

Idealer og realiteter i et kompetanseutviklingstiltak

*En pedagogisk evaluering av Basiskompetanse i
arbeidslivet*

Kristina Rummelhoff



Masteroppgave i pedagogikk
Institutt for pedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2016

Tittelblad

Tittel: Idealer og realiteter i et kompetanseutviklingstiltak

Av: Kristina Rummelhoff

Eksamen:

Master i Pedagogikk, PED 4490

Retning: Kunnskap, utdanning og læring

Fordypning: Læring, teknologi og arbeid

Semester:

Vår 2016

Stikkord: Kompetanseutvikling, evaluering, didaktisk relasjonstenkning, læringsmiljø, mestringstro, Basiskompetanse i arbeidslivet og digitale ferdigheter

© Kristina Rummelhoff

Oslo, 2016

Idealer og realiteter i et kompetanseutviklingstiltak

Kristina Rummelhoff

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Tema og problemområde

Denne studien omhandler kompetanseutvikling i arbeidslivet. Hensikten er å gi innsikt i idealer og realiteter i tilskuddsordningen *Basiskompetanse i arbeidslivet*. Blant annet på bakgrunn av samfunnets og arbeidsmarkedets digitalisering vektlegger studien utvikling av grunnleggende digitale ferdigheter. Ordningen er politisk og statlig forvaltet av Vox. Kompetanseutviklende tiltak kan ofte utgjøre komplekse prosesser, der det gjerne er flere elementer som påvirker deltakernes opplevde utbytte. I den forbindelse er hensikten å gjøre en programevaluering av tiltaket og belyse utfordringer knyttet til et eksternt utviklingstiltak. På bakgrunn av dette er problemstillingen følgende:

Hva er idealer og realiteter i kompetanseutviklingstiltaket Basiskompetanse i arbeidslivet?

For å få innblikk i dette vil diskusjonen benytte seg av evalueringsteori (Kirkpatrick, 1998; Stake, 1975), didaktisk relasjonstenkning (Engelsen, 2006) og motivasjonsteori (Deci & Ryan 1985, 2000; Bandura, 1977; 1986). Læring står sentralt og derfor skal de ulike teoriene hjelpe med å skape en helhetlig forståelse av hvilke faktorer som bidrar til deltakelse, motivasjon og læring. Teorigrunnlaget for de kontekstuelle faktorene som legger grunn for læring i organisasjoner er Nordhaug (1990; 1993; 1998) Lai (2015) og Felstead et al. (2009). Fokuset er rettet mot faktorer i bedriften som har betydning for kompetanseutvikling. Mitt forskningsbidrag er intendert i å omhandle pedagogiske vurderinger i et kompetanseutviklingstiltak som kan være avgjørende for deltakernes utbytte.

Metode

For å nå studiens mål og besvare problemstillingen er oppgaven utarbeidet med en kvalitativ metodisk tilnærming. Metoden er valgt for å få informantenes subjektive erfaringer på grunn av dens betydning i denne studiens programevaluering. Casestudie er videre valgt som forskningsdesign, for å få en inngående forståelse av et komplekst, sosiale fenomen og det har vært formålstjenlig å samle mye informasjon om det spesifikke tiltaket (Thagaard, 2009; Yin, 2014; Kvale & Brinkmann, 2015). Dataen er samlet inn med kvalitative intervju med en semistrukturert tilnærming. I den forbindelse presenteres erfaringer fra tre ulike aktører

tilknyttet tiltaket. Disse er (1) statlig tilskuddsforvalter, (2) initiativtaker/ledelse og (3) deltakerne på kompetanseutviklingstiltaket. De tre temaene som danner grunnlag for analyse er (1) intensjon, (2) opplevd nytteverdi og utbytte, og (3) læringsfremmende faktorer. Temaene skal analyseres på grunnlag av tre presentere aktørene i forbindelse med tiltaket.

Data

Studiens data ble samlet inn våren 2016. Den består av både primær- og sekundærdata. Det empiriske materialet ble samlet inn med et kriterieutvalg basert på informantenes tilknytning til tiltaket. Forskningsprosjektet er godkjent av NSD, hvor samtlige av informantene fra primærdata har vedtatt informert samtykke for deltakelse på intervju. Etter innsamling av data ble materialet fordelt etter aktørrolle og videre analysert på bakgrunn av de tre ovennevnte temaene. Dermed er analysen relatert til de tre temaene og sentrale funn er presentert i relasjon til disse. I presentasjonen av funnene er det brukt direkte sitater, både fra primær- og sekundærdataen.

Resultater

Tiltakets ulike aktører har en overordnet intensjon om å styrke de digitale ferdighetene til sysselsatte, både i samfunnet og i deltakerbedriftene. Intensjonene har en viss overensstemmelse på tvers av de ulike aktørene som er tilknyttet BKA. Aktørenes intensjoner er at deltakerne skal tilegne seg bedre grunnleggende digitale ferdigheter, slik at de kan mestre arbeidshverdagen bedre. Det er også intendert at kurset skal ha en positiv påvirkning på deltakernes selvfølelse og motivasjon, som kommer utenom deres tilegnelse av digitale ferdigheter. Når det gjelder utbyttet deltakerne erfarte var dette noe forskjellig. De fleste deltakerne opplevde at de fikk dekket nødvendige kompetansegap som de erfarte i løpet av arbeidsdagen.

Faktorer som fremmer og hemmer læring er avgjørende i et kompetanseutviklingstiltak. Studiens funn viser blant annet at forankring kan ha en positiv påvirkning på deltakernes læringsutbytte. I tillegg kan ekspansive læringsmiljøtendenser bygge opp samholdet i organisasjonen, som igjen kan bidra til bedre læring og miljø for kompetanseutvikling. Derfor har bedriftene som søker midler til BKA også et ansvar, selv om dette er et statlig støttet tiltak. Bedriftene må investere seg selv, involvere ulike parter og rette oppmerksomheten mot hvilken kompetanse de trenger og hvorfor. Vox muliggjør og legger til rette for kompetanseutvikling, men likevel må initiativtakerne og deltakerne være klare og

tydelige på hva de trenger og hvorfor de trenger det for å sannsynliggjøre et godt utbytte. Det fremgår av studiens funn at det er de som i utgangspunktet kunne minst som lærte mest. Dermed kan man tenke seg at tiltaket har gode forutsetninger for å bygge bro over den digitale kløften.

Forord

Etter fem flotte år som student ved det utdanningsvitenskapelige fakultet, har det nå kommet til en ende. Det har vært en lærerik prosess å avslutte studiene med å skrive denne masteroppgaven. Det har vært givende å studere det jeg synes er mest spennende med pedagogikken og knytte det opp mot arbeidsfelt som jeg synes er interessant. Med personlig interesse for kompetanseutvikling og utdanningspolitikk, fikk jeg fokusert oppgaven rundt nettopp dette.

Jeg vil takke Vox for at de lot meg skrive om deres tilskuddsordning og de som har stilt opp når jeg har trengt hjelp, og på den måten gjort det mulig for meg å skrive denne oppgaven.

Takk til NHOs kompetanseavdeling som både har inspirert meg og vist interesse for min oppgaven.

Takk til min veileder Leif Christian Lahn for god veiledning. Takk til klassen for et upåklagelig miljø og utrolig fine folk, og takk Lotte for at du har vært min trofaste venn og nabo på lesesalen.

Takk til Ørjan for gode, faglige innspill og synspunkter, og tusen takk Iselin for gode tilbakemeldinger og samarbeid fra start til ende.

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Presentasjon av tema	2
1.2 Problemstilling	3
1.3 Oppgavens oppbygning	3
2 Basiskompetanse og kompetanseutvikling	5
2.1 Arbeidsmarkedets digitalisering	5
2.2 Bakgrunn for utvikling av basiskompetanse	6
2.2.1 ”The digital divide”	7
2.3 Basiskompetanse i arbeidslivet (Kompetansepluss)	8
2.3.1 De fem grunnleggende ferdighetene	9
2.3.2 Digitale ferdigheter	10
2.4 Tidligere forskning	10
3 Kompetanseutviklingsteori	13
3.1 Begrepet kompetanse	13
3.2 Kompetanseutvikling	14
3.3 Kompetanseutviklingens kompleksitet	16
3.3.1 Læringsmiljø	16
3.3.2 Læringshierarki	17
3.4 Didaktisk relasjonstenkning	19
3.5 Evaluering av kompetanseutviklingstiltak	21
3.5.1 Kirkpatrick’s evalueringsmodell	21
3.5.2 Stakes tilnærming til vurdering	24
3.6 Fra læring til ny adferd	25
3.6.1 Overføring av læring	25
3.6.2 Mestringstro	26
4 Metode	29
4.1 En casestudie	29
4.2 Oppgavens metodologiske tilnærming	30
4.3 Det kvalitative forskningsintervju	31
4.4 Utvalg av informanter	32
4.4.1 Primærdata	33
4.4.2 Sekundærdata	33
4.5 Oppgavens gyldighet	34
4.5.1 Reliabilitet	34
4.5.2 Validitet	35
4.6 Etiske retningslinjer	36
4.7 Analytiske tilnærminger	36
4.8 Gjennomføring av analysen	37
4.8.1 En tematisk tilnærming	38
5 Presentasjon og analyse av dataene	41
5.1 Statlig tilskuddsforvalter	42
5.1.1 Intensjon	42
5.1.2 Opplevd nytteverdi og utbytte	43
5.1.3 Læringsfremmende faktorer	45
5.2 Initiativtaker- og ledelsesperspektiv	46

5.2.1	Intensjon	47
5.2.2	Opplevd nytteverdi og utbytte.....	48
5.2.3	Læringsfremmende faktorer	50
5.3	Deltakerperspektiv	51
5.3.1	Intensjon	52
5.3.2	Opplevd nytteverdi og utbytte.....	52
5.3.3	Læringsfremmende faktorer	56
6	Diskusjon.....	62
6.1	Hvorfor?.....	63
6.2	Hva?.....	66
6.3	Hvordan?.....	70
6.4	Behov for grunnleggende digitale ferdigheter - er BKA redningen?	73
6.5	Oppsummering.....	74
6.5.1	Studiens fokus og begrensninger	75
6.5.2	Avsluttende refleksjon og innspill til videre forskning.....	75
	Litteraturliste.....	78
	Vedlegg / Appendiks.....	82
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	82
	Vedlegg 2: Forespørsel i forbindelse med intervju	83
	Vedlegg 3: Intervjuguide deltaker	85
	Vedlegg 4: Intervjuguide ledere	87
	Vedlegg 5: Intervjuguide Vox.....	88
	Figuroversikt	
	Figur 1: Nordhaugs Læringshierarki	18
	Figur 2: Utvalg primærdata	32
	Figur 3: Utvalg sekundærdata	33
	Figur 4: Tematisering fordelt på aktørene	40

1 Innledning

Dagens samfunn omtales gjerne som kunnskapssamfunnet der produktivitet knyttes til kunnskapsrike medarbeidere (Hargreaves, 2004; Lai, 2015; Kuvaas & Dysvik, 2012; Nordhaug, 1998;1993; Ellström & Kock, 2008; Høytrup & Ellström 2007). De menneskelige ressursene og nye teknologiske arbeidsmetoder får stadig økt anerkjennelse og bidrar til nytt fokus i arbeidslivet. Samfunnsendringer krever også investering i de menneskelige ressursene, og arbeidslivet er avhengig av å ha med seg samfunnsborgerne på utviklingen. Det er en stor entusiasme omkring betydningen av utdanning og andre former for kompetanseutvikling som en nøkkelfaktor til produktivitet, utvikling, innovativ kapasitet og konkurransedyktighet (Ellström & Kock, 2008). Kildene til entusiasmen er mange, men i et endringsmarked som vi har i dag er omstillingsevne viktig, om ikke avgjørende, for at bedrifter får beholde sin plass i arbeidsmarkedet. Med en generelt høy kompetanse og yrkesaktivitet blant Norges befolkning, er det fortsatt en viss andel som er i fare for å falle utenfor. Ën av grunnene til dette kan være mangel på kompetanse, hvor kompetanseheving kan være den potensielle redningen for denne andelen. I Meld. st. 16 (2015-2016) belyser Kunnskapsdepartementet utfordringer med kunnskapssamfunnet som er i en konstant utvikling. Når kompetanse blir en ressurs og kilde til selvstendighet, vil dette kunne få store konsekvenser for dem som faller utenfor. Følgelig vil satsning på kompetanse bli viktigere i forbindelse med personalledelse. I forlengelse av dette vil derfor kompetanseutvikling få en sentral plass i personalvirksomhet som følge av bevisstheten rundt kompetansens avgjørende kraft (Nordhaug, 1990; 1998).

Det er en økende investering i ressurser til utvikling av de ansattes kunnskaper og ferdigheter. Fokuset synes å gå fra å være produksjons- og effektivitetsorientert til å integrere en tilnærming til menneskelige ressurser i form av kompetanse i jobben (Nordhaug, 1990; 1998). Dette erstatter ikke de økonomiske produksjonsbehovene bedrifter har, men gir en ny måte å se bruksnyttene av å investere i sine ansatte, og at dette videre kan lønne seg i form av organisatoriske resultater (Kuvaas & Dysvik, 2013). Det er av ulike grunner bedrifter investerer i kompetanse. Det kan være fokus på rekruttering av ansatte med en spesifikk kompetanse, eller det kan være investering i kompetanseutvikling av medarbeiderne internt. En av flere mulige måter å drive kompetanseutvikling på er formell utdanning på arbeidsplassen i form av kompetansetiltak. I tillegg til de formelle tiltakene som er i en

bedrift, kan det også legges opp til uformell læring, der hovedmålet ikke er oppnåelse av et læringsmål, men at det fortsatt skjer en læringsprosess.

Kompetanseutvikling i arbeidslivet kan imidlertid også bli drøftet på bakgrunn av politiske hensyn, om fordeling av velferd og spørsmål om demokrati. Utilstrekkelig muligheter for utvikling og læring på arbeidsplassen for ansatte med begrenset basisferdigheter, tenderer å utvide utdanningshullene og kompetansegapet i samfunnet (Ellström & Kock, 2008). Det er også tendenser til at de med lite utdanning deltar mindre på kompetanseutviklende tiltak, enn de med høy utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2016). Fra et kompetansepolitisk perspektiv, ønsker regjeringen å ha en helhetlig og samordnet politikk som skal sørge for at den enkelte samfunnsborger har mulighet til å danne grunnlag for stabil og relevant arbeidslivskompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2016). På denne bakgrunn er det interessant å studere delen av befolkningen som er sysselsatt men som mangler grunnleggende ferdigheter. En av de organisasjonene som blant annet har fokus på ansatte med manglende eller lave basisferdigheter, er Vox. Vox er en statlig instans og nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk (Vox, 2016). De fremmer tiltak med mål om å heve de norske samfunnsborgernes kompetanse.

1.1 Presentasjon av tema

I denne studien vil jeg se nærmere på kompetanseutvikling av basisferdigheter i arbeidslivet. Mer konkret vil den omhandle tilskuddsordningen *Basiskompetanse i arbeidslivet*, som er forvaltet av Vox. Tilskuddsordningen dekker utvikling av fem grunnleggende ferdigheter; å kunne lese, å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig, å kunne regne og anvende digitale verktøy. Denne studien vil i hovedsak ta for seg sistnevnte ferdighet, hvor dette anses som mest relevant for den aktuelle mastergraden oppgaven blir skrevet i forbindelse med. Formålet med studien er å gjøre en programevaluering fra et pedagogisk perspektiv, der jeg ønsker å se på hvorfor, hva og hvordan kompetanseutviklingsprogrammet utføres (Engelsen, 2006). Dette ligger til grunn for hva som videre i studien menes med evaluering og vurdering, hvor det også bevisst vil byttes mellom begrepene evaluering og vurdering. Siktemålet er å belyse deltakernes læringsutbytte fra tiltaket, og faktorer som eksisterer i de ulike bedriftene som kan ha påvirkning på læring. For å utføre denne vurderingen vil det være fokus på tre ulike aktører knyttet til utviklingsaktiviteten. Denne evalueringen anlegger et pedagogisk perspektiv med hovedvekt på didaktisk relasjonstenkning og evalueringsteori. Dette medfører

også at det rettes oppmerksomhet til læringsmiljøet som eksisterer i deltakerbedriftene. Et innblikk i bedriftens læringsmiljø kan gi informasjon om hva som fremmer og hemmer læring på arbeidsplassen som videre kan relateres til utbyttet fra et utviklingstiltak.

1.2 Problemstilling

Studien har som mål å gi et innblikk i hvordan tilskuddsordningen *Basiskompetanse i arbeidslivet* gir muligheter og utfordringer for å tilrettelegge for god opplæring. Her vil det vektlegges hvordan suksessfulle tiltak kan tilrettelegges og hvilke faktorer som kan påvirke et kompetanseutviklingstiltak. Oppgavens problemstilling er:

Hva er idealer og realiteter i kompetanseutviklingstiltaket Basiskompetanse i arbeidslivet?

Dette ønskes å gjøres med et pedagogisk perspektiv som ser på i hvilken grad satsningen på kompetanseutvikling samsvarer med det pedagogiske utbyttet. For å besvare problemstillingen begrenses det til spesifiserte fokusområder. Dette omhandler oppgavens videre forskningsspørsmål:

- I) *Hvilken nytte har deltakerne av et kompetansetiltak for utvikling av basisferdigheter i arbeidslivet?*
- II) *Hvilke faktorer fremmer og hemmer læring i utvikling av nye basisferdigheter?*
- III) *Hvordan svarer erfaringene med tiltaket til målsettingene?*

Dette ønsker jeg å svare på fordi det er viktig å dokumentere hvilken nytte deltakerne har, hva de lærer og hva de får brukt i praksis. Disse spørsmålene skal hjelpe studien å på innblikk i hvilke ønsker som eksisterer for tiltaket og hva som oppleves av de ulike deltakerne. På denne måten kan det gi kjennskap til idealer og realiteter og hvordan BKA kan bidra til bedre grunnleggende ferdigheter blant befolkningen som mangler dette.

1.3 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 vil rollen til kompetanseutvikling aktualiseres i tillegg til at kapitlet vil forsøke å fremme en forståelse av Vox sin satsning på grunnleggende kompetanse i arbeidslivet. Videre skal tilskuddsordningen *Basiskompetanse i arbeidslivet* presenteres med hovedvekt rettet mot

digitale ferdigheter. Det vil bli redegjort for kompetanseutvikling av digitale ferdigheter fra et samfunnspolitisk perspektiv. I kapittel 3 vil det bli redegjort for kompetanseutviklingens kompleksitet fra et teoretisk perspektiv som vil bli brukt som oppgavens teoretiske rammeverk for evaluering. Her vil oppgavens kompetanseperspektiv presenteres samt faktorer som har innvirkning på kompetanseutvikling og læringsmuligheter. Det vil hovedsakelig bli tatt utgangspunkt i Lai (2015) sin forståelse av kompetanseutvikling og relasjonelle faktorer som læringsmiljø (Fuller & Unwin; 2004; 2011) læringshierarki (Nordhaug, 1993), motivasjon og mestringstro (Bandura, 1977; Lai, 2015; Deci & Ryan, 1985). Dette skal ses sammen med evalueringsteoriene og vurderingsgrunnlaget som blir brukt som rammeverk for analyse (Kirkpatrick; 1998; Stake; 1975; Engelsen; 2006). I Kapittel 4 vil metoden til studien bli beskrevet der dens kvalitative case-tilnærmingen blir presentert, samt den kriteriebaserte utvalgsprosessen med informanter. Den tematiske analysetilnærmingen vil bli skissert i de ulike temaene analysen tar utgangspunkt i. I kapittel 5 presenteres analysen av empirien med utgangspunkt i relevans til forskningsspørsmål og tema. Til sammen skal de presenterte kapitlene legge grunnlag for en helhetlig og god diskusjon i kapittel 6, der avhandlingens funn skal drøftes opp mot teori og annen empiri. Avslutningsvis følger avsluttende refleksjoner og oppgavens begrensninger.

2 Basiskompetanse og kompetanseutvikling

Primærfunksjonen til en organisasjon er gjerne ikke læring i seg selv, men produksjonen av deres tilbud og service (Fuller & Unwin, 2011). For å møte utfordringer som oppstår i samfunnet, vil det være nødvendig at organisasjoner investerer i kompetanseutvikling, slik at de er bedre rustet til å håndtere omstilling i arbeidsmarkedet (Fuller & Unwin, 2011; Nordhaug, 1993; 1998; Ellström & Kock, 2008; Hansen, Larsen, & Lønvik, 2011). Det er flere faktorer som former mulighetene en arbeidsplass har for kompetanseutvikling. Dette kan være eksterne påvirkninger som eksempelvis den aktuelle politiske og økonomiske konteksten som videre påvirker institusjonelle ordninger. Det kan også være interne faktorer som for eksempel organisasjonens egenskaper i form av størrelse, eierforhold, historie og kultur. Disse eksterne og interne faktorene kan ha påvirkningskraft på bedriftens kompetanseutvikling og mulighet for tilrettelegging av læring (Fuller & Unwin, 2011).

Norske bedrifter står for en stor del av den samlede kompetanseutviklingen som eksisterer og blir iverksatt i Norge. Til tross for dette, skriver Nordhaug (1998) at denne typen kompetanseutviklingen har stått i skyggen av det tradisjonelle utdanningssystemet. Opplæring på arbeidsplassen og voksenopplæring betegner han derfor som et *skyggesystem* (Nordhaug, 1998; 1990; 1991). Skyggesystemet omhandler alt av organisert læring av voksne som er utenfor de tradisjonelle institusjonene. Nordhaug (1990) argumenterer for opplæringens avgjørende rolle, både i et bedriftsøkonomisk og samfunnsøkonomisk perspektiv. Med kompetanseutviklings betydning i arbeidslivet er det dermed viktig å satse på utvikling av sine medarbeidere ved å iverksette opplæringstiltak. Det må profesjonaliseres og på denne måten å få arbeidsplasslæring ut av skyggesystemet.

2.1 Arbeidsmarkedets digitalisering

De siste 20 årene har teknologien endret samfunnet radikalt, både i form av arbeidsliv og privatliv. Samfunnet står overfor en digitalisering der også de ikke-digitaliserte bransjene er avhengig av å ha kompetanse på området (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2013). Man er nærmest avhengig av å beherske informasjonsteknologi, både som samfunnsborger, men også arbeidstaker. 84 prosent av de som er i arbeid i Norge, bruker PC i arbeidet sitt (Aspøy og Andersen, 2015) og 83 prosent av den norske befolkningen oppgir at

de bruker PC daglig (Guthu & Lønvik, 2011). Tallene fremmer Norge som blant de ledende landene hva gjelder bruk av IKT-verktøy i arbeidslivet og dagliglivet. I et bredere og globalt perspektiv, foreslo FN i juni 2011, å gjøre tilgang til internett til en menneskerett (Guthu & Lønvik, 2011, s. 6). Dette viser til dens viktige rolle i menneskers liv og hvilken betydning det har for den enkelte å ha mulighet for å anvende internett og digitale verktøy.

Samfunnsutviklingen går over mot å bli mer teknologiskintensiv. Dermed er det ingen garanti for at det ikke-digitaliserte markedet forblir som det er (Ellström & Kock, 2008; Aspøy & Andersen, 2015). I tillegg til å mestre de yrkesspesifikke arbeidsoppgavene, er man i dag nødt til å besitte ferdigheter som kan imøtekomme den teknologiske utviklingen. For de som mangler kompetanse med digitale verktøy, kan det hemme deres evne til å lære det som er nødvendig. Det var tilnærmet umulig for ferske arbeidstakere på 1980-tallet å forutse den teknologiske utviklingen som har inntatt arbeidsmarkedet. Det er derfor viktig å påpeke at disse fortsatt er yrkesaktive, og er avhengig av å beherske teknologien som i dag er vanlig å anvende. I det norske arbeidsliv og samfunn står utdanning sterkt, og det er stadig behov for ny kompetanse innen utvikling og anvendelse av IKT. 800 000 voksne i Norge mangler basiskompetanse for bruk av digitale verktøy, og av dette antallet er mange i arbeid (Bjørkeng & Lagerstrøm, 2014; Vox, 2016). Grunnet den digitale utviklingens fortsettelse, må det derfor dannes en grunnleggende forståelse av digitale verktøy hos befolkningen, uavhengig yrke og alder, sysselsatt eller arbeidsledig. De samfunnsmessige problemstillingene rundt den teknologiske utviklingen handler ikke bare om utfordringene rundt arbeidslivsdeltakelse, men samfunnet må også sørge for at befolkningen følger utviklingen i privatlivet. Dersom man ikke behersker dette, kan det få betydning for et land som i så stor grad har gjort seg avhengig av teknologi, og på den måten gjort samfunnsborgerne avhengig av å beherske det (OECD, 2013). I dag er det fortsatt deler av befolkningen som har utilfredsstillende kompetanse med digitale ferdigheter. ”Det ligger dermed verdi for samfunnet, demokratisk, økonomisk og sosialt, i å heve disse ferdighetene” (DAMVAD, 2015, s. 7). Denne verdien vokser ut fra at den økte digitaliseringen bringer med seg krav til kompetanse.

2.2 Bakgrunn for utvikling av basiskompetanse

Gode grunnleggende ferdigheter øker sannsynligheten for å være og bli sysselsatt. Det vises et klart skille i arbeidsaktivitet på de som har gode fundamentale ferdigheter versus de som

ikke har det (Vox, 2016). I forbindelse med krav til høy kompetanse blant befolkningen, har også arbeidsplassen utviklet seg til å bli en læringsarena. Dette er både viktig for den aktuelle bedriften, men også for samfunnet i sin helhet. Derfor bør den norske befolkningens kompetansemangel heves, slik at alle kan være deltakere i samfunnsutviklingen og -endringene som skjer (Kunnskapsdepartementet, 2016). ”Når kompetanse i større grad påvirker livet til den enkelte, blir også konsekvensene større for dem som faller utenfor” (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 9). Med kunnskapen om dette har det vært en politisk oppgave å ta tak i problemet og igangsette tiltak som hindrer at folk detter ut. Dette er viktig for å ikke støtte opp under en utvikling som øker sosiale forskjeller.

2.2.1 ”The digital divide”

I forbindelse med kompetansens nøkkel til selvstendighet og arbeidsdeltakelse, legger samfunnet opp til at hvert enkelt individ må ha grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. Tross dette kravet, er det ikke slik at alle besitter denne nødvendige kompetansen, som for eksempel digitale ferdigheter. Et eksempel som omhandler ubalansen i å beherske digitale verktøy, er at de med god utdanning fra høyskole eller universitet skårer høyest på brukerforståelse og dyktighet (Guthu & Løvik, 2011). Guthu & Lønviks (2011) rapport fremstiller en klar sammenheng mellom utdanningsnivå og den digitale kompetansen. Funnene viser at 41 prosent av befolkningen med lavest utdanningsnivå har mangelfull IKT-kompetanse. Det er her viktig å presisere at alder også kan ha en påvirkning på prosentandelen. Hvorvidt disse 41 prosentene er sysselsatte eller arbeidsledige ble det ikke informert om. Dette kan videreføres som et eksempel som kan illustrere ”Matteus-effekten” (Meichenbaum & Biemiller, 1998). ”For den som har, ham skal gis, og han skal ha overflod; men den som ikke har, fra ham skal endog tas det han har” (Matteus 13:12). I et kompetanseperspektiv kan dette oversettes til at de som har mye kunnskap får og mestrer mer, mens de som ikke besitter mye kunnskap verken får brukt det de kan eller tilegner seg ny kompetanse. Dette skjer i en interaksjonsprosess som gjør at de som sitter uten ekspertise eller kunnskap mister status samtidig som de med mye kunnskap lærer mer, får økt status og flere muligheter (Meichenbaum & Biemiller, 1998).

Bourdieu's bruk av kapitalbegrepet kan også være nyttig for å illustrere verdien av økt satsing på digital kompetanse i samfunnet. Bourdieu presenterer et begrepsapparat, hvor han blant annet forsøker å forklare bakgrunnen for at forskjeller i samfunnet består til tross for like

rettigheter og goder (Bourdieu, Prieur, & Jakobsen, 2002). Blant hans viktigste verktøy i sin forklaring er kapitalbegrepet. Kapital i Bourdieus forstand dreier seg om forhold i samfunnet som folk har mer eller mindre av. Blant disse trekker han blant annet frem økonomisk-, kulturell- og symbolsk kapital. Økonomisk kapital står for den vanligste betydningen av begrepet, nemlig grad av økonomiske midler. Kulturell kapital derimot dreier seg om forhold i folks liv som gir dem flere eller færre fortrinn for å lykkes i et samfunn. Mens den symbolske dreier seg mer om fysiske manifestasjoner av den kulturelle. I dagens Norge kan man eksempelvis argumentere for at barn med foreldre med høy utdanning har høyere kulturell kapital enn barn som har lavt utdannede foreldre (Kristiansen, 2012). Forskning viser nemlig at disse barna klarer seg gjennomsnittlig bedre i skolen, har bedre helse og økonomi enn barn med foreldre med lav utdanning. Den symbolske kapitalen kan det trekkes opp mot at disse barna kanskje har ressurser i hjemmet som gjør at de klarer seg bedre i skolen. Som bøker og/eller tekniske hjelpemidler. En mulighet for å illustrere viktigheten av at samfunnet øker satsing på digital kompetanse og den nevnte Matteus-effekten, kan være å låne Bourdieu sitt kapitalbegrep og bruke det på digitale ferdigheter. En mulig tolkning kan da være at de som allerede besitter en form for digital kapital får fortrinn hva gjelder tilgang til arbeidsmarkedet, men også for å mestre arbeidsoppgaver i en arbeidssituasjon.

Disse perspektivene illustrerer hvordan det digitale skillet (digital divide) opprettholdes som igjen refererer til gapet mellom individer der sosioøkonomiske hensyn spiller inn på muligheter og tilgang til IKT (OECD, 2001; Erstad; 2010). Dermed er det videre interessant å se på hvorvidt Vox sin tilskuddsordning muliggjør brobygging over dette digitale gapet som eksisterer i samfunnet.

2.3 Basiskompetanse i arbeidslivet (Kompetansepluss)

Her vil det bli redegjort for tilskuddsordningen *Basiskompetanse i arbeidslivet* og dens visjon som er studieobjektet i den foreliggende undersøkelsen. Vox er et nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk og jobber for å øke kompetansen til voksne med et formål om økt deltakelse i samfunns- og arbeidsliv. I den forbindelse har de ulike tiltak og ordninger som skal sørge for å heve kompetansenivået for voksne. *Basiskompetanse i arbeidslivet* (BKA) er en av tilskuddsordningene Vox forvalter, og ble innført i 2006 (Ianke, et al. 2015). Tiltaket har nå blitt en del av ordningen *Kompetansepluss*, som er det nye navnet BKA går under. Navneendringen skjedde etter denne studien startet, og dermed vil jeg fortsatt bruke

betegnelsen BKA. Tiltaket ble opprettet for å styrke voksnes kompetanse i grunnleggende ferdigheter, og tilbyr kompetanseutviklingskurs til private og offentlige bedrifter, i hovedsak til arbeidstakere med lite formell utdanning. Ordningens overordnede mål er å forhindre at voksne blir utstøtt av samfunnet og arbeidslivet som følge av mangel på grunnleggende ferdigheter, hvor intensjonen er å heve de grunnleggende ferdighetene. Formålet er å gjøre voksne bedre rustet ved omorganisering og endringer (Vox, 2016). I året 2016 er det ti år siden ordningen ble startet, og BKA har vokst sammen med dens etterspørsel. Til sammen i 2016 har 921 virksomheter fått støtte til BKA-kurs for 18 738 deltakere (Vox, 2016). Kunnskapsdepartementet finansierer programmet, og årets ramme er nå 15 ganger større enn ved oppstart i 2006. Tallene gjelder for søknader og kurs i alle de grunnleggende ferdighetene. Kunnskapsdepartementet ser videre behov for satsning på *Kompetansepluss*, og øker budsjettet videre (Vox, 2016).

2.3.1 De fem grunnleggende ferdighetene

De fem grunnleggende ferdighetene er utarbeidet i forbindelse med Kunnskapsløftet, og læringsmålene for BKA er formulert med utgangspunkt i Kunnskapsløftet og utdanningsdirektoratets rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Ferdighetene oppfattes faguavhengig, og anses som avgjørende for læring, kommunikasjon, samhandling og utvikling i skolen, arbeid og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 5). De grunnleggende ferdighetene er; digitale ferdigheter, muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne regne og å kunne skrive. For at man skal kunne lære, legges det til grunn at disse ferdighetene må være tilstede fordi de anses som viktige verktøy for læring. Det fremgår i rammeverket at de grunnleggende ferdighetene er en forutsetning for at elever kan vise sin kunnskap og uttrykke denne på en god og forståelig måte.

Samfunnets digitalisering påvirker våre premisser for læring, både i strategi og tilnærming, og dermed inkluderes digitale ferdigheter i de fem grunnleggende ferdighetene (Utdanningsdirektoratet, 2012; Erstad; 2007). Det gir oss nye metoder og muligheter for å tilegne oss kunnskap. Derfor er det viktig å beherske digitale ferdigheter i skolen, så vel som i arbeidslivet. Ut fra de fem grunnleggende ferdighetene er det dataopplæring som har vist størst effekt etter deltakelse på BKA (Sønnesyn, 2014). Med hensyn til oppgavens omfang, vil fokuset videre i oppgaven være på utvikling av grunnleggende digitale ferdigheter. I den forbindelse er det ønskelig å påpeke at Vox ser helst at det søkes mer enn to ferdigheter per

kurs. Derfor kan det ikke garanteres at utvikling av andre ferdigheter har vært aktuelle på arbeidsplassene som analyseres i oppgaven.

2.3.2 Digitale ferdigheter

Digitale ferdigheter vil si å kunne bruke digitale verktøy, medier og ressurser hensiktsmessig og forsvarlig for å løse praktiske oppgaver, innhente og behandle informasjon, skape digitale produkter og kommunisere. Digitale ferdigheter innebærer også å utvikle digital dømmekraft gjennom å tilegne seg kunnskap og gode strategier for nettbruk (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 6).

Definisjonen over er grunnlag for hva studien videre legger i begreper digitale ferdigheter og digital kompetanse. Det fremgår dermed at det dekker et bredt spekter av komponenter og områder innenfor grunnleggende digital kompetanse. Digitale ferdigheter er delt opp i fire ferdighetsområder. Disse er å (1) tilegne å behandle, (2) produsere og bearbeide, (3) kommunisere og (4) digital dømmekraft. Videre i avhandlingen legges denne beskrivelsen av digitale ferdigheter til grunn for utvikling av digitale ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2012).

BKA styres etter komplekse målsettinger som er vanskelig å evaluere. I forbindelse med utvikling av grunnleggende digitale ferdigheter er det utarbeidet læringsmål som gir retningslinjer for hva deltakerne skal tilegne seg kunnskap om. Det skisseres tre nivåer; nivå 1/2, 3 og 4. Disse ulike nivåene har retningslinjer for (1) utvikling av læringsmål i digitale ferdigheter og (2) digital ferdigheter i hverdagen. Disse målene er igjen delt opp i tre ulike punkter; (1) bruk av IKT-systemer, (2) søking og utveksling av digital informasjon og (3) produksjon og presentasjon av digital informasjon. De ulike punktene er tilpasset nivåene, og det er utarbeidet arbeidsmål i de ulike punktene (Vox, 2013). Med en slik målnedbryting kan det sørges for samsvar mellom mål, innhold og arbeidsmetoder (Engelsen, 2006).

2.4 Tidligere forskning

Det er allerede gjort eksterne og interne undersøkelser knyttet til effekter av BKA (Sønnesyn, 2014; Proba, 2012; Larsen, & Lønvik, 2015; Hansen, Lønvik & Larsen, 2011). I disse

fremgår det at BKA har en positiv innvirkning på bedriftene som benytter seg av tilbudet, både på personlig og organisatorisk nivå. Det legges frem at det skjer endringer hos de ansatte som har vært på kurs, og at de øker bruken av ferdighetene de har utviklet. Videre fremgår det eksempler i publikasjoner om at deltakerne har blitt bedre til å utføre arbeidsoppgavene sine, og er mindre redde for å gjøre feil. Deltakerne har også fått nye arbeidsoppgaver og økt omstillingsmotivasjon. De har blitt flinkere til å følge opp egen familie og egne fritidsinteresser og økt interessen for, og sjansen til, å ta fagbrev eller gå videre på kurs og skole (Sønnesyn, 2014, s. 4)

I et samarbeidsprosjekt Vox har med Postenkonsernet, kom det frem i en evaluering at 56 prosent mente de hadde økt dataferdighetene (Hansen, Larsen & Lønvik, 2011). Kursene med opplæringen av data viser best utslag og effekt. I alle effektevalueringene fremgår det en positiv tendens til endring hos deltakerne etter endt kurs. Dette vises ved en økt bruk av ferdighetene, hvor det fremgår at effekten av dataopplæring har vært størst. Holdninger, mestringsfølelse, selvtillit og læringsmotivasjon er videre effekter som kommer frem i en oppsummering av dokumenterte effekter (Sønnesyn, 2014). Forankring i virksomheten trekkes frem som avgjørende for et vellykket kurs (Sønnesyn, 2014; Lønvik, & Larsen, 2015). I tidligere effektmålinger vises det også til BKA sin påvirkning og etterspørsel av opplæring, samt at programmet har vært avgjørende for at majoriteten av opplæringstiltakene har blitt igangsatt (Sønnesyn, 2014). Kriteriene for et godt kompetansekurs omhandler pedagogiske problemstillinger (Engelsen; 2006). Derfor er det interessant å se på hvorfor læringsutbyttet skjer og eventuelt ikke skjer, og hvem det er som opplever størst utbytte og nytte av kurset og hvorfor. I denne studien ønskes det å se på de subjektive erfaringene og meningene som blir gjort av bedrifter og deltakere som benytter seg av BKA. Med dette perspektivet ønskes det å bidra med en ny og mer pedagogisk vinkling.

Oppsummert er kompetanseutvikling av digitale ferdigheter aktuelt i dagens samfunn, da dens betydning stadig blir større. I Norge sidestilles digitale ferdigheter med det å kunne skrive, lese og regne (Erstad, 2007), og dette illustrerer dens avgjørende rolle som ferdighet. Dens integrerte rolle i de grunnleggende ferdighetene viser til at det anses som en viktig ressurs og kompetanse. I den forbindelse har Vox en tilskuddsordning som gir støtte til bedrifter som har ansatte med lav formell utdanning og mangel på grunnleggende ferdigheter. Denne ordningen er viktig for Norges samfunn fordi den kan bidra til å gi muligheter til kompetanseøkning hos de som trenger det, og på den måten jobbe for å jevne

ut sosiale forskjeller. I denne oppgaven vil oppmerksomheten rettes til bedrifter som har ansatte på kurs i utvikling av grunnleggende digitale ferdigheter.

3 Kompetanseutviklingsteori

I dette kapitlet vil det bli presentert ulike teorier som omhandler temaer knyttet til kompetanseutvikling. Først vil kompetansebegrepet bli presentert og videre knyttet opp mot kompetanseutvikling. Her anses det som fruktbart å se på organisasjonen som en læringsarena med ulike læringsmiljø. Dette anses som relevant som følge av læringsmiljøets relasjon til kompetanseutvikling (Fuller & Unwin, 2011; Felstead, et al., 2009). Evalueringsteori med innspill fra didaktisk relasjonstenkning står også sentralt i denne sammenheng. Til slutt vil mestringstro bli presentert med hovedvekt på motivasjon og overføring av læring. Det er viktig å være oppmerksom på hvilken læringskultur det faktisk eksisterer i den aktuelle bedriften, samt hvilken påvirkning dette kan ha på kompetanseutvikling før et eventuelt kompetanseutviklende tiltak. Å se på læring som en sosial prosess er betydelig, ikke bare fordi det kan gjøre rede for læring som foregår i ulike miljøer, men også fordi det gir grunnlag for å forstå læring på et kollektivt nivå. Dette er spesielt viktig i forbindelse med studier av læring på arbeidsplassen hvor kompetanseutvikling blir påvirket av de sosiale relasjonene og strukturene (Fuller & Unwin, 2011; Felstead, et al., 2009).

3.1 Begrepet kompetanse

Tilnærminger og definisjoner av kompetanse er mange, og synet på kompetanse har implikasjoner på hvordan kompetanseutvikling formes og utføres (Lai, 2015). Denne studien vil ta utgangspunkt i Lai sin definisjon om at ”kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i tråd med definerte krav og mål” (Lai, 2015, s. 46). Definisjonen dekker et bredt spekter av begreper som nå kort vil bli beskrevet. Kunnskap er ifølge Lai (2015) en persons database der vi lagrer informasjon som danner grunnlag for hva man ”vet” og hvilken innsikt man har. Ferdigheter er kapasiteten en har til å utføre bestemte oppgaver eller aktiviteter. Evner omhandler stabile egenskaper, forutsetninger, dyktighet og kvaliteter som påvirker en persons handlinger (Lai, 2015). Siste komponent i definisjonen er holdninger. Dette defineres som ”en essensiell del av en persons potensial og derfor en av de viktigste – kanskje den aller viktigste – komponenten i kompetanse. Holdninger kan være helt avgjørende for om en medarbeider er kompetent eller ikke” (Lai, 2015, s. 50). Integrering av holdning i definisjonen gjør at

motivasjon blir et tema i kompetanse og dermed kompetanseutvikling. En definisjon som inkluderer dette spekteret av komponenter er relevant for videre drøfting i studien. Dette innebærer at kompetanseutvikling er en kompleks prosess som er utfordrende å utføre. De forskjellige begrepene som inngår i definisjonen kan gli over hverandre i praksis, men som teoretiske begreper står de uavhengig av hverandre.

3.2 Kompetanseutvikling

Kompetanseutvikling igangsettes med det formål å oppnå eller forsterke læring (Kuvaas & Dysvik, 2012). I forbindelse med kompetanseutvikling, vil oppgaven avgrenses til å omhandle hvordan individer lærer i organisasjoner og ikke hvordan organisasjonen lærer å tilpasse seg nye krav i omgivelsene. Med oppmerksomhet mot kompetanseutvikling må det også rettes fokus mot læring, da det kan tas utgangspunkt i at all utvikling av kompetanse er uløselig knyttet til læring (Lai, 2015; Nordhaug, 1993; 1998). Videre vil følgende definisjon av læring være aktuell for studien, som ”tilegnelse av ny eller endret kompetanse – i form av kunnskaper, ferdigheter eller holdninger- som gir relativt varige endringer i en persons atferdspotensial” (Lai, 2015, s. 119). Med ønske om kompetanseutvikling er det avgjørende at ledelsen i bedrifter vet hvilke faktorer som fremmer og hemmer læring. Dette er fordi ledernes fokus og holdning kan være av avgjørende betydning for et vellykket kompetansetiltak (Kirkpatrick, 1998; Kuvaas & Dysvik, 2012). Utviklingstiltak vil som regel innebære noe nytt og usikkert. En slik situasjon kan for mange virke skremmende og det kan være betydelig hvilken holdning medarbeiderne møter utviklingstiltaket med. Noen personer er positivt innstilt til utvikling, mens andre kan oppleve en slik situasjon som ubehagelig eller uinteressant. Holdningen til de ansatte kan også påvirke rekruttering til kompetanseutvikling, som igjen kan være en kritisk fase. Frivillig deltakelse versus tvungen eller forventet deltakelse kan ha effekt på utbyttet og holdning hos den ansatte. Ved rekruttering vil det derfor være viktig å relatere innholdet i tiltaket til medarbeidernes egen jobbhverdag, slik at de ser nytten og verdien i å delta. Selvrekuttering kan øke sannsynligheten for motivasjon og læring, fordi den selvbestemte tilegnelsen av ny kunnskap kan ha positiv effekt på både holdning og læringsutbytte (Deci & Ryan, 2000; Kuvaas & Dysvik, 2012).

Typiske funn i forskning på kompetanseutvikling viser at det er sammenheng mellom kompetanseutvikling og motivasjon, interesse og tilfredshet på arbeidet (Deci & Ryan, 1985; 2000). Dette er overordnede effekter, og det finnes også mer konkret utbytte som kommer av

slike tiltak. Her er det viktig å påpeke at det er uvisst hvilke faktorer som har effekt på hverandre. Blant kompetanseutviklingens positive virkninger som omhandler for eksempel dens bidrag til økt selvtillit og motivasjon, er det også viktig å være oppmerksom på hvilken dysfunksjonell effekt det kan medbringe. Dette inkluderer uoverensstemmelse mellom individets kompetanseutvikling og organisasjonens krav og etterspørsel (Ellström & Kock, 2008). Det er viktig å være klar over dette ved planlegging av et tiltak, samt andre kritiske deler av kompetanseutviklingsprosessen (Ellström & Kock, 2008). En tilfeldig satsning på kompetanseutviklende aktiviteter kan i verste fall bidra til negativ holdning fra de ansatte og ledelsen, hvor de ikke oppnår og forstår betydningen av det, i sær dersom ikke tiltaket hadde en konkret plan med et spesifikt mål. Dårlig planlegging kan videre føre til at medarbeiderne ikke får brukt sitt kompetansepotensial og at forventningene fra ledelsen ikke stemmer overens med kompetansen medarbeiderne sitter med. Dette vil videre kunne føre til at medarbeiderne ikke får mobilisert sin kompetanse, som kan ha en uheldig effekt på innsats, motivasjon og mestringsfølelse (Lai, 2015). For å unngå negative effekter, er det viktig å legge vekt på kompetansemobilisering, og det å benytte seg av den nye kunnskapen på riktig måte. Dette har en tendens til å bli underprioritert som en del av den planmessige delen av kompetanseutvikling. På den annen side er et slikt gap ofte en begrunnelse for at man setter i gang tiltak. Med dette beskrives kompetanseutviklingens kompleksitet, og dens tilrettelegging og utførelse blir påvirket av ulike forhold, behov og faktorer. For at en organisasjon skal få maksimalt utbytte av et kompetanseutviklingstiltak, kreves det god planlegging, gjennomføring og evaluering.

Oppsummert vil et kompetanseutviklingstiltak igangsettes med et formål om å lære. Forskning viser også til at det kan komme videre effekter ut fra et slikt tiltak, slik som tilfredshet på arbeidsplassen og motivasjon. Men det eksisterer forutsetninger som må tas stilling til før et slik tiltak iverksettes. Eksempelvis må man som bedrift være klar over hvilken relevans tiltakets tilbud har for de aktuelle ansatte. Dette er også viktig i en rekrutteringsfasen, slik at man ikke gjør de ansatte umotiverte. I forbindelse med motivasjon til læring, er holdning et sentralt begrep. Måten ansatte møter et utviklingstiltak på kan ha betydning for hvilket utfall vedkomne får av kurset. Dette skal problematiseres mer senere i studien. Videre skal det ses på den komplekse prosessen av tilrettelegging og fullføring av et kompetansetiltak.

3.3 Kompetanseutviklingens kompleksitet

Hva karakteriseres som vellykket tilrettelegging og fullføring av et kompetanseutviklingstiltak? Svaret er komplekst på grunn av dens mange hensyn. I tillegg til utvikling av kompetanse er det også viktig at den planlegges, erverves og brukes. Disse ulike stegene danner sammen det Nordhaug (1993) beskriver som kompetansekjede (competence chain) (s. 28), hvor de ulike stegene står i et påvirkningsforhold til hverandre. Før et tiltak igangsettes lønner det seg å kartlegge behov som må dekkes for at organisasjonen skal fungere som ønsket. Derfor bør organisasjonen sette mål som samsvarer med behovene og deretter ha tiltak knyttet til disse. Videre er det viktig å legge til rette for at medarbeiderne får brukt denne kompetansen etter endt kurs. Her påpekes igjen betydningen av overføringsverdi. Det bør være overføringsverdi fra det man lærer på kurset til det en får brukt på jobben (Haskell, 2001). Motivasjon er viktig for å bidra til overføring og interesse av å delta på flere kurs. Ved å overføre ny kunnskap og oppleve nytte, kan det bidra til et videre driv for å ønske å lære og utvikle seg mer (Deci & Ryan, 1985; Bandura, 1977; Haskell, 2001). Før dette går nærmere inn på, vil organisatoriske faktorer som kan ha en innvirkning på motivasjon og utbyttet av tiltaket bli belyst. Her er det generelle lærings- og arbeidsmiljøet sentralt (Felstead, et al., 2009; Fuller & Unwin, 2011).

3.3.1 Læringsmiljø

I forbindelse med kompetanseutvikling er det sentralt å forstå hvilke kontekstuelle faktorer som spiller inn på utbyttet. Læringsmiljøet er et av elementene som kan være av betydning. Fuller & Unwin (2004; 2011) trekker et skille mellom ekspansivt og restriktivt læringsmiljø, som både muliggjør og begrenser læring i en organisasjon. De presenterer de ulike læringsmiljøene som et kontinuum, som omfatter et skille mellom ulike egenskaper i et læringsmiljø. Dette bidrar til forskjellige måter å tilrettelegge for læring og utvikling i organisasjonen. Det illustrere også ulikheter i muligheter og begrensninger i arbeidslivet. Dette er metoder som belyser pedagogisk praksis og hvordan dette kan fremme og hemme læring og utvikling.

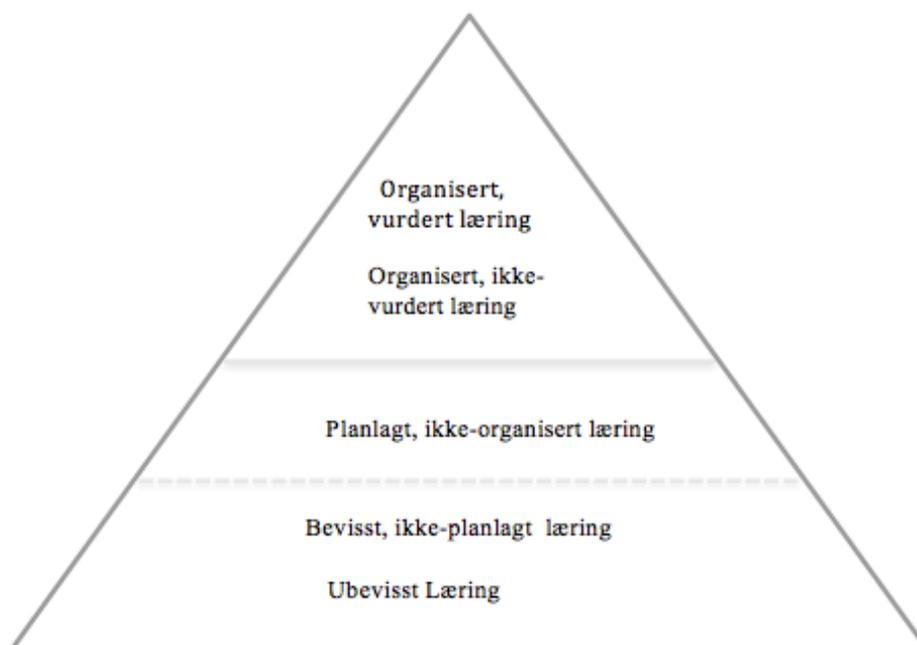
Et ekspansivt læringsmiljø er typisk næringsgivene til læring på arbeidsplassen (Felstead, et al., 2009). Her separeres ikke personlige og organisatoriske mål, men stimulerer til at disse skal stå sammen og være integrert i hverandre. Det ekspansive læringsmiljøet preges ofte av problemløsning og innovativ tenkning, der læring ses på som en del av arbeidsoppgavene.

Ledelsen vil også typisk legge til rette for støtte til utvikling, vurdering og personlig oppfølging. De ansatte vil også utvikle seg selv og være initiativtakere til ny utvikling og tenkning. Det restriktive læringsmiljøet er det begrensende aspektet ved et læringsmiljø, der innovativ og utviklende initiativ hindres. Det betegnes ofte som lite problemløsende og med simple oppgaver, rutinepreget og mindre grad av muligheter for personlig utvikling på arbeidsplassen (Felstead et al., 2009; Fuller & Unwin, 2004). De forskjellige læringskontekstene vil i stor grad påvirke individets muligheter på arbeidsplassen, men medarbeiderne vil også selv påvirke læringskonteksten.

I en bedrift der de ansatte opplever et godt arbeidsmiljø vil dette øke sannsynligheten for deltakelse og positiv holdning til utviklingstiltak. Det kan også bidra til motivasjon og et driv for å være initiativtakende og positiv til bedriftens formål (Deci & Ryan, 1985; 2000). Dette kan videre trekkes til at godt arbeidsmiljø kan stimulere til et godt læringsklima (Kuvaas & Dysvik, 2012). Arbeidsplassen får mer og mer status som en læringsarena der læring skjer i de fleste kontekstene. Det kan eksistere både formell og uformell læring. Uformell læring vil forekomme i hverdagslige situasjoner, for eksempel på arbeidsplassen, der læring ikke nødvendigvis er et mål i seg selv. Formell læring kan derimot være konkrete tiltak tilsiktet konkrete læringsmål, som eksempelvis spesifikke kompetanseutviklingstiltak, kurs eller utdanning (Lai, 2015).

3.3.2 Læringshierarki

Utvikling av kompetanse i arbeidslivet består både av planlagte programmer, samt usystematiserte og ikke planlagte læringsaktiviteter (Nordhaug, 1993). Å skissere et skille mellom læring på arbeidsplassen og opplæring er av betydning, da dette dreier seg om ulike prosesser. De aktivitetene som ikke er en planlagt del av opplæringen, kan omtales som den uformelle læringsdelen, noe jeg kommer tilbake til senere. Nordhaug (1993) mener at et individs læring kan komme i flere former og at det ikke nødvendigvis uttrykkes i adferd, men at det også kan ligge latent og påvirke senere handlinger. Han presenterer et læringshierarki bestående av ulike typer læring. Rangeringen går etter hvor bevisst, planlagt, formell og resultatorientert læringsaktiviteten er (Nordhaug, 1993, s. 36).



Figur 1: egen oversetning av Nordhaugs (1993) læringshierarki

Uformell læring

Nederst i Nordhaugs hierarki, finnes ubevisst læring. Ubevisst læring skjer på enhver arbeidsplass. Dette er en del av sosialiseringen til en bedriftskultur og er av stor betydning for en virksomhet. Neste trinn er bevisst, ikke-planlagt læring. Her er alle ansatte involvert og kan bli karakterisert som en type passiv læring. Dette gjelder også bevisst internalisering av organisasjonsverdier, men som ikke er planlagt. Begge de nederste læringstypene anses som passive, da det har skjedd læring uten at de ansatte aktivt har gått inn for det. Den første aktive typen av læring, men som fortsatt kategoriseres under uformell læring, er planlagt, ikke-organisert læring. Denne typen har et individfokus, der ansatte ønsker tilegnelse av kunnskap for å yte bedre på jobben. Ergo jobberelatert, men ikke organisert. Dette gjelder også ved markedsendringer, nye systemer eller lignende, der ansatte ser en verdi av å oppdatere sin kompetanse i forbindelse med jobben.

Formell læring

Den første typen av formell læring er ikke rettet mot noen vurdering eller andre typer formaliserte tester (Nordhaug, 1993). Planlagt opplæring av personell kan omhandle denne typen læring. Det at de ikke blir formelt vurdert, er ikke ensbetydende med at de ikke blir sertifisert med kursbevis eller lignende. Slik dokumentasjon er trolig mer vanlig i bedrifter

som har omfattende internt arbeidsmarked. Slike organisasjoner kan antas å ha et særlig behov for objektive standarder for evaluering som kan brukes når de tar beslutninger om interne forfremmelser. Hvis motivasjon for å lære er å kvalifisere seg for forfremmelse eller nye stillinger i bedriften, kan den enkeltes tilegnede kompetanse brukes som en tilnærming til disse kvalitetene. Dette fremheves som typisk for den øverste læringsaktiviteten i hierarkiet; organisert, formell og vurdert læringsaktivitet. Dette karakteriseres også som en av de minst vanlige læringsformene i en bedrift, da denne typen krever mer ressurser og tid. Antall deltakere vil også synke ettersom hvor høyt man kommer opp i læringshierarkiet, fordi det blir mer komplekst og ressurskrevende.

Læringshierarkiet gir et verktøy for å klassifisere og rangere ulike typer læring som skjer i en organisasjon. Det er imidlertid ikke en fordeling av forskjellige typer av læringsprogrammer. Dette skillet er viktig, blant annet fordi spesifikke læringsprogram kan gå over mer enn ett nivå i hierarkiet. Organisasjonen har både arenaer for formelle og uformelle læringsopplegg, og de ulike individuelle læringstilnærmingene vil forme hvordan det kontekstuelle utfallet vil være, noe ledere må være oppmerksomme på. Dette understreker også at man ikke kan behandle en gruppe medarbeidere som en homogen gruppe, men at man må ta deres forutsetninger og erfaringer i betraktning.

Ved tilrettelegging for utviklingstiltak er det mange elementer å ta hensyn til. Påvirkningsforholdet mellom læringsmiljø og ansattes innstilling til utvikling kan utgjøre forskjeller i utbyttet. De subjektive faktorene er derfor sentrale for å forstå læring og hvordan den enkeltes oppfatning, holdning og erfaring er når det gjelder utvikling på arbeidsplassen. Deres tolkninger for læringens begrensninger og muligheter, både formelt og uformelt, former deres respons og reaksjon på læringsarenaen. Dette influerer hvordan de ansatte engasjerer seg, for eksempel i kompetanseutvikling og hvordan de utfører arbeidsoppgavene sine (Felstead et al., 2009). Den pedagogiske delen i et opplæringstiltak er av avgjørende betydning og didaktisk refleksjon er høyaktuelt.

3.4 Didaktisk relasjonstenkning

Opplæringssituasjoner bør inkludere hensiktens hva, hvordan og hvorfor, rettere sagt; de didaktiske refleksjonene (Engelsen, 2006). *Hva* omhandler mål og innhold, *hvordan* har med metode og undervisningsform å gjøre. *Hvorfor* dreier seg om begrunnelse for valg som tas i

forbindelse med mål, innhold og opplæringsmetode. Den didaktiske relasjonsmodellen belyser samspillet mellom ulike didaktiske kategorier i en opplærings- og undervisningssituasjon (Bjørndal & Lieberg, 1978). Modellen vektlegger en helhetstenkning som videre skal danne en god opplæringsituasjon. Dermed får den pedagogiskmetodiske tilnærming konsekvenser for innhold, rammebetingelser, syn på opplæringsdeltaker, vurdering og gjennomføring. Disse kategoriene vil stå i et samspillforhold som gjør at hver avgjørelse på hvert av områdene, har innvirkning på det andre. En slik tenkning skal sørge for at mål, innhold og arbeidsmåter i en opplæringsituasjon stemmer overens med hverandre og at de peker i samme retning (Engelsen, 2006). I tillegg skal dette ses i lys av opplæringsdeltaker eller elevenes forutsetninger og ønsker. Denne tenkingen er aktuell i skole så vel som ved opplæring i arbeidslivet. Opplæring er målrettet og tar gjerne utgangspunkt i et mål eller en intensjon som for eksempel et kompetansemål. Det didaktiske perspektivet er fruktbart å ha med både i planlegging, gjennomføring og vurdering av et kompetanseutviklingstiltak. I forbindelse med didaktisk refleksjon er det relevant å se på evalueringprosessen av et tiltak, da dette er relevant for oppgaven. ”I samsvar med den vide betydningen av begrepet, blir didaktikken en integrerende pedagogisk disiplin som setter teoretiske synspunkter og praktisk erfaring fra forskjellige områder i relasjon til undervisningsprosessen” (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 27). Dens funksjon skal være selvkritisk, slik at man kan hjelpe seg selv med å nå målene og intensjonen som ligger til grunn for opplæringen. Didaktisk disiplin har også et fotfeste i læreplanteorier, da det knytter seg til utforming av læreplaner i skoleundervisningen. Her møter opplæring i skolen like utfordringer som ved opplæring på arbeidsplassen, nemlig at det skal legges til rette for læringens mål og innhold med hensyn til interne, eksterne og individuelle betingelser. I denne studien ønskes det å bruke didaktisk relasjonstenkning i forbindelse med opplæring i arbeidslivet.

Oppsummert ser vi at utviklingstiltak er en kompleks prosess som må ta hensyn til flere ulike elementer. Ved hjelp av didaktisk relasjonstenking kommer det frem interessante elementer i en opplæringsituasjon som er velkjent i skolen, men som blir mindre synlige i det såkalte *skyggesystemet*. Vurderingsteori har god forankring i skole- og læreplansammenheng (Engelsen, 2006), men det finnes mindre vektlegging på det i arbeidsplasslæring (Nordhaug, 1998). Derfor er didaktisk forståelse nyttig kunnskap å ta med videre i studien, samtidig som det skal presenteres en velkjent evalueringmetode som er rettet mot læring i arbeidslivet.

3.5 Evaluering av kompetanseutviklingstiltak

Som et av hovedfokuserne i oppgaven og av pedagogisk relevans, vil en presentasjon av evalueringsteori være essensielt. Hittil har det vært en tendens at evaluering av tiltak i arbeidslivet har fått minst oppmerksomhet i forbindelse med kompetanseutvikling (Nordhaug, 1998; Lai, 2015; Ellström & Kock, 2008). Evalueringens manglende hensyn kan bunne i lite planlegging og vag målsetting fra bedriften som utvikler sine ansatte. Uten tydelige mål og god planlegging, vil det være vanskelig å vurdere tiltaket opp mot noe spesifikt. Vurdering av kompetanseutviklingstiltak vil knyttes til effekter bedriften ønsket å oppnå og hva som har blitt oppnådd. Ved måling av effekt, er det også viktig å vite hva som menes med effekt og i hvilken form det ønskes. I forbindelse med kompetanseutvikling er det vanskelig å måle direkte effekt, men det finnes likevel indikatorer som det kan tas utgangspunkt i. En effekt har forekommet dersom det har skjedd en endring hos individet som et resultat av deltakelse på et kompetanseutviklende tiltak. Dette kan være endringer som kunnskap, ferdigheter, evner, holdninger eller andre komponenter som omhandler menneskelig læring og kompetanse (Ellström & Kock, 2008). Det finnes også ulike måter å vurdere slik effekt, eller som i denne studien handler om opplevd utbytte. Videre skal det bli redegjort for nyttige evalueringsverktøy for å belyse oppgavens problemstilling. Det vil fortrinnsvis tas utgangspunkt i Kirkpatrick (1998) og Stakes (1975) sine tilnærminger til evaluering.

3.5.1 Kirkpatrick's evalueringsmodell

Kirkpatrick's (1998) evalueringsmetode brukes mye i arbeidslivsforskning og anses som relevant for studien og dens problemstilling. Dette er på grunn av modellens dypgående vektlegging på evaluering av kompetanseutvikling. Metoden er i utgangspunktet måling av effekter, men gir også god innføring i start- og mellomfase i et utviklingstiltak. Før det igangsettes et utviklingstiltak, og i følge Kirkpatrick (1998), vektlegges ti faktorer som bør være vurdert før planlegging og implementering av et utviklingsprogram. Disse skal kort presenteres fra Kirkpatrick's egen fremstilling (1998).

(1) Kartlegge og bestemme behov. For å igangsette et utviklingstiltak, bør det være et behov for kompetanse som ønskes oppnådd. Disse behovene bør være i overensstemmelse mellom hva ledelsen ser på som behov og hva medarbeiderne opplever som behov. Altså at begge partene opplever dette som nyttig, samtidig som det må utarbeides en forankring i bedriften.

Denne forankringen skapes med organisatorisk involvering der ledelsen erkjenner, støtter og formidler tiltaket. Dermed er det viktig at det er en kommunikasjon mellom initiativtakere og eventuelle deltakere og at begge parter er involvert i planleggingen. Dette vil øke entusiasmen blant deltakerne som videre kan ha påvirkning på et positivt resultat og utfall av tiltaket. (2) Sette mål. Etter kartlegging av behov, vil det være betydningsfullt å sette klare, spesifikke mål. Målene bør bli satt ut ifra spørsmålene; hvilke resultater ønsker vi å oppnå? Hvilken rolle skal ledelsen spille for å nå målet? Hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger ønskes det at deltakerne lærer i løpet av utviklingstiltaket, og som de videre kan bringe med seg i sitt daglige arbeid? Denne tankeprosessen vil også kunne fremme entusiasme hos ledelsen. (3) Bestemme faglig innhold. Faglig innhold må bli satt med utgangspunkt i aktuelle behov og mål. Dermed må man finne innhold som stimulerer til utvikling av kompetansen som trengs. (4) Velge deltakere. Rekruttering til et opplæringstiltak kan være kritisk og problemstillingen om deltakelse skal være frivillig eller ikke, kan være problematisk. Det kan være at de som ikke ønsker å delta er de som faktisk trenger det mest. I tillegg vil kompetanseutvikling være relevant uavhengig av stilling, kunnskap og rolle i organisasjonen. (5) Bestemme beste tidsrom. Tidsrommet avhenger av tiltakets omfang. Her er det viktig å forhandle om beste tidspunkt og at deltakerne er fornøyd med tidsrammen som settes. (6) Velge hensiktsmessige lokale og utstyr. For å opprettholde konsentrasjonen og oppmerksomheten, både hos instruktører og deltakere, er det viktig at lokalet er egnet med god luft, temperatur, lyd og plass. Komfort er også viktig slik at ikke ubehagelig plager forstyrrer konsentrasjonen. (7) Velge egnede instruktører. I en hver opplæringskontekst spiller læreren en kritisk rolle. Vedkomne har ansvaret for at det som ønskes å læres, blir lært, og det på mest effektiv og riktig måte. Derfor er det viktig at læreren har god kunnskap rundt det som skal læres av deltakerne og at de har pedagogisk kompetanse. (8) Velge og forberede audiovisuelle hjelpemidler. Audiovisuelle hjelpemidler har to formål: Å opprettholde oppmerksomhet og interesse, og som kommunikasjonsverktøy. Dette er for å stimulere til et godt læringsklima. (9) Koordinere programmet. En opplæringsansvarlig kan like gjerne omtales som koordinator som lærer, men man omtales ikke som lærer dersom man er koordinator. Opplæringskoordinator må sørge for koordinasjon i samsvar med læringen. Dermed må opplegget koordineres etter læreren i like stor grad som deltakerne. (10) Evaluere programmet. Kirkpatrick (1998) presenterer tre spesifikke grunner til hvorfor evaluering av utviklingstiltak er nødvendig. For det første vil evalueringen rettferdiggjøre eksistensen av opplæring ved å vise hvordan den bidrar til å dekke behov og nå organisasjonens mål. For det andre vil det hjelpe organisasjonen å se hvordan opplæring de bør investere i og videre

vurdere om dette er noe som ønskes å fortsette med eller ikke. For det tredje vil det være for å få mer informasjon og innblikk i hvordan videre utviklingstiltak bør utføres og hvordan disse kan forbedres (Kirkpatrick, 1998).

Videre presenteres fire evalueringsnivå som kan benyttes for å måle effekten av et tiltak. Han legger til at hvert nivå er viktig og har innflytelse på det neste nivået. For hvert nivå øker kompleksitet og dermed også verdifull informasjon (Kirkpatrick, 1998; Lai, 2015). Første nivå er deltakernes reaksjoner. På dette nivået er hensikten å finne ut hvilken reaksjon i form av tilfredshet og oppfatning av utviklingstiltaket. Denne informasjonen innhentes vanligvis ved å henvende seg til deltakerne, enten i form av spørreundersøkelser eller intervju med hensikt i å få innblikk i hvor fornøyde deltakerne var med kurset. Andre nivå er grad av læring. Her er formålet å kartlegge deltakernes kunnskapsutvikling som et resultat av kurset. Hvilken kompetanse har deltakerne tilegnet seg som følge av tiltaket. Tredje nivå er endring i jobbadferd. På dette nivået er oppmerksomheten på læring i den grad at det har bidratt til endring av adferd etter endt kurs når deltakerne vender tilbake til jobbhverdagen. I hvilken grad blir den tilegnede kompetansen anvendt i praksis. Fjerde nivå er endringer på organisatorisk nivå. Dette fremhever Kirkpatrick som det mest avanserte nivået og omhandler i hvilken grad organisasjonen i sin helhet har forbedret seg og nådd målene som er satt. Dette kan være i form av organisatoriske resultater, kvalitet på varer, service eller lignende. I hvilken grad tiltaket har gitt nytte for organisasjonen, ut fra de definerte, overordnede målene (Lai, 2015, s. 191).

Metoden til Kirkpatrick har møtt kritikk fra flere hold (Kuvaas & Dysvik, 2012). Den kritiseres for å være for adferdsorientert, med for lite innhold av tilnærminger til kognitiv læring. Kritikken blir gitt på grunn av dens innretning mot adferdsorientert læringsteori. Et annet kritisk punkt er at en hierarkisk utforming av metoden gir evaluering på de laveste nivåene mindre betydning enn på de mer avanserte. Her mener kritikerne at endringer på det første, andre og tredje nivået har like stor betydning for evalueringen som det fjerde nivået (se nivåinndeling i avsnittet over). Den direkte sammenhengen mellom nivåene blir også kritisert, da det ikke nødvendigvis er det i alle tilfeller, spesielt ikke mellom reaksjon og prestasjon (Kuvaas & Dysvik, 2012). I problemstillingen om mulighet for å måle effekt ved hjelp av reaksjonsmålinger, kan dette være fruktbart uavhengig av om man mener det kan være en indikasjon på effekt eller ikke. Det kan gi viktig innsikt tilknyttet tilfredshet og hvorvidt kursdeltakerne er fornøyde med opplegget og kursholderne.

3.5.2 Stakes tilnærming til vurdering

I forbindelse med den presenterte kritikken, vil Stakes (1975) evalueringsteori bli aktualisert, som følge av dens didaktisk preg. Det har lenge vært uenigheter omkring evaluering av opplæring, spesielt innenfor læreplanteori og skoleverket (Engelsen, 2006). Diskusjonen omhandler hvorvidt evalueringen skal være styrt av måloppnåelse i form av spesifikke eller vide målformuleringer. Her måles det i hvilken grad elever har nådd spesifikke mål eller hvor effektive og produktive lærerne har vært. Stake (1975) påpekte svakheter i målrelatert vurdering og ga med dette nye retningslinjer for en evalueringssprosess. Han legger hovedvekt på de mellomliggende, relasjonelle elementene i en opplæringskontekst og benytter dermed en annen vurderingsmetode. Det kan også oppfattes på som kritikk til rigid målstyring og målrelaterte vurderinger. Målrelatert evaluering sammenholder prestasjon med fastsatte mål. Stake utviklet en metode som gir rom for flere informasjonskilder i vurderingen som igjen kan gi ulike innfallsvinkler på evalueringssarbeidet og hvilke bidrag dette kan gi i en vurderingssituasjon. Den omfattende informasjonstilnærmingen omhandler bakgrunn-, prosess-, og resultatinformasjon i forbindelse med tiltaket (Stake, 1975; Engelsen, 2006). Dette dreier seg hovedsakelig om betingelser som eksisterte før opplæringen som kan ha betydning for resultatet. Det som skjer i selve opplæringsituasjonen, som for eksempel samspill mellom lærer og deltaker er viktig å ta med i en evalueringssprosess og som mulige resultater opplæringen har ført til. Han omtaler det som responsiv evaluering og retter blikket mot aktivitetene som skjer i selve opplæringsituasjonen og ikke de objektive, instrumentelle målverdiene men ofte finner i skolesammenheng.

Stake (1975) forklarer at den målrelaterte vurderingen kun fokuserer på resultater slik det kommer til uttrykk i adferd og måler med objektive tester. Dette forenkler opplæringens verdi og dermed overser man viktige elementer opplæring kan bidra med, som ikke nødvendigvis omhandler endring i adferd eller kommer til uttrykk på andre måter. Derfor kan hans metode brukes som kritikk til Kirkpatrick (1998) og som en annen innfallsvinkel til en programevaluering. Stake mener også at det subjektive fokuset er underprioritert på grunn av dens uegnede form i forhold til de formelle skjemaene de skal vurderes ut ifra (Stake, 1975). Han vurderer opplæring på en dypere nivå, der han vektlegger andre retningslinjer. Deltakeres opplevelse av hvordan opplæringen foregikk, samt hvor fornøyde og misfornøyde

de var med opplegget. Derfor, mener han, at man bør legge større vekt på forholdet mellom resultat og prosess. Med dette retter han oppmerksomheten mot noe annet enn sammenhengen mellom mål og resultater. Han fokuserer på alle sider ved opplæring.

Kirkpatrick (1998) og Stake (1975) har begge utarbeidet nyttige evalueringsverktøy for et opplæringsprogram. Begges innfallsvinkler er interessante og kan være nyttige når man skal gjøre en vurdering av læring. Den didaktiske relasjonstenkningen er fruktbar å bruke på begge metodene, hvor en sammenslåing og didaktisk fokus vil gi en god vurdering av et opplæringstiltak. I denne studien er individets subjektive utbytte i stor grad viktig, og det er derfor essensielt å få et dypere innblikk i dens subjektive læring ved hjelp av kognitive tilnærminger.

3.6 Fra læring til ny adferd

Videre ønskes det å understreke betydningen av Lai (2015) sin integrering av holdningskomponentet, som ble presentert i begynnelsen av dette kapitlet. Begrepet vil fungere som et kognitivt supplement til de presenterte evalueringsteoriene, og som kan hjelpe med å vurdere et utviklingsprogram mer helhetlig. Dette vil være relevant for videre analyse og drøfting. For at kompetanseutvikling skal skje, gjelder det ikke kun å tilrettelegge for læring. Individet må også være innstilt på å lære selv. I et organisasjonstilrettelagt tiltak vil opplæringen skje i en spesifikk kontekst der kursholderens formål er å lære deltakerne ferdigheter som senere kan anvendes på arbeidsplassen. Tidligere er det nevnt faktorer som kan bidra til læring på arbeidsplassen og hvilken påvirkning kompetanseutviklingstiltak kan ha på arbeidsplassen og de ansatte. Videre er det relevant å se på mer individuelle faktorer som kan ha en effekt på holdning til læring og læringsutbytte. For at den nye tilegnede kunnskapen skal være nyttig må den videreføres til andre situasjoner og kontekster. Læringens overføringsprosess skal derfor ses nærmere på med innspill fra både kognitiv og sosial læringsteori, hvor dette gir en god innsikt i fenomenet.

3.6.1 Overføring av læring

Med kompetanseutviklingens formål å oppnå læring kan det være interessant å se hvilke muligheter som ligger i den nye tilegnede kunnskapen. Hensikten med opplæringstiltak på arbeidsplassen vil ofte være at de ansatte skal benytte seg av den nye kunnskapen i deres daglige arbeidsoppgaver. Her vil overføring av læring være en sentral prosess, hvor det

handler om å anvende det lærte i nye situasjoner (Haskell, 2001). Overføring av læring er evnen til å oppdage likheter og ulikheter mellom det man har lært, for eksempel på et kompetanseutviklingstiltak, og situasjonen man befinner seg i. Det handler om å bruke den nye kunnskapen i flere kontekster og for å løse oppgaver som en ikke klarte tidligere. Presentasjon av opplæringens innhold kan hjelpe de lærende å overføre kunnskapen ved at innholdet blir tilknyttet en kontekst eller konkrete eksempler. Dette kan hjelpe aktøren til å relatere den nye kunnskapen til andre situasjoner (Haskell, 2001). Det er ikke nødvendigvis slik at den tilegnede kunnskapen kan overføres, men evnen til å relatere ny kunnskap til nye situasjoner kan være et resultat av overføring, uavhengig av om den er kontekstspesifikk eller generell. Overføring av læring oppfattes gjerne som et sluttresultat av et opplæringsprogram, men det er snarere en viktig del av prosessen (Busch, 1990). Ny lærdom må bygge på eksisterende kunnskap og strukturer, slik at deltakerne klarer å overføre og se sammenhenger. Dette er også for å trekke på deres allerede eksisterende kompetanse og overføre den til ny tilegnet kunnskap, slik at de gjør seg vant med å relatere ny kompetanse til nye kontekster. Ut ifra dette kan det antas at kunnskap i seg selv ikke er en betingelse for læring og endring. Videre er det ikke bare tankeprosessen som kan være avgjørende for tilegnelse, integrering og anvendelse av ny kunnskap. Motivasjonelle faktorer kan også påvirke overføring av kompetanse. I den forbindelse er mestringstro et sentralt tema.

3.6.2 Mestringstro

Troen på egen kompetanse kan ha stor betydning for hvilket utbytte en medarbeider har av et kompetanseutviklende tiltak (Bandura, 1977; 1986). Definisjonen av mestringstro vil ta utgangspunkt i Banduras (1997) begrep *self-efficacy* som i oppgaven er oversatt til *mestringstro*. Mestringstro er en betegnelse på folks tro på sine egne evner til å produsere ønskede resultater gjennom egne handlinger; troen på egen mestring. Forskning viser at tillit til egen mestring og en stor grad av innsats ofte vil resultere i ytelse. Selv om dette ikke alltid er tilfellet, vil høy mestringstro og god innsats øke sannsynligheten for gode resultater og læring (Lai, 2015; Bandura, 1977). Medarbeidere med lav mestringstro tenderer å oppleve jobbrelatert stress når de møter på utfordringer, nettopp fordi de ikke har troen på at de selv kan mestre oppgavene eller utfordringene de står overfor (Lai, 2015). Mestringstro kan dermed ha en negativ påvirkning på affektive reaksjoner man har før et tiltak. For enkelte kan det for eksempel kunne føre til stress og angst før et slik tiltak. Dermed er det viktig med stimulering til mestringstro, på grunn av dens avgjørende betydning for selvfølelse og ytelse i

arbeidslivet (Judge & Bono, 2001). Det gjelder ikke kun i forbindelse med et kompetanseutviklingstiltak spesielt, men i arbeidstakerens vanlige arbeidsoppgaver generelt. Troen på at egne ferdigheter er tilstrekkelig for å oppnå resultater som for eksempel ny kunnskap og læring er derfor en vesentlig del av kompetanseutvikling.

Metoder knyttet til økt mestringstro har fokus på mulighet for læring. Dette illustrerer sammenhengen mellom læring, kompetanseutvikling, motivasjon, overføring og kompetansemobilisering. Dermed er medarbeidernes kompetansepotensial knyttet til mestringstroen og må være et fokus ved tilrettelegging av opplæring. Å ha en mestrings- og kompetansefølelse er tilfredsstillende for mennesker, og vi søker gjerne situasjoner som gir oss nettopp dette. Opplevelsen av å være kompetente i sitt sosiale miljø er en av hovedkildene til motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Kompetansefølelse stimulerer til høyere grad av mestringstro. Derfor bør utvikling av mestringstro ha en sentral rolle i alle læringsprosesser (Berg & Ribe 2006). Dette gjelder i særlig grad i arbeidslivet, der man i utgangspunktet er ansatt for kompetansen man besitter. Dette kan videre føre til at de som ikke har en høy mestringstro til egen kompetanse vil unngå tiltak som for eksempel kompetanseutvikling. Dersom de ansatte har negativ erfaring til formell opplæring, kan dette gjøre at de automatisk vil miste troen på egne evner til å utvikle seg. Mestringstro kan følgelig ha betydning for læringsutbytte og kan ligge som grunnlag for overføring av læring, som den avgjørende faktoren for hvorvidt vi tror vi klarer å overføre og anvende den nye kunnskapen i nye situasjoner. Vår egen mestringstro vil påvirke handlingsstrategien til en ukjent eller ny situasjon (Bandura, 1977; 1986). Utfordringen på kurs kan derfor være å relatere den nye kunnskapen til det deltakerne allerede kan og videre å legge til rette for en overføring av det nye de lærer. Det er ikke nok med kunnskap, deltakerne må få trening i å anvende seg av den nye kunnskapen i praksis (Busch, 1990).

Studiens problemområde

Å få et innsyn i problematiseringen av påvirkningsforhold mellom de ulike prosessene i kompetanseutvikling er hensiktsmessig for denne avhandlingen. For det første er det interessant å vurdere hvilket læringsmiljø kompetanseutviklingen skjer i. Her skiller det mellom ekspansivt og restriktiv, som kan gi en forståelse av hvilke muligheter og begrensninger som eksisterer for de ansattes kompetanseutvikling og anvendelse av den nye kunnskapen. I skillet mellom læringsmiljø finnes det også en distinksjon mellom formell og uformell læring som har innvirkning på et utviklingstiltak. Disse presenterte elementene har

innvirkning på hvordan et kompetanseutviklingstiltak utføres og fullføres. I en programevaluering er det mer enn den observerbare effekten av tiltaket som er viktig. Evalueringen må også gjøres ut ifra kognitive tilnærminger, og knytte det observerbare og kognitive sammen med de ulike prosessene som foregår ved arbeidsplasslæring. Hensikten med dette kapitlet har vært å gi en oversikt over hvilke interne bedriftsprosesser som påvirker kursdeltakeres læringsutbytte samt over hva som må tilrettelegges før et tiltak. Ut ifra et vurderingsperspektiv har det også blitt ansett som hensiktsmessig å presentere ulike evalueringsmetoder og vise hvordan disse kan utfylle hverandre og samtidig ha et didaktisk, helhetlig fokus. For å gjøre en programevaluering av idealer og realiteter er dette viktige faktorer å være bevisst på. Videre vil det presenteres hvilke metodegrunnlag som ligger som fundament for studien.

4 Metode

I det følgende kapitlet vil de metodiske og metodologiske spørsmålene som er relevant for studien bli besvart gjennom en kvalitativ tilnærming. Fremgangsmåten vil bli beskrevet for å gi leseren en bedre forståelse av forskningsprosessen. Metodiske refleksjoner står sentralt i utforming av en forskningsprosess, da dette omhandler teknikker og prosedyrer vi bruker til å samle og analysere data. Forskeren må være bevisst på metoden som benyttes for å sikre holdbarheten av konklusjonene som blir fremstilt. Det handler først og fremst om å finne metoden som egner seg best til å nå målet for forskningen, derfor var dette noe av det første jeg begynte med. Prosessen begynte med en gjennomgang av relevante rapporter og publikasjoner som ligger tilgjengelig på Vox sin hjemmeside. Videre ble relevante funn selektert samt lesing av sentrale teorier. Med dette som utgangspunkt ble det utformet en problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål. Før dette gjennomgås, er det hensiktsmessig med kunnskap om forskningstilnærming og metodologiens påvirkning på forskningsdesignet som ligger til grunn for denne studien.

4.1 En casestudie

”Betegnelsen case-studier refererer til undersøkelser av få enheter eller cases, hvor forskeren analyserer mye informasjon om de enhetene eller cases som studien omfatter” (Thagaard, 2009, s. 210). En casestudie har som formål å utlede en inngående forståelse av et enkelt eller lite antall tilfeller med spørrende innfallsvinkler (Yin, 2014). Problemstillingen skal være med på å belyse og forklare fenomenet som blir studert. Intensjonen er ikke å generalisere funnene til alle deltakere av BKA, men å få et dypere innblikk i hva slags utbytte og opplevelse et slikt kompetanseutviklingstiltak kan gi, samt hvilke faktorer som har påvirket informantene.

På grunnlag av tematiseringen, har studiens hva, hvem, hvor og hvordan (Thagaard, 2009) blitt utformet med utgangspunkt i selve tiltaket og interessen for å ta et dypere dykk i deltakernes erfaringer. Disse spørsmålene er sentrale i utforming av forskningsdesign og hjelper forskeren til en bedre beskrivelse av forskningsprosjektet (Thagaard, 2009). Oppgavens *hva* omhandler mellomledere og deltakeres opplevelse av utbyttet etter deltakelse på BKA-kurs. De underordnede temaene dreier seg om faktorer som sørger for best utvikling

av ønsket digitale ferdigheter. Hvem sine behov som har satt i gang prosessen og om er det samsvar mellom de ulike aktørenes intensjoner og erfaringer. Oppgavens *hvor* er deltakerbedriftene og *hvem* er utvalgte informanter som skal hjelpe å svare på oppgavens *hva*. Informantene består av tre sett med roller; representant fra Vox, leder og initiativtaker til tiltaket i bedriften og kursdeltakere. Ved forespørsel etter informanter, ble det presisert at jeg var fleksibel til å intervju på informantenes arbeidsplass og tilpasse meg deres tidskjema. Oppgavens *hvordan* har vært en kvalitativ tilnærming med intervju som metode. En casestudie styrkes ved å ha forskjellige kilder og innsamlingsdata (Yin, 2014; Thagaard, 2009). I denne oppgaven har det derfor blitt ansett som hensiktsmessig å belyse de innsamlede dataene med sekundærdata som er sammenfattet av andre.

4.2 Oppgavens metodologiske tilnærming

Hvordan vi ser på kunnskap har implikasjoner på forskningsprosessen, da metodologien har en innvirkning på metoden som utføres (Thagaard, 2009; Lund, 2002; Kvale & Brinkmann, 2015). Metodologi gir en begrunnelse for valg av forskningsdesign og valg av ulike metoder eller teknikker i prosessen der designet på forskningen fremgår (King & Horrocks, 2010). Det finnes ulike tilnærminger til dette, og denne oppgaven tar utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk perspektiv (Thagaard, 2009; Kvale & Brinkmann, 2015). Sosialkonstruktivismens perspektiv mener det finnes forskjellige versjoner av realiteter og sannheter. Denne tilnærmingen forutsetter at sosiale virkeligheter er konstruert gjennom språk som produserer ulike versjoner av hendelser og erfaringer. Kunnskapen blir konstruert gjennom verbale uttrykk som videre blir vektlagt i beskrivelse av en virkelighet og oppfatning. I denne tilnærmingen er forskerens rolle å samarbeide med informanten for å skape en samforståelse og kunnskap. Dermed er det viktig at forskeren er fleksibel og ha en reflektert og kritisk rolle til språkkuttalelser. Tolkningen av fenomenet som studeres preges av forskerens forforståelse og oppfattelse av data, og blir konstruert med utgangspunkt i dette (Thagaard, 2009). Sosialkonstruktivismen er nært knyttet opp mot kvalitativ metode, og denne metoden er benyttet som hovedtilnærming til studiens datamaterialet. Dette kunnskapsperspektivet verdsetter intervju som metode for å danne forståelse av den kontekstuelle sannheten. Dette skal nå forklares nærmere.

4.3 Det kvalitative forskningsintervju

Den sosiale praksisen som skjer i en intervjukontekst vil ha en påvirkning på utfallet og informasjonen som blir formidlet av informanten (Thagaard, 2009, Kvale & Brinkmann, 2015; Silvermann, 2005). Med intervju som metode er man avhengig av at informantene gir korrekt og meningsfull informasjon. Man er også avhengig av å stille spørsmålene på en forståelig måte, slik at man får innholdsrike svar. Det er spørsmål og svar som sammen danner dialogen og kunnskapen som kommer frem i intervjuet. Kunnskapsformidling skjer vanligvis ikke spontant i en samtale, men den kan ramme inn en samtale på bestemte måter (King & Horrocks, 2010). Språket konstruerer ulike versjoner av virkeligheten, og denne konstruksjonen vil alltid befinne seg i en kontekst. Kontekstens betydning er følgelig viktig å ta i hensyn til i analysedelen. Den kvalitative metoden har fokus på de menneskelige erfaringene og det subjektive perspektivet. I en samtale vil det dannes gjenstand for analyse og det skapes en intersubjektiv kunnskap i relasjonen mellom mennesker. Denne tilnærmingen vil også ha påvirkning på overførings- og generaliseringsverdi for kvalitativ empiri (Thagaard, 2009, s. 42).

På bakgrunn av metodologiske refleksjoner har semistrukturert intervju vært å foretrekke for studien, med dens mulighet til å dele individuelle erfaringer, der det legges vekt på å forstå enkeltindividet (King & Horrocks, 2010). ”Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side” (Kvale & Brinkmann, s. 20, 2015). Egenskapene ved kvalitativ metode som verdsettes spesielt, er dens muligheter for tilpasning og fleksibilitet. Den enkeltes erfaringer er forskjellige og derfor er det viktig at man som forsker gir rom til at informantene får delt dette. Videre er det dens vektlegging på menneskers mulighet til å uttrykke sine faktiske erfaringer, mer enn en generell mening om et eller flere fenomener som er hensiktsmessig i denne studien (King & Horrocks, 2010). Et sentralt budskap fra Thagaard (2009) er at man som forsker i kvalitative studier, må være åpen for inntrykk som kan gi innholdsrik informasjon i forbindelse med dataens innhold. Som kontrast til kvalitativ forskning, har kvantitativ tilnærming et ønske om å presentere objektive, statistiske sannheter. Dette kan ofte bære preg av en positivistisk tilnærming, der statistiske presentasjoner kan fremstilles som en sannhet (Silverman, 2005). Begge metodene har fordeler og ulemper, og kan også fint utfylle hverandre.

4.4 Utvalg av informanter

Utvalget av informanter angår *hvem* i forskningen. Jeg brukte en kriteriebasert utvelgelse (criterion-based sampling), ved at de hadde tilknytning til tiltaket, enten som deltaker eller initiativtaker. Jeg ente opp med flere informanter enn planlagt, da det i begge bedriftene skjedde en ”snøballeffekt” (Thagaard, 2009). Det vil si at jeg kom i kontakt med informanter da jeg var i bedriften, som ikke i utgangspunktet hadde meldt interesse til å delta eller fått informasjon om forskningsprosjektet. Informantutvalget ble først avgrenset til å omhandle deltakere og initiativtakere i forbindelse med kompetanseutvikling av digitale ferdigheter, samt at det var ønskelig å ha en viss variasjon i erfaringer og bakgrunn. Deretter ble det gjort en selektering til de som var mest tilgjengelige. I utgangspunktet var det tenkt seks informanter, tre informanter fra to bedrifter. Til sammen endte jeg opp med én informant mer fra den ene bedriften. Utvalgsantallet ble satt med hensyn til tidsrommet og lengden på oppgaven, samt muligheten til å utføre dyptgående analyser av intervjuene. Det ble også ansett som fruktbart å intervju en informant fra Vox, fordi det ville gi ytterligere informasjon om BKA. I tillegg har jeg fått tilgang til sekundærdata fra Vox.

Datamaterialet mitt består av primær- og sekundærdata:

Primærdata	
Bedrift + stillingstittel	Informantnavn
Bedrift 1 TRANS: Avdelingsleder	Deltaker 1
Bedrift TRANS: Terminalarbeider	Deltaker 2
Bedrift 1 TRANS: Terminalarbeider	Deltaker 3
Bedrift 2 HELSE: Aktivitør	Deltaker 4
Bedrift 2 HELSE: Renholder	Deltaker 5
Bedrift 2 HELSE: Helsefagarbeider	Deltaker 6
Bedrift 2 HELSE: Fagsjef	Initiativtaker 1
VOX: Seniorrådgiver	Informant Vox

Figur 2: oppgavens primærdata

Sekundærdata	
Bedrift + stillingstittel	Informantnavn
Bedrift 3 TRANS 2: Linjeleder	Linjeleder 1
Bedrift 3 TRANS 2: Linjeleder	Linjeleder 2
Bedrift 3 TRANS 2: Linjeleder	Linjeleder 3

Figur 3: oppgavens sekundærdata

4.4.1 Primærdata

Vedrørende utvalgets alder og kjønn, er begge kjønn representert og aldersgruppen strekker seg fra 30 til 60 år. De deltakende virksomhetene tilhører forskjellige bransjer, som videre har ført til ulikt utvalg av kjønn. Begge bedriftene er innen privat sektor. Bedrift 1 er innen transportbransjen mens bedrift 2 er innen helsesektoren. Fra den første virksomheten var det kun mannlige informanter og i den andre virksomheten var det tre kvinnelige informanter og én mannlig. Dette kan ha en sammenheng med bransjen informantene var ansatte i. Det ble til sammen brukt syv informanter fra deltakerbedrifter. Seks av primærinformantene var deltakere på kurset, og én av informantene var initiativtaker til tiltaket i bedrift 2. Antallet ble som tidligere nevnt plukket med hensyn til oppgavens omfang, da det ble vurdert som et overkommelig antall intervju å gjennomføre, transkribere og analysere. Variasjonen av stilling og bedrift vil også kunne gi en god innsikt i ulike oppfatninger og utførelser av tiltaket. Det har også blitt utført et intervju med en Vox-ansatt. Dette intervjuet søkte å finne ut deres intensjoner og opplevelser av tiltaket som ses på som relevant for en helhetlig forståelse av fenomenet. Alle intervjuene ble gjennomført på informantens arbeidsplass mellom uke 5 og 9, 2016. Flexibilitet i form av både tid og sted var viktig for meg å få frem i forespørselsmailen, slik at det ville bli mer attraktivt å stille til intervju. Det ble også informert om frivillighet til deltakelse i mailen samt at intervjuet ville blitt tatt opp med båndopptaker.

4.4.2 Sekundærdata

Datainnsamlingsprosessen har også omhandlet å samle, lese og tolke sekundærdata. Jeg har fått tilgang til syv allerede utførte intervjuer av diverse linjeledere og HR-ansvarlige som har hatt ansatte på BKA-kurs. Dette materialet var ønskelig å bruke for å styrke studien, men jeg var veldig påpasselig og nøye med å ikke trekke slutninger ut fra det. Det var mye innhold fra intervjuene som ikke ble betraktet som relevant for denne avhandlingens problemstilling. Jeg har vært oppmerksom på tolkningsproblematikken som kan oppstå ved å benytte seg av

sekundærdata. Sekundærdataen er kun benyttet for å belyse problemstillingen fra et lederperspektiv og brukes kun til å supplere egen innsamlet data (Befring, 2002). Jeg har kun hatt tilgang til transkripsjoner fra de ulike intervjuene. Dette kan medføre eventuelle feiltolkninger eller at viktig informasjon ikke kommer frem i datamaterialet på grunn av tolkning av skrift. Den intersubjektive kunnskapen som oppstår i samtalens kontekst uteligger dermed i tolkningen og beskrivelsen av dataene. Ved anvendelse av sekundærdata forekommer både fordeler og ulemper. Fordelene er dens berikelse til egen data i form av større utvalg. Ulempen er at jeg ikke har informasjon om primærforskerens forskningsspørsmål, intervjuguide og teoretisk rammeverk. Derfor har jeg ikke forståelsen av metadata, som ofte legger retning for tolkning av dataen (Heaton, 1998).

4.5 Oppgavens gyldighet

Reliabilitets- og validitetsspørsmålene er relevante gjennom hele forskningsprosessen. Dette er fordi dens betydning er viktig for forskningsresultatet og kvaliteten den har, både for egen gyldighet, men også for overføring til andre situasjoner eller generalisering. I utvalgsprosessen ble det lagt hovedvekt på få gode informanter. I løpet av informantrekrutteringen var det flere problemstillinger angående representative informanter. Til å begynne med var det usikkert om det var informanter som ønsker å stille opp i det hele tatt. Enkelte ansatte som har deltatt på kurs i basisferdigheter kan føle det som stigmatiserende, og tanken om null informanter var tilstede. Jeg ble på forhånd advart om vanskeligheten med å få tak i folk som ville stille opp. Erfaringen som derimot ble gjort, motbeviste dette, og det var flere informanter som meldte interesse for prosjektet. En årsak til dette kan være studiens fokus på digitale ferdigheter, og ikke de andre fire ferdighetene. Dette vil analysen komme nærmere inn på (se kapittel 5). Når det gjelder bedrifter som meldte sin interesse i å stille til intervju, er det viktig å reflektere over hvilke utslag ulike bedrifter har for studien. Det er muligheter for at de som melder interesse for intervju er de som opplever størst eller minst utbytte, for eksempel. Dermed kan det hende at et annet utvalg av bedrifter ville gitt oppgaven en annen innsikt og dermed eventuelt også en andre funn.

4.5.1 Reliabilitet

Forskningens pålitelighet omhandler reliabilitet og er knyttet til troverdighet og tillit til forskerens fremstilling av innsamlet data. Altså dreier det seg om metoden som er benyttet og

i hvilken grad man har samlet inn pålitelig informasjon (Thagaard, 2009). Thagaard (2009), fremstiller problemstillingen med spørsmål om en annen forsker som anvender de samme metodene ville kommet frem til samme resultat. Det vil si at påliteligheten styrkes hvis det blir gjengitt metodiske valg og gjennomføringen av undersøkelsen. Det har vært ønskelig å etterstrebe god forskningsetikk ved å tydeliggjøre metodiske valg i forskningsprosessen. Dette omhandler i hovedsak egen primærdata, hvor innsamlingsforløpet til sekundærdataen er uvisst. Sistnevnte er samlet inn fra et profesjonelt analysefirma i regi av Vox, og har en objektiv rolle til programmet. I egen empiri har jeg dermed forsøkt å utarbeide en god og konkret intervjuguide som sørger for å danne et så reelt bilde av deltakernes erfaringer som mulig. Samtidig ble den utarbeidet med hensyn til caset og de aktuelle forskningsspørsmålene. Som det har fremgått tidligere i oppgaven, ble det ansett som hensiktsmessig å ha en åpen intervjusituasjon, der hovedspørsmålene var formulert i forkant, men at det var åpent for uventet informasjon. Jeg har ønsket å legge til rette for temaer som ikke ble forutsett, men også vært bestemt på å komme tilbake til de fastsatte temaene og hovedspørsmålene. På grunnlag av de tre ulike aktørene i caset, ble det også laget tre ulike intervjuguider. Med dette menes at spørsmålene skulle henge godt sammen med de abstrakte forskningsspørsmålene og de teoretiske begrepene skulle operasjonaliseres ned på nivå med hverdagspråk, slik at informanten forstod spørsmålene (se vedlegg 3, 4 og 5). Etter innsamling og bearbeiding av dataen ble empirien samholdt med de teoretiske begrepene, som en del av analysen. Dette er viktig da de teoretiske begrepene har vært utgangspunkt for intervjuet. I tillegg til dette, og min abduktive tilnærming, har det også kommet uforutsett informasjon fra intervjuene som har vært fruktbart å inkludere i analysen. Dette er på grunnlag av empiriens egenverdi som står uavhengig av teori. I tillegg til en gjennomarbeidet intervjuguide har jeg vært åpen for andre oppfølgingsspørsmål, som både har bidratt til å bekrefte tolkninger og misforståelser. Jeg har kvalitetssikret arbeidet ved å ta opptak av primærintervjuene for så å transkribere dem i ettertid.

4.5.2 Validitet

Validitet dreier seg om forskerens tolkning og dens kvalitet. Hvilken posisjon forskeren tolker dataene sine ut ifra og hvilken gyldighet den har i forhold til virkeligheten som har blitt studert. ”Verdien av egen tolkning forsterkes ved å vise til at alternative tolkninger er mindre relevante” (Thagaard, 2009, s. 202). Det må alltid ligge en dokumentasjon for de tolkningene som er gjort i forskning, og begrunnelse for tolkning og forståelse må dermed være spesifisert, slik at validiteten styrkes. Validitetsspørsmålet kan også strykes ved at egen

forskning samsvarer med andres forskning. Eksempelvis hvis det finnes gjennomgående tendenser i funn som omhandler samme tema og kan bekrefte hverandre. Tolkningene i analysen er gjort på bakgrunn av utsagn, i tillegg til at det har det vært ønskelig å knytte det opp mot tidligere forskning på området. Tolkningen er også basert på samtale og dens konstruerende funksjon, der både primær- og sekundærdata analyseres og tolkes ut fra transkribert tekst hvor en intervjusamtale danner grunnlaget.

4.6 Etiske retningslinjer

Etiske retningslinjer og vern om informantene som har deltatt har blitt tatt nøye hensyn til i forskningsprosessen og ferdigstilling av avhandlingen. I studien har det blitt valgt å holde deltakerbedriftene og informantene anonyme av hensyn til informantene. Dette ble også tydeliggjort, da de kunne sitte med informasjon de kanskje ikke hadde delt dersom det ikke ble anonymisert. Prosjektet er sendt inn til NSD (se vedlegg 1), som er norsk senter for forskningsdata. Kontaktinformasjon til bedriftene som ble forespurt om intervjudeltakelse, ble tilsendt fra Vox. Kontaktpersonene i bedriftene mottok en beskrivelse av prosjektet samt intervjutema. I tillegg mottok de informert samtykke, slik at de kunne få en forståelse for prosjektet før de besvarte henvendelsen. Samtlige av primærinformantene har skrevet under på samtykkeerklæring (Se vedlegg 2). Informantenes anonymitet i sekundærdataen har blitt behandlet likt som primærdataen. Videre dobbeltsikret jeg at informantene fra primærdataen aksepterte at jeg tok opp samtalen. Opptaket gjorde jeg for å få best mulig materiale for analyse, og for at jeg kunne konsentrere meg om annet enn å skrive ned hva som ble sagt under intervjuet. Etter innsamling av data begynner analysearbeidet. Dette vil videre være temaet ut kapitlet.

4.7 Analytiske tilnærminger

I de utførte intervjuene har det vært en personsentrert tilnærming, der enkeltpersonen fra intervjuet står i fokus (Thagaard, 2009). Før innsamling av datamaterialet tok jeg utgangspunkt i bestemte teorier (se kapittel 3) og disse teoriene preger også analysen av materialet.

Ulike vitenskapelige metoder kjennetegnes gjerne ved forskjellige tilnærminger til analyse av data, og i en forskningsprosess skiftes det gjerne mellom teori og empiri. Det skilles vanligvis mellom induktiv og deduktiv metode (Kvernbekk, 2002). Med et induktivt design går

forskningen fra empiri til teori. Som kontrast, går deduktivt design fra teori til empiri, med hensikt å bekrefte eller avkrefte områder der det allerede er gjort mye forskning. Dette vil ofte ha tallmessige og statistiske fremstillinger, og er vanligst innen kvantitativt forskning. Induktivt design er normalt relatert til kvalitativ forskning, og fremstiller resultater ofte med ordformuleringer, selv om man også vil kunne finne tabeller og grafer. De to ulike retningene polariseres gjerne, men er også mulig å kombineres. I denne studien har begge metodene vært aktuelle. Jeg valgte å sette meg inn i teori først, i hovedsak for å danne grunnlag for tema og intervju spørsmål. Yin (2014) understreker viktigheten av at forskeren kjenner til aktuell teori før forskningsprosessen begynner, og argumenterer for at dette er en del av forskerens forforståelse. Innsikt i både teori og empiri kan sammen skape gode hypoteser og fokusområder i oppgaven. Etter egen datainnsamling var jeg påpasselig med å se dataens egenverdi og hvordan den talte uavhengig av det teoretiske rammeverket i oppgaven. Dermed har det blitt gjort en vekselprosess mellom de ulike tilnærmingene, som kombinerer både induktivt og deduktivt design. Dette kan også betegnes som abduksjon, der det dialektiske forholdet mellom induktivt og deduktivt design verdsettes (Thagaard, 2009).

4.8 Gjennomføring av analysen

Da intervju fasen var ferdig, begynte analysearbeidet av datamaterialet. Analysefasen startet med transkribering av intervjuopptakene. HyperTRANSCRIBE ble brukt som transkriberingsprogram og jeg gjorde alle transkriberingene selv, da dette sees på som en start på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). I analysedelen har datamaterialet blitt sett opp mot andre teorier som har påvirket analysen, som også er et eksempel på samspill mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Måten å forstå og videre analysere dataene på er avgjørende for forskningen. Forståelsen av dataen man sitter på, kan bli analysert på flere nivåer (Befring, 2002), og det eksiterer en deskriptiv forståelse, tolkningsforståelse og teoretisk forståelse. En pendling mellom disse ulike forståelsen, danner grunnlaget for en hermeneutisk tilnærming til analysen. ”Med en hermeneutisk analyse blir det lagt vekt på å fange inn og fortolke aktørforståelsen inn i et videre teoretisk perspektiv” (Befring, 2002, s. 181). Dette har videre blitt brukt som utgangspunkt for analysen, for å forstå studiens datamateriale i lyse av tekstmaterialet og teori.

4.8.1 En tematisk tilnærming

I analysearbeidet har det blitt anvendt tematisk analysestrategi (King & Horrocks, 2010; Braun & Clarke, 2006). Analysen er dermed temasentrert, og retter oppmerksomhet på utvalgte emner. ”Den analytiske enheten i temasentrerte tilnærminger er representert ved de enkle temaene. Forskeren retter fokus mot utvalgte temaer, og sammenligner informasjon for alle informantene om disse temaene” (Thagaard, 2009, s. 172). Videre skal en helhetlig forståelse oppnås der hvert tema analyseres i sammenheng med teksten den er en del av (King & Horrocks, 2010). En av fordelene med tematisk analyse, er dens fleksibilitet. Dette anses som et nyttig forskningsverktøy i denne studien (Braun & Clarke, 2006). Et tema er noe gjennomgående i datasettets mønster som står i relasjon til problemstilling og forskningsspørsmål (Braun & Clarke, 2006). Forskeren ser ikke nødvendigvis etter utsagn som er mest vanlige i dataen, men fanger opp viktig informasjon som er relatert til problemstillingen. Analysen er ingen lineær prosess, og det trengs å bytte oppmerksomhet frem og tilbake mellom de ulike temaene i analysen (Braun & Clarke, 2006).

Med inspirasjon fra King og Horrock (2010) fulgte jeg deres tre analysefaser. I en analyse av datamaterialet må man velge et spesifikt fokus. I første fase identifiserte jeg delene av materialet som ble vurdert som mest relevant for forskningsspørsmålene. Her anbefales det også å lese gjennom datamaterialet en gang før man i det hele tatt begynner koding og en mer dyptgående analyse. Dette er for å ha en helhetlig, kontekstuell forståelse, fordi det utvalgte, relevante materialene må analyseres med hensyn til dens helhet. Videre ble det selektert etter hva jeg anså som mest fruktbar informasjon om informantenes erfaringer. I andre fase av analysen sammenfattet jeg og tolket datamaterialet som i første omgang ble valgt ut som det mest relevante. Her ble datamaterialet satt opp etter fellestrekk og behandlet som et fullt datamateriale. Dette førte videre til fase tre der en helhetlig fortolkning og beskrivelse av alle de fastsatte temaene fra et teoretisk og empirisk perspektiv.

Analysedelen består videre av tre områder. Intensjonen med oppdeling av temaene på tre ulike nivåer i analysen er å få et helhetsinntrykk av BKAs idealer og realiteter. De som forvalter BKA, de som ønsker at sine ansatte benytter seg av BKA og de som faktisk deltar på BKA-kurs. Første del vil bestå av en analyse av intervjuet med Vox. Andre delen av analysen består av intervju med leder i bedrift 2, samt sekundærmaterialet. Siste delen vil bestå av analyse av deltakeropplevelsene. Denne inndelingen anses som hensiktsmessig for å

skape en fullstendig helhetlig forståelse. Dette er også for å få innsikt i overensstemmelse mellom intensjonen til kurset, samt bedriftenes og deltakernes opplevelse. Til analysedelen vil det bli presentert direkte sitater fra intervjuene som omhandler temaer som er sentrale for oppgavens problemstilling.

Oppsummert har jeg en casestudie som er valgt med hensikt i å besvare studiens problemstilling. Studiens empiri er samlet inn med kvalitativ metode og semistrukturert intervju. Det er også samlet inn tidligere transkriberte intervjuer som omhandler samme tema. Problemområder med sekundærdata er at forskningsspørsmålene er forskjellige og man finner nødvendigvis ikke aktuelle oppfølgingsspørsmål. Temaene i analysen er fokusert rundt relevante kategorier som bidrar til nyttig informasjon til denne oppgaven, slik at det best mulig kan legge grunnlag for en belysning av problemstillingen. Det er også blitt vurdert som hensiktsmessig å intervju tre ulike aktører i forbindelse med BKA, slik at studiens data får rikelig med informasjon angående kurset fra ulike perspektiv.

5 Presentasjon og analyse av dataene

I dette kapitlet vil studiens funn bli presentert. Datamaterialet for analyse består av primær- og sekundærdata, hvor primærdata er empirien jeg selv har samlet inn i forbindelse med studien, mens sekundærdata består av andres innsamlede data fra en annen studie. I analysen vil det bli brukt transkripsjonsutdrag fra elleve av intervjuene. Åtte av intervjuene er fra primærdataen og tre av intervjuene er fra sekundærdataen. Analysen vil bli presentert med bakgrunn i temaene; (1) intensjon, (2) opplevd nytteverdi og utbytte og (3) Læringsfremmende faktorer. Temaene i analysen er basert på oppgavens teorirammeverk og problemstilling, samt forskningsspørsmål for å besvare idealer og realiteter som finnes i tilskuddsordningen BKA. For å fremme en god forståelse i dette vil det fokuseres på hvilke faktorer som fremmer og hemmer læring, og om det er samsvar mellom intensjon og realitet på tvers av de ulike aktørene. Bakgrunn for inndelingen er å få en helhetsforståelse av erfaringer som strekker seg fra ønsket utbytte til realitet. Læringsfremmende faktorer er viktig å se på når det skal gjøres en pedagogisk vurdering av denne helheten. Derfor er det interessant å se om dette samsvarer på tvers av aktørene og eventuelt hvilken betydning forståelse av læring kan ha for utbyttet. Fenomenene påvirker hverandre i praksis, men de teoretiske begrepene overlapper ikke så mye at de ikke kan undersøkes hver for seg. Dette blir videre drøftet i kapittel 6.

Deltakere på kurset	Initiativtaker/Ledelse	Statlig tilskuddsforvalter
Intensjon	Intensjon	Intensjon
Opplevd nytteverdi og utbytte	Opplevd nytteverdi og utbytte	Opplevd nytteverdi og utbytte
Læringsfremmende faktorer	Læringsfremmende faktorer	Læringsfremmende faktorer

Figur 4 tematisering fordelt på aktørene

Med temaet *intensjon* ønskes det å belyse hvilket ønske de ulike aktørene har hatt med kompetanseutviklingstiltaket; hvilket formål som satte i gang prosessen. Temaet *opplevd nytteverdi og utbytte* er todelt. *Utbytte* vil i oppgaven omhandle den verdifulle kunnskapen og kompetansen som deltakerne har tilegnet seg i løpet av kurset. *Nytteverdi* vil omhandle i hvilken grad dette kommer til anvendelse i arbeidslivet og hverdagen. Det er vurdert som hensiktsmessig å ha med begge begrepene, da de belyser ulike deler av kurset. Dette

sammenfattes til et tema omkring erfaringene de ulike rollene har, med fokus på en mulig effekt av tiltaket. For å vurdere kurset er det også interessant å analysere hvordan informantene ser på læring i arbeidslivet, og hvilken tilnærming de har til dette. Læring kan forstås som et av formålene med selve tiltaket, og det er derfor interessant å se hvilke refleksjoner informantene gjør angående *læringsfremmende faktorer* som følge av muligheter og hindringer som kan ligge i de ulike elementene. De tre temaene og elementene som omhandler kompetanseutvikling kan også ses som en helhet. Alle tre teamene utelukker ikke hverandre. For eksempel kan intensjonen ses i sammenheng med opplevd bruks- og nytteverdi. Videre vil funnene mine bli presentert og senere bli diskutert i neste kapittel.

5.1 Statlig tilskuddsforvalter

Informanten fra Vox har blant annet ansvar for kursing og sertifisering av BKA-veiledere innenfor alle fem grunnleggende ferdigheter, i tillegg til pedagogiske problemstillinger. Informanten er også med på å vurdere det faglige innholdet i kurset, slik at formelle og faglige krav samsvarer med BKA sin hensikt. Deres refleksjoner og meninger er viktig å ha med i en analyse som dette, for å forstå deres opplevelser om hvorvidt tiltaket fungerer og eller ikke. Voksenopplæringens utfordringer er mange, og dette er de også klar over. Dermed jobber de med å få best mulig rustede kurstilbydere, slik at de utfører tiltaket på en god, pedagogisk metode.

5.1.1 Intensjon

Hva er tilskuddsordningsansvarlig sin intensjon og tanker bak tiltaket? I forbindelse med spørsmål om intensjonen, svarer informanten dette:

Utdrag 1:

Informant Vox: Intensjonen var å heve de grunnleggende ferdighetene for at folk ikke skal være i så stor grad utstøtt ved omorganiseringer og endringer i arbeidslivet.

Videre er fokuset rettet mot kompetansens viktige rolle som samfunnsressurs. Dette er også med på å styrke intensjonen om å ruste befolkningen bedre ressursmessig. Ved å ha troen på kompetanse og flagge dens samfunnsmessige betydning, bidrar man også til interesse i å satse på det i arbeidslivet. Informanten påpeker at samfunnet digitaliseres og at arbeidsplassenes krav øker, ved for eksempel krav til rapportering, innhenting av informasjon og bruk av digitale verktøy og tjenester.

Utdrag 2:

***Informant Vox:** Jeg jobber i Vox fordi jeg tror på kompetanse. Alle trenger ikke masterutdanning, men å få den kompetansen man trenger, det har jo fantastisk ringvirkning på det med holdning til kompetanse. Dette er viktig for Norge i fremtiden. Man må gi folk datakunnskap på de områdene de er interesserte i, og der bygge en liten plattform, sånn at de har evnene til å ta til seg ny kunnskap uten å gå helt i vranglås. Det vil ha en kjempestor samfunnsmessig verdi, og for ikke å snakke om, for individet.*

Troen på kompetanse og dens betydning for samfunnet og individet er med på å forme intensjonen til tiltaket. Videre er det positivt å fremme betydningen av kompetanse på grunnleggende nivå, og at de som forvaltningsorgan ikke nødvendigvis mener at alle trenger en mastergrad, men at tilegnelse av grunnleggende kompetanse vil utgjøre en stor samfunnsmessig fordel. Dermed kan det tenkes at Vox sin positive holdning og troen på kompetanse kan ha en innvirkning på rekruttering av deltakere

5.1.2 Opplevd nytteverdi og utbytte

Som forvaltningsorgan av tilskuddsordningen er det interessant å vite deres opplevelser av nytteverdi og utbytte for deltakerbedriftene og samfunnet. Dette er interessant fordi de er de overordnede initiativtakerne som forvalter midler til dette kurset, og deres syn på temaet vil bidra til å få et inngående innblikk i deres opplevelser av hva som fungerer. Dette perspektivet vil også kunne gi rik informasjon i henhold til problemstillingen angående idealer og realiteter i BKA. På spørsmålet rundt dette problematiseres utfordringene med kompetanseutvikling.

Utdrag 3:

***Intervjuer:** Hvordan synes du intensjonen samsvarer med de resultatene dere har fått?*

***Informant Vox:** Det er vanskelig å måle resultater i det hele tatt, har opplæringen hatt konkret påvirkning og så videre. Men der vi har gått litt inn og undersøkt, viser det at det har hatt en god hensikt. Særlig når vi ser at de samme bedriftene søker om igjen, vil det være tegn på at det har hatt en virkning. Bedriftene gidder ikke kaste bort tiden til sine ansatte og seg selv ved å kjøre tiltak som de ikke tror noe på.*

At bedrifter som har valgt å investere tid i dette tiltaket søker flere ganger, kan man se på som indikator på at bedriftene opplever en viss relevans og utbytte. Usikkerheten rundt denne indikatoren omhandler bedriftene som ikke søker igjen. Svaret kommer ikke frem i funnene, men er allikevel viktig å ta med. Dette er for å påpeke at det også kan være bedrifter som ikke

søker igjen som enten har erfart godt utbytte av kurset, samt bedrifter som ikke søker igjen som følge av dårlig opplevelse av kurset. Måleproblematikken handler også om hvilken grad deltakerne overfører det de lærer på kurset til deres daglige arbeidsoppgaver. Mulighet for overføring er vanskelig å måle, og informanten uttrykker at man også her er nødt til å velge seg indikatorer som anses som positive effekter hos bedriften som resultat av tiltaket. Noen eksempler som informanten nevner angående utbytte for bedriften, er at produksjon i deltakerbedriftene går bedre ved at for eksempel svinnet i bedriften går ned og at sykefraværet også har sunket. Om dette har en sammenheng med at de overfører ny kompetanse til arbeidsoppgavene er uvisst, men informasjonen Vox sitter med tyder på at det har skjedd endringer. Videre forteller informanten at de også har fått tilbakemelding om at tidligere deltakere har økt interessen for å melde seg på flere kurs i bedriften, både BKA og andre utviklingstiltak. Det kommer også frem at Vox oppfordrer til å gi kursbevis til deltakerne, da dette kan ha en motiverende effekt, både for å gi deltakerne interne muligheter, samt at det kan ha en verdi utenfor arbeidsplassen også. Dette kan også ha en motiverende kraft for deltakerne, i sær om kursbeviset har en intern og ekstern verdi.

Vox sitt perspektiv på nytteverdi går også bredere enn individ- og bedriftsnivå. De jobber aktivt for lære opp sysselsatte til å få bedre forutsetninger for arbeidslivets omstillinger generelt. Dette er både et behov for arbeidstakere og et samfunnsmessig behov.

Utdrag 4:

***Informant Vox:** Det jeg ser er, som også har tatt litt tid før vi har lært, det er at digitale ferdigheter etterspørres av arbeidslivet i en veldig stor målestokk. Og det er nesten utømmelig. Digitale ferdigheter får en større plass i det moderne arbeids- og samfunnsliv i Norge. Vi har mye penger, så bedriftene investerer i dette, så det har en forferdelig påvirkning, at de kjøper inn digitale verktøy uten at de kanskje egentlig har satt seg inn i hva de skal bruke det til.*

Selv om bedrifter investerer i nye verktøy som skal legge til rette for at de ansatte skal bruke det, vil ikke det nødvendigvis bety at de ansatte behersker det, da tilgang ikke er ensbetydende med tilfredsstillende kompetanse. Informanten fra Vox ser nytten av å investere i digitale ferdigheter, både for individet og samfunnet. Vox ønsker å legge til rette for at tilgang på digitale verktøy i bedrifter samsvarer med den digitale kompetansen, og dette med å satse på kompetanse.

5.1.3 Læringsfremmende faktorer

I et kompetanseutviklingstiltak er læring i sentrum og Vox gir penger til et høyt antall bedrifter som ønsker å utvikle de grunnleggende ferdighetene i virksomheten. Deres satsning på kompetanse gjør det interessant å høre hvordan de ser på faktorer i bedriften som fremmer læring, samt hvilket perspektiv informantene har til dette. Med utgangspunkt i samtale som omhandlet forankring og involvering av bedriften, vektlegges dens betydning for god opplæring.

Utdrag 5:

***Informant Vox:** Forankring ser vi som veldig viktig. Uten forankring kan gjøre at man får motstand i de forskjellige ledersjiktene, da er det også umulig å drive god opplæring. Så forankring med alle, at alle er enige om hensikt, innhold og nytteverdi den enkelte og bedriften skal ha, da er det mulig å få til noe. Hvis det er enighet om tilbudet, så er det lettere å få til noe. Hvis ikke ledelsen vil, så går det ikke. Hvis de ansatte ikke vil, så går det heller ikke.*

***Intervjuer:** Er dette problemer enkelte steder?*

***Informant Vox:** Sjeldent at ledelsen sier at dette bare er tull. Tilbyderne går ofte til ledelsen for å få forankring der, men der vi ser det er virkelig suksess, er når ledelsen er med på innholdet og er med på å bidra til leder og mellomleder dukker opp på kurset til og med deltar på kurset, så får det en helt annen gjennomslagskraft hele greia.*

Her blir et tydelig fokus på forankring som organisatorisk involvering illustrert med vekt på erfart betydning. Deres tilnærming til å engasjere ledere så vel som deltakere for at tiltaket skal ha best mulig utfall. Dette er av pedagogiske vurderinger, da Vox er opptatt av kompetanseutviklingens pedagogiske fokus. Spesielt voksenpedagogikk, da voksne sysselsatte kan være utfordrende elever.

Utdrag 6:

***Informant Vox:** Voksenpedagogikken har et individfokus. Det må være en egenverdi for de ansatte (...) hvis ikke voksne ser poenget, så gidder de ikke. På kurset jobbes det praksisnært som skal til for å få et vellykket kurs. PIAAC-tallene viser at folk ikke vil, og dette er en utfordring, særlig i data. De som er uinteresserte, er uinteresserte fordi de ikke opplever det som et problem, før de står i en situasjon hvor de ser at det faktisk er et problem.*

Det vektlegges altså at deltakerne er nødt til å se nytteverdien for å sannsynliggjøre noe utbytte i det hele tatt. Informanten påpeker hvordan digitale ferdigheter påvirker opplevelsen av behov for kompetanseutvikling. De erfarer en forskjell i antall søkere på kurs inkludert digitale ferdigheter versus kursene som ikke har det. Et argument for dette kan være at kurs i

digitale ferdigheter appellerer til en større gruppe. De erfarer at en vektlegging av digitale ferdigheter bidrar til flere søkere og deltakere. Dette tilskrives digitale ferdigheters relevans til dagens arbeidsmarked og arbeidstakeres behov for å beherske dette. Informanten påpeker også dens ikke-stigmatiserende funksjon i forbindelse med deltakelse på tiltak omkring utvikling av digitale ferdigheter.

Utdrag 7:

***Informant Vox:** Når man kaller det noe med data er det enklere å få folk til å melde seg på, og det er av signifikant betydning. Vi ser en klar korrelasjon mellom bruk av digitale verktøy og søknader versus de som ikke har med digitale verktøy (...) Det å bruke begrepet digitale ferdigheter gjør at tilbudet blir mer etterspurt og mindre skummelt for deltakere. Det jeg synes digitale ferdigheter er fint til, er særlig i stor grad at det ikke er stigmatiserende å gå på datakurs, samtidig som det er veldig motiverende.*

Dette kan også ha motsatt effekt, der deltakernes tro på egne ferdigheter svekker deres interesse eller motivasjon for å delta. Dette utdypes mer senere i kapitlet.

Oppsummert er Vox sin intensjon å heve de grunnleggende ferdighetene, i dette tilfellet digitale ferdigheter. Intensjonen er å ruste de som står i fare for å havne utenfor arbeidslivet ved omorganisering på arbeidsplassen eller generelt i arbeidslivet. Vox sin opplevelse av nytte og utbytte går over et individ-, bedrifts- og samfunnsperspektiv. Det presenteres eksempler der sykefraværet har gått ned i forbindelse med kurset og at det er nyttig for bedrifter som investerer i digitale verktøy at de også investerer i de ansattes kunnskaper om det. Dette er både nyttig for den ansatte som skal ta i bruk de digitale redskapene og for bedriftens og samfunnets kostnader.

Med utgangspunkt i Vox sine perspektiver formidlet av en av deres ansatte, har det videre vært interessant å se om det er et likt budskap som når frem til deltakerbedriftene, og om intensjoner og nytteverdi oppleves likt på tvers av de tre ulike aktørene som er presentert i denne analysen.

5.2 Initiativtaker- og ledelsesperspektiv

I denne studien er det gjort ett primærintervju med initiativtaker til BKA-kurs, som jobber som fagsjef i bedrift 2. Som tidligere nevnt, vil analysen også basere seg på sekundærdata. Innholdet av sekundærdataen er intervju som er utført i regi av Vox. Denne dataen består av

syv intervju som er utført i 2011. Alle intervjuene er av ledere/mellomledere/HR-ansvarlig i et norsk selskap innen postombæring og transport. Innholdet i dataene er ikke forventet å samsvare like godt med forskningsspørsmålene slik intervju fra egen intervjuguide gjør, men det er erfart at det finnes relevant informasjon. Videre i dette delkapitlet vil temaene i analysen bli belyst fra lederperspektiv, som tar utgangspunkt i de som har vært ansvarlig for å søke midler og rekruttere de ansatte på kurs, derav informantnavnet *initiativtaker*.

5.2.1 Intensjon

Intensjonen til initiativtakerne har generelt vært å øke den digitale kompetansen til de ansatte. Her er det igjen viktig å påpeke at det er andre grunnleggende ferdigheter som også har vært etterspurt i bedriften i tillegg til den digitale kompetansen, men vektleggingen i analysen vil ikke være på de.

Initiativtaker 1 jobber for ledergruppen i bedriften, og en av hennes oppgaver er å sørge for at kompetansebehovet i bedriften blir dekket. Denne arbeidsoppgaven innebærer å få forankring til fagaktuelle tiltak hos ledergruppen. Informantens interesse for BKA ble vekket da det ble kjørt en ansattundersøkelse. I denne undersøkelsen ble de ansatte spurt om hva de ønsker å lære mer av, hvilket kompetansebehov de opplevde og hva de kunne tenke seg i forbindelse med dette. Ut ifra denne undersøkelsen kom det frem at det var en del ansatte som ikke kunne data. Dette kom også frem i forbindelse med omstrukturering av journaler som blir tatt i bruk på arbeidsplassen, da pasientjournalene gikk fra papir til digital. I bedriften er det et krav fra ledelsen at de ansatte dokumenterer det de gjør. Dette fører videre med seg at de ansatte må behersker digitale verktøy. Agendaen til Initiativtaker 1 var derfor at deltakerne skulle oppleve tiltaket som nyttig og dette ble også oppfattet som et ønske fra deltakerne selv. I denne bedriften (bedrift 2) var det også det nylig innført et nytt internsystem. Dette var et elektroniskbasert system som de ansatte også ønsket å få bedre opplæring i. Dette har ført til ulik oppfatning av hva som ble ansett som ”nyttig” kompetanse fra deltakernes perspektiv. Det ble tolket dit hen at det var forvirring blant deltakerne og lederne om BKA-kurs var for å gi opplæring i internsystemet eller generelle digitale ferdigheter. Det var også forvirring rundt organiseringen av dette, da informasjonen ble oppfattet ulikt i forskjellige avdelinger. Om informasjonen faktisk var lik eller om de fikk ulik informasjon er uvisst, men informanten uttalte at de mottok lik informasjon. En av misforståelsene var for eksempel at kurset var lønnet (noe det ikke var) og at det opplæringen skulle omhandle det nye internsystemet (noe

det heller ikke gjorde). Dette førte til at formidlingen av hensikten med kurset ble ulik til de aktuelle deltakerne.

I følge lederne i studiens sekundærmateriale, var det deltakerne med mest behov for data i de daglige arbeidsoppgavene som også hadde mest utbytte av kurset. I bedrift 3 fortalte en av informantene at kurset for en av deltakerne var så avgjørende, at vedkomne ikke hadde hatt sin nåværende stilling om han ikke hadde hatt tilstrekkelig med digitale ferdigheter. Dette illustrerer det økende behovet i arbeidslivet for at arbeidstakere tilegner seg denne kunnskapen. Videre finner jeg uttalelser i sekundærdataen som argumenterer for at er tydelige indikasjoner på at lederne ønsket at tiltaket skulle ha en positiv innvirkning på arbeidsplassen.

Utdrag 8:

***Intervjuer SEK:** Du sa i sted at hvis noen går på kurs så vil du ha noe igjen for det. Har du noen konkrete forventninger til hva de skal komme tilbake med?*

***Linjeleder 1:** Jeg har en forventning om at de kanskje er mer positive til jobben og til å øke sin kompetanse i jobben. Et kurs kan handle mye om motivasjon og det å tørre å bli en bedre arbeidstager. Og lære at det gir deg mye selv også, å mestre mere ting. For det er litt lett å tenke at dette er jobben jeg skal gjøre, og så lenge det går bra så trenger jeg ikke lære mer. Bare det å lære litt mer og bli litt mer positiv det kan gi mye.*

Her er eksempler på at lederne ser den potensielle verdien i å investere i sine ansatte. Å se videre utbytte i form av mer kompetanse, men å vektlegge andre positive virkninger et slikt tiltak kan ha. Informanten sier også at kompetanseutvikling omhandler å tørre å bli en bedre arbeidstaker og at mestring stimulerer til positive følelser hos de ansatte. Informanten uttaler også at det er viktig å ikke tenke at utviklingen står stille og at man aldri er helt utlært. Det er derfor viktig å involvere sine ansatte med på utviklingen som skjer i virksomheten, slik at bedriftens ansatte har den kompetansen som kreves.

5.2.2 Opplevd nytteverdi og utbytte

Ledernes og initiativtakernes investering i ressurser til kompetanseutvikling bør føre til en opplevelse av utbytte. Deres opplevelse av utbytte er interessant å analysere, da de har en avgjørende rolle i forbindelse med videre satsning på kompetanseutvikling. Indikasjoner på et utbytte og nytteverdi er også her vanskelig å måle og heller ikke alltid mulig. Men

initiativtaker i bedrift 2 uttalte at hun opplevde at deltakerne var kjempebegeistret over deltakelsen på kurset i utvikling av digitale ferdigheter.

Selv om begeistring ikke er synonymt med godt utbytte, kan det argumenteres for at det er en indikator på at det har en positiv påvirkning, enten i form av ny kompetanse eller at deltakelse på kompetansekurs kan ha en motiverende effekt. Videre indikasjoner på at det har gitt resultater for bedriften, er at samtlige av informantbedriftene var positive til å søke igjen. I primærdataen har begge bedriftene allerede søkt tilskudd til BKA mer enn én gang. Det er videre interessant å finne ut mer om initiativtakernes opplevelse av utbytte og hvor de mener dette utbyttet ligger. Initiativtaker 1 mente at det eksisterte en overføringsverdi fra kurset til andre ferdighetskrav som er i bedriften. I dette tilfellet dreide det seg om det elektroniske internsystemet som nylig ble innført i bedriften. Her mente initiativtaker 1 at det var en overføringsverdi, som videre ble tolket til at deltakerne av BKA viste fremgang i bruk av internsystemet også. Her er det viktig å påpeke at dette kun var én informants mening. Derfor er ingen garanti for at samme svar ville kommet dersom en annen i ledelsen i bedrift 2 ble intervjuet.

I bedrift 3 forteller informantene at de ansatte har blitt mer reflekterte i jobbsituasjonen sin. Tiltaket har bidratt til at deltakerne tenker mer over hvor de vil hen, noe som har ført til at de ønsker å utvikle seg mer, både på den aktuelle arbeidsplassen og andre steder.

Utdrag 9:

Leder 2: det som er positivt da, det er jo det at spesielt én av deltakerne ser jo jeg er sånn veldig i forhold til etter at han begynte på kurset, så har han blitt veldig sånn, ikke bare reflektert, men nytenkende i forhold til at han ser ting, og får rettet opp i en del ting da.

Funn fra sekundærdataen kan vise at noen av informantene ser på tiltaket som en investering i de ansatte. Det vil si at de får brukt den nye tilegnede kunnskapen videre i sin karriere på arbeidsplassen.

Utdrag 10:

Intervjuer SEK: Hva er det som skjer med dem hvis det går på et bra kurs?

Linjeleder 3: Da tror jeg det blir veldig positivt på avdelingen. De trekker med seg den positiviteten. Vi har jo kjørt organisasjonsundersøkelse og det er en svakhet at vi

ikke har noe påfyll (...) Jo mer kunnskap de har, jo større sjanse har de for å være med på noe annet etterpå.

De ser altså nytten av å investere i kunnskap, ikke bare for å lære mer, men for å få mer motivasjon og trivsel som er viktig på en arbeidsplass. Det kan også tolkes som at de har et fremtidsrettet perspektiv, der de ønsker å investere i sine ansatte slik at de er kvalifisert til nye utfordringer senere. Å få positive og motiverte ansatte ved å investere i deres kompetanse, ses på som en vinn/vinn-situasjon mellom ledere og ansatt. Lederne hadde også tenkt på dette kompetansegapet som eksisterte i bedriften før BKA kom på banen. De reflekterte over tiltak som måtte gjøres for å utvikle kompetansen til de ansatte slik at de tilfredsstilte bedriftens krav. Det tyder også på at det eksisterer en bred enighet blant informantene i primær- og sekundærdata om at lederne ville anbefalt kurset videre, samtidig som det også er sannsynlig at de ville søkt om deltakelse igjen.

5.2.3 Læringsfremmende faktorer

Ledernes tilnærming til læringsfremmende faktorer er viktig å ha med i en helhetlig vurdering. Initiativtaker 1 jobber som nevnt aktivt med forankring i ledergruppen og det tolkes dit hen at dette er nødvendig for at det skal legges til rette for et godt læringsmiljø. Hun forklarer videre at kommunikasjonssvikt mellom henne og en kollega på en annen avdeling, førte til svekkende interesse i å delta for deltakerne. I hennes rolle som fagsjef mener hun at lik informasjon og visjon i et tiltak er viktig, og lederne bør formidle kompetanseutviklingen som et positivt bidrag for de ansatte. I tillegg er det viktig at ledere fremmer relevansen av å kunne det kompetansetiltaket har å bidra med, som i dette tilfellet er grunnleggende digitale ferdigheter.

I et intervju fra sekundærdataen fremmes lederne opplevelse av utbytte av kompetanseutvikling. I sekundærdataen presiseres tiltakets potensielle positive innvirkning for arbeidsmiljøet, og at denne positiviteten har smitteeffekt på avdelingen. Dette trekkes videre til å underbygge at kompetanseutvikling kan bidra til bedre arbeids- og læringsmiljø. For at de ansatte skal være engasjerte og positive, anses det også som viktig med stimulering til følelse av mestring i en opplærings situasjon. Mestring kan videre gjøre de ansatte mer interesserte, men kan også bidra til mindre interesse. Dette kan være ved at deltakerne opplever at de mestrer kurset, men på et relativt lavt nivå. Dette blir i hovedsak presentert fra

deltakerperspektivet. Informanten viste til observasjoner som ble gjort av deltakerne i forbindelse med mestring på kurset.

Utdrag 11:

Linjeleder 3: De var veldig gira. Du så med en gang at det begynte å fungere. Du så trivselen på dem.

Intervjuer SEK: På hvilken måte så du det?

Linjeleder 3: Du så det på humøret deres, rett og slett. Når du begynner å mestre ting som du ikke mestret, så blir det noe annet.

Mestringen kan ut ifra dette ses på som en stimulering til trivsel på kurset. Til sammen er dette viktig for at læring skal skje på arbeidsplassen og det trekkes frem at følelse av tilstrekkelige evner og ferdigheter, relevans og trivsel er viktige læringsfremmende faktorer.

Oppsummert kan det tolkes som at det eksisterer en generell intensjon blant initiativtakerne om å øke den digitale kompetansen til de ansatte i bedriftene som søker midler for kompetanseutvikling av grunnleggende digitale ferdigheter. Tolkningen av datamaterialet gir grunnlag til å antyde at tiltaket har ført til noe mer positive, initiativtakende og reflekterte ansatte. De anser kompetanseutvikling som fruktbart for bedre arbeids- og læringsmiljø, trivsel og engasjement. Det kommer også frem betydningen av kommunikasjon og forankring i ledelsen for at de ansatte ønsker å delta og se relevansen i tiltaket. Dette er en viktig faktor for å stimulere til læring.

Avslutningsvis for dette delkapitlet anses det som interessant å påpeke at det eksisterer forslag til forbedringspotensial og kritikk til tiltaket fra sekundærlitteraturen til BKA. Tross dets relevans, velger jeg å se bort ifra dette i denne studien. Dette er fordi sekundærdataben er fra 2011, og jeg har manglende innsikt i hvorvidt det er gjort noe med disse problemområdene eller ikke. Kritikken omhandlet forbedringspotensial i forbindelse med tilpasset opplæring. Det er funnet ulike opplevelser av dette fra deltakerperspektiv, og analysen vil nå se nærmere på temaene fra deltakerne.

5.3 Deltakerperspektiv

I dette delkapitlet vil deltakerbedriftene fra primærdataben bli analysert. Når materialet omtales som "begge bedriftene", viser dette til bedrift 1 og bedrift 2. Deltakere fra begge

bedriftene måtte gjennom en kartleggingstest, slik at nivået og behovet ble avklart før tiltaket startet. Et tilpasset og fleksibelt opplegg er både ønskelig for deltakerne, men også nødvendig for at ordningen skal være gunstig for bedrifter å benytte seg av. Deltaker 1 hadde selv en lederstilling i bedriften, men var ikke selve initiativtakeren til kurset. Han var deltaker på lik linje med de uten lederstilling, men det vil være relevant å vise til stillingsforskjellen allikevel.

5.3.1 Intensjon

Intensjonen til deltakerne har hovedsakelig vært å utvikle sine digitale ferdigheter. Videre kommer det frem at deltakerne vektlegger kompetanse i digitale ferdigheter forskjellig. Noen ønsket generelt å bli bedre og lære seg enklere måter å utføre arbeidsoppgaver med digitale verktøy. Andre ønsket å delta fordi de er avhengig av å beherske spesifikke digitale verktøy, og noen uttrykte at de anså deltakelse som hensiktsmessig for CVen og videre interne karrieremuligheter. Av alle deltakerinformantene i denne analysen var det én som droppet ut på grunn av at hans forventning som deltaker på kurset ikke samsvarte med tilbudet som ble gitt. I forbindelse med intensjon, ble det også spurt om rekrutteringsprosessen. Det kom frem at alle informantene deltok frivillig med ønske om å øke sin egen kompetanse, både av personlige årsaker, men også som følge av arbeidsoppgaver og videre karriereutvikling. Basert på deltakernes holdning til rekruttering, vises det at selvrekruttering kan være en av årsakene til at de er positive og motiverte til læring. På en annen side kan selvrekruttering og frivillig deltakelse også medføre at aktuelle deltakere unnlater å bli med. Studiens empiri har ingen innsikt i hvorfor de som ikke deltok valgte å unngå tilbudet som ble gitt.

5.3.2 Opplevd nytteverdi og utbytte

En del av det aktuelle BKA-tiltakets formål er at deltakerne skal tilegne seg grunnleggende kompetanse i digitale ferdigheter. Det kan derfor argumenteres for at deltakernes opplevelse av nytte og utbytte har den viktigste stemmen i denne analysen. Det mest sentrale vil også være om de opplever at de har lært noe i løpet av kurset.

Utdrag 12:

Deltaker 1: *Det inntrykket jeg sitter med, er i alle fall at kurset ga meg veldig mye balast. Masse nyttig lærdom for meg.*

I dette sitatet kommer det frem at det oppleves som nyttig for deltaker 1. Informanten har ellers en positiv holdning til å tilegne seg kunnskap og ser positivt på å utvikle kompetansen på arbeidsplassen. Dette kommer også frem i intervjuet

Utdrag 13:

Deltaker 1: Jeg er glad i å tilegne meg kunnskap. Det er ikke så tungt å bære.

Hans lederrolle og positive holdning til slike tiltak kan anses som fruktbart for å stimulere til et godt arbeidsmiljø og læringsvillige kollegaer. Han ønsker også å delta på et BKA-kurs igjen. Indikator for opplevd nytteverdi og utbytte kan også i dette tilfellet vurderes med utgangspunkt i deltakernes ønsker om å delta igjen eller ikke, eventuelt om de kunne anbefalt det videre. Samtlige av deltakerinformantene ga uttrykk for at de ønsker å benytte seg av tilbudet igjen, dersom muligheten byr seg. I tillegg ble deltaker 1 også inspirert til å lære mer, da han erfarte at dette bare er begynnelsen på et kompetansefelt han gjerne skulle lært mer om. Eksempler på dette kan tolkes ut fra utdrag 14.

Utdrag 14:

Deltaker 1: Det var snakk om at det kan bli noe mer også, da er det bare å kjøre på, får vi muligheten til det. Vi burde jo lære mer, det er bare toppen av isberget vi har gravd frem. Skjønnte jo fort det.

Her illustreres det også at læring bidrar til ønske om å lære mer. Dette kan stimulere til motiverte ansatte og ønske om å tilegne seg mer jobbrelatert kompetanse, som vil være til nytte for bedriften også. Den opplevde nytteverdien og utbytte dreier seg ikke kun om den spesifikke kompetansen man tilegner seg, men ytterligere effekter et slik tiltak kan ha. I spørsmål om deltakerne erfarer at kompetanseutvikling er positivt for arbeidsmiljøet, blir den generelle holdningen illustrert i utdrag fra intervju med deltaker 2.

Utdrag 15:

Deltaker 2: Jeg tror det er positivt

Intervjuer: Ville du fortsatt med det hvis det kommer flere tilbud?

Deltaker 2: Faktisk ja. Når det er jobbrelatert eller som kan hjelpe deg fremtidig, så ja, selvfølgelig.

Her viser det også til at tiltaket blir ansett som nyttig for fremtiden av informant 2. Den pragmatiske tilnærmingen til kompetanseutvikling kan tolkes som tydelig hos informantene. Opplevelse av utbytte forstås ofte som opplevelse av anvendelse av ny kompetanse. Opplevelse av relevans blir av noen informanter sett på som forutsetning for motivasjon. I

denne sammenhengen tolkes relevans som deltakernes oppfattelse av nyttig i deres daglige arbeidsoppgaver eller at de er avhengig av å kunne det for å oppnå forfremmelsen de ønsker. Dette gjør at tiltaket blir ansett som nyttig for noen, mens for andre får det motsatt effekt. For eksempel ønsket deltaker 6 kurs i det digitale internsystemet på jobben, og trodde det var dette BKA dreide seg om. Kommunikasjonen rundt formål med kurset strakk ikke til, og dette førte til at han droppet ut av kurset. Han droppet ut både fordi kurset ikke var betalt, og fordi han ikke så bruksnytt av det de lærte på kurset. Det er viktig å nevne at han var i en avdeling der det var mye frafall fra kurset. Dette var også avdelingen der fagsjefen ga uttrykk for at det hadde oppstått kommunikasjonsproblemer og at ønsket forankring ikke ble oppnådd (se. kapittel 5.2). Dette illustrerer betydningen av forankring i ledelsen og enighet om formål med utviklingstiltaket. Deltaker 6 uttalte også at man kan anta at deltakerne som droppet ut, gjorde det av samme årsak som han. Han var ellers veldig positiv til å lære seg internsystemet og ønsket kompetanseutvikling i digitale ferdigheter. Men han opplevde tilbudet fra BKA som lite relevant, og var derfor ikke interessert i å delta. Deltakernes pragmatiske tilnærmingen kan følgelig ha både positivt og negativt utslag. De som anser det som nyttig for nåværende og fremtidige arbeidsoppgaver viser en positiv holdning til utvikling. De som ikke ser dens pragmatiske eller positive verdi, valgte å droppe ut fra kurset, til tross for bevissthet rundt kursets nyttige kompetanseformidling.

Videre vil opplevde muligheter for bruk av den nye kunnskapen i deltakernes arbeidshverdag være relevant i forbindelse med temaet. Å få innblikk i deltakernes faktiske mulighet til å bruke det de lærte og om det har uttelling i det daglige arbeidet.

Utdrag 16:

***Intervjuer:** Det du lærte som du fikk bruk for i jobben, er det relevant og klarte du å overføre dette til jobben?*

***Deltaker 3:** Mye av det er jo det, fordi det er jo tips og triks som jeg ikke har brukt på en del år. Blir en lettere hverdag av å sitte og jobbe på PC-en. Det er veldig praktisk.*

Å oppleve at kurset bidrar til en lettere hverdag og se nytten av dens praktiske verdi, viser at informanten opplever en viss relasjon mellom tillært kompetanse og arbeidshverdagen. Deltakernes opplevelse av dette kan anses som viktig i forbindelse med motivasjon til videre læring, men også at de opplever at ledelsen ser verdien av at de går på kurs og utvikler sin kompetanse.

Utdrag 17:

Intervjuer: *I hvilken grad er ledelsen opptatt av at du skal bruke din nye kompetanse? Hva tenker du om det?*

Deltaker 1: *Ledelsen for meg, direktøren, han er veldig opptatt av at jeg skal få brukt dette her, for jeg har bedt om å få opplæring, og jeg viser jo det til han når vi har våre møter, fast på mandagsmorgenene.*

Intervjuer: *Det er ikke noe kartleggingstest av deg fra ledelsen?*

Deltaker 1: *Nei, det er det ikke. Jeg viser det i praksis. Og det har skjedd noe her i alle fall. Så det er håp.*

Deltaker 1 uttrykker i intervjuet at han har hatt stort utbytte av kurset og benytter den nye kunnskapen i sin arbeidshverdag. Han sier også at ledelsen verdsetter hans nye kompetanse, på den måten at han må vise det i praksis gjennom sine daglige arbeidsoppgaver.

Deltaker 4 uttrykte også en entusiasme rundt den nye kunnskapen og fortalte at hun har blitt bedre i Excel. Samtidig uttalte hun begeistringen for at kurset ble såpass tilrettelagt som det ble. På kurset hadde hun utarbeidet et skjema i Excel som hun bruker mye i løpet av arbeidshverdagen. Dette hadde hun ikke hatt ferdigheter til å utarbeidet dersom ikke kursinstruktøren hjalp henne. Deretter uttaler hun at hun mest sannsynlig ikke hadde klart å lage et lignende skjema igjen, uten assistanse fra en lærer eller annen kompetansekdyndig. Dette gjør det uvisst om hun har tillært seg de nødvendige ferdighetene eller ikke, men hun forteller at utarbeidelsen av dette skjemaet var det som motiverte henne mest på kurset. Dette kan tolkes som at det gode samspillet i opplærings situasjonen bidro til motivasjon for å delta på kurset. Når det er sagt, viste hun til tilegnelse av andre ferdigheter som hun hadde lært og som hun brukte daglig, samtidig som hun uttrykker et behov for repetisjon.

Utdrag 18

Deltaker 4: *Men det var en del av det jeg kunne fra før. Men hun lærte oss snarveier, klipp og lim. Hun lærte oss noe ctrl+F. et ellet annet. Men det blir ikke til at man bruker det når man har innlært seg uvaner allerede.*

Et annet interessevekkende funn fra hennes deltakeropplevelse, var at hun, i likhet med informant 6, heller ikke opplevde overføringsverdi fra BKA til det nye internsystemet. Dette ønsket hun også ytterligere opplæring i, da hun manglet brukerferdigheter i systemet. Her fremgår det et tvetydig budskap fra bedriften, da fagsjefen uttrykte at det var en overføringsverdi fra kurset til internsystemet, mens deltaker 4 uttrykte at det ikke var det.

Studiens empiri sier ikke mer om andres opplevelser av overføringsverdi, da disse to var de eneste informantene som hadde grunnlag i å uttale seg vedrørende overføringsverdi fra bedrift 2. Deltaker 6 og andre fra hans avdeling fikk ikke nok opplæring til å uttrykke seg om overføringsverdien, men det kan tolkes dit hen at han ikke så relevansen mellom BKA og internsystemet. Han så ikke verdi i å investere tid på opplæring innen noe som ikke ble ansett som relevant for hans arbeidshverdag, da han heller ville lære noe annet. En annen indikator på svekket utbytte var at informantene svarte at de *ikke husker* på spørsmål angående hva de gjorde, hvilken tidsperiode kurset var, hva de bruker av det de lærte og lignende. Dette kan tolkes dit hen at de lærte mye de ikke hadde bruk for. Eventuelt så lærte de ting som de glemte da de var ferdige med kurset. Dette kan også tolkes som det motsatte, da den nye kompetansen har blitt en del av deres kunnskapsbase, og derfor er ikke skillet mellom ny og gammel kompetanse like klart. De ulike erfaringene med et opplæringstiltak kan også ses sammen med deres opplevelse av læringsfremmende faktorer. Derfor er det videre hensiktsmessig å se på deltakernes opplevelse av elementer som påvirker læringen, for å forstå hvilken påvirkning det kan ha for utbyttet.

Opplevd nytteverdi og utbytte henger tett sammen med elementer som er nødvendig å ta hensyn til for å fremme læring. Disse ulike temaene glir også over i hverandre, men videre skal det bli analysert med hovedvekt på læringsfremmende faktorer som bidrar til opplevd utbytte eller nytteverdi.

5.3.3 Læringsfremmende faktorer

Når man undersøker deltakernes opplevelse av kurset, er det interessant å høre deres refleksjoner rundt læring og kompetanseutvikling på arbeidsplassen. Dette er fordi de selv er aktører i læringsprosessen og deres innstilling, holdning og opplevelser kan være avgjørende for utbyttet av programmet. Derfor kan deres refleksjoner rundt læringsfremmende faktorer gi svar på elementer som fungerer bra i opplæringssituasjoner og steder det finnes forbedringspotensial.

I forbindelse med elementer som fremmer og hemmer læring, var tilpasset kurs og opplæring tema i intervjuene med deltakerne. Flere av informantene uttrykte nytten av at kurset var tilpasset bedriften og betydningen av det.

Utdrag 19:

***Deltaker 1:** Ja, det er viktig altså! Det er noe jeg vil presisere at det var uvurderlig for oss at det var tilpasset. Jeg hadde ikke hatt noe glede av å sitte og lære om masse finurlige triks som du kan drive med i Excel som jeg egentlig ikke har noe nytte av i det daglige.*

De fleste at deltakerne verdsatt det tilpassede kurset og mente at dette var avgjørende for deres læringsutbytte. Felles for deltakerne som tydeliggjorde dette, var at de hadde et stort behov for et slikt kurs. Inntrykket jeg satt igjen med, var at dette dreide seg om de med lavest ferdigheter som verdsatt den tilpassede opplæringen som ble gitt. Andre, som hadde litt bedre forutsetninger før kurset, uttalte at de ikke fikk tilpasset opplæringen på et høyere nivå.

Utdrag 20:

***Deltaker 3:** Ganske greie de kursene egentlig.*

***Intervjuer:** Ja, du synes det?*

***Deltaker 3:** Ja, jeg tok de kursene for å utvikle meg selv litt videre, men det ble holdt litt igjen.(...) Ble litt for basis datalæring. Ønsker det var litt mer avansert.*

***Intervjuer:** Ønsker du mer av det avanserte?*

***Deltaker 3:** I forhold til det vi driver med her er det vel egentlig greit (...) Men jeg så jo det av de tjue, tretti stykkene som var der, så var det tre, fire stykker som synes det var enkelt, men resten stoppa kanskje litt opp i det. Men det var kanskje noe med generasjonsforskjellene. Det sitter en god del oppi åra som sleit veldig, også.*

Deltakerne som opplevde kurset for enkelt, hadde forståelse for de som trengte bedre tid til det helt grunnleggende. Dette har også sammenheng med selve formålet for kurset, da det er basiskompetansen som må prioriteres hos bedriftene som søker kurs. Deltager 3 ga uttrykk for at han gjerne ønsket mer kompetanseutvikling, og mente at bedriften ikke legger opp til dette slik de ga uttrykk for da han begynte. I forbindelse med kompetansebehov kjører også kurstilbyderne kartleggingstest som en del av opplegget, slik at det kan bli tilpasset bedriftens nivå. En kartleggingstest gjør det også mulig å få målt noe av utbyttet deltakerne har fått fra kurset.

Utdrag 21:

***Deltaker 1:** Først, så hadde vi en kartleggingstest. (...) også smalet han inn det der og lagde en plan ut i fra det da, i forhold til hva vi trengte. Vi hadde en kartleggingstest først, så hadde vi en avsluttende prøve eller kartlegging da vi var ferdig. Da viste vi han at her er det merkelig forskjell.*

Vektleggingen på tilpasset opplæring hadde også tilknytning til kartleggingstesten som ble kjørt før hvert kurs. Alle bedrifter må kartlegge kompetansen som eksisterer for å finne ut hvilket behov som skal dekkes. Med utgangspunkt i resultatene fra kartleggingstesten ble det også delt opp i ulike grupper. Det kan tolkes som at denne oppdelingen ble spesielt verdsatt av dem som omtalte seg selv som ”helt grønn” i dataferdigheter.

Utdrag 22:

Intervjuer: Hvordan erfaringer har du fra før, og hva er din generelle oppfatning av kurset?

Deltaker 5: Jeg er helt grønn. Jeg ble plassert på det laveste nivået. Ikke noe kunnskap (...) Jeg lærte mye av de tingene jeg synes var viktig. (...) Jeg har data hjemme, men det er mest samboeren som bruker den. Jeg er ikke noe ”datamenneske” da, men jeg har bestemt meg for å lære.

Intervjuer: Hvilke holdninger hadde du før du deltok på kurset? Hva tenkte du før du begynte?

Deltaker 5: Nei, jeg tenkte vel at det er ingen som er så grønn som meg, men det viste seg at det var flere enn meg som ikke kunne dette her da. Også de som hadde kurset og sånn var jo så tålmodige og sånn da, gikk veldig sakte frem og repeterte ting og sånn, så på den måten synes jeg det var veldig ålreit..

Sammenlignet med opplevelsen til deltaker 3, vil deltaker 5 være en av de, som etterspør det grunnleggende. Mitt inntrykk er at man her kan stå i fare for å prioritere de som ikke trenger det mest i deltakernes aktuelle arbeidssituasjon. Dermed blir det et spørsmål om man skal tilfredsstillende dagligdagse behov eller arbeidsrelaterte.

Videre i analysen vil elementer ved læringsmiljøet presenteres. Dette kan bidra til å finne hva som potensielt kan påvirke læringsresultatene fra et eksternt utviklingstiltak.

Utdrag 23:

Intervjuer: Når føler du at du lærer mest på jobben?

Deltaker 1: Det er egentlig når jeg bruker det jeg har lært. Og når jeg kommer opp i ting som kanskje gjør at det er noe jeg har glemt. Da går jeg til kollegaer og spør, rett og slett. Jeg prøver først, så spør jeg noen. Da er det veldig greit å spørre de som er yngre. De er resere.

I forbindelse med lærings- og arbeidsmiljø samholdes dette i analysen, da dette glir over i hverandre i intervjuene. I bedrift 1 kommer det frem at de har en skole tilknyttet bedriften. Av hensyn til bedriftens anonymitet, er skolen oversatt til ”bedriftsskole” i utdraget.

Utdrag 24:

Deltaker 1: *Vi er alle skolerte fra en egen bedriftsskole, hvor egentlig hovedgreia med skolen er at det skal være kommunikasjon, hvordan være tydelig og klar, klare mål, forutsetninger.*

Intervjuer: *Så det har man i bunn? Alle som jobber her?*

Deltaker 1: *Ja, vi skal ha samme forutsetninger for å jobbe i alle kontorer. Å gjøre en jobb der, som en teamleder eller hva det måtte være (...) Og det gjør noe med alle du møter. Så har vi bedriftscup en gang i året (...) og det gjør at det blir et samhold (...) Man blir sammensveisa, på bedriftskolen møter man folk fra hele landet. Du skaffer deg kontakter, kommuniserer på mail og noen har du på telefonen, man får nye venner.*

Deltaker 1 beskriver med dette at det er fokus på samhold og stimulering til et godt arbeidsklima. Dette kan også tolkes som av betydning for hvorfor de ansatte ønsker interne forfremmelser. Deltaker 2 uttrykte at videre interne karrieremuligheter var en del av motivasjonen for at han ville delta på kurset. Han ønsket å stå sterkere dersom muligheter for forfremmelse eller en ny stilling åpner seg.

Utdrag 25:

Intervjuer: *Når du da er på et sånn her kurs, hvordan opplever du læringsmiljøet?*

Deltaker 2: *Jeg synes det er veldig bra, jeg synes det.*

Intervjuer: *Påvirker det motivasjonen din?*

Deltaker 2: *Ja, det gjør det faktisk. Når de lurere på noe om jeg kan finne ut noe og sånn. [Da blir jeg motivert]. Det er en positiv ting, i alle fall.*

Deltaker 5 uttalte at kompetanseutviklingstiltak har positiv påvirkning på arbeidsmiljøet og at det til og med bidrar til mer læring. Videre er det interessant å se på deltaker 3 sin arbeidsmotivasjon, hvor motivasjonen for å utføre arbeidsoppgavene er relevant for et utviklingstiltak.

Utdrag 26:

Deltaker 3: *Jeg blir motivert av å jobbe på et sted som det her sånn. Når vi jobber som et team. Vi har et felles mål som vi klarer sammen (...) De er ansvarlige alle menneskene som jobber her. Hvert ansvar, men vi jobber sammen. Vi har et stort kommunikasjonsnettverk.*

Motivasjonen til å delta kan være relatert til opplevelse av samhold og målsetting som team. Her beskriver de ansatte at arbeidsmiljøet er bra og kan bidra til positive ansatte i en lærings situasjon.

Oppsummert er intensjonen til deltakerne å utvikle sine digitale ferdigheter. Deltakernes ulike ønsker om utvikling av digitale ferdigheter har betydning for utbyttet. I analysen ser man en tendens til at de som kan minst lærer mest og de som ønsker mer bedriftsspesifikk opplæring ikke får det, da dette ikke er hensikten til BKA. Noen deltakere opplevde kurset som veldig nyttig og mente de lærte mye relevant i forbindelse med deres daglige arbeidsoppgaver. Andre mente at dette var nyttig kunnskap å ha, men at det ikke var relatert til deres egne oppgaver. Det er også eksempler på deltakere som brukte kurset for å øke sjansen for nye stillinger på arbeidsplassen. Et kritisk punkt er hvorvidt deltakerne faktisk husket hva de lærte eller ikke. Det var flere som hadde vansker med å spesifikt forklare hva de gjorde og hva slags kunnskap de tok med seg fra kurset. Deltakerne som uttrykte at de hadde fått mye utbytte av kurset vektla også betydningen av tilpasset opplæring. I tillegg kom det frem at arbeidsmiljøet kan ha en stor innvirkning på deres daglige motivasjon, samt ønsket om å tilegne seg kunnskap og å lære bort.

Avslutningsvis ønsker jeg å illustrere hvordan disse temaene overlapper hverandre i praksis. Dette er valgt å brukes som en oppsummering av kompetanseutviklingens utfordringer.

Eksempel 1

Eksemplet er hentet fra bedrift 2. Fagsjefen søkte i utgangspunktet BKA-midler for å utvikle de ansattes ferdigheter i det digitale internsystemet. Først fikk de avslag på grunn av manglende vektlegging av grunnleggende digitale ferdigheter. Vox gir ikke støtte til BKA-opplæring som omhandler internsystemer eller andre bedriftsspesifikke programmer. Fagsjefen søkte derfor igjen, og fikk innvilget søknad og midler til kompetanseutvikling. Kommunikasjonen fra mellomleder ut til sine ansatte var at dette i utgangspunktet skulle handle om opplæring i internsystemet. Dette skapte stor entusiasme, da folk var interesserte i å lære seg dette programmet bedre. Kommunikasjonen ut til en annen avdeling var at dette handlet om grunnleggende digitale ferdigheter. Når den ene avdelingen hadde fått feil beskjed, hoppet mange deltakere fra denne avdelingen av kurset. Deres mellomleder hadde også uttrykt misnøye med kurset og så ikke poenget med å delta på dette. Fagsjefen derimot, som var initiativtakeren til programmet, mente at programmet også hadde relevans for de som kun ønsket å lære om internsystemet. Hun mente at det var en overføringsverdi fra grunnleggende digitale ferdigheter til internsystemet. Denne opplevelsen var fagsjefen for

øvrig alene om. Deltaker 4 påstod at det ikke var en overføringsverdi fra BKA til internsystemet.

6 Diskusjon

I forrige kapittel ble empirien presentert med utgangspunkt i temaene intensjon, opplevd nytteverdi og utbytte, og læringsfremmende faktorer. Disse tre temaene ble analysert på tvers av de ulike aktørene; statlig forvaltningsorgan, initiativtaker og deltaker. Hovedvekten i analysen ble valgt med den hensikt å besvare problemstillingen: *Hva er idealer og realiteter i kompetanseutviklingstiltaket Basiskompetanse i arbeidslivet?* Videre er det analytisk fruktbart å ta utgangspunkt i forskningsspørsmålene

- I) *Hvilken nytte har deltakerne av et kompetansetiltak for utvikling av basisferdigheter i arbeidslivet?*
- II) *Hvilke faktorer fremmer og hemmer læring i utvikling av nye basisferdigheter?*
- III) *Hvordan svarer erfaringene med tiltaket til målsettingene?*

Disse spørsmålene har som formål å gi et grundig innblikk i hvordan deltakerne på BKA opplever at tiltaket fungerer, og hvilke faktorer som bidrar til deres opplevelse og tiltakets realitet. Samtidig er Vox en politisk organisasjon, som gjør det interessant å avslutningsvis diskutere funnene fra et samfunnsmessig perspektiv. Videre skal funnene bli sett i lys av teorien og tidligere forskning som ble presentert i kapittel 2 og 3.

Vox er en del av det nasjonale systemet for opplæring av voksne. De befinner seg utenfor den offentlige utdanningssektoren, noe Nordhaug (1993) omtaler som et skyggesystem. De prioriterer voksnes læring i arbeidslivet, og sørger for å ruste befolkningen til fremtidens utfordringer. Vox sitt bidrag til opplæring av ansatte i norske bedrifter har i noen tilfeller vært avgjørende for at det har blitt tilbudt opplæring i bedriften (Sønnesyn, 2014). Dette gjelder også deltakerne i oppgavens empiri. Informantene forklarte at dette er det eneste utviklingstiltaket de har vært på, og at de ønsker mer av dette. Opplevelse av behov for kompetanseutvikling kan relateres til bedrifters investering i digitale verktøy. Investeringen bidrar til en økende etterspørsel etter utviklingen av digitale ferdigheter, som videre fører til en økning av søkere til BKA. Ved en større satsning på kompetanse, utvikles arbeidsplassen til en stadig mer profesjonell opplæringsarena, og med dette ut av skyggesystemet. Som et kompetanseutviklingsprogram kan BKA plasseres i den organiserte delen av Nordhaugs læringshierarki (1993). Det er et organisert læringsprogram som forutsetter god planlegging

og tilrettelegging. Vox er bevisst på dette, og deres arbeid for å kvalifisere kurstilbydere jobbes med for å levere et så godt tilbud som mulig. Dette gjelder ikke kun det fagdidaktiske, men de erkjenner også de voksenpedagogiske utfordringene som ligger i et slikt tiltak. Nordhaug (1993) skiller mellom formell og uformell læring, og gjennom hans læringshierarki forstår vi at kompetanseutvikling ikke kan ses uavhengig av andre læringskontekster som skjer i bedriften. Dermed er man nødt til å vurdere deltakerbedrifters utbytte av BKA, med hensyn til andre læringskontekster (Nordhaug, 1993; Stake, 1975; Engelsen, 2006). For å få innsyn i tiltakets realiteter, så kan Stake (1975) og Kirkpatrick (1998) sine evalueringmetoder være nyttige i vurderingen av BKA. Elementer fra Kuvaas og Dysvik (2012), Lai (2015) og Nordhaug (1990; 1991; 1998) Felstead et al. (2009) anses også som viktige bidrag til en god diskusjon, der deres ulike innfallsvinkler til kompetanseutvikling verdsettes. Dette vil også belyse hvordan BKA blir tilrettelagt som følge av disse

Diskusjonen vil videre ta utgangspunkt i de didaktiske problemstillingene om opplæringens hvorfor, hva og hvordan. Dette er valgt fordi det anses som et hensiktsmessig verktøy i vurderingen. I egen tolkning vil *hvorfor* omhandle tiltakets visjon. Hvorfor settes dette tiltaket i gang, hvorfor ønsker bedrifter å benytte seg av det og hvorfor ønsker bedriftens ansatte å delta. *Hva* ønsker å belyse realiteten av hvilke resultater som har fremkommet etter deltakelse på tiltaket i form av deltakernes og bedriftens subjektive erfaringer. *Hvordan* belyser prosessen i utviklingstiltaket, hvordan det er utført og hvordan det er tilrettelagt for læring. Her vil læringsstimulerende elementer være relevant, som for eksempel lærings- og arbeidsmiljø. Med dette ønskes det å fremstille en programevaluering. Didaktisk relasjonstenking ses også på som et relevant teoretisk verktøy for å evaluere en pedagogisk prosess, men i diskusjonen vil den brukes selvstendig i form av egen tolkning i forbindelse med opplæring i arbeidslivet og ikke skoleverket (se: Bjørndal & Lieberg (1978) og Engelsens (2006) fremstilling). Avslutningsvis ønskes avhandlingens funn å overføres til et høyere nivå, der diskusjonen skal omhandle samfunnsmessig utbytte av BKA.

6.1 Hvorfor?

Opplæring er en målrettet prosess, som igangsettes og fullføres på bakgrunn av intensjoner (Engström & Kock, 2008; Engelsen, 2006; Lai, 2015; Kuvaas & Dysvik, 2012). I forrige kapittel ble studiens empiriske innblikk i intensjonene til de ulike aktørene presentert. Gjennom analysen ser vi en generell enighet om tiltakets intensjon om at deltakerne skal få

bedre digital kompetanse. Det kan sies at intensjonen blir mer og mer spesifikk og individuell fra det statlige til det individuelle nivået. Vox sin intensjon er på et mer overordnet nivå enn deltakernes intensjon, som følge av deres samfunnsperspektiv.

Ett av Kirkpatrick's (1998) ti kriterier ved tilrettelegging av kompetanseutvikling er at det skal være overensstemmelse i intensjonene fra leder og deltaker for å oppnå et vellykket kurs. Dersom leder og deltaker opplever det like relevant og det eksisterer samsvar i deres holdning og ønsker til kompetanseutviklingstiltaket, vil dette være positivt for utfallet. Uoverensstemmelse i intensjonene kan føre til at deltakerne ikke opplever kurset som attraktivt, fordi tilbudet ikke blir oppfattet som relevant. I verste fall kan de som allerede ønsker å delta, droppe ut av kurset om det ikke er overensstemmelse mellom ønsket og tilbudt kompetanse. Dette kan for eksempel forekomme ved svikt i kommunikasjon som fører til at deltakerne er forberedt på noe annet enn det kurset tilbyr. Derfor er det viktig at intensjonen er klar og at den stemmer overens med hva som tilbys, samt med hva ledelsen og deltakerne opplever som nyttig. Det har kommet frem i studiens funn at ulike intensjoner og opplevelse av relevans kan ha utslag for utbyttet, noe som samsvarer med Kirkpatrick's evalueringsteori (1998).

Bakgrunnen for kompetansehevingen er derfor viktig å drøfte i bedriften, og initiativtakerne kan ha en relativt avgjørende rolle i forbindelse med dette (Kuvaas & Dysvik, 2012; Lai, 2015). I tilknytning til BKA har initiativtakerne verken vært ansvarlige for selve kurset eller deltatt selv. Dette utelukker ikke at initiativtakere til kurset deltar selv, men det har ikke vært tilfellet i denne studien. Rollen til initiativtakerne er ofte å vurdere de ansattes kompetanse opp mot bedriftens kompetansebehov, og deretter initiere tiltak som sørger for samsvar mellom disse to. Som det fremgår i analysen har initiativtakerne både like og ulike intensjoner for BKA. Den generelle intensjonen omhandler å øke de ansattes digitale kompetanse. Samtidig har den ene deltakerbedriften igangsatt tiltaket som følge av et ønske fra deltakerne selv. Andre initiativtakere uttrykker at kurset kan bidra til mer motiverte og positive ansatte, og anså det nærmest som noe av det viktigste utbyttet fra kurset. Ergo tyder det på noe ulike intensjoner fra initiativtakerne. Utfordringen i planleggings- og målsettingsprosessen i dette tilfellet er at bedriften ikke spesifikt kan endre tiltakets mål slik at det blir skreddersydd etter deltakernes behov. Bedrifter får støtte innen visse rammer, men ikke dersom det går utenfor kriteriene til Vox. Dette kan skape implikasjoner for planlegging, ervervelse og anvendelse for bedriftene selv (Nordhaug, 1993).

Intensjonen til deltakerne var generelt å tilegne seg digital kompetanse. Refleksjoner og ønsker om å stå sterkere ved omorganisering og endring i markedet er uvisst på grunn av manglete innsyn i datamaterialet, men flere av informantene deltok i programmet av fremtidsrelaterte hensyn. Noen av informantene ønsker for eksempel å stille sterkere ved intern rekruttering og forfremmelser, og fortalte at all kompetanseheving blir ansett som positivt, så lenge det er jobbrelatert. I enkelte av deltakerbedriftene sendes det direkte signaler om at kurs kan bidra til nye muligheter i bedriften, selv om det ikke fremkommer tydelige eksempler på dette. Det kommer frem ved at både ledere og deltakere har en generell holdning om at kurset kan bringe med seg nye muligheter. Man kan si at det finnes sammenhenger mellom Vox sin vektlegging på framtidsmuligheter og selskapets overordnede mål. Dette som følge av at Vox, på den ene siden, ønsker å ruste befolkningen, og derfor tilbyr de kompetanseutviklende tiltak. På den annen side har andre deltakere et ønske om å ruste seg selv i arbeidslivet, ved å gjøre seg mer attraktive på arbeidsmarkedet. Andre deltakere hadde en mer bedriftsspesifikk intensjon og ønsket å bli bedre på internsystemet, og var ikke interessert i å tilegne seg generelle ferdigheter som ikke ble ansett som like relevant. Dermed kan man se en viss overensstemmelse mellom de ulike aktørenes intensjon.

Videre er det flere elementer som må vurderes før det igangsettes et opplæringstiltak. I forbindelse med hvorfor et tiltak igangsettes og hvorfor ansatte velger å delta, er rekrutteringsfasen relevant. Rekruttering kan være en avgjørende prosess i forbindelse med et tiltak (Kuvaas & Dysvik, 2012; Kirkpatrick, 1998). For å gjøre programmet interessant for sysselsatte, må de se en relevans til egne arbeidsoppgaver. Det er en kritisk prosess og valget om valgfri deltakelse eller ikke, kan ha ulikt utfall på de som deltar. I oppgavens datamateriale var deltakelse på kurset frivillig. Dette kan ha en innvirkning på hvilken holdning deltakerne hadde til å tilegne seg kompetanse, samt relevansen de så i å lære seg den tilbudte kunnskapen. Dermed kan man si at frivillig deltakelse i større grad fremmer motivasjon og læringsglede sammenliknet med ufrivillig deltakelse. Samtidig kan frivillig deltakelse føre til at deltakerne lettere dropper ut av kurset dersom det ikke tilfredstiller vedkommendes intensjon. Det er heller ikke sikkert at de som faktisk burde delta på kurset, deltok. Dette er igjen et kritisk punkt for den frivillige deltakelsen og et argument for hvorfor kompetanseutvikling ikke nødvendigvis bør være helt frivillig. Dette gir ikke studiens data

innblikk i, men det kan allikevel argumenteres for at rekrutteringsprosessens frivillige deltakelse kan helle begge veier, med både positive og negative konsekvenser.

Det kan også være grunn til å anta at oppgavens deltakerinformanter i utgangspunktet er motiverte i jobben og ønsker kompetanseutvikling på bakgrunn av deres innstilling. Dette kan tolkes som følge av deres positive holdning til kompetanseutvikling, tross ulik opplevelse av relevans og pragmatisk nytte. I 2015 ble det publisert en forskningsrapport om BKA-programmet sett fra tilbydere og lærere. Her presenteres resultater hvor det fremgår at kurstilbydere opplever utfordringer med å rekruttere og motivere deltakere (Berg, 2015). Derfor kan det antas at de som allerede er motiverte, er de som deltar. Samtidig fremgår det i evalueringen til Proba (2012) at det er mer utfordrende å motivere lavt utdannede (ikke fullført videregående) til kompetanseutviklende tiltak. Her vil det dermed være interessant med en undersøkelse som omfatter de som får tilbud om BKA, men som ikke deltar. Dette er fordi motivasjonen kan ligge latent hos ansatte som deltar, og derfor er de positive til tiltaket, mens de som ikke er motiverte for kompetanseutvikling dropper det. Derfor gir heller ikke studiens data innblikk i erfaringer mindre kompetanseutviklingsmotiverte deltakere har. Det kan også være uheldig for intensjonen til både Vox og initiativtakere at de som ikke er motiverte heller ikke deltar.

Oppsummert er bakgrunnen for satsning på BKA, Vox sitt ønske om å ruste den befolkningen med manglende formell utdanning for omorganisering og nye digitale løsninger. Bedriftenes bakgrunn for å benytte seg av BKA, er at de ønsker å tilby de ansatte kompetanseheving for at de kan få bedre selvtillit og muligheter i bedriften. Deltakernes ønske er også å heve grunnleggende digitale ferdigheter slik at de klarer å prestere, både i den aktuelle stillingen og ved fremtidsrelaterte utfordringer eller forfremmelser. En overensstemmelse for hvorfor et kompetanseprogram igangsettes, kan virke positivt for kompetanseutviklingens utbytte, men det er ikke nødvendigvis en garanti for at deltakerne blir bedre rustet ved omorganisering. Derfor er det videre hensiktsmessig å vurdere hva deltakerne faktisk lærer og hvilket utbytte dette tilfører.

6.2 Hva?

Ut ifra intensjonene som ligger til grunn for deltakelse i BKA, er det videre interessant å diskutere hvorvidt deltakerne og lederne erfarer at de har hatt et utbytte tilsvarende intensjonen. For selv om Vox satser på å heve kompetansen til de med lav formell utdanning

og kompetanse i arbeidslivet, er ikke det synonymt med at deltakerne faktisk lærer det de trenger for å være bedre rustet i arbeidsmarkedet.

Kursets tilrettelegging av tilbud etter behov er en kritisk fase. Eksempel 1 illustrerer hvordan et gap mellom opplevd behov og tilbud kan påvirke utbyttet. På den ene side opplevde de ansatte at de trengte opplæring i noe annet enn det de fikk opplæring i. På den annen side mente fagsjefen at kursinnholdet var relevant for både de ansattes ønsker og behov, og uttrykker også at det kan være relevant å ha grunnleggende datakunnskap i forbindelse med daglige arbeidsoppgaver. Dette knyttes til at Vox ikke gir støtte til bedriftsspesifikke ønsker som omhandler konkrete teknologiske verktøy knyttet til bedriften, som for eksempel internsystemer (intranett). Det faglige innholdet stemmer derfor ikke overens med alle deltakernes ønske i bedrift 2. Lønvik & Larsen (2015) belyser også dette. I deres faktaark presenteres det at Postenkonsernet ønsket en mer bedriftsspesifikk opplæring og at kursinnholdet må være knyttet til deltakernes daglige arbeidsoppgaver. Hvorvidt deltakerinformantene fikk bedre konkrete ferdigheter er vanskelig å si grunnet deltakernes begrensede gjenfortelling av læringsopplevelsen. Et eksempel på opplevd utbytte, er at de ansatte har tilegnet seg bedre kunnskaper i Office-pakken, mer spesifikt i Excel. Dette var noe samtlige av de ansatte påpekte at var nyttig i deres arbeidshverdag (sett bort ifra rengjøringspersonell). Det kom også frem at de tilegnet seg nye triks og snarveier på datamaskinen, men samtidig påpeker flere at tillærte kunnskaper blir overgått av uvaner man har tilvendt seg i løpet av arbeidslivet.

Blant de ulike utbytteopplevelsene fra BKA-kurs, er ikke kompetansemobiliseringen på arbeidsplassen nødvendigvis det viktigste etter et slikt tiltak. Dette står i motsetning til Lai (2015) sin vektlegging av kompetansemobilisering, der hun tydeliggjør kompetansemobilisering etter et tiltak for ikke å svekke de ansattes motivasjon og lærelyst. Men i denne studien ser vi at deltakerne stort sett er motivert for mer utvikling, uavhengig kompetansemobilisering. Deltakerne som får brukt den nye kompetansen er motivert for videre utvikling, men dette gjelder også de som uttalte at de ikke får mobilisert de nye ferdighetene. Dette kan relateres til andre elementer enn spesifikke måloppnåelser eller kompetanseanvendelse. Samspillet i opplæringsprosessen kan være positiv for mestringsfølelse, men ikke nødvendigvis for konkrete måloppnåelser (Stake, 1975). Man kan anta at tiltakets innvirkning på holdninger og motivasjon på jobb kan føre til organisatoriske fordeler (Deci & Ryan, 1985; 2000; Kuvaas og Dysvik, 2012). Sammenhengen mellom økt

mestringstro og overføring viser til bedre forutsetninger for å tilegne seg ny kunnskap og anvende den i arbeidslivet. Dersom dette kommer ut som viktigste effekt, kan man på bakgrunn av Bandura (1977) og Lai (2015) se at det også bidrar til gode læringsforhold og kunnskapsanvendelse. Dette vil på lang sikt øke sannsynligheten for bedre organisatoriske resultater, og på denne måten legge til rette for at de ansatte blir i bedriften og tilegner seg mer kompetanse (Kuvaas & Dysvik, 2012). Til tross for noens opplevelse av tilfeldig satsning på generelle ferdigheter og ikke bedriftsspesifikke ferdigheter, viser det seg at alle deltakerne var positive til mer kompetanseutvikling. Dette gjaldt både de som droppet ut og de som fullførte. Alle deltakerne uttrykker en positiv og læringsvillig holdning og ga uttrykk for at de ønsker å delta igjen.

I forbindelse med ønske om å delta igjen, trekker informantene fra Vox frem dette som en indikator på at tiltaket fungerer. Dette blir begrunnet med at bedrifter og ansatte ikke investerer tid og ressurser i noe de erfarer at ikke har nytteverdi. Selv om flere av deltakerne ikke opplevde en direkte relevans eller overføring fra kurset til daglige arbeidsoppgaver, er det andre verdier som oppleves som nyttige fra et slikt tiltak. Dette gjelder både for initiativtakere og deltakere. Dette kan henge sammen med det implisitte utbyttet deltakerne får, og at de har lært mer enn det de er klar over selv. En annen mulig tolkning er at deltakerne lærte mye de ikke hadde bruk for. Videre opplevde deltakerne at tiltaket bidro til stimulering av en positiv holdning til kompetanseheving. Dette kan tyde på at de mest positive deltakerne verdsetter kunnskapen og motivasjonen som kommer med et slikt kurs.

Generelt i litteraturen er det ikke påvist noe direkte sammenheng mellom hvor godt ansatte liker et utviklingstiltak og hvor mye man faktisk har tilegnet seg av kunnskaper og ferdigheter (Kuvaas & Dysvik, 2012). Dette kan dermed være et motargument mot Vox sin oppfatning av at gjentagende deltakelse fungerer som en indikator på at tiltaket fungerer. Hvilket utbytte opplæringen har hatt kan være en "mismatch" sammenlignet med de positive affektive reaksjoner. Gode prestasjoner og positive reaksjoner hører ikke nødvendigvis sammen og viser svake direkte sammenhenger (Kuvaas & Dysvik, 2012). Dette fremkommer i særlig grad dersom man kun vurderer deltakernes reaksjoner på nivå 1 i Kirkpatrick's evalueringshierarki, som handler om evaluering av deltakernes reaksjoner. Dette er igjen et argument for å vurdere et kompetanseutviklingstiltak mer helhetlig, slik at man får innsikt i flere av elementene som anses som utbytte av tiltaket (Stake, 1975). Grunnen til at dette er relevant i studiens diskusjon, er at det fremgår at deltakere som ikke nødvendigvis opplevde

spesiell nytteverdi, opplevde fortsatt at tiltaket var bra og knyttet det til positive affeksjoner. Positive opplevelser og ønske om å delta har sammenheng med motivasjon, og motivasjon kan påvirke læringsutbyttet (Deci & Ryan, 2000). Dermed kan det argumenteres for at det har en indirekte påvirkning på utbyttet av opplæringen og at man må vurdere et tiltak ytterligere enn dens eksplisitte, observerbare effekt.

Slik det fremgår i analysen, er det tvetydig opplevelser av hva deltakeren har lært og hvordan denne kunnskapen kan brukes. Dette eksemplifiseres med at fagsjefen i bedrift 2 mente at det var en overføringsverdi fra kurset til internsystemet, i motsetning til deltakerne. Det kan være flere grunner til dette. På den ene siden kan det hende at det faktisk ikke eksisterer en overføring fra tiltaket til bedriftens arbeidsoppgaver og at fagsjefen ikke har vurdert overføringsverdien godt nok. Det kan også handle om at opplæringen ikke prioriterer å legge vekt på hvordan overføringen kan gjøres. I forbindelse med utfordringer i kompetansomobilisering er overføring aktuelt. Det må derfor være et samspill mellom aktørene i BKA slik at det læres nyttige ting som er mulig å overføre til deltakernes egne hverdager. For at det skal stimuleres til overføring, må den nye kompetansen relateres til deres egne arbeidsoppgaver. Et annet alternativ er å tydeliggjøre for deltakerne hvordan kunnskapen kan benyttes i andre situasjoner og arbeidskontekster, slik som for eksempel bedriftens internsystem. En tredje mulighet er at det ikke eksisterer en sammenheng i brukergrensesnittet på de ulike teknologiske verktøyene eller tjenestene som det opplæres i og som det ønskes overført til. I forbindelse med dette ville det vært interessant å videre undersøke opplevd overføringsverdi fra kurset til daglige arbeidsoppgaver. Det er ikke nødvendigvis tilrettelegging for overføring av læring som er problematisk, men kanskje muligheten for å overføre et slikt generelt tiltak til spesifikke formål. Derfor vil det kanskje være for mye å kreve at det skal oppleves en direkte overføring av generelle grunnleggende ferdigheter til deltakernes vanlige arbeidshverdag. Samtidig er det ikke nødvendigvis slik at den tilegnede kunnskapen kan overføres, men evnen til å relatere ny kunnskap til nye situasjoner kan være et resultat av overføring, uavhengig av om den er kontekstspesifikk eller generell. Derfor kan tiltaket resultere i større utbytte enn deltakerne er bevisste på.

Hva er det så deltakerne har fått ut av å delta på et BKA-kurs? Positive følelser omkring et tiltak er ikke nødvendigvis en indikasjon på at bedriftens ansatte har hevet den digitale kompetansen. Samtidig som de positive affeksjonene kommer frem som utbytte av kurset, forklarer deltakerne også at de har lært diverse digitale ferdigheter, selv om disse

nødvendigvis ikke kommer i bruk. Dette gjør at det er interessant å stille seg spørsmål om positive affeksjoner er nok, eller om det også bør fremstilles bedre digitale ferdigheter for å se om det er samsvar mellom ønsker og virkelighet. Derfor må man se dypere på hvordan det blir tilrettelagt for læring i bedriftene og tiltaket. Dette perspektivet vil gi nye innfallsvinkler på hvilke utfordringer Vox står overfor ved oppnåelse av det ideelle målet.

6.3 Hvordan?

Slik det fremgår i de foregående diskusjonskapitlene, er det hensiktsmessig å drøfte hvordan opplæring bør bli utført og hvordan det har blitt utført. Dette kan hjelpe å svare på spørsmålene om hva som fungerte og hva som ikke fungerte, og hvorfor det fungerte eller ikke fungerte. Hvordan omhandler prosessen til å nå målet, hvordan opplæringen er tilrettelagt og utført. Med hovedvekt på de relasjonelle elementene kan det oppstå nye informasjonskilder omkring realiteter i BKA (Stake, 1975; Engelsens, 2006).

Kuvaas og Dysvik (2012) trekker en sammenheng mellom kompetanseutvikling og trivsel på jobb. Dette vises også til i sekundærdataen, der ledere forteller at de forventer en positiv holdning til jobben når de ansatte får tilbud om å øke kompetansen. Ledernes tilnærming til kompetanseutvikling kan tolkes som at de anser det som en samarbeidsprosess mellom de ansatte og ledelsen. Dette innebærer at de investerer i de ansattes kompetanse som medfører at de ansatte jobber bedre mot organisasjonens mål. Dette kan relateres til ekspansive læringsmiljøtendenser, ved at læring er en del av arbeidsoppgavene for at bedriften sammen skal nå sine mål. Arbeidsmiljøet i bedriften kan ha en påvirkning på de ansattes innstilling og motivasjon til kompetanseutvikling. En positiv holdning og et godt læringsklima anses som fruktbart for kompetanseutvikling og kan opptre som en læringsfremmende faktor (Fuller & Unwin, 2011; Felstead et al., 2009). I en bedrift der de ansatte opplever et godt arbeidsmiljø vil dette øke sannsynligheten for en positiv holdning til deltakelse til utviklingstiltak (Lai, 2015; Kuvaas & Dysvik, 2012, Fuller & Unwin, 2011). I denne studiens funn fremgår det at de ansatte blir motivert av å jobbe i en bedrift som har et godt arbeids- og læringsmiljø, og at de liker å jobbe i team mot et felles mål. Det tolkes derfor dit hen at det eksisterer en tendens til ekspansive mål for utvikling av de ansatte og arbeidsplassen. Dette skildres ved at alle jobber mot samme mål og ønsker å utvikle egen kompetanse for dette. I denne studien er det funnet eksempler der det blir tilrettelagt for at de ansatte tilegner seg ny kompetanse som det forventes at de tar i bruk etter endt kurs. Ansattes kompetanse blir ansett som en ressurs for

bedriften, da det kan øke deres opplevelse av personlig investering og motivasjon (Deci & Ryan, 2000; Kuvaas og Dysvik, 2012). Ved slike tendenser vil det også øke sannsynligheten for god forankring i bedriften til å kjøre et kompetanseutviklingstiltak som dyktiggjør ansatte i jobben (Fuller & Unwin, 2011; Felstead et al., 2009).

I forbindelse med læringsutbyttet av BKA, blir forankring fremstilt som et avgjørende element. Dette fremgår både av teori (Kirkpatrick, 1998; Kuvaas & Dysvik, 2012; Lai, 2015), tidligere forskning (Sønnesyn, 2014; Lønvik & Larsen, 2015) og egen empiri. God forankring er viktig fordi det kan påvirke tiltakets utfall i form av hvem som deltar og hvilken holdning og motivasjon de har for tiltaket. For å oppnå god forankring, bør det eksistere en helhetlig tilnærming, der både ledelse og deltakere er inkludert i prosessen. BKA kartlegger behov, både fra ledelsen og deltakerne, og tilbyr kurs deretter. Dette kan fungere som stimulerende for økt involvering og interesse fra både ledelsen og deltakerne. Det viser også at deltakelse fra ledelsen vil bidra til økt utbytte, fordi kompetanseutviklingens innhold appellerer til flere i bedriften og kan motvirke en stigmatiserende holdning til tiltaket (Kirkpatrick, 1998; Kuvaas & Dysvik, 2012). Dette kan også være et argument for at en av bedriftene i avhandlingens data hadde en god opplevelse med BKA, nettopp fordi informantenes nærmeste leder også deltok på kurset og verdsatte dets tilbud og relevans. Det hadde allerede vært dialog om behov for utvikling av de ansattes digitale ferdigheter og det kommer frem i egen empiri at også direktøren er opptatt av at de ansatte får bruk for den nye kunnskapen. Dette underbygger den betydelige rollen involvering av ledelsen har.

Den potensielle negative påvirkningen svekket oppmerksomhet og forankring kan ha på læring, fikk vi illustrert fra en annen bedrift i studiens data. Selv om fagsjefen uttrykte at hun aktivt jobber med forankring i ledelsen for å igangsette tiltak, var det likevel en avdeling som ikke anerkjente kompetansen som ble tilbudt, som videre hadde negativ påvirkning på de ansattes læringsutbytte. Svekket støtte fra ledelse kan derfor ha en påvirkning på deltakernes opplevde utbytte. Ved støtte fra ledelsen vil deltakerne i enkelte tilfeller bli fulgt opp med forventinger til anvendelse, som kan føre til en opplevelse av relevans (Kuvaas og Dysvik, 2012). For å legge opp til god læring er det derfor viktig med en bredere tilnærming framfor å prioritere kun én eller to aktører ved tilrettelegging.

Kirkpatrick (1998) sin evalueringsmetode tar for seg lignende problematikk og bidrar til å gi retningslinjer for å tilrettelegge for suksessfulle utviklingstiltak. Når det gjelder evaluering av

kompetanseutviklingstiltak ble noe av kritikken til Kirkpatrick presentert i teoridelen. Her ble blant annet Kuvaas og Dysvik (2012) sin kritikk om for lite vektlegging av de kognitive faktorene løftet. I denne studien har den kognitive tilnærmingen blitt utarbeidet i teorien for å forstå hvilke faktorer som påvirker individets læring. Selv om et kompetanseutviklingstiltak er tilrettelagt for at deltakerne skal lære, er det også avgjørende at de ønsker å lære og å bruke den nye kunnskapen. Dette har blitt vurdert ut ifra hvilken grad de har overført den nye læringen og hvilken motivasjon de hadde før tiltaket ble igangsatt.

Forskning på deltakelse på kompetanseutvikling viser at mestringsstro er av avgjørende betydning (Lai, 2015; Bandura, 1977; 1986). I egen empiri finnes det eksempler på at deltakerne fra det laveste og høyeste nivået (se kapittel 2) hadde troen på at de skulle klare å mestre kurset. Sterkest var ønsket fra de på det laveste nivået, de som omtalte seg selv som ”helt grønn”. De uttrykte at de virkelig ønsket å lære noe og hadde bestemt seg for å mestre det. Dette kan relateres til at kurset ble tilpasset deres nivå. Hvis kurset ikke hadde tatt hensyn til deltakernes forutsetninger, hadde læreren stått i fare for å svekke deres mestringsstro og videre motivasjon (Deci & Ryan, 2000; Bandura, 1977; Lai, 2015). Dette kan potensielt føre til svekkelse av mestringsfølelse og videre føre til utvikling av en dårlig holdning overfor kompetansekurs. Deltakerne på det laveste nivået uttrykte hvordan det tilpassede nivået hjalp dem betydelig med å tilegne seg digitale ferdigheter, i tillegg til å ha troen på egen mestring. Når det er sagt, ble det tilpassede opplegget erfart i bedrift 2 først etter at flere av deltakerne hadde droppet ut. Derfor kan det ikke trekkes en generell slutning om at BKA tilrettelegger like godt for kurs der alle deltakerne fullfører. Dette blir igjen et subjektivt perspektiv fra deltakerne, uten innsyn i begrunnelsen for hvorfor enkelte deltakere droppet ut av kurset. Én mulighet kan være at de hadde en motsatt erfaring enn de med lavest kompetanse innen digitale ferdigheter, nemlig at kurset var for lite tilpasset deres behov. Her er det viktig å minne om at det kognitive perspektivet tar hensyn til at det er mulig å tilegne seg ny kunnskap av tiltaket uten at det nødvendigvis fører til nye ferdigheter. At man får en forståelse for fenomenet, men at det ikke bidrar til en konkret aktivitet. Derfor vil det ikke være utelukket at det har skjedd læring og videre motivasjon som resultat av tiltaket, selv om dette ikke umiddelbart blir oppfattet av deltakerne og lederne i bedriften.

6.4 Behov for grunnleggende digitale ferdigheter - er BKA redningen?

En videreføring av erfaringene til denne studiens deltakere kan belyse studiens formål på et annet nivå. Som en del av diskusjonen mellom idealer og realiteter vil det være nødvendig å trekke inn det samfunnsmessige utbyttet som fremkommer i BKA, nettopp fordi en del av idealet omhandler samfunnsmessige behov. De kritiske spørsmålene omhandler hvordan tilrettelegging for positive ansatte og godt læringsmiljø på arbeidsplassen kan bidra til å ruste de utsatte sysselsatte i omstillingsprosesser. Ved vurdering av de ulikes intensjon, fremgår det at BKA sin hensikt er å øke deltakelse i samfunns- og arbeidsliv. For avhandlingens spesifikke oppmerksomhet mot digitale ferdigheter, er intensjonen å heve de grunnleggende digitale ferdighetene. Økningen ønskes for at de som har mangler på grunnleggende digitale ferdigheter ikke skal være i fare for å bli utstøtt ved omorganisering og endringer i arbeidslivet. Derfor er det interessant å drøfte i hvilken grad Vox bidrar til å ruste deltakerne i deres videre jobbkarriere og dekke det digitale gapet i befolkningen. Funnene sier ikke noe direkte om deltakernes forbedrede situasjon, men flere av deltakerne reflekterer rundt temaet. Det fremgår at deltakerne tenker langsiktig og uttaler at utviklingstiltaket kan bidra til videre karrieremuligheter ved tillæring av nyttig kompetanse. Her vektlegges i utgangspunktet deres ønske om interne forfremmelser. Det fremgår også et eksempel hvor kurset var avgjørende for at en av deltakerne skulle tiltrå i ny stilling. Ellers har det ikke fremkommet hvorvidt deltakerne som ønsker å delta for å stille sterkere, faktisk har fått nye stillinger eller nye ansvarsområder. Samtidig er det heller ikke funnet noe høyere sysselsettingsrate hos de som har deltatt på BKA, enn tilsvarende arbeidstakere som ikke har deltatt (Sønnesyn, 2014). Den ene grunnen til dette kan være at det ikke har vært mulig å få en representativ måling på dette i løpet av BKAs ti års eksistens. Samtidig kan det hende at det ikke er noen direkte sammenheng, og at deltakerne ikke står sterkere på arbeidsmarkedet etter deltakelse.

I relasjon til idealet og intensjonen bak BKA, er det interessant å se på hva som faktisk har blitt lært og hva deltakerne mener de har fått ut av kurset. Slik det fremgår i analysen var det de deltakerne som kunne minst som lærte mest og som uttrykte at de verdsatt den nye kompetansen. Her fremstilles BKA sin motvirkning på Matteus-effekten. Tiltaket jobber mot en tenderende effekt i samfunnet som omhandler at de som har mye, som eksempelvis i form av utdanning, får mer, og at de som har lite skal fratas mulighetene de har. Motvirkningen kommer frem i tidligere forskning ved at deltakelse på BKA har ført til at noen av deltakerne

følger opp bedre hjemme, ved for eksempel å hjelpe barna med lekser (Sønnesyn, 2015). Den overordnede målsettingen til Vox som omhandler å øke samfunnsaktivitet og visjonen med dette er også å bidra til å jevne ut sosiale forskjeller. Ut ifra avhandlingens funn, kan tiltaket sies å medvirke til denne utjevningen. Dette er nettopp fordi det tyder på at de som hadde minst digitale ferdigheter fikk mer utbytte enn de som var flinke fra før. Dette kan videre relateres til Bourdieus kapitalbegrep (2002), hvor tiltaket fører til at de med mindre kapital kan anskaffe seg dette ved hjelp av BKA. Dette åpner for at også deres barn kan prestere bedre på skolen, slik at barna selv tilegner seg gode grunnleggende ferdigheter. Dette omhandler større samfunnsrelaterte problemstillinger, men med Vox sitt ønske om økt samfunnsdeltakelse, vil nettopp dette funnet være av interesse.

Å øke den norske befolkningens kompetanse og selvtillit kan være en av de viktigste kurseffektene. BKA har en virkning på tendensen som bevarer samfunnskillene og utdanningsfordelene, slik det illustreres i Matteus-effekten (Kristiansen, 2012). Ordningen har ført til at manglende tilbud til ansatte med lave basisferdigheter har blitt flere, hvor de prioriterer nettopp denne gruppen og gir muligheter for kompetanseutvikling. Selv om den har en viktig påvirkning på motvirkning av Matteus-effekten er det også interessant å se på dens ikke-stigmatiserende rolle, som ble uttalt av erfaringer fra Vox. Positiviteten blant deltakere og bedrifter til å utvikle de digitale ferdighetene kan være dens ikke-stigmatiserende karakter. Som informanten fra Vox uttrykte, erfarer de størst interesse for kursene med digitale ferdigheter og tolker det også dit hen at det ikke er like sosialt stigmatiserende å gå på et slikt kurs. Når det er sagt, ble det ikke intervjuet ansatte som kanskje hadde trengt å dra på kurs, men som ikke gjorde det. Hovedvekten i studien har vært på de som faktisk deltok og ikke på de som ikke deltok.

6.5 Oppsummering

Idealer og realiteter er mer enn forholdet og sammenhengen mellom mål og resultat. Resultatet kan også være knyttet til hvilken evalueringsmetode som brukes, og hvordan forholdet mellom resultat og prosess vurderes. Endring i adferd er ikke nødvendigvis det som forteller oss i hvilken grad et utviklingstiltak har nådd sine spesifikke mål. Med denne studiens vurdering har det blitt analysert faktorer som teoretisk og empirisk begrunnes med at har en relevans til utbyttet av kompetanseutviklingstiltak.

Kompetanseutvikling i arbeidslivet er komplekse prosesser, og det er gjort få studier av hvordan man skal legge opp programmer for å få de ansatte til å lære seg grunnleggende ferdigheter. Det opplevde utbyttet av deltakelse kan ikke ses isolert fra den bestemte bedriften som bruker ordningen. De organisatoriske faktorene har en betydelig påvirkning på hvordan deltakerne av BKA opplever tiltaket og får tatt i bruk sin nye kompetanse. Vox legger opp til et godt opplæringstilbud, resten er avhengig av bedriften. Vox er oppmerksom på opplæringens komplekse art og på både de faglige og pedagogiske utfordringene. De er også kjent med forankringsproblematikken, og jobber bevisst for å oppnå nettopp dette. Også funn fra egen datainnsamling tyder på at forankring er en sentral del av vellykket kompetansetiltak. Dersom organisasjonen ønsker å få mye ut av BKA, må de også selv bidra med tilrettelegging og stimulering til et ekspansivt læringsmiljø, overføring av ny læring og mestringsstro. Intensjon og målsetning er viktig for å vurdere tiltaket opp mot noe spesifikt. Basert på studiens funn er realiteten sett i sammenheng med BKA si ideelle intensjon vanskelig å måle, og om den faktisk rustet den sysselsatte befolkningen til å forbli i arbeidslivet. Det som fremkommer er at deltakerne og lederne er positive til tiltaket og anser dens tilbud som nyttig for bedriften, både fordi den gir faglig påfyll og kan sies å bidra til motiverte ansatte.

6.5.1 Studiens fokus og begrensninger

Denne studien har noen nevneverdige begrensninger. I forbindelse med min rolle som forsker, er dette mitt første forskningsprosjekt. Manglende erfaring kan derfor resultere i nybegynnerfeil. Avhandlingen har også blitt utarbeidet i forbindelse med et masterprogram, som gir begrensede rammer og tidsrom for ferdigstillelse. Oppgavens teorigrunnlag gir også innblikk i mange mulige måter å vurdere et kompetanseutviklingstiltak på. Det er også erfart at mengden av analyse materialet måtte bli begrenset, grunnet oppgavens rammer. Studien har tatt utgangspunkt i et pedagogisk perspektiv, men utelukker ikke at det er andre interessante og fruktbare perspektiver som kan gi ytterligere informasjon.

6.5.2 Avsluttende refleksjon og innspill til videre forskning

Hovedvekten i denne studien har blitt lagt på informantenes subjektive erfaringer med tiltaket, som videre sammenliknes med overordnede mål og tidligere forskning. Funnene som presenteres har forankring i både teori og tidligere forskning. Sammenliknet med BKAs til

sammen nesten 50 000 deltakere på ti år, er denne studien basert på et lite utvalg (Ianke, et al., 2015). Antallet fra alle kurs er ikke spesifikt til digitale ferdigheter. Derfor er det viktig å påpeke at innvendingene som er fremstilt angår de spesifikke bedriftene, og er ikke nødvendigvis representativt for alle. Studien legger vekt på et spesifikt område, som har ført til en bestemt utvelgelse og fortolkning av data. Det er også fokusert rundt informantenes opplevelser som gir subjektive vurderinger. På den annen side er temaet for tiltaket basisferdigheter og utviklingen av disse en felles utfordring og det er rimelig å tro at erfaringene med BKA, slik de er beskrevet her, vil gjelde mange andre bedrifter.

Litteraturliste

- Aspøy, T. M. og Andersen, R. K. (2015) Digital kompetanse i arbeidslivet (Fafo-rapport 2015:28) Sted: Fafo
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. New Jersey: Prentice Hall
- Bandura, A. (1986) *Social foundations of thought & action. A social cognitive theory*. New Jersey: Pearson Education
- Befring, E. (2002): *Forskningsmetode med etikk og statistikk. 2*. Utgåva. Oslo: Det Norske Samlaget
- Bekkevold, K. & Bergane, T. 2011. *Holdninger til kompetanse i befolkning og virksomheter – basert på VOX-barometre 2006-2009*
- Berg, L (2015). *BKA-programmet sett fra tilbydere og lærere – Resultater fra to spørreundersøkelser*. Oslo: Vox
- Berg, M. E. & Ribe, E. (2006). *Coaching*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørkeng & Lagerstrøm (2014) Voksnes basisferdigheter - resultater fra PIAAC. Oslo: Statistisk sentralbyrå
- Bjørndal, B & Lieberg, S. (1978) *Nye veier i didaktikken*. Oslo: Aschehoug
- Bourdieu, P., Prieur, A., & Jakobsen, K. (2002). *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Braun, V. & Clarke, V (2006). *Using Thematic analysis in psychology, Qualitative Research in Psychology*, 3:2, s. 77-101. Published online 2008.
- Busch, T. (1990). *Læring i organisasjoner. Utvikling av menneskelige ressurser*. Oslo: Tano
- DAMVAD (2015). *Tiltak som kan bidra til å øke befolkningens digitale deltagelse og kompetanse*. Oslo: Kommunal- og moderniseringsdepartementet
- Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum press.
- Deci, E.L. and Ryan, R. M. (2000). *The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior*. Department of Psychology, University of Rochester. Fagbokforlaget.
- Ellström, P.-E (2011) Informal learning at Work: Conditions, Processes and Logics. I *the sage handbook of workplace learning*.

- Ellström, P.-E. & H. Kock (2008). *Competence development in the workplace: Concepts, strategies and effects*. Asia Pacific Education Review, 9(1), 5-20
- Engelsen, B. U. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva – hvordan – hvorfor*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Erstad, O. (2007). *Conceiving digital literacies in schools - Norwegian experiences*. Oslo: Universitetet i Oslo
- Erstad, O. (2010). Educating the digital generation. *Nordic Journal of Digital Literacy*. 01 / 2010 (Volum 5) 56-71
- Felstead, A. et al. (red.) (2009). *Improving working as learning*. London: Routledge.
- Fuller, A. & Unwin, L. (2011) Workplace learning and the organization. *The SAGE Handbook of workplace learning*. Edited by Margaret Malloch, Len Cairns, Kare Evans & Bridget N. O'Connor (2013).
- Fuller, Alison & Unwin, L. (2004) *Expansive learning environments: integrating personal and organisational development*. In Workplace Learning in Context. London, Routledge, 126-144.
- Guthu, L & Lønvik, K (2011) *Fremdeles mange som får igjen. Digital kompetanse i befolkningen*. Oslo: Vox
- Hansen, Ø. L., Larsen, M.F., og Lønvik, K. (2011). *Basiskompetanse i Posten og Bring - rapport om effekter av kurs i grunnleggende ferdigheter*. Oslo: Vox
- Hargreaves, A. (2004) *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. Abstrakt forlag AS
- Haskell, R. E. (2001) *Transfer of learning. Cognition, instruction and reasoning*. San Diego: Academic Press
- Heaton, J. (1998): *Secondary Analysis of Qualitative Data: An Overview*. GESIS: Center for Historical Social
- <http://www.vox.no/nyheter/208-millioner-til-opplaring-pa-jobben/> (01.05.2016).
- <http://www.vox.no/nyheter/styrker-opplaring-i-arbeidslivet/> (20.5.2016)
- <http://www.vox.no/om-vox/> (15.01.2016)
- Høyrop, S. & P.E. Ellström (2007). *Arbeidspladslæring. Forudsætninger, strategi/metoder og resultater*. Kbh.: TemaNord 2007
- Ianke, et al. (2015) *Vox-Speilet 2015*. Kapittel 9. (Ianke, P., Berge, T., Holm S., Jensen, S. A, Størset H, & Sønnesyn J.)

- Judge, T. A. & Bono, J. E. (2001) Relationship of core self-evaluations traits – Self-esteem, Generalized Self-Efficacy, Locus of Control and emotional stability – with job satisfaction and job performance: a meta-analysis. *Journal of applied psychology* (80-92).
- King, N. & Horrocks, C. (2010): *Interviews in qualitative research*. Sage publications Ltd
- Kirkpatrick, D. L. (1998). *Evaluating training programs: the four levels*. Second edition. San Francisco, CA. Berrett-Koehler
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet (2013) *Digital agenda for Norge— IKT for vekst og verdiskaping*. (Meld. St. 23. 2012-2013).
- Kristiansen, A. (2012). *Utdanning og sosial utjevning. Om tilpassing, seleksjon og reproduksjon*. Oslo: Unipub
- Kunnskapsdepartementet (2016) *Fra utenforskap til ny sjanse — Samordnet innsats for voksnes læring*. (Meld. St. 16 (2015–2016)).
- Kunnskapsdepartementet: *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Til bruk for læreplangrupper. (2012). Oppnevnt av Utdanningsdirektoratet: Oslo
- Kuvaas, B & Dysvik, A (2012). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015): *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal
- Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I Lund, T. (Red.) *Innføring i forskningsmetodologi*. (s.19-73) Oslo: Unipub
- Lai, Linda (2015). *Strategisk kompetanseledelse*. 3. utgave. Fagbokforlaget.
- Lund, Thorleif (red.): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub
- Lønvik, K. & Larsen, M. F. (2015) *Forankring fryder*. Oslo: Vox
- Meichenbaum, D. & Biemiller, A. (1998). *Nuturing independent learners: helping students take charge of their learning*. Brookline Books
- Nordhaug et al. (1990). *Læring i organisasjoner. Utvikling av menneskelige ressurser*. Oslo: Tano
- Nordhaug, O. (1993). *Human Capital in Organizations. Scandinavian*. University Press Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Nordhaug, O. (1998) *Målrettet personalledelse*. 2. Utgave. Tano Aschlehoug
- Nordhaug, Odd (1991). *The shadow educational system: adult resource*. Universitetsforlaget AS

- OECD. (2013). *Skills Outlook First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing.
- OECD. (2001). *Understanding the digital divide..* OECD publications.
- Proba samfunnsanalyse. (2012). *Evaluering av Program for basiskompetanse i arbeidslivet*. Oslo: Proba samfunnsanalyse.
- Silverman, D (2005). *Doing qualitative research: a practical handbook*. Second Edition Sage Publications
- Stake, R. E. (1975). *Evaluating the arts in education, A responsive approach*. Columbus: Merrill
- Sønnesyn, J. Notat 13/2014 – *BKA – en oppsummering av dokumenterte effekter*
- Thagaard, Tove (2009): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget
- Vox, (2013) *Læringsmål i digitale ferdigheter*. Eksempel på lokal læreplan i digitale ferdigheter som grunnleggende ferdighet. I *Læringsmål i grunnleggende ferdigheter*.
- Yin, R. K. (2014) *Case Study Research: Design and Methods*. Fifth edition SAGE Publications, Inc

Vedlegg / Appendiks

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Leif Christian Lahn
Institutt for pedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 11.02.2016

Vår ref: 46633 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>46633</i>	<i>Basiskompetanse i arbeidslivet – hvilken effekt har kompetanseutviklingen av grunnleggende digitale ferdigheter for den ansatte og bedriften</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Leif Christian Lahn</i>
<i>Student</i>	<i>Kristina Rummelhoff</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Vedlegg 2: Forespørsel i forbindelse med intervju

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt - i forbindelse med masteroppgave i pedagogikk

”Kompetanseutvikling av grunnleggende digitale ferdigheter i arbeidslivet”

Bakgrunn og formål

Jeg er en masterstudent ved Universitetet i Oslo og holder nå på med en masteroppgave i pedagogikk, retning læring, teknologi og arbeid. Tema i masteroppgaven er kompetanseutvikling, og i den forbindelse ønsker jeg å skrive om Vox sin tilskuddsordning Basiskompetanse i arbeidslivet (BKA).

Jeg ønsker å undersøke den enkelte arbeidstakers motivasjon til å delta på tiltaket, for videre å se på effekten av kompetanseutviklingstiltaket. Mer spesifikt; hvordan det bidrar til motivasjon og videre læring.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg ønsker å gjøre en kvalitativ studie med intervju av deltakere og deres nærmeste leder i bedriften. Oppgaven blir skrevet i samarbeid med Vox,

Tidsrammen på intervjuet vil være rundt én time og samtalen vil bli tatt opp med båndopptaker. Jeg er fleksibel på tid og sted, og tilpasser meg gjerne etter informantens timeplan og ønsker.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Informasjonen som blir gitt i intervjuet vil bli notert elektronisk på personlig datamaskin og intervjuet vil bli tatt opp med båndopptaker. Planlagt prosjektslutt er 1.6.2016

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Deltakerne må signere samtykkeerklæring vedlagt nederst i dokumentet.

Kontaktinformasjon:

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med masteroppgaveansvarlig på E-post: kristrum@student.uv.uio.no eller Telefon: +47 91706669
Med ønske om å kontakt min veileder Leif Christian Lahn, vennligst henvend deg til E-post: l.c.lahn@iped.uio.no Telefon: +47 22857076

Håper på positiv tilbakemelding.

Med vennlig hilsen
Kristina Rummelhoff

Samtykke til deltakelse i studien ”Kompetanseutvikling av grunnleggende digitale ferdigheter i arbeidslivet”

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

Signatur:.....

Vedlegg 3: Intervjuguide deltaker

Bakgrunn:

1. Hva er din stilling?
2. Hvor lenge har du vært ansatt i bedriften?
3. Hva er dine hovedoppgaver i bedriften?
4. Hva er din utdanningsbakgrunn?
5. Når deltok du på BKA-kurs?
6. Har du deltatt på flere kompetanseutviklingstiltak på jobben?
 - når og hvor ofte? Erfaringer?
 - hva har du eventuelt tidligere deltatt på?

Spørsmål knyttet til deltakelse på kurset:

1. Hvem holdt kurset?
2. Hvordan var forventningene dine til kurset?
3. Hvilke aktiviteter ble gjort på kurset?
 - Oppfatter du relevans og nytte av dette?
 - Synes du dette var et passende opplæringstilbud til dine behov?
4. Hvordan vil du beskrive dine digitale ferdigheter før deltakelse på kurset?
 - hvilket formål brukte du digitale verktøy til før?
5. Hvordan ble ditt kompetansebehov grepet fatt i?
 - ble du rekruttert inn, eller var det av eget initiativ?
6. Hvor mange deltakere var det på kurset du var på?
 - Kjente du andre ansatte som deltok på kurset?
7. Hvilken informasjon fikk dere angående kurset før dere startet?
 - fikk dere informasjon angående mål, nytteverdi, eventuelt kunne dere komme med egne innspill?

Hvilket individuelt utbytte fikk deltakerne av BKA? (reaksjoner, læring, adferd og resultater):

8. Hva er din generelle oppfatning av kurset?
 - hvordan inntrykk har du av de andre deltakernes opplevelse med kurset?
9. Lærte du noe nytt i løpet av tiltaket?
 - Opplever du en overføringsverdi fra det du lærte på kurset til dine daglige arbeidsoppgaver?
 - Har du fått nye arbeidsoppgaver?

10. I hvilken grad hadde du tro på at du ville mestre kurset?
11. Opplevde du noe mestringsfølelse i løpet av og etter kurset?
 - Utdyp
12. Når er det du føler deg mest motivert på jobben?
 - Er det noen spesifikke oppgaver du blir mer motivert av enn andre?
 - Når du jobber selvstendig?
 - Utdyp
13. Forskjellig forskning på kompetanseutvikling på arbeidsplassen viser at dette fører til motivasjon. Hva er dine tanker og erfaringer rundt dette?
 - Har kurset gjort at du er mer motivert for mer tilegnelse av ny kunnskap og samarbeid?
14. Etter endt kurs, var det noe form for vurdering av kurset?
 - Evaluering av kurset eller belønning til deltakerne?
15. Har læring mye fokus på arbeidsplassen?
16. Hvordan vil du beskrive læringsmiljøet på jobben?
 - I hvilke situasjoner føler du muligheter for å lære?
 - I hvilke situasjoner føler du at læringen hemmes?

Avslutning:

17. Er det noe annet du ønsker å dele angående temaet?
18. Er det noen andre du kan tipse om at jeg snakker med?

Vedlegg 4: Intervjuguide ledere

Bakgrunn:

7. Hva er din stilling?
8. Hvor lenge har du vært ansatt i bedriften?
9. Hva er dine hovedoppgaver i bedriften?
10. Når deltok de ansatte på BKA-kurs?
11. Har det tidligere blitt gjennomført kompetanseutviklingstiltak?

Spørsmål knyttet til deltakelse på kurset:

19. Hvem var initiativtaker til å søke tilskudd?
20. Hva var formålet?
21. Hvordan var forventningene dine til kurset?
22. Hvilke aktiviteter ble gjort på kurset?
 - Oppfattet du relevans og nytte av dette for på vegne av dine ansatte?
 - Synes du dette var et passende opplæringstilbud til deres behov?
23. Hvordan var rekrutteringen til kurset?

Hvilket individuelt utbytte fikk deltakerne av BKA? (reaksjoner, læring, adferd og resultater):

24. Hva er din generelle oppfatning av kurset?
25. Hva synes du funket bra med kurset?
26. Hva synes du funket dårlig med kurset?
27. Hvilket inntrykk har du av de ansattes opplevelse av kurset?
28. Opplever du at de ansatte har lært noe?
 - at de har tilegnet seg relevant kompetanse innen digitale ferdigheter?
 - overføringsverdi
29. I hvilken grad opplevde du forskjell i tilnærming av deltakerne på kurset?
30. Hvordan vil du beskrive motivasjonen blant dine ansatte til deltakelse?
31. Forskjellig forskning på kompetanseutvikling på arbeidsplassen viser at dette fører til motivasjon. Hva er dine tanker og erfaringer rundt dette?
32. Etter endt kurs, var det noe form for vurdering av kurset?
 - Evaluering av kurset eller belønning til deltakerne/kursbevis?
33. Har læring mye fokus på arbeidsplassen?
34. Hvordan vil du beskrive læringsmiljøet på jobben?
 - I hvilke situasjoner ligger det til rette for læring?
 - I hvilke situasjoner hemmes læring?

Avslutning:

35. Er det noe annet du ønsker å dele angående temaet?

Vedlegg 5: Intervjuguide Vox

1. Bakgrunnsinformasjon om stilling og rolle ifm. BKA- digitale ferdigheter.
2. Hvordan vil du beskrive intensjonen bak tiltaket? Gjerne med vekt på digitale ferdigheter?
3. Hvordan samsvarer intensjonene med vurderingene/resultatene dere får? Hva bygger dette på?
4. Hva er dere mest fornøyd med i tiltaket BKA- digitale ferdigheter?
5. Hva anser dere som den største utfordringen dere har med tiltaket BKA- digitale ferdigheter?
6. Hvordan jobber dere for å rekruttere og få ut informasjonen til de som trenger det?
7. Hvorfor søker bedrifter dette tiltaket?
8. Hva er kriteriet for å få støtte?
- hvem får eventuelt ikke støtte?
9. Hvem er det i bedriften som tar initiativ til å søke? (Ansatt, HR-personell, fagforening, nærmeste leder, daglig leder av bedrift)?
10. Hvordan kvalitetssikrer dere tilbudene og kursene som blir gitt? Hvilke kriterier bruker dere og har dere noe strategi? Hvor går skillet for hva dere gir støtte til og ikke.
11. Får de noen belønning etter fullført kurs fra bedriftene? Kursbevis?
12. Er fullført kurs et krav fra dere, eller er dette opp til enhver ansatt i bedriften? Har dere noen kriterier til fullføring for at de skal få midler til kompetanseutvikling?
13. Hvordan er din oppfatning av bedriftenes overføring av de ansattes nye kompetanse til deres daglige arbeid?
14. Hvem tilpasser seg hvem? Velger deltakerne mellom pakker eller får de alltid skreddersydde kurs?
15. (Hva mener du) organisasjonen får igjen for investeringen i medarbeidernes kompetanse?
16. Hvilket inntrykk er det dere har av de som ønsker støtte?
17. I notat 13/2014 – BKA - en oppsummering av dokumenterte effekter står det

“Kriterier for vellykkede kurs; i noen av evalueringene ble kriterier for vellykkede kurs kartlagt. I sum synes det som forankring i virksomheten er det viktigste kriteriet. Dette er hovedkonklusjonen til en studie av BKA-prosjekter (:...). Forankring kan også sies å være et dekkende samlebegrep for de kriteriene som blir framhevet som de viktigste av de andre evalueringene som å nærmere på dette: skreddersydde kursopplegg til den enkelte bedrift, og det å bruke egne ansatte i opplæringen” s. 15

Har dere noen tanker eller strategier for de som eventuelt ikke har denne forankringen i virksomheten de jobber for?

18. Fra holdninger til kompetanse i befolkning og virksomheter:

”Det er grunn til å anta at en stor del av de uinteresserte er i målgruppen for programmer som BKA. Det viser hvilke utfordringer et slikt program står overfor. Mange i målgruppen vil være helt i fred for opplæring” s. 12

19. Hva er dine tanker rundt dette?

20. Har du inntrykk av at deltakerne får større tillit til egne ferdigheter? At de føler at de kan mestre den nye teknologien?

21. Er det ellers noe du anser som viktig/interessant å ha fokus på i masteroppgaven?