

# *MASTEROPPGAVE*

Hvilke forhold kan forklare den relativt lave deltakelsen på kompetansehevende tiltak blant seniorer i industrien?

Stine Olaussen

14. mai 2021

Masterstudium i organisasjon og ledelse

Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag



## Forord

Denne oppgaven avslutter fire år med deltidsstudier i organisasjon og ledelse ved Høgskolen i Østfold. Samtidig som det skal bli godt å få levert, kjennes det også litt vemodig å være ferdig. Medstudenter, forelesere og veiledere fortjener en stor takk for at disse fire årene har bidratt til at både interesse og fagkunnskapen har økt.

Masteroppgaven bygger på ønske om mer kunnskap om kompetanseheving, og hvordan få senioren til å delta i større grad. Hva motiverer, og hva påvirker deltakelsen?

Min veileder Sol Skinnarland fortjener en stor takk for sin tålmodighet og veiledning gjennom det siste året. Med konstruktive tilbakemeldinger, tålmodighet, optimisme, og hjelp til å finne fokus.

Familie og venner fortjener også en takk for gjennom fire år har støttet og hatt tålmodighet med en engasjert, og til tider frustrert deltidsstudent.

Emil gleder seg til mamma er ferdig, og helgene igjen kan brukes til annet enn studier.

Nå er det snart sommer, og vi skal ta det igjen!

Stine Olaussen

Halden, Mai 2021

## Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er seniorenas deltakelse på kompetansehevede tiltak. Tidligere forskning viser at seniorenas deltar mindre enn sine yngre kollegaer. Målet for studien har vært å se på hvordan seniorenas forklarer sin relativt sett lave deltakelse på kompetansehevede tiltak, og hvilke forhold de selv mener påvirker deltakelse.

Problemstilling for denne studien er:

*Hvilke forhold kan forklare den relativt lavere deltakelsen på kompetansehevede tiltak blant seniorer i industrien?*

Dette er en kvalitativ studie, og individuelle semi-strukturerte intervjuer har blitt benyttet for å innhente data om kan besvare problemstillingen. Undersøkelsen tok for seg seks seniorer, som alle jobbet i industrien innenfor Viken fylke.

Resultatene fra undersøkelsen viser at virksomhetene i liten grad tilbyr kompetanseheving, samtidig som seniorenas etterspør i liten grad selv. At seniorenas ikke har etterspurt kompetanseheving ble begrunnet med at de selv ikke opplevde behov for kompetanseheving. De opplever mestring av arbeidsoppgaver, og har ingen planer om å bytte stilling. Beslutning om pensjonsavgang kom også frem som et forhold som vil kunne påvirke hvordan seniorenas opplever behov for å delta på kompetanseheving. De som hadde bestemt seg for pensjonsavgang anså ikke selv at de hadde behov for kompetanseheving. Funnen viser også at livsfase vil kunne være et forhold som påvirker deltakelse. Det er også ulikt syn blant seniorenas om de selv har et ansvar for å initiere kompetanseheving, eller om dette er opp til virksomheten. Oppfattelsen av å være «utlært», i kombinasjon med at det ikke tilbys kompetanseheving fra virksomhetene utover stillingsdefinerte kompetanser kom frem som forhold som kan forklare seniorenas relativt lave deltakelse.

Kombinasjonen av at seniorenas opplever manglende fokus på livslang læring i virksomheten, i

sammenheng med at de selv ikke opplever behov for kompetansebehov er forhold som kan bidra til å forklare den relativt lave deltakelsen blant seniorenene i industrien.

## Definisjoner og forkortelser

**Senior** – Når jeg videre i oppgaven betegner senior om ikke annet er spesifisert regne dette fra 50+, denne avgrensningen blir også brukt som f.eks. i Hilsen (2015) sin rapport. I Solems rapport (2012, s. 16) refereres det også til at Statens seniorråd definerer seniorer som personer over 50 år.

**Kompetanse** – «De samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver i tråd med definerte krav og mål» (Lai, 2013, s. 46).

Begrepet omfatter derfor både det som er skaffet gjennom formell og uformell utdanning, arbeid og i livet for øvrig (Solberg et al., 2013, s. 43)

**Livslang læring** - begrepet brukes om «all organisert og uorganisert læring gjennom hele livet, og inkluderer formell utdanning så vel som uformell læring gjennom arbeid og andre aktiviteter» (Keute & Drahus., 2017 s. 7).

**«Lærevilkår»** - «lærevilkår er en betegnelse på forhold som påvirker den enkeltes læring og kompetanseutvikling» (Nyen, 2004, s. 15).

**Læringsintensivt arbeid** - «er et subjektivt mål på omfanget av uformell læring i arbeidslivet». (Haakestad & Sterri., 2015, s. 19)

**Videreutdanning** – «all formell utdanning som leder til formell kompetanse eller studiepoeng innenfor det ordinære utdanningssystemet, men som tas som en senere påbygging av førstegangsutdanningen» (NOU 2019:12 Lærekraftig utvikling)

**Etterutdanning** – «kurs, seminarer og annen organisert opplæring som ikke gir formell utdanningskompetanse eller studiepoeng, og som primært sikter mot å fornye eller oppdatere arbeidstakerens kompetanse». (NOU 2019:12 Lærekraftig utvikling)

**SMB** - «Små og mellomstore bedrifter» (Berge, 2018, s. 6)

**Formell utdanning** – «Formell opplæring /utdanning: omfatter all offentlig godkjent opplæring/utdanning som leder til formell kompetanse eller studiepoeng innenfor det ordinære utdanningssystemet. Dette inkluderer grunnskole, moduler, årskurs, fagbrev eller studiekompetanse på videregående opplæringsnivå (inkludert praksis), offentlig godkjent fagskoleutdanning og utdanning som gir studiepoeng ved høyskole eller universitet» (NOU 2019:12 Lærekraftig utvikling).

**Ikke-formell utdanning** – «Omfatter kurs, seminarer, konferanser, veiledning etc. der læringen er organisert og intendert, men hvor aktiviteten ikke resulterer i studiepoeng eller eksamensbevis innenfor det formelle utdanningssystemet» (Solberg et al., 2013, s. 19) Også omtalt som ikke-formell opplæring.

**Uformell læring** - «læring som ikke er organisert, men som kan karakteriseres som hverdagslæring fra de ulike situasjoner en person deltar i gjennom hjem, skole, arbeidsliv og samfunnsdeltagelse. Uformell læring skjer uten at det er en lærer, veileder eller organisator tilstede. Det er ikke like strukturert som formell videreutdanning og ikke-formell opplæring, men et bevisst ønske om å lære skiller denne type læring fra tilfeldig læring» (NOU 2019:12 Lærekraftig utvikling). Dette kan innebære at man føler at man har muligheter til å lære mye på arbeidsplassen, men uten at det er organisert.

**Kompetansehevende tiltak** – i denne oppgaven, kompetanseheving omfatter formell og ikke-formell utdanning og opplæring. Det jeg ønsker å se på er organisert opplæring, dette fordi organisert læring blir enklere å kategorisere, de som deltar på dette gjør det bevisst.

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning og bakgrunn for studien .....	8
1.1	Valg av tema .....	8
1.2	Problemstilling.....	10
1.3	Forskningsspørsmål.....	10
1.4	Kompetanseheving i dagens arbeidsliv .....	11
1.4.1	Deltakelse .....	11
1.4.1	Synet på seniorer i arbeidslivet .....	12
1.4.2	Livslang læring .....	13
1.5	Bidrag til forskningen .....	14
1.6	Oppgavens oppbygning .....	15
2	Teori.....	16
2.1	Motivasjon.....	16
2.1.1	Indre og ytre motivasjon .....	17
2.1.2	Forventningsteori .....	18
2.1.3	Prestasjonsmotivasjon.....	19
2.2	Attribusjon.....	21
2.2.1	Aktør-Brikke perspektivet.....	24
2.3	Kompetanse, organisasjonslæring og kunnskap .....	26
2.4	Seniorbegrepet .....	31
2.4.1	Ulike tilnærminger til begrepet senior .....	31
2.5	Oppsummering.....	32
3.0	Metode .....	33
3.1	Valg av metode og forskningsdesign .....	33
3.2	Fenomenologi, hermeneutikk og forforståelse.....	35
3.3	Det kvalitative forskningsintervjuet .....	35
3.3.1.	Utvalgskriterier og rekruttering.....	36
3.3.2	Informantene.....	38
3.4	Forberedelser og gjennomføring.....	39
3.5	Transkribering og analyse.....	40
3.6	Pålitelighet og gyldighet .....	41
3.7	Forskningsetikk.....	42

3.7.1	Etiske vurderinger .....	42
3.7.2	Personvern.....	43
3.7.3	Oppbevaring av data .....	44
3.8	Oppsummering.....	44
4	Empiriske funn.....	45
4.1	Deltakelse .....	45
4.2	Individuelle forhold .....	46
4.2.1	Tilbud & behov .....	46
4.2.2	Planlagt tid igjen som yrkesaktiv .....	48
4.2.3	Tidligere erfaringer .....	51
4.2.4	Foretrukket innhold og form på opplæring.....	53
4.3	Kontekstuelle forhold .....	59
4.3.1	Hvordan opplever seniorene opplæringstilbudet i virksomheten? .....	59
4.3.2	Tilrettelegging for kompetanseheving .....	63
4.3.3.	Kartlegging av kompetanse, medarbeidersamtaler, og IDP i virksomhetene.....	65
4.3.4	Støtte i virksomheten .....	69
4.4	Oppsummering av funn.....	72
5	Analyse og drøfting av resultater .....	74
5.1	Egen opplevelse av behov for deltakelse på kompetansehevende tiltak .....	75
5.2	Livsfase .....	77
5.3	Livslang læring .....	79
5.3	Hvem har ansvar for å initiere kompetanseheving? .....	81
5.5	Avslutning.....	84
6	Oppsummering og konklusjon .....	86
7	Implikasjoner for veien videre.....	89
	Litteraturliste.....	91
	Vedlegg I - Intervjuguide .....	94
	Vedlegg II – Samtykkeskjema .....	95



# 1 Innledning og bakgrunn for studien

Her vil jeg presentere og gjøre rede for valg av tema, og hvorfor dette er relevant for problemstillingen og forskningsspørsmålene. Gangen i oppgaven og bidraget til forskningsfeltet vil også bli presentert.

## 1.1 Valg av tema

Hovedtema for denne studien er hvordan seniorenene i arbeidslivet forklarer sin deltakelse på kompetansehevende tiltak. Det er seniorenenes opplevelser og erfaringer rundt egen deltakelse jeg søker.

Etter å ha jobbet med kompetanseheving i arbeidslivet i en årrekke, har jeg opplevd at noen deltar villig, mens andre ikke er like ivrige etter å delta på kompetansehevende tiltak. Sett i lys av mitt eget valg om å ta dette masterstudiet i organisasjon og ledelse, og min egen motivasjon, har jeg gjort meg noen tanker om hvorfor ansatte har ulik motivasjon for deltakelse på kompetanseheving. Sett i lys av mitt studievalg, har jeg fått tilbakemeldinger som «det høres spennende ut» til at «glad det ikke er meg». Dette har resultert i en nysgjerrighet og et ønske om å dykke dypere i emnet, bedre min forståelse, og kunne bidra med kunnskap til feltet.

Livslang læring er et begrep som stadig omtales. I NOU 2019:12 beskrives livslang læring som «det utdanningspolitiske prinsippet om at alle skal ha mulighet til å tilegne seg kunnskap og utvikle evnene sine gjennom hele livet». Samtidig er dagens arbeidsmarked i endring, og for å møte fremtidens kompetansebehov hevder Keute & Drahus (2017, s. 7) at vi må være forberedt på og måtte lære nye ting gjennom hele arbeidslivet.

Den gjennomsnittlige levealderen øker, og fra myndighetenes side er det et ønske om at vi skal stå lenger i arbeid (Strøm et.al. 2016, s. 3). Andelen eldre eller «seniorer» utgjør en økende andel av arbeidsstyrken i Norge. I 2016 utgjorde antall seniorer over 60 år 21 prosent av arbeidsstyrken i Norge, mens om 30 år er denne andelen antatt å ha vokst til 27% (Strøm et.al.

2016, s. 7). Disse endringene i demografien, men også endringer i teknologien har påvirkning på arbeidsmarkedet, som igjen påvirker hvilken kompetanse og hvilke ferdigheter det er behov for i fremtiden (NOU 2019:12 Lærekraftig utvikling). Samtidig ser man i dagens arbeidsliv raskere endringer, og blant annet den økende teknologiske utviklingen stiller økende krav til de som er i arbeid (Keute & Drahus, 2017, s. 7).

Arbeidstakere er avhengige av å lære hele yrkeskarrieren (Keute & Drahus, 2017, s. 7), og manglende kompetanse er en sterk medvirkende faktor til frafall i arbeidsmarkedet. Samtidig er fundamentet for den norske velferdsstaten er høy sysselsetting (NOU 2019:12 Lærekraftig utvikling).

Kunnskapsamfunnet et samfunn der kunnskap er den sentrale driveren bak verdiskapning. Ifølge SSB er det anslått at norsk nasjonalformue består av så mye som 80% menneskelige ressurser (Haakestad & Sterri, 2015, s. 10). Lundvall (1992) hevder at den moderne økonomiens viktigste ressurs er kunnskap, og dernest at læring er den viktigste prosessen.

I et samfunnsperspektiv kan økt utdanning og kompetanseheving gi forbedring for eksempel innenfor helse og kriminalitet (Solberg et.al., 2013, s. 48). For virksomhetene vil utdanning og kompetanseheving kunne bidra til økt produktivitet, og at virksomhetene får den kompetansen de har behov for (Strøm et.al., 2016, s. 3). For den enkelte ansatte vil utdanning og kompetanseheving kunne bidra positivt i forhold til inntekt, yrkesstatus og deltakelse i arbeidslivet, samtidig som det kan motvirke utstøting fra arbeidslivet (Hilsen, 2018, s. 11).

Studier viser at fordelingen av kompetanse er ujevn. Dette gjelder både mellom arbeidstakere, bedrifter, næringer og regioner (Solberg et.al., 2013, s. 7; Haakestad & Sterri, 2015, s. 14). Det er ønskelig at de med kort utdanning i større grad deltar i livslang læring (Gravdahl & Ianke, 2010, s. 11). Midtsundstad og Hilsen (2019, s. 19) hevder i sin rapport som omhandler deltakelse i arbeidslivet blant de eldre, at det er behov for mer kunnskap om hvordan vi får de eldre med lavere utdannelse til å delta i større grad på kompetansehevede tiltak. De eldste arbeidstakerne, og de med lav formell utdanning deltar minst, dette gjelder alle former for læring (Haakestad & Sterri, 2015, s. 14). Det er mye tallmateriale som støtter påstanden om at de med lavere utdanning deltar mindre på ulike opplæringstiltak, og at de eldre deltar i mindre grad enn de yngre (Haakestad & Sterri, 2015, s. 6; Keute & Drahus, 2017, s. 4; Midtsundstad &

Hilsen, 2019, s. 12; Ipsos, 2019, s. 4).

Med denne empiriske forskningen som utgangspunkt, ønsker jeg mer kunnskap om hvordan senioren selv forklarer sin lave deltakelse.

## 1.2 Problemstilling

***Hvilke forhold kan forklare den relativt lavere deltakelsen på kompetansehevende tiltak blant seniorer i industrien?***

## 1.3 Forsknings spørsmål

Mine forskningsspørsmål er som følger:

***Hvilke individuelle valg og behov kan forklare seniorennes lave deltakelse på kompetansehevende tiltak?***

***Hvilke kontekstuelle forhold kan forklare seniorennes lave deltakelse på kompetansehevende tiltak?***

***Hvordan kan samspillet mellom de individuelle og de kontekstuelle forholdene forklare seniorennes lave deltakelse på kompetansehevende tiltak?***

Jeg har valgt å se forskningsspørsmålene ut fra om forklaringene for den lave deltakelsen kan forklares utfra forhold ved individet, eller forhold utenfor individet. De ulike forholdene som omhandler individuelle og kontekstuelle forhold, vil sett opp mot hverandre, kunne forklare hvordan samspillet mellom disse påvirker deltakelse.

## 1.4 Kompetanseheving i dagens arbeidsliv

Jeg vil her redegjøre nærmere for deltakelsen i ulike kompetansehevende tiltak i dagens arbeidsliv. Dette for å belyse dagens situasjon i forhold til ulike aldersgrupper og ulike kompetansehevende tiltak, og for mer inngående å belyse dagens kontekst. Samtidig vil jeg også gjøre rede for synet på seniorer i arbeidslivet, og hvordan synet på seniorer har utviklet seg. Til slutt vil begrepet livslang læring bli belyst.

### 1.4.1 Deltakelse

Utdanningsnivået i Norge er generelt høyt hvis vi sammenligner oss med andre land i Europa. Samtidig er gjennomføringen både i videregående opplæring og høyere utdanning relativt svak (Solberg et al., 2013, s. 7). Sammenlignet med andre land er forskjellene mellom utdanningsgruppene mindre i Norge, men det er store forskjeller i norsk arbeidsliv når det gjelder deltakelse på kompetansehevende tiltak. Om man er ansatt i offentlig eller privat sektor, liten eller stor virksomhet, eller hvilken bransje man er innenfor vil ha betydning for tilbud og deltakelse (Haakestad & Sterri, 2015, s. 14). Store bedrifter bruker mer ressurser på kompetansehevende tiltak i forhold til små (Solberg et al., 2013, s. 32). Yrkesaktive som bor i sentrale kommuner deltar oftere i kompetansehevende tiltak enn de som bor mindre sentralt (Gravdahl & Ianke, 2010, s. 9). Tallene viser at utdanningsnivået er høyere i de sentrale folkerike områdene (Solberg et al., 2013, s. 24). Av de som deltar i ulike former for kompetansehevende tiltak er det en klar trend at det er de som har mye fra før som etterspør dette mest. Mye vil ha mer. Vi snakker her om «Matteus-effekten» (Haakestad & Sterri, 2015, s. 17; Solberg et al., 2013, s. 56). Solberg et al., (2013) hevder det er bredt empirisk belegg for at de høyt utdannede har både mer motivasjon og et sterkere behov for kompetanseutvikling enn personer med lav formell utdanning. Arbeidstakere med lav eller lite formell utdanning er de som har den laveste deltakelsen i kompetansehevende tiltak (Haakestad & Sterri., 2015, s. 40). Nyen (2004) hevder at utdanningsnivået til individet vil være det trekket som i størst grad vil kunne forutsi

lærevilkårene til den enkelte arbeidstaker. Sannsynligheten for deltakelse på kompetansehevende tiltak og å lære gjennom arbeidet, er større jo lengre formell utdanning arbeidstakeren har (Haakestad & Sterri, 2015, s. 22). Haakestad & Sterri (2015) hevder at formell kompetanse gir innpass i stillinger hvor både omstillingskravet og læringsmulighetene er større. Samtidig blir det trukket frem forskjeller i betingelser og insentiver, og at arbeidsgiver sjeldnere finansierer deltakelse på kompetansehevende tiltak for arbeidstakere med lavere utdanning (Haakestad & Sterri, 2015, s. 66).

Generelt er deltakelsen på kompetansehevende tiltak i arbeidslivet ulikt fordelt.

I tillegg til at det er ulikheter i deltakelse mellom bransjer og med hensyn til størrelse på virksomheter, er det også individuelle forskjeller. Berge (2018, s. 4) finner at både mangel på tid og overskudd kan være hinder for deltakelse. Noen kan også ha negative erfaringer fra tidligere kompetansehevende tiltak som kan svekke motivasjonen for å delta på dette igjen (Haakestad & Sterri, 2015, s. 14). Haakestad & Sterri, (2015, s. 25) sin studie viste en overvekt av de deltakerne som deltok på kompetansehevende tiltak som kurs eller annen opplæring opplevde bedre mestring av arbeidsoppgavene etter å ha deltatt, dette uavhengig av utdanningsnivået til deltakerne. Strøm et al., (2016, s. 9) hevder også at mange eldre arbeidstakere i større grad enn sine yngre kolleger opplever at det er mangel på passende kompetansehevende tilbud.

Tall fra lærevilkårsmonitoren viser at rundt 45% av sysselsatte mellom 22 og 66 år ikke har deltatt i kompetansehevende tiltak de siste 12 månedene (Kompetanse Norge, 2019a). 9% av de som ikke har deltatt har selv hatt ønske om å delta på en eller annen form for kompetansegivende tiltak, men ikke fått anledning til dette. 91% av de som ikke har deltatt har heller ikke tatt initiativ til å delta selv (NOU2019:12, Lærekraftig utvikling).

#### 1.4.1 Synet på seniorer i arbeidslivet

Synet på hva vi anser som seniorer og eldre i arbeidslivet har endret seg de siste 15 årene. I 2003 var gjennomsnittsalderen for når en ansatt ble regnet som «senior» nesten 4 år høyere

enn hva den var 2019, da anslo man at snittalderen var 58,9 år (Ipsos, 2019, s. 5), ledere på sin side svarte 56,6 år.

Av de yrkesaktive over 60 år, er det nær halvparten som ikke anser seg selv som eldre i arbeidslivet. Samtidig har andelen av de yngre seniorene (50-59år) som anser seg selv som eldre sunket (Ipsos, 2019, s. 5). Det er også stabilt få som opplever aldersdiskriminering (Ipsos, 2019, s. 5). Studier viser at arbeidsgivere kvier seg for å ansette seniorer over 58,6 år (snitt) (Midtsundstad & Hilsen, 2019, s. 12).

3 av 4 yrkesaktive mener at arbeidsprestasjonene til de eldre over 60 år er like gode som de yngre (Ipsos, 2019, s. 6). Samtidig er det flere som vil arbeide med yngre enn eldre. Knappt 1 av 5 ville valgt å jobbe med en større andel kollegaer over 60 år, 2 av 3 ville helst jobbet med en større andel kollegaer under 30 år (Ipsos, 2019, s. 6). De yrkesaktive med høyest utdanning, og innenfor de høyeste inntektsgruppene, er de som oftest mener de er ettertraktet i arbeidslivet etter fylte 50 år (Ipsos, 2019, s. 51). Disse arbeider oftest i de mest kunnskapsintensive bransjene og hvor lang erfaring verdsettes høyt (Ipsos, 2019, s. 5).

#### 1.4.2 Livslang læring

Livslang læring er ikke et nytt begrep. I Norge har dette vært aktuelt siden kompetansereformen kom i 1997 (Keute & Drahus., 2017, s. 7). Livslang læring beskrives som «all organisert og uorganisert læring gjennom hele livet, og inkluderer formell utdanning så vel som uformell læring gjennom arbeid og andre aktiviteter» (Keute & Drahus, 2017 s. 7). Kompetansereformen i 1997 bygget på en rekke tiltak rettet mot de som manglet grunnskole og videregående opplæring. Etter hvert dreides kompetansepolitikken mot yrkesgrupper i offentlig sektor. Fokuset på de eldre har økt de siste årene, og det er økt fokus på at man må kunne endre yrkesvei underveis i karrieren. Samtidig ser man at livslang læring kan være et viktig virkemiddel for å øke både produktivitet og mobilitet (Strøm et al., 2016, s. 3). For å nå fremtidens krav til kompetanse påpekes det at livslang læring vil være avgjørende for å nå disse målene (Strøm et al., 2016, s. 3). Undersøkelser viser også at de som ønsker å stå lenger i arbeid, gjerne har jobber

som gjør at de må lære underveis (Strøm et al., 2016, s. 9). Stadig oppdatering av kompetanse øker også den enkeltes attraktivitet i arbeidsmarkedet.

Hilsen (2018, s. 5) peker på at gode senkarrierer forutsetter kompetanseutvikling gjennom hele yrkeslivet. Karriere er en betegnelse på yrkesløpet, og senkarrierer betegner den siste delen av yrkesløpet (Hilsen, 2018, s. 7). Hilsen (2018, s. 7) har i likhet med denne undersøkelsen definert de senior som femti år eller eldre.

## 1.5 Bidrag til forskningen

Studier viser at seniorene faller fra, når det gjelder deltakelse på kompetansehevende tiltak (Midtsundstad & Hilsen, 2019, s. 12; Hagen & Nadim, 2009, s. 30; Haakestad & Sterri, 2015, s. 14). Ser man dette i lys av fokuset på livslang læring, og forventningen om at vi må kunne regne med å «bytte beite» for å møte fremtidens kompetansebehov, ser jeg det som aktuelt og relevant å få mer innsikt i forklaringer på den relativt lave deltakelsen på kompetansehevende tiltak blant de eldre, og særlig de med lavere utdanning (Haakestad & Sterri, 2015, s. 17; Solberg et al., 2013, s. 56). Som Midtsundstad & Hilsen (2019, s. 19), påpeker er det behov for mer kunnskap om hvordan man får de eldre med lavere utdanning til å delta mer. Derfor anser jeg mitt bidrag til forskningsfeltet som nyttig for å framskaffe kunnskap om hvordan denne gruppen selv begrunner sin lave deltakelse. Det foreligger mange kvantitative studier som omhandler seniorer og seniores deltakelse. Styrken ved disse kvantitative studiene er at de gir et godt overblikk i seniores deltakelse, men da undersøkelsene er kvantitative vil de ikke fange opp aspekter utenfor det som det blir spurt om i spørreundersøkelsen. Samtidig finner jeg færre studier som omhandler hvordan seniorene selv forklarer og begrunner den lave deltakelsen. Ved å gjennomføre en kvalitativ studie, hvor seniorene selv forklarer og beskriver årsaker til lav deltakelse, vil min studie bidra med nye innsikter og kunnskap til forskningsfeltet. Utvidet kunnskap om emnet kan i tillegg være nyttig både til de som former og utfører kompetansehevende tiltak, og de som tilrettelegger for og organiserer slike tiltak. Ledere av seniorer vil også være tjent med bidrag på dette feltet. Mer kunnskap om dette sett i lys av det

økte fokuset på livslang læring (Strøm et al., 2016, s. 3), vil kunne gi et bidrag til hvordan tilrettelegge for kompetanseheving for arbeidstakere i alle aldre og med ulik utdanning.

## 1.6 Oppgavens oppbygning

I første kapitel presenteres oppgavens tema, bakgrunn for valg av tema, og oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

I andre kapitel presenteres relevant teori som har blitt benyttet for å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene.

I tredje kapittel vil valg av forskningsdesign og metode begrunnes, samt hvordan studien har blitt gjennomført.

I fjerde kapittel vil de empirisk funnene presenteres.

I femte kapittel vil disse funnene analyseres og drøftes opp mot relevant teori og empiri.

I sjette kapittel oppsummeres studien med konklusjon og svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Til slutt, i syvende kapittel vil implikasjoner for veien videre presenteres

.Referanseliste og vedlegg finnes bakerst i oppgaven.



## 2 Teori

I dette kapitlet vil relevant teori for min studie bli presentert. Jeg ønsker å avdekke forhold som kan forklare seniorenas deltakelse innenfor to dimensjoner, individuell og kontekstuell. Dette for å belyse forhold ved, og utenfor individet. Jeg vil benytte motivasjonsteori og attribusjonsteori som teoretisk utgangspunkt.

Innenfor attribusjonsteorien vil aktør-brikke-perspektivet bli presentert, og innenfor motivasjonsteorien vil teorier om indre/ytre motivasjon, mestringsmotivasjon og forventningsteori bli vektlagt. Deretter vil begrepene læring, kunnskap og kompetanse bli gjort rede for. Til slutt vil seniorbegrepet bli presentert, og hvordan ulike tilnærminger til seniorbegrepet blir brukt i forskningen.

### 2.1 Motivasjon

«Motivasjon» stammer fra det latinske ordet «movere» som betyr «å bevege» (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 113). Motivasjonsfeltet, og motivasjon i arbeidslivet har vært gjenstand for massiv forskning i over hundre år. Søker man på «motivasjon» i Google Scholar får man over 50.000 treff, søker man på «motivation» får man flere enn 4,7 millioner treff.

Brochs-Haukedal (2010, s. 109) definerer motivasjon som «psykologiske prosesser som igangsetter, regulerer og opprettholder atferd». Det er en mengde teorier innenfor motivasjonsfeltet, og de ulike teoriene har sine styrker og svakheter (Brochs-Haukedal, 2010, s. 147). Overordnet kan motivasjonsteoriene skilles i fem grupper; behovsteori, forventningsteori, målsettingsteori, indre og ytre motivasjon. Motivasjonsteorier kan i tillegg skilles inn i to hovedtyper; innholdsteorier og prosessteorier. Der innholdsteoriene fokuserer på *hva* som motiverer, har prosessteoriene fokus på *hvordan* man motiveres (Brochs-Haukedal, 2010, s. 129). Ingen individer er like, og ingen arbeidsplasser og situasjoner er like (Brochs-Haukedal, 2010, s.147). Først når teoriene settes i en kontekst, vil de kunne bidra til økt forståelse for et fenomen. Da jeg søker forhold både ved individet, og utenfor individet, som kan forklare atferd, vil ulike motivasjonsteorier bli benyttet for best å belyse de ulike forholdene.

Teorien om indre og ytre motivasjon kan fortelle meg noe om hva ved kompetanseheving som motiverer senioren. Er det kompetanseheving i seg selv, eller er det de etterfølgende belønningene som motiverer. Forventningsteori fanger opp ytre forhold som belønninger, og at belønningene vil påvirke individets motivasjonen for å handle. Forventningsteori tar utgangspunkt i at individet tar et kalkulert valg basert på disse belønningene. Teorien om mestringstro tar for seg hvilke dimensjoner som påvirker troen på mestring.

### 2.1.1 Indre og ytre motivasjon

Ryan & Deci's (2000, s. 55) teori om indre og ytre motivasjon står sentralt i motivasjonsteorien. Teorien tar utgangspunkt i at det er en grunnleggende forskjell hvorvidt et individ er indre eller ytre motivert for en handling. Indre motivasjon kjennetegnes ved at individet gjør noe fordi handlingen er utelukkende gøy eller interessant i seg selv (Ryan & Deci, 2000, s. 55). Indre motivasjon bygger på at handlingen i seg selv gir mening (Ryan & Deci, 2000, s. 56). Et eksempel er at et individ kan være indre motivert for å delta på et kurs, og individet ser på deltakelse og læring som en belønning i seg selv. Individet trenger ikke å forespeiles noen direkte goder av deltakelse i etterkant for å være motivert. Ytre motivasjon kjennetegnes ved at det er resultatet av handlingen, ikke handlingen i seg selv som motiverer, dette kan være høyere lønn eller endring i stilling. Hva som motiverer er individuelt betinget. Der et individ kan ha en indre motivasjon for å hjelpe andre, eller øke egen kompetanse, kan det for andre oppleves helt motsatt. Et individ som er ytre motivert vil fortsatt kunne tilby å hjelpe andre, men motivasjonen for handlingen er drevet av ytre motiver, for eksempel som at individet anser at det er forventet av omgivelsene, eller det vil kunne gi økt status. Den indre motivasjonen tar utgangspunkt i at individet handler fordi det utelukkende vil det selv, og handlingen i seg selv ses som en belønning. Ryan & Deci (2000, s. 60) hevder at det meste av det vi foretar oss, ikke kun er fordi vi finner handlingen i seg selv som en belønning. Det er et sett med forventninger og normer som får individer til å handle. Ryan & Deci (2000, s. 60) viser til at i skolen, ser det ut til at jo lenger barn går på skolen jo mer svekkes den indre motivasjonen. Å skille indre og ytre motivasjon kan være vanskelig, teorien gir klare skiller for hva som motiverer, men i praksis kan

dette være vanskelig å skille. I forhold til min studie er teorien om indre og ytre motivasjon interessant, da teorien kan si noe om seniorenere deltar fordi de er indre eller ytre motivert for kompetanseheving, og om dette kan forklare seniorenere relativt lave deltakelse.

### 2.1.2 Forventningsteori

Utgangspunktet i forventningsteorien er at individer tar beslutninger basert på at det foreligger ulike valg. Forventningsteorier tar utgangspunkt i at mennesker er rasjonelle, og tar et bevisst valg i forhold til hvordan man handler når man står ovenfor et valg (Brochs-Haukedal 2010, s. 113). I følge Jacobsen & Thorsvik (2013, s. 249) vil motivasjon og vilje til å yte oppstå når en person forventer at det er mulig å oppnå noe. For min studie, hjelper dette meg ved å avdekke om deltakelse er et bevisst valg, og videre hva seniorenere legger til grunn for beslutning om deltakelse. Forventningsteori er en prosessteori, utgangspunktet er *hvordan* mennesker motiveres (Brochs-Haukedal 2010, s. 129). Jeg vil i denne studien benytte Vrooms VIE-teori (Vroom, 1964) gjengitt Brochs-Haukedal (2010, s.129). VIE står for Valence (valens), Instrumentality (instrumentalitet) og Expectancy (forventning) (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 250). Som vist i figuren 2.1 innebærer dette forenklet at valens multiplisert med forventning vil gi en grad av motivasjon.



Figur 2.1 – Vroom's VIE-Teori

*Valens* viser til individets forventning om nytteverdien av ønsket, og styrken i dette ønsket, og hvordan individet verdsetter belønningen som følger av resultatet (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 249).

*Forventning* viser til at individet må ha tro på at det er mulig å oppnå dette resultatet (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 249). Samtidig må individet ha tro på at det vil være en sammenheng mellom innsatsen og forventet resultat.

*Instrumentalitet* viser til at individet må tro at resultatet vil føre til den ønskede belønningen (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 249)

For min studie vil Vroom's (1964) forventningsteori kunne bidra til å belyse hvordan seniorene vektlegger de ulike belønningene som foreligger ved deltakelse, og hvordan seniorene forklarer sine valg om deltakelse. Individets preferanser, medfører at belønninger kan vektlegges ulikt. Et eksempel er dersom en senior ikke opplever å ha noe igjen for å delta på kompetanseheving fordi innholdet ikke oppleves som relevant, vil da kunne avstå fra å delta, fordi det ikke ansees som noen belønning å delta. Forventningsteori vil kunne fortelle hva individer tror konsekvensene av handlingene blir, og vil dermed fortelle noe om verdien disse konsekvensene tillegges.

### 2.1.3 Prestasjonsmotivasjon

Prestasjonsmotivasjon forklarer hva som vil påvirke individets valg av oppgaver.

I denne studien vil jeg benytte Banduras (1977) teori om mestringsforventning. Teorien belyser hvordan individer velger oppgaver. For eksempel om seniorene velger å delta på kompetanseheving eller ikke. Teorien vektlegger tidligere erfaringers betydning for hvordan individer velger oppgaver. Tidligere positive erfaringer, øker sannsynligheten for at individet igjen vil velge lignende oppgaver. Tidligere negative erfaringer vil minske sannsynligheten for at lignende oppgaver velges igjen. Teorien hevder også sannsynligheten for å oppnå et positivt resultat, øker dersom individet har tro på at det vil gå. Dersom seniorene har tro på at de vil mestre for eksempel et kurs, hevder teorien at sannsynligheten for mestring øker. Teorien om mestringsforventning er også mye brukt i læringssituasjoner, noe som gjør den relevant for min

studie.

Bandura hevder det er fire dimensjoner som spiller inn på forventning om mestring (Bandura, 1977, s. 195):

- 1) *Mestringserfaringer* (performance accomplishments)
- 2) *Andres mestringserfaringer* (vicarious experience)
- 3) *Verbal overtalelse* (verbal persuasion)
- 4) *Psykologisk tilstand* (emotional arousal)

*Mestringserfaringer* har stor betydning for hvordan individet vil se på en lignende oppgave i fremtiden (Bandura, 1977, s. 195). Denne dimensjonen vil ha størst påvirkning på mestringstro. Negative erfaringer vil dempe mestringstroen, og positive erfaringer vil øke troen på mestring. Dersom negative erfaringer gjentar seg, øker sannsynligheten for at den negative mestringstroen blir vedvarende. I skolesammenheng vektlegges det derfor at barn tidlig får oppleve positive læringsopplevelser. Da dette vil kunne øke sannsynligheten for en vedvarende mestringfølelse. I min studie vil dette kunne belyse om seniorene har tidligere erfaringer som forklarer deltakelsen på kompetansehevende tiltak.

*Andres mestringserfaringer* innebærer at individet sammenligner seg med andre, og hva de foretar seg (Bandura, 1977, s. 197). Dersom individet kan sammenligne seg med andre som mestrer en oppgave, vil dette kunne øke individets mestringstro. For min studie vil det være interessant å se om seniorene sammenligner seg med andre kollegaer på arbeidsplassen.

*Verbal overtalelse* innebærer at noen har tro på en (Bandura, 1977, s. 198), og uttrykker dette ovenfor vedkommende. Positive tilbakemeldinger eller oppfordringer påvirker mestringstroen positivt, og motsatt ved negative tilbakemeldinger. I forhold til min studie vil det være interessant å se om leder og kollegaer støtter deltakelse, og hvordan seniorene opplever at dette påvirker deltakelse. Bandura hevder støttende kollegaer og ledere vil kunne øke egen mestringstro.

Den *psykologiske tilstanden* vil påvirke troen på mestring (Bandura, 1977, s. 198). Individets sinnstemning og emosjonelle tilstand, vil påvirke mestringstroen. For min studie vil det være nyttig å se om seniorene opplever for eksempel stress på arbeidsplassen, som vil kunne påvirke deltakelsen.

De ulike dimensjonene *andres mestringserfaringer, verbal overtalelse, og psykologisk tilstand* har ikke like stor betydning for individets mestringstro som *egne mestringserfaringer*, men vil kunne bidra til å dempe eller heve denne troen.

For min studie vil Banduras (1977) teori om mestringsforventning være nyttig i forhold til om seniorenes tidligere deltakelse på kompetansevedende tiltak, vil kunne bidra til å forklare deres relativt lave deltakelse. Samtidig vil teorien kunne belyse om andre kontekstuelle forhold som læringskultur og støtte fra leder og kollegaer, kan forklare seniorenes deltakelse.

## 2.2 Attribusjon

Attribusjon handler om hvordan mennesker forklarer årsakene til hendelser. Attribusjonsteori er godt forankret i sosial psykologien, samtidig pekes det på at attribusjon i større grad kan benyttes innenfor arbeidslivsforskningen. Hewett et.al. (2018, s. 118) så på bruken av attribusjonsteorier innenfor HRM forskning, og hevder at attribusjonsteorien fortsatt har et urealisert potensiale innenfor HRM forskningen, dette støttes også av (Martinko et.al. 2011, s. 148). Kaufmann og Kaufmann (2015, s. 201) definerer attribusjon som årsakstilskrivning. Attribusjon handler om hvordan vi årsaksforklarer egne og andres handlinger. Lillemyr (2007, s. 17) beskriver attribusjon som «en prosess der vi forsøker å tolke hva som er årsakene bak en handling, eller prestasjon hos oss selv eller andre». Felles for alle attribusjonsteoriene er skillet mellom indre og ytre attribusjon.



Figur 2.2 – Attribusjonsprosesser

Indre forklaringer eller attribusjoner, refererer ofte til stabile personlige egenskaper, som en persons evner, motivasjon eller personlighetstrekk. Ytre attribusjoner tillegges situasjonsmessige forhold, dette kan være flaks, eller oppgavens vanskelighet (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 203). For min studie vil dette være relevant for å se hvordan senioren forklarer sin deltakelse, eller ikke deltakelse på kompetansehevende tiltak.

Attribusjon er tett beslektet med sosial persepsjon (Lillemyr, 2007, s. 99). Sosial persepsjon, omhandler hvordan individet velger ut og tolker de inntrykkene som blir foretatt ved observasjon av andre personer, eller seg selv i en sosial sammenheng. Der man forsøker å finne en mening i disse inntrykkene (Lillemyr, 2007, s. 100). Når mennesker forklarer det som skjer med seg selv, kalles det selvattribusjon (Skaalvik & Uthus, 2020, s. 51).

Kaufmann & Kaufmann (2015, s. 196) deler sosial persepsjon i to hovedområder.

*Personpersepsjon*, som dreier seg om individets subjektive oppfatninger av personers egenskaper. *Attribusjonsmekanismer*, gjelder hvordan vi forstår årsakene til egne og andres handlinger.

Forskningen peker på tre typiske fordreininger som ofte forekommer (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 206).

*Den fundamentale attribusjonsfeilen* omtaler Kaufmann & Kaufmann (2015, s. 207) som «en generell tendens til å legge for stor vekt på indre forhold, på bekostning av betydningen av ytre forhold». Mennesker har en tendens til og overattribuere årsaker til indre forhold, altså egenskaper knyttet til individet (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 207), og attribuere i for liten grad til ytre forhold.

En annen vanlig feilslutning er *aktør-observatør effekten* (Hewett et.al. 2018, s. 90), som beskriver «en systematisk tendens til å se andres negative atferd som uttrykk for indre forhold, og egen negativ atferd som et resultat av ytre forhold» (Kaufmann og Kaufmann, 2015, s. 207).

*Selvfavoriserende attribusjon*, der mennesker attribuerer egen suksess til indre faktorer, mens eksterne og ikke kontrollerbare faktorer blir brukt for å forklare nederlag (Brochs-Haukedal, 2017, s. 119).

I attribusjonsteori skilles det mellom tre informasjonsdimensjoner mennesker benytter når aktørens handlinger tolkes.

Det første er *særegenhet*. Særegenhet refererer til i hvilken grad en person handler på samme måte i ulike situasjoner, for eksempel om en person er sint på jobb og sint hjemme, attribueres dette gjerne til indre årsaker (Brochs-Haukedal, 2017, s. 121).

Den andre er *samstemmighet*, eller *konsensus*. Tror man andre mennesker i samme situasjon vil handle tilsvarende, oppleves samstemmigheten som høy (Brochs-Haukedal, 2017, s. 122).

Det tredje er *konsistens*, som referer til om en person opptrer stabilt over tid (Brochs-Haukedal, 2017, s. 121). Er personen sint over en lengre periode på arbeid, eller gjentatte ganger, er konsistensen høy. Dersom dette inntreffer kun en sjelden gang er konsistensen lav (Kaufmann og Kaufmann, 2015, s. 205).

I følge Weiner (2008) responderer mennesker emosjonelt (negativt eller positivt) til en oppgaves suksess eller nederlag. Dette baseres på de attribusjonene de lager om grunnene for atferd etter at en hendelse inntreffer (Weiner, 2008). De årsakene som kan tilskrives personlige forhold omtales som internale årsaker, og omgivelsene omtales som eksternale årsaker (Lillemyr, 2007, s. 102). Mennesker kan attribuere en handling eller en atferd til både internale og eksternale årsaker (Lillemyr, 2007, s. 102). Indre plassering består av motivasjon og evner, men om motivasjon og evner ikke er tilstrekkelig, kan det være situasjonelle eller eksterne forhold som vil påvirke hvordan et menneske attribuerer en hendelse eller atferd. (Brochs-Haukedal, 2017, s. 122).

Suksess og nederlag følges av en søken etter å finne grunnen til resultatet langs tre dimensjoner. *Plassering av årsak*, som kan være internal eller eksternal. I tillegg kommer dimensjonene *stabilitet* og *kontrollerbarhet*. Både stabilitet og kontrollerbarhet har nær sammenheng med indre og ytre kontrollplassering. Attribusjon til stabilitet omfatter om mennesker forklarer suksess eller nederlag til forhold som er stabile (vedvarende) eller ustabile (midlertidige).

Tabellen viser ulike attribusjonsmønstre i forhold til ulike attribusjonskombinasjoner basert på lokalisering og stabilitet.



		Stabilitet	
		Stabil	Variabel
Årsakslokalisering	Ytre	Oppgavens vanskelighetsgrad	Flaks
	Indre	Evner, dyktighet	Innsats

Figur 2.3 – Attibusjonsmønstre

### 2.2.1 Aktør-Brikke perspektivet

Aktør – brikke perspektivet handler om hvorvidt i hvilken grad mennesker opplever å kunne påvirke det som skjer med oss (Lillemyr, 2007, s. 111). De som ser seg selv som aktører, anser seg selv som innenfrastyrte, hvor de bevisst forholder seg til sine omgivelser, og ser seg som frie, velgende mennesker. I motsetning til dette finner vi de som anser seg selv som en brikke, som utenfrastyrte i et spill, de ikke er herre over (Nygård, 2007, s. 17). Her vil ikke nødvendigvis ytre referere til noe utenfor den handlende. Det kan handle om personlighetsegenskaper, og forhold som man ikke er herre over. Der de som ser på seg selv som aktører, vil kunne si at de har en betydelig grad av frihet til å velge selv, om hvordan de vil handle i ulike situasjoner. Ser de tilbake på en hendelse, vil de kunne vurdere og si at de hadde kunne handlet annerledes (Nygård, 2007, s. 31). Brikkene derimot, vil når de ser tilbake på en hendelse si at de ikke kunne handlet annerledes, det var utenfor deres kontroll og handlet på annet vis (Nygård, 2007, s. 31). Nygård (2007, s. 34) peker på at det å oppleve handlingskontroll, er noe annet enn resultatkontroll. Handlingskontroll innebærer om man kan foreta et valg om å handle, og hvorvidt mennesket har mer eller mindre kontroll over disse handlingene. Resultatkontroll innebærer om man opplever å ha kontroll over resultatet av handlingene. Kontrollorienteringsbegrepet viser til forventningene mennesker har til sammenhengen mellom egne handlinger og handlingsresultater. (Nygård, 2007, s. 35). Nygård (2007, s. 35) benytter begrepene I-mennesker og E-mennesker. I-menneskene er preget av internal

kontrollorientering, og oppfatter at det som skjer dem, er avhengige av deres egne handlinger og deres egen innsats (Nygård, 2007, s. 35). E-menneskene, som er eksternalt orienterte, vil i motsetning til I-menneskene ha mindre tro på at deres egne handlinger og innsats vil være av betydning. Hva som skjer, er en følge av ytre forhold, ikke egne handlinger (Nygård, 2007, s. 36).

Richard DeCharms (1968, s. 275 ) presenterte i 1968 sin teori om personlig årsaksforklaring («personal causation»), og brukte beslektede begreper som Nygård i sin forskning. DeCharms skilte mellom «origins» og «pawns», Nygård (2007, s.37) har oversatt dette til kilder og brikker. Nygård (2007, s. 37) beskriver en kilde som «et menneske som opplever seg selv som opphav til sine egne handlinger, det har selv valgt dem ut, det «eier» dem, Handlingene er ikke blitt påtvunget». Brikkene opplever at handlingene derimot er påtvunget ,krefter utenfor deres kontroll (Nygård, 2007, s. 37). DeCharms begreper kilde/brikke, innebefatter mange av de samme egenskapene som Nygård's aktør/brikke begreper. Det handler om hvorvidt mennesker ser seg selv som opphav til sine handlinger, eller om dette ligger utenfor dets kontroll (Nygård, 2007, s. 38). Nygård (2007, s. 38) trekker også frem Albert Banduras (1977) teori om mestringsmotivasjon, som ble beskrevet i kap. 2.1.3. Banduras (1977) teori bygger på menneskets tror at det er i stand til å utføre de handlingene som vil føre til målet som blir vektlagt. Ikke nødvendigvis om hvor sikkert det er at resultatet vil bli som forventet. Selvattribusjon er viktig i forhold til mestringstro i den forstand at tidligere erfaringer med mestring i tilsvarende typer av situasjoner, vil være den sterkeste faktoren for mestringstro. Hvordan vi da attribuerer tidligere hendelser, vil da kunne ha stor påvirkning på hvordan vi tror utfallet av lignende hendelser vil bli i fremtiden (Skaalvik & Uthus, 2020, s. 50). Om individer forklarer handlinger og hendelser med opplevd positivt utfall, til internale eller kontrollerbare forhold, som for eksempel innsats og utholdenhet, vil dette kunne gi økt mestringstro for fremtidige lignende situasjoner. Når individer lykkes, og oppfattelsen er at dette skyldes for eksempel innsats, er dette kontrollerbare forhold og kan benyttes igjen for samme resultat. Det kan kontrolleres. Attribuerer man et negativt resultat til en internal ukontrollerbar faktor som evner, vil dette kunne føre til negativ mestringstro for lignende fremtidige hendelser. Ukontrollerbare indre faktorer vil da redusere troen på at det vil få et bedre resultat, ved en annen anledning (Skaalvik & Uthus, 2020, s. 52)

Samtidig er det viktig å være bevisst at dette er absolutte betegnelser, og de kan heller sees på som idealtyper (Nygård, 2007, s. 41). Begrepene gjenspeiler ikke virkeligheten, ingen er kun brikke eller aktør. Situasjonen mennesket befinner seg i, vil få betydning for hvorvidt det ser på seg selv som brikke eller aktør (Nygård, 2007, s. 43).

Atferd kan ses på som hva mennesker foretar seg i ulike sammenhenger (Nygård, 2007, s. 31). Legger man til et element av intensjon bak atferden, vil de kunne omtales som handlinger.

Nygård (2007, s. 32) hevder da at den innenfrastyrt aktørens opptreden, vil være å anse som handlinger. Brikken som er utenfrastyrt vil da ha opptreden som atferd.

Attribusjonsteori er relevant for undersøkelsen fordi hvordan individer forklarer tidligere utfall av hendelser, vil kunne påvirke hvordan de ser for seg fremtidige utfall av handlinger og resultater. Attribusjonsteori vil også kunne bidra til å fortelle noe om hvordan vi tolker egne og andres aktiviteter og preferanser, da dette vil kunne påvirke motivasjonen (Lillemyr, 2007, s. 17). Nygård's (2007) aktør-brikke perspektiv vil i tillegg kunne bidra til å belyse hvor seniorene plasserer ansvaret for handlingene og utfall i forbindelse med deltakelse på kompetansehevede tiltak.

## 2.3 Kompetanse, organisasjonslæring og kunnskap

«Kompetanse forutsetter anvendelse av kunnskap, samtidig som utvikling av kunnskap og kompetanse forutsetter læringsprosesser» (Filstad, 2016, s. 125). Ut fra Filstads (2016, s. 125) definisjon kommer det frem at de tre begrepene kompetanse, organisasjonslæring og kunnskap er sterkt sammenkoblet imot kompetanseutvikling. Derfor vil det videre bli gjort rede for begrepene, og hvorfor dette er relevant for denne studien.

### Kompetanse

Kort fortalt kan kompetanse anses som et spørsmål om å vite hvordan (Filstad, 2016, s.124).

Kompetanse kan defineres som «Kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan bidra til å løse

problemer eller utføre oppgaver som gjør det mulig å utføre aktuelle oppgaver» Nyen (2004, s. 15).

Nordhaug et al., (som referert i Lai 2013, s. 46) definerer kompetanse som «anvendte og anvendbare kunnskaper, ferdigheter og evner som bruksverdi i arbeidslivet».

Kompetansebegrepet blir benyttet i ulike sammenhenger, og det med ulik betydning (Lai, 2013, s. 45).

Kompetanseheving og kompetanseutvikling er også begreper som brukes om hverandre i ulike sammenhenger. Kompetanseheving bygger på eksisterende kompetanse, til et høyere og mer spesifisert nivå (Lai, 2013, s. 13). Et eksempel på dette er om man for eksempel har deltatt på et kurs som heter «Prosjektledelse 1». Følges det opp med «Prosjektledelse 2» for å bygge videre på den eksisterende kompetansen på prosjektledelse, vil dette være en kompetanseheving.

Kompetanseutvikling kan i tillegg til kompetanseheving ha som mål å gi ny eller endret kompetanse som for eksempel bredere kunnskaper (Lai, 2013, s. 19). Eksempler på dette kan være ved endring av fagområde, eller ved omskolering. Dersom en arbeidstaker med fagbrev for eksempel tar pedagogikk, og begynner som lærer i stedet vil dette være kompetanseutvikling.

Det tilegnes ny kunnskap, og som i dette eksemplet også bygger på eksisterende kunnskap.

Sentralt i denne studien er kompetansehevende tiltak. I følge Lai (2013, s. 16) vil

kompetansetiltak være de tiltak individet gjør for å anskaffe, utvikle, avvikle eller mobilisere kompetanse. Det kan være tiltak i forbindelse med arbeidet som opplæringsprogrammer, seminarer eller videreutdanninger. I denne studien skilles det ikke mellom begrepene

kompetanseheving og kompetanseutvikling. Kompetanseheving er det begrepet som blir

benyttet, selv også innebefatte kompetanseutvikling. Målet med denne studien er å se hvordan seniorene forklarer deltakelse på ulike tiltak, hvorvidt det per definisjon er kompetanseheving eller utvikling er ikke det sentrale.

## Organisasjonslæring

Organisasjonslæring er i likhet med kompetanse, et begrep som er gjenstand for ulike perspektiver og modeller (Filstad, 2016, s. 18). Tilnærmingene til organisasjonslæring er mange, og det er derfor ikke bare en akseptert definisjon. I følge Filstad (2016, s. 20) refererer

organisasjonslæring til læringsprosesser i organisasjoner, men også til virksomhetens og de ansattes relasjoner med eksterne interesser, kunder, konkurrenter og lignende.

Sfard (1998) presenterer to perspektiver for organisasjonslæring.

I tilegnelsesperspektivet (Acquisition Metaphor) er individet som lærende i fokus (Sfard, 1998, s. 5). Tilegnelsesperspektivet skiller mellom to prosesser. Det ene er samspill mellom individet og omgivelsene. Det andre er individuell tilegning av kunnskap basert på ny kunnskap i kombinasjon med kunnskap fra tidligere læring (Filstad, 2016, s. 20).

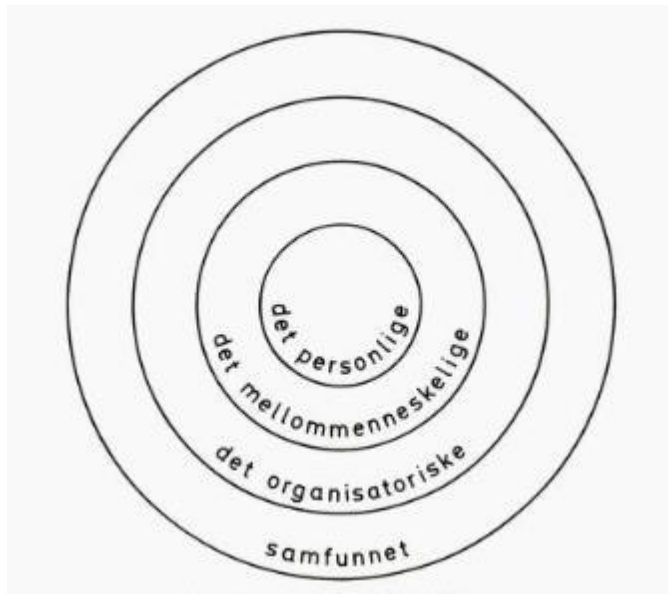
Deltakerperspektivet (Participation Metaphor) har fokus på læring som deltakelse og praksis i sosiale relasjoner med andre (Sfard, 1998, s. 6). Videre forstås læring som situasjonsavhengig og kontekstavhengig, og forankret i sosiale relasjoner og fellesskaper (Filstad, 2016, s. 20).

Sfard (1998, s.11) at hvert av perspektivene har noe å tilby, som det andre perspektivet ikke har, og derfor er det i praksis vil være bedre å se på disse perspektivene utfyllende for hverandre, heller enn to motsetninger.

Livslang læring ser på individet som lærende gjennom hele livet (Filstad, 2016, s. 27). Individet lærer hele livet, på alle arenaer, hjemme, på arbeidsplassen og på fritiden. Livslang læring finner sted på alle arenaene, og de vil påvirke hverandre. Denne studien vil kun ta for seg livslang læring ved arbeidsplassen, ikke de forholdene som omhandler livslang læring på fritiden eller hjemme.

Voksne og barn lærer ulikt. Moxnes (2010, s. 23) peker på endring i hva man vektlegger gjennom ulike aldre og faser av livet. Voksne er i en annen livsfase enn barn, og Moxnes (2010, s. 23) hevder at voksne gjerne ikke lenger har samme søken etter «sin plass». Moxnes (2010, s. 23) hevder at «voksenlæring består i å gjøre seg kjent innenfor den verden hvor man har sine interesser – den verden man er avhengig av, og under påvirkning av, slik at man selv kan bli i stand til å påvirke, tilpasse og endre».

Moxnes (2010, s. 163) skiller mellom fire områder som påvirker læring, *det personlige, det mellommenneskelige, det organisatoriske og det samfunnsmessige*.



Figur 2.3 Områdene for læring

Figur 2.3 illustrerer hvordan de ulike områdene har betydning på hverandre. For min studie vil Moxnes' områder for læring kunne belyse både individuelle og kontekstuelle forhold ved seniorenas deltakelse på kompetanseheving, og spesielt hvordan disse påvirker hverandre. Dette vil kunne være til hjelp for å belyse min problemstilling. Moxnes (2010, s. 163) hevder det er de områdene nærmest hverandre som vil kunne påvirke hverandre i størst grad. Samtidig vil alle områdene kunne påvirke hverandre. Figuren viser da at det personlige området i størst grad vil påvirkes av det mellommenneskelige området, samtidig vil det personlige området kunne påvirkes av det organisatoriske området.

*Det personlige* området består av flere faktorer, men selvbildet, angst, alder, motivasjon og status vil ha stor påvirkning på det personlige området (Moxnes, 2000, s. 125). Lai (2013, s. 131) peker på at persons selvbilde og personlige egenskaper vil være av stor betydning for individets læringsmotivasjon. Lai (2013, s. 131) hevder videre at voksne, og særlig eldre arbeidstakere kan betrakte læring som noe barn, elever og studenter deltar i, og at det å bli satt i en læringsrolle kan oppfattes som truende mot selvbildet.

*Det mellommenneskelige* omfatter relasjoner innad i arbeidsgruppen, feedback, normer og lederen. Området vil ha stor påvirkning på læring (Moxnes, 2000, s. 135).

*Det organisatoriske* området omfatter grad av sentralisering, struktur og fragmentering (Moxnes, 2000, s. 144).

*Det samfunnsmessige* forholdet omfatter familien, skolen, og nasjonen (Moxnes, 2000, s. 144).

## Kunnskap

Kunnskap er i likhet med kompetanse og læring et begrep med mange perspektiver og definisjoner (Filstad, 2016, s. 108). Helt elementært kan kunnskap beskrives om *å vite hva* (Filstad, 2016, s.112), kunnskap viser til det man «vet». Kunnskap kan defineres som «kunnskap og viten er sosiale konstitusjoner basert på personers bevissthet innenfor en praksis» (Filstad, 2016, s. 109).

Alavi og Leidner (2001, s.109) skiller mellom begrepene data, informasjon og kunnskap.

Data er bokstaver og tall, for at dataene skal bli til informasjon må de settes i en kontekst som gir mening. Denne informasjonen blir til kunnskap når den kombineres med erfaring, kontekst, forståelse, mening og refleksjon (Filstad, 2016, s. 110)

I følge Lai (2013, s. 47) kan kunnskap deles inn i følgende klasser:

*Deklarativ kunnskap* er beskrivende (Lai, 2013, s. 47). For eksempel kan hvor mange arbeidsledige det er i Norge, eller hvor mange studenter det er ved en høyskole.

*Kausal kunnskap* er «antagelser om årsakssammenhenger og relasjoner» (Lai, 2013, s. 47).

Eksempler på dette kan være antagelser om sammenhenger mellom utdanningsnivå og deltakelse på kompetanseheving.

*Prosedyrisk kunnskap* handler om «å vite hvordan» (Lai, 2013, s. 47). Et eksempel på dette kan være kunnskap om hvordan man går frem for å kartlegge kompetanse.

Sett de tre begrepene samlet, ser vi at kompetanse forutsetter anvendelse av kunnskap, og læring er forutsetningen for at kunnskap skal utvikles til kompetanse (Filstad, 2016, s.125).

## 2.4 Seniorbegrepet

I kapitel 1.4 tok jeg for meg synet på seniorer i arbeidslivet, her vil jeg se på seniorbegrepet og ulike tilnærminger til begrepet senior. I denne oppgaven er senior definert ut fra kronologisk alder, samtidig viser forskning at det er ulike tilnærminger til senior, som kan forklare de individuelle forskjellene som inntreffer ved høyere alder.

«Senior» eller «eldre arbeidstakere» har ingen entydig definisjon (Solem, 2012, s. 15).

Betegnelsen eldre arbeidstakere har blitt brukt for å referere til arbeidstakere fra 40 år, til de over 75 år, alt etter hensikt og formål med studien (Bourne, 1982; Warr, 2000, gjengitt i Kooij et.al., 2008, s.365). Solem (2012, s.15) viser til i sin rapport om *Ny kunnskap om aldring og arbeid*, at betegnelsen «eldre» er knyttet til enkelte negative forestillinger. Senior stammer fra latin og betyr eldre (Solem, 2012, s.15). I denne studien representerer begrepet «senior» arbeidstakere over 50 år. Dette alderskriteriet for seniorer benyttes også av Statens seniorråd (Solem, 2012, s.16), og er benyttet i en rekke andre studier (Schlosser & Armstrong-Stassen, 2008, s. 6; Smyer & Pitt-Catsoupes, 2007, s. 23, Kooij et.al., 2008).

### 2.4.1 Ulike tilnærminger til begrepet senior

Begrepene «senior» og «eldre» er sosialt definerte (Solem, 2012, s. 20).

Solem (2012, s. 20) hevder at alder kun til en viss grad knyttes til endringer i arbeidsevne og arbeidsprestasjoner. Variasjonen mellom individer og hvordan aldring forløper hos den enkelte, gjør at kronologisk alder ikke nødvendigvis er den beste indikatoren for arbeidsprestasjon (Solem, 2012, s. 20). Selv om individer har lik kronologisk alder, kan det være store variasjoner i helse, karriere, og familieforhold (Kooij et.al., 2008, s. 365). Likevel er kronologisk alder den mest brukte indikatoren som tar for seg aldersrelaterte påvirkninger på jobb atferd i organisasjonsstudier (Kooij et.al., 2011, s. 199). I Kooij et.al. (2008, s. 365) refereres det til Sterns & Doverspikes (1989) fem ulike tilnærminger til konseptualisering av alder hos arbeidstakere. Kronologisk alder er én av de fem tilnærmingene.

Kronologisk alder – som refererer til dato for når en person er født.



Funksjonsmessig- eller prestasjonsbasert alder – baserer seg på arbeidstakerens prestasjoner.  
Psykososial eller subjektiv alder - baserer seg på individet og selvoppfattelsen av alder.  
Organisatorisk alder – referer til aldringen av individer innenfor arbeidet og virksomheten.  
Levetidsmodeller («life-span») – bygger på flere av tilnærmingene over, men levetid (lifespan age) kan best måles ved livsfase eller familiestatus (Lange et al., 2006; Sterns & Doverspike, 1989; STerns & Miklos, 1995, gjengitt i Kooij et.al., 2008, s. 366).

Levetidsmodeller fokuserer på studier av varighet og endringer i atferd gjennom livsløpet (Baltes, 1987, s. 611). Levetidsmodeller (levetid oversatt fra «life-span») vektlegger individuelle forskjeller i aldring og utvikling. Og vektlegger at atferdsendringer kan inntreffe på ulike tidspunkter gjennom livsløpet. Innenfor aldring forekommer store individuelle forskjeller. Aldring referer til alle mulige endringer som inntreffer i biologisk, psykologisk, sosialt og også samfunnsmessige funksjoner på ulike punkter i livsløpet (Baltes et al., 1999, Sterns & Doverspike, 1989; gjengitt i Kooij et.al., 2011, s. 199).

Smyer & Pitt-Catschoupes refererer i sin artikkel til «the tripple helix» (Rapoport and Rapoport, 1980; White, 1995, gjengitt i Smyer & Pitt-Catshoupes, 2007, s.24) . «The tripple helix» peker på innflytelsen arbeid, familie og fritid har på arbeidet, og meningen med arbeidet. Gjennom mesteparten av det 20. århundre har deltakelsen på disse tre aspektene vært mer eller mindre lineær. Først utdanning, så jobb, og til slutt fritid. Dette reflekterer ikke lenger det flytende livsløpet i dagens samfunn. Kvinner og menn deltar på utdanning, jobb og fritid på ulike tider. Gjerne samtidig gjennom livet, og vil ut fra dette respondere ulikt til krav fra familie og jobb ut fra deres livsfase (Smyer & Catsouphes, 2007, s. 24).

## 2.5 Oppsummering

For å belyse hva som kan forklare den relativt lave deltakelsen på kompetansehevende tiltak blant senioren i industrien, har jeg gjort rede for begrepene kompetanse og kompetanseheving, samt utvikling av kompetanse. Disse begrepene vil isolert sett, og i en sammenheng ha betydning for studien. Moxnes (2010, s. 166) hevder at «en mengde forskere

og pedagoger setter motivasjon som den første i rekken av nødvendige betingelser for læring». Motivasjonsteori, og spesielt mestringsmotivasjon og forventningsteori, danner et teoretisk grunnlag for å belyse både forskningsspørsmålene og problemstillingen. Attribusjonsteorien vil være et viktig bidrag som gir et rammeverk for hvordan mennesker årsaksforklarer hendelser og personer. Aktør-brikke perspektivet vil kunne belyse hvor individer plasserer ansvar for hendelser og utfall. Seniorbegrepet og ulike tilnærminger til dette begrepet, vil kunne bidra til å belyse hvilken påvirkning alder og aldring kan ha på deltakelse.

## 3.0 Metode

I dette kapitlet vil den vitenskapelige fremgangsmåten presenteres. Jeg vil gjøre rede for valg av metode og forskningsdesign i forhold til problemstilling og forskningsspørsmål. Fenomenologisk perspektiv og det kvalitative intervjuet vil bli presentert. Deretter vil jeg gjøre rede for de ulike trinnene i datainnsamlingen. Jeg vil også gjøre rede for studiens pålitelighet og gyldighet. Kapitlet avsluttes med mine forskningsetiske vurderinger og overveielser.

### 3.1 Valg av metode og forskningsdesign

Kvale og Brinkmann definerer begrepet metode som den opprinnelig veien til målet (2015, s. 217). Brinkmann & Tanggaard (2010, s. 27) hevder «man bør klargjøre hva man ønsker å vite noe om, før man overveier hvordan man best mulig oppnår den ønskede kunnskapen», dette støttes også av Jacobsen (2015, s. 78) som hevder at metode bestemmes av problemstilling og forskningsspørsmål. Målet med denne studien er mer innsikt og kunnskap om hvordan senioren selv forklarer den relativt lave deltakelsen på kompetansehevende tiltak. Jeg ønsker seniorennes egne meninger og forståelser rundt emnet. I følge Merriam & Tisdell (2016, s. 15) bygger kvalitativ forskning på fire hovedtrekk. Fokuset er på prosess, forståelse og mening, og til slutt at dataen som innhentes er informasjonsrik og nyansert. For det første er hvilken mening mennesker tillegger ulike fenomener, og hvilken forståelse de har av et fenomen er det som søkes. For min studie har det vært informantenes egne oppfatninger og forklaringer som

kommer frem. Det er hvordan de opplever fenomenet som har vært målet å undersøke nærmere. For det andre er forskeren et instrument for å samle inn data, og analysere disse. Det er jeg som forsker som gjennomfører intervjuet og samler inn data. Det er også jeg som forsker som skal analysere disse dataene, og gi dataene en mening. For det tredje er kvalitativ metode en induktiv prosess, det går fra empiri til teori. Hvilken informasjon informantene gir, bestemmer hvilken data man sitter igjen med. Det er informantene, ikke forskeren som avgjør hva som er relevant (Jacobsen, 2015, s. 127). Studien startet med kunnskap om feltet, teoretisk og empirisk, underveis gjennom intervjuene ble det avdekket sider ved fenomenet jeg ikke på forhånd hadde forutsett. Jeg måtte da gå tilbake og innhente mer kunnskap om de nye aspektene som kom frem, kvalitativ metode er dermed tidvis også en deduktiv prosess. Merriam & Tisdell's (2016, s. 15) siste punkt er at dataen er informasjonsrik og nyansert. Dette kom tydelig frem etter intervjuene, da mengden datamateriale var omfattende og beskrev nyansert informantenes oppfatninger og opplevelser. Jacobsen (2015, s. 89) hevder i likhet med Merriam & Tisdell (2016, s. 15) at kvalitative studier er egnet for å gi et nyansert og detaljert bilde av virkeligheten. Hvordan den oppfattes og hvordan den henger sammen. I følge Jacobsen (2015, s. 133) er kvalitative studier også godt egnet for å se sammenheng mellom individ og kontekst. For min studie anser jeg på bakgrunn av den kvalitative metodens egenskaper at metoden er godt egnet til å avdekke informantenes synspunkter. Samtidig som den er godt egnet til å se sammenhengen mellom individ og kontekst. Jeg ønsker å få informantenes forklaringer på deltakelse i en individuell og et kontekstuell dimensjon, og mulige sammenhenger mellom disse. Derfor ble kvalitativ metode valgt, da det er den metoden som best hjalp meg med å belyse mine forskningsspørsmål og problemstilling.

Forskningsdesign kan beskrives som en plan for gjennomføring av studien. Jacobsen (2015, s. 145) peker på fire metoder for innsamling av kvalitativ data: det individuelle intervjuet, fokusgruppeintervju, observasjon og dokumentundersøkelse. Da det er seniorennes egne beskrivelse av hvordan de forklarer deltakelse, anser jeg at jeg må snakke med dem. Brinkmann & Tanggaard (2010, s. 20) skriver: «I en intervjuundersøkelse får man muligheten til å konsentrere seg om hvordan enkeltpersoner oppfatter enkelte begivenheter, situasjoner, eller

fenomener i deres eget liv». Formålet med å velge intervju som datainnsamlingsform var å få seniorenas egne meninger, fortellinger og oppfatninger.

## 3.2 Fenomenologi, hermeneutikk og forforståelse

Fenomenologi beskrives av Kvale og Brinkmann (2015, s. 355) som "et filosofisk perspektiv basert på omhyggelige beskrivelser og analyser av bevisstheten med vekt på forskningsdeltakerens livsverden». Det innebærer å se bort fra forskningsdeltakerens forhåndskunnskap og at en søker etter de beskrevne fenomenenes essensielle og vedvarende betydning. I et fenomenologisk perspektiv er det søken etter å få frem hvordan mennesker opplever ulike fenomener i sin livsverden som er målet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 33). Det er de nøyaktige beskrivelsene fra førstepersonsperspektiv som søkes (Brinkmann, Tanggaard, 2010, s. 20). Der fenomenologer søker etter å forklare hvordan individer opplever fenomener i sin livsverden, er hermeneutikere opptatt av fortolkning av mening (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 33). Hermeneutikk forklares av Kvale og Brinkmann (2015, s. 355) som «Læren om fortolkninger av tekster innen humaniora; Hermeneutisk fortolkning søker å nå frem til gyldige fortolkninger av en teksts mening». Både fenomenologien og hermeneutikken søker å integrere enkeltdele inn i større helheter (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 38). I denne studien benyttes et fenomenologisk perspektiv, da jeg søker seniorenas egne opplevelser i deres livsverden. Deretter vil hermeneutisk fortolkning bidra til å få frem meningen ved det de forteller, og hvordan jeg som forsker fortolker og gir mening til dataene intervjuene gir meg. Da jeg ønsker å se på hvordan seniorenas selv forklarer sin deltakelse, og dermed kunne se om det trer frem forklaringer som kan fortelle noe om hvorfor deltakelsen er relativt lav, vil de ulike forholdene som blir presentert, sammen kunne gi en forklaring på den relativt lave deltakelsen.

## 3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvale & Brinkmann (2015, s. 42) hevder at «formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv». For å få kunnskap om menneskers liv og erfaringer er forskningsintervjuet den mest anvendte kvalitative metoden (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 16). Det er informantenes opplevelser, meninger og holdninger sett fra deres ståsted (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 19). Intervjuet har, som andre forskningsmetoder, sine begrensninger, men har sin styrke i å belyse personers egne opplevde erfaringer (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 23). Både fokusgruppe-intervjuer og individuelle intervjuer kunne vært aktuelt for å best belyse min problemstilling. Valget falt på individuelle intervjuer. Styrken jeg så ved individuelle intervjuer er at informantene fritt kan fortelle meg sine meninger og oppfatninger, uten å måtte ta hensyn til andre i rommet. Merriam & Tisdell (2016, s. 109) hevder at den mest vanlige måten å avgjøre hvilken intervju-type man skal bruke, er å se på graden av struktur. I min studie, anså jeg at semistrukturerte intervjuer var det som ville gi meg den beste dataen. Semistrukturerte intervjuer er en miks av ustrukturert og strukturert intervju, og gir meg som forsker mer fleksibilitet under intervjuene. Her er noen av spørsmålene planlagt på forhånd, mens det er rom for å stille oppfølgingsspørsmål, og kunne endre rekkefølgen på spørsmålene underveis i intervjuet (Merriam & Tisdell, 2016, s. 111). Jeg hadde satt en grense på åtte informanter, og minimum seks, og anså at dette ville gi meg nok data for min studie. Thorkildsen et al. (2018) gjennomførte en studie som omhandlet motivasjon i arbeidslivets nest siste fase. I liket med min studie handlet undersøkelsen som handlet om å få informantenes egne fortellinger. Thorkildsen et al. (2018) intervjuet syv informanter, og de benyttet også semistrukturerte intervjuer. Dermed anser jeg at mine valg i forhold til design og antall informanter, er i samsvar med lignende studier utført tidligere.

### 3.3.1. Utvalgskriterier og rekruttering

I forhold til min studie om seniorer og kompetanseheving måtte jeg foreta noen avgrensninger. Jacobsen (2015, s. 177) peker på at når vi foretar et utvalg må vi ha i bakhodet at den undersøkelsen vi gjør er et utsnitt av: a) temaer og fenomener, b) kontekst, c) tid, d) personer

og hendelser. Mine utvalgskriterier bygget delvis på gjennomgangen av empiriske undersøkelser på feltet med hensyn til alder, utdanning, rolle, språk, ansiennitet og virksomhetsstørrelse.

Informantene måtte være over 50 år. Dette fordi undersøkelsen definerer de over 50 år som seniorer. Dette er en avgrensning som blir brukt i flere studier, se Hilsen (2018) og Smyer & Pitt-Catsouphes (2007). Informantene skulle ikke ha mer enn fagskole som høyeste fullførte formelle utdanning. Deltakelsen blant de med lavere formell utdanning er lavere enn deltakelsen blant de med høyere formell utdanning (Haakestad & Sterri, 2015, s. 6; Midtsundstad & Hilsen, 2019, s. 12), derfor ønsket jeg å se på den gruppen med lavere formell utdanning. Ingen av informantene skulle ha personalansvar, jeg ønsket de ansattes, og ikke ledernes meninger om deltakelse. Informantene skulle ha jobbet i virksomheten i minst 2 år, slik at de var kjent med virksomheten og rutiner og erfaringer med opplæring.

Informantene måtte snakke flytende norsk. Dette fordi ved intervjuer er det ord som skal forvandles til en betydning (Jacobsen, 2015, s. 125). Jeg har ikke erfaring med forskningsintervjuer fra tidligere. Gjennomføring på norsk var det beste utgangspunktet for både å tolke svarene, men også for å få formidle spørsmålene så presist som mulig.

Når vi har foretatt avgrensninger, har vi også valgt bort noe, og det er viktig å være bevisst på at undersøkelsen da kun vil ha gyldighet for de temaene som blir undersøkt (Jacobsen, 2015, s. 177). Jacobsen (2015, s. 179) hevder at første steg i utvalgsprosessen er å kartlegge alle jeg ville undersøkt dersom jeg hadde ubegrenset med tid, penger og analysemuligheter.

Et kriterium som ble satt var at virksomheten skulle ha mer enn 20 ansatte, dette av to grunner. Den ene er at det er større muligheter for læring i mellomstore bedrifter enn små (Solberg et.al., 2013 ), og at mellomstore bedrifter oftere har satt kompetanseheving i et system enn små bedrifter (Solberg et.al., 2013). Jeg var i kontakt med Norsk Industri for å kartlegge om det var bedrifter jeg kunne kontakte som jeg ikke allerede kjente til fra tidligere. For å komme i kontakt med informantene sendte jeg epost og ringte HR ansvarlige i en rekke aktuelle mellomstore og store industribedrifter for å presentere min studie, og forespurte om de ønsket å delta. Jeg konsentrerte meg om aktuelle bedrifter innenfor Viken. Av de 20 epostene jeg sendte ut var det kun to som responderte, og de negativt . De som responderte negativt oppga at de ikke ønsket å delta av ulike årsaker som mangel på kandidater, mangel på tid, og korona-

restriksjoner.

Deretter begynte jeg å ringe noen av de samme virksomhetene jeg ikke hadde fått svar på epost fra, og flere bedrifter jeg ikke hadde kontaktet tidligere. Mange tok ikke telefonen, eller de oppga de samme grunnene som jeg hadde fått som svar tidligere. Til slutt måtte jeg bruke kontakter jeg hadde i industrien, det var tidligere kollegaer og andre kjente, og fikk de til å kontakte HR i sin virksomhet, som til slutt endte i positiv respons.

To bedrifter sa seg villige til å delta, og jeg fikk til sammen seks informanter i de to virksomhetene jeg kunne intervjuer. De to virksomhetene som til slutt sa seg villige, hadde jeg tidligere forsøkt å kontakte, uten respons. Dermed var det ikke nødvendig å gå ut over de opprinnelige utvalgsriteriene.

Målet var seks til åtte informanter. Av de seks informantene som sa seg villig til å delta var alle menn. Informantene svarte fritt og utfyllende, intervjuene ga meg nok data til å belyse problemstilling og forskningsspørsmål.

### 3.3.2 Informantene

Alle informantene falt innenfor utvalgsriteriene. Informantene har lang fartstid i sine respektive bedrifter, og kjenner virksomhetene godt. Informantene ga inntrykk av å være positive til å delta, og svarte på samtlige spørsmål som ble stilt. En av informantene hadde ansvar for opplæring i sin virksomhet, hans svar bar også preg av dette, at han så på dette fra ulike perspektiver. Mitt utgangspunkt var å se dette fra de ansattes perspektiv, informanten hadde ikke dette som en egen stilling, men hadde fått dette ansvaret i tillegg til sin ordinære stilling. Jeg var ikke klar over dette før intervjuet, hadde jeg hatt informanter å velge mellom hadde jeg nok vurdert nøye om jeg skulle ha med en informant med en slik rolle eller ikke.. Men i et år som i stor grad var preget av korona, og tilgangen til å møte informantene fysisk, som jeg hadde satt opp som en forutsetning på forhånd så ble det slik.

*Tabell 3.1 Informantene*

Kandidatnr.	1	2	3	4	5	6
Alder	50-60	50-60	50-60	50-60	50-60	50-60
Utdanning	Fagbrev	Fagbrev	Fagbrev	Fagbrev	Fagbrev	Fagbrev
Arbeidstid	Skift/dagtid	Skift	Skift	Skift	Dagtid	Dagtid
Pensjon - bestemt avgang	Ja	Ja	Ja	Nei	Nei	Nei
Ansatt - ant.år	> 20 år	> 20 år	> 20 år	> 20 år	> 20 år	> 20 år

### 3.4 Forberedelser og gjennomføring

Før intervjuene hadde jeg utarbeidet en intervjuguide på bakgrunn av eksisterende teori og empiri, denne ligger vedlagt (se vedlegg nr. I). Intervjuguiden er en tematisk guide til intervjuet, og skal være en hjelp til å belyse de temaene man ønsker å få dekket under intervjuet (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 31). Jeg gjennomførte et pilotintervju med en kollega på egen arbeidsplass. Dette for å teste intervjuguiden og for å teste meg selv i forhold til rollen som intervjuer. Min kollega oppfylte de utvalgsriteriene jeg hadde satt for mine informanter, dette var en fordel da han kunne bidra med innsikt ut fra et seniorperspektiv. Jeg fikk da testet intervju spørsmålene, og om de dekket forskningsspørsmålene. Etter gjennomføringen av pilotintervjuet erfarte jeg noen av spørsmålene måtte endres, samt at jeg fikk innsikt i andre spørsmål knyttet til emnet som jeg valgte å ta med videre til de andre intervjuene. Intervjuet ble tatt opp og transkribert. Dette gjorde at jeg ble oppmerksom på hvordan jeg stilte spørsmål, og hvordan dette kunne forbedres til de neste intervjuene.

I forkant av intervjuene, fikk samtlige informanter tilsendt et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring (se vedlegg nr.II) , slik at de var informert om studien, hvorfor den gjennomføres og hva den skal brukes til. Alle intervjuene ble gjennomført på informantens arbeidsplass, innenfor arbeidstid. Dette for at informantene skulle intervjues der «de følte seg mest hjemme», og at det skulle pålegge de minst mulig ulemper (Jacobsen, 2015, s. 152). Samtlige intervjuer ble startet med at informanten ble gjort oppmerksom på at deltakelse var



frivillig og at informanten når som helst kunne trekke sitt samtykke. Alle informantene skrev også under på samtykkeskjema. Jeg brukte intervjuguiden som utgangspunkt, med ulike spørsmålstyper, og informantene svarte etter min oppfatning åpent og utfyllende på spørsmålene som ble stilt. Jeg hadde på forhånd satt som et kriterium at intervjuene måtte vare minst tretti minutter, for å få nok informasjon fra hver informant. Maks tid ble satt til en time, dette for ikke å ta for mye av informantenes tid, og samtidig klare å holde fokus gjennom hele intervjuet. Dette gikk nesten etter planen, alle intervjuene varte over tretti minutter. Det korteste intervjuet varte i førti minutter, to av intervjuene varte over en time. I begge disse intervjuene ble informantene opplyst om at de kunne avslutte innenfor den avtalte tiden om de ønsket det. Snitt-tiden de seks intervjuene ble 60,66 minutter.

Det var viktig for meg i min rolle som forsker å skape tillit og at de ikke var i tvil om at jeg var der som forsker, dette for å få informantenes mest mulig oppriktige mening om temaet. Ved intervjuer kan det komme informasjon av sensitiv karakter. Jeg anser at jeg ikke fikk informasjon som var av sensitiv karakter under intervjuene.

### 3.5 Transkribering og analyse

I følge Brinkmann og Tanggaard (2010, s. 37) betyr å analysere bokstavelig talt å dele opp noe i mindre deler. Målet er å få et overblikk over datamaterialet som gjør at man kan se nye sammenhenger som ikke var åpenbare fra begynnelsen (Brinkmann, Tanggaard, 2010, s. 37).

I følge Jacobsen (2015, s. 199) dreier analyse av data seg om fire forhold:

*Dokumentere, utforske, systematisere og kategorisere, og sammenbinde.*

Første steg i data analysen var transkribering. Dataene jeg hadde fått i intervjuene måtte *dokumenteres*. I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) betyr å transkribere å transformere, man skifter fra talespråk til skriftspråk. Transkriberingen ble gjort ordrett etter hva informantene sa, men dialekter ble utelatt. Dette var et bevisst valg, da jeg ved å utelate dialekt sikret at ingen av informantene kunne gjenkjennes på grunn av dette. Transkriberingen av intervjuene ble gjort så raskt jeg hadde mulighet etter intervjuene var gjennomført.

Transkriberingene ble lest, det ble notert, og målet var å *utforske* dataen som var samlet inn.

Jeg valgte å benytte innholdsanalyse for å analysere rådataene fra intervjuene. Analysen gjorde det mulig å *systematisere og kategorisere* store mengder data. I følge Jacobsen, (2015, s. 207) «baserer innholdsanalyse seg på at rådata fra intervjuene kan reduseres til noen færre, overordnede og meningsfylte kategorier, som kan gi mening». Jeg startet med åpen koding, som ifølge Jacobsen (2015, s. 207) innebærer en forenkling av kompliserte, detaljerte og rike data. Når dette var gjort, startet jeg med aksial koding. Aksial koding innebærer at man danner kategorier som ikke finnes direkte i dataene (Jacobsen, 2015, s. 207). Til slutt er det *sammenbinding*, her ønsker man å se sammenhenger, og forhold som kan påvirke og ikke påvirke hverandre. Analysen av data har vært en tidkrevende og utfordrende prosess, med mange runder frem og tilbake. Til slutt satt jeg igjen med mine empiriske funn som vil bli presentert i neste kapittel.

### 3.6 Pålitelighet og gyldighet

Pålitelighet, eller reliabilitet forklarer Kvale og Brinkmann (2015, s. 357) som en forskningsrapports konsistens og pålitelighet. Reliabilitet, eller påliteligheten av dataene, vil påvirkes av metode (Jacobsen, 2015, s.173). Reliabilitet knytter seg til påliteligheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides. I min undersøkelse var informantenes anonymitet viktig, dette for at de skulle svare så oppriktig så mulig på spørsmålene som ble stilt. Ved at jeg benyttet semistrukturerte intervjuer, var gangen i intervjuene ganske lik, og jeg kunne sammenligne hvordan informantene svarte, og på den måten sikre at de forsto spørsmålene som ble stilt dem. Ved behandling av dataene i etterkant kunne jeg også se sammenhenger og finne kategorier for svarene, og igjen se på sammenlignbare studier, om funnene samsvarte.

Gyldighet, kan oversettes til validitet. Validitet kan også beskrives som holdbarhet eller dokumenterbarhet, om vi måler det vi ønsker å måle. Brinkmann & Tanggaard (2010, s. 22) påpeker viktigheten av at forskeren redegjør for hvordan undersøkelsen er gjennomført og hvordan svarene har blitt produsert. Dette har jeg forsøkt å gjøre gjennom beskrivelser i dette kapittelet. Intern gyldighet handler om hvorvidt forskeren har beskrevet et fenomen på riktig

måte (Jacobsen, 2015, s. 237). Dette kan undersøkes ved å se om resultatene stemmer overens med annen forskning. Jacobsen (2015, s. 237) beskriver ekstern gyldighet som «om i hvilken grad funnene fra en undersøkelse kan generaliseres til andre enn dem man har undersøkt». Da utvalget innenfor kvalitative metoder, inkludert min studie er lavt, er generalisering på bakgrunn av populasjon vanskelig. Mitt utvalg er ikke representativt for en større populasjon av enheter (Jacobsen, 2015, s. 237). Teoretisk kan funnene generaliseres, da de avdekker fenomener, men siden utvalget er begrenset, er det rimelig å anta at funnen ikke er generaliserbare til alle seniorer. I den grad funnene er generaliserbare er det rimelig å anta at det kun vil gjelde seniorer i industrien.

## 3.7 Forskningsetikk

Jeg vil her gjøre rede for de etiske vurderingene av min rolle som forsker. Jeg vil også gjøre rede for hvordan personvern ble ivaretatt og oppbevaring av data ble gjennomført.

### 3.7.1 Etiske vurderinger

Å drive forskning krever stadig etiske overveielser. Å være kritisk til egen rolle som forsker er viktig. Mine tidligere erfaringer innenfor bransje og kompetanseheving i praksis, og teoretisk, former hvordan jeg ser på ulike fenomener. I kvalitativ forskning er det forskeren som er det fremste instrumentet for å hente data og analysere disse (Merriam & Tisdell, 2016, s. 16). Det har vært viktig at jeg har vært bevisst på at mine erfaringer og antagelser vil farge hvordan jeg ser på et fenomen, samtidig som at andre går inn med sine erfaringer, og at disse kan være ulike. Jeg har min kompetanse som jeg tar med inn i studien og intervjuene. Denne kompetansen bygger på teoretisk kunnskap om feltet og praktisk erfaring fra bransjen. Kunnskapen jeg hadde med inn i intervjuene hjalp meg å avdekke emnet på en systematisk måte. Samtidig var det viktig med åpne spørsmål for at informantene fikk svare fritt, og at jeg ikke la føringer for hva de skulle svare. Å stille oppfølgingsspørsmål når informantene kom med informasjon jeg ikke hadde forutsett ga meg nye innsikter og avdekket nye dimensjoner til min forskning. Det er min jobb som forsker å være åpen i mitt møte med informantene. Jacobsen

(2015, s. 132) peker på at vi kan ende opp med undersøkelseeffekt, nemlig at vi ender opp med å måle noe vi har konstruert eller skapt selv. Min bakgrunn, fra samme bransje, har bevisst og ubevisst gjort at jeg har gjort meg opp noen tanker på forhånd. Jeg måtte da være bevisst i min rolle, og ikke påvirke informantene under intervjuene. At jeg valgte å ikke forske i egen virksomhet var et bevisst valg. Dette hadde gjort arbeidet med å skaffe informanter betydelig enklere, men jeg anser at jeg hadde vært for forutinntatt. Fordelen jeg har hatt ved å forske innenfor egen bransje er kjennskap til termer og uttrykk som blir brukt i tale, samt en del praksis som er felles innenfor bransjen, for eksempel en rekke kompetansehevende tiltak som blir benyttet på tvers av virksomheter, men innenfor bransjen. I intervjusituasjonen var dette til hjelp, da mange av uttrykkene og erfaringene som ble beskrevet var gjenkjennbart. At informantene ikke var i tvil om min rolle som forsker, var av stor betydning for svarene som ble avgitt, og jeg anser at dette kunne blitt utfordrende om jeg hadde gjennomført studien i egen virksomhet. Jeg har gjennom hele studien vært bevisst min rolle, og hvordan jeg som forsker har kunnet påvirke informantene (Jacobsen, 2015, s. 152).

### 3.7.2 Personvern

Personvern er viktig i en intervjuundersøkelse. Studien ble godkjent av NSD i juni 2020. Informantene ble gitt informasjon om studien på forhånd, og det ble gjentatt før intervjuene startet at deltakelse var frivillig. Det ble også informert om at de når som helst, og uten grunn trekke sitt samtykke til deltakelse. Det har vært viktig for undersøkelsen at informantene svarte fritt og virkelighetsnært, og at den enkelte informant vil være anonymisert. I mine transkriberinger og beskrivelser av funn og analyse, er ingen av informantene gjenkjennbare, dette er i tråd med Kvale og Brinkmann (2015, s. 106) som hevder at konfidensialitet i forskningen refererer til enighet med informantene om hva som kan gjøres med dataene som blir et resultat av deres deltakelse, videre hevder de også at det som oftest innebærer at private data som identifiserer deltakerne ikke avsløres. Oppbevaring av data som lydfiler og tekstfiler er oppbevart i henhold til Personvernombudets retningslinjer. Dette vil bli nærmere beskrevet i neste avsnitt.

### 3.7.3 Oppbevaring av data

Jeg benyttet båndopptaker under alle intervjuene, disse ble så transkribert på PC etter intervjuene var gjennomført. Etter sensuren er falt, vil opptakene bli slettet.

Personvernombudets retningslinjer er fulgt, og trygg oppbevaring og lagring av data er viktig.

Dataene er lagret i tråd med Høgskolen i Østfold sine retningslinjer, som er lagring i OneDrive.

Dette gjelder både transkribert materiale og lydopptak.

## 3.8 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet gjort rede for hvordan jeg har gått frem i studien. Metodiske valg og forskningsdesign har blitt gjort rede for, og hvorfor jeg anså disse valgene som de beste for å belyse problemstilling og forskningsspørsmål. Studiens pålitelighet og gyldighet er diskutert. Det er også gjort rede for refleksjoner jeg gjorde meg underveis, og etiske vurderinger som ble gjort underveis i studien. Til slutt har personvern og lagring av data blitt beskrevet.

## 4 Empiriske funn

I dette kapitelet vil jeg presentere mine empiriske funn som kan belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene. Intervjuguiden ble lagt opp slik at spørsmålene best mulig forsøkte å avdekke ulike individuelle og kontekstuelle forhold som kunne forklare seniorenens relativt lave deltakelse på kompetansehevende tiltak.

Først vil seniorenens deltakelse på kompetanseheving de to siste årene presenteres. Deretter vil jeg ta for meg det senioren forteller om individuelle forhold, og til slutt kontekstuelle forhold, som kan påvirke og forklare deltakelse.

### 4.1 Deltakelse

Tabell 4.1 – Informantenes deltakelse

Kandidatnr.	1	2	3	4	5	6
<b>Deltatt på kurs</b>	Nei	Nei	Ja	Nei	Nei	Ja
<b>Har spurt om kurs</b>	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Ja
<b>Har blitt spurt om kurs</b>	Nei	Nei	Ja	Nei	Nei	Ja
<b>Har takket nei til kurs</b>	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei

Som det fremgår i tabellen over har informantene i liten grad deltatt på kompetansehevende tiltak de siste to årene. Dette samsvarer med Strøm et.al. (2016, s. 9) som hevder at eldre arbeidstakere bruker mindre tid på opplæring og kompetanseheving enn sine yngre kollegaer. Hagen & Nadim (2009, s. 30), hevder at kompetanseutvikling blir mindre vanlig ettersom arbeidstakerne blir eldre. Én av informantene svarte at han hadde deltatt på kompetansehevende tiltak, dette var informanten som var opplæringsansvarlig. Han begrunnet deltakelsen med at:

*Det er for ikke å stagnere, det kommer stadig nye ting.*

Underveis i et av intervjuene viste det seg at informanten hadde deltatt på kompetansehevende tiltak i form av kurs. Dette var i forbindelse med utvidet ansvar, deltakelsen var et pålegg fra virksomhetens side, og ikke eget valg. Alle som fikk utvidet ansvar måtte delta, på spørsmål om deltakelsen var på eget initiativ, var svaret som følger:

*«Nei, det ble bare sånn [.....] det var vel noe skoleverket og bedriften ble enige om tror jeg. Så var vi på sånn 3-4 dagers kurs».*

Med andre ord, senioren som ble intervjuet hadde lav deltakelse på kompetansehevende tiltak. At senioren deltar i liten grad, samsvarer med rapporterte tall på deltagelse. Hagen & Nadim (2009, s. 32) refererer til en rekke undersøkelser som viser at eldre stort sett deltar mindre i alle former for læring enn sine yngre kollegaer, og at deltakelsen på kompetansehevende tiltak er mindre vanlig ettersom arbeidstakerne blir eldre.

## 4.2 Individuelle forhold

Her vil funnene av de individuelle forholdene som kom frem av intervjuene bli presentert. Hvordan senioren opplever tilbudet om kompetanseheving, og hvordan de selv opplever behov for kompetanseheving vil bli presentert. Hvordan planlagt tid igjen som yrkesaktiv, og senioren tidligere erfaringer fra kompetanseheving vil presenteres. Til slutt vil hvordan senioren beskriver foretrukken form på kompetansehevende tiltak bli presentert.

### 4.2.1 Tilbud & behov

Et hovedfunn som kan forklare den relativt lave deltakelsen blant senioren er at senioren selv ikke opplever å ha behov for kompetanseheving. Dette begrunnes med flere forhold.

Fleere av senioren oppgir at de er fornøyd der de er.

*Trives egentlig godt der jeg er, det kan jeg si rett ut, ingen ambisjoner om å stige i gradene.*

*Jeg er i grunn fornøyd der jeg er, jeg har liksom ikke hatt noen ambisjoner om å komme høyere for å si det sånn.*

Dataene viser at ingen av informantene hadde planer om å bytte stilling før de gikk av med pensjon. «Ingen ambisjoner» og «ikke sulten» var uttalelser som kom frem under intervjuene. Dette viser at seniorenene ikke ser behov for å posisjonere seg i arbeidsmarkedet.

Dataene viser også at seniorenene opplever at de mestrer sine nåværende arbeidsoppgaver. På spørsmål om hvorfor han ikke hadde deltatt svarte en av informantene «trenger ikke». Dette funnet støttes også av Strøm et.al (2016, s. 10) som fant at eldre i mindre grad enn yngre arbeidstakere oppgir at de trenger opplæring for å utføre sine arbeidsoppgaver. Seniorenene begrunner at de ikke opplever behov for kompetanseheving da de mestrer nåværende arbeidsoppgaver. Seniorenene ser også for seg å fortsette i eksisterende stilling frem til pensjonsavgang, dette forteller at seniorenene da ikke ser for seg nye arbeidsoppgaver i fremtiden. Både mestring av arbeidsoppgaver og ingen planer om bytte av stilling, vil forklare den lave deltakelsen de siste to årene. Det at de ikke har planer om å bytte stilling vil kunne påvirke behovet for videre kompetanseheving blant seniorenene.

Funnene i denne studien viser ingen av seniorenene hadde selv forespurt deltakelse de siste to årene, dette samsvarer med tall fra NOU2019:12 (Lærekraftig utvikling) som viser at 91% av de som ikke har deltatt på kompetanseheving, har heller ikke tatt initiativ til å delta. I likhet med begrunnelser for den lave deltakelsen, oppga seniorenene de samme grunnene for manglende initiativ til kompetanseheving. De så ikke behov for kompetanseheving, og da etterspurte de heller ikke. Tall fra NOU2019:12 (Lærekraftig utvikling) viser at 12% av de som ikke hadde deltatt på kompetanseheving, hadde selv hatt ønske om å delta. Funnene i denne studier viser at ingen av seniorenene selv hadde forespurt, og dermed heller ingen som hadde fått avslag på forespørsel om kompetanseheving. De siste to årene ble de heller ikke forespurt av virksomheten om deltakelse.

Kun én av informantene hadde tatt initiativ og spurt selv om kompetanseheving de siste to årene, de resterende informantene hadde ikke selv tatt initiativ. Informanten som hadde tatt initiativ til deltakelse selv ga i tillegg uttrykk for:

*Man må lære hele tiden, ellers går man ut på dato.*



Manglende tilbud blir også oppgitt som en grunn for den lave deltakelsen. At det ikke er aktuelle opplæringstilbud for øyeblikket, oppgis også som en årsak til den lave deltakelsen. Dette funnet støttes av Strøm et.al. (2016, s. 9) som fant at eldre arbeidstakere oftere opplever hindringer i form av passende opplæringstilbud, sammenlignet med yngre kollegaer.

At senioren opplever at det ikke finnes aktuelle opplæringstilbud, er et forhold som kan forklare deltakelsen. Senioren i denne undersøkelsen har ikke etterspurt kompetanseheving selv, og de blir heller ikke tilbudt kompetanseheving av virksomheten. Dataene viser det at det i stor grad er opp til den enkelte hvorvidt man deltar på kompetansehevende tiltak eller ikke. Dette samsvarer med Strøm et.al. (2016, s. 10) som fant at den enkeltes seniors holdninger til læring, er avgjørende for deltakelse. Den enkelte ansattes eget opplevde behov, spiller inn på om det blir tatt initiativ eller ikke. Hvordan den enkeltes syn på egen kompetanse, egne utviklingsbehov, og hvilke muligheter som finnes, er forhold som påvirker seniorenens deltakelse på kompetanseheving.

#### 4.2.2 Planlagt tid igjen som yrkesaktiv

Datamaterialet viser at hvorvidt informantene har bestemt seg for når de ønsker å gå av med pensjon, og antall år igjen i arbeidslivet, vil kunne påvirke deltakelsen på kompetansehevende tiltak. På spørsmål om fastsettelse av pensjonsdato ville påvirket videre kompetanseheving, svarer flere av informantene at de opplever at dette vil påvirke deres deltakelse.

*Det er helt klart det hadde påvirket deg. Det er jeg ikke i tvil om. Da tenker du frem mot det som et mål på en måte.*

*Ja, det har en del å si har man veldig mange år igjen blir det kanskje litt mer motiverende å bli med på ting.*

*Jeg tror at hvis du bestemmer deg alt når du er i min alder for at du skal gå av når du er 62, da tror jeg mye av ambisjonene forsvinner på en måte. Du begynner å forberede deg for en annen ting.*

Utsagnene over viser at seniorenene mener pensjonsavgang vil kunne påvirke deres deltakelse, og at beslutning om når man skal gå av med pensjon, vil kunne påvirke deltakelse på kompetansehevede tiltak negativt. Tre av seks informanter hadde planlagt dato for pensjonsavgang. Av de fire informantene som jobbet skift, var det kun én som ikke hadde ønske om å gå av ved 62 år.

*Så sant helsa holder og resten av kroppen fungerer liksom, så har jeg sikkert mange flere år, og kunne jobbe mer.*

Et forhold som kommer frem er *livssituasjon*. Ektefellens posisjon i arbeidslivet, vil kunne påvirke hvor lenge seniorenene har tenkt til å forbli yrkesaktive.

*Da jobber jeg heller ett eller to år ekstra liksom, enn å bare gå hjemme og skal finne på noe hele tiden.*

*Ikke interessert i å gå hjemme alene og tape penger.*

At avgjørelsen om å forlate yrkeslivet samkjøres ektefelle, samsvarer også med Braathen og Bakken (2013, s. 22). Forskning viser at familiesituasjon vil ha betydning for beslutning om pensjonsavgang (Smyer & Pitt-Catsoupes, 2007, s. 26).

Et annet forhold som påvirker beslutning om pensjonsavgang er *helse* (Braathen & Bakken, 2013, s. 8). Dataene i min studie viser at helsemessige årsaker vil kunne påvirke beslutningen om når seniorenene forlater arbeidslivet. Det kom frem at skiftarbeid, og spesielt nattarbeid er belastende. Flere av informantene fortalte at de opplever arbeidet som tyngre ettersom de blir eldre.

*Man merker det på kroppen i forhold til at man blir mer sliten, og sover kanskje litt mer uregelmessig, ikke som når man var ung.*

*Skiftarbeid, det holder mer enn nok til man er 62 for å si det sånn. Det er såpass slitsomt å jobbe skift, spesielt nattarbeid [...] tror ikke det er så mange i drift som er over 62 år.*

*Har du jobba skift på gulvet i 40 år, da går du av med glede når du er 62.*

Samtidig viser også dataene at ikke alle opplever at skiftarbeid er et forhold som påvirker beslutningen om pensjonsavgang. I tillegg kom det frem av dataene, at der det var mulighet for å tilrettelegge arbeidet, ved for eksempel å lette de fysiske belastningene, vil dette kunne være forhold som kan utsette pensjonsavgang. At arbeidet kan tilrettelegges i forhold til seniorennes individuelle fysiske forutsetninger. Dette viser at den fysiske belastningen arbeidet medfører, vil kunne påvirke beslutningen om når man velger å gå av med pensjon. Dette kan videre støttes av dataene som viser at de som jobbet dagtid, var sikre på at så sant de var friske og raske, skulle de ikke gå av ved 62 år. Dette viser at helsemessige årsaker også ligger til grunn hos seniorenne som jobber dagtid. De opplever ikke at arbeidsbelastninger eller arbeidstiden påvirker helsen i samme grad som hos skiftarbeiderne.

Et annet forhold som kom frem var *økonomi*. Hvilke ordninger som ville gjelde når informantene når planlagt pensjonsalder, vil også kunne ha påvirkning for seniorennes pensjonsavgang.

For å kompensere for usikkerhet ved fremtidige pensjonsordninger, oppga enkelte at de i tillegg sparte til individuell pensjon. Det ble ytret at det var dyrt med fri, så pensjon måtte planlegges. Samtidig viser dataene at de som ikke hadde sett for seg når de skulle tre ut av arbeidslivet, begrunnet dette med at de hadde det bra på jobb, de fikk nye utfordringer, og fikk mulighet til å lære.

*Det er veldig godt å ha et sted å gå til, og bruke hodet sitt. Ikke bare bli sittende hjemme.*

I tillegg til forhold som livssituasjon, helse og økonomi, hevder Midtsundstad (2009) at hvordan man har det på arbeidsplassen spiller inn på avgjørelsen om å fortsette å jobbe eller ikke. Flere av informantene forteller at de trives, og at de ikke har planer om å bytte stilling før de går av med pensjon.

*Trives egentlig godt der jeg er*

*Jeg er i grunn fornøyd der jeg er*

Datamaterialet viser at trivsel på arbeidsplassen virker og ikke ha stor betydning for pensjonsavgang for informantene i min studie. Av de som har bestemt seg for pensjonsdato, forteller alle at de trives på jobb, og «er fornøyd der de er». Dette kommer også til uttrykk i utsagnene over.

Samtlige av informantene har jobbet andre steder tidligere, og flere nevner spesifikt bytte av stillinger. Dette forteller at de har vært med på omstillinger og endringer i arbeidslivet tidligere. Denne erfaringen med endringer og omstillinger, innebærer at de har opplevd at kravene til kompetanse ikke er statiske. Ved bytte av stilling, kreves det ny kompetanse som de har måttet tilegne seg underveis.

Når en ansatt velger å tre ut av arbeidslivet er en kompleks og individuell beslutning. Dataene viser at når dato for pensjonsavgang er satt, påvirker dette deltakelsen på kompetanseheving negativt. Familiesituasjon, helse og økonomi, er forhold som påvirker pensjonsavgang. Da beslutning om pensjonsavgang synes å ha en negativ påvirkning på kompetanseheving, vil virksomhetens kjennskap til disse forholdene bidra til å kunne legge til rette for den ansatte, slik at mulighetene for å stå lenger i arbeid øker. Familieforhold og personlig økonomi er forhold utenfor virksomhetenes kontroll. Tilrettelegging på arbeidsplassen i form av å lette de fysiske belastningene, er kontekstuelle forhold virksomheten kan påvirke. Dataene viser at de som jobber skift opplever helse som et forhold som kan tvinge de ut av arbeidslivet. Endrede arbeidstider kan bidra til å forskyve beslutningen om å tre ut av arbeidslivet. Dette viser at virksomhetenes tilrettelegging kan ha påvirke pensjonsavgang.

#### 4.2.3 Tidligere erfaringer

Tidligere erfaringer er et forhold som vil kunne påvirke fremtidig deltakelse (Bandura, 1977). Derfor ble det i intervjuene spurt om seniorenes tidligere erfaringer fra deltakelse på kompetansehevende tiltak. Datamaterialet viser at det gis uttrykk for positive erfaringer fra tidligere deltakelse. Erfaringene informantene forteller om, spenner seg fra deltakelse på kortere kurs til lengre kompetansehevende tiltak, som for eksempel å ta nytt fagbrev i voksen alder. Enkelte informanter forteller om flere konkrete erfaringer og andre beskriver enkelttilfeller. I hvor stor grad de faktisk har deltatt tidligere, kommer ikke godt frem av datamaterialet. Målet var å eventuelt avdekke om senioren trakk frem negative erfaringer ved tidligere deltakelse. På spørsmål om informantene opplevde at de hadde noe igjen for tidligere deltakelse, svarte én av informantene:

*Altså har igjen for det? Det er jo nyttig, man glemmer fort, så det er greit å oppgradere litt, sånn var det igjen, det er ikke dumt det. Så er det sosialt, vi drar jo gjerne et par tre sammen, har egentlig bare positivt å si om det.*

Informanten følger opp med:

*Hadde mye moro da, det er lov det og.*

Ut fra disse utsagnene kan det tolkes som at opplevelsen var at det var sosialt, og at dette ble sett på som positivt. Det forteller også at det har en funksjon som oppfriskning, men at informantene ikke nødvendigvis opplevde at deltakelse genererte ny faglig kompetanse.

Hvorvidt deltakelsen innfridde forventningene, svarte informantene ulikt, men de har også deltatt på ulike tiltak. At innholdet kan oppleves å bli for generelt illustreres med følgende utsagn:

*De har veldig mye sånne generelle ting, og så går vi der på sånne generelle pumper og tetninger, helt topp å lære om dem, men vi har egentlig ingenting av det her. Og da blir det sånn, ja. Jeg synes det er mer matnyttig med ting vi har [...] kom vel borti ting der som er langt på siden av det vi egentlig har, det må jeg si, så akkurat sånn sett var det ikke helt innertier», «men vi lærte en del da.*

Når informantene beskriver tidligere deltakelse, trekkes det frem ulike forhold ved tiltakene. Et forhold er strukturen på tiltaket, og viktigheten av at dette er praktisk og variert.

Et annet forhold som kom frem av dataene, er at det å vær flere fra samme virksomhet opplevdes som positivt, i likhet med å delta sammen med deltakere fra andre virksomheter og bransjer. At det er flere som deltar samtidig, er et forhold som trekkes frem som positivt både i forhold til det sosiale og i forhold til læringsutbytte.

*Da fikk man litt input fra forskjellige bransjer da, hvordan de jobba, og det var jo forskjellige måter å løse oppgaver sånn utfra det liksom.*

*Klart en fordel, du så jo litt fra andre avdelinger da for å si det sånn.*

Av positive erfaringer med tidligere deltakelse på kompetansehevende tiltak, ble det også beskrevet hvordan dette påvirket seniorennes daglige arbeid, og fordelene de høstet av deltakelsen.

*Så jeg jo i den delen vi har her da, kanskje med litt andre øyne, på en litt annen måte liksom [.....] man ser jo gangen i bedriften på en helt annen måte.*

Oppsummert viser dataene at informantene beskriver tidligere deltakelse som positivt. Beskrivelsene gir uttrykk for at seniorenne er reflekterte over hva de syntes var positivt og negativt, ved erfaringene de beskrev. Ut fra datamaterialet kommer det ikke frem negative erfaringer fra tidligere deltakelse. Dataene viser ingen sammenheng mellom tidligere erfaringer og seniorennes lave deltakelse de to siste årene. Det at seniorenne ikke har deltatt på kompetansehevende tiltak de siste 2 årene, kan tolkes som det at ikke er begrunnet i tidligere erfaringer med lignende tiltak. I henhold til Bandura (1977), er tidligere erfaringer det viktigste forholdet for motivasjon til deltakelse på lignende tiltak. Med dette som bakgrunn tolker jeg dataene som at det er andre forhold enn tidligere erfaringer som påvirker deltakelse. Informantenes egne, opplevde behov for deltakelse i kompetansehevende tiltak, og hvilke tilbud om kompetanseheving som foreligger, ser ut til å ha større påvirkning på deltakelse enn tidligere erfaringer. Samtidig som informantene beskrev erfaringer med tidligere deltakelse, kom det også frem hva de foretrekker av innhold på kompetansehevende tiltak. Hva de trekker frem som positive erfaringer fra tidligere, og hva de beskriver som foretrukket form på tiltak samsvarer godt.

#### 4.2.4 Foretrukket innhold og form på opplæring

Samtlige av informantene ble spurt om foretrukket innhold og form på opplæring.

Her viser dataene at seniorenne har ulike preferanser på hva de foretrekker.

Én av informantene forteller at han ikke har tenkt på hva som er foretrukket innhold og form, fordi han opplever selv at han ikke trenger kompetanseheving i forhold til den jobben han har.

Datamaterialet viser at det er ønskelig at innholdet ikke er for generisk, men mer tilpasset

arbeidsplassen. Informantene forteller at de ønsker innhold som er av relevans for jobben, og som bidrar til å øke egen kompetanse for å kunne utføre en bedre jobb.

*Bare gå på kurs for å gå på et kurs liksom. Nei, du må se nytteverdien i det, absolutt.*

*Det må jo være noe som er av interesse da, og som hever kompetansen da. Også som, ja det bør jo være nødvendig i jobben synes jeg.*

At innholdet på tiltaket gjør at de kan fungere bedre i stillingen, blir ytret som viktig av flere. Seniorene må oppleve at det gir mening. En av informantene svarer på hva som er viktigst for å skulle delta:

*Da må det eventuelt være for egen kompetanseheving da, at det er noe som gjør at jeg fungerer bedre i stillingen.*

Samtidig legger han også til:

*men hva faen skulle det være,*

og i tillegg:

*så hva bedriften skulle tilby, det vet jeg ikke.*

Disse uttalelsene forteller at informanten ikke ser hva virksomheten kan tilby som han anser kan ha relevant innhold for å heve seg i jobben. Det skal legges til at denne informantens svarte at han ikke selv anså at han hadde behov for kompetanseheving.

Dersom utgangspunktet er at seniorene selv ikke ser behovet for kompetanseheving, og samtidig ikke ser at deltakelse vil heve arbeidsprestasjonene, vil dette kunne forklare den lave deltakelsen. Helt motsatt svarer en av informantene at han gjerne kunne deltatt på alt. Her blir det også trukket frem viktigheten av at innholdet må være jobbspesifikt og matnyttig.

*Opplæring du skjønner du får nytte av senere,*

og

*Hjertet mitt ligger nærmest faglig.*

Dataene viser også at faglig oppdatering er viktig der stillingen krever det. Dette blir videre begrunnet med at det kommer stadig nye oppdateringer, og at mye av den kompetansen som jobben krever i dag, ikke var pensum den gang senioren tok fagbrev.

Én av informantene som oppgir at faglig oppdatering er viktig, har selv ikke etterspurt deltakelse, selv om han oppgir at han er interessert i deltakelse. Av dataene kommer det frem at informanten selv ikke mener det er opp til han å ta initiativ til deltakelse på kompetansevedende tiltak, men dataene viser ingen videre begrunnelse for dette.

Viktigheten av at innholdet er innenfor seniorennes fagfelt, kommer frem av dataene.

*Det er ikke sånn at en plutselig skulle få lyst til å lære seg Word eller noe sånt liksom.*

Informanten legger også til at han ikke er interessert i å lære seg noe nytt.

*Det man kan får holde.*

At innholdet oppleves relevant for jobben er viktig, men om innholdet går utenfor deres eksisterende kunnskapsfelt, vil dette kunne bidra negativt i forhold til deltakelse. Dette samsvarer med Strøm et.al. (2016, s. 10), som fant at motivasjonen til ny læring blant senioren var varierende. Inceoglu et.al. (2012, s. 302) undersøker i sin artikkel alders-relaterte forskjeller ved arbeidsmotivasjon, og hevder at anskaffelse av ny kompetanse er lettere hvis den passer inn i eksisterende rammeverk for relevant utdanning og erfaring. Dette støttes av funnene i denne studien.

En av informantene svarte på spørsmål om hva han syntes hadde veid tyngst for at han skulle ønske å delta selv:

*Da må det være noe som jeg synes er ekstra spennende, og som gir mye tilbake da, det er vel kanskje ikke så mye innenfor jobben her, det er vel heller andre ting jeg ville deltatt på,*

og

*det må være noe jeg synes er morsomt og interessant.*

Informanten som oppga dette, beskriver samtidig at det ikke er noe på jobben han finner av interesse å delta på for egen del. Derimot er det kurs utenfor jobben, som ikke er jobbrelatert, som han kunne tenke seg å delta på. På bakgrunn av disse svarene, er det ikke overraskende at



det ikke blir etterspurt kompetanseheving. Kombinasjonen av å ikke oppleve behov for kompetanseheving, samtidig som det ikke er noe man ønsker å delta på, kan forklare den lave deltakelsen.

Oppsummert viser datamaterialet, at i forhold til innhold, er det viktigste forholdet at det må være relevant for den stillingen de innehar og at det må være jobbrelatert. I tillegg viser datamaterialet at innhold som bidrar til kompetanseheving blant den enkelte er foretrukket, slik at de kan heve arbeidsprestasjonene. Sees dette opp mot at seniorerne begrunnet den lave deltakelsen med mangel på passende tilbud, vil opplæring med tilpasset og relevant innhold være et viktig forhold for deltakelse.

I følge Strøm et al. (2016, s. 3) foretrekker eldre arbeidstakere læring i form av kortere kurs og seminarer. Undersøkelser viser også at eldre er opptatt av læring gjennom erfaring, og er mindre opptatt av formell utdanning enn de yngre (Strøm et al., 2016, s. 9). I forhold til foretrukken form på kompetansehevende tiltak, viser dataene både i forhold til varighet, undervisningsopplegg etc., at seniorerne har ulike preferanser, men noen forhold gikk igjen. Fysiske klasseromskurs var foretrukket fremfor nettbaserte kurs. En av informantene svarer følgende:

*Det er ikke så interessant som det var før. Da var det samla på en fredag, og det var litt koselig rundt det. Nå sitter hver og en og titter inn i en skjerm.*

Dataene viser at ved å møtes fysisk, er det mulighet for spørsmål. Det kan diskuteres, og det kan lettere tilrettelegge og tilpasse opplæringen mot praksis. Én av informantene påpeker at han er vant til å møtes fysisk, og at han synes det er uvant å sitte lenge foran en skjerm. Det sosiale ble beskrevet av flere som et positivt forhold for deltakelse. Fysisk tilstedeværelse vil også påvirke hvordan opplæringen legges opp. Ved fysisk oppmøte er det mulighet for praktisk trening, og ikke kun teori. Dette blir trukket frem som positivt. Da er det muligheter for å få opplæring direkte knyttet mot de arbeidsoppgavene de skal utføre i praksis.

Kursholder blir også trukket frem ved opplæring med fysisk tilstedeværelse. Kursholder vil ha påvirkning i forhold til å opprettholde interessen til deltakerne, men som en av informantene svarer:

*Mye er opp til deg selv også, hva du får ut av det.*

I forhold til opplæring som er nettbasert er det ikke mange som har stor erfaring med dette. Dataene viser at IKT-kunnskaper ikke er av betydning for seniorenne opp mot nettbasert læring. Seniorenne vektlegger mer at nettbasert læring gir mindre rom for praktiske øvelser i forhold til opplæring hvor de møtes fysisk. Det pekes på ulike forhold:

*Man ikke får de gode diskusjonene,*

og

*Det er nok en del ting som går under radaren.*

I tillegg pekes det på, hvis nettbasert opplæring skal være aktuelt, er muligheter for tilbakemeldinger en forutsetning. Dataene viser at seniorenne oppgir at de ikke har funnet kurs, eller annen nettbasert opplæring som er relevant for jobben. Hvorvidt de faktisk aktivt har forsøkt å finne relevant opplæring, sier ikke dataene noe om. Mangel på passende tilbud støttes også av Hagen & Nadim (2009, s. 33), som trekker frem mangel på passende tilbud som et hinder for deltakelse i kompetansehevende tiltak. Dette støttes også av Strøm et al. (2016, s. 9). Samtidig sier flere av informantene at nettbasert opplæring er lettere å få gjennomført. Ut fra dataene kommer det frem at det er en fordel at de er flere fra samme virksomhet som deltar:

*så kan det kanskje være litt mer diskusjonsrelatert i forhold til det problemet du har på arbeidsplassen*

og

*er man flere som deltar blir det flere diskusjoner og erfaringsoverføring*

Et annet forhold som kommer frem av datamaterialet, er at ved å være flere som deltar, vil være mulighet til å diskutere i etterkant. I tillegg kommer det frem at det er sosialt og hyggelig om man er flere, men at dette ikke er avgjørende for deltakelse.

I forhold til om kompetanseheving blir gjennomført eksternt eller internt, svarer én at det ikke spiller noen rolle, mens en annen informant svarer at eksternt er positivt:

*Bra å treffe folk fra andre bedrifter, dele erfaringer.*

*Bra tiltak sånn så man kan komme seg litt vekk å treffe andre fra andre bedrifter, dele litt erfaringer. Det er liksom litt gulrot å gjøre noe annet.*

I forhold til foretrukket varighet på de kompetansehevende tiltakene svarer informantene forskjellig. Fra:

*Helst dagskurs,*

til

*Intensivt, en gang i uka er for lite.*

Der én informant svarer det er ønskelig at opplæringen er komprimert, men at det også kan også vare over flere ganger, svarer en annen av informantene at:

*Ikke for lange kurs, en uke er mer enn nok.*

I forhold til varighet på kurs, kommer det frem at enkelte har begrenset med tid til rådighet, og har ikke mulighet eller lyst til å delta utover arbeidstid. Samtidig forteller andre, at tid ikke er et hinder for deltakelse.

Der datamaterialet er entydig, er at innhold er viktigere enn form.

*Varighet spiller ingen rolle, fokus er på å lære det man skal lære*

og

*Klarer å tilpasse meg uansett hva det er, hadde det gått over et år hadde ikke det vært noe problem det heller liksom, men det bør helst, ja, ha litt tilknytning til jobben da.*

Innholdet er det viktigste for utbyttet seniorerne får av deltakelse på kompetansehevende tiltak. Dataene viser det er ulik foretrukken form på kompetansehevende tiltak. Varighet spiller en mindre rolle. Dataene viser at seniorerne opplevde det positivt at flere deltok samtidig. Fysisk oppmøte var også et positiv forhold for deltakelse. Informantene stilte seg ikke spesielt negative til at det var nettbasert, men her var både erfaring og tilbud begrenset. Det at seniorerne opplevde mangel på tilbud, er også et av forholdene som begrunner den lave deltakelsen. Hvilke

tilbud som faktisk finnes, sier ikke dataene i denne undersøkelsen noe om. Men tatt i betraktning det at senioren selv ikke ser behov, eller tar initiativ, er det lite trolig at de selv søker etter relevante kurs.

## 4.3 Kontekstuelle forhold

Her vil funnene knyttet til kontekstuelle forhold bli presentert.

Hvordan senioren opplever opplæringstilbudet i virksomheten, og hvordan det tilrettelegges, vil bli presentert, sett opp mot hvordan det vil kunne forklare den lave deltakelsen.

Medarbeidersamtaler, individuelle opplæringsplaner, kartlegging av kompetanse, og hvordan senioren beskriver dette vil også bli utdypet. Til slutt hvordan senioren opplever støtte av ledere og kollegaer i forhold til kompetanseheving.

### 4.3.1 Hvordan opplever senioren opplæringstilbudet i virksomheten?

Datamaterialet viser delte opplevelser og oppfatninger av virksomhetens opplæringstilbud.

Dette kan ha en sammenheng med at deltakelsen til informantene er lav, og at senioren selv ikke opplever behov for kompetanseheving. Dataene viser at det kun var to av senioren som hadde blitt forespurt deltakelse på kompetansehevende tiltak, og en av dem anså ikke deltakelsen som frivillig.

Datamaterialet viser at senioren opplever virksomhetens opplæringstilbud i forhold til nyansettelser, og ved bytte av stilling som bra. Opplæringsplaner foreligger ved faste stillinger og lærlingeplasser, dette oppleves som positivt.

*Ikke så galt det altså, bra overlapp ved bytte av stilling.*

Ved en av virksomhetene har de en opplæringsansvarlig, han har denne rollen i tillegg til sin ordinære stilling. I en annen virksomhet har de også en egen rolle i fagforeningen som bidrar med tilrettelegging av kompetanseheving.

Det pekes på at det er positivt med muligheter for kompetanseheving. Én av informantene ga et

eksempel på at en kollega hadde tatt videreutdanning i regi av virksomheten, og jobbet nå i en helt annen avdeling.

Det er flere forhold rundt virksomhetenes opplæringstilbud som seniorene ikke opplever som tilfredsstillende. Både forhold som tilrettelegging og økonomiske ressurser kom frem i intervjuene.

*Kunne vært lagt til rette for mer kompetanseheving og kurs og opplæring for folka, det vil jeg virkelig si.*

*Men det har vært, det var det jeg skulle si, det har vært litt sånn sparebluss også, det er ikke sånn at du blir kasta på opplæring.*

I forhold til økonomiske ressurser, fortalte en av informantene at tidligere hadde avdelingen et eget budsjett for opplæring og kompetanseheving. Nå er dette budsjettet tatt ut fra avdelingen, og hele virksomheten har nå ett felles budsjett for opplæring. Informanten mente dette kan gjøre det vanskeligere å få aksept for deltakelse, enn om de hadde full råderett over disse midlene selv.

Et annet forhold som kommer frem i datamaterialet er virksomhetens strategi eller policy for kompetanseheving. Dataene viser at informantene er usikker på hvordan disse egentlig er.

*Det heter seg at alle skal ha tilbud om opplæring og etterutdanning og sånn, men har ikke sett det i praksis.*

*Det har hett seg fint kompetanseheving og sånn, du leser stadig om det, skal liksom få fram det, men i praksis har jeg ikke sett så mye til det, må være helt ærlig.*

Det blir gitt uttrykk for at ord og handling ikke nødvendigvis samsvarer, én av informantene svarer følgende:

*Tankene og ambisjonene er veldig bra, men kanskje det ikke fungerer helt sånn i praksis. Det mangler et ledd i mellom det å skjønne det og snakke om det, og det å få satt det ut i livet for å si det sånn.*

Ut fra mine data tolker jeg det som at informantene ikke opplever at kompetanseheving ut over det som er definert til spesifikke stillinger, ikke er prioritert. Når settet med forhåndsdefinerte

kompetanser er oppfylt, stopper fokuset på kompetanseheving, og det brukes ikke mer ressurser. Blir det ytret fra ledelsen at kompetanseheving skal prioriteres, men at de ansatte ikke opplever det slik, vil det kunne oppstå et gap mellom forventning og resultat.

Et annet forhold som blir trukket frem er fokuset på opplæring i virksomheten.

*Jeg tror nok ledelsen bør være på når det gjelder å ytre ønsker om at folk utdanner seg og videreutdanner seg og ikke stagnerer da. Det tror jeg er viktig. At det er fokus på det fra ledelsen på toppen.*

Det oppleves ikke at fokuset på opplæring er forankret i toppledelsen. For å opprettholde kontinuitet i kompetansehevingen, må ledelsen ha fokus på dette. Det kommer også frem at det oppleves at fokuset på kompetansehevede er varierende.

*Det er sånne topper liksom, så blir det tatt tak i så er det litt i gang igjen, men ja, det er veldig sånn....*

Informanten utdyper dette videre med at fokus må være til stede for at kompetanseheving skal bli prioritert, forsvinner fokuset, og tiden blir brukt på andre ting.

*Vi er som bikkjer, vi må passes på hele tiden.*

Dataene viser at informantene selv ikke nødvendigvis anser at det er de som er ansvarlige for deltakelse, men at dette i større grad er opp til virksomheten. Følger ikke virksomheten opp, blir det heller ikke deltatt. Dette synet kan forklares av Nygårds (2007) aktør/brikke perspektiv på attribusjon. Informantene begrunner den lave deltakelsen med at ledelsen burde være mer på, med andre ord at det er forhold utenfor dem selv som vil ha innvirkning på hvorvidt de får deltatt eller ikke på kompetansehevede tiltak.

Alle informantene fikk spørsmål om hvorvidt de opplevde at tilbudet om deltakelse på kompetansehevede tiltak var likt for alle innad i virksomheten. Det ble forklart at det kunne gjelde alle forhold i virksomheten, som alder, type stilling, og avdelingstilhørighet.

Datamaterialet viser at de ikke vet, eller ikke har tenkt over det. En av informantene svarer at:

*Regner med at jo lenger opp i pyramiden du kommer, jo lettere er det å få tilbud. Jo mer lyst ha man.*

Samtidig sier samme informant:

*Positivt at det er muligheter for alle, og at det er muligheter for å komme seg opp.*

Selv om informanten implisitt sier at tilbudet ikke er likt, er det fortsatt like muligheter, og det virket ikke som at han anså dette som urettferdig. Det ble heller konstatert som et faktum.

*Vil du oppover ja da må du ta kurs da, mer kompetanse, større ansvar, det henger sammen.*

Blant informantene som hadde tilleggsverv, som verneombud eller opplæringsansvarlig, viser dataene at de ikke opplevde at seniorene ble forskjellsbehandlet. På spørsmålet om de opplevde tilbudet som likt for alle, svarte også disse at de ikke opplevde at seniorene ble diskriminert.

*Jeg har aldri hørt noe annet og jeg har vært med i fagforeningen.*

*Ja, det tror jeg, og jeg prøver å få med meg ting.*

Av datamaterialet kommer det i tillegg frem at det kan være forskjell mellom avdelingene, men at dette har sammenheng med at noen avdelinger har behov for høyere kompetanse. I tillegg kom det frem at behovet for kompetanse kan gjøre enkelte mer privilegert i forhold til eksterne kurs. Andre avdelinger kan ha en fordel ved at de er bedre til å lære av hverandre internt i avdelingen.

Oppsummert viser dataene at informantenes oppfattelse av virksomhetens opplæringstilbud er todelt. Det er i hovedsak de som anser at de ikke har behov for deltakelse på kompetansehevende tiltak, som opplever opplæringstilbudet som bra. Samtidig kom det frem forhold som de opplever kunne vært bedre, som tilrettelegging og tilbud. Informantene er også bevisst på forhold som kan påvirke opplæringstilbudet i virksomheten. Virksomhetens situasjon, samt nedbemanning og sparebluss, vil kunne påvirke tilgjengelige ressurser. Manglende samsvar mellom virksomhetens visjon og praksis, vil kunne ha betydning for deltakelse. Bli det ytret at kompetanseheving skal prioriteres, men ikke gjennomføres i praksis, vil dette kunne ha negativ påvirkning. Viktigheten av kontinuerlig fokus på kompetanseheving kommer også frem av dataene som et forhold som vil kunne påvirke deltakelse. Fokuset på kompetanseheving må komme fra ledelsen, og det må være stabilt. Seniorene opplever svingende fokus på opplæring

som frustrerende. I Strøm et.al. (2016, s. 11) hevdes det at livslang læring må være forankret internt i virksomheten, de hevder videre at en klar plan kan bidra til at det ikke bare er opp til den enkelte senior å initiere kompetansehevingstiltak, men at dette i større grad bør legges opp av ledelsen. Funnene i min studie støtter også dette, ved at et større fokus fra virksomhetens side kan bidra til økt fokus og igjen økt deltakelse.

#### 4.3.2 Tilrettelegging for kompetanseheving

Tilrettelegging for kompetanseheving handler om flere forhold, det handler om tid som er disponibel, både i virksomheten og for individet. I tillegg vil kompensasjoner kunne ha betydning for deltakelse. I forhold til om virksomhetene tilrettelegger med å fristille informantene for å delta på kompetansehevende tiltak, viser dataene at senioren opplever at virksomhetene tilrettelegger for dette. Dette støttes av uttalelser som:

*Har aldri fått nei til noe som helst*

*Aldri hørt om at det er noe problem,*

Dette viser at tilrettelegging i form av fri eller økonomisk kompensasjon ikke oppleves av senioren som et hinder for deltakelse. Samtidig viser dataene at det er noe usikkerhet i forhold til dagens økonomiske situasjon for virksomhetene, og hvordan det påvirker tilrettelegging for kompetanseheving. Der tidligere tilrettelegging av fri for deltakelse på kompetanseheving opplevdes som bra, vil dagens situasjon med nedbemanningsprosesser og færre ansatte, kunne gi utslag i spillerommet virksomheten har i forhold til ressurser. Ved reduksjon i antall ansatte, er det også færre som kan fungere som stedfortredere.

*Vi blir jo mindre og mindre folk egentlig.*

I industrien, hvor informantene arbeider, er det utstrakt bruk av skiftarbeid. Av informantene i denne studien jobber tre av seks skift. I forhold til arbeidstid og hvorvidt dette vil kunne påvirke muligheten for deltakelse på kompetanseheving, viser datamaterialet ulike oppfatninger rundt dette, også blant de som hadde samme arbeidstid. En dagtidsansatt oppga:



*Ingen forskjell om man jobber dagtid eller skift,*

og samtidig:

*Det er lettere for oss.*

I forhold til de som jobbet skift viste dataene tilsvarende ulike meninger om hvorvidt arbeidstiden vil kunne være et forhold som kan påvirke deltakelse. Her oppgir informantene tilsvarende ulike svar:

*Det er ikke alltid du får fri når du går skift,*

*Vi har jo friuker og greier, så det er ikke noe begrensning det for å være med på opplæring.*

Datamaterialet viser at andre forhold kan være av like stor betydning for deltakelse på kompetansehevende tiltak som arbeidstid. Hvilken stilling informantene har, samt om det foreligger tid og lyst, kommer frem som forhold som kan påvirke deltakelse. Dataene viser at familiesituasjonen var et forhold som kan påvirke om den ansatte opplevde å ha tid til deltakelse. Dette viser at om kompetansehevende tiltak legges til arbeidstid eller utenfor arbeidstid, vil kunne ha betydning for deltakelse for enkelte ansatte. Én av informantene hevdet også at bedre tilrettelegging for de som jobber skift, ville kunne gi økt deltakelse. Her ble det pekt på å legge mer til de ukene hvor de ansatte hadde fri, og ikke i arbeidsukene, ville kunne gi økt deltakelse. Ut fra dataene som forteller om hvordan senioren opplever tilrettelegging for kompetanseheving, sett i sammenheng med dataene som forteller om deltakelse, kommer det frem at det er personlige hensyn, og ikke bare virksomhetens tilrettelegging som påvirker deltakelse.

Familiesituasjon kom frem som et individuelt forhold som kan oppleves som et hinder for deltakelse. Det samme med hvordan senioren opplever eget behov for kompetanseheving. Tid og lyst, kommer også frem som et individuelt forhold som vil kunne påvirke deltakelse. Der én av informantene oppga at han ikke så noe behov for å delta på kompetanseheving i forbindelse med arbeidet, deltok han samtidig på kurser på fritiden. Informanten begrunnet at deltakelsen var av egen interesse. Dette forteller at lyst er et viktig forhold i tillegg til tid. Virksomhetens bemanning og ressurser, vil påvirke i hvilken grad det er mulig å tilrettelegge for

deltakelse på kompetanseheving. Dataene viser at alle informantene i denne studien fikk fri til å delta på kompetansehevende tiltak. Alle oppga at virksomheten dekket eventuelle økonomiske tap ved deltakelse. Haakestad & Sterri (2015, s. 66) fant at arbeidsgiver sjeldnere finansierer opplæring og utdanning for arbeidstakere med lavere utdanning. I denne studien har seniorene fagbrev som høyeste formelle utdanning, og vil da være innenfor denne gruppen arbeidstakere. Datamaterialet i denne studien støtter ikke funnene til Haakestad & Sterri (2015). Alle ble spurt om de opplevde tilbudet som ulikt innad i virksomheten, både i forhold til utdanning, alder og stilling. Dataene viser at ingen av seniorene opplever at de blir nedprioritert i forhold til andre i virksomheten. Virksomhetens rammer i forhold til økonomi og ressurser, var forhold som kunne påvirke tilretteleggingen i form av færre ressurser gir mindre rom for å sette inn stedfortredere for de som deltar.

#### 4.3.3. Kartlegging av kompetanse, medarbeidersamtaler, og IDP i virksomhetene

##### Kartlegging av kompetanse:

Datamaterialet viser at alle virksomhetene har kartlegging av kompetanse satt i system. Enkelte benytter seg av Excel ark, andre elektroniske systemer hvor de legger inn det de har deltatt på, og logger deltakelsen underveis. De som benytter elektronisk system, svarte at det er leder følger opp dette. Det kan være ved muntlige beskjeder og/eller ved epost. Dataene viser at informantene svarer ulikt på hvem som oppdaterer i systemet. Enkelte oppgir at de selv oppdatere de ulike kompetansepunktene, og for de ulike stillingene. Andre oppgir at det er leder som utfører dette. I det elektroniske systemet er det lagt opp etter spesifikke stillinger, og hvilke kompetansekrav som er bestemt for disse. Systemet gir også mulighet for å legge til andre kompetanser, men dette må gjøres manuelt, og som en av informantene svarte:

*Føler jo heller ikke at det blir brukt til fulle for å si det sånn. Det går kun på de spesifikke jobbene, føler ikke at det blir lagt inn noe mer. Det er helt opp til en selv egentlig.*

I den ene virksomheten hvor Excel-ark benyttes, hvor avdelingsleder fyller inn og følger opp, var informanten usikker på hvor ofte dette ble gjort. Her legges det inn både lovpålagte og ønskede kompetanser, både leder og den ansatte kan ytre ønsker. Virksomhetene har satt kompetanse i system. Dataene viser at de lovpålagte kursene, som blir pålagt, blir fulgt opp. Er det derimot kompetanser utover dette, er det i stor grad opp til den ansatte selv og be om deltakelse.

### Medarbeidersamtaler:

Datamaterialet viser at det er ulike svar på hvorvidt informantene har medarbeidersamtaler. Innenfor en av virksomhetene, var også svarene svært varierende. Én av informantene svarte at dette var noe de benyttet seg av, og forklarte videre:

*ja, vi skal jo ha det, men bare på sånn generell basis.*

De andre informantene innenfor samme virksomhet, svarte at de ikke benyttet medarbeidersamtaler.

*Det hadde vi til å begynne med, det var jo veldig inn en stund, men det er ikke noe som er praksis her.*

*Jeg vet jeg har vært på det før, men kan ikke huske sist.*

Samme informant sier også at:

*Det er nok høyere opp i systemet at man er på det,*

og legger til at:

*medarbeidersamtaler, det var før det, rett og slett.*

En av informantene oppgir at han har vært 10 år på samme avdeling og ikke hatt medarbeidersamtale, men han påpeker at han har en god dialog med leder, han avslutter med:

*[...] men det er ikke sånn at det her er en medarbeidersamtale, sånn og sånn, jeg vil sende deg på det og det og det kurset, hvordan har du det eller, det er ikke noe sånn.*

Grunnen til at det ble spurt om dette, var for å se om det ble forespurt kompetansehevende tiltak i medarbeidersamtalen av leder, og om dette var en anledning til å spørre selv om den ansatte hadde ønsker. Datamaterialet viser at få av seniorenene har medarbeidersamtaler, dermed ligger det mye i relasjonen mellom leder og medarbeider når man skal ytre ønsker.

### Individuell opplæringsplan:

Datamaterialet viser at på spørsmål om informantene hadde en egen individuell opplæringsplan (IDP), svarer kun en av informantene at en slik plan foreligger.

Det er kun opplæringsansvarlig som svarer at han har en egen opplæringsplan. At opplæringsansvarlig kun er den som oppgir dette, er interessant da opplæringsansvarlig har særlig kunnskap, og er godt satt inn i virksomhetens rutiner for oppfølging og kartlegging av kompetanse. At kun opplæringsansvarlig har IDP kan tolkes som at hans rolle krever utvidet kompetanseoppfølging, eller at alle er tiltenkt IDP, men at dette ikke har nådd frem til informantene i virksomheten som ble intervjuet. Uansett vitner dette om at det er ulikheter innad i virksomheten, om dette er med hensikt eller ikke, sier ikke dataene noe om. En informant uttrykker at de hadde individuelle opplæringsplaner tidligere, men kjenner ikke til bakgrunnen for at de ikke lenger har IDP. Samtidig påpeker informanten at når de har medarbeidersamtale er det et punkt med «om det er noe du kunne tenke deg», og her er det mulighet til å ytre ønsker.

Ellers viser dataene at seniorenene ikke har individuelle opplæringsplaner, men har opplæringsplaner for spesifikke stillinger. Opplæringsplanene for de spesifikke stillingene beskrives som en liste over hva stillingen krever. Når disse kravene er gjennomført, anses opplæringen som ferdig. Hvordan dette følges opp i praksis kommer ikke klart frem, en av informantene svarer:

*Ja, si de femti tingene da, ja, du krysser på sånn, har det arket og skriver under i bunnen, fire fem sider, så må du legge det inn i, eller det er det kanskje formann som gjør, legger det inn i datagreiene.*

På oppfølgingsspørsmål om det ble laget en ny plan når de punktene er ferdig, svarte informantene:

*Nei, det er de femti tingene du skal kunne, så kan du dem er det forholdsvis greit.*

Det kommer frem av dataene når kompetansene definert for stillingen er fullført, slutter også fokuset på kompetanseheving. Hvorvidt informantene selv hadde ønsket mer kompetanseheving etter at de stillingsdefinerte kompetansene er fullført, er heller ikke helt entydig. I flere av intervjuene måtte jeg redegjøre for hva jeg mente med individuell opplæringsplan, og dette tyder på at de ikke er kjent med begrepet, eller har erfaring fra dette i praksis.

*Har ingen plan i det hele tatt jeg. Jeg er utført. I forhold til den jobben jeg har nå i hvert fall.*

*Det kunne vært aktuelt kanskje.*

Siden kun en av informantene har IDP, tyder dette på at det er mye opp til den enkelte selv, hvorvidt det blir ytret ønske om deltakelse. Dataene viser at kompetanseheving utover stillingsdefinerte kompetanser, ikke oppfattes målrettet fra virksomhetens side. Samtidig blir heller ikke kompetanseheving utover de stillingsdefinerte kravene tilbudt senioren. Datamaterialet viser at senioren opplever at opplæringsplanene for de spesifikke stillingene blir godt fulgt opp, men når disse kravene er godkjent og sjekket ut, stopper det der. Dette kommer til uttrykk i et av svarene:

*Har ingen plan i det hele tatt jeg. Jeg er utført.*

Dette forteller noe om synet på opplæring, hvor man kan anse seg som utlært. En annen av informantene svarte totalt motsatt på dette:

*Jeg tenker at har du kommet så langt så at du tenker at du kan alt, og ikke trenger å lære noe mer, da har du et problem.*

Dette forteller om svært ulike syn på læring. Der én informant opplever å være ferdig og «utført», opplever en annen informant dette synet på læring som et problem. Dataene viser at deltakelsen er lav på kompetansehevende tiltak, så opplevelsen av å være «utført» kan være

tilfelle blant flere av informantene. Det kan tolkes dithen at «om du ikke trenger å lære noe mer, har du et problem» hadde vært det rådende synet på læring, hadde deltakelsen kunne vært høyere.

Oppsummert viser dataene at alle virksomhetene har kartlegging av kompetanse satt i system. Samtidig gjelder denne kartleggingen stillingsdefinerte kompetanser, og når disse er tilfredsstillt, slutter også videre kartlegging av kompetanse. Funne viser at få av informantene har medarbeidersamtaler, og kun en har individuell opplæringsplan. I mangel på faste fora hvor det er naturlig å ytre kompetanseheving, vil det da være mye opp til den ansatte, og leder selv. Mangel på faste fora for å etterspørre deltakelse på kompetansehevede tiltak, og mangel på kompetanseheving utover de stillingsdefinerte kompetansene viser at det er lite fokus på kompetanseheving. Funne viser at dette i kombinasjon med at enkelte av senioren anser seg som utlært og ikke har behov for videre kompetanseheving kan bidra til å forklare den relativt lave deltakelsen på kompetansehevede tiltak blant senioren.

#### 4.3.4 Støtte i virksomheten

På spørsmål om hvordan informantene ville gå frem hvis de ønsker å delta på kompetansehevede tiltak, kommer det frem at de må gå til nærmeste leder, eller opplæringsansvarlig. Verneombud og fagforening kan også spørres.

Medarbeidersamtale er et naturlig sted å komme med ønsker for kompetanseheving. Dataene viser at faste møter eller samtaler for kompetanseheving ikke foreligger for de som ikke gjennomfører årlige medarbeidersamtaler. Strøm et.al. (2016, s. 11) peker på at medarbeidersamtaler er viktig for å kunne diskutere arbeidssituasjon. Når dette ikke gjennomføres, blir det opp til hver enkelt. Relasjonen til leder vil da ha betydning for hvorvidt senioren forespør deltakelse eller ikke. En av informantene svarte på spørsmålet om hvordan han ville gå frem hvis han ønsket å delta på tiltak:

*Må spørre, har ingen samtale med leder om dette og dette burde du ha.*

En annen informant svarte:

*Det er ingen som spør deg om kurs eller hvordan du har det.*

Samtidig kom det frem at han hadde en god dialog med leder. Flere av seniorenene trekker frem at de har en god dialog, og at de har et forhold til leder som gjør at de ikke opplever noen barrierer for å etterspørre kompetanseheving.

*Vi er jo jevngamle uansett. Så vi er liksom litt på samme nivå for å si det sånn.*

Informanten forteller at leder kun oppmuntrer til obligatoriske kurs, men ikke kompetanseheving utover dette. Samtidig som ingen av informantene opplever at leder oppmuntrer til deltakelse, er det ingen som tror at leder hadde sett negativt på forespørsel om deltakelse på kompetanseheving. De fleste oppgir at de tror leder vil stille seg positiv til forespørsel om deltakelse. Et av svarene var:

*Jeg har vel ikke pr. dags dato ikke hørt at noen som har kommet med et konkret forslag, ikke har fått lov til det.*

Det er ulikt syn på hvem som har ansvar for å initiere deltakelse på kompetansehevende tiltak. Enkelte informanter mener det i stor grad er opptil den ansatte selv å forespørre kompetanseheving, og at dette ikke kun er opp til leder. Det blir nevnt av flere, at de ønsker tilbud om kompetanseheving, fremfor «å finne opp kruttet selv». De hevder videre at oppmuntring fra leder kunne bidratt til å øke deltakelsen. Motsatt er det de seniorenene som mener at forespørsel om deltakelse bør komme via leder, personal eller HVO. Det skal ikke være nødvendig for den ansatte å etterspørre deltakelse selv, og det er få som faktisk tar eget initiativ. En av informantene uttaler:

*Som regel kommer det andre veien, fra leder og nedover. Litt som pålegg. Det er jo helst de som skal stille spørsmålet,*

han legger også til at:

*Tror ikke det er mange som går andre veien.*

En annen informant forteller at:

*Det bør komme fra hovedverneombud eller personalavdelingen liksom, så det skal egentlig ikke være nødvendig å spørre leder.*

Hvilken myndighet leder faktisk har, oppleves uklart. I en av virksomhetene må leder spørre fabrikkssjef for godkjenning til deltakelse, i en annen virksomhet blir det sagt at man «tror det må tas høyere opp». En av informantene svarer at det ikke skal være nødvendig å spørre leder:

*For det er jo ikke han som bestemmer om jeg får være med eller ikke hvis det hadde vært aktuelt. Han må jo bare legge til rette og skaffe folk som erstatning eventuelt da.*

Når det ble stilt oppfølgingsspørsmål på om leder ikke har myndighet til å sende sine ansatte på det han ønsker, var svaret:

*Jo, han kan det sikkert. Men det har liksom ikke vært sånn det har fungert.*

Dersom den ansatte opplever at leder ikke har myndighet til å godkjenne tiltak, i kombinasjon med oppfatningen om at forespørsler om kompetanseheving skal komme fra ledelsen, vil det da ikke bli tatt initiativ fra den ansatte. Om leder har myndighet til å godkjenne deltakelse, eller må spørre videre om godkjenning, avhenger av hvilken type tiltak det dreier seg om. Der enkelte ledere kan godkjenne obligatoriske kurs, må andre ta dette videre.

Datamaterialet viser ulikt syn på hvor initiativet til kompetanseheving bør ligge. Enkelte hevder det er leder som må ta initiativ, andre mener at det er opp til den ansatte selv å ta initiativ. Informantene tror leder hadde stilt seg positiv til forespørsel om kompetanseheving, og dette kan tolkes som at leders holdning ikke er et hinder for deltakelse. Datamaterialet viser at det i stor grad er opp til den ansatte selv å ta initiativ til deltakelse, og dette er i samsvar med Strøm et.al. (2016, s. 10) som fant at det i stor grad er senioren selv som må ta initiativ til kompetanseheving. Som presentert i forrige kapittel er det ingen naturlige fora for å ytre ønske om kompetanseheving, det er i stor grad opp til den enkelte medarbeider, og deres leder, vil hvilket forhold den ansatte har til sin leder ha betydning for om de etterspør deltakelse. Flere av informantene legger vekt på at de har en god dialog med sin leder, opplever den ansatte at det ikke er en god dialog med leder, er naturlig å tenke at det kan det stille seg annerledes å etterspørre.



På spørsmål om hvordan seniorene tror kollegaene stiller seg til ønske om kompetanseheving, svarer informantene dette har de ikke tenkt på. De fleste av svarene jeg fikk var:

*Vet ikke, har aldri tenkt på det,*

*ikke mye snakk om dette, eller sjelden.*

En av informantene svarer at han tror oppmuntring fra kollegaer kunne ha hjulpet. Samtidig er det flere av informantene som mener selv at de oppmuntrer andre, og ser på kompetanseheving som positivt. Flere av informantene trekker frem at de oppfordrer de unge til å delta når det er mulighet for det. På direkte spørsmål om han oppmuntrer andre, svarer informanten:

*Ja, det gjør jeg. Hvis det kan heve deres kompetanse, ja.*

Samtidig svarer han nei, på spørsmål om noen har oppmuntret han noen gang.

Sett ut fra funnene, er det lite støtte fra leder og kollegaer for kompetanseheving. Det er i stor grad opp til den enkelte senior, og dens relasjon til leder vil da ha en større betydning for om deltakelse blir initiert. Dette gjelder begge veier, en senior som tar initiativ selv, vil mer trolig delta, enn én som ikke tar initiativ. Det kan også være at forholdet til leder gjør at seniorene ikke tar initiativ selv. Dette er ikke tilfellet for seniorene i denne undersøkelsen. Samtidig er det naturlig å anta at ikke alle seniorer har samme relasjon til sin leder, som informantene i denne undersøkelsen.

#### 4.4 Oppsummering av funn

Funnen viser at seniorene i denne undersøkelsen deltar i liten grad på kompetansehevende tiltak. Dataene viser at det er ulike individuelle og kontekstuelle forhold som kan forklare den relativ lave deltakelsen.

Ett av funnen er seniorenas eget opplevde behov for kompetanseheving. Flere opplever selv ikke å ha behov for kompetanseheving, og begrunner dette med at de mestrer egne oppgaver,

og de har heller ikke planer om å bytte stilling.

Dataene viser også at planlagt tid igjen til pensjonsavgang vil påvirke deltakelse. De senioren som har bestemt seg for når de skal gå av med pensjon, ser ikke selv behov for å delta på videre kompetanseheving. Livsfase var kom også frem av dataene som et forhold senioren oppga påvirket deltakelsen på kompetansehevende tiltak. Da flere av senioren fortsatt hadde mindreårige barn som de hadde forsørgeransvar for, og opplevde at de ikke hadde tid til å delta på kompetanseheving utenfor ordinær arbeidstid. Synet på læring kom også frem som et forhold som kunne påvirke deltakelse. Der enkelte anså seg selv som «utlært», medførte dette at de ikke lenger anså at de hadde et behov for kompetanseheving, og etterspør da heller ikke.

Av dataene kom det også frem flere kontekstuelle forhold som kan forklare den lave deltakelsen. Et av funnene er mangel på fokus på kompetanseheving i virksomhetene. Dataene viser at virksomhetene tilbyr kompetanseheving i liten grad. Det er ingen naturlige fora for senioren å ytre kompetanseheving, og det er heller ikke fokus på kompetanseheving etter de stillingsdefinerte kompetansene er oppfylt. Dette kan tyde på at også virksomhetene kan se på de senioren som utlært. Dette i kombinasjon med at senioren selv også etterspør i liten grad bidrar til å kunne forklare den relativt lave deltakelsen.

Funnen viste også at det er ulikt syn på hvem som skal initiere kompetanseheving, der enkelte opplever at det er opp til senioren selv, er andre av den oppfatning at initiering skal komme fra virksomheten. Dette vil påvirke hvorvidt enkelte etterspør kompetanseheving.

Disse funnene vil kunne bidra til å forklare seniorennes relativt lave deltakelse, og hovedfunnene innenfor de individuelle og kontekstuelle forholdene vil bli videre presentert i neste kapittel.

## 5 Analyse og drøfting av resultater

I dette kapitlet vil jeg drøfte mine hovedfunn opp mot relevant teori og empiri.

Funne vil bli presentert og drøftet opp mot forskningsspørsmålene:

***Hvilke individuelle valg og behov kan forklare seniorennes lave deltakelse på kompetansehevende tiltak?***

***Hvilke kontekstuelle forhold kan forklare seniorennes lave deltakelse på kompetansehevende tiltak?***

***Hvordan kan samspillet mellom de individuelle og de kontekstuelle forholdene forklare seniorennes lave deltakelse på kompetansehevende tiltak?***

Funnene viser at seniorenne i denne undersøkelsen i liten grad har deltatt på kompetansehevende tiltak de siste to årene. Disse funnene samsvarer med funnene gjort i Proba, 2015 (s. 23). Den lave deltakelsen forklares både med *individuelle* forhold og *kontekstuelle* forhold. Funnene viser at seniorenne ikke etterspør deltakelse selv, og de anser heller ikke selv at de har behov for kompetanseheving. Videre viser også funnene at seniorenne opplever at virksomhetene viser lite initiativ til kompetanseheving, og seniorenne blir ikke tilbudt deltakelse.

De *individuelle forholdene* jeg drøfter nærmere er hvordan seniorenne opplever eget behov for kompetanseheving, seniorennes syn på læring, samt hvordan livsfase og pensjonsavgang påvirker deltakelse.

De *kontekstuelle forholdene* som påvirker deltakelse er hvordan seniorenne opplever fokus på kompetanseheving i virksomheten, og hvem som bør initiere kompetanseheving.

Hvem som har ansvaret for initiering av kompetanseheving vil også kunne være et individuelt forhold som påvirker deltakelse på kompetansehevende tiltak.

## 5.1 Egen opplevelse av behov for deltakelse på kompetansehevede tiltak

Et hovedfunn i denne studien er hvordan individets egen opplevelse av behov for kompetanseheving påvirker deltakelsen. Seniorene opplever ikke selv at de har behov for kompetanseheving. At eldre er mindre opptatt av kompetanseheving er det empirisk belegg for å hevde. Inceoglu et.al. (2012, s. 303) gjennomførte en studie av aldersrelaterte forskjeller i arbeidsmotivasjon, de fant at eldre ansatte var mindre motivert for opplæring og utviklingsmuligheter enn yngre ansatte. Dataene viser seniorene at seniorene opplever at de mestrer sine arbeidsoppgaver, og dermed ikke opplever behov for kompetanseheving. Funnene viser at opplevelse av mestring av egen stilling, er et forhold som forklarer den lave deltakelsen. At seniorene ikke har planer om å endre stilling, oppgis også som en grunn for at de ikke selv ser behov for kompetanseheving. Dette viser at kompetanseheving kan forstås som et virkemiddel for å bytte stilling, for å få endrede oppgaver, eller andre belønninger. Ingen av seniorene i denne studien ser for seg å bytte stilling før de går av med pensjon. Dersom kompetanseheving forstås som et virkemiddel for endring i stilling eller oppgaver, kan dette forklare den lave deltakelsen blant seniorene. At seniorene i denne undersøkelsen ikke har planer om å bytte stilling, støttes av andre undersøkelser, blant annet Strøm et.al. (2016, s. 7) som hevder at yngre arbeidstakere bytter stilling langt hyppigere enn eldre arbeidstakere. Inceoglu et.al. (2012, s. 303) fant at eldre ansatte i tillegg var mindre motivert av karrierefremgang og ytre belønninger, som lønn og status, sammenlignet med yngre ansatte. At seniorene er mindre motivert av karrierefremgang støttes av funnene i min studie. Seniorene fortalte at de opplevde å være «fornøyd der man er» og at de ikke har planer om å bytte stilling.

Funnene viser at kompetanseheving kan forstås som et virkemiddel for å oppnå en belønning. Funnen viser også at kompetanseheving kan forstås som et behov for å holde seg oppdatert i forhold til de arbeidsoppgavene jobben krever. Kompetanseheving forstås da som et mål i seg selv. Disse ulike forståelsene kan sees i lys av Ryan & Deci's (2000) teori om indre og ytre motivasjon. Blir kompetanseheving forstått som et mål i seg selv, uten nødvendigvis å forvente en form for belønning, vil individet ifølge Ryan & Deci (2000, s. 56) være indre motivert. Dersom

det derimot forventes en form for ekstern belønning, som opprykk, ny stilling, nye oppgaver osv., vil deltakelsen være ytre motivert (Ryan & Deci, 2000, s. 60). For indre motiverte individer, kan kompetanseheving være et mål i seg selv. For senioren i denne studien kan dette være at kompetanseheving sees på som en naturlig del av det å holde seg oppdatert. Behovet for kompetanseheving vil da være tilstede under hele yrkesløpet. Kompetanseheving blir ansett som et gode, og er en motivasjonsfaktor i seg selv. For ytre motiverte vil motivasjon for kompetanseheving ha sammenheng med hvilke eksterne goder deltakelsen vil føre til. I dette tilfellet kan det være endring i arbeidsoppgaver, ny stilling etc., har senioren derimot ikke ønske om disse belønningene, kan det forklare manglende behovet for deltakelse. Ryan & Deci's (2000) teori om indre og ytre motivasjon viser at hvilken forståelse senioren har av kompetanseheving, vil ha betydning for deres opplevde behov for kompetanseheving.

Sees individets egen opplevelse av behov for kompetanseheving mot Vroom's (Vroom, 1964) forventningsteori, tar denne modellen også med hvorvidt det vil foreligge en belønning ved deltakelse. Vroom's (Vroom, 1964) VIE-teori bygger på at *valens* multiplisert med *instrumentalitet* er lik motivasjon. Der en indre motivert senior vil se en klar *valens*, eller verdi av deltakelse på kompetansehevende tiltak, fordi kompetanseheving blir sett på som et gode i seg selv, vil derimot person som er ytre motivert vurdere om deltakelsen vil etterfølges av en belønning. Deretter skal belønningene gis en verdi. En forutsetning for at senioren da skal motiveres til kompetanseheving er at det må finnes noe som anses som et gode eller belønning. Dette kan for eksempel være mulighet for opprykk, bedre lønn, økt kompetanse etc.

Vroom's (Vroom, 1964) teori bygger videre på *instrumentalitet*, dette innebærer at man må tro at det å delta vil gi et spesifikt resultat eller belønning. I dette tilfellet må senioren da tro at deltakelse vil føre til en eller annen form for belønning. Funnene viser at det ikke nødvendigvis foreligger noe ønske om å endre stilling eller «rykke opp i gradene», og at senioren anser at de den kompetansen de trenger for sin stilling. Dersom økt kompetanse ikke blir sett på som en belønning eller et gode, samtidig som ikke det foreligger noen belønninger som anses som attraktivt nok, vil ikke heller motivasjonen for deltakelse være til stede. Har man ikke ønske om kompetanseheving, endring i stilling, eller ser andre belønninger, vil heller ikke motivasjon for deltakelse være tilstede.

Ses de ulike motivasjonsteoriene (Ryan & Deci, 2000; Vroom, 1964) opp mot hverandre viser det at hvorvidt et individ er indre eller ytre motivert vil ha innvirkning på opplevd behov kompetanseheving. I forhold til Vroom's (Vroom, 1964) forventningsteori vil det om individet er indre eller ytre motivert påvirke hvordan man vektlegger ulike former for belønninger, som igjen påvirker motivasjonen. Hvordan senioren opplever behovet for kompetanseheving vil kunne belyses med både Ryan & Deci's (2000) teori om indre og ytre motivasjon, og Vrooms (1964) VIE-teori.

Kooij et.al. (2011, s. 218) tar i sin litteraturgjennomgang for seg forholdet mellom alder og jobbmotiver, og fant at arbeidsmotivasjon forskyves i retning av mer indre motivasjon med høyere alder. Dette samsvarer også med Inceoglu et.al. (2012, s. 303) som fant at de indre motivene blir viktigere med høyere alder, og at de indre motivene vil da erstatte de ytre motivene i viktighet. Sees Kooij et al. (2011) og Inceoglus (2012) funn mot mine funn, og i lys av drøftingen over, viser funnene delvis støtte for deres funn. At senioren ikke opplever behov for kompetanseheving, kan tolkes som at de opplever en svekkelse i ytre motiver. Ytre motiver som endring i stilling, høyere lønn eller andre ytre belønninger ser ikke ut til å øke deres behov for kompetanseheving. Så sett ut fra belønningene deltakelse kunne medført, viser ikke funnene at senioren i min studie er ytre motivert for kompetanseheving. På en annen side, viser funnene at de begrunner manglende behov med at de ikke ønsker å bytte jobb og at de mestrer de arbeidsoppgavene de har. Dette viser at det heller ikke foreligger indre motivasjon for kompetanseheving. Funnene i min studie gir ikke grunnlag for å si om noen av senioren jeg har intervjuet har opplevd en forskyvning i arbeidsmotivasjon i retning indre motivasjon da jeg ikke har data som sier noe om dette. Det funnene derimot forteller er at i forhold til opplevd behov for kompetanseheving, er det manglende motivasjon for kompetanseheving som forklarer det manglende behovet for kompetanseheving, både i form av indre og ytre motivasjon.

## 5.2 Livsfase

Senioren i min studie var alle over 50 år. Likevel kom det frem at de var i ulike livsfaser. Den typiske livsfasen for de over 50 år, er at barna har flyttet ut. Denne livsfasen var

representert, det samme var småbarnsfasen. Fasen med mindreårige barn som bor hjemme, inntreffer gjerne i tidligere alder. Seniorene som hadde mindre barn som fortsatt bodde hjemme, pekte på at tid kunne være et hinder for deltakelse på kompetansehevende tiltak. Hjemmeforholdene var slik at de ikke hadde mulighet eller ønske om å bruke mye av fritiden på deltakelse.

Dette er interessant med tanke på at yngre deltar på kompetanseheving i større grad enn eldre (Hilsen, 2019, s. 12). De yngre har i større grad enn eldre omsorgsansvar for mindre barn. Ut fra dette kan det tolkes som at tid ikke oppleves som et forhold som kan forklare den lave deltakelsen. Tidligere ble Vroom's (Vroom, 1964) forventningsteori drøftet opp mot hvordan seniorene opplevde behov for kompetanseheving. Ser man Vroom's (Vroom, 1964) opp mot livsfase, og hvordan seniorene begrunner den lave deltakelsen med mangel på tid, vil det om seniorene ikke ser noen belønning for deltakelse, da de har kortere tid igjen i yrkeslivet enn sine yngre kollegaer. Vroom's (Vroom, 1964) teori bygger på *instrumentalitet*, og i dette tilfellet vil det være at seniorene forventer en belønning ved å delta. Ytre belønninger som for eksempel, opprykk, og høyere lønn, kan være en belønning. Tas alder med i betraktningen, vil seniorennes høye alder medføre at de har mindre tid igjen å høste disse godene. Yngre arbeidstakere vil kunne se opprykk eller høyere lønn som goder de kan få nytte av i lengre tid. Ser ikke seniorene at de vil kunne få noen goder, eller goder som de anser verdifulle nok til å bruke tid på, vil det da etter Vrooms teori heller ikke foreligge motivasjon.

I lys av dette vil en yngre arbeidstaker kunne forvente at kompetanseheving vil kunne sees som en belønning av større betydning enn eldre, og er villige til å ofre mer av sin tid til kompetanseheving.

Jo nærmere pensjonsavgang er, jo mindre verdi vil kompetanseheving da ha. Funnen viser at seniorene som ikke hadde bestemt seg for pensjonsavgang var i utgangspunktet mer positive til deltakelse på kompetansehevende tiltak, og la mer vekt på at deltakelse kunne gi dem en merverdi både i utførelsen av arbeidsoppgavene, men også i forhold til å utvikle seg selv som person. En nærliggende tolkning er at en mulighet for at de som har bestemt seg for når de skal gå av med pensjon har det som et mål, og har begynt å planlegge for dette. Datamaterialet tyder på at jo nærmere denne datoen er, jo mer går tankene til dette. Og dernest, mindre til

ønske om kompetanseheving. Å se nytten og å få utnyttet den nye kompetansen man tilegner seg, oppleves som positivt, og med mindre tid igjen som arbeidstaker, vil man ikke få brukt denne kompetansen i like stor grad, og over like lang tid.

Informantene befinner seg i ulike livssituasjoner, og det er individuelle forskjeller som vil påvirke mulighet for deltakelse. Av informantenes svar, kom det også frem at ulike livsfaser ikke nødvendigvis hadde noen sammenheng med når de ønsket å gå av med pensjon. Seniorene som ikke hadde mindreårige barn som fortsatt bodde hjemme, og ikke oppga tid som noe hinder, var heller ikke bestemt på når de skulle gå av med pensjon. Dette viser at de individuelle forholdene er svært ulike. Funnene viser likevel at livsfase er et forhold for hvorvidt seniorene har mulighet eller ønske om å delta på kompetansehevende tiltak som krever at man går ut over ordinær arbeidstid. Livsfase kan dermed sies å være et forhold som kan påvirke deltakelse på kompetansehevende tiltak blant seniorer i arbeidslivet.

### 5.3 Livslang læring

Synet på læring, og hvorvidt læring anses som en prosess som pågår gjennom hele yrkeslivet, eller som en prosess med en start og en slutt, vil ha betydning for seniorenes deltakelse på kompetansehevende tiltak. Dette gjelder både for hvordan seniorene ser på læring, og hvordan virksomhetene ser på læring. Funnene viser to ytterpunkter i hvordan seniorene ser på læring. Fra at «den dagen man ikke er sulten på å lære mer kan man slutte å jobbe» til at seniorene forteller at de anser seg som utlært. Ulike syn og ulike tilnærminger til læring, vil ha betydning for deltakelsen på kompetansehevende tiltak. Det ene ytterpunktet som viser at læring kan ses på som en livslang prosess, og at man lærer gjennom hele yrkeslivet. Med livslang læring som utgangspunkt, vil læring og kompetanseheving være en naturlig del av det å være yrkesaktiv. Som beskrevet i forrige avsnitt vil det å anse læring som en naturlig del av det å være i arbeid føre til at seniorene ser behov for kompetanseheving gjennom hele yrkeslivet. Ser seniorene seg selv som «utlært», vil de kunne se seg ferdig med å lære, og delta mindre enn de som anser livslang læring som en kontinuerlig læringsprosess som pågår hele livet. Der deltakelse vil være



helt naturlig for enkelte, vil andre se det som noe som pågår i en tidsbegrenset periode. Livslang læring og synet på læring vil også påvirke den ansattes mobilitet. Livslang læring øker mobiliteten. Få seniorer skifter jobb, Hilsen (2018, s. 8) omtaler de som har skiftet jobb etter fylte 50 år som «en spesiell og utypisk gruppe arbeidstakere», og refererer i sin studie til Midtsundstad som finner at OECD-tall viser at kun 3,5% i aldersgruppen 50-64 år i 2011 hadde skiftet jobb frivillig det siste året. Funnene i min undersøkelse viser at ingen av senioren hadde planer om å skifte jobb før de gikk av med pensjon. Hvorvidt det er frivillig eller ikke sier ikke dataene noe om. Der seniorer med høy mobilitet sannsynligvis har deltatt i livslang læring for å være mobile, vil de som ikke har deltatt i kontinuerlig opplæring kunne ha mindre muligheter for å være mobile. Dette støttes i Hilsen's (2018, s. 11) studie som viser til at alle senioren hun intervjuet hadde fylt på med kompetanse underveis i yrkesløpet. Samtidig kan det tvinge seg frem ufrivillige jobb-bytter, pålagt mobilitet, både internt i virksomheten, men også at omstendighetene gjør at det er nødvendig å finne ny jobb i en annen virksomhet, som vil tvinge frem at den ansatte må lære. Dermed vil mobilitet og ønske om mobilitet kunne påvirke motivasjonen for å delta på kompetansehevende tiltak. Er det ønske om å bytte jobb vil dette kunne kreve ny kunnskap, som igjen vil kunne gjøre at den ansatte må delta på kompetansehevende tiltak. Kooij et.al (2011, s. 214) fant i sin studie at «blue-collars» opplevde aldersrelaterte tap i fysiske evner som var nødvendige for å utføre jobben, og derfor ikke hadde annet valg enn å søke andre jobber, for eksempel lederjobber. I forhold til mine funn er det ikke støtte for dette. Ingen av senioren opplevde fysiske plager som hindret de å utføre sine arbeidsoppgaver, og de oppga at de ikke ønsket andre stillinger. Hvorvidt ønske om å bytte jobb, eller hvor sikker jobb den ansatte har, vil kunne påvirke hvorvidt den ansatte ønsker å delta i kontinuerlig læring. Dette viser at synet på læring hos senioren, vil påvirke deltakelsen på kompetansehevende tiltak. Deltakelse i livslang læring vil øke seniorennes mobilitet.

Hvordan virksomhetene ser på livslang læring påvirker også deltakelsen på kompetansehevende tiltak. Ser virksomhetene på læring som noe man etter en tid er ferdig med, vil de på et tidspunkt slutte å tilby kompetanseheving. Funnene viser at informantene i studien opplever at virksomheten at virksomhetene tilbyr kompetanseheving for nyansatte, og ved endring av stilling, men at når disse kompetansene anses som tilfredsstillt, stopper fokuset på videre

kompetanseheving. Ut fra funnene, viser dette at det oppleves at virksomhetenes syn på læring ikke er i et livslangt perspektiv, men at det på et punkt stopper. Dette er ett forhold som kan forklare den lave deltakelsen. Seniorene i denne undersøkelsen har vært ansatt lenge i sine respektive bedrifter, og har innehatt sine stillinger over flere år, de opplever selv at de ikke har behov for kompetanseheving, og de opplever heller ikke å tilbudt kompetanseheving fra ledelsens side. Virksomhetens syn på læring vil derfor være et kontekstuelte forhold som kan forklare den lave deltakelsen.

Virksomhetenes syn på læring vil påvirke tilbudet om kompetanseheving. Er virksomhetenes syn at læring er noe som skjer gjennom hele yrkeslivet, vil kompetanseheving også tilbys de ansatte gjennom hele deres yrkeskarriere. Strøm et al. (2016, s. 11) hevder at intern forankring i livslang læring i virksomheten, vil bidra til å fremme livslang læring for de ansatte. Ser virksomhetene derimot læring og kompetanseheving som noe med en start og en slutt, vil de på et punkt ikke tilby mer. Hvis det blir ansett at opplæring er fullført, vil dette kunne tolkes av ansatte og ledere som at man ikke lenger har et behov, eller at man er utlært. Dette sender også et signal til seniorene om at de har den kompetansen som er nødvendig, og at det da er opp til den enkelte om det er ønskelig med mer. I en studie av Ashton (2004) gjengitt i Filstad (2010, s. 65) kommer det frem at «organisatorisk beslutning om læring og dens viktighet» vil fremme læring i virksomheter. Fokuset på læring må være forankret i ledelsen og gjennom hele virksomheten. Funnene viser at seniorene opplever at virksomhetene tilbyr kompetanseheving til nyansatte, samt på stillingsdefinerte kompetanser. Kompetanseheving utover de stillingsdefinerte kompetansene blir ikke tilbudt. De seniorene som ønsker mer får ikke tilbud om dette, men må ta initiativ til dette selv. Individenes syn på læring, påvirkes dermed av virksomhetens syn på læring og motsatt.

### 5.3 Hvem har ansvar for å initiere kompetanseheving?

I forhold til tilbud og etterspørsel av kompetanseheving, viser funnene i studien at det i stor grad er opp til den enkelte å selv ta initiativ til deltakelse. Datamaterialet viser at det i liten grad

etterspørres kompetanseheving fra senioren selv, og samtidig tilbys det lite kompetanseheving fra ledelsen. Denne kombinasjonen av individuelle og kontekstuelle forhold påvirker deltakelsen på kompetansehevende tiltak. Hvorvidt det er den enkelte ansatte eller virksomheten som burde initiere kompetanseheving, viser funnene ulike synspunkter. På den ene siden hevdes det at det bør være opp til den enkelte, mens på den andre siden hevdes det at Initiativet til å delta på kompetansehevende tiltak bør komme fra leder eller HR i virksomheten, dette er ikke noe arbeidstaker selv skal ta initiativ til.

Ut fra et *aktør/brikke* perspektiv (Nygård, 2007) vil hvorvidt individet attribuerer deltakelse til indre eller ytre forhold ha betydning for om den ansatte vil etterspørre kompetanseheving. Der aktørene vil opptre mer ansvarlige for egen deltakelse, vil brikkene oppfatte at deltakelse er mer opp til omgivelsene (Nygård, 2007). Aktøren vil se det som mer opp til seg selv, hvorvidt deltakelse vil kunne finne sted eller ikke. Brikken vil derimot legge ansvaret for deltakelse over på omgivelsene. Hilsen (2018, s. 8) gjennomførte i 2018 en studie av hva som skal til for å skape gode senkarrierer, og intervjuet tjue seniorer som hadde byttet jobb etter fylte 50 år. Hilsen (2018) fant at selvforståelse av seg selv som aktør eller brikke hadde betydning for livslang læring. Det å bidra aktivt selv til kompetanseheving, og selv skape muligheter kjennetegnet alle hennes informanter (Hilsen, 2018, s. 16).

Ut fra *aktør/brikke* perspektivet (Nygård, 2007) vil det kunne bli store individuelle forskjeller, der enkelte agerer og etterspør, mens andre avventer (Nygård, 2007). Selv om en aktør opptrer som mer ansvarlig for egen deltakelse i livslang læring, enn hva en brikke gjør, vil hva som blir tilbudt spille inn for den faktiske deltakelsen. Sett i lys av hva funnene viser om tilbud fra virksomhetene, og dette tilbudet forblir lavt, vil da brikkene forholde seg avventende, og vente på at virksomhetene skal ta initiativ. Aktørene vil ha en mulighet for deltakelse på kompetanseheving selv om virksomheten tilbyr lite, fordi de tar ansvar og etterspør selv. Dersom arbeidstaker mener at initiativet til deltakelse på kompetansehevende tiltak ikke skal ligge hos den ansatte, vil ikke arbeidstaker ta initiativ. Det er da helt opp til virksomheten om det blir tilbudt og deltatt på kompetanseheving. Funnene viser at det er få som får tilbud. Informantene har ulike syn på hvem de mener de er ansvarlige for å etterspørre kompetanseheving, det er viktig at virksomheten er klar over dette, og ikke inntar en

avventende rolle og venter på at arbeidstakerne skal ta initiativ selv. Hvis både arbeidsgiver og arbeidstaker venter på initiativ fra den andre parten, kan det ende med et redusert tilbud og dermed deltakelse. Det er da rimelig å anta at om alle inntar en avventende holdning vil dette kunne være hemmende for deltakelsen på kompetansehevede tiltak.

Sett ut fra hvem som er ansvarlige for å initiere kompetanseheving i et motivasjonsperspektiv, og i lys av funnene som viser at virksomhetene tilbyr lite kompetanseheving, vil da motivasjon for kompetanseheving måtte foreligge, for at den enkelte selv skal ta initiativ til deltakelse. Som drøftet opp mot indre og ytre motivasjon, hvorvidt hvilken type motivasjon som ligger til grunn for deltakelse, vil også forholdet om det foreligger indre motivasjon, påvirke deltakelsen. Ser ikke individet behov, vil dette i seg selv føre til at det ikke blir tatt initiativ. Manglende motivasjon hos den ansatte i kombinasjon med manglende initiativ fra virksomheten, vil føre til lav deltakelse.

Motivasjon vil også gjelde for virksomheten. Har virksomheten et stort ønske om kompetanseheving, øker sannsynligheten for at de gir et tilbud. Strøm et.al. (2016, s. 11) hevder at en klar plan kan bidra til at det ikke bare er opp til den enkelte senior å initiere deltakelse på kompetansehevede tiltak, men at dette i større grad legges opp av ledelsen. Ut fra funnene kommer det også frem at virksomhetene har uttalt at de har fokus på kompetanseheving, men senioren opplever ikke at dette fokuset blir realisert i praksis.

Et kontekstuell forhold som kan påvirke om den enkelte vil etterspørre selv eller ikke, er støtte fra kollegaer eller leder i virksomheten. Funnene viser at ingen av senioren hadde opplevd dette. Kompetanseheving virket ikke som et tema som ble tatt opp i hverdagen på arbeidsplassen. Læringskulturen, som er tett knyttet opp mot organisasjonskulturen vil kunne påvirke informantenes deltakelse. Læringskulturen setter føringer for hva som er etablert praksis, og hvilke holdninger til læring som eksisterer i organisasjonskulturen (Filstad, 2010, s. 248). Dersom det i fellesskapet på arbeidsplassen ikke blir snakket om deltakelse på kompetansehevede tiltak, eller hvis deltakelsen er lav, vil det kunne antas at kan ha betydning for den enkeltes deltakelse.

Bandura (1977, s. 198) hevder at verbal overtalelse er et av de viktigste motivasjonsfaktorene for deltakelse i læring. Verbal overtalelse innebærer ifølge Bandura (1977, s. 198) at individet

opplever at noen har tro på en, og at dette også blir formidlet til individet. Her viser funnene at verbal overtalelse som motivasjonsfaktor ikke er tilstede, det oppmuntres hverken fra kollegaer eller leder. Ser man disse funnene i lys av Banduras (1977, s. 198), vil manglende verbal overtalelse kunne bidra til å forklare den lave deltakelsen blant seniorenene. Funnene viser at seniorenene må gå til nærmeste leder, hvis de ønsker deltakelse på kompetansehevende tiltak. Det kom også frem at det i en av virksomhetene ikke er noen faste møtepunkter eller anledninger til å ytre ønsker om kompetanseheving. Flere av informantene har ikke medarbeidersamtaler eller individuelle opplæringsplaner. Dette hadde vært naturlige steder å ta opp ønske om deltakelse på kompetansehevende tiltak, både fra den ansatte, men også fra leder sin side (Filstad, 2010, s. 275). Dette støttes av Strøm et.al., (2016, s. 11) som hevder at seniorenene anser at medarbeidersamtaler er viktige for å kunne diskutere arbeidssituasjon. Da disse formelle foraene ikke finnes, må informantene finne egnet tidspunkt, og spørre leder selv. Funnene viser riktignok at ingen av seniorenene anser at leder vil være en barriere for deltakelse. Informantene regnet med at de hadde fått ja, om de hadde spurt.

## 5.5 Avslutning

Datamaterialet viser at de individuelle og kontekstuelle forholdene i stor grad påvirker hverandre. Hvordan seniorenene selv opplever behov for kompetanseheving, påvirker deres motivasjon for deltakelse, og samtidig fører dette til at de selv ikke etterspør kompetanseheving. Oppfatningene av hvem som skal initiere deltakelse peker i retning av både et individuelt og kontekstuell forhold. Dette kan belyses ved Nygård's (2007) aktør/brikke perspektiv. Der enkelte vil opptre agerende og selv initiere kompetanseheving, vil andre opptre avventende, og vente på at andre tar initiativ. Dersom både virksomheten og den ansatte forholder seg avventende, vil dette kunne føre til at ingenting skjer, og deltakelsen vil forbli lav. Hvordan synet på læring er hos individet, og i virksomheten, vil også påvirke hverandre. Der et syn som oppfordrer til livslang læring fra virksomhetens side trolig vil gi økt tilbud, vil det motsatt kunne gi et redusert tilbud. Hvordan individene ser på læring påvirker hva som

motiverer for læring. Der synet på læring som en livslang prosess vil kunne fremme individenes motivasjon for læring, og samtidig gjøre at de selv opplever behov for kompetanseheving.

Hvis den ansatte ikke ser eget behov, vil dette påvirke deltakelsen i negativ forstand. Allikevel vil det være viktig å være klar over at personlige forhold som hjemmesituasjon og planlagt avgangsalder kan ha påvirkning. Hvorvidt man har mulighet, eller ønske er to forskjellige ting. Dette gjelder for virksomheten og den ansatte. Hva som styrer virksomhetens muligheter, kan være økonomisk situasjon eller prioriteringer av i form av finansielle eller menneskelige ressurser. Hva virksomheten ønsker, kan være noe annet.

Banduras (1977, s. 195) teori om mestringsforventning, sett opp mot funnene i denne studien kan bidra til å se hvordan de kontekstuelle forholdene påvirker de individuelle. Bandura (1977) hevder at verbal overtalelse er en viktig motivasjonsfaktor for deltakelse. Funnene viser at kontekstuelle forhold som kollegastøtte, lederstøtte og oppmuntring, ikke foreligger. Slike manglende forhold vil kunne påvirke de individuelle valgene. Dette illustrere hvordan de individuelle og kontekstuelle forholdene henger sammen. Sammenhengen mellom de ulike forholdene illustreres også i Moxnes (figur 2.2,) som viser hvordan de ulike forholdene som påvirker læring, henger sammen. De personlige forholdene påvirker det mellommenneskelige, det mellommenneskelige påvirker det personlige.

## 6 Oppsummering og konklusjon

Utgangspunktet for denne studien var å se på hvordan seniorer i industrien forklarte sin deltakelse på kompetansehevende tiltak. Midtsundstad & Hilsen (2019, s. 19) etterlyste mer kunnskap om ny læring blant eldre arbeidere, og spesielt de lavt utdannede, og hvorfor disse er mindre involvert i livslang læring.

### ***Hvilke individuelle valg og behov kan forklare seniorennes lave deltakelse på kompetansehevende tiltak?***

Forskningsspørsmålet bygger på andre studier som konkluderer med at det er relativt sett lavere deltakelse i kompetansehevende tiltak blant seniorer i arbeidslivet, sammenliknet med yngre arbeidstakere. Resultatet fra min studie viser at seniorennes opplevde behov for kompetanseheving, er ett forhold som forklarer den lave deltakelsen på kompetansehevende tiltak. Det kommer tydelig frem at seniorenne i stor grad ikke ser behov for kompetanseheving. Dette forklares blant annet med at de mestrer arbeidsoppgavene sine, og ikke ser for seg å bytte stilling før de går av med pensjon. Dermed ser de ikke behov for kompetanseheving. Som en konsekvens av at seniorenne ikke ser behov for kompetanseheving, etterspør de heller ikke deltakelse.

Samtidig viser også min studie at synet på læring varierer, og at dette også er forhold som kan forklare den lave deltakelsen. Læring kan på den ene siden ses på som en aktivitet som har en start og en slutt. På den andre siden kan læring ses på som en kontinuerlig prosess, som varer hele livet. Dersom seniorenne anser seg som utlært, påvirker dette hvordan de selv opplever behovet for kompetanseheving, og bidrar til å forklare den lave deltakelsen.

Planlagt pensjonsavgang er også et forhold som påvirker deltakelsen på kompetansehevende tiltak. De seniorenne som hadde satt en dato for når de hadde tenkt å forlate arbeidslivet, så ikke selv behov for videre kompetanseheving. Dermed vil beslutning om pensjonsavgang bidra til å forklare den lave deltakelsen.

Seniorenne befinner seg i ulike livsfaser. Livsfase vil påvirke i hvor stor grad de har ressurser til å delta på kompetansehevende tiltak. Også seniorer kan fortsatt befinne seg i en livsfase hvor de

har daglig omsorg for mindreårige barn, og de forklarer at de ikke har mulighet til å bruke tid utover arbeidstiden på kompetanseheving.

***Hvilke kontekstuelle forhold kan forklare seniorennes lave deltakelse på kompetansehevende tiltak?***

Det andre forskningsspørsmålet retter søkelyset mot de kontekstuelle årsakene til lav deltakelse blant seniorenne. Resultatene viser at hvordan seniorenne opplevde virksomhetenes fokus på kompetanseheving, også kan bidra til å forklare den lave deltakelsen. Manglende fokus på kompetanseheving viste seg å ha negativ påvirkning i form av at seniorenne ikke ble spurt om deltakelse. Manglende møtepunkter hvor senioren selv kunne forespørre deltakelse var ikke til stede. Samtidig opplevde ikke seniorenne at virksomhetene initierte kompetanseheving utover stillingsdefinerte kompetanser. Alle disse forholdene forklarer den lave deltakelsen.

***Hvordan kan samspillet mellom de individuelle og de kontekstuelle forholdene forklare seniorennes lave deltakelse på kompetansehevende tiltak?***

Det tredje og siste forskningsspørsmålet gjenspeiler de påvirkningene som de individuelle og de kontekstuelle forholdene har på hverandre. Studien min viser at de individuelle og de kontekstuelle forholdene i stor grad påvirker hverandre. Virksomhetenes fokus på kompetanseheving, og hva de tilbyr seniorenne, påvirker deltakelsen. Hvorvidt seniorenne ser behov og faktisk ytrer ønske om deltakelse, vil kunne påvirke hvordan virksomheten legger opp tilbudet. Hvem som har ansvar for å initiere kompetanseheving, spiller også inn både kontekstuellt og individuelt. Ser individet det som virksomhetens ansvar å initiere kompetanseheving, mens virksomheten ser det som individets ansvar, er det en mulighet for at begge parter forholder seg avventende, og dette vil ha betydning for deltakelsen. Synet på læring vil komme til uttrykk i deltakelse og tilbud. Ser individet på læring som noe med en start og slutt, vil dette kunne medføre at noen føler seg «utlært». Dersom virksomheten gir



uttrykk for samme syn på læring, at ansatte kan anses som «ferdige» med kompetanseheving, vil dette medføre at tilbudet blir lavere.

Forskningsspørsmålene har belyst ulike forhold som har gitt svar på problemstillingen:

***Hvilke forhold kan forklare den relativt lave deltakelsen på kompetansehevende tiltak blant seniorer i industrien?***

Virksomhetene tilbyr i liten grad kompetanseheving, og seniorenne etterspør heller ikke kompetanseheving selv. I tillegg er flere av seniorenne av den oppfatning at de selv ikke skal initiere deltakelse, men at dette er opp til virksomheten. Når dette sees i kombinasjon med at seniorenne oppfatter at det er lite fokus på kompetanseheving fra virksomhetene, kan dette bidra til å forklare den relativt lave deltakelsen.

Seniorenne opplever ikke selv behov for kompetanseheving, og begrunner dette både mestring av arbeidsoppgaver, og ikke ønske om bytte av stilling. Synet på læring, og at de kan oppfatte seg som «utlært» er også et forhold som forklarer seniorennes lave deltakelse. Pensjonsavgang og livsfase er også individuelle forhold som bidrar til å forklare den relativt lave deltakelsen blant seniorenne. Resultatene viser at når pensjonsdato er bestemt, påvirker dette deltakelsen negativt. Dagens seniorer kan fortsatt befinne seg i en småbarnsfase, og dette påvirker muligheten til deltakelse utover arbeidstid.

Kombinasjonen av at seniorenne opplever manglende fokus på livslang læring i virksomheten, i sammenheng med at de selv ikke opplever behov for kompetansebehov bidrar til å forklare den relativt lave deltakelsen.

## 7 Implikasjoner for veien videre

Denne studien tar for seg seniorer i industrien, og forhold som forklarer deres lave deltakelse på kompetansehevede tiltak.

I forhold til Midtsundstad & Hilsen's (2019, s.19) etterlysning om mer kunnskap om seniorenes lave deltakelse i kompetanseheving, gjelder dette seniorer generelt, ikke bare seniorer i industrien. Informantene i min studie er alle menn. Alle informantene jobber også innenfor industrien, og alle har rett til AFP. I tillegg jobber flere også skift som inkluderer nattarbeid. Mine utvalgsriterier har medført at jeg kun har et begrenset utvalg, innenfor én bransje. Vil for eksempel lavt utdannede i barnehagesektoren ha samme oppfatninger rundt temaet kompetanseheving som seniorenene i min studie? Barnehagesektoren skiller seg fra industrien på flere områder. Det er både private og kommunalt ansatte. Det er ikke skiftarbeid, kvinneandelen er høyere, og pensjonsbetingelsene kan være ulike. Haakestad og Sterri (2015, s. 14) peker på at det er store forskjeller mellom offentlig og privat sektor, mellom små og mellomstore bedrifter, og ulike bransjer.

Det vil være interessant å få mer kunnskap om hvorvidt seniorer i andre bransjer har de samme forklaringene og opplevelsene rundt deltakelse på kompetansehevede tiltak, som seniorenene i min studie.

Jeg har utelukkende sett dette fra seniorennes perspektiv. Hvordan ledere, og andre ansatte i de samme virksomhetene ser på seniorennes deltakelse hadde vært interessant å undersøke nærmere. Dette vil kunne belyse de kontekstuelle funnene fra et annet perspektiv. I tillegg vil det kunne bidra til et bredere og mer nyansert bilde av forholdene for kompetanseheving i virksomhetene.

Feltet som omhandler seniorer og livslang læring er et spennende felt. Seniorenene vil i årene fremover utgjøre en større andel av arbeidsstyrken enn det de utgjør per i dag (Strøm et.al. 2016, s. 7). Kunnskap om deres deltakelse i livslang læring vil være viktig. Dette vil være viktig av flere grunner, både for individet og deres deltakelse i arbeidslivet, men også for virksomhetene og samfunnet som vil trenge deres kompetanse og ressurser i arbeidsmarkedet i årene fremover (Strøm et.al. 2016, s. 3). Det har vært min ambisjon å bidra inn i et samfunnsmessig

viktig forskningsfelt. Det er videre mitt håp at mine resultater og konklusjoner kan berike forskningsfeltet, som med sin kunnskap igjen kan påvirke virksomheter og samfunnet til å legge forholdene bedre til rette for livslang læring.

## Litteraturliste

- Alavi, M. & Leidner, D.E. (2001). Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues. *MIS Quarterly* 25 (1), 107-136
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23(5), 611–626.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. *Psychological Review*, Vol.84, No.2, 191-215.
- Berge, T. (2018). *Kunnskapsoppsummering om markedet for etter- og videreutdanning*. Kompetanse Norge rapport 2018.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder*. Empiri og teoriutvikling. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Brochs-Haukedal W. (2010). *Arbeids- og lederpsykologi*. Bergen: Cappelen Damm 8.utg.1.opplag.
- Brochs-Haukedal W. (2017). *Arbeidspsykologi og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bråthen, M. & Bakken, F. (2013). *Arbeid eller alderspensjon? En studie av hvilke faktorer som påvirker seniorers beslutning om å fortsette i jobb?*. Nav-rapport 2013:1
- De Charms, R. (1968). *Personal Causation : The Internal Affective Determinants of Behavior*. New York: Academic Press
- Gravdahl, B. & Ianke, P. (2010). *Deltakelse og motivasjon – opplæring blant voksne med kort utdanning*. VOX (Nasjonalt fagorgan for kompetansepolitikk) 2010.
- Filstad, C. (2016). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget. 2.utg.
- Haakestad, H., Sterri, E.B. (2015). *Lærevilkår i norsk arbeidsliv. Utjevning eller mot nye kompetansegap?* Fafo-rapport 2015:09.
- Hagen, A. & Nadim, M. (2009). *Hvordan kan kompetanse bidra til å holde folk i arbeid?*. Fafo-rapport 2009:10
- Hewett, R., Schantz, A., Mundy, J., & Alfes, K. (2018). Attribution theories in Human Resource Management: A review & research agenda. *The International Journal of Human Resource Management*, 29:1, 87-126
- Hilsen, A.I., (2018). *Hvordan skape gode senkarrierer*. Fafo-rapport 2018:40.
- IPSOS 2019. *Norsk seniorpolitisk barometer 2019*, utarbeidet av Ipsos for Senter for seniorpolitikk.

- Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser*. Bergen: Cappelen Damm 3.utgave, 4.opplag,
- Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget 4.utgave, 3.opplag.
- Kaufmann, G., & Kaufmann, A. (2015). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Keute, A.L., Drahus, K.M., (2017). *Livslang læring 2008-2017. Resultater fra lærevilkårsmonitoren*. Statistisk sentralbyrå rapport 2017/23.
- Kooij, D., de Lange, A.H., Jansen, P. & Dikkers, J. (2008). Older workers' motivation to continue to work: five meanings of age. A conceptual review. *Journal of Managerial Psychology*, 23(4), 364-394)
- Kooij, D., de Lange, A. H., Jansen, P. G. W., Kanfer, R., & Dikkers, J. S. E. (2011). Age and work-related motives: Results of a meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(2), 197-225.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk 3.utgave, 5.opplag
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse*. Bergen: Fagbokforlaget 3.utgave 4.opplag
- Lillemyr, O., F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse. Hva ligger bak det vi gjør?* Oslo: Universitetsforlaget 4.opplag
- Lundvall, B.A., (1992). *National Systems of Innovation, Towards a Theory of Innovation and Interactive Learning*. London. Pinter Publishers.
- Martinko, M. J., Harvey, P., & Dasborough, M., T. (2011). Attribution Theory in the organizational science: A case of unrealized potential. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 144-149
- Merriam, S.B. & Tisdell, E.J. (2016). *Qualitative Research, A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass
- Midtsundstad, T. & Hilsen, A.I. (2019). *Engagement – including the elderly's participation in work a working life*. Fafo rapport 2019:04.
- Moxnes, P. (2000). *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet*. Forlaget Paul Moxnes
- NOU 2019:12 Lærekraftig utvikling.
- Nyen, T. (2004). *Livslang læring i norsk arbeidsliv. Resultater fra Lærevilkårsmonitoren 2003*. Fafo rapport 435.

- Nygård, R. (2007). *Aktør eller brikke. Søkelys på menneskets selvforståelse*. Oslo: Cappelen Forlag 5.opplag
- Ryan, R.M., Deco, E.L., (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54-67.
- Schlosser, F.K. & Armstrong-Stassen, M. (2008). Benefits of a supportive development climate for older workers. *Journal of Managerial Psychology*, 23 (4), 419-437
- Sfard, A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher* 27 (2), 4-13
- Skjold-Thorkildsen, I., Jæger, R.E.B. (2018). «Vi som har vært her lenge» Motivasjon i arbeidslivets nest siste fase. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening Vol 56, nummer 10, 2018, s.917-924*.
- Skaalvik, C. & Uthus, M. (2020). *Opplæring til selvstendighet. Et sosialt kognitivt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget
- Smyer, M.A. & Pitt-Catsoupes, M. (2007). The Meanings of Work for Older Workers. *Journal of the American Society of Aging, Vol.21, No.1 23-30*
- Solberg, E., Børing, P., Larsen, K.A., Gleinsvik, A. & Olsen, D.S. (2013). *Bedriftskultur for læring. En studie av videreutdanning og opplæring i små og mellomstore bedrifter*. Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning 27/2013
- Solem, P.E. (2012). *Ny kunnskap om aldring og arbeid*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA) rapport 6/2012
- Strøm, T., Sivam, R., Bredesen, L. (2016). *Bidraget fra eldre. Forstudie av kunnskapsgrunnlaget om eldre som ressurs*. Oslo: NyAnalyse.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley
- Weiner, B. (2008). Reflections of the history of attribution theory and research: People, personalities, publications, problems. *Social Psychology*, 39, 151-156

## Vedlegg I - Intervjuguide

<b>Intervjuguide</b>
<b>Innledning</b>
Presentere meg selv Informasjon om undersøkelsen Samtykke til og informasjon om muligheten til å trekke seg Konfidensialitet Informere om opptak og samtykke til opptak Spørre om det er ok å starte opptak Noen spørsmål før vi starter?
<b>Deltakelse</b>
Har du deltatt på kurs eller annen opplæring de siste 2 årene?  Hvis ja: Hva var det som gjorde at du deltok? Eget ønske? (Individ) Förventninger fra andre? (Kontekst)  Hvis nei: Du forteller meg at du ikke har deltatt, har det vært ditt eget ønske? Kan du fortelle meg mer? Eget ønske? (Individ) Fikk ikke tilbud (Kontekst)  Har det vært kurs eller annen opplæring du har hatt ønske om å delta på som du ikke har fått deltatt på de siste 2 årene?  Hvis ja: Kan du forklare nærmere grunnen til dette?  Har det vært kurs eller annen opplæring som du har fått tilbud om å delta på, men allikevel ikke deltatt?  Hvis ja: Kan du forklare nærmere grunnen til dette?
<b>Individet</b>
Hva slags opplæring foretrekker du å delta på? Kortere/lengre kurs? Klasseromskurs/nettkurs/praktisk opplæring?  Hva tenker du er det viktig for deg for at du skal delta? Interessant Nyttig

## Vedlegg II – Samtykkeskjema

### **Vil du delta i forskningsprosjektet ” Hva hemmer og fremmer deltakelse i kompetansehevende tiltak blant seniorenene i arbeidslivet”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få en bedre forståelse av hva seniorenene i arbeidslivet mener hemmer og fremmer deltakelse på kurs og annen opplæring. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

*Dette er et mastergrads prosjekt hvor jeg ønsker å se på hva som hemmer og fremmer deltakelse i kompetansehevende tiltak som kurs og annen opplæring blant seniorer i arbeidslivet. Jeg ønsker å høre hva seniorenene selv mener kan hemme og fremme deltakelse. Jeg vil benytte Individuelle Intervjuer for best å kunne belyse min problemstilling.*

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet.*

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

*Jeg ønsker å se på hva som kan hemme og fremme deltakelse i kompetansehevende tiltak som kurs og annen opplæring blant seniorer i arbeidslivet. Med seniorer menes her personer over 50 år. For å begrense det ytterligere har jeg valgt å se på seniorer i industrien, og som har fagskole som høyest fullført utdanning. Jeg har kontaktet leder ved aktuelle Industribedrifter Innenfor Viken for å få tillatelse til å kontakte ansatte som er aktuelle for min studie. Jeg har som mål å intervjuer 6-8 Informanter totalt, og vil da intervjuer 3-5 personer fra 2 bedrifter. Alle intervjuene vil foregå individuelt.*



## Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg benytte individuelle intervjuer, og benytte en Intervjuguide som jeg har utarbeidet på forhånd. Under intervjuene vil jeg benytte båndopptaker, disse opptakene vil bli transkribert på PC så snart så mulig i etterkant av intervjuene. Opptakene vil bli slettet når sensur på masteroppgaven er ferdig. Personvernombudets retningslinjer for trygg oppbevaring og lagring av data vil følges. Alle svar vil anonymiseres og ingen vil kunne gjenkjennes i oppgaven.

- «Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju med meg, på varighet på maks 60 minutter. Intervjuet vil foregå på din arbeidsplass innenfor arbeidstiden».

## Det er frivillig å delta

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

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personverregelverket.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2021.

## Dine rettigheter

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

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

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Sol Skinnarland ved Høgskolen i Østfold har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personverregelverket.

#### Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Sol Skinnarland ([sol.skinnarland@hiof.no](mailto:sol.skinnarland@hiof.no)) som er ansvarlig veileder ved Høgskolen i Østfold, eller masterstudent Stine Olaussen ([stine.m.olaussen@hiof.no](mailto:stine.m.olaussen@hiof.no)) ved Høgskolen i Østfold
- Vårt personvernombud: Martin Gautestad Jakobsen ([martin.g.jakobsen@hiof.no](mailto:martin.g.jakobsen@hiof.no))

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

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

Med vennlig hilsen

Sol Skinnarland  
(Forsker/veileder)

Stine Olaussen  
(Student)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Hva hemmer og fremmer deltakelse / kompetansehevende tiltak blant seniorene i arbeidslivet», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)