

# ***MASTERA VHANDLING***

## Organisasjonens grøde?

### Videreutdanningens instrumentelle og kjennelige nytte

*Nina Sagelvmo  
August 2020*

Studienavn: Master i Organisasjon og ledelse  
Avdelingsnavn: Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag



# Sammendrag

## Problemområde

Denne masteravhandlingen undersøker opplevelsen av nytte etter videreutdanning 1 – 7 år etter gjennomføring. 4 av informantene har gjennomført Familieterapi og systemisk praksis ved VID, og 2 informanter har gjennomført videreutdanning som del av strategien «Kompetanse for kvalitet» for lærere. I dag er det en erkjennelse og tro på at satsing på kompetanse er av stor betydning både for medarbeidere, organisasjoner og samfunn. Nyten av læring og utdanning er et betrodd middel til målet om økt ytelse, prestasjon og verdiskaping. Jeg ønsker å undersøke hva nytten innebærer og hvordan den effektueres for opplevd nytte. Problemstillingen i avhandlingen formuleres dermed på følgende måte:

Hvilken nytte har formell videreutdanning?

Knyttet til problemstillingen har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

Hva motiverer voksne til å gjennomføre videreutdanning?

Hvordan vurderer voksne egen kompetanse?

Hva motiverer til bruk av kompetanse?

Hvordan mobiliseres kompetansen?

## Teoretisk rammeverk

For å undersøke nytten av videreutdanningene, begrenses avhandlingens teoretiske rammeverk tili hovedsak å omhandle Linda Lai sin teori om strategisk kompetanseledelse (Lai, 2013), AMO-modellen sin beskrivelse av avhengigheten av evne, motivasjon og mulighet for prestasjon og ytelse (Blumberg & Pringle, 1982), Aarsand, Håland, Tønseth og Tøsse som beskriver en mer utvidet forståelse av kompetansebegrepet og forståelse for voksne, læring og kompetanse (Aarsand, 2011) samt Illeris som også beskriver voksnes læring som noe mer flerdimensjonalt og komplekst (Illeris, 2006). Med et utvidet blikk på nytte av kompetanse, blir det teoretiske grunnlaget for avhandlingens tema er bredt, og omfatter flere teoretiske retninger. I avhandlingen er derfor Christin Tønseth sin doktoravhandling benyttet som teoretisk grunnlag for å møte det brede perspektivet, med den begrensningen jeg som forsker har teoretisk og avhandlingens omfang.

## Forskningsmetode

For å undersøke masteravhandlingens problemområde er kvalitative intervjuer benyttet som datainnsamlingsmetode. Det er valgt på bakgrunn av mål om å øke forståelse for fenomenet opplevd nytte etter videreutdanning mer dyptgående. Det empiriske grunnlaget er samlet gjennom 6 semistrukturerte intervjuer. Dataene er tilstrebet å presenteres så godt jeg kan i forhold til informantenes subjektive meningsinnhold og budskap. Analyse av dataene er gjort ved å finne temaer i den totale empirien og koder bestående av begrep og korte meningsutsagn. Funn fra empirien drøftes i forhold til det teoretiske rammeverket med innspill fra noe annen teori i avhandlingens punkt 6.

### **Funn og hovedkonklusjoner**

Opplevd nytte av utdanning kommer til uttrykk både personlig, sosialt og i arbeid. Opplevelsen av kompetansemobilisering påvirkes av subjektive og objektive posisjoner for identitetskonstruksjon, hvordan kompetanse kommer til anvendelse og identitet gjøres gjeldende. Det er et gjensidig avhengighetsforhold for behovet til å utvikle sin kapasitet for forståelse, identitet og mening, og det å utvikle sin kompetanse mer instrumentelt og for mål. Viktig indikator for å oppleve sine evner nyttige er å forstå sitt behov for læring og utvikling samt å forstå hvordan og hvor sine evner kan komme til nytte. Motivasjon er knyttet til mestringstro og autonomi og påvirkes blant annet av trygghet, forståelse, samhandling, tilhørighet, identitet og mening. Når medarbeider har gjennomført videreutdanning og fått økt evne og motivasjon til ytelse, er mulighet til å anvende utbytte av læringen essensielt. Det er et asymmetrisk maktforhold for å gjennomføre endringer som påvirker rolledefinerings og organisatoriske rammer som kan gi rom for utviklet kompetanse å komme til anvendelse. Bevissthet og kommunikasjon om hva individers behov og kompetanse innebærer mellom medarbeider og leder vil gi mulighet til økt opplevd kompetansemobilisering, nytte av læring, mulighet for ytelse, prestasjon og verdiskaping.

Individers bevissthet for hva eget behov for utvikling består av, og læringstilbud som svarer til behovet er viktig for utbytte av læring. Egen bevissthet om og forståelse for hvor og hvordan gjøre sin kompetanse nyttig og identitet gjeldende i samhandling og sosiale rom gir økt opplevelse av mobilisering og nytte av kompetanse. Hva som motiverer til ytelse, er sterkt knyttet til personlig interesse og mening. Behovet for autonomi er varierende og mulighetene til autonomi begrenses av rammer og bestemmelser for rolle og organisering.

*«Intet har en eneste årsak, alt har en årsaksrekke.»*

*Knut Hamsund, Markens grøde (1917)*

# Forord

Det er med stolthet og ydmykhet jeg leverer masteravhandlingen min. Avhandlingen er et produkt av utvikling gjennom noen år på Høgskolen i Østfold, hvor læring og utvikling har skjedd som følge av god tilretteleggelse og engasjement fra mange kompetente, interessante og interesserte forelesere, veiledere og et mangfold av herlige medstudenter. Arbeidet med avhandlingen har vært svært lærerik, det er motiverende å fordype seg og jobbe med det som engasjerer og kjennes viktig. Informanter og hjelpere har vært helt avgjørende for gjennomføring og fullføring av avhandlingen. Takk til informanter som delte sine opplevelser, erfaringer og oppfatninger med meg, det er på grunn av dere denne avhandlingen har vært mulig å skrive og gi mening. Uunnværlige hjelpere underveis har vært kollokviegruppen med Tallete, Gro, Håvard, Jon, Jon og Lena. Glad for vi fikk til å møtes ofte og delte mye. Møtene med dere har bidratt betydelig, god læring og nødvendig motivasjon. Testinformantene Lise, Anne og Vibeke takker jeg for viktige bidrag som også ga læring og forutsetninger for bedre intervjuer.

En særdeles stor takk vil jeg gi til min veileder Frode Hübertz Haaland. På grunn av dine kompetente tilbakemeldinger, spørsmål, råd, vink og anbefalinger har denne avhandlingen blitt til og fullført. Jeg opplever din støtte til arbeidet som ekstraordinær i forhold til innsats og interesse. Takk!

Familie og venner som har vist forståelse, aksept, støttet og vist nysgjerrighet for hvor viktig arbeidet med denne avhandlingen har vært for meg, dere er viktigere i livet enn jeg får uttrykt! Nå gleder jeg meg til å ha tid til å være sammen med dere igjen! Takk aller mest til Ulrik, Thea og spesielt Øystein, som alltid er der, tålmodige og har tålt meg og mitt fravær i denne prosessen! Dere er min støtte, trygghet og glede i livet. Takk!

Oslo 17.08.2020

Nina Sagelvmo

## Innholdsfortegnelse

1. Tema for avhandlingen.....	7
1.1. Temaets aktualitet.....	8
1.2. Avhandlingens avgrensning og problemstilling.....	11
2. Den teoretiske tilnærmingen .....	13
2.1. Historisk om forskning på voksnes læring.....	13
2.2. Læring og kompetanseutvikling .....	14
2.3. Organisasjonsteoretisk perspektiv på å nytte kompetanse.....	16
2.3.1. Kompetansemobilisering.....	17
2.3.2. AMO-modellen: å påvirke prestasjon og ytelse .....	18
2.3.3. Kompetansepotensiale.....	21
2.3.4. Rolledefinering .....	21
2.3.5. Mestringstro .....	22
2.3.6. Autonomi.....	23
2.3.7. Mestringsorientert ledelse.....	24
2.3.8. Mestringsorientert støtte fra nærmeste kolleger .....	25
2.3.9. Strategier for å mobilisere ressurser .....	26
2.4. Kompetanse som flerdimensjonalt og komplekst.....	27
2.4.1. Identitetskapital .....	29
2.4.2. Voksnes behov og motivasjon for utvikling.....	30
2.4.3. Forholdet mellom forventninger og utbytte .....	32
2.5. Oppsummering.....	34
2.6. Utvikling av analysemodell.....	35
2.7. Begreper .....	37
3. Metode .....	38
3.1. Forskningsdesign .....	38
3.2. Utvalg og utvalgsmetode.....	39
3.3. Intervjuguiden .....	42
3.4. Transkribering og presentasjon av data .....	43
3.5. Koding og kategorisering.....	44
3.6. Presentasjon og tolkning av funn .....	46
3.7. Studiens kvalitet .....	47
3.8. Validitet .....	47
3.9. Relabilitet .....	48
3.10. Ethiske betraktninger .....	49
4. Presentasjon av data, kategorisering og funn.....	50
4.1. Informantene .....	51

4.1.1.	Presentasjon av Fia Familie .....	51
4.1.2.	Presentasjon av Frida Familie.....	53
4.1.3.	Presentasjon av Fred Familie.....	54
4.1.4.	Presentasjon av Fredrikke Familie.....	55
4.1.5.	Presentasjon av Siv Skole .....	57
4.1.6.	Presentasjon av Sara Skole.....	59
4.2.	Presentasjon av funnene.....	60
4.2.1.	Motivasjon for videreutdanning.....	60
4.2.2.	Utdanningens betydning og nytte.....	62
4.2.3.	Engasjement og motivasjon i jobb .....	64
4.2.4.	Kollegaers betydning .....	65
4.2.5.	Leders betydning .....	66
4.2.6.	Muligheter .....	67
5.	Analyse .....	70
5.1.	Behov, forventning og opplevd nytte av videreutdanning .....	70
5.2.	Mestringstro og autonomi .....	71
5.3.	Kompetansemobilisering og potensiale .....	73
6.	Drøfting .....	75
6.1.	Evne .....	75
6.2.	Motivasjon.....	78
6.3.	Mulighet .....	83
6.4.	Styrker og svakheter med undersøkelsen .....	87
7.	Konklusjon .....	88
8.	Anbefalinger .....	91
	Referanser: .....	92
	Appendix.....	94

## Figurer

Figur 1 Sentrale elementer i kompetanseanalyse (Lai, 2013, s. 69)	Side 16
Figur 2 Læringens spenningsfelt	Side 26
Figur 3 Sammenhengen mellom læring og atferd	Side 35
Figur 4: Realisering av kompetanse som flerdimensjonalt og komplekst	Side 35
Figur 5: Drøftingens systematikk – et individ-perspektiv på AMO-modellen	Side 73

## Tabeller

Tabell 1 Idealtypiske posisjoner i synet på livslang læring – to spor	Side 8
Tabell 2 Forenklet fremstilling av ulike perspektiver på kompetanse og kompetanseutvikling (Aarsand, 2011, s. 62)	Side 27
Tabell 3 Tema og koder fra empirien	Side 45

## 1. Tema for avhandlingen

Denne masteravhandlingen handler om betydning og effekt av videreutdanning. Jeg undersøker empirisk hvordan betydningen, nytten og effekten av videreutdanning erfares. Jeg håper undersøkelsen kan bidra til økt bevissthet om opplevd betydning av videreutdanning og forsterke forståelsen av den komplekse og mangefasetterte effekt voksnes innsats for utvikling har.

Nysgjerrighet for tema har jeg etter å ha jobbet med kompetanseutvikling i finansbransjen i over 15 år, sett mange gjennomføre videreutdanning og selv gjennomført videreutdanning. Hensikt og mål med internt styrte kompetanseutviklingstiltak er etter min erfaring ofte tydelig med direkte tilrettelagt mulighet til bruk av ny kompetanse med oppgaver og oppfølging. Ofte evalueres utviklingstiltak etter gjennomføring, mens nytte og realisering av kompetansetiltak over tid er mindre vanlig å måle. Det er komplekst å måle nytte og realisering av utviklingstiltak over tid fordi det er vanskelig å skille fra annet som påvirker kompetansen underveis, forskjellig kompetanse i utgangspunktet hos deltakerne og alt annet som påvirker prestasjoner og ytelse. Det å undersøke nytte over tid, vil dermed ikke si så mye om det enkelte utviklingstiltakets kvalitet og effekt i seg selv, men hvordan betydningen av det kjennes (oppleveres, oppfattes, erfares og føles) og hvilken effekt det har for arbeidet som utføres.

Ut fra egen erfaring, påvirker videreutdanning mange aspekter i livet. Behovet og motivasjonen for videreutdanning, gjennomføringen og nytten oppleves mangefasettert. Jeg opplever den instrumentelle kvalifikasjonen videreutdanningene har gitt som nyttig, men ikke minst har min personlige utvikling og selvrealisering vært betydningsfull i forhold til min evne til å løse utfordringer, forstå og tilpasse handlingsmønstre i takt med endringer som skjer. Det handler om hvordan den instrumentelle kvalifikasjonen forstås og kjennes når den brukes som autonom, riktig, sann og meningsfull.

I løpet av livet har den kjennelige nytten av videreutdannelsen i arbeidet endret og utviklet seg. Det grunnleggende behovet og motivet for læring, vekst og ytelse har tilpasset seg livet generelt og den tiden og takten samfunnet har påvirket livet og arbeidet. I denne undersøkelsen forventer jeg å finne at også informantene beskriver forskjellige faktorer som påvirker deres grad av opplevd betydning, nytte og effekt av videreutdanning. Ønsket er at beskrivelser og funn kan påvirke til en utvidet forståelse om hvordan kompetanse etter videreutdanning mobiliseres, brukes og realiseres for verdiskaping i organisasjoner. Det organisasjonsteoretiske perspektivet blir supplert med individers perspektiv ved sosiologi-, pedagogikk- og utdanningsteoretisk perspektiv for å belyse flere dimensjoner av individers kompetanses personlige betydning og effekt i organisasjonens rammebetingelser for handling og samhandling.



## 1.1. Temaets aktualitet

Etter over 30 år i finansbransjen ser det ut for meg som organisasjoner i stadig mindre grad initierer til formell videreutdanning, men systematiserer og effektiviserer mer konkrete kompetansetiltak internt for organisasjonens målorientering. Jeg erfarer interne kompetanseutviklingstiltak som vanskelig å måle nytte og realisering av over tid, det er da forståelig at utbytte av investering for ansattes individuelt initierte formelle videreutdanning blir diffust å argumentere for investering i. Statistisk viser Ulstein at i Norge har nivået på antall som gjennomfører formell videreutdanning vært ganske stabil, med en liten nedgang siden 2008 (Ulstein, 2019). Det er forskjell innen bransjer og på forholdet mellom privat eller offentlig næring.

Statistikk fra Statistisk sentralbyrå 25.10.2017 (SSB, 2017) viser at 60% av Norges befolkning mellom 25 og 64 år hadde deltatt på utdanning eller opplæring de siste 12 måneder. I NOU 2019:2, beskrives det at vi fortsatt har behov for flere høyt utdannede i tillegg til flere med utdanning innen helse, grunnskole, fagarbeidere i bygg- og anlegg og IKT (NOU, 2019).

Blant de som gjennomfører formell videreutdanning, er mange ressurssterke, velutdannede med evne til struktur og selvstendig læring i fleksible videreutdanningstilbud (Tønseth, 2011) (Engesbak & Finbak, 2005). De som har mer formell utdannelse fra før, deltar mer i videreutdanning som voksen (utdanningsforskning, 2012). Denne avhandling undersøker ikke de sosiale utslag eller hva som hemmer eller fremmer deltagelse i videreutdanning for voksne, men utvalgene i avhandlingen tilhører yrker med krav til høyere utdanning og informantene strekker seg videre for mer utdanning. Deres begrunnelse for det, og hva de erfarer å få ut av det, undersøkes med mål om å forstå mer om informantenes erfarte betydning og effekt av utdanningen. Empirien vil vise individets perspektiv i spenningsfeltet med det organisasjonsteoretiske perspektiv til behovet for utvikling, nytte, realisering, mål og verdiskaping. Min erfaring er at det individuelle behovet for læring og utvikling arter seg forskjellig og avhenger av tidligere erfaringer, utdannelse, forståelse om liv og arbeid samt motivasjon og ønsker for fremtiden. Selv om individers målforståelse er samstemt med organisasjonen, kan det sies at det mangefasetterte behovet for læring og utvikling er personlig og påvirker hva og hvordan individer trenger å lære, forstå, tilpasse og finne mening med prosessen mot målet og for målet.

Det kan sies å være et stadig økende krav til utdanning på mesonivå for å løse stadig mer spesialiserte og komplekse oppgaver i organisasjoner, og for å realisere kompetanse på makronivå for verdiskaping i samfunnet. De endringer som følger av nye instrumentelle kunnskaper, metoder og ferdigheter skal den enkelte integrere individuelt og sosialt ved å endre praksis, forstå sammenhenger, balansere helhetlig påvirkning av og erkjenne meningen med. Min erfaring er at endringene kjennes i liv og arbeid på et mangefasettert vis, at voksne tar ansvar for utvikling, og at innsatsens mangfoldige

betydning og effekt for verdiskapingen er diffus, men betrodd. Det legges opp til strategier for å heve utdanningsnivåer på makronivå, det tilrettelegges og oppmuntres stadig til kompetansehevende tiltak i organisasjoner og individer utvikler seg.

I Norge, når oljenæringen forventes å bli mindre lønnsom, er økt interesse for, behov og tro på kunnskap og kompetanse som middel til målet om fortsatt vekst og velstand, lenge vært gjenstand for politisk siktepunkt og strategier. Ikke minst har det å sikre kompetanse og bruke tid på kompetansebygging vært vektet som argument for flere økonomiske tiltakspakker vi våren 2020 har vært vitne til under tid med pandemi og sterkt oljeprisfall. Regjeringen har lenge hatt fokus på forskning, høyere utdanning og utdanning for alle. På grunnlag av forskning som viser til at utdanning gir arbeid, og kompetanse gir fortrinn, har satsing, strategier og reformer hatt mål om å løse problemer og møte behov for fremtiden. Satsing har vært beskrevet under samlebegrep som «utdanning for alle», «livslang læring», «kompetanseløftet» og «lære hele livet».

I Politisk plattform fra Sundvollen 7. oktober 2013 skriver Regjeringen:

Norge har en kunnskapsbasert økonomi som skal hevde seg i en globalisert verden der kapital, kunnskap og arbeidsplasser beveger seg stadig raskere over landegrensene. Fundamentet for vår fremtidige verdiskaping og velferd ligger i å realisere kunnskapsamfunnet.  
(Regjeringen.no, 2013).

Det politiske fokuset og målet med tilrettelegging for voksnes læring har betydning for hva utdanningstilbudet består av og for hvem det mest tilrettelegges for. Det vil igjen ha betydning for hvordan man mener verdiskaping best fremmes, og hva verdiskaping består av. Ved å se på hva UNESCO og OECD hviler sin forståelse av begrepet for livslang læring på, kan vi se forskjellige grunnleggende filosofisk forståelse som viser seg i to forskjellige verdiorienterte spor (Tønseth, 2011). Tønseth har hentet en beskrivende matrise for dette fra O. Korsgaard som hun viser i sin doktoravhandling (Tønseth, 2011, s. 27):

UNESCO	OECD
Personutvikling	Kvalifikasjonsutvikling
Vekst, selvrealisering, selvaktualisering	Utvikling, personlige kvalifikasjoner
”Human potential”	”Human capital”
Psykologi	Økonomi
”Skolen som frirom”	”Skole som læringsrom”
Fritid	Arbeidstid
”Ansvar for egen læring”	”Ansvar for egen læring”

Tabell 1 Idealtypiske posisjoner i synet på livslang læring – to spor

Politisk fokus og mål i Norge har vært å styrke økonomisk verdiskaping, tilgjengelighet for alle til utdanning som et gode, styrke individer til bedre å kunne styre sine liv samt styrke sin identitet og selvforståelse. Forskning om voksnes læring er sett fra det individualistisk motiverte til det mer marxistisk orienterte som tar utgangspunkt i voksnes læring med mål om å skape sosial endring (Tønseth, 2011). Det forskes stadig mer på voksne som lærer, hvordan utdanning for voksne skal tilrettelegges, hvordan læringen gjøres mest effektiv og utbytte av læring. Utgangspunktet for hvordan man forstår læring og kompetanse er da vesentlig, om man forstår det som noe rasjonelt eller som en prosess, og om målet er «innsprøyting av kunnskap» eller vekst.

Linda Lai mener vi i større grad bør fokusere på å ta i bruk den kompetansen som organisasjonen har (Lai, 2013), enn å overfokusere på kompetanseutviklingstiltak og ny rekruttering av kompetanse. Samfunnsøkonomisk analyse AS gav ut en rapport i januar 2019 som gir et anslag på tapt verdiskaping fordi arbeidstagere ikke utnytter samlet kompetanse fullt ut, til å være et sted mellom 56 og 115 milliarder NOK (Benedictow, 2019). Linda Lai mener medarbeideres oppfatning av sin kompetansemobilisering er den beste indikatoren å bruke for å måle bruk av kompetanse, og mener faktisk grad av kompetansemobilisering ikke kan måles på en meningsfylt måte (Lai, 2013).

Lai mener det burde forskes mer på hvordan kompetanse blir mobilisert (Lai, 2013). Skal vi realisere kunnskap, krever det å bruke, og få anledning til å bruke, kunnskaper og ferdigheter i oppgaver, sammenhenger og samhandling vi deltar i (Lai, 2011). Det å bruke medarbeiders potensiale i oppgaver og utfordringer, kaller Linda Lai for kompetansemobilisering (Lai, 2013). Hun mener mange overfokusere på kompetanseanskaffelser og kompetanseutvikling, og ikke fokuserer og tilrettelegger nok for å benytte kompetansen. Kompetansemobilisering bør sees i sammenheng med rekruttering, utviklingstiltak, prestasjonsmål og karriereplan. Ny ervervet kunnskap må benyttes i personens ytelse og prestasjoner og blir påvirket av og integrert med tidligere kunnskap, erfaring, ferdigheter og holdninger i de oppgaver, utfordringer og samhandlingene personen utøver sitt potensiale i.

Jeg forstår Lai sitt perspektiv som rasjonelt og fra organisasjonens perspektiv, selv om hun også beskriver hvordan individuelle behov som autonomi, opplevelse av mestring og kollegialt samarbeid er viktig for mobilisering av kompetanse. Selv om Lai ser på personlige behov og konsekvenser i lys av å få bruke kompetanse, er perspektivet fra et organisasjonsteoretisk perspektiv. Kompetanse er beskrevet som noe instrumentelt, i hovedsak statisk og rasjonelt, tingliggjort til bruk i oppgaver eller samhandling, og ikke som en prosess som utvikles relasjonelt og nyttes i samhandling.

Det er forskjell på hva individer trenger av utvikling i møte med endringer i behov, oppgaver, situasjoner og omgivelser. Det mest effektfulle er når den voksne deltar i læring som motiveres av behov og oppleves nyttig. Det er viktig at alle livsformer organiseres slik at læring kan finne sted

gjennom hele livet (P. Dalin, 1987). Det gjelder både å utvikles i det samspillet du lever og arbeider i, men også nødvendigheten av tilbakevendende utdanning, dvs. at den enkelte i perioder deltar i læringsprosesser som er mer systematisk tilrettelagt (Moxnes, 2000). Med økende krav til kunnskap og formell utdanning i samfunnet, er det naturlig at flere vender tilbake til formell utdanning for ny kunnskap, mestringstro og motiverende karrieremuligheter.

## 1.2. Avhandlingens avgrensning og problemstilling

Med avhandlingen undersøker jeg den individuelle erfaringen av videreutdanningens betydning og effekt etter minimum ett år i arbeid. Det gjøres ikke forsøk på å måle organisasjoners forståelse av utbytte eller vektning av ytelse og prestasjon, bare individers erfaring og oppfatning av den i forhold til sitt liv og sin ytelse. Undersøkelsen henvender seg til og spørsmålene stilles i kontekst av spesifiserte videreutdanninger, men erfaringen vil også være påvirket av informantenes tidligere videreutdanninger, andre videreutdanninger og erfaringer. Informantene selv beskriver den aktuelle videreutdanningens betydning og effekt i forhold til sin kompetanse og utdanningsprosess.

Avhandlingen undersøker ikke de forskjellige organisasjoners strategiske metoder eller fokus på nytte av kompetanse eller prestasjoner. Det er faktorer/fenomener hos informanten selv og hans/hennes personlige oppfattelse om seg i forhold til omgivelsene som undersøkes. I den subjektive kontekst undersøkes faktorer/fenomen som påvirker deres utøvelse av opplevd kompetanse og nytten av den etter videreutdannelsen.

Ved å undersøke opplevd betydning og effekt av utdanningen ett eller flere år etter gjennomført videreutdanning, undersøkes ikke selve utdanningen, ikke den umiddelbare subjektive opplevelsen av utdanningen, men mer hvordan langvarige, objektive dimensjoner oppleves subjektivt (Aarsand, 2011). Informanten vektlegger selv hva eventuell betydning og effekt innebærer, personlig, sosialt og faglig. Det individuelle perspektivet søker mot forståelse om den individualistiske erfaringen, ikke læringsmål (kompetansemål) eller prestasjonsmål.

Evne, motivasjon og mulighet blir påvirket i de sammenhenger man lever og arbeider i, i tillegg til å være betinget av personlighet og tidligere erfaringer. Dimensjonene har vært benyttet til å analysere prestasjon. Blumberg og Pingle viser til denne sammenhengen i et strukturert rammeverk de kaller AMO-modellen der AMO står for Ability, Motivation og Opportunity (Blumberg & Pringle, 1982). Modellen beskrives i kapittel 2.6. Jeg bruker AMO-modellen i min undersøkelse og drøfting. Intervjuguiden bygger på AMO modellen og Laiss organisasjonsteoretiske tilnærming til kompetansemobilisering. Teoriene benyttes også i drøftingen, men da også tillagt pedagogikkteoretisk og sosiologiteoretisk tenkning for å belyse dimensjonene fra individers perspektiv, som jeg mener

bidrar til en utvidet forståelse av den organisasjonsteoretiske og en mer statisk og instrumentell tilnærming til kompetanse. Det teoretiske rammeverket er satt sammen for å få innsikt og forstå mer om sammenhenger mellom hvordan evne, motivasjon og mulighet påvirker når kompetanse i noen grad oppleves nyttig eller ikke nyttig.

Utvalgene i undersøkelsen er voksne som har gjennomført videreutdanningen Familieterapi og systemisk praksis ved VID og voksne som har gjennomført videreutdanning tilhørende strategien Kompetanse for kvalitet for lærere. Ingen av videreutdanningene fører, som oftest, direkte til nye oppgaver eller roller. Videreutdanningene er forskjellig blant annet i forhold til begrunnet behov, innhold, motivasjon, tilgjengelighet og organisering.

Jeg undersøker informantenes erfaringer med liv og arbeid etter videreutdanning, og har formulert følgende problemstilling:

Hvilken nytte har formell videreutdanning?

Knyttet til problemstillingen har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

Hva motiverer voksne til å gjennomføre videreutdanning?

Hvordan vurderer voksne egen kompetanse?

Hva motiverer til bruk av kompetanse?

Hvordan mobiliseres kompetansen?

## 2. Den teoretiske tilnærmingen

I den teoretiske tilnærmingen starter jeg med et kort historisk blikk om forskning på voksnes læring. Videre redegjør jeg om sentrale begreper i avhandlingen. Det teoretiske rammeverket har jeg delt inn i organisatorisk perspektiv på nytte av kompetanse i kapittel 2.3 og kompetanse som flerdimensjonalt og komplekst i kapittel 2.4. Kapittel 2 avsluttes med en oppsummering av den teoretiske tilnærmingen.

### 2.1. Historisk om forskning på voksnes læring

Utdanningsforskningen om voksnes læring har vokst frem etter hvert som voksnes deltagelse i læring har økt og fått mer politisk og samfunnsmessig fokus, både nasjonalt og internasjonalt (Norsk utdanningsforskning, 2012). Det er forsket på fra mange forskjellige perspektiver og som flerfaglig forskningsfelt er det mangfoldig og vanskelig å avgrense (utdanningsforskning, 2012). Sigvard Tøsse argumenterer for at feltet må forstås i historisk analyse av utviklingen (Raabe, 2003, s. 175 - 195).

Interessen for voksnes læring startet på 1960-tallet og ble tiltagende i takt med at flere voksne deltok i læring. Videreutdanning for voksne ble gjennomført uten erfaring og forståelse for hvordan være pedagog for voksne og forståelse for hvordan voksne lærer. Blant annet Knowels mente det var forskjeller på voksne og barn som lærer. Knowels var opptatt av den voksnes selvstyre og erfaringsbase og brukte begrepet adragogikk om voksnes læring (Tønseth, 2011).

Med etterkrigsoptimisme var tanken at livslang læring skulle motvirke økonomiske og sosiale forskjeller i samfunnet og styrke vekst (utdanningsforskning, 2012). Det ble imidlertid på 1970-tallet kritikk mot dette for det viste seg å snarere kunne virke forsterkende på forskjeller i samfunnet enn utjevne. Fokus på menneskelig kapital (humankapital) og vekst ble overtatt av fokus på demokrati, miljø og likestilling (Raabe, 2003, s. 175 - 195). Lov om voksenopplæring kom i 1976 (*Lov 28. mai 1976 nr 35 om voksenopplæring : med tilhørende forskrifter*, 1992). I §1 beskrives formålet slik:

Formålet med denne loven er å fremme livslang læring ved å legge til rette for organiserte læringsaktiviteter ved siden av det formelle utdanningssystemet. Loven skal bidra til motivasjon og tilgang til kunnskap og kompetanse for alle, og slik fremme den enkeltes utvikling og møte behovene i samfunns- og arbeidslivet (*Lov 28. mai 1976 nr 35 om voksenopplæring : med tilhørende forskrifter*, 1992).

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) og OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) har fra 1960-tallet og fremover vært viktig for den utdanningspolitikken som har vært førende for utvikling av voksnes læring internasjonalt og i Norge.

Begrepet livslang læring ble brukt først i starten av 1960-tallet og i løpet av 1970-tallet ble begrepet utbredt sammen med begrep som tilbakevendende utdanning og vedvarende utdanning. Det handlet om at læring ikke bare skjer i ung alder, men har et livslangt perspektiv (Havgaard, 2012).

Det individualistiske søkelyset på læring for den enkelte og for den enkelte i samfunnet fikk kritikk for ikke å hensynta den mer marxistiske tradisjon og formålet med å skape sosial endring med voksnes læring. Sosiologen og professoren i voksen- og videreutdanning, Jack Mezirow, forsøkte å integrere den mer individuelle og den kollektive forståelsen om voksnes lærings betydning av hvordan læring påvirker vår forståelse av oss selv, tanke- og handlingsmønstre og endrer sosiale sammenhenger, og innførte begrepet transformativ læring (Tønseth, 2011).

På 1980 tallet fikk yrkesrelatert opplæring større plass og utover på 1990-tallet ble læring i økende grad betraktet som en investering i møte med behovet for arbeidskraft i et arbeidsmarked og samfunn i sterk endring. I hele Europa utviklet kompetanseutvikling seg til å vokse frem som investeringsobjekt og økonomien rundt læring fikk større plass. På 2000 tallet og fremover har læring generelt, voksnes læring og livslang læring, vært sett på som en vesentlig ressurs for vekst i en globalisert verden, sårbar verdensøkonomi, teknologisk utvikling, IKT og nye læringsarenaer. I fremvekst av vårt informasjonssamfunn, kunnskapssamfunn og nettverkssamfunn utfordres ivaretagelse av formålet med livslang læring og læring for alle (Tønseth, 2011).

UTDANNING2020 er satsning fra Kunnskapsdepartementet for å styrke forskningen på flere områder innenfor skole, utdanning og barnehager. Et av temaene de beskriver som underforsket er området voksnes læring (Norges, 2013). Det forskes på fra fagfelt som sosiologi, statsvitenskap og samfunnsøkonomi i tillegg til tradisjonelle fagfelt for utdanningsforskning, pedagogikk og fagdidaktikk. Det foregår forskning blant annet om hva som hemmer og fremmer voksnes læring, motivasjon for læring, om rekruttering, om tilrettelegging, om type utdanninger, om kostnader og utbytte.

## 2.2. Læring og kompetanseutvikling

Den historiske utviklingen ovenfor viser til dreining av begrep som voksnes læring på 1970-tallet til kompetanseutvikling på 1980-tallet i sammenheng med sterkere fokus på yrkesrelatert læring og voksnes læring som investeringsobjekt, og vekst i utdanningsøkonomien. Begrepene læring og kompetanseutvikling velger jeg her å sidestille som prosesser for utvikling og vekst.

Begrep som læring, utvikling, sosialisering og kvalifisering velger Illeris å sidestille og begrunner det med at forståelsen er overlappende og at forskjellene dreier seg mest om perspektiv og kontekst det

settes inn i (Illeris, 2006). Han ser på voksne i læring som en prosess som fører til en varig kapasitetsendring enten om det er i forhold til noe man gjør, erkjenner eller får endrede følelser, motivasjon eller holdning i forhold til. I denne prosessen kan det stilles spørsmål til på hvilket tidspunkt kapasitetsendringen er blitt en egenskap når den både som forståelse av å være en konkurransefaktor med andre og en ressurs i samhandling med andre, må erfares nyttig i samhörighet med andre.

Det er med mange ulike perspektiver og hensikter begrepet kompetanse benyttes i forhold til, og mange forskjellige tolkninger om hva kompetanse er. Ordet kompetanse har sitt opphav fra det latinske ordet *Competentia* som har betydningen «noe som passer» og kommer fra adjektivet *competens* som betyr «som egner seg» med opprinnelse i noe som «å gå i retning av noe sammen med noen». Det engelske ordet *compete* (konkurrere) kommer fra *competere* i betydningen «å støte sammen». Det gir to forskjellige forståelser av kompetanse som begge lever videre når vi snakker om kompetanse i dagens samfunn:

- å oppnå noe for seg selv i konkurranse med andre
- å samarbeide om å oppnå noe felles sammen med andre

Kompetanse betyr dermed ikke bare egenskaper man har, men også noe man gjør i konkurranse med andre eller som en samarbeidsprosess (Aarsand, 2011).

Lai beskriver kompetanse som kunnskaper, holdninger, evner og ferdigheter (Lai, 2013). Dalin skiller mellom formell kompetanse (dokumenterte kunnskaper og ferdigheter med eksamener og tester) og kompetanse som utvikles gjennom arbeid. Kompetanse definerer han som holdninger, praktisk eller teoretisk kunnskap, tekniske og sosiale ferdigheter, erfaringsbasert forståelse og bruk av erfaring i nettverk (Å. Dalin, 1993). Her inkluderes utover den mer individuelle og instrumentelle forståelsen til Lai, også erfaring, forståelse og overføring mellom mennesker.

I denne avhandlingen benytter jeg begrepet videreutdanning om de utdanningene utvalgene har gjennomført og i avhandlingen generelt. Begreper som grunnutdanning, videregående utdanning, høyere utdanning, videreutdanning og etterutdanning har vært benyttet med glidende overganger i forhold til nivå og alder. Avhandlingen omhandler videreutdanninger med studiepoeng rettet mot studenter som har annen formell utdanning fra før.



## 2.3. Organisasjonsteoretisk perspektiv på å nytte kompetanse

Ut fra forskjellige teorier og perspektiver i denne avhandlingen benyttes begrepene mobilisering og realisering om det å nytte og utnytte kompetanse fra organisasjons- og samfunnsperspektiv.

«Mobil» kommer fra latin og betyr å sette i bevegelse, rørlig, flyttbar, bærbar; marsjferdig, mens å mobilisere kommer opprinnelig fra fransk «mobiliser» og betyr å gjøre klar til innsats, gjøre virksom, mobilisere til krigstjenester (Gyldendals). Forsvaret benytter ofte begrepet i betydningen av å gjøre seg klar til noe. Det brukes også i helsevesenet som for eksempel å mobilisere pasienten etter inngrep, eller mobilisere et ledd i betydningen av at pasienten eller leddet igjen skal fungere best mulig etter sine forutsetninger. Politisk eller samfunnsmessig brukes mobilisering i forhold til felles innsats for felles interesse eller sak.

Et sentralt teoretisk grunnlag i avhandlingen er boken *Strategisk kompetanseledelse* (Lai, 2013). Under ser jeg nærmere på Lai sitt begrep «kompetansemobilisering» og betydningen av det.

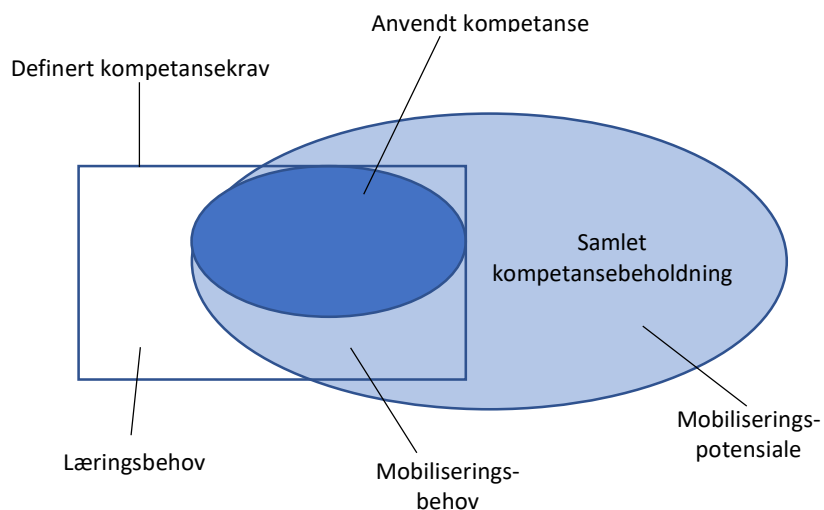
Som vist til i innledningen, er det anslått stort tap av verdiskaping fordi ansattes kompetanse ikke nyttes fullt ut (Benedictow, 2019). Tidligere forskning i Norge viser til at det i noen organisasjoner er opptil en fjerdedel som mener de ikke får benyttet sitt kompetansepotensiale (Lai, 2013). Det er viktig og god strategi å sørge for at organisasjoner rekrutterer og utvikler den kompetansen de trenger og mobiliserer den samlede kompetansen de har. Mobilisering av kompetansepotensialet skjer gjennom å tilrettelegge for oppgaver og utfordringer kompetansen nyttes og utvikles i og er i tråd med organisasjonens mål og verdiskaping. Det er mobiliseringen av en organisasjons kompetansepotensiale Lai kaller kompetansemobilisering (Lai, 2013).

Lai viser til at relevant forskning på ferdighetsutnyttelse som viser at å få bruke sin kompetanse påvirker jobbrelatert velvære og engasjement i jobben. Det påvirker også jobbrelatert egeneffektivitet og følelse av verdi. Lai foretrekker begrepet kompetansemobilisering fremfor ferdighetsbruk, fordi hun mener det viser det komplekse ved ordet kompetanse, der ferdigheter bare er en av flere komponenter som representerer potensialet for læring, endring og ytelse. Kompetansen må mobiliseres aktivt gjennom relevante og motiverende oppgaver, utfordringer og muligheter for å utvikles, nyttes og realiseres i kontekstuelle sammenhenger (Lai & Kapstad, 2009).

Linda Lai argumenterer for å se medarbeideres kompetanse som en ressurs og at kompetanseutvikling er en investering i å opprettholde ressursens kompetanse eller utvikle den (Lai, 2013). Å motivere, styrke og møte behov for personlig utvikling og vekst er å investere i den kompetansekapitalen organisasjonen har. Det kan sees som å opprettholde den kompetansekapitalen som er eller investere i å øke kompetansekapitalen (Lai, 2013).

Kompetansemobilisering i en rolle er ikke det samme som kompetansemobilitet som ofte dreier seg om planlegging av kompetanseutviklende tiltak, anskaffelse av ny kompetanse, eller omorganisering av intern kompetanse. Kompetansemobilisering innebærer å frigi rom til å yte basert på sin kompetanse i den rollen som passer best mulig samtidig som ytelsen styres i retning av de strategiske mål og leveringer organisasjonen trenger (Lai, 2013).

Figuren under presenterer sentrale elementer i kompetanseanalyse og viser potensialet eller mobiliseringsbehov av kompetansekapitalen for et individ, gruppe eller på organisasjonsnivå (Lai, 2013, s. 69):



Figur 1 Sentrale elementer i kompetanseanalyse (Lai, 2013, s. 69)

Med denne organisasjonsteoretiske fremstillingen av elementer i kompetanseanalyse, vises elementene som statiske størrelser.

### 2.3.1. Kompetansemobilisering

Når bedrifter har lav kompetansemobilisering snakker Lai om verdilekkasje (Lai, 2013). Når organisasjoner ikke fokuserer nok på å mobilisere den kompetansen de har, gir det negativ påvirkning for individers psykologiske opplevelse av mestring, mening og tilhørighet. Organisasjoner er stadig i endring og det betyr også stadig endrede behov for kompetansemobilisering. Forutsetninger for at

kompetanse som allerede finnes og kan mobiliseres, forutsetter muligheter for å mobilisere kompetanse med organisatoriske endringer og åpning for å gi medarbeidere nye utfordringer.

Dersom organisasjoner ansetter eller utvikler medarbeidere uten å benytte deres kompetanse, viser det seg å kunne gi mange negative følger. Lav kompetansemobilisering gir negative og noen ganger kritiske konsekvenser som f.eks. lav motivasjon, frustrasjon, misnøye, klaging, svekket mestringstro, svekket innsats og svekket ytelse. Det er også funnet sammenheng med høyere fravær, dårligere psykososialt arbeidsmiljø og mindre kollegial hjelpeadferd. Konsekvenser for organisasjonen er svekket lojalitet, turnover og konsekvenser for omdømme og svekkede mulighetene ved rekruttering. Lav kompetansemobilisering gir svekket verdiskaping (Lai, 2013).

Selv om mye forskning viser at overkvalifiserte ansatte gir mange negative virkninger på holdning og moral hos den overkvalifiserte, høyere mulighet for turnover og kan påvirke arbeidsmiljø negativt, viser også forskning at de kan gi, og påvirke til, høy ytelse i den tiden de er i organisasjonen (Erdogan & Bauer, 2009). Erdogan og Bauers forskning viser at det å gi bemyndigelse (empowerment) til den overkvalifiserte kan moderere de negative virkninger av oppfattet overkvalifisering i forhold til moral, holdninger og adferd, men påvirker ikke ytelsen. Å gi bemyndigelse er en effektiv måte å dra nytte av de overkvalifisertes ytelse lenger, for de blir i organisasjonen lenger, og unngå mange av de negative konsekvensene av overkvalifisering (Erdogan & Bauer, 2009).

Høy grad av kompetansemobilisering fører til økt motivasjon og læring, øker nærvær og gir lavere personalkostnader. Kollegial hjelpeadferd øker, og det påvirker det psykososiale miljø positivt. Det bidrar til høy lojalitet til organisasjonen og reduserer turnover. Kompetansemobilisering har sammenheng med godt omdømme og bedre rekrutteringsmuligheter. Organisasjoner som ønsker å satse på innovasjon og utvikling bør være spesielt gode på kompetansemobilisering fordi det har en klar sammenheng med indre motivasjon som viktig faktor for levering og mestring (Lai, 2013). Kompetanse som skal bidra til verdiskaping må bli brukt i relevante oppgaver og utfordringer som bidrar til måloppnåelse (Lai, 2013).

Det kan settes spørsmålstegn til om det er nivået på kvalifikasjoner i seg selv som fører til lav- eller høy kompetansemobilisering, eller om det er de mulighetene som gis. Jeg vil i neste punkt vise til teori som vektlegger mulighet som en viktig dimensjon for prestasjon og ytelse.

### 2.3.2. AMO-modellen: å påvirke prestasjon og ytelse

Evne (Ability), motivasjon (Motivation) og mulighet (Opportunity) er dimensjoner som påvirker ytelse og prestasjoner og utgjør AMO-modellen (Marin - Garcia & Martinez Tomas, 2016). AMO-modellen

er i tillegg til Lais teori om kompetansemobilisering grunnlag for utvikling av avhandlingens forskningsspørsmål og undersøkelsens intervjuguide. Min forståelse er at Lai belyser det å ta i bruk kompetanse som en statisk ressurs i organisasjonen, mens AMO-modellen er mer prosessorientert i tilnærmingen til hvordan organisasjonen er bevisst, påvirker og legger til rette for medarbeideres utvikling med å vektlegge dimensjonen mulighet som nødvendig for høy ytelse.

For å yte, må man ha evne til å gjøre og tro på at sin evne er tilstrekkelig, ta evner i bruk og bidra til noe i en sammenheng som kan være en oppgave eller utfordring. Det er nødvendig med motivasjon, vilje og ønske om å bruke sine evner i den konteksten man er, og det er nødvendig å ha muligheten til å gjøre sine evner nyttige. Det må finnes en oppgave eller utfordring som evnen kan komme til nytte i, og det må gis rom for deltagelse og mulighet til å få testet og utviklet sine evner. Evne (Ability) fanger opp informantens ferdigheter, egen oppfattelse av kompetanse og mestringsstro for opplevd nytte av sin kompetanse. Motivasjon (Motivation) fanger opp informantens vilje til å trene, øve og vilje til å bruke sin kompetanse for ytterligere ytelse/prestasjoner. Opplevd mulighet (Opportunity) til å bruke sitt kompetansepotensiale for ytelse/prestasjon vil kunne fange opp opplevd autonomi, lederstøtte og hjelpeadferd.

En forklaring for AMO modellen finnes i en tidligere diskurs mellom den mer industrielle psykologiske retningen som mente prestasjon er en funksjon mellom seleksjon og trening av *evner*, og den sosial psykologiske retning som hellet mot *motivasjon* som en essensiell driver for prestasjon. Det var Blumberg og Pringle som la til *mulighet* som en vesentlig dimensjon som er nødvendig for å oppnå høy ytelse (Blumberg & Pringle, 1982). Alle dimensjonene, evne, motivasjon og mulighet må være til stede for å oppnå høy ytelse. AMO-modellen er ofte benyttet for analyse av hvordan Human Resource Management påvirker medarbeideres ytelse ved at medarbeidere får videreutvikle sine evner, påvirke deres motivasjon og sørge for at de har muligheter til å bruke sine evner fullt ut og bli motivert (Marin - Garcia & Martinez Tomas, 2016). Organisasjonen kan påvirke medarbeideres ytelse ved for eksempel å påvirke disse dimensjonene slik:

**Ability (A):** Evne kan for eksempel påvirkes av organisasjonen ved å ansette riktig person gjennom gode rekrutteringsprosesser og tydelige jobb-beskrivelser. Evne påvirkes også ved å tilby og tilrettelegge for trening, læring og utvikling i forhold til den enkeltes behov, og tilrettelegge for bruk og utvikling av kompetansen til bedre å kunne nå mål.

**Motivation (M):** Motivasjon påvirkes av både indre og ytre motivasjonsfaktorer. Organisasjonen kan påvirke motivasjon ved forskjellige resultatvurderinger, tilbakemeldinger, karriereplaner, sikkerhet, personalpolitikk, balanse mellom jobb og fritid etc.

**Opportunity (O):** Muligheter kan påvirkes av involvering, jobb-rotasjon, jobb-beskrivelser, teamarbeid, autonomi, muligheter til å prøve og feile, nok tid til oppgaver, kommunikasjon, informasjon etc.

Ved bruk av AMO modellen til å analysere hvordan feil ble benyttet til læring og prestasjonsfremming, bruker Dahlin følgende indikatorer for dimensjonene A-M-O (Dahlin, Chuang & Roulet, 2018):

**Ability - Kapasitet til å prestere:** alder, kunnskap, intelligens, utdannelsesnivå, utholdenhet, energi nivå, kompetanse til å gjøre oppgaven.

**Motivation - Vilje til å prestere:** jobbtilfredshet, jobb status, nerver, legitimitet til å delta, holdning, foretrukket oppgave, karakteristika, jobb involvering, ego involvering, selvbilde, personlighet, normer, verdier, foretrukne rolleforventninger, opplevd rettferdighet.

**Opportunity - Mulighet til å prestere:** verktøy, utstyr, materiell, supplering, arbeidsforhold, kollegiale forhold, lederadferd, veiledning, organisatoriske regler og rutiner, prosedyrer, informasjon, tid, lønn (goder)  
(Dahlin et al., 2018).

Før dimensjonen mulighet ble tatt med for å analysere hva som påvirker til prestasjon, har det mest vært forsket på jobbtilfredshet, holdning til jobben, personlighet, motivasjon, ledelse og i noen grad gruppe prosesser og organisatoriske rammer (Dahlin et al., 2018). I en systematisk gjennomgang av undersøkelser som har benyttet AMO-modellen til å analysere forholdet mellom High Performance Management og ytelse og hvordan disse har blitt gjennomført, finner Marin-Garcia m.fl. at AMO-modellen er et utmerket og strukturert rammeverk som gir bedre forståelse av forholdet mellom High Performance Management og ytelse (Marin - Garcia & Martinez Tomas, 2016).

Modellen bekrefter at en godt trent medarbeider og dyktig ansatt vil prestere bedre, og en motivert medarbeider vil gi det «lille ekstra» hvis arbeidsmiljø gir tilstrekkelige muligheter. Hvis ikke muligheter gis, vil både evner og motivasjon være meningsløst. Det er også immaterielle faktorer som vil påvirke High Performance Work Processes positivt samt individuelle overbevisninger, personlig tilhørighet og andre personlige forhold som påvirker hvordan den enkelte presterer og resultatene av dette (Marin - Garcia & Martinez Tomas, 2016). Marin-Garcia m.fl. skriver at det er lite annen forskning utført for å verifisere AMO-modellen direkte. En grundig forståelse av modellen kan føre til bedre forståelse av problemer organisasjoner står overfor ved sitt arbeid med organisasjoners menneskelige ressurser.

### 2.3.3. Kompetansepotensiale

Det kan være personlige, grupperelaterte, organisatoriske og ledelsesrelaterte forhold som bidrar til om medarbeidere opplever å få benyttet sitt kompetansepotensiale. Lai viser til forskning der de mest avgjørende forhold er arbeidsmiljø, nærmeste leder og organisatoriske forhold. Dette er forhold utenfor den enkelte medarbeiders kontroll og dermed mer et lederansvar (Lai, 2013). Disse forholdene kan også sies å være de rammene det er, uten å endre rammene, ønskelig og mulig å mobilisere kompetanse og utøve sitt potensiale i.

Viktige faktorer Lai har funnet i sine undersøkelser som bidrar til kompetansemobilisering (Lai, 2013, s. 157):

1. Rolledefinering – rolleklarhet, rollebelastning og rolleorientering
2. Mestringstro – tillit til egen kompetanse
3. Autonomi – opplevd tillit og kontroll over eget arbeid
4. Mestringsorientert ledelse
5. Mestringsorientert støtte fra nærmeste kolleger

Av disse faktorene kan det sies at mestringstro og autonomi er i stor grad personavhengig og oppleves individuelt. Rolledefinering, mestringsorientert ledelse og mulighet til støtte fra nærmeste kollegaer gir muligheter til kompetansemobilisering og dermed bruk av organisasjonens kompetansepotensiale for prestasjon og ytelse. Dersom organisasjonen skal benytte sine ressurser optimalt ved å mobilisere mest mulig av det kompetansepotensiale som finnes, kan tilpassing av det som ligger utenfor medarbeiders kontroll i forhold til å regulere rolle og gjøre eventuelle nødvendige organisatoriske endringer, å kunne sies være avgjørende. Jeg vil i de neste punktene gå inn på de faktorer som Lai presenterer som viktig for kompetansemobilisering og se de også i forhold til organisasjonens muligheter til å påvirke for kompetansemobiliseringen.

### 2.3.4. Rolledefinering

Tydlig rolledefinering er viktig for å vite hvilken kompetanse rollens oppgaver og utfordringer krever. Rolledefineringen vil gi medarbeider forventninger om hva som kreves av atferd i form av opptreden, oppgaver, ansvar og mål. For å representere den rollen medarbeider har påtatt seg i jobbsammenheng, er det nødvendig med god rolleforståelse. Med tydelig rolledefinering følger tydelig forventning til hva som skal leveres og til hvilken kvalitet og kvantitet. Viktige faktorer for å definere roller er rollesamsvar, rolleklarhet, rollebelastning og rolleorientering (Lai, 2013). Det må være godt samsvar mellom tydelig beskrevet kompetansebehov og medarbeiders kompetansepotensial i form av

kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger. Rollebelastning handler om at oppgaver og utfordringer kan løses innen rimelige tidsrammer med rimelig tilgjengelige ressurser slik at medarbeider får benyttet sitt kompetansepotensiale på en hensiktsmessig måte. Overbelastning kan føre til lav kompetansemobilisering og verdilekkasje ved feil prioritering av oppgaver og lav kvalitet på leveringer. Rolleorientering handler om at medarbeider motiveres til å utvikle egen kompetanse og påvirke oppgaver og utfordringer. Leders lederstil og kommunikasjon om tydelige forventninger samt medarbeiders tro på å kunne mestre rollen på en proaktiv og fleksibel måte, er premisser for at medarbeider kan ha en fleksibel rolleorientering (Lai, 2013).

Med statisk forståelse av organisasjonens mål og forventninger og en rigid rollebeskrivelse, kan det settes spørsmålstegn til om det kan være begrensende for medarbeiders mulighet til å mestre rollen på en proaktiv og fleksibel måte. Det er viktig å ha klarhet i rollens oppgaver og forventninger, men det er også viktig at organisasjonen har mulighet til å utvikle rollen når medarbeider utvikler seg, eller oppgaver og utfordringer endrer seg. Det kan sies å være viktig at rollens krav og medarbeiders potensiale utvikler seg sammen for å opprettholde kompetansemobilisering som grunnlag for ressursers ytelse og prestasjon. Marin-Garcia og Tomas mener også jobb-beskrivelse er viktig i forhold til evne, og mener organisasjoner kan påvirke evne til ytelse og prestasjon med trening i forhold til den enkeltes behov og på den måten tilrettelegge for kompetansemobilisering og nytte av kompetanse til bedre å kunne nå mål (Marin - Garcia & Martinez Tomas, 2016).

### 2.3.5. Mestringstro

En medarbeiders mestringstro og tro på sine forutsetninger til å løse rollens oppgaver og utfordringer er viktig for kompetansemobilisering. Grad av mestringstro hos medarbeidere påvirker den faktiske mestringen, valg av prioriteringer og ressursbruk hos medarbeidere. Medarbeidere med høy mestringstro yter vanligvis bedre enn de med lav mestringstro selv om faktorer som kunnskap, ferdigheter og evner er like eller dårligere. Når medarbeidere med høy mestringstro ofte forsøker lenger og yter bedre, oppleves mestring og mestringstroen forsterkes. De som har lavere mestringstro, gir opp fortere og opplever oftere å ikke mestre. Dermed svekkes deres mestringstro (Lai, 2013).

Motivasjonspsykologen Robert W. White definerte kompetanse som individers kapasitet til å mestre krav de stilles overfor av omgivelsene (White, 1959). Subjektiv mestringsevne vil være i en kontinuerlig bevegelse som følge av samspill med andre, oppgavene og reaksjoner på handlingene som utføres (Dysvik, Kuvaas & Buch, 2016). Den subjektive mestringsevnes betydning har blitt kritisert blant annet på grunn av at individer kan utvikle en overdreven mestringstro om seg selv, og dermed ikke ta ut sitt ytterste potensiale. Forskning viser at subjektiv mestringstro har større sammenheng med tidligere, enn fremtidige prestasjoner (Dysvik et al., 2016). Dersom subjektiv

mestringstro blir for høy, kan det føre til lavere kompetansemobilisering på grunn av medarbeiders manglende forståelse og ytelse for hva som kreves for utfordringen (Lai, 2013). Selv om medarbeiders generelle mestringstro er dannet i barndommen mener Lai at faktorer som erfaring, rollemodeller, konstruktive tilbakemeldinger, oppmuntring og fysisk bevissthet kan være fremgangsmåter til å styrke grunnleggende mestringstro.

Mestringstro kan forstås både som en egenskap og som en prosess i bevegelse som følge av nye erfaringer og tilbakemeldinger i samspill med andre. Det å oppdage noe nytt, få til noe nytt og oppleve nye relasjonelle handlingsmønstre kan man si kan være viktig å erfare og bli sett og få oppmuntring for. Maring-Garsia og Tomas mener organisasjonen påvirker mestringstro ved å påvirke vilje til å prestere med kommunikasjon med medarbeider om resultater og mestring, men også med hvordan den enkelte har det på jobb i forhold til forhold som for eksempel sikkerhet, personalpolitikk, balanse mellom jobb og fritid (Marin - Garcia & Martinez Tomas, 2016).

### 2.3.6. Autonomi

Autonomi kan beskrives som følelsen av frihet og uavhengighet i eget arbeid (Sandvik, 2011). Lai skriver om autonomi at det reflekterer muligheter til å regulere seg selv og sin egen adferd. Funn fra organisasjoner i Norge viser at medarbeideres opplevelse av autonomi har svært stor betydning for i hvilken grad de har muligheter til høy kompetansemobilisering (Lai, 2013).

Selvbestemmelsesteorien hevder at tilhørighet er sentralt for å oppnå internalisering av verdier og atferdsreguleringer. Hvis individet føler en forbindelse med en person, gruppe eller kultur som formidler et mål, vil det gjøre det lettere å ta til seg målet og de verdier målet formidler (Ryan, Deci, Fowler, Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Om man skal integrere et mål, er det viktig å føle mestring og føle seg effektiv i forhold til det. Tilhørighet, kompetanse og mestring behøver allikevel ikke nødvendigvis føre frem til integrering om behovene tilfredsstilles under kontrollerende omstendigheter fordi også autonomi er avgjørende for integreringen (Ryan et al., 2000). I stedet for å ta utgangspunkt i det skarpe skillet mellom indre og ytre motivert mestringsatferd, kan vi da snakke om i hvilken grad den enkelte får tilfredsstillt behovene for kompetanse, mestring, autonomi og tilhørighet.

Opplevd autonomi er en nødvendig forutsetning for indre motivasjon som svekkes hvis ytre belønninger får fokus (Lai, 2013). Egenmotivasjonsteori (SDT) underkjenner ikke effekten av ytre belønning, men viser til at den kan påvirke indre motivasjon negativt, gi lavere involvering og lavere tilfredshet med egne aktiviteter (Lai, 2013).



Forsterkningsteori, forventningsteori og prinsipal-agent-teori er motivasjonsteoretiske grunnlag for prestasjonsbasert belønning. Teoriene legger vekt på grunnlaget om ansatte og ledelse eller eiere ikke har felles interesser (Kuvaas, 2005). Kuvaas viser til at incentivordninger har større effekt der oppgavene er mer enkle og standardiserte enn der oppgavene krever mer forståelse, utvikling og kreativitet. Ytre belønning er en bedre motivator for oppgaver der kvantitet er viktigere enn kvalitet og der kontroll oppleves mer akseptert. Ytre motivasjon vil ikke alltid reduserer indre motivasjon, men at mottakeren da må oppfatte den ytre belønningen som informasjon om egen ferdighet/kompetanse.

Ytre motivasjon reduserer indre motivasjon når fokuset blir flyttet fra motivasjonen for utførelsen av oppgaven og til selve belønningen slik at oppgaven blir kun middel for å oppnå belønningen, istedenfor å være målet i seg selv (Kuvaas, 2005). Til tross for at vi snakker om at vi befinner oss i en kunnskapsøkonomi, blir det benyttet styrings- og incentivsystemer fra industrialiseringens tidsalder. I kunnskapsorganisasjoner med ansatte med relativt høyt utdanningsnivå og med arbeidsoppgaver med potensial for indre motivasjon, er det viktig å huske på at prestasjonsbasert belønning virker motiverende mest på mottakernes ytre motivasjon. Det er dermed grunn til å være forsiktig med å implementere prestasjonsbaserte belønningssystemer i denne typen organisasjoner (Kuvaas, 2005).

Det er store individuelle forskjeller for hvor sterkt behovet for autonomi er, hvor selvdreven medarbeideren er (Ryan et al., 2000). Effekten av autonomi på motivasjon, kompetansemobilisering og ytelse vil variere med graden av det individuelle behovet for autonomi. Det er også varierende hvor høy ytelse som er nødvendig i forskjellige roller og arbeidssituasjoner. Behovet for autonomi vil også variere med graden av høy ytelse. Deci og Ryan (Deci & Ryan, 1985) skiller mellom autonomiorienterte, kontrollorienterte og avmaktorienterte medarbeidere og mener skillet kan være nyttig ved vurdering av behov for grad av autonomi.

Marin-Garcia og Tomas viser til forholdet mellom muligheter og autonomi. Autonomi kan påvirke og påvirkes av muligheter som gis til ytelse og prestasjon (Marin - Garcia & Martinez Tomas, 2016).

### 2.3.7. Mestringsorientert ledelse

Lai skriver at ledelse som legger vekt på å støtte mestring og utvikling har vist seg å være svært effektiv for å oppnå bedre motivasjon og ytelse og kaller det for mestringsorientert ledelse (Lai, 2013). Mestringsorientering er fellesnevner for indikatorer som har vist seg å føre til høy kompetansemobilisering, indre motivasjon, hensiktsmessige holdninger og gode resultater. Spesielt i kompetansekrevende organisasjoner er styrende, maskulin eller autokratisk ledelse der det nyttes kontroll, styring, kommando og sanksjoner lite effektivt. Det har lenge vært kjent at autoritær ledelse

øker motstand, aggresjonsnivå og turnover samt at ytelsen reduseres når oppgavens kompleksitet øker (Lai, 2013).

Lai skiller også sterkt på mestring og prestasjoner og ser på mestringsorientering i form av selvrefererende mål og prestasjonsorientering i form av ytre definerte normer. Lai viser til at mestringsorientering regnes som en mye mer funksjonell tilnærming enn prestasjonsorientering både når det gjelder ytelse, innovasjon og jobbtilfredshet. Leder har overordnet ansvar for å stimulere til mestring på best mulig måte og legger premissene for om den enkelte medarbeider og arbeidsmiljøet blir mest opptatt av mestring kontra prestasjon, opptatt av å bygge mestringsstro og sikre tilstrekkelig autonomi (Lai, 2013).

Det er grunn til å tenke seg at individers selvrefererende mål varierer i forhold til motivasjonen for å utvikle seg, vilje til innsats og bruke evner best mulig i forhold til hvor stor mening målet med innsatsen gir. For at leder skal påvirke til ytelse og prestasjon, er det ifølge AMO-modellen viktig at det legges til rette for medarbeideres muligheter til å bruke sine evner full ut og bli motivert (Marin - Garcia & Martinez Tomas, 2016). Bevissthet og vilje til å kommunisere om dimensjonene både fra leders og medarbeiders perspektiv og initiativ kan være stimulerende for mestringsorientering og måloppnåelse. Å kommunisere om målet å tilstrebe en lik målforståelse og eierskap til målet, kan sies å være verdifullt og skapende. Å ta hensyn til de sosiale og subjektive meningene med målet kan tenkes å bidra til gode løsninger på kjente og ukjente utfordringer i forhold til ytelse og prestasjon.

### 2.3.8. Mestringsorientert støtte fra nærmeste kolleger

Det psykologiske arbeidsklima gjenspeiler hvilken type motivasjon som er viktigst på arbeidsplassen. I et arbeidsklima som setter søkelys på mestring vil det oppmuntres til utvikling og deling av kompetanse og samarbeid for å oppnå resultater både individuelt og i fellesskap. Dersom arbeidsklima har fokus på prestasjon vil fokus være på sammenligning og dermed mindre deling for å forsøke oppnå fordeler individuelt (Lai, 2013). Mestringsorientert ledelse og mestringsorientert støtte fra kolleger forklarer nesten halvparten av variasjonene i individuell kompetansemobilisering. Medarbeidere med høy opplevelse av kompetansemobilisering har høyere organisasjonstilknytning, er mer motivert til å hjelpe kollegaer og bidrar til at gruppen når sine mål og forbedrer seg. Det bidrar til kultur med mer hjelpeatferd og mer ekstrarolleatferd (Lai, 2013).

Hjelpeadferd og ekstrarolleadferd bidrar til kompetansemobilisering og er spesielt viktig for organisasjoner som jobber med høy grad av innovasjon. Det er viktig at hjelpeadferd og

ekstrarolleadferd er frivillig og egenmotivert, ikke et krav fra ledere eller organisasjon. For å få til det må utviklingen være i trå med konkrete krav bygget på organisasjonens strategi og mål (Lai, 2013).

I følge AMO-modellen er forholdet mellom kollegaer knyttet til de muligheter som gis til å prestere sammen (Dahlin et al., 2018). Organisasjonen kan påvirke større mulighet til å prestere ved for eksempel jobb-rotasjon og team-arbeid (Marin - Garcia & Martinez Tomas, 2016). For å bruke sine evner og vilje til prestasjon sammen med andre, må det gis mulighet til det og det må gi mening både i forhold til evner, motivasjon og muligheter.

### 2.3.9. Strategier for å mobilisere ressurser

I forhold til både Lai's teorier og AMO-modellen, er organisasjonens mål grunnlaget for strategier, og medarbeidere ressurser for å gjennomføre strategien og nå målene. Lai beskriver hvordan ressursene best mulig forholder seg for å nå målene, mens jeg opplever AMO-modellen beskriver mer om hvordan medarbeider og organisasjon forholder seg sammen for å nå mål som er noe mindre statisk. For å presentere et helt omvendt bilde av hvordan bruke ressurser i organisasjonen tar jeg med en annen strategisk måte å forholde seg til mennesker som ressurser på.

I Kubberød og Nordstrøms artikkel leser jeg om ulike strategier for å mobilisere ressurser (Norstrøm, 2018b). De skiller på ressursdrevet og måldrevet mobilisering av ressurser når de skriver om innvandrere som starter opp bedrift i Norge. Ressursdrevet mobilisering handler om å ta utgangspunkt i de ressursene som er tilgjengelig og utnytte de for deres kompetanse og gjennom utfordringer utvikle nye ressurser og mål i samhandling. Ved måldrevet mobilisering er fastsatt mål utgangspunktet, og gründeren skaffer seg de ressursene han trenger for å nå målet. I en mer etablert virksomhet som endrer seg og trenger endret kompetanse, er det strategisk viktig å vite om den kompetansen finnes eller kan utvikles med de ressursene man har, før igangsetting av rekruttering eller videreutviklingstiltak.

Med regjeringens bruk av ordlyden «...å realisere kompetansesamfunnet» (Regjeringen.no, 2013) som vist til i kapittel 1.1, kan det stilles spørsmål til om de mener å realisere investeringen i satsing på læring og kompetanse. Det kan kanskje sies at for å realisere noe må man mobilisere for et felles mål. Verdiskaping og velferd er et mulig felles mål, betydningen av hva som oppleves som verdiskaping og velferd kan man stille spørsmål til, og om kompetansesamfunnet skal være ressursdrevet eller måldrevet.

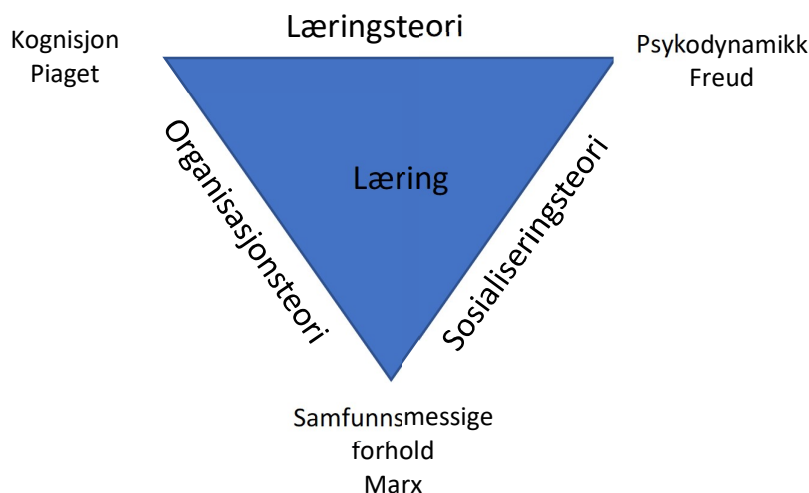
## 2.4. Kompetanse som flerdimensjonalt og komplekst

Synet på kompetanse som en egenskap eller prosess og hva målet med kompetanse relateres til, påvirker teorier om, og perspektiver på læring og kompetanse. Dette kapitlet presenterer mer om læring og kompetanse fra et pedagogikk-, utdannings- og sosiologiteoretisk perspektiv fra Knud Illeris (Illeris, 2006) og Liselott Aarsand, Erna Håland, Christin Tønseth og Sigvart Tøsse (Aarsand, 2011) som supplerende teorier til Lai og AMO-modellens organisasjonsteoretiske perspektiv på nytte av læring og kompetanse. De forskjellige teoretiske retningene med sine disipliner, begreper og særegenheter i sine felt kan sies å legge for store premisser for å kunne brukes i sammenheng. Christin Tønseth skriver om det:

Mitt standpunkt er at ulike begreper og teorier hentet fra andre disipliner er nødvendig for å få oversikt over et så komplekst felt som voksnes læring (Tønseth, 2011, s. 31).

Mens læring og kompetanse tidligere kan beskrives som en del av kamper mot undertrykking og likestilling, er det i vårt kunnskapssamfunn med endrede relasjonsmønstre (Fossestøl, 2004) i tillegg en del av vår identitet og skjer gjennom hele livet. Svakere skiller mellom arbeid og fritid, stimulerer kompetanse til å være mer identitetsskapende, samtidig med et mer individualistisk samfunn med læring som en stadig mer individuell aktivitet med individuelt ansvar. Det gamle idealet om selvdannelse og selv læring er utfylt med søken etter mening og identitet. Dette støttes av den transformative teorien som ser læring som en søken etter mening og konstruksjon av mening ut fra erfaringer (Aarsand, 2011).

Når voksne lærer, er behovet og målet om at det skal være nyttig, sterkere enn hos barn som lærer (Illeris, 2006). Det innebærer at selve læringen kan sees mer som en prosess enn som en rasjonalistisk egenskap. Illeris beskriver læringsteori i et spenningsfelt mellom Piaget, Freud og Marx. Han har følgende modell for læringens spenningsfelt (Illeris, 2006, s.19):



Figur 2: Læringens spenningsfelt

Langs spenningsfeltets øverste vannrette side foregår det en konstant utveksling eller kobling mellom den kognitive og psykodynamiske pol. Det er den helheten som samspiller med den sosiale og samfunnsmessige pol. Det dreier seg om at mennesket i mental forstand er et sosialt vesen. Dets psykiske funksjoner kan kun utvikles i et sosialt rom. Et individs kognitive og psykodynamiske utvikling, påvirker og påvirkes av individets liv og arbeid. Det læringsteoretiske er i et spenningsfelt med organisasjonsteori og sosialiseringsteori (Illeris, 2006). Opplevd evne og nytte av utvikling utspiller seg i sammenheng med utviklingen i selvet og det man gjør og får til i det samspillet man samhandler i.

Gjennomføring av formell videreutdanning innebærer som oftest samarbeid og samhandling med medstudenter i læringsprosessen. Som beskrevet ovenfor ifølge Illeris må ny kompetanse utøves i liv og arbeid for å oppleves som evne og å være til nytte (Illeris, 2006). Kollega som har gjennomført videreutdanning i samspill og samarbeid med kollegaer som ikke har gjennomført samme utvikling, kan gi utfordring og mulighet for alle. For å mobilisere, nytte og realisere utviklingen som har skjedd hos en kollega utenfor arbeidsplassen, kreves rom for samarbeid, utvikling og endringer av flere i relasjon og samhandling.

I boken *Voksne, læring og kompetanse* er en tabell som viser ulike beskrivelser av kompetanse og kompetanseutvikling i fra forskjellige perspektiver (Aarsand, 2011, s. 62):

<b>Rasjonalistiske og positivistiske perspektiver</b>	<b>Fenomenologiske, humanistiske og sosialkonstruktivistiske perspektiver</b>
Utilitaristisk, instrumentelt på kompetanse	Kompetanse som frigjørende og styrkende (empowering)
Kompetanse som egenskapsbasert, mekanistisk, byråkratisk og kontaktløst	Kompetanse som kontekstavhengig, kompetanse har lokal innramming i den lokale kulturen i organisasjonen
Kostnads- og effektivitetsperspektiv (kost-nytte)	Arbeidslivet skal fremme medarbeidernes opplevelse av arbeidsliv som meningsfullt
Kompetanse som individuelle egenskaper	Kompetanse som relasjoner, kompetanse som mer enn individuelle egenskaper
Orientert mot medarbeideren (worker-oriented)	Orientert mot arbeidet (work-oriented)

Tabell 2 Forenklet fremstilling av ulike perspektiver på kompetanse og kompetanseutvikling (Aarsand, 2011, s. 62)

Håland viser til forskjellige forståelser av kompetanse. Den rasjonalistiske og positivistiske siden ser på kompetanse i retning av en egenskap, mens den fenomenologiske, humanistiske og sosialkonstruktivistiske side ser på kompetanse mer som en prosess.

Det rasjonalistiske synet møter nødvendigvis ikke dagens krav om kontinuerlig tilpasning av ferdigheter for å møte kjente og ukjente endringer og utfordringer (Høyrup og Pedersen 2002) (Aarsand, 2011).

UNESCO og OECD hviler sin forståelse av begrepet for livslang læring på forskjellig grunnleggende filosofisk forståelse som viser seg i to forskjellige verdiorienterte spør (Tønseth, 2011). UNESCO forstår livslang læring som personutvikling, vekst, selvrealisering, selvaktualisering og human potensial, mens OECD ser livslang læring som kvalifikasjonsutvikling, personlige kvalifikasjoner og humankapital (Tønseth, 2011, s. 27).

Forståelsen av kompetanseutvikling som mer en prosess og relasjonelt enn instrumentelt og individuelt, kan legge til rette for arbeid i team, tid til refleksjon, veiledning. Tønseth mener deltagerutbytte av utdanning er flerdimensjonalt og komplekst. Utdanningskapital omfatter både sosial kapital så vel som en ressurs for å skaffe seg arbeid, økonomisk kapital, formue og materielle verdier (Aarsand, 2011).

### 2.4.1. Identitetskapital

Tønseth diskuterer begrepet identitetskapital i relasjon til voksnes læring ved deltagelse i ulike læringsaktiviteter (Aarsand, 2011). Deltagerutbytte i læringsaktiviteter har vært uttrykt i utdanningskapital som en del av den kulturelle kapital med Bourdieu sine kapitalbegrep. For eksempel er vitnemål en del av utdanningskapitalen som kan vekslet inn mot arbeid. I tillegg kan sosial kapital erverves ved utdanning og gi adgang til nettverk og forbindelser som igjen fører til økonomisk kapital. Côté og Levine introduserte begrepet *identity-capital* som bygger på Bourdieu sine kapitalbegrep, men tillegger subjektiv refleksjon. Den psykologiske opplevelsen av identitetskapital er sterk selvfølelse, sterk følelse av personlig kontroll, tro på egen mestring og positiv psykologisk tilstand (Aarsand, 2011, s. 102):

Forskning viser at voksnes deltagelse i læring fører til positive endringer i adferd og holdninger, økt samfunnsdeltagelse, økt selvfølelse, økt velvære, større optimisme og bedre helse (Hammond og Feinstein 2005, 2009, Preston og Feinstein 2004, Sabates og Hammon 2008).

Identitetskapital gjør voksne i stand til å kunne delta, ansvarlig orientere seg og navigere i sosiale miljøer. Identitetskapital kreves for effektiv identitetskonstruksjon i moderne tid der større individualisme øker individuelt ansvar for å tilpasse seg og omstille seg. Når økt identitetskapital som

følge av læring fører til endret identitetskonstruksjon, kan det med den fenomenologiske, humanistiske og sosialkonstruktivistiske side allerede forstås som at læringen oppleves å ha kommet til nytte og fått effekt (Aarsand, 2011). Subjektiv opplevelse og forståelse av nytte er også kompleks og har sammenheng med hvordan kompetanse forstås. Selv om positive personlige endringer skjer, er det allikevel mange ansatte som ikke opplever at sin kompetanse blir benyttet fullt ut (Benedictow, 2019; Lai, 2013). Sees kompetanse i organisasjonsteoretisk sammenheng med Illeris teori om at voksne som lærer ikke ser kompetansen som evne og nyttig før den utøves i livets sammenhenger og samhandling, er den psykologiske opplevelsen av kompetansens nytte avhengig av samspillet for å synliggjøre sin opplevde betydning og effekt.

Teorier om identitet og identitetskonstruksjon er ikke entydig, men blir ofte delt inn i subjektive og objektive posisjoner, der den subjektive sosiale posisjon er hvordan man ser seg selv sammen med andre og den objektive posisjonen er objektive karakteristika som alder og kjønn sett i forhold til subjektive sosiale posisjoner (Tønseth, 2011). Vår identitet er stadig i endring i forhold til hvordan vi og andre ser på hva vi gjør, hvordan vi lever våre liv sett i forhold til normer og endringer i samfunnet rundt oss. Økte muligheter, krav og forventninger vil påvirke vår identitet og kontinuerlig påvirke vår identitetskonstruksjon. Hvordan vi ser de objektive posisjoner har innvirkninger på hvordan vi ser muligheter til videreutdanning og hva som oppleves som nyttig ved videreutdanning. Ved videreutdanning kan vår identitetskapital endres og dermed påvirke vår subjektive forståelse av vår identitet og vår forståelse av vår objektive posisjon (Aarsand, 2011).

Læring kan sies å ha endret seg fra å formidle kunnskap- og kulturarv, til å legge større vekt på å lære å bruke sine kunnskaper og evner på en fornuftig måte. Det kan omtales som å øke sin handlingskompetanse som vil si at individer vurderer hvordan kunnskaper benyttes i forskjellige situasjoner, hvordan samhandle med sosiale relasjoner og hvordan bruke seg selv. Tønseth beskriver identitetskapital som en beredskapskompetanse som har mye til felles med handlingskompetanse, men i tillegg i større grad knyttes til omstillingsevne og effektiv tilpasning til situasjoner og kontekster. Sett i sammenheng med kompetansebegrepet omfattes både faglige, sosiale og personlige dimensjoner (Aarsand, 2011).

#### 2.4.2. Voksnes behov og motivasjon for utvikling

Ifølge forskning fra Engesbak og Finbak er det store variasjoner i forhold til hvem voksne som deltar i videreutdanning (Engesbak & Finbak, 2005). Før var det flere menn enn kvinner, denne forskjellen har utjevnet seg. Videre er det flere med høyere utdanning enn med lavere utdanning. Lav utdanning og dårlige leseferdigheter ser ut til å spille en stor rolle i forhold til deltagelse i videreutdanning. Det mener forskerne er tankevekkende i et samfunn der kompetanse ser ut til å spille en stadig større rolle i

våre liv. Det kan skyldes manglende erfaring eller mestringsopplevelser med utdanning tidligere. Motivene for videreutdanning kan være mange og det har vært kategorisert for eksempel som organiske, emosjonelle, kognitive eller sosiale (Illeris, 2006). Det er vanskelig å kategorisere fordi behov og motivasjon utvikler seg i samspill med den sosiale og samfunnsmessige utvikling. Deltagelse i videreutdanning er størst tidligere i voksenlivet, og avtar sterkt etter 56 år, noe de peker på som naturlig i forhold til at utdanning ofte er motivert ut fra jobb- og karriere samt at det er en alder der man nærmer seg pensjon.

Motivasjon er ikke lenger bare et nivå i forhold til hvor motivert man er, men også hvordan man motiveres (Deci og Ryan 1985). Motivasjon er komplisert blant annet fordi motivasjonsfaktorer er vanskelig å balansere, de virker forskjellig på individer og de kan ikke hele tiden følges (noen oppgaver må bare gjøres selv om det ikke er motiverende), noe som skaper forvirring både i praktisk og teoretisk forstand. Med høyere utdanning følger ofte medarbeidere med utstrakte bevissthet om hva de vil og ikke vil, behov for autonomi, selvbestemmelse og selvrealisering, gjør de hverken lett å lede eller motivere. Derav kommer begrepet HSPALTA «hire smart people and leave them alone» (Davenport 2005 s.39). Istedenfor å skille mellom ytre og indre motivasjon, kan det heller undersøkes i hvilken grad behovene for kompetanse, autonomi og tilhørighet tilfredsstilles.

Det er viktig å skille de faktiske behov og strategier vi bruker for å tilfredsstille behovene mener utviklingsøkonomen Manfred Max-Neef (Cruz, Stahel & Max-Neef, 2009). Strategiene refererer til en bestemt handling eller en bestemt person som gjør noe. Behovene har ikke noe fast hierarki, men alle vil påvirke hverandre. Når vi og omverden er i utvikling vil behovene oppstå. Behovene vil oppleves forskjellig fra person til person. Innholdet i behovet vil også være forskjellig. Våre behov er overlappende og i sammenheng med hverandre. Vi har ikke bare behov for identitet, men frihet til å delta i og forstå vår identitet. Vi trenger også trygghet og mulighet til å leve ut denne identiteten. Behovene går to veier, vi trenger for eksempel forståelse og vi trenger å forstå.

Læring skjer i alle sammenhenger i livet og læringen som skjer i arbeidslivet kan sees som individets utvikling som fører til nye handlingsmønstre bestemt av arbeidet. Med mer komplisert arbeid og mål, vil flere psykologiske strukturer påvirkes, enn med mindre kompliserte prosesser. Illeris ser på den utvikling som skjer som undertrykket på grunn av arbeidet og målets begrensninger, mens arbeid som ikke har undertrykkende strukturer kan skape en videre personlighetsutvikling (Illeris, 2006). På denne måten kritiserer Illeris teorier om læring i organisasjoner der Chris Argyris og Donald Schön har utbredte teorier. Læring i organisasjoner begrenses av rammene for organisasjonens formål med hensiktsmessighet, dynamikk og effektivitet samt å hevde seg i konkurransesituasjon og tjene eiere. Strukturene og formålene beskrevet som dynamisk og drivende for utvikling, kan også være krevende og truende. Argyris og Schön presenterer ikke sin teori som læringsteori, men teori om den læring som skjer i organisasjoner med deres mål og interesser som perspektiv. Medarbeideres læringsmuligheter



oppfattes som midler til optimering av formålet. De hevder det er den enkelte i organisasjonen som lærer, ikke organisasjonen selv (Argyris & Schön, 1996), men den enkelte ser sin læring som nyttig først når læringen får nytte og effekt i en sammenheng samhandling og kan oppleves nyttig og effektiv. Betydningen av læringen kjennes i samhandling og viser sin kvalitet og effekt i utøvelse og konsekvens. Peter Senges teori om den lærende organisasjon påpeker viktighet av å se elementet konsekvens (Senge, 2006), men er allikevel utviklet blant annet ut fra Argyris og Schön sine teorier (Illeris, 2006).

Teorier om læring i organisasjoner mener Illeris er preget av hemningsløs harmonitenkning når læring og utvikling mot felles mål ikke tar hensyn til de hemmende strukturer og rutiner som organisasjonen er for læringen i organisasjonen med maktforhold, lønnsforhold og andre relasjonsmessige og kontekstmessige konflikter (Illeris, 2006). Ved å ikke ta hensyn til de hemmende strukturer kan det skape problemer mellom teori og praksis som hemmer læring, utvikling, mobilisering, realisering, ytelse og prestasjon. Læringen i organisasjonen kan oppleves og sees som læring for organisasjonen. Utviklingen, som også kan være almen og personlig, er allikevel oppfattet ut fra arbeidslivets perspektiv (Illeris, 2006).

Behovet for læring er knyttet til både strategiske utviklingsmål for bedriften og til personenes behov for vekst, læring og utvikling (Aarsand, 2011). Det er i bedrifter lett å kartlegge tekniske eller faglige kompetansebehov, men i kulturer der mennesker skal tilpasse seg kontinuerlige endringer er behovet for metakompetanse, personlig vekst, utvikling og læring sentralt for å utvikle radar ovenfor omgivelsene som gjør at man kan tilpasse seg ulike situasjoner, forstå, si og gjøre de rette tingene. Med større individuelle muligheter og ansvar i samfunnet for valg og selvrealisering kan læringsaktiviteter sies å være mer individuelle prosjekt og kan være indre behov for å utløse mer av sitt potensiale. Men med kontinuerlige endringer, er det å kontinuerlig lære og ha vilje til å øke sin kompetanse kanskje ikke noe valg i vår teknologiske utvikling og stadig mer globaliserte økonomi. Organisasjoner som ikke kan koble det individuelle behovet for læring og utvikling opp mot organisasjonens behov, og ikke greier å tilrettelegge for nye og utfordrende oppgaver og roller som mobiliserer og realiserer nyervervet kompetanse og utvikling, kan miste kompetansen til organisasjoner som i større grad gir mulighet til læring, vekst, ytelse og realisering av potensiale (Aarsand, 2011). Det kan sies å være kritisk å skape transfer mellom kompetanse og anvendelsessammenhenger.

### 2.4.3. Forholdet mellom forventninger og utbytte

Christine Tønseth viser til forskning som peker på at motiv og forventninger til videreutviklingstiltak og utbytte henger sterkt sammen (Tønseth, 2011). Nytte av utdanning kan skilles mellom å være

ekspressiv eller instrumentell, der ekspressiv gir hygge og glede, mens instrumentell nytte er når deltagelse dekker praktiske behov og mål.

Norske undersøkelser gjennomført av Einar Skaalvik og Sjur Ø. Tvetes i 1980 (Tønseth, 2011) viser at mellom 60 og 90% av deltagere har fått utbytte i forhold til forventning av utviklingstiltak selv 2,5 år etter gjennomføring. Måloppnåelsen var størst i forhold til personlig utvikling, fritidsrettede formål og formål i forbindelse med hjem og familie. I undersøkelse av Harriet Berntsen 1983 som analyserte arbeidsrettet utbytte, finner man at deltagelse øker lærelyst, styrker selvtilit og i noen grad forbedrer daglig arbeidssituasjon. Tidligere forskning på utbytte av videreutdanning, delte gjerne inn i om innholdet i utdanningen var relatert til karriere eller selvutvikling. Nyere forskning peker på at ulike utbyttedimensjoner henger sammen (Aarsand, 2011).

I Tønseth sin undersøkelse finner hun gjennomgående sammenheng mellom forventninger og utbytte. Selv om undersøkelsen skjer rett etter gjennomført læringsaktivitet, og at det må tas i betraktning at det med mer tid ville kunnet endret seg, finner hun tendens til at utbytte i å ha utviklet seg som menneske, anerkjennelse blant venner og familie, gjort noe meningsfullt og fått større tro på seg selv, i større grad rapporteres som utbytte enn motiv for utviklingsaktiviteten. Hun finner også at de forskjellige forventninger hos de forskjellige gruppene hun har delt respondentene inn i, virker som bruker deltagelse i læring som kalkulert identitetskonstruksjon på grunn av forholdet mellom forventning og utbytte (Aarsand, 2011).

Knud Illeris presenterer forskjeller i utbytte i sammenheng med alder som psykiske drivkrefter i individers unike livsforløp i samspill med samfunnsmessige betingelser og den enkeltes forståelse av dette samspillet. Han betegner ungdomsfasen som en identitetsprosess (20 – 30 årene), voksenalderen (30 – 40 årene) som en periode med fokus på egne læringsmål og strategier i samspill mellom lyst og nødvendighet, mens modne voksne (40 – 50 årene) orienterer seg mot selvvalgte og lystbetonte kulturelt og sosialt orienterte utviklingsaktiviteter. Selv om det er store variasjoner i individers livsforløp, viser det seg at med økt alder øker frigjøring fra samfunnsmessige bindinger, individualisering og økt personlig ansvarlighet i læringsprosesser (Illeris, 2006).

Med dagens globalisering og utvikling i teknologi, kommunikasjon og informasjon står vi stadig ovenfor nødvendige endringer og større usikkerhet om hva som kommer og hva det fordrer. Det krever kontinuerlig ny kompetanse for å ha forutsetninger til å ta nye valg i organisasjons- og samfunnsendringene. Skillet mellom arbeid og fritid er mindre, arbeid er en del av en helhet som kan sees i sammenheng og det mer holistiske arbeidslivet krever fleksibilitet og utvikling som påvirker fritiden og livet generelt. Den læring som skjer gjennom arbeidsrettede utviklingstiltak, kan sies å påvirke livet generelt og omvendt. All kompetanseutvikling har potensiale til å påvirke utvikling i

handlingsmønstre og bidra med beredskapskompetanse for organisasjonens evne til å møte utfordringer og være konkurransedyktig (Aarsand, 2011).

## 2.5. Oppsummering

De siste 30 årene har det vært forsket stadig mer på voksnes læring. Behov, mulighet, vilje og ønske for voksne å lære har økt i takt med økende krav til kompetanse i samfunnet som middel til å møte utfordringer, omstillinger og endringer. Kompetanse sett som en prosess mer enn en egenskap, passer bedre i vår tid der det kontinuerlig utvikling er en nødvendighet mer enn et valg. Kompetanse kan sees som en prosess og utvikles både i konkurranse og i samspill med andre.

Linda Lai (Lai, 2013) mener følgende faktorer vil bidra til mobilisering av kompetanse:

Rolledefinering, Mestringstro, Autonomi, Mestringsorientert ledelse og mestringsorientert støtte fra kolleger.

Atferd og aktivitet på jobb påvirkes av en rekke ytre- og indre faktorer i et komplekst samspill. Det er vanskelig å tilrettelegge oppgaver og miljø for best mulig ytelse, vekst og utvikling. Ytelse sikres ikke gjennom motivasjon. Evner, kompetanse, holdninger, miljø og muligheter er faktorer som kan hemme eller fremme ytelse selv om motivasjonen er på topp (Lahnstein, 2010).

AMO modellen (Ability, Motivation, Opportunity) har vært benyttet til å analysere faktorer for prestasjon (Marin - Garcia & Martinez Tomas, 2016). Dalin (Å. Dalin, 1993) har beskrevet faktorene som er gjensidig avhengig av hverandre slik:

- Kapasitet til å prestere: evne, alder, kunnskap, intelligens, utdannelsesnivå, utholdenhet, energi nivå, kompetanse til å gjøre oppgaven.
- Vilje til å prestere: motivasjon, jobbtilfredshet, jobb status, nerver, legitimitet til å delta, holdning, foretrukket oppgave, karakteristika, jobb involvering, ego involvering, selvbilde, personlighet, normer, verdier, foretrukne rolleforventninger, opplevd rettferdighet.
- Mulighet til å prestere: verktøy, utstyr, materiell, supplering, arbeidsforhold, kollegiale forhold, lederadferd, veiledning, organisatoriske regler og rutiner, prosedyrer, informasjon, tid, lønn (goder) (Dahlin et al., 2018).

Det å lære og å oppdage noe mer, kan realiseres i samfunnet når det er motivasjon og mulighet til å ta det i bruk. Fra organisasjoners perspektiv kan man ta i bruk ikke nyttet kompetanse som finnes i organisasjonen, utvikle kompetanse med de ressursene som er eller rekruttere kompetanse.

Kompetanse i organisasjonen trenger muligheter for å bli realisert og komme til nytte. Muligheter i seg selv vil også påvirke evne og motivasjon. Rammer og mål i organisasjoner kan tenkes å være

begrensende i forhold til medarbeideres kompetanses muligheter og potensiale til å endre praksis og handling for å møte endringer og konkurranse. Medarbeidere kan oppleve å ikke få gjøre nytte av sin kompetanse til organisasjonens beste. Kompetanse som ikke benyttes, vil være en usikker og etter hvert negativ ressurs for organisasjonen. Medarbeideres kompetanse, utvikling og realisering avhenger av muligheter i et komplekst samspill med både subjektive og objektive posisjoner for å oppleves nyttig. Hvordan organisasjonen opplever medarbeideres kompetanse som nyttig og hvordan medarbeider opplever at sin kompetanse har betydning og gir effekt, avhenger av både faglig, sosiale og personlige opplevelser og organisasjonens muligheter.

Når utvikling skjer, vil endring skje både med vår kunnskap, vår forståelse av oss selv og hvordan vi tror andres forståelse av oss er samt evnen til å samhandle og bruke det vi kan. Kompetansen er i bevegelse med de endringer som skjer i våre liv, det samfunn vi lever i og vår livsalder. Vår evne til å forstå, tilpasse oss og gripe de krav, muligheter og endringer som skjer kan sies å være vår kompetanse der humankapital påvirkes av identitetskapital og sosialkapital.

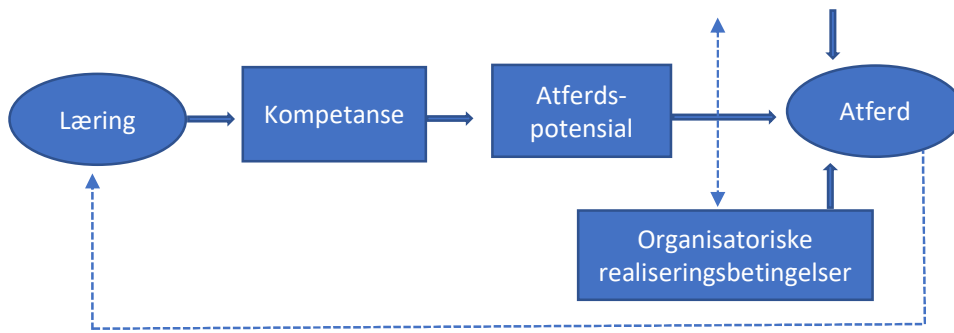
I dagens mer individualistiske samfunn vil vår identitetskonstruksjon endre seg og stadig utvikles i takt med hvordan vi ser oss selv i forhold til verden og situasjonen vi er i og hvordan andre ser oss. Motivasjonen til å handle og hvordan vi handler påvirkes av vår livsalder og livssituasjon. Hvordan vi oppfatter vår identitet har påvirkning på hvordan vi mestrer å tilpasse oss og handle i samhandling og løse utfordringer. Identitetskapitalen kan derfor sies å være en beredskapskapital for vår humankapital og sosialkapital og dermed viktig for vårt utbytte av læring og realisering av kompetanse. Dette gjelder både for hvordan vi selv påvirker mulighetene til realisering av kompetanse og hvordan vi bruker de muligheter vi får til bruk av kompetanse. Motiv og forventninger har betydning for opplevd utbytte av videreutdanningen. Mobilisering og realisering av kompetanse avhenger av individers identitetskonstruksjon og mulighetene for å handle og samhandle.

## 2.6. Utvikling av analysemodell

Teori presentert i dette kapitlet peker på at organisasjoners realiseringsbetingelser er vesentlig for mobilisering og effekt av kompetanse. Perspektivene og begrepene er forskjellig i de forskjellige teoretiske disiplinene. I analysen ønsker jeg å gruppere de forskjellige faktorene for å synliggjøre spenningsfeltet mellom organisasjonsteoretisk begreper for menneskelig kapital, identitetskapital som beredskapskapital og sosialkapital som utfordring og mulighet for kompetanserealisering.

Lai illustrerer sammenhengen mellom læring og atferd med følgende modell (Lai, 2013, s. 119):

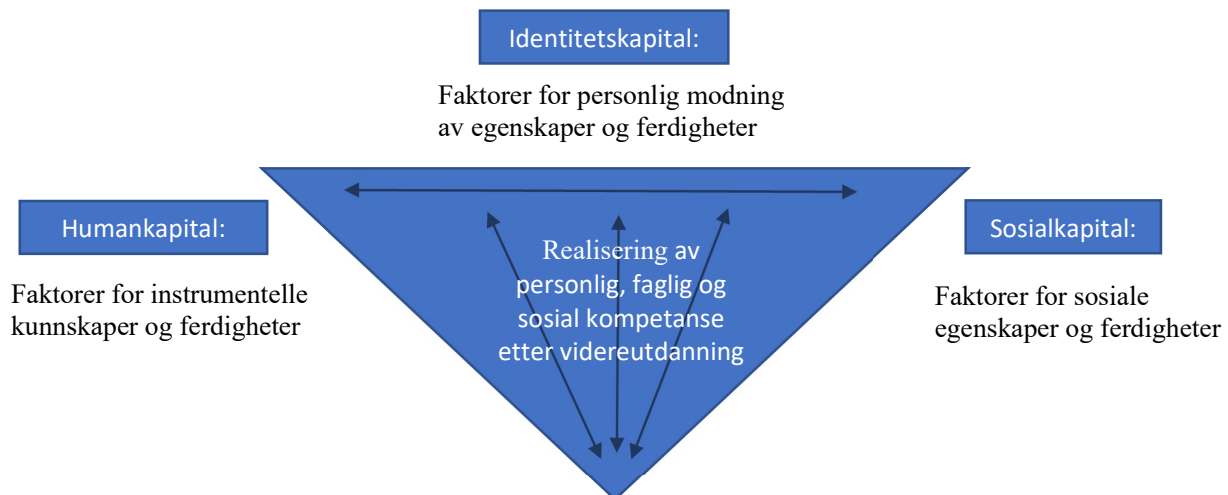
Individuelle  
realiseringsbetingelser



Figur 3: Sammenhengen mellom læring og atferd

For å imøtekomme den teoretiske rammen jeg har trukket fram i denne avhandlingen, mener jeg modellen mangler samhandlingsdimensjoner og at modellen viser et mer rasjonelt og statisk syn på kompetanse. Selv om atferd vises til å gi ny læring, mangler modellen det sosialkonstruktivistiske perspektivet og atferdsendring objektiveres og har forutbestemte mål. Prosess- og vekstorienterte dimensjoner av endring som skjer ved utvikling mener jeg mangler i modellen, men er spesielt viktig ved indremotivert læring som i stor grad er motivert av og påvirker identitetskonstruksjon. For organisasjoner kan disse dimensjonene utgjøre en utfordring for å gjøre og tenke annerledes, og kan derfor bidra til nytenkning og verdiskaping utover det kjente og målorienterte i organisasjoner. Det kan bidra til at organisasjoner fortsetter å være konkurransedyktige (Aarsand, 2011).

I avhandlingens analyse ønsker jeg å få mer innsikt i en større helhet av erfaringen videreutdanningene har ført til, som en fenomenologisk og systemisk gjensidig spenning av dimensjonene. Jeg skisserer analysemodellen slik:



Spenningsfelt som påvirker realisering av organisasjonens samlede kompetanse. Balanse mellom organisasjonens og individenes behov for realisering som optimal utnyttelse av organisasjonens kompetanse.

Figur 4: Realisering av kompetanse som flerdimensjonalt og komplekst

Den identitetskonstruksjon som skjer er i spenningsfeltet mellom perspektiver og kontekst påvirket av subjektive og objektive posisjoner. For å realisere videreutdanningen kreves adferdsendring fra individet, men skal det være reelle muligheter for realisering av adferden, kreves også endringer i organisasjonen og evnen til å kommunikasjon, tilpasning og påvirkning i samspillet mellom organisasjonens og medarbeideres perspektiv. Uten nødvendige reguleringer fra alle involverte, kan realisering av kompetanse bli begrenset. Bevissthet fra organisasjon-, individ-, og kollegaers perspektiv, vil kanskje bidra til et mer bevisst forhold til hva som skjer, hvordan organisasjonens kompetanse respekteres og aksepteres og om den er nødvendig og ønsket eller ikke. Analysemodellen innbefatter ikke dimensjoner som motivasjon, livsalder og livssituasjon, som derfor må belyses i tillegg.

## 2.7. Begreper

Begreper benyttet fra de forskjellige teoretiske perspektivene får forskjellig mening i forhold til konteksten de benyttes og om det er det organisatoriske perspektivet eller det individuelle perspektivet de blir sett ut fra. I den presenterte teorien er begreper som nytte, utbytte, konsekvenser, resultater etc. benyttet som forklaring om den læringen som har skjedd. Veien fra læring til bruk kan sies å være mobilisering og realisering, effekten kan være utvikling i måten å gjøre ting på, være konkurransedyktig, verdiskaping, opprettholde velferd mm. Avhandlingens undersøker en helhetlig forståelse av videreutdanningens påvirkning. Jeg mener det er av betydning at begrepene minst mulig viste til konkrete mål og målformuleringer, men kan romme det uspesifiserte og uvisse. Jeg benytter begrepet *betydning* for individet, påvirkning på omgivelsene og *effekt* for det instrumentelle i forbindelse med arbeid, organisasjon og samfunn.

Teorien som er presentert omhandler forskjellige former for læring for voksne, og innholdet i begrep om forskjellig læring og utvikling kan være etterutdanning, kompetanseutvikling, erfaringsbasert læring, læring på arbeidsplassen mm. Avhandlingens utvalg har gjennomført utdanning som fører til studiepoeng, oftest kalt formell utdanning, og er tilrettelagt for voksne med spesifiserte krav om utdanning etter videregående skole. Jeg har valgt å benytte begrepet videreutdanning. Avhandlingen omhandler ikke forskjeller på type læring eller hvordan læringen er gjennomført.

### 3. Metode

Jacobsen (Jacobsen, 2005) hevder det ikke finnes noen perfekt forskningsprosess, alle har sine svakheter, feil og mangler. Allikevel er det forskjell på hva som er den beste metodiske tilnærmingen til å gjøre undersøkelser om noe. Uansett forskningsmetode må svakheter som er knyttet til undersøkelsens funn beskrives, og jeg vil tilstrebe i dette kapittelet og være åpen og bevisst i forhold til feil og mangler (Jacobsen, 2005). Den epistemologiske forutsetning for undersøkelsen er en sosialkonstruktivistisk tilnærming til hverdags ontologi (Merriam & Tisdell, 2016). Sannhet eller virkelighet er ikke en håndgripelig enhet. Metode, forskningsprosess og jeg som forsker preger denne avhandlingens beskrivelse av virkeligheten, og begrenser dermed dens innhold.

Å øke forståelsen for opplevd betydning og effekt av videreutdanning er formålet med denne undersøkelsen. Jeg har valgt kvalitativt forskningsdesign og bruker intervju som datainnsamlingsmetode. I dette kapittelet vil jeg presentere forskningsdesignet og redegjøre for forskningsprosessen og valgene jeg har tatt underveis. Senere reflekterer jeg over dataanalysen før kapittelet avsluttes med en vurdering av studiets kvalitet i form av validitet, reliabilitet og etikk.

#### 3.1. Forskningsdesign

Jeg har valgt induktiv metodisk tilnærming i et kvantitativt forskningsdesign for å undersøke opplevd betydning og effekt av videreutdanning. Med induktiv tilnærming, der empiri støtter teori, er målet å undersøke, finne faktorer og erfaringer, som kan bidra til å underbygge eller øke forståelse av betydning og effekt av videreutdanning og svare på problemstillingen:

Hvilken nytte har formell videreutdanning?

Kvalitativ forskning er egnet for undersøkelser som søker å finne innsikt og dybdeforståelse. Det kan være funn av både spesielle og sentrale fellestrekk om menneskers livssituasjon, meninger, holdninger og opplevelser. Med den induktive tilnærmingen, ønsker jeg å gjennomføre intervjuer som datainnsamlingsmetode for å undersøke informantenes beskrivelser av deres opplevelse av verden (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2009). Målet er å forstå deres beskrivelse og perspektiver (Dalen, 2011). Forståelse drøftes mot relevante teorier og forskning for mulig å kunne støtte tidligere forskning, selv om kontekst er en annen.

Min personlige holdning er at det ikke finnes en sannhet og virkelighet. Mitt forskningssyn, forskningskompetanse, kompetanse inklusive erfaringer generelt, forståelse og etikk påvirker forskningsarbeidet fra planleggingen og vil være i bevegelse underveis. Det påvirker hvordan jeg

samler inn data og fortolker dataene. Med induktiv strategi gis det mulighet til å analysere informantenes opplevelse i dybden. En induktiv strategi med mål om å forstå noe om informantene med deres beskrivelser, holdninger, forklaringer og/eller bevegelser gir mulighet til å finne faktorer for betydning og effekt av videreutdanning som er unikt og spesielt (Jacobsen, 2005). Det begrenses dog av den forskningskapasitet jeg har og avhandlingens rammer.

Det epistemologiske perspektivet er fortolkende og konstruktivistisk, og heller i noen grad til å være poststrukturell (Merriam & Tisdell, 2016). Jeg beskriver, prøver å forstå og tolker fenomen hvor realitetene er fler og må knyttes til den kontekst realitetene kommer fra og den kontekst de forskes i. Det mer postkonstruktivistiske ligger i å belyse en teori med andre teorier og med det gjøre en dekonstruksjon av meningen, problematisere den og tolke den.

Jeg benytter en hermeneutisk tilnærming for å søke informantenes opplevelse av fenomenet og deretter tolke det for å øke forståelsen av fenomenet. Undersøkelsen fremmer forståelse fremfor forklaring. Den hermeneutiske spiral benyttes i analysen, med mål om at forståelsen om disse dataene hver for seg kan gi en økt forståelse av betydning og effekt av videreutdanning som helhet (Jacobsen, 2005, s. 186). Med å forstå informantenes opplevelse, kan jeg med en deduktiv tilnærming til funnene søke økt forståelse og støtte til tidligere teoretisk forståelse.

“The power of narrative is not so much that it is about life but that it interacts life” (Merriam & Tisdell, 2016, s. 34)

Ved hjelp av å spørre få informanter, vil jeg øke muligheten til å oppnå dypere forståelse av deres opplevelse og mening, men det kan ikke generaliseres, foruten at funn kan støttes til tidligere undersøkelser og teori. Det er også jeg som har skapt problemstillingen og spørsmålene, og avgjør hvordan data samles inn. Den enkeltes forståelse og fortolkning av virkeligheten, vil igjen bli fortolket av meg. Dette er blitt omtalt som en erkjennelsesteoretisk konstruktivisme (Hagen, 2006). Søken vil være etter noe særegent hos en eller flere av informantenes erfaring og erkjennelser. Funn må knyttes mot teori for å kunne gi noen vitenskapelig mening. Det kommer an på forskeren, som selv er del av verden, hvordan resultatet av undersøkelsen tolkes og analyseres. Det er derfor viktig å beskrive og tydeliggjøre så mye som mulig i prosessen for at den skal kunne være tydelig og gi validitet.

### 3.2. Utvalg og utvalgsmetode

En masteravhandling kjennetegnes med å være en forholdsvis liten avhandling med en begrenset størrelse på undersøkelsen. Normen på antall informanter ved bruk av semistrukturerte intervjuer har vært forespeilet oss fra høgskolen i Østfold til å være i størrelsesorden 6-8, selv om mange forhold vil



påvirke til hvilket antall som er «nok». Det viktige er å ha mange nok informanter til å finne nyanser i informantenes opplevelser og om det er noen felles mønster (Nilssen, 2012).

For å finne informanter, har jeg søkt etter tidligere undersøkelser i forhold til opplevelse av å benytte sin kompetanse etter utdanning. Utvalget kunne i utgangspunktet være fra hvilken som helst utdanning sett i forhold til teori om at all utvikling påvirker oss både som menneske og i samhandling med andre som privat person, i arbeid og i samfunnet i vår tid med mindre skille mellom arbeid og fritid (Aarsand, 2011). Jeg syntes allikevel det var interessant om studien hadde en mer subjektiv enn objektiv karakter og at behovet og motivasjonen for gjennomføring var mer indre enn ytre motivert.

En fagartikkel med overskriften «Hva er det godt for?» vekket min interesse for å se nærmere på studiet Familieterapi og systemisk praksis ved Diakonhjemmet Høgskole (nå VID). I artikkelen hadde forskerne gjort en undersøkelse om nytteverdien av studiet blant tidligere studenter (Flon & Jensen, 2015). Undersøkelsen viste at mange opplevde å benytte det de hadde lært, spesielt de som hadde gjennomført mastergrad. Den kvantitative undersøkelsen kunne ikke gi svar på hvorfor de opplever å benytte, eller ikke benytte, det de har lært, hva de har gjort og hvordan. Det kan være mulig å finne mer ut om bakgrunnen for deres personlige opplevelser med en kvalitativ tilnærming. Familieterapi og systemisk praksis ved VID er tilbudt som videreutdanning og masterutdanning. Utdanningen beskrives å gi en spesifikk metodisk og teoretisk kompetanse med spesialistutdanning på to nivå.

De voksne studentene som tar denne videreutdanningen, har som oftest valgt å gå der selv på individuelt initiativ. Utdanningen har i tillegg til å gi metodisk og teoretisk kompetanse, nødvendig selvutvikling for å forstå sin rolle og seg selv i møte med mennesker. Studien kan ha relevans for studentens nåværende arbeidsgiver og arbeid, men kan også være motivert for å søke nytt arbeid. Studiet er etterspurt og gir metodisk og teoretisk tilnærming som passer til dagens brukerorienterte retning som kan skille seg fra annen og tidligere utdanning og dermed kan være lettere å skille ut og være synlig i forholdet til tidligere kunnskap og erfaringer. Deltagerne vil da i større grad ha mulighet til å identifisere og forklare i hvilken grad de opplever å ha nytte av denne videreutdannelsen.

For å nå populasjonen har jeg fått hjelp av studiekonsulent ved studieseksjonen som har sendt ut forespørsel i Facebook gruppe for tidligere studenter. Responsen var meget begrenset. Fra første forsøk fikk jeg 4 responser, hvorav 1 trakk seg før intervjuet. Fra det andre innlegget på gruppens side fikk jeg ikke noen respons, fra tredje innlegg fikk jeg 1 respons. Det er dermed blitt 4 intervjuer. På grunn av få informanter og mindre informasjon enn ønsket, oppleves treningen fra 3 forsøksintervjuer, med påfølgende trening på opptak og transkribering, meget viktig for den kvalitet de intervjuene jeg gjennomførte hadde. Jeg har undersøkt flere muligheter for å nå populasjonen, men ikke lyktes innenfor rammen av personvern. Det ville kanskje være mulig å spørre tidligere respondenter om

referanser, lete etter masteravhandlinger og ta kontakt direkte. Jeg har ikke forsøkt det. Populasjonen responderte ikke og for meg virket det påtrengende og skulle presse videre på. Utdanningen har vært gjennomført i 29 år. Facebook-gruppen, populasjonen jeg sendte ut til, ble opprettet i 2010 og har 1126 medlemmer. De informantene som meldte seg, var uteksaminert i tidsrommet 2012 – 2018. Populasjonen er stor nok til at informantene ikke kan identifiseres ut fra den responsen og analysen som blir gjort.

Før jeg valgte denne gruppen informanter, visste jeg om, og ble spurt av medstudent om jeg trodde det var mulig å få nok informanter sett i forhold til populasjonen og personvern. Min nysgjerrighet på akkurat dette studiet, tidligere kvantitative undersøkelser og egen positivistisk holdning til at flere ville respondere for å være informanter, hindret videre arbeid med å grundigere sikre og forstå mer om tilgangen til utvalget. Å forske på et utvalg som ikke lenger er samlet, er vanskelig når ikke listen over de er tilgjengelig for bruk til kontakt, naturlig nok, på grunn av personvern.

Med respekt for deltagers tid, omfanget av avhandlingen og transkriberingen, ble intervjuguiden lagt opp til at intervjuprosessen var gjennomført i underkant av 1 time pr informant. Omfanget av intervjuet vil også påvirke resultatet av undersøkelsen, spesielt når ikke andre metoder som observasjon eller gruppeintervju er gjort i tillegg.

Data fra 4 informanter ga ikke nok informasjon i forhold til avhandlingens omfang og forskningsspørsmålene, og etter godt innspill fra veileder, ble nytt utvalg vurdert. Valget falt på videreutdanning for lærere under kompetansesatsingen og strategien *Kompetanse for kvalitet*. Det er gjennomført mye forskning om dette utvalget, blant annet hva som hemmer og fremmer utdanningen (Labråten, 2016). Mye forskning om selve utdanningen og utbytte av den er gjennomført, mindre om opplevd nytte av utdanningen etter noe tid, som naturligvis er vanskelig å forske på, men som er selve målet med strategien:

Videreutdanningen skal bidra til god faglig og pedagogisk kvalitet i grunnopplæringen for å styrke elevenes læring, slik at de er godt rustet for livslang læring, for fremtidig arbeidsliv og for aktiv deltakelse i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2015:5).

Strategien *Kompetanse for kvalitet* startet i 2009, mens kravet til studiepoeng for faglærere skal undervise i, ble satt med tilbakevirkende kraft i 2015. Disse studiene skiller seg fra Familierapi med systemisk praksis blant annet på grunn av dens spesialtilpassing til yrkesgruppen, det fagorienterte innholdet og den ytre motiverte og pålagte konteksten. Det har siden 2010 vært gjennomført kvantitative undersøkelser med oppdrag fra utdanningsdepartementet der også utbytte av utdanningen er undersøkt for 2019 (NIFU, 2019). For å få tak i informanter som har gjennomført et eller flere

videreutdanninger i satsingen *Kompetanse for kvalitet*, kontaktet jeg Oslo Met, Høgskolen i Østfold, forskerne i NIFU (informantene i deres undersøkelser var relevant for meg) og 7 skoleledere i Oslo og Østfold. Det har vært vanskelig å få tak i informanter også blant dette utvalget, spesielt på grunn av den arbeidssituasjonen lærere har stått i på grunn av pandemien våren 2020. Jeg fikk kontakt med 3 informanter hvorav 1 informant har trukket seg og 2 informanter er intervjuet. Informantene var begge sist uteksaminert i 2018. De har gjennomført forskjellige studier på forskjellige studieinstitusjoner.

Av hensyn til oppgavens tidsramme, arbeidet som er gjort for å finne informanter, respekt for utvalgenes tid og situasjon samt forskningsspørsmålene anser jeg seks informanter som relevant for metningspunktet i avhandlingen. Med 6 informanter gis forståelse av det som undersøkes (Thagaard, 2013), og jeg har funnet interessante nyanser i informantenes erfaringer og funnet sammenlignbare mønstre som analyseres.

Utvalgene har kontekstuelle forskjeller som er vesentlige, og dataene blir analysert i forhold til forskjellene i konteksten. Avhandlingens mål er ikke å sammenligne utvalgene i forhold til hverandre, men hensynta kontekst i analysen.

Geografisk er informantene spred mellom Troms, Innlandet og Viken (Vestfold og Østfold). Jeg planla for å gjennomføre intervjuene fysisk, men 5 av 6 intervjuer ble gjennomført som telefonsamtaler og kun et intervju gjennomført fysisk i møte med informanten. Grunnen er geografisk avstand sett i forhold til avhandlingens omfang, og smittevernregler på grunn av pandemien. Alle intervjuene er tatt opp via Universitetet i Oslo sin løsning *Nettskjema*. Teknologien har fungert godt uten feil eller andre utfordringer. Det fysiske intervjuet ble gjennomført på offentlig sted. Jeg opplevde en trygg, hyggelig og god atmosfære gjennom intervjuet. Vi satt uforstyrret nesten gjennom hele intervjuet. Det er mulig noe mer informasjon ville vært gitt dersom forstyrrelsen ikke hadde skjedd.

Telefonintervjuene opplevde jeg mer effektive og mindre krevende å finne tid og sted til. Det er dog merkbart å ikke kunne observere non-verbal kommunikasjon. S. Kvale og S. Birkmann kaller det datastøttede intervjuer (Kvale et al., 2009), og beskriver det som viktig for å få gjennomført kvalitativ forskning der geografisk avstand eller annet ellers ville hindret gjennomføring. Jeg gjorde opptak av våre samtaler ved å ha telefonen på høyttaler med opptak via UiO's nettskjema-løsning.

### 3.3. Intervjuguiden

Intervjuguiden er utviklet for å gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene:

Hvilken nytte har formell videreutdanning?

Forskningsspørsmål:

Hva motiverer voksne til å gjennomføre videreutdanning?

Hvordan vurderer voksne egen kompetanse?

Hva motiverer til bruk av kompetanse?

Hvordan mobiliseres kompetansen?

Problemstilling og forskningsspørsmål er utformet på grunnlag av presentert teori der det begrunnes sammenheng mellom behov, forventning, mestringstro, evne, motivasjon, muligheter og realisering av kompetanse. Spørsmålene tar utgangspunkt i AMO-modellen for analyse av potensiale for realisering av kompetansen og Linda Lai sin teori om hva som fremmer kompetansemobilisering. Intervjuguiden er vedlagt (vedlegg 3). Spørsmålene er ment å gi mulighet for respondenten til å legge vekt på det som er vesentlig for vedkommende uten å legge føringer for om det er av personlig, faglig, organisatorisk eller sosial karakter. Det er utformet 4 åpne spørsmål, der målet er å gi mulighet for informanten til å fortelle mest mulig åpent om sine erfaringer, forståelser og opplevelser om sin videreutdanning og nytten av den. Målet er en mest mulig eksplorativ tilnærming til informasjonen. Intervjuene har en semistrukturert form, fordi spørsmålene er mer eller mindre strukturerte i seg selv, de brukes fleksibelt, noen spesifikke data etterspørres av alle informantene, større del av intervjuguiden består av liste over tema som kan komme opp og er interessant å spørre mer om men ikke forutbestemte formuleringer eller orden (Merriam & Tisdell, 2016).

Intervjuguiden er et godt hjelpemiddel i intervjuene for å drive samtalens innhold fremover relatert til problemstilling og forskningsspørsmål. Stikkord i intervjuguiden var til stor hjelp for å stille oppfølgingsspørsmål for å øke forståelsen av utsagn og begrep som opplevdes viktig å høre mer om. Tre prøveintervju hjalp til å forbedre intervjuguiden og intervjuene generelt for eksempel ved å erstatte bruk av ord som «potensiale» med «muligheter til å bruke din kompetanse». Prøveintervjuene var viktige som trening for meg som intervjuer, lærerike i forhold til hvordan spørsmålene kunne forstås og ga meget nødvendige reguleringer av intervjuguiden.

### 3.4. Transkribering og presentasjon av data

Transkribering av alle intervjuene ble gjennomført kort tid etter hvert intervju. Det var en meget tidkrevende prosess, men samtidig helt nødvendig og nyttig for å høre hele samtalen og delene gjentatte ganger med fokus på å skrive ned ordrett det som ble sagt og sikre så godt som mulig forståelsen for hva informantene formidlet. Jeg fikk et eierskap til materialet ved gjennomarbeidelsen

med oppdagelser og modning i forståelsen av innholdet. Jeg opplevde det som krevende å forstå forskjellige meninger, dette førte til mange stopp og gjenhør under transkriberingen. Transkriberingen var en lærerik prosess og jeg har kjent på og erkjenner min begrensning med tanke på å forstå informantenes budskap 100% riktig, selv om det er målet og jeg har tilstrebet det så godt jeg kan. Det er mulig forståelsen hadde vært bedre sikret om intervjuet hadde vært fysisk og non-verbal kommunikasjon kunne støttet og regulert samtalen annerledes når vi kanskje hadde kunnet gi hverandre flere typer signaler for å sikre forståelse mellom oss. Samtidig opplevde jeg trygghet og åpenhet i telefonsamtalene, og oppriktig og engasjerte informanter som ville bli forstått i forhold til sitt budskap. Samtalene er gjort om til tekst i regneark, der hver replikk har sin nummererte linje og tidspunkt i intervjuet. Det har vært et godt grunnlag for videre å jobbe med koding og analyse (Kvale et al., 2009).

I avhandlingen er hver informant presentert med deres historie, gjenfortalt av meg med ønske om å presentere deres empiri så godt jeg kan induktivt, med deres meningsinnhold. Videre deler jeg opp innholdet for å ha mulighet å se dataene mer samlet og presentere fullstendig utsagt fra informantene under forskjellige tema.

### 3.5. Koding og kategorisering

Intervjuene er transkribert enkeltstående og fullstendig og lest og lyttet til gjentatte ganger for å identifisere utsagn og meninger informanten formidler. Utsagnene er så sortert etter kategorier som etter hvert tenderte til å oppleves naturlig og var mulige. Kategoriene er nært opp til problemstillingen og forskningsspørsmålene, noe som også er naturlig når intervjuguiden er utviklet på bakgrunn blant annet av dem. Det er ikke benyttet verktøy for koding og analyse av dataene. Med 6 intervjuer opplevde jeg det overkommelig å jobbe med dataene manuelt og har fått et nært forhold og god oversikt over dem (Postholm, 2010).

Med oppdeling etter hver informants mening, jobber jeg mer deduktivt med utsagnene som jeg forkorter til enkeltord og korte meningsutsagn som jeg forstår som betydelige og meningsfulle for informantene. Utsagnene er benyttet som koder i arbeidet med dataene. Kodene er tatt ut av samtals dialog og sammenhengen med informantenes objektive fakta, livsalder og livssituasjon. De er også tatt ut av setningenes sammenheng, og noen utsagn er forkortet med min kritiske forståelse av sunn fornuft (Kvale et al., 2009).

Tema	Koder
Motivasjonen for utdanningen	Personlig behov, interesse og ønske Faglig interesse

Utdanningens betydning,  
påvirkning og effekt:

Faglig oppdatering  
Interesse for Mangfold  
Fylle på  
Forstå mer om mennesker  
Forstå mer om familier  
Frimodighet  
Alder, visdom og modenhet  
Genuin interesse for å hjelpe mennesker  
Dypere forståelse av samspill  
Ønske om å ta mennesker på alvor  
Utdanning som er overførbart i mange av livets kontekster  
Pålegg  
Redd for å ikke kunne fortsette i yrket  
Betydning og påvirkning:  
Reflektert  
Forståelse  
Trygghet  
Selvsikkerhet  
Selvstendighet  
Ydmykhet  
Tydeligere  
Endret grunnsyn  
Endret adferd i møte med mennesker  
Evne til å tenke om utfordringer annerledes  
Nysgjerrighet  
Løftet blikk  
Mestringsfølelse  
Høyere lønn  
Opplever seg verdsatt  
  
Effekt:  
Knagger å henge ting på  
Verktøy  
Interesse for teori og systemer  
Fylt på  
Opplevelse av forbedret levering i jobb

	Demotivert for mer videreutdanning
Motivasjon i jobb	Interesse for mennesker og familier Interesse for teori og system Interesse for mangfold Interesse for faget
Kollegaers betydning	God kollegial støtte under og etter utdanning Endret samspill med kollegaer etter utdanning Bidrar stadig med kompetanse fra videreutdanningen Godt tverrfaglig samarbeid – team som utfyller hverandre Kollegastøtte, - trening og -utvikling
Leders betydning	Ikke detaljert lederoppfølging Minimal involvering av leder Leder er tilgjengelig når informantene ønsker
Muligheter	Større selvstendighet i jobben Ser mulighet til å starte for seg selv Nye studier – bygge egen vei videre Påvirke betydningen og mulighetene for yrkesutøvelsen og den teoretiske grunntanken Jobbe mer med faget Beholde og ha mulighet til å søke jobb

Tabell 3 Tema og koder fra empirien

Kodene fra transkriberingen er forsøkt å forstås i den kontekst respondenten er og hva samtalen på det tidspunktet det ble sagt, handlet om. Jeg har forsøkt å tilstrebe forståelse av informantens budskap og selvforståelse, men har bevissthet og ydmykhet for min rolle som intervjuer og fortolker, som alltid vil være begrensende for informantens utsagn og budskap (Kvale et al., 2009).

### 3.6. Presentasjon og tolkning av funn

Data blir presentert først ved å gjenfortelle hver informants historie så godt jeg kan, men begrenset av hva jeg forstår og oppfatter som vesentlig. Videre blir data presentert med utgangspunkt i Kvale og Birkmanns fortolkningskontekster; selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse (Kvale et al., 2009). I første trinn grupperer jeg data og meninger blir forkortet til ord og korte meningsuttalelser under tema. I andre trinn forklarer jeg temaene og knytter informantens hele meningsuttalelser gruppert etter tema. På den måten trekkes meningene ut i et bredere sammenheng

andre informanternes uttalelser for samme tema, og utover deres selvforståelse. Dataene blir allikevel tolket innenfor det jeg oppfatter som allmenn sunn fornuft. I denne fasen vil jeg også stille meg noe kritisk til det som blir sagt og om uttalelsene sier noe om personen selv. I tredje trinn drøftes data i forhold til forskningsspørsmål og teoretisk rammeverk. Dataene blir da tolket utover fortolkning om selvforståelse og også allmenn sunn fornuft.

### 3.7. Studiens kvalitet

Både validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålitelighet) er begreper fra kvantitativ forskning for beskrivelse av kvalitet. Begrepene er kontroversielle fenomener innen kvantitativ forskning, med sine tradisjonelle positivistiske kvalitetskriterier benyttes de med konstruktivistiske tilnærminger i den empiriske forskningen (Ryen, 2002). Det er dermed vesentlig å hele tiden beskrive og kontrollere den kontekst informantenes konstruksjon av sin virkelighet og opplevelse er gjort ut i.

Studiets kvalitet avhenger av forskerens dyktighet og respekt for informantenes integritet under hele prosessen (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015). Bevissthet og hensyn til relasjon mellom forsker og informant er vesentlig. Å sikre spørsmål og intervjuguide for best mulig intervjuopprosess er viktig for forskningen, men ikke minst også på grunn av respekt for informantene. Jeg vil videre her skissere forhold i denne undersøkelsen som har innvirkning på troverdigheten, styrken og overførbarheten.

### 3.8. Validitet

Under arbeidet med undersøkelsen bør det foregå en stadig kontroll om arbeidet som gjøres er pålitelig, sannsynlig og troverdig. Dersom kvalitetskontrollen viser at undersøkelsesprosessen og datainnsamlingen er relevant for problemstillingen, kan det sies at validiteten er høy (Kvale et al., 2015) og undersøkelsen har høy grad av gyldighet (Ryen, 2002). Det er viktig å være bevisst forskerens subjektivitet i forskerrollen, og det som skapes mellom informant og forsker som vil preges av forskers tidligere erfaringer og forskerens subjektivitet (Dalen, 2011).

Jeg er ikke lærer eller familieterapeut, så kjennskapet til yrkene er liten i forhold til informante. Dette kan begrense min forståelse av konteksten informantene forteller sin historie fra. Det kan også føre til annen vektlegging i analysen og hvordan funnene tolkes. Jeg er pedagog, har over 30 års erfaring i arbeidslivet hvorav 15 år med kompetanseutvikling for voksne, og gjennomført veilederutdanning ved VID hvor det også ble vektlagt systemteori. Den erfaringen jeg har med avhandlingens tema samt at jeg selv har gjennomført videreutdanning, mener jeg bidrar til forståelsen av informantenes historier.



Det teoretiske grunnlaget for avhandlingens tema er bredt, og omfatter flere teoretiske retninger. Min kunnskap er i det perspektivet meget begrenset, og begrenser denne avhandlingens pålitelighet. Selv om jeg har søkt og lest mye, vil det jeg finner og leser ikke forstås like godt som en mer kunnig på hvert felt. Jeg har hvilt meg på forskning som også har sett teoriene i sammenheng, selv om målet med forskningen er forskjellig. Jeg mener også informantenes historier ikke hadde vært mulig å forstå dybden uten flere teoretiske perspektiv.

Det er vanskelig å nå grupper av informanter som ikke lenger er en gruppe, og tidligere data om gruppen ikke er tilgjengelig. Med begrenset mulighet til å nå de, blir det også vanskelig å få tilgang til å sette sammen grupperinger innen utvalget. Antall informanter i undersøkelsen begrenser mulighetene for funn, men jeg mener allikevel å rettferdiggjøre informantenes historie og empiri som meningsfulle i avhandlingen.

### 3.9. Relabilitet

Bevissthet i forhold til ordvalg, stemning, spørsmålsstilling og form er viktig. Momenter som ordvalg og stemning kan påvirke hvilke svar informanten gir og hvordan intervjuet forløper seg i forhold til hvilken annen informasjon det kunne gitt dersom forholdene eller forskeren hadde vært annerledes. Det er også vesentlig med konsekvente og gode kjøreregler under analysen, slik at analysen blir minst mulig preget av subjektiv påvirkning fra forsker (Kvale et al., 2015) (Merriam & Tisdell, 2016).

Utvalget er stort, men antall informanter er få spesielt for utvalg 2. Grunnen til det har med arbeidspress hos gruppen når pandemien 2020 slo til og det har med mine grenser som forsker til å ikke ville være påtrengende å gjøre. Antall informanter gjør forskningsgrunnlaget i avhandlingen begrenset, og det er grunn til å tro at flere informanter ville gitt ytterligere data som kunne gitt flere svar til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Til sammen 6 informanter er allikevel akseptabelt grunnlag sett i forhold til avhandlingens begrensninger. Selv om det er grunn til å tro at jeg har gått mer i dybden med de data jeg har, enn dersom dataene hadde vært flere, er antall informanter av betydning for avhandlingens overførbarhet.

I intervjuene merket jeg at informantene satte spørsmålsteget til meg som forsker når jeg ikke var nært knyttet til de yrkene og videreutdanningene jeg spurte om deres erfaring med. Jeg opplevde det viktig for de at jeg hadde veileder-, systemteoretisk- og pedagogisk forståelse, slik at de kunne forstå noe om hvilke ord de kunne bruke for å bli forstått og dele sin erfaring og budskap med meg. Hvordan de fortalte om sine erfaringer og tolket spørsmålene hadde sammenheng med meg som forsker. Jeg opplever ikke deres historie om erfaringene var begrenset av min knytning til studie om organisasjon og ledelse og erfaring fra finans (heller kanskje også friere), men hvordan de valgte å ordlegge seg for

å sikre å bli forstått. Ærligheten i erfaringene som ble delt tror jeg ville kommet frem uansett hvem som var forskeren, men kanskje ville det vært benyttet andre ord for å bli forstått og i noen grad ville mulig en forsker fra samme yrkesgrupper fått tilgang til noe mer eller mindre av erfaringene.

Som også beskrevet i punkt 3.2. opplevde jeg god stemning og dialog i intervjuene. Det er forskjell på å møtes fysisk og i telefonsamtale, men jeg mener allikevel trygghet, åpenhet, ærlighet og tillitt til felles mål om å få frem informantens historie og opplevelse ble godt ivaretatt også i telefonsamtalene. Intervjuguiden er utarbeidet på grunnlag av det teoretiske rammeverket og informantene har svart åpent med anledning til å tenke seg om og gi utdypende eller utvidet informasjon. Spørsmålene i et semistrukturert intervju vil allikevel begrense historien og da også forståelsen for deres historie og meninger. Jeg mener telefonsamtalene begrenset informasjonen noe mer enn det fysiske møte gjorde.

Analysen av dataene er gjort ved gjentatte gjennomganger av det transkriberte materialet, hørt på intervjuene flere ganger og forsøkt forskjellige former for å gruppere dataene. Ut fra de grupperinger jeg fant som felles for dataene og presentert som temaer i punkt 3.5, har jeg kodet forskjellige utsagn fra informantene så nært opp til det opprinnelige som mulig, men endret noe med sunn fornuft for å gi mening. Kodene er igjen forsøkt satt sammen i forskjellige grupper for å se om det er noe unikt med informantene, likheter mellom informantene og for å finne støtte i tidligere forskning. Kodene ble sortert i forhold til om utsagn var av personlig, sosial eller instrumentell karakter og om utsagn hadde med evne, motivasjon eller mulighet å gjøre. Jeg har tilstrebet å hele tiden tolke data i forhold til den empiriske kontekst og mening.

### 3.10. Etiske betraktninger

Før, under og etter datainnsamlingen er det viktig med grunnleggende respekt for menneskeverd, åpenhet for motforestillinger. Det er krav til høy redelighet hos forskeren under hele forskningsprosessen og publiseringen (Postholm, 2010). Fokus på god etikk under hele prosessen vil for eksempel innebære god informasjon i forkant, respekt for enkeltpersoners behov og forskjeller underveis og sikring av innhold og form før publisasjon.

Informantene i dette forskningsprosjektet har bekreftet at de har lest informasjonsskriv og undertegnet skriftlig og/eller muntlig på samtykket til å informant. I starten av intervjuet, før opptak ble skrudd på, informerte jeg om opptaket og gjentok informasjon og deres mulighet til å trekke seg som beskrevet i informasjonsskrivet. Jeg opplyste om hensikten med forskningen, og som beskrevet i punkt 3.9. var min egen oppmerksomhet om min subjektivitet ikke bare viktig for meg å være oppmerksom på, men også viktig å opplyse til informantene for en bedre og mer tillitsfulle dialog (Nilssen, 2012).

Analysen er farget av meg som forsker ved opplevelser, erfaringer og oppfatninger om meg selv og andre. I tillegg vil den teoretiske forståelsen jeg har tilegnet meg i studiet og gjennom arbeidet med denne avhandlingen påvirke forskningsprosessen (Dalen, 2011). Jeg har tilstrebet å søke etter nyanser i min forståelse til å se nyanser og ulike perspektiver i datamaterialet som ønske om størst mulig forståelse av informantenes uttalelser og erfaringer. Selv om jeg ikke er i noen av disse yrkesgruppene er det viktig å være bevisst egne holdninger og forståelser om de, så de og teoretisk forståelse begrenser mulighetene til å få tak på det informanten egentlig formidler, minst mulig. Det vil være en balansegang mellom fortolkning og analyseprosess der det er viktig å bestrebe seg på å være seg selv bevisst i forhold til den andre (Postholm, 2010).

Informantene ble også informert om hvordan forskningen skal publiseres, og flere ønsket at jeg sendte avhandlingen til dem. Jeg har anonymisert informantene i undersøkelsen, men ved lesning vil de kjenne igjen seg selv og forhåpentligvis oppleve seg forstått. Jeg håper også det vil være opplysende å se egne erfaringer i lys av andres og i lys av teorien og studiens problemstilling. Kvalitativ forskning bør ideelt sett bidra til å påvirke enkeltmennesker positivt (Kvale et al., 2009).

#### 4. Presentasjon av data, kategorisering og funn

Jeg presenterer her først hver informant sin historie i intervjuet preget av det jeg hørte og oppfattet at de ønsket å formidle. Selv om jeg tilstreber å fortelle deres historie, blir den formet av mine spørsmål, vår dialog, og begrenset av min oppfattelse av hva de ønsker å uttrykke. Intervjuene er lyttet til mange ganger og er transkribert ordrett i Excel. Transkriberingen har jeg brukt videre til å finne kategorier og koder. Det er gjort manuelt ved å gå gjennom og høre gjennom intervjuene gjentatte ganger. Det er ikke benyttet digitale verktøy i prosessen. Kategoriene og kodene er formet etter referanser til teoretiske rammer og til ord i datamaterialet som jeg har oppfattet som viktig i forhold til det jeg oppfatter som meningsinnhold.

Videre i presentasjonen av data kategoriserer jeg meningene og trekker frem vesentlige ordrette utsagn fra informantenes som gir mening i konteksten som funn. Utsagnene som trekkes ut forklares og forsøkes å forstås i den kontekst respondenten er og hva samtalen på det tidspunktet handlet om. Det vil si at for eksempel er utsagnet «fyller på» benyttet både i forbindelse med motivasjon til gjennomføring av videreutdanning og som opplevd utbytte av utdanningen. I uttrekket er det tilstrebet forståelse av informantenes selvforståelse, med bevissthet og ydmykhet for min rolle som intervjuer og fortolker, som alltid vil være begrensende for den andres utsagn og budskap (Kvale et al., 2009).

Når utsagnene er delt inn i tema og trukket ut som koder i tabell se punkt 3.5 er de tatt ut av sammenhengen med informantenes objektive fakta, livsalder og livssituasjon. De er også tatt ut av

samtalens og setningenes sammenheng, og noen utsagn er forkortet med min kritiske forståelse av sunn fornuft (Kvale et al., 2009).

## 4.1. Informantene

Informantene har gjennomført videreutdanningene mellom 2012 og 2018, og har hatt tid og mulighet til å erfare og vurdere opplevd nytte av videreutdanningen. Informantene som har gjennomført videreutdanning i Familieterapi og systemisk praksis har fiktive navn som starter på F, de som jobber på skoler og har gjennomført videreutdanning i Kompetanse for kvalitet har fiktive navn som begynner på S. Navnene reflekterer også kjønn.

Objektive data er valgt og spesifisert for hver informant for å kunne analysere betydning i forhold til forskjellige utsagn og teorier. De objektive dataene som ble notert er:

Utvalg F				Utvalg S	
Fia Familie	Frida Familie	Fred Familie	Fredrikke Familie	Siv Skole	Sara Skole
Byttet jobb etter videreutdanning	Byttet jobb etter videreutdanning	Byttet jobb etter videreutdanning	Byttet jobb etter videreutdanning	Byttet jobb etter videreutdanning	Byttet jobb etter videreutdanning
Dagens rolle krever ikke videreutdanningen	Dagens rolle krever ikke videreutdanningen	Dagens rolle krever ikke videreutdanningen	Dagens rolle krever videreutdanningen	Dagens rolle krever videreutdanningen	Dagens rolle krever videreutdanningen
60 studiepoeng	60 studiepoeng	60 studiepoeng	180 studiepoeng	30 studiepoeng	30 Studiepoeng
33 år	54 år	57 år	42 år	41 år	54 år

### 4.1.1. Presentasjon av Fia Familie

Fia Familie, som nå er 33 år, tok studiet Familieterapi og systemisk praksis ved VID, mens hun jobbet i et visiv skoleat i NAV. Hun har hatt mange forskjellige jobber, men tok ikke videreutdanning fordi hun trengte det spesielt for å gjøre den jobben hun hadde, eller for å få en annen jobb. Hun legger trykk på hennes personlige behov, interesse og ønske om å ta studiet. Hun er utdannet sosionom og virker stolt av sin utdanning, men legger samtidig til at det er en utdanning med mange retninger og muligheter. Studiet ved VID fengte henne på grunn av det mangfoldet studiet opplevdes å ha. Hun

kjente et behov for å fylle på med kompetanse. Spesielt opplevde Fia Familie et behov for faglig oppdatering og flere gode verktøy å bruke i møte med mennesker og kanskje spesielt familier.

Det mellommenneskelige engasjerer Fia Familie sterkt, og hun forklarer å ha fått en helt annen forståelse for det som skjer mellom mennesker og det vi gjør bevisst eller ikke bevisst som opprettholder mønster mellom oss. Mønster kan være destruktive og for eksempel opprettholde konflikter. For å kunne hjelpe en annen, kan nøkkelen ligge i å forstå en persons tidligere erfaringer og mellommenneskelige relasjoner. Kanskje opprettholdes konflikter for eksempel på grunn av et behov for å bli sett, bli ivaretatt eller få oppmerksomhet eller lignende. Fia Familie opplever meget engasjert når hun forklarer og reflekterer over menneskemøter, det mellommenneskelige og også det faglige. Hun legger trykk på viktigheten av å forstå det som skjer i møte med mennesker og opplever seg som kompetent i de oppgaver hun har nå. Vi må le litt begge to når jeg spør henne om hennes engasjement i jobben, for det er sterkt og hun beskriver det, om med litt beskjedenhet, som godt over gjennomsnittet. Motivasjonen ligger i menneskemøtene og utfordringene der hun får bruke seg selv som fagperson og medmenneske. Hun opplever at det hun gjør gir henne mening og stemmer med personen hun er.

Fia Familie påvirker sin arbeidsdag i stor grad, hun gjør det hun mener er riktig, leder legger seg ikke opp i det. Det som påvirker prioriteringer, er behovet for de hun jobber for og henne selv. Hun mener det fungerer veldig greit med god forventningsavklaring. Innenfor de rammene hun har, mener hun å balansere det hun gjør godt og får brukt mangfoldet av sin kompetanse. Hun kunne kanskje benyttet enkelte verktøy direkte og mer som Familieterapeut, men i sin rolle nå får hun brukt mangfoldet av sin kompetanse. Hun bruker sin kompetanse og verktøy etter eget initiativ og studiet ved VID har gitt henne evne til å tenke om utfordringer annerledes, gå inn i relasjoner annerledes og tanker om relasjoner annerledes. Nyttan av utdanning er bedre enn hun kunne tenke seg. Bruker kompetansen bra og mye, har det med seg hele tiden i samtale med mennesker. Det har virkelig lært henne mye om hvor komplekst mennesker er og når vi står i relasjoner, hvordan de påvirker oss i forskjellige situasjoner.

Fia Familie forteller om god kollegial støtte, selv om det kan virke som et evig prosjekt å forsøke å forklare og minne om sammenhenger og få frem perspektiver og mangfold til kollegaer. Kollegaene har mange forskjellige utdanninger, men hun mener det har med personlighet mer enn utdanning at påminnelser om relasjoner og mangfold må forklares og diskuteres. Tross i forskjellige utdannelse og verktøykasser, er det godt rom for tverrfaglige samarbeid, der alle er helhetlig opptatt av mennesket. Hun beskriver oppfølging på mestring fra leder som veldig bra, selv om leder ikke vet omfanget av hva hun gjør, vet hun hva Fia Familie Familie står for og jobber mot.

Jeg opplevde god ro og positiv stemning i samtalen. Fia Familie's oppriktighet og vilje til å dele sin historie, tanker og refleksjoner er jeg veldig takknemlig for.

#### 4.1.2. Presentasjon av Frida Familie

Frida Familie er 54 år og har jobbet mange år i barnevern, og mye med rus og psykiatri. Hun jobber nå som miljøterapeut, og har offentlig godkjenning, men ingen bachelor. Frida Familie har selv erfaring med rusmisbruker i familien, og det var hennes personlige motivasjon til å ta videreutdanningen. Før hun startet følte hun at det manglet en bit, og det var mangelen som interesserte henne mest. Når hun gikk utdanningen, fikk hun mange knagger å henge ting på. Når hun jobbet med familier og pårørende fikk hun veldig mye brukt for utdanningen. Etter utdanningen følte hun at ting falt på plass, hun fikk en bedre forståelse av hvordan et menneske fungerer i samspill og det med systemteori hvor man ser på et menneske på en annen måte synes hun gir en annen dybde og forståelse for hvordan ting henger sammen med alt. Når du møter noen med rusproblemer handler det om å se helheten, ikke bare personen, men konteksten, familien det som har vært og hva som kan bli. Det er liksom alltid årsaker til at mennesker blir narkomane, erfarer hun. Hun forklarer at det er som å få en annen forståelse med seg, og bli mer ydmyk for de man jobber med.

Frida Familie forteller også om hvordan utdanningen har gjort henne mer bevisst på hvordan hun selv tenker og forståelsen om hva hun selv har opplevd. Det oppleves som puslebiter detter på plass, forklarer hun. I forhold til oppgaver hun har nå, har videreutdanningen gitt henne knagger å henge ting på og forståelsen hun har fått gjør henne mer selvsikker i det hun gjør og hun erfarer og håndterer eventuelle feil og situasjoner annerledes. Frida Familie har fått mer selvsikkerhet i jobben, og opplever å gjøre en god jobb og lærer på en annen måte med dagens utfordringer.

Med et smil, innrømmer hun at det kan være vanskelig å være like engasjert hele tiden, men hun forsøker og synes det er mye lettere å si ifra hvis det er noe nå. Ovenfor leder er det lettere å si ifra om det er noe som ikke er bra og si ifra om ting hun ikke opplever å takle så bra uten at det blir noe nederlag. Det som motiverer mest er brukerne, det å være med å gjøre en god dag for dem. Det er fint å hjelpe de å se utover det negative, hjelpe de å se muligheter.

Frida Familie mener det er en kombinasjon av erfaring og utdanning som påvirker hennes opplevelse av å gjøre ting annerledes nå. Det brennende engasjementet hun har for rus og psykiatri på grunn av egne erfaringer og behovet for å forstå selv, sammen med utdannelsen som har satt brikkene på plass gir drivkraft til å gjøre en forskjell. Utdanningen har vært viktig for min selvutvikling i jobb og er nødvendig i tillegg til erfaring for den grunnleggende forståelsen og få satt ting i system, sier hun.

Frida Familie uttrykker godt kollegialt og tverrfaglig samarbeid. Hun opplever gode tilbakemeldinger på sin mestring og at teamet utfyller hverandre på en veldig god måte. Hun opplever å bidra med sin erfaring og kompetanse ved vanskelige utfordringer og i diskusjoner og møter har hun alltid med seg pårørendeperspektivet som kanskje de andre glemmer.

Selv om ikke Frida Familie opplever seg moden for det ennå, ser hun muligheten i å starte for seg selv som familierapeut for å kunne bruke enda mer av seg selv og sin kompetanse. I en liten kommune er det andre rammer enn for eksempel i en stor by, som hun har jobbet før, og som gjør at en del ting ikke er satt i like gode system og det ikke er ressurser til å få til mer enn rammene hun må forholde seg til nå. En moden alder, erfaring og klokskap er positivt for å være familierapeut, så det er en mulighet der fremme når hun eventuelt blir lei der hun er nå.

### 4.1.3. Presentasjon av Fred Familie

Fred Familie ble syk for noen år tilbake, og la bak seg en lang karriere som næringslivsleder. Med den endringen i livet og i forbindelse med et vikariat på familiekontor, startet han på videreutdanningen Familierapi og systemisk praksis. Fred Familie har alltid vært opptatt av mennesker, har tidligere utdannelse i teologi og jobbet mye med HR relaterte oppgaver for å legge til rette for folk. Fred Familie er genuint opptatt av mennesker og har fra han var ung hatt lyst til å ta utdanning som Familierapeut, men hadde ikke frimodighet til det da han var yngre. Det opplevdes vanskelig og skummelt og turte derfor ikke tidligere i livet å gå mot det yrke. Med alder, visdom og modenhet så tenkte han at dette kan jeg prøve nå. Det var egen trygghet etter mange menneskemøter i livet som gjorde at han turte å ta fatt på det. Modenhet, erfaring og interessen for å hjelpe folk med å gå sammen med dem på deres vei og prosesser er Fred Familie genuint opptatt av.

Gjennom studiet opplevde Fred Familie å lære om mange forskjellige retninger. Studiet gjorde han frustrert i forhold til mangel på fordypning, det har ført til at han selv har plukket ut de metoder og verktøy han bruker i sin verktøykasse tilpasset han og hans vei. Fred Familie legger trykk på at man ikke er ferdig når man er utdannete, det er da det begynner med praktisering og vekst for å finne sin vei. Han opplever også i hverdagen at det er positivt at han er mann i møte med menn, og at det burde være flere menn som tar utdannelsen.

I møte med utfordringene beskriver Fred Familie at han nå har funnet sin vei. Han har blitt tryggere og tør utfordre klientene mer, og med ytterligere mer utdanning og fordypning har han enda flere verktøy og tør å være tydeligere i møte med folk. Fred Familie tar med seg elementer også i videre utdanning som spesielt er viktig i møte med mannlige klienter hvor han kan utfordre de for at de kan finne sin vei og han kan gå sammen med dem. Fred Familie mener han ikke lenger er redd for å møte deres

reaksjoner når han utfordrer, og er god på å være en medspiller. Motivasjonen ligger i å få være med å finne deres endrede sti som bryter med destruktive mønstre som ofte ligger veldig dypt. Det å se positive endringer og få være med på det motiverer Fred Familie.

Mulighetene til å påvirke egen arbeidsdag opplever Fred Familie stor. Det er en juridisk ramme, men innenfor der ser han veldig store muligheter til å påvirke selv. Noen ganger mener han kanskje rammene er for store, han utfordrer og av og til litt for mye. Beskriver det som frie tøylar, og passer ikke han som terapeut, kan det byttes, noe som kan være riktig. Det er allikevel veldig bra at det er stor frihet for alle er forskjellige og det må tilpasses de som er involvert, kontekst og situasjon. Det er positivt at valget er eget i forhold til metoder og verktøy som gjør mulighetene store basert på eget skjønn.

Fred Familie mener han har et godt kollegafellesskap. De jobber med strukturert veiledning, kollegastøtte og kollegasamtale. De er også med hverandre i møter med familier og gjennomfører metodisk veiledning for hverandre. Fred Familie forteller om mangfold i utdannelse og tverrfaglighet. Leder sitter ikke der hvor Fred Familie sitter og blir mindre konkret i forhold til oppfølging. Han har avfunnet seg med den situasjonen og kan kontakte leder dersom det er noe.

Fred Familie mener selv at måten han jobber med mange metoder i verktøykassen og bruker skjønn i forhold til menneske og kontekst er bra. Det å se menneske og tilpasse sin kompetanse i forhold til sitt skjønn av situasjonen er nok knyttet til måten han også er som menneske og forstår samspillet. Ingen er like. Ingen er bare det du ser, og alt henger sammen med alt.

Fred Familie fortsetter å studere, holder på å lese noe nå og ser frem til å lese kanskje noe annet neste år. Han mener å være nysgjerrig interessert og beskriver seg som en nysgjerrigpetter.

#### 4.1.4. Presentasjon av Fredrikke Familie

Fredrikke Familie er 42 år og har tatt videregående- og masterstudie i Familieterapi og systemisk praksis. Hun jobber nå med psykisk helsetjeneste for unge. Hun har i nesten 20 år jobbet med barnevernsrelatert arbeid, familieliv og ungdommer. Hun har drevet med veldig mange ting, men motivasjonen for studiet kom når hun gikk fra å være barnevernspedagog og miljøterapeut til å få en dypere forståelse av samspill. Utdanningen fenget for det så ut til å ta samspill mellom mennesker på alvor. Etter å ha gjennomført masterutdanningen har hun oppdaget at studieretningen er overførbart i mange kontekster, ikke bare i terapi, men også i andre sammenhenger med grupper av mennesker, arbeidsplasser og andre samarbeidsrelasjoner. Hun har også oppdaget hvordan forskjellig kunnskapskilder påvirker hverandre som sosiologi og statsvitenskap. Kunnskap utvikler seg på samme måte som samspillet mellom mennesker utvikler seg, mener hun. Med dette har hun fått løftet blikket og



interesse for systemer og strukturer, samfunnssystemer rett og slett. Hun bruker mer og mer tid på veiledning, forskningsarbeid, fagutvikling og politikk.

Måten utdanningen gikk dypt inn i vitenskapsfilosofi for å forstå ting som sosialkonstruktivisme, forholdet til hermeneutikk og feminologi, virkelig gikk inn i grunnlagstenkning, gjorde at hun begynte å tenke og se verden på en helt annen måte, løftet blikket og vekket en teoretisk interesse. Fredrikke Familie mener det skjedde en forandring på måten hun forsto ting på som er veldig dyptliggende. Hun fikk ord og et språk for å snakke om det systemiske og ting i livet som hadde føltes som fysisk uro, som ikke hun kunne sette ord på tidligere. Hun fikk med studiet forståelse og språk for å sette ting på plass, søke videre og beskrive det hun opplevde. Fredrikke Familie mener det har vært veldig verdifullt for henne. Hun har fått et kritisk blikk på sin ekspertrolle og sin egen kunnskap, og møter folk på en mer ydmyk måte og annen innstilling, som også folk som kjenner henne godt privat påpeker.

Fredrikke Familie uttrykker at det er fysisk merkbart når hun nå møter folk og forstår deres historier på en ny måte. Hun tar deres opplevelse av situasjonen mer på alvor og møter de der de er i stedet for å fortelle at de skal tenke eller gjøre annerledes. Hun jobber for å starte der de er, tror dem, hører dem og hjelper når de finner deres løsning. Når folk føler seg trodd og forstått, kommer de gjerne lettere til løsninger, erfarer Fredrikke Familie. Hun er kritisk til hvordan hun før møtte mennesker, og hvordan flinke medarbeidere i hjelpeyrker fortsatt møter folk med kompetansemakt, fordi de selv mener å ha svaret og kompetanse til å vite mer enn de det gjelder. Hun hører nå etter, tror på det mennesker sier og er nysgjerrig på det de formidler for å starte der de er. Hun ønsker å forstå situasjoner og kontekst slik den oppleves for de det gjelder og jobbe derfra. Hun har sett mange mennesker bli sykere eller mer fortvilet og nesten går til grunne i møte med systemer fordi de ikke blir hørt, trodd og forstått.

Fredrikke Familie opplever tilbakemeldinger fra klienter som føler seg trodd for første gang, de opplever å bli lyttet til og hun merker god tillitt og samarbeid. Det er ikke konfliktnivå og da kjempegode dialoger der unger kommer til barnevernet og sier at endelig er det samarbeid med mamma og pappa, og beskriver hjelpeapparatet som veldig profesjonelt. Å jobbe på denne måten og bruke seg selv og sin kompetanse synes Fredrikke Familie er veldig problematisk i et «pakkeforløp» der man skal trekke barn i vanskelige situasjoner inn på et kontor, ha 6 samtaler på et kontor og så skal alt bli bra. Hun påpeker at dette er å sette strategien på spissen, men innrømmer at både hun og flere med henne må gå utenom det som er rammene for pakkeforløpet for å kunne utøve sin kompetanse og møte ungdommer i sine kontekster og få hjulpet de mer effektivt der de er. Fredrikke Familie mener at systemet i dag blokkerer for at den kompetansen som familieterapeuter har blir godt nok brukt på grunn av rigide systemer.

Når jeg spør om det er noe positivt med pakkeforløp, spør hun for hvem? Hun mener det ikke er tilpasset deres yrke og kompetanse, men at slitne yrkesutøvere synes kanskje det kan være fint å bare kunne følge et system og logge til Fredrikke Familie i forhold til det.

Fredrikke Families måte å forsøke å påvirke systemet er å jobbe mer med å skive artikler, støtte forskning og jobbe for at familieterapeuter ikke skal stå alene, ofte er det bare en familieterapeut på hver arbeidsplass og de opplever å stå alene. Det er viktig med et sterkere fagmiljø for familieterapeuter, mener hun og jobber for det. Fredrikke Familie selv mener hun ofte blir hørt på grunn av sin formidlingsevne og på grunn av hennes teoretiske styrke i sine samarbeidsnettverk. Hun har innflytelse i sine tverrfaglige nettverk og initiativ. Hennes beskriver sin styrke, når hun møter på sterk motstand, er å si; da hører vi med familien og hva de trenger.

Fredrikke Familie er opptatt av det systemiske oppover nå for å kunne påvirke på annen måte enn fra det operative. Hun er sliten av å forsøke å endre nedenfra og opp, og benytter sine ever som «språkteknikker» å påvirke mot forskning, veiledning og faglig nettverk. Hun opplever denne måten å jobbe for påvirkning gir mening for henne fordi hun jobber for noe som er mer «sant». Hun mener det er å ta folk på alvor og å utfordre et kunnskapssyn som hun mener vi har i dagens samfunn der 2 + 2 alltid er 4 og samfunnet blir mer og mer spesialisert med pakkeforløp og generaliserbar kunnskap som skal passe for alle. Fredrikke Familie mener vi glemmer å spørre om det unike og annerledes hos mennesker og mister mye av det medmenneskelige. Det gjør henne opprørt og opprørsk. Mennesker blir ikke spurt og de som skal hjelpe er ikke oppriktig nysgjerrige. Bare språket vi bruker om folk som setter de i bås synes hun er betenkelig, og nevner eksempler som brukere, klienter, ikke veiledningsbare foreldre, adferds vanskelige unger og manipulerende gutter.

Familieterapeuter er kjempeviktige fagfolk som samfunnet trenger, men mange er veldig slitne. Med dagens rigide systemer mener hun kunnskapen er truet. Tilbakemelding på mestring i arbeidet får hun fra foreldre og unger som gir bekræftelse på hennes hjelp. Hun henter støtte utenfra arbeidsplassen, via forsknings og veiledningskontekster og felles støtte i fagnettverk. Fagkonferanser der hun vet å treffe andre som står på med samme grunnlagstenkning som henne.

#### 4.1.5. Presentasjon av Siv Skole

Siv Skolehar tatt engelsk 1 for 5-10 klasse for 2 år siden. Hun er 41 år. Etter studiet har hun jobbet mer med faget Engelsk. Studie tok hun fordi hun både kunne bruke det i jobb og privat. Det betydde også noe å kunne påvirke lønn. Privat reiser hun en del og har nytte av det både skriftlig og muntlig. På grunn av egen leilighet i utlandet, bruker hun en god del engelsk. Hun er sikrere og kan lettere

kommunisere både skriftlig og muntlig. Det er blitt et mer naturlig språk for henne hvor hun kan være mer frimodig når hun kommuniserer.

På jobb opplever Siv Skole å være mer «ordentlig» faglærer nå, etter utdanningen. Hun er mer bevisst hvorfor hun gjør ting. Hun bruker engelsk mer i klasserommet nå enn før og føler elevene får mer enn før. Siv Skole har økt mestringsfølelse og erfarer å få til ting bedre. Kompetansen er bedre i forhold til oppgavene hun har. Hun ville jobbet for å ha så mange engelsktimer som nå også uten utdannelsen fordi hun synes faget er spennende, men ville bli stoppet etter hvert på grunn av de nye kravene. Selv uten kravene ville Siv Skole gjerne tatt utdanningen. Hun har hatt lyst til det lenge og søkt i flere år, men det har ikke vært lett å få anledning før nå når det er blitt et krav og flere får mulighet. Siv Skole føler seg mer motivert i jobben på grunn av mestringsfølelsen utdanningen har ført til. Motivasjonen handler om hvordan hun velger oppgaver og er mer bevisst hva hun gjør. Hun mener at de fagene man er glad i og interessert i, er man bedre i. Etter kurset opplever hun å ha bedre forklaringer på spørsmål som elever har. Med bedre svar å komme med, kan hun gjøre jobben bedre, synes hun. Utdanningen har vært helt avgjørende for denne mestringsfølelsen.

Siv Skole mener å ha fått god støtte av leder når hun studerte. Det var viktig for henne å ha vikarordning fordi studiet var veldig omfattende og tok mye tid. Mulighetene for å praktisere og vokse med faget har hun tilstrebet fordi hun har mer engelsk, hun har engelsk for to klasser nå. Hun ønsker å ha engelsk for høyere klassetrinn også for å utvikle seg mer. Hun føler hun selv må stå på for å få til det. Det er mange hensyn å ta og ikke så lett å få til på grunn av måten de er organisert på. Siv Skole håper allikevel å kunne følge barna oppover og vokse med dem. Hun tror dette er noe hun må jobbe videre for selv.

Samarbeidet med en annen som også har gått utdanningen er positivt, de er blitt et fagteam. De ha også vært satt sammen i faggrupper for engelsk og delt sin kunnskap med andre faglærere. Det har vært positivt og lærerikt og dele ny kunnskap. Ellers har det vært litt deling til avdelingen på grunn av studiets organisering hvor en obligatorisk oppgave var å holde foredrag på arbeidsplassen. Utover det er det ikke lagt opp til noe samarbeid med andre som har gjennomført utdannelsen, eller spesiell oppfølging av leder eller andre etter utdanningen. Erfaringsutveksling med andre som har hatt andre fag eller annet, er det heller ikke, da er det helt tilfeldig prat i så fall, ikke noe organisert.

Siv Skole føler seg verdsatt. Hun synes det er fint at noen vil bruke så mye penger på henne. Hun hadde søkt i mange år og synes det å få anledningen til å ta utdanningen var som å vinne i lotto. Godt å ha et år som er annerledes og det å få noe, å få påfyll følte hun var veldig godt. Hun understreker at det har vært kjempefint å føle seg verdsatt og hun er glad for selv å ha fått denne anledningen, men hun synes det er syn andre kollegaer hun kjenner, som lyst, ikke har fått anledningen. Hun er positiv til at

kravet er der så lenge det er mulighet til å komme med, få det uten å betale det selv og uten at det går mye utover egen tid.

#### 4.1.6. Presentasjon av Sara Skole

Sara Skole tok videreutdanning i norsk på grunn av nye krav under Kompetanse for kvalitet, for tre år siden. Sara Skole er 54 år og har vært kvalifisert for å være lærer fra 1. – 4. trinn i mange år. Hun startet på studiet og tok de nye 30 studiepoengene i norsk fordi det ble pålagt henne. Hun søkte fordi hun var redd for å ikke kunne beholde jobb og velge å kunne jobbe i skole i tillegg til barnehage. Hun var allikevel ikke i tvil om at det var norsk hun ville ta. Sara Skole er veldig glad i norsk og synes jo hun har vært heldig fordi hun fikk fri 2 dager i uken og slapp å være kontaktlærer. Hun var ressurslærer det året og synes det ble lagt godt til rette for å gjennomføre studiet. Sara Skole slapp å sitte for mye kveld og helg med studiet, men hun jobbet mye og godt de dagene hun fikk til rådighet.

En kollega fikk samtidig lov til å ta videreutdanning, det beskriver Sara Skole som veldig viktig. Gruppearbeid, godt studiemiljø og flinke forelesere var veldig positivt, synes Sara Skole. Hun beskriver organiseringen av studiet og den praktiske tilretteleggingen som god. Sara Skole synes gjennomføringen ble mye bedre enn det hun hadde trodd, det var mye og hun opplevde å gjøre en skikkelig jobb, men det var ikke så lenge siden hun hadde tatt annet studie så hun var litt inn i det mer tekniske med å skrive oppgaver og å være student. Sara Skole er veldig glad i teori, litteratur og er faglig motivert. Det å måtte gå gjennom det samme som hun hadde gjort før, og det samme som 19 åringene, følte allikevel som om hun ikke var bra nok lenger, en følelse hun måtte bearbeide underveis. Selv om det var noe som f.eks. grammatikk hun ikke trengte, opplevde hun allikevel at hun tok riktig studie.

Sara Skole opplever å bruke aktivt det hun lærte og beskriver det som å være tryggere, flinkere til å bruke lærerveiledere og forstå mer det som er ment når hun leser om mål og lignende. Hun synes det var godt å få dykke ordentlig ned i barnelitteratur og fint å bruke det hun lærte i timene. Hun gir mer frie oppgaver, leserammer og tar frem fagbøkene for å finne oppgaver de lærte om i utdannelsen.

Tryggheten hun erfarer etter videreutdanningen beskriver hun også som en fornyelse. Det har skjedd litt i faget de siste årene, så det var godt å få frisket opp og få en trygghet for å være oppdatert. Nå vet hun at hun følger med i svingene selv om det er en stund siden hun var utdannet, og mener det i kombinasjon med den erfaringen hun har gir tryggheten.

Motivasjonen for faget har blitt enda sterkere etter videreutdanningen, hun ser også at norsk er veldig allment så hun får behov for det i mange sammenhenger. Samarbeidet har endret seg, hun trekker mer

frem litteratur og bidrar for andre lærere hun er i team med. Sara Skole er veldig glad i bøker og interessert i litteratur, derfor gir hun forslag og henter frem litteratur til andre kollegaer, mens andre kanskje bidrar mer i matematikk.

Støtte fra leder var god i studietiden. Sara Skole fikk ført tilbake teori fra utdanningen til kollegiet sitt i samarbeidsmøter på skolen. Ledelsen er også veldig positive til at de søker andre videreutdanninger. Sara Skole synes det er vanskelig å motivere seg til å ta flere studier, selv om hun synes kanskje hun burde ta matematikk eller engelsk også. Hun tenkte, spesielt ved muntlig eksamen at «kjære vene, skal jeg holde på med dette her hele livet eller...». Sara Skole har tatt videreutdanninger med jevne mellomrom. Siste studiet var veiledning, det gjennomførte hun av egen interesse og ønske om de oppgaver hun kunne få ved å ha den utdanningen. Hun synes hun har fått like mye ut av begge utdanningene selv om det ene var frivillig og det andre var pålagt. Veiledning er allikevel et fag som hun bruker litt mer også i private situasjoner og utenom jobben.

Sara Skole synes videreutdanningen var vel omfattende, og synes det er vanskelig å motivere seg til å ta andre videreutdanninger i Kompetanse for kvalitet. Hun vet ikke om hun orker å gå løs på mer. Videreutdanningen tok for mye krefter og presset er så stort at det ikke frister å gjennomføre mer. Hun synes det er rart med slike nye krav til tidligere utdannede yrkesutøvere, men synes det er bra at flere lærere nå tar mastergrad og at status for yrket på den måten heves. Denne ordningen er veldig omfattende, pålagt og krever mye. Selv om du får fri, krever det mye å holde seg oppdatert på jobben du helst skulle ha vært 100%. Denne ordningen koster mye, vikarer underveis som ikke er kvalifiserte, og det er vanskelig å måle hva det gir i forhold til hva det koster. Kanskje burde det være noe mindre omfattende og kanskje burde det ikke være et krav, men et tilbud.

## 4.2. Presentasjon av funnene

Jeg vil presentere funnene gruppert under tema som har utpekt seg etter gjentatte gjennomganger av dataene og er presentert i punkt 3.5.

### 4.2.1. Motivasjon for videreutdanning

Motivasjonen for utdanningen var personlig initiert bortsett fra for Sara Skole. De personlige behovene besto av forskjellig type opplevelse av mangler som for eksempel ønske om dypere forståelse og interesse for faget samt oppdatere og utvide sin kompetanse. Det besto også av personlig og faglig interesse. Sara Skole var også veldig engasjert i sitt fag, men opplevde pålegget om flere studiepoeng mer som en fare for å ikke kunne beholde jobben, som å ikke være god nok lenger, enn et ønske om å lære mer.

*...jeg gjorde det ikke i ledd av en stilling.. det er mange som gjør det – at de tar en sånn utdannelse fordi de trenger det for arbeidsplassen sin eller noe sånt – jeg gjorde det fordi jeg ville gjøre det selv.... det var nok et behov for det å fylle på kompetanse.... og at jeg hadde interesse for det studie fordi at jeg synes det mangfoldet som studiet hadde ville passe den utdannelsen jeg egentlig har... (Fia Familie)*

*...og få en dypere forståelse av samspill altså hva hvordan ting virker inn på hverandre så da... da tok jeg familierapien for da følte jeg det var en studieretning som var dyktig på å ta dette samspillet på alvor... (Fredrikke Familie)*

*... jeg skal jo innrømme at jeg følte at det her var et studie jeg følte at jeg ble litt på pålagt... og så blir man jo litt sånn redd da vet du for å ikke få være med over hvis du ikke har all alle papirer i orden så det var jo en motivator... en liten trøkk liksom du er ikke bra nok ikke sant det er sånn ja men det måtte en jo bare bearbeide når en hadde bestemt seg for å ta utdanningen da... men jeg er jo veldig glad i norsk... (Sara Skole)*

Likheten mellom alle informantene er at de alle er veldig glade i og interessert i faget sitt. Alle har et ønske om å forstå mer i forhold til utøvelsen av sitt fagfelt. For en informant, Fredrikke Familie, er det i tillegg viktig å påvirke og fremme faget og yrket på systemnivå. Hos 3 informanter, Fia Familie, Frida Familie og Fredrikke Familie er behovet mest en nysgjerrighet på en opplevd personlig mangel, og ønske om å forstå faget mer i dybden personlig og i møte med mennesker. Fred Familie beskriver motivasjonen for å gjennomføre utdanningen som noe han har hatt lyst til å gjøre lenge, men nå tør og opplever frimodighet til å gjøre. Utdanningen passer hans genuine interesse for mennesker og det å gå sammen med de i deres endringer.

5 av 6 informanter initierte selv å søke på videreutdanningen og for en av disse, Siv Skole, var studiet tilrettelagt og oppfordret av arbeidsgiver, men allikevel vanskelig å komme inn på. For alle var det et indre ønske om å bli bedre i faget. For kun en av informantene, Siv Skole, nevnes lønn som en gode, men bare som et sekundært insitament for motivasjonen. Sara Skole beskriver motivasjonen mer negativt, som et pålegg, følelsen av å ikke lenger være bra nok og en trussel om å ikke kunne fortsette med yrket og faget sitt. Hun beskriver allikevel en like stor interesse for faget og opplever det som viktig i flere av livets kontekster, som de andre.

## 4.2.2. Utdanningens betydning og nytte

Etter gjennomgang av dataene opplevde jeg det naturlig å dele opp temaet for nytte i to punkt, der det ene handler om betydning og det andre om effekt. Kategoriene går over i hverandre, er vanskelig å skille, men det er allikevel en forskjell på det mer personlige som kan handle om modning (dannelse) og det instrumentelle. Argumentet for å ikke skulle skille de, er min forståelse etter å ha hørt og jobbet med intervjuene flere ganger, er at den personlige og mer private betydningen og de instrumentelle effekten er gjensidig betydningsfulle og går over i hverandre.

### Betydning:

*... Men ja – men jeg tenker at den kompetansen som den utdanninga har gitt er verdifull for det med evnen til å se det helhetlig – enda mer helhetlig... (Fia Familie)*

*...Ja – det føler jeg at er en del ting som faller på plass – du får en bedre forståelse av hvordan et menneske er bygget opp – det med systemteori hvor du ser på et menneske på en annen måte – du får en annen dybde og forståelse... Hvordan ting henger sammen med alt og hvordan ting er bygget opp... Du blir kanskje litt mer ydmyk overfor de du jobber med ... Du får en annen forståelse for hvordan du selv tenker hva du selv har opplevd ... (Frida Familie)*

*...du kan liksom forstå hvordan kunnskap utvikler seg på samme måten som hvordan samspillet mellom mennesker utvikler seg da... så det første verktøyet for meg på familieterapi var at jeg fikk et helt annet grunnblikk... som gjorde at jeg var i stand til å eh - stille veldig kritiske spørsmål til min ekspertrolle og til min egen kunnskap... kunne møte folk på en mye mer ydmyk måte tror jeg... så det er en veldig sånn fysisk og merkbart endring i meg at jeg får helt andre retninger i møte med folk... der jeg er nå så kjennes det kanskje mer sant og ta folk på alvor på en annen måte og utfordre et kunnskapssyn som vi har i dagens samfunn der to pluss to alltid skal bli fire og samfunnet blir mer og mer spesialisert og det skal mer pakkeforløp og oppskrifter og generaliserbar kunnskap og sånn og det gjør at vi slutter å spørre etter det unike og det som er annerledes hos den enkelte..... denne tenkningen har mye med språk å gjøre - det er måten man forstår verden gjennom språket jeg er jo veldig språklig engasjert og jeg har jo også en språklig styrke da så jeg klarer å formidle ting så det har nok sikkert vært en fordel for meg... (Fredrikke Familie)*

*...det gir jo en mestringsfølelse at man føler at man får til å vet hva man driver med... ja, at man er mere ordentlig engelsklærer da ... og så er det den følelsen av å være verdsatt - at du er verd noe... (Siv skole)*

*...merker at at jeg er tryggere at e flinkere kanskje til å bruke lærerveiledningene rundt og liksom forstå enda bedre hva det er dem mener når du leser målene og sånn – ja... så absolutt mye tryggere..... Kjenner at du er oppdatert og sånn på det teoretiske og så har du all den erfaringa som du kan legge ja legge det og henge det på så... (Sara Skole)*

For informantene fortolker jeg at trygghet er et sentralt element i videreutdanningens betydning. Ordet trygghet blir eksplisitt brukt av Fred Familie, Siv Skole og Sara Skole selv om hva tryggheten består av er forskjellig. For Fred Familie tolker jeg det som trygghet i å være den hjelperen han ønsker i møte med folk og mot til å utfordre det, for Siv Skole oppfatter jeg trygghet er som følge av å bli verdsatt og være «*ordentlig engelsklærer*» og for Sara Skole opplever jeg det handler om å være oppdatert og vite at man duger og får beholde jobben. For alle tolker jeg at utdanningene har gitt opplevd økt forståelse og mestringfølelse. Frida Familie og Fredrikke Familie utdyper i tillegg at forståelsen handler også om å forstå og være mer bevisst seg selv privat og profesjonelt. Frida Familie og Fredrikke Familie nevner også begge at videreutdanningen har gjort de mer ydmyke i møte med folk og deres historier.

#### Effekt:

Det er vanskelig å ikke beskrive egenskapene over som effektfulle, og det er en sammenheng mellom egenskapene og hvordan effekten konkret kommer til uttrykk. Det kan være at en egenskap av å være trygg gjør at du opplever deg kompetent i bruk av verktøy, men det kan også hende at det å ha lært seg verktøy har ført til trygghet. Videreutdanningen har hatt innvirkning, og her trekker jeg frem noe av det mer instrumentelle informantene beskriver at de erfarer som nyttig:

*...jeg føler jeg får brukt meg selv da som fagperson og som medmenneske... Ja – jeg tenker det er litt opp til meg å bruke de verktøyene jeg har lært når jeg trenger dem ...jeg bruker kanskje ikke samtaleverktøyene slavisk på samme måte som en familieterapeut gjør men det går i at jeg hele tiden har det med meg i samtale med mennesker...(Fia Familie)*

*... føler jeg er mye bedre – de knaggene å henge ting på og den forståelsen gjør så du blir mer selvsikker i det du gjør og liksom feiler du så på en måte takler du det litt annerledes enn før... få det grunnleggende i studien og få satt det i system det er viktig...(Frida Familie)*

*... når jeg var ferdig med videreutdanninga så var jeg mer frustrert enn at jeg hadde funnet min vei ...det var liten tid i studiet til å fordype seg i noe som helst for det er så mange retninger og det er så mange veier å gå ... så dukker jeg litt lenger ned og får litt dypere perspektiver på det... Ja, så det er å tillate seg å seile med og være nysgjerrig interessert er et uttrykk jeg lærte i studiet og det er et veldig allright uttrykk...(Fred Familie)*



*...så jeg har jo stadig nytte av det både skriftlig og muntlig... ja, altså før så hadde jeg jo ikke engelsk fra lærerskolen så jeg føler jo at jeg gjør det mye mer riktig nå og er mer bevisst... hvorfor jeg gjør ting eh - og bruker engelsk mer som språk i klasserommet mer enn jeg gjorde før... så jeg føler at elevene får mer ut av det ... (Siv skole)*

*...mm og ikke minst så hva at ene halvdel var jo litteraturstudie og det var det var lenge siden jeg hadde fått dykket såpass godt ned i barnelitteratur og jeg hvordan legge frem det og bruke det til ungene og... eller også ellers i norsktimene altså å gi frie oppgaver og det her med leserammer for eksempel det er sånn som jeg bruker flere ganger... norsk er jo også grunnleggende i alle fag du kan liksom dra det med deg i så mye i de andre faga også...(Sara Skole)*

Jeg trodde kanskje forskjellene mellom de to utvalgene skulle være større i forhold til videreutdanningenes egenart når det gjelder betydning og effekten av videreutdanningen. Jeg tolker at nytten for alle informantene er mer bevissthet om hvorfor de gjør som de gjør og opplever seg kompetent i de valgene de selv tar. De velger og kombinerer verktøy og måter å møte utfordringer på med en større verktøykasse og trygghet. Selv om Sara Skole opplevde å bli pålagt å gjennomføre utdanningen, skiller ikke henne seg ut i forhold til effekten. Fred Familie skiller seg ut ved å synes videreutdannelsen frustrerte han med for lite fordypning i hver av retningene den behandlet, men han har senere fordypet seg og funnet sin vei med sin verktøykasse og fortsetter å være nysgjerrig interessert. Fredrikke Familie skiller seg ut med å være den eneste som har valgt masterutdanningen og utdanningen har effekt for henne både i møte med mennesker og for hennes behov og evne til å gjøre opprør for å fremme grunnsynet utdanningen har gitt henne, teorien og yrket på et mer systemisk nivå. Videreutdanningen har nytte for henne med å ha vekket økt interesse for teori og systemer.

### 4.2.3. Engasjement og motivasjon i jobb

I undersøkelsen søkte jeg svar på hvordan informantene opplevde sitt engasjement og motivasjon i jobben. Her følger noen uttrekk i forhold til deres svar.

*...Godt over gjennomsnittet engasjert tror jeg vi kan si – tror jeg mange ville ha sagt... motivasjonen er alle menneskemøtene og utfordringene...(Fia Familie)*

*...Det kommer jo – man prøver jo å være engasjert til enhver tid, men selvfølgelig så klarer man jo ikke det hele tida ... men du klarer på en måte lettere å si ifra... motivasjonen det er jo på en måte de brukene man har da – man kan gjøre en god dag for dem (Frida Familie)*

*... Det er sånn at e når jeg ser til at de får til dette – de er jo glad i hverandre men de har kommet litt skeivt ut – og få være en medvandrer på den veien det kjenner jeg at det motiverer meg... (Fred Familie)*

*... ellers så tror jeg ikke jeg har mer evner enn noen andre på noe vis, men jeg har hatt en sterk motivasjon kanskje, jeg har alltid vært nysgjerrig og så har jeg alltid reagert på urett... (Fredrikke Familie)*

*... ja, det føler jeg - når man får til og mestrer så blir man mer motivert, det blir man... Nei altså det kan jo gi litt økt motivasjon for jobben det kan det... (Siv Skole)*

*... Og så er jeg glad i teori da og glad i å lese og sånn så det... jeg har jo samtidig synes at det tok såpass mye krefter at jeg ikke har lyst til å gå løs på mer da – det... (Sara Skole)*

Jeg tolker informantene som at det er deres interesser og mestring som engasjerer og motiverer. Det er interesse for mennesker og familier, interesse for teori og systemer, interesse for mangfold, interesse for å gå sammen og være en hjelper i menneskers endringer og interesse for fag. Selv om både Siv Skole og Sara Skole begge beskriver sterk interesse for faget sitt, tolker jeg allikevel ikke motivasjonen som følge av videreutdanningen like sterk hos dem. Engasjementet i faget er stort også for Sara Skole, men pålegget og gjennomføringen av videreutdanningen har demotivert henne for å gjennomføre flere videreutdanninger, selv om hun mener å kunne få muligheten. Informantene peker også på at det oppleves urettferdig for de som ikke får gjennomføre videreutdanningene, men som gjerne vil.

#### 4.2.4. Kollegaers betydning

Samhandling med kollegaer beskrives som betydningsfullt, selv om variasjonene er store for hva som trekkes frem om samarbeid og hvor mye samarbeid som beskrives.

*... Ja – så vi har forskjellige utdannelser og forskjellige verktøykasser – men sammen så er vi liksom helhetlig opptatt av mennesket... (Fia Familie Familie)*

*... det er ingen andre der som er familieterapeut så i diskusjoner og i møter og sånne ting så har jeg alltid med meg det pårørendeperspektivet som kanskje de andre glemmer... Så jeg føler at vi absolutt utfyller hverandre da... (Frida Familie)*

*... så er det også en videreutvikling for den terapeuten, får noen til å se på jobben han eller hun gjør og får en tilbakemelding.... det er veldig spennende... (Fred Familie)*

*... jeg henter støtte utenfra arbeidsplassen min altså jeg er jo - jeg sitter i en forskningsgruppe for eksempel og i veilederkontekster og møter andre fagfolk på ting da og finner en sånn felles støtte der da... jeg er på fagkonferanser der jeg vet jeg treffer folk som står på og som jeg kan identifisere tenkningen litt med og sånn...vert litt aktivister og tatt til ordet for ting og være opptatt av å utforme formuleringer formidle og sånt så på den måten har jeg bygget meg nettverk... (Fredrikke Familie)*

*...ja, nå er vi på samme trinn så vi har samarbeidet en del... nå har vi jo snakket litt om hva hun har lært og eh - ja sett litt på oppgavene hun har hatt sammen og - ja eh man blir mer sånn fagteam da eh - det synes jeg er spennende... (Siv Skole)*

*.. Så det er nå har jeg lest den og den boka og det er mye sånn som du har fått fra studiet da og som vi fikk kjøpt inn også faktisk og har dere lyst til å lese den og ja ja ja det har vi og den biten har ofte jeg tatt nå da - nå er vel jeg også mer glad i bøker enn de to andre også finner de frem noe i matematikken også sånn... så det har endra det - jeg tenkte aldri på å gjøre det før... (Sara Skole)*

I forhold til min tolkning av informantene foregår det variert med kollegastøtte og samarbeid, men det som foregår beskrives som positivt og støttende. Både Fia Familie og Frida Familie erfarer at det tverrfaglige samarbeidet fungerer godt, det er felles mål om å hjelpe mennesket, selv om de påpeker å stadig måtte minne om pårørendeperspektiv, sammenhenger, perspektiver og mangfold. Fred Familie forteller om godt kollegafellesskap og konkrete metodisk veiledning for hverandre for å gjøre hverandre gode. Fredrikke Familie forteller om tverrfaglige møter der de forsøker å spille hverandre gode, men mest støtte henter hun utenfor arbeidsplassen der hun får møte andre med samme grunnsyn som står på og hun kan identifisere seg med. Det er utenfor arbeidsplassen Fredrikke Familie skaper sitt nettverk med støttespillere. For både Siv Skole og Sara Skole har det vært nyttig å ha som oppgave i studie å dele kompetanse med sine kollegaer, de har begge fått annen endret betydning i kollegafellesskapet trolig på grunn av videreutdanningen de har tatt.

#### 4.2.5. Leders betydning

Her vil jeg trekke ut utsagn i forbindelse med beskrivelse av informantenes forhold til leder og leders betydning under og etter videreutdanningen.

*... jeg gjør egentlig det jeg mener jeg skal gjøre for å si det sånn for jeg har – min leder legger seg vel egentlig ikke bort i det jeg gjør så lenge jeg mener jeg gjør det jeg skal ...forholdet til leder er bra*

*det... Ja, så selv om han ikke – ja - det er jo litt sånn komplisert det her, så selv om ikke han egentlig vet omfanget av det jeg egentlig gjør så vet han veldig godt hva jeg står for og hva jeg jobber mot - ... (Fia Familie Familie)*

*...Du har jo en leder som du har fått å forholde deg til og du på en måte lettere klarer å – ja si fra om ting som ikke er bra og si fra om ting du ikke takler og... Det blir ikke noe nederlag på en måte... (Frida Familie)*

*...Så jeg føler at jeg.. ja, jeg har frie tøylar... Kanskje noen ganger tenker jeg at tøylene er litt for frie... Ja kollegaer er jo mest – fra ledelsen så – vi har en nær teamleder så det blir på en måte på lik måte som en kollega ellers... Mens den som er sjefen er nok en adskillig fjernere og sitter ikke der hvor jeg sitter... Så det blir mindre skal vi si konkret og dagligdags. Det er jo hva de er opptatt av som er interessant... (Fred Familie)*

*...Støtte under utdanningsforløpet det synes jeg har vært bra ...nå- - man må nok passe på litt sjøl, det må man - særlig her hvor vi nå er veldig stor skole med nærmere 90 ansatte så må man passe på litt selv det må man... (Siv skole)*

Selv om forholdet til leder er godt og leder er tilgjengelig om det trengs, er inntrykke av informantenes historier at lederne er noe reaktive og lite involvert i selve innholdet i oppgavene og hvordan informantene gjennomfører og prioriterer i arbeidsprosesser. Oppfølging for Siv Skole og Sara Skole har vært god under utdannelsen, men for videre bruk og effekt av kompetansen, uttrykkes det at det er kun opp til informantene selv å mobilisere sin kompetanse etter videreutdanningen og å ta nytte av og utvikle sin adferd og ytelse.

#### 4.2.6. Muligheter

Her presenteres de muligheter informantene legger vekt på er viktig for dem.

*...Også i utgangspunktet da så er det en kombinasjon at jeg hele tiden hvem jeg skal hjelpe, hvor mange jeg skal hjelpe og hvor mye hjelp hver enkelt skal få så for å få hjulpet en enkelt mere så må jeg ta tid fra alle de andre på et vis... Ja, men det fungerer veldig – det fungerer ganske greit – de vet hva de ikke kan forvente av meg og jeg sier ifra hva de ikke kan forvente så det går greit... (Fia Familie Familie)*

*... Ja altså– i forhold til hvor jeg bor– at jeg jobber i en kommune så er det jo – så kan det være veldig sånn trått med økonomi og de tingene der... Og du liksom tenker at i forhold til Oslo og til her så føler*

*jeg det er mye som mangler her ... Som eh som jeg skulle ønske at kunne blitt satt mer i system da...  
Jeg føler at hvis jeg hadde bodd i Oslo enda så kunne jeg brukt det enda mer... Men  
familieterapeutstudiet kan du på en måte arbeide deg opp erfaring og så kan du faktisk starte for deg  
selv... kanskje når jeg blir enda eldre og litt klokere så ... (Frida Familie)*

*...men samtidig så er det sånn at både jeg og andre familieterapeuter som jeg møter i forskjellige  
forum gir uttrykk for at de blir alene på arbeidsplassene og at de føler seg litte grann det blir litt sånn  
david og goliat med alle de pakkeforløpene og alle de der så det er mange som er usikre på om de  
orker å ta kampen de blir veldig slitne av å stå alene der ute... så tror jeg vi går glipp av dette som  
skjer i folk når de får lov å dele litte grann og når de får lov å bruke seg selv eh - på en litt friere måte  
altså - mye av det som er viktige verdier man har i møte med folk er sterkt truet av det her målstyringa  
og effektiviseringa eh - der hvor vi tenker at generaliserbare pakkeforløp skal kunne være oppskriften  
da når vi skal møte folk da - når familieterapeuter og andre som tenker litt annerledes blir presset inn  
i de systemene og nesten ikke får tid til å puste så får de heller ikke brukt kunnskapen sin og de tørr  
ikke- og de har heller ikke krefter til å ta kampen mot det sånn at og det ender med at de da slutter -  
begynner med noe annet sånn at det er en kunnskapstrussel... og det tror jeg litt på altså når folk  
trives og er kreative og åpne og refleksive og sånn så får de kanskje mer arbeidsglede og gjør faktisk  
mer enn når de løper for å oppnå effektivitet... den der åpenheten for folk sin kompetanse og for å  
tenke utenfor boksen og det tror jeg er viktig..(Fredrikke Familie)*

*...i år så underviser jeg engelsk på x. trinn så jeg ønsker å følge oppover å få utvikle seg enda mer  
da... ja, altså det er jo andre hensyn også som skal tas så jeg tror kanskje ikke det er så lett eh med  
sånn som vi jobber her for her jobber vi mer på trinn og da måtte jeg ha byttet trinn og ja det er litt  
andre ting som gjør at jeg bør være der jeg er... ja, men jeg håper at jeg kan følge dem videre oppover  
for å vokse litt med barna da...(Siv skole)*

Ganske naturlig er det store variasjoner i forhold til hva informantene er opptatt av og hvordan de ser sine muligheter, det er også forskjellig hvem som søker andre muligheter. Fia Familie synes hun har fin balanse i sin hverdag og prioriterer forventningene til seg selv og de hun jobber med godt, men ville gjort mer med mer tid. Frida Familie ser begrensninger i forhold til sin arbeidsplass, organisering og størrelse på kommunen, men ser mulighet for å begynne som familieterapeut privat. Fred Familie ser nye muligheter i ny fordypning, kunnskap og egen vekst. Fredrikke Familie er opptatt av å jobbe for sitt kunnskapssyn, mulighetene for familieterapeuter til å bruke sin kompetanse, jobbe for et system som er åpen for folks forskjellige kompetanse der det er lov å tenke utenfor boksen. Siv Skole ønsker å utvikle seg med å jobbe med høyere klassetrinn, men tror det er vanskelig på grunn av måten de er organisert på. Sara Skole virker engasjert og motivert der hun er og i den jobben hun gjør.



## 5. Analyse

Her analyserer jeg funnene med mål om å forstå informantene basert på kritisk tenkning og sunn fornuft (Kvale et al., 2009). Det er min forståelse og omskriving av informantenes samlede informasjon. Jeg forstår og omskriver informasjonen i forhold til analysemodellen beskrevet i punkt 2.6.

### 5.1. Behov, forventning og opplevd nytte av videreutdanning

Meningen med forskningsspørsmålet *Hva er behovene for å gjennomføre videreutdanning?* er å spørre om bakgrunnen og konteksten for informantenes behov og motiv for å gjennomføre videreutdanning. Det er interessant å finne ut om informantenes forventninger til hva videreutdanningen ville bety for dem, er innfridd, derfor også forskningsspørsmålet *Hvordan vurderer voksne egen kompetanse?* Tidligere forskning har vist at det er sammenhenger mellom forventninger og opplevd utbytte av utdanning, men da ofte undersøkt rett etter utdanningen er gjennomført. Christin Tønseth skriver i sin doktoravhandling «*Voksne i læring*»:

Relevante forskningsfunn relatert til mitt avhandlingsarbeid viser at forventninger påvirker utbytte, at det er sammenhenger mellom motiver og utbytte og at ulike bakgrunnsvariabler har betydning for utbytte (Tønseth, 2011, s. 43).

I denne avhandlingen undersøkes om informantenes opplevde behov, motiv og forventning til videreutdanning samsvarer med den betydning og effekt de erfarer videreutdanning har hatt etter 1 – 7 år etter utdanningen.

Informantene i utvalg F, opplever den personlige modningens betydningen av utdannelsen som positiv endring i forhold til hvordan møte mennesker, hvordan se seg selv i forhold til andre, synet på sin ekspertrolle, økt faglig og personlig trygghet, forståelse og ydmykhet. Den mer instrumentelle effekten er bruk av flere metoder («verktøy»), autonomi og selvstendighet i prioritering og utføring av arbeidet. Erfaringen er også endret kompetanse til å løse utfordringer og mot til å utfordre og møte reaksjoner og situasjoner. Utvalg S uttrykker mer trygghet og også mer frimodig i kommunikasjonen, styrket selvfølelse og økt bevissthet om egne ferdigheter. Elevenes forutsetninger for læring, mener de er bedre på grunn av bedre forklaringer og bedre oppgaver, samt på grunn av bedret forståelse for lærerveiledere og bruk av barnelitteraturen presentert i videreutdanningen.

Videreutdanningen kan sies å ha utviklet informantenes egenskaper og ferdigheter og påvirket deres identitetskonstruksjon mer positivt enn forventet for begge utvalgene. De opplever å fremme sine kunnskaper og ferdigheter bedre i sine oppgaver og utfordringer, men også i forhold til kollegialt

samarbeid og nettverk. Utvalg F gjennomførte utdanningen på grunnlag av indre motivert søken etter ny forståelse, kunnskap og interesse for menneskers samhandling. Etter utdanningen opplever de et stort utbytte i forhold til sine forventninger. De opplever å ha fått et endret syn på seg selv og andre, endret engasjement og utførelse i jobb og endret forhold til leder, kollegaer, nettverk, fag, organisasjon og samfunn. Den som kanskje hadde minst behov for personlig vekst, men var mer motivert for å lære grundige metoder, er den som mener studiet hadde mangler, hadde mye av den andre kompetansen fra før og dermed kanskje mindre nytte av i forhold til forventning. For utvalg S var behovet for videreutdanningene ytre motivert (og et krav), men den ene informanten var også indre motivert i sin søken etter å bli bedre i faget. For informanten uten indre initiert motivasjon for videreutdanning, var kravet om videreutdanningen i tillegg opplevd som en fornærmelse i forhold til egen kvalifikasjon og motivasjon. Med indre faglig interesse og holdning om å se forbi fornærmelsen, ble videreutdanningen gjennomført med full innsats og flid. Opplevd nytte er også for utvalg S endret syn på seg selv og forståelse av hvordan andre ser seg i eget yrke. Det påvirker deres identitet. De opplever økt engasjement, kunnskap og ferdigheter i arbeidsoppgaver og endret forhold til kollegaer og leder. Deres identitetskonstruksjon kan sies å være mer påvirket enn de selv hadde forventet og kunnskap samt faglig kompetanse er som forventet styrket.

## 5.2. Mestringstro og autonomi

Utgangspunktet for forskningsspørsmålet *Hva motiverer til bruk av kompetanse?* er troen på mestring som en av effektene og mulighetene videreutdanning gir (Moxnes, 2000) og vektingen av mestringstro, mestringsorientering og autonomi som viktige faktorer for kompetansemobilisering (Lai, 2013). Mestring beskrives i AMO-modellen som en faktor i individers evne til å yte og prestere, der mestringstro er opplevelsen av egen kompetanse som nyttig. Tro på egen mestring er del av den psykologiske opplevelsen av identitetskapital (Aarsand, 2011). Autonomi er beskrevet som følelsen av frihet og uavhengighet i eget arbeid (Sandvik, 2011). Lai mener autonomi reflekterer muligheter til å regulere seg selv og sin adferd i forhold til oppgaver, utfordringer og mål (Lai, 2013).

Jeg opplever alle informantene har styrket sin mestringstro i sine roller etter videreutdanning. De tar selvstendige valg samt har tro på hvordan de gjennomfører og prioriterer arbeidsprosesser. Informantene forteller om trygghet og mot til å møte utfordringer og gjøre feil. De forteller også om frimodighet i bruk av sin kompetanse. Opplevelse av mestring og å gjøre noe viktig, riktig og meningsfullt. Mestringstroen fra studiens kjennelige nytte, fører også til en vilje til å gjøre opprør, jobbe for sitt grunnsyn og kompetanse på et mer overordnet nivå av Fredrikke Familie som sier:

*... der jeg er nå å kjennes det kanskje mer sant og ta folk på alvor på en annen måte og utfordre et kunnskapssyn som vi har i dagens samfunn der to pluss to alltid skal bli fire og samfunnet blir mer og*



*mer spesialisert og det skal mer pakkeforløp og oppskrifter og generaliserbar kunnskap og sånn og det gjør at vi slutter å spørre etter det unike og det som er annerledes hos den enkelte... så folk opplever tjenestene våre, samfunnet vårt, som en sånn fabrikk der de blir pushet gjennom og alle får den samme matpakka og det jeg kjenner, for meg er det meningsfullt å gjøre opprør mot det, forstyrre det og spørre etter hva som er unikt og annerledes hos den enkelte, det er noe mellommenneskelig der som er viktig å ta vare på...*

Det er ikke noen av informantene som nevner leder, kollegaer eller lønn i forbindelse med hva som motiverer til bruk av kompetanse, selv om en informant fra utvalg S oppga økt lønn som et sekundært motiv. Det som motiverer informantene til bruk av sin kompetanse, er den kjennelige (den helhetlige følte, erfarte, opplevde, oppfattede) nytten av egen kompetanse i menneskemøter, egen opplevelse av å gjøre noe som er riktig og sant, kvaliteten i det de gjør og opplevelsen av den betydningen det de gjør har. I tillegg er egen utvikling og interesse for mangfold, mennesker, systemer, teori og fag motiverende. For informantene har også gjennomføringen av videreutdanningen ført til motivasjon for læring, bortsett fra hos den ene informanten i utvalg S som hadde minst indre motivasjon fra start. Allikevel har kompetansen og nytten av videreutdanningen påvirket både motivasjon i jobb, selvstendighet, trygghet og forhold til kollegaer og leder som for de andre informantene.

Informantene beskriver en stor frihet og selvstendighet i sine roller. De har stor mulighet til å regulere sitt arbeid og sine arbeidsprosesser. De beskriver forståelse og engasjement for målet om å gjøre hverdagen til mennesker bedre og formidle sin kunnskap til elever som de opplever gis bedre læringsbetingelser etter de har tatt videreutdanning. Informantene opplever mestringfølelse og effektivitet i forhold til sin ytelse og i forhold til mål. De uttrykker alle å ha en indre motivasjon for sitt fag og arbeid og tar ansvar med sin selvstendighet. Det er ikke beskrevet om deres opplevelse av autonomi var annerledes før videreutdanningen, men det er grunn til å tro at deres behov for økt helhetlig forståelse og faglige påfyll, var begrensende i forhold til selvstendighet, frihet og uavhengighet i arbeidet. Nå uttrykker de å være mer trygge og selvstendige i å utføre arbeid slik de mener er best, og de tør fremme sin egen autonome forståelse av best mulig utførelse av sitt arbeid. Utvalg S erfarer økt autonomi innenfor sin rolle og forståelse av rammer, men uttrykker hindring i organisering og mindre frihet og uavhengighet i sin mulighet til vekst og ytelse, enn det jeg tolker gjelder for utvalg F. Det ytre motiverte kravet om studiepoeng for lærere, kan sies å gi begrensning for den indre motiverte utøvelsen av selve arbeidet. Det uttrykkes opplevelse av urettferdighet i forhold til hvem som får tilgang til å gå videreutdanning og det uttrykkes at innholdet i utdanningen ikke er tilpasset behovet for læring hos den enkelte.

### 5.3. Kompetansemobilisering og potensiale

Voksnes mobilisering og bruk av sin kompetanse er selve kjernen i denne studien, derfor forskningsspørsmålet *Hvordan mobiliseres kompetanse?* Lai kaller det å sikre kompetansemobilisering gjennom oppgaver og utfordringer som «kritisk» i strategisk arbeid med kompetanse (Lai, 2013). Informantenes beskrivelser om sin kompetanse er komplekst, de beskriver det som noe de gjør i en kontekst i sin omverden, sosialt og instrumentelt. Det er også personlig og sterkt knyttet til personen selv og dens individuelle oppfattelse av seg selv og andre. Ut fra forskning om deltagerutbytte i læring, har kompetansebegrepet blitt aktualisert. Innholdet er beskrevet med både faglige, sosiale og personlige dimensjoner (Aarsand, 2011). Det å aktualisere sin kompetanse i oppgaver og utfordringer kan sies å være en prosess, og kompetansemobiliseringsbehovet kan sies å være i kontinuerlig utvikling og påvirket av faglige, sosiale og personlige dimensjoner.

Utvalg F har alle forskjellige oppgaver og utfordringer i forskjellige roller. Som beskrevet i punkt 5.1 opplever de i høy grad å ta nytte av sin kompetanse, de tilpasser den i sitt arbeid, men deres opplevelse av kompetansemobilisering er etter min tolkning varierende. Variasjonen går fra å være beskrevet som å ikke kunne tenke seg en annen rolle å bruke sin kompetanse bedre i, til å påvirke i nettverk, politikk og forskning for å legge til rette for at kompetansen fra videreutdannelsen skal få bedre vilkår å bli mobilisert i. Jeg tolker det som påvirker informantenes tilnærming til hvordan og i hvilken grad de bruker opplever å bruke sin kompetanse er personlig evne, motivasjon og vilje til hvordan de forholder seg til og opplever rammene de i forskjellig grad innordner seg i forhold til og påvirker. Informantene har selvstendighet og uttrykker ansvarlighet i sine roller, de opplever godt samarbeid og bidrag i kollegial samhandling og de opplever i lite eller ingen grad av detaljstyring fra leder. Jeg tolker derfor deres opplevde grad av kompetansemobilisering påvirkes mye av livsalder, evne som ikke bare erfaring og kunnskaper, men også holdninger og energi, samt motivasjon og vilje til å påvirke oppgaver og utfordringer å bruke seg ytterligere i. Hvordan energien til å påvirke kompetansemobiliseringen brukes og hvordan man forholder seg til og opplever rammene, tolker jeg hos disse informantene har mye med livssituasjon, livsalder og utdanningsnivå å gjøre.

Utvalg S uttrykker sin kompetansemobilisering med sin personlige økte trygghet, bedre selvfølelse og følelsen av å være verdsatt, tydeligere rolle i kollegialt samarbeid, evne til å forstå lærerveiledninger og gi svar og oppgaver som bedrer elevenes læringsmuligheter. Jeg tolker det som endret identitetskonstruksjon og opplevd økt kvalitet i arbeidet. Graden av kompetansemobilisering påvirkes negativt av hvordan arbeidet er organisert med tanke på å gjøre det vanskelig eller uønsket å imøtekomme behovet informantene har av å kunne utvikle seg videre faglig ved å følge elevs læring videre i høyere klassetrinn. Den opplevde urettferdighet i forhold til hvem som får mulighet for videreutvikling påvirker informantens opplevelse av egen kompetanse og skolen som arbeidsplass.

Kravet til studiepoeng, som oppleves plutselig som en forutsetning for å være kvalifisert til sitt arbeid, kan tolkes å overskygge informantenes kjennelige økte evne og motivasjon uttrykt i økt trygghet, selvfølelse, utføring av arbeid og kvalitet i arbeid etter videreutdanningen.

Informantene mobiliserer selv kompetanse fra videreutdanningene og nytten er uttrykt i både faglige, personlige og sosiale dimensjoner som påvirker deres opplevelse av økt kvalitet i både liv og arbeid. Informantene uttrykker ikke at det er samstemthet mellom deres kjennelige nytte av videreutdanningen og organisasjonens eller leders bevissthet eller forståelse av hva deres utvikling består av. Autonomi og mestringsfølelse kan sies å støtte deres muligheter til kompetansemobilisering. Deres opplevelse av leders tillitt, lite detaljstyring, gir også mulighet til frihet og ansvarlighet for å mobilisere kompetanse i de oppgaver og utfordringer informantene har og tar. I intervjuene fortalte ikke informantene om organisasjonen eller leders interesse for deres nytte av videreutdanningen, og det er da også mindre sannsynlig at effekten av videreutdanningen kan komme til bevissthet eller oppleves som sett. Informantene fortalte ikke om forståelse, interesse eller tilrettelegging for mulige nye utfordringer eller oppgaver for informantene.

Informantene uttrykker forskjellig evne (evne sett i forhold til kapasitet, som Dahlin beskriver (Dahlin et al., 2018) ), behov og vilje til selv å mobilisere ytterligere av sin kompetansepotensiale og uttrykker varierende behov for å utvikle sitt potensiale videre. For selv å kunne bruke mer av sitt potensiale uttrykker de å måtte starte for seg selv, ny rolle, fortsette å søke for åpenhet for folks forskjellige kompetanse og et system der det er lov å tenke utenfor boksen samt jobbe for å få avvike hvordan arbeidet er organisert for eget behov for utvikling i arbeidet. I dette kan det sies å ligge potensiale for økt kompetansemobilisering hvis de går over i annen rolle eller arbeidet der de er tilrettelegger for flere muligheter.

## 6. Drøfting

Jeg ønsker nå å drøfte funnene i forhold til avhandlingens teoretiske rammeverk. Som struktur bruker jeg AMO-modellen, som omfatter både de mer instrumentelle indikatorer i evne, motivasjon og mulighet, i tillegg til også mer personlige objektive og subjektive indikatorer for medarbeideres potensiale. Indikatorene ble funnet og brukt i forhold til å analysere hvordan feil ble benyttet til læring og prestasjon, men er gjenkjennbare i forhold til informantenes opplevelse av videreutdannings nytte for prestasjon. Dimensjonene evne, motivasjon og mulighet er gjensidig avhengige av hverandre og påvirker hverandre. Dersom man antar at evne og motivasjon er påvirket av videreutdanning, er dimensjonen mulighet en forutsetning for at videreutdanningen skal komme til nytte og gi effekt, enten om evne og motivasjon stimulerer til mulighet, eller mulighet stimulerer til økt bruk av evner og økt motivasjon. Skisse over drøftingens systematikk og innhold basert på AMO-modellen (Dahlin et al., 2018):



Figur 5: Dimensjoner som påvirker prestasjon – et individ-perspektiv på AMO-modellen

### 6.1. Evne

Jeg forstår Lai sin beskrivelse av kompetanse (inklusive evne) som mer statisk og tingliggjort når hun bruker begrep som for eksempel kompetansebeholdning og anvendt kompetanse (Lai, 2013). Lai beskriver evne bestående av relativt stabile egenskaper som påvirker personens muligheter til å utføre

en oppgave. Hun viser til egenskaper fra faglitteraturen som de «Big 5» (Kaufmann & Kaufmann, 2009) som ser på evne i forhold til i hvilken grad man er omgjengelig, utadvendt, åpen for nye erfaringer, emosjonelt stabil og strukturert (Lai, 2013). Lai definerer evne som en del av kompetanse, der kompetansebegrepet hun bruker kan forstås å ikke omfatte erfaring, forståelse og overføring mellom mennesker (Å. Dalin, 1993). Hun mener evner er en viktig dimensjon å vektlegge ved ansettelse, men at evne ikke er lett å utvikle eller endre, og derfor er mer egnet til å utnyttes enn utvikles. Dahlin har heller ikke med erfaring, forståelse og overføring mellom mennesker i sine indikatorer for å analysere evner for potensial, men har med de personlige indikatorene utholdenhet, energi nivå og alder når han undersøker hva som påvirker prestasjon med AMO-modellen som rammeverk (Dahlin et al., 2018). Marin-Garcia og Tomas (Marin - Garcia & Martinez Tomas, 2016) mener organisasjoner kan påvirke medarbeideres evne ved å tilrettelegge for trening, læring og utvikling i forhold til det som er den enkeltes behov.

Informantene i denne studien uttrykker å ha hatt større og mindre nytte av videreutdanningene i forhold til sin evne til å gjøre. Der forventningene stemmer bedre med utbytte av utdanningen er også opplevd nytte større (Tønseth, 2011). Det kan tolkes ut fra utvalg F, der Fred Familie skilte seg ut i forhold til forventning og utbytte og dermed også opplevde minst nytte, og Sara Skole som mente utdanningen ikke var godt nok tilpasset, selv om den kreves for hennes målgruppe. Det er også av betydning for henne at videreutdanningen var ytre motivert. Den opplevde nytte av videreutdanningene beskrives like mye i kjennelige kvaliteter av trygghet, ydmykhet og forståelse, som med instrumentelle kunnskaper og ferdigheter som nytten av verktøy og metoder. Oppfatningen om nytten av utdanningen kan sies å ligge både i evnen til å gjøre og opplevelsen av å være. Nyten som kan kalles ekspressiv, men går utover nytte for hygge og glede (Tønseth, 2011) med nytte for identitet og mening (Fossestøl, 2004), beskrives ved evnen til å forstå, tilpasse seg og identifisere seg med sine handlinger og konsekvensene av de. Informantene opplever betydning, nytte og effekt av videreutdanning i å ha bedret sin evne til å bruke seg selv med økt autonomi i gjøren og væren. Deres identitetskapital kan sies å ha blitt styrket og deres identitetskonstruksjon endret (Aarsand, 2011; Tønseth, 2011). Denne kjennelige nytten kan i seg selv sies å være verd videreutdanningen, med sin subjektive opplevelse endret syn på seg selv og opplevelse av hvordan andre ser seg (Aarsand, 2011). Informantene forteller både om betydningen av sin endrede forståelse av seg selv og andre, nytten av sin endrede kompetanse til å utføre jobben og endret bidrag og betydning i samhandling. Effekten beskrives med økt forståelse og ansvarlighet i oppgaver og utfordringer, opplevelse av økt kvalitet i utførelse av arbeid basert på å yte bedre hjelp til mennesker og bidra til bedre forutsetninger for elevers læring. I tillegg til opplevd bidrag og ansvarlighet i samarbeid.

Det kan sies at evne til ytelse er komplekst der både instrumentelle, personlige og sosiale kvaliteter er viktige for prestasjon. Evnen til å utvikle seg og forstå sitt eget behov for læring i forhold til de

endringene som skjer med en selv, i arbeidet og i samfunnet har betydning for evne til ytelse og prestasjonen. For utvalg F var behovet for læring sterkt knyttet til eget opplevd behov med tanke på å forstå mer om sin gjøren og væren. Nyttan av utdanningen beskrives som stor både for kvaliteten og effekten av utført arbeid, i kollegialt samarbeid og for egen identitet og mening. For utvalg S er behovet for læring mest ytre forstått og i forskjellig grad opplevd begrunnet, men nyttan av utdanningene beskrives allikevel stor for kvaliteten og effekten av utført arbeid, i kollegialt samarbeid og for egen identitet og mening. Utdanningene har gitt nytte for evnen til ytelse. Jeg forstår deres beskrivelse som en helhetlig endret handlingskompetanse, der personlig utvikling av selvfølelse, trygghet og selvstendighet bidro til deres endrede evne, kompetanse og energi i jobb som nytte for ytelse kollegialt og for organisasjonene (Aarsand, 2011). Aarsand med flere viser til både det rasjonalistiske og det fenomenologiske perspektivet på kompetanse som beskrevet i punkt 2.4., og at voksne som gjennomfører videreutdanning vil påvirke sine evner både faglig, sosialt og personlig (Aarsand, 2011). Illeris mener det å skille læring, utvikling, sosialisering og kvalifisering er avsporende, det som skiller prosessene er kontekst og perspektiv. Han bruker begrepet læring for alle prosesser som fører til kapasitetsendring uansett om det er av motorisk, kognitiv eller psykodynamisk karakter (Illeris, 2006).

Indikatorene som Dahlin viser til i forhold til dimensjonen evne er funnet i kontekst av å finne ut hvordan læring av feil fører til prestasjon, og sett fra organisasjonens perspektiv (Dahlin et al., 2018). Energinivå og utholdenhet kan sees som evne for eksempel for å løse oppgaver som bare må gjøres. Energi og utholdenhet beskrevet av informanter i denne avhandlingen tolker jeg uttrykkes som motivasjon for utvikling, behov for forståelse, interesse, autonomi, kvalitet og mening med arbeidet. Intelligens og kunnskap kan oppfattes å ha mange forskjellige komponenter, og kompetanse til å gjøre oppgaven kan også innebære en utvidet forståelse av kompetanse. Den indikatoren jeg tolker bør nevnes i tillegg er evne til samhandling som nødvendig for opplevelse av nytte og effekt. Tidligere utdanningsnivå og erfaring viser seg, spesielt via Fred Familie beskrivelser, å ha stor betydning for videreutdanningens opplevde nytte og effekt. Alder nevnes også av Fred Familie som evne i form av visdom og modenhet. Informantenes alder uttrykkes også å legge føringer for i hvilken hensikt evner blir brukt, behovet for vekst og hva behovet for vekst innebærer. Livsalder i forhold til informantene i denne avhandlingen viser til de tendensene Illeris har beskrevet for hensikt med videreutdanning, beskrevet i punkt 2.4.3. Videreutdanning som strategi (Max-Neef, 1995) for behovet til å utvikle eller nytte sine evner enten det har fokus på humankapital, sosialkapital eller identitetskapital, påvirkes av tidligere erfaringer med utdanning som har gitt erfart nytte (Dysvik et al., 2016).

Initiativet for å gjennomføre videreutdanningen er indre motivert for utvalg F, og det de søker kompetanse om, ved å gjennomføre videreutdanning, er begrunnet i personlig interesse og behov. Valget av videreutdanning, var den som best svarte til deres interesse og behov for utvikling, selv om

de ikke nødvendigvis ville eller hadde behov for å bli familierapeuter. Videreutdanningstilbudet vil være begrensende for hvilken type utdanning som kan velges. Tilbudet fra det offentlige eller private, bestemmelser om utdanning og utdanningspolitikk former rammer for kompetanseutviklingstilbudet, det gjør også hvem tilbudet er tilrettelagt for sett i forhold til hvem vi er og våre forskjellige livssituasjoner. Politikk, forskning, praksis, ytelse og effekt av videreutdanninger i yrker og samfunn kan synliggjøre og påvirke utviklingen av videreutdanningstilbudet i fremtiden. Utvalg F sin kunnskap, engasjement og mobilisering av kompetanse som følge av grunnleggende personlige endringer som trygghet, helhetlig forståelse, finne mening, endring av synet på sin egen eksperterolle og forståelse og vektlegging av systemiske sammenhenger og individers forskjeller, påvirker hvordan de møter mennesker og utfører jobben. Fredrikke Familie påvirker også det systemiske direkte ved å engasjere seg i veiledning og forskning samt jobbe for sitt endrede teoretisk grunnsyn også politisk. Utvalg S setter stor pris på hvordan videreutdanningstilbudet praktisk var tilrettelagt for de, og ser nytten av den bedre i etterkant. De opplever seg som en av de heldige som har fått gå på videreutdanning, men uttrykker også at det faglige ikke var tilrettelagt spesielt for deres behov (Marin - Garcia & Martinez Tomas, 2016).

Informantene forteller om sin nytte av videreutdanningen både personlige, sosialt og instrumentelt. I kodingen jobbet jeg med å gjøre et skille på hva som opplevdes som personlig og instrumentell nytte. Når det kommer til behov for utvikling, bruk for ytelse og prestasjon, har indikatorene et gjensidig avhengighetsforhold (Aarsand, 2011). Man kan si det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom opplevelsen av gjøren og væren. Det å kunne bruke flere verktøy og gjøre noe bedre øker trygghet, og det å være tryggere påvirker hva og hvordan man utvikler seg og opplever sin gjøren. Ut fra denne undersøkelsen vil jeg spesifisere to viktige indikatorer til for evne. Den ene er informantenes forståelse om eget behov for læring og den andre er egen forståelse for hvor og hvordan gjøre sin kompetanse nyttig og identitet gjeldende. Opplevd kompetansomobilisering vil avhenge av om behovet for utvikling ivaretas både personlig, sosialt og instrumentelt i oppgaver og utfordringer, og om oppgaver og utfordringer gir anvendelse for både personlig, sosial og instrumentell kompetanse.

## 6.2. Motivasjon

Motivasjonen for å gjennomføre videreutdanning for utvalg F og S er forskjellig, mest fordi det for utvalg F er et indre motivert initiativ og for utvalg S er ytre motivert ved nye kvalifikasjonskrav i læreryrket med tilbakevendende kraft. Allikevel uttrykker alle informantene motivasjon til kompetansomobilisering av videreutdanningens kompetanseutbytte i både liv og arbeid. Deres motivasjon for ytelse og for å bruke sin kompetanse begrunner de i interesse for mennesker og familier, for teori og systemer, for mangfold og for faget. Motivasjonen for ytelse tolker jeg ligger i

den kjennelige nytten informantene har i hvordan de utfører og opplever kvalitet, effekt og mening for sin interesse i sitt arbeid (Kuvaas, 2005).

Påvirkning på identitetskonstruksjon, mestringstro og autonomi kan sies å utløse graden av motivasjon til å anvende og utvikle utbytte av læring (Aarsand, 2011) (Lai, 2013) (Illeris, 2006). Behovet og motivasjonen for bruk av kompetansen har forskjellig uttrykk og forskjellig grad av styrke hos informantene. Informanten med masterutdanningen (flestepoeng) viser stor identitetskapital når hun mobiliserer sin kompetanse for å gjøre en forskjell. Motivasjonen ligger i evne til å forstå teori og systemer, evne til å uttrykke seg og gjøre seg forstått, endringen i hennes forståelse om seg selv og andre, mestringstro og autonomi. Alle informantene forteller om sin rolleorientering i forhold til hvordan de tilpasser og mobiliserer sin kompetanse til de oppgaver og utfordringer de har (Lai, 2013). Det gjelder både for utvalg F og S, både om videreutdanningen var indre eller ytre motivert. Den kompetansemobiliseringen informantene beskriver, begrenses av forståelsen og forventningene til de faktiske rammene for anvendelse, og styrken i behovet og motivasjonen avhenger av hvordan informantene forstår sin identitets objektive og subjektive posisjoner som livssituasjon, livsalder, mestringstro og autonomi. Styrken i motivasjonen kan sies å ha sammenheng med behovet for autonomi og påvirkes av hvor nært behovet er interesse, verdier, holdninger og eget livs meningsinnhold. (Aarsand, 2011).

Motivasjonen for bruk av kompetanse mener jeg kommer til uttrykk i hvordan arbeidsprosesser blir utført, hvordan mennesker møtes, kraften til å stå på for egen teoretisk, praktisk og etisk overbevisning og videreutvikle seg for å stadig forstå mer. Slik utøves frihet til å utvikle og forstå egen identitet og benytte muligheter med sin mestringstro og autonomi til å gjøre sin identitet gjeldende. Dette samsvarer med teori om menneskers behov som kommer til uttrykk på forskjellige måter og at vi bruker forskjellige strategier for å tilfredsstille behovene (Max-Neef, 1995). Arbeid kan begrense kompetansemobilisering og personlig utvikling når det ikke legges til rette for anvendelsesmuligheter. I hvilken grad det er av betydning for opplevd kompetansemobilisering avhenger av i hvor sterk grad medarbeiders behov for autonomi og tilhørighet er og hvordan medarbeider opplever å bli møtt av organisasjonen i forhold til sine behov (Davenport, 2005). Mestringstro og autonomi bidrar til kompetansemobilisering (Lai, 2013).

Selv om den ytre motivasjonen var spesielt problematisk for en av informantene i utvalg S, forteller begge om økt motivasjon i sine roller etter videreutdanningen. Det kommer til uttrykk ved opplevelsen av å føle seg prioritert, føle seg trygg og kvalifisert og å oppleve betydningen av sin økte kompetanse både privat og i arbeid. Den personlige betydningen av videreutdanningen uttrykkes som støttende for opplevelsen og forståelsen av behovet for mer kompetanse i tillegg til opplevelsen av økt autonomi og



tilhørighet (Ryan et al., 2000). Motivasjonen begrenses av opplevelsen av urettferdighet for hvem som får gjennomføre utdanning og ikke (Dahlin et al., 2018).

Videreutdanningen for utvalg F tolker jeg å ha vært så betydningsfull for informantene at de er motivert til stadig å mobilisere for bruk av sin kompetanse i sin rolle, i tverrfaglig samarbeid og i sitt samfunnsengasjement. Dette stemmer med teori om at styrket identitetskapital gir styrket selvfølelse, sterk følelse av personlig kontroll, tro på egen mestring og positiv psykologisk tilstand (Aarsand, 2011). Informantene uttrykker motivasjon til selv å mobilisere sin kompetanse etter videreutdanningene, og motiveres av den effekten de opplever deres kompetanse får i arbeid, privat og sosialt. Den samlede kompetanse ervervet og tatt i bruk i de sammenhenger informantene lever og arbeider i, virker motiverende selv om hva motivasjonen består av og hvordan den anvendes og får effekt varierer (Max-Neef, 1995). Variasjonene kan tolkes å være påvirket av hvilken utdanning og erfaring informantene har fra før, samt deres livsalder og livssituasjon. Selv om initiativet til videreutdanning for utvalg S var i større grad ytre motivert, uttrykkes eierskapet til gjennomføringen og ansvaret for mobiliseringen og skape effekt av utdanningen, å være indre motivert. Den utløste indre motivasjonen kan begrunnes med holdning, ansvar, personlig sterk faglig interesse, trygghet, selvstendighet og tilhørighet. På hvilken måte informantene med sin interesse og strategi motiveres til mobilisering og bruk av sin kompetanse er forskjellig, men det blir utøvd både privat, i arbeidsprosess, i kollegia fellesskap og i systemisk, samfunnsmessig engasjement (Davenport, 2005).

Når identitetskonstruksjonen endrer seg på grunn av for eksempel endrede erfaringer, krav, kunnskap, livsalder, organisasjons- og samfunnsendringer, er det naturlig at behovet for å vende tilbake til mer systematisk tilrettelagte læringsprosesser kan melde seg og gir motivasjon til gjennomføring av videreutdanning (Moxnes, 2000). Endringene påvirker vår gjøren og væren, påvirker vår identitetskonstruksjon og meningen med det vi gjør. Informantene fra utvalg F beskriver sitt behov for å gjennomføre videreutdanningen med å forstå mer, fylle på, få dypere forståelse, personlig behov interesse og ønske, livsalder og genuin interesse. For utvalg S opplevdes kravet om kompetanse både som en trussel og en mulighet. Etter utdannelsen uttrykkes nytten med både personlig vekst som for eksempel trygghet, selvstendighet, mestringsfølelse, ydmykhet, refleksjon, forståelse om seg selv og andre i tillegg til det mer instrumentelle som verktøy og metoder. Den ekspressive nytten uttrykkes av utvalgene som å kjenne noe er riktig og sant, det å forstå folk og ta folk på alvor, gjøre en forskjell for mennesker, oppleve seg som betydningsfull i samarbeid med kollegaer, i organisasjonen og samfunnet. Denne kjennelige nytten påvirker hvordan arbeid blir utført, hvilke valg som tas og hvordan resultater skapes. Det ekspressive behovet er uttrykt som en opplevd mangel før videreutdanning, og nytten uttrykkes som personlig modning etter utdanningen (Tønseth, 2011). Den modningen som gir opplevd nytte for videreutdanning, kan kalles dannelse. Teori om dannelse er ikke tatt med i det teoretiske rammeverk i avhandlingen, men især for utvalg F er det grunn til å si at

personlig modning er vesentlig for den opplevde nytten. Det kan også settes spørsmålstegn til om deres behov for utdanning var mer motivert av egen modning og forståelse enn behovet for mer instrumentell kunnskap og ferdighet, i alle fall for Frida Familie og Fredrikke Familie.

Dannelse i form av modning kan uttrykkes i egen nysgjerrighet og evne til kritisk tenkning, evne til å sette fakta inn i andre rammer enn det som begrenses av organisasjonens mål og strategi, evnen til å se flere muligheter, evnen til å mobilisere egen tankekraft, evnen til å ta initiativ og uttrykke forståelsesrammer overbevisende og se seg selv i et helhetlig fellesskap lokalt, nasjonalt og globalt der egen ytelse er for et større felles gode og der man får til noe sammen som man ikke får til alene (Bostad & Dannelsesutvalget, 2009). En manglende forståelse for effekt og konsekvenser av endringer i krav eller instrumentell kunnskap og ferdighet kan utløse behovet for å forstå mer om konsekvensene for endringene også i forhold til egen identitetskonstruksjon og meningsinnholdet i det man gjør. Når endringer kreves i praksis av individer som har hatt lite involvering og får begrenset begrunnelse i forhold til egne behov for å forstå, begrenser det motivasjonen til å endre praksis. Den som utøver endret praksis, kjenner behovet for å forstå betydningen av endringen for seg selv og de konsekvenser deres endrede praksis får. Medarbeidere med betydelig ut(dannelse) og modenhet til å tenke selvstendig og kritisk, vil kanskje nødvendigvis ofte også sette større spørsmålstegn til endringers betydning, konsekvenser og muligheter (Fossestøl, 2004). De kan derfor ha større behov for å få tilfredsstilt sin helhetlige forståelse, kompetanse, autonomi og opplevelsen av tilhørighet for å møte oppgaven og utfordringen (Davenport, 2005). De trenger en mer helhetlig forståelse for endringer før de kan identifisere seg med praksisen, resultatene og konsekvensene.

Informantene beskriver økt trygghet og selvstendighet i jobb etter videreutdanning. De opplever god mestring og kompetanse i forhold til sine roller, og jeg tolker at de får tilfredsstilt sitt behov for autonomi, når for eksempel informant fra utvalg F sier at leder ikke vet hva og hvordan hun gjennomfører og prioriterer sitt arbeid, men vet hva hun står for og stoler på henne. Informantene forteller om sine ledere som lite detaljstyrende og til stede, men tilgjengelige om nødvendig. Rommet for selv å mobilisere sin kompetanse er da stor, men oppleves å begrenses av rammer og organisering.

Økt trygghet, selvstendighet og autonomi som påvirker endret identitetskonstruksjon, kan sies i seg selv å føre til nytte av videreutdanningen (Tønseth, 2011), men det kreves fleksibilitet og justerbare rammer og organisering for at medarbeider kan ha mulighet til endret utfoldelse (Obeidat, Mitchell & Bray, 2016). Trygghet og selvstendighet er av betydning som personlige indikatorer og behov. Selv om medarbeider har vist disse indikatorene i sitt arbeid tidligere og organisasjoner grunnleggende kan forvente seg at medarbeider innehar det, endres identitetskonstruksjon med endringer i organisasjonen og livet med sine objektive og subjektive posisjoner. Opplevelsen av egen kompetanse, autonomi og

tilhørighet vil være i kontinuerlig bevegelse med både personlige endringer og endringer i oppgaver og utfordringer (Davenport, 2005) (Tønseth, 2011). Individene vil med forskjellige strategier forsøke å gjenopprette behovet for kompetanse, autonomi og tilhørighet ved endringer, noe som i seg selv kan være bakgrunnen til å gjennomføre videreutdanningen. Informantenes strategi for å ta sitt eget behov for vekst og forstå konsekvensene og meningen med det de gjør på alvor vil være forskjellig og behovet forskjellig. Det å tilstrebe sine behov for vekst og gjøre sitt vekstpotensialet gjeldende, utvikler deres evner og gir nytte i utførelse av oppgaver og utfordringer.

Med mestringsfølelse, større bevissthet om egne evner og drivkraft til å gjøre en forskjell mobiliserer utvalg F sitt endrede blikk på seg selv og andre og sin dypere forståelse for samspill. Kompetansen beskriver de som verdifull og sann med stor betydning både i jobb og privat. Utvalg S beskriver videreutdanningen som helt avgjørende for mestringsfølelsen, og beskriver å dele sin personlige motivasjon og glede over faget med elevene. Mulighetene til å endre sitt arbeid i forhold til videreutdanningens personlige betydning for ytelse kan sies å ligge blant annet i opplevd autonomi og mestringsfølelse (Lai, 2013). Dahlin inkluderer blant annet utholdenhet og energinivå i evne til å yte (Dahlin et al., 2018). Videreutdanningens betydning for personlig modning og identitetskonstruksjon er viktig for informantenes ytelse og de bruker sine muligheter til å påvirke til verdiskaping. Den personlige betydningen og deres motivasjon til å mobilisere sin kompetanse tolker jeg de gjør med stort engasjement i sine roller, med stor interesse for mennesker, mangfold, systemer og fag. Alder er også en faktor som påvirker menneskers evne ifølge Dahlin (Dahlin et al., 2018) og ifølge Illeris kan livsalder påvirke det personlige motivet for utvikling (Illeris, 2006). Med økt alder fra identitetsprosess, læringsprosesser som lyst og nødvendighet til selvvalgte og lystbetonte kulturelle og sosiale utviklingsaktiviteter. Alder, og andre objektive posisjoner som har betydning for medarbeiders utvikling og som gir motivasjon til å bruke kompetanse vil påvirke ytelse og gi forklaringer om de kommuniseres bevisst. Individene mobiliserer sin kompetanse så langt de kan og er motivert for innenfor de rammer og organisering de forholder seg til.

Informantene forteller alle om godt kollegialt samarbeid, og at de påvirker med sin kompetanse etter videreutdanningen ved å bli hørt og få endret gehør og rolle blant kollegaer. På lik linje som autonomi og mestringsfølelse påvirker til mobilisering av kompetanse, tolker jeg også organiseringen med tverrfaglig team og annet kollegialt samarbeid gir mulighet til bruk av kompetanse (Lai, 2013) (Marin - Garcia & Martinez Tomas, 2016). Fredrikke Familie gjør også det, men har i tillegg engasjert seg i veiledning, forskning og er aktiv på seminarer for å mobilisere, fremme og utvikle sin kompetanse. Samhandlingen og utvekslingen med likesinnede gir henne motivasjon. Hun blir også motivert og finner mening i å påvirke i sin jobb og sine miljøer. I tillegg har hun behov for å påvirke organiseringen av familierapeuters muligheter til kompetansemobilisering ytterligere for bedre mulighet til ytelse og verdiskaping. Flere muligheter kunne vært påvirket ved for eksempel jobb-

rotasjon eller annen form for organisering der medarbeidere får utviklet sine evner de har motivasjon for og andre organisasjonsmessige tilpasninger for teamarbeid og kommunikasjon. Å dele sin kompetanse i team samt formidle og påvirke til forståelse av sitt synspunkt og prioritert realisering av sin kompetanse i team, krever evne til å uttrykke sine tanker presist og overbevisende. Det krever mot og motiv, beredskapskompetanse og handlingskompetanse for å påvirke, kreve eller få endret sosial status og identitet. Den sosiale subjektive og objektive posisjon i identitetskonstruksjonen blir ansvarlig endret (Tønseth, 2011) (Aarsand, 2011). Jeg tolker informantene har tatt ansvar for å fremme sin kompetanse i teamene, og at teamene påvirkes av deres innspill og bidrag. Det kan sies at deres mestringstro og autonomi har påvirket de til å bli mer aktør enn brikke i samhandling. De forteller om å bidra mer med større ansvarlighet og betydning i samhandlingen.

Jeg finner mange likheter med indikatorene for motivasjon i AMO-modellen også i min undersøkelse (Dahlin et al., 2018). Det gjelder verdier, selvbilde, holdninger, opplevd rettferdighet, legitimitet til å delta og personlighet. Andre indikatorer jeg tolker kommer til uttrykk for motivasjon i denne undersøkelsen er trygghet, ydmykhet, ansvarlighet, tilhørighet, kommunikasjon, samhandling, identitet og mening.

### 6.3. Mulighet

Som beskrevet i punkt 2.3. var det Blumberg og Pringle som la til dimensjonen mulighet når de analyserte hvordan organisasjoner kan påvirke evne og motivasjon til ytelse og prestasjon (Blumberg & Pringle, 1982). I denne avhandlingen forteller informantene om hvordan de bruker sin kompetanse i sitt liv og arbeid. For arbeidet kan vi da si at det er deres måte å vise sin rolleorientering på (Lai, 2013). De uttrykker ikke å oppfatte at rollen er feil for dem, men at mer tilpassing til kompetanse med økt fleksibilitet i roller og organisering ville gitt økt kompetansemobilisering og mulighet til effekt for organisasjonen. Det handler da om den asymmetriske makt til endringer i organisasjonen og at mulighet er en nødvendig dimensjon for prestasjon (Illeris, 2006) (Blumberg & Pringle, 1982). Informantene forteller om evne, motivasjon, interesse og forståelse som ikke oppleves som bevisst og synlige av organisasjonen og som rommes av de rammene de opplever å måtte eller ville leve med. Disse rammene kan gi individet svekket opplevelse av kompetansemobilisering uten at organisasjonen er bevisst, kommuniserer om det eller viser interessert i kompetansen og behovet. Når informantene i denne avhandlingen beskriver sine evner og motivasjon for prestasjon etter videreutdanning, beskriver de det innenfor de rammene de forstår å ha og som setter føringer for mulighetene de har til å oppleve nytte og effekt av videreutdanningen. Informantene påvirker rammene i ulik grad, men det asymmetriske maktforhold for å tilrettelegge for oppgaver og utfordringer, gjøre organisatoriske endringer eller vise fleksibilitet som kan bidra til at evner og motivasjon gis muligheter for

kompetansemobilisering og prestasjon kan sies å hemme mulighetene for individets opplevde kompetansemobilisering og organisasjonens bruk av sine ressurser (Illeris, 2006) (Lai, 2013).

Mulighetene for kompetansemobilisering er avhengig av ledelse, arbeidsmiljø og måten organisasjonen er strukturert på (Lai, 2013). Evner og motivasjon kan sies å være grøde til effekt og verdiskaping etter videreutdanning, men trenger muligheter i oppgaver og utfordringer for å mobiliseres, komme til nytte. Å se og gjøre bruk av muligheter, med leders eller individets tillitt og mestringsstro, kan i seg selv være grøde til utvikling av evner og påvirke motivasjon (Norstrøm, 2018a). Gjensidigheten mellom forholdene kan sies å være måldrevet eller ressursdrevet strategi for å mobilisere kompetanse (Norstrøm, 2018b). Spørsmålet er om det må være enten eller? Det er mulig organisasjonen kan ta i bruk ressurser som de ikke strategisk har analysert som viktig for målet, men som kan bidra til å påvirke og utvikle målet. Ressurser organisasjoner allerede har trenger å benyttes optimalt for å hindre ressurslekkasje og konsekvenser ved opplevd lav kompetansemobilisering og turnover (Lai, 2013). Hvis kompetanse sees som en prosess og ikke statisk, kan det sies i seg selv å kreve kontinuerlig kommunikasjon og fleksibilitet for utvikling både av individet, leder og organisasjon om både personlige, sosiale og instrumentelle behov om mål skal oppleves tilfredsstillende og gi optimal utnyttelse av organisasjonens kompetanse og potensiale (Aarsand, 2011).

Individet kan påvirke organisasjonen til å tilrettelegge for utfordringer og oppgaver i forhold til sitt behov for kompetansemobilisering og med det skape muligheter til vekst, endring, ytelse og mening. Dersom organisasjonen ikke ønsker endringene, eller det ikke er gjennomførbart, kan individet søke annen rolle som gir muligheter til å utvikle seg og bruke sitt potensiale. Kommunikasjonen og fleksibilitet mellom individ og organisasjon om det mer helhetlige og mangefasetterte behovet for vekst og bruk av kompetanse som ligger i avhengigheten mellom det instrumentelle og det personlige vekstbehovet og forståelsen for muligheter, er det grunn til å si øker når krav til selvstendighet, autonomi, mestringsstro og ansvarlighet øker i rollene (Aarsand, 2011; Fossetøl, 2004). Medarbeidere med høy grad av selvstendighet, autonomi og ansvarlighet er ofte også mer ressurskrevende å erstatte. Med økt innvirkning på identitetskonstruksjon via arbeid, desto større behov for også personlig vekst i relasjon til instrumentell vekst for individet. Alle indikatorer som påvirker til ytelse og prestasjon i evne og motivasjon er gjensidig avhengig av hverandre og av muligheter til anvendelse. Kommunikasjon og fleksibilitet mellom individ og organisasjon kan bidra til å hensynta indikatorene og dermed være av betydning for vekst, realisering og verdiskaping. Det asymmetriske maktforholdet for dimensjonen mulighet er spesielt avgjørende for å påvirke til høy eller lav opplevelse av kompetansemobilisering og for nytte og effekt av potensiale.

Informantene beskriver det jeg tolker som instrumentell nytte som å ha fått knagger å henge ting på, verktøy, metoder, økt interesse for teori og systemer. De beskriver det også som påfyll av kompetanse som fører til forbedret levering i jobb, økt læringsforutsetninger for elever og økt forståelse for lærerveiledere. Dette er beskrivelser som kan tolkes som nødvendige for å gjennomføre arbeid, men som ikke i seg selv kan sies å komme til nytte eller være effektfulle dersom ikke individet og organisasjonen har motivasjon til å ta det i bruk samt gi det rom for å utvikles i sin kontekst og komme til nytte (Obeidat et al., 2016). Evne og motivasjon trenger et sosialt rom, oppgaver og utfordringer for å bli prøvet ut, utvikles, nyttes og gi effekt for verdiskaping.

Spenningsfeltet og kommunikasjonen mellom individets evner, motivasjon, behov og forståelse i arbeidsprosesser og organisasjonens fleksibilitet og interesse for medarbeideres forskjellige behov og faktorer i kompetanse, er viktige for å påvirke til høy kompetansemobilisering mot felles mål. Fleksibiliteten og kommunikasjonen med tanke på å bevisstgjøre og gi rom og muligheter for personlige, sosiale og instrumentelle faktorer i medarbeideres evne og motivasjon kan sies å være viktig dersom organisasjoner ønsker høy kompetansemobilisering og kan bidra til nytt mulighetsrom for organisasjonene.

For informantene i begge utvalg kan ikke roller sies å være aktivt påvirket eller tilpasset potensialet av videreutdanningens utbytte. Utvalg S har fått veldig godt lagt til rette for gjennomføringen av videreutdanningen, men etter gjennomført utdanning er det grunn til å tolke at det er de selv som mobiliserer kompetanse innenfor de rammene de har. Så langt de har fortalt legger ikke leder eller organisasjonene til rette for ytterligere muligheter for bruk av kompetansen utover høyere lønn og rett til å beholde eller søke lik rolle som de har. For utvalg F gjelder det samme, autonomi gjør det mulig å mobilisere kompetanse innen de rammer som finnes, men det er ingen uttalelser som peker mot at ledelse eller organisasjon er proaktive for å finne mulige tilpasninger for ytterligere kompetansemobilisering og å bruke potensielt ytterligere for økt verdiskaping. En informant fra utvalg F uttalte allikevel at hans rammer for å gjøre det han vil er store nok. Lover og regler var hans begrensninger, ellers mente han å ha frie nok tøyler til å bruke sin kompetanse fullt ut, vokse med stadig mer videreutdanning og bygge sin vei videre. Selv om livsalder er samme, var en annen informant fra utvalg F klar på at mulighetene hennes var ikke store nok for å kunne bruke all sin kompetanse, mest på grunn av størrelse på kommunen, struktur og organisering. Dersom hun ikke skulle flytte så hun mulighet i å kunne starte for seg selv for å kunne bruke mer av sin kompetanse.

Informantene forteller om sin utstrakte autonomi ved bruk av sine kunnskaper og ferdigheter, og hvordan de selv mobiliserer sin kompetanse samt bruker de muligheter de finner innenfor de rammene de har. De forteller ikke om ekstra tid til prøving og feiling etter utdanningen, endrede arbeidsforhold,

arbeidsprosesser eller organisering for å gi rom for nye kunnskaper og ferdigheter til å få nytte og effekt i organisasjonene. Å kommunisere behov og sette krav som individ til endring for å ta ansvar og påvirke muligheter til å mobilisere ytterligere av sin kompetanse krever sterk mestringstro og mot. Oppfølging av leder og fleksibilitet og tilrettelegging fra organisasjonen, vil kreves for å mobilisere kompetanse utover det instrumentelle og statiske som ofte er grunnlaget for analyse av kompetansebehov.

Individer vil med forskjellige strategier forsøke å gjenopprette behovet for kompetanse, autonomi og tilhørighet, når endringer skjer og liv og alder utvikler deres behov og påvirker deres identitetskonstruksjon. Det er en gjensidig avhengighet mellom det instrumentelle og det personlige utviklingsforholdet, spesielt når arbeidet krever selvstendighet og ansvarlighet. Behovet for å påvirke, tilpasse seg eller ikke innordne seg etter de muligheter som er, vil være individuelt forskjellig, det er også hvordan man bruker sin kompetanse innenfor de rammene man har. Den individuelle opplevde kompetansemobiliseringen er i kontinuerlig bevegelse med endringer i krav, rolle, organisasjon, liv og arbeid. Dersom det ikke tas hensyn til gjensidig påvirkning mellom de instrumentelle og personlige utviklingsbehovene, samt de individuelle og personlige faktorer som påvirker behov for utvikling, vil det kunne sies å være grunnlag for å påvirke kompetansemobiliseringen negativt, hemme muligheter og gi ressurslekkasje. Det kreves kommunikasjon om kompetansemobiliseringsbehov for både de instrumentelle og de personlige evnene og motivasjon for å finne muligheter som vil kreve fleksibilitet både av individet og organisasjonen for å finne rommet og mulighetene til optimal realisering, ytelse og verdiskaping. Slik jeg ser det vil leders rolle være mer knyttet til å sikre felles målforståelse, samt å tilrettelegge for kompetanse, autonomi og tilhørighet enn å måle instrumentelle størrelser, der medarbeidere utfører arbeid med høy grad av selvstendighet og ansvarlighet.

Utvalg F uttrykker at de ofte er alene om sitt grunnsyn og kompetanse på sine arbeidsplasser, og at forholdene ikke er lagt til rette for å få mobilisert kompetansen og få best mulig effekt av den. Et utsagn var: *...så det er mange som er usikre på om de orker å ta kampen de blir veldig slitne av å stå alene der ute...* . Utvalg S forteller ikke noe som indikerer at videreutdannelsen, som utløser 30 studiepoeng og høyere lønn, følges opp fra organisasjonen i forhold til tilrettelegging av muligheter som kan bidra til å gi videreutdanningen bedre forutsetninger for nytte og effekt. Den endrede personlige betydningen av videreutdanningen, den sosiale påvirkningen og effekten videreutdanningen har for ytelsen, kan tolkes å være avhengig av individets initiativ til kompetansemobilisering, og beskrives ikke som bevisst eller synlig for organisasjonen.

For å sikre betydning, påvirkning og effekt av videreutdanning kunne det tenkes at det burde være en oppfølgingsfase for utveksling av erfaringer og anbefalt prosess for hvordan ny kompetanse etter videreutdanningen kan nyttes i retning av hvordan Invild F. Labråten anbefaler i sin masteravhandling

*Hva hemmer og fremmer videreutdanning av lærere som deltar i "Kompetanse for kvalitet"?* (Labråten, 2016). Lærere har mer ensartede roller, naturlig nok i forhold til at studiet er skreddersydd for de, og oppfølgingsfase burde være mulig å gjennomføre om ikke obligatorisk så i alle fall anbefalt metodikk for å påvirke til større effekt av videreutdanningen. For utvalg F er kanskje en oppfølgingsfase vanskeligere å få gjennomføre på grunn av de veldig fragmenterte typer roller de som gjennomfører videreutdanningen har, men at utdanningsinstitusjoner jobber for anbefalinger for hvordan mobilisere og utvikle den kompetanse som er ervervet, synes jeg er en god ide. Mobilisering, deling og prosess for bruk av kompetanse etter videreutdanning vil påvirke til større mulighet for effekt, og mulig også bidra til at flere motiveres til å gjennomføre videreutdanning.

Indikatorer for mulighet i denne undersøkelsen utover indikatorer sett fra organisasjonens perspektiv i AMO-modellen (Dahlin et al., 2018), kan sies å være kommunikasjon, bevissthet, tydlighet, fleksibilitet, kvalitet, ansvarlighet, selvstendighet, autonomi, tilhørighet, samarbeid og samhandling.

#### 6.4. Styrker og svakheter med undersøkelsen

Styrker med denne undersøkelsen mener jeg er at den svarer på problemstillingen og gir økt forståelse for nytten av videreutdanningen. Styrken er også kvaliteten på de informantene som har bidratt i undersøkelsen med deres åpne og ærlige deling av personlig oppfattet erfaring. Avhandlingens informasjon om erfart nytte av videreutdanningen etter litt tid, gjorde det vanskelig å finne informanter, men er interessant for å få en utvidet forståelse om videreutdanning som nyttig og betydningsfull for verdiskaping.

Svakheten med undersøkelsen er antall informanter, spesielt for utvalg 2. Det kunne også vært benyttet flere datainnsamlingsmetoder. Det er også en svakhet at det ikke er gjort undersøkelser blant ledere og organisasjoner om deres erfaringer, for å se den andre siden av fenomenet når medarbeidere har videreutviklet seg. En annen begrensning med avhandlingen er mine begrensede teoretiske kunnskaper på omfanget av teoretiske felt, og at andre teoretiske tilnærminger, som for eksempel kompleksitetsteori, kunne bidratt til enda bedre svar på problemstillingen. Det er krevende at alt henger sammen med alt, og problemstillingen er mer kompleks enn min kunnskap og avhandlingens omfang tilsier.

Teori om dannelse ble omtalt i punkt 6.2. Hvilken balanserende effekt en ansvarlig ivaretagelse av dannelse har i endringer, ville være interessant å undersøke nærmere. Hvilken effekt endringer har på hver enkelt sin dannelse for personlig identitet og mening, vil mulig synliggjøre noen behov for å forstå bedre hvordan kommunisere og legge til rette ivaretagelse av de personlige, sosiale og mer instrumentelle påvirkningene endringenes konsekvenser har.



## 7. Konklusjon

Kompetanse er ikke et entydig begrep, og kan forstås både som rasjonelt og fenomenologisk. Behovet for kompetanse kan forstås både som noe man trenger i konkurranse med andre eller for å få til noe i sammen med andre. Innholdet av og grunnen til behovet for utvikling som vist til i denne avhandlingen er både av instrumentelle og mer personlige opplevde mangler eller ytre krav. Motivet vil prege hva som læres, hvordan den enkelte påvirkes og motivasjonen til å bruke utbytte av læring til nytte i oppgaver og utfordringer. Denne avhandlingens undersøkelse gir forståelse for den gjensidige nytten og avhengigheten det instrumentelle og personlige behov for utvikling har og at dens mulighet for nytte og effekt må utvikles i samarbeid og sosiale rom. Læring med mest fokus på det instrumentelle vil også gi personlig vekst, og personlig vekst har betydning for instrumentell utførelse og effekt. Ny læring, oppdagelser og ytelse fremmer nye spørsmål og ofte nytt vekstbehov.

Informantene i denne avhandlingen har forskjellige behov og grunner til å gjennomføre videreutdanning. Det indre behovet oppleves og arter seg forskjellig, og det ytre behovet oppleves å gi forskjellig mening. Opplevd utbytte av utdanningen er knyttet til forventningene, og innsatsen oppleves som nyttig når den erfares å påvirke personlig forståelse av seg selv og andre, øke opplevd kvalitet på gjøren og væren samt endrer eget bidrag, betydning og ansvarlighet i samhandling. Utbytte av utdanningen opplevdes begrenset når innholdet i læringstilbudet ikke dekker det forventede behovet, og når innholdet ikke er godt nok tilpasset tidligere utdanning og erfaring.

Utbytte av videreutdanningen erfares å ha effekt i form av egen identitetskonstruksjon som har gitt informantene endret opplevelse av seg selv, andre og verden. Det oppleves nytte og effekt for deres gjøren og væren privat, sosialt og i arbeid. Effekten er økt autonomi, trygghet og tilhørighet til egne valg og utførelse. Det oppleves økt kvalitet og mening med det man gjør, selvstendighet, ansvarlighet i tillegg til økt bidrag og utbytte av samarbeid. Tilhørighet og ansvarlighet er ikke bare knyttet til hvordan man fyller sin rolle og når de mål som er satt, men også til opplevd autonomi, mening og seg selv som betydningsfull i rollen, i samhandling og for målet.

Effekten av videreutdanningen informantene kjenner er knyttet til hvordan de har endret sin væren i livet, hvordan de både gjør og opplever instrumentelt arbeid, for kvaliteten i arbeidsprosessen og måloppnåelsen, samt bidraget i samhandling som har effekt på utvikling i organisasjonen og i samfunnet. Effekten begrenses av rammer de forholder seg til, og ikke utvikler eller endres i takt med økt kompetanse og forståelser for helhet og konsekvenser. Mulighetene for å påvirke rammene begrenses av asymmetrisk maktforhold for å endre rammene, og den systemiske påvirkning endringene ville gitt i organisasjonen. Informantene forteller allikevel om hvordan de mobiliserer sin kompetanse som gir effekt innenfor de rammene de har, og det er grunn til å anta det regulerer

prosesser og rammene i noen grad. Man kan si deres mestringstro, autonomi, selvstendighet og ansvarlighet fører til behov og mot til endring som i noen grad nødvendigvis regulerer rammer og mål. Deres oppfattelse av eget potensiale utover rammene kommer til uttrykk ved informantene som jobber for endring på systemisk nivå gjennom nettverk, forskning og politikk, informantene som er bevisst å måtte stå på selv for å endre sine muligheter til å utvikle seg og de som ser muligheter i andre roller.

Informantene forteller ikke om leders eller organisasjons initiativ til endringer som kunne gitt økte muligheter ved endringer i arbeidsprosess, rolle eller organisasjon. Det kan ut fra denne undersøkelsen ikke forstås at organisasjonen tilrettelegger for kompetansmobilisering etter videreutdanning utover å den frihet, selvstendighet og ansvarlighet medarbeider har og tar i sin rolle og sine rammer til selv å omstille, tilpasse og bruke sitt utbytte av videreutdanningen i arbeidsprosess og samarbeid innenfor de rammene og målene som er. Det kan settes spørsmålsteget til om manglende initiativ til kompetansmobilisering har med bevisstheten og kommunikasjonen om hva utbytte av videreutdanningen innebærer og hvilke muligheter det kan gi for medarbeider, kollegaer, leder og organisasjonens verdiskaping.

Når metoder, teknologi, kunnskap og ferdighet endrer seg på grunn av generell utvikling eller tilrettelagt kompetanseutvikling, vil egen identitetskonstruksjon i forholdet til mestringstro, påvirkninger, konsekvenser av handlinger og mening påvirkes. Informantene forteller om sine behov for å forstå og kunne mer, både i forhold til instrumentell og ekspressiv kompetanse. Grad av opplevd kompetansmobilisering vil påvirkes av både av hvor mye man får nyttet sin instrumentelle kompetanse og sin ekspressive kompetanse. Det kan settes spørsmålsteget til om ikke opplevelsen av å identifisere seg med effekten av sin kompetanse er vel så viktig for opplevd kompetansmobilisering, som det å bruke mest mulig av sin instrumentelle kompetanse og oppnå flest mulig mål, når selvstendighet og ansvarlighet er stor i arbeidsprosessene.

Opplevelsen av kompetansmobilisering endres når endringer skjer i arbeid, organisasjon, samfunn samt objektive og subjektive posisjoner i identitet endres. Endringene kommer til uttrykk i samhandling og sosiale rom. Grad av kompetansmobilisering i forhold til statiske og objektive kriterier kan antagelig måles i forhold til de, men opplevd kompetansmobilisering innebærer påvirkning av en persons helhetlige opplevelse av seg selv i forhold til blant annet arbeidsprosess, måloppnåelse, samhandling, opplevd kvalitet i utførelse, konsekvens og mening. Grunnlaget for opplevelse av høy eller lav grad av kompetansmobilisering er derfor både personlig, sosial og faglig samtidig som den er i en prosess med kontinuerlige endringer og utvikling. Evne, behov og motivasjon som ikke tas hensyn til og gis mulighet til effekt og å gi mening, vil påvirke opplevelsen av kompetansmobiliseringen spesielt når arbeidet er stor del av identiteten, arbeidet er selvstendig og ansvarsfullt og behovet for å føle autonomi er stort.

Alle informantene forteller om økt motivasjon som følge av videreutdanningen, enten det er i eget liv og arbeid, i samhandling, bidra til systemiske endringer eller til videre læring og vekst. Det informantene beskriver at gir dem motivasjon er deres interesser for mennesker og familier, teori og system, mangfold, fag, rettferdighet og det som er viktig for deres verdier. Det gir motivasjon for informantene å gjøre en forskjell, søke mer forståelse og få til endringer som bidrar til det som for dem gir mening. Videreutdanningen har gitt påfyll som informantene har identifisert seg med og har behov for å utvikle og bruke. Innholdet og omfanget av endringene er i begrenset grad kommunisert med leder og organisasjon, men informantene mener seg effektiv i forhold til målet og at bruken av kompetansen gir god effekt for målet, selv om rammene blir utfordret.

Undersøkelsen har vist at videreutdanningen har gitt nytte både personlig, sosialt og for organisasjonen. Hva nytten består i er mangefasettert, men både de personlige, faglige og sosiale dimensjonene er viktige og avhengige av hverandre. Informantene forteller hvordan de selv mobiliserer sin kompetanse etter videreutdanningen innenfor de rammene som er, men begrenses av disse. Organisasjonen og de selv har potensiale for ytterligere mobilisering av kompetanse dersom de kommuniserer om mulighetene, og om de som har mandat til å regulere roller og mål med tillitt og tro på at kompetansepotensiale vil gi verdiskaping i det mulighetsrommet de finner.

Hva videreutdanning er godt for og hvem den er til gode for vil avhenge av hvem som bidrar til å etablere muligheter for anvendelse og realisering av dens utbytte og grunnlag for vekst og verdiskaping.

I undersøkelsen jeg å ha funnet noen indikatorer som jeg ønsker å trekke frem som viktige, utover beskrevne indikatorer i figur 5 side 73, og kan bidra til at evner, motivasjon og muligheter med en gjensidig avhengighet kan bidra til ytterligere mulighet for prestasjon. I forhold til evne er indikatorene i hvilken grad de subjektive og objektive posisjonene for identitetskonstruksjon vektlegges, informantenes forståelse om eget behov for læring og egen forståelse for hvor og hvordan gjøre sin kompetanse nyttig og identitet gjeldende. For motivasjon er indikatorene trygghet, ydmykhet, ansvarlighet, tilhørighet, kommunikasjon, samhandling, mestringsstro, identitet og mening viktig. For å bidra til mulighet er kommunikasjon, bevissthet, tydelighet, fleksibilitet, kvalitet, ansvarlighet, selvstendighet, autonomi, tilhørighet, samarbeid og samhandling viktig.

*«Somme folk er stort æmnet om de er smaa som sand ved havsens bred til at begynde med.»*

*Knut Hamsund, Markens grøde (1917)*

## 8. Anbefalinger

Forståelsen av om man trenger høyere utdanning eller ikke for å gjøre en jobb, ble senest diskutert som jeg hørte i media denne uken (uke 32, 2020). Denne undersøkelsen viser hvor mangefasettert nytten av utdanning er, men fortsatt er det mange som med stor selvstendighet og ansvar i oppgaver og utfordringer ikke har mange studiepoeng. Det ville være interessant å undersøke nærmere hvilke mekanismer som bidrar til deres oppdatering, utvikling og vekst av kunnskaper, ferdigheter og personlig opprettholdelse av mestringstro, autonomi, trygghet og tilhørighet.

Det hadde også vært interessant å undersøke leder og organisasjoners perspektiv på hva de erfarer når medarbeidere har gjennomført videreutdanning. I hvilken grad de erkjenner utviklingen og interesserer seg for den endrede kompetansen og hvordan de mener å møte den. Gode eksempler på hvordan møte medarbeideres nyervervede kunnskaper og ferdigheter kunne bidratt til bedre kompetansmobilisering.

I punkt 6 beskrev jeg så vidt hvordan teori om dannelse mulig kan gi forståelse for nytten av videreutdanning større. Det handler om å sette noe ut i praksis, som får konsekvenser. Når strategi og bestemmelser skal settes ut i praksis får det konsekvenser for den som må endre praksis, og behovene og strategiene for å forstå konsekvensene vil være høyst individuelle. de vil både personlig, sosialt og instrumentelt kjenne betydningen av endringene. Det vil være interessant å forstå mer om dannelsens betydning for medarbeidere med selvstendighet og ansvarlighet i overganger og endringer.

## Referanser:

- Aarsand, L. A. (2011). *Voksne, læring og kompetanse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II : theory, method, and practice*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Benedictow, A. (2019). *Samfunnsøkonomisk analyse AS*. Hentet fra <https://static1.squarespace.com/static/576280dd6b8f5b9b197512ef/t/5c34b5a388251ba3e3118a8c/1546958247183/R38-2018+Tapt+verdiskaping.pdf>
- Blumberg, M. & Pringle, C. D. (1982). The Missing Opportunity in Organizational Research: Some Implications for a Theory of Work Performance. *Academy of Management Review*, 7, 560-569.
- Bostad, I. & Dannelsesutvalget. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*. Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo.
- Cruz, I., Stahel, A. & Max-Neef, M. (2009). Towards a systemic development approach: Building on the Human-Scale Development paradigm. *Ecological Economics*, 68(7), 2021-2030. <https://doi.org/10.1016/j.ecolecon.2009.02.004>
- Dahlin, K., Chuang, Y.-T. & Roulet, T. (2018). Opportunity, Motivation, and Ability to Learn from Failures and Errors: Review, Synthesis, and Ways to Move Forward. I: SocArXiv.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Dalin, P. (1987). *Skoleutvikling* (2. utg., 1. [i.e. 2.] oppl. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalin, Å. (1993). *Kompetanseutvikling i arbeidslivet : veier til den lærende organisasjon*. Oslo: Cappelen.
- Davenport, T. H. (2005). *Thinking for a living : how to get better performance and results from knowledge workers*. Boston, Mass: Harvard Business School Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Boston, MA: Springer US : Imprint: Springer.
- Dysvik, A., Kuvaas, B. & Buch, R. (2016). *Produktiv motivasjon i arbeidslivet*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Engesbak, H. & Finbak, L. (2005). Mye vil ha mer - om deltakelse i etter- og videreutdanning. *Samfunnsspeilet*, 19(3), 29-35.
- Erdogan, B. & Bauer, T. N. (2009). Perceived Overqualification and Its Outcomes: The Moderating Role of Empowerment. *Journal of Applied Psychology*, 94(2), 557-565. <https://doi.org/10.1037/a0013528>
- Flon, H. d. & Jensen, P. (2015). Hva var det godt for? - Familieterapiutdanningen ved Diakonhjemmet Høgskole er 25 år. Litt historie og en evaluering av utdanningen. *Fokus på familien*, (03), 176-193.
- Fossestøl, K. (2004). *Relasjonsmestere : om kunnskapsarbeid i det nye arbeidslivet*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gyldendals, A. o. Aschehoug og Gyldendals store norske leksikon. I. Oslo: Kunnskapsforl.
- Hagen, R. (2006). *Nyliberalismen og samfunnsvitenskapene: refleksjonsteorier for det moderne samfunnet* Universitetsforlaget.
- Havgard, H. (2012). *Voksne og livslang læring. Master i utdanningsledelse Universitetet i Oslo* Hentet fra [https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/34817/ENDELIG-versjon-havgar\\_01.11.201.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/34817/ENDELIG-versjon-havgar_01.11.201.pdf?sequence=3&isAllowed=y)
- Illeris, K. (2006). *Læring* (2. rev. udg. utg.). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg. utg.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2009). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.

- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Kompetanse for kvalitet : strategi for videreutdanning for lærere og skoleledere frem mot 2025*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kuvaas, B. (2005). Belønning og motivasjon : ytre og indre motivasjon som kilder til innsats og kvalitet i arbeidslivet. I(s. 29-51). Oslo: Cappelen akademisk forl., cop. 2005.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Labråten, I. F. (2016). Hva hemmer og fremmer videreutdanning av lærere som deltar i Kompetanse for kvalitet? I.
- Lahnstein, G. (2010). Geir Kaufmann og Astrid Kaufmann: Psykologi i organisasjon og ledelse. *SOR rapport*, 56(1), 41-41.
- Lai, L. (2011). Employees' Perceptions of the Opportunities to Utilize Their Competences: Exploring the Role of Perceived Competence Mobilization. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 140-157. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2011.00376.x>
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Lai, L. & Kapstad, J. C. (2009). Perceived competence mobilization: an explorative study of predictors and impact on turnover intentions. *The International Journal of Human Resource Management*, 20(9), 1985-1998. <https://doi.org/10.1080/09585190903142423>
- Lov 28. mai 1976 nr 35 om voksenopplæring : med tilhørende forskrifter. (1992). Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, avdeling for voksenopplæring og folkeopplysning.
- Marin - Garcia, J. A. & Martinez Tomas, J. (2016). Deconstructing AMO framework: a systematic review. *Intangible Capital*, 12(4). <https://doi.org/10.3926/ic.838>
- Max-Neef, M. (1995). Economic growth and quality of life: a threshold hypothesis. *Ecological Economics*, 15(2), 115-118. [https://doi.org/10.1016/0921-8009\(95\)00064-X](https://doi.org/10.1016/0921-8009(95)00064-X)
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research : a guide to design and implementation* (4th ed. utg.). San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Moxnes, P. (2000). *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet* (Ny utg. utg.). Oslo: P. Moxnes.
- NIFU. (2019). *Deltagerundersøelsen for lærere*. Hentet fra [https://www.udir.no/contentassets/81baee942541493cac2765450d3304ec/videreutdanning\\_larere\\_deltagerundersokelse\\_2019.pdf](https://www.udir.no/contentassets/81baee942541493cac2765450d3304ec/videreutdanning_larere_deltagerundersokelse_2019.pdf)
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Norges, f. (2013). *Midtveisrapport for programmet UTDANNING2020 : programstyrets egenvurdering*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Norstrøm, E. K. o. M. M. (2018a). Immigrant entrepreneurs and resources mobilization during start-up in Norway. *Idunn*. Hentet fra [https://www.idunn.no/spa/2018/03/innvandrergrundere\\_og\\_mobilisering\\_av\\_ressurser\\_und\\_er\\_bedri](https://www.idunn.no/spa/2018/03/innvandrergrundere_og_mobilisering_av_ressurser_und_er_bedri)
- Norstrøm, E. K. o. M. M. (2018b). Innvandrergrundere og mobilisering av ressurser under bedriftsetablering i Norge. *Idunn*. Hentet fra [https://www.idunn.no/spa/2018/03/innvandrergrundere\\_og\\_mobilisering\\_av\\_ressurser\\_und\\_er\\_bedri](https://www.idunn.no/spa/2018/03/innvandrergrundere_og_mobilisering_av_ressurser_und_er_bedri)
- NOU. (2019). Fremtidige kompetansebehov II  
 Utfordringer for kompetansepolicyen *Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Teknisk redaksjon*  
 Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/216ef613554042ccae0c127a6b3b3ac8/no/pdfs/nou201920190002000dddpdfs.pdf>
- Obeidat, S. M., Mitchell, R. & Bray, M. (2016). The link between high performance work practices and organizational performance. *Employee Relations*, 38(4), 578-595. <https://doi.org/10.1108/ER-08-2015-0163>

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Raabe, M. (2003). *Utdanning 2003 : ressurser, rekruttering og resultater*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Regjeringen.no. (2013). *Politisk plattform Sundvollen 7. Oktober 2013*. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2480550/Politisk%20plattform%20for%20en%20regjering%20Utgått%20av%20Høyre%20og%20Fremskrittspartiet.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Fowler, R. D., Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Sandvik, A. M. (2011). Ledelse av kunnskapsarbeid. *Magma*, 14(3), 56-63.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline : the art and practice of the learning organization* ([Rev. and updated]. utg.). New York: Currency/Doubleday.
- SSB, S. s. (2017). I. Hentet fra <https://www.ssb.no/vol#relatert-tabell-1>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tønseth, C. (2011). Voksne i læring: Identitetskonstruksjon i lys av Kompetansereformen. I: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Institutt for sosiologi og statsvitenskap.
- Ulstein, J. H. (2019). Livslang læring 2019: Hovedtall om voksnes deltakelse i utdanning og opplæring. *Kompetanse Norge for Kunnskapsdepartementet*. Hentet fra [https://www.kompetansenorge.no/contentassets/b896d0a0f9f346ed91a3f145596f8129/hovedtall\\_om\\_voksnes\\_deltakelse.pdf](https://www.kompetansenorge.no/contentassets/b896d0a0f9f346ed91a3f145596f8129/hovedtall_om_voksnes_deltakelse.pdf)
- utdanningsforskning, N. (2012). *Utredning om forskning på voksnes læring : en litteraturgjennomgang : Program Norsk utdanningsforskning fram mot 2020-UTDANNING2020*. Oslo: Norges forskningsråd.
- White, R. W. (1959). *Motivation reconsidered: the concept of competence*.

## Appendix

### 1. NSD godkjenning:

#### NSD Personvern

15.11.2019 15:59

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 619827 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt: Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 15.11.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte.

### 2. Informasjonsskjema og samtykkeerklæring

## **Vil du delta i forskningsprosjektet:**

### ***Masterstudie i Organisasjon og ledelse***

### ***Høgskolen i Østfold***

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

For å finne ut mer om hvordan kompetanse etter videreutdanning blir brukt i jobbsituasjon, ønsker jeg å spørre tidligere studenter ved Familieterapiutdanningen ved VID. Studiet er valgt fordi det er en etterspurt studie som gir metodisk og teoretisk tilnærming som passer til dagens brukerorienterte retning. Det er sannsynlig at du som tidligere student kan si noe om i hvilken grad du bruker kunnskap, metoder og kompetanse i nåværende jobb.

Dersom du svarer positivt på å delta i et intervju, vil jeg kontakte deg for å gjøre en avtale om et intervju på ca. 30 minutter der tid og sted tilpasses det som passer for deg.

Meldingen er sendt til denne gruppen på 1126 personer, jeg håper å gjennomføre 6-8 intervjuer. Meldingen er sendt av studieleder Rønnaug Refsaas, studiekonsulent ved VID.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju der jeg stiller deg spørsmål angående din opplevelse av din bruk av kompetanse etter videreutdannelsen ved Familieterapiutdanningen ved VID. Intervjuet gjennomføres av meg, Nina Sagelvmo, og vil vare ca. 45 minutter. Intervjuet blir tatt opp som lydopptak for å transkriberes i etterkant av meg.

#### **Det er frivillig å delta**

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

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



Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Dine opplysninger behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg, Nina Sagelvmø og min veileder Frode Hübertz Haaland som vil ha tilgang til dataene. Dine personopplysninger og data vil bli behandlet via høgskolens e-post system etter gjeldende regler for bruk av e-post. Ditt navn vil bli erstattet av en tallkode adskilt fra andre data og dine tilbakemeldinger. All data vil bli lagret på høgskolens servere og etter høgskolens retningslinjer. Det skal ikke være mulig å kjenne igjen dine data etter eventuell publisering av Masteroppgaven.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.11.2020. Data vil bli slettet etter at oppgaven er ferdig sensurert.

### **Dine rettigheter**

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

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

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

- Høgskolen i Østfold ved student Nina Sagelvmø eller veileder Frode Hübertz Haaland.
- Vårt personvernombud: Martin Gautestad Jakobsen.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

*Eventuelt student*

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Masterstudie i Organisasjon og ledelse ved

Høgskolen i Østfold, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervjuet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.09.2020.

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### 3. Intervjuguide

#### Intervjuguide

Intervjuguiden er støtte til meg som intervjuer for å gi føringer til dialogen i retning av problemstilling, forskningsspørsmål og tema for avhandlingen.

Start: Presentasjon og praktisk informasjon om opptak og rammer for intervjuet. Informasjon om temaet, bakgrunn, oppgaven og hva intervjuet skal brukes til. Informasjon om taushetsplikt og anonymitet. Samtykke og innspill/informasjon fra respondent.

Byttet/ ikke byttet rolle  
etter videreutdanning?  
Evt. på hvilket tidspunkt  
etter  
videreutdanningen ble  
rolle byttet?

Alder

Kjønn

Dato

Intervjuer

Nina Sagelvmo

Spørsmål basert på problemstilling og  
forskningsspørsmål

Kan du fortelle litt generelt om hvordan du  
opplever å være på jobb etter  
videreutdannelsen ved VID?

(Likt /Annerledes/Særegent etter  
utdanningen)

Stikkord basert på teori

- Perspektiv på/forståelse om egen kompetanse
- Motivasjon
- Rolledefinerings – rolleklarhet, rollebelasting og rolleorientering
- Mestringstro – tillit til egen kompetanse
- Autonomi – opplevd tillit og kontroll over eget arbeid
- Opplevelse av nytte
- Identitetskonstruksjon
- Mestringsorientert ledelse/forhold til ledelse og organisasjon

Hvordan opplever du din kompetanse i forhold til oppgaver og utfordringer du har?

(Likt /Annerledes/Særegent etter utdanningen)

- Mestringsorientert støtte fra nærmeste kolleger/hjelperolleadferd
- Adferd og holdninger/deltagelse og proaktivitet/selvfølelse/velvære/helse/utholdenhet/energinivå
- Tilhørighet
- Oppgaver

- Opplevelse av kompetanse og mestring
- Trygghet
- Nytte og bruk av kompetanse
- Utvikling
- Beskrivelse av ytelse
- Leveringer
- Gjennomføring
- Avmakt
- Overkvalifikasjon

Kapasitet til å prestere: evne, alder, kunnskap, intelligens, utdannelsesnivå, utholdenhet, energi nivå, kompetanse til å gjøre oppgaven (Dahlin et al., 2018).

Hvordan vil du beskrive din motivasjon i jobben?

(Likt /Annerledes/Særegent etter utdanningen)

- Indre motivasjon
- Ytre motivasjon
- Motivasjon for gjennomføring
- Motivasjon for oppgaver og utfordringer
- Motivasjon til proaktivitet
- Motivasjon til hjelpeadferd
- Motivasjon til samarbeid
- Utvikling

Vilje til å prestere: motivasjon, jobbtilfredshet, jobb status, nerver, legitimitet til å delta, holdning, foretrukket oppgave, karakteristika, jobb involvering, ego involvering, selvbilde, personlighet, normer, verdier, foretrukne rolleforventninger, opplevd rettferdighet (Dahlin et al., 2018).

Hvordan opplever du dine muligheter til å bruke din kompetanse i oppgaver og utfordringer på jobben?

(Likt /Annerledes/Særegent etter utdanningen)

- Proaktiv
- Reaktiv
- Teste/prøve
- Tid
- Satsing/nye utfordringer
- Leder/kollegaer tror på, gir sjanse og rom

Mulighet til å prestere: verktøy, utstyr, materiell, supplering, arbeidsforhold, kollegiale forhold, lederadferd, veiledning, organisatoriske regler og rutiner, prosedyrer, informasjon, tid, lønn (goder) (Dahlin et al., 2018).

På hvilken måte blir du fulgt opp og får tilbakemelding på ditt arbeid?

- Opplevelse av nytte og identitetskonstruksjon
- Mestringsorientert ledelse

(Likt /Annerledes/Særegent etter  
utdanningen)

- Forhold til ledelse
- Forhold til organisasjon
- Mestringsorientert støtte fra nærmeste kolleger/hjelperolleadferd
- adferd og holdninger/deltagelse og proaktivitet/selvfølelse/velvære/helse/utholdenhet/energinivå
- Tilhørighet