



Arbeidsnotat
2021:19

Læring i arbeidslivet

Et innblikk i hvordan Spekter-medlemmer jobber med kompetanseplanlegging og kompetanseutvikling

Dorothy Sutherland Olsen og Lina Ingeborgrud

NIFU

Arbeidsnotat
2021:19

Læring i arbeidslivet

Et innblikk i hvordan Spekter-medlemmer jobber med kompetanseplanlegging og kompetanseutvikling

Dorothy Sutherland Olsen og Lina Ingeborgrud

Arbeidsnotat 2021:19

Utgitt av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU)
Adresse Postboks 2815 Tøyen, 0608 Oslo. Besøksadresse: Økernveien 9, 0653 Oslo.

Prosjektnr. 21239

Oppdragsgiver Arbeidsgiverforeningen Spekter
Adresse Pb 7052, Majorstuen, 0306 Oslo

Fotomontasje NIFU

ISBN 978-82-327-0544-3
ISSN 1894-8200 (online)



Copyright NIFU: CC BY 4.0

www.nifu.no

Forord

Denne rapporten er resultatet av et prosjekt bestilt av Arbeidsgiverforeningen Spekter. Målet har vært å få en oversikt over hvordan noen av Spekters medlemsvirksomheter arbeider med kompetanseutvikling av de ansatte og foreslå hvordan fremtidig arbeid med kompetanseutvikling kan forbedres. Bakgrunnen for dette prosjektet er en forståelse av viktigheten av livslang læring og hvordan kompetanseutvikling i arbeidslivet kan gjøre Spekters medlemmer bedre rustet til utfordringene i arbeidslivet. Rapporten skal danne et kunnskapsgrunnlag som kan brukes i det videre arbeidet med å utvikle læringstiltak for Spekters medlemmer, og som grunnlag for fremtidig dialog med myndighetene om eventuell tilrettelegging for etter- og videreutdanning i ulike sektorer.

Prosjektet er gjennomført av Dorothy Sutherland Olsen og Lina Ingeborgrud, med førstnevnte som prosjektleder. Begge har arbeidet med datainnsamling, litteraturanalyse og rapportskrivning. Espen Solberg har bidratt med råd om prosjektutforming og kvalitetssikring av resultatene. Vi ønsker å takke Ingrid Paaske Gulbrandsen og Kari Hoff Okstad fra Spekter for deres hjelp med tilrettelegging for intervjuer, utvalg av intervjukandidater samt forslag til relevante rapporter og andre studier. Vi vil også takke alle som deltok i intervjuer og var villige til å dele erfaringer og finne gode eksempler på sitt arbeid.

Oslo, desember 2021

Espen Solberg
forskningsleder

Vibeke Opheim
direktør

Innhold

Sammendrag	7
1 Innledning.....	10
1.1 Leseveiledning.....	12
2 Metodisk tilnærming	13
2.1 Litteraturgjennomgang	13
2.2 Intervjuer.....	14
3 Litteraturstudie om læring og kompetanseutvikling i arbeidslivet	16
3.1 Innledning	16
3.2 Noen læringsmodeller og -teorier	17
3.2.1 Kompetansemobilisering og kompetansestrategier.....	17
3.2.2 70:20:10	18
3.2.3 Organisasjonslæring.....	19
3.3 Studier av kompetanseutvikling og læring i arbeidslivet.....	20
3.3.1 Formell eller uformell kompetanse.....	20
3.3.2 Planlegging og kompetansestrategier.....	21
3.3.3 Teknologi for læring	23
3.4 Forskning på kompetanseutvikling og læring i arbeidslivet.....	25
3.4.1 Læringsmiljø	25
3.4.2 Læringsformer	26
4 Funn i intervjuer.....	28
4.1 Innledning	28
4.2 Strategier for og planlegging av kompetanseutvikling.....	29
4.2.1 Utvikling av kompetansestrategier	29
4.2.2 Tilrettelegging og iverksetting av kompetansetiltak.....	31
4.3 Bruk av læringsmodeller og teorier	33
4.4 Læring i praksis	34
4.4.1 Formell læring.....	35
4.4.2 Uformell læring.....	36

4.4.3	Fleksibel læring.....	39
4.4.4	Digitale læringsarenaer.....	41
4.5	Utfordringer og hindringer.....	42
4.6	Kompetansebehov nå og i framtiden.....	43
4.6.1	Dagens kompetanse.....	43
4.6.2	Digital grunnforståelse.....	44
4.6.3	Tverrfaglig kompetanse og samhandlingskompetanse.....	45
4.6.4	Endringskompetanse i organisasjonen og blant medarbeiderne.....	46
4.7	Synspunkter på myndighetenes rolle.....	47
5	Konklusjoner og veien videre.....	51
	Referanser.....	56
	Vedlegg.....	59
	Sluttnoter.....	61

Sammendrag

Denne rapporten er resultatet av et oppdrag for Arbeidsgiverforeningen Spekter. Målet har vært å få en bedre forståelse for hvordan læring i arbeidslivet foregår, og en oppdatert oversikt over hvordan noen av Spekters medlemsvirksomheter arbeider med kompetanseutvikling hos de ansatte. Gjennom intervjuer med Spekter-medlemmer har vi fått innsikt i hvordan de arbeider med kompetanseplanlegging, beskrivelser av flere former for opplæring og erfaringer med utvikling av læringstilbud, samt beskrivelser av uformell læring og ulike måter å utvikle kompetanse på. I tillegg har vi gjennomført en litteraturstudie for å få oversikt over nyere forskning og studier av læring i arbeidslivet, og for å foreslå hvordan et fremtidig arbeid med kompetanseutvikling kan forbedres. Funn fra denne rapporten bør tolkes som et bidrag til voksenlæring i Norge, stimulert av nasjonal kompetansepolitisk strategi fra 2018.

Funn i rapporten

HR og opplæringsansvarlige engasjert i kompetanseutvikling og nye læringsformer
HR og opplæringsansvarlige er veldig engasjert i de ansattes kompetanseutvikling. De viser interesse for å finne nye og relevante læringsformer, har god kjennskap til flere læringsteorier, og er oppdatert på teknologi for å støtte læring. Under har vi oppsummert noen sentrale læringsformer som ble brukt blant Spekters medlemsvirksomheter.

Læringsformer

- Formell utdanning i form av etter- og videreutdanning
- Interne og eksterne kurs
- Simulering av arbeidssituasjoner ved bruk av teknologi og rollespill
- Planlagt praksiserfaring
- Hospitering
- Permisjon
- Kampanjepreget læring
- Sertifisering fra teknologileverandører
- Trainee-program

- Bevisst bruk av internt stillingsmarked
- Bruk av kompetansedesker
- Ulike digitale læringsarenaer

Mer bevissthet rundt uformell læring

Spekter-medlemmene har blitt mer bevisst på verdien av uformell læring, og har bygget opp en del erfaring med hvordan dette kan gjøres. Denne utviklingen reflekteres også i den vitenskapelige litteraturen, der vi finner liten interesse for tema som kompetanseplanlegging og kompetansestrategi, men stor interesse for uformell læring, og hvordan arbeidsmiljøet kan bidra til kompetanseutvikling.

Drivere for ny læring

Basert på intervjuene har vi utarbeidet en oversikt over hva som driver behovene for ny læring, og hvordan kompetanseplanlegging foregår. Det må påpekes at både drivere for ny læring og behovet for ulike læringsformer varierer mellom sektorene. Vi finner både eksterne og interne drivere, oppsummert under.

Eksterne drivere for læringsbehov

- Nye krav fra myndighetene
- Sikkerhetskrav
- Krav fra leverandører (f.eks. sertifisering og oppdatering av sertifiseringer)
- Forventninger fra markedet eller fra publikum
- Krav eller anbefalinger fra profesjonene
- Nye samarbeidskonstellasjoner

Interne drivere for læringsbehov

- Nye mål for virksomheten
- Nye produkter, tjenester eller kontrakter
- Nye avtaler med fagforeninger
- Nye samarbeidskonstellasjoner
- Innføring av ny teknologi
- Kampanjer
- Feilretting og forbedringstiltak
- Utprøving av nye ideer
- Ønsker fra de ansatte
- Inkludering av nye grupper ansatte fra andre bransjer/kulturer
- Resultat av målinger (teknologibasert/innrapportert fra ledere)

Teknologi for mer fleksibel læring

Vi finner eksempler på hvordan teknologi kan brukes for å gjøre læringen mer fleksibel når det gjelder tid og sted, til å simulere andre steder og situasjoner og til å støtte nye læringsformer, som for eksempel spill. Noen virksomheter utvikler egne e-læringstilbud, blant annet i form av korte videosnutter. Disse blir brukt blant annet til oppdatering av eksisterende kunnskap. Det kom også frem at det forventes behov for ulik kompetanse knyttet til innføring av ny teknologi.

Myndighetene er sentrale for fag- og yrkesopplæring, og i å tilby relevant etter- og videreutdanning

Noen virksomheter mener myndighetene kan spille en viktig rolle i oppmuntning til fag- og yrkesopplæring, særlig i videregående skole. Dette kan gjøres gjennom å framsnakke fagutdanning, drive rådgivning om fagutdanning i ungdomsskolen, samt gi økonomisk støtte til å skape møteplasser mellom fagarbeidere og ungdom. Det ble også foreslått at myndighetene kan bidra til utvikling av mer relevante tilbud innen etter- og videreutdanning.

Kompetansebehov i fremtiden: digital kompetanse, tverrfaglighet og omstillingsdyktighet

Spekter-medlemmene forventer et behov for digital kompetanse og andre former for teknologikompetanse i fremtiden. Dette inkluderer grunnleggende digital kompetanse, men også behov for eksperter og bedre teknologikompetanse for ledere. Andre sentrale ferdigheter som nevnes er tverrfaglig kompetanse, samhandlingskompetanse og medarbeidernes omstillingskompetanse, gjennom stadig å gå inn i nye team og arbeidsoppgaver. Det kom frem at noen sektorer er bekymret for nedgang i antall fagutdannede med tanke på prognoser for stillingsbehov i fremtiden.

Forslag til videre arbeid blant Spekters medlemsvirksomheter:

Basert på funnene i denne studien har vi følgende forslag til fremtidig arbeid blant Spekters medlemsvirksomheter:

- At det legges til rette for mer utveksling av erfaring mellom sektorer
- At medlemsvirksomheter blir oppmuntret og støttet til å prøve ut nye læringsformer som har blitt brukt i andre sektorer.
- Videreutvikling av samarbeid mellom Spekters medlemmer og offentlige myndigheter, det vil si Kunnskapsdepartementet og relevante utdanningssteder.
- At det vurderes et eventuelt samarbeid med eksperter i utdanningsteknologi og nye læringsmodeller.

1 Innledning

Læring og kompetanseutvikling i arbeidslivet har alltid vært viktig, men i nyere tid har det utviklet seg en større interesse for temaet. Dette kommer til uttrykk i politiske visjoner og utredninger som presenteres senere i rapporten, samt i en større forståelse for den rollen kompetanse kan spille for hvor lenge arbeidstakere ønsker å stå i arbeidslivet. NOU-en «Lærekraftig utvikling: livslang læring for omstilling og konkurranseevne» definerer livslang læring som all organisert læring gjennom livet, inkludert formell utdanning så vel som læring gjennom arbeid, kurs, seminarer og andre aktiviteter. Her skilles det mellom formell og ikke-formell opplæring, samt uformell læring. I NOU-ens definisjon viser formell opplæring til opplæring og utdanning i utdanningssystemet. Ikke-formell opplæring kan være kurs og seminar i regi av virksomheten selv eller av private tilbydere, mens uformell læring er all annen læringsaktivitet både i arbeidslivet og privatlivet. Dersom visjonene for livslang læring skal realiseres, må vi å gå fra et system der vi primært lærer først og jobber etterpå, til et system der vi lærer hele livet og jobber underveis¹.

Spekters medlemmer er hovedsakelig store virksomheter som dekker sentrale samfunnsbehov, og slik sett må håndtere en rekke omstillingsutfordringer. Dette gjelder ikke minst den fortsatt pågående koronapandemien. Slik omstilling krever høy grad av læring, selv om det formelle utdanningsnivået blant de ansatte i disse virksomhetene ofte er høyt. NOU-en vist til over² synes å vektlegge tilpasning av eksisterende formelle utdanningstilbud til arbeidslivet. Dette kan i og for seg være bra, men vi ser ikke at det helt treffer kompetansebehovene i Spekters virksomheter – som gjerne har mer komplekse, uforutsigbare og organisasjonsspesifikke utfordringer enn det eksterne tilbydere klarer å dekke. Organiserte tilbud kan det dessuten være vanskelige å få til i praksis på grunn av mangel på tid og lignende. Spekter har derfor sett behovet for å gå grundig inn i virksomhetenes egne kompetansebehov, finne de gode eksemplene på hvordan de arbeider med dette og ikke minst få forslag til utvikling av god praksis, som kan spres mellom virksomhetene. Dette er også målet med dette prosjektet, og hovedtemaet for denne rapporten.

Fakta om Arbeidsgiverforeningen Spekter

- Etablert: 1993
- En av Norges ledende arbeidsgiverforeninger for private og offentlige eide virksomheter. Til sammen har Spekters medlemmer over 220.000 ansatte.
- Spekters medlemmer er virksomheter som bærer et utpreget samfunnsoppdrag, eller som gjennom sin forretningsdrift og sine leveranser bidrar til at andre løser sitt samfunnsoppdrag.
- Spekter er dominerende innen sektorene helse, samferdsel og kultur.
- I Spekter bygges arbeidsgiverposisjoner og tariffavtaler opp rundt den enkelte virksomhets utfordringer og mulighetsrom.

Figur 1.1 Arbeidsgiverforeningen Spekter

Det er svært mange aktører involvert i arbeidet med livslang læring. Tilbydersiden består av utdanningsinstitusjoner på ulike nivå, tilbydere av ikke-formell opplæring, og offentlige aktører som forvalter ulike regelverk. Etterspørselssiden består av enkeltindivider og virksomheter, men også støttegivere som Lånekassen og NAV. Partene i arbeidslivet spiller dessuten en viktig rolle for livslang læring, med både opplæringstilbud og ulike støtteordninger. Etter- og videreutdanningsutvalget³ foreslo å opprette et nytt program for arbeidslivsdrevet kompetansebygging for en forsterket satsing på livslang læring, der arbeidslivets behov skal være førende for utviklingen. Her trekkes ikke-formell opplæring fram som en metode for å lære i hele livet, og for å sørge for kompetanse i arbeidslivet.

Uformell læring dekkes ikke i utredningen om livslang læring,⁴ siden denne formen for læring foregår utenfor politikkenes domene, uten tilskudd og reguleringer. Dette er også tilfellet i andre politiske dokumenter om læring i arbeidslivet og kan tyde på at det er et kunnskapshull på dette området. Uformell læring defineres som læring som ikke er organisert, men som kan karakteriseres som hverdagslæring, for eksempel i arbeidslivet, gjennom kontakt med kolleger⁵. Uformell læring skjer uten at det er en lærer, veileder eller organisator til stede. Denne formen for læring er derfor ikke like strukturert som formell videreutdanning og ikke-formell opplæring, men en intensjon om å lære skiller denne typen læring fra såkalt tilfeldig læring.

NOU-en «Fremtidige kompetansebehov III. Læring og kompetanse i alle ledd»⁶ vier også et eget kapittel til læring i arbeidslivet. Utredningen viser blant annet til YS' arbeidslivsbarometer fra 2019, der 41 prosent av de spurte opplevde at de noen ganger ikke fikk brukt egne ferdigheter og kompetanse i jobben. I tillegg

opplevde omtrent 30 prosent i samme undersøkelse ofte eller noen ganger å ikke ha nok kompetanse til å utføre arbeidet. NOU-en⁷ presenterer også ny statistikk for voksnes deltakelse i læringsaktiviteter, der læringsaktivitetene blir delt inn i tre ulike kategorier: læring i utførelsen av arbeidet, læring gjennom kurs og opplæring og læring gjennom formell utdanning. Læring i utførelse av arbeidet, også kalt uformell læring, beskrives som ikke-organisert læring som skjer gjennom det daglige arbeidet på jobb eller på andre arenaer, men uten lærer eller veileder til stede⁸. Læring skjer her gjennom kontakt med kolleger, ved konsultasjoner av fagbøker eller søk på internett, eller bare som et resultat av å utføre arbeidsoppgavene. Her sammenlignes dessuten Norge med andre land, og det vises til tall fra undersøkelsen Continuing Vocational Training Survey (CVTS) fra 2015. Denne viser at Norge har størst andel arbeidsgivere (ca. 95 prosent) som oppgir at opplæring av egne ansatte er en viktig strategi for å dekke fremtidige kompetansebehov.

1.1 Leseveiledning

Denne rapporten er bygget opp på følgende måte: I kapittel 2 gir vi en kort presentasjon av metodisk tilnærming i prosjektet, inkludert kilder og analyse av materialet. Kapittel 3 gir en oversikt over faglitteratur på området samt noen teoretiske tilnærminger til læring. Denne delen inneholder også nyere rapporter fra Norge og Norden om kompetanse og læring i arbeidslivet generelt, og i noen tilfeller i ulike bransjer. Her presenterer vi dessuten en kort oppsummering av funn fra internasjonal fagfelleverdert forskning på området. Deretter presenterer vi funn fra intervjuene i kapittel 4. Denne delen tar for seg både kompetanseplanlegging, læring, kompetansebehov i fremtiden og myndighetenes rolle. Kapittel 5 oppsummerer hovedfunnene i rapporten og skisserer noen tiltak som kan vurderes for fremtiden.

2 Metodisk tilnærming

Denne rapporten bygger på intervjuer med noen utvalgte medlemsvirksomheter i Spekter om hvordan de jobber med læring og kompetanseutvikling samt en litteraturgjennomgang om læring i arbeidslivet. I løpet av prosjektperioden har vi med jevne mellomrom hatt møter med oppdragsgiver for å få innspill til prosjektet, samt diskutere funn og prosjektfremdrift. Vi har dessuten vært observatører i Spekters arbeidsgiverråd i juni, der medlemsvirksomhetene fikk informasjon om prosjektet og mulighet til å komme med innspill.

Prosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Data er hentet inn og oppbevart i henhold til gjeldende personvernlovgivning. Dataene er anonymisert, og hverken navn til informantene eller deres arbeidsgivere inkluderes i rapporten.

I dette kapitlet vil vi beskrive metodiske valg og hvilke kilder vi har benyttet. Intervjuguide følger som vedlegg 1.

2.1 Litteraturgjennomgang

Det finnes flere politiske rapporter, bransjestudier og andre undersøkelser knyttet til læring og kompetanseutvikling i norsk arbeidsliv. Etter innspill fra oppdragsgiver har vi valgt ut noen sentrale dokumenter og laget oppsummeringer av disse. Dette inkluderer blant annet en rapport utgitt av Nordisk nettverk for voksenalring⁹, utredninger som Lærekraftig utvikling¹⁰, Kompetansereformen – Lære hele livet¹¹ og Fremtidige kompetansebehov III Læring og kompetanse i alle ledd¹². Videre har vi undersøkt relevante kartlegginger og evalueringer av kompetanseutvikling i arbeidslivet, blant annet i form av bransjestudier. Samlet sett tegner disse dokumentene et bilde av dagens situasjon, og utfordringer for arbeidslivet framover på området.

Videre ønsket vi å undersøke hvordan læring og kompetanseutvikling i arbeidslivet er behandlet i forskningslitteraturen. NIFUs bibliotekar har utført omfattende søk i følgende utvalgte vitenskapelige tidsskrift: Nordic Journal of Working Life Studies, Journal of Workplace Learning, Journal of Education and Work, International Journal of Lifelong Education, Management Learning og The Learning

Organization. Følgende søkeord ble benyttet i tidsskriftene: «workplace learning», «learning strategy», «competence strategy», og «employee learning».

Litteratursøkene resulterte i en liste med artikler. Disse ble sett over og vurdert ut fra relevans for dette prosjektet. Det var relativt få studier om kompetanseplanlegging og kompetansestrategier, og det ble derfor gjort et utvidet søk med mer generelle søkeord, som «competence». I samråd med oppdragsgiver har vi konsentrert oss om studier gjennomført i Europa, Nord-Amerika og Australia. Vi har også begrenset litteratursøket til publikasjoner gitt ut siste fem år, etter avtale med oppdragsgiver. Vi fikk 254 treff og etter en vurdering endte vi opp med 22 relevante artikler for videre analyse.

2.2 Intervjuer

Vi har gjennomført 11 semi-strukturerte intervjuer med et utvalg av Spekters medlemsvirksomheter. 19 intervjukandidater deltok. Virksomhetene ble valgt ut av prosjektgruppen hos Spekter og representerer et spenn av ulike typer medlemsvirksomheter – både innen kultur, helse og samferdsel. Informantene er valgt ut fra Spekters medlemmer og speiler ikke nødvendigvis arbeidslivet i Norge ellers. Intervjukandidatene ble plukket ut på bakgrunn av stilling, der de fleste hadde en HR- og/eller opplæringsfunksjon i virksomheten. Intervjuene ble gjennomført via Teams, med varighet ca. 1 time, og de tok for seg temaer som: virksomhetens rolle i samfunnet, virksomhetens arbeid med kompetanseutvikling og læring, myndighetenes rolle samt virksomhetens syn på og refleksjoner rundt framtidens kompetanse. Disse temaene ble utviklet i tett dialog med prosjektgruppen hos Spekter. Intervjuene åpnet dessuten for å diskutere andre temaer ut fra medlemsvirksomhetenes interesser og behov.

Intervjudeltakerne ble oppmuntret til å komme med eksempler og historier om vellykkede tiltak. På grunn av pandemien fikk vi ikke anledning til å besøke disse virksomhetene, og vi fikk heller ikke mulighet til å se på simuleringsverktøy eller til å oppleve stemningen på disse stedene. Til tross for det mener vi at vi har fått god informasjon om hvordan virksomhetene arbeider med kompetanseplanlegging og -utvikling og vi har fått rike beskrivelser av deres erfaringer med ulike læringsformer.

Intervjuene ble tatt opp, transkribert og tematisk analysert basert på temaer vi fant i intervjumaterialet: Strategier og planlegging for kompetanseutvikling, bruk av læringsmodeller og teorier, læring i praksis, utfordringer og hindringer, kompetansebehov nå og i framtiden samt myndighetenes rolle. Vi har strukturert kapittel 4 etter disse temaene. Her legger vi vekt på å få fram noen gode eksempler på hvordan de utvalgte virksomhetene jobber med læring og kompetanse-

utvikling, der målet er at Spekters medlemsvirksomheter også skal kunne lære noe av hverandre.

Vi har valgt å vise fram flere sitater fra intervjumaterialet for å gi fyldige beskrivelser av hvordan medlemsvirksomhetene jobber med læring. Sitatene er omskrevet i en mindre muntlig tone (vi har blant annet tatt ut fyllord etc.), men meningsinnholdet er bevart.

3 Litteraturstudie om læring og kompetanseutvikling i arbeidslivet

3.1 Innledning

I del 3 viser vi til følgende hovedfunn:

- Lite interesse for kompetanseplanlegging og strategi i akademisk litteratur
- Større interesse for uformell læring og hvordan læringsmiljøet kan bidra til kompetanseutvikling
- Teknologi brukes for å gjøre læringen mer fleksibel når det gjelder tid og sted, til å simulere andre steder og situasjoner og til å støtte nye læringsformer, som for eksempel spill
- Behov for ulik kompetanse knyttet til innføring av ny teknologi
- Vi har også inkludert korte beskrivelser av de ulike læringsteoriene og modellene som ble nevnt i intervjuene i kapittel 4

I denne delen vil vi vise til noen sentrale funn i et utvalg studier samt hva forskningslitteraturen sier om læring og kompetanseutvikling på arbeidsplassen. Det er gjort en rekke studier av læring og kompetanseutvikling i arbeidslivet. NIFU har blant annet gjennomført bransjestudier i form av kartlegginger og evalueringer på området. Det finnes også en omfattende forskningslitteratur om hvordan læring og kunnskapsdeling foregår i arbeidslivet. Debatter på 1990-tallet tok blant annet for seg forholdet mellom taus kunnskap (personlig og erfaringsbasert) og eksplisitt kunnskap (som kan overføres fra en sender til en mottaker) og gapet mellom individuell og kollektiv/organisasjonens kunnskap. Veldig forenklet kan vi dele denne litteraturen inn i to hovedkategorier. Den ene knyttes gjerne til tradisjoner innen kunnskapsledelse og setter søkelys på hvordan kunnskap lages, organiseres, ledes og deles i organisasjoner. Tanken her er at ansatte lager kunnskap, som videre spres rundt i organisasjonen¹³. Den andre inntar en praksisbasert tilnærming og undersøker læring som noe som foregår i sosiale, lokale praksisfellesskap¹⁴. Disse retningene har også ulike syn på hva kunnskap er, der førstnevnte gjerne ser

på kunnskap som et produkt de ansatte kan tilegne seg, mens den praksisbaserte tilnærmingen i stedet forstår kunnskap som en prosess, og med det noe som er i stadig utvikling. I denne rapporten inntar vi et blikk på kunnskap i en praksisbasert tradisjon.

I løpet av dette prosjektet har dessuten mange HR-ledere og opplæringsansvarlige nevnt noen læringsmodeller og -teorier. Vi har derfor valgt å inkludere en kort oversikt over noen av de mest populære teoriene og modellene som blir brukt i Norge.

3.2 Noen læringsmodeller og -teorier

Noen av rapportene vi har undersøkt nevner læringsmodeller og -teorier som brukes i arbeidslivet som utgangspunkt for utvikling av kompetanse. Flere av disse ble også nevnt i intervjuene. Her gir vi en kort oversikt over de mest kjente teoriene og modellene.

3.2.1 Kompetansemobilisering og kompetansestrategier

Linda Lai¹⁵ viser til fem såkalte «drivere» som enkeltvis og samlet kan bidra til større kompetansemobilisering i virksomheten. Kompetansemobilisering er ifølge Lai¹⁶ først og fremst et lederansvar og handler om 1) tydelig definerte roller, slik at arbeidstakerne kjenner egne arbeidsoppgaver og egen beslutningsmyndighet, 2) arbeidstakernes egen mestringstro og tillit til egen kompetanse, 3) autonomi i form av handlingsrom og mulighet til selvstendighet og valgfrihet, 4) en mestringsorientert ledelse, og 5) mestringsorientert støtte, der det oppmuntres til å utvikle og dele kompetanse.

Lai definerer kompetanse som evnen til å løse oppgaver og mestre utfordringer i konkrete situasjoner. Kompetanse inkluderer kunnskap, ferdigheter, holdninger og hvordan disse brukes i samspill. Kompetanse inneholder dermed følgende komponenter:

- Kunnskap – å vite
- Forståelse – å skjønne
- Ferdigheter – å gjøre i en situasjon

Disse komponentene innebærer kognitive ferdigheter (tallforståelse, lesing, skriving, problemløsning, analyse, kritisk tenkning), sosiale ferdigheter (evne til samarbeid, kommunikasjon, håndtere konflikter, skape felles forståelse, skape tillit), emosjonelle ferdigheter (utholdenhet, selvdisiplin, motivasjon, åpenhet) samt holdninger og verdier.

Linda Lais teorier om utvikling av kompetansestrategier inneholder også en femtrinns metode, der alle trinnene måles. Trinn 1 handler om framtidens

kompetansebehov. Her tar virksomhetene utgangspunkt i egen kjernevirksomhet og mål og undersøker hvilke framtidstrender og nye rammebetingelser som vil påvirke virksomheten. Sentrale spørsmål her er hva virksomheten ønsker å oppnå de neste fem–ti årene, og hva slags kompetanse virksomheten trenger for å oppnå dette. Deretter lages en oversikt over virksomhetens kompetansebehov, med innspill fra fagpersoner, ledere og tillitsvalgte. Trinn 2 handler om dagens kompetanse i virksomheten, med en systematisk gjennomgang av alle avdelinger. I trinn 3 skal «kompetansegapet» mellom dagens og framtidens kompetansebehov avdekkes, og arbeidet her skal resultere i en tiltaksplan. Videre i trinn 4 gjøres det en prioritering av opplæringstiltak, og her foreslår Lai en rekke opplæringsformer, som (foruten formelle opplæringstilbud) erfaringsutveksling mellom kolleger, coaching, kurs og opplæring internt i virksomheten, kurs og opplæring i regi av eksterne tilbydere, digitale opplæringskurs, jobbrotasjon i virksomheten, quiz og konkurranser, og simuleringer og VR-teknologi. Trinn 5 handler om resultater og effekter, utvikling av måleinstrumenter, måling og tilbakemeldinger.

3.2.2 70:20:10

Et konsept som har fått mye oppmerksomhet de siste årene er det såkalte 70:20:10, som inkluderer et rammeverk og noen praktiske metoder for læring på arbeidsplassen. Konseptet brukes i dag av en rekke virksomheter¹⁷, inkludert flere større virksomheter i Norge og Norden. 70:20:10 er basert på ideen om at læring skjer som et resultat av aktiviteter på arbeidsplassen: 70 prosent av læringen er resultat av utfordrende arbeidsoppgaver, 20 prosent av interaksjoner med kolleger og 10 prosent av kurs og formell utdanning. I forhold til tradisjonelle aktiviteter knyttet til kompetanseutvikling i arbeidslivet, er dette konseptet ganske radikalt. Det flytter fokuset ut av klasserommet og formalisert læring og over på praktiske oppgaver. Det flytter i stor grad også ansvar for læring fra ledere eller HR-avdelinger over på den enkelte. En av grunnene til at så mange fatter interesse for konseptet kan være at læring som skjer i forbindelse med arbeidsoppgaver ikke har fått så stor oppmerksomhet tidligere, men at flere virksomheter nå ser potensialet i denne formen for læring¹⁸.

Til tross for stor interesse for 70:20:10, har vi ikke funnet noen vitenskapelig dokumentasjon på dette konseptet, og heller ikke noen formelle evalueringer av resultater eller effektivitet av denne måten å utvikle kompetanse på. Flere har prøvd å finne opphavet til konseptet, og det er blitt foreslått at 70:20:10 bygger på en studie som ble gjennomført av Centre for Creative Leadership¹⁹. I denne studien ble ledere spurt om viktige hendelser i egen karriere, og hva de hadde lært av disse. Basert på dette kom de frem til at effektive ledere lærer 70 prosent gjennom arbeidsoppgavene de utfører, 20 prosent av kolleger og 10 prosent av kurs og formell utdanning. Modellen har vært kritisert fordi den er åpen for ulike tolkninger,

og den har vært beskrevet som «neither a scientific fact nor a recipe for how best to develop people»²⁰.

I en norsk kontekst har Glenn Ruud omtalt 70:20:10 i sin bok om kompetanseutvikling i arbeidslivet²¹. Ruud har vært leder for strategiske prosjekter for å heve kompetansen i Veritas og Wilhelmsen, og boken inkluderer også eksempler fra andre virksomheter, blant annet NAV. Prosessene knyttet til 70:20:10 begynner med toppledelsen og virksomhetsstrategien, der tiltakene omfatter hele virksomheten og alle ansatte. Her trekkes det frem at de ansatte skal ta en del ansvar for egen kompetanse og utvikling, der den enkelte lager læringsplaner sammen med nærmeste leder²². Disse planene følges deretter opp i samarbeid med kolleger. Det pekes på at det er utfordrende og kan oppleves som tidkrevende å reflektere rundt egen læring. Ruud²³ inkluderer derfor forslag til hvordan ansatte kan motiveres til å fortsette med slik refleksjon, slik at kompetanseutvikling blir innlemmet i arbeidsprosessene.

3.2.3 Organisasjonslæring

Organisasjonslæring bygger på ideen om at dersom en virksomhet skal fungere og utvikle seg, kan ikke kunnskap være knyttet til, eller «beskyttet» av, enkeltindivider. Kunnskap må deles og videreutvikles i samarbeid med andre, og for å få til dette, må man utvikle en kultur for kunnskapsdeling. Dermed trengs det andre systemer som belønner slik kunnskapsdeling, fremfor systemer som bare belønner individets kunnskap. Noen av dem som har bidratt til utvikling av konseptet om den lærende organisasjonen, er Peter Senge²⁴. Han peker på at organisasjoner styres av kontroll eller læring, og at det er opp til ledelsen å bestemme hvorvidt styringen skal ligge nærmest læring eller kontroll. Senge²⁵ viser til at man bør ha noen prinsipper som hele organisasjonen er enig om, og at man må ha en læringsinfrastruktur som inkluderer tid til utveksling av erfaringer, diskusjoner og refleksjon. Senge understreker at ledere ikke bør se etter snarveier, men virkelig forplikte seg til læring – uansett resultat. Han argumenterer også for viktigheten av at ledelsen jobber bevisst for å øke samarbeidet og redusere belønningen av individuelle bidrag. Senges ideer fra 1990-tallet har blitt videreutviklet, og i nyere tid har han arbeidet for å finne nye måter å bruke konseptet om lærende organisasjoner på, for å øke engasjementet blant de ansatte. Til tross for fokus på fellesskap og helhet, forutsetter konseptet at individer får mulighet til å lære, ikke bare én gang, men kontinuerlig.

3.3 Studier av kompetanseutvikling og læring i arbeidslivet

Vi har undersøkt studier av læring i arbeidslivet gjennomført i løpet av de siste årene i Norge, og supplert disse med noen nordiske studier. Disse studiene har ulike mål og undersøker ulike aspekter ved læring i arbeidslivet. Vi har valgt ut noen temaer som er relevante for dette prosjektet: planlegging og læringsstrategier, læringsformer og etter- og videreutdanning.

3.3.1 Formell eller uformell kompetanse

Noen studier har fremhevet forskjeller i kompetansebehov i ulike bransjer. En kartlegging av kompetanseutviklingsstrategier utført av Samfunnsøkonomisk analyse AS i 2018²⁶ identifiserte forskjeller mellom virksomheter som de definerte som «problemløsende virksomheter», vareproduserende virksomheter og tjenestetende virksomheter. I problemløsende virksomheter skjer mye av læringen i det daglige arbeidet, og deltakelse i prosjekter er en viktig måte å utvikle ny kunnskap på. Innen vareproduksjon fant man at det var behov for virksomhetsspesifikk kompetanse, men også for formell videreutdanning, spesielt knyttet til nye teknologier. Tjenestenæringen har færre krav til formell utdanning, men stiller større krav til personlige egenskaper – og det er mer vanlig med kompetansepåfyll ved å delta på kurs. Disse forskjellene er interessante med tanke på at Spekter har medlemmer i ulike sektorer, og med variert behov for kompetanse og ulike preferanser knyttet til læringsformer.

Flere studier peker på ulike behov for formell og uformell kompetanse. Et tema som flere av disse studiene har vært opptatt av, er etter- og videreutdanning (EVU). I kartlegginger av markedet for EVU kommer det fram at det ikke er avgjørende for næringslivet at kompetansen de ansatte tilegner seg er formell, men heller at opplæringen er relevant for virksomheten²⁷. Brandt med flere²⁸ viser at næringslivet i liten grad er opptatt av skillet mellom ikke-formell opplæring og formell utdanning. Kompetansen kan dermed like gjerne oppnås på bakgrunn av uformell virksomhetsintern opplæring. Norske virksomheter iverksetter dermed opplæringstiltak ut fra de umiddelbare behovene som oppstår. Ikke-formell læring tilpasset arbeidsplassens situasjon og behov etterspørres i langt større grad enn formell kompetanse²⁹. Derfor oppleves bransjeorganisasjoner og andre som tilbyr ikke-formell opplæring, som mer relevante opplæringstilbydere enn universiteter, høyskoler og fagskoler³⁰.

Tømte med flere³¹ peker videre på at overraskende mange virksomheter i privat sektor er opptatt av taus kunnskap, og har introdusert tiltak for å utvikle og dele dette – i form av metoder som skygging (shadowing), hospitering og lignende. De fleste virksomhetene holder dessuten interne kurs eller bestiller virksomhetsspesifikke kurs i regi av eksterne tilbydere. En annen studie³² undersøkte

kompetanseutvikling blant arbeidstakere over 50 år, som var organisert gjennom Akademikerne. Ifølge virksomhetslederne som ble intervjuet lærte ansattgruppen primært fra kurs, men de ansatte selv satte større pris på uformelle læringsarenaer hvor de kunne utveksle erfaringer. NIFU har videre utredet kompetansebehov i kraftnæringen³³, der HR-ledere i kraftbransjen ble intervjuet. Her fant man at store virksomheter hadde velutviklede kompetanseplaner og strategier, mens de mindre jobbet mer kortsiktig. Rapporten inkluderer en oversikt over kompetansebehov og sektorspesifikke drivere som påvirker kompetansebehov³⁴. Det er mulig at noen av disse driverne også kan være relevante for noen Spekter-medlemmer, som for eksempel Statnett eller medlemmer i transportsektoren.

En rapport utarbeidet av medlemmer i Nordisk nettverk for voksenlæring (både arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjoner) (NVL) fra Norge, Sverige, Danmark, Finland og Island³⁵ definerer kompetanse som et hierarki med basisferdigheter i bunnen, såkalte myke ferdigheter. Lenger opp i hierarkiet finner vi de mer spesialiserte, profesjonelle ferdighetene. Rapporten undersøker organisering av kompetanseutvikling, og hvordan læring foregår. Mange av NVL-medlemmene betraktet organisert kursvirksomhet som et viktig instrument for kompetanseutvikling, men pekte på at det er utfordrende å frigjøre tid for ansatte til å delta på kurs. Dette gjaldt spesielt for småvirksomheter (nesten 95 prosent av norske og nordiske virksomheter har under 20 arbeidstakere). Flere virksomhetsledere ønsket derfor at mer læring skal foregå på arbeidsplassen, og helst integrert i arbeidsaktivitetene. Private aktører som tilbyr uformell læring, ble her trukket fram som de mest fleksible, da de kunne justere og skreddersy kurstilbud til arbeidsgivernes behov³⁶. Allikevel er det viktig at også utdanningssystemet har et relevant og oppdatert tilbud, og det ble påpekt at høyere utdanningsinstitusjoner kan spille en større rolle i framtiden med mer fleksible utdanningstilbud³⁷.

Et annet tiltak som nevnes i NVL-rapporten er samarbeid med arbeidstakerorganisasjoner og ansatte i planlegging og utvikling av kompetansetiltak. Her argumenteres det for at en slik modell fungerer godt i Norden³⁸. Utenlandske opplæringstilbud, og særlig digitale tilbud, kan være relevant, men rapporten påpeker at det trengs oversettelse av slike tilbud for mange yrkesgrupper³⁹.

3.3.2 Planlegging og kompetansestrategier

Til tross for at det generelt er stor interesse for kompetanseutvikling blant virksomhetsledere, tyder flere undersøkelser på at planer og strategier for kompetanseutvikling ikke er godt nok kommunisert, og ofte er det ukjent for de ansatte at slike dokumenter finnes⁴⁰ (Olsen og Børing 2019; Røtnes, 2018). Innen offentlig sektor er det ofte krav om at virksomheter skal utvikle kompetanseplaner som viser nåværende kompetanse, fremtidige behov og eventuelle gap. Det er disse

gapene som skal adresseres gjennom læringsaktiviteter i virksomhetene. I virkeligheten kan det være vanskelig å lage slike planer, noe som er godt beskrevet i flere evalueringer av kompetanseløftet innen kommunalhelse⁴¹. Disse studiene fant at det var vanskelig for noen virksomheter å holde kompetanseplaner oppdatert, og at mindre virksomheter har særlige utfordringer med å lage planer som blir brukt aktivt. Hyppige endringer i offentlig regelverk, endringer i organisering av forvaltning samt endringer i rutiner gjør det mer utfordrende å holde slike planer à jour. En studie av kraftselskaper⁴² avdekket at mange virksomheter ser på kompetanseplaner som en form for logistikk. Et eksempel som brukes, er at dersom to ingeniører skal gå av med pensjon om to år, må virksomheten finne to nye ingeniører internt, eller rekruttere noen utenfra. Den samme studien fant også eksempler på hvordan HR-avdelingen hadde en sentral rolle i utvikling av virksomhetens strategi, i vurderingen av langsiktige behov for nye former for kompetanse, i tillegg til å finne erstatninger for ansatte som skulle slutte.

LO, YS, NRK, Statnett og tidligere NAVO (nå Spekter) hentet for en tid tilbake inn erfaringer om kompetanseutvikling fra flere offentlige og private virksomheter i ulike bransjer⁴³. Her viser de til at mange virksomheter var kjent med Linda Lais teorier om utvikling av kompetansestrategier (beskrevet i del 3.1.1) og at virksomhetene har brukt dette som utgangspunkt for eget arbeid. I arbeidet til NAVO⁴⁴ trekkes det fram hvor viktig det er at virksomheter har en plan for kompetanseutvikling som er kjent for de ansatte og alle mellomledere. Flere av virksomhetene som var involvert i studien, nevnte også omfattende rutiner for å samle informasjon om kompetansebehov fra ledere og ansatte. Virksomhetene benyttet seg dessuten av et bredt spekter av læringsmetoder, inkludert formell utdanning og interne kurs, trainee-ordninger, mentorordning, hospitering og simulering. Sintefs «Kunne-prosjekt» trekkes også fram her, med eksempler på hvordan historiefortelling kan brukes til å sette ord på taus kunnskap, og til å dele kunnskap mellom kolleger. Et annet eksempel er Skandias framtidslaboratorier, som skulle hjelpe virksomhetene å tenke annerledes og kreativt. Noen virksomheter trakk dessuten fram mindre formelle former for læring og en bevissthet rundt at de ansatte måtte eksponeres for viktige arbeidsprosesser. Virksomheter innen kreative bransjer la dessuten vekt på kunnskapsutvikling som gruppeaktivitet, der de snakket om «felles kompetanse» og «felles forståelse», og slik la mindre vekt på utvikling av enkeltindividet. Andre virksomheter snakket om «organisatorisk kompetanse» som viktigere enn individuell kompetanse. Flere beskrev en prosess med kontinuerlige tilbakemeldinger og muligheter til justering eller «tuning» underveis.

Flere av virksomhetene i NAVO-studien⁴⁵ hadde gått bort fra en tradisjonell modell med stillingsinstrukser og foretrakk i stedet en mer fleksibel modell. Dette innebar at flere ansatte hadde overlappende kompetanse, og at de fleste hadde

kompetanse som ga dem mulighet til å jobbe i ulike stillinger. Dette ble blant annet sett på som en måte å redusere driftsrisiko på.

NOU-en «Fremtidige kompetansebehov III»⁴⁶ tar også for seg hva som fremmer og hemmer læringsaktiviteter i arbeidslivet, både for ulike grupper arbeidstakere og etter størrelsen på virksomhetene. Her trekkes det fram kjente faktorer for hva som fremmer læring, slik som tid, motivasjon og prioritering av læring, økonomiske insentiver (som økt lønn og karrieremuligheter), selvutvikling, muligheter for å styrke omstillingsevnen med mer. Når det gjelder ulike grupper arbeidstakere, pekes det på at arenaer for erfaringsutveksling mellom kolleger, det å delta i nye prosjekter samt å lese faglitteratur, er de beste måtene for seniorer med akademikerbakgrunn å lære på. Det pekes også på at mange slike seniorer foretrekker uformelle kanaler for læring⁴⁷. Disse metodene er knyttet til læring gjennom utførelse av arbeidet og egeninitiert læring, og trekkes fram som en del av forklaringen på hvorfor seniorer har lav deltakelse i utdanning, kurs og opplæring. Når det gjelder læringsmetoder og størrelse på virksomhetene, vises det til at tiltak som erfaringsutveksling mellom kolleger, jobbbrotasjon i virksomheten og kurs og opplæring internt i virksomheten i stor grad brukes av små virksomheter (under 10 ansatte)⁴⁸.

3.3.3 Teknologi for læring

Teknologirådet har utarbeidet en rapport om teknologi for livslang læring, som skal fungere som et uavhengig råd til Stortinget⁴⁹. Rapporten argumenterer for viktigheten av teknologi på arbeidsplassen i fremtiden, og i det følgende nevner vi noen læringsformer som kan være av interesse for Spekters medlemmer. Dette inkluderer bruk av teknologisk simulering og spill.

Bruk av IKT til å simulere virkelighet er ikke nytt, og mange har sikkert lekt med fly-simulering i barndommen. Simulering har derimot blitt mer aktuelt, da det har blitt billigere å kjøpe slik programvare, og de fleste teknologibrukere har tilgang til mye mer kapasitet i form av prosessering og minne. Den grafiske fremstillingen har også utviklet seg enormt bare i løpet av de siste årene, og bildene har blitt mye mer realistiske og gjenkjennbare.

Det finnes ulike former for simulering, og det varierer i hvilken grad simulerte bilder eller film er integrert med virkeligheten. Et fellestrekk ved all simulering er at det kan brukes til å skape et trygt miljø, hvor arbeidstakere kan prøve ut nye prosesser, som for eksempel behandling av pasienter, ny teknologi eller simulert dialog. De ansatte kan prøve og feile uten at utstyr blir ødelagt eller pasienter blir skadet. En annen fordel er at de ansatte kan prøve mange ganger, og på den måten kan teknologien brukes til å trene opp ferdighetene.

Noen eksempler på simulering kan være briller som viser kart eller som kan brukes til å hente opp brukerveiledninger fra store databaser i andre land, slik at teknikere kan reparere utstyr uten å tilkalle hjelp. Slik «blandet» virkelighet har blitt brukt til undervisning, hvor studenter kan se inn i en virtuell menneskekropp og bevege den slik at de kan se den fra ulike vinkler. Visuell teknologi kan kobles sammen med sensorteknologi, slik at informasjon om omgivelser eller gjenstanders egenskaper kan brukes i beregninger og til å foreta beslutninger. Den visuelle delen av simulering har også blitt brukt til å la ansatte bli kjent med nye bygninger eller nye rom, der de kan teste ut rutiner før bygningen er ferdig. Innen høyere utdanning ser vi at simulering og virtuell virkelighet også brukes i undervisning i historie og geografi. Når det gjelder læring i arbeidslivet, er det få begrensninger på hva man kan få til ved å koble sammen virtuell virkelighet (basert på ekte bilder, film og lyd) med data samlet inn fra sensorer og en høyhastighetskobling til store databaser.

Bruk av spill i arbeidslivet er heller ikke nytt. Mange har sikkert vært på lederopplæring, hvor diverse spill brukes til å utvikle lederegenskaper, og for å prøve ut ulike roller i arbeidslivet. De nye spillene som kommer, er basert på teknologi med høykvalitetslyd og bilder samt algoritmer som kan brukes til å skape ulike situasjoner basert på tidligere svar eller valg. Dette betyr at den kompleksiteten vi opplever ved moderne arbeidsplasser nå inkluderes i spill på en realistisk måte. En fordel med spill, som de fleste pedagoger er kjent med, er at de kan skape ekstra motivasjon. Mange motiveres av å følge et narrativ, av konkurranse og belønning i form av poeng, eller av å oppleve fremgang og mestring. Dette er noe som lett kan bygges inn i spill. Mange spill egner seg godt for repetisjon – noe de har til felles med simuleringsverktøy. Teknologirådet peker på at utvikling av gode spill krever et godt samarbeid mellom flere arbeidsgrupper, gjerne teknologer, tekstforfattere og psykologer.

En studie av kompetansebehov i staten⁵⁰ kan også være aktuell for Spekters medlemmer. Rapporten undersøkte hvilken kompetanse det er behov for i virksomheter som vil ta i bruk IKT-systemer til administrative og praktiske oppgaver. Rapporten avdekket at det er et stort behov for grunnkompetanse innenfor IKT. I tillegg er det et økende behov for ulike former for spesialistkompetanse, samt lederes kompetanse når det gjelder å kjøpe inn nye systemer og teknologiske løsninger. Det var også forventet at noen ledere måtte utvikle forståelse for innhold i algoritmer, og involvere seg mer i detaljer knyttet til måling av resultater av teknologi. Rapporten foreslår noen tiltak som kan bidra til å bedre kommunikasjonen mellom teknologer og ikke-teknologer, som kan være av interesse for Spekters medlemmer.

3.4 Forskning på kompetanseutvikling og læring i arbeidslivet

Til tross for et omfattende litteratursøk, fant vi få nyere artikler om mer konkrete tilfeller av læring i arbeidslivet, strategier for kompetanseutvikling og læring eller 70:20:10. De studiene vi anså som relevante for dette arbeidet, har vi delt inn i to overlappende tematiske områder – læringsmiljø og læringsformer.

3.4.1 Læringsmiljø

En del av den nyere forskningslitteraturen på området tar for seg hvordan læringsmiljø påvirker hvordan de ansatte lærer og utvikler sin kompetanse. Her nevner vi noen eksempler som viser bredden i temaer. Noen ser på sammensetning av arbeidsplassen i form av mangfold, kommunikasjon osv., mens andre legger vekt på lederens rolle eller de ansattes selvstendighet.

Johansson og Abrahamsson⁵¹ argumenterer for at kjønnsbalanse er en forutsetning for læring på arbeidsplasser, mens en svensk studie⁵² ser på forholdet mellom læringsmiljø og stress blant arbeidstakerne i svenske offentlige og private institusjoner. Her finner de en kobling mellom gode læringsmiljø og redusert stress, og at arbeidsbetingelser som er kjent for å muliggjøre læring, som innovative praksiser, støtte fra leder og kunnskapsdeling, også gir økt sjanse for at arbeidstakerne håndterer stress på jobben. Støtte og positive tilbakemeldinger fra ledelsen var viktig her. En studie av uformell læring blant sykepleiere⁵³ fokuserer også på betydningen av tilbakemeldinger, og ikke minst samarbeid, for læringsutbytte. Studien var basert på en survey av om lag 200 sykepleiere om hvordan de opplevde muligheter for læring, resultater av erfaringsbasert læring samt egen motivasjon. Hovedfunnet her er at muligheter for samarbeid og tilbakemeldinger var de viktigste faktorene for vellykket læring⁵⁴.

Andre studier undersøker selvledelse og autonomi blant ansatte i forbindelse med læring og kompetanseutvikling. Noe av denne litteraturen undersøker hvordan arbeidstakere kan bli mer selvgående⁵⁵ og anbefaler at man legger vekt på «sensemaking» (sensemaking handler om å utvikle en bedre forståelse av, eller gi mening til, situasjonen) og utvikling av en bedre forståelse av situasjonen. Andre undersøker situasjonen til autonome arbeidstakere versus arbeidstakere under kontroll og styring, og hvordan dette påvirker lærende organisasjoner. En kvalitativ studie⁵⁶ finner at en toppstyrt innføring av lean-prinsipper om løpende forbedring i et svensk departement, førte til et restriktivt læringsmiljø. Her peker forfatterne⁵⁷ på at det er viktig med en grundig planlegging av endringer og introduksjon av nye rutiner, og ikke minst god støtte til de ansatte underveis.

En studie av Akella⁵⁸ undersøker hvordan man kan videreutvikle lærende organisasjoner ved å legge vekt på de ansatte som såkalte selvstendige læringsagenter. Studien fokuserer på hvordan arbeidstakere kan støttes i denne prosessen og peker på viktigheten av at de ansatte får muligheter til refleksjon, utvikling av identitet (særlig for yngre arbeidstakere), plass til dialog som ikke er styrt eller overvåket av ledelse, samt tilrettelegging for livslang læring. En annen studie⁵⁹ peker på viktigheten av å bygge ansvarlig autonomi blant arbeidstakere for å få til en god utviklingsutvikling, bedre læringsmiljø, innovasjon og produktivitet.

Derimot kan det også være utfordringer knyttet til læring og kompetanseutvikling ved arbeidsplasser med høy grad av selvstyrte og autonome ansatte. Collin med flere⁶⁰ undersøker dette ved to finske IKT-selskaper med lite hierarki. De finner at uklare roller, strukturer og arbeidsfordeling skapte utfordringer for læringsstøtte og profesjonell utvikling, samt utfordringer i å organisere og prioritere læringsaktiviteter.

Noen studier tar for seg hvordan det tilrettelegges for spesifikke yrkesgruppers læring på arbeidsplassen. Parding og Berg-Jansson⁶¹ har for eksempel utført en kvalitativ studie av læringsmuligheter for lærere i videregående skoler i Sverige. De finner en motsetning mellom hvordan lærerne selv tenkte rundt det å lære eget fag og måten arbeidet var organisert på. Dermed konkluderer de med at det er behov for å utvikle forståelsen av skoler som arbeidsplasser, og utvikle strategier for læreres læring her. Dette er ifølge Parding og Berg-Jansson⁶² et ansvar for HR-personell; HR har slik en viktig rolle i å gjøre læreryrket mer attraktivt.

3.4.2 Læringsformer

Hvilke læringsformer diskuteres i nyere litteratur om læring i arbeidslivet, og hva eller hvem er det som fasiliterer læring? Derrick⁶³ har studert gruppearbeid i et høyprofilert ingeniørselskap og argumenterer for at uformell læring og kunnskapsdeling er en kilde til innovasjon i arbeidslivet og at dette er undervurdert som læringsform. En del av litteraturen fokuserer nettopp på uformell læring og læring som deltakelse. En måte å gjøre dette på er gjennom bruk av sosiale medier. Breunig⁶⁴ peker på at det er få studier (per 2016) av hvordan organisasjoner bruker sosiale medier i læringsammenheng, og undersøker dette i et globalt selskap. Breunig⁶⁵ påpeker at sosiale medier passer bedre inn i en modell av læring som aktiv deltakelse framfor en forståelse av læring som ren tilegnelse av kunnskap. Schreurs med flere⁶⁶ undersøker i hvilken grad yrkesfagfolk i skolen utvikler og bruker personlige uformelle nettverk for å engasjere seg i et stort spenn av læringsaktiviteter. Her tar de for seg hvilke sosiale mekanismer (som nærhet, tillit, grad av ekspertise) som påvirker de ansatte når de former personlige,

uformelle læringsnettverk, og peker på et uutnyttet potensial for slike uformelle nettverk blant skolefagfolkene⁶⁷.

Elkjaer og Nickelsen⁶⁸ inntar et litt annet perspektiv i sin etnografiske studie av intervensjoner ved et dansk sykehus. De viser til at intervensjoner vanligvis brukes i arbeidssammenheng for å endre adferd, kommunikasjon eller holdninger blant ansatte, der suksess gjerne måles etter de ansattes evne til å reflektere og endre arbeidsmåte. Forfatterne argumenterer i stedet for at vellykkede intervensjoner også må se arbeidsplassen i en større kontekst, og som en del av kunnskapsregimer i endring, for eksempel knyttet til krav om kunnskapsbasert praksis i helsesektoren. Helgesen med flere (2017) er også delvis inne på dette ved å undersøke hvordan nye strukturelle betingelser i kommunal helsetjeneste (i form av ansvar for nye pasientgrupper) utfordret læringsmønsteret blant sykepleiere i en norsk kommune. De peker på at det er avgjørende at ledere fasiliterer større endringer i rutiner og praksis (Olsen m.fl., 2018). En annen studie⁶⁹ tar også for seg lederes rolle når det gjelder organisasjoners evne til å lære. I denne intervensjonsstudien ble det gjennomført et teoretisk og praktisk rettet treningsprogram for å forbedre linjelederens transformasjonslederskap. Hasson med flere⁷⁰ finner her en tydelig forbedring etter at programmet var avsluttet, både hva gjaldt kontinuerlig læring og de ansattes vurdering av egen myndighet («empowerment») i jobbsammenheng.

Som allerede nevnt, er det ikke en veldig omfattende nyere forskningslitteratur på dette feltet, og vi ser at Spekter-medlemmene nok har mer å hente på å dele erfaringer og metoder med hverandre. Del 4 under baserer seg derfor på hovedfunnene fra intervjuene vi har gjennomført med et utvalg av Spekter-medlemmene.

4 Funn i intervjuer

4.1 Innledning

I denne delen viser vi til følgende hovedfunn:

- Et skifte i fokus fra formell utdanning over til mer uformell læring
- HR-personalet har god forståelse for ulike læringsteorier- og modeller
- HR-ledere er involvert i utarbeidelse av virksomhetens strategi, og kompetanse står sentralt i de fleste virksomheter
- De fleste virksomheter har fokus på kompetanseplanlegging
- En rekke eksterne og interne drivere for læringsbehov
- Interesse og vilje for å ta teknologi i bruk for å støtte kompetanseutvikling
- Teknologi kan brukes for å gjøre læringen mer fleksibel
- Et bredt utvalg av læringsformer på tvers av Spekter-medlemmene, med ulikt fokus i ulike bransjer
- Digital kompetanse, tverrfaglighet og omstillingsdyktighet er sentrale kompetansebehov i fremtiden
- Myndighetene er sentrale i å stimulere til mer fag- og yrkesopplæring

NAVO-studien⁷¹ som ble omtalt i del 3.2. viser til situasjonen for nærmere 20 år siden, men hvordan legger dagens Spekter-medlemmer til rette for læring og kompetanseutvikling? I denne delen vil vi vise hvordan Spekter-medlemmene selv jobber med dette. Vi har gjennomført 11 intervjuer, med til sammen 19 personer. Alle disse personene var involvert i opplæring av de ansatte, men hadde ulike roller. De fleste var enten i toppledelsen eller i en HR-avdeling. I flere virksomheter var opplæring og organisasjonsutvikling gruppert sammen. I noen av de større virksomhetene var dessuten ansvar for opplæring delt opp etter ulike faggrupper eller profesjoner. De fleste intervjukandidatene hadde høyere utdanning innen organisasjonsfag, administrasjon eller HR, og flere hadde fag- eller profesjonsutdanning i tillegg. I intervjuene diskuterte vi hvordan virksomhetene arbeider med strategier og planlegging for kompetanseutvikling og i hvilken grad de bruker læringsmodeller og -teorier. Vi har samlet eksempler på læringstiltak, vurdert

kompetansebehov nå og i fremtiden og hva myndighetens rolle kan være. Vi har delt kapitlet opp rundt disse temaene.

4.2 Strategier for og planlegging av kompetanseutvikling

I denne delen vil vi beskrive hvordan de intervjuede Spekter-medlemmene jobber med planlegging av kompetanseutvikling. Vi ser nærmere på hvordan kompetanseutvikling planlegges etter virksomhetens strategi, og hvordan HR, opplæringsansvarlig og ledere jobber med tilrettelegging og iverksetting av kompetanseplaner og andre tiltak rettet mot kompetanseutvikling.

4.2.1 Utvikling av kompetansestrategier

Noen av Spekters medlemsvirksomheter er organisert slik at det finnes flere store staber, for eksempel HR-stab, utdanningsstab, forsknings- og innovasjonsstab og andre staber knyttet til ulike fag. Andre medlemsvirksomheter har organisert opplæring etter fag, mens noen skiller mellom lederopplæring og fagopplæring. I noen av virksomhetene ble HR-ansatte involvert i utarbeidelsen av virksomhetens strategi, før de går videre med en egen kompetansestrategi og kompetanseplan. Noen beskrev strategiutvikling som en langvarig prosess, hvor kompetanseutvikling ble sett på som en operasjonalisering av prosessen. Flere beskrev dette som en prosess som involverte så mange av de ansatte som mulig, en prosess som begynner i sentrum, og utvikler seg utover i alle avdelinger, med lokale variasjoner eller tilpasninger ut fra avdelingens hverdag og spesifikke behov.

Innenfor offentlige virksomheter har man krav om å utarbeide en kompetanseplan, men det ser ut til å være små forskjeller mellom de offentlige og private i denne sammenhengen. Blant Spekters medlemsvirksomheter ble virksomhetens mål- og utviklingsplaner lagt til grunn for arbeidet med kompetanseplanlegging. Noen utviklet for eksempel oversikter over hvem som skulle gå av med pensjon, og i de virksomhetene som også driver med utdanning, for eksempel sykehus, ble det utviklet oversikter over praksisplasser og utdanningsstillinger. I noen tilfeller ble dette gjort i samarbeid med utdanningssteder eller med representanter fra profesjonene. Planer for implementering av ny teknologi og planer for utvidelser eller større endringer i organisasjonen, ble også inkludert i dette arbeidet. I noen tilfeller var det HR som vurderte hvilke kompetansebehov som ville oppstå ut fra planlagte endringer, men ofte var dette et område for lokale ledere. Den løpende kompetanseplanen ble brukt på ulike måter; i noen tilfeller ble den brukt for planlegging av rekruttering og noen steder som utgangspunkt for planlegging av interne kurs.

Noen av dem vi intervjuet, hadde lagt ned ganske mye arbeid i å beskrive kompetansekrav knyttet til stillinger og roller i virksomheten. Disse ble brukt til å beskrive hvordan den enkelte kunne tilegne seg kompetanse og utvikle seg fra nyansett til å gå ut på en karrierevei i organisasjonen. Noen planla dessuten med overlappende kompetanse mellom stillinger, slik at flere kunne ta over oppgaver fra en kollega etter behov. Flere medlemsvirksomheter hadde også utviklet planer for lovpålagte kurs og planer for oppdatering av sertifiseringer.

De fleste intervjukandidatene forklarte at dokumenterte kompetanseplaner bare beskriver en liten del av den kompetansen virksomheten trenger i løpet av et år, og at de har andre systemer og rutiner for å fange opp behov som oppstår i løpet av året. De fleste var også vant til å få forespørsler om opprettelse av nye avdelinger eller faggrupper, nye rutiner og behov for kompetanseheving knyttet til ny teknologi eller som et resultat av klager eller registrerte feil. I disse virksomhetene hadde også de ansatte mulighet til å be om kompetansehevende tiltak i forbindelse med medarbeidersamtale. Mange av virksomhetene virket åpne for de ansattes ønsker, så lenge de ble ansett som relevante for virksomheten. Vi fikk beskrevet et eksempel der en mellomleder så behov for kompetanseheving på et bestemt fagområde eller i en bestemt region, samt eksempler på at ansatte hadde vært i et annet land, eller hos en annen arbeidsgiver eller institusjon, og ønsket å innføre nye rutiner og arbeidsmåter basert på disse observasjonene i egen virksomhet. Innenfor sykehus og apoteknæringen var det strenge godkjenningsrutiner for slike endringer, mens i noen av de private virksomhetene var det litt lettere å prøve ut noe nytt. Det var forståelse blant HR-personell for at slike endringer kunne genere behov for ny kompetanse.

Basert på dette har vi laget en oversikt over hva som driver kompetansebehov. Driverne varierer mellom sektorer/bransjer, men mange av disse er relevante for flere. Vi har sortert driverne etter om de påvirker utenfra eller innenfra.



Figur 4.1 Oversikt over hva som driver behov for ny kompetanse.

En av Spekters medlemsvirksomheter innenfor helse ga et eksempel på hvordan et behov for ny kompetanse kunne oppstå:

«Det finnes et råd for mini-metodevurdering med representanter fra de ulike stebene (HR, utdanning, forskning og innovasjon). Leger og andre helsefagarbeidere kan melde inn nye metoder de ønsker vi skal se nærmere på. Det kan være en ny type kunstig hjerteklaff eller nye rutiner innen ergoterapi. De blir vurdert på flere kriterier, og fagfeller fra Norge og utlandet blir ofte innkalt. Som en konsekvens av en godkjenning blir det et behov for utstyr, opplæring, veiledning og dokumentasjon.»

4.2.2 Tilrettelegging og iverksetting av kompetansetiltak

Det finnes ulike tilnærminger knyttet til iverksetting av kompetansetiltak, og i denne delen beskriver vi noen eksempler.

Noen av Spekters medlemsvirksomheter forklarte at virksomheten kunne be ledelsen om å sette av et visst antall timer til opplæring hvert år og budsjettere for et minimum antall timer per ansatt. En intervjukandidat beskrev hvordan de la til rette for at ledere skal kunne kartlegge egen kompetanse og kompetansen til de ansatte:

«Ledere skal involvere medarbeiderne i å finne ut hva vi trenger i vårt team av kompetanse. Det vil også være individuelt hva den enkelte trenger – om det er faglig utvikling eller utdanning, eller mer erfaringsbasert læring.»

Kompetansen ble videre analysert opp mot mål og leveranser for å identifisere gap, og for å utvikle en oversikt over behov i perioden fremover. Her var det opp til hver enkelt og lederen å finne ut hva det skulle fokuseres på. Likevel var det viktig at læringen ikke ble tilfeldig, men at det ble satt tydelige mål også for den uformelle læringen:

«Vi ønsker at kompetanseutviklingen skal bli mer målrettet. Derfor legger vi til rette for verktøy som lederen kan bruke til å kartlegge kompetanse, med fokus på behov framover knyttet til mål og leveranser for både konsernet og avdelingen. Dermed blir det ikke tilfeldig kompetanseutvikling. Vi prøver dessuten å synliggjøre hvilke andre måter enn kurs en kan jobbe med kompetanse på som er verdifulle, som det å etablere fora for uformelle diskusjoner og strukturerte diskusjoner, hospitering, utvikling gjennom å jobbe i prosjekter. Dette er ikke så lett å strukturere, men gir veldig mye læring.»

I dette tilfellet hadde HR tett kontakt med ledere, og det ble iverksatt tiltak på konsernnivå dersom flere enheter hadde samme behov.

Noen av virksomhetene pekte på at de ansatte burde være engasjert i egen utvikling, og komme med forslag til kurs og andre former for opplæring som de så behov for. Alle virksomhetene hadde rutiner for å samle inn opplæringsønsker og behov og iverksette enten sentrale eller lokale tiltak. En virksomhet beskrev en prosess der et team først måtte finne ut hva de trengte å lære for å kunne levere det som var avtalt. Disse læringsmålene ble grunnlaget for medarbeidersamtalene og individuelle utviklingsplaner, der målet var at de ansatte skulle utvikle et mer bevisst forhold til egen læring. Noen ansatte hadde behov for mer formell utdanning, mens andre hadde behov for erfaringsbasert læring – men «gullet var en kombinasjon av dette», ifølge informanten. Et sentralt poeng her var at virksomheten hadde flyttet fokus fra formell utdanning over til mer uformell læring. Dette ble tydelig blant annet ved at stipendordningen som tidligere hadde gått til ren utdanningsstøtte, hadde utviklet seg mot også å dekke kurs og lignende. Grunnen til dette var at kurs ble sett på som mer arbeidsnære, og at de ga mer relevant læring.

En av virksomhetene var nå inne i et løp som handlet om å utvikle medarbeiderne. Her jobbet de blant annet med de ansattes læring og utvikling gjennom gruppesamtaler:

«I mange av våre avdelinger er det gjerne en gruppe ansatte på fem, seks stykker som utfører omtrent det samme arbeidet, og vi har ofte utviklingsamtaler med hele den gruppen. Her får de presentert rapportene [måling av prestasjon] og kan se hvor det og det skjedde. Da diskuterer de, og spør hverandre om hvordan du løste det og det, og bruker hverandre like mye som rapporten egentlig. Det er veldig gøy å høre på, for dette er folk som elsker jobben sin.»

Slike gruppesamtaler foregikk jevnlig, og det ble pekt på at mange ledere opplevde dette som en veldig god måte å ha dialog om arbeidsutførelse på.

4.3 Bruk av læringsmodeller og teorier

Flere av Spekters medlemsvirksomheter kjente til og var inspirert av den såkalte 70:20:10-konsept (se nærmere beskrivelsen av modellen i kapittel 3). Denne modellen brukes på ulike måter, og ingen av virksomhetene intervjuet i dette prosjektet brukte modellen på akkurat samme måte som beskrevet av Ruud⁷². Noen brukte begrepet for å snakke om forskjeller mellom formell og uformell læring, noen brukte det i forbindelse med planlegging, mens andre brukte det mer i forbindelse med bevisstgjøring.

En informant som jobbet med opplæring i en av virksomhetene, ønsket dessuten å bevisstgjøre de ansatte rundt uformell læring:

«Vi har lent oss veldig mye på 70:20:10-modellen, som viser til at veldig mye læring på arbeidsplassen er uformell, og vi ønsker å gjøre våre ansatte bevisst på dette. Vi forventer at denne uformelle læringen gir bedre effekt enn bare å delta på kurs, men det må være en kombinasjon [av uformell læring og kurs].»

En HR-leder nevnte at hun hadde kommet over eksempler på bruk av metoden 70:20:10 på nettet. Hun og flere andre beskrev hvordan de brukte 70:20:10 til å oppmuntre de ansatte til å vurdere eget behov for formell utdanning, eller om behovet kunne dekkes på andre måter med praksis, samarbeid, hospitering osv. Konseptet 70:20:10 ble også brukt for å finne ut hvordan virksomhetene burde legge til rette for den 70-prosenten som oftest er basert på uformell læring.

Lærings- og kompetansemodeller for å utvikle et felles språk i virksomheten

En informant i en av virksomhetene forklarte at hun ble inspirert av 70:20:10-modellen, og at denne ble brukt i utviklingen av et felles begrepsapparat om læring. På denne måten fungerte modellen som et kommunikasjonsverktøy, og som et utgangspunkt for å diskutere læring i hele organisasjonen:

«Det er noe med å ha et felles begrepsapparat når vi snakker om dette, der 70:20:10 blir et begrepsapparat for læring. Det handler ikke bare om å være opptatt av tallene i 70:20:10, men mer om en type læringskultur. Vi bruker dette konseptet i kommunikasjonen når vi snakker om læring. Da eksemplifiserer vi hva som kan ligge i de 70 prosentene og de 20 prosentene, og hva kan du som leder og medarbeider jobbe med for å få til uformell læring.»

EKSEMPEL PÅ BRUK AV KOMPETANSEMODELLER

En virksomhet hadde utviklet en kompetansemodell, og denne ble brukt som en veileder i samtaler mellom ledere og ansatte for å diskutere behov for videreutvikling av den enkelte. I denne modellen hadde de beskrevet forventet kompetanse, og opererte med utviklingsnivå en–fire. Jo mer erfaring og kompetanse den enkelte opparbeidet seg gjennom jobben, jo høyere opp kom vedkommende på disse utviklingsnivåene. Medarbeiderne opplevde at modellen fungerte veldig godt og at den ga noen føringer for hva som var forventet at hen skulle jobbe med for å utvikle seg videre. Modellen beskrev dessuten fem dimensjoner av kompetanse – blant annet fagkompetanse, holdninger og samhandlingskompetanse. Den enkelte medarbeider kunne da jobbe med å utvikle seg innen ulike dimensjoner. En som var kjempedyktig i faget, kunne likevel kanskje trenge å jobbe mer med å utvikle samhandlingsegenskaper.

Figur 4.2 Eksempel på bruk av kompetansemodeller

Flere pekte på betydningen av å utvikle et felles språk om læring og kompetanseutvikling i virksomheten. Det gjorde det enklere å snakke om disse temaene i medarbeidersamtaler, og ikke minst fikk de ansatte en mulighet til å reflektere mer rundt egen kompetanse og hva de hadde behov for å lære mer om. En informant som jobbet med opplæring i en kulturinstitusjon, forklarte at 70:20:10-modellen var sentral i kompetanseutviklingsarbeidet, og at denne ble operasjonalisert på individnivå i utviklingssamtalene. Her ble modellen brukt til å snakke om hva den enkelte medarbeider trengte å øve seg på og hadde behov for i arbeidshverdagen.

4.4 Læring i praksis

I denne delen vil vi presentere eksempler på ulike læringsformer som ble beskrevet i intervjuene. Alle som ble intervjuet, var veldig klar over forskjellen mellom formell og uformell læring, og de mente at HR og ledelse skulle være opptatt av og legge til rette for begge læringsformer. I denne rapporten definerer vi formell læring som planlagt læring, hvor resultater lett kan måles. Dette er altså en bredere definisjon enn formell opplæring, som gir studiepoeng. Vi definerer uformell læring som læring som ikke nødvendigvis er planlagt, og hvor læring kan skje uten at det er praktisk mulig å måle resultater. Dette er en forenklet kategorisering, og

det må presiseres at det kan være flytende grenser mellom disse læringsformene. Vi presenterer noen eksempler på begge læringsformer samt virksomhetenes syn på og bruk av ulike former for læring.

4.4.1 Formell læring

Vi finner forskjeller når det gjelder tilrettelegging for formell læring i de ulike sektorene der Spekter har medlemsvirksomheter. Virksomheter innenfor helse har for eksempel mange ansatte med profesjonsutdanning, der det er vanlig at foreninger og profesjoner tilbyr eller krever etter- og videreutdanning. Dette kan både være i form av studiepoenggivende utdanningsløp, lokale kurs, eksterne kurs eller e-læring. Innenfor helse er det også vanlig å støtte ansatte som ønsker å videreutvikle kompetansen ved å ta bachelor- eller masterutdanning.

Sertifisering har blitt vanligere som en form for kompetanseheving. Dette er som regel en læringsform som blir tilbudt av teknologileverandørene (for eksempel Microsoft, Oracle, Cisco etc.) til deres kontaktpersoner i virksomhetene. Ofte vil dette være spesialisert IKT-personale, men det kan også gjelde vanlige brukere av IKT. Denne læringsformen kan være relevant for alle virksomheter som bruker IKT og andre former for teknologi. For å bli sertifisert må den ansatte tilfredsstillende kompetansekravene til eksterne leverandører. Sertifisering skjer ved at de ansatte tar eksamen eller gjennomfører planlagte praksisoppgaver. Disse sertifiseringene pleier å være internasjonale og kan brukes i andre land eller i samarbeid med partnere i andre land.

De fleste av de intervjuede Spekter-medlemmene tilbød kurs eller e-læring i HMS, verneombud, etikk osv. etter behov, samt kurs for nyansatte. Det siste kunne være i form av korte kurs som en introduksjon til virksomheten, men vi fant også flere eksempler på lengre programmer for nyansatte som gikk over flere måneder eller opptil halvannet år. De introduksjonskursene som gikk over en lengre periode, inkluderte virksomhetsrelevant fagopplæring.

Flere av medlemsvirksomhetene hadde faste opplegg for prosjektledere, og noen av disse var formalisert. Et eksempel var et opplegg kalt «Prosjektakademiet», som hadde vært operativt i en virksomhet i ca. ti år. Dette var basert på interne ressurser med overføring av kompetanse fra mer erfarne prosjektledere til yngre ansatte.

Lederopplæringen var som regel formalisert, og noen av virksomhetene tilbød egne programmer. Andre kjøpte plasser på eksterne kurs eller leide inn eksperter til å kjøre interne kurs. Lederopplæringen bestod vanligvis av en kombinasjon av kurs, workshops, gruppeoppgaver og personlige oppgaver, som kunne være mer praksisorientert. Praksisbasert læring defineres ofte som uformell læring, men vi fant flere eksempler der praksisbasert læring var integrert i et mer formalisert

opplegg. Mange av virksomhetene som ble intervjuet, hadde lærlinger, og var aktive i den praksisbaserte delen av lærlingenes faglige utvikling.

Vi fant også eksempler på at simulering ble tatt i bruk, det gjaldt for eksempel sykepleiere som kunne øve på elektroniske dukker og andre simulerte situasjoner. Dette gjaldt også innenfor samferdsel, der sjåførere brukte teknologisimulerte situasjoner i opplæringen før de dro ut i trafikken. I tillegg til teknologisimuleringer fant vi også eksempler på simulert rollespill, der de ansatte kunne øve på dialogen med kunder eller pasienter. Noen virksomheter nevnte bruk av visualiseringsteknikker i fremtids-scenarier, men disse var begrenset hovedsakelig til lederutvikling.

E-læring ble brukt av medlemsvirksomhetene på flere områder. Noen utviklet egne e-læringstilbud, som ofte besto av korte videosnutter, og disse ble brukt blant annet til oppdatering av eksisterende kunnskap. Noen samarbeidet med eksterne leverandører, som ofte utviklet sektorbaserte eller profesjonsbaserte e-læringstilbud. Noen kjøpte ferdige kurs fra norske leverandører, og flere nevnte at de hadde kjøpt kursplasser på Harvard og andre utenlandske læringssteder. Mye e-læring foregikk i form av elektroniske kurs, men det ble også nevnt former for fjernundervisning med instruktør og online tilbakemeldinger.

4.4.2 Uformell læring

Et gjennomgående tema i flere av intervjuene var tilrettelegging for uformell læring, og dette ble sett på som en måte å gjøre læringen til en naturlig del av Spektermedlemmenes arbeidshverdag på. Som nevnt innledningsvis har ikke uformell læring fått samme fokus som formell læring i utredninger og evalueringer, fordi uformell læring er vanskeligere å måle og faller utenfor politikkenes domene, tilskudd og reguleringer. Derfor er dette et særlig interessant område å undersøke nærmere.

Alle som ble intervjuet, var oppmerksomme på læring som foregår som en bi-effekt av vanlig arbeid. En virksomhet viste for eksempel til at veldig mye av medarbeiderutviklingen foregikk i hverdagen og ikke gjennom kurs: «Man oppnår vel flere læringsmål i løpet av en arbeidsdag enn når man gjennomgår noe som er definert som en opplæring.»

UTVIKLING AV BREDEKOMPETANSE GJENNOM TRAINEE-PROGRAM OG INTERNT

En av virksomhetene fortalte at de tok inn nye traineer hvert år, og at disse gikk inn i stillingsmarked-trainee-program som strakk seg over ca. halvannet år. Her hadde de lagt opp til en kombinasjon av et styrt løp og et ikke så styrt løp, der det ikke var bestemt på forhånd hvor traineen skulle være i løpet av perioden. Virksomheten hadde lagt opp til tre rotasjoner, slik at traineene ble plassert i tre ulike miljø i løpet av perioden. Slik sett opparbeidet de seg en veldig fin breddeerfaring før de gikk inn i fast jobb et sted i organisasjonen etter programmet. Virksomheten la dessuten vekt på intern mobilitet og hadde i tillegg et betydelig internt stillingsmarked. Dette for også å oppfordre ansatte med mer erfaring til å vise interesse for andre roller internt. Stillingsmarkedet ble mye brukt og virksomheten hadde opplevd en økning i graden av intern forflytting. De ønsket å bruke forflytninger i enda større grad, både permanent og som hospitering for korte perioder.

Figur 4.3 Utvikling av breddekompetanse

Flere intervju kandidater snakket om hvordan man kunne stimulere til uformell læring ved å introdusere de ansatte for nye ideer og endringer. Innen kultursektoren var det vanlig at de ansatte fikk utfordringer og nye impulser når de fikk en ny dirigent eller eksterne regissører til nye produksjoner. Disse personene kom gjerne fra andre land, hadde andre forventninger til de ansatte og stilte nye krav. Innen samferdselssektoren var det en bevissthet rundt det å flytte personer fra drift over til utvikling med jevne mellomrom, slik at oppdaterte erfaringer fra driftssituasjoner ble tatt med i videreutvikling av rutiner og systemer. Noen arbeidet aktivt med å stimulere til mobilitet blant de ansatte ved å ha et dynamisk internt stillingsmarked. Andre beskrev former for kompetanseportaler, hvor den enkelte beskrev egen kompetanse og oppdaterte denne over tid. Det ble pekt på at disse portalene gjorde det lettere å se hvordan kompetansen til den enkelte kunne brukes i andre stillinger. En av virksomhetene viste til hvordan de gjorde dette gjennom et trainee-program, som beskrevet i eksempelet under.

Andre eksempler på uformell læring var ulike former for kompetanseoverføring, der mye av kompetansen ikke ble dokumentert. Noen beskrev her hvordan uformell læring gjerne kunne foregå på tvers av generasjoner:

«En måte å få til uformell læring på er at yngre får jobbe sammen med eldre ansatte. De eldre har erfaringen og kjenner kanskje tilsvarende anlegg godt fra før, og de yngre kommer inn med langt bedre digitale ferdigheter. På den måten blir det en gjensidig effekt av det.»

Deltakelse i IKT-utviklingsprosjekter eller forskningsprosjekter ble også brukt som en form for læring i noen virksomheter. Her fikk ansatte som ikke nødvendigvis var kvalifisert til å jobbe i disse prosjektene, likevel en rolle og ble dermed eksponert for nye temaer, og fikk mulighet til å utvikle seg.

Flere nevnte uformelle arenaer for erfaringsutveksling. Dette kunne være lunsjmøter eller fredagsmøter eller erfaringsutveksling i forbindelse med sosiale samlinger. En virksomhet nevnte spesielt nettverkslæring, der man lærte i samarbeid med andre virksomheter. Et eksempel på dette var innenfor kunstig intelligens.

Innen kultur fant vi også eksempler på læring i samarbeid med andre virksomheter. Ved én virksomhet fikk de ansatte anledning til å søke om en lengre permisjon for å jobbe et annet sted, utvikle seg og få nye erfaringer, som de så kunne ta med tilbake til arbeidsplassen etter permisjonen. Ved en annen virksomhet var det vanlig at de ansatte hadde en deltidsstilling ved en annen arbeidsplass i tillegg til sin førstestilling. Det var forventet at erfaring fra den andre stillingen ville gi nye ideer og berike førstestillingen.

Selve lederutviklingen kunne dessuten foregå i mer uformelle former. En kulturinstitusjon viste til at selv om de rekrutterte fra et felt som hadde svært høy kompetanse, var selve lederkompetansen innen feltet ganske svakt utviklet:

«Jeg har engasjert meg mye i å prøve å få lederprogrammer som er mer tilpasset vårt felt, for der finnes det veldig lite. Jeg pleier ofte å sette opp mentorer som jeg har tillit til, en-til-en-coaching, vi bruker virksomhetshelsetjenesten til en del, og vi setter opp team og spesifikke treningsprogram internt. Det å være hos oss og lære av de beste lederne hos oss, er kanskje en av de beste ledertreningsprogrammene som er.»

Ved en annen virksomhet hadde de i konsernstaben laget en lesesirkel for å diskutere læringsteorier, metoder og innovasjonsteorier. Dette kunne også ses på som en form for uformell læring, selv om man ikke alltid var seg det bevisst:

«Jeg tror det er veldig mange som jobber med ulike former for uformell læring innad i teamet uten at det er bevisst. Det å for eksempel diskutere case og ulike situasjoner som oppstår, er nå absolutt læring.»

Flere virksomheter forsøkte dessuten å få til læring mellom ansatte. En virksomhet viste til at de var nødt til å fokusere på uformell læring og læring mellom kolleger, da dette var eneste måten å få den typen kompetanse de hadde behov for:

«Jeg tror viktig læring skjer gjennom jobben og gjennom oppgavene – gjennom å jobbe sammen med andre. Jeg opplever at veldig mye kompetanseutvikling skjer gjennom jobben, litt etter 70:20:10-prinsippet. Vi mener det er viktig at veldig mye av læringen skal skje gjennom de daglige oppgavene, gjennom prosesser og prosjekter man er involvert i. Mye av det vi driver med, må vi bare lære hverandre,

fordi det finnes ikke noen skole eller noe kurs som kan gi oss den kompetansen. Så vi har et stort ansvar sånn sett, i å jobbe systematisk med å dele på den kompetansen og sette den i system.»

Her må det påpekes at uformell læring ikke ble sett på som en erstatning for andre former for læring, men heller som et viktig supplement.

Som vist til i kapittel 4.2.2, var en virksomhet opptatt av hvordan læring foregår i grupper, og hadde satt i gang tiltak med felles utviklingssamtaler. Disse samtalene var basert på en rapport som viste hvordan den enkelte ansatte mestret jobben sin. Rapportene ble laget ved hjelp av et måleinstrument som målte de ansattes miljøbevissthet, kundeservice eller kundeopplevelse. De som slet med rapportene sine og ikke forbedret seg, fikk veiledning fra opplæringsavdelingen. Utviklingen av medarbeiderne skulle her ikke foregå gjennom kurs, men gjennom slike felles utviklingssamtaler rundt rapportene – uavhengig av resultatene.

4.4.3 Fleksibel læring

I forbindelse med læring var det flere virksomheter som snakket om behovet for fleksibilitet for å imøtekomme endringer i arbeidslivet. Det ble påpekt at det ikke fungerte særlig godt å legge langsiktige planer for kursvirksomhet, men at kurstilbudet måtte tilpasses de behovene som måtte oppstå. Her beskriver vi noen eksempler på fleksibel læring, som kortvarig kampanjepreget læring, og andre tilfeller hvor teknologi ble brukt for å gjøre læringen mer fleksibel når det gjelder læringssted og -tid. En av virksomhetene hadde innført noe de kalte kampanjepreget læring, beskrevet i boksen under.

KAMPANJEPREGET LÆRING

Kampanjepreget læring ble beskrevet som en form for problembasert læring, der målet var raskt å kunne tilby et minikurs for hvordan en kunne håndtere ulike problemer. Dersom det oppstod et problem, for eksempel at det var mye feil som foregikk på en bestemt plass i prosessen, utviklet virksomheten et enkelt kurs og distribuerte dette til alle involverte. Slik kunne de rette oppmerksomhet mot spesifikke problem, og få bedre kvalitet. Utviklingen av disse kursene foregikk gjerne ofte ute i divisjonene; det var her utfordringene ble identifisert, og her det ble laget læringsinnhold. Dette kunne for eksempel være i form av et lite e-læringskurs. Slike behov kunne også spilles inn fra de ansatte som jobbet i drift selv. Disse behovene gikk gjerne via HR-divisjonen, før de kom opp som en bestilling til dem som jobbet med læring og utvikling i virksomheten. Her ble det gjort prioriteringer, og det ble utviklet kurs dersom det var ressurser og kapasitet. Dette kunne eventuelt gjøres sammen med en leverandør.

Figur 4.4 Kampanjepreget læring

En annen form for kampanjepreget læring handlet om å ta tak i noen strategiske kompetanser for hele virksomheten og kjøre ett tema (for eksempel analyse) hver måned. Målet med dette var å få «... en ordentlig trøkk i organisasjonen på de samme temaene.» Denne kampanjelæringen stod i kontrast til det tidligere systemet ved denne kulturvirksomheten, der opplæringsavdelingen hadde en kurskatalog som medarbeiderne kunne melde seg på. Nå hadde de gått helt bort fra å kjøre faste kurs, men ville i stedet opprette kurs ved behov. Det å la medarbeiderne i større grad velge selv hva de hadde behov for og ønsket å lære mer om, så ut til å bli en økende trend. En virksomhet forklarte dette på følgende måte:

«Når vi kjøper inn et nytt HR-system, ligger det til grunn at vi skal ha mulighet for å tilby uformelle læringsressurser. Da kan ledere og medarbeidere selv gå inn og finne hva som er relevant. I stedet for at vi sier at det her er et obligatorisk kurs, og alle skal gjennomføre, kan man velge mellom kurs ut fra hva man trenger i sin jobb. Dette er for å engasjere medarbeiderne mer i egen utvikling.»

Disse kursene ble også sett på som en del av den uformelle læringen, fordi de var et tilbud, og ikke noe de ansatte ble målt på etter gjennomføring. Målet var at både medarbeidere og ledere skulle bli mer aktive i sin egen læring, og at de skulle ta initiativ:

«Men det skjer ikke av seg selv. Jeg vil si at vi er i gang, vi er i startgropa til å snu holdninga om at all kompetanse er formell, til det å anerkjenne at du lærer gjennom jobben din.»

Som følge av dette så virksomheten sitert over et økende behov for å få utviklet læringsressurser fra innholdsleverandører:

«Vi får støtte fra [navn på innholdsleverandør] til dette, som gjør veldig mye av jobben for oss. De avlaster oss i stor grad, for vi har ikke ressurser selv til å utvikle alt. Tidligere var vi mye mer opptatt av at vi skulle lage alt selv, både utdanning og interne kurs. Men vi ser nå at vi har mer og mer behov for å knytte til oss innholdsleverandører på kompetansesiden.»

En annen form for fleksibel læring var opplæring gjennom bruk av «kompetansekurser», beskrevet i boksen under.

KOMPETANSEDESKER

Kompetansedesker ble beskrevet som en strukturert, men likevel fleksibel form for opplæring av ansatte. Denne opplæringen var ment å løse kompetanseproblemer som måtte oppstå i en avdeling. Her ble flere ansatte tatt ut av produksjon og fikk over en tid kompetansepåfyll, men tett på den avdelingen de vanligvis jobbet i. De ansatte fikk vikarer i denne perioden, men gikk selv også tilbake inn i avdelingen for å praktisere det de hadde lært. Det ble også laget nettverk med de lederne som var med på tiltaket, for å styrke ledernes arbeid med å få til læring på arbeidsplassen. Kompetansedeskene ble organisert på gruppenivå, der de også kunne plukke ansatte fra ulike avdelinger inn i et slikt kompetanseløft

Figur 4.5 Kompetansedesker

Kompetansedeskene var organisert på gruppenivå, der de også kunne plukke ansatte fra ulike avdelinger inn i et slikt kompetanseløft.

4.4.4 Digitale læringsarenaer

Fleksibel læring ble i stadig større grad gjennomført elektronisk, ikke minst som følge av pandemien. Dette gjaldt også de lovpålagte kursene:

«Vi har en god del lovpålagt opplæring som grupper av ansatte hos oss må ha for å kunne utøve bestemte oppgaver, særlig i driften vår. En god del av denne opplæringen er e-læringskurs, og da går det automatisk: De melder seg på via et system, og det blir automatisk registrert at de har fullført. Kursene har en viss gyldighet før de må ta det på nytt.»

En annen virksomhet viste til at de hadde e-læringsmoduler på noen områder også før koronapandemien, men at disse heller var ment som introduksjoner til samlinger og lignende. De hadde vært veldig sterke på fysisk opplæring fram til nedstengningen 12. mars 2020. Da hadde de satset selv på å utvikle e-læring gjennom å bygge om mye av klasseromsundervisningen de allerede hadde:

«Vi måtte sprengprodusere e-læring fram mot sommeren på en del smale områder som vi visste at vi måtte ha folk gjennom.»

I tillegg hadde den samme virksomheten ansatt en digital pedagogisk rådgiver like før nedstengningen, fordi de ville utforske blandet læring (fysisk og digital læring) i større omfang. Dette hadde bidratt til at de fikk utviklet «... veldig variert og god e-læring av høy kvalitet». Modulene inneholdt mye lyd, som var viktig i denne opplæringen. De som hadde laget e-læringen, fungerte som veiledere for de ansatte,

og tok kontakt på Teams dersom noe buttet imot underveis. Virksomhetene hadde også testet andre former for teknologistøttet læring, blant annet virtuell virkelighet (VR). Fordi de måtte «hasteprodusere» e-læringskurs hadde de bygget om et møterom til studio, og dette ble omtalt som «utrolig proft» og heller ikke dyrt sammenlignet med å drive fysisk opplæring.

En annen virksomhet pekte på at de hadde fått mange flere læringsarenaer som følge av digitaliseringen under korona-nedstengningen. De nye digitale plattformene gjorde det blant annet mulig for alle å samles under allmøter, og hadde dessuten lagt til rette for mikrolæring og deling mellom de ansatte. Dette styrket læringmulighetene – selv om det var vanskelig å si noe om læringseffekten.

Videre var Google og YouTube viktige læringsarenaer, også når konsernstaben skulle lære om læring:

«Jeg har hentet inspirasjon fra YouTube, blant annet for å lære om 70:20:10. Alle som jobber i staber og er ledere, det første de gjør er å google. Google er vel den største inspirasjonskilden, og deretter er det uformelle fora, konferanser, nettverk med andre virksomheter, samarbeid med leverandører og lignende. YouTube og LinkedIn, alt dette som har vokst frem de siste årene, blir mer og mer brukt.»

Det finnes sikkert mange andre eksempler både på formell, uformell og fleksibel læring som ikke blir nevnt eller lagt merke til. Dette kan være fordi de ansatte mener at det ikke er så viktig, eller at de ikke er klar over at læring foregår. Siden alle som ble intervjuet, hadde et forhold til uformell læring og var bevisst på viktigheten av denne formen for læring, mener vi å ha fått en ganske god oversikt over både formell og uformell læring i disse virksomhetene.

4.5 utfordringer og hindringer

I intervjuene kom det frem noen eksempler på utfordringer for virksomhetene i forbindelse med kompetanseutvikling og utnyttelse av kompetanse. En virksomhet viste til utfordringer som kunne oppstå for de faste medarbeiderne i forbindelse med å leie inn konsulenttjenester:

«Det er ikke alltid vi har vært flinke nok til å utnytte den kompetansen vi har internt, men stoler på at konsulentene leverer. Da blir våre ansatte sittende og jobber med de samme oppgavene, og føler at de ikke får muligheten til å løse oppgavene på en like god måte. Jeg tror det handler om å ha en bevissthet rundt det, en intensjon om å utvikle våre egne, og at jeg tror det lønner seg på lang sikt, både for virksomheten og for den ansatte.»

En utfordring som ble trukket frem, var hvordan de ansatte selv så på kompetanseutvikling, og i hvilken grad de verdsatte kompetanse. I et eksempel forklarte en

HR-leder at de ansatte ikke så på lovpålagt opplæring som en del av kompetanseutviklingen, men snarere som en form for vedlikehold av kompetanse, og en nødvendighet for å kunne utføre jobben. HR-lederne i denne virksomheten var opptatt av å gjøre mer enn bare å vedlikeholde kompetanse; de ville heller utvikle egne medarbeidere, slik at de skulle være i stand til å utføre ulike oppgaver i fremtiden.

Informantene ble videre spurt om hvilke hindringer de møtte på i arbeidet med å tilrettelegge for læring. En informant viste til utfordringer med å få ledelsen til å prioritere læringsaktiviteter, og at dette ikke skjedde av seg selv, men måtte snakkes om og etterspørres for å bli iverksatt. I den forbindelse kunne den enkelte lederens holdning til kompetanseutvikling også være en utfordring. Ut fra intervjuene kan det se ut som om de fleste ledere er positive til kompetanseutvikling, men når det oppstår konflikter mellom tidskritiske arbeidsoppgaver og de ansattes faglige utvikling, er det gjerne arbeidsoppgavene som vinner. I slike situasjoner risikerer man å miste av syne den tette forbindelsen mellom virksomhetens mål og den rollen kompetanse spiller for å nå disse målene.

En annen utfordring var hvordan virksomhetene kunne måle hvorvidt de oppnådde målene i kompetansestrategien, på samme måte som de målte økonomiske effekter.

Det ble også pekt på at oppfølging av læringstiltak og -verktøy kunne være en utfordring.

4.6 Kompetansebehov nå og i framtiden

I denne delen oppsummerer vi først de kompetansebehovene virksomhetene i dag har identifisert, før vi tar for oss hva de ser for seg i framtiden, og hvordan de jobber med å planlegge for framtidens kompetansebehov. Kort oppsummert la Spekter-medlemmene stor vekt på digitalisering, robotisering og rekruttering av fagpersonell som sentrale utfordringer for virksomhetene i tiden framover. Flere presiserte at denne «framtidens» allerede var her, og trakk dermed også fram hva slags kompetanse de så at dagens ansatte hadde behov for.

4.6.1 Dagens kompetanse

Spekter-medlemmene representerer en stor variasjon når det gjelder sektor/bransjetilhørighet, og virksomhetene har derfor svært ulik fagkompetanse. Til tross for ulikheter har virksomhetene en noenlunde lik organisering når det gjelder fordeling av kompetanse. De fleste har en stab eller administrativ funksjon, som gjerne består av omtrent 10 prosent av de ansatte. Disse stabene er relativt like, med økonomi, regnskap, HR og ledelse, IKT, markedsføring, PR osv. Noen inkluderer i tillegg flere og mer bransjespesifikke tekniske stillinger. Utenfor denne

stabsfunksjonen fant vi store grupper med yrkesfaglig utdanning, profesjonsutdanning eller ufaglærte grupper med veletablerte roller. Her kan vi nevne ingeniører og teknikere, helse relaterte fagområder, yrkessjåfører samt skuespillere, journalister og musikere. I tillegg til fagkompetanse ble det nevnt av flere intervju kandidater at det var behov for personer som kunne dekke flere fag, eller ha overlappende stillinger.

For de fleste var det naturlig å se behov for kompetanse i framtiden som en videreføring av dagens behov. Her vil vi beskrive de kompetanseområdene som ble nevnt i intervjuene.

4.6.2 Digital grunnforståelse

Flere av Spekter-medlemmene viste til den digitale utviklingen, og behovet for ansatte med en digital grunnforståelse både i dag og særlig framover:

«Alt vi jobber med blir digitalt. Vi ser at det er noe alle må lære seg, om du er leder eller jobber ute, så går du med en Ipad, og du har arbeidsordren din digitalt.»

En annen informant trakk fram digital forståelse som noe alle trengte uavhengig av hvilket nivå de jobbet på. Også de som jobbet med driftsoppgaver, måtte forstå hvordan digitale nyvinninger påvirker eget arbeid. En av intervju kandidaten viste også til at det hadde skjedd enormt mye på teknologiutviklingssiden i hennes bransje de fire, fem siste årene, og hvordan dette skapte et behov for nye typer ansatte:

«Den digitale utviklinga har allerede skjedd. Vi trenger mange flere folk med logistikk-/IT-bakgrunn. Når folk spør meg om hva vi trenger i framtida, pleier jeg å si at det jeg trenger er han guttungen din som sitter nede i kjelleren og gamer. Han kommer jeg til å trenge.»

En informant forklarte at den digitale utviklingen var en utfordring særlig blant de eldre ansatte, og viste til den høye gjennomsnittsalderen i virksomheten. Likevel var det enkelte plattformer den eldre ansattgruppen mestret godt, og de forsøkte å bruke disse kjente plattformene:

«De eldre ansatte er jo veldig takknemlige for sosiale medier og ikke minst utviklingen i TV-markedet. Vi har innført nettbrett til alle sammen, og det er veldig mange arbeidsoperasjoner i løpet av dagen som de faktisk gjør på nettbrettet. Vi jobber med å øke den digitale kompetansen i arbeidsstokken som helhet og senke terskelen for bruk av ny teknologi.»

De medlemsvirksomhetene vi snakket med innen helse, viste til at det ble mer medisinsk-teknisk utstyr og mer robotisering i sektoren, og dermed et behov for opplæringstilbud til dem som skulle jobbe med robotkirurgi.

Digitalisering og teknologi ble videre beskrevet som noe som ville endre arbeidsprosessene:

«La oss si at fagkompetansen er én ting, men måten det skal utføres på, kommer til å bli endret i stor grad. Teknologi og digitalisering vil endre veldig mye i sykehusene, det er jeg helt sikker på. Dette handler om alt fra ulike måter å undersøke pasienter på til måten vi driver selve arbeidet på.»

I forlengelsen av dette ble det påpekt at virksomheten så for seg at det kom til å bli flere teknologer og ingeniører som ville være tett på pasientarbeidet. Dette ville i stor grad påvirke mange av de ansatte ved virksomheten, for eksempel ved et mindre behov for helsesekretærer til å utføre dokumentasjonsarbeid.

4.6.3 Tverrfaglig kompetanse og samhandlingskompetanse

Eksempelene over viser til behov for kompetanse særlig innen IT, men tverrfaglig kompetanse og samhandlingskompetanse ble også nevnt som sentralt i framtidens virksomhet:

«Jeg tror tverrfaglig kompetanse, det å forstå virksomheten, blir veldig viktig. Men også samhandlingskompetanse – det å kunne gå inn i et miljø og forklare fagområdet sitt på en god og enkel måte og samtidig kunne forstå andre fagmiljøer. God formidlingsevne blir også viktig da.»

Flere informanter vektla også denne formen for kompetanse:

«Relasjonelle ferdigheter og relasjonskompetanse kommer til å bli utrolig viktig fremover – det å kjapt gå inn i team-modus, sånn som Amy Edmondson skriver om teaming.»

«Det er klart det er mange ting som påvirker hvilken kompetanse vi trenger i framtiden, men noe som gjelder alle, er sosiale og emosjonelle ferdigheter, som kommunikasjonsferdigheter, for eksempel.»

I sitatene over inngikk også kundeforståelse og tjenesteutvikling i form av å lage gode tjenester basert på kundebehov. Videre hadde det å jobbe tverrfaglig fått et enda sterkere fokus. En virksomhet hadde omorganisert hele konsernstaben, HR og HMS etter inspirasjon fra helix-modellen, som er basert på tverrfaglige grupper

i utviklingsprosjekter. Her stod dessuten agile arbeidsformer¹ sentralt, der medarbeiderne skulle oppleve at de fikk bidra til å løse problemer.

Det var flere virksomheter som var opptatt av denne arbeidsformen, og det å gi de ansatte autonomi. Ved en kulturinstitusjon benyttet de seg blant annet av OKR-metodikk, beskrevet som følger:

«OKR-metoden kommer fra agil tenkning hvor du gir mye autonomi. Du gir de ansatte mål og oppdrag, men det er mye autonomi knyttet til hvordan de skal løse oppgavene. Vi er nå opptatt av autonomi, indre motivasjon og team.»

Dette handlet også om å sette seg kvalitative og hårete ambisjoner som virksomheten måtte strekke seg ordentlig etter.

4.6.4 Endringskompetanse i organisasjonen og blant medarbeiderne

En informant som jobbet med organisasjonsutvikling, viste til hvordan koronapandemien utfordret dem i hvor kjapt de greide å endre og tilpasse seg, og at de hadde en fordel av at de var vant til dette fra før:

«Hvis vi ikke hadde øvd på å være i endring, hvis vi ikke hadde øvd på å ha et endringstempo i organisasjonen, så hadde vi heller ikke greid det vi greide da. Vi er kjempestolte av hvor kjapt vi greide å flytte ressurser, sette opp nye samarbeidskonstellasjoner og snu om på ting.»

En annen informant i kultursektoren viste også til viktigheten av å øve seg på å stå i store endringsprosesser, og at de fikk testet dette da pandemien inntraff:

«Dette har vært en helt ekstrem omstilling. Slike kriser er interessante på flere måter. Det handler ikke om hva man gjør når krisen inntreffer, men om hva du har gjort de tre, fire årene før, om du er beredt på å møte krisene. Jeg hadde jobbet lenge med de omstillingsprosessene som gjorde at da krisen traff, så hadde vi et team som forstod at det er dette vi har snakket om i fem år, men det er nå det inntreffer, og det inntreffer så mye raskere enn det har gjort før. Det å ha en tvist av ulik kompetanse, perspektiver, ikke minst i ledelse og sentrale posisjoner, det var suksesskriteriet som har gjort at vi kom veldig godt ut av pandemien.»

En annen informant forklarte at i forbindelse med omstillingsprosesser var den viktigste kompetansen hos dem å mobilisere kompetanse på tvers og kjapt kunne gå inn i team-modus med folk en aldri hadde jobbet med før, med en helt annen fagbakgrunn og andre måter å jobbe på. Her refererte hun dessuten til viktigheten av T-shaped (T-formet) kompetanse, i form av både spisskompetanse og

¹ Agile arbeidsformer handler kort forklart om å skape medbestemmelse og delaktighet blant medarbeiderne for å fremme motivasjon, framfor systemer basert på kontroll og belønning.

tverrfaglig kompetanse. Dette gjaldt ikke minst på ledernivå, og institusjonen ønsket å jobbe med dette blant annet gjennom fastere former for ledermobilitet, også på tvers av divisjoner:

«T-shaped kompetanse blir utrolig viktig hos ledere for å kunne få til mer samarbeid på tvers. Det er viktig å kjenne til hva de andre driver med og deres kjernekompetanse, samtidig som du er ordentlig spiss på egen kompetanse. Det å ha mer mobilitet på tvers av divisjonene, blir da viktigere fremover. Vi ser at vi har mobilitet på ledernivå innad i divisjonene, men ganske lite på tvers av divisjonene.»

Behovet for både breddekompetanse og spesialistkompetanse ble trukket fram av flere medlemsvirksomheter, også innen helsesektoren, i utvikling av pasientbehandling. Mangfoldskompetanse ble dessuten trukket fram som en viktig framtidskompetanse. En av informantene viste til at hennes virksomhet var veldig gode på mangfold i form av kjønn, men det skortet på den flerkulturelle kompetansen.

Som vi har vist i denne delen, pekte Spekter-medlemmene særlig på behov for nye yrkesgrupper i framtida som følge av digitalisering, behov for å styrke ansattes tverrfaglige kompetanse, inkludert samhandlingskompetanse. Flere pekte dessuten på viktigheten av å jobbe med organisasjonens og medarbeidernes endringskompetanse for raskt å kunne tilpasse seg samfunnsendringer (for eksempel en pandemi) eller, på et mer lokalt plan, medarbeidernes evne til stadig å gå inn i nye team og arbeidsoppgaver. En medlemsvirksomhet i kultursektoren pekte derimot på at de *ikke* hadde behov for noen ny type kompetanse i framtiden, men heller ville jobbe for å bevare og styrke kompetansen som allerede fantes i organisasjonen. Representanten vi intervjuet her, forklarte at de stort sett hadde folk innen praksisrettede fagområder med en tradisjonell arbeidsstruktur og organisering. Likevel hadde fagområdene blitt profesjonalisert i økende grad, i form av at det ble stilt krav til yrkesutdanning for å jobbe hos dem.

4.7 Synspunkter på myndighetenes rolle

Som vi har vist til i kapittel 1, mangler det ikke politiske visjoner når det gjelder kompetanseutvikling og læring i arbeidslivet. Kompetansereformen – Lære hele livet⁷³ viser til satsinger på kompetanseutvikling i ulike sektorer. For næringslivet vises det her blant annet til katapult-ordningen, som tilrettelegger for etablering av test-sentre der virksomheter i samarbeid med forsknings- og utdanningsmiljøer kan utvikle ny teknologi og nye løsninger. En annen metode er såkalte klyngeprogrammer, som i seg selv er tenkt å føre til læring på tvers, utveksling av kunnskap og samarbeid om ny kunnskapsutvikling. Et annet eksempel er et program kalt «på nett med læring» som ble i utviklet i 2014, for å styrke den digitale

kompetansen til alle statlig ansatte. Difi utviklet her en læringsplattform som tilbyr 34 ulike e-læringskurs og digitale verktøy som er åpne for alle.

Hurdalsplattformen⁷⁴ slår fast at den nye regjeringen vil gjennomføre en kompetansereform for arbeidslivet som skal svare på behovene til både arbeidstakere og arbeidsgivere, samt legge fram en langtidsplan for livslang læring. Staten skal bidra til finansieringen av kompetansereformen, og denne skal utformes i tett dialog med partene i arbeidslivet. I tillegg ønsker regjeringen å finne ut hvordan arbeidstakere kan opparbeide seg rett til etter- og videreutdanning, gjøre det mer attraktivt for universiteter og høyskoler å tilby kortere etter- og videreutdanningstilbud, gi fagskoleutdanningene en viktigere rolle i arbeidet med livslang læring og jobbe for et tett samarbeid mellom fagskolene og partene i arbeidslivet, samt etablere et nasjonalt senter for yrkesfag.

Informantene i Spekters medlemsvirksomheter hadde ulike syn på hvordan, hvis i det hele tatt, myndighetene kunne legge til rette for læring og kompetanseutvikling hos dem. Enkelte virksomheter viste til at myndighetene kunne bistå med å utvikle kurs i anskaffelser og prosjektledelse, men de områdene som ble nevnt av flere, handlet om myndighetenes rolle i å sørge for flere med fagutdanning, og ikke minst det å skape mer samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og arbeidsliv.

Behov for flere med fagutdanning

Flere av medlemsvirksomhetene vi intervjuet, var bekymret for tilgangen på personer med fagutdanning. Dette ble definert som et problem i flere sektorer/bransjer i dag, og det forventes å bli en enda større utfordring i fremtiden:

«Vi jobber veldig mye med fylkene og opplæringskontorene inn mot fagutdanningene. Fagutdanningen i videregående skole er veldig viktig, den retter seg inn mot vår framtid».

En informant ble tydelig engasjert da dette temaet ble brakt på bane, da de i lengre tid uten hell hadde forsøkt å få gjennom en spesiell type fagutdanning:

«Vi har jobbet i flere år med å påvirke utdanningsmyndighetene til å etablere en fagutdanning for [nevner en sentral yrkesgruppe hos dem]. Vi hadde lagt inn konkrete forslag til hva et slikt fagbrev burde inneholde, men vi fikk ikke gehør for det. Det er frustrerende å jobbe med slikt i tre, fire år og bare møte motstand hos utdanningsmyndighetene, at de ikke forstår behovet.»

En annen virksomhet hadde gjennomført et prosjekt for å finne ut hvilke behov de hadde i fremtiden, og kommet fram til at de også i stor grad ville trenge fagarbeidere. Intervjukandidaten forklarte at det var stor kamp om disse fagarbeiderne, og

underskudd på dem i markedet. Her pekte hun på at det ble gjort altfor lite fra myndighetenes side for å fronte fagarbeiderutdanning:

«Det gjøres for lite fra myndighetene når det gjelder å oppfordre folk til å bli fagarbeidere. Jeg har selv tenåringer, og fagutdanning nevnes ikke engang når de skal velge. Her må det gjøres noe fra tidlig alder. Jeg vil gjerne at man begynner å fremsnakke fagarbeidere fra barneskole og ungdomsskole. Vi har kjempespennende oppgaver. Du kan utvikle deg fra å være lærling til å få en lederstilling innen signal, elektro, som du vil tjene godt på, og ha en spennende jobb.»

FORSLAG TIL HVA MYNDIGHETENE KAN GJØRE

- Framsnakke fagutdanning overfor foreldregenerasjonen, da barna gjerne lytter til foreldrenes råd
- Rådgivere i ungdomsskolene kan spille en viktig rolle. De må ha mer kunnskap om fagutdanning og karrieremuligheter, inkludert lønnsnivå
- Gi økonomisk støtte til å skape møteplasser mellom fagarbeidere og ungdom, slik at fagarbeidere får mulighet til å fortelle om og promotere yrket og virksomheten

Figur 4.6. Forslag til hva myndighetene kan gjøre

I forlengelsen av hvordan myndighetene kunne bidra med å fronte yrkesfag ble også fagskolenes rolle i arbeidslivet trukket fram:

«Det har vært sett en god del på fagskolenes rolle i arbeidslivet. Dette er et område hvor myndighetene i hvert fall bør ha enda sterkere fokus nå. Det kan gi god og verdifull kompetansebygging på en del områder, selv uten bachelor eller master. Myndighetene har en viktig oppgave fremover nå med å få laget gode rammebetingelser også for en utdanning på det nivået som er godt nok.»

En annen informant viste til at de hadde et godt samarbeid med myndighetene, blant annet gjennom tett dialog med fylkenes opplæringskontor. Likevel var hun usikker på hvilken rolle myndighetene egentlig kunne ta i dette arbeidet, da virksomheten hun jobbet i hadde behov for et helt annet tempo enn hva myndighetene hadde mulighet til å følge opp.

Mer samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og arbeidsliv

Flere av intervju kandidatene trakk fram behovet for mer samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og arbeidsliv som et sentralt område der myndighetene burde spille en tydeligere rolle. Dette kunne for eksempel gjøres gjennom samarbeidsprosjekter:

«Det kan jobbes enda mer med samarbeidsprosjekter mellom utdanningsinstitusjonene og arbeidsgiverne. Det er noe med den tiden vi lever i, med transformasjon, endring, digitalisering, og da er det en god del kompetanse som nesten alle virksomheter trenger. Man kan med fordel utvide samarbeidet mellom utdanningsinstitusjoner og arbeidslivet, slik at arbeidstakere som allerede er ute i jobb, kunne hatt flere tilbud om påfyll.»

En annen måte å få til mer slikt samarbeid på kunne være gjennom å tilrettelegge for fleksible videreutdanningstilbud. En medlemsvirksomhet som jobbet innen helse, forklarte at departementene ikke var samkjørte, og at det var behov for flere typer helsepersonell. Informanten håpet på endring, slik at fleksibel videreutdanning kunne få økonomisk støtte:

«Vi kan gå til universitet X for eksempel og si at vi har behov for et kort, fleksibelt videreutdanningstilbud. De er alltid positive, men de får ikke penger til dette. Finansieringsordninger, basert på Bolognaavtalen, er knyttet til fullverdig bachelor og master. Det er ikke noe fokus på fleksibel videreutdanning som arbeidslivet trenger.»

En annen informant viste derimot til at norske myndighetene nok ikke kunne tilby gode nok kurs innen hennes sektor, da norske utdanningsinstitusjoner ikke kunne konkurrere med de beste tilbyderne internasjonalt:

«Verdens beste tilbydere er tilgjengelig, så vi kan ta kurs på Harvard fra kontorplassen. Så nei, jeg tror ikke norske myndigheter er gode nok.»

Videre ble behovet for utdanning i Norge for mindre grupper av spesialister nevnt. Innen teaterkunst er det for eksempel vanlig å hente personer med utdanning fra Tyskland eller andre europeiske land, fordi flere kurs, særlig innen kostyme og maskørfag, har blitt nedlagt i Norge. En informant var bekymret for hvordan nedleggelse av utdanningstilbud ble en ren økonomisk avgjørelse, uten at man tenkte på konsekvensene for bemanning i en hel bransje.

Refleksjonene rundt myndighetenes rolle viser at det er ulike interesser og forventninger blant Spekters medlemsvirksomheter. Det viser også at det er et potensial for forbedringer på området, og at det bør arbeides med tiltak for å forbedre kommunikasjonen mellom arbeidslivet, utdanningsstedene og Kunnskapsdepartementet.

5 Konklusjoner og veien videre

Intervjuene og litteraturstudien har gitt oss fylldige data med mange gode eksempler og beskrivelser av prosesser. I tillegg til dybde har vi også fått bredde. Intervjukandidatene kom fra ulike sektorer, og disse sektorene har ulike behov og utfordringer. Dette har resultert i et bredt utvalg av læringsformer, strategiprosesser og fremtidige behov, samt forslag til forbedringer og endringer som kan vurderes. Her oppsummerer vi våre hovedfunn og presenterer noen forslag til videre arbeid.

I intervjuene kom det tydelig frem at de HR-lederne og opplæringsansvarlige som vi snakket med, hadde god oversikt over kompetansebehovene i egen virksomhet. Alle var involvert i virksomhetens strategiprosess. Mange beskrev strategiprosesser som involverte mange av de ansatte, og individuelle eller avdelingsvise kompetanseplaner var ofte et viktig resultat av slike prosesser. De fleste hadde også rutiner på plass for å fange opp andre behov for ny kompetanse, enten via lokale ledere, fra medarbeidersamtaler eller fra ulike målinger av de ansattes arbeid. Dette kunne for eksempel være digitale målinger eller logging av feil eller forsinkelser. Som en intervjukandidat sa om kompetanseplanlegging: «Vi jobber top-down og bottom-up.» Dermed ender vi opp med et bilde av en ganske krevende rolle for HR-ledere og opplæringsansvarlige, men vi kan konkludere med at de har gode muligheter for å gjøre en forskjell i egen virksomhet.

Våre studier av fagfelleverdert forskningslitteratur tyder på at det er ganske stor interesse for å studere ulike aspekter ved uformell læring. Viktigheten av gode læringsmiljø, lederens rolle og teknologi som støtter læring, er temaer som dukker opp i litteraturgjennomgangen. Interessen for uformell læring støttes av funnene fra våre intervjuer. I intervjuene fikk vi også informasjon om formell læring og viktigheten av dette for de fleste arbeidsgivere. Alle HR-ledere og opplæringsansvarlige var klar over at deres virksomhet hadde behov for mye mer enn formell læring. Noen mente at formell læring var noe som passet dersom behovet for kompetanse var langsiktig og forholdsvis stabilt. Her ble det nevnt at formell kompetanse inkluderer utdanning fra høyere utdanningssteder i Norge og utlandet, sertifiseringer som ofte styres av teknologileverandører, i tillegg til organiserte kurs i regi av arbeidsgiveren. For eksempel er det innen helsesektoren strenge krav til

formell utdanning og etablerte prosesser for utvikling av etter- og videreutdanningstilbud. Uformell læring ble definert av de fleste som læring som skjer gjennom arbeidsoppgavene. Formell læring resulterer som regel i studiepoeng eller kursbevis, men uformell læring er sjelden målbar og ofte usynlig. Flere av dem som snakket varmt om uformell læring, var kjent med konseptet 70:20:10 (se side 14 for mer informasjon). Det kan tyde på at 70:20:10 har gitt arbeidslivet, blant annet, en verktøykasse med begrep som kan brukes til å snakke om uformell læring og sette ord på en del kompetanse som ofte blir glemt. Økt forståelse for uformell læring gjør det lettere for HR og opplæringsansvarlige å utvikle eller tilrettelegge for et variert opplæringstilbud, som passer virksomhetens behov. Ved å fokusere på mindre formelle former for læring, blir det dessuten lettere for HR-ledere raskt å utvikle et opplæringstilbud med en gang behovet oppstår (se eksempel om kampanjepreget opplæring på side 38).

Likevel kan det være noen forskjeller mellom generasjoner av arbeidstakere. Noen studier tyder på at yngre eller mindre erfarne arbeidstakere lærer best gjennom organisert og strukturert læring, helst i form av kurs, mens eldre arbeidstakere ofte foretrekker uformell læring⁷⁵.

I tillegg til økt interesse for uformell læring, registrerte vi også at flere HR-ledere mener de ansatte bør være mer engasjert i egen utvikling. For eksempel ble det pekt på at mange ansatte arbeider i ganske komplekse og dynamiske situasjoner, og at dette gjør det utfordrende for både ledelse, HR og opplæringsansvarlige å vite hva den enkelte har behov for. Det er ikke lett for en leder å hele tiden skulle være ett skritt foran og identifisere alle behov for kompetanse. I slike situasjoner er det gjerne den enkelte som vet best hva hen trenger å kunne for å gjøre jobben. Likevel var det noen intervju kandidater som mente det var viktig at ledere fortsatt er involvert i kompetanseplanlegging, slik at ikke de ansatte alene blir ansvarlige for egen læring og utvikling.

I forbindelse med framtidens kompetanse var det mange som nevnte behov for mer tverrfaglig kompetanse, eller kompetanse som ville gjøre de ansatte i stand til å jobbe med kolleger fra andre fagområder eller næringer. Dette ble ansett for å kunne bli enda viktigere i fremtiden, for å kunne forstå ulike perspektiver fra kolleger så vel som kunder, pasienter eller samarbeidspartnere. Mange av intervju kandidatene forventet en delvis utvisking av de mer tradisjonelle grensene mellom fagområdene, og at de ansatte ville bli nødt til å utvikle kompetanse på andre fagområder enn de selv var utdannet i.

De fleste forventet dessuten et økende behov for teknologikompetanse, både grunnleggende og spesialistkompetanse. Det ville også bli behov for at flere, uavhengig av stilling, involverer seg i hvordan teknologi utvikles og brukes.

Når vi ser på helheten av det som er samlet inn via intervjuene, ser vi at det finnes læringsformer og tiltak som har vært vellykkede i én sektor, som kanskje bør vurderes brukt i annen sektor. Vi nevner noen eksempler her.

Læring fra simulering

Dette gjøres i dag innen helsesektoren og transportsektoren. Siden teknologiutviklingen går raskt, og det blir både billigere og lettere å utvikle simuleringsverktøy, vil det bli flere muligheter for å simulere realistiske situasjoner der de ansatte kan øve på ferdighetene og prøve ut ulike handlinger. Det bør vurderes om ulike former for simulering, enten digital eller analog, kan brukes i bransjer som ikke har tradisjon for dette.

Stillingsglidning

Noen av virksomhetene pekte på viktigheten av å redusere risiko for at det oppstår kompetansehull når en person slutter eller bytter avdeling. De oppmuntret derfor ansatte til å utvikle fagkompetanse på flere fagområder, slik at de ved behov kunne overta oppgavene til en kollega. Dette har blitt beskrevet som stillingsglidning² og er mest utbredt i helsesektoren. Det er ganske kostbart å utdanne folk til flere stillinger, men det gir ledelsen større fleksibilitet til å håndtere nye situasjoner eller varierende arbeidsmengder.

Hospitering og permisjonsordninger

Noen av virksomhetene vi intervjuet, hadde ordninger som hospitering, mens andre la til rette for å gi de ansatte deltidsstillinger. Målet med dette var å gi de ansatte flere muligheter til å utvikle og oppdatere kompetansen sin i flere ulike miljøer. En virksomhet innen kultursektoren oppmuntret dessuten ansatte til å ta permisjon for å jobbe ved en annen institusjon, med en forventning om at de som gjorde dette, ville bringe ny kompetanse tilbake til virksomheten. Permisjonsordninger kan gi mulighet for refleksjon, og som alle pedagoger vet, er refleksjon en viktig del av læringsprosessen. Igjen kanskje en kostbar løsning, men det bør vurderes om noen stillinger eller arbeidsområder kunne dra nytte av denne læringsformen.

² Stillingsglidning er et begrep som brukes til å beskrive en situasjon hvor flere ansatte kan overta deler av hverandres oppgaver ved behov. Ofte krever det at ansatte har fått utdanning og praksis på flere fagområder og må holde seg oppdatert på utviklingen innenfor flere fagfelt. En slik situasjon krever mer tid og penger til utdanning, men gir avdelinger større fleksibilitet i forbindelse med planlegging og allokering av ressurspersoner.

Læring fra forskningssamarbeid

Få av virksomhetene vi intervjuet hadde erfaring med forskningssamarbeid, og det er ikke alle bransjer som har tradisjon for deltakelse i forskning. Blant Spekters medlemmer var det ansatte i helsesektoren som hadde mest erfaring med forskning. Like fullt er dette en form for kunnskapsutvikling som kan vurderes av flere, og det finnes flere muligheter for offentlige og private virksomheter til å delta i forskning. Forskningssamarbeid kan bidra til langsiktig utvikling av kompetanse, og det kan gi virksomheten konkurransefortrinn.

Så langt har vi vist til hvordan HR-ledere og opplæringsansvarlige i de utvalgte Spekter-virksomhetene i stor grad var oppdatert på læringsteori, læringsformer og ny teknologi. Til tross for mye positiv utvikling på læringsfronten, ser vi at de som arbeider med kompetanseutvikling, fortsatt støter på noen utfordringer på området. Dette kan dreie seg om at ansatte ikke har noe forhold til kompetanseutvikling, og opplever dette som bortkastet tid, eller om at ledere fortsatt ser på kompetanseutvikling som adskilt fra resten av virksomheten. Noen virksomheter opplevde dessuten at kompetanseutvikling gjerne var det første området som ble nedprioritert i situasjoner med innstramming av budsjetter. Kompetanseutvikling kan også bli nedprioritert i forhold til drift, og det hender at ansatte ikke får fullført kurs og andre opplæringstiltak. Det er ikke lett å prioritere mellom drift i dag og kompetanse til drift i fremtiden, men det ser ut til at det fortsatt er en jobb å gjøre ned å styrke fokuset på kompetanseutvikling.

Vi har allerede nevnt muligheter for overføring av læringsformer og erfaringer med planlegging og bruk av teknologi mellom sektorene. Flere virksomheter kan muligens også dra nytte av et tettere samarbeid med utdanningssteder og Kunnskapsdepartementet. Det kom for eksempel frem konkrete forslag fra flere sektorer om hvordan myndighetene kan bidra til å stimulere interessen for fagutdanning³. Flere virksomheter har også sagt at de savner relevante tilbud på etter- og videreutdanning.

Noen av Spekters medlemsvirksomheter brukte begrepet lærende organisasjon om egen virksomhet. Det å utvikle en ekte lærende organisasjon, bør være en gradvis prosess som involverer flest mulig. Målet må være å gjøre både formell og uformell læring til en naturlig del av arbeidet. En lærende organisasjon blir mindre avhengig av enkeltindivider og bør være bedre i stand til å omstille seg. Noen spørsmål virksomhetene kan stille seg i den forbindelse er⁷⁶:

- Bruker lederne tid på å diskutere hva som fungerer og ikke fungerer i kompetanseutviklingen, og hva man kan lære av det?
- Har de ansatte nok tid og frihet til å utforske og lære på jobben?

³ Se side 46.

- Blir ledere og ansatte belønnet for å dele informasjon og kompetanse, samarbeide og hjelpe hverandre?
- Tilrettelegges det for at ledere og ansatte får muligheten til å utvikle seg når de går inn i nye roller?
- Oppmuntres ledere og ansatte til kontinuerlig å utvikle ny kompetanse?

Det bør være muligheter for Spekter-medlemmer i å dra nytte av hverandres erfaringer med ulike læringsformer. Det har ikke kommet frem konkrete forslag til hvordan dette kan gjøres, men det bør kunne jobbes med tiltak som oppmuntrer medlemsvirksomheter til å dele sine erfaringer. Dette kunne for eksempel være et fast tema på fagmøter eller samlinger, der de med de mest innovative læringssystemer muligens premieres på en eller annen måte.

Mange av HR-personene som har deltatt i dette prosjektet, er godt oppdatert på nyere teorier og metoder innen pedagogikk og kommunikasjon, men dette er muligens noe som flere virksomheter kunne samarbeide om. Spekter kunne for eksempel koordinere arrangementer rettet mot videreutvikling av denne typen kompetanse og invitere eksterne og utenlandske aktører til å dele sine erfaringer. Et mindre ambisiøst tiltak kunne være å fungere som et samlingssted for diskusjoner om læringsfaglige temaer blant Spekter-medlemmer. Her kunne man bygge på modellen som er beskrevet på side 36, om lesesirkler hvor en person eller virksomhet tar ansvar for å presentere en bok eller artikkel om ny teori eller praksis, som diskuteres i gruppen.

Spekter har allerede et mål om å være talerør for virksomhetene mot myndighetene. Funn presentert i denne rapporten tilsier at denne rollen blir vel så viktig i fremtiden. På utdanningssiden bekrefter vår studie at de fleste Spekter-virksomhetene har kompetansebehov som vanskelig kan dekkes av UH-sektorens tilbud med videreutdanning i dag. I stedet etterspørres korte, fleksible videreutdanningstilbud basert på arbeidslivets behov, samt samarbeidsprosjekter mellom utdanningsinstitusjoner og arbeidsliv. Et viktig bidrag fra myndighetenes side kan ikke minst være å bidra til å endre samfunnets bilde av fagutdanning.

I denne rapporten har vi lagt mest vekt på uformell læring; dette fordi vi mener at disse læringsformene ikke har vært så godt kartlagt tidligere, og at det finnes muligheter for forbedringer på dette området. Likevel vil vi presisere at dette ikke dreier seg om et enten-eller (formell eller uformell læring), men at begge læringsformer er viktige. Det er, som nevnt tidligere, store forskjeller mellom sektorene og mellom virksomhetene, og noen vil legge større vekt på utvikling av kurstilbud og etter- og videreutdanning, mens andre vil ha større nytte av økt fokus på det uformelle.

Referanser

- Akella, D. (2021), "A learner-centric model of learning organizations", *The Learning Organization*, Vol. 28 No. 1, pp. 71-83. <https://doi.org/10.1108/TLO-06-2020-0117>
- Arets, J., Jennings, C. & Heijnen V. What is the 70:20: 10 model. White paper <https://702010institute.com/702010-model>
- Barland, M. m.fl. (2018) Teknologi for livslang læring - nært, fjernt og simulert. Teknologirådet. <https://teknologiradet.no/publication/teknologi-for-livslang-laering-fjernt-naert-og-simulert/>
- Brandt, E., Thune, T., & Ure, O. B. (2009). Tilbud og etterspørsel av etter- og videreutdanning i Norge: en analyse av status, strategier og samspill. Oslo: Fafo.
- Breunig, K.J. (2016), "Limitless learning: assessing social media use for global workplace learning", *The Learning Organization*, Vol. 23 No. 4, pp. 249-270. <https://doi.org/10.1108/TLO-07-2014-0041>
- Bäcklander, G. (2019). To See or Not to See: Importance of Sensemaking in Employee Self-direction. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 9(2). <https://doi.org/10.18291/njwls.v9i2.114799>
- Collin, K.M., Keronen, S., Lemmetty, S., Auvinen, T. and Riivari, E. (2021), "Self-organised structures in the field of ICT: challenges for employees' workplace learning", *Journal of Workplace Learning*, Vol. 33 No. 2, pp. 95-108. <https://doi.org/10.1108/JWL-10-2019-0124>
- Derrick, J. (2020), "'Tacit pedagogy' and 'entanglement': practice-based learning and innovation", *Journal of Workplace Learning*, Vol. 32 No. 4, pp. 273-284. <https://doi.org/10.1108/JWL-07-2019-0094>.
- Elkjaer, B. and Nickelsen, N.C.M. (2016), "Intervention as workplace learning", *Journal of Workplace Learning*, Vol. 28 No. 5, pp. 266-279. <https://doi.org/10.1108/JWL-09-2015-0064>
- Enehaug, H. (2017). Ten Successful Years: A Longitudinal Case Study of Autonomy, Control and Learning. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 7(S2), 67–89. <https://doi.org/10.18291/njwls.v7iS2.96693>.

- EVU-utvalget (2018). Effekter av EVU.
- Grut, L. m.fl. (2021) Følgeevaluering av kompetanseløftet 2020 Sluttrapport.
<https://www.sintef.no/globalassets/sintef-digital/helse/folgeevaluering-av-kompetanseloft-2020-sluttrapport-juni-2021-signert.pdf>
- Gustavsson, M. and Lundqvist, D. (2021), "Learning conditions supporting the management of stressful work", *Journal of Workplace Learning*, Vol. 33 No. 2, pp. 81-94. <https://doi.org/10.1108/JWL-09-2019-0116>
- Hasson, H., von Thiele Schwarz, U., Holmstrom, S., Karanika-Murray, M. and Tafvelin, S. (2016), "Improving organizational learning through leadership training", *Journal of Workplace Learning*, Vol. 28 No. 3, pp. 115-129. <https://doi.org/10.1108/JWL-06-2015-0049>
- Helgesen, Marit; Kvinge, Torunn; Olsen, Dorothy Sutherland; Holm, Arne; Røste, Rannveig. (2016) Rekruttering og kompetanseheving i kommunal pleie og omsorg. Sluttrapport fra evalueringen av Kompetanseløftet 2015. Oslo: Samarbeidsrapport NIBR/NIFU 2016 2016 (ISBN 978-82-8309-117-5) 268 s.
- Hilsen, A.I. & Olsen, D.S. (2021) *The importance and value of older employees: Wise workers in the workplace* Palgrave
<https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-16-2861-0>
- Jeffersen A. & Pollock, R. (2014) 70:20:10 Where is the evidence?
<https://702010institute.com/702010-model>
- Jennings, C. og Wagnier, J. (2010) Experiential learning – a way to develop agile minds in the knowledge economy? *Development and Learning in Organizations* Vol. 24 3
- Johansson, K. and Abrahamsson, L. (2018), "Gender-equal organizations as a prerequisite for workplace learning", *The Learning Organization*, Vol. 25 No. 1, pp. 10-18. <https://doi.org/10.1108/TLO-05-2017-0050>
- Kajewski K. og Madsen, V. (2013) Demystifying 70:20:10. Western Sydney University <https://www.coursehero.com/file/77254070/Kajewski-K-and-Madsen-V-2013-Demystifying-70-20-10pdf/> (29.11.2021)
- Kristoffersen m.fl. 2020
- Kyndt, E., Vermeire, E. and Cabus, S. (2016), "Informal workplace learning among nurses: Organisational learning conditions and personal characteristics that predict learning outcomes", *Journal of Workplace Learning*, Vol. 28 No. 7, pp. 435-450. <https://doi.org/10.1108/JWL-06-2015-0052>.
- Lai, L. (2013). Strategisk kompetanseledelse. Fagbokforlaget, Oslo.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lundkvist, A.H. and Gustavsson, M. (2018), "Learning conditions for continuous improvement in a public service organization", *Journal of Workplace Learning*, Vol. 30 No. 8, pp. 578-591. <https://doi.org/10.1108/JWL-03-2018-0049>.

- NAVO (2003). Virksomhet som læringsarena: Når kompetanse skaper verdi.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). The knowledge-creating company. New York: Oxford University Press.
- NOU (2019:12) Lærekraftig utvikling. Livslang læring for omstilling og konkurranseevne.
- NOU (2020:2) Fremtidige kompetansebehov III. Læring og kompetanse i alle ledd.
- Nordic Network for Adult Learning (NVL) (2020) Competence development in working life: Recommendations and reflections from the social partners.
- Olsen, D. S., Carlsten, T.C. og Rørstad, K. (2015). Kompetansebehov i kraftnæringen. NIFU Rapport 7/2015.
- Olsen, D., Carlsten, T.C., Børing, P. og Rørstad, K. (2019). Digitalisering og fremtidige kompetansebehov i kraftnæringen. Energi Norge. NIFU arbeidsnotat 2019:4
- Olsen, D. og Børing, P. (2019a) Kompetanseutvikling og livslang læring blant seniorer innenfor akademikeryrker NIFU 2019:14.
- Olsen, D. og Børing P. (2019b) Statens kompetansebehov i den digitale fremtiden: Utfordringer og tiltak. NIFU 2019:30
- Parding, K. and Berg-Jansson, A. (2018). Conditions for workplace learning in professional work: Discrepancies between occupational and organisational values. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 30 No. 2, pp. 108-120. <https://doi.org/10.1108/JWL-03-2017-0023>.
- Ruud, G. (2021) Kompetanseutvikling som virker: fra læring til implementering. Universitetsforlaget. Oslo.
- Røtnes, R. (2018). Kartlegging av kompetanseutviklingsstrategier i norsk næringsliv. Samfunnsøkonomisk analyse AS, rapport 32.
- Senge, P. (1990) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Schreurs, B., Van den Beemt, A., Moolenaar, N. and De Laat, M. (2019), "Networked individualism and learning in organizations: An ego-network perspective on informal learning ties", *Journal of Workplace Learning*, Vol. 31 No. 2, pp. 95-115. <https://doi.org/10.1108/JWL-05-2018-0070>
- Stortingsmelding 14 (2019-2020) Kompetansereformen – Lære hele livet.
- Tømte, C., Olsen, D.S., Waagene, E., Solberg, E., Børing,P., & Borlaug, S.B. (2015). Kartlegging av etter- og videreutdanningstilbud i Norge. Oslo: NIFU.

Vedlegg

Intervjuguide HR-ledere/opplæringsansvarlige

Virksomhetens rolle	<p>Kan du fortelle kort om din egen utdanningsbakgrunn og rolle i virksomheten?</p> <p>Kan du si noe om virksomhetens sin rolle i samfunnet – hva ønsker dere å oppnå?</p>
Virksomhetens arbeid med kompetanseutvikling	<p>Hva slags utdanningsbakgrunn har de som jobber hos dere?</p> <p>Hvilke tanker har dere om kompetanse, og hva slags kompetanse trenger de ansatte i jobben?</p> <p>Har dere noe inntrykk av hvordan de ansatte selv jobber mer internt for å videreutvikle kompetanse og lære? Noen forskjeller mellom aldergruppene her?</p> <p>Tanker om uformell læring? (flytte rundt i organisasjonen, tilrettelegging for slik læring)?</p> <p>Hvordan jobber virksomheten for at de ansatte skal videreutvikle kompetanse (f.eks. EVU, virksomhetsinterne kurs, eksterne kurs, bruk av mentor, deltakelse i nettverk, hospitering, deltakelse i forskningsprosjekter, lese faglitteratur)? Noen form for måling av effektene av kompetanseutviklingen?</p> <p>Har dere en strategi/plan for kompetanseutvikling?</p> <p>Er dette en del av virksomhetens strategi (eller primært noe dere jobber med i HR)?</p> <p>Er det noen hindringer som gjør det vanskelig å få til kompetanseutvikling hos de ansatte? (tid, ikke relevant)</p> <p>Hvordan blir nye ansatte lært opp hos dere?</p>

	<p>Har pandemien hatt noen påvirkning på hvordan dere jobber med kompetanseutvikling?</p> <p>Tverrfaglig samarbeid? Hvordan jobber dere med det?</p>
Myndighetenes rolle	<p>Kan myndighetene bidra på noen måte for å tilrettelegge for kompetanseutvikling i virksomheten deres?</p> <p>Har du noen tanker om hvordan myndigheter og virksomheter kan samarbeide om kompetanseutvikling i arbeidslivet mer generelt?</p>
Framtidens kompetanse	<p>Ny kompetanse: Hva slags kompetanse vil virksomheten trenge i framtida, og har dere noen strategi for å utvikle denne kompetansen?</p> <p>Hvordan jobber dere for å sikre at virksomheten kan omstille seg i tråd med nye kompetansebehov?</p>
Avslutning	<p>Er det noe annet du vil trekke fram i forbindelse med kompetanseutvikling og læring i virksomheten?</p>

Sluttnoter

¹ NOU (2019:12) Lærekraftig utvikling. Livslang læring for omstilling og konkurransevne.

² Ibid

³ EVU-utvalget (2018). Effekter av EVU.

⁴ NOU (2019:12) Lærekraftig utvikling. Livslang læring for omstilling og konkurransevne

⁵ Ibid

⁶ NOU (2020:2) Fremtidige kompetansebehov III. Læring og kompetanse i alle ledd.

⁷ ibid

⁸ ibid

⁹ Nordic Network for Adult Learning (NVL) (2020) Competence development in working life: Recommendations and reflections from the social partners.

¹⁰ NOU (2019:12) Lærekraftig utvikling. Livslang læring for omstilling og konkurransevne.

¹¹ Stortingsmelding 14 (2019-2020) Kompetansereformen – Lære hele livet

¹² NOU (2020:2) Fremtidige kompetansebehov III. Læring og kompetanse i alle ledd

¹³ Se for eksempel Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). The knowledge-creating company. New York: Oxford University Press.

¹⁴ Se for eksempel Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation. New York: Cambridge University Press.

¹⁵ Lai, L. (2013). Strategisk kompetanseledelse. Fagbokforlaget, Oslo.

¹⁶ ibid

¹⁷ Kajewski og Madsen, (2013)

¹⁸ Olsen, D. og Børing, P. (2019a) Kompetanseutvikling og livslang læring blant seniorer innenfor akademikeryrker NIFU 2019:14.

¹⁹ Jennings, C. og Wagnier, J. 2010

²⁰ Jeffersen A. & Pollock, R. (2014) 70:20:10 Where is the evidence? Hentet fra <https://702010institute.com/702010-model>

²¹ Ruud, G. (2021) Kompetanseutvikling som virker: fra læring til implementering. Universitetsforlaget. Oslo.

²² Ibid

²³ Ibid

²⁴ Senge, P. (1990) The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. New York: Doubleday/Currency.

²⁵ ibid

²⁶ Røtnes, R. (2018). Kartlegging av kompetanseutviklingsstrategier i norsk næringsliv. Samfunnsøkonomisk analyse AS, rapport 32.

²⁷ Brandt, E., Thune, T., & Ure, O. B. (2009). Tilbud og etterspørsel av etter- og videreutdanning i Norge: en analyse av status, strategier og samspill. Oslo: Fafo;

-
- Tømte, C., Olsen, D.S., Waagene, E., Solberg, E., Børing, P., & Borlaug, S.B. (2015). Kartlegging av etter- og videreutdanningstilbud i Norge. Oslo: NIFU.
- ²⁸ Brandt, E., Thune, T., & Ure, O. B. (2009). Tilbud og etterspørsel av etter- og videreutdanning i Norge: en analyse av status, strategier og samspill. Oslo: Fafo;
- ²⁹ ibid
- ³⁰ ibid
- ³¹ Tømte, C., Olsen, D.S., Waagene, E., Solberg, E., Børing, P., & Borlaug, S.B. (2015). Kartlegging av etter- og videreutdanningstilbud i Norge. Oslo: NIFU.
- ³² Olsen, D. og Børing, P. (2019a) Kompetanseutvikling og livslang læring blant seniorer innenfor akademikeryrker NIFU 2019:14
- ³³ Olsen, D. S., Carlsten, T.C. og Rørstad, K. (2015). Kompetansebehov i kraftnæringen. NIFU Rapport 7/2015
- ³⁴ Olsen, D. S., Carlsten, T.C. og Rørstad, K. (2015). Kompetansebehov i kraftnæringen. NIFU Rapport 7/2015; Olsen, D. og Børing P. (2019b) Statens kompetansebehov i den digitale fremtiden: Utfordringer og tiltak. NIFU 2019:30
- ³⁵ Nordic Network for Adult Learning (NVL) (2020) Competence development in working life: Recommendations and reflections from the social partners.
- ³⁶ Nordic Network for Adult Learning (2020) Competence development in working life: Recommendations and reflections from the social partners.
- ³⁷ ibid
- ³⁸ ibid
- ³⁹ ibid
- ⁴⁰ Olsen, D. og Børing, P. (2019a) Kompetanseutvikling og livslang læring blant seniorer innenfor akademikeryrker NIFU 2019:14; Røtnes, R. (2018). Kartlegging av kompetanseutviklingsstrategier i norsk næringsliv. Samfunnsøkonomisk analyse AS, rapport 32.
- ⁴¹ Grut, L. m.fl. (2021) Følgeevaluering av kompetanseløftet 2020 Sluttrapport. Hentet fra <https://www.sintef.no/globalassets/sintef-digital/helse/folgeevaluering-av-kompetanseloft-2020-sluttrapport-juni-2021-signert.pdf>
- ⁴² Olsen, D. S., Carlsten, T.C. og Rørstad, K. (2015). Kompetansebehov i kraftnæringen. NIFU Rapport 7/2015.
- ⁴³ NAVO (2003). Virksomhet som læringsarena: Når kompetanse skaper verdi.
- ⁴⁴ ibid
- ⁴⁵ NAVO (2003). Virksomhet som læringsarena: Når kompetanse skaper verdi.
- ⁴⁶ NOU (2020:2) Fremtidige kompetansebehov III. Læring og kompetanse i alle ledd.
- ⁴⁷ NOU (2020:2) Fremtidige kompetansebehov III. Læring og kompetanse i alle ledd, s. 146-147.
- ⁴⁸ NOU (2020:2) Fremtidige kompetansebehov III. Læring og kompetanse i alle ledd.
- ⁴⁹ Barland, M. m.fl. (2018) Teknologi for livslang læring - nært, fjernt og simulert. Teknologirådet. Hentet fra <https://teknologiradet.no/publication/teknologi-for-livslang-laering-fjernt-naert-og-simulert/>
- ⁵⁰ Olsen, D. og Børing P. (2019b) Statens kompetansebehov i den digitale fremtiden: Utfordringer og tiltak. NIFU 2019:30

-
- ⁵¹ Johansson, K. and Abrahamsson, L. (2018). Gender-equal organizations as a prerequisite for workplace learning, *The Learning Organization*, Vol. 25 No. 1, pp. 10-18. <https://doi.org/10.1108/TLO-05-2017-0050>
- ⁵² Lundkvist, A.H. and Gustavsson, M. (2018), Learning conditions for continuous improvement in a public service organization. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 30 No. 8, pp. 578-591. <https://doi.org/10.1108/JWL-03-2018-0049>.
- ⁵³ Kyndt, E., Vermeire, E. and Cabus, S. (2016), Informal workplace learning among nurses: Organisational learning conditions and personal characteristics that predict learning outcomes. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 28 No. 7, pp. 435-450. <https://doi.org/10.1108/JWL-06-2015-0052>.
- ⁵⁴ *ibid*
- ⁵⁵ Bäcklander, G. (2019). To See or Not to See: Importance of Sensemaking in Employee Self-direction. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 9(2). <https://doi.org/10.18291/njwls.v9i2.114799>
- ⁵⁶ Lundkvist, A.H. and Gustavsson, M. (2018). Learning conditions for continuous improvement in a public service organization. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 30 No. 8, pp. 578-591. <https://doi.org/10.1108/JWL-03-2018-0049>.
- ⁵⁷ *ibid*
- ⁵⁸ Akella, D. (2021). A learner-centric model of learning organizations. *The Learning Organization*, Vol. 28 No. 1, pp. 71-83. <https://doi.org/10.1108/TLO-06-2020-0117>
- ⁵⁹ Enehaug, H. (2017). Ten Successful Years: A Longitudinal Case Study of Autonomy, Control and Learning. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 7(S2), 67-89. <https://doi.org/10.18291/njwls.v7iS2.96693>
- ⁶⁰ Collin, K.M., Keronen, S., Lemmetty, S., Auvinen, T. and Riivari, E. (2021). Self-organised structures in the field of ICT: challenges for employees' workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 33 No. 2, pp. 95-108. <https://doi.org/10.1108/JWL-10-2019-0124>
- ⁶¹ Parding, K. and Berg-Jansson, A. (2018). Conditions for workplace learning in professional work: Discrepancies between occupational and organisational values. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 30 No. 2, pp. 108-120. <https://doi.org/10.1108/JWL-03-2017-0023>.
- ⁶² *ibid*
- ⁶³ Derrick, J. (2020). "Tacit pedagogy" and "entanglement": practice-based learning and innovation. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 32 No. 4, pp. 273-284. <https://doi.org/10.1108/JWL-07-2019-0094>
- ⁶⁴ Breunig, K.J. (2016), Limitless learning: assessing social media use for global workplace learning. *The Learning Organization*, Vol. 23 No. 4, pp. 249-270. <https://doi.org/10.1108/TLO-07-2014-0041>
- ⁶⁵ *ibid*
- ⁶⁶ Schreurs, B., Van den Beemt, A., Moolenaar, N. and De Laat, M. (2019). Networked individualism and learning in organizations: An ego-network perspective on informal learning ties. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 31 No. 2, pp. 95-115. <https://doi.org/10.1108/JWL-05-2018-0070>
- ⁶⁷ *ibid*
- ⁶⁸ Elkjaer, B. and Nickelsen, N.C.M. (2016). Intervention as workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 28.
- ⁶⁹ Hasson, H., von Thiele Schwarz, U., Holmstrom, S., Karanika-Murray, M. and Tafvelin, S. (2016). Improving organizational learning through leadership

training. *Journal of Workplace Learning*, Vol. 28 No. 3, pp. 115-129. <https://doi.org/10.1108/JWL-06-2015-0049>

⁷⁰ *ibid*

⁷¹ NAVO (2003). Virksomhet som læringsarena: Når kompetanse skaper verdi.

⁷² Ruud, G. (2021) *Kompetanseutvikling som virker: fra læring til implementering*. Universitetsforlaget. Oslo.

⁷³ Stortingsmelding 14 (2019-2020) *Kompetansereformen – Lære hele livet*.

⁷⁴ Hurdalsplattformen 2021-2025. For en Regjering utgått fra Arbeiderpartiet og Senterpartiet. Side 57.

⁷⁵ Se for eksempel Ruud, G. (2021) *Kompetanseutvikling som virker: fra læring til implementering*. Universitetsforlaget. Oslo; Hilsen, A.I. & Olsen, D.S. (2021) *The importance and value of older employees: Wise workers in the workplace* Palgrave <https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-16-2861-0>

⁷⁶ Ruud, G. (2021) *Kompetanseutvikling som virker: fra læring til implementering*. Universitetsforlaget. Oslo, side 48.

Nordisk institutt for studier av
innovasjon, forskning og utdanning

Nordic institute for Studies in
Innovation, Research and Education

www.nifu.no