

# Utvärdering och mätning av kompetens- utveckling och lärande i organisationer

En kunskapsöversikt

Andreas Wallo  
Henrik Kock  
Daniel Lundqvist

**HELIX Rapport**  
**19:001**

# Utvärdering och mätning av kompetensutveckling och lärande i organisationer

En kunskapsöversikt

Andreas Wallo  
Henrik Kock  
Daniel Lundqvist

2019

HELIX Rapport 19:00X

HELIX Competence Centre  
Linköpings universitet  
SE-581 83 Linköping  
Sweden

<http://liu.se/helix>

Tryck: LiU-Tryck, Linköping 2019



## SAMMANFATTNING

En central fråga inom HR-området idag är hur olika HR-processer bidrar till organisationers målsättningar, strategier och utvecklingsarbete. I denna rapport presenteras resultaten av en delstudie i ett HELIX-projekt som fokuserar värdeskapande HR-arbete i praktiken. Denna delstudie riktar sig specifikt mot att förstå vad som kännetecknar HR-medarbetares arbete med att mäta och följa upp kompetensutvecklings- och lärandeprocesser. Delstudien har utvecklats tillsammans med ett stort industriföretag som har ett stort intresse för frågor om hur man säkerställer att satsningar på kompetensutveckling och lärande leder till önskat resultat. Syftet med rapporten är att bidra med ökad kunskap om HR-funktionens arbete med att mäta och utvärdera satsningar på kompetensutveckling och lärande samt att diskutera hur detta arbete påverkar legitimiteten och statusen för HR som yrke. Mer precist är avsikten att presentera, analysera och diskutera teorier, tidigare forskning och det empiriska material som samlats in i projektet.

Projektet har bedrivits utifrån en interaktiv forskningsansats vilket innebär att identifiering av forskningsproblem och design av empiriska studier bygger på nära samverkan mellan forskare och representanter för den studerade verksamheten. Den övergripande designen utgår från fallstudiemetodologi på så sätt att vi genom metodtriangulering sökt skapa en bred förståelse för projektets forskningsfrågor. Underlaget i rapporten består av 1) en litteraturöversikt som omfattade såväl teorier och begrepp som tidigare empirisk forskning inom området, 2) ”benchlearning” med andra organisationer i syfte att hitta verksamheter som har innovativa synsätt på hur resultat och effekter av kompetensutveckling kan mätas och/eller utvärderas, 3) intervjuer med HR-medarbetare för att skapa en bild av hur dessa olika kategorier av anställda ser på och pratar om frågor om kompetensutveckling och lärande, 4) granskning av företagets medarbetarundersökning i syfte att skapa en bild av vilken information som samlas in i organisationen rörande lärmiljö och lärandemöjligheter och hur denna information kan användas i organisationens fortsatta arbete med dessa frågor, 5) en workshop genomförd tillsammans med representanter för företaget där resultaten av projektet analyserades.

Resultaten av litteraturöversikten visar att området kompetensutveckling och lärande är relativt välbeforskat och att det finns en samlad bild över vad lärande innebär samt under vilka organisatoriska förutsättningar som lärande kan befrämjas. Det som däremot ännu inte är speciellt utforskat är hur kompetensutveckling och lärande kan mätas och utvärderas. Här står fortfarande teorier som utvecklades i slutet på 1950-talet i en särställning. Vidare finns det ett begränsat antal empiriska studier med fokus på mätning

och utvärdering av kompetensutveckling och lärande i en arbetslivskontext. De studier som granskats i litteraturöversikten visar dock att det finns flera intressanta vetenskapligt grundade mätinstrument och nyckeltal som organisationer kan inspireras av. Däremot finns det ingen modell, teori eller instrument som enkelt går att plocka in i en organisation, utan snarare krävs det anpassningar till lokala förutsättningar såsom organisationsstrukturer och kulturer.

Resultaten av benchlearningen visar en stor spridning mellan de fyra organisationer som jämförts. Några organisationer har en mycket begränsad användning av nyckeltal för lärande och kompetensutveckling och en av organisationer har en omfattande uppsättning av nyckeltal som används på flera olika sätt. Jämförelsen visar att det verkar finnas en slags basal nivå där många organisationer har nyckeltal relaterade till arbetsmiljö (t.ex. sjuktal) eller olika typer av kostnader (t.ex. för kurser) medan nyckeltal kopplade till resultat och effekter av kompetensutveckling och lärande är betydligt mer ovanliga. Utifrån de uppföljningsintervjuer som genomfördes i de fyra organisationerna angavs flera skäl för varför organisationerna inte i någon högre utsträckning använder nyckeltal för kompetensutveckling och lärande. Här nämndes bland annat att ledningen inte känner behov av nyckeltal, att ledningen saknar kunskap om att det finns nyckeltal, att HR-medarbetare saknar kompetens och motivation för att använda nyckeltal samt att det är mycket komplicerat att mäta förändrade ”beteenden” och ”resultat” av lärande och kompetensutveckling.

Resultatet av intervjuerna visar att kompetensutveckling och lärande ses som viktigt inom organisationen. Vidare beskrivs i resultatkapitlet att de metoder som främst används för att utvärdera och följa upp kompetensutvecklingsprocesser är utvecklingssamtal, kursutvärderingar samt till viss del även medarbetarenkäten. I övrigt lyfts även andra metoder där användningen av dessa varierar i form och utsträckning. Det är i huvudsak kompetensmatriser som används för att kartlägga kompetenser och identifiera kompetensgap och ett nytt kurshanteringssystem som ska användas för att kartlägga kompetenser, kompetensbehov samt visa på kurser och utvecklingsvägar. Resultatet visar också utvecklingsbehov när det kommer till strukturen för uppföljning och utvärdering inom organisationen. Det finns ingen tydlighet i vem som bestämmer vad som ska utvärderas, vad syftet med utvärderingen är eller vad den ska användas till. Det leder till att genomförandet skiftar mycket i kvalitet mellan olika chefer och kursansvariga. Ibland genomförs den inte alls om det inte prioriteras av de inblandade. Något som lyfts är att det saknas en efterfrågan från ledning när det gäller uppföljning vilket bidrar till att frågan inte prioriteras på en övergripande nivå.

Resultatet av granskningen av företagets medarbetarundersökning visar att frågorna generellt har medelstarka samband med varandra. Vidare tycks dessa frågor fånga fem olika dimensioner. En av dessa dimensioner handlar om den lärmiljö som organisationen erbjuder och hur klimatet för lärande ser ut. Även ledarskap framkommer som en egen dimension. Medarbetarundersökningen skulle därmed kunna användas initialt för att mäta

och inventera lärmiljön i organisationen, men kan även användas för att undersöka hur denna är relaterad till andra typer av fenomen. Som exempel analyseras relationen mellan ledarskap, lärandeklimat och arbetslagets produktivitet, liksom sambanden mellan enkätens empirigenerade dimensioner och arbetslagets produktivitet. Eftersom materialet är insamlat vid samma tillfälle är det dock omöjligt att uttala sig om orsak och verkan, men om möjlighet finns kan organisationen använda tidigare insamlade och framtida medarbetarundersökningar för att studera hur lärmiljön förändras över tid och hur olika fenomen är relaterade till dessa förändringar.

Utifrån det insamlade materialet kan ett antal slutsatser dras. För det första ser vi för HR-funktionen en stor potential i att använda mätningar och utvärderingar för att visa på värdet av tänkta eller genomförda satsningar på lärande och kompetensutveckling. Kunskaper om mätning och utvärdering kan således betraktas som en viktig pusselbit i HR-funktionens arbete med att skapa värde i organisationen. Denna potential är dock inte fullt ut realiserade i de organisationer som medverkade i studien. Ytterligare en slutsats är att användande av mätningar och utvärderingar inte är en fråga som enbart ska ligga på HR-funktionens bord. Snarare visar resultaten på vikten av att involvera ledningen för att få mandat, resurser och styrning. Utan ledningens engagemang blir det också svårt att se nyttan på organisationsnivå. I rapporten presenteras flera exempel på nyckeltal och verktyg som HR-medarbetare skulle kunna använda. Det finns dock inte någon ”best practice”, utan det krävs lokala anpassningar.

Vad gäller fortsatt forskning finns behov av fler kvalitativa, longitudinella studier av HR-arbete i praktiken samt studier som involverar ”kunden/mottagaren”, det vill säga att studera vilka behov chefer i linjen har av information som kan erhållas genom mätningar och utvärderingar. Ytterligare en möjlighet till fortsatt forskning är att utveckla en skala för att studera organisationers lärmiljöer.

Förhoppningsvis kan rapporten bidra med kunskaper både för HR-medarbetare och chefer i organisationer när det gäller framgångsfaktorer och hinder för arbetet med att mäta och utvärdera lärande och kompetensutveckling. För HR-medarbetare tycks det också finnas ett behov av kompetensutveckling inom området. Detta är en relevant uppgift för universitet och högskolor och för utbildningskonsulter inom HR-området.

## FÖRORD

I denna rapport presenteras resultaten av ett interaktivt forskningsprojekt som handlar om mätning och utvärdering av kompetensutveckling och lärande. Projektet har genomförts vid HELIX Competence Centre vid Linköpings universitet. Projektgruppen har utgjorts av Andreas Wallo, Henrik Kock och Daniel Lundqvist från HELIX samt representanter från den studerade verksamheten. I projektet har vi också haft stor hjälp av två studenter från PA-programmet vid Linköpings universitet, Hanna Gustafsson och Linn Lundahl, som under arbetet med sin kandidatuppsats förtjänstfullt bidragit till att samla in delar av rapportens empiriska underlag. Vidare har flera referenspersoner funnits knutna till projektet och de har löpande bidragit med stöd och konstruktiv kritik. Vi vill tacka alla som medverkat i studien och ett särskilt tack till kollegor som läst utkast och bidragit med värdefulla synpunkter på rapporten.

2019-01-14

*Författarna*

# FÖRFATTARE

Andreas Wallo

Andreas Wallo är fil. dr., och biträdande professor i pedagogik vid Institutionen för beteendevetenskap och lärande vid Linköpings universitet. Han är också koordinator och forskare vid HELIX Competence Centre. Andreas forskningsintressen rör frågor om kompetensförsörjning, ledarskap, chefers arbete, förändring och lärande i arbetslivet. Vid sidan av sin forskning undervisar han på flera utbildningar vid Linköpings universitet, bland annat på HR-programmet, masterprogrammet i HRM/HRD och psykologprogrammet.

Henrik Kock

Henrik Kock är fil. dr., och biträdande professor i pedagogik vid Institutionen för beteendevetenskap och lärande vid Linköpings universitet. Han är biträdande föreståndare, forskningsledare och forskare vid HELIX Competence Centre. Henriks forskning rör frågor om lärande och kompetensutveckling i arbetslivet, förändrings- och förnyelseprocesser i organisationer, ledarskap, och ”nya” produktionskoncept – exempelvis Lean Production. Henrik har en omfattande erfarenhet som universitetslärare och undervisar på HR-programmet, masterprogrammet i HRM/HRD och psykologprogrammet.

Daniel Lundqvist

Daniel Lundqvist är fil. dr., och universitetslektor i pedagogik vid Institutionen för beteendevetenskap och lärande vid Linköpings universitet. Han är också forskare vid HELIX Competence Centre. Daniels forskning rör frågor om ledarskap, chefers arbete, arbetsmiljö, hälsa och lärande i arbetslivet. Vid sidan av sin forskning undervisar han på ett antal utbildningar vid Linköpings universitet, bland annat på HR-programmet och psykologprogrammet.



# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

<b>SAMMANFATTNING</b> .....	<b>i</b>
<b>FÖRORD</b> .....	<b>iv</b>
<b>FÖRFATTARE</b> .....	<b>v</b>
<b>INLEDNING</b> .....	<b>1</b>
Om projektet .....	2
Rapportens syfte .....	2
Disposition .....	2
<b>DESIGN OCH METOD</b> .....	<b>3</b>
Litteraturöversikt .....	3
Benchlearning.....	4
Intervjuer .....	5
Analys av medarbetarundersökning.....	6
Workshop för analys .....	6
<b>LITTERATURÖVERSIKT</b> .....	<b>7</b>
Kompetensförsörjning .....	7
Begreppet kompetensförsörjning .....	7
IN-I-UT-modellen .....	9
Strategisk kompetensförsörjning.....	12
Kompetensutveckling och lärande .....	14
Formellt och informellt lärande .....	15
Anpassnings- och utvecklingsinriktat lärande.....	16
Betydelsen av lärmiljön .....	16
Strategier för kompetensutveckling .....	18
Att mäta effekter av kompetensutveckling och lärande i arbetet .....	18
Tidigare forskning .....	21
Kopplingen mellan HR-mätningar och organisatoriskt resultat.....	21
Utvärdering av kompetensutvecklingsinsatser.....	23
Kompetenskartläggning .....	24
Att utvärdera/mäta arbetsplatslärande och lärmiljöer .....	25
Några övergripande reflektioner.....	28
<b>BENCHLEARNING</b> .....	<b>30</b>
Externa organisationer .....	30
Nyckeltal från SHRM .....	32
<b>INTERVJUER</b> .....	<b>35</b>

Syner på kompetensutveckling och lärande.....	35
Syftet med att följa upp kompetensutveckling och lärande .....	35
Samtal som metod för uppföljning .....	37
Enkäter som metod för uppföljning .....	39
<i>Medarbetarenkät</i> .....	39
<i>Kursutvärderingar</i> .....	39
Tekniska system .....	41
Utmaningar och möjligheter för uppföljning .....	42
<b>MEDARBETARUNDERSÖKNING.....</b>	<b>45</b>
<b>DISKUSSION .....</b>	<b>50</b>
Viktiga frågor, men inget man arbetar med.....	50
Hinder för mätningar och utvärderingar.....	51
<i>Chefer och ledning</i> .....	51
<i>HR-medarbetare</i> .....	51
<i>Koppling till verksamhetens utveckling</i> .....	52
<i>Systematik och struktur</i> .....	52
<i>Metoder och verktyg</i> .....	53
<i>Fokus på det formella lärandet</i> .....	53
Vilka möjligheter finns – vad gör man egentligen? .....	55
Slutsatser och implikationer för forskning och praktik.....	57
<b>REFERENSER.....</b>	<b>60</b>
<b>BILAGA 1.....</b>	<b>67</b>

## INLEDNING

I dagens föränderliga arbetsliv återfinns frågor om kompetensförsörjning högt upp på många organisationers agendor. Gynnsamma förutsättningar för kompetensutveckling och lärande ses som avgörande, inte bara för individers anställningsbarhet och hälsa, utan också för att skapa hållbara, konkurrenskraftiga och innovativa organisationer (Hughes & Gosney, 2016; Kyndt, Govaerts, Verbeek & Dochy, 2014; Noe, Clark & Klein, 2014). Lärande sker vanligen spontant och naturligt, men forskning visar att organisationer också kan skapa miljöer som främjar lärande (Fuller & Unwin, 2004), exempelvis genom att investera i olika typer av aktiviteter som syftar till att utveckla medarbetarnas kompetenser (Ellström & Kock, 2008). Eftersom kompetens i stor utsträckning är en färskvara är det också viktigt att satsningar på kompetensutveckling och lärande sker kontinuerligt och integreras i det dagliga arbetet.

Sammantaget innebär aktiviteter för kompetensutveckling och lärande stora investeringar för de flesta organisationer, men hur vet vi om dessa investeringar leder till önskvärt resultat? Enligt Aragón-Sánchez, Barba-Aragón & Sanz-Valle (2003) är många organisationers hållning i denna fråga tvetydig. Å ena sidan ses kompetensutveckling och lärande som ett viktigt sätt att öka produktivitet, men samtidigt ägnas lite tid åt att faktiskt undersöka hur kopplingen ser ut. Exempelvis utförs kursutvärderingar sällan på ett systematiskt och professionellt sätt. När informationen om en kurs kvalitet eller utfall saknas blir det mycket svårt att säkerställa dess värde för organisationen.

I detta sammanhang är det intressant att lyfta upp och problematisera hur olika aktörer i organisationer ser på och hanterar frågor om kompetensutveckling och lärande. I denna rapport riktas fokus särskilt mot HR-funktionen som vanligen är högst inblandad i organisationers kompetensförsörjningsarbete, både på operativ och strategisk nivå. Under senare år har det nämligen förts fram tydligare krav på att HR-funktionen behöver bli bättre på att visa och argumentera för vilket värde deras arbete skapar samt att HR-arbetet också behöver bli mer sammankopplat med övergripande strategier i organisationer (Krishna & Prasad, 2012; Ulrich & Brockbank, 2005; Ulrich & Grochowski, 2018). Förmågan att uppvisa värde skapat av HR-aktiviteter antas i sin tur öka legitimiteten och statusen för HR som ett yrke (Amalou-Döpke & Süß, 2014) och ett led i denna utveckling är att det blivit vanligare att betona förmågan att arbeta med HR-analyser och mätningar som ett måste för HR-medarbetare (Angrave m.fl., 2016; Marler & Boudreau, 2017). Det verkar emellertid finnas ett begränsat antal studier om hur HR-utövare arbetar med HR-analyser och mätningar, särskilt i relation till kompetensutveckling och lärande i organisationer.

## Om projektet

En central fråga inom HR-området idag är hur olika HR-processer bidrar till organisationers målsättningar, strategier och utvecklingsarbete. I ett pågående projekt vid HELIX studeras denna fråga med utgångspunkt i HR-arbete i praktiken. I föreliggande rapport presenteras en delstudie i detta projekt. Denna delstudie riktar sig specifikt mot att förstå vad som kännetecknar HR-medarbetares arbete med att mäta och följa upp kompetensutvecklings- och lärandeprocesser. Delstudien har utvecklats tillsammans med ett företag som har ett stort intresse för frågor om hur man säkerställer att satsningar på kompetensutveckling och lärande leder till önskat resultat. Inom företaget pågår långsiktigt strategiskt arbete med att skapa en kultur som främjar lärande och kunskapsutnyttjande. Detta arbete har lett fram till en stor nyfikenhet kring olika metoder för mätning och utvärdering. I samverkan mellan företaget och forskarna har följande målsättningar formulerats för projektet:

- Utveckla relevanta och inspirerande nyckeltal som hjälper företaget att utvärdera progressen i aktiviteter mot önskat läge för lärande och kompetensutveckling
- Skapa en forskningsbaserad grund för utveckling av metoder för att mäta och utvärdera lärande och kompetensutveckling inom företaget
- Bidra med ökad kunskap om betydelsen av mätningar för värdeskapande HR-arbete.

## Rapportens syfte

Med utgångspunkt i ovanstående bakgrund är syftet med rapporten att bidra med ökad kunskap om HR-funktionens arbete med att mäta och utvärdera satsningar på kompetensutveckling och lärande samt att diskutera hur detta arbete påverkar legitimiteten och statusen för HR som yrke. Mer precist är avsikten att presentera, analysera och diskutera teorier, tidigare forskning och det empiriska material som samlats in i projektet.

## Disposition

Rapporten består av sju kapitel. I kapitel 1 presenteras projektets bakgrund och syftet med rapporten. I kapitel 2 följer en beskrivning av de metoder som använts för att samla in underlag i projektet. I kapitel 3 redogörs för resultatet av en litteraturöversikt som inriktats mot teorier och tidigare forskning inom området. I kapitel 4 lyfter vi fram några exempel på externa organisationers arbete med liknande frågor. I kapitel 5 presenteras resultaten av individuella intervjuer med medarbetare inom företaget. I kapitel 6 redogörs för vår analys av en intern medarbetarenkät i det studerade företaget. I kapitel 7 diskuteras det sammantagna resultatet av projektet och här presenteras slutsatser, praktiska implikationer och förslag till vidare forskning.

# DESIGN OCH METOD

I detta kapitel presenteras projektets övergripande design och de metoder som använts för att samla in och analysera data. Projektet har bedrivits utifrån en interaktiv forskningsansats (Sandberg & Wallo, 2013) vilket innebär att identifiering av forskningsproblem och design av empiriska studier bygger på nära samverkan mellan forskare och representanter för den studerade verksamheten. Den övergripande designen utgår från fallstudiemetodologi (Yin, 2014) på så sätt att vi genom metodtriangulering sökt skapa en bred förståelse för projektets forskningsfrågor.

## Litteraturöversikt

I syfte att kartlägga det aktuella forskningsläget genomfördes en litteraturöversikt som omfattade såväl teorier och begrepp som tidigare empirisk forskning inom området. Den första delen i litteraturöversikten baseras på vedertagna och vetenskapligt underbyggda teorier om kompetensförsörjning, kompetensutveckling och lärande. Denna del har beskrivits på ett översiktligt sätt i rapporten, men med hänvisningar till mer omfattande läroböcker och standardverk inom området.

Den andra delen i litteraturöversikten baseras på aktuell internationell forskning som direkt kan kopplas till projektets syfte och frågeställningar, det vill säga tidigare studier av mätningar, utvärdering och uppföljning av kompetensutveckling och lärande i dagligt arbete. Här genomfördes en litteraturstudie av vetenskapliga artiklar (Callahan, 2014). Följande inklusionskriterier har använts vid urval av vetenskapliga artiklar:

- vetenskapliga artiklar i "peer-review"-tidskrifter
- publicerade 2008–2018
- empiriska studier
- fokus på mätningar, utvärdering och uppföljning av kompetensutveckling och lärande i dagligt arbete
- fokus på organisation/HR (ej skola, högre utbildning)
- nedladdningsbara via Linköpings universitets databaser.

Sökningen efter artiklar har gjorts på två sätt. Den första sökningen genomfördes via Linköpings universitets sökmotor UniSearch under hösten 2018. Den andra sökningen gjordes parallellt i etablerade tidskrifter för att finna så kallade "serendipitous findings" (Callahan, 2014, s. 273), det vill säga slumpartat fångade texter som inte upptäckts genom strukturerad sökning. De tidskrifter som söktes var:

- European Journal of Training and Development
- Human Resource Development Quarterly
- Human Resource Development Review

- Human Resource Management
- Human Resource Management Review
- Human Resource Management Journal
- International Journal of Human Resource Management
- Journal of Education and Work
- Journal of Workplace Learning
- Studies in Continuing Education

Följande sökord kombinerades i sökningen:

- competence development strategies, training and development, organizational learning, workplace learning, life-long learning
- learning environment, learning culture, learning climate
- key performance indicators, balanced scorecard, learning evaluation
- HR measurements, HR analytics, HR metrics.

Efter en granskning av abstracts med utgångspunkt i studiens inklusions- och exklusionskriterier valdes 20 artiklar ut för en närmare granskning. Dessa artiklar har analyserats ingående med fokus på resultat och slutsatser. Utifrån denna kodning gjordes sedan en innehållsanalys som resulterade i fem teman, vilka presenteras i kapitel 3.

## Benchlearning

En viktig del i projektet har varit att inhämta erfarenheter från andra organisationer genom en form av så kallad ”benchlearning”. Syftet har varit att studera organisationer för att hitta verksamheter som har innovativa synsätt på hur resultat och effekter av kompetensutveckling kan mätas och/eller utvärderas. De organisationer som ingått i studien har valts genom ett bekvämlighetsurval. Projektgruppen har kontaktat redan kända personer i sina respektive nätverk med en förfrågan om medverkan. Ett urval av 8 tänkbara organisationer gjordes. Av dessa var fyra företag och fyra var offentliga organisationer (tre kommuner och en region). Totalt erhöles svar från fyra organisationer: två kommuner, ett landsting/region och ett privat företag. Data samlades in genom en enkät som distribuerades via mail till kontaktpersoner (HR-chef) i respektive organisation. Följande frågor ingick i enkäten:

- Vilka är era viktigaste nyckeltal inom HR?
- Har ni specifika nyckeltal för kompetensutveckling och lärande?
- Hur arbetar ni med att mäta/följa upp kompetensutveckling och lärande?
  - *På kort och lång sikt?*
  - *Vilka metoder används?*
  - *Vem/vilka arbetar med detta?*
  - *Hur tas resultaten om hand?*

Därefter togs en personlig kontakt via telefon för att få en fördjupad förståelse för enkätsvaren. Intervjuerna spelades inte in, men noggranna anteckningar fördes av intervjuaren. Därtill samlades också dokument in från de medverkande organisationerna. Det insamlade materialet har analyserats med fokus på att sammanfatta och kategorisera organisationernas synsätt på och arbete med mätningar av kompetensutveckling och lärande. Analysen har styrts av ambitionen att hitta gemensamma drag från de olika organisationerna samt att identifiera goda idéer eller praktiker att inspireras av. Analysen har inte följt någon specifik vetenskaplig metod. Det är också viktigt att påpeka att det sammantagna materialet endast givit en inblick i organisationerna och kan inte sägas vara heltäckande. Det är troligt att det finns mer material och andra synsätt än de vi har kommit i kontakt med i samband med föreliggande studie.

Ytterligare en del i benchlearningstudien var att eftersöka mer generella nyckeltal för kompetensutveckling och lärande. Här identifierades en rapport med HR-nyckeltal publicerad av en amerikansk branschorganisation för HR-praktiker, *The Society for Human Resource Management* (SHRM). SHRM arbetar för att främja utvecklingen av HR som en profession och arrangerar utbildningar, konferenser och nätverk för yrkesverksamma inom HR-området. SHRM kan jämföras med Sveriges HR-förening.

## Intervjuer

En central del i det empiriska materialet utgörs av intervjuer med HR-medarbetare inom företaget (t.ex. ”HR Manager”, ”HR Business Partner”, ”Competence Manager”). Syftet med denna intervjustudie var att skapa en bild av hur dessa olika kategorier av anställda ser på och pratar om frågor såsom kompetensförsörjning, kompetensutveckling, lärande och lärmiljö. Intervjuerna har genomförts av forskarna och två studenter på PA-programmet vid Linköpings universitet som skrev sin kandidatuppsats inom ramen för projektet under vårterminen 2018 (Gustafsson & Lundahl, 2018). Intervjuerna baserades på en semistrukturerad intervjuguide och genomfördes enskilt. Intervjuer spelades in och transkriberades i sin helhet. Totalt genomfördes tolv intervjuer.

Intervjuutskriften och anteckningar från intervjuerna utgjorde grunden för analysarbetet vilken kan beskrivas som en stegvis process som inleddes redan under intervjuerna (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). I nästa steg lästes varje intervjuunderlag igenom ett flertal gånger både för att få en helhetsbild av materialet och för att få information om detaljer och förhållanden relaterade till studiens syfte och frågeställningar. Utifrån dessa genomläsningar kunde efterhand materialet koncentreras och olika teman urskiljas. De teman som gick att urskilja i materialet användes i nästa steg för att kategorisera materialet. Sammantaget kan analysarbetet beskrivas som en process som växlat mellan kategorisering av data och tolkning av de framträdande mönstren i empirin.

## Analys av medarbetarundersökning

Som ett komplement till de intervjuer som genomförts har även organisationens medarbetarundersökning granskats. Undersökningen består av 30 frågor fördelade inom fem temaområden. Undersökningen går ut årligen till samtliga anställda inom den internationella koncernen och innehåller samma frågor, förutom att organisationen i Sverige lagt till sex frågor.

Det huvudsakliga syftet med att granska medarbetarundersökningen var att skapa en bild av vilken information som samlas in i organisationen rörande lärmiljö och lärandemöjligheter och hur denna information kan användas i organisationens fortsatta arbete med dessa frågor.

Medarbetarundersökningen har totalt besvarats av 14 422 medarbetare och chefer inom den svenska organisationen (86% svarsfrekvens). Det material vi fått ta del av består dock inte av ursprungliga rådata med svar från varje individ, utan av en aggregerad version med genomsnittliga svar för olika organisatoriska nivåer, såsom hela den svenska organisationen, för varje område, avdelning och enhet. De analyser som genomförts är Pearson produktmomentkorrelationsanalys, principal komponentanalys med varimax-rotation, partiell korrelationsanalys samt linjär regressionsanalys (med Enter-metod), och de har genomförts på den lägsta tillgängliga hierarkiska nivån i materialet.

## Workshop för analys

I linje med den interaktiva forskningsansats som ligger till grund för forskningsprojektet har en viktig del i bearbetningen av det insamlade materialet varit att diskutera och analysera detta tillsammans med representanter för den studerade verksamheten. Förutom de regelbundna möten som genomförts i projektgruppen där både forskare och företagsrepresentanter medverkat ordnades under hösten 2018 också en workshop på företaget med inbjudna deltagare från HR-funktionen och från produktionen. Syftet med workshopen var att återkoppla resultaten av initiala analyser av det insamlade materialet samt att tillsammans kritiskt reflektera över möjligheter och utmaningar med att mäta och utvärdera satsningar på kompetensutveckling och lärande. I workshopen validerades resultatet och deltagarna bidrog också till att fördjupa analysen.



# LITTERATURÖVERSIKT

I detta kapitel presenteras teorier och tidigare forskning av relevans för rapportens syfte. Initialt redogörs för begreppet kompetensförsörjning för att sätta frågorna om kompetensutveckling och lärande i ett organisatoriskt och strategiskt sammanhang. I denna del presenteras också klassiska teorier om kompetens och strategi. Därefter följer en genomgång av teorier och begrepp som är viktiga för att bättre förstå vad som avses med kompetensutveckling och lärande i en arbetslivskontext. Kapitlet avslutas med en översikt av aktuell internationell empirisk forskning inom området.

## Kompetensförsörjning

Idag ses strategisk kompetensförsörjning som en av de viktigaste frågorna för att arbetsmarknadens parter ska kunna möta de förändrings- och omställningsprocesser som följer av ökad globalisering, förändrade demografiska mönster och snabb teknologisk utveckling. Med kompetensförsörjning menas i detta sammanhang de aktiviteter som syftar till att tillgodose en aktör (t.ex. en organisation) med kompetens. I kompetensförsörjning ingår därmed att på kort och lång sikt attrahera, rekrytera, introducera, behålla, utveckla och avveckla medarbetare som innehar rätt kompetens utifrån aktörens nuvarande och framtida behov (Nilsson, Wallo, Rönnqvist & Davidson, 2018; Wallo, Kock & Nilsson, 2016). Trots att kompetensförsörjning är ett populärt begrepp används det ofta utan att definieras närmare. Det är också vanligt att begreppet används som synonym till antingen rekrytering eller kompetensutveckling. I detta avsnitt ges därför en förklaring till hur begreppet kompetensförsörjning uppkommit och därefter presenteras en teoretisk modell som illustrerar kompetensförsörjning som ett flöde in, i och ut ur en organisation. Vidare diskuteras också, med koppling till strategiforskning, vad som avses med strategisk kompetensförsörjning.

### *Begreppet kompetensförsörjning*

Det är inte enkelt att fastställa när begreppet kompetensförsörjning började användas i Sverige eller varifrån begreppet ursprungligen kommer. Bland HR-praktiker har akronymen ARUBA, det vill säga Attrahera, Rekrytera, Utveckla, Behålla och Avveckla, använts länge men det är inte känt vem som står bakom denna akronym. Om vi istället spårar de teoretiska rötterna till dagens syn på kompetensförsörjning finns ursprunget i tidig organisationsutvecklings- (OU) och Human Resource (HR)-forskning. Bland annat lade forskare vid Harvard University i mitten av 1980-talet (Beer m.fl., 1984) grunden för modern HRM och HRD, det vill säga hur organisationer leder och utvecklar sina mänskliga resurser. I boken *Managing Human Assets* utpekade Beer m.fl. (1984) ”Human Resource flow” som en strategisk utmaning för organisationer:

This policy area has to do with the responsibility shared by all managers in an organization for managing the flow of people (at all levels) into, through, and out of the organization. Traditional

personnel practices such as recruitment, internal staffing, performance appraisal, and outplacement are all subsumed in this area. But the task goes further. Personnel specialists and general managers must work in concert to ensure that personnel flow meets the corporation's long-term strategic requirements for the "right" number of people and mix of competencies. (Beer m.fl., 1984, s. 9)

I den efterföljande förflyttningen från mer traditionellt personaladministrativt arbete (PA) till HRM och HRD har ytterligare fokus fästs vid den strategiska nivån och i dagens populära HR-modeller och teorier efterfrågas hur HR-arbete ska bli värdeskapande för organisationer med fokus på hur värde bedöms och uppskattas av organisationens intressenter (se t.ex. Boglind, Hällsten & Thilander, 2013; Ulrich & Brockbank, 2005).

En del som är viktig att lyfta fram i bakgrunden till dagens förståelse för kompetensförsörjning är själva kompetensbegreppet, som i sig inte heller enkelt låter sig definieras (Eraut, 1998; Le Deist & Winterton, 2005; Söderström, 1990). Begreppet kompetens är starkt förknippat med arbetslivet och yrkesverksamma individers förmågor att utföra specifika arbetsuppgifter (Granberg & Ohlsson, 2016; Nilsson m.fl., 2018). En av de mest citerade definitionerna av kompetens har utvecklats av Ellström (1992, 1996, 1997). Enligt Ellström står kompetens för:

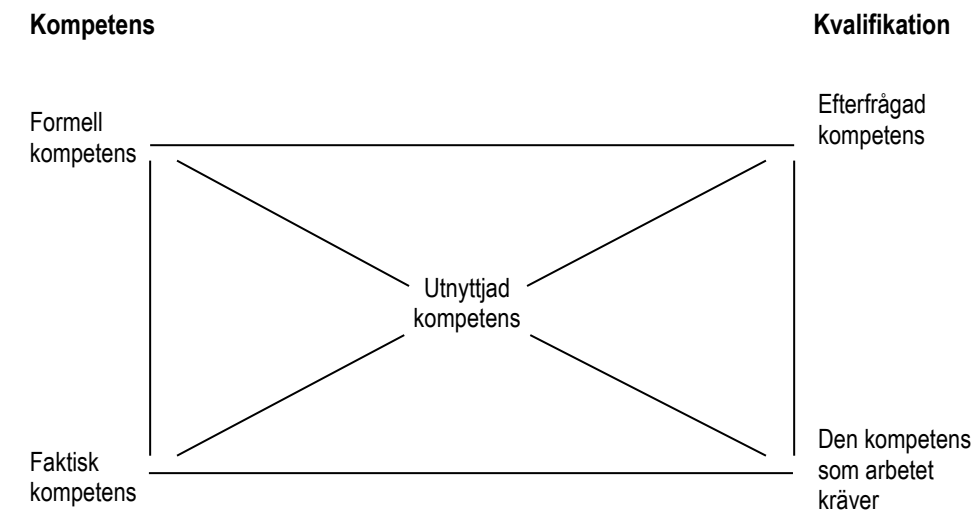
En individs potentiella handlingsförmåga i relation till en viss uppgift, situation eller kontext. Närmare bestämt förmågan att framgångsrikt (enligt egna och andras kriterier) utföra ett arbete, inklusive förmågan att identifiera, utnyttja och, om möjligt, utvidga det tolknings-, handlings- och värderingsutrymme som arbetet erbjuder. (Ellström, 1992, s 21)

Denna handlingsförmåga kan enligt Ellström definieras i termer av fem olika typer av faktorer (1992, s. 21):

- *psykomotoriska faktorer*, dvs. olika typer av perceptuella och manuella färdigheter (t.ex. fingerfärdighet, ”handlag”)
- *kognitiva faktorer*, dvs. olika typer av kunskaper och intellektuella färdigheter (t.ex. förmåga att lösa problem och fatta beslut)
- *affektiva faktorer*, dvs. viljemässiga (motivationella) och känslomässiga (emotionella) handlingsförutsättningar (t.ex. engagemang, värderingar)
- *personlighetsfaktorer*, dvs. handlingsförutsättningar relaterade till personlighetsdrag (t.ex. självförtroende; självuppfattning)
- *sociala faktorer*, dvs. olika sociala färdigheter (t. ex samarbets-, ledarskaps- och kommunikationsförmåga).

Som framgår av Ellströms definition är kompetens beroende av ett sammanhang på så sätt att den alltid relateras till en uppgift, situation eller kontext. Det kan således variera ganska mycket i vad som ses som kompetens mellan och inom olika organisationer. Ellström och Kock (2008) poängterar därför att kompetens inte bör ses som antingen ett individuellt attribut eller som styrt av kontexten, utan snarare som ett samspel mellan

individ (eller en grupp) och sammanhanget. För att belysa dessa samspel har Ellström (1992; 1997) utvecklat en modell med fem betydelse av kompetensbegreppet (Figur 1).

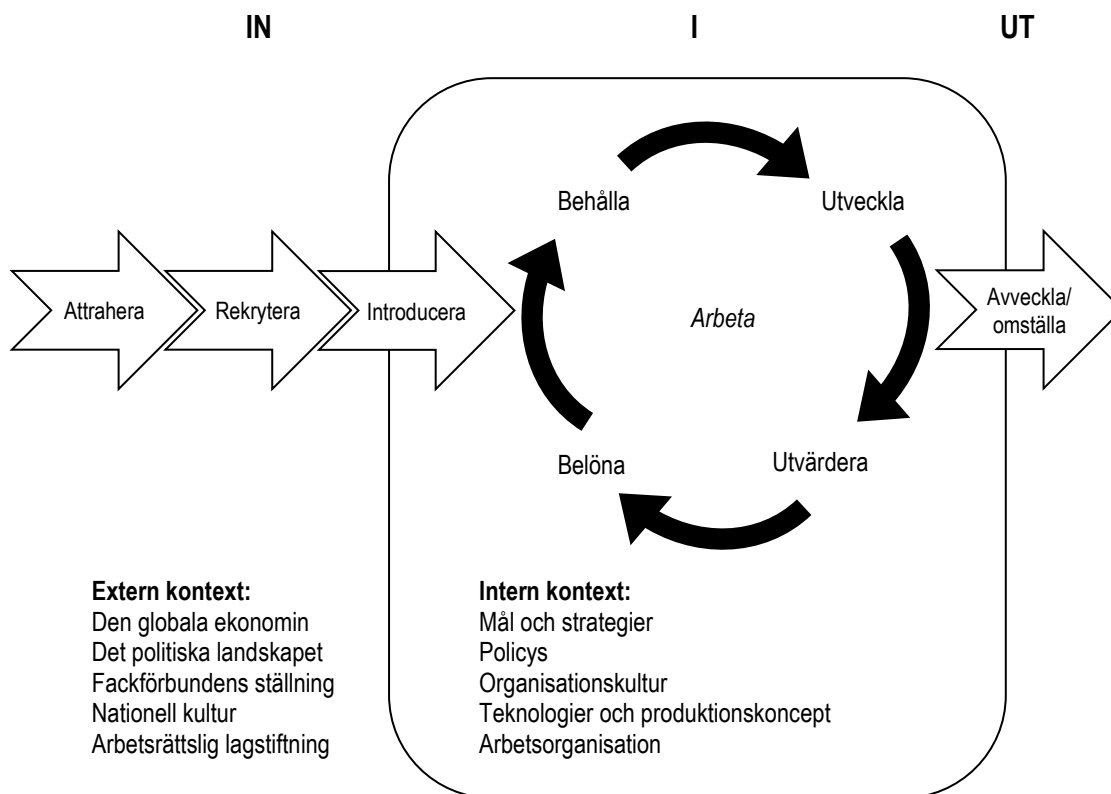


Figur 1: Olika betydelse av kompetensbegreppet (Ellström, 1992, s. 38).

I modellen används begreppet kvalifikation för att beteckna de krav som kommer från arbetet och som uttrycks exempelvis i annonser (Nilsson m.fl. 2018). Här kan vi skilja på den kompetens som arbetet kräver och den kompetens som efterfrågas. På vänstra sidan i modellen ser vi istället den kompetens som kan knytas till en specifik individ (eller grupp) och här görs skillnad mellan formell kompetens, vilket står för det som individen har dokumentation på (t.ex. betyg, intyg, diplom osv), och den faktiska kompetensen, vilken istället syftar vad individen faktiskt har kapacitet att göra. I mitten av modellen förläggs den utnyttjade kompetensen, vilket alltså är lika med de handlingar som de facto utförs (Ellström, 1992; 1997). I många organisationer kan det uppstå glapp mellan dessa olika betydelse av kompetensbegreppet. Exempelvis kan individen kunna betydligt mer än vad denne har ”papper” på, men det går också tänka sig det motsatta, nämligen att individen har kompetens på pappret som inte motsvaras av en faktisk förmåga. På samma sätt kan den kompetens som en organisation efterfrågar, exempelvis vid en rekrytering, visa sig stämma dåligt med det som egentligen krävs för att utföra arbetet (Nilsson m.fl., 2018). Sammantaget är det när det gäller kompetensförsörjning viktigt att beakta att kompetensbegreppet kan uppfattas på olika sätt och att det därför är avgörande att involverade aktörer, såsom HR-specialister, chefer och andra makthavare har samsyn.

#### IN-I-UT-modellen

Som beskrivits tidigare kan kompetensförsörjning ses som en process in, i och ut ur en organisation. I detta avsnitt presenteras en teoretisk modell (Figur 2) som visar vilka aktiviteter som ingår i respektive fas, hur delarna i processen hänger ihop samt vilka externa och interna förutsättningar som kan påverka arbetet med kompetensförsörjningsaktiviteter (Wallo m.fl., 2016).



Figur 2: In-I-Ut-modellen (Wallo m.fl., 2016, s. 104).

Om vi börjar med IN-fasen så handlar den huvudsakligen om att attrahera personer som har en kompetens som eftersöks av organisationen (Nilsson m.fl., 2018). I detta sammanhang är det viktigt att ha ett starkt arbetsgivarvarumärke ("Employer Brand") som lockar potentiella sökanden (Backhaus & Tikoo, 2004; Cascio & Graham, 2016). Därefter påbörjas arbetet med att välja ut och rekrytera de mest lämpade kandidaterna (Lindelöw, 2016; Phillips & Gully, 2015; Skorstad, 2011) och väl på plats i organisationen sker ofta någon form av introduktion av den nyanställde (Antonacopoulou & Güttel, 2010; Armstrong, 2014). Introduktionen blir därmed övergången från IN-fasen till I-fasen. I I-fasen pågår flera aktiviteter samtidigt men i många organisationer följs något slags cykliskt förlopp, ett så kallat HR-hjul. I stora drag fokuseras i I-fasen utvärdering och belöning av medarbetarna (Bratton & Gold, 2017) och det läggs också stor vikt vid att behålla nyanställda genom satsningar på trivsel, arbetsmiljö och utmanande arbetsuppgifter (George, 2015; Holtom, Mitchell, Lee & Eberly, 2008). Vidare är det viktigt att identifiera olika sätt för individen att genom formellt, icke-formellt och informellt lärande utvecklas (Kock, 2010). Avslutningsvis kommer det också en dag då medarbetare av olika anledningar rör sig bort från organisationen och då aktualiseras frågor såsom kompetensöverföring, möjligheter till omställning och avslutning av anställning (Bratton & Gold, 2017; Juhlin, Sundström & Tengblad, 2002).

Hur hör då faserna i kompetensförsörjningsmodellen ihop? På en övergripande nivå är de tre faserna och dess aktiviteter ömsesidigt beroende av varandra. I modellen blir det

tydligt att rörligheten av såväl anställda som deras kompetens kan ses som ett naturligt flöde genom organisationer och om organisationen inte växer kraftigt krävs det i regel att några anställda lämnar för att ge plats åt nya. Vidare är det inte heller svårt att tänka sig att det utifrån ett systemperspektiv blir enklare att motivera och förklara behovet av en sammanhållen strategi för kompetensförsörjning. Det är också möjligt att ett sammanhållet system för kompetensförsörjning är lättare att visa upp och kommunicera till de chefer och HR-specialister som arbetar operativt med de olika aktiviteterna, men som kanske inte alltid ser hela bilden i sitt dagliga arbete (Wallo m.fl., 2016).

Kompetensförsörjningsmodellen bygger på teorin om att organisationer utgör öppna system och består av komplexa relationer mellan olika mekanismer som inte kan isoleras från varandra (Danermark, Ekström & Karlsson, 2018; von Bertalanffy, 1950). Systemets komponenter är beroende av och interagerar med den interna och externa omgivningen, det vill säga faktorer hos individer, inom organisationer eller på lokal, nationell, eller internationell nivå. För en organisation kan interna faktorer utgöras av exempelvis affärsstrategier, organisationskultur och teknologier. Exempel på externa faktorer kan vara den globala ekonomin, det politiska landskapet, fackförbundens ställning, nationell kultur och arbetsrättslig lagstiftning (Kock; 2007; Werner, Schuler & Jackson, 2012). Vidare ingår även själva arbetet som del i det interna kompetensförsörjningsflödet för att betona de informella lärprocesser som ständigt pågår i relation till det dagliga arbetet. Med utgångspunkt i de interna och externa faktorerna formuleras målsättningar för organisationen, vilka översätts i termer av behov av kompetens på kort och lång sikt. Det är vanligt att genomföra olika typer av omvärldspaningar och analyser för att kartlägga eventuella kompetensgap (Goldstein & Ford, 2003).

Det är viktigt att poängtera att modellen inte är tänkt att användas som en ”best practice”-modell. Snarare bör modellen ses som en kraftig förenklingen av hur kompetensförsörjningskedjan kan se ut i organisationer. I praktiken är kompetensförsörjning inte en linjär process. Vidare inrymmer modellen inte allt HR-arbete, utan fokus är just på de delar som har att göra med försörjningen av kompetens.

I Tabell 1 nedan ges mer exempel på olika områden inom varje fas i modellen. Här ges också exempel på nyckelfrågor som behöver besvaras i arbetet med respektive område samt exempel på verktyg, metoder eller aktiviteter som kan vara lämpliga att använda.

*Tabell 1: Kompetensförsörjningsprocessens faser, områden, nyckelfrågor och metoder*

Fas	Område	Nyckelfrågor	Verktyg, metoder och aktiviteter
IN	Omvärldspana	Vad pågår utanför organisationen?	SWOT, Kraftfältanalys, konferensdeltagande
	Behovsinventera	Vilka kompetensbehov finns på lång och kort sikt?	GAP-analys
	Kartlägga	Vilka är nyckelkompetenser? Finns potentiella risker för rörlighet?	Kompetenskartläggning

	Attrahera	Hur kan organisationen marknadsföras så att den bli attraktiv för personer med den kompetens som eftersöks? Hur utvecklas ett starkt "Employer Brand"?	Marknadsföring, mässor, konferenser, samverkan med universitet och högskolor
	Rekrytera	Vilka metoder ska användas för rekrytering? Vilka metoder bör undvikas?	Psykometriska tester, "Assessment Centres", Kompetensbaserade intervjuer
	Introducera	Hur ska introduktionen påbörjas? Vem ska ansvara? Vad är målet? Hur övergår introduktion till socialisation?	Introduktionsprogram, praktik, mentorskap
I	Utveckla	Vilka kompetensutvecklingsåtgärder är lämpliga? Hur erbjuda möjligheter till karriärutveckling?	Kurser, intern utbildning, traineeprogram, talent management
	Utvärdera	Hur kan arbetsprestationer (och andra förmågor och beteenden) följas upp och värderas?	Performance Reviews, medarbetarsamtal, utvecklingssamtal
	Belöning	Hur ska prestationer belönas?	Lönesättning, förmåner, befordring
	Behålla	Hur skapas hälsosamma arbetsplatser? Hur få medarbetarna att trivas?	Hälsofrämjande arbete, friskvård, delaktighet, medbestämmande
	Arbeta	Hur organiseras det dagliga arbetet så att lärande kan synliggöras och spridas?	Arbetsrotation, förbättringsarbete, problemlösning
UT	Avveckla (t.ex. omplacering, avsked, omställning, pension etc.)	Hur kan kunskaper och kompetenser stanna i organisationen? Hur göra ett bra avslut så att inte arbetsgivarvarumärket skadas?	Exitintervjuer Mentorskap Knowledge Management

Värt att notera är att flera av metoderna och aktiviteterna som listas i Tabell 1 kan användas i flera faser och att de också, i enlighet med systemperspektivet i In-I-Ut-modellen också påverkar och påverkas av varandra.

### *Strategisk kompetensförsörjning*

Vad innebär det då att arbeta strategiskt med kompetensförsörjning? Strategi är ett begrepp som ursprungligen kommer ur militär terminologi där det används som en beteckning på läran om hur olika maktmedel kan användas för att, i kamp med motståndare, nå olika typer av politiska mål (NE, 2018). I mitten av 1900-talet började dock begreppet att också användas inom organisationsteori och företagsekonomi och handlar då istället om vad organisationer och företag gör för att uppnå sina målsättningar (Eriksson-Zetterquist, Kalling, Styhre, 2005).

Strategiforskningen har utvecklats mycket sen de tidiga teorierna i den så kallade "planeringsskolan" (se t.ex. Ansoff, 1965; Chandler 1962) vilka var linjära, rationalistiska och kraftigt förenklade modeller som inte tog hänsyn till omvärldens

komplexitet. Under 1980-talet växte därför en alternativ strategisyn fram och många förknippar denna syn med Porter (1980, 1985). Flera av Porters begrepp, som exempelvis värdekedja och värdesystem, har fått stort genomslag i organisationsteorin. Utifrån föreställningen om en värdekedja gjorde Porter (1985) en uppdelning mellan primära och stödjande aktiviteter. Till de stödjande aktiviteterna räknas vanligen personal- och kompetensrelaterade frågor. Porters synsätt har dock mötts med kritik för att vara alltför externt orienterat. Som ett alternativ växte istället det så kallade resursperspektivet fram (se t.ex. Barney, 1991; Wernerfelt, 1984). Detta perspektiv är idag ett av de mest populära ramverken i managementlitteraturen i allmänhet och i HRM-litteraturen i synnerhet (Delery & Roumpi, 2017). I korthet bygger resursperspektivet på att det inte räcker att bara fokusera på branschens påverkan på organisationen, utan att det är en lika viktig strategisk fråga att se på hur företag anskaffar värdefulla, unika och icke-ersättningsbara resurser av olika slag. Enligt Barney (1991) är det den organisation som bäst utnyttjar sina resurser som vinner konkurrensfördelar och i förlängningen också skapar bäst förutsättningar för att nå sina mål.

I kölvattnet av resursperspektivet följde under 1990-talet och 2000-talet ett ökat intresse för vilken betydelse de så kallade ”mänskliga resurserna” och särskilt deras kompetenser spelar för organisationer. Exempelvis argumenterades för behoven att utveckla vissa kärnkompetenser (Prahalad & Hamel, 1990). Under denna tid växte HR-forskningen kraftigt internationellt och i organisationer blev det vanligare att diskutera om HR-frågorna skulle drivas av en särskilt HR-funktion eller av chefer i linjen (Damm & Tengblad, 2000; Löfgren Martinsson, 2008). Vidare började också synen på HRM som en strategisk fråga att få ordentligt genomslag. Detta syns tydligt i moderna läroböckers definitioner av HRM.

Human resource management (HRM) is a strategic approach to managing employment relations which emphasizes that leveraging people’s capabilities and commitment is critical to achieving sustainable competitive advantage or superior public services. This is accomplished through a distinctive set of integrated employment policies, programmes and practices, embedded in an organizational and societal context. (Bratton & Gold, 2017, s. 5)

I dagens HR-litteratur finns också ett eget område som fokuserar på strategiska frågor, så kallat *Strategic HRM* (SHRM), vilket kan ställas emot *Micro HRM* och *International HRM* (Lengnick-Hall, Lengnick-Hall, Andrade & Drake, 2009).

Micro HRM covers the subfunctions of HR policy and practice and consists of two main categories: one with managing individuals and small groups (e.g., recruitment, selection, induction, training and development, performance management, and remuneration) and the other with managing work organization and employee voice systems (including union-management relations). Strategic HRM covers the overall HR strategies adopted by business units and companies and tries to measure their impacts on performance. Within this domain both design and execution issues are examined. International HRM covers HRM in companies operating across national boundaries. (Lengnick-Hall m.fl., 2009, s. 64)

Enligt ovanstående definition omfattar således strategisk HRM de övergripande HR-strategier som organisationer använder sig av samt de metoder som används för att mäta dessa strategiers påverkan på en organisations prestationer. Med andra ord är strategisk HRM en fråga för högsta ledningen och inte huvudsakligen för enskilda chefer eller HR-medarbetare. Idag är det dock vanligt att det sitter en person i högsta ledningen som ansvarar för att sätta HR-frågorna på agendan och koordinera HR-arbetet.

Då begreppet kompetensförsörjning inte har någon exakt motsvarighet i internationell forskning har man helt enkelt lånat idéerna från strategisk HRM och HRD. Strategisk kompetensförsörjning kan därmed definieras som de strategiska aktiviteter som syftar till att tillgodose en aktör med den kompetens som krävs för att nå bestämda och långsiktiga mål. Vidare kan också strategisk kompetensförsörjning förstås i bemärkelsen att kompetensförsörjning i sig är en strategi för att nå organisationens mål. Detta synsätt är till exempel vanligt när politiker eller ledningspersoner uttalar sig om kompetensförsörjningens strategiska betydelse för en viss bransch eller marknad.

I relation till den tidigare beskrivna In-I-Ut-modellen (Figur 2) kan var och en av faserna sägas rymma strategiska beslut och aktiviteter. Exempelvis handlar det om att identifiera vilka behov av kompetens som krävs på längre sikt (med tanke på externa och interna faktorer såsom affärs mål, demografiska förändringar etc.). Särskilt viktigt är att koppla HR-processer till organisationens övergripande strategier. Därefter handlar det om att utveckla strategiska planer och andra dokument som styr hur organisationen ska arbeta med de tre faserna och respektive områden. De övergripande HR-strategierna ska sedan brytas ned av verksamhetens chefer och HR-medarbetare för att skapa lokala strategier och planer som styr det operativa kompetensförsörjningsarbetet.

## Kompetensutveckling och lärande

En central del i kompetensförsörjning är att arbeta med utveckling av kompetens och lärande och därför görs i detta avsnitt en utveckling om dessa begrepp. I det här sammanhanget är kompetensutveckling en sammanfattande beteckning för insatser som görs för att öka kompetensen hos de anställda på en arbetsplats. Det kan handla om en rad olika saker:

- rekrytering, befordran (t.ex. karriärplanering) och personalrörlighet (internt och/eller externt)
- utbildning eller träning av personal genom t.ex. kurser på eller utanför arbetsplatsen
- olika typer av icke-formell utbildning (t.ex. utvecklingsprojekt, arbetsplatsträffar)
- lärande i samband med utförande av det dagliga arbetet, s.k. ”on the job learning”
- planerade förändringar av arbetsuppgifter eller arbetsorganisationen (t.ex. arbetsutveckling, arbetsrotation, införande av grupporganisation) med syfte att stödja kompetensutnyttjande och lärande i det dagliga arbetet (Ellström, 2010).



Kompetensutveckling kan alltså röra sig om en eller flera enskilda åtgärder, eller så kan dessa tillsammans ingå i ett system av åtgärder där dessa ofta beskrivs ha en strategisk betydelse för att förse organisationen med den kompetens som krävs för att nå vissa bestämda och långsiktiga mål (Bratton & Gold, 2017). Många organisationer arbetar systematiskt med att stödja lärande och utveckla anställdas kompetens. Det finns skäl att säga något om lärande på arbetsplatsen och göra distinktioner mellan olika begrepp relaterade till lärande.

### *Formellt och informellt lärande*

Ett sätt att bättre förstå lärande och kompetensutveckling på arbetsplatsen är att göra en distinktion mellan två olika typer av situationer där lärande äger rum, nämligen formella respektive informella lärsituationer (se t.ex. Coetzer, Kock & Wallo, 2017). En formell lärandesituation kan sägas karakteriseras av

- en viss grad av planering
- en viss grad av organisering
- genomförande vid särskilda tillfällen
- ledning av en lärare/instruktör
- i förväg definierade lärandemål som skall nås
- att betyg/intyg efter avslutad läraaktivitet ("kurs") är vanligt förekommande.

Det mest typiska exemplet på en formell lärsituation är en kurs/utbildning som genomförs på eller utanför arbetsplatsen och som bekostas av arbetsgivaren.

En informell lärsituation har däremot andra kännetecken:

- ofta begränsad planering och organisering
- pågår i princip när som helst
- ofta självinitierad och självstyrd
- i hög grad baserad på egna erfarenheter
- en (lär)aktivitet som ofta involverar arbetskamrater/kollegor
- lärandemål är inte förutbestämda och därför svåra att förutse
- innefattar ofta ett visst mått av kreativitet och reflektion hos de som deltar (Callahan, Cervantes & Loomis, 2011; Eraut, 2004).

Ett vanligt sätt att beskriva informellt lärande är att det är aktiviteter som pågår hela tiden vid sidan av arbetet, men utan att deltagarna nödvändigtvis är medvetna om eller fokuserar lärandet. Med andra ord kan det informella lärandet ses som en slags biprodukt till utförande av arbetsuppgiften. Ett exempel på en informell lärsituation är då en störning eller problem uppstår i arbetet och individer (eller kollegor i samverkan) tar sig an, hanterar och eventuellt också "löser" problemet. Att lösa problemet är huvuduppgiften, lärandet kommer så att säga "på köpet" då problemet hanteras.

Under lång tid har uppmärksamheten i hög grad riktats mot betydelsen av formella lärsituationer (inte minst olika former av kurser), och när vikten av kompetensutveckling för anställda påtalats har betoningen oftast legat på formella läraktiviteter. Senare års forskning har emellertid tydligt understrukt betydelsen av att också uppmärksamma informella lärsituationer och hur kompetensutveckling på arbetsplatsen kan innebära att det informella lärandet uppmärksammas och tas tillvara, och även integreras med formella läraktiviteter. Sett från ett sådant perspektiv kan det uttryckas som att det formella lärandet är en nödvändig, men inte tillräcklig resurs för anställdas lärande och kompetensutveckling. Det tidigare ouppmärksammade informella lärandet måste integreras med det formella lärandet (Ellström, 2001; Kock, 2010).

### *Anpassnings- och utvecklingsinriktat lärande*

Det finns många olika sätt att kategorisera lärande. En vanlig uppdelning är den mellan anpassningsinriktat och utvecklingsinriktat lärande (Ellström, 2010). Ett anpassningsinriktat lärande kan ses som att individen förbättrar sin nuvarande kompetens genom lärande för att kunna hantera en viss typ av (på förhand givna) situationer eller uppgifter. Det utvecklingsinriktade lärandet är ett lärande på högre nivå och innebär att individen förbättrar/utvecklar sin kompetens genom lärande för att hantera nya eller tidigare obekanta situationer eller uppgifter. Det senare innebär att individen också måste vara beredd att ompröva eller kritiskt ifrågasätta. Här kan tilläggas att den här åtskillnaden inte avser två helt skilda nivåer av lärande, utan det anpassningsinriktade respektive det utvecklingsinriktade lärande kan snarare ses som två ändpunkter på ett kontinuum. De två formerna av lärande bör också förstås som i hög grad kompletterande varandra. Få eller ingen förmår att under en längre tidsperiod uteslutande ägna sig åt ett utvecklingsinriktat lärande. Det informella lärandet kan, i likhet med formellt lärande, vara av övervägande anpassnings- eller utvecklingsinriktad natur.

### *Betydelsen av lärmiljön*

Allt lärande äger rum i en viss kontext, i ett visst fysiskt, socialt och kulturellt sammanhang (en organisation eller på en arbetsplats), detta gäller oavsett om vi talar om ett formellt/informellt eller anpassnings/utvecklingsinriktat lärande. Detta sammanhang/kontext där lärandet äger rum har betydelse för vilket lärande som är möjligt att uppnå. Kontexten kan beskrivas som en (av flera) viktiga förutsättningar för lärandet. Begreppet lärmiljö har utvecklats för att fånga denna innebörd (Fuller & Unwin, 2011). Här görs en åtskillnad mellan förutsättningar som har med arbetsplatsens omgivning (yttre organisatoriska faktorer) att göra, respektive förutsättningar som avser förhållanden inom företaget/arbetsplatsen (inre organisatoriska faktorer). Båda dessa grupper av yttre och inre förutsättningar ses som viktiga för lärandet på arbetsplatsen. Till de yttre kan räknas branschspecifika förhållanden, konkurrenstryck, marknadsförhållanden, snabb teknisk utveckling. Till de inre kan räknas arbetsuppgifternas innehåll och karaktär (variation, svårighetsgrad, m.m.), arbetsorganisation (ensamarbete vs arbete i team), ledningens och

arbetsledares syn på, och stöd för lärande, feedback på utförda arbetsuppgifter, klimat/kultur på arbetsplatsen, m.m.

Varje enskild arbetsplats kan utifrån det här resonemanget sägas ha en egen, eller ”unik” lärmiljö som avspeglar den aktuella arbetsplatsen. Den aktuella lärmiljön kan klassificeras som en mer begränsande respektive mer utvecklande lärmiljö (Kock & Ellström, 2011). En begränsande lärmiljö på en arbetsplats kan exemplifieras som en arbetsplats med svag konkurrens, låg teknisk förändringstakt, standardiserade och variationsbegränsade arbetsuppgifter, ensamarbete, lågt stöd från ledning och närmaste chef, låga krav på ökad kompetens, en begränsande kultur där nya idéer har svårt att få fäste. En mer stödjande lärmiljö kan istället karakteriseras som en arbetsplats med stark konkurrens och nya aktörer på marknaden, snabb teknisk utveckling, varierande arbetsuppgifter, krav på ökad kompetens i arbetet, arbete i team, ledning och närmaste chef stödjer/prioriterar lärande i arbetet, en öppen och nyfiken kultur på arbetsplatsen. Detta är naturligtvis en grov kategorisering, men i studier av lärmiljön på enskilda arbetsplatser visar sig ofta de här faktorerna (om än i olika kombinationer och styrka) betydelsefulla för det formella och informella lärandet på arbetsplatsen. Nedanstående tabell (Tabell 2) är ett försök att tydliggöra vilka faktorer som bidrar till en stödjande respektive en mer begränsande lärmiljö.

*Tabell 2: Stödjande respektive begränsande lärmiljö (baserad på Evans m.fl., 2006; Fuller & Unwin 2004; Kock, 2010; Skule, 2004)*

<b>Stödjande lärmiljö</b>	<b>Begränsande lärmiljö</b>
Möjligheter till lärande på arbetsplatsen (kurser, konferenser, studiebesök, etc.)	Begränsade möjligheter till lärande på arbetsplatsen
Närvaro av förändringsbehov (t ex teknisk utveckling, stark konkurrens)	Svag närvaro av förändringsbehov
Kontakt med kunder som ställer krav på förändring	Svag närvaro av kunder
Arbetsuppgifter med hög lärpotential (kunna bestämma vad, hur, samt kunna kontrollera resultat)	Arbetsuppgifter med begränsad lärpotential Vad som skall göras, hur det skall göras och hur kontroll görs bestäms av andra
Arbetsorganisation som stimulerar till samverkan (team)	Huvudsakligen ensamarbete eller arbete i arbetsgrupper med små krav på inbördes samverkan
Ledare som stödjer och motiverar till lärande	Ledare som betonar kontroll
Möjligheter till karriärutveckling (en utvecklad intern arbetsmarknad)	Begränsade möjligheter till karriärutveckling (en svag intern arbetsmarknad)
Tillgång till kontinuerlig feedback	Avsaknad av feedback
En ”kultur” som stödjer lärande (pröva nytt, experimentera)	En ”kultur” som månar om status quo
Uppföljning/utvärdering görs formativt	Uppföljning/utvärdering görs summativt
Förändring i verksamheten drivs ”bottom-up”	Förändring i verksamheten drivs ”top down”
Belöningssystem som stödjer lärande	Belöningssystem är frikopplade från lärande

## *Strategier för kompetensutveckling*

Hur går då organisationer tillväga för att bedriva kompetensutveckling, vilka ”strategier används”? Det korta svaret på frågan är naturligtvis att detta görs på många sätt, men baserat på tidigare forskning (Kock, 2010; Kock & Ellström, 2011) kan några mönster eller strategier urskiljas:

- En formell utbildningsstrategi baserad på interna/externa utbildningar/kurser, genomförd på arbetsplatsen eller hos en utbildningsanordnare.
- En OJT-strategi med inslag av formell utbildning, dvs. en strategi baserad på lärande i det dagliga arbete genom olika ”on-the-job-training” (OJT)-aktiviteter som kombineras med formell utbildning.
- En integrerad strategi, dvs. en strategi där formell utbildning medvetet planeras och varvas för att stödja ett informellt lärande på arbetsplatsen.

Strategier för kompetensutveckling kan naturligtvis kombineras, vilket ofta också sker i praktiken. Det är därtill möjligt att hävda att en integration av olika strategier kan vara en framkomlig väg för att stödja ett mer kvalificerat lärande i det egna arbetet. Utifrån den ovan refererade forskningen kan man, något tillspetsat, säga att den formella utbildningsstrategin leder till kompetensutveckling hos individen, men att dessa resultat inte nödvändigtvis blir vare sig bestående eller kommer verksamheten till godo. För att det senare ska bli fallet krävs att den utvecklade kompetensen tas tillvara i den dagliga verksamheten. Detta förutsätter i sin tur exempelvis uppföljningar av de resultat som uppnåtts hos deltagande individer samt ofta även förändrade arbetsuppgifter och därmed kanske även arbetsorganisatoriska förändringar. En möjlig slutsats av detta är vikten av att arbeta med en integration av olika strategier.

### *Att mäta effekter av kompetensutveckling och lärande i arbetet*

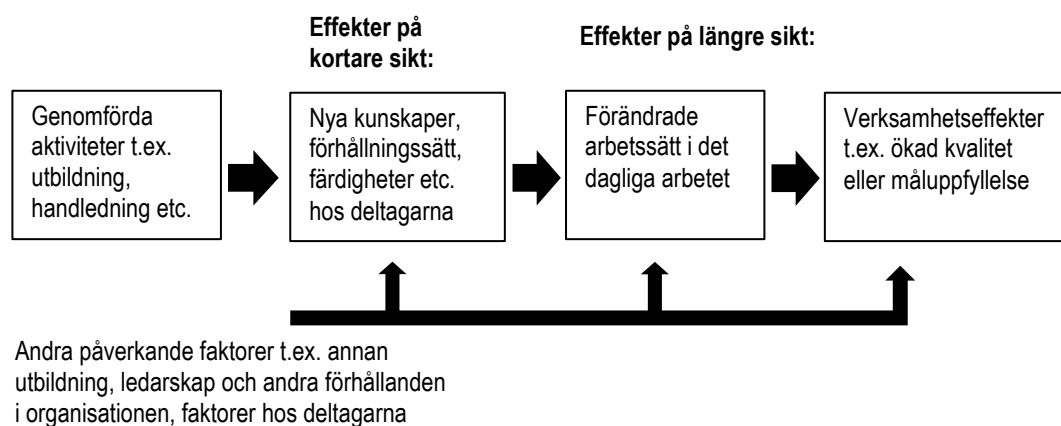
Ett tidigt försök att beskriva effekter av kompetensutveckling (särskilt formella utbildningsinsatser) är Kirkpatrick's modell (1976) som fått relativt stor spridning i arbetslivet. Kirkpatrick beskriver hur effekter av utbildning kan beskrivas i fyra nivåer, som dessutom är kronologiskt ordnade.

1. Reaktion: Vilken inställning har individen till den avslutade aktiviteten?
2. Lärande: I vilken utsträckning har individen förändrat kunskaper, färdigheter, osv. i förhållande till läget före start?
3. Beteende: Används de ”nya” kunskaperna i det vardagliga arbetet?
4. Effekter: Bidrar den genomförda insatsen till förbättrade resultat i verksamheten, t ex produktivitet, kvalitet.

Även om denna enkla modell kan sägas ha brister pekar den på flera viktiga saker. En sådan är att kompetensutveckling inte endast handlar om individers kompetens och lärande utan att det också är viktigt att en ökad kompetens tas tillvara och leder till

förbättringar i verksamheten. Modellen pekar också på att det som vi lär oss (t.ex. i en kurs) inte med automatik kommer till användning i det dagliga arbetet. Steg 1–2 kan beskrivas som resultat (kort sikt) av en kompetensutvecklingsaktivitet, steg 3–4 som effekter (längre sikt). I den mån företag och organisationer följer upp och utvärderar kompetensutvecklingsinsatser så handlar det så gott som alltid om att bedöma steg 1–2 (reaktion: ”vad tyckte du om kursen”, lärande: ”har du lärt dig något”). Mycket sällan bedöms effekter, det vill säga steg 3–4. Hur kan detta förstås? Det kan naturligtvis handla om olika kombinationer av ointresse, ovilja och bristande kunskaper för att utvärdera. Det finns en uppenbar risk att resultaten så att säga stannar på individnivå som positiva reaktioner och begränsat lärande och inte överförs till det egna arbetet, till kollegor och till effekter för verksamheten (Salas m.fl., 2012).

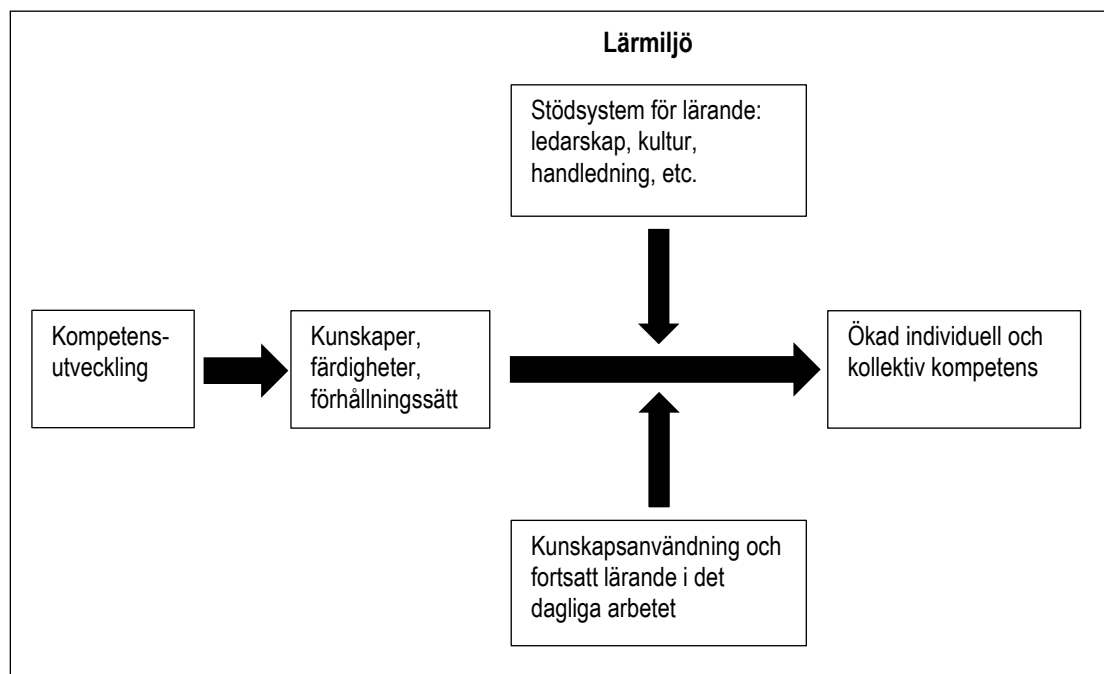
Här finns goda skäl att understryka att det är en komplicerad uppgift att bedöma effekter på individ- och organisationsnivå och att härleda dessa enbart till de kompetensutvecklingsinsatser som gjorts. Kompetensutveckling av personal ses ofta från ett planeringsperspektiv där det handlar om att arrangera en rationell och målstyrd process som leder till vissa mål, eller med andra ord till avsedda effekter för deltagarna. Ellström (i Kock, 2010) gör en åtskillnad mellan olika effekter av en utbildningsinsats som kan uppmärksammas om ett planeringsperspektiv anläggs: kortsiktiga/långsiktiga, avsedda/icke-avsedda, generella/uppgiftsspecifika, önskvärda/icke önskvärda. Alla som sysslat med planering och genomförande av utbildning vet att effekterna av utbildning inte alltid, eller ens till övervägande del, är vare sig avsedda, långsiktiga eller önskvärda. Effekter som uppnås kan också vara oavsedda, kortsiktiga och icke önskvärda, eller olika kombinationer av dessa. Det här resonemanget pekar på betydelsen av att förstå att relationen mellan en viss utbildningsinsats och resultat/effekter av densamma på individ eller organisationsnivå är en komplex relation. Det finns med andra ord en rad andra faktorer eller förhållanden som kan ha betydelse för vilka effekter som uppnås. Ett sätt att illustrera detta är att beskriva en kedja av olika faktorer som har betydelse för vilka effekter som uppnås (se Figur 3 nedan)



Figur 3: Effektkedja av utbildningseffekter.

En viktig utmaning för forskare, men naturligtvis också för de som arbetar med kompetensutveckling i organisationer, är att bättre förstå vilka andra faktorer, utöver själva utbildningsinsatsen, som har betydelse. Utöver det som beskrivs i figuren ovan finns också andra faktorer (se t.ex. Kock, 2010) som har betydelse, inte minst det som i tidigare avsnitt i beskrivits som arbetsplatsens lärmiljö. I det här sammanhanget kan det vara värt att påpeka att forskningen om kompetensutveckling och lärande i arbetslivet i en ökande utsträckning funnit ett allt starkare forskningsstöd för att satsningar på kompetensutveckling och lärande för anställda skapar gynnsamma effekter för både individer och verksamheter (Hughes m.fl., 2016; Salas m.fl., 2012).

En kritik av det synsätt på lärande och kompetensutveckling som Kirkpatrick och liknande modeller förmedlar, pekar på att lärandet ses som en relativt passiv och kognitivt baserad linjär process av att tillägna sig ett visst (kurs) innehåll ("att fylla tomma tunnor") som sedan överförs och används i ett visst socialt sammanhang som inte problematiseras (Fuller & Unwin, 2011). Ett alternativt synsätt (ett kontextuellt eller situerat perspektiv på lärande) betonar istället vikten av att se lärande och kompetensutveckling som en social process av deltagande i olika aktiviteter på en arbetsplats (Billett, 2004; Evans m.fl., 2006; Fuller & Unwin, 2011). Att bedöma effekter av lärande och kompetensutveckling från ett situerat/kontextuellt perspektiv på lärande handlar med andra ord om att beakta olika faktorer som "ramar in" det sammanhang där lärandet äger rum. I en förenklad modell kan det se ut på följande sätt (Figur 4).



Figur 4: Integrerad modell över lärandets sammanhang.

Att ge möjligheter till lärande och kompetensutveckling på arbetsplatsen handlar från det här perspektivet inte endast om att genomföra kurser och utbildningar utan också om att utveckla stödsystem för lärande och att på olika sätt stödja kunskapsanvändning och ett fortsatt lärande i det dagliga arbetet.

## Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras resultaten av en granskning av tidigare empirisk forskning med inriktning mot frågor om mätningar och utvärdering av kompetensutveckling och lärande i arbetslivet. Till att börja med kan det konstateras att det visserligen finns forskning inom detta område, men att antalet studier som explicit kopplar ihop mätningar med kompetensutveckling är relativt begränsat. Vidare ser vi också en stor spridning när det gäller vilka vetenskapliga ämnen som dessa studier kan knytas till. Det är till exempel vanligt med studier inom pedagogik, företagsekonomi samt hälsovetenskap och sjukvård. Artiklar med inriktning mot pedagogik handlar i stor utsträckning om relationer mellan studenter och lärare, ofta med koppling till arbetsplatsförlagd praktik eller yrkesutbildning, men också om utvärdering av utbildning, som till exempel ledarskapsutbildning. De studier som inriktas mot lärare och studenter har i enlighet med inklusionskriterierna för den här rapporten valts bort. Ekonomiskt inriktade studier sorteras ofta in under beteckningar som ”HR Measurement”, ”HR Accounting”, ”HR Controlling” eller ”Human Capital Management” (se t.ex. Amalou-Döpke & Süß, 2014). Här har vi valt ut studier som fokuserar frågor om kompetensutveckling och lärande och därmed exkluderat studier som på mer övergripande nivå diskuterar samband mellan HR och effektivitet. Studier med inriktning mot hälsa och vårdvetenskap handlar ofta om kompetensfrågor i relation till vissa professioner, exempelvis sjuksköterskor.

Totalt har 20 artiklar valts ut för närmare granskning och genom noggrann läsning av dessa artiklar har följande övergripande teman identifierats:

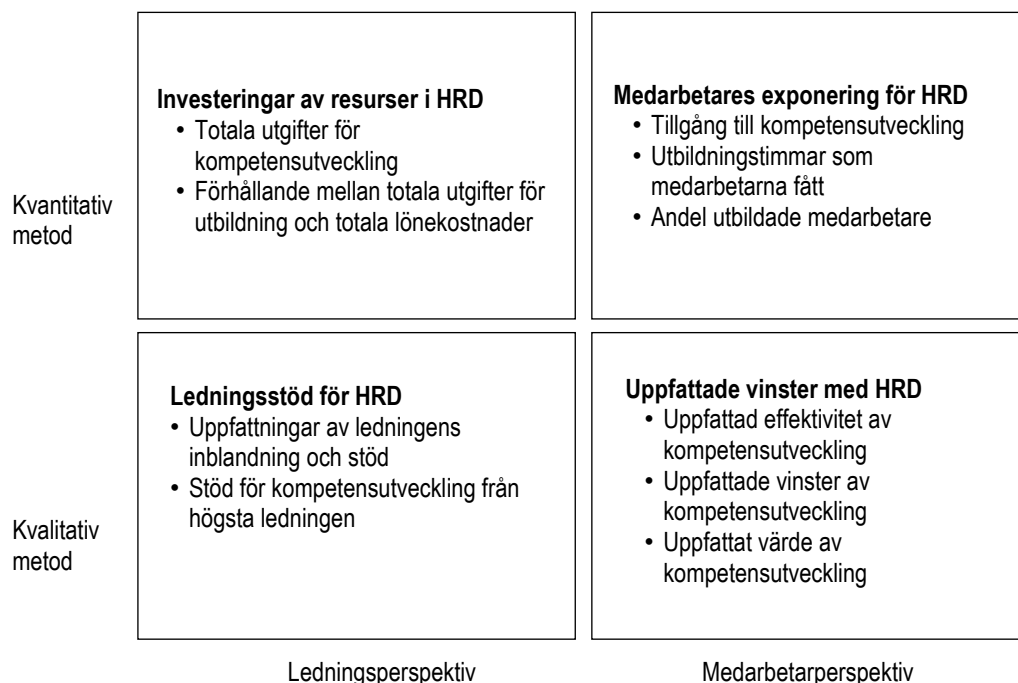
- kopplingen mellan mätningar och organisatoriska resultat
- utvärdering av kompetensutvecklingsinsatser
- kartläggning av kompetens
- att utvärdera/mäta arbetsplatslärande och lärmiljöer.

### *Kopplingen mellan HR-mätningar och organisatoriskt resultat*

Resultatet av den tidigare forskningen visar att antagandet att HR-arbete på ett positivt sätt bidrar till verksamhetens resultat är starkt. I flera av studierna tas det som utgångspunkt att det finns en länk mellan HR och ”performance” (Amalou-Döpke & Süß, 2014; Srimannarayana, 2009; Tootell, Blackler, Toulson, & Dewe, 2009), men det lyfts också fram att det saknas kunskap om hur denna koppling ser ut (Baraldi & Cifalinò, 2015), särskilt när det gäller frågor om arbetsplatslärande och kompetensutveckling (Park & Jacobs, 2011).

I en studie av Amalou-Döpke och Süß (2014) visar resultaten att HR-funktionens mätningar har en stor påverkan på frågor om makt och legitimitet, särskilt i relationen mellan HR-funktionen och högsta ledningen. Enligt respondenterna i studien kan mätningar övertyga högsta ledningen att avsätta mer resurser till kompetensutveckling. Dock visar också resultaten av tidigare studier att det inte med enkelhet går att visa samband mellan kompetensutveckling och sista raden i bokslutet. Enligt en studie av Tootell m.fl. (2009) framgår att detta kan bero på att HR-medarbetarna själva upplever att de inte har den kompetens som krävs för att utveckla, implementera och analysera resultat från HR-mätningar. I samma studie lyfts också att bristande efterfrågan och stöd från högre ledning också uppfattades som hindrande faktorer samt att otillräckligt utvecklade tekniska lösningar, bristande resurser, för lite tid och små möjligheter att sprida kunskapen i organisationen kan hämma HR-mätningar.

När det gäller olika mätmetoder argumenterar Sung och Choi (2014) för att det vanligaste är att forskning fokuserar på olika typer av kvantitativa mått, såsom kostnader för utbildning, antal utbildningsdagar samt antal medarbetare som utbildas i relation till det totala antalet anställda. Enligt Sung och Choi finns det också studier som inriktas mot mer kvalitativa aspekter av HRD. Här kan nämnas medarbetarnas egna uppfattningar om kurser och utbildningar och chefsstöd för HRD i det dagliga arbetet. Genom att kombinera dessa två dimensioner med en åtskillnad mellan ett ledningsperspektiv och ett medarbetarperspektiv skapar Sung och Choi en modell med fyra fält (Figur 5).



Figur 5: Fyra dimensioner av HRD (Sung & Choi, 2014, s. 854).



Resultaten av Sung och Chois studie (2014) visar att kvantitativa mått kan förutsäga medarbetarengagemang, medan kvalitativa mått kan främja både medarbetarengagemang och medarbetarnas kompetens. Forskarnas slutsats är att kombinationen av olika typer av mätningar kan skapa positiva synergieffekter.

Vad gäller specifika nyckeltal som kan användas för att mäta kompetensutveckling och lärande är detta inte ett tema som uppmärksammas i speciellt många av de granskade artiklarna. Ett undantag är Srimannyara (2009) som genom en enkät till indiska HR-praktiker studerade vilka HR-områden som regelbundet mäts. Resultaten visade att området ”training and development” var näst vanligast att mäta. Det vanligaste området var ”compensation”, det vill säga lönestatistik och förmåner. Exempel på nyckeltal i studien finns i Tabell 3 nedan.

*Tabell 3 Nyckeltal för att mäta kompetensutveckling på en femgradig skala från 1 = mäts inte till 5 = mäts och rapporteras till ledningen (Srimannyara, 2009, s. 274)*

<b>Training and development measures</b>	<b>Mean Score</b>
Number of employees trained training programmes	3.42
Number training days	3.28
Training costs	3.35
Percentage of amount spent on training in payroll	2.75
Feedback of participants	3.16
Learning of the participants during training	2.84
Transfer of learning on the job	2.57
Performance improvements made because of training received	2.52
Cost and benefit analysis of training	2.61
Satisfaction of line managers on training	2.51
<b>Over all</b>	<b>2.90</b>

### *Utvärdering av kompetensutvecklingsinsatser*

Flera av de granskade artiklarna handlar om att utvärdera formella kompetensutvecklingsinsatser. Några studier granskar specifika insatser och andra fokuserar kompetensutveckling mer allmänt. Vanligt för dessa studier är att de riktas mot ledarutveckling och ledarskapsutbildning (se t.ex. Avolio, Avey, & Quisenberry, 2010; Throgmorton, Mitchell, Morley, & Snyder, 2016; Tsyganenko, 2014). Gemensamt för dessa artiklar är också att de inte nödvändigtvis handlar om HR-funktionen, utan ofta berör chefer eller utbildare.

I en artikel av Baraldi och Cifalinò (2015) presenteras resultat från en studie av hur balanserade styrkort (Balanced Scorecard) kan användas för att utvärdera kompetensutvecklingsinsatser. Likt Srimannyaras (2009) artikel återfinns också här ett antal nyckeltal med koppling till kompetensutveckling. I studien visas att det balanserade styrkortet kan hjälpa till att hantera själva utbildningsfunktionen men också bidra till att synliggöra kopplingen mellan utbildningen och de organisatoriska målen. Med hjälp av det balanserade styrkortet fokuseras ett begränsat antal träningsaktiviteter som möjliggör

att organisatoriska och beteendeorienterade mål uppfylls samt sätter den strategiska ramen för utvärdering av träningsinsatser. Genom styrkortet skiftas fokus från utvärdering av ett specifikt träningsprogram till att istället fokusera på att utvärdera hur pass effektivt organisationen använder sina system för träning samt omvandlar dem till prestationsförbättringar vilket i sin tur driver organisationens resultat. Ytterligare ett exempel på studier som mer övergripande undersöker kopplingar mellan kompetensutveckling och organisatorisk effektivitet är Potnuru och Sahoo (2016). De studerar olika typer av HRD-interventioner i två medelstora tillverkningsföretag och resultaten visar ett positivt samband mellan kompetensutveckling och medarbetarnas kompetenser, vilket i sin tur också påverkar organisatorisk effektivitet positivt.

När det gäller utvärdering av specifika kompetensutvecklingsinsatser finns flera studier och som tidigare nämnts handlar dessa ofta om ledarutveckling. Ett exempel är en studie av ett ledarskapsprogram för läkare (Throgmorton m.fl., 2016) som syftar till att utveckla en teoretiskt och empiriskt grundad utvärderingsstrategi. I artikeln tas utgångspunkten i Kirkpatrick's fyra utvärderingsnivåer (reaktion, lärande, beteende och effekter) och studien visar utfall som kan kopplas till samtliga nivåer. Throgmorton m.fl. drar slutsatsen att program- och utbildningsdesigners behöver fokusera på önskat utfall både på individ- och organisatorisk nivå. De pekar också på värdet med en modell likt Kirkpatrick som "går hem" hos både utbildare och intressenter. Ytterligare en studie som utgår från Kirkpatrick's nivåer är Saks och Burke (2012) som studerar överföring av kunskaper från utbildning till arbetet ("transfer of training"). I studien visades att utvärdering påverkar överföring positivt eftersom den ger möjligheter att förbättra kompetensutveckling. Vidare visade resultaten också att organisationer som utvärderar Kirkpatrick's nivå tre och fyra rapporterade högre grad av överföring (Saks & Burke, 2012).

### *Kompetenskartläggning*

Ett tema som identifierades i de granskade artiklarna handlar om olika sätt att mäta, utvärdera eller kartlägga befintlig och önskvärd kompetens i organisationer och professioner. Detta tema bygger till stor del på kvantitativa studier där olika typer av enkäter används för att samla in data om medarbetares kompetenser (se t.ex. Bing-Jonsson, Hofoss, Kirkevold, Bjørk, & Foss, 2016; Takase, Yamamoto, Sato, Niitani, & Uemura, 2015), men det förekommer också studier med inriktning mot mer kvalitativa metoder, såsom utvecklingssamtal och lönesamtal (Wallo, 2017).

Ett exempel på en studie av kompetenser inom en specifik profession är Bing-Jonsson m.fl. (2016) som med en enkät studerar kompetenser hos sjuksköterskor i äldreomsorg. Enkäten skapades utifrån tio kompetensområden: hälsofrämjande och sjukdomsprevention, behandling, palliativ vård, etik och bestämmelser, bedömning och handling, basala behov, kommunikation och dokumentation, ansvarstagande, samarbete samt attityd mot äldre människor. Dessa områden identifierades genom en forskningsöversikt och i samtal med experter inom området. Inom varje område

formulerades flera enkätfrågor. Enligt författarna kan denna enkät användas som verktyg för att systematiskt arbeta med kompetensutveckling av sköterskor i äldreomsorg. I en liknande studie vid två sjukhus i Japan jämfördes den självskattade kompetensen hos erfarna och oerfarna sjuksköterskor (Takase m.fl., 2015). I studien kombinerades två skalor utvecklade av forskarna. Den ena för att mäta kompetenser ("the holistic nursing competence scale") och den andra för att mäta erfarenheter av olika metoder för arbetsplatslärande ("the learning experience scale"). Den senare inkluderar fem olika metoder: lärande från erfarenheter, lärande från feedback, lärande från utbildning, lärande från andra, samt lärande genom reflektion. Resultaten pekar på att lärande genom reflektion kan kopplas till både de erfarna och oerfarna sköterskors självrapporterade kompetens, medan lärande från andra framförallt verkar vara viktigt för de oerfarna. Lärande genom feedback och utbildning verkar främst vara positivt för de erfarna.

Gällande studier av utvecklingssamtal med medarbetare (så kallade "performance appraisals", eller "performance reviews") visar forskning att dessa kan vara bra verktyg för att identifiera behov av lärande. I en studie av hur HR-aktiviteter kan främja lärande visar resultaten att utvecklingssamtal med hög kvalitet verkar kunna leda till högre grad av reflektion, kunskapsdelning och innovativa beteenden hos medarbetarna (Bednall, Sanders, & Runhaar, 2014). Vidare visar en studie av Wallo (2017) att utvecklingssamtal och lönesamtal är viktiga då de erbjuder dedikerad tid till att prata om lärande och kompetensutveckling, vilket sällan hinns med i det dagliga arbetet. Dock pekar resultaten i studien också på att utvecklingssamtal kan vara problematiska för chefer då de ofta är tidskrävande och tenderar att handla mer om sociala frågor än om utvecklingsfrågor.

#### *Att utvärdera/mäta arbetsplatslärande och lärmiljöer*

I det fjärde temat riktas blicken mot det lärande som sker i dagligt arbete ("workplace learning") och specifikt hur detta lärande kan kopplas till organisatorisk utveckling och framgång. Den underliggande premisen i dessa studier är att aktiviteter för arbetsplatslärande leder till vissa förbättringar med avseende på exempelvis produktivitet, innovation, kvalitet, lönsamhet osv., men att sambandet mellan lärande och ett visst utfall inte studerats i tillräckligt hög utsträckning (Park & Jacobs, 2011).

Ett försök att undersöka arbetsplatslärande görs av Nikolova, Van Ruysseveldt, De Witte & Syroit (2014) som utvecklat en skala för att mäta arbetsplatsers lärpotential ("the learning potential of the workplace" – LPW scale). Denna skala är baserad på tidigare forskning och liknar delvis den tidigare beskrivna skalan som Takase m.fl. (2015) använde (se föregående tema). De dimensioner av arbetsplatslärande som omfattas av skalan är: lärande genom reflektion, lärande genom experimenterande, lärande från kollegor samt lärande från chefer (Tabell 4).

Tabell 4: Items of the task-based workplace learning scale (Nikolova m.fl. 2014, s. 4)

---

<b>Abbreviated items and dimension</b>
<i>Learning through reflection</i>
In my work I am given the opportunity to contemplate about different work methods
In my work I am given the chance to think about how I can conduct my tasks more efficiently
When confronted with difficulties in my tasks, I am given the opportunity to consider what the best possible approach is
<i>Learning through experimentation</i>
In my job I can try different work methods even if that does not deliver any useful results
In my job I am offered sufficient time to find out how to conduct tasks more efficiently
In my job I am offered sufficient time and opportunities to search for new solutions regarding task-related problems
<i>Learning from colleagues</i>
My colleagues tell me if I make mistakes in my work
My colleagues advise me if I don't know how to conduct a certain task
My colleagues are eager to collaborate with me in finding a solution to a work problem
<i>Learning from supervisor</i>
My supervisor helps me see my mistakes as a learning experience
My supervisor is eager to think together with me how to solve a work-related problem
My supervisor tips me on how to do my work

---

En annan studie som likt Nikolova m.fl. (2014) utvecklar en skala för att mäta arbetsplatslärande är Kyndt m.fl. (2014). Kyndt m.fl. fokuserar dock på resultaten av informellt lärande i form av generiskt lärande, arbetsspecifikt lärande samt organisatoriskt lärande. I enkäten ingår ett antal påståenden som alla startar på följande sätt: ”Genom mitt dagliga arbete har jag lärt mig...” I Tabell 5 nedan presenteras det generiska lärandet och tillhörande items.

Tabell 5: Items of the learning outcome scale (Kyndt m.fl. 2014)

---

<b>Learning outcomes and items</b>
<i>Generic learning outcomes</i>

---

Through my daily practice, I have learned . . .

- . . . to reflect critically and constructive about my own professional conduct
- . . . to optimize my own professional conduct based on reflection and feedback
- . . . to reflect autonomously, critically and constructive on the functioning of my team, my colleagues and the organisation
- . . . to develop my own talents and competences to achieve professional development
- . . . to communicate orally and in writing with professionals about vocational topics
- . . . to use time and means efficiently when carrying out socio-educational care tasks and activities in order to achieve maximal results with a minimum of time and means
- . . . to estimate problems, hindrances or opportunities in advance and to anticipate them
- . . . to search for and make the most of opportunities, to take initiative by launching new ideas and taking action without waiting for others to take action
- . . . to form a thoroughly considered opinion and to undertake action and take responsibility for it at the right moment
- . . . to acquire and process vocational information autonomously

---

Vidare används i en artikel av Kim och Marsick (2013) också en tredje skala för att mäta lärande i organisationer. Denna skala kallas ”Dimensions of Learning Organization Questionnaire” (DLOQ) och utvecklades i USA av Watkins och Marsick i slutet av 1990-talet och har sedan dess använts i ett stort antal studier över hela världen. DLOQ består av sju dimensioner (se Tabell 6).

*Tabell 6: Dimensions of the Learning organization Questionnaire (Marsick, 2013, s. 130)*

<b>Dimension</b>	<b>Definition</b>
Create continuous learning opportunities (CL)	Learning is designed into work so people can learn on the job; opportunities are provided for ongoing education and growth
Promote inquiry and dialogue (DI)	People express their views and listen and inquire into the views of others; questioning, feedback, and experimentation are supported
Encourage collaboration and team learning (TL)	Work is designed to encourage groups to access different modes of thinking, groups learn and work together, and collaboration is valued and rewarded
Establish systems to capture and share learning (ES)	Both high- and low-technology systems to share learning are created and integrated with work, access is provided, and systems are maintained
Empower people toward a collective vision (EP)	People are involved in setting, owning, and implementing joint visions; responsibility is distributed close to decision making so people are motivated to learn what they are held accountable for
Connect the organization to its environment (SC)	People are helped to see the impact of their work on the entire enterprise, to think systemically; people scan the environment and use information to adjust work practices; and the organization is linked to its community
Provide strategic leadership for learning (SL)	Leaders model, champion, and support learning; leadership uses learning strategically for business results

I artikeln av Kim och Marsick (2013) presenteras resultaten av en studie av lärande i koreanska småföretag. Genom DLOQ fick forskarna feedback om vad som krävs för att stärka lärkulturen i de studerade företagen och på basis av denna kunskap utvecklades därefter en samling interventioner för att stärka lärandet i organisationerna.

Avslutningsvis finns också artiklar som undersöker betydelsen av kontexten för lärande, den så kallade lärmiljön eller lärklimatet, för olika typer av utfall på individuell och organisatorisk nivå. Exempelvis visar resultaten av en studie av Park och Jacobs (2011) att utfall av såväl formellt som informellt lärande kan påverka organisationers finansiella resultat positivt. De betonar att en nyckel i sammanhanget är att organisationer arbetar med att skapa goda förutsättningar och en kultur för lärande. I en studie av Rompho och Siengthai (2012) visar resultaten att ett sammanhängande system för uppföljning av medarbetarnas prestationer, ett så kallat "Performance Management System", kan ha en positiv påverkan på lärmiljön genom att det möjliggör spridning av information och kunskaper mellan olika enheter. Enligt studien skapar denna typ av system också bra förutsättningar för organisatoriskt lärande (Rompho & Siengthai, 2012). Ytterligare en studie av miljöns betydelse för lärande och för organisatorisk framgång är gjord av Muduli (2015). I denna studie visar resultaten att HRD-klimatet i en organisation kan vara en medierande faktor mellan så kallade högpresterande arbetsystem ("high-performing work systems", HPWS) och positiva resultat på organisationsnivå. Med HPWS avses en samling av HR-aktiviteter som syftar till att främja medarbetarnas utveckling av kompetenser, deras engagemang och delaktighet. HRD-klimat står i detta sammanhang för organisationens medlemmars antaganden, föreställningar och värderingar om arbetsmiljö vilka är främjande för utveckling av kompetens och lärande. Studien visar därmed att när organisationer erbjuder läraktiviteter och medarbetare ser positivt på lärande ger detta goda effekter också på organisationsnivå.

#### *Några övergripande reflektioner*

Avslutningsvis kan vi konstatera att även om det inte finns något överflöd av empiriska studier inom området så kan vi lära oss mycket av de 20 artiklar som granskats i denna litteraturoversikt. Dels finns det några mer övergripande slutsatser att dra kring kopplingar mellan å ena sidan HR-mätningar och å andra sidan kompetensutveckling och lärande. Exempelvis är det möjligt att identifiera ett antal framgångsfaktorer:

- HR-funktion som har eller får en position med möjlighet att påverka ledningen
- engagemang från ledning, HR och andra som ska använda resultaten av mätningen
- kombination av flera mätpunkter
- anpassning av mätinstrument till kontext
- tydligt definierade kommunikationsvägar
- att flera intressenter varit involverade i design och utformning av mätningen
- tillräckligt med resurser för att utveckla arbetet med mätning
- att HR har kompetens att designa, analysera och använda mätningar

- tydliga individuella och organisatoriska mål som ska uppnås med utbildningen (jfr. Kirkpatrick's fyra nivåer).

På motsvarande sätt finns det också faktorer som istället kan bli hindrande för att arbeta med mätningar och utvärderingar av lärande:

- bristande kompetens hos HR
- ingen efterfrågan
- otydlig, motsägande information
- tron på "best practice"
- ont om tid och resurser
- ingen "baslinje" att jämföra med
- bristande analys av vilken påverkan en utbildning är tänkt att ha på organisationsnivå.

Som dessa två listor visar är mätning och utvärdering av kompetensutveckling och lärande inte en enkel fråga att hantera. Men trots att det är svårt att mäta och mätningar ofta kan vara svåra att tolka, kan det enligt tidigare forskning finnas ett värde i mätningarna i termer av möjlighet till ökad legitimitet för HR-frågor i organisationer.

När det gäller metodologiska frågeställningar med koppling till de granskade artiklarna finns vissa övergripande mönster som kan vara värda att kommentera. För det första bygger artiklarna i huvudsak på kvantitativa data. Endast två utgår från en kvalitativ metodologi (Amalou-Döpke & Süß, 2014; Tootell m.fl., 2009) och en kombinerar kvalitativa och kvantitativa data (Throgmorton m.fl., 2016). Vidare saknas också mer detaljerade studier av hur HR-medarbetare arbetar rent praktiskt med dessa frågor. Ytterligare intressanta mönster är att det är stor variation när det gäller de tidskrifter som artiklarna publicerats i (16 stycken olika tidskrifter) och det är också en stor variation när det gäller forskarnas nationella hemhörighet (17 länder).

# BENCHLEARNING

I detta kapitel presenteras resultaten av den benchlearning som genomförts med externa organisationer och granskningen av nyckeltal från den internationella branschorganisationen ”Society for Human Resource Management” (SHRM).

## Externa organisationer

Mot bakgrund av den i förra kapitlet presenterade litteraturgenomgången är det intressant att få en bild av hur den faktiska användningen av nyckeltal (”Key Performance Indicator” – KPI) inom området lärande och kompetensutveckling ser ut. Vad är det för slags KPI:er eller mätetal som används? Hur stora skillnader finns det mellan olika typer av företag och organisationer? Den bakomliggande tanken var att på ett relativt enkelt sätt få en grov bild av vilka mätetal som finns och hur dessa används och även fungera som en slags benchlearning, det vill säga att det från dessa relativt enkla resultat kan gå att lära sig något.

Svar erhöles från fyra organisationer (två kommuner, regionen samt ett företag). De två kommuner som svarade på frågorna är båda större kommuner (+ 50 000 inv.), företaget är ett större multinationellt företag. Svaren sammanfattas i nedanstående tabell (Tabell 7). En del av redovisningen i tabellen anknyter till modellen av Kirkpatrick som närmare beskrivits i kapitel 3.

Tabell 7: Sammanfattning av resultat

Frågor	Kommun 1	Kommun 2	Regionen	Företaget
1. Viktigaste mätetalet inom HR?	Sjuktal Personaloms Kostnader	Sjuktal Personaloms Kostnader	9 mätetal: Sjuktal Personaloms Kostnader	14 mätetal Sjuktal Personaloms Kostnader
2. Specifika mätetal för lärande?	Nej	Nej	Ja, delvis. 4 mätetal kopplade till frågor i medarbetarundersökning.	Ja 3 mätetal relaterade till komputv & rekrytering
3. Hur följs lärande och kompetensutveckling på kort/lång sikt?	Kirkpatrick nivå 1-2	Kirkpatrick nivå1-2	Kirkpatrick nivå 1-2	Kirkpatrick nivå 1-3



3 a) Metoder?	Kursutvärdering PoU-samtal	Kursutvärdering PoU-samtal	Kursutvärdering PoU-samtal Årlig HR enkät	Kursutvärdering PoU-samtal "Return on expectations report"
3 b) Vem?	HR-specialister Utbildare Första linjens chefer	HR-specialister Utbildare Första linjens chefer	HR-specialister Utbildare Första linjens chefer	HR-specialister Utbildare Första linjens chefer "Learning Portfolio manager"
3 c) Ansvar för resultat?	Utbildare, HR och ledning (inklusive politisk ledning)	Utbildare, HR och ledning (inklusive politisk ledning)	Utbildare, HR och ledning (inklusive politisk ledning)	Nivå 1-2: utbildare Nivå 3: portfolio manager & ledning

En viss försiktighet i tolkningen av skillnader mellan organisationerna i tabellen är nödvändig, inte minst med tanke på att det endast inkom svar från hälften av de tillfrågade organisationerna. Det finns ingen garanti för att tabellen fångat alla relevanta uppgifter från organisationerna. Det går inte heller att säga något om hur de faktiskt används.

Jämförelsen visar en stor spridning mellan de fyra organisationer som jämförts, vi ser en variation mellan en mycket begränsad användning av KPI:er (en av kommunerna), till en omfattande uppsättning av olika KPI:er som används på flera olika sätt (Företaget). Utifrån jämförelsen verkar det finnas en slags basal nivå där många organisationer har nyckeltal relaterade i första hand till arbetsmiljö (t.ex. sjuktal) eller olika typer av kostnader (t.ex. för kurser) medan nyckeltal kopplade till kompetensutveckling och lärande är betydligt mer ovanliga.

Ett annat förhållande som kan skönjas är att det i många organisationer syns spår av det resonemang som Kirkpatrick utvecklade redan 1959. Nämligen att lärande och kompetensutveckling ses och bedöms i en stegmodell med fyra olika nivåer där den lägsta nivån – reaktion (kursutvärdering) är ett nyckeltal som de flesta organisationer använder, men då vi går upp i skalan mot "förändrade beteenden" och "effekter" tunnast det ut. Endast Företaget beskriver att de försöker göra bedömningar på de två övre nivåerna. Denna begränsade undersökning av användningen av mätetal i fyra organisationer bekräftar i hög grad det som tidigare visats i forskningsöversikten.

Vi kan alltså konstatera att användningen av nyckeltal för kompetensutveckling och lärande inte verkar särskilt spridd. Utifrån Kirkpatrick's terminologi så görs mätningar av "reaction" och "learning", men mer sällan av "behaviour" och "results". Vad detta beror på kan naturligtvis förstås på flera sätt. Utifrån de uppföljningsintervjuer som genomfördes i de fyra organisationerna förefaller följande skäl vara aktuella:

- Ledningen (både högsta ledningen och HR) känner inget behov av att använda KPI:er inom området.

- Ledningen saknar kunskap om att det finns KPI:er som kan vara möjliga att använda.
- HR saknar kompetens och/eller motivation för att använda nyckeltal inom området ("HR är 'mjuka' frågor, här mäter vi inte på det sättet i vår organisation").
- Det finns en begränsad tillgång på mätetal inom HR-området som erbjuder valida och reliabla resultat.
- Att mäta förändrade "beteenden" och "resultat" är en komplicerad historia.

Förmodligen finns det i de flesta organisationer inslag, inte bara av en, utan av flera bevekelsegrunder för att användningen av nyckeltal inom kompetensutveckling och lärande inte är mer spridd.

## Nyckeltal från SHRM

I rapporten från SHRM (2016) presenteras nästan 70 olika HR-nyckeltal inom olika områden. Ett av de övergripande områdena är Talent Management och här återfinns 14 nyckeltal fördelat på underkategorierna: "Development", "Training", "Performance Management", "Succession Planning" (se Tabell 8).

Tabell 8: HR-mätetal inom Talent Management (SHRM, 2018, s. 10–12)

HR Metric	Formula
DEVELOPMENT	
<b>1. Competency Rate</b> Degree to which employees in key positions have the competencies necessary to achieve their performance objectives.	$\left( \frac{\text{\# of incumbents with competency ratings of Acceptable or better}}{\text{\# of incumbents who have received competency assessments}} \right) \times 100$
<b>2. Readiness</b> Reflects how ready the organization is from a human capital perspective to execute on strategy and achieve key goals and objectives. Readiness is a function of Occupancy (the rate of the approved positions being filled) and Competency (to what degree do incumbents have the competencies to achieve performance objectives).	$\left( \frac{\text{Total number of vacant or occupied positions}}{\text{total number of approved positions}} \right) \times 100 \times (\text{Competency Rate}) \times 100$
It is recommended that you only calculate Readiness for those positions that are critical to the execution of strategy and the accomplishment of key goals and objectives.	
TRAINING	
<b>3. Training Participation Rate</b> Percentage of employees who participated in company paid training.	$\left( \frac{\text{Number of employees who participated in at least one company paid training activity}}{\text{Number of employees eligible for training}} \right) \times 100$

<b>4. Training Spend Rates</b> Relative importance of spend on training vs other operating and human capital activities.	$(\text{Training spend} / \text{Total Human Capital Spend}) \times 100$ $(\text{Training spend} / \text{Total Operating Spend}) \times 100$
---	--

The importance is derived by comparing these metrics to your unique targets since various circumstances drive what is optimal for any one organization.

<b>5. Average Training Spend</b> The monetary investment in training at an individual level.	$\text{Training spend} \div \text{Number of workers participating in training}$
---	---

The expenses should include all direct training costs: e.g., materials, trainer, associated travel, logistics.

<b>6. Average Training Hours</b> The time investment in training at an individual level.	$\text{Total training hours} \div \text{total number of workers participating in training}$
---	---

<b>7. Required Training Completion Rate</b> Shows compliance with training requirements. It is also useful for budget and resource planning.	$(\text{Total number of workers who have completed a specific required training} \div \text{total number of workers who are required to take that training}) \times 100$
---	--

#### PERFORMANCE MANAGEMENT

<b>8. Performance Review Completion Rate</b> Percentage of completed reviews	$(\text{Number of completed performance reviews} / \text{Number of completed performance reviews due}) \times 100$
---	--

<b>9. Average Performance Rating</b> The mean performance rating across a selected group of employees receiving performance assessments.	$(\text{Total of all Performance Ratings} / \text{Number of employees who received a Performance Rating}) \times 100$
---	---

<b>10. Performance Rating Distribution</b> The employee representation across each of the available Performance Ratings.	$(\text{Number of employees who received each rating} / \text{Number of employees who received a Performance Rating}) \times 100$
---	---

This distribution can provide insight into the degree of use of the full scale, suggest possible rating inflation, illustrate where there are issues with under performance, and reveal any variance with organization distribution targets.

#### SUCCESSION PLANNING

<b>11. Succession Breadth</b> Extent to which you have Ready Now Successors or your succession positions.	$(\text{Number of Successor positions with a minimum of one Ready Now Successors} / \text{Number of Succession positions}) \times 100$
--	--

<b>12. Succession Depth</b> Extent to which you have unique Ready Now Successors	$(\text{Number of Successor positions with a minimum of one unique Ready Now successor} / \text{Number of Successor positions}) \times 100$
---	---

<b>13. Succession Fill Rate</b> Degree to which your Succession Management program is providing viable candidates for successor positions.	$(\text{Number of succession positions filled with a Successor} / \text{Number of succession positions filled}) \times 100$
---	---

<b>14. Successor and High Potential Retention</b> Degree to which you are retaining those employees who are successors, and those who have been assessed as having the potential to be successors.	(Number of Successor or High Potential employees at the targeted time period/Number of Successor or High Potential employees originally) x 100
---	--

Det finns med andra ord flera nyckeltal som skulle kunna vara relevanta. I rapporten från SHRM framhålls dock att nyckeltal i sig inte har något större värde om de inte tas om hand i organisationen. Utan analys av nyckeltalen vinner organisationen inte någon förståelse för vad den insamlade informationen egentligen visar.

Applying basic statistical techniques, doing dimensional segmentation, and/or trending one metric to another, or to a target or benchmark is sufficient to turn metrics into analytics and information into insight. It is the insight that produces value, not the metric itself. Reporting is insufficient, and it could be argued a complete waste of time. Analysis is necessary and critical. (SHRM, s. 1)

Vidare påpekas i rapporten också att syftet med denna typ av nyckeltal bör vara att förbättra beslutsfattande när det gäller HR-frågor. Om ett nyckeltal inte leder till någon handling är det inte värt tiden det tar att beräkna och rapportera det. Det är bättre att ha få nyckeltal som faktiskt används. Det är också viktigt att identifiera den lämpliga mottagaren för varje typ av mätning. Det som är relevant för en HR-avdelning är inte nödvändigtvis relevant för en linjeförman och vice versa. I rapporten kommenteras också att många nyckeltal används utan att det önskvärda utfallet finns definierat eller kommunicerat. Avslutningsvis kan också konstateras att en lista med nyckeltal som den som presenteras i tabellen ovan inte är något som en organisation bara kan ta rakt av, snarare behöver den omvandlas och anpassas för att passa in i det lokala sammanhanget.

## INTERVJUER

I följande kapitel presenteras resultaten av intervjuer som genomförts i företaget. Kapitlet bygger på en kandidatuppsats från PA-programmet vid Linköpings universitet som författats av Gustafsson och Lundahl (2018). Syftet med uppsatsen var att beskriva, analysera och kritiskt granska HR-funktionens arbete med att mäta och utvärdera kompetensutvecklingsprocesser i en organisation.

### Synen på kompetensutveckling och lärande

Initialt berördes i intervjuerna hur respondenterna ser på frågor om kompetensutveckling och lärande. Här visar svaren att respondenterna anser att det finns en stark lär- och kompetensutvecklingskultur i företaget. Respondenterna beskriver kompetensutveckling och lärande som positivt och något som organisationer vill erbjuda sina medarbetare. Vidare ses lärande och kompetensutveckling också som viktigt både för individens motivation och vilja att stanna kvar och utvecklas inom organisationen och för att organisationen som helhet ska fortsätta att utvecklas. Det framkommer att företaget därför satsar mycket pengar på kompetensutveckling, särskilt i form av formellt lärande såsom kurser, men också i form av lärande i det dagliga arbetet. Detta mer informella lärande kan till exempel ske i form av mentorskap eller att en medarbetare blir utlånad till en annan avdelning under en tid för att lära sig nytt. Inom vissa verksamhetsområden har även rollen ”Competence Manager” införts för att arbeta strategiskt med kompetensutvecklingsfrågor.

Mycket av ansvaret för kompetensutveckling ligger på individen själv då grundtanken är att individen ska stå för viljan och organisationen för möjligheterna. Detta tankesätt lyfter de flesta intervjupersonerna men det finns också en mer kritisk syn på hur organisationen strukturerar möjligheterna till kompetensutveckling. Det framkommer att det förmodligen skulle gå att få mer utväxling av sina insatser om de var mer styrda av övergripande affärs mål. Vissa utbildningsinsatser kan även vara svåra att få kännedom om då de kräver att medarbetaren är väldigt insatt:

Jag tror inte alla medarbetare på något sätt hittar in i det utbudet om man tittar på det rena kursutbudet vi har, det är inte självklart att man hittar dit utan man behöver kanske stöd och hjälp av sin chef. IP 2

Ytterligare en aspekt som lyfts är att utbildningsinsatser inte alltid används för att det finns ett kompetensgap utan att de ibland också fungerar som belöning för gott arbete.

### Syftet med att följa upp kompetensutveckling och lärande

I intervjuerna beskrivs ett antal olika syften, på olika nivåer, med att följa upp

kompetensutveckling och lärande. Genomgående poängteras att uppföljningen syftar till att säkerställa att rätt kompetens finns i organisationen, att rätt saker görs och att leda organisationen i rätt riktning för att klara uppsatta mål. Vidare syftar uppföljningen också till att säkerställa att det lärande som är tänkt att uppkomma skapas och att lärandet får den effekt som var tänkt.

Uppföljning beskrivs vara nödvändig för att överhuvudtaget veta att organisationen följer sina strategier. Då det är stora volymer av människor som ska lära sig någonting krävs det kontinuerliga uppföljningar för att kontrollera att alla vet vad som ska göras. Ur ett individperspektiv beskriver respondenterna att det handlar om att hålla medarbetare nöjda och motiverade, vilket även förklaras genom att uppföljning säkerställer att människor genom sin utveckling trivs på arbetet och känner att de har kompetensen att utföra sitt arbete på rätt sätt.

Syftet med uppföljningen kan även ses ur ett ”employer branding”-perspektiv då det är många, framförallt mer erfarna individer, som söker sig till organisationen just för att den är känd för att ha bra kompetensutvecklingsmöjligheter. På organisationsnivå nämns också att utvärdering kan visa om pengar läggs på rätt ställe och ger önskade resultat, eller om något behöver förändras. Det beskrivs även att det som följs upp får en större betydelse och att det som följs upp verkligen genomförs. Ett av uppföljningens syfte är också att få en större utväxling på organisationens kompetensutvecklingsprocesser.

I intervjuerna framkommer dock att det finns en viss otydlighet i vad som ska följas upp och vem som bestämmer vad som ska följas upp, vilket en intervjuperson uttrycker:

Ingen tänkte jag säga, man gör lite som man vill. IP 7

Enligt respondenterna är det upp till varje verksamhetsområde att bestämma hur uppföljningen ska genomföras. Det beskrivs att om HR-funktionen har en roll i arbetet, så är det som supportfunktion utan tydligt mandat att påverka. Det nämns även att det inte finns någon gemensam struktur för uppföljningar utan att det är väldigt beroende på vilken nivå det handlar om, en chef kan följa upp sin grupp på i princip vad som helst, vissa saker är upp till varje verksamhetsområde att besluta om att följa medan andra saker är det HR-organisationen som bestämmer. Det diskuteras att det kan ses som en brist men att det samtidigt är viktigt att inte ta bort chefens ansvar och att de känner sig tvingade att mäta saker som de inte ser någon nytta med. Tydligare styrning uppifrån gällande vad som ska följas upp är något som en intervjuperson menar krävs. Det behöver vara tydligare vad som förväntas ska följas upp och det måste finnas en efterfrågan för att uppföljningen faktiskt ska genomföras:

Det måste finnas lite press att och det måste finnas efterfrågan och det måste vara någon som vill annars så tenderar vi att inte göra det. Så det är egentligen det som jag saknar för vi har jättemycket bra grund liksom på [organisationen]. Men vi har ingen uppföljning, det är ingen som frågar efter det. IP3

## Samtal som metod för uppföljning

I resultatet framkommer tydligt att olika former av samtal är viktiga metoder för att främja lärande och följa upp kompetensutveckling. Som främsta metod nämns utvecklingssamtalet. Utvecklingssamtalet är ett samtal som varje medarbetare ska ha minst en gång per år med närmsta chef. Utöver själva utvecklingssamtalet uppmuntras också till ett uppföljningssamtal en gång per halvår. Detta är dock inget som följs upp. Under intervjuerna framkom att utvecklingssamtalen genomförs till hög grad och att det ofta finns en förklaring till de få avvikelser som finns. Utvecklingssamtalet har flera syften. Ett syfte är att få till en strukturerad dialog mellan chef och medarbetare. Individens utveckling, vilja framåt samt nästa steg är ämnen som kan beröras tillsammans med individens prestation och välbefinnande. I samtalet kan också kompetensgap för individen identifieras. Syftet med utvecklingssamtalet kan sammanfattas i följande citat:

Att följa upp medarbetarens prestation mot önskade, individens önskade mål men även att man jobbar mot enhetens mål så att man bidrar på något sätt. IP7

Utvecklingssamtalet kan ses som en uppföljning både på kort och på lång sikt beroende på var individen befinner sig. Under utvecklingssamtalet uppmärksammas det gångna året vilket kan ses som en långsiktig uppföljning. Dessutom kan individen ha en långsiktig utvecklingsplan som kanske inte är aktuell att följa upp förrän längre fram i tiden, ett eller flera år. Det kan också framkomma faktorer som påverkar på kortare sikt till exempel kompetenser som saknas för att personen ska klara av sitt nuvarande jobb, vilket ger ett kortare tidsperspektiv. Detta kan också följas upp oftare om det hålls halvårsavstämningar eller kortare avstämningar utöver utvecklingssamtalet.

Uppföljningen av utvecklingssamtalet sker med ett KPI, som visar på att det har genomförts. Det går att få fram siffror i ett system på hur många procent som haft sitt utvecklingssamtal både på avdelningsnivå samt på organisationsnivå. Enligt respondenterna vidas inga specifika åtgärder om utvecklingssamtalet inte skulle genomföras då det i organisationen finns en förståelse för att chefer är pressade och ibland inte har tid. Vidare beskriver respondenterna att kvaliteten på samtalen inte följs upp. Det finns därför inte data som kan visa om syftet och målen med samtalet faktiskt uppnåtts. En intervjuperson förklarar:

Jo men det har vi det har vi däremot ett KPI på det följer vi, och men bristen där är ju att det blir bara att det är gjort, vi mäter inte kvaliteten. IP 8

Enligt respondenterna är kvaliteten på samtalen mycket upp till de olika avdelningarna men också till respektive chef. Det som kan ses som en uppföljning av chefen i utvecklingssamtalet är att den överordnade chefen följer upp i deras utvecklingssamtal men återigen blir det istället mycket upp till den chefen och vad den väljer att fokusera på. Om kompetensutveckling följs upp på utvecklingssamtalet stannar det ofta vid att följa upp vilka kurser som medarbetaren deltagit i och att själva lärandet, alltså resultatet

och effekterna av kurserna missas. Angående att det inte finns något strukturerat sätt att följa upp samtalen säger en intervjuperson även att de inte samlar in data från utvecklingssamtalen:

*/.../ det är ju ett samtal där man tittar på saker man gör och ska göra mer av och identifierar kompetensgap. Alltså det är ju det vi gör, bara det att vi inte gör det tillräckligt systematiskt och samordnat och vi har inga, vi samlar inte data. IP4*

Eftersom kvaliteten på utvecklingssamtalen varken mäts eller följs upp på något sätt ser många av intervjupersonerna att kvaliteten troligen skiljer sig väldigt mycket åt mellan både olika avdelningar och mellan olika chefer. Detta är också tydligt i relation till den mall för utvecklingssamtal som finns i organisationen. Vid en av avdelningarna har denna gjorts mycket mer specifik än den ursprungliga mallen. Det förekommer också att chefer utarbetar egna frågeformulär istället för att använda den gemensamma mallen.

I intervjuerna framkommer också att alla medarbetare ska ha en utvecklingsplan. Denna utvecklingsplan är en del i det som följs upp på till exempel utvecklingssamtalen. Det följs inte upp hur utvecklingsplanen används utan endast att det finns en för varje medarbetare som en del i medarbetarenkäten.

I intervjuerna diskuteras planer på att införa ett digitalt utvecklingssamtal, något som för tillfället endast testats inom en viss del av organisationen. Detta var därför inte något alla intervjupersoner kände till. Från de intervjupersoner som kände till de digitala utvecklingssamtalen framkommer att tanken är att samla informationen från utvecklingssamtalen i ett datasystem tillsammans med olika roller som finns inom organisationen samt de kompetenser som behövs för respektive roll. Respondenterna ser insamling av data som en fördel med att digitalisera. Genom att ha informationen digitalt blir det möjligt att analysera trender och tendenser i organisationen i stort och att se vilka områden som behöver satsningar. En intervjuperson förklarar i följande citat:

*Vi fyller datasjön så vi kan förstå vad det är som, vi som lärandefunktionen, hur vi ska bidra till att stötta [organisationen] i att täcka våra gap. IP4*

Vid sidan av utvecklingssamtal lyfter respondenterna också att uppföljning av kompetensutveckling och lärande sker kontinuerligt i flera olika typer av andra samtal och avstämningar mellan chef och medarbetare och mellan chef och dennes chef. En respondent förklarar att chefer ofta följs upp genom samtal eller avstämningar med sin överordnade chef. Inte heller för dessa samtal finns någon fast struktur eller innehållskrav:

*Jag skulle säga att dom flesta chefer har en tid om den är varje vecka varannan vecka eller en gång i månader med sin överordnade chef men vad man pratar om på den avstämningen hur liksom innehållet i den vad det är om man bara följer upp siffror och leveranser (paus) eller om man pratar om hur har du det i din grupp hur funkar individerna hur utvecklar du dig hur utvecklar du dom och så vidare. IP5*



## Enkäter som metod för uppföljning

I intervjuerna lyfte respondenterna också fram olika typer av enkäter för att samla kvantitativa data med inriktning mot kompetensutveckling och lärande. Den vanligaste formen är företagets medarbetarenkät, men respondenterna pratade också om enkätbaserade utvärderingar av kurser och utbildningar.

### *Medarbetarenkät*

Respondenterna beskriver att medarbetarenkäten skickas ut en gång om året till samtliga medarbetare och består av ett antal frågor som besvaras digitalt. Några av frågorna är relaterade till kompetensutveckling och berör de anställdas upplevelse av utvecklingsmöjligheter. Frågorna som ställs är bland annat hur medarbetarna ser på sina utvecklingsmöjligheter, om de upplever sig besitta den kompetens som krävs för sina arbetsuppgifter, om de haft ett utvecklingssamtal samt om de har en utvecklingsplan. Resultatet av enkäten redovisas och skickas ut till de chefer som har minst fem medarbetare i sin grupp, annars summeras de upp till närmsta funktion. Därefter är det varje chefs ansvar att gå igenom resultatet av enkäten, vidta åtgärder mot eventuella avvikelser och skapa en handlingsplan. Åtgärder och handlingsplanen följs sedan upp från överordnade chefer, men här saknas styrning av hur denna uppföljning ska gå till. Vidare är också användningen av resultatet av medarbetarenkäten något som varierar mellan olika verksamhetsområden.

Det finns strukturerat på vissa håll men det är inget som, som liksom hålls ihop centralt ifrån utan då blir det mer upp till varje verksamhetsområde att ha sitt ansvar. IP 5

Några av intervjupersonerna lyfter ett antal brister med enkäten. En nackdel med nuvarande enkät som lyfts är att den är för grund och att det inte finns möjligheter att göra analyser på olika nivåer till exempel grupper, kön eller ålder. Enkäten ses snarare som en temperaturmätning då det är individers upplevelser kopplade till kompetensutveckling som mäts, vilket en intervjuperson påpekar:

Det blir väldigt tydligt upplevelsen, den säger ju inte hur det faktiskt är men vi mäter i alla fall upplevelsen om man har en dialog med sin chef om kompetensutveckling på kort och lång sikt.  
IP 3

### *Kursutvärderingar*

I organisationen genomförs återkommande flera olika typer av formella läraaktiviteter, såsom kurser och längre utbildningar. När det gäller utvärdering och uppföljning av dessa aktiviteter beskriver respondenterna att det saknas samsyn. De pekar också på att det finns stora skillnader vad gäller hur olika ansvariga utvärderar sina egna kurser.

Några intervjupersoner beskriver att kurser endast utvärderas efter hur kursen upplevs. När upplevelsen av kurser utvärderas är det till exempel hur läraren, lokalen och materialet upplevdes som följs upp och därmed inte effekten av kursen eller vad resultatet

av kursen blivit. Andra respondenter berättar dock att det börjat ske ett skifte på så sätt att det blivit vanligare att effektutvärdera, det vill säga att utvärdera vad kurserna ger för resultat på längre sikt.

Nä men typiskt med enkäter från att vi har haft så här vad tyckte du om kursen så har vi skiftat nu till att följa upp vilken effekt skulle kursen få på sikt vad var syftet med den och försöka följa upp har du ändrat ditt beteende verkligen. IP 7

En intervjuperson beskriver sina egna försök att effektutvärdera kurser då det inte finns några befintliga verktyg. Det görs genom att designa enkäter som skickas ut till kursdeltagare och deras chefer tre till fyra månader efter kursen. Syftet med dessa enkäter är att, med kursbeskrivningar som grund, följa upp om det som tagits upp i kursen omsatts i arbetet och om kursdeltagarna aktivt jobbar med att överföra kunskaperna till arbetet:

Alltså inte bara happysheet utan vi kommer till nivå två i utvärdering att vi faktiskt får en får ut den kunskapen som vi tänkt. IP 4

Vidare beskrivs att uppföljningen även har utvidgats och gått från att bara inkludera kursdeltagaren till att även involvera chefer och kollegor och fråga om de märkt någon skillnad i beteende hos kursdeltagaren efter kursen, för att kunna se effekten av den. I kurserna där chefen måste vara väldigt involverad kan intervjupersonen se ett problem i att vissa chefer kanske inte orkar ha sina medarbetare på den typen av kurser.

Enligt respondenterna kan utvärderingen av kurser se olika ut beroende på vilken typ av kurs det gäller. Det framkommer till exempel att de externa, köpta kurserna utvärderas i högre grad, både externt men också internt inom organisationen. Det görs genom personlig återkoppling med kursdeltagaren där de får beskriva om de fått användning av kunskaperna:

Ja dom som kör kursen dom brukar ställa frågor hur dom om man har tyckt kursen var bra och sådär men sen brukar vår kompetensutvecklare faktiskt återkoppla till dom som har gått en stund senare liksom har du fått använt det här och... IP 9

Det finns ett mer systematiskt sätt att mäta effekten av kurser när det gäller ledarskapskurser. En anledning till detta beskrivs vara att ledarskapet i hög grad påverkar hur grupperna presterar. Utvärderingen innebär ofta att kursdeltagaren får ett antal uppgifter att genomföra och att chefen sedan har ansvar för att under en längre tid och under flertalet tillfällen bedöma och följa upp hur det har gått. Därmed kan chefen följa kursdeltagarens utveckling över tid. Det beskrivs även att en sådan uppföljning är väldigt beroende av hur dialogen mellan kursdeltagaren och chefen ser ut och att kvaliteten varierar beroende på hur duktig chefen är på att följa upp. Flera intervjupersoner belyser vikten av chefs roll i uppföljningen.

Avslutningsvis kan konstateras att utvärdering efter kurser är ett område som organisationen försöker förbättra. Speciellt viktigt anses det vara på de obligatoriska

kurserna som alla ska gå, att det följs upp att kurserna faktiskt ger någonting. Arbetet försvåras dock av att det inte sedan tidigare finns ett gemensamt tankesätt kring vikten av utvärdering samt att det inte är ett område som prioriteras av den interna "kunden", det vill säga ledning och chefer. En intervjuperson ser också sina egna begränsningar i att utforma enkäter. Även om personen rent tekniskt förstår hur enkäten skapas så saknas den statistiska kunskapen gällande till exempel bakgrundsvariabler och frågetyper för att kunna använda resultatet från enkäterna på mer avancerade sätt. Att utnyttja enkäter bättre beskrivs kunna vara en hjälp för att till exempel kunna ta sig upp mot den tredje nivån i Kirkpatrick's utvärderingsmodell.

## Tekniska system

I intervjuerna framkommer att det i organisationen finns olika tekniska system och databaser som används för att dokumentera och följa upp medarbetarnas kompetens och kompetensutveckling inom organisationen. Här nämns kompetensmatriser, utbildningshistorik och företagets utbildningsplattform. Enligt respondenterna används dock dessa system på olika sätt och i olika utsträckning i organisationen. Det finns inte något övergripande system eller struktur för att mäta kompetens i organisationen.

När det gäller kompetensmatriser berättar respondenterna att dessa består av ett antal områden där det är definierat vad varje medarbetare ska kunna och där varje medarbetare mäts i hur väl de behärskar områdena:

Man har bestämt att det är dom här olika områdena ska man behärska och sen är det ganska vanligt att man då mäter och ser okej är man röd på det här, och det kan betyda att man inte behöver kunna det eller så är man helt nybörjare, är man gul då har man kommit till en viss nivå, grön då behärskar man det här momentet. IP 6

Kompetensmatriserna ska revideras varje år och de används till att följa upp utvecklingen hos medarbetare samt att få en överblick på högre nivå över var det finns kompetensbrist. Matriserna används framförallt för verkstadsanställda, men det förekommer också på tjänstemannasidan, dock i mindre utsträckning. Detta förklaras genom att det ställs höga krav på verkstadsanställda gällande till exempel säkerhet, vilket också ställer högre krav på mätningen:

Våra verkstadsanställda, där har du certifieringsutbildningar att liksom så här, du måste ha dom för att överhuvudtaget få jobba, där blir det lite lättare att mäta, för om du inte klarar av dina moment, så får du inte arbeta med det. IP 2

Respondenterna beskriver också att man i organisationen följer upp utbildningshistorik, det vill säga vilka kurser som varje medarbetare har genomfört. En del i denna uppföljning handlar om att säkerställa att medarbetarna har genomfört de lagstadgade kurser som till exempel arbetsmiljökurs, brandskyddskurs eller andra miljökurser. Flera intervjupersoner uttrycker att det finns vissa brister i att endast mäta mängden kurser, vilket bland annat

framkommer i följande citat:

Så kan jag ju se vilka kurser jag har gått, så på det sättet kan jag ju mäta. Men det mäter ju på inget sätt kompetensen, vad jag har lärt mig när jag gick den där kursen ... om man nu är fräck och säger intetsägande fakta, det kan vi få fram på ganska lätt sätt och det mäter vi och det följer vi. IP 3

Det beskrivs även av flera intervjupersoner att kvaliteten på måttet är bristfälligt, dels för att det endast är de interna kurserna som registreras, dels eftersom det inte finns något mått att jämföra med, vilket till exempel skulle kunna vara ett mått på hur många timmars kompetensutveckling varje individ ska ha per år.

Respondenterna beskriver också en ny utbildningsplattform som ska börja användas. I systemet finns kurskatalog, olika kompetenser samt vilken nivå på varje kompetens individen ligger på och kompetenser för olika roller. I systemet ska det till exempel vara tydligt vilka kompetenser som saknas hos en individ för en speciell roll samt vilka kurser individen kan gå för att fylla det gapet. Det beskrivs att det finns potential i den här typen av system genom att systemet kommer ge möjlighet att mäta och utvärdera kompetens på ett mer effektivt sätt än vad som sker idag. Det skulle kunna visa på kompetensgap samt likheter och mönster vilket skulle ge en helt annan möjlighet till mätning och uppföljning. Även om många av intervjupersonerna är positiva finns det även de som är något mer kritiska. Dessa respondenter lyfter hur mycket jobb det faktiskt krävs för att fylla den här typen av system och funderar kring om det kommer vara praktiskt genomförbart i en så stor organisation samt om vinsten av det kommer vara tillräckligt stor jämfört med arbetsinsatsen.

## Utmaningar och möjligheter för uppföljning

Intervjupersonerna diskuterar kring olika faktorer som kan tänkas hindra uppföljning på ett strukturellt plan inom organisationen. Vidare diskuterar intervjupersonerna vad de skulle önska fanns inbyggt i strukturen. Ett genomgående mönster i respondenternas svar är att det saknas tydlighet vad gäller uppföljning och som det ser ut idag sker istället uppföljning väldigt sporadiskt, händelsestyrt och inte koordinerat. Bristen på systematik beskrivs av en intervjuperson vara en faktor som hindrar att utvärderingen når de högre nivåerna i Kirkpatrick's utvärderingsmodell. Ett önskemål som lyfts är att det skulle finnas en struktur för att kunna koppla kompetensutvecklingsprocesserna till organisationens övergripande affärs mål. Det ses dock som något som ligger långt ifrån var organisationen befinner sig idag. Det diskuteras vidare att det är svårt hur de inom organisationen ska följa upp, att de inte ännu lyckats hitta de rätta nycklarna som skulle göra det enklare och tydligare.

Något som lyfts är nyttan i att till exempel sätta ett krav på att varje medarbetare ska ha någon form av kompetensutvecklingsinsats:

Där kanske man också skulle kunna få in, tänka på något sätt att det är också ett krav att varje medarbetare ska ha någon typ av kompetensutvecklingsinsats, det finns inte idag, så den kan ju vara ett sånt verktyg eller uppföljning. IP 8

Vidare ses att någon typ av riktlinjer eller verktyg kring hur medarbetare ska arbeta med sin kompetensutveckling skulle vara positivt. Två av intervjupersonerna lyfter särskilt att det skulle kunna vara positivt för organisationen med ett mått på hur många medarbetare de exporterat och låtit växa vidare till nya funktioner. Ett sådant mått skulle fortsätta uppmuntra till kompetensutveckling och rörlighet inom organisationen. Det skulle också lösa problemen gällande främjande av kompetensutveckling då många chefer vill hålla fast medarbetare eftersom att ju duktigare de blir desto bättre kan de leverera, vilket är positivt för chefen. Det beskrivs även att det finns en rädsla hos vissa chefer att deras bästa medarbetare ska lockas till andra områden, vilket förtydligas när en intervjuperson beskriver hur chefer ibland reagerar:

Det blev ändå väldigt starka reaktioner från vissa håll över att jag inte vill att mina medarbetare går på det där, nu lockar ju du mina medarbetare från mitt område till det nya. IP 7

Att chefer försöker hindra sina medarbetare att testa nya områden ses inte som hållbart i längden då risken finns att medarbetarna i stället lämnar organisationen.

Vidare poängteras i intervjuerna att uppföljning är en ledarskapsfråga. Här pekar respondenterna dock på att det saknas mandat och verktyg för att följa upp kompetensklyftor. Det finns behov av att utveckla fler metoder och verktyg för att stötta cheferna i utvärderingsarbetet. Flera av intervjupersonerna ser att hur uppföljningen blir är väldigt upp till hur engagerad chefen är och hur dialogen med medarbetaren ser ut. Om chefen inte är engagerad riskeras att utvärderingen istället rinner ut i sanden. Eftersom mycket ansvar ligger på cheferna i frågan påverkas vad som utvärderas också mycket av vad cheferna ser att de behöver och kan få resultat av direkt. Den strategiska överblicken och nyttan för organisationen i stort kan då bli lidande. Initiativet att införa mer systematisk uppföljning anses behöva komma uppifrån ledning eftersom det skulle ge en annan tyngd åt förändringen samt en gemensam riktning för hela organisationen.

Utvecklingssamtalen, medarbetarenkäten samt kursutvärdering är det som återkommande nämns som huvudsakliga metoder för att följa upp kompetensutvecklingsområden. Utöver dessa finns ingen uppföljning av specifika områden så som den strategiska kompetensförsörjningen, lärandekulturen eller lärandet i det dagliga arbetet. Dock beskrivs lärande i det dagliga arbetet som en stor del av medarbetarnas kompetensutveckling. Det kan handla om att lära av sina misstag, lära genom kollegor eller att lära sig genom att prova på nya saker i det dagliga arbetet. En intervjuperson menar att lärande sker hela tiden utan att det märks. Uppföljning av lärande i det dagliga arbetet är dock inget som någon av intervjupersonerna påstår sker i någon större utsträckning. Det finns till exempel inte några KPI:er för de här områdena, det saknas gemensam riktning och det som faktiskt följs upp är väldigt beroende av chefen. Det lyfts

också att det är svåra områden att ha uppföljning på, till exempel lärande i det dagliga arbetet. Dock får inte det informella lärandet glömmas bort och vikten av att följa upp på både kort och lång sikt belyses. Det behöver inte alltid gälla stora saker utan mindre uppföljning i det dagliga arbetet:

(...) följa upp och säkra har du har du tänkt på att fylla på med det här och det här det behöver inte alltid vara så stora saker. IP5

Avslutningsvis lyfter respondenterna att det som resultaten av uppföljningar främst används till är olika typer av förbättringsarbeten. Inom de områden där resultatet visar brister sätts aktiviteter in för att åtgärda dessa. En intervjuperson håller med om att resultatet används till förbättring men påpekar att det delvis beror på vilken typ av uppföljning det handlar om då viss uppföljning är svår att omsätta i handling. Exempelvis kan så kallade "happysheets" bara ge en signal om att något är bristfälligt, men ingen vägledning i hur det kan förbättras.

# MEDARBETARUNDERSÖKNING

Medarbetarundersökningen för den svenska organisationen består av 30 frågor, där 24 frågor är gemensamma för hela koncernen internationellt, men där tre frågor om mångfald och tre frågor om ledarskap har adderats. Medarbetarundersökningens frågor ingår i sin tur i fem olika temaområden: A) Vår arbetsgrupp (sju frågor), B) Vårt samarbete (sex frågor), C) Mitt arbete (sex frågor), D) Jag hos [organisationen] (tre frågor), E) Integritet och samarbete hos [namn]-koncernen (två frågor). Nedan presenteras resultatet av fyra analyser som gjorts på medarbetarundersökningens datamaterial: en sambandsanalys för enskilda frågor, en komponentanalys samt sambandsanalys med dimensioner i materialet.

Ett första steg var att deskriptivt undersöka hur de 30 frågorna förhöll sig till varandra genom en sambandsanalys. Överlag visar analysen höga korrelationer mellan medarbetarundersökningens 30 frågor, där de flesta samband låg mellan .30 och .60, det vill säga medelstarka samband (se Bilaga 1). Högst samband fanns mellan fråga 4 och fråga 5 (fråga 4: ”Inom vår grupp görs det tillräckligt för att optimera arbetsprocesserna”; fråga 5: ”Inom vår grupp görs tillräckligt för att säkerställa kvaliteten”), mellan fråga 8 och fråga 9 (fråga 8: ”Inom vår grupp når vi uppsatta mål genom att följa rutiner och processer”; fråga 9: ”Metoder och processer på vår grupp är transparenta och uppdateras kontinuerligt”) samt mellan fråga 10 och fråga 12 (fråga 10: ”Inom vår grupp kan vi diskutera öppet kring risker och misstag”; fråga 12: ”På vår grupp har vi ett klimat som tillåter att man kan uttrycka sina åsikter öppet och ärligt”). Utifrån hur frågorna är formulerade kan det antas att de är relaterade till eller mäter ungefär samma fenomen.

Sambandsanalysen visar även att endast två samband var icke-signifikanta och enbart ett samband hade ett signifikansvärde på .05. Dessa tre samband rör relationen mellan fråga 26 (”Jag anser att vi har en mångfald i min grupp, dvs. en sammansättning av människor med olika egenskaper och bakgrund”) och fråga 17, fråga 18, och fråga 19 (fråga 17: ”Jag anser att jag som person har de fysiska och psykiska förutsättningarna att utföra mitt arbete på ett bra sätt”; fråga 18: ”Jag kan hantera arbetsbelastning och andra arbetsrelaterade krav på ett bra sätt”; fråga 19: ”Jag upplever att jag har balans mellan arbete och privatliv”). Utifrån detta kan antas att mångfald i gruppen har lite att göra med hur individen upplever och kan hantera sin arbetsbelastning.

I nästa steg undersöktes om de olika frågorna var relaterade till varandra i gemensamma dimensioner genom en komponentanalys. Frågorna i medarbetarenkäten är redan fördelade i fem olika temaområden. I den här analysen valde vi dock att frånga om den uppdelningen och istället se hur frågorna relaterades till varandra i dimensioner utifrån hur de besvarats.

Tabell 9: Enkätens frågor sorterade utifrån hur de är relaterade till varandra

Dimension	Fråga*	Cronbach's**
Dimension 1	12. På vår grupp har vi ett klimat som tillåter att man kan uttrycka sina åsikter öppet och ärligt.	
	25. På min grupp behandlas alla medarbetare på ett likvärdigt sätt.	
	10. Inom vår grupp kan vi diskutera öppet kring risker och misstag.	
	2. Vi delar med oss av nödvändiga expertkunskaper och erfarenheter.	
	23. Inom vår grupp kan alla agera med integritet.	
	27. I min grupp drar vi nytta av medarbetarnas olikheter, d.v.s. vi har en kultur där allas perspektiv tillvaratas och uppmuntras.	
	16. Jag har möjlighet att bidra med mina åsikter och idéer i arbetsrelaterade frågor.	alfa .95
	6. Inom vår grupp är vi förberedda på förändringar eller problem som kan uppstå.	alfa .95
Dimension 2	13. Min närmaste chef är en förebild och har en övertygande ledarstil.	
	28. Min chef är bra på att tydliggöra gruppens mål och uppdrag	
	30. Min chef är bra på att skapa laganda inom gruppen	
	29. Jag anser att min chefs förväntningar på mig är tydliga	alfa .96
	15. Jag får personlig uppskattning för det arbete jag utför.	
	7. De senaste 12 månaderna har det sammantaget skett bestående och positiva förändringar inom vår grupp.	
	26. Jag anser att vi har en mångfald i min grupp, d.v.s. en sammansättning av människor med olika egenskaper och bakgrund.	alfa .93
Dimension 3	8. Inom vår grupp når vi uppsatta mål genom att följa rutiner och processer.	
	9. Metoder och processer på vår grupp är transparenta och uppdateras kontinuerligt.	
	4. Inom vår grupp görs det tillräckligt för att optimera arbetsprocesserna.	
	5. Inom vår grupp görs tillräckligt för att säkerställa kvaliteten.	
	1. Inom vår grupp har vi alla nödvändiga resurser och all den information som krävs för att utföra vårt arbete.	alfa .94
	11. Samarbetet med kollegor från andra grupper inom företaget fungerar bra.	
	24. Inom [COMPANY] utnyttjar vi fördelarna med att samarbeta med andra bolag inom VW-koncernen.	alfa .91
Dimension 4	18. Jag kan hantera arbetsbelastning och andra arbetsrelaterade krav på ett bra sätt.	
	19. Jag upplever att jag har balans mellan arbete och privatliv.	
	17. Jag anser att jag som person har de fysiska och psykiska förutsättningarna att utföra mitt arbete på ett bra sätt.	alfa .83
	14. Jag trivs med mina nuvarande arbetsuppgifter.	alfa .80
Dimension 5	22. <COMPANY> uppfattas positivt av allmänheten och våra kunder.	
	21. Det finns intressanta utvecklingsmöjligheter för mig inom <COMPANY>.	
	20. Jag tycker att <COMPANY> är en attraktiv arbetsgivare.	alfa .80
	3. Jag har möjlighet att vidareutbilda mig om det krävs för min uppgift.	alfa .81



Övergripande visar komponentanalysen att samtliga 30 frågor sorteras under fem olika dimensioner (se Tabell 9). Vid närmare granskning av de olika dimensionerna och de frågor som ingår i dem tycks de delvis sammanfalla med de dimensioner som enkäten ursprungligen var uppdelad i, men att de också delvis överskrider dessa. Den första dimensionen tycks handla om organisationens lärmiljö eller lärandeklimatet i organisationen. Den andra dimensionen tycks handla om chefen och ledarskapet i organisationen. Den tredje dimensionen tycks handla om produktiviteten i arbetsgruppen. Den fjärde dimensionen tycks handla om den enskilda individens arbete och arbetsbelastning, medan den femte och sista dimensionen tycks handla om den anställdes övergripande bild av organisationen som arbetsgivare.

Resultatet av komponentanalysen indikerar att de frågor som ställs i medarbetarundersökningen fångar upp flera olika typer av fenomen som kan användas av organisationen för en initial mätning och utvärdering av möjligheter till lärande och kompetensutveckling. Resultatet visar även att flera av medarbetarundersökningens frågor fångar ungefär samma fenomen, men att de därmed också bidrar med olika perspektiv på fenomenet. De frågor som är kursiverade i tabellen är de frågor som bidrar minst till dimensionen och bör övervägas att uteslutas ur en gemensam dimension. I den högra kolumnen finns också skalreliabilitet angivet (Cronbach's alpha) som anger hur väl frågorna fungerar med varandra, där värde nära 1.00 är eftersträvarvärda (medan under 0.60 räknas som bristfälliga). Värdet vid kursiverade frågor anger hur värdet ser ut med dessa frågor. Vid jämförelse kan vi se att skalreliabiliteten blir oförändrad eller sämre i fyra av dimensionerna om dessa kursiverade frågor tas med, medan den i dimension 5 blir marginellt bättre.

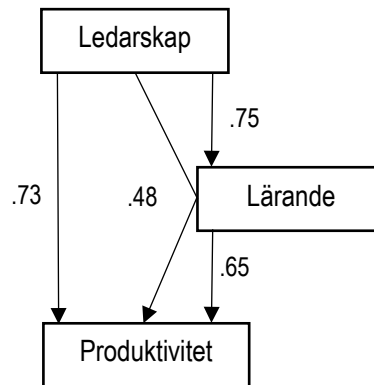
Tabell 10: Korrelationer mellan dimensioner

	<b>Dimension 1</b> <b>Lärande</b>	<b>Dimension 2</b> <b>Ledarskap</b>	<b>Dimension 3</b> <b>Produktivitet</b>	<b>Dimension 4</b> <b>Arbetskapacitet</b>
Dimension 1 Lärande	-			
Dimension 2 Ledarskap	.75**	-		
Dimension 3 Produktivitet	.65**	.73**	-	
Dimension 4 Arbetskapacitet	.39**	.36**	.54**	-
Dimension 5 Arbetsgivarmärke	.53**	.45**	.44**	.39**

\*\* . Korrelationen är signifikant på .01-nivå.

Sambanden mellan de fem dimensionerna presenteras i Tabell 10 där skalor skapats av de icke-kursiverade frågorna från respektive dimension. Högst samband återfanns mellan lärandeklimat (dimension 1), ledarskap (dimension 2) samt arbetslagets produktivitet (dimension 3). För att exemplifiera några av de analyser som är möjliga att göra med materialet, valde vi att göra en fördjupad analys av relationen mellan dessa tre dimensioner genom partiella korrelationsanalyser. Resultatet åskådliggörs i Figur 6. Ledarskap har ett mycket starkt samband med lärandeklimat (.75) och med arbetsgruppens produktivitet (.73). Lärandeklimatet har även ett starkt samband med

arbetsgruppens produktivitet (.65). Figuren visar även att sambandet mellan ledarskap och arbetslagets produktivitet sjönk från .73 till .48 när vi tog hänsyn till lärandeklimatet. Lärandeklimatet är därmed en delvis medierande faktor. En slutsats som kan dras av analysen är att ledarskap har ett direkt samband med arbetsgruppens produktivitet men också ett indirekt sådant via lärandeklimatet.



Figur 6: Samband mellan ledarskap, lärandeklimat och arbetsgruppens produktivitet.

Eftersom ledarskap tycks vara delvis medierat av andra faktorer i relationen till arbetsgruppens produktivitet, kan vi även undersöka vilken av de empirigenererade dimensionerna som är viktigast för att förklara arbetsgruppens prestation. Den här analysen genomfördes genom en linjär regressionsanalys (se Tabell 11) och visar att dessa fyra dimensioner tillsammans förklarar 62% av arbetslagets produktivitet (och därmed att 38% förklaras av annat som inte finns med i analysen). I Tabell 11 kan vi även se hur starkt sambandet är mellan respektive dimension och arbetslagets produktivitet när hänsyn tas till övriga dimensioner. Ledarskapet har starkast samband, sedan individens arbetskapacitet, följt av lärandeklimat. Arbetsgivarens varumärke tycks ha väldigt lite att göra med hur arbetsgruppen presterar, åtminstone när vi samtidigt tar hänsyn till ledarskap, lärande och individens arbetskapacitet (i Tabell 10 kunde vi se att sambandet mellan arbetsgivarvarumärke och produktivitet låg på .39 då inga andra samband togs hänsyn till).

Tabell 11: Samband mellan dimensionerna och arbetslagets produktivitet

Dimension	$\beta$
Dimension 1. Lärande	.16*
Dimension 2. Ledarskap	.50*
Dimension 4. Arbetskapacitet	.29*
Dimension 5. Arbetsgivarvarumärke	.02
Totalt	$R^2 = .62^*$

\*. Signifikant under .01-nivå.

Sammanfattningsvis har medarbetarundersökningens 30 frågor generellt medelstarka samband med varandra. Dessa frågor tycks fånga 5 olika dimensioner. Av intresse för den

här rapporten är att en dimension tydligt tycks handla om den upplevda lärmiljö som organisationen erbjuder och hur klimatet för lärande ser ut. Även ledarskap framkommer som en egen dimension. Medarbetarundersökningen skulle därmed kunna användas initialt för att mäta och inventera lärmiljön i organisationen, men kan även användas för att undersöka hur denna är relaterad till andra typer av fenomen. Som exempel analyserades relationen mellan ledarskap, lärandeklimat och arbetslagets produktivitet, liksom sambanden mellan enkätens empirigenerade dimensioner och arbetslagets produktivitet. Eftersom materialet är insamlat vid samma tillfälle är det omöjligt att uttala sig om orsak och verkan, men om möjlighet finns kan organisationen använda tidigare insamlade och framtida medarbetarundersökningar för att studera hur lärmiljön förändras över tid och hur andra fenomen är relaterade till dessa förändringar.

Något som kan vara viktigt att tänka på gällande dessa analyser är att svar från 14 000 medarbetare har aggregerats till 350 enheter och det är dessa enheter som utgör grunden för analys i den här rapporten. Om organisationen avser att fortsätta bearbeta detta material vore det att rekommendera att utgå från icke viktad, icke aggregerad rådata för att inte förlora information, och helst att data från olika år används relativt varandra. Avsikten i det här kapitlet har endast varit att indikera några av de möjliga analyser som materialet kan användas till.

## DISKUSSION

I detta avslutande kapitel av rapporten diskuteras studiens resultat i ljuset av teorier och tidigare forskning inom området. Här presenteras också ett antal slutsatser samt uppslag till fortsatt forskning och implikationer för det praktiska arbetet med mätning och utvärdering av kompetensutvecklings- och lärandefrågor i organisationer.

### Viktiga frågor, men inget man arbetar med

Föga överraskande är det tydligt att kompetensutveckling och lärande ses som viktiga frågor i dagens organisationer. Detta har också tidigare slagits fast i mängder av vetenskapliga publikationer (se t.ex. Ellström, 2010; Hughes & Gosney, 2016; Kock, 2010; Kyndt m.fl., 2014; Noe m.fl., 2014). Utveckling av kompetens genom formellt och informellt lärande är en bärande del i modern kompetensförsörjning (Nilsson m.fl., 2018; Wallo, Kock & Nilsson, 2016). Detta mönster återfinns också i det studerade företaget. I intervjuerna lyfter exempelvis respondenterna samstämmigt fram vikten av lärande och möjligheter för medarbetare att utveckla sina kompetenser. I intervjuerna betonas också att kulturen i organisationen påverkar lärandet på ett positivt sätt. Detta tyder på förekomsten av det som kan kännetecknas som en expansiv lärmiljö (Fuller & Unwin, 2004; Kock, 2010; Skule, 2004).

Syftet med föreliggande rapport är dock att gå ett steg längre än att bara konstatera att lärande och kompetensutveckling upplevs som viktiga frågor. Avsikten är att också förstå vad som kännetecknar HR-medarbetares arbete med att mäta och följa upp kompetensutvecklings- och lärandeprocesser och hur detta påverkar legitimiteten och statusen för HR som yrke (Amalou-Döpke & Süß, 2014; Krishna & Prasad, 2012; Ulrich & Brockbank, 2005; Ulrich & Grochowski, 2018). I den studerade verksamheten betonas att uppföljning är betydelsefullt av flera anledningar. Det är viktigt för att ombesörja att rätt kompetens finns i organisationen, att förutsättningar för att det lärande som är tänkt att uppkomma skapas samt för att säkerställa att lärandet får avsedd effekt. Men när det kommer till kritan visar det sig dels att respondenterna tycker att man i organisationen inte arbetar så mycket med denna fråga som man egentligen borde, dels att det är svårt att gå från det inrotade tankesättet att fokusera det som relativt enkelt går att mäta, såsom nöjdhet med en kurs (steg 1–2 i Kirkpatrick, 1976), till att mäta det som egentligen är mest relevant, det vill säga hur lärandet påverkar organisationens strategiska utveckling på längre sikt (steg 3–4, Kirkpatrick, 1976). Detta mönster är också dokumenterat i tidigare forskning (Aragón-Sánchez m.fl., 2003) och inte unikt för det studerade företaget.

## Hinder för mätningar och utvärderingar

Hur kommer det då sig att organisationer inte arbetar mer med mätning och utvärdering av kompetensutveckling och lärande trots att man har kunskapen om hur viktigt det är? Med utgångspunkt i forskningsöversikten och det empiriska underlaget (intervjuerna, benchlearning, analys av medarbetarenkät) kan ett antal faktorer identifieras som tycks hindra eller begränsa möjligheterna för HR-funktionen att arbeta med dessa frågor. Övergripande handlar det om ledningens och chefers bristande efterfrågan och styrning, HR-medarbetares behov av kompetens och resurser, otydlig koppling till verksamhetens utveckling, avsaknad av systematik, struktur och system, inneboende svårigheter med verktygen/metoderna samt att man utvärderar/mäter det formella, men inte det informella lärandet (se Tabell 12). Det är i denna rapport inte möjligt att avgöra vilken av dessa faktorer som har störst påverkan, då det är troligt att det kan skilja sig mycket åt beroende på organisation och då flera av faktorerna också kan påverka varandra inbördes.

### *Chefer och ledning*

Den första faktorn har att göra med hur chefer och representanter för ledningen i organisationer förhåller sig till mätning och utvärdering av lärande och kompetensutveckling. Det finns här dels en kompetensdimension, det vill säga att ledning och chefer inte har tillräckliga kunskaper om vilka metoder, verktyg och nyckeltal som finns inom området, dels en motivationsdimension, det vill säga att det inte upplevs finnas ett behov av att mäta och utvärdera dessa frågor (Tootell m.fl., 2009). Brister i kompetens och avsaknad av motivation kan givetvis tänkas påverka varandra. En konsekvens av båda dessa brister är att det inte finns direkt efterfrågan på underlag och att det inte uppstår någon tydlig styrning ”uppifrån” gällande vad som ska mätas och hur det ska mätas.

### *HR-medarbetare*

Den andra faktorn relaterar till HR-medarbetarna och gäller framförallt deras kompetenser och resurser. Även för HR-medarbetare finns en kompetensdimension och en motivationsdimension som kan hindra arbetet med att mäta och utvärdera. Likt ledning och chefer kan HR-medarbetares bristande kunskaper om metoder, verktyg och nyckeltal ha stor betydelse (jfr. Tootell m.fl., 2009). Vidare är det i HR-medarbetares fall också centralt med kompetens att faktiskt använda metoderna. HR behöver exempelvis ha förmåga att designa instrument, genomföra mätningar och därefter analysera resultatet. När det gäller motivation visar resultaten att den bristande efterfrågan från ledningen skapar lägre motivation hos HR-medarbetare att ägna frågorna uppmärksamhet. Här kan också brister i kunskap om metoder ha betydelse, det vill säga att om man inte tror att det går att mäta så finns knappast någon motivation till att ens försöka. Utöver kompetens och motivation finns det också en resursproblematik då det i regel krävs en betydande arbetsinsats för att skapa och driva ett mer omfattande system för utvärdering och mätning. När efterfrågan uppifrån inte finns lägger HR-medarbetare sin tid på andra uppgifter.

Ytterligare en viktig fråga för HR är att identifiera vem resultaten av en utvärdering/mätning är till för. Här är det lätt hänt att mätningen görs av HR för HR, men utan att anpassas till exempelvis behoven hos chefer i linjen. Med andra ord behöver HR ha förståelse för vad som skapar värde hos deras kunder, exempelvis ledning och chefer.

#### *Koppling till verksamhetens utveckling*

Den tredje faktorn har att göra med att det verkar vara vanligt att utvärdering och mätning av lärande och kompetensutveckling inte riktas mot samtliga av Kirkpatrick's (1976) fyra nivåer. Detta är tydlig såväl i den studerade verksamheten som i resultaten av benchlearningstudien. När inte nivå tre och fyra (förändrat beteende och effekter på organisationsnivå) fokuseras blir det svårt att visa vilket värde för organisationen som en viss insats kan leda till. Forskningen visar också att när nivå tre och fyra utvärderas ökar chanserna för så kallad ”transfer” av kunskaper från utbildning till arbetet (Saks & Burke, 2012). Utan transfer är risken stor att resultaten stannar på individnivå och inte överförs till det egna arbetet och kollegorna och därmed uteblir effekter på organisationsnivå (Salas m.fl., 2012). En viktig poäng som lyfts i tidigare forskning är att de som ansvarar för uppföljning av lärande tidigt i processen behöver analysera önskat utfall både på individ- och organisatorisk nivå (Throgmorton m.fl., 2016).

Resultaten visar också att det finns möjliga metoder för att utvärdera nivå tre och fyra i Kirkpatrick's modell. Att arbeta med olika slags enkäter kan vara en framkomlig väg, givet att det ställs frågor som riktas mot samtliga fyra nivåer. Vidare argumenterar forskare för användandet av nyckeltal och balanserade styrkort för att skifta fokus från utvärdering av en specifik läraktivitet till att utvärdera hur pass effektivt organisationen använder sina system för kompetensutveckling. Detta kan i sin tur stödja prestationsförbättringar vilket i sin tur driver organisationens resultat (Baraldi & Cifalinò, 2015; Potnuru & Sahoo, 2016). Det är troligen inte realistiskt att tänka att det finns en enskild metod eller ett specifikt verktyg som klarar detta på egen hand. Sannolikt behövs en kombination av mätpunkter som kan triangulera resultaten.

#### *Systematik och struktur*

Den fjärde faktorn knyter delvis an till de tidigare presenterade faktorerna då den handlar om hinder som uppstår på grund av avsaknad av gemensamma system och arbetssätt, vilket kan spåras tillbaka till ledningens brister i ägarskap. Här kan tre aspekter identifieras. För det första kan avsaknad av övergripande systematik och standards för att mäta och utvärdera kompetensutveckling och lärande i organisationer göra att varje individ eller avdelning tvingas uppfinna sina egna hjul, istället för att dra nytta av beprövade och överenskomna metoder. För det andra tycks det vara vanligt att det saknas ett övergripande system för att kunna koppla kompetensutvecklingsprocesserna till organisationers övergripande och strategiska mål. För det tredje kan det, trots befintliga och väl utprovade system och strukturer, ändå uppstå brister på grund av att rutiner och arbetssätt inte efterlevs i det dagliga arbetet. I den studerade verksamheten är detta

exempelvis tydligt i berättelser om att mallar för utvecklingssamtal inte används av alla chefer. Sammantaget kan avsaknad av systematiska arbetsätt leda till otydlighet gällande vad som ska följas upp, hur det ska följas upp och vem som äger frågan.

### *Metoder och verktyg*

Den femte faktorn rör de problem och hinder som kan kopplas till själva företeelsen att mäta något så komplext som lärande. I litteraturöversikten visades i en figur som vi kallar "effektkedjan" (Figur 3) att effekterna av utbildning och lärande sällan är vare sig avsedda, långsiktiga eller önskvärda. Snarare kan effekter som uppnås också vara oavsedda, kortsiktiga och icke önskvärda, eller olika kombinationer av dessa (Kock, 2010). Detta beror bland annat på att det kan finnas ej identifierade faktorer som påverkar lärandets utfall och effekter i organisationen. Det är med andra ord mycket svårt att säga att ett observerat utfall beror på en specifik aktivitet (Nilsson m.fl., 2018).

Vidare finns det hinder som direkt kan kopplas till de metoder och verktyg som används. Som resultaten visar finns det egentligen ingen brist på nyckeltal och enkätfrågor som skulle kunna användas, men däremot finns inte några enkla lösningar eller någon "best practice" som utan ansträngning kan implementeras i en organisation. Snarare behöver varje metod, verktyg, nyckeltal etcetera bearbetas, prövas ut och utvärderas för att passa in i det lokala sammanhanget. Just utvärdering verkar vara ett steg som ofta hoppas över, vilket kan bero på att det saknas enkla verktyg för att säkerställa reliabiliteten och validiteten i en metod eller instrument. I det studerade företaget nämns till exempel att själva kvaliteten i medarbetarsamtalen inte utvärderas.

Ytterligare hinder som har att göra med specifika metoder är att enkätformen (t.ex. medarbetarundersökningar) i det studerade företaget lyfts fram som problematisk då den ger en för "grund" bild av verksamheten. Enligt respondenterna fungerar enkäten som en temperaturmätning som möjligen ger en indikation på ett tillstånd, men den fångar inte hela bilden. Här kan dock argumenteras för att det finns bättre och sämre enkäter och att det i många fall snarare är analysen än nivån på data som är för grund. Granskningen av den studerade organisationens medarbetarenkät visade flera potentialer för mer avancerade statistiska analyser.

### *Fokus på det formella lärandet*

Avslutningsvis handlar den sjätte hindrande faktorn om tendensen att ensidigt fokusera på det som kan benämnas som formella lärsituationer, utan att ägna de informella lärsituationerna samma uppmärksamhet (Coetzer m.fl., 2017; Park & Jacobs, 2011). Forskning har visat att det formella lärandet vanligen inte står på egna ben, utan behöver kompletteras och integreras med lärande som sker informellt i det dagliga arbetet (Ellström, 2001; Kock, 2010). Uppföljning av lärande i det dagliga arbetet är dock inget som verkar ske i någon större utsträckning i det studerade företaget, även om det finns en medvetenhet om att det är en viktig fråga för framtiden.

Då det informella lärandet till sin natur är svårt att få syn på och ofta implicit är det självfallet inget som går att mäta på något enkelt sätt, men sammantaget spelar det en stor roll i utvecklandet av medarbetares kompetens och behöver därför också uppmärksammas, värderas och spridas inom organisationer. Som forskningsöversikten visar finns också tillgängliga skalor för att mäta arbetsplatslärande (t.ex. Kyndt m.fl., 2014; Nikolova m.fl., 2014).

Det forskningen visar är att det krävs en utveckling av stödsystem för lärande och att på olika sätt stödja kunskapsanvändning och ett fortsatt lärande i det dagliga arbetet. En viktig och naturlig aktör i att utvärdera och stödja lärande i det dagliga arbetet är medarbetarnas närmaste chef (Wallo, 2017), men det finns många viktiga delar i en expansiv lärmiljö, såsom arbetsuppgifter med hög lärpotential, en arbetsorganisation som stimulerar till samverkan och möjligheter till karriärutveckling (Evans m.fl., 2006; Fuller & Unwin, 2004; Kock, 2010; Skule, 2004). Också här finns det tidigare forskning som använder kvantitativa data för att mäta lärmiljöns sammansättning och betydelse (se t.ex. Marsick, 2013; Muduli, 2015).

*Tabell 12: Sammanfattning av faktorer som kan hindra arbetet med mätning och utvärdering av kompetensutveckling och lärande i organisationer*

---

#### **Ledningens och chefers efterfrågan och styrning**

- Bristande kunskaper om att det finns metoder/verktyg/nyckeltal etc.
- Inget upplevt behov av att mäta och utvärdera.
- Efterfrågar inte.
- Avsaknad av tydlig styrning.

#### **HR-medarbetares behov av kompetens och resurser**

- Bristande kunskaper om befintliga metoder.
- Bristande förmåga att utveckla metoder, genomföra datainsamling, analysera resultat.
- Låg grad av motivation, pga. bristande efterfrågan och kompetens.
- Ont om tid och resurser.
- HR har inte kundanpassat, t.ex. identifierat behoven hos linjechefer.

#### **Koppling till verksamhetens utveckling**

- Bristande analys av vilken påverkan en utbildning är tänkt att ha på organisationsnivå.
- Läraktiviteter utvärderas endast efter hur de upplevs, dvs. Kirkpatrick's nivå 1.
- Metoder och verktyg fokuserar inte effekter på organisationsnivå.

#### **Systematik och struktur**

- Avsaknad av system eller struktur för att följa upp.
- Avsaknad av system för att koppla kompetensutvecklingsprocesserna till övergripande mål.
- Bristfällig efterlevnad, t.ex. att mallar inte används.
- Otydlighet i vad som ska följas upp och vem som bestämmer vad som ska följas upp.



### **Metoder och verktyg**

- Mycket komplicerat att "mäta" lärande och kompetensutveckling, effektkedjan.
- Finns många metoder, men ingen "best practice".
- Kvaliteten på olika metoder utvärderas inte.
- Enkät som metod för "grund".
- Analys av data på för grundläggande nivå.

### **Fokus på det formella lärandet**

- Ensidigt fokus på kurser och formella, planerade aktiviteter.
  - Avsaknad av metoder/verktyg för att följa upp och mäta informellt lärande.
  - En restriktiv lärmiljö, t.ex. bristande stöd från närmsta chef.
- 

## Vilka möjligheter finns – vad gör man egentligen?

I ovanstående avsnitt har uppmärksamheten riktats mot hinder för att utvärdera och mäta lärande och kompetensutveckling. Men resultaten av studien visar också att flera hinder går att överkomma och att de då istället kan ses som möjligheter och framgångsfaktorer. Några exempel på de potentialer som resultaten och litteraturöversikten pekar på är att ledning, chefer och HR tillsammans tar ansvar för styrning och genomförande av mätning och utvärdering, så att det finns en efterfrågan, ett engagemang och en tillgång till resurser. När dessa aktörer arbetar tillsammans blir det också möjligt att på förhand definiera hur lärande på individnivå är tänkt att hänga ihop med uppfyllelsen av organisatoriska målsättningar. Det krävs också kompetens för att arbeta med utformning av metoder och verktyg, förmåga att analysera resultaten samt att kommunicera resultaten i organisationen. Här kan specialroller inom HR såsom den "Competence Manager"-roll som finns i det studerade företaget vara användbara.

Hur kan då arbetet med att utvärdera och mäta kompetensutveckling och lärande se ut i praktiken? Genom intervjuerna och benchlearningen framträder ett mönster när det gäller vilka metoder och verktyg som faktiskt används i organisationer. De kan liknas vid det Sung & Choi (2014) benämner som kvalitativ och kvantitativ inriktning. Kvalitativt inriktade metoder bygger i hög utsträckning på olika typer av enskilda samtal mellan medarbetare och chefer där utvecklings- och lärandefrågor diskuteras, såsom utvecklingssamtal och lönesamtal. Framförallt är detta ett ansvar som faller på chefens axlar och HR-funktionens roll är snarast att skapa goda förutsättningar för produktiva samtal, genom exempelvis mallar för genomförande av samtal samt underlag för cheferna vad gäller utbud av olika utbildningar. Här finns som tidigare diskuterats brister då många chefer inte följer anvisade mallar. Här kan också frågan ställas om chefer i tillräcklig utsträckning får utbildning i utvecklings- och lönesamtal eller om det antas vara en kunskap som en chef förvärvar enbart genom "trial & error"? HR-funktionen fyller också en viktig roll i att följa upp dessa samtal. Som intervjuerna i den studerade verksamheten visar stannar dock denna uppföljning ofta vid frågan om samtalet genomförts eller inte. Kvaliteten i samtalet utvärderas dock inte. Vidare tycks uppföljningen av det arbete som

sker mellan utvecklingssamtalen, det vill säga själva utveckling, vara något bristfällig. Exempelvis tycks det vara ovanligt att utvärdera huruvida medarbetarna når de mål som satts i utvecklingsplanen och framförallt lyfts denna fråga sällan på en kollektiv nivå, utan stannar på individnivå. Vidare är det också tydligt att den rådande modellen bygger på samtal mellan enskild medarbetare och chef, men här kan frågan lyftas om det inte skulle kunna vara fruktbart med utvecklingssamtal även för grupper? Vilka kompetenser behöver gruppen utveckla kollektivt?

Kvantitativt inriktade metoder omfattar exempelvis enkäter av olika slag, till exempel medarbetarundersökningar och kursutvärderingar, men också HR-nyckeltal och annan statistik som kan hämtas ur personalsystemen. Dessa metoder har visserligen redan diskuterats i kapitlet, men några poänger kan vara relevanta att lyfta fram ytterligare. I den studerade verksamheten, liksom i de flesta större organisationer, genomförs årliga undersökningar av medarbetarnas nöjdhet. Här finns potentialer, dels i att utforma undersökningarnas frågor så att de riktas mot Kirkpatrick's (1976) fyra nivåer, dels att faktiskt göra mer avancerade analyser av det insamlade materialet. Som visades i kapitel sex finns det flera intressanta mönster och samband som framträder när något mer avancerade statistiska analyser genomförs. Som exempel analyserades relationen mellan ledarskap, lärandeklimat och arbetslagets produktivitet, liksom sambanden mellan enkätens empirigenerade dimensioner och arbetslagets produktivitet. Vår granskning visar att medarbetarundersökningen skulle kunna användas initialt för att mäta och inventera lärmiljön i organisationen, men också för att undersöka hur denna är relaterad till andra typer av fenomen. Här finns således ett behov av kompetensutveckling inom HR och kanske rent av förstärkning i form av nya expertroller, som exempelvis HR-analytiker.

När det gäller utvecklingen av nyckeltal visar den samlade bilden på att ett relativt stort utbud av möjliga nyckeltal, men vi vet fortfarande ganska lite om vilka som vore lämpliga att använda. De vanligaste nyckeltalen inom HR-området tycks vara ganska traditionella, som till exempel personalomsättning, sjukfrånvaro, lönekostnader och så vidare. När det kommer till kompetensutveckling och lärande finns det visserligen färre möjliga kandidater, men det råder inte på något sätt en brist. Vanliga nyckeltal handlar om kostnader för utbildning och antal medarbetare som deltagit vid läraaktiviteter, men här finns också mer intrikata nyckeltal som exempelvis:

- grad som anställda i nyckelpositioner har de kompetenser som krävs för att uppnå sina prestationsmål
- den genomsnittliga prestationsbedömningen för en vald grupp av anställda som mottar prestationsbedömningar
- graden som anställda som bedöms kunna efterträda nyckelmedarbetare kan behållas.
- genomförda förbättringar som resultat av mottagen utbildning
- linjechefers nöjdhet med utbildning.

I varje organisation behöver ett arbete göras för att identifiera potentiella nyckeltal som kan skapa värde och vem som är mottagare av detta värde. Därefter krävs en att man testat och utvärderar nyckeltalen för att se om de ger önskade data och om de går att använda i praktiken.

För att lagra den kvalitativa och kvantitativa data som samlas in i organisationer förekommer också användningen av databaser och andra system för kunskapshantering ("knowledge management systems" och "learning management systems"). Som exempel kan nämnas kompetensmatriser och dokumenterade utvecklingsplaner (som vanligen tas fram i någon form av utvecklingssamtal). Dessa databaser bär på en stor inneboende potential då de kan användas för att dokumentera det pågående arbetet med kompetensutveckling och lärande och därigenom bli ett underlag att använda för olika nyckeltal. Genom att samla förteckningar över medarbetare kompetenser på samma ställe skapas möjligheter att göra analyser av kompetensgap, potentiella risker med rörlighet på nyckelposter samt behov av kompetensöverföring. Som resultaten av intervjuerna i det studerade företaget är det dock inte så enkelt att arbeta med denna typ av system, då det är svårt att få alla att använda systemen (bland annat pga. att det tar tid) och att använda dem på rätt sätt. Inom HR-området finns ett fåtal empiriska studier som bidrar med kunskap om denna typ av tekniska system (se t.ex. Bing-Jonsson m.fl., 2016; Takase m.fl., 2015), men det behövs mer forskning som sätter lärandet och inte tekniken i fokus.

## Slutsatser och implikationer för forskning och praktik

Avslutningsvis kan vi utifrån det insamlade materialet och den ovanstående diskussionen av resultaten dra ett antal slutsatser. För det första ser vi för HR-funktionen en stor potential i att använda mätningar och utvärderingar för att visa på värdet av tänkta eller genomförda satsningar på lärande och kompetensutvecklingsinsatser. Mätetal skulle också i högre grad kunna användas i flera delar av kompetensförsörjningskedjan. Kunskaper om mätning och utvärdering är således att betrakta som en viktig pusselbit i HR-funktionens arbete med att skapa värde i organisationen. Denna potential är dock endast delvis realiserade i den studerade verksamheten och i organisationerna som medverkade i benchlearningstudien. Det samlas in en hel del data, men den analyseras inte i tillräcklig utsträckning.

Ytterligare en slutsats är att användande av mätningar och utvärderingar inte är en fråga som enbart ska ligga på HR-funktionens bord. Snarare visar resultaten på vikten av att involvera ledningen för att få mandat, resurser och styrning. Här är det dock viktigt att kommentera att det krävs en balans mellan att ledningen sätter press på HR-medarbetare att leverera, och att de också själva har kunskaper och förståelse för inneboende svårigheter med att mäta komplexa fenomen som lärande och kompetens, vilka påverkas av en mängd olika variabler och som dessutom i hög grad är kontextberoende. Utan ledningens engagemang blir det också mycket svårt att koppla ihop de fyra nivåerna som

Kirkpatrick (1976) talar om. Här kan vi också se behovet av att analysen görs baklänges, det vill säga att ta utgångspunkt i nivå fyra för att därefter kunna se vad som krävs på nivå 1–3. Vi menar att alltför rätlinjig tillämpning av utbildningsplanering riskerar att inte leda till avsedda resultat. Forskning visar att flera faktorer medverkar till detta. Det som i handbokslitteraturen beskrivs som analysfasen, det vill säga det arbete som behöver göras för att identifiera organisationens kompetensutvecklingsbehov, genomförs ofta för snabbt och med otillräckliga resurser (inklusive avsaknad av kompetens att göra analysen). Till detta skall läggas att eftersom kompetensutveckling av personal också utgör en stor marknad för många aktörer finns en risk för utbudsstyrning snarare än efterfrågestyrning som bättre tar hänsyn till konstaterade kompetensbehov. Att ha ett ”bakifrån-perspektiv” innebär istället att man försöker bestämma vilka resultat och effekter på individ och organisationsnivå som är önskvärda och därefter försöker identifiera vilka beteenden och aktiviteter som stödjer önskvärda resultat. Ett sådant perspektiv kan också bidra till att lärmiljön uppmärksammas. Tidigare forskning visar enkelt uttryckt att många organisationer hellre borde uppmärksamma och utveckla lärmiljön, snarare än att satsa stora resurser på utbildning av personalen. En stödjande lärmiljö verkar vara en viktig förutsättning för att nå önskvärda effekter.

I rapporten har vi också visat att det finns flera intressanta kandidater till nyckeltal och verktyg som HR-medarbetare skulle kunna använda. Här vill vi dock upprepa vikten av att inte leta efter en ”best practice”, utan att förstå att det krävs lokala anpassningar. Här finns också en risk för att en ökad användning av mätetal leder till så kallad ”badging”, det vill säga att mätningar blir ett slags skyltfönster som visas mot omvärlden, men som i realiteten inte används som stöd för att utveckla personal och verksamhet.

När det gäller implikationer för fortsatt forskning inom området kan flera intressanta teman identifieras. Det som framförallt slår oss är att fältet domineras av kvantitativt inriktad forskning och att denna behöver kompletteras med fler kvalitativa, longitudinella studier av HR-arbete i praktiken. I en nyligen publicerad artikel om ”transfer of training” (Ford, Baldwin & Prasad, 2018) pekas just på behovet av fler longitudinella effekter av lärande och kompetensutveckling på arbetsplatsen. Författarna pekar också på behovet av att lämna ett tidigare individfokus på resultat och effekter av kompetensutveckling och gå i riktning mot att bättre förstå hur arbetsgrupper och team har betydelse för vilka effekter som nås. Vi ser också ett behov av att involvera ”kunden/mottagaren” i forskningen, det vill säga att studera vilka behov chefer i linjen har av kunskaper som kan komma genom mätningar och utvärderingar. Linjechefer har också en viktig roll i att samla in underlag, till exempel genom utvecklingssamtal, men här finns idag mycket begränsad forskning om hur sådana samtal går till och i vilken utsträckning de faktiskt handlar om utvecklingsfrågor. Ett tredje uppslag till fortsatt forskning vore att utveckla och validera en skala som kan användas för att studera (och mäta) organisationers lärmiljöer och lärmiljöns betydelse för kompetensutveckling och lärande.

De eventuella praktiska implikationer som kan följa av denna rapport är givetvis svårt att spekulera i, men vår förhoppning är att denna översikt kan bidra med kunskaper både för HR och chefer i organisationer när det gäller framgångsfaktorer och hinder för arbetet med att mäta och utvärdera lärande och kompetensutveckling. För HR-medarbetare tycks det också finnas ett behov av kompetensutveckling inom området. Detta är en relevant uppgift både för HR-utbildningsprogram vid universitet och högskolor och för utbildningskonsulter inom HR-området.

## REFERENSER

- Amalou-Döpke, L., & Süß, S. (2014). HR measurement as an instrument of the HR department in its exchange relationship with top management: A qualitative study based on resource dependence theory. *Scandinavian Journal of Management*, 30(4), 444–460.
- Angrave, D., Charlwood, A., Kirkpatrick, I., Lawrence, M., & Stuart, M. (2016). HR and analytics: why HR is set to fail the big data challenge. *Human Resource Management Journal*, 26(1), 1-11.
- Ansoff, I. (1965). *Corporate strategy: An analytical approach to business policy for growth and expansion*. New York: McGraw-Hill.
- Antonacopoulou, E.P., & Güttel, W.H. (2010). Staff induction practices and organizational socialization: A review and extension of the debate. *Society and business review*, 5(1), 22-47.
- Aragón-Sánchez, A., Barba-Aragón, I., & Sanz-Valle, R. (2003). Effects of training on business results. *The International Journal of Human Resource Management*, 14(6), 956-980.
- Armstrong, M. (2014). *Armstrong's Handbook of Human Resource Management Practice*. London: Kogan.
- Avolio, B. J., Avey, J. B., & Quisenberry, D. (2010). Estimating return on leadership development investment. *The Leadership Quarterly*, 21(4), 633–644.
- Backhaus, K., & Tikoo, S. (2004). Conceptualizing and researching employer branding. *Career development international*, 9(5), 501-517.
- Baraldi, S., & Cifalinò, A. (2015). Delivering training strategies: the balanced scorecard at work: Delivering training strategies. *International Journal of Training and Development*, 19(3), 179–198.
- Barney, J. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of management*, 17(1), 99-120.
- Beer, M., Spector, B., Lawrence, P. R., Quinn-Mills, D., & Walton, R. E. (1984). *Managing human assets*. New York: Free Press.
- Bednall, T. C., Sanders, K., & Runhaar, P. (2014). Stimulating Informal Learning Activities Through Perceptions of Performance Appraisal Quality and Human Resource Management System Strength: A Two-Wave Study. *Academy of Management Learning & Education*, 13(1), 45–61.
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of workplace learning*, 16(6), 312-324.

- Bing-Jonsson, P. C., Hofoss, D., Kirkevold, M., Bjørk, I. T., & Foss, C. (2016). Sufficient competence in community elderly care? Results from a competence measurement of nursing staff. *BMC Nursing*, *15*(1).  
<https://doi.org/10.1186/s12912-016-0124-z>
- Boglund, A., Hällsten, F., & Thilander, P. (2013). *HR-transformation på svenska: om organisering av HR-arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Bratton, J., & Gold, J. (2017). *Human Resource Management. Theory and Practice*. London: Palgrave.
- Callahan, J. L. (2014). Writing literature reviews: A reprise and update. *Human Resource Development Review*, *13*(3), 271-275.
- Callahan, M., Cervantes, C. & Loomis, M. (2011). Informal Learning. *WIREs Cognitive Science*, *2*(6), 646-655.
- Cascio, W. F., & Graham, B. Z. (2016). New Strategic Role for HR: Leading the Employer-Branding Process. *Organization Management Journal*, *13*(4), 182-192.
- Chandler, A. (1962). *Strategy and structure. Chapters in the history of the American industrial enterprise*. Cambridge: MIT Press.
- Coetzer, A., Kock, H. & Wallo, A. (2017). Distinctive Characteristics of Small Businesses as Sites for Informal Learning. *Human Resource Development Review*, *16*(2), 111-134.
- Damm, M., & Tengblad, S. (2000). Personalarbetets omvandlingar i Sverige - Ett historiskt perspektiv. I: O. Bergström & M. Sandoff, (Red.). *Handla med människor: perspektiv på human resource management*. Lund: Academia adacta.
- Danermark, B., Ekström, M. & Karlsson, J. C. (2018). *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur.
- Delery, J. E., & Roumpi, D. (2017). Strategic human resource management, human capital and competitive advantage: is the field going in circles?. *Human Resource Management Journal*, *27*(1), 1-21.
- Ellström, P.-E. (1992). *Kompetens, utbildning och lärande i arbetslivet. Problem, begrepp och teoretiska perspektiv*. Stockholm: Publica.
- Ellström, P.-E. (1996). *Arbete och lärande – förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete*. Solna: Arbetslivsinstitutet.
- Ellström, P.-E. (1997). The many meanings of occupational competence and qualification. *Journal of European industrial training*, *21*(6/7), 266-273.
- Ellström, P.-E. (2001). Integrating Learning and Work: Problems and Prospects. *Human*

*Resource Development Quarterly*, 12(4), 421-435.

- Ellström, P.-E. (2010). Forskning om kompetensutveckling i företag och organisationer. I: H. Kock (2010), *Arbetsplatslärande – att leda och organisera kompetensutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Ellström, P.-E & Kock, H. (2008). Competence development in the workplace: Concepts strategies and effects. *Asia Pacific Education Review*, 9(1), 5–20.
- Eraut, M. (1998). Concepts of competence. *Journal of interprofessional care*, 12(2), 127-139.
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.
- Eriksson-Zetterquist, U., Kalling, T., & Styhre, A. (2005). *Organisation och organisering*. Stockholm: Liber.
- Evans, K., Hodkinson, P., Rainbird, H., & Unwin, L. (2006). *Improving Workplace Learning*. London: Routledge.
- Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Prasad, J. (2018). Transfer of training: The known and the unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 201-225.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2004). Expansive learning environments: integrating personal and organisational development. I: H. Rainbird, A. Fuller, & A. Munro. (Red.): *Workplace Learning in Context*. London: Routledge.
- Fuller, A., & Unwin, L. (2011). Workplace Learning in the Organization. I: M. Malloch, L. Cairns, K. Evans, & B.N. O'Connor (Red.). *The Sage Handbook of Workplace Learning*. London: Sage.
- George, C. (2015). Retaining professional workers: what makes them stay? *Employee Relations*, 37(1), 102-121.
- Goldstein, I. L. & Ford, J. K. (2003). *Training in Organizations. Needs Assessment, Development, and Evaluation*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Granberg, O., & Ohlsson, J. (2016). *Kollektivt lärande – i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustafsson, H., & Lundahl, L. (2018). *Värdet av utvärdering: En kvalitativ studie om mätning och utvärdering av kompetensutvecklingsprocesser*. Kandidatuppsats, PA-programmet. Linköping: Linköpings universitet.
- Holtom, B. C., Mitchell, T. R., Lee, T. W., & Eberly, M. B. (2008). 5 turnover and retention research: a glance at the past, a closer review of the present, and a



- venture into the future. *Academy of Management Annals*, 2(1), 231-274.
- Hughes, C., & Gosney, M. W. (2016). *Bridging the scholar-practitioner gap in human resources development*. Hershey: Business Science Reference, IGI, Global.
- Juhlin, P., Sundström, L. & Tengblad, P. (2002). *Trygg i omställning: vägval för arbetsgivare och fack*. Stockholm: Trygghetsstiftelsen.
- Kim, Y.-S., & Marsick, V. J. (2013). Using the DLOQ to Support Learning in Republic of Korea SMEs. *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 207–221.
- Kirkpatrick, D. L. (1976). Evaluation of Training. I: R. L. Craig (Red.). *Training and Development Handbook*. New York: McGraw-Hill.
- Kock, H. (Red.) (2010). *Arbetsplatslärande: Att leda och organisera kompetensutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Kock, H. (2007). The team as a learning strategy: Three cases of team-based production in the Swedish manufacturing industry. *Journal of Workplace Learning*, 19(8), 480-496.
- Kock, H., & Ellström, P.-E. (2011). Formal and Integrated Strategies for Competence Development in SMEs. *Journal of European Industrial Training*, 35(1), 71-88.
- Krishna, G., & Prasad, N. (2012). Transforming HR professionals to business partners. *European Journal of Business and Management*, 4(4), 29-34.
- Kyndt, E., Govaerts, N., Verbeek, E., & Dochy, F. (2014). Development and Validation of a Questionnaire on Informal Workplace Learning Outcomes: A Study among Socio-Educational Care Workers. *British Journal of Social Work*, 44(8), 2391–2410.
- Le Deist, F. D., & Winterton, J. (2005). What is competence?. *Human resource development international*, 8(1), 27-46.
- Lengnick-Hall, M. L., Lengnick-Hall, C. A., Andrade, L. S., & Drake, B. (2009). Strategic human resource management: The evolution of the field. *Human resource management review*, 19(2), 64-85.
- Lindelöw, M. (2016). *Kompetensbaserad personalstrategi: Hur du tar reda på vad organisationen behöver, bemannar den rätt och utvecklar den inför framtiden*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Löfgren Martinsson, M. (2008). *Högre utbildning och arbete med personal- och arbetslivsfrågor – om professionalisering och utveckling av anställningsbarhet*. Doktorsavhandling. Lund: Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.
- Marler, J. H., & Boudreau, J. W. (2017). An evidence-based review of HR

- Analytics. *The International Journal of Human Resource Management*, 28(1), 3-26.
- Marsick, V. J. (2013). The Dimensions of a Learning Organization Questionnaire (DLOQ): Introduction to the Special Issue Examining DLOQ Use Over a Decade. *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 127–132.
- Miles, M., Huberman, A. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis*. Los Angeles: SAGE.
- Muduli, A. (2015). High performance work system, HRD climate and organisational performance: an empirical study. *European Journal of Training and Development*, 39(3), 239–257.
- Nikolova, I., Van Ruysseveldt, J., De Witte, H., & Syroit, J. (2014). Work-based learning: Development and validation of a scale measuring the learning potential of the workplace (LPW). *Journal of Vocational Behavior*, 84(1), 1–10.
- Nilsson, P., Wallo, A., Rönqvist, D., & Davidson, B. (2018). *Human Resource Development: att utveckla individer, grupper och organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Noe, R., Clarke, A., & Klein, H. (2014). Learning in the twenty-first-century workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behaviour*, 1, 245-275.
- Park, Y., & Jacobs, R. L. (2011). The influence of investment in workplace learning on learning outcomes and organizational performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(4), 437–458.
- Phillips, J. M., & Gully, S. M. (2015). Multilevel and strategic recruiting: Where have we been, where can we go from here?. *Journal of Management*, 41(5), 1416-1445.
- Porter, M. E. (1980). *Competitive Strategy*. New York: Free Press.
- Porter, M. E. (1985). *Competitive Advantage*. New York: Free Press.
- Potnuru, R. K. G., & Sahoo, C. K. (2016). HRD interventions, employee competencies and organizational effectiveness: an empirical study. *European Journal of Training and Development*, 40(5), 345–365.
- Prahalad, C. K., & Hamel, G. (2006). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review*, 68(3), 79-91.
- Rompho, B., & Siengthai, S. (2012). Integrated performance measurement system for firm's human capital building. *Journal of Intellectual Capital*, 13(4), 482–514.
- Saks, A. M., & Burke, L. A. (2012). An investigation into the relationship between

- training evaluation and the transfer of training: Training evaluation. *International Journal of Training and Development*, 16(2), 118–127.
- Salas, E., Tannenbaum, S., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, K. A. (2012). The Science of Training and Development in Organizations: What Matters in Practice. *Psychologic Science in the Public Interest*, 13(2), 74-101.
- Sandberg, F., & Wallo, A. (2013). The interactive researcher as a virtual participant: A Habermasian interpretation. *Action research*, 11(2), 194-212.
- Skorstad, E. (2011). *Rätt person på rätt plats: psykologiska metoder för rekrytering och ledarskapsutveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Skule, S. (2004). Learning conditions at work: a framework to understand and assess informal learning in the workplace. *International journal of training and development*, 8(1), 8-20.
- Society for Human Resource Management – SHRM. (2016). HR Metrics. Hämtad från: [https://www.shrm.org/LearningAndCareer/learning/Documents/SHRM%20HR%20Metrics\\_AA.pdf](https://www.shrm.org/LearningAndCareer/learning/Documents/SHRM%20HR%20Metrics_AA.pdf) 2018-12-07.
- Srimannarayana, M. (2009). Measurement of Human Resource Activities in India. *The Indian Journal of Industrial Relations*, 45(2), 265–276.
- Sung, S. Y., & Choi, J. N. (2014). Multiple dimensions of human resource development and organizational performance: HRD and organizational performance. *Journal of Organizational Behavior*, 35(6), 851–870.
- Söderström, M. (1990). *Det svårfångade kompetensbegreppet*. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- Takase, M., Yamamoto, M., Sato, Y., Niitani, M., & Uemura, C. (2015). The relationship between workplace learning and midwives' and nurses' self-reported competence: A cross-sectional survey. *International Journal of Nursing Studies*, 52(12), 1804–1815.
- Throgmorton, C., Mitchell, T., Morley, T., & Snyder, M. (2016). Evaluating a physician leadership development program – a mixed methods approach. *Journal of Health Organization and Management*, 30(3), 390–407.
- Tootell, B., Blackler, M., Toulson, P., & Dewe, P. (2009). Metrics: HRM's Holy Grail? A New Zealand case study. *Human Resource Management Journal*, 19(4), 375–392.
- Tsyganenko, M. V. (2014). The Effect of a Leadership Development Program on Behavioral and Financial Outcomes: Kazakhstani Experience. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 124, 486–495.

- Ulrich, D., & Grochowski, J. (2018). Building a world class HR department. *Strategic HR Review*, 17(4), 181-185.
- Ulrich, D., & Brockbank, W. (2005). *The HR Value Proposition*. Boston: Harvard University Press.
- Ulrich, D., Younger, J., & Brockbank, W. (2008). The twenty-first- century HR organization. *Human Resource Management*, 47(4), 829-850.
- Von Bertalanffy, L. (1950). An outline of general system theory. *British Journal for the Philosophy of Science*, 1(2), 134-165.
- Wallo, A. (2017). Learning-Oriented Leadership: Managers as Facilitators of Human Resource Development in Daily Work. *International Journal of Human Resource Development: Practice, Policy & Research*, 2(1), 21–34.
- Wallo, A., Kock, H., & Nilsson, P. (2016). Setting the stage for innovation: towards a conceptual model of the HR-innovation link. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 16(1-2), 100-120.
- Werner, S., Schuler, R. S. & Jackson, S. E. (2012). *Human Resource Management, International Edition*. Australia: South-Western Cengage Learning.
- Wernerfelt, B. (1984). A resource-based view of the firm. *Strategic management journal*, 5(2), 171-180.
- Yin, R. (2014). *Case study research*. London: SAGE.

# BILAGA 1

Korrelationer mellan medarbetarundersökningens samtliga frågor.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
Fråga 1	-																												
Fråga 2	.56**	-																											
Fråga 3	.47**	.53**	-																										
Fråga 4	.72**	.62**	.48**	-																									
Fråga 5	.77**	.63**	.46**	.85**	-																								
Fråga 6	.70**	.65**	.53**	.73**	.76**	-																							
Fråga 7	.57**	.54**	.52**	.69**	.63**	.70**	-																						
Fråga 8	.71**	.50**	.40**	.75**	.74**	.62**	.54**	-																					
Fråga 9	.68**	.56**	.41**	.79**	.72**	.63**	.59**	.82**	-																				
Fråga 10	.52**	.73**	.46**	.58**	.60**	.66**	.56**	.52**	.55**	-																			
Fråga 11	.54**	.55**	.45**	.48**	.48**	.44**	.40**	.49**	.46**	.45**	-																		
Fråga 12	.45**	.71**	.52**	.52**	.53**	.62**	.58**	.43**	.45**	.85**	.45**	-																	
Fråga 13	.56**	.53**	.46**	.62**	.61**	.60**	.66**	.52**	.50**	.63**	.37**	.64**	-																
Fråga 14	.55**	.46**	.49**	.52**	.54**	.57**	.53**	.48**	.47**	.45**	.37**	.42**	.49**	-															
Fråga 15	.55**	.51**	.56**	.56**	.56**	.56**	.65**	.49**	.46**	.53**	.40**	.57**	.63**	.60**	-														
Fråga 16	.52**	.61**	.61**	.58**	.57**	.65**	.66**	.47**	.47**	.65**	.49**	.71**	.66**	.59**	.74**	-													
Fråga 17	.48**	.38**	.36**	.38**	.44**	.44**	.36**	.36**	.35**	.34**	.26**	.32**	.28**	.40**	.36**	.42**	-												
Fråga 18	.52**	.26**	.28**	.45**	.51**	.41**	.34**	.33**	.30**	.24**	.26**	.20**	.26**	.37**	.36**	.34**	.68**	-											
Fråga 19	.52**	.34**	.35**	.46**	.47**	.38**	.38**	.37**	.34**	.26**	.25**	.24**	.30**	.38**	.42**	.39**	.55**	.67**	-										
Fråga 20	.43**	.38**	.43**	.44**	.37**	.40**	.42**	.38**	.38**	.31**	.37**	.30**	.35**	.57**	.45**	.44**	.41**	.28**	.38**	-									
Fråga 21	.35**	.37**	.59**	.37**	.33**	.40**	.50**	.29**	.30**	.38**	.36**	.43**	.41**	.42**	.47**	.51**	.26**	.22**	.27**	.60**	-								
Fråga 22	.28**	.32**	.44**	.29**	.29**	.28**	.34**	.27**	.27**	.27**	.40**	.32**	.34**	.30**	.36**	.45**	.32**	.23**	.26**	.61**	.55**	-							
Fråga 23	.47**	.60**	.54**	.50**	.51**	.58**	.57**	.47**	.45**	.67**	.48**	.75**	.60**	.41**	.66**	.70**	.41**	.27**	.32**	.43**	.52**	.43**	-						
Fråga 24	.39**	.28**	.27**	.41**	.42**	.31**	.36**	.45**	.37**	.23**	.35**	.19**	.31**	.25**	.36**	.26**	.18**	.29**	.32**	.30**	.30**	.26**	.36**	-					
Fråga 25	.42**	.65**	.54**	.48**	.48**	.54**	.54**	.38**	.41**	.73**	.43**	.79**	.65**	.41**	.57**	.69**	.34**	.19**	.24**	.30**	.44**	.38**	.75**	.19**	-				
Fråga 26	.26**	.27**	.22**	.33**	.32**	.30**	.30**	.38**	.33**	.34**	.16**	.32**	.41**	.19**	.31**	.29**	.13*	.09	.06	.22**	.26**	.22**	.35**	.33**	.37**	-			
Fråga 27	.51**	.70**	.49**	.59**	.57**	.62**	.60**	.53**	.55**	.75**	.41**	.76**	.66**	.46**	.63**	.67**	.34**	.21**	.26**	.39**	.43**	.33**	.70**	.36**	.77**	.58**	-		
Fråga 28	.61**	.53**	.42**	.71**	.69**	.61**	.64**	.65**	.61**	.59**	.39**	.57**	.86**	.49**	.59**	.57**	.25**	.22**	.27**	.32**	.34**	.25**	.51**	.35**	.55**	.44**	.65**	-	
Fråga 29	.65**	.58**	.49**	.70**	.72**	.63**	.68**	.64**	.61**	.62**	.41**	.57**	.81**	.60**	.70**	.64**	.36**	.33**	.36**	.40**	.38**	.29**	.53**	.35**	.55**	.40**	.65**	.86**	-
Fråga 30	.59**	.60**	.52**	.65**	.63**	.62**	.69**	.56**	.55**	.68**	.38**	.68**	.89**	.50**	.67**	.68**	.30**	.28**	.33**	.40**	.43**	.34**	.62**	.33**	.68**	.40**	.70**	.84**	.83**

\*\* Korrelationen är signifikant på .01-nivå.

\* Korrelationen är signifikant på .05-nivå.