mener vi studiens funn kan bidra til økt forståelse for hvordan den enkeltes kompetanse kan styrkes, og videre påvirke enhetens totale verdiskapning. Uavhengig av yrkessektor, så er det rimelig å anta at arbeidet med ansattes kompetanse fremstår som sentralt i de fleste kommunale fagenheter. Oppdraget til offentlige enheter handler til syvende og sist å skape verdi for innbyggerne, og det er følgelig av betydning at de ansatte innehar og får utnyttet sin kompetanse på best mulig måte. Utover enheten og kommunal sektor, kan vår studie også være et nyttig bidrag i kompetansearbeidet til virksomheter generelt i Norge.

Det vil for den gitte enheten være relevant å ta i betraktning at ansatte har varierende opplevelser av hvor mye ansvar som tillegges dem. Medbestemmelse er en sentral faktor i arbeidet med utvikling og mobilisering av de ansattes kompetanse, men det vil antakelig være fordelaktig at leder i dialog med hver enkelt ansatt vurderer og diskuterer i hvilken grad ansvaret skal fordeles på ansatt og leder. Det er viktig for å øke de ansattes trivsel på arbeidsplassen, både ved at man blir sett og hørt, og at man opplever en ledelse som er interessert i at kompetansen skal bevege seg i en retning som er ønskelig for begge parter. Det bringer oss videre på en implikasjon som også omhandler dialog mellom leder og ansatt.

Det fremgår at formell kompetanseutvikling i stor grad domineres av utvikling som skjer på uformelle arenaer. Uformell læring kan bidra til å øke både faglig, sosial og personlig kompetanse, men gir ikke den formelle kompetansen enkelte ønsker seg. Lederne er tydelige på at det er tilrettelagt for både utdanning og kurs, men studien gir fortsatt inntrykk av at det er ansatte som ønsker mer formell kompetanseutvikling. Det impliserer at det er verdifullt med god kommunikasjon på området mellom leder og ansatt, og i lys av medbestemmelse, kunne

finne en fremgangsmåte som balanserer leders tilrettelegging og ansattes initiativ og individuelle behov for utvikling.

Når det gjelder vektlegging av formell og uformell læring, og således fokuset på hvordan kompetanseutviklingen skjer er det også ytre motivasjonsfaktorer som karriere og lønn som motiverer til utvikling. De ansatte jobber i en kommune hvor formell utdanning og stilling vektlegges, og fordrer derfor formell kompetanseutvikling for å kunne oppnå ønskede effekter. Praksis og erfaring beskrives likevel å være viktigere enn den formelle kompetansen for den enkelte, og er tett knyttet til at kompetanseutvikling skjer gjennom uformell læring. Derfor bør det tas i betraktning hvilken rolle formelle tiltak som eksempelvis utdanning og kurs har for å øke de ansattes formelle kompetanse, og hvordan det sidestilles med kompetanseutvikling oppnådd gjennom uformell læring. Det kan antas å være lite å gjøre med hvordan kommunen opererer med grader og stillinger, og dermed noe den enkelte må forholde seg til. Det vil likevel være viktig at ledelsen i større grad finner måter å belønne den uformelle læringen, og således uttrykker for de ansatte at de ser verdien av slik læring.

7.2 Teoretiske implikasjoner og videre arbeid

Både i analyse og i drøftingen kommer det frem at utvikling og mobilisering av kompetanse på flere områder kan kjennetegnes med sammenfallende faktorer. I teorien skilles det i stor grad mellom metodene, særlig ved Lais (2021) presentasjon av strategisk kompetanseledelse. Også i våre funn er det et tydelig skille mellom hvordan selve prosessen ved kompetanseutvikling foregår, og på samme måte hvilke faktorer som er av betydning for mobilisering. Våre funn tyder likevel på at et særskilt skille mellom de to fenomenene ikke er mulig å overføre til det praktiske arbeidet med kompetanse, da kompetansearbeidet på mange måter er sammensatt av mange faktorer. Det kommer i størst grad til syne ved den presenterte konfigurasjonen mellom begrepene, hvor de beskrives gjensidig avhengig av hverandre. Dette er noe vi ikke har sett i teorien, og på den måten kunne utlede gjennom analyse av empiri. På den måten mener vi begrepene med fordel kan betraktes mer nyansert, og at de to tiltakene muligens henger mer sammen enn hva som fremgår av mye presentert teori.

Teori om kunnskapsarbeidere viser til at indre motivasjon fremstår som en sentral drivkraft for en god anvendelse av kompetansen (Newell et al., 2009; Amabile, 2004). Våre funn bekrefter at indre motivasjon er viktig, men samtidig er det mye som tyder på at ytre motivasjon som eksempelvis karrierestigning og høyere anseelse i fellesskapet også er viktige drivkrefter for

arbeid med egen kompetanse. Dette er ikke nødvendigvis en motsigelse av teorien, men det er et interessant funn som vi anser som relevant å trekke frem.

Et overraskende funn i lys av eksisterende teori, er at høy kompetansemobilisering ikke nødvendigvis utelukkende medfører positive effekter. I vår studie kom det frem særlig et tilfelle hvor ansatt med en høy mobilisert kompetanse kunne medføre en mer selvcentrert tankegang, der andre individer i enheten virket å være i skyggen av egen trivsel. Dette tyder dermed på en mindre kollegial hjelpeatferd, noe som står i kontrast til hva blant annet Boxall og Wassenaar (2015) og Lai (2021) presenterer i sin teori som en positiv effekt ved høy kompetansemobilisering.

Gjennom studien og innsamlet data har vi oppdaget flere aspekter det hadde vært spennende å undersøke, men som ikke ble inkludert i vår masteravhandling på grunn av begrensninger knyttet til kapasitet og problemstillingens rammer. I vår studie har vi hovedsakelig et ansattperspektiv og ser dermed på utvikling og mobilisering av den enkeltes ansattes sin kompetanse. Datamaterialet viste at ansatte opplever leders kompetanse som sentral for eget kompetansearbeid. Dermed ville det vært interessant å gjennomføre en studie med et større fokus på kompetansearbeidet til lederen, og følgelig ha et lederperspektiv. Det kunne også være spennende å i større grad undersøke den kollektive kompetansen i enheten, og ikke begrense seg til den individuelle som er tilfellet i vår studie. Siden verdiskapningen i en organisasjon er et resultat av enheten som helhet, vil det være av betydning å undersøke hvordan det arbeides for å oppnå en sterk og relevant kollektiv kompetanse.

I sammenheng med Lais (2021) modell for strategisk kompetanseledelse kan det være interessant å undersøke hvordan planleggingen og evalueringen av arbeidet med kompetanse foregår i enheten. Våre funn tydet på en felles forståelse for et todelt ansvar, og dermed kunne man undersøkt om dette ansvaret også var gjeldende i planleggings- og evalueringsfasen. I tillegg fremstår medarbeidersamtalene som en viktig arena for dialog om kompetansearbeidet til den ansatte, og det kan antas at noe av evalueringen vil inngå som en del av disse samtalene. Likevel er dette noe som kan dykkes dypere ned i. I tillegg er kompetansearbeidet i vår studie avgrenset til å omhandle utvikling og mobilisering av kompetanse, og det utgjør kun en liten del av modellen til Lai. For å få et mer helhetlig bilde på kompetansearbeidet i enheten ville det derfor være av betydning å inkludere alle de tre fasene (planlegging, gjennomføring og evaluering), samt alle tiltakene (anskaffelse, utvikling, mobilisering og avvikling). I

datainnsamlingen fant vi eksempelvis ut at fagenheten opplevde mangel på ansatte med kompetanse om jus, men i henhold til problemstillingens avgrensning ble dette utelukket fra vår analyse. I den kontekst kunne det vært interessant å se nærmere både på hvordan en eventuell tilsettingsprosess foregår i fagenheten, men også hvordan mangel på en type kompetanse påvirker ansatte og arbeidet.

Vårt datamaterialet viser at relasjoner fremgår som et sentralt element i enheten, og spesielt relasjon mellom leder og ansatt er et spennende undersøkelsesobjekt. Å undersøke relasjonene i enheten i lys av LMX-teori kan tenkes å ville resultert i spennende funn. Blant annet har vi sett at en “kompisrelasjon” mellom ansatt og sin nærmeste leder ikke nødvendigvis styrker utvikling og mobilisering av kompetanse, da det synes å kan oppleves vanskelig å ta opp mer alvorlige aspekter ved arbeidet. I lys av LMX-teori presentert av Graen og Uhl-Bien (1995) omtales i utgangspunktet en nær relasjon som en høy-kvalitets-relasjon, og som følgelig drar med seg positive effekter for både ansatt og leder. Vårt funn tyder dermed på at teorien virker å kunne utfordres noe.

I lys av både teori og studiens empiri er kompetanse et omfattende tema som fortsatt kan belyses fra utallige perspektiver. Denne studien har bidratt med interessante funn vedrørende kompetansearbeidet i den kommunale fagenheten, og har gitt oss muligheten til å undersøke både utvikling og mobilisering av kompetanse fra flere innfallsvinkler. Studien understreker viktigheten av å forvalte virksomheters eksisterende kompetanse på en god måte, og er derfor et høyst aktuelt tema å forske videre på utover våre fremtredende funn.

Referanser

- Amabile, T. (1998). How to kill creativity. *Harvard business review*, 76(5), 76-186.
- Amabile, T., Schatzel, E. A., Moneta, G. B., & Kramer, S. J. (2004). Leader behaviors and the work environment for creativity: Perceived leader support. *The Leadership Quarterly*, 15(1), 5–32. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2003.12.003>
- Arbeidsmiljøloven. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.* (LOV-2005-06-17-62). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-62>
- Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of Training: A Review and Directions for Future Research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63–105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Bandura, A. & Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 38(1), 92–113. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(86\)90028-2](https://doi.org/10.1016/0749-5978(86)90028-2)
- Barney, J. (1991). Firm Resources and Sustained Competitive Advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99–120.
- Bell, E., Bryman, A., & Harley, B. (2019). *Business research methods* (5. utg.). Oxford university press.
- Boland, R. J., Jr, & Tenkasi, R. V. (1995). Perspective Making and Perspective Taking in Communities of Knowing. *Organization Science*, 6(4), 350–372. <https://doi.org/10.1287/orsc.6.4.350>
- Boxall, P., Hutchison, A., & Wassenaar, B. (2015). How do high-involvement work processes influence employee outcomes? An examination of the mediating roles of skill utilisation and intrinsic motivation. *International Journal of Human Resource Management*, 26(13), 1737–1752. <https://doi.org/10.1080/09585192.2014.962070>
- Boxall, P., Huo, M.-L. & Winterton, J. (2019). How do workers benefit from skill utilisation and how can these benefits be enhanced? *Journal of Industrial Relations*, 61(5), 704–725.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Černe, M., Nerstad, C. G. L., Dysvik, A., & Škerlavaj, M. (2014). What goes around comes around: Knowledge hiding, perceived motivational climate, and creativity. *Academy of Management Journal*, 57(1), 172–192. <https://doi.org/10.5465/amj.2012.0122>
- Chatman, J. A. & Cha, S. E. (2003). Leading by Leveraging Culture. *California Management Review*, 45(4), 20–34. <https://doi.org/10.2307/41166186>

- Colardyn, D & Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non-formal and informal learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39(1), 69–89.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Donate, M. J. & Guadamillas, F. (2011). Organizational factors to support knowledge management and innovation. *Journal of Knowledge Management*, 15(6), 890–914. <https://doi.org/10.1108/13673271111179271>
- Drucker, P. (1999). Knowledge-Worker Productivity: The Biggest Challenge. *California Management Review*, 41(2), 79–94. <https://doi.org/10.2307/41165987>
- Ellinger, A D. (2005). Contextual factors influencing informal learning in a workplace setting: The case of "reinventing itself company" *Human Resource Development Quarterly*, 16(3), 389–415. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1145>
- Feldman, D. C. & Bolino, M. C. (2000). Increasing the skill utilization of expatriates. *Human Resource Management*, 39(4), 367–379. [https://doi.org/10.1002/1099-050X\(200024\)39:4<367::AID-HRM7>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/1099-050X(200024)39:4<367::AID-HRM7>3.0.CO;2-7)
- Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring: fra kunnskap til kompetanse* (2. utg.). Fagbokforlaget
- Frenkel, S., Korczynski, M., Donoghue, L. and Shire, K. (1995). Re-Constituting Work: Trends Towards Knowledge Work and Info-Normative Control. *Work, Employment and Society* 9(4), 773–796.
- Fujishiro, K. & Heaney, C. A. (2017). “Doing what I do best”: The association between skill utilization and employee health with healthy behavior as a mediator. *Social Science & Medicine*, 175, 235–243. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.12.048>
- Gagné, M. & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Garrison, D. R. (1997). Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18–33. <https://doi.org/10.1177/074171369704800103>
- Gotvassli, K. Å. (2007). *Kunnskaps- og prestasjonsutvikling i organisasjoner: rasjonalitet eller intuisjon og følelser?* Tapir Akademisk Forlag
- Gotvassli, K. Aa. (2020). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner* (2. utg.). Fagbokforlaget.

- Graen, G. B. & Uhl-bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: applying a multi-level multi-domain perspective. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 219–247. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90036-5](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90036-5)
- Grant, R. M. (1996). Toward a knowledge-based theory of the firm. *Strategic Management Journal*, 17(10), 109–122. <https://doi.org/info:doi/>
- Grossman, R. & Salas, E. (2011). The transfer of training: what really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103–120. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00373.x>
- Gullichsen, A. H. (1992). *Strategisk kompetanseutvikling eller profesjonsstyrt etterutdanning? En analyse av opplæringsadferden i et utvalg kommuner*. Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Hillestad, T. (2002) Organisering og ledelse av kunnskapsvirksomhet. I Nordhaug, O. (Red.). *Kunnskapsledelse : trender og utfordringer* (278-297). Universitetsforlaget
- Hislop, D (2008). Conceptualizing Knowledge Work Utilizing Skill and Knowledge-based Concepts: The Case of Some Consultants and Service Engineers. *Management Learning*, 39(5), 579–596. <https://doi.org/10.1177/1350507608098116>
- Hislop, D., Bosua, R., og Helms, R. (2018). *Knowledge management in organizations: a critical introduction* (4. utg.). Oxford University Press.
- Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Fagbokforlaget
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon: en bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. & Wennes, G. (2011) Kunnskapsarbeid: om kunnskap, læring, ledelse i organisasjoner. I Irgens, E. J. & Wennes, G. (Red.). *Kunnskapsarbeid : om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner* (s. 13-22). Fagbokforlaget
- Jacobs, R.L. & Park, Y. (2009). A proposed conceptual framework of workplace learning. *Human Resource Development Review*, 8(2), 133–150. <https://doi.org/10.1177/1534484309334269>
- Jacobs, R. & Washington, C. (2003). Employee development and organizational performance: a review of literature and directions for future research. *Human Resource Development International*, 6(3), 343–354. <https://doi.org/10.1080/13678860110096211>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm.
- Jacobsen D. I., & Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer* (5. utg.). Fagbokforlaget.

- Justesen, L. og Mik-Meyer, N. (2010) *Kvalitative metoder i organisasjons- og ledelsesstudier*. Hans Reitzels Forlag
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2015). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (5. utg.). Fagbokforlaget
- Kelloway, E. K. & Barling, J. (2000). Knowledge work as organizational behavior. *International Journal of Management Reviews*, 2(3), 287–304. <https://doi.org/10.1111/1468-2370.00042>
- Kyndt, E., Dochy, F., & Nijs, H. (2009). Learning conditions for non-formal and informal workplace learning. *The Journal of Workplace Learning*, 21(5), 369–383. <https://doi.org/10.1108/13665620910966785>
- Kyndt, E., Michielsen, M., Van Nooten, L., Nijs, S., & Baert, H. (2011). Learning in the second half of the career: stimulating and prohibiting reasons for participation in formal learning activities. *International Journal of Lifelong Education*, 30(5), 681–699. <https://doi.org/10.1080/02601370.2011.611905>
- Kyndt E., Onghena, P., Smet, K., & Dochy, F. (2014). Employees' willingness to participate in work-related learning. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14(3), 309–327. <https://doi.org/10.1007/s10775-014-9272-4>
- Lai, L. (2021). *Strategisk kompetanseledelse* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Lai, L. & Kapstad, J. C. (2009). Perceived competence mobilization: an explorative study of predictors and impact on turnover intentions. *International Journal of Human Resource Management*, 20(9), 1985–1998. <https://doi.org/10.1080/09585190903142423>
- Langfred, C. W. & Moyer, N. A. (2004). Effects of Task Autonomy on Performance. *Journal of Applied Psychology*, 89(6), 934–945. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.6.934>
- Le Clus, M. (2011). Informal learning in the workplace: A review of the literature. *Australian Journal of Adult Learning*, 51(2), 355–373.
- Le Deist, F. D. & Winterton, J. (2005). What Is Competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27–46. <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>
- Lee, C. H. & Bruvold, N. T. (2003). Creating value for employees: investment in employee development. *International Journal of Human Resource Management*, 14(6), 981–1000. <https://doi.org/10.1080/0958519032000106173>
- Løwendahl, B. R. & Nordhaug, O. (1994). *OL 1994: inspirasjonskilde for framtidens næringsliv?* Tano Aschehoug.
- Maccoby, M. (2003). The Human Side: The Seventh Rule: Create a Learning Culture. *Research Technology Management*, 46(3), 59–60. <https://doi.org/10.1080/08956308.2003.11671567>

- March, J. G. (1991). Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science*, 2(1), 71–87. <https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.71>
- Mikkelsen, A. (2016). Hva bør ledere og HR-medarbeidere vite om motivasjon? I Mikkelsen, A. & Laudal, T. (Red.), *Strategisk HRM : 2 : HMS, etikk og internasjonale perspektiver* (2. utg., Vol. 2, s. 33-67). Cappelen Damm akademisk.
- Morris, T. H. (2019). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education*, 65(4), 633–653. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09793-2>
- Moxnes, P. (2000). *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet* (Ny utg.). Paul Moxnes
- Newell, S., Robertson, M., Scarbrough, H. & Swan, A. J. (2009). *Managing knowledge work and innovation* (2. utg.). Palgrave Macmillan.
- Noe, R. A. (1986). Trainees' Attributes and Attitudes: Neglected Influences on Training Effectiveness. *The Academy of Management Review*, 11(4), 736–749. <https://doi.org/10.2307/258393>
- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. *Organization Science*, 5(1), 14–37. <https://doi.org/10.1287/orsc.5.1.14>
- Nonaka, I. & Krogh, G. von. (2009). Tacit Knowledge and Knowledge Conversion: Controversy and Advancement in Organizational Knowledge Creation Theory. *Organization Science*, 20(3), 635–652. <https://doi.org/10.1287/orsc.1080.0412>
- Nordhaug, O. (1993). *Human capital in organizations: Competence, training, and learning*. Scandinavian University Press.
- Nordhaug, O. (1998). *Kompetanseutvikling og ledelse*. Tano Aschehoug.
- Nordhaug, O. (2002). *Kunnskapsledelse. Trender og utfordringer*. Universitetsforlaget
- Nordhaug, O. (2004). *Strategisk kompetanseledelse: Teori og praksis*. Universitetsforlaget
- NOU 2020: 2. (2020) *Fremtidige kompetansebehov III: Læring og kompetanse i alle ledd*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- Nyeng, F. (2004) Vitenskapsteori for økonomer. Abstrakt forlag
- Nyeng, F. (2017). Hva annet er også sant: en innføring i vitenskapsfilosofi (1.utg). Fagbokforlaget
- Oddane, T. (2015). Improvisasjon – en nøkkel til rytmisk smidig beredskap overfor det uforutsette. I G.E. Torgersen (2015) (Red.), *Pedagogikk for det uforutsette*. Fagbokforlaget.

- Ohly, S., Göritz, A. S., & Schmitt, A. (2017). The power of routinized task behavior for energy at work. *Journal of Vocational Behavior*, *103*, 132–142. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.08.008>
- Olsen, T. H. (2016). Kompetanseutvikling. I A. Mikkelsen & T. Laudal (Red.), *Strategisk HRM: 2: HMS, etikk og internasjonale perspektiver* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Prahalad, C. K. & Hamel, G. (1990). The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, *68*(3), 79–91.
- Rennemo, Ø. (2019). *Å lede læring: samskapt utvikling i resultatorienterte organisasjoner*. Universitetsforlaget.
- Ruud, G. (2021). *Kompetanseutvikling som virker: fra læring til implementering*. Universitetsforlaget.
- Srikanth, P. B.. (2014). Role Perception and Role Performance: Moderating Effect of Competence Mobilization. *Global Business Review*, *15*(3), 531–544. <https://doi.org/10.1177/0972150914535139>
- Tagliaventi, M. R. & Mattarelli, E. (2006). The role of networks of practice, value sharing, and operational proximity in knowledge flows between professional groups. *Human Relations*, *59*(3), 291–319. <https://doi.org/10.1177/0018726706064175>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Van den Broeck, A., Schreurs, B., Guenter, H., & van Emmerik, I. H. (2015). Skill utilization and well-being: a cross-level story of day-to-day fluctuations and personal intrinsic values. *Work and Stress*, *29*(3), 306–323. <https://doi.org/10.1080/02678373.2015.1074955>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization (London, England)*, *7*(2), 225–246. <https://doi.org/10.1177/135050840072002>
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Harvard Business School Press.
- Wong, A. I., Škerlavaj, M., & Černe, M. (2017). Build Coalitions to Fit: Autonomy Expectations, Competence Mobilization, and Job Crafting. *Human Resource Management*, *56*(5), 785–801. <https://doi.org/10.1002/hrm.21805>
- Young, S. F., Steelman, L. A., Pita, M. D., & Gallo, J. (2020). Role-based engagement: Scale development and validation. *Journal of Management & Organization*. <https://doi.org/10.1017/jmo.2020.30>
- Yukl, G. & Gardner, W. L. (2020). *Leadership in organizations* (9. utg.) Pearson.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide ledere

Innledning og presentasjon av oss og studiens formål.

Generelle spørsmål

1. Din bakgrunn: Alder og utdanning?
2. Hva er din stilling i enheten?
3. Hvor lenge har du jobbet i enheten/og kommunen?
4. Hva er dine typiske/overordnede arbeidsoppgaver?

Generelt om kompetanse

1. Hva legger du i begrepet kompetanse?
2. Opplever du at enheten jobber målrettet med ansattes kompetanse?
3. Hva vil du si er dine sterkeste og svakeste egenskaper som leder?
4. Hvordan vil du beskrive kompetansen som finnes blant ansatte i enheten?
 - a. Hvilke kompetanser anser du som kritiske/viktige at de ansatte i din enhet innehar?

Kompetanseutvikling: Både planlagte læringstiltak i forbindelse med for eksempel noe nytt som skal innføres (verktøy etc.), men også læring som foregår i det daglige, både ansattes mulighet til å lære noe nytt men også i fellesskap med kolleger.

1. Hva vil du si er enhetens/kommunens hensikt med å utvikle ansattes kompetanse/ha fokus på ansattes kompetanseutvikling?
2. Dersom du gjennomfører en medarbeidersamtale, i hvilken grad fokuseres det på den ansattes kompetanseutvikling i denne samtalen?
 - a. I hvilken grad har ansatte mulighet til å kommunisere egne utviklingsmål?
3. Hvem har/mener du har ansvar for kompetanseutvikling i enheten?
4. I hvilken grad opplever du at de ansatte selv tar initiativ til egen kompetanseutvikling?
5. I hvilken grad opplever du at de ansatte er motivert til å utvikle egen kompetanse når det initieres fra ledelsen?
 - a. I hvilken grad mener du at din relasjon til ansatte har betydning for de ansattes motivasjon til å utvikle ny kompetanse og lære nye ting? Hvis ja - er dette noe du arbeider med å ivareta i møte med den enkelte?
6. Hvordan tilrettelegges det for at de ansatte kan utvikle ny kompetanse i enheten? Hvordan foregår en typisk læreprosess?
 - a. Hvilke læringsmetoder benyttes? Brukes det flere i kombinasjon?
7. Hva slags kompetanse opplever du at du som leder trenger for å kunne legge til rette for at ansatte skal kunne utvikle sin kompetanse? I hvilken grad vil du si at du har tilstrekkelig kompetanse? Hva gjør du dersom du opplever at du selv ikke har kompetansen?

8. I hvilken grad og på hvilken måte gir du tilbakemeldinger på ansattes arbeid? Hvordan belønner du ansatte som lykkes med oppgaver eller oppnår gode resultater?
9. Hvordan vil du beskrive miljøet i enheten mtp. læring?
10. Hvilke faktorer anser du som mest kritisk og viktig i din jobb med å utvikle de ansattes kompetanse? Hvorfor?

Kompetansemobilisering: Det vi legger i kompetansemobilisering, er at det skal være samsvar mellom det ansatte kan og det jobben krever. Det handler både om at ansatte skal ha oppgaver som passer deres kompetanse, men også om at ansatte ikke har for mye/for lite jobb

1. Opplever du at de ansatte har en klar forståelse av egen rolle med tilhørende forventninger til hva som skal gjøres i jobben?
 - a. Hva gjør du som leder for at en medarbeiders oppgaver og ansvar skal være best mulig definert, mao. at det er samsvar mellom den enkeltes kompetanse og de oppgaver den får?
2. Tror du det er mye de ansatte sitter på mye relevant kompetanse som de ikke får brukt i jobben sin? Hvis ja: Hvorfor det?
3. Hvilke fordeler ser du ved å utnytte allerede eksisterende kompetanse som finnes i fagenheten? Evt. hvilke faktorer er sentrale drivere for å utnytte ansattes kompetanse?
4. Hvordan vil beskrive forskjellen blant de ansatte knyttet til å anvende sin kompetanse i jobben?
5. Hva gjør du som leder for å legge til rette for at ansatte faktisk får brukt kompetansen sin?
6. Hvordan jobber dere med at det ikke skal være for stor belastning på den enkelte medarbeider? Hvordan tenker du i så fall det vil påvirke den enkelte om tidspress eller arbeidspress blir for stort?
7. Hvilke effekter opplever du det har at ansatte får utnyttet/brukt sin kompetanse?
8. Hvilke effekter ser du eventuelt er mest fremtredende dersom ansatte ikke får utnyttet sin kompetanse?
9. Hvilke faktorer anser du som mest kritisk og viktig i din jobb som leder med å utnytte de ansattes kompetanse? Hvorfor?

Vedlegg 2: Intervjuguide ansatte

Innledning og presentasjon av oss og studiens formål.

Generelle spørsmål

1. Din bakgrunn: Alder og utdanning?
2. Hva er din stilling i enheten?
3. Hvor lenge har du jobbet i enheten/og kommunen?
5. Hva er dine typiske/overordnede arbeidsoppgaver?

Generelt om kompetanse

1. Hva legger du i begrepet kompetanse?
2. Da du startet i jobben din her, fikk du inntrykk av at kompetanse var noe som ble jobbet målrettet mot? Er det noen mål knyttet til kompetanse i enheten?
3. Hva vil du si er dine sterkeste og svakeste sider i jobbsammenheng?
4. Hvordan kompetanse trenger du i din arbeidshverdag?
5. Se for deg at du får et spennende jobbtillbud i en annen virksomhet og slutter her. Hva slags kompetanse mister enheten?

Kompetanseutvikling. Både planlagte læringstiltak i forbindelse med f. eks. noe nytt som skal innføres (verktøy etc.) men også læring som foregår i det daglige, både ansattes mulighet til å lære noe nytt men også i fellesskap med kolleger.

1. I hvilken grad opplever du at det er fokus på kompetanseutvikling og læring i enheten?
 - a. Hvem har/mener du har ansvar for læring og utvikling i enheten?
2. Er utvikling av egen kompetanse viktig for deg? Hvorfor/hvorfor ikke? Hva ønsker du eventuelt å lære mer/kunne mer om?
 - a. I medarbeidersamtaler, i hvilken grad opplever du at det fokuseres på hvordan du kan utvikle egen kompetanse?
3. Hva er det som motiverer deg til å utvikle din kompetanse?
4. En kan utvikle ny kompetanse ved å ta kurs eller videreutdanning, gjennom daglig jobb: Hvordan er det hovedsakelig du lærer i jobben din?
5. I etterkant av tilegnelse av ny kompetanse - f.eks. etter å ha deltatt på et kurs eller annen opplæring - i hvilken grad opplever du at det blir tilrettelagt for at du får brukt det nye i praksis?
6. I hvilken grad vil du si det utgjør en forskjell mtp. oppnådd læring, om læringsprosessen foregår digitalt eller fysisk?
7. Når vi er inne på det digitale; har du vært med å tatt i bruk nye digitale verktøy - hvordan synes du den prosessen er? Er du veldig mottakelig til å tilegne deg nye digitale ferdigheter?
8. Hvordan vil du beskrive miljøet i enheten mtp. læring?
9. I hvilken grad opplever du at du involveres i planlegging og gjennomføring av ulike læringstiltak?

10. Hvilke aspekter med ledelsen mener du er viktig i forbindelse med kompetanseutvikling?

Kompetansemobilisering: Det vi legger i kompetansemobilisering, er at det skal være samsvar mellom det ansatte kan og det jobben krever. Det handler både om at ansatte skal ha oppgaver som passer deres kompetanse, men også om at ansatte ikke har for mye/for lite jobb

1. I hvilken grad mener du selv at du får brukt dine kunnskaper, ferdigheter og evner i jobben du gjør?
2. I hvor stor grad tenker du at du sitter på relevante kunnskaper eller ferdigheter for enheten, men som du ikke får brukt?
3. I hvilken grad opplever du at det er samsvar mellom kravene som stilles til jobben du gjør, og din kompetanse?
4. Hvordan vil du beskrive din dialog med leder angående hvordan du skal få brukt det du kan best mulig på jobb?
5. Opplever du at leder legger til rette for at du får tildelt oppgaver du mestrer godt/føler at du får til?
6. I hvor stor grad består arbeidshverdagen din av repetitive eller kjedelige oppgaver som du tenker utfordrer deg lite?
7. I hvilken grad legger lederen din til rette for at du får spennende og utfordrende oppgaver?
8. Hvilke positive effekter har det for deg at det du kan, er relevant for jobben din?
9. Hvilke negative effekter har det for deg at det du kan er relevant for jobben din?
10. Kjenner du ofte på at du har tillit til egen kompetanse, altså tro på at du kan løse oppgaver og takle utfordringer? Deler du noe av det du kan videre med andre?
11. I hvilke situasjoner/oppgaver har du minst tillit til egen kompetanse?
12. I hvor stor grad er det viktig at du får valgfrihet og kontroll over eget arbeid når du skal løse en oppgave, og i hvilken grad mener du ledelsen legger til rette for dette?
13. Har du noen ganger ønsket å bytte jobb grunnet manglende mobilisering/utnyttelse av din kompetanse?

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om å delta i vårt forskningsprosjekt

«En kvalitativ studie av kritiske lederutfordringer ved kompetansearbeid i en mindre offentlig enhet»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke viktige faktorer ved leders tilrettelegging av utvikling og utnyttelse av ansattes kompetanse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet gjennomføres av to studenter ved NTNU Handelshøyskolen, og begge studerer innenfor retningen «strategi, organisasjon og ledelse». Overordnet tema for masteroppgaven er kompetanse, og herunder kompetanseutvikling og -mobilisering. Hensikten er å undersøke hvordan arbeidet med ansattes kompetanse foregår i deres enhet. Problemstillingen lyder som følger: *«Hva er kritiske ledelsesutfordringer ved tilrettelegging for kompetanseutvikling og kompetansemobilisering i små offentlige enheter?»*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU Handelshøyskolen, Fakultet for Økonomi er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ble gjennom veileder og kontaktperson tilknyttet kommunen satt i kontakt med ressurser i kommunen. Videre ble vi satt i dialog med en kontaktperson fra en aktuell enhet i kommunen, som videre har vært behjelpelig med å plukke ut informanter. Eventuelle kontaktopplysninger har vi mottatt av vår kontaktperson. Bakgrunnen for utvalget er at det er en mindre enhet, bestående av både ledere og ansatte som vil være relevant for vår problemstilling. Utvalget består totalt av rundt 10-12 deltakere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i dette forskningsprosjektet vil for deg innebære å stille opp på individuelle dybdeintervju med varighet på omkring 30-60 minutter. I tråd med godkjennelse fra informanten vil registrering av data foregå ved lydopptak og eventuelt suppleringsnotater. Vårt hovedfokus i intervjuet er dine opplevelser rundt arbeidet med ansattes kompetanse i enheten. Hvis det skulle oppstå en situasjon der du kjenner på ubehag, har du all rett til å avslutte intervjuet eller ikke besvare enkelte spørsmål..

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil heller ikke påvirke forhold mellom arbeidsplass/ledelse/ansatt.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, og vi følger deres standardiserte retningslinjer for innhenting av forskningsdata.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Informasjonen vi mottar fra deg vil kun være tilgjengelig for oss to som både skriver masteroppgaven og gjennomfører intervjuer. I tillegg vil vår veileder ha tilgang til intervju og transkribert materiale. Lydopptak slettes direkte etter fullført transkribering, og transkribert intervju vil være foruten dine personopplysninger. Det vil være full anonymisering i oppgaven, og verken navn, alder, kjønn eller stilling vil fremkomme direkte av oppgaven. Navn erstattes med «informant», og alder vil ikke presenteres med tall og heller ikke knyttes direkte til personlige meninger og erfaringer. Funn basert på sammenligning av demografiske forskjeller (alder, kjønn og utdanning) kan imidlertid fremkomme indirekte i analysedel.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Lydopptak slettes direkte etter transkribering av intervjuer er fullført. Transkriberte intervjuer blir oppbevart på våre private og passordbeskyttede PC'er, og vil oppbevares frem til prosjektet er slutt i mai 2022. Deretter slettes transkriberingene.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Hedvig Dahl-Aabakken (Masterstudent NTNU Handelshøyskolen)
 - o E-post: X / Tlf.: X
- Anna Qvarme (Masterstudent NTNU Handelshøyskolen)
 - o E-post: X / Tlf.: X
- Torild A. Oddane (Førsteamanuensis og prosjektveileder, NTNU Handelshøyskolen)
 - o E-post: X / Tlf.: X
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Torild Oddane
(Veileder)

Hedvig Dahl-Aabakken
(Masterstudent)

Anna Qvarme
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*En kvalitativ studie av kritiske lederutfordringer ved kompetansearbeid i en mindre offentlig enhet*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til

- Å delta i dybdeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Godkjenning fra Norsk Senter for Forskningsdata AS



Vurdering

Referansenummer

906776

Prosjekttittel

Casestudie av kompetanseutvikling og kompetansemobilisering i små offentlige enheter

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for økonomi (ØK) / NTNU Handelshøyskolen

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Torild Oddane, torild.a.oddane@ntnu.no, tlf: 73559902

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anna Qvarme, annaqvarme@hotmail.com, tlf: 91887767

Prosjektperiode

01.01.2022 - 24.05.2022

Vurdering (1)**14.03.2022 - 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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6206676d-44e2-4979-b7d5-7c043aefb6cd>

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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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 hvilke 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.

