

Strategisk
kompetanseutvikling

Strategisk kompetanseutvikling

«Det er bare en ting som kan være mer
smertefullt enn å lære av erfaring,
og det er å ikke lære av erfaring»

Utgitt av Statskonsult 2001

Omslagsdesign: Anisdahl, Sand & Partnere

Sats: PrePress as

Trykk: Gjøvik Trykkeri As

ISBN 82-7483-094-6

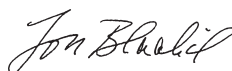
Forord

Prosjektet *Strategisk kompetanseutvikling og læring i virksomhetene* er utført på oppdrag fra Arbeids- og administrasjonsdepartementet. Det har blitt utarbeidet to temahefter i forbindelse med prosjektet: *Strategisk kompetanseutvikling og Bestillerkompetanse*. Det er vårt ønske at disse temaheftene skal ses i sammenheng. Målsettingen har vært å synliggjøre eksempler på metoder og fremgangsmåter som har vist seg å være hensiktsmessige i kompetanseutviklingsarbeid. Hensikten er å styrke arbeidsgivers grunnlag for å arbeide med kompetanseutvikling ut fra kompetansereformens intensjoner. Prosjektet har vært ledet av Ingvild Moldjord Sørli. Referansegruppen har bestått av Ingrid Kvåle fra Arbeids- og administrasjonsdepartementet, Anita Sandberg fra Telenor Mobil, Svein Brekke fra Skattedirektoratet og Grete Jamissen fra Høgskolen i Oslo. I tillegg har Sissel Hagedorn og Per-Erik Sæhle fra Statskonsult gitt råd og veiledning underveis i prosessen.

Dette temaheftet har til hensikt å belyse betydningen av at arbeidet med kompetanseutvikling er strategisk fundert, dvs. forankret i virksomhetens overordnede mål og krav til kompetanse. Vi håper at det vil gi toppledere, personalledere, fagsjefer, linjeledere, prosjektledere og tillitsvalgte et bedre grunnlag for arbeidet med strategisk kompetanseutvikling i egen virksomhet.

Deltakere i delprosjektet har vært Sonja Iversen (delprosjektleder) og Atle Raa. Vi vil takke dr.oecon. Linda Lai for faglige bidrag og konstruktive kommentarer til manuskriptet, samt alle virksomhetene som har bidratt med erfaringer og nyttige tips.

Oslo, mars 2001



Jon Blaaid

Innhold

- 1. Innledning** 9
 - 2. Hensikt og avgrensning** 12
 - 3. Hva er strategisk kompetanseutvikling?** 13
 - Kompetanseutvikling 13
 - Kompetansekrav og kompetansebehov 14
 - Kompetansegap 16
 - Kompetanseområder 18
 - Kompetansenivåer 23
 - Avgjørende betingelser ved strategisk kompetanseutvikling 25
 - 4. Erfaringer med strategisk kompetanseutvikling i staten** 31
 - Hvordan er situasjonen i dag? 31
 - Case 1. Posten Lettgoods (Postens Logistikk) 32
 - Case 2. Forsvaret – sentral satsing og erfaringer fra én avdeling 37
 - Case 3. Bergen politidistrikt 44
 - Case 4. Fiskeridirektoratet: «Livet i havet – vårt ansvar» 49
 - Kommentarer til casene – lærdom og utfordringer 52
 - 5. En modell for strategisk kompetanseutvikling** 54
 - 6. Evaluering av kompetanseutvikling** 65
 - Hva mener vi med evaluering av kompetanseutvikling? 65
 - Ulike formål med evaluering 67
 - Hvordan evaluere? 68
 - 7. Suksessfaktorer og fallgruver** 77
- Litteratur** 79
- Vedlegg** 81

1

Innledning

I forbindelse med kompetansereformen har Statskonsult utarbeidet to temahefter på oppdrag fra Arbeids- og administrasjonsdepartementet. I tillegg til dette heftet blir det utarbeidet et hefte om bestillerkompetanse.

Kompetanseutvikling i organisasjoner blir stadig viktigere, og investeringene i kompetanse har økt sterkt de siste årene – samtidig med at kompetanseutvikling har blitt et tema på den politiske dagsordenen.

Erfaringer så langt fra kompetanseutvikling i organisasjoner viser at en strategisk forankring ofte mangler, og at investeringene i kompetanse ofte blir tilfeldige fremfor mål- og behovsstyrte. Konsekvensene kan være feilslåtte investeringer, og at man ikke får utnyttet mulighetene til å bedre så vel måloppnåelsen som kvaliteten og omfanget på viktige offentlige tjenester og tilbud.

Strategisk kompetanseutvikling er viktig – og vil bli stadig viktigere – av flere årsaker:

- **Måloppnåelse.** Strategisk kompetanseutvikling skal bidra til å sikre virksomhetens måloppnåelse, både på kort og lang sikt. Kompetanse er den viktigste innsatsfaktoren i statlig virksomhet, og mulighetene til å nå virksomhetens mål avhenger direkte av i hvilken grad man klarer å skaffe, videreutvikle og mobilisere nødvendig kompetanse.
- **Knappe ressurser.** Budsjettenes for opplæring og kompetanseutvikling blir ofte en salderingspost i tider med knappe ressurser. En viktig grunn er at behovet for satsing på kompetanse ofte er uklart og for dårlig koblet med overordnede mål og krav, og at resultatene av tidligere investeringer ikke har blitt synliggjort gjennom systematisk evaluering og dokumentering.

- **Økte krav fra brukere.** Brukerne stiller stadig høyere krav til offentlige tjenester. Kravene kan bare møtes gjennom kontinuerlige investeringer i kompetanse generelt, samt større kompetanseløft innen prioriterte områder. Prioritering er tvingende nødvendig, ettersom det vil være umulig å møte alle nye krav innenfor knappe ressursrammer.
- **Økte krav fra medarbeidere.** Medarbeiderne stiller stadig større krav til arbeidsgiver når det gjelder mulighetene til videreutvikling og karriereplanlegging. Samtidig er omløpshastigheten for mange medarbeidergrupper uforholdsmessig høy. Staten som arbeidsgiver møter også sterk konkurranse fra andre virksomheter som etterspør verdifull kompetanse. Strategisk kompetanseutvikling er nødvendig for å sette målene til virksomhet og medarbeider i sammenheng, slik at sannsynligheten for å tiltrekke seg og beholde medarbeidere med verdifull kompetanse øker.
- **Økt konkurranse.** Staten møter sterkere konkurranse fra private aktører, både nasjonalt og internasjonalt. For å møte denne konkurransen er det avgjørende med målrettet satsing på kompetanse, slik at statlige virksomheter kan hevde seg konkurransemessig innen prioriterte områder.
- **Nye, fleksible organisasjonsformer.** Informasjons- og kommunikasjonsteknologi, medarbeidere med stadig høyere kompetanse, samt økende kompleksitet i de tjenestene staten skal tilby, presser frem behov for nye former for organisering. Det gjelder ikke minst kravene til fleksibilitet i forhold til hvor, når og av hvem ulike oppgaver skal utføres. Løpende organisasjonsutvikling og fornyelse blir av fundamental betydning for alle statlige virksomheter. Strategisk kompetanseutvikling utgjør et av de viktigste elementene i utformingen av nye og mer egnede organisasjonsformer. Organisasjonsutvikling fordrer kompetanseutvikling, og kompetanseutvikling må følges av organisasjonsutvikling for å sikre at verdifull kompetanse kommer til anvendelse.
- **Tettere internasjonalt samarbeid.** Uansett tilknytningsform til EU blir det internasjonale samarbeidet stadig mer omfattende, også i offentlig sektor. Globaliseringen gir både nye muligheter og utfordringer og nye krav og retningslinjer, noe som igjen fører til et økt og kontinuerlig behov for målrettet kompetanseutvikling.

Mange av disse momentene danner grunnlaget for statens fornyelsesprogram og er tidligere nedfelt i statens strategiske plan for kompetanseutvikling:

«Riktig kompetanse er av avgjørende betydning for at statlige institusjoner og etater skal kunne utføre sine oppgaver effektivt i tråd med overordnede politiske mål og publikums ønsker. Økende krav til omstilling, nye organisasjons- og arbeidsformer og tettere europeisk samarbeid og internasjonalisering for øvrig, medfører stadig større krav til statsforvaltningens kompetanse. Oppbygging og utvikling av høy og allsidig kompetanse er derfor viktigere enn tidligere.»

(Ref.: Strategisk plan for kompetanseutvikling i Staten 1995–97)

2

Hensikt og avgrensning

Dette heftet har som mål å gi toppledere, personalledere, fagsjefer, linjeledere, prosjektledere og tillitsvalgte et bedre grunnlag for arbeidet med strategisk kompetanseutvikling i egen virksomhet.

Det er vårt håp at heftet skal bidra til en mer målbevisst planlegging av kompetanseutviklingen i virksomhetene. Sentrale elementer i denne sammenheng er å øke bevisstgjøringen ved valg av metoder, samt bedre evnen til å planlegge og gjennomføre tiltak på en målrettet måte.

Gjennom gode eksempler viser vi betydningen av å knytte kompetanseutvikling og opplæringsplaner til virksomhetens visjon, strategi og mål, og vi presenterer hensiktsmessige metoder for kompetansekartlegging, behovsanalyse og evaluering av tiltak.

Eksempelene er hentet fra virksomheter som har arbeidet for å skape en målrettet og fleksibel kompetanseutvikling, og illustrerer hvordan dette arbeidet er gjennomført på virksomhetenes egne premisser og innenfor deres egne budsjetter. Derfor må eksemplene ses i lys av virksomhetenes ståsted og valg og ikke betraktes som en oppskrift på hvordan en kompetanseutviklingsprosess bør forløpe. Eksempelene kan best brukes som inspirasjon til å trekke paralleller og hente ideer til egen virksomhet.

3

Hva er strategisk kompetanseutvikling?

Når vi velger uttrykket «strategisk kompetanseutvikling», er det for å betone betydningen av at kompetanseutviklingen skal være strategisk fundert. Vi definerer strategi som en plan for å nå definerte mål. Strategi kan også forstås som valg i forhold til retning eller område. Uansett definisjon vil strategisk kompetanseutvikling være kompetanseutvikling som er forankret og integrert i overordnede mål og planer. Dette står i motsetning til det som karakteriserer mye av kompetanseutviklingen i dag, der arbeidet ikke er fundert i klare mål, men er tilfeldig og ad hoc-basert, slik at strengt subjektive oppfatninger av behov og ønsker ofte blir utslagsgivende.

Strategisk kompetansestyring innebærer at det blir utviklet en *kompetansestrategi*, dvs. en overordnet plan for hvilke kompetanseområder, retninger og tiltak som skal prioriteres, hvilke mål ulike tiltak bør bidra til å oppfylle, samt hvordan tiltakene skal evalueres og følges opp i forhold til definerte mål. Det er ledelsens ansvar å utvikle en kompetansestrategi som er knyttet til virksomhetens mål og planer.

Vi skal se nærmere på noen sentrale begreper og elementer før vi presenterer en modell som illustrerer prosessen trinn for trinn.

Kompetanseutvikling

Kompetanseutvikling er et av flere virkemidler for å sikre en virksomhet nødvendig kompetanse.

Et annet viktig virkemiddel er *anskaffelse* av kompetanse gjennom nyrekruttering, kjøp av eksterne tjenester eller samarbeid med andre som besitter etterspurt kompetanse.

Kompetanseutvikling innebærer at man investerer i eksister-

ende medarbeidere. Investeringene kan skje i utvikling av en eller flere kompetansekompener:

- Kunnskaper
- Ferdigheter
- Evner
- Holdninger

En viktig form for kompetanseutvikling er *etterutdanning*. Den innebærer at medarbeideren får mulighet til å følge med i utviklingen i eget fag og holde seg à jour, slik at kompetansen ikke «går ut på dato».

En annen form for kompetanseutvikling er *videreutdanning*. Til forskjell fra etterutdanning får medarbeideren muligheter til å utvikle høyere og mer spesialisert kompetanse, dvs. kompetanseheving.

I praksis er skillet mellom etter- og videreutdanning ofte uklart. Etter lovendringen som gir arbeidsgiver adgang til å dekke både etter- og videreutdanning skattefritt, har skillet også mindre betydning formelt og økonomisk. Men i forbindelse med strategisk kompetanseutvikling kan det være viktig å skille mellom etter- og videreutdanning om man ønsker at en eller flere medarbeidere skal bibeholde sitt kompetansenivå eller utvikle seg til et høyere nivå.

Kompetanseutvikling kan også skje i *bredden*, og dermed være noe annet enn tradisjonell etter- og videreutdanning basert på det yrket medarbeideren allerede har. For eksempel satser mange virksomheter på å minske sårbarheten ved tap av verdifulle medarbeidere gjennom å gi medarbeidere kompetanse på tvers av tradisjonell oppgaveinndeling. Dette kan øke så vel fleksibilitet som motivasjon hos medarbeiderne, ikke minst ved at de får et bedre helhetsperspektiv på virksomhetens oppgaver. Tiltak for å utvikle eller endre holdninger kan også være en form for kompetanseutvikling som går på tvers av stillinger og oppgaver, og som dermed gir generell tilleggskompetanse snarere enn mer spesialisert kompetanse.

Kompetansekrav og kompetansebehov

Det går et viktig skille mellom kompetansekrav og kompetansebehov.

Kompetansekravene gjenspeiler den kompetansen virksomheten bør besitte for å nå sine mål – med andre ord hvilken kompetanse som *kreves*.

Kompetansebehovene er den kompetanse som *mangler* ut fra definerte krav. Med andre ord utgjør kompetansebehovene gapet mellom kompetansekravene og den kompetansen man faktisk har.

Kompetansekravene for en virksomhet utledes av de overordnede målene som er definert for de tjenester og ansvarsområder virksomheten har. I det praktiske arbeidet med strategisk kompetanseutvikling bør disse kravene brytes ned til gruppe- eller avdelingsnivå, samt oppgave- og stillingsnivå.

Kompetansekravene som knyttes til en stilling, bør utledes gjennom en *jobbanalyse*, der man identifiserer hvilken kompetanse som kreves for å utføre de oppgavene som ligger til stillingen, på en tilfredsstillende måte. Ofte inneholder stillingsbeskrivelsen sentrale kompetansekrav, og de blir ofte tatt med i stillingsannonser.

Stillingsbeskrivelser kan imidlertid inneholde elementer som snarere gjenspeiler tradisjon enn reelle krav, for eksempel at det kreves høyere utdanning (universitet/høyskole) i stillinger som kan fylles av personer uten slik utdanning.

Se nærmere på de to eksemplene under, og vurder kompetansekravene som stilles i lys av oppgitte arbeidsoppgaver og lønnsbetingelser.

Eksempel 1. Høyere utdanning ønsket eller nødvendig?

Riksrevisjonen **Førstekonsulent**

Nyopprettet stilling i

~~Centralarkivet/Informasjons- og dokumentasjonsseksjonen, Centralarkivet og Riksrevisjonsseksjonen~~. Den sentrale arkivordningen ble iverksatt april 1997 og er i stadig utvikling. Vi søker nå etter en erfaren arkivmedarbeider som skal inngå i arkivenheten på 6 medarbeidere for å utføre post- og arkivrutiner samt delta i den videre utviklingen av arkivordningen. Etaten benytter seg av journalføringssystemet DocuLive Noark.

Det er påkrevd at søkerne har erfaring i bruk av Noark-baserte journalføringssystemer. Sentralarkivet er en del av Informasjons- og dokumentasjonsseksjonen som har 14 medarbeidere. Det kreves høyere utdanning, ev. 3-årig høgskoleutdanning og relevant praksis, fortrinnsvis fra offentlig virksomhet. Søkere med annen utdanning og solid og særlig relevant praksis vil også kunne komme i betraktning. Vi søker en selvstendig person med initiativ og gode kommunikasjonsevner. Vi kan tilby godt faglig og sosialt miljø, ordnede arbeidsforhold, intern opplæring, fleksitid

samt permisjons- og stipendordninger til videreutdanning.

Lønnstrinn 34–50

Nærmere opplysninger ved avdelingsdirektør NN i tlf. 23 00 00 00, eller arkivleder XX i tlf. 24 00 00 00.

Søknader merket "Ref.nr. ~~1997/2000~~", innen ~~21.~~ september til ~~Riksrevisjonen~~, Personalseksjonen, Postboks ~~8100~~ Dep, ~~0000~~ Oslo.

Riksarkivaren

Konsulentar

(Mellombels stillingar – inntil 1-2 år) til ~~Riksarkivet~~

Arbeidet omfattar ordning og katalogisering av eldre arkiv frå medisinaldirektøren og Televerket. Vi krev høgare utdanning med historie/samfunnsfag og/eller arkivkunnskap i fagkrinsen, og legg vekt på røynsle frå liknande arbeid.

Lønssteg 22-31

Nærmare opplysningar ved underdirektør BB i tlf. 22 00 00 00.

Søknader innan ~~21.~~ september til ~~Riksarkivaren~~, Postboks ~~4010~~ Lillostetradetun, ~~0000~~ Oslo.

Det er naturligvis vanskelig å vurdere om kompetansekravene er nødvendige og hensiktsmessige ut fra en stillingsannonse alene. Men stillingsbeskrivelser og kompetansekrav bør uansett revurderes periodisk, med sikte på å avdekke om kravene fremdeles er relevante, aktuelle og meningsfulle. Dersom det er knapphet på mulige medarbeidere med en gitt utdanning, bør man vurdere om også personer med en annen utdanningsbakgrunn kan tilfredsstillende de reelle kravene stillingen innebærer.

I mange tilfeller er det ikke mulig å finne søkere som tilfredsstillende alle kompetansekravene, og man må ansette en medarbeider med mer eller mindre mangelfull kompetanse. En slik situasjon byr på flere muligheter. Man kan

- 1 **utvikle** den nødvendige kompetansen hos medarbeideren (kompetanseutvikling)
- 2 **refordere** arbeidsoppgavene slik at andre tar på seg det den nye ikke mestrer
- 3 **omorganisere** slik at kompetansen dekkes på andre måter
- 4 **kjøpe** tjenester eksternt

I praksis kan det ofte være både nødvendig og hensiktsmessig å kombinere kompetanseutvikling med omorganisering og organisasjonsutvikling. Noen av manglene dekkes best gjennom kompetanseutvikling, mens det kan være mest formålstjenlig å dekke andre mangler på andre måter. Fleksibilitet og utradisjonell tenkning kan være nyttige innfallsvinkler.

Kompetanseutvikling har som mål å dekke identifiserte *kompetansebehov*. Kompetansebehov kan komme for en dag i forbindelse med ansettelse, men kan også oppstå etter at en medarbeider har hatt en stilling en stund. Bakgrunnen er ofte organisasjonsutvikling som følge av nye kompetansekrav, f.eks.

- utvidet ansvarsområde
- nye arbeidsoppgaver
- endrede krav til arbeidsutførelse
- ny teknologi

Strategisk kompetanseutvikling innebærer at man med regelmessige mellomrom analyserer både kompetansekrav og kompetansebeholdning for å avdekke om det har oppstått nye kompetansegap.

Kompetansegap

Et kompetansegap er avstanden mellom kompetansekravene og den kompetansen en virksomhet faktisk forvalter. Analyser av

kompetansegap bør gjøres både for hele virksomheten og for hver enkelt medarbeider og gruppe.

Virksomhetens kompetansegap fremkommer på bakgrunn av overordnede mål og strategier, og ved å sammenlikne kompetansekrav med kompetansebeholdning.

Følgende spørsmål er sentrale for å avdekke kompetansegap på virksomhetsnivå:

- **Kompetansekrav.** Hvilken kompetanse må virksomheten ha for å nå sine mål og løse sine oppgaver på det nivå og i det omfang som er ønskelig – på kort og lang sikt?
- **Kompetansebeholdning.** Hvilken kompetanse forvalter organisasjonen på sentrale områder?
- **Nøkkelkompetanse.** Hvilken kompetanse er det nødvendig at virksomheten besitter selv, og som ikke kan eller bør kjøpes utenfor virksomheten?
- **Totalkompetanse.** Hvilken totalkompetanse forvalter virksomheten – nøkkelkompetanse og støttekompetanse?
- **Mulige kompetansekrav.** Hvilke nye krav til kompetanse vil kunne oppstå på lang sikt?
- **Kompetansegap.** Hva er avviket mellom kompetansekrav og kompetansebeholdning?

Gapanalysen er avgjørende for å klargjøre både omfanget av og typen kompetansebehov. Noen av kompetansebehovene kan dekkes gjennom kompetanseutvikling av eksisterende medarbeidere, mens andre må dekkes på andre måter, f.eks. gjennom rekruttering eller bestilling av kompetanse fra eksterne leverandører.

Gapanalysen danner grunnlaget for utforming av en kompetanseplan som spesifiserer prioriterte tiltak og mål. En opplærings- eller kompetanseutviklingsplan, med tilhørende budsjett, bør bygge direkte på en slik overordnet gapanalyse og kompetansestrategi.

Opplæringsplanen bør inneholde følgende elementer:

- Målet med et tiltak
- Målgruppe (deltakere)
- Tiltaksform og -sted
- Gjennomføringsplan og tidshorisont
- Hvem som er ansvarlig for gjennomføringen
- Budsjett
- Opplegg for evaluering og oppfølging

Det er viktig å spesifisere målene for hvert enkelt tiltak for å klargjøre hvordan det kan bidra til å dekke identifiserte kompetansegap.

Målene bør være så spesifikke og presise som mulig, slik at de kan danne grunnlag for evaluering og oppfølging av tiltaket. Som et minimum bør det fremkomme hvilken type kompetanse som skal utvikles (kompetanseområde) og på hvilket nivå.

Nedenfor skal vi se nærmere på kompetanseområder og kompetansenivåer.

Kompetanseområder

Det brukes i dag en flora av begreper for å beskrive ulike former for kompetanse. Hvilke inndelinger som er hensiktsmessige, avhenger av den enkelte virksomhets aktiviteter og funksjonsområder.

Et viktig skille går mellom formell kompetanse og realkompetanse.

Formell kompetanse

Med formell kompetanse mener vi den type kompetanse som kan dokumenteres gjennom utdanningssystemet eller godkjente sertifiseringsordninger. I forbindelse med en rekke stillinger stilles det lovfestede krav til spesifikk utdanning, f.eks. juridisk embetseksamen eller profesjonsutdanning som lege, psykolog eller sykepleier. Kravene til formell utdanning reguleres av så vel lovverk som tradisjon, og innenfor enkelte områder er det større aksept for en mer sammensatt utdanningsbakgrunn.

Realkompetanse

I offentlige utredninger blir realkompetanse vanligvis definert som den kompetanse en medarbeider reelt sett har. Altså vil realkompetanse bestå av både formell kompetanse og kompetanse tilegnet utenfor det ordinære utdanningssystemet. Realkompetanse vil derfor ikke alltid være dokumentert og standardisert. Verdifull realkompetanse utvikles både i arbeidssituasjonen og på andre arenaer i livet. Innenfor offentlig forvaltning er det etablert egne etatsskoler, som skal gi medarbeiderne skreddersydd kompetanse for det virksomhetsområdet de er engasjert i. I den senere tid har etatsskolene tilpasset seg de offentlige utdanningsinstitusjonenes formelle krav; dermed er flere av disse utdanningsveiene nå formalisert.

Læring i arbeidssituasjonen får stadig større anerkjennelse og betydning, og som følge av dette samarbeider LO og NHO om utvikling av et system for dokumentasjon av realkompetanse som skal være ferdig i juli 2002. Et slikt system vil kunne bidra til at nye grupper får innpass ved høyskoler og universiteter, til avkorting av studieforløpet, og til at man kan gjennomføre praksisprøver og yrkesteoretiske fagprøver på en mer hensiktsmessig måte.

Kompetansetypologier

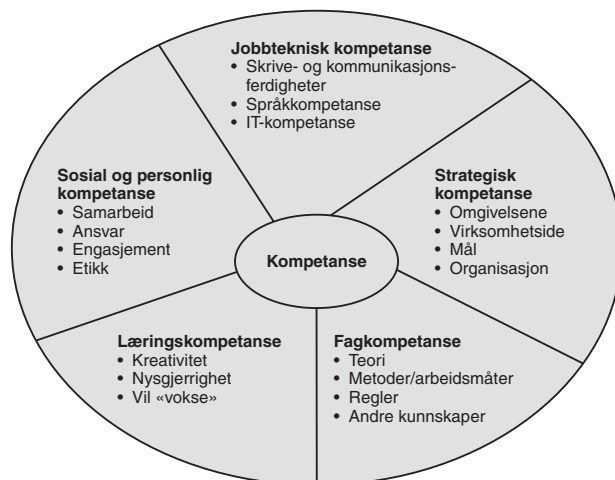
Både formell kompetanse og realkompetanse kan deles inn i undergrupper, og det finnes mange ulike inndelinger eller typologier. Hvilken inndeling som er hensiktsmessig, avhenger av hva slags kompetanse som er relevant for virksomheten.

I faglitteraturen lages det ofte et grovt skille mellom henholdsvis faglig, administrativ, personlig og sosial kompetanse.

- Faglig kompetanse er knyttet til det å utføre oppgaver på en faglig, yrkesmessig, teknisk eller praktisk fullgod og formålstjenlig måte.
- Administrativ kompetanse omfatter det å kunne lede oppgavemessig, personalmessig og strategisk, herunder å definere mål og tilrettelegge for måloppnåelse. Administrativ kompetanse er derfor i første rekke relevant for personer som skal ha lederoppgaver i en eller annen forstand.
- Personlig kompetanse innbefatter faktorer som påvirker måten den enkelte utfører sine oppgaver på. Holdninger er spesielt viktige komponenter i den personlige kompetansen, f.eks. ansvarsfølelse, etisk bevissthet, fleksibilitet, nøyaktighet, kreativitet og motivasjon for læring og utvikling.
- Sosial kompetanse blir stadig mer vektlagt i forbindelse med kompetanseutvikling, og er den kompetansen som er avgjørende for samarbeid med andre. Kommunikasjonsferdigheter, samarbeidsevner og positive holdninger til det å utvikle seg sammen med andre er viktige stikkord.

I oversikten nedenfor over ulike kompetanseformer er det lagt vekt på spesielle elementer i den grove inndelingen over. Faglig kompetanse er delt inn i faglig kompetanse og jobbt teknisk kompetanse, og læringskompetanse og strategisk kompetanse er skilt ut som egne elementer.

En modell for læringskompetanse, fritt satt sammen fra ulike begrepsmodeller



Læringskompetanse kan betraktes som del av den personlige kompetansen. Det dreier seg særlig om holdninger som er avgjørende for om en medarbeider er motivert for å lære og for å utvikle seg. I mange tilfeller der man finner lav læringskompetanse, har dette å gjøre med dårlige erfaringer fra tidligere opplæring og lav selvtillit. For å kunne gjennomføre en vellykket kompetanseutvikling er det imidlertid en klar betingelse at læringskompetansen må være god.

Dersom den enkelte ikke *ønsker* å lære, eller ikke *tror* at han/hun klarer å lære, vil det være nærmest umulig å skape en læringseffekt – uavhengig av hvor god opplæringen faktisk er. Som det heter innen pedagogikken: Selv om man lærer noe *bort*, er det den enkelte som må ta lærdommen til seg og *lære seg selv*.

I forbindelse med organisasjonsutvikling og endringsprosesser er læringskompetanse en avgjørende suksessfaktor. Og kanskje viktigst av alt: Læringskompetanse kan læres. Læring avhenger i større grad av holdninger enn av faktiske evner. Som vi skal se senere, holder det ofte med relativt beskjedne tiltak for å øke medarbeidernes læringskompetanse betydelig, noe de tolv eksemplene i heftet viser.

Strategisk kompetanse

De store kravene til løpende endring og utvikling i mange organisasjoner gjør at strategisk kompetanse blir stadig viktigere. Slik inndelingen er gjort i figuren på forrige side, spiller strategisk kompetanse på både faglige og administrative elementer. I flere sammenhenger blir det viktigere å sette egne arbeidsoppgaver i sammenheng med virksomhetens mål, planer og struktur, foruten kravene omverdenen stiller – i dag og i fremtiden. Det å tenke strategisk – dvs. målrettet og langsiktig – er derfor ikke lenger noe bare ledere beskjeftiger seg med. Men hovedansvaret for det strategiske arbeidet i virksomheten som helhet ligger naturligvis hos ledelsen.

Fag versus jobbt teknisk kompetanse

Avansert teknologi tas i bruk på stadig flere områder og påvirker direkte hvordan oppgaver utføres. Dette gjør at det kan være hensiktsmessig å dele faglig kompetanse inn i *faglig nøkkelkompetanse* og *jobbt teknisk kompetanse*. Den faglige, teoretiske utdanningen og praktiske erfaringen en medarbeider har på sitt område og innen sitt yrke, utgjør selve nøkkelkompetansen. For å kunne beherske nødvendige hjelpemidler, utstyr, teknikk og avansert teknologi kreves i tillegg jobbt teknisk kompetanse. Endringstakten i den jobbt tekniske kompetansen vil ofte være raskere enn i den faglige nøkkelkompetansen.

For eksempel vil sykepleiere ha sin faglige nøkkelkompetanse og hovedballast innen medisinske fag. Den jobbt tekniske kompetansen knytter seg blant annet til kunnskaper om og bruk av nødvendig teknisk utstyr – som er i nærmest kontinuerlig utvikling. På samme måte vil saksbehandlere med profesjonsutdanning som faglig nøkkelkompetanse, måtte utvikle og opprettholde nødvendig jobbt teknisk kompetanse knyttet til virksomhetens IT-system. I en tid med økende internasjonalt samarbeid blir dessuten språkkunnskaper en viktig jobbt teknisk tilleggskompetanse for stadig flere.

Kjernekompetanse, nøkkelkompetanse og støttekompetanse

For virksomheten som helhet er det avgjørende å skille mellom tre ulike kompetanseområder:

- Kjernekompetanse
- Nøkkelkompetanse
- Støttekompetanse

Begrepet kjernekompetanse er svært viktig, men brukes ofte feil – eller slik at kjernekompetanse blandes sammen med begrepet «viktig» kompetanse.

I faglitteraturen henspiller imidlertid **kjernekompetanse** på den kompetansen som skal sikre virksomhetens langsiktige overlevelse og konkurranseevne. Siden stadig flere offentlige virksomheter blir mer og mer konkurranseutsatte, får dette begrepet større betydning. Vi ser at offentlige helsetjenester møter konkurranse fra private aktører. Posten får stadig flere konkurrenter innen transport og budtjenester. Og presset på både omfanget av og kvaliteten på begge tjenester øker. For eksempel har økningen i netthandel (E-handel) ført til et betydelig større behov for rask og effektiv distribusjon av varer, både til privatpersoner, bedrifter og offentlige virksomheter. «ICA Rett hjem» har definert offentlige omsorgsinstitusjoner som en stor kundegruppe for direkte levering av dagligvarer, blant annet i forbindelse med hjemmetjenester. Selve transporten har imidlertid vist seg å være en propp i systemet, og problemene er ofte knyttet til så vel hurtighet som service. Dette gjør at kvaliteten på tjenester i ett ledd påvirker kvaliteten i et annet.

Også en rekke andre offentlige tjenester som tidligere nærmest hadde monopolprivilegier, er nå svært konkurranseutsatte. Det gjelder for eksempel levering av elektrisitet, telefon- og kommunikasjonstjenester samt TV- og radiotilbud.

Mulighetene til å sikre fremtidig drift og møte privat konkur-

ranse avhenger av i hvilken grad de offentlige leverandørene bygger opp og opprettholder sin spesifikke kjernekompetanse.

Kjernekompetanse må ha minst fire avgjørende egenskaper:

- Ha en potensielt høy verdi innen et bredt spekter av tjenester, produkter og markeder
- Være avgjørende for kundens/brukerens nytte av de tjenester og produkter som formidles
- Være sjelden (unik)
- Være vanskelig å kopiere eller imitere

Fokus på kjernekompetanse innebærer at man forsøker å finne frem til det som er unikt for virksomheten og dens tjenester – i dag og i fremtiden. Med andre ord er det nødvendig å tenke proaktivt, slik at man kan ligge i forkant av og påvirke utviklingen i tjenester og markeder.

For offentlige tjenesteytere ligger det en stor utfordring og mulighet i å fokusere på kjernekompetanse. Hvilken kompetanse gjør at vi er unike sammenliknet med andre aktører, og slik at kunder og brukere vil foretrekke oss på både kort og lang sikt? Og hvordan kan vi sikre denne kompetansen i fremtiden?

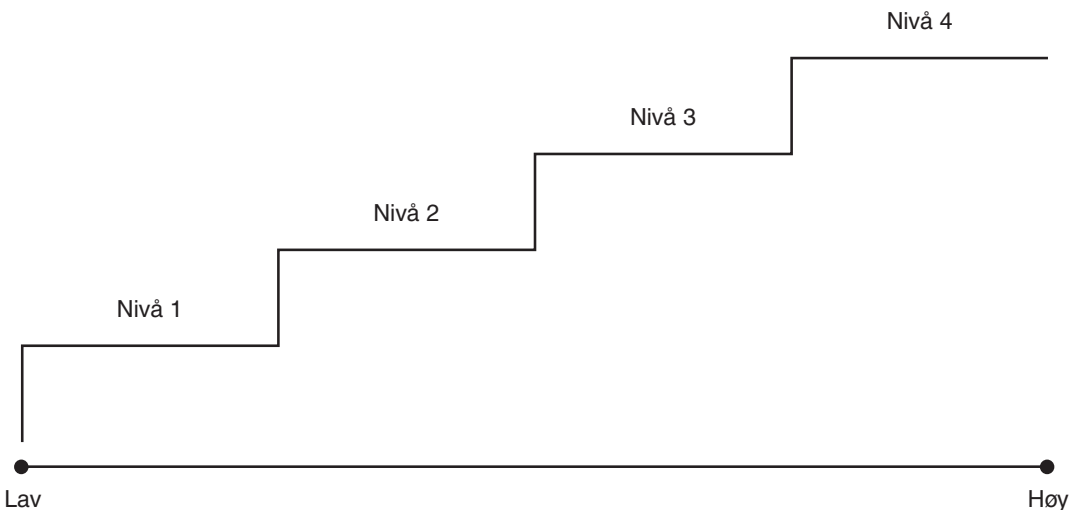
Det er viktig å være oppmerksom på at ikke alle virksomheter bygger på kjernekompetanse. Og ikke alle virksomheter har kontroll over hvilke tjenester som skal produseres og formidles, eller over hvordan tjenestene skal utformes. I slike tilfeller blir det vanskelig å tenke så strategisk som kjernekompetansemodellen forutsetter, men såkalt nøkkelkompetanse vil fortsatt være avgjørende.

- **Nøkkelkompetanse** er den kompetansen som knytter seg direkte til de hovedoppgavene virksomheten har, og som er nødvendig for å sikre generell drift og måloppnåelse. Nøkkelkompetansen er «nøkkelen» til å utføre oppgaver og tilby tjenester, og er den kompetansen man uansett ikke kan klare seg uten. Ved formulering av kompetansekrav bør derfor nøkkelkompetanse stå i sentrum for oppmerksomheten. Det vi foran har kalt fag og jobbt teknisk kompetanse, utgjør vanligvis hovedtyngden av nøkkelkompetansen. Såkalt læringskompetanse og strategisk kompetanse er imidlertid også avgjørende for å sikre at virksomheten opprettholder sin nøkkelkompetanse over tid.
- **Støttekompetanse** er kompetanse som egentlig ikke er avgjørende for selve driften, og som er knyttet til tjenester som kunne vært satt ut til andre (såkalt outsourcing) uten at det ville få

konsekvenser for hovedoppgavene man utfører. Eksempler kan være renhold, posttjeneste, kopieringstjenester, lønnsfunksjoner, kantinedrift, resepsjonstjeneste, bibliotekstjeneste og IT-systemer. Hva som faktisk utgjør støttekompetanse og -funksjoner, vil variere fra en virksomhet til en annen avhengig av hvilke tjenester som tilbys. For eksempel er renholdskompetanse naturligvis avgjørende nøkkelkompetanse i en renholdsvirksomhet eller -avdeling, mens den utgjør støttekompetanse i de fleste andre virksomheter. Det kritiske spørsmålet er om man kunne klart seg uten å ha kompetansen selv. I forbindelse med strategisk satsing på kompetanse bør man dessuten se på fordelene og ulempene ved å beholde denne kompetansen selv versus å overlate den til andre.

Kompetansenivåer

I daglig tale og ved kompetansekartlegging kategoriserer vi ofte mennesker etter graden av kompetanse. Det vi egentlig gir uttrykk for, er hvilket kompetansenivå personene antas å ha. Modellen nedenfor demonstrerer dette ved at den skiller kompetansenivåene fra hverandre ved å skille mellom lav og høy kompetanse på et bestemt område:



Inndelingen i kompetansenivåer er hensiktsmessig fordi den sier noe om kompetansekravet til en medarbeider i en gitt stilling/funksjon. I en stillingsannonse vil måten man formulerer kompetansekravet på, angi nivået for stillingen og dermed kompetansenivået.

Eksempler på formulering av krav til IT-kompetanse:

Nivå 1. «Søkeren bør kjenne til de ulike IT-systemene i organisasjonen.»

Nivå 2. «Søkeren bør kunne anvende organisasjonens IT-systemer i sitt daglige arbeid.»

Nivå 3. «Søkeren bør ha oversikt over de mest kjente former for programmering og systemering, samt beherske de ulike systemene i det daglige arbeidet.»

Nivå 4. «Søkeren bør ha inngående innsikt i programmering og systemering og beherske de ulike systemene på en fullverdigg måte.»

Inndelingen er også nyttig fordi man i en enhet vil ha behov for flere medarbeidere i samme stilling, men på ulike nivåer. I en avdeling vil det for eksempel kunne være behov for to rådgivere på nivå 4 og 3, samt en rådgiver på nivå 2. Begrunnelsen for en slik nivåfordeling vil for eksempel være bedre sammensetning av personalet og dets kompetanse eller kompetansekrav fra kundene.

Det kan imidlertid være et problem med nivåfordelingen i høy og lav kompetanse. For er det slik at en person som tilfredsstillt kravet til stillingen i nivå 2, har lav kompetanse? Til dette er det å si at personen vil ha høy kompetanse i forhold til sin stilling, men i forhold til nivå 3 og 4 vil kompetansen være forholdsvis lav. Vi snakker altså om lav og høy kompetanse i forhold til andre funksjoner/stillinger.

Eksempel 2 illustrerer den praktiske nytten av nivåinndelingen.

Eksempel 2. Ett skritt om gangen?

Da en større virksomhet for noen år siden skulle innføre et nytt logistikk-system, ble man fort klar over at de ansatte ikke var godt nok forberedt på denne overgangen. Det ble foreslått at man skulle sette i gang et større opplæringsprogram for å heve den generelle kompetansen innen IT for samtlige ansatte innen logistikk og vareproduksjon. Virksomhetens opplæringsleder visste at de ansatte var på høyst forskjellig nivå når det gjaldt kunnskaper og fer-

digheter i IT – dessuten var holdningen hos dem med minst kunnskap at dette kom til å bli vanskelig. Derfor ble det satt i gang et kartleggingsarbeid som gikk ut på følgende:

Et spørreskjema ble utarbeidet og sendt til alle ansatte innen fagområdet, med relativt kort svarfrist. Hver enkelt skulle angi hvilke systemer han/hun kjente fra før, og på hvilket nivå. Dette ble grundig forklart, slik at hver enkelt kunne kjenne

seg igjen og identifisere sitt nivå. Dernest ble hver medarbeider bedt om å angi hvilket nivå han/hun etter egen oppfatning burde befinne seg på.

I mellomtiden hadde lederen for avdelingen holdt et møte og informert om innføring av ny teknologi og presisert at dette kom til å stille store krav til IT-ferdigheter. Hver enkelt medarbeider fikk i tillegg anledning til å gjennomføre en individuell samtale med egen brukerstøtte for de IT-systemene som allerede var innført.

Skjemaene ble sendt opplæringsleder, som organiserte opplæring for instruk-

tører på tre nivåer. Det ble planlagt i alt seks kurs over en periode på seks uker. Deltakerne ble plassert på kursene på bakgrunn av hvilket nivå de selv mente de befant seg på, og hvilket nivå de mente de burde utvikle seg til. På denne måten ble ikke spranget for stort; undervisningen tok utgangspunkt i hvor de befant seg kompetanse- og motivasjonsmessig. Noen deltakere måtte gå på to kurs, fordi spranget ville bli for stort med bare ett kurs.

Evalueringen viste at deltakerne var fornøyd. De følte at de hadde mestret kompetansehoppet og var godt forberedt til å lære noe nytt.

Avgjørende betingelser ved strategisk kompetanseutvikling

Strategisk kompetanseutvikling bygger på erkjennelsen av at «riktig» kompetanse er en forutsetning for at en virksomhet skal nå sine mål. Både for lav og for høy kompetanse kan være «feil» i forhold til virksomhetens faktiske behov.

Strategisk kompetanseutvikling innebærer at medarbeidernes utvikling forankres i virksomhetens daglige og fremtidige oppgaveløsning og utfordringer.

For å kunne si at kompetanseutviklingen er strategisk, må det være en sammenheng mellom virksomhetens overordnede mål og planer og de oppgaver som medarbeiderne skal løse, og medarbeidernes forutsetninger for å løse dem. Utviklingen skal dessuten utgjøre en kontinuerlig, integrert prosess.

Korte kurs og kampanjer som står på egne ben og ikke viser medarbeiderne sammenheng mellom tiltaket og virksomhetens oppsatte mål og strategier, kan derfor, uansett hvor gode de er isolert sett, bli et slag i luften. Ikke nødvendigvis bortkastet, men kanskje utgiftene skulle vært ført på en annen konto enn utviklingskontoen?

Det er viktig å være oppmerksom på at mange medarbeidere ikke er motiverte for opplæring eller har liten tro på egen mestringsevne. Krav om opplæring kan virke truende, spesielt for medarbeidere som har lav grunnkompetanse. For at kompetanseutvikling skal kunne gjennomføres, kreves det derfor god evne til å informere og motivere fra ledelsens eller de ansvarliges side.

Eksempel 3 illustrerer hvor viktig det er å informere medarbeiderne om formålet med en kompetansekartlegging. Eksempel 4 og 5 viser hvor avgjørende det er å opparbeide selvtilitt og motivasjon hos medarbeiderne før omfattende opplæring settes i gang.

Eksempel 3. Riktig ende av tunnelen?

Etter flere større omstillingsprosjekter som hadde gitt til dels negative utslag, ønsket en større statlig virksomhet å sette i gang en mer målrettet satsing på organisasjons- og kompetanseutvikling. Formålet med satsingen på kompetanseutvikling generelt var å øke sannsynligheten for at ikke bare dagens, men fremtidens oppgaver kunne løses med langt bedre kvalitet. Kompetanse og organisering ble dessuten sett i sammenheng. For å kunne oppnå en mer effektiv organisering i fremtiden, satte virksomheten i gang spesielle prosesser innen lederutvikling, med vekt på å øke kompetansen innen ressursutnyttelse, planlegging og organisering.

For å sikre det strategiske fundamentet for kompetanseutviklingen ble det satt i gang et stort og ambisiøst prosjekt for kompetansekartlegging. Man ønsket å synliggjøre kompetansebeholdningen og avdekke kompetansebehovet – både dagens og fremtidens. På grunnlag av dette skulle man utvikle opplæringsplaner i de ulike avdelingene, samt en opplæringsplan for hele virksomheten.

Toppledelsen var pådrivere i prosessen, og det ble avsatt betydelige ressurser til kompetansekartleggingen. Ut fra ønsket om å arbeide profesjonelt og dra nytte av andres erfaringer, ble det kjøpt inn et IT-basert kompetansekartleggings-system som virket godt egnet for virksomhetens formål. Systemet gjorde det mulig å registrere både kompetansekrav og kompetansebeholdning, slik at kompetansegap og -behov kunne utle-

des både for enkeltmedarbeidere, grupper og hele virksomheten.

Toppledelsen utpekte en egen prosjektansvarlig, som planla prosessen grundig og sendte ut informasjon til de ansatte om den kommende kartleggingen og spørreskjemaet de ville motta. I orienteringen ble det også pekt på hvilke kompetansekrav ledelsen så for seg i fremtiden, for virksomheten samlet sett og for ulike avdelinger og funksjoner.

Alt virket tilsynelatende godt metodisk planlagt og gjennomført «etter boka». Men kartleggingsprosessen ble ikke vellykket. Snarere tvert imot. Svært få av medarbeiderne returnerte spørreskjemaet, til tross for en frist på to uker. Mange av de returnerte svarskjemaene var dessuten mangelfullt utfylt. Da responsen ble etterlyst, viste det seg at flere av de aller største og viktigste gruppene medarbeidere hadde gått sammen om å boikotte kartleggingsprosjektet uten å informere ledelsen. Med andre ord nektet de å delta, og kartleggingen ble stanset.

Prosjektansvarlig kalte da inn de tillitsvalgte for alle medarbeidergruppene for å få en avklaring.

Under møtet pekte de ansatte på at de ikke forstod poenget med kartleggingen, og at de følte at mye av den informasjonen som ble etterspurt, var svært detaljert og personlig. Mange oppfattet dessuten spørsmålene som en oppfordring til å innrømme egen eller andres utilstrekkelighet. Og som et resultat av

dette ble de ansatte usikre på konsekvensene av å svare på spørsmålene. Ville de miste anseelse og bli betraktet som inkompetente? Bli omplassert? Miste avansementsmuligheter? Eller i verste fall miste jobben? Dessuten opplevde de ikke at kartleggingen åpnet for å komme med eget syn på kompetansebehov, dvs. egne ønsker om læring og utvikling – men at kartleggingen var styrt ovenfra ut fra antatt objektive kompetansekrav og kompetansebehov.

Sist, men ikke minst, var de ansatte lei av den lange rekken kartlegginger og spørreskjemaer de hadde blitt utsatt for gjennom de siste årene med stadige omorganiseringer og omstillinger. Denne kartleggingen ble bare en av mange belastende tilleggsoppgaver som det var vanskelig å finne tid til. Og sett i lys av de tidligere negative erfaringene med omstilling var svært mange skeptiske til om nok en kartlegging hadde noe for seg.

Responser fra medarbeiderne var en tankevekker for både toppledelsen og prosjektansvarlig, som hadde tatt den strategiske forankringen i kompetansekrav for gitt. De hadde undervurdert betydningen av å motivere de ansatte til å delta ved å informere om formålet med og konsekvensene av kartleggingen. De ansatte så ingen verdi for egen del i å medvirke, til tross for at dette var en av de viktigste intensjonene. Selv om

ledelsen så kompetanse og organisering i sammenheng, hadde den undervurdert den belastningen medarbeidere opplever gjennom omstillinger og ulike kartleggingsprosjekter, og den langvarige effekten negative erfaringer kan ha. Ledelsen så derfor et behov for å integrere fremtidig kartlegging og andre undersøkelser på en bedre måte. De innså også at spørreskjemaet hadde klare svakheter, og at det i forkant skulle vært gjort en test.

Etter flere møter med både tillitsvalgte og medarbeidere i ulike avdelinger – for å tydeliggjøre sammenhengen mellom virksomhetens og medarbeidernes mål og behov, samt formål og konsekvenser av kartleggingen – ble spørreskjemaet sendt ut på nytt. Denne gangen var det gjort endringer for å unngå at spørsmål skulle bli oppfattet som for truende eller ledende. Kartleggingen resulterte i mye informasjon som kunne brukes til de analysene IT-systemet var laget for. Likevel innså både toppledelsen og prosjektansvarlig at det var nødvendig å samle inn tilleggsinformasjon gjennom de årlige medarbeidersamtalene, og at den IT-baserte kartleggingen ikke var tilstrekkelig alene. IT-systemene kan ikke fange opp den uforutsette og ikke-verbale kommunikasjonen, dessuten er medarbeidersamtalene avgjørende for de ansattes mulighet til å oppleve medvirkning og innflytelse over egen arbeidssituasjon.

Eksempel 4. Et skritt til siden?

En virksomhet skulle i 1986 innføre ny teknologi i produksjonen. Ledelsen visste at medarbeiderne hadde svak formell bakgrunn, og at mange i tillegg hadde lærevansker på grunn av dårlige erfaringer. Ledelsen visste også at de ansatte var erfarne i det arbeidet de til nå hadde utført, og at de var pålitelige

og lojale. Virksomheten kunne ikke erstatte arbeidsstokken med en ny. Det var absolutt nødvendig at alle medarbeiderne hevet sin kompetanse betraktelig, slik at de kunne mestre de nye produksjonsteknikkene. For å forberede de ansatte på den nye situasjonen innkalte ledelsen til et informasjonsmøte.

Der fikk de ansatte vite hva som lå foran dem av endringer. De ble lovet opplæring som skulle gi formell kompetanse. Opplæringen skulle skje delvis i arbeidstiden og delvis på egen fritid, og de ansatte ville gå opp i lønn etter fullført opplæring. Det ble utarbeidet et nytt fag, prosessoperatør-faget. Teorien ble utarbeidet av virksomhetens egne medarbeidere og ledere, og deretter godkjent av Fagopplæringsnemnda. Opplæringen skulle foregå på en godkjent yrkesskole i nærheten. Det var bare en liten brøkdell som meldte seg; en av dem var lederen for fagforeningen. Hun forklarte senere at de ansatte kvidde seg for å sette i gang, fordi de trodde at opplæringen ville bli for vanskelig. Gode råd var dyre.

Opplæringsleder fikk da idéen om å starte et engelskkurs for produksjonsmedarbeiderne. Folkeuniversitetets «snilleste, mest erfarne og mest modderlige» lærer ble hyret inn, og eng-

elskkurs ble tilbudt rett etter arbeidstid, med betalt mat i kantinen og alle utgifter for øvrig dekket. Det ble en suksess. Alle medarbeiderne gjennomførte kurset. Senere arrangerte de på eget initiativ ekstra samlinger (bl.a. restaurant- og kinobesøk) for å trene seg i engelsk. Neste gang bedriften utlyste prosessoperatør-kurs, meldte resten av medarbeiderne seg på. De hadde fått styrket selvtilliten. De hadde opplevd hvor hyggelig det kunne være å samles etter arbeidstid, og de gledet seg til det lille lønnsløftet som de fra første kull i opplæringen hadde fått.

Alle parter var fornøyd, og problemet var løst med relativt små utgifter. Alle de gode spin-off-effektene var uvurderlige og overgikk langt den prisen virksomheten betalte for engelskkurset. Nå kunne opplæringen i nye produksjonsteknikker begynne. Den ble gjennomført etter planen og gav gode resultater.

Man kan finne tilsvarende eksempler i en rekke andre virksomheter. Eksempel 5 er hentet fra et sykehjem.

Eksempel 5: Mentalt renhold?

Opplæringsansvarlig ved et større sykehjem i østlandsområdet gjennomførte en kartlegging av opplæringsønsker blant alle medarbeidergruppene, herunder pleiere (sykepleiere, hjelpepleiere, pleieassistenter), kontorpersonale og renholdere. Formålet var å avdekke hva medarbeidere selv oppfattet som viktige kompetansebehov. Sykehjemet hadde ikke tidligere arbeidet målrettet med kompetanseutvikling, men ønsket å komme i gang. Samtidig var det behov for å gjøre noe med problemer som høyt fravær, stor gjennomtrekk blant medarbeiderne og klare tendenser til konflikter mellom ulike grupper medarbeidere.

Opplæringsansvarlig ønsket å bidra til å forbedre arbeidsmiljøet; de ansatte skulle føle at deres interesser ble ivaretatt, og at de fikk være med og bestemme.

Midlene til opplæring var imidlertid knappe. For ikke å skape for store forventninger ble det ikke gitt noen presentasjon av hvilke opplæringstiltak som kunne være aktuelle, f.eks. i form av en kursliste. Hver enkelt måtte selv angi hva han/hun følte behov for av opplæring. Resultatene viste at de gruppene som hadde høyest utdanning, dvs. sykepleierne og hjelpepleierne, etterspurte opplæring og etter- og videreutdanning i størst grad. Dette var

ikke uventet, siden mange andre kartleggingsprosjekter, både i enkeltorganisasjoner og i befolkningen som helhet, viste den samme trenden.

Opplæringsansvarlig merket seg at renholderne ikke foreslo noen form for opplæring overhodet. Samtidig visste hun at problemene med fravær og gjennomtrekk var spesielt store i denne gruppen. Renholderne møtte strenge krav til kvaliteten på sitt arbeid, og arbeidet var viktig. Likevel var de på mange måter en isolert og lite integrert gruppe blant personalet på sykehjemmet, og opplæringsansvarlig visste at de følte seg lite verdsatt. Et annet problem var at mange av pasientene ved sykehjemmet var aldersdemente, og at renholderne ofte følte seg usikre overfor disse. Mange pasienter klarte dessuten ikke å skille mellom renholdere og pleiere; renholderne fikk stadig henvendelser fra mer eller mindre krevende og utagerende pasienter.

Opplæringsansvarlig gjorde derfor et uventet og utradisjonelt valg. Renholderne ble prioritert for kompetanseutvikling og fikk tilbud om et innføringskurs over tre dager i håndtering av aldersdemente. Beslutningen møtte stor motstand hos pleierne. De så på det hele som fullstendig meningsløst og mente det var et mye større behov for faglig oppgradering av egen gruppe.

Renholderne på sin side ble svært overrasket, men tok imot tilbudet med en nysgjerrig og åpen holdning – etter å ha blitt informert om at kravene til dem eller deres gruppe ikke ville bli endret.

Noen måneder etter kurset viste det seg at effektene var overraskende store og positive, både for renholderne, pleierne og ikke minst for pasientene. Renholderne følte seg mer verdsatt og ble tryggere i møtet med pasientene. Denne tryggheten gjorde blant annet at renholderne lettere tok imot mindre forespørsler fra dem, f.eks. om å hente noe å drikke eller ordne andre småting. Dette gav pasientene et bedre tilbud og større trygghet og ro, noe som igjen avlastet det pressede pleiepersonalet. Samarbeidsklimaet mellom pleierne og renholderne ble dermed også bedre, og konfliktene færre.

Et års tid etter opplæringen av renholderne ble det gjennomført en ny kartlegging av opplæringsønsker. Denne gangen viste det seg at renholderne hadde en rekke ønsker om opplæring, spesielt knyttet til nye og mer effektive renholdsmetoder og -teknikker. Dessuten gav de uttrykk for behov for bedre teknisk utstyr og andre hjelpemidler. Opplæring og bedre hjelpemidler ville redusere både arbeidsbelastning og sykefravær, noe som igjen ville gi reduserte kostnader for sykehjemmet.

Eksempel 4 og 5 illustrerer flere viktige poeng knyttet til betingelsene for å få til en vellykket kompetanseutvikling.

Et gjennomgående problem er at mange medarbeidere med lav formell kompetanse kvier seg for krevende opplæring og omstilling, og derfor i liten grad etterspør kompetanseutvikling. Medarbeidere som allerede har høy kompetanse, etterspør kompetanseutvikling mest av alle. Dette kan gjenspeile et reelt behov, idet høy kompetanse krever hyppig påfyll for at man skal holde seg oppdatert. Dette kan imidlertid lett skje på bekostning av andre grupper som trenger et større kompetanseløft.

Erfaringer viser at det å gi medarbeidere noen mindre utfor-

dringer først kan gi positive resultater i form av økt selvtillit og mestringstro, foruten større motivasjon for videreutvikling.

Før man iverksetter større, krevende tiltak for kompetanseutvikling, kan det derfor lønne seg å tenke utradisjonelt for å sikre motivasjon og tro på egen mestring.

Eksemplene viser dessuten at det er viktig å se kompetansebehovene til ulike medarbeidergrupper i sammenheng. På denne måten kan man oppnå vesentlige synergieffekter. For eksempel kan økt læringskompetanse eller faglig kompetanse hos én gruppe bidra til bedre arbeidsvilkår og kompetanseutnyttelse for en annen gruppe. Helhetlige tiltak kan dessuten bidra til bedret sosial kompetanse i og mellom grupper, slik at både arbeidsmiljø og ressursutnyttelse bedres.

Vi oppsummerer ved å peke på noen avgjørende organisatoriske betingelser for vellykket, strategisk kompetanseutvikling:

- **Mål og behov.** Ledelsen har ansvaret for å sikre at virksomhetens mål og medarbeidernes ønsker settes i sammenheng.
- **Læringskompetanse.** Virksomheten må sikre at medarbeiderne har vilje til og tro på egen læring.
- **Informasjon.** Medarbeiderne må få klar informasjon om formålet med og konsekvensene av et tiltak.
- **Helhetsperspektiv.** Kompetansebehovet til ulike grupper medarbeidere må ses i et helhetsperspektiv, både for å kunne oppnå synergieffekter og for å avdekke mulige negative konsekvenser på tvers av grupper.

4

Erfaringer med strategisk kompetanseutvikling i staten

Hvordan er situasjonen i dag?

Strategisk kompetanseutvikling har vist seg å være vanskeligere å gjennomføre enn mange hadde forventet. Det kan være flere årsaker til dette.

For det første er ambisjonsnivået i noen tilfeller urimelig høyt, og mange undervurderer hva som må til for å lykkes – både ressursmessig og kompetansemessig. Nedenfor har vi listet opp fem kritiske suksessfaktorer som er viktige:

- Å tydeliggjøre sammenhengen mellom kompetanseutviklingen på den ene siden og arbeidsplassens mål og strategi på den andre. En slik tydeliggjøring er nødvendig for å sikre tilstrekkelige ressurser til kompetanseutvikling og at arbeidet blir reelt målrettet. Formidling av mål er samtidig avgjørende for å motivere medarbeiderne til omstilling og videreutvikling.
- Å spesifisere mål, noe som ofte er vanskelig. Mange offentlige virksomheter har uklare mål, samtidig som både politiske myndigheter og brukere presenterer nye krav som skal møtes med trange budsjettammer. Det vil dessuten alltid være vanskelig å forutsi fremtidens kompetansekrav, uansett hva slags virksomhet det dreier seg om.
- Å få oversikt over samlet kompetansebeholdning, slik at man kan analysere kompetansebehov på en helhetlig måte. Mange registrerer individuelle utviklingsbehov i forbindelse med den årlige medarbeidersamtalen, men ikke alle utnytter mulighetene til å analysere og sammenfatte kompetansebehovene for ulike grupper, avdelinger og for virksomheten som helhet. Dermed blir det vanskeligere å utforme en samlet kompetansestrategi – og opplæringsplan – for hele virksomheten.

- Å finne et hensiktsmessig kartleggingsverktøy. En del statlige virksomheter har investert i nye databaserte systemer for å lette arbeidet med registrering og analyse av kompetanse, samt planlegging av kompetansetiltak. Men dersom slike investeringer ikke blir gjort ut fra et reelt behov og skreddersydd for virksomhetens aktiviteter, kan kostnadene lett overstige nytten. Og uansett hvor «godt» verktøyet er, må medarbeiderne være motivert for å kunne bidra med verdifull informasjon i en kartleggingsprosess.
- Å evaluere og følge opp. Arbeidet med kompetanseutvikling er kommet langt i mange statlige virksomheter, men i likhet med privat sektor har få virksomheter etablert rutiner for systematisk oppfølging og evaluering av tiltak. Derfor er det vanskelig å si om tiltakene har nådd definerte mål, eller om de endringene man ser, er resultat av helt andre faktorer.

Det er vanskelig å finne virksomheter som oppfyller alle idealkravene knyttet til strategisk kompetanseutvikling. Vi har valgt ut fire virksomheter, som alle kan gi inspirasjon til deler av prosessen. Casene er utformet på grunnlag av materiell og intervju med lederne i de aktuelle virksomhetene. Etter casebeskrivelsene følger kommentarer som peker på viktige erfaringer fra arbeidet i virksomhetene.

Case 1: Posten Lettgods (Postens Logistikk)

Det finnes nesten ikke noe så negativt motiverende for en produksjons- og prestasjonsgruppe som når en ledelse, fjernt fra prosessen, i seminarstemning en gang i året, presenterer nye og høyere resultatmål med fine fargelagte søylediagram – uten diskusjon, uten spørsmål, uten et «pip» om hvordan de produserende proffene skal nå målene. Slik blir mål fort til krav som virker lammende på kreativiteten og fremmedgjørende i forhold til produksjonsprosessen.

Nils Arne Eggen: Godfoten, 1999

Bakgrunn

Etter en omfattende reform av Posten Norge BA i 1998 ble Posten Lettgods (PL¹) etablert som et av åtte forretningsområder, bl.a. for å styrke den forretningsmessige og markedsmessige

¹ Forretningsområdene Fjernhandel og Lettgods har senere gått sammen til et nytt: Logistikk, og betegnelsen er nå Postens Logistikk (PL). I den forbindelse har det skjedd en omorganisering. Det er blant annet opprettet en egen avdeling for organisasjon og kompetanse, hvor driftsrelaterte personalmessige oppgaver er skilt ut. Den nye avdelingens oppgave er å jobbe strategisk med kompetanse, inkl. rekruttering etc.

orienteringen av konsernet. PL har ansvaret for å utvikle og tilby transportløsninger til det innenlandske pakke- og logistikkmarkedet. Målet er, som den største leverandøren i markedet, å være Norges ledende leverandør av tids- og kostnads-effektive distribusjonsløsninger. Markedet er preget av hard konkurranse, endrer seg raskt og stiller stadig høyere krav til leverandørene.

Omfang og organisering av virksomheten

PL har et selvstendig markeds- og resultatansvar, og ledes av en direktør med flere avdelinger under seg: salg, marked, IT, logistikk, økonomi og personal. De viktigste enhetene under økonomiavdelingen er produkt, produktutvikling, markedskommunikasjon/-analyse. Salgsvirksomheten er inndelt etter salgsdistrikter på regional basis, i tillegg til en avdeling for storkunder i Oslo.

Forretningsområdet hadde pr. 1.1. 1998 en omsetning på over 1,5 mrd. kr, og et pakkevolum på 29 mill. Kundegrnlaget utgjorde 1,8 mill. husstander, 200 000 bedriftskunder og 6000 porteføljekunder. PL hadde i 1999 ca. 120 ansatte, herav hadde salgsvirksomheten alene ca. 50 ansatte. I tillegg overtok PL en postterminal for småpakker med 1200 ansatte. Hovedproduktene er bedriftspakker med ulike leveringsalternativer med hensyn til raskhet og leveringssted, Servicepakken og Norgespakken.

Krav til kompetanse

Økonomiavdelingen skal sørge for økonomisk målstyring og resultatoppfølging og må være i stand til å planlegge, koordinere og lede plan- og budsjettprosessene.

It-avdelingen må ligge i front med ny teknologi, utvikle helhetlige løsninger og sikre god samhandling med tjenesteleverandørene.

Logistikkavdelingen må bistå kunder med utvikling av logistikkfunksjoner, arbeide med å redusere interne enhetskostnader og bedre kvaliteten på PL-tilbud. PL må være i forkant innenfor logistikk.

PLs medarbeidere må ha høy kompetanse, motivasjon og evne til å ta ansvar og fatte beslutninger. Organisasjonen må ha karakter av et lærende miljø, hvor læring er høyt verdsatt, og kompetanseutvikling er satt i system. I dette arbeidet legger man vekt på kundefokus, på det å arbeide etter etiske prinsipper og å ta ansvar for egen opplæring, samtidig som man kan dele sine kunnskaper med andre. Det er personalavdelingens rolle å legge forholdene til rette for utvikling av ledere, medarbeidere og selve organisasjonen.

PLs modell for strategisk kompetanseutvikling

Posten Lettgods har, som en pionervirksomhet i Posten BA, tatt i bruk et nytt styringssystem, Balansert Målstyring, og har søkt å knytte sin kompetanseutvikling til dette. Man har gjennomgått forretningsideer, visjoner, overordnede mål og strategier. Den nye forretningsideen går ut på at PL skal være en komplett logistikkintegrator som tilbyr varelogistikk, ikke bare for fysiske nettverk og produkter, men også med tilhørende oppgjørs- og informasjonsstrømmer til hele Norge. Kompetanseutviklingen må ses i sammenheng med at det ble avdekket betydelige behov for ny kompetanse etter at man utviklet den nye forretningsideen.

Som en del av det overordnede strategiske arbeidet ble det utarbeidet et såkalt Balanced Score Card, som identifiserer kritiske suksessfaktorer og kritiske nøkkeltall (KPI-er). I en årsak-virkning-modell for nøkkeltallene knyttes indikatorer for (1) økonomi og finans, (2) kunder, kvalitet og markedsposisjon, og (3) interne prosesser, teknologi og infrastruktur til indekser for (4) organisasjon og medarbeidere.

Det utarbeides en kompetansegapindeks, samt indikatorer for tilfredshet hos medarbeiderne, turnover og ledervurderingsindeks.

Man har utarbeidet et kompetanseutviklingsverktøy som kalles Balansert Lederoppfølging (BLO). Det inneholder flere elementer: et skjema for stillingsprofil, et for personlige mål og et for årlig oppfølging. Til de tre skjemaene hører det veiledninger. I tillegg finnes det en kompetanseutviklingsplan. Skjemaet for kompetanseutvikling er lagt inn i det årlige vurderingsskjemaet i BLO.

Poenget med BLO er altså at det skal være en klar forbindelse mellom styringsmodellen (som knytter forretningsidé til handlingsplaner), stillingsprofilene og de personlige målene (viktige oppgaver, handlinger, frister, mål etc.) som den enkelte leder setter seg.

BLO ses på som en videreføring av prosessen fra strategiske beslutninger ned til arbeidsoppgaver for den enkelte medarbeider, og er en oppfølging av denne prosessen.

Stillingsprofilene skal utarbeides av ledere og medarbeidere i fellesskap. De skal gjenspeile de hovedmålsettinger og strategier som er valgt for at PL skal nå sine mål. De skal også ta med andre gjøremål som gir en dekkende beskrivelse av stillingen. Stillingsprofilene skal være et «offentlig dokument» som vedlikeholdes (minst årlig), men de skal ikke være så detaljerte at det er nødvendig med kontinuerlig revisjon.

Posten har besluttet at man skal anskaffe et kompetansestyringsverktøy som skal måle både formell og reell kompetanse,

samt hvor den finnes – kompetansegapet. PL skal være pilot for utprøvingen av dette verktøyet.

Erfaringer så langt med å sette modellen ut i praksis

Organisering og gjennomføring av arbeidet

Arbeidet med Balansert Målstyring ble startet i 1998, initiert av toppledelsen. Balansert Målstyring som styringssystem ble valgt for bedre å knytte kompetanseutvikling og arbeidsoppgaver sammen med virksomhetens mål. Samtidig med innføringen av Balansert Målstyring ble det utviklet en ny IT-løsning. Det ble valgt en prosessorientert arbeidsform ut i bredden av de ansatte. Alle målgrupper ble valgt, men med fokus på mellomledere, selgere og de med mangelfull utdanning.

Utviklingsarbeidet ble drevet av ledelsen, men med representasjon av de tillitsvalgte etter hvert. I tillegg satset man en del økonomiske ressurser, og trakk blant annet inn konsulenter fra Ernst & Young, SDS og SAS Institute i arbeidet.

Kartlegging av kompetanse

Kompetansen kartlegges gjennom et web-basert system, hvor kompetanseområdene deles inn i fire nivåer. Man har i tillegg utviklet et skjema for kartlegging av behov og prøvd dette ut på noen grupper, bl.a. selgerne. Kompetansekartleggingen går raskere enn forventet, men er ennå ikke sluttført. En av de viktigste lærdommene underveis er at det er viktig med grundighet når man skal utvikle en plattform for arbeidet.

Kompetanseplaner

I planleggingen og organiseringen av dette arbeidet fulgte man styringsmodellen og utviklet stillingsbeskrivelse. Etter hvert skal det utvikles en kompetanseplan for hver enkelt medarbeider. I forbindelse med modellen for Balansert Målstyring må medarbeiderne i samarbeid med sin nærmeste leder også sette opp kvartalsvise arbeidsmål. Dette fører til at medarbeiderne blir seg mer bevisst sine arbeidsoppgaver og hvilke kompetansekrav som stilles til den enkelte. I kompetansesammenheng er hensikten å gi de ansatte kredit for realkompetanse, alternativt gi dem muligheter til å formalisere egen kompetanse for å holde på den og fornye og revitalisere den.

Rekruttering

Kompetanseanskaffelse skjer enten gjennom rekruttering eller intern opplæring. Når det oppstår nye arbeidsområder, blir rekruttering ofte benyttet, fordi det tar for lang tid å gi nåværende

medarbeidere opplæring. Søknadene kunngjøres imidlertid både internt og eksternt.

Opplæringstiltak

Flere konkrete grep er gjennomført. Blant annet har man kuttet ut etatsskolen og iverksatt et samarbeid med BI om skreddersydde kurs og programmer på høyere nivå. I tillegg er det satt i gang et trainee-program med ansettelsesgaranti og et program for mellomlederutvikling, «Lær ledelse av ledere» (LLL). I ledelsesutviklingsprogrammet blir det benyttet både eksterne og interne forelesere.

Som ledd i opplæringsaktivitetene er det iverksatt flere tiltak som skal gi formell kompetanse (angitt ved godkjente vekttall i høyskolesystemet i parentes).

Nedenfor følger en oversikt over noen av de viktigste opplæringstiltakene som er satt i gang:

- Ledelsesstudier i endringsledelse (10 vekttall)
- Situasjonsbestemt ledelse (2 vt)
- Personalledelse (2 vt)
- Prosjektarbeid (2 vt)
- Personlig salg og salgsplanlegging (2 vt)
- Team og teamutvikling (2 vt)
- Relasjonsmarkedsføring (2 vt)
- Organisasjonsteori (2 vt)
- Markedsorientert logistikk (4 vt)
- Logistikk (2 vt)
- Økonomi for ikke-økonomer (2 vt)
- Markedsføringsledelse (2 vt)
- Office-kurs (Word, Excel, PowerPoint inkl. Microsoft Project)

Prosjektet er ikke evaluert. Dette vil skje på et senere stadium. Imidlertid ligger kvalitetssikring innbakt i modellen Balanced Score Card.

Kommentarer

Denne virksomheten møter store utfordringer på grunn av omfattende omorganisering og stadig økende konkurranse fra private aktører. Posten Lettgoods har derfor satset stort og ambisiøst på kompetanseplanlegging og -utvikling, og har integrert dette arbeidet med andre strategiske prosesser.

Arbeidet i Posten Lettgoods har flere sterke sider:

- **Konkrete, tilgjengelige verktøy.** Balansert Målstyring, for å koble kompetanseutvikling til overordnede forretningsideer,

mål og strategier, samt utvikle kompetanseplaner og arbeidsmål for hver enkelt medarbeider.

- **Skreddersydde verktøy.** Balansert Lederoppfølging, for å koble overordnede planer og mål til den enkelte leders oppgaver.
- **Et web-basert system for kompetansekartlegging,** som har gitt gode erfaringer så langt – noe som ikke minst tilskrives et grundig forarbeid.
- **Skreddersydde tiltak som gir formell kompetanse.** Posten Lettgoods har satt i gang en rekke omfattende tiltak, mens andre er fjernet. Ved å samarbeide tett med eksterne leverandører av kurs på høyskolenivå har PL klart å kombinere skreddersøm til egne behov med akkreditering i det formelle utdanningssystemet.
- **Samarbeid og forankring.** Posten Lettgoods har anskaffet kompetanse ved å trekke på eksterne rådgivere, samtidig som arbeidet har vært godt forankret både i ledelsen og blant medarbeidere og tillitsvalgte.
- **Helhetsperspektiv og grundig planlegging.** Posten Lettgoods har valgt ut et sett med verktøy som fungerer sammen og bidrar til et helhetsperspektiv på arbeidet med kompetanseutvikling og til en strategisk forankring. Samtidig betones betydningen av grundig planlegging og forarbeid for å kunne utnytte verktøy og kjøre prosesser som gir gode resultater. Så langt mangler det imidlertid en systematisk evaluering av arbeidet.

Case 2. Forsvaret – sentral satsing og erfaringer fra én avdeling

Forsvaret er en meget stor organisasjon som er delt inn i ulike forsvarsgrener og avdelinger. I denne casen gis det en kortfattet beskrivelse av Forsvarets overordnede satsing på kompetanseutvikling, samt noen erfaringer fra én av avdelingene. Avdelingen er anonymisert etter ønske fra ledelsen. Det er store variasjoner avdelingene imellom med hensyn til hvordan arbeidet med kompetanseplanlegging er implementert, og hvor langt man har kommet.

Casebeskrivelsen vektlegger blant annet følgende utfordringer og momenter:

- Ansvar og oppfølging
- Omstilling
- Nedbemanning
- Metoder for kompetansekartlegging

Overordnet strategi for kompetanseutvikling i Forsvaret

Forsvarets Overkommando (FO) utarbeidet i 1999 «Strategi for kompetanseutvikling i Forsvaret», som ble gjort operativ innen utgangen av år 2000. Strategien er nedfelt i et dokument på ca.10 sider. Ved utgangen av år 2000 ble det dessuten annonsert en omfattende nedbemanningsplan, noe som gjør det ekstra viktig å se kompetansestyring og nedbemanning i sammenheng.

Strategidokumentet understreker at kompetanseutvikling utgjør ett av satsningsområdene i Forsvarets personellpolitikk. Kompetanseutvikling blir definert som et viktig strategisk virkemiddel for at Forsvaret skal være en effektiv og fleksibel organisasjon som utfører sine pålagte oppgaver og er i en kontinuerlig omstilling som følge av stadig endrede mål og rammebetingelser.

Kompetansepolitikk

Kompetansepolitikken har disse hovedelementene:

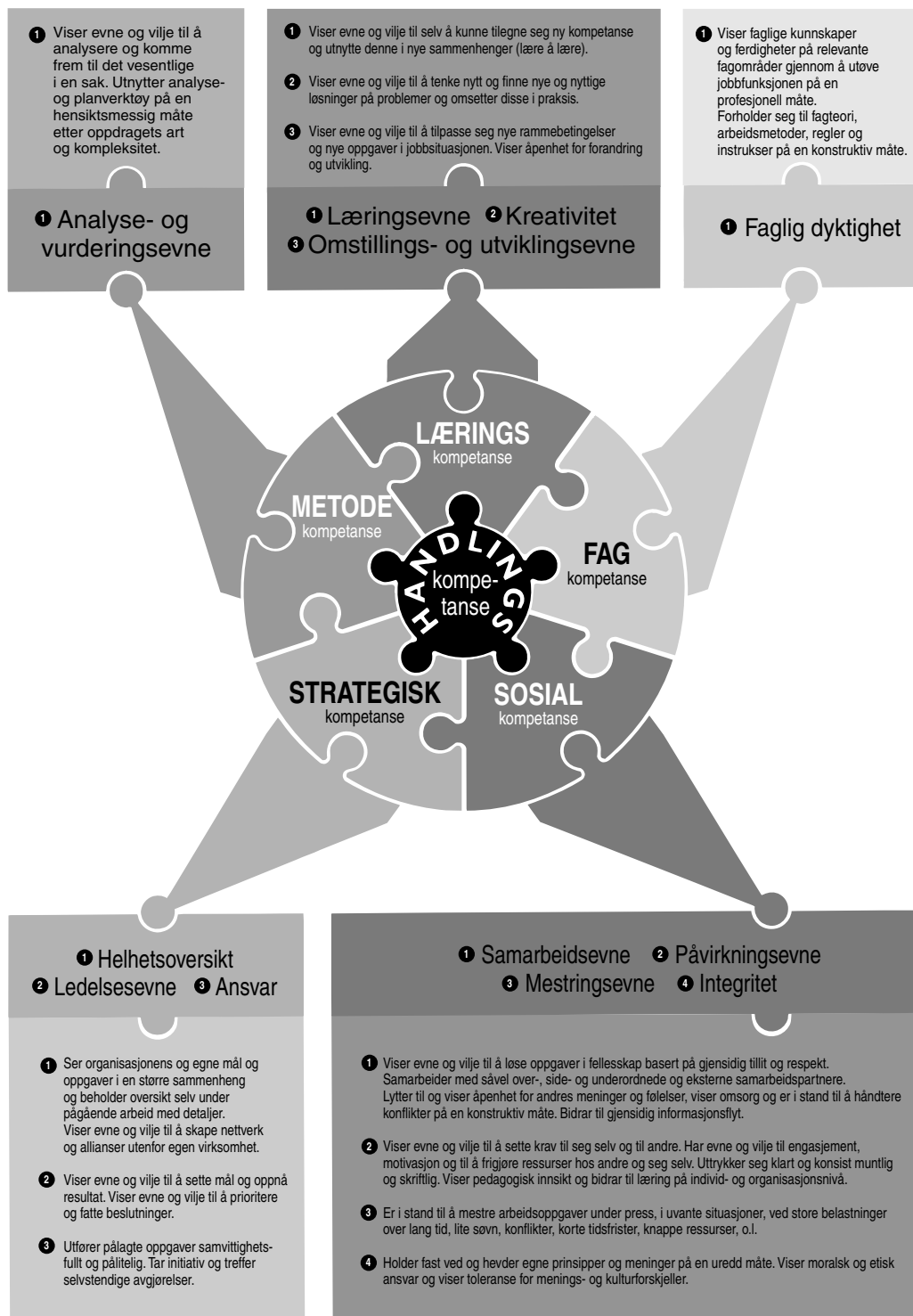
- Kompetanseplaner skal utarbeides for alle medarbeidere
- Forsvarets behov skal være styrende
- Lokal leder skal ha ansvar og frihet mht. kompetanseutvikling
- Medarbeidersamtalen skal stå sentralt
- Det må stilles kvalitetskrav til kompetanseutviklingen
- Best mulig utnyttelse av lokale tiltak for kompetanseproduksjon (utvikling og anskaffelse av kompetanse)

Et sentralt element i strategien er en modell over hvilke aktiviteter som bør inngå i kompetanseutviklingsprosessen.²

Medarbeidersamtaler

Medarbeidersamtaler står sentralt som verktøy i prosessen, og Forsvaret har utviklet et eget konsept for medarbeidersamtaler som avløser PLUS-samtalene fra 1980-årene. Medarbeidersamtalen skal gjennomføres minst en gang årlig, og skal sikre at hver enkelt medarbeider har en faglig og personlig utvikling i sin stilling, samtidig som man legger grunnlaget for kompetanseplanlegging. I tillegg skal mål for og resultatkrav til den enkelte medarbeider konkretiseres, og leder og medarbeider skal sammen drøfte kompetansegap og aktuelle tiltak. En modell der handlingskompetanse står i sentrum, skal danne grunnlag for

² Denne modellen samsvarer i stor grad med den vi redegjør for i kapitlet «En modell for strategisk kompetanseutvikling», selv om noe av begrepsbruken er annerledes. For eksempel brukes betegnelsen «kompetansebehov» om det vi definerer som kompetansekrav, «kompetansestatus» betegner kompetansebeholdning, og «kompetanseproduksjon» brukes om tiltak for å anskaffe eller utvikle kompetanse.



drøftingen.³ Handlingskompetanse uttrykker evnen og viljen til å løse oppgaver og nå mål. (Se side 39.)

Ansvarsfordeling

I strategien klargjøres det hvilket ansvar som hviler på ledere på henholdsvis sentralt og lokalt nivå. For eksempel har den øverste forsvarsledelsen (Forsvarssjefen ved Sentralstaben) ansvar for å analysere de oppgaver som er definert på politisk nivå, og å utlede hvilke funksjoner som er nødvendige for å løse oppgavene, samt hvilke systemer som skal brukes for å nå det valgte ambisjonsnivået. Personellstaben har ansvar for å utforme en overordnet kompetansestrategi og samordne tiltak på tvers av forsvarsgrenene, med vekt på kritisk kompetanse. På sentralt nivå finnes det også egne Kompetansesentra⁴ som er tildelt spesifikke funksjoner innen kompetanseutvikling innenfor avgrensede områder.

På sentralt nivå ligger også ansvaret for en rekke overordnede tiltak, herunder:

- Utarbeide prognoser og fastsette kompetansekrav i forhold til både krigs- og fredssituasjoner
- Gjennomføre utdanning ved Forsvarets skoler
- Vurdere og iverksette samordnet kjøp av kompetanse fra sivile leverandører
- Ivareta lærlingeordningen
- Evaluere kompetanseproduksjonen
- Følge opp kritisk kompetanse

Følgende tiltak har fått spesiell prioritet:

- Videreutvikle prognose- og beslutningsstøtteverktøy for kompetanseutvikling
- Utvide samarbeidet med sivile utdanningsinstitusjoner
- Inngå samarbeid med andre etater, organisasjoner og bedrifter der det er formålstjenlig
- Arbeide for sivil aksept av militær utdanning
- Vurdere samordning av felles utdanning mellom forsvarsgrenene
- Tilrettelegge for større grad av modulbasert utdanning
- Økt bruk av fleksible undervisningsformer, f.eks. fjernundervisning

På lokalt nivå har hver avdelingsleder ansvar for å etablere og

³ Modellen over kompetanseformer kan betraktes som en videreutvikling av modellen vi tidligere har gjort rede for i dette heftet.

⁴ Betegnelsen Kompetansesenter betegner en spesifikt utpekt institusjon.

vedlikeholde et system for kompetanseplanlegging, oppfølging og rapportering.

Ifølge strategien innebærer kompetanseplanleggingen at avdelingslederen har ansvar for følgende oppgaver:

- Analysere og oppdatere kompetansekrav i forhold til rammer, mål, oppdrag og faglige krav
- Kartlegge medarbeidernes kompetanse
- Gjennomføre medarbeidersamtaler
- Utarbeide individuelle og samlede kompetanseplaner
- Kostnadsberegne kompetansetiltak
- Medvirke til at kompetanseplanen blir integrert i enhetens planleggings- og budsjettprosess
- Vurdere alternative muligheter for kompetanseutvikling
- Påse at kompetansetilførsel kommer til anvendelse

I strategidokumentet anbefales det at hver avdelingsleder utpeker funksjonsansvarlige stabsledd for arbeidet med kompetanseutvikling. Betydningen av koordinering, prioritering og kostnadsberegning understrekes, og at det er nødvendig å avsette tilstrekkelige ressurser for å få en helhetlig og profesjonell satsing på kompetanse.

Erfaringer fra en avdelingene

Fra de enkelte avdelingslederens side blir «Strategi for kompetanseutvikling i Forsvaret» lett oppfattet som et direktiv. Lederen for vår avdeling betrakter strategidokumentet som et meget godt produkt, men ser flere problemer når det gjelder implementeringen. Blant annet peker han på at FO har dannet grunnlaget for strategisk kompetanseutvikling, men at det er opp til den operative ledelsen å møte virkeligheten og mestre hverdagen. Det er liten eller ingen oppfølging fra avsender, og det øves ikke noe press fra FO om å følge opp. Ressursorganisasjonen (RO), en støttefunksjon for avdelingene, satte riktignok i gang en prosess ved å arrangerte noen «kick-offs» for de lederne som skulle implementere strategien.

Avdelingslederen oppfatter det som et problem at oppfølgingen på dette området er mangelfull. Når man på den annen side blir fulgt opp tett i daglige gjøremål, blir kompetansearbeidet lett en salderingspost – og interessen for å arbeide med mer langsiktig utvikling daler. Både organisasjonen som helhet og den enkelte avdeling blir prisgitt noen ildsjeler som setter seg fore å løse sine problemer og utføre sine oppgaver.

Flere rammebetingelser står sentralt når lederen for vår avdeling skal utforme planer for kompetanseutvikling:

- Konsekvenser av Murens fall i Tyskland i 1990 og den nye NATO-strategien
- Stortingsmelding nr. 38 om internasjonalisering og et nasjonalt forsvar
- Omorganisering, nedbemanning og etablering av ny organisasjonsstruktur
- Øvrige ressurser (økonomiske budsjetter, bemanning og kompetanse)

Det er spesielt utfordrende å gjennomføre kompetanseplanlegging og definere kriterier for kompetanse når oppgavene skal løses med færre ansatte.

Avdelingslederen har utarbeidet en treårsplan. Det er nødvendig å fokusere på det personellet som skal bli med over i en ny organisasjon, men også i høy grad på de som skal ut. En avgjørende rammebetingelse i dette arbeidet er at ansatte i Forsvaret ikke kan sies opp. Nedbemanningen må derfor skje gjennom frivillighet, og det er utarbeidet i alt ti ulike tilbudspakker til de ansatte.

Et kritisk problem ved denne måten å gjennomføre nedbemanning på er imidlertid at avdelingen – og Forsvaret – i stor grad mister kontrollen over hvilke medarbeidere som forsvinner og hvilke som blir igjen – med andre ord hvilken kompetanse som beholdes og hvilken som tapes. Mange medarbeidere med nøkkelkompetanse vil ha gode jobbmuligheter også i andre organisasjoner, og tilbudspakker vil lett oppleves som spesielt attraktive blant nettopp disse. Dersom kriteriene for hvilken kompetanse man ønsker å beholde, avklares for sent, kan mange verdifulle medarbeidere allerede ha begynt å områ seg i forhold til nye arbeidsmuligheter. Det er derfor stor risiko for at man taper kompetanse man ønsker å beholde.

Samtidig vil mange av medarbeiderne som bestemmer seg for å bli, lett kunne føle seg forsømt i forhold til de som forlater organisasjonen med attraktive tilbudspakker. Dette kan gi negative konsekvenser i form av lavere motivasjon og redusert tiltro til lederen og hans styringsmuligheter.

Avdelingslederen møter derfor et stort problem når kriteriene for bemanning av ny organisasjon ikke avklares samtidig med at nedbemanning og tilbudspakker annonseres.

I forbindelse med kompetanseplanlegging har avdelingslederen likevel tatt flere viktige grep, som også kan ha stor verdi for andre, både innenfor og utenfor Forsvaret.

For det første har han utformet en analysestruktur for kompetanseplanlegging, med vekt på kompetansekrav, og for det andre et skjema som gir grunnlag for å konkretisere innholdet i ulike former for kompetanse.

Analysestruktur – kompetanseplan

Utgangspunktet for arbeidet med kompetanseplanlegging er avdelingens behov i forhold til de oppdrag som skal utføres. Avdelingslederen har utarbeidet en modell der grunnlaget er avdelingens «oppdragsportefølje». Steg to er å utlede hvilke arbeidsoppgaver hvert oppdrag består av, samt lage en helhetlig oversikt over oppgaver i form av avdelingens samlede «stillingsbeskrivelse». Steg tre er å avklare hvilke kompetansekrav som er knyttet til hver av de aktuelle oppgavene. Og steg fire innebærer kartlegging av kompetansebeholdning for å kunne identifisere kompetansegap og utlede aktuelle tiltak. Det femte og avsluttende steget består i å utvikle en helhetlig plan for utvikling av medarbeidernes kompetanse. Et fremtidig karriereutviklingssystem, KARIUS, ønskes implementert i denne planen. På individnivå skal kompetanseplanen ta hensyn til både stillingsbeskrivelser og den enkeltes utviklingspotensial og karriereplan.

Modellen illustreres i forenklet form på side 88.

Skjema – medarbeidersamtaler

Hver avdelingsleder er ansvarlig for å tilpasse konseptet for medarbeidersamtaler til egen bruk, slik at ressursutnyttelse og resultatoppnåelse blir optimal.

Vår avdelingsleder har utviklet et skreddersydd skjema, der kompetansekravene innen avdelingen konkretiseres. Kompetansekravene tar utgangspunkt i handlingskompetansen, jf. vedlegg. Skjemaet skal benyttes av både leder og medarbeider for å forberede medarbeidersamtalen, og de to skal i fellesskap finne frem til kompetansegap og mulige tiltak. Skjemaet, i den versjonen det foreligger nå, er gjengitt på side 85.

Kommentarer

Forsvaret er en stor organisasjon som står overfor svært krevende utfordringer, der kompetanseutvikling må ses i lys av knappe ressurser, omorganisering og krav til nedbemanning. Arbeidet i denne organisasjonen har vært svært ambisiøst, og store midler satses på fremtidsrettet kompetanseutvikling.

Arbeidet i Forsvaret og i den utvalgte avdelingen har mange sterke sider:

- **Overordnet strategi for kompetanseutvikling.** Forsvaret har utviklet en samlet strategi for kompetanseutvikling der det gis overordnede retningslinjer for prosessen, definering av aktiviteter og begreper, foruten en avklaring av hvilket ansvar og hvilke oppgaver som hviler på ulike ledd – ikke minst på linjeledernivå.

- **Nytt konsept for medarbeidersamtaler.** Forsvarets nye konsept for medarbeidersamtaler bygger på langvarig erfaring fra et tidligere konsept (PLUS-samtaler) og skal gjelde for alt personell. Et viktig aspekt er at konseptet for medarbeidersamtaler er tilpasset et fremtidig karriereutviklings-system – KARIUS.
- **Samarbeid – internt og eksternt.** Forsvaret arbeider kontinuerlig med å bedre mulighetene for samarbeid mellom ulike enheter i Forsvaret, samt med å finne eksterne utdanningsinstitusjoner som kan bidra til kompetanseutvikling, sett i lys av bl.a. tidsbruk og kostnader. Forsvaret gjennomfører en rekke tiltak i samarbeid med eksterne kompetansetilbydere som også gir formell kompetanse i høyskolesystemet.

Bidrag fra avdelingssjef:

- **Utvikling av analysestruktur for kompetanseplanlegging**
Avdelingssjefen har utviklet en modell som bidrar til å konkretisere kompetansekrav basert på de oppdrag avdelingen blir tildelt. Modellen bidrar også til å utlede kompetansebehov og aktuelle kompetansetiltak.
- **Konkretisering av kompetansekrav.** Samme avdelingsleder har også utviklet et skjema som skal understøtte medarbeidersamtalene i avdelingen. Hvert kompetanseområde er brutt ned til spesifikke elementer som gjør det lettere å avdekke kompetansebehov og drøfte aktuelle tiltak.

Case 3. Bergen politidistrikt

Bergen politidistrikt utgjør et av landets 52 politidistrikter. Politiet har et stort spekter av oppgaver og ansvarsområder, som er regulert bl.a. gjennom politiloven. I denne heter det at politiet skal forebygge og motvirke kriminalitet og forfølge straffbare forhold. Politiet skal også håndtere andre forstyrrelser av den alminnelige orden og sikkerhet, opprettholde offentlig ro og orden, og beskytte person, eiendom og all lovlig virksomhet. Politiet skal videre yte publikum hjelp og service i nødtilfeller og andre akutte situasjoner. I tillegg kommer en rekke sivilt rettede oppgaver og servicefunksjoner, som utstedelse av pass, vandelsattester og våpentillatelser, samt håndtering av hittegods, gjeldsordninger og tvangsfullbyrdelser.

Bergen politidistrikt er en stor virksomhet med i alt ca. 600 medarbeidere. Av disse er 450 politiutdannede og 150 sivile.

Kompetanseutvikling blir oppfattet som meget viktig for virksomheten, og det uttrykkes stor interesse for dette på alle nivåer

i organisasjonen. Opplæringsbudsjettet i 1999 var i utgangspunktet beregnet til å bli på mellom 400 000 og 500 000 kr.

Utfordringer og bakgrunn for kompetanseutviklingen

Politiet står overfor en rekke nye utfordringer, ikke minst i et stort bydistrikt som Bergen. Blant annet har det i de siste årene vært en sterk økning i antallet tilfeller av husbråk, gatevold, gjengslagsmål og incestsaker. Dette er nye og store områder, og politiet har i utgangspunktet ikke noen spesialkompetanse på alle disse. Politiets tjenestemenn og -kvinner må derfor kontinuerlig ta stilling til hva som forventes av dem, og hvordan de skal ivareta sitt ansvar best mulig.

I tillegg skal generell opplæring og vedlikehold av kunnskap og ferdigheter (fysisk trening, våpenbruk, kjøreferdigheter, regelverk og forskrifter osv.) ivaretas og følges opp fortløpende.

Nye oppgaver og kompetansekrav kommer samtidig med at politiet ikke kan forvente særlige økninger i bevilgninger eller tilførsel av nye stillinger. Måltrettet kompetanseutvikling, gode ledelsesfunksjoner, administrative funksjoner og støttfunksjoner i politiet, innenfor tilgjengelige ressursrammer, er derfor av avgjørende betydning for at politiet skal kunne løse sine oppgaver på en fullgod måte.

Ved Bergen politidistrikt har man derfor vært opptatt av hva man kan og bør lære, sett i lys av nye oppgaver og utfordringer, og av hva det er i selve organisasjonskulturen som fremmer eller hemmer ønsket læring.

Kompetanseplanlegging

Strategisk forankring

Bergen politidistrikt har en egen kompetanseplan som er forankret i virksomhetens visjon, mål og strategier, og kompetansearbeidet er godt forankret på alle nivåer, blant ledelsen, blant de ansatte, og mot de tillitsvalgte.

I det praktiske planleggingsarbeidet spiller virksomhetsplaner, handlingsplaner og de konkrete behovene for operativ opplæring, vedlikehold og nye faglige utfordringer en viktig rolle. Justisdepartementet formidler i tillegg sentrale satsningsområder, og politiet er forpliktet til å bygge opp kompetanse på disse satsningsområdene for å sikre god måloppnåelse.

Politihøgskolen (PHS) er den sentrale utdanningsinstitusjonen for politiet og lensmannsetaten. Den er underlagt Justisdepartementet. Politihøgskolens oppgave er å gi både grunnutdanning og etter- og videreutdanning.

Strategisk viktige områder som krever ny og utvidet kompetanse, er for eksempel økonomisk kriminalitet, miljøkriminalitet

og sedelighetsforbrytelser. Strategiske satsningsområder er også IT-opplæring, elektronisk saksbehandling og opplæring av nøkkelpersonell. Det politifaglige utgjør imidlertid det største området for kompetansetilførsel.

Kompetansekartlegging

Bergen politidistrikt har satsset på å gjennomføre en systematisk kompetansekartlegging som grunnlag for å utvikle en ny og helhetlig kompetanseplan. Systematisk kompetansekartlegging blir sett på som nødvendig, både ut fra størrelsen på virksomheten, og på bakgrunn av de nye strategiske og politiske satsningsområdene politiet som helhet står overfor.

Målet med kompetansekartleggingen er å avdekke hvilken kompetanse virksomheten har, om denne kompetansen er den «rette», hva slags kompetanse virksomheten eventuelt mangler, og hvor.

I politiet finnes det, i tillegg til den formelle kompetansen, verdifull realkompetanse som det er uhyre viktig å få kartlagt.

I forbindelse med kartleggingsarbeidet har Bergen politidistrikt fått tilgang til og tatt i bruk et nytt kartleggingssystem basert på Excel regneark. Dette kartleggingssystemet er utviklet i et annet politidistrikt, og formidlet via Justisdepartementet.

Kartleggingen av kompetansebeholdning foregår ved at hver ansatt gir en vurdering av sin kompetanse – formell og reell – samt oppfattet behov for etter- og videreutdanning, ved å fylle ut et skjema. Dette blir så godkjent av nærmeste leder og sendt planavdelingen for registrering. Hver leder går deretter gjennom registrert kompetansebeholdning, og graderer ulike kompetanseelementer, både formell kompetanse og realkompetanse, etter nivå (fra 0–4). Andre dimensjoner som er relevante for å beskrive kompetansebeholdningen, kan også legges inn etter behov.

Alle medarbeidere blir informert om bakgrunnen for arbeidet med ny kompetanseplan, og de utfordringer og strategiske satsningsområder som ligger til grunn for denne. Som ledd i planleggingsarbeidet distribueres også blant annet Politihøgskolens katalog, og medarbeidere melder inn sine behov basert på denne.

I medarbeidersamtalene får medarbeiderne i tillegg anledning til å gi uttrykk for sine behov og ønsker når det gjelder opplæring. Driftsleder formidler lokale behov og prioriteringer til ledelsen, som i sin tur bevilger midler basert på helhetlige prioriteringer. De tillitsvalgte er med i denne prosessen fra bunn til topp, og prioriteringer gjøres på grunnlag av innmeldte behov og tilgjengelig budsjett.

Bergen politidistrikt har erfart at disse rutinenene skaper økt motivasjon for å gjennomføre kompetansetiltak blant medarbeiderne,

selv om det ikke er knyttet noen direkte belønning til gjennomføring av kompetansetiltak. Likevel har medarbeidernes egen satsing på kompetanseutvikling stor betydning for avansementsmuligheter og karriereutvikling innen politiet.

Gjennomføring av kompetansetiltak

Alle medarbeidere får like muligheter til kompetanseutvikling, uavhengig av funksjon og alder. PHS kvoterer imidlertid inn deltakere med innvandrerbakgrunn. Samtidig tas det hensyn til at små politimiljøer ofte har større problemer og utfordringer innen det rent politifaglige enn de store miljøene.

I 1999 ble det arrangert 3000 kursdager, og i alt 572 dagsverk ble avsatt til utvikling, fordelt på de omkring 600 ansatte. Både interne og eksterne krefter har bidratt som kursledere og forelesere. Foruten PHS samarbeider politidistriktet med Universitetet i Bergen (UiB) og Norges Handelshøyskole (NHH).

Midlene kommer fra eget budsjett og fra Statskonsult. Arbeidet blir planlagt og organisert både gjennom Politihøgskolen og lokalt. Tiltakene spenner vidt, fra opplæring på motorsykkel, bruk av spikermatte, skytetrening, fysisk trening og redningsøvelser til debriefing og kollegastøtte.

Mange ansatte tar etterutdanning. Dette løses gjennom permisjoner og økonomisk støtte basert på søknader fra medarbeiderne. Det er ikke alle som har muligheter til å delta i flere ukers kurs som blir arrangert sentralt, derfor er lokale kurs populære blant medarbeiderne.

PHS annonserer sine tilbud gjennom vår- og høstkataloger. PHS kommer ganske raskt med tilbud om relevante kurs basert på Justisdepartementets og Riksadvokatens satsningsområder.

Bergen politidistrikt arrangerer også lokale kurs som virker som en forlenget arm til PHS. Kursene varer gjerne fra en dag til en uke.

Det arrangeres også mellomlederkurs med støtte fra blant andre Statskonsult. Kurset har 24 plasser og gjennomføres over to uker. Interessen er stor, og det har vært opptil 40 søkere til de 24 plassene. Hovedtemaet på kurset er ledelse. Ved å sørge for at ulike yrkesgrupper og fagfelt er representert, bidrar man til større forståelse for virksomheten som helhet, samt for hvordan de enkelte delene av organisasjonen fungerer. Medarbeiderne har også fått økt innsikt i og større respekt for hverandres arbeid, og opplever et mer likeverdig ståsted etter lederutdanningen.

Justisdepartementet sendte i 1999 ut en mal for handlingsplan for likestilling og oppfordret underliggende etater til å lage sin egen plan tilpasset eget distrikt. Dette ble fulgt opp i Bergen politidistrikt. Justisdepartementet satte også i gang et prosjekt for å

starte kvinnenettverk i distriktene. Nettverket i Bergen fikk betegnelsen "Dameparaplyen" og har sitt eget styre. Det skal ivareta kvinnelig ansattes interesser i politidistriktet.

«Dameparaplyen» har også fått en rolle i kompetanseutviklingsarbeidet. Nettverket har selv gjennomført kompetanseutviklende tiltak, blant annet samlinger, kurs og seminarer for kvinner i politidistriktet. Man startet opp med en samling over flere dager, et «Stå På»-kurs som var åpent for alle yrkeskategorier kvinner. Et viktig tema var at kvinnene skulle bli kjent med seg selv og hvordan de handlet og kommuniserte i arbeidssituasjonen. En psykolog fra Politihøgskolen ledet samlingen.

«Dameparaplyen» får tildelt beskjedne midler til å gjennomføre tiltak, så verdien i kompetansesammenheng ligger i å formidle og utveksle informasjon og gi kvinnene i politidistriktet anledning til å artikulere kompetansebehov, diskutere og presentere synspunkter på kompetansespørsmål. Dette føres videre gjennom det øvrige kompetansearbeidet. «Dameparaplyen» samarbeider også med andre offentlige virksomheter, blant annet et kvinnenettverk i Forsvaret.

Politidistriktet gjennomfører også kurs for administrativt personell som er forhåndsgodkjent av PHS. I tillegg til kurs har man en-til-en-undervisning, veiledning for politistudentene, prosjektarbeid i IKT, og det finnes stipendordninger og hospiteringsmuligheter innen Norden. Hospitering er blant annet med på å formidle verdifull realkompetanse, og brukes blant annet i forbindelse med utvikling av kriminalteknisk kompetanse.

Evaluerings

Evaluerings av kompetansetiltak gjennomføres jevnlig. Det er positive tilbakemeldinger på tiltakene, men likevel er det vanskelig å måle den konkrete effekten. På den annen side blir politiets arbeid fortløpende og daglig evaluert blant publikum, og ikke minst i rettssalen. Manglende kompetanse vil fort skape problemer og dermed bli synliggjort.

Kommentarer

I likhet med mange andre virksomheter står Bergen politidistrikt overfor et bredt spekter av oppgaver og en rekke nye utfordringer, samtidig som ressursene blir mindre.

Arbeidet i denne virksomheten har flere sterke sider:

- **God forankring i ledelsen og blant medarbeiderne.** Det er en sterk erkjennelse blant alle stillingsgrupper og på alle nivåer at arbeidet med kompetanseutvikling er av avgjørende betydning. Medarbeiderne er motiverte, og ser effekter av egen

kompetanseutvikling i form av bedre muligheter for avansement og karriereutvikling.

- **Kritisk holdning til hva som hemmer og fremmer læring**
Ledelsen er opptatt av å vurdere kritisk på hvilke områder man kan og bør oppnå læring – sett i lys av stadig flere oppgaver – og hva ved organisasjonskulturen som kan hemme og fremme læring og utvikling. Dette gjenspeiler at man erkjenner behovet for å prioritere, og at både læring og bruk av kompetanse i stor grad avhenger av organisatoriske muligheter og betingelser.
- **Skreddersydd system for kompetansekartlegging.** Virksomheten har tatt i bruk et system som er utviklet og testet ved et annet politidistrikt. På denne måten drar man nytte av andres erfaringer, samtidig som man unngår å bruke ressurser på dobbeltarbeid. Systemet gir også muligheter for tilpasninger.
- **Nært samarbeid med interne og eksterne kompetanseleverandører.** I tillegg til ordinært politifaglig samarbeid med Politihøgskolen når det gjelder etter- og videreutdanning, har Bergen politidistrikt nytte av kompetanseleverandører som bl.a. Statskonsult, Universitetet i Bergen og Handelshøyskolen i Bergen.
- **Vektlegging av lokale, skreddersydde tiltak.** Bergen politidistrikt gjennomfører en betydelig del av sine kompetansetiltak lokalt, delvis som en forlengelse av utdanning og kurs ved Politihøgskolen. Lokale tiltak får ofte større tilslutning enn sentrale tiltak, som krever lengre fravær fra medarbeidernes hjem- og arbeidssted.

Case 4. Fiskeridirektoratet: «Livet i havet – vårt ansvar»

Fiskeridirektoratet fylte hundre år i år 2000, under mottoet «Livet i havet – vårt ansvar».

Direktoratets overordnede mål innen fiskeri- og havbruksforvaltning er å øke verdiskapningen innen fiskerinæringen, å arbeide for tilpasning mellom fangstgrunnlag og flåtekapasitet, riktig biologisk uttak av ressursene, samt å sørge for at havbruksnæringen utvikles uten å komme i alvorlig konflikt med det omkringliggende miljøet.

Fiskeridirektoratet har 502 årsverk, 288 årsverk i ytre etat fordelt på 9 regioner, og 214 årsverk ved avdelingene i Bergen.

Kompetanseplanlegging

Fiskeridirektoratet arbeider nå med en større kompetanseplan. Arbeidet er relativt omfattende. Imidlertid har ledelsen satt spørs-

målstegnet ved om en slik større plan – som må rulleres og evalueres hvert år – vil være et godt verktøy for kompetanseheving i institusjonen.

En kontinuerlig dialog omkring hvilke oppgaver Fiskeridirektoratet har, og hvilke kompetansekrav som er knyttet til å løse disse på en tilfredsstillende måte, er uansett av stor verdi. Og arbeidet med kompetanseplaner har gitt bredere innsikt i så vel kompetansekrav som kompetansebehov totalt sett, problemer som er knyttet til kompetanse generelt og satsing på kompetanse spesielt, samt større sikkerhet for at den veien man blir enige om å gå, blir riktig og hensiktsmessig.

Kompetansekartlegging

En forutsetning for å kunne nå virksomhetens mål er at institusjonen har nødvendig kompetanse. Det ble derfor igangsatt et prosjekt for å kartlegge ønsket kompetanse.

Virksomhetens nøkkelkompetanse er innen

- maritimt fagområde
- biologi
- kjemi
- veterinærfag
- fiskeri
- teknikk
- juss
- økonomi

Gjennomføring av kompetansetiltak

Kompetanseplanleggingen gjennomføres parallelt med en større omorganiseringsprosess, og det er avgjørende at disse to områdene settes i sammenheng.

Under gis en oversikt over noen av de viktigste tiltakene som er iverksatt:

- **Sammenslåinger.** Direktoratet planlegger, som ledd i omorganiseringen, å slå sammen to ytre etater for å oppnå visse synergieffekter.
- **Konferanse om omorganisering.** Ledelsen arrangerte en konferanse om omorganisering, med støtte fra Statskonsult, for ledere og tjenestemannsorganisasjoner. Konferansen behandlet bl.a. juridiske aspekter, alternative gjennomføringsmåter for omstillingsprosesser og organisasjonspsykologiske aspekter ved omorganisering og omstilling.
- **Akkreditering av laboratoriene.** Fiskeridirektoratet har laboratorier ved Ernæringsinstituttet og Sentrallaboratoriet i

Bergen, samt tre distriktslaboratorier. Laboratoriernes samlede forsknings- og laboratoriekompetanse skal i sterkere grad enn i dag innrettes mot å ivareta en forvaltningsstøttefunksjon som dekker hele verdiskapningskjeden for sjømat, fra miljø til forbrukernes tallerken. Målet er å tilrettelegge for økt verdi av eksport av norsk sjømat og økt verdiskapning i Norge. Forutsetningene er gode. Det ventes fortsatt sterk vekst i havbruksnæringen; fiskeri- og havbruksnæringen har stor samfunnsmessig betydning. En samling av alle tilsatte ved laboratoriene, tjenestemannsorganisasjonene og personalkontoret, hvor en gikk igjennom målene, oppgavene og områdene for kritisk, nødvendig kompetanse (endring og spissing), var et ledd i omorganiseringen av å slå laboratoriene sammen.

- **Fagopplæring.** Fiskeridirektoratet er godkjent som lærevirksomhet og har flere lærlinger, først og fremst innen laboratoriefaget.
- **Opplæring av rettleidere i kontroll av sild.** Siden kontroll av sild er en nøkkelkompetanse, var det viktig å benytte egne ressurser i en region i dette arbeidet. Det ble arrangert interne kurs som gjorde at rettleidere i regionen kunne benyttes til denne kontrollen sammen med inspektørene. Institusjonen slapp dermed å ta inspektørene fra andre regioner i landet og således svekke kontrollen der, samt at utgifter til opphold, kost og reise ble vesentlig mindre. Opplæringstiltaket fikk støtte fra Statskonsult. Konkrete oppfølgingstiltak vil bli utpenslet på senere møter.
- **Kompetanseoverføring over landegrensar.** Direktoratet har også et stort internasjonalt engasjement, og har gjennom kompetanseoverføring hjulpet flere land til å få et fiskeriregime på plass, senest i Sør-Afrika og Namibia.

Evaluerings

Fiskeridirektoratet er opptatt av å ta utgangspunkt i institusjonens ressurser og egen kultur for problemløsning når kompetansetiltak skal planlegges, iverksettes og evalueres. Tiltak som har gode effekter på ett sted eller i forhold til én gruppe, har ikke nødvendigvis samme effekt i andre sammenhenger. Samtidig legges det vekt på at prosessene bør være åpne, og at medarbeidere og tjenestemannsorganisasjoner bør delta aktivt under hele prosessen. Åpenhet og medvirkning betraktes som viktig, og at ingen av partene opererer med skjulte agendaer.

Kommentarer

Fiskeridirektoratet har mange oppgaver og en rekke geografisk spredte avdelinger. Virksomheten er i gang med en større

omorganisering, som også legger føringer for arbeidet med kompetanseutvikling.

Arbeidet med kompetanseplanlegging er påbegynt, og flere viktige erfaringer er allerede gjort:

- Arbeidet med en kompetanseplan er omfattende, og virksomheten erkjenner at det er viktig med et grundig forarbeid for å kvalitetssikre arbeidet med kompetanseutvikling, samtidig som innsatsen må skaleres i forhold til kostnader og tilgjengelige ressurser.
- Kompetanseutvikling gjennomføres parallelt med og direkte knyttet til omorganiseringsprosessen, også for å sikre at organisasjonen har tilstrekkelig kompetanse til å møte de utfordringer selve omstillingsarbeidet innebærer.
- Virksomheten fokuserer på identifisering av kompetansekrav og nøkkelkompetanse, som grunnlag for målrettet kompetanseheving.
- Virksomheten satser på kompetanseutvikling som kan gi synergieffekter på tvers av de ulike enhetene.

Betydningen av åpenhet rundt prosesser, samt medvirkning og deltakelse fra medarbeidere, vektlegges.

Kommentarer til casene – lærdom og utfordringer

Ovenfor har vi pekt på en rekke verdifulle erfaringer fra arbeidet med strategisk kompetanseutvikling i fire statlige virksomheter. Det er store variasjoner i hvor langt virksomhetene har kommet i dette arbeidet, og i hvordan de jobber. Utvalget av virksomheter er naturligvis ikke representativt, men casene gir likevel verdifull innsikt i de utfordringer statlige virksomheter kan stå overfor i dette arbeidet, og det pekes på mange konkrete verktøy, fremgangsmåter og erfaringer som kan være nyttige også for andre offentlige virksomheter.

Alle virksomhetene satser seriøst på å forbedre arbeidet med strategisk kompetanseutvikling:

- Flere virksomheter har kommet langt i å tydeliggjøre sammenhengen mellom overordnede mål og strategier på den ene siden og kompetanseutvikling på den andre, slik at sannsynligheten for organisasjonsmessig forankring øker.
- Noen har også utarbeidet gode systemer for konkretisering av mål, slik at disse kan kobles direkte til kompetanseutvikling.
- Flere av virksomhetene har tatt i bruk hensiktsmessige verktøy for å kartlegge kompetansebeholdning og -behov, med gode resultater så langt.

- Mange virksomheter er opptatt av å oppnå synergieffekter ved å tenke helhetlig ved behovsanalyse og utforming av tiltak, samt av å dra nytte av kompetanse fra både interne og eksterne kompetanseleverandører for å utvikle skreddersydde tiltak.

En iøynefallende og kritisk svakhet ved arbeidet i de aller fleste virksomhetene så langt – og også i andre statlige (og private) virksomheter – er mangelen på systematisk evaluering og oppfølging i forhold til mål og effekter.

Casebeskrivelsene tyder på at evaluering i første rekke gjennomføres i form av tilbakemelding fra deltakerne når det gjelder gjennomføring av selve tiltaket, det vi kaller reaksjonsmålinger. For at satsingen på kompetanseutvikling skal være reelt sett strategisk – dvs. målorientert – må tiltak følges opp i forhold til nettopp mål.

Evaluering er en så viktig side ved strategisk kompetanseutvikling at vi vier dette temaet spesiell oppmerksomhet i siste del av heftet – etter å ha skissert en modell for strategisk kompetanseutvikling, med vekt på de aktivitetene som bør inngå i prosessen.

5

En modell for strategisk kompetanseutvikling

Eksempelene viser at det ikke finnes noen oppskrift som passer for alle. Likevel er det både mulig og viktig å lære av andre, også når det gjelder *læring om læring*.

Mange virksomheter som med fordel kunne samarbeide og utveksle erfaringer ettersom de ikke er i en konkurransesituasjon, gjør det ikke. Allfor mange sitter på hver sin tue og skal «finne opp kruttet» på nytt – både når det gjelder prosesser, metoder og selve innholdet i kompetanseutviklingen.

Konsekvensene er at man ikke får utnyttet andres erfaringer, uhensiktsmessig bruk av ressurser, og tiltak som ofte er dårligere og dyrere enn de kunne ha vært. For offentlige virksomheter er dette en utfordring man i større grad bør gripe fatt i.

Andre etterspør ferdige metoder og teknikker som kan implementeres direkte, for eksempel skjema eller IT-system for registrering og analyse av kompetansebehov. Det å lære av andres erfaringer er fornuftig. Men å kopiere andre er ikke alltid like fornuftig – eller mulig. Siden kompetanse utgjør en av virksomhetens aller viktigste ressurser, og så godt som hver eneste virksomhet er unik, er det avgjørende at man skreddersyr prosesser og metoder til den situasjonen og de behovene virksomheten har – med andre ord til de spesifikke målene, funksjonene, oppgavene og kompetansekravene som virksomheten står overfor.

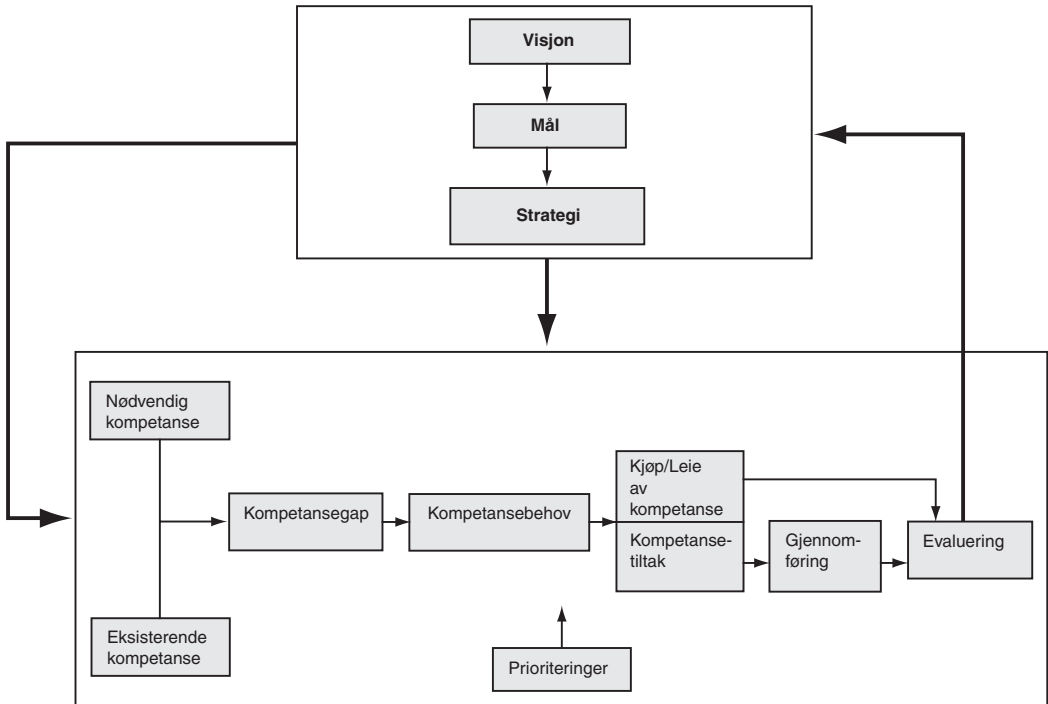
Derfor bør man være skeptisk til ferdige løsninger, spesielt slike som tilbys av aktører med kommersielle interesser. Bastant tro på fasitsvar og ferdige løsninger er vanligvis et uttrykk for at man undervurderer de kravene strategisk kompetanseutvikling faktisk innebærer. Strategisk kompetanseutvikling krever *kompetanse om kompetanse*, og ikke bare metodisk eller teknisk kompetanse. Vellykket kompetanseutvikling krever «skreddersøm» som hovedtilnærming. «Ferdigsøm» bør

kun brukes på områder der man er sikker på at dette passer til egne mål og behov.

Ved hjelp av faglitteratur, forskning og erfaringer som er gjort i ulike typer virksomheter, er det likevel mulig å skille ut visse trinn eller aktiviteter som bør følges i enhver prosess som er innrettet mot strategisk kompetanseutvikling.

En figur for strategisk kompetanseutvikling

Under illustreres denne prosessen grafisk. Og vi vil se nærmere på hvert av trinnene i det følgende, med vekt på de viktigste.



Visjon

Virksomhetens visjon ligger i bunnen for all strategisk planlegging. Visjonen sier noe om hva som skal være «raison d'être», og hva vi må strekke oss mot – med andre ord hva som er virksomhetens fundament, eksistensberettigelse og overordnede formål. I statlige virksomheter er dette ofte politisk styrt.

La oss gi et eksempel på en visjon hentet fra Nycomed Amersham:

«Visjonen er kjernen i hele vår virksomhet. Noen av våre produkter gjør det mulig for leger å se kroppens indre organer og vev med forbløffende klarhet. Andre produkter ser inn i krop-

pens innerste molekylære og genetiske struktur. *Vi har en visjon om en fremtid med fundamentale medisinske gjennombrudd.* Visjonen hjelper oss til å utvikle produkter som vil virkeliggjøre denne fremtiden.»

Mål

- Virksomhetens mål – strategiske og operative – utledes av den overordnede visjonen.
- Målene defineres på grunnlag av rammebetingelser og tilgjengelige ressurser.
- Klare mål er avgjørende for strategisk styring og planlegging, samt for å motivere ansatte for den utvikling og de endringer som er nødvendige.
- De statlige virksomhetenes mål er ofte direkte politisk styrt.

Et eksempel på strategiske mål kan vi hente fra Posten Lettgods, som var et av åtte forretningsområder innen Posten Norge BA.

«PL har ansvaret for å utvikle og tilby transportløsninger til det innenlandske pakke- og logistikkmarkedet. Som den største aktøren i dette markedet har Posten Lettgods som mål å være Norges ledende leverandør av tids- og kostnadseffektive distribusjonsløsninger. Vi skal skape lønnsomhet ved å sette kunden i fokus og tilby hele Norge pålitelige distribusjonstjenester.»

Strategi

En strategi er en plan for å nå mål, og en kompetansestrategi utgjør et viktig element i enhver virksomhets overordnede strategi.

For å utlede en kompetansestrategi er det nødvendig å gjennomføre det som ofte kalles en kompetansekartlegging. Dette innebærer minst fire sentrale aktiviteter:

- Klargjøring av kompetansekrav
- Kartlegging av kompetansebeholdning
- Analyse av kompetansegap
- Identifisering og prioritering av kompetansebehov

Klargjøring av kompetansekrav

Som vi allerede har vært inne på, uttrykker kompetansekrav hvilken kompetanse som *kreves* for at virksomheten skal nå sine mål og utføre definerte funksjoner og oppgaver på ønsket måte og nivå. Avklaring av kompetansekrav er avgjørende for strategisk kompetanseutvikling. Følgende faktorer er sentrale når kompetansekrav skal utledes:

- **Prioriteringer.** Hvilke prioriterte mål og oppgaver har virksomheten – nå og i fremtiden?
- **Omstilling.** Hvilke krav til omstilling er uttrykt i planer og budsjett?
- **Rammebetingelser.** På hvilke områder vil rammebetingelsene endres?
- **Kvalitet.** Hvilke krav stilles til hvordan ulike oppgaver utføres – nå og i fremtiden?

Kompetansekrav bør formuleres for virksomheten som helhet, på avdelingsnivå samt på funksjons- og oppgavenivå.

Hovedsteg ved klargjøring av kompetansekrav:

1. **Overordnet, strategisk nivå.** Definerer av kompetansekrav i forhold til overordnede mål og mål-indikatorer for virksomheten.
2. **Funksjonsnivå.** Definerer av mål og kompetansekrav for sentrale funksjoner, med vekt på nøkkelkompetanse
3. **Oppgavenivå.** Inndeling av funksjoner i oppgaver, og formulering av mål og konkrete kompetansekrav for hver oppgave, med vekt på nøkkelkompetanse.

Når mål skal formuleres, er det spesielt viktig at det er mulig å måle graden av måloppnåelse. Med andre ord bør man unngå vage mål som «bedre effektivitet», «lavere fravær» og «høyere kvalitet» og lage så konkrete og operative mål som mulig. For eksempel bør graden av bedret effektivitet konkretiseres i prosent og i forhold til helt spesifikke indikatorer som tids- og kostnadsforbruk. Hvor mye lavere fravær ønsker man? Hvor mye bedre bør kvaliteten på tjenestene bli, og på hvilken måte? Hvis ikke målene er konkrete, vil enhver bedring i ønsket retning innebære at man har nådd målet.

Formulering av konkrete mål er i tillegg en forutsetning for å kunne følge opp og evaluere tiltak på en meningsfylt måte.

Kartlegging av kompetansebeholdning

For å danne seg et meningsfylt bilde av hvilken kompetanse virksomheten forvalter gjennom sine medarbeidere, er det ofte nødvendig å starte på individnivå, og vi vil her konsentrere oss om dette nivået.

Viktige elementer i kartlegging av kompetansebeholdningen inkluderer:

- **Formell kompetanse** – utdanningsnivå og fagfelt
- **Realkompetanse** – erfaring, samt varighet, omfang og nivå

- **Potensial** – medarbeiderens ønsker og muligheter til videreutvikling

Formell kompetanse og realkompetanse har vi vært inne på tidligere. Det er imidlertid også svært viktig å ta hensyn til hvilket potensial hver medarbeider har, fordi dette sier noe om blant annet motivasjon og læringskompetanse, samt den personlige kompetansen som helhet. Virksomhetene må skaffe seg oversikt over hvilke ubrukte reserver de har, og om de har «ett gir til» å sette inn i spesielle tilfeller.

Formålet med en beholdningskartlegging er å få oversikt over både hvilke kompetanseområder medarbeideren besitter, og på hvilket kompetansenivå vedkommende befinner seg. Begge disse elementene er sentrale for å kunne gjennomføre en nyansert gap-analyse for å avdekke kompetansebehov.

Før man iverksetter et kartleggingsprosjekt, er det imidlertid nødvendig å planlegge og skalere prosjektet på en hensiktsmessig måte.

Sentrale aktiviteter innen kompetansekartlegging:

- Avklaring av informasjonsbehov
- Valg av ambisjonsnivå
- Valg av informasjonskilder
- Utforming av kartleggingsverktøy (metoder og teknikker)
- Utprøving av kartleggingsverktøy
- Avklaring av hvordan innsamlet informasjon skal analyseres og oppbevares, og hvem som skal ha tilgang til informasjonen
- Informering av medarbeidere om formål og konsekvenser
- Innsamling av informasjon

Informasjon om medarbeidernes kompetansebeholdning kan hentes fra flere kilder og ved hjelp av ulike teknikker.

I første omgang er det viktig å kartlegge hvilken informasjon som allerede foreligger, såkalt sekundærinformasjon. Deretter kan man vurdere hvilken ny informasjon (primærinformasjon) som bør samles inn for å få et oppdatert og nyansert bilde av en medarbeiders kompetansebeholdning.

Nedenfor gis en oversikt over noen aktuelle kilder til henholdsvis sekundær- og primærinformasjon ved kartlegging av kompetansebeholdning.

Kilder til sekundærinformasjon

- Personalarkiv (stillingssøknader og CV-er)
- Informasjon fra tidligere medarbeider- og utviklingssamtaler

- Resultater fra tidligere kartleggingsprosjekter og andre relevante undersøkelser
- Resultater fra evaluering av tidligere kompetanseutvikling

Kilder til primærinformasjon

- Medarbeideren selv
- Ledere
- Kolleger
- Brukere og klienter

Flere ulike teknikker og verktøy er aktuelle for å samle inn såkalt primærinformasjon.

Sentrale teknikker for informasjonsinnsamling

- Spørreskjema
- Medarbeider- og utviklingssamtaler
- Intervju
- Gruppearbeid og -diskusjoner

Hver teknikk har så vel fordeler som ulemper, og hvilken teknikk – eller kombinasjon av teknikker – som er mest hensiktsmessig, avhenger av en rekke faktorer, blant annet ambisjonsnivået og formålet med kartleggingen, samt den metodiske kompetansen virksomheten besitter.

Bruk av spørreskjema er svært utbredt, men mange undervurderer hvor krevende det er å utarbeide et godt og fullstendig spørreskjema som verken skaper for store forventninger eller utilsiktet motstand. Ved bruk av spørreskjema bør man uansett teste utkastet, slik at man klargjør om medarbeiderne vil og kan besvare spørsmålene, om alle relevante spørsmål og svaralternativer er tatt med, og om noen spørsmål oppleves som ledende eller truende. Dessuten må man velge hvorvidt svarene skal være anonyme eller ikke. Vanligvis er spørreskjema best egnet for kartlegging rettet mot store grupper, og når det er ønskelig å analysere resultatene på en aggregert og helhetlig måte.

I de fleste virksomheter er det tilrådelig å bruke medarbeider-samtalene på en slik måte at man også kan fange opp medarbeidernes kompetansebeholdning og -utvikling. Dette fordrer at man strukturerer samtalen slik at man tar hensyn til viktige momenter som kompetanseformer og -nivå, samt hvilken relativ betydning ulike kompetanseformer har i forhold til de oppgavene som skal utføres. Ved å samarbeide om vurderingen kan medarbeiderne og nærmeste overordnede i mange tilfeller bli enige om et meningsfylt bilde av kompetansebeholdningen medarbeideren har.

Eksempel 6. Konstruktiv tilbakemelding fra kolleger

En virksomhet ansatte en ny leder for en avdeling med mange medarbeidere. En omorganisering var allerede planlagt, og et hovedmål med omorganiseringen skulle være bedre resultater og arbeidsmiljø gjennom økt bruk av teamarbeid. Siden lederen hadde liten kjennskap til medarbeiderne, ønsket hun raskest mulig en oversikt over (1) avdelingens oppgaver og utfordringer, (2) individuell og samlet kompetanse, samt (3) den enkelte medarbeiders utviklingspotensial. Som første steg utarbeidet lederen et skriv til medarbeiderne, der hun orienterte om situasjonen og ba om konstruktiv tilbakemelding ved hjelp av et kort spørreskjema.

Men i stedet for å la den enkelte medarbeider vurdere seg selv, ble spørreskjemaet sendt til 6–10 kolleger og kunder (kolleger i andre avdelinger) av hver enkelt medarbeider. Disse skulle gi uttrykk for hvordan de oppfattet medarbeiderens mestring av egen rolle, samt hvilket potensial de hadde sett hos vedkommende. På

denne måten fikk også hver enkelt medarbeider anledning til å gi tilbakemelding om flere av sine nærmeste kolleger, slik at hver og én ikke bare følte seg «vurdert», men også fikk mulighet til å vurdere andre.

Resultatene fra spørreundersøkelsen viste seg å være svært verdifulle innspill til medarbeidersamtalene. Tilbakemeldingen fra kolleger gav et godt grunnlag for diskusjon mellom lederen og medarbeideren, og ble oppfattet som en god støtte for den nye lederen.

Før avdelingen ble omorganisert, gikk alle medarbeidere gjennom en såkalt teamrolletest, som igjen gav informasjon om hvilke roller hver enkelt behersket best og trivdes i når de ble satt til å arbeide i team. Lederen benyttet en rolleprofil-undersøkelse som heter «BelbinSystemet», og en sertifisert konsulent med spesialkompetanse på dette verktøyet gjennomførte undersøkelsen på oppdrag fra virksomheten.

Under forutsetning av at mål og prioriteringer er gitt, kan man også finne hvilke områder det er mest aktuelt med kompetanseutvikling på. Dermed får lederen større muligheter til å informere og motivere medarbeideren, samt styre forventninger, enn ved bruk av spørreskjema alene.

Intervjuer og gruppediskusjoner kan benyttes som et supplement til medarbeidersamtaler, foruten spørreskjema.

IT-verktøy er ikke noen forutsetning for en god kartleggingsprosess og bør først og fremst benyttes for å registrere og analysere resultatene fra kartleggingen, og ikke som et utgangspunkt for å samle inn informasjon. Som presisert tidligere er det viktig at metoder og teknikker skreddersys for de kompetanseformene virksomheten baserer seg på. Standardiserte IT-verktøy bør ikke styre prosessen.

Kompetansegap

Kompetansegapet fremkommer ved å sammenholde kompetansekrav med kompetansebeholdning.

Vi har tidligere skissert viktige overordnede spørsmål som bør inngå i en gapanalyse. Det er viktig at gapanalysen fører til konkret informasjon som kan danne grunnlag for utledning av kompetansebehov og prioritering av tiltak.

Sett i lys av formulering av kompetansekrav og kartlegging av kompetansebeholdning bør kompetansebehovet konkretiseres på følgende måte både for enkeltmedarbeidere og grupper:

- **Kompetanseområder.** På hvilke kompetanseområder er det et identifisert avvik? Er hullene størst på kjerne-, nøkkel- eller støtteområdene?
- **Kompetansenivå.** Hvor stort er avviket på hvert område i form av kompetansenivå?
- **Betydning.** Hvor viktig er avviket på hvert område sett i forhold til andre områder?
- **Totalt kompetansebehov.** Sett under ett, hvor store kompetansegap har medarbeideren (i prosent eller andeler) i forhold til definerte kompetansekrav?

Kompetansebehov

Kompetansebehovene som fremkommer gjennom gapanalysen, vil kunne dekkes på flere måter:

- Kompetanseutvikling blant eksisterende medarbeidere
- Anskaffelse av kompetanse gjennom rekruttering av nye medarbeidere
- Omorganisering av ansvar og oppgaver
- Samarbeid og kompetanseutveksling med andre virksomheter
- «Outsourcing», der selve oppgavene man mangler kompetanse til å utføre, settes ut til aktører utenfor virksomheten

I dette heftet fokuserer vi som nevnt på behov som kan dekkes gjennom kompetanseutvikling.

Prioritering

Aktiviteter som omfatter kartlegging av kompetansekrav, kompetansebeholdning og kompetansebehov, kan med en fellesbetegnelse kalles kompetansekartlegging.

Et kartleggingsprosjekt vil ofte føre til at man oppdager flere og større behov enn det er mulig å dekke ut fra ressursene man har til rådighet. Prioritering av kompetansebehov blir nødvendig, og den må ses i lys av de visjoner, mål og kompetansekrav man

har formulert som grunnlag for den strategiske kompetanseutviklingen.

Prioriteringen bør munne ut i en langsiktig *kompetansestrategi*, som skal angi hvilke områder man vil investere i for å oppnå et kompetanseløft. I tillegg bør det lages en detaljert *opplæringsplan*, som spesifiserer hvilke tiltak man vil iverksette innenfor en gitt tidsperiode.

Kompetansetiltak

Med kompetansetiltak menes, bredt definert, de virkemidler virksomheten velger å benytte for å dekke identifiserte kompetansebehov.

Kompetanseutvikling kan organiseres på minst fire måter:

- **Internt:** i regi av virksomheten selv
- **Eksternt:** i regi av eksterne kompetansetilbydere
- **Skreddersydd:** gjennom samarbeidstiltak med eksterne tilbydere
- **Individuelt:** individuelle tiltak initiert av den enkelte medarbeider

Flere ulike læringsmetoder kan inngå i kompetanseutvikling. De mest aktuelle er:

- Tradisjonell forelesning
- Diskusjon
- Veiledning
- Jobbrotasjon
- Case-studier
- Prosjektdeltakelse
- Hospitering
- Rollespill
- Simulering
- Databasert læring/nettstudier
- Selvstudium

Hvilke læringsmetoder som er best egnet, avhenger av hvilke behov som skal dekkes, og av hvor store ressurser virksomheten har til rådighet, både i form av faglig og pedagogisk kompetanse og finansielle ressurser. Enkelte metoder er klart best egnet for tilegnelse av kunnskaper (f.eks. forelesning, nettstudier og selvstudium). Noen metoder egner seg best for utvikling av ferdigheter (f.eks. simulering, jobbrotasjon og veiledning), andre for endring av holdninger (f.eks. hospitering, diskusjon og rollespill).

Generelt ser vi en trend i retning av mer skreddersydde tiltak, i egen regi eller i samarbeid med profesjonelle tilbydere. Bakgrunnen for dette er en erkjennelse av at skreddersydde tiltak gir best muligheter for å tilegne seg den kompetansen man faktisk har behov for, sammenliknet med generelle kurs- og utdannings-tilbud på det åpne markedet.

Gjennomføring

Erfaringer fra kompetanseutvikling i praksis viser at virkeligheten ikke alltid står i forhold til planer og ambisjoner. I mange virksomheter gir omfattende planer og budsjetter et lovende inntrykk. Men budsjettene som er avsatt til kompetanseutvikling, blir ofte ikke benyttet fullt ut. En forklaring er at opplæringsmidler i noen tilfeller blir flyttet til andre områder i løpet av budsjettperioden. Mange tiltak kjennetegnes også av andre problemer.

Eksempel 7. Bør det alltid gå et kurs?

En virksomhet hadde gjennom lengre tid drevet kontinuerlig kompetanseutvikling for de ansatte innenfor de mest brukte IT-systemene. Virksomheten satset seriøst på dette, og kurs ble arrangert nærmest fortløpende for å sikre at alle medarbeidere fikk mulighet til å gjennomgå nødvendig opplæring innen kortest mulig tid.

Etter hvert ble det kjent blant medarbeiderne at «det går alltid et kurs», noe som førte til at mange utsatte nødvendig opplæring for å prioritere andre oppgaver. Resultatet var at mange av kursene hadde lav deltakelse, og at ressursutnyttelsen ble dårlig, samtidig som kostnadene knyttet til opplæring av hver deltaker ble uforholdsmessig høy.

Ledelsen erkjente at dette var et problem, og da virksomheten skulle gå over til en helt ny IT-plattform – med påfølgende store opplæringsbehov – valgte de en annen tilnærming. Ledelsen annonserte at nødvendig opplæring ville bli arrangert innenfor et eksakt tidsrom, og at alle medarbeidere ville få innkalling til en spesiell dato – der man krevde oppmøte. Dersom en medarbei-

der mot formodning ikke hadde anledning til å komme på det annonserte tidspunktet, hadde han eller hun selv ansvaret for å bytte plass med en annen deltaker.

For å understreke nødvendigheten av og forpliktelsen til deltakelse, fikk medarbeiderne også beskjed om at dersom de ikke deltok på opplæringen i løpet av det annonserte tidsrommet, ville de selv måtte sørge for å få tilsvarende opplæring på en annen måte – på eget initiativ og for egen regning.

Resultatet var overraskende bra – hele 98 % av medarbeiderne deltok i opplæringen innen fristen. De resterende 2 % hadde gyldig forfall i form av enten legeattest eller permisjon, og fikk derfor aksept for å få utsatt opplæringen i virksomhetens regi til et senere tidspunkt.

Ved hjelp av den nye tilnæringsmåten oppnådde virksomheten at det ble satt en effektiv stopper for unødvendige og kostnadskrevende utsettelse av viktig opplæring, samtidig som respekten for kursinvitasjoner og gjennomføringsplikt økte betraktelig.

Vanlige problemer ved gjennomføring av tiltak

- Manglende gjennomføring
- Vesentlige forsinkelser
- Frafall blant deltakerne
- Kostnadsoverskridelser
- Avvik fra planlagt opplegg
- Manglende evaluering og oppfølging

Ofte er disse problemene et uttrykk for manglende prioritering og forpliktelse, hos både ansvarlige ledere og medarbeidere. Så lenge mange medarbeidere betrakter tilbud om kompetanseutvikling som en form for frynsegode eller belønning, vil mange falle fra på grunn av andre prioriteringer. Kompetanseutvikling blir ikke oppfattet som forpliktende nok, noe ledelsen langt på vei har ansvaret for. Informasjon om mål, konsekvenser og forventninger til utvikling er nødvendig for å sikre motivasjon og forpliktelse, slik at tiltakene når de aktuelle målgruppene.

Urealistiske tidsfrister er et annet problem. Gode, målrettede tiltak krever ofte mer planlegging enn forventet. Dessuten kan det lett oppstå forsinkelser dersom andre presserende oppgaver melder seg – og dersom målene med tiltaket ikke er godt nok forankret i overordnede krav og mål.

Manglende evaluering og oppfølging har så langt heller vært regelen enn unntaket. Siden evaluering er et avgjørende element i strategisk kompetanseutvikling, vil vi vie dette temaet spesiell oppmerksomhet.

6

Evaluering av kompetanseutvikling

Evaluering av kompetanseutvikling er et forsømt område. Imidlertid stiller medarbeidere, myndigheter og politikere stadig større krav til nettopp kompetanseutvikling, og til at den gir positive effekter. Samtidig står utviklingsbudsjettene i fare for å bli redusert, ikke minst i nedgangs- og innstramningstider, med mindre man kan dokumentere nytten av de tiltakene som iverksettes.

Hva mener vi med evaluering av kompetanseutvikling?

Det viktigste formålet med evaluering er å måle effekter av et tiltak. Gav tiltaket oss ny eller bedre kompetanse? Gav det positive effekter – for medarbeideren og organisasjonen? Fikk vi noe igjen for det vi investerte? Og sist, men ikke minst, nådde vi de oppsatte målene?

Eksempel 8 illustrerer formålet med evaluering og oppfølging på flere måter. For det første viser det at nye kunnskaper og ferdigheter i seg selv ikke er nok til å gi positive endringer og effekter. Man kan sette et stort spørsmålsteget ved hvorfor den nyansatte fikk tilbudet. Skulle tiltaket hatt positiv effekt, måtte læringen fortsatt på arbeidsplassen; et kurs utgjør bare startskuddet for en læringsprosess. Evaluering og oppfølging burde være forsterkningsfaktorer. Dersom målene og forventningene hadde vært klarere, ville medarbeideren fått et incitament til å fortsette å prøve seg frem og oppdage stadig nye bruksmuligheter.

Medarbeideren var fornøyd med selve kurset, og hun hadde lært mye. Men dersom arbeidsgiveren hadde evaluert tiltaket med henblikk på effekt, ville resultatet blitt nedslående.

Eksempel 8

En nyansatt i en statlig virksomhet skal gå på et eksternt kurs kalt «Innføring i bruk av Internett og e-post».

Før kursstart leser hun i kurskatalogen at innholdet i kurset blant annet vil være: Hva er Internett – historie og bakgrunn, Oppføring på nettet, Internett-adresser, Hypertekst og hyperkoblinger, Navigering, favoritter og snarveier, Søkeverktøy og -kriterier, Skrive, sende og svare på meldinger, Vedlegg til melding, Videresende melding, Adresseboken.

Hun synes dette ser bra ut, og melder seg på. Nærmeste leder samtykker i at hun går på dette kurset. De andre kollegene var blitt «kurset» et halvt år tidligere, da virksomheten hadde fått tilgang til Internett, e-post og Intranett. Hun går på kurs tre tirsdager på rad fra kl. 18.00 til 21.45. Etter kurset får hun diplom for fremmøte. Hun blir ikke testet i form av noen eksamen eller prøve, men fyller ut et evalueringsskjema etter ønske fra arrangøren. Formålet med evalueringsskjemaet er å gi tilbakemelding på om arrangøren har levert det som ble lovet, og å gi synspunkter på gjennomføringen. Hennes sluttevaluering baserer seg på at hun er fornøyd med det hun har lært, og overbevist om at kunnskapen vil komme til nytte.

Vel tilbake på arbeidsplassen går hun inn på Internett for å «kikke» litt. Hun finner VG og Dagbladet, og lagrer noen favoritter. Hun søker etter navnet

på en engelsk kursarrangør og finner det uten å kjenne Internett-adressen. Hun er tilfreds med sine nye ferdigheter. Så titter sjefen innom, og en tanke skyldbewisst avslutter hun Internett-søkene og går tilbake til det vanlige arbeidet. Under ligger følelsen av at det å søke på Internett ikke er «arbeid». Det er «nice to know» og ikke «need to know».

Dagen etter leter hun etter postnummerkatalogen, som pleier å ligge i en skuff, men hun finner den ikke. Hun går til en kollega, som sier: «Men den finner du jo på Internett.» Denne muligheten var hun ikke klar over, og glad for å kunne bruke Internett til noe åpenbart jobbnyttig, finner hun det postnummeret hun trenger.

Men etter som dagene og ukene går, blir Internett lite brukt. Hun fortsetter å jobbe på den gamle måten, og mange muligheter til å gjøre ting enklere og raskere ved hjelp av Internett blir ikke utnyttet. Innarbeidede rutiner seirer. På arbeidsplassen er det ingen oppfølging av hvordan hun bruker det nye mediet i forhold til sine oppgaver. Noen forsøk på å finne informasjon mislykkes også, og følelsen av at Internett ikke er «seriøst» arbeid, forsterker seg når hun bruker tid på å søke uten resultat. Etter noen uker har hun nærmest glemt «hele greia».

Kurset var stimulerende. Men det hun har lært, blir ikke integrert i arbeidet, og blir derfor ikke brukt.

Følgende spørsmål bør avklares før et tiltak settes i gang:

- Hvilken kompetanse har vi i dag, og hvilken mangler?
- Hva skal ny kompetanse bidra med og brukes til?
- Hvilke effekter forventer vi av et konkret tiltak?

- Hvilke alternative tiltaksformer er aktuelle, og til hvilken pris?
- Hvordan skal vi følge opp tiltaket for å avdekke effekter og anslå måloppnåelse?
- Hvilke krav og forventninger skal stilles til deltakerne – og til virksomheten?

Ulike formål med evaluering

Evaluering er ikke bare en «sluttaktivitet» som følger etter gjennomføring av et tiltak, men kan skje både før, under og etter. Evaluering kan tjene mange formål.

- **Pilotevaluering** dreier seg om å teste ut et planlagt tiltak i liten skala før det gjennomføres i full skala. Dette er særlig aktuelt for relativt store tiltak som omfatter mange medarbeidere. Ved å teste tiltak grundig i forkant kan man avdekke svakheter, forbedre metoder, redusere kostnader og øke positive effekter. Pilotevaluering kan også benyttes til å teste alternative tiltak, for å få et bilde av hvilket alternativ som fungerer best, og som sannsynligvis vil være til størst nytte.
- **Prosessevaluering** innebærer at man fokuserer på selve tiltaket og hvordan det gjennomføres, fremfor resultatene. Formålet er å avdekke eventuelle svakheter og forbedringsmuligheter så tidlig som mulig i prosessen, og å sikre verdifull tilbakemelding fra deltakerne underveis. Et viktig aspekt ved denne formen for løpende evaluering er at den kan bidra til å forsterke læring – gjennom følelsen av medbestemmelse, økt motivasjon og vissheten om å bli fulgt opp.
- **Interessentevaluering** betyr at man ikke bare tar hensyn til deltakerne i et tiltak, men også til andre som berøres direkte eller indirekte. Kompetanseutvikling for én gruppe medarbeidere kan lett få direkte konsekvenser for en annen gruppe som ikke har deltatt i samme tiltak. Ny kompetanse kan gi nye arbeidsmåter og endringer i rolle- og ansvarsforhold, noe som kan gi negative utslag, for eksempel rivalisering om makt og ressurser. Gjennom interessentevaluering forsøker man å avdekke slike utilsiktede, negative effekter – slik at de kan motvirkes eller reduseres.
- **Målbasert evaluering** innebærer at man forsøker å avdekke om man har nådd de målene som er definert for et tiltak – og om nytten står i forhold til kostnadene. For å kunne gjennomføre denne typen evaluering må mål og forventninger være fastsatt i forkant.

I dette heftet konsentrerer vi oss om målbasert evaluering.

Hvordan evaluere?

Evaluering er krevende, men det finnes flere praktiske innfallsvinkler som kan hjelpe oss med dette arbeidet. Én innfallsvinkel er Kirkpatriks 4-trinnsmodell, der han skiller mellom fire nivåer for å måle effekter:

1. **Vurdering på reaksjonsnivå.** Hvor fornøyd er deltakerne med tiltaket?
2. **Vurdering på læringsnivå.** Hva lærte deltakerne? Hvilke endringer i form av kunnskaper, ferdigheter og holdninger har funnet sted som følge av tiltaket?
3. **Vurdering på anvendelsesnivå.** I hvilken grad blir den nye kompetansen anvendt i praksis?
4. **Vurdering på nyttenivå.** I hvilken grad har tiltaket bidratt til noe positivt organisatorisk, i form av reduserte kostnader, bedre kvalitet, økt produksjon osv.?

La oss knytte disse nivåene til eksempelet som ble brukt innledningsvis.

På hvilket nivå ble tiltaket (Internett-kurset) evaluert?

Den nyansatte fylte ut et evalueringsskjema fra arrangøren, med andre ord en reaksjonsmåling (nivå 1). Men er det i seg selv nok at hun var fornøyd? Eksempelet tyder ikke på det.

Det ble heller ikke gjennomført noen evaluering av hvilken læring som hadde skjedd (nivå 2). Vår deltaker måtte ikke gjennom noen praktiske tester, prøver eller eksamener, verken hos arrangør eller arbeidsgiver.

Det ble heller ikke gjennomført noen systematisk evaluering av hvilken praktisk nytte kurset hadde for den nyansatte i arbeidssituasjonen (nivå 3). Men som eksempelet illustrerer, ble de nyervervede kunnskapene og ferdighetene i liten grad brukt.

Vi kan derfor raskt trekke den konklusjon at tiltaket – isolert sett – hadde liten faktisk nytte i form av økt effektivitet, bedre kvalitet, raskere utførelse av arbeidsoppgaver o.l. (nivå 4).

Som vi allerede har vært inne på, skyldes mangelen på anvendelse og nytte neppe selve tiltaket alene. Derimot er det mangelen på mål, forventninger og oppfølging som i størst grad forklarer hvorfor de viktigste effektene uteblir. Dessuten er det mange medarbeidere som både kan og vil, men ikke får mulighet til å bruke det de kan. Dersom arbeidsgiveren er mer bevisst når det gjelder nettopp dette, ville både læringen og nytten av tiltaket bli forsterket.

Det å få brukt nye kunnskaper og ferdigheter bidrar i seg selv til mer læring. Og når man ser nytten av det man har lært, blir man dessuten motivert til å bruke det i stadig større grad.

Effekter på et nivå gir dermed effekter på et annet. Og dersom effekten uteblir på et nivå, kan effektene på de andre nivåene bli redusert – slik eksempelet viser.

Nedenfor følger forslag til hvordan man kan gjennomføre evaluering på de ulike nivåene.

Vurdering på reaksjonsnivå

Rett etter gjennomføringen av et tiltak skal deltakerne komme med sine subjektive meninger om det de har vært med på.

- Metode:** Spørreskjema eller en muntlig runde rundt bordet
- Innhold:** Stod det faglige innholdet i forhold til det du forventet?
Hvordan var den praktiske gjennomføringen?
- Fordeler:** Raskt og rimelig
Bidrar til følelse av medbestemmelse og påvirkningsmulighet
- Ulemper:** Evalueringen kan påvirkes av irrelevante faktorer
Deltakerne er ofte slitne og lite motiverte
Evalueringen blir ikke gjennomtenkt
- Noen tips:** Bestem hva du vil ha svar på
Bruk spørreskjema
Bruk gradert skala
La svarene være anonyme
Gi plass til et kommentarfelt

Nedenfor følger et eksempel på reaksjonsmåling. Liknende skjemaer er vanlige i forbindelse med både offentlig og privat kursvirksomhet. Vurder hvilken informasjon skjemaet kan gi om effekter av et tiltak sett fra deltakernes og arbeidsgiverens synspunkt.

Eksempel 9: Kursevaluering – reaksjonsnivå

FOLKEUNIVERSITETET TØNSBERG
Statens Park, Bygg D, 3125 TØNSBERG
Telefon 33 31 71 36, Fax 33 31 63 35

KURSEVALUERING

Kjære kursdeltaker!

Du har nå avsluttet kurs i Internett.

Som et ledd i bestrebelsen på stadig å forbedre våre kurs, håper vi du vil fylle ut dette spørreskjemaet og returnere det til læreren på kurset den siste kvelden.

Skjemaet leveres anonymt, og svarene vil kun bli brukt internt.

Under hvert spørsmål inviteres du til å kommentere ditt svar. Det er ønskelig at du benytter deg av denne muligheten.

Kursets målsetting lyder:

I løpet av en kveld skal deltakerne ha fått grunnleggende kunnskaper om Internett.

1. Hvordan svarte kurset til dine forventninger?(sett i relasjon til målsettingen)

Meget bra

Bra

Ganske bra

Dårlig

Vil du kommentere svaret?

.....

2. Hva synes du om kursets lengde?

Kurset har hatt 4 undervisningstimer over en kveld.

Hvordan er du tilfreds med kursets lengde?

For kort

Passe langt

For langt

Vil du kommentere svaret?

.....

3. Hvorfor deltar du på kurset?

.....

.....

4. Hvordan vurderer du lærerens undervisning?

a) Hvordan var vekselvirkningen mellom felles forelesning/illustrasjon og individuell veiledning?

Det var passe vekselvirkning

Det var for mye felles forelesning/illustrasjon

Det var for mye individuell veiledning

b) Hvordan likte du lærerens bruk av tekniske hjelpemidler i undervisningen?

Meget bra

Bra

Ganske bra

Dårlig

Vil du kommentere svaret?

.....

c) Følte du at lærerens undervisning var systematisk og logisk lagt opp, slik at det var lett å følge progresjonen?

Ja Nei

Vil du kommentere svaret?

.....

5. Hvordan vurderer du din egen arbeidsinnsats på kurset?

Meget bra

Bra

Ganske bra

Dårlig

Vil du kommentere svaret?

.....

6. Har du kommentarer vedrørende kurslokalene, positive eller negative?

.....

7. Har du kommentarer vedrørende studiemateriell, positive eller negative?

.....

8. Hvordan opplever du veiledning og informasjon fra Folkeuniversitetets administrasjon?

(eks.: Fikk du de svarene du søkte, på telefonhenvendelse til Folkeuniversitetet, på orienteringsmøter, i skriftlig tilsendt informasjon og bekreftbrev på kursstart o.l.)

Meget bra

Bra

Ganske bra

Dårlig

Vil du kommentere svaret?

.....

9. Vil du anbefale kurset til andre? Ja Nei

10. Har du eventuelt andre kommentarer?

.....

.....

11. Hvordan fikk du kjennskap til kurstilbudet?

- | | | |
|---------------------------------------|---|---|
| <input type="checkbox"/> Avisannonser | <input type="checkbox"/> Brev fra FU med kurstilbud | <input type="checkbox"/> Gjennom venner/kollegaer |
| <input type="checkbox"/> Presseomtale | <input type="checkbox"/> Internett | <input type="checkbox"/> Andre kanaler |

Takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen
FOLKEUNIVERSITETET
 Tønsberg

Eva Birkelund
 studiekonsulent

Vurdering på læringsnivå

På evalueringsnivå 2 måler man om deltakerne har lært noe. En forutsetning for å kunne måle faktisk læring, er at man har et sammenlikningsgrunnlag. For å finne ut om det har skjedd en endring, må man med andre ord måle kunnskaper og ferdigheter både før og etter et tiltak.

Dette kan virke unødvendig tungvint, og mange vil mene at deltakerne selv kan vurdere hvor mye og hva de har lært. Men en rekke undersøkelser viser at så ikke er tilfellet, fordi deltakerne blir påvirket av en rekke feilkilder. Man kan både undervurdere og overvurdere egen læring, avhengig av situasjonen. For å få et pålitelig bilde er det derfor nødvendig med en mer systematisk tilnærming enn rent skjønnsmessige vurderinger.

De mest aktuelle metodene er skriftlig evaluering, eller at deltakerne demonstrerer sine nye kunnskaper, ferdigheter eller holdninger gjennom praktiske tester.

Skriftlige tester

Skriftlige tester egner seg først og fremst for tiltak som fokuserer på undervisning i kunnskaper og holdninger. Det er viktig at testen er i samsvar med innholdet i tiltaket, og om mulig knytter an til arbeidssituasjonen læringen skal brukes i.

Praktisk testing

Praktisk testing egner seg først og fremst for tiltak som skal forbedre ferdigheter eller gi erfaring/modning. Via praktiske oppgaver får deltakerne anledning til å demonstrere hvilke ferdigheter de har tilegnet seg som følge av opplæringen.

Evaluering på læringsnivået er mest utbredt i forbindelse med formell utdanning og ordinære kurs. Vanligvis innebærer det en form for skriftlig eller muntlig eksamen, eller en praktisk prøve.

Eksempel 10

Folkeuniversitetet er en av flere kursarrangører som også gir eksamenstesting i ferdigheter på Internett som en del av kravene for å bli tildelt sertifikatet «Datakortet»

(«Datakortets test»).

Vurdering på anvendelsesnivå

Mange kursarrangører er flinke til å gjennomføre evaluering både på reaksjons- og læringsnivå. Men disse evalueringene er ofte motivert av arrangørens eget behov for tilbakemelding, snarere enn medarbeiderens og virksomhetens reelle behov for kompetanse og utvikling. Det viktigste for medarbeider og arbeidsgiver er at læringen gir resultater, noe man ikke kan avdekke gjennom verken reaksjons- eller læringsmålinger.

Resultater på anvendelsesnivået kommer sjelden av seg selv. Tvert imot handler det på dette nivået om å mobilisere kompetanse, slik at medarbeideren ikke bare kan og vil, men også får reelle muligheter til å bruke/omsette læringen til praktisk handling.

Noen viktige forutsetninger

- Medarbeideren må ønske og også se behovet for endring.
- Medarbeideren må vite hvorfor og hvordan han/hun skal endre atferd.
- Medarbeideren må møte et godt arbeidsklima som tillater endring.
- Medarbeideren må bli stimulert og belønnet til å anvende ny kunnskap og bruke sine ferdigheter.

Nærmeste overordnede bør ha en aktiv rolle i denne forbindelse, både som formidler av forventninger, krav og som motivator.

Praktisk anvendelse kan måles på flere måter. Medarbeider-samtaler, samt plan- og oppfølgingssamtaler, er en viktig informasjonskilde for å avdekke faktorer som hemmer og fremmer anvendelse av ny kompetanse.

I tillegg kan anvendelse naturligvis observeres i praksis, både av lederen, medarbeideren selv, kollegene og brukerne. Lederen har da et særlig ansvar for å gi medarbeideren tilbakemelding om endringer og forbedringer. Uformell oppfølging kan og bør gjennomføres i den daglige arbeidssituasjonen.

Når flere grupper av medarbeidere har vært gjennom samme opplæringstiltak, kan man i tillegg gjennomføre større og mer systematiske evalueringer, f.eks. ved hjelp av spørreskjema. Aktuelle informasjonskilder kan være så vel medarbeiderne (deltakerne) selv, deres kolleger, samt brukere, kunder eller klienter. Evalueringer av denne typen bør basere seg direkte på de målene som var formulert for tiltaket, f.eks. raskere saksbehandling, færre feil, bedre kvalitet, færre klager o.l.

Tidsperspektiv

I forbindelse med evaluering på anvendelsesnivået må man huske på at tidsperspektivet er viktig. Verdifulle og varige effekter oppstår sjelden umiddelbart. Ofte er det behov for modning. De effektene man ser umiddelbart etter et tiltak, kan være forbigående dersom medarbeideren ikke blir stimulert til fortsatt læring og anvendelse. Som hovedregel bør det derfor gå ca. tre måneder før evaluering av anvendelse igangsettes. Og nye målinger bør komme regelmessig, minst én gang årlig. For å sikre seg læringsforsterkning er det viktig at deltakerne blir informert om at evaluering skal gjennomføres.

Eksempel 11. Atferdsmessige effekter av «mentalt renhold»

Eksempel 5, fra et større sykehjem der renholderne fikk opplæring i håndtering av aldersdemente, kan illustrere betydningen av å måle effekter på anvendelsesnivået – og at observasjon i noen tilfeller kan være en egnet metode.

Etter opplæringen av renholderne kom det klart frem gjennom deres atferd at de satte de nyervervede kunnskapene og holdningene ut i livet. Renholderne var opplagt blitt betydelig tryggere i forhold til pasientene. De tok frivillig på

seg oppgaver som lå klart utenfor deres stillingsinstruks. For eksempel kunne man observere at de snakket mer med pasientene og ofte hentet drikke eller bekken på forespørsel. Pleierne kunne også se at renholderne opptrådte mer profesjonelt og trygt når en pasient med sterk aldersdemens var utagerende. De positive effektene så ikke bare ut til å vedvare, men bli forsterket som følge av positiv tilbakemelding og økte muligheter for læring i arbeidssituasjonen.

Vurdering på nyttenivå

Om et tiltak har nytteverdi samlet sett, henger naturligvis nøye sammen med om læringen er omsatt til praktisk handling. Det er

likevel ikke gitt at alle endringer i atferd er positive for organisasjonen. Som vi var inne på i forbindelse med såkalt interessentevaluering, kan et tiltak gi positive effekter for én gruppe og negative for en annen.

Vurdering på nyttenivå innebærer derfor et mer helhetlig perspektiv på effektene av et tiltak.

De overordnede målene til virksomheten står sentralt, for eksempel

- kvalitet
- effektivitet
- produktivitet
- kostnadsnivå
- kunde-/brukertilfredshet
- organisasjonskultur
- personalomsetning

I forbindelse med en samlet nyttevurdering bør man dessuten finne svaret på flere sentrale spørsmål:

- Står den samlede nytten av tiltaket i forhold til kostnadene?
- Var dette tiltaket tilstrekkelig for å løse det aktuelle problemet – eller oppstod det nye problemer?
- Er det andre tiltak som må iverksettes?
- Hvem vil ha nytte og glede av å dele denne kunnskapen med oss (ledelsen/arrangøren/linjeledelsen/personalavdelingen/oppdragsgiver/andre statlige virksomheter)?

Nytten av et tiltak bestemmes ikke minst av om kostnadene står i forhold til effektene. Sentrale faktorer er blant annet totale kostnader for tiltaket, inkludert vikarlønn, reiser, tapt produktivitet, administrasjon etc., samt direkte og indirekte nytteeffekter som økt produktivitet, kvalitet og effektivitet.

Et annet aspekt som kan være viktig, er om kompetanseutvikling leder til økt personalomsetning (turnover). Dersom kompetanseutviklingen leder til utilsiktet tap av medarbeidere, er det grunn til å vurdere om tiltakene er for generelle og standardiserte – og derfor utdanner medarbeidere ut av virksomheten. Dersom kompetanseutviklingen er skreddersydd for virksomhetens behov, får medarbeiderne optimale muligheter til å bruke sin nye kompetanse i – snarere enn utenfor – virksomheten. Evnen til å tiltrekke seg og beholde nøkkelkompetanse avhenger også av andre faktorer, som lønn og frynsegoder, ledelsens evne til å motivere og følge opp, det sosiale miljø osv.

Eksempel 12. Økonomiske gevinster av «mentalt renhold»

Igjen kan vi hente nyttige erfaringer fra sykehjemmet i eksempel 5, der renholderne overraskende nok fikk opplæring i håndtering av aldersdemente.

Oppfølging et år senere viste at effekten av opplæringen ikke bare omfattet positive atferds- og holdningsmessige endringer, men også stor nytteeffekt for virksomheten samlet sett, ikke minst økonomisk.

Flere av effektene relaterte seg til områder der det var erkjente problemer og

målsetting om forbedringer. For eksempel ble både fraværet og personalgjennomtrekken klart lavere blant renholderne. Konfliktnivået mellom ulike grupper ble betydelig redusert, og arbeidsmiljøet som helhet ble bedre. Dette førte til større ytelse hos både renholdere og pleiere, og tilbudet til pasientene ble både kvalitativt og kvantitativt forbedret. Med andre ord oppnådde man resultater som knyttet seg direkte til de overordnede målene for virksomheten.

Noen ganger er effektene, som illustrert over, svært åpenbare. Andre ganger kreves det mer systematiske analyser for å avdekke organisatoriske nytteeffekter. Listen over aktuelle overordnede mål innledningsvis i dette avsnittet kan imidlertid være et nyttig utgangspunkt både for å formulere relevante mål og for å analysere effekter på dette nivået.

7

Suksessfaktorer og fallgruver

I dette heftet har vi sett på viktige betingelser for strategisk kompetanseutvikling og skissert en modell for organisering av prosessen. Til slutt vil vi peke på noen av de viktigste faktorene for å lykkes med dette arbeidet.

- **Strategisk forankring.** Satsing på kompetanse generelt – og kompetanseutvikling spesielt – utgjør en strategisk oppgave og et lederansvar.
- **Klare mål.** «*If you aim at nothing, you are sure to hit it.*» Det bør formuleres klare mål for satsingen på kompetanse, på samme måte som for andre strategiske oppgaver.
- **Organisatorisk forankring.** *Kompetansen er en del av en virksomhets identitet. Store endringer må derfor integreres.* For å lykkes er det avgjørende at man tar hensyn til organisatoriske betingelser, og at arbeidet forankres hos medarbeiderne gjennom informasjon og medbestemmelse. Ledelsen må gå frem på en klok måte. Sier man først at virksomheten har for lav kompetanse, kan dette oppleves som kritikk av de ansattes individuelle kompetanse og identitet. Gå frem med respekt!
- **Planlegging.** Målrettet kompetanseutvikling fordrer grundig planlegging og prioritering, både i forhold til mål og til praktisk gjennomføring av tiltak – på samme måte som for andre viktige investeringer. TTT-prinsippet gjelder også her: Ting Tar Tid.
- **Metodisk kompetanse.** Strategisk kompetansestyring betinger kompetanse når det gjelder egnede metoder for kompetansekartlegging og -tiltak. Disse kravene bør ikke undervurderes. Dersom man ikke har tilstrekkelig metodisk kompetanse, må den utvikles eller anskaffes. Ikke undervurder den gode medarbeidersamtalen. Mange ledere har for store lederspenner, kanskje opptil 20 medarbeidere direkte underlagt seg. Del opp

gruppen, gi opplæring og treningsmuligheter og gjennomfør medarbeidersamtaler. Bruk oppfølgings- og veiledningssamtaler, og lær av egne feil. Trening gjør mester.

- **Ambisjonsnivå.** Arbeidet med strategisk kompetanseutvikling må skaleres i forhold til de ressurser og den kompetanse virksomheten har til rådighet. I en startfase er det bedre å begynne i det små og ha et realistisk ambisjonsnivå, snarere enn å sette i gang for store og u håndterlige prosjekter – som kan gi negative erfaringer og konsekvenser på sikt. KISS-prinsippet: Keep It Small and Simple.
- **Lære av egne – og andres – erfaringer.** Systematisk oppfølging og evaluering er viktig, ikke bare for å måle effekter, men for å dokumentere og spre erfaringer. I tilknytning til den årlige revisjonen av virksomhetsplanene kan man lage en opplisting over hva som er gjennomført av tiltak og aktiviteter – også de som ikke var planlagt. Skriv på store flippover-ark, og dekorer veggene på møterommet. Det kan gi en god følelse å se hva som faktisk er gjort. Sett pluss og minus på hver oppgave, og vurder hva som kan forbedres. Diskuter hvordan det kan gjøres, og ta det med i planene for neste rundes arbeid. Slik viser også virksomheten vilje til å lære og utvikle seg, og de positive resultatene kommer frem. Positive erfaringer er vel så viktige som negative erfaringer. Det er lett å fokusere på det som ikke gikk så bra. Men det er minst like viktig å fange opp det man har lykket med, og fortsette med det!
- **Kompetanseutvikling bør betraktes som en investering – som skal lønne seg!** Fremdeles ser vi at kompetanseutvikling blir betraktet som en utgift – ikke en investering – i mange virksomheter. Denne holdningen er til hinder for målrettet kompetanseutvikling. Moderne virksomheter som evaluerer seg selv, vet hva egen suksess kommer av. Lederne blir evaluert i forhold til hva de skaper av økonomiske resultater, men også ut fra i hvilken grad virksomheten vokser og utvikler seg under deres ledelse, hvordan de ansatte trives og utvikler seg, og hvordan alle bidrar. De ansatte blir evaluert av sine ledere/brukere/kolleger/kunder. Den som ikke leverer et akseptabelt resultat, må være i stand til å forklare hvorfor og komme med forslag til hvordan resultatet kan bli bedre. Forvaltningen må i tiden fremover ha fokus på arbeidsformer og belønningssystemer som virker attraktive på de ansatte. Fleksible arbeidstids- og -stedsordninger og muligheter til å lære og til å utvikle seg blir nøkkelfaktorer for god rekruttering fremover. Investeringer i de menneskelige ressursene generelt – og i kompetanse spesielt – skal gi avkastning for både virksomhet og medarbeider. Kompetanseutvikling skal lønne seg!

Litteratur

Det finnes en flora av litteratur om kompetanseutvikling, av varierende kvalitet og nivå.

I listen nedenfor har vi tatt med litteratur som dette heftet bygger direkte på (merket med *), samt annen litteratur som kan være til nytte, glede eller inspirasjon.

Eggen, Nils Arne, og Sverre M. Nyrønning: *Godfoten. Samhandling – veien til suksess*. Aschehoug 1999

FAFO: *Dokumentasjon av realkompetanse – Kommunesektoren som arbeidsgiver og skoleeier*. Notat 2000:8

Dalin, Åke: *Veier til den lærende organisasjon*. Cappelen Akademisk Forlag 1999

Ihlen, Bente-Marie, Ihlen, Heidi, og Johann Olav Koss: *Effekt: falske smil og ekte ørefiker – bok om kommunikasjon og teambygging*. Cappelen 1997

* Lai, Linda: *Strategisk kompetansestyring*. Fagbokforlaget 1997

NIPA: *Datasystemer '99 – lønns- og personaldatasystemer*. 1999

Nordhaug, Odd: *Strategisk personalledelse* (4. utg.). Tano Aschehoug 1998

Nordhaug, Odd: *Kompetansestyring i arbeidslivet – utvalgte emner* (4. utg.). Tano Aschehoug 1998

* Statskonsult: *Kompetanseutvikling. En utfordring for lederen*. 1998

Vedlegg



MEDARBEIDERSAMTALER

Veiledning i bruk av skjema

Medarbeidersamtaleskjemaene består av:

*** forberedelsesskjema**

*** konklusjonsskjema (handlingsplan)**

*** karriereutviklingsplan - vil bli innpasset når dette foreligger**

Dersom det foreligger konklusjonsskjema (handlingsplan) og karriereutviklingsplan fra en tidligere medarbeidersamtale, skal det tas frem.

Medarbeidersamtalen er en fortrolig samtale mellom de som holder samtalen.

Medarbeidersamtalen er en grunnleggende del av Karriereutviklingssystemet, lokal kompetanseplanlegging og evt. andre personellrelaterte virkemidler.

Forberedelsesskjemaet kan brukes som en disposisjon for medarbeidersamtalen, men det er ikke noe krav til at dette gjøres. Det avgjørende er at man i løpet av samtalen får drøftet alle vesentlige forhold.

Konklusjonsskjemaet skal alltid fylles ut.

En nærmere veiledning følger på de neste sidene.

Mars 1999

TIL MEDARBEIDEREN

En medarbeidersamtale er en fortrolig samtale mellom deg og din foresatte.

Mange av de sakene som kan drøftes i en medarbeidersamtale, vil også være saker som drøftes i det daglige.

Medarbeidersamtalen skal fungere som et sikkerhetsnett som sørger for systematisk å samle opp de mer usystematiske diskusjonene som foregår i løpet av året. Det er med andre ord en anledning til å skaffe seg et overblikk, gjøre opp status og se fremover.

Til daglig er det kanskje heller ikke så ofte at du har din foresatte til full disposisjon i en sammenhengende, uforstyrret samtale om jobb og arbeidsvilkår. Det har du ved den årlige medarbeidersamtalen.

Forberedelsesskjemaet er ment som en hjelp og/eller huskeliste som du står fritt til å benytte. Skjemaet er til personlig bruk; du beholder det selv, men kan f.eks. bruke det som huskeseddel under medarbeidersamtalen.

Forberedelsesskjemaet skal hjelpe deg til å få vurdert alle vesentlige sider ved arbeidsforholdet før medarbeidersamtalen.

Skriv stikkord ned på skjemaet. Jo grundigere notater som gjøres under forberedelsen, desto større er sannsynligheten for at du får tenkt grundig gjennom tingene, og dermed klargjort hva du vil bruke samtalen til.

Sørg spesielt for å få gjort notater på de punktene der du har forslag til endringer av det bestående, eller der du har ideer til forbedringer.

Punkter i skjemaet som ikke er relevante, hopper du bare over.

Konklusjonsskjemaet skal alltid fylles ut. Det gjøres i fellesskap av deg og din foresatte.

Det fylles ut i to eksemplarer; det ene oppbevares av din foresatte, det andre beholder du selv. Husk at skjemaet er fortrolig, og at du, med mindre du ønsker at andre skal kunne se og lese det, bør oppbevare det utilgjengelig for andre. Skjemaet skal brukes bl. a. for å kunne følge opp konklusjonene, og som grunnlag for neste medarbeidersamtale.

I konklusjonsskjemaet skal det kort skrives ned hva som realistisk kan gjøres for at du kan fungere og trives best mulig i jobben, og hva lederen bør gjøre for å bidra til det samme.

En del av det som kan gjøres, har din foresatte ikke makt til å gjøre noe ved. Det skal imidlertid ikke hindre deg i å fremsette ønsker, krav eller forslag. Det er din foresattes plikt og ansvar at disse blir brakt opp til høyere myndighet.

Tenk likevel godt igjennom hva som kan gjøres innenfor de rammer som er satt for deg og din foresatte. Det er spesielt på dette området at medarbeidersamtalen kan gi synlige resultater innenfor en rimelig tidshorisont.

Les også igjennom hva som på neste side er skrevet til din foresatte.

Karriereutviklingsplan - egne retningslinjer for dette vil bli distribuert når de er ferdigbehandlet/ferdigutviklet

TIL DEN FORESATTE

Begynn med å lese igjennom det som er skrevet til din medarbeider på motstående side.

For at en medarbeidersamtale skal bli vellykket, kreves det at begge deltagerer er innstilt på å ta samtalen alvorlig, og på å få noe ut av den.

Som foresatt har du allikevel et særlig ansvar. For det første er du ansvarlig for at medarbeidersamtalen overhodet avholdes. Dernest er det en lederoppgave å sikre en best mulig overensstemmelse mellom medarbeiderens betingelser og arbeidsvilkår, noe medarbeidersamtalen skal bidra til.

Medarbeideren har normalt kun en foresatt. Den foresatte derimot, har som regel flere forskjellige medarbeidere. Det er derfor nødvendig at den foresatte gjør en ekstra innsats for å kjenne til og forstå hvordan den enkelte medarbeider trives i sin jobb.

Det er erfaringsmessig en fordel at samtalen foregår på «nøytral» grunn, dvs. hverken på den foresattes kontor eller medarbeiderens kontor/arbeidssted. Hvis dette av praktiske grunner er problematisk bør du stenge telefonen og skjerme kontoret ditt i møtetiden.

Forberedesskjema er skrevet i nøytral form til både medarbeider og leder. I dine forberedelser som leder bør du også forberede deg ved å prøve å forestille deg hvordan medarbeideren tenkes å ville fylle ut forberedesskjemaet. Dette må bygge på den kjennskap som du har til din medarbeider, dennes oppgaver og dennes arbeidsvilkår. Ved å bruke forberedesskjemaet på denne måten, forbereder du deg også på være den oppmerksomt lyttende, som i løpet samtalen bestreber seg på å få rede på hvordan medarbeideren opplever sin arbeidssituasjon, og som sørger for at du ikke hopper over noe som er viktig for medarbeideren.

Dette betyr ikke at du skal snakke medarbeideren etter munnen. Som foresatt skylder du din medarbeider å gi din oppfatning om tingene, og å informere denne grundig og saklig om alle forhold som har betydning. Gjensidighet er forutsetningen for at samtalen kan bli en ærlig dialog, også der mindre behagelige emner blir brakt på banen.

Konklusjonsskjemaet skal alltid fylles ut. Dette skjer i løpet av samtalen av deg og medarbeideren i fellesskap.

Som foresatt må man av og til ta forbehold om noen av forslagene som settes frem av dine medarbeidere, enten fordi du kjenner til begrensninger eller fordi du må ta hensyn til andre aspekter av saken som ligger utenfor den enkelte medarbeiders kjennskap.

Medarbeideren kan oppleve at du unngår å forplikte deg. Kjennskap til rammebetingelser kan forhindre deg i å gjøre det. Allikevel skal du sørge for å virkeliggjøre realistiske muligheter, enten ved å anvende dine egne fullmakter maksimalt, eller ved å sende de nødvendige innstillinger til høyere myndighet.

Karriereutviklingsplan - egne retningslinjer for dette vil bli distribuert når de er ferdigbehandlet/ferdigutviklet

| | | Kompetansekrav | | | | | Kompetanseanalyse | | | | |
|----------|--|----------------|---|---|---|---|-------------------|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | Fagkompetanse | 0 | | | | | | | | | |
| 2 | Ledelse | 0 | | | | | 0 | | | | |
| 3 | Lederskap | 0 | | | | | 0 | | | | |
| 4 | Kjenne militære lederteorier | | | | | | | | | | |
| 4 | Kjenner andre lederteorier | | | | | | | | | | |
| 4 | Lederutvikling | | | | | | | | | | |
| 4 | Teamutvikling | | | | | | | | | | |
| 4 | Pedagogikk | | | | | | | | | | |
| 4 | Organisasjonspsykologi | | | | | | | | | | |
| 4 | Veiledning | | | | | | | | | | |
| 3 | Styring | 0 | | | | | 0 | | | | |
| 4 | Beslutningsprosesser | | | | | | | | | | |
| 5 | Situasjonsforståelse | | | | | | | | | | |
| 5 | Valg av løsning | | | | | | | | | | |
| 5 | Implementering | | | | | | | | | | |
| 4 | Langtidsplanlegging | | | | | 0 | | | | | 0 |
| 5 | Visjon og strategutvikling | | | | | | | | | | |
| 5 | Informasjonsstrategi | | | | | | | | | | |
| 5 | Ressursstyring | | | | | 0 | | | | | 0 |
| 6 | Styringskonseptet | | | | | | | | | | |
| 6 | Forsvarets styringssystem | | | | | | | | | | |
| 6 | Kompetansestyring | | | | | | | | | | |
| 6 | Økonomiforståelse | | | | | | | | | | |
| 5 | Endringsledelse | | | | | | | | | | |
| 5 | Kvalitetsledelse | | | | | | | | | | |
| 4 | Strategisk personaledelse | | | | | 0 | | | | | 0 |
| 5 | Etikk og verdigrunnlag | | | | | | | | | | |
| 5 | lover og regler | | | | | | | | | | |
| 5 | Statens og Forsvarets personalpolitikk | | | | | | | | | | |
| 5 | Konfliktåndtering | | | | | | | | | | |
| 3 | Management | | | | | | | | | | |
| 4 | ? | | | | | | | | | | |
| 4 | ? | | | | | | | | | | |
| 2 | Stabteneste | | | | | | | | | | |
| 3 | Organisasjonsteori | | | | | | | | | | |
| 3 | Information Management | | | | | | | | | | |
| 3 | System Management | | | | | | | | | | |
| 2 | Metodikk | | | | | | | | | | |
| 3 | Utvikling | | | | | | | | | | |
| 4 | Kunne gjeldende militære metode | | | | | | | | | | |
| 4 | Kunne alternative metoder | | | | | | | | | | |
| 5 | Kvalitative metoder | | | | | | | | | | |
| 5 | Kvantitative metoder | | | | | | | | | | |
| 5 | Problembasert metode | | | | | | | | | | |
| 5 | Andre metoder | | | | | | | | | | |
| 4 | Innsikt i moderne teori | | | | | | | | | | |
| 4 | Utlede metodiske krav | | | | | | | | | | |
| 5 | Operativ virksomhet | | | | | | | | | | |
| 5 | Styrkeproduksjon | | | | | | | | | | |
| 5 | Logistikk | | | | | | | | | | |
| 4 | Dra synergieffekter | | | | | | | | | | |
| 4 | Prosjektmetodikk | | | | | | | | | | |
| 3 | Undervisning | | | | | | | | | | |
| 4 | Pedagogisk kompetanse | | | | | | | | | | |
| 4 | Undervisningsplanlegging | | | | | | | | | | |
| 4 | Veiledningskompetanse | | | | | | | | | | |
| 4 | Rådgivningskompetanse | | | | | | | | | | |
| 4 | Fjernundervisningskompetanse | | | | | | | | | | |
| 3 | Informasjonskompetanse | | | | | | | | | | |
| 4 | Identifisere informasjonsbehov | | | | | | | | | | |
| 4 | Kildekritikk | | | | | | | | | | |
| 4 | Organisere informasjon | | | | | | | | | | |
| 4 | Integrere informasjon | | | | | | | | | | |
| 2 | Påvirkningsevne (som lærer) | | | | | | | | | | |
| 3 | Beherske formelle presentasjonskrav | | | | | | | | | | |
| 3 | Utvikle nye presentasjonskrav | | | | | | | | | | |
| 3 | Evne til å tydeliggjøre behov | | | | | | | | | | |
| 3 | Argumentasjons- og presentasjonsferdigheter | | | | | | | | | | |
| 3 | Evne til å vinne tilslutning fra andre | | | | | | | | | | |
| 3 | Norsk skriftlig | | | | | | | | | | |
| 3 | Norsk muntlig | | | | | | | | | | |
| 3 | Engelsk skriftlig | | | | | | | | | | |
| 3 | Engelsk muntlig | | | | | | | | | | |
| 3 | Bidrar til ny læring | | | | | | | | | | |

Kompetanseplan – analysestruktur

