

Masteroppgave

Implementering av en IT-kompetanseutviklingsmodell

Av Jan M. Oland

Masteroppgaven er gjennomført som et ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som sådan. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Veiledere:
Willy Dertz
Maung K. Sein

Universitetet i Agder, Kristiansand

1. Desember 2008

Forord

Denne masteroppgaven utgjør det endelige skriftlige produktet i faget IS-501 Masteroppgave informasjonssystemer. Faget inngår i mastergradsutdannelsen i Informasjonssystemer ved Universitetet i Agder.

I oppgaven tar jeg for meg Servicedesken til en IT-avdeling, og prøver å anvende en IT-kompetanseutviklingsmodell gjennom en aksjonsforskningsprosess.

IT-avdelingen på Universitetet i Agder skal takkes for å ha sagt seg villige til å la meg bruke avdelingen i dette arbeidet. De har tilrettelagt dokumentasjon og latt meg få et innblikk i deres arbeide rundt kompetansekartlegging, noe som har vært til stor hjelp i oppgaven. Samtlige ansatte ved funksjonen IT-hjelp skal ha ta takk for alt de har bidratt med i perioden, enten det har vært i form av ren datainnsamling eller tanker og kommentarer rundt arbeidet.

Jeg vil også rette en stor takk til mine veiledere i prosjektperioden, Willy Dertz og Maung K. Sein ved Fakultet for Informasjonssystemer på Universitetet i Agder. Disse har gitt meg konstruktiv kritikk gjennom hele perioden, noe som har vært til stor hjelp underveis. Jeg vil også takke Knut W. S. Sælensminde for sine kommentarer og gjennomlesning av oppgaven.

Til slutt vil jeg rette en takk til den fantastiske gruppen med mennesker, både medstudenter og ansatte på Universitetet/Høgskolen i Agder, som gjennom mine år som student har bidratt til at jeg er der jeg er i dag.

Jeg håper rapporten blir interessant lesing.

Kristiansand, 1. desember 2008

Jan M. Oland

Sammendrag

I denne oppgaven tar jeg for meg kompetanseutvikling i en IT-enhet gjennom en aksjonsforskningsprosess. Det sentrale spørsmålet jeg stiller i denne masteroppgaven, er; hvordan implementerer man en IT-kompetanseutviklingsmodell?

IT-avdelingen ved Universitetet i Agder er for tiden midt i en prosess med å implementere ITIL. Dette medfører at det gjennomføres en rekke prosesser innad i avdelingen. En av disse prosessene består i å kartlegge alle arbeidsoppgaver, og den medfølgende kompetanse. IT-avdelingen har allerede gjort store deler av dette arbeidet selv, på hele avdelingen. I denne oppgaven forsøker jeg å gjøre det samme, men med fokus på en mindre del av avdelingen, og med en annen måte å løse problemet på. Jeg tar i bruk en eksisterende kompetanseutviklingsmodell til dette arbeidet, og anvender denne i praksis. Et av målene mine er å finne en modell som krever så lite arbeid å bruke, at en leder i en enhet kan ta i bruk modellen uten å måtte sette av mer enn nødvendig arbeidskraft til det.

Kompetanse er et bredt felt, og har mange dimensjoner ved seg. Det er mye diskutert i litteraturen, og det ser ikke ut til å være etablert noen felles definisjon eller forståelse av det. Følgende av dette ligger blant annet i de ulike kompetanseutviklingsmodellene der ute, og det er muligens også grunnen til at jeg kun har funnet en passende IT-kompetanseutviklingsmodell i perioden.

Jeg tar i bruk IT-kompetanseutviklingsmodellen sin prosess for anvendelse av modellen, og tar for meg denne i en aksjonsforskningsprosess med planlegging, gjennomføring og vurdering i etterkant. Aksjonsforskning innebærer ofte flere iterasjoner i arbeidet, men dette har det ikke vært anledning til i dette tilfellet på grunn av tidsmangel.

Proessen for anvendelse av kompetanseutviklingsmodellen tok meg gjennom fem steg;

- Fastsettelse av hvilke oppgaver enheten skal gjøre
- Fastsettelse av kompetansekrav
- Kartlegging av kompetanse
- Beskrivelse av kompetansesgap
- Steg for kompetanseløft

Ut ifra dette har jeg identifisert flere områder man bør se på i forhold til å foreta et kompetanseløft. Det er viktig å understreke at de funnene som er gjort i denne oppgaven ikke gir et fasitsvar på dagens kompetanse i enheten, men det kan gi en pekepinn i hvilken retning man bør når man skal øke kompetansen.

Jeg tar også for meg kompetansearbeidet til IT-avdelingen, og analyserer dette ut ifra mitt arbeid og det jeg har lært. Jeg foreslår endringer som kunne vært gjort, og kommer med en anbefaling om at man kan vurdere å se på modellen som er brukt i denne oppgaven, siden de to fremgangsmåtene er relativt like.

Denne oppgaven kommer med et bidrag i forhold til kompetansekartlegging, og viser hvordan en implementering eller anvendelse av en IT-kompetanseutviklingsmodell kan foregå. Det er ingen fasit for hvordan en slik implementering gjøres, men nærmere en tilnærming som kan brukes som et utgangspunkt dersom man ønsker å ta den nevnte modellen nærmere i øyensyn.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn og motivasjon	1
1.2	Problemstilling.....	1
1.3	Avgrensning	2
1.4	Oppgavens oppbygning.....	2
2	Oppgavens kontekst	3
2.1	Om organisasjonen	3
2.1.1	Nøkkeltall og organisering	3
2.1.2	Historisk tilbakeblikk	5
3	Teoretisk tilnærming.....	7
3.1	Litteratursøk.....	7
3.2	Kompetanse.....	8
3.3	Krav til kompetanseutviklingsmodeller.....	11
3.4	Implementering av kompetanseutviklingsmodeller	11
3.4.1	Kompetanseutviklingsmodeller.....	11
3.4.2	IT-avdelingens kompetansearbeid.....	13
3.5	ITIL	14
3.5.1	ITIL i Norge	17
3.6	Presentasjon av valgt kompetanseutviklingsmodell.....	17
3.6.1	Prosess for kompetansestyringsmodellen.....	19
3.6.2	ITIL sin rolle	20
4	Metodisk tilnærming	21
4.1.1	Aksjonsforskning	21
5	Gjennomføring.....	27
5.1	Planlegging.....	27
5.1.1	Steg 1 - Arbeidsoppgaver	27
5.1.2	Steg 2 - Kompetansekrav	27
5.1.3	Steg 3 - Kompetansekartlegging	28
5.1.4	Steg 4 - Kompetansegap.....	29
5.1.5	Steg 5 - Kompetanseplan.....	29
5.2	Fremgangsmåte.....	29
5.2.1	Steg 1 – Fastsetting av arbeidsoppgaver	30
5.2.2	Steg 2 – Fastsetting av kompetansekrav og roller	31
5.2.3	Steg 3 – Kartlegging av kompetansen	31
5.2.4	Steg 4 – Beskrive kompetansegap	32
5.2.5	Steg 5 – Etablere en plan for kompetanseløft.....	32
5.3	Funn.....	32
5.3.1	Steg 1 – Arbeidsoppgaver	32
5.3.2	Steg 2 – Kompetansekrav, roller og årsverk.....	34
5.3.3	Steg 3 – Kompetansekartlegging.....	35
5.3.4	Steg 4 – Beskrivelse av kompetansegap.....	36
5.3.5	Steg 5 – Plan for kompetanseløft	40
6	Diskusjon.....	43

6.1	<i>Evaluering av arbeidet</i>	43
6.2	<i>Læringsutbytte</i>	46
6.3	<i>Avsluttende ord</i>	46
7	Kilder	47
8	Vedlegg	51
8.1	<i>Rutiner / arbeidsoppgaver</i>	52
8.2	<i>Kontrakt</i>	54

Figuroversikt

Figur 1: Studenter fordelt på år. (Egenprodusert fra tall på uia.no. Universitetet i Agder (2008b)).....	3
Figur 2: Organisasjonskart, UiA. (Universitetet i Agder, 2008e).....	4
Figur 3: Overgangen til ny struktur i IT-avdelingen (egenprodusert).....	5
Figur 4: Prosess for litteratursøk (egenprodusert).....	7
Figur 5: ITIL v3 - The Map (FreeCode, 2008)	15
Figur 6: ITIL v3 (2) - The Map (FreeCode, 2008).....	16
Figur 7: Prosess for anvendelse av Kompetansestyringsmodellen (Videnskabsministeriet, 2006a).....	19
Figur 8: Oversikt over AR-prosessen i prosjektet (etter Nilsen og Sein, 2002).....	24
Figur 9: Oppfyllelse av kompetansekrav (egenprodusert, etter Videnskabsministeriet, 2006a)	36
Figur 10: Oppfyllelse av kompetansekrav, operatører (egenprodusert etter Videnskabsministeriet, 2006a)	39

Tabelloversikt

Tabell 1: Fordeling på treff i litteratursøk (egenprodusert).....	8
Tabell 2: Kompetansetypologi. (Delamare Le Deist og Winterton, 2005)	9
Tabell 3: Kompetansenivåer (etter Videnskabsministeriet, 2006a)	32
Tabell 4: Kompetansekrav (egenprodusert)	34

1 Innledning

I denne masteroppgaven har jeg tatt for meg en IT-kompetanseutviklingsmodell, og anvender den i praksis i et kundesenter ved en IT-enhet. Oppgaven har fokus på kartleggingsprosessen i modellen. Jeg kartlegger kompetansen i enheten ut ifra kompetanseutviklingsmodellen, og vurderer dette opp mot ønsket kompetansenivå i enheten. Det resulterende kompetansegapet diskuteres, og det presenteres forslag til hvordan man kan gå frem for å minske dette gapet. Oppgaven vil ta for seg funksjonen IT-hjelp ved IT-avdelingen ved Universitet i Agder (UiA) i Kristiansand, som er IT-avdelingens serviceenhet utad mot publikum.

1.1 Bakgrunn og motivasjon

Opprinnelig startet jeg med oppgaven med det utgangspunkt at jeg skulle se på anvendelse av den nevnte kompetansemodellen opp mot en eller flere norske kommuner. På grunn av komplikasjoner underveis endret oppgaven seg i retning av å anvende modellen i en litt mer kjent setting for min egen del. Jeg har selv vært ansatt på IT-hjelp ved UiA de siste årene ved siden av studiene, og jeg kjenner organisasjonen og miljøet derfor svært godt. Dermed har jeg både stor motivasjon for å ta for meg denne funksjonen, og jeg ser samtidig at jobben med å skaffe til veie de data som trengs for å komme i mål med oppgaven vil bli lettere.

1.2 Problemstilling

IT-avdelingen ved UiA har de senere årene hatt en stor utvikling på flere områder. Den har gjennomgått en transformasjon ifra et tidligere manglende fokus på kunder, til å ha et mer sentrert fokus på kundenes behov og ønsker. Avdelingen har også blitt mer bevisst på sine arbeidsoppgaver og prosesser, og jobber mye med fastsetting av rutiner. Rammeverket IT Infrastructure Library (ITIL) ligger til grunn for de fleste av endringsprosessene, og man har eksterne aktører som bidrar med implementeringen av dette rammeverket.

Som et ledd i prosessen med å implementere ITIL, ønsker IT-avdelingen å fastsette en servicekatalog, altså en samling med de oppgaver og leveranser som man kan tilby universitetet. På bakgrunn av dette, ønsker de å få en formell oversikt over alle arbeidsprosessene som foregår i avdelingen. Relatert til dette ønsker de også en oversikt over all kompetansen i enheten, og vil derfor foreta en kompetansekartlegging blant de ansatte.

For å få gjort disse oppgavene, så jobber avdelingen med å få en oversikt over alle de arbeidsoppgaver de ansatte i avdelingen har. IT-avdelingen er med sine over 30 ansatte en av Vest-Agders største IT-enheter, og dermed medfører dette et betydelig arbeid. For å angripe problemet, jobber man med å kartlegge hva de ansatte i avdelingen kan, og hvor godt de kan det. De har med andre ord begynt et eget kompetansekartleggingsarbeid med et bredt fokus på hele avdelingen.

Jeg vil gjerne bidra i denne prosessen fra et forskningsmessig perspektiv, men ønsker å gå mer i dybden fremfor bredden grunnet tidshensyn. Jeg ønsker å anvende en eksisterende kompetanseutviklingsmodell som utgangspunktet i mitt arbeid, og se på hvordan en slik kompetansemodell kan anvendes og implementeres i en IT-enhet. Jeg ønsker også å se på likheter og forskjeller på arbeidet som gjøres rundt kompetanse av IT-avdelingen, og måten jeg velger å løse dette på.

Oppgavens sentrale problemstilling er derfor; hvordan implementerer man en IT-kompetanseutviklingsmodell?

Det er altså snakk om å ta for seg selve modellen og dens oppbygning, og hvordan den må tilpasses for å kunne anvendes i en gitt kontekst. Et underliggende spørsmål blir derfor; Hvordan anvender man en slik modell? Og på hvilke måter må modellen tilpasses for at den skal bli brukbar i praksis?

I oppgaven forsøker jeg å gi et svar på problemstillingen og de underliggende spørsmålene. Et av mine bidrag til IT-avdelingen vil bli en analyse av modellen jeg anvender, og hvorvidt denne faktisk egner seg til det den her anvendes til. Dersom den er brukbar til det formålet, kan det bety at IT-avdelingen selv kan ta i bruk denne modellen etter oppgaven er innlevert.

Denne oppgaven har, i tillegg til forskningsspørsmålet, et konkret mål. Dette består i å utarbeide en plan for kompetanseøkning på bakgrunn av de funn som kommer ut av kompetansekartleggingen. Denne planen skal kunne brukes av IT-avdelingen når oppgaven er innlevert, og være et verktøy de kan bruke til å heve sin egen kompetanse.

1.3 Avgrensning

Denne masteroppgaven tar kun for seg funksjonen IT-hjelp ved UiA i Kristiansand. IT-hjelp har fysiske kontorer i Arendal og Grimstad også, men disse er ikke inkludert i denne prosessen. Begrensningen er gjort for at oppgaven skal være mulig å gjennomføre, både på grunn av begrenset tid, samt for å slippe å måtte forholde seg til ulike fysiske lokasjoner.

En av utfordringene i oppgaven har vært at IT-avdelingen tilsynelatende er noe underbemannet. Dette er noe som er uttalt fra både faste ansatte der i perioden, men også en ren observasjon fra min side; det ser til tider ut til at man har et større antall arbeidsoppgaver enn hva man har ansatte til. Dermed har ikke enheten hatt særlig mye ressurser tilgjengelige for å bistå i prosessen jeg beskriver, utover det arbeidet de gjør på kompetanse fra før. Det kan ha påvirket mengden data og kvaliteten på den, og kan dermed anses som en avgrensning i forhold til datainnsamling.

1.4 Oppgavens oppbygning

Dette dokumentet er forsøkt bygget opp på en logisk måte, for at det skal være en naturlig flyt i lesingen. Det er tilstrebet å holde en rød tråd gjennom hele dokumentet. I introduksjonen har jeg forklart bakgrunnen for oppgaven og presentert problemstillinger, deretter gir jeg en bakgrunn rundt enheten jeg har tatt for meg. Så ser jeg på den teoretisk tilnærmingen til problemet jeg har presentert, og gir en kort gjennomgang av mulige løsninger, samt mitt valg av løsning. I kapittel fire kommer den metodiske tilnærmingen til forslaget mitt. I kapittel fem blir selve gjennomføringen av prosessen presentert, og det gis en gjennomgang av resultatene. Det siste kapittelet tar jeg så for meg en diskusjon rundt og en vurdering av mitt arbeid, som blir etterfulgt av en oversikt over kilder og vedlegg.

Videre vil jeg gjøre en utredning om organisasjonen, fordi jeg mener det er viktig å kunne se enheten i et organisatorisk perspektiv når jeg senere går gjennom de andre delene av oppgaven.

2 Oppgavens kontekst

Oppgavens kontekst, altså IT-hjelp, begrenser seg til funksjonen IT-hjelp ved Kundesenteret ved IT-avdelingen på Universitetet i Agder, Kristiansand. Jeg vil videre presentere hvordan IT-avdelingen er organisert, og hvordan avdelingen henger sammen med resten av universitetet. Jeg vil også presentere nøkkeltall, for å gi et bilde av organisasjonens størrelsesorden. En del av stoffet er hentet og bearbeidet fra en tidligere oppgave jeg har skrevet, og en del av faktaopplysningene er hentet fra ulike dokumentasjonskilder jeg har fått tilgang til fra IT-avdelingen.

2.1 Om organisasjonen

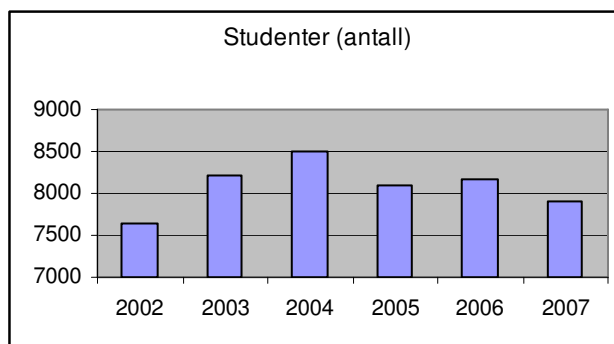
Universitetet i Agder (UiA) er et av seks universiteter i Norge, og er landets fjerde største (Universitetet i Agder, 2008a). Det ble opprinnelig etablert som Høgskolen i Agder (HiA) i 1994 ved en sammenslåing av seks tidligere høgskoler, på bakgrunn av den nasjonale høgskolereformen. Dette resulterte i en institusjon med 5700 studenter, og 540 ansatte. Høsten 2007 fikk HiA universitetsstatus, og endret navn til Universitetet i Agder. Universitetet har etablert flere styringsdokumenter som skal fastsette universitetets overordnede mål og strategier, og dette oppsummeres slik;

”Universitetet i Agder skal være en internasjonalt anerkjent utdannings- og forskningsinstitusjon. Den skal bidra til utvikling av kritisk fag- og samfunnsforståelse hos studenter og i samfunnet generelt.” (Høgskolen i Agder, 2005)

Med dette som utgangspunkt har man etablert store forventninger til hvordan universitetet skal jobbe og organisere seg.

2.1.1 Nøkkeltall og organisering

Universitetet i Agder har i høstsemesteret 2008 rundt 8.300 studenter og 1000 ansatte. Disse er organisatorisk fordelt på fem fakulteter, samt geografisk fordelt over tre byer; Kristiansand, Grimstad og Arendal. I 2010 samles aktiviteten i Aust-Agder i Grimstad, når det nye campuset står klart. Antall studenter på universitetet har de siste årene variert mellom 7631 i 2002, og 8490 i toppåret 2004. Budsjettrammen har økt årlig siden 2002, og lå i 2006 på 585 millioner kroner.

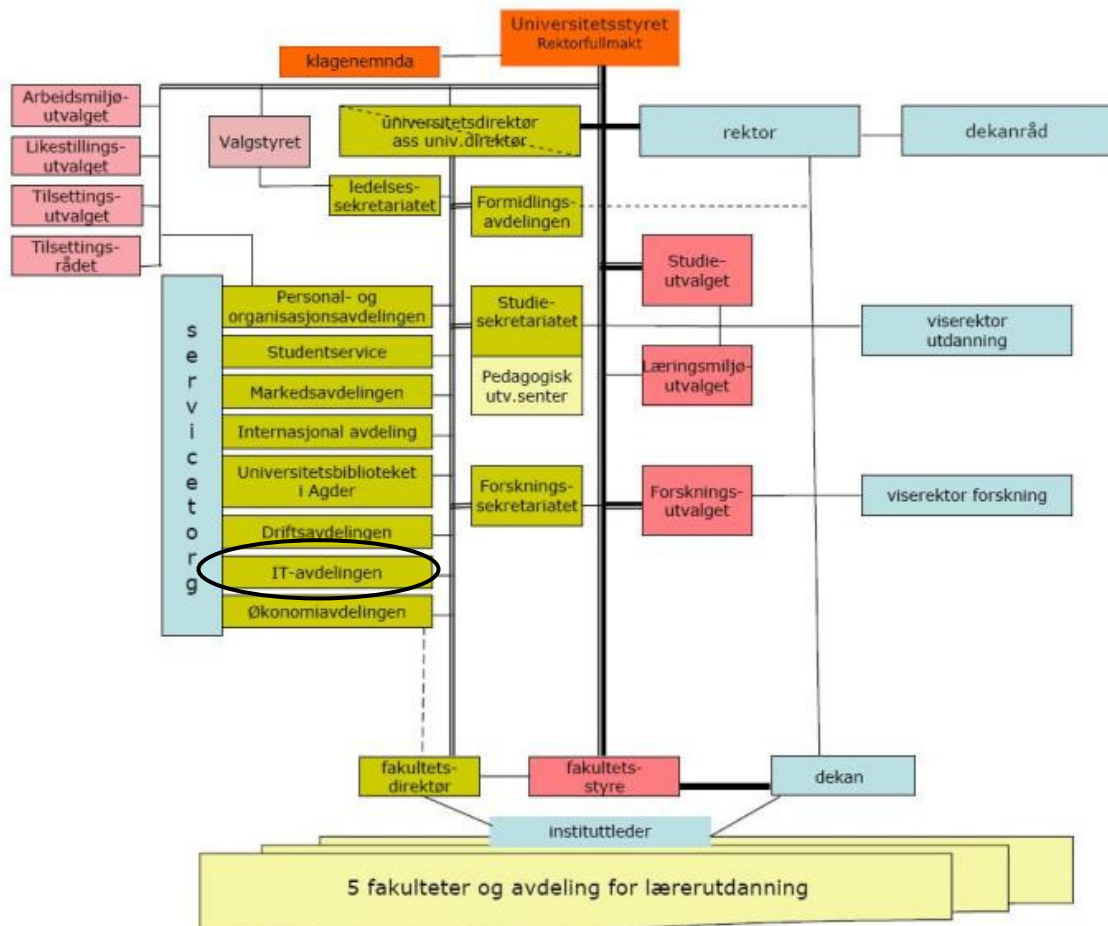


Figur 2: Studenter fordelt på år. (Egenprodusert fra tall på uia.no. Universitetet i Agder (2008b))

Med utgangspunkt i regjeringens definisjon av små- og mellomstore bedrifter (SMB), ser vi at UiA har vesentlig mer enn 100 ansatte og må derfor kunne kategoriseres som en stor bedrift. Dette er også overensstemmelig med EU sin definisjon av SMB (Nærings- og handelsdepartementet, 1997; Enova, 2006). Det er med andre ord ikke tvil om at Universitetet i Agder er en stor organisasjon.

For å tilby studenter og ansatte god service på de tjenestene som leveres, har UiA etablert et servicetorg. Servicetorget er ment å være en førstelinjetjeneste som tar i mot alle henvendelser

fra studenter, og løser dem eller videresender dem til korrekt instans. Per i dag er ikke dette servicetorget fysisk samlet på et sted, men det foreligger planer om å etablere dette i fremtiden. IT-enheten i organisasjonen er IT-avdelingen, som ligger som en funksjon i servicetorget sammen med flere andre funksjoner. Det følgende organisasjonskartet beskriver universitetets organisering, og setter IT-avdelingen i et overordnet perspektiv for å vise dens plassering i organisasjonen som helhet. IT-avdelingen er markert med en ring;



Figur 3: Organisasjonskart, UiA. (Universitetet i Agder, 2008e)

IT-avdelingen som helhet har i følge sine nettsider ”ansvar for planlegging og drift av nettverk, servere, drift av PC-rom, AV-utstyr og ulike former for IT-hjelp til studenter og ansatte.” (Universitetet i Agder, 2008c) For å kunne gjøre dette, har IT-avdelingen over 30 ansatte fordelt på fire enheter: Kundesenteret, Datasenteret, Mediesenteret og Trykkeriet. IT-avdelingen er organisert hierarkisk med en IT-sjef på toppen, som har det overordnede ansvaret for økonomi, rapportering og personell. Det er også en leder for de fire enhetene.

Enhetene Kundesenteret, Datasenteret, Mediesenteret og Trykkeriet, har ansvar for sine respektive områder. Kundesenteret har ansvar for alt som har med kundebehandling å gjøre, og tar for seg alle innkomne henvendelser relatert til IT-problemer på universitetet. Datasenteret har ansvaret for den daglige driften rundt systemer og servere, implementering og oppsett av nye systemer, samt for den fysiske infrastrukturen i forhold til kabling, nettverk med mer. Mediesenteret fokuserer på mediefunksjoner, og Trykkeriet driver med mer avansert trykking av ulike arbeider.

I denne oppgaven vil jeg fokusere på kundestøttefunksjonen IT-hjelp i avdelingen, og da på den delen av enheten som er lokalisert i Kristiansand. IT-hjelp sin primærfunksjon er å registrere, håndtere og videreformidle brukerhenvendelser knyttet til IT-relaterte spørsmål eller problemer ved universitetet. Målet med dette ”... er å få effektivt mottak av brukerhenvendelser, løse saker eller styre arbeidsoppgavene til de rette ressursene på IT-avdelingen.” (Universitetet i Agder, 2008d) IT-hjelp er organisert som et sentralisert kundemottak, med et telefonnummer, en e-postadresse og et saksbehandlingssystem. Funksjonen har fysisk kundemottak over skranke i UiA sine lokaler i Kristiansand, Grimstad og Arendal. De ulike mottakene er knyttet sammen av saksbehandlingssystemet de bruker. Det er 14 ansatte knyttet til IT-hjelp i Kristiansand, derav seks faste kundebehandlere, en i engasjement, en deltidsansatt på utplassering og syv studentoperatører. Studentoperatører er studenter som jobber deltid ved siden av studiene.

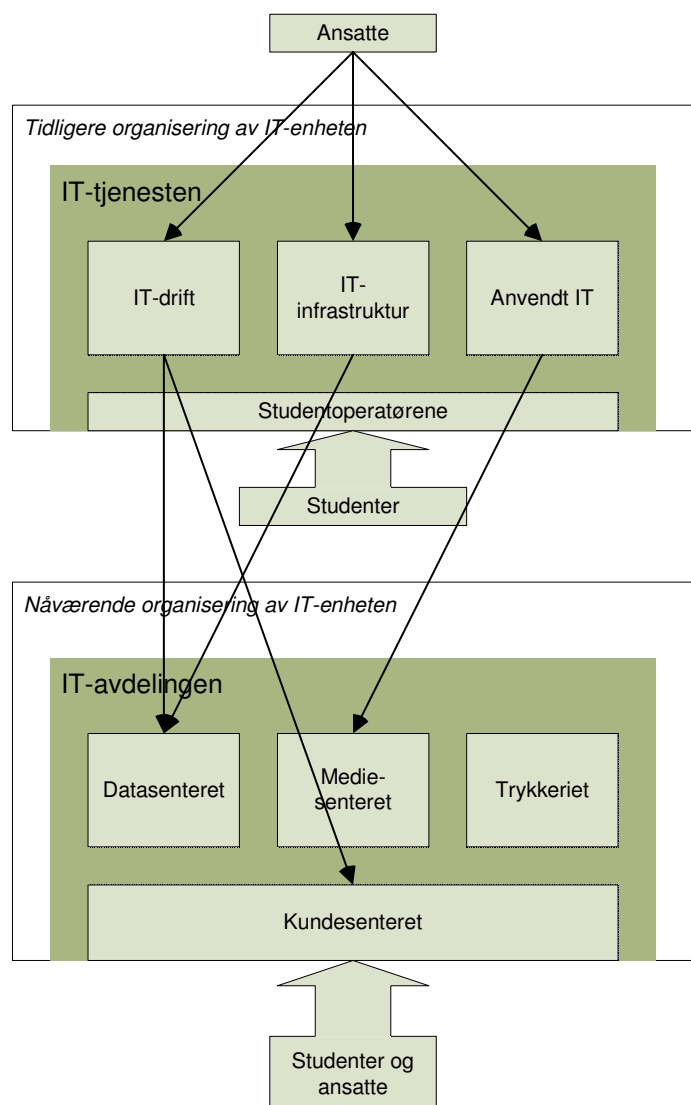
IT-hjelp er ment å være et kontaktpunkt som kundene skal benytte seg av når de har problemer eller spørsmål vedrørende tjenester IT-avdelingen leverer, både gjennom telefon, e-post samt henvendelser ved fysisk oppmøte. Ser man på statistikken i saksbehandlingssystemet, står IT-hjelp for rundt 80 % av de rundt 14 000 sakene som i skrivende stund er registrert og løst siden 1. januar 2008.

2.1.2 Historisk tilbakeblikk

Det har vært en stor utvikling, både teknologisk og organisatorisk, i IT-avdelingen de siste årene. Dette har vært både som et forarbeid i overgangen til universitetsstatus, og generelt for å yte bedre og mer effektivt. I perioden 2005 til 2007 gikk man gradvis over til en ny strukturering av avdelingen.

Figur 3 viser overgangen til ny struktur i IT-avdelingen. De to enhetene IT-drift og IT-infrastruktur ble slått sammen til det som i dag er Datasenteret. De oppgavene som i dag ligger under Kundesenteret, var en del av IT-drift. Det man tidligere kalte Anvendt IT, har blitt til Mediesenteret. Trykkeriet er flyttet fra å ligge under Biblioteket, til å være organisert under IT-avdelingen.

Dagens IT-hjelp var tidligere delt i to; studenter henvendte seg til funksjonen Edbvakt som ble drevet av Studentoperatørene, som hadde egne fysiske kontorer i Kristiansand, Grimstad og Arendal. Ansatte henvendte seg direkte til det som da het IT-tjenesten, som kun til en viss grad hadde et felles punkt man kunne henvende



Figur 4: Overgangen til ny struktur i IT-avdelingen (egenprodusert)

seg til. Utover dette baserte man seg på en vaktliste for å ivareta innkomne telefoner, og mange henvendte seg direkte til den enkelte ansatte som man hadde fått hjelp av tidligere. Man noterte innkomne henvendelser på gule lapper eller i regneark, og hadde ikke noe saksbehandlingssystem for oppfølging av saker på samme måte som i dag. I tillegg opplevde noen ansatte å bli møtt med en negativ holdning fra personer på IT som ikke spesifikt hadde kundebehandling som en del av sine arbeidsoppgaver, noe som kunne resultere i at enkelte ansatte i ettertid vegret seg for å få hjelp.

Saksbehandlingssystemet eJournal ble tatt i bruk i september 2005. Dette medførte bedre kontroll over sakene man fikk inn, og det var lettere å delegere ansvar og oppgaver, samt å følge utviklingen i sakene. I august 2006 fikk studentoperatørene nytt kontor, og noen uker senere ble kontoret omgjort til et enhetlig servicesenter der all førstehåndskontakt med IT-tjenesten ble samlet. Dette kontaktpunktet fungerte da som IT-tjenestens ansikt utad mot publikum, og samlet alle henvendelser fra studenter og ansatte. Begrepet IT-hjelp ble etablert i desember 2006. Det er et stort fokus i dag på å etablere nye formelle rutiner, gjerne på bakgrunn av erfaringer og best practices man har etablert over tid.

Rammeverket ITIL, som blir beskrevet i kapittel 3.5, har hatt og har fortsatt en sentral rolle i den beskrevne transformeringen av IT-hjelp. Saksbehandlingssystemet eJournal er et eksempel som bør trekkes frem; ”*eJournal støtter alle ITIL-prosesser og kan hjelpe bedriften med å implementere ITIL på en enkel og effektiv måte*” (SuperOffice eJournal, 2008). eJournal var ansett som et viktig ledd i denne prosessen, fordi det støtter tankegangen rundt ITIL. IT-avdelingen som helhet har i dag et fokus på ITIL, og har kurset flere av sine ansatte i dette. Kundesenteret har hatt mest fokus på implementeringen, og er den enheten i avdelingen som har kommet lengst i implementeringen av rammeverket.

IT-avdelingen har gått en lang vei når det gjelder standardisering, rutinebygging, sentralisering samt automatisering og forenkling av arbeidsprosesser. Dette kommer hele universitetet til gode, og avdelingen opplever å få gode tilbakemeldinger på sitt arbeid og sine tjenester. Dersom IT-avdelingen viderefører det fokuset de i dag har, er det stor sannsynlighet for at de i fremtiden vil fremstå som enda tydeligere og oppnå enda bedre resultater og måloppnåelse enn hva de gjør i dag.

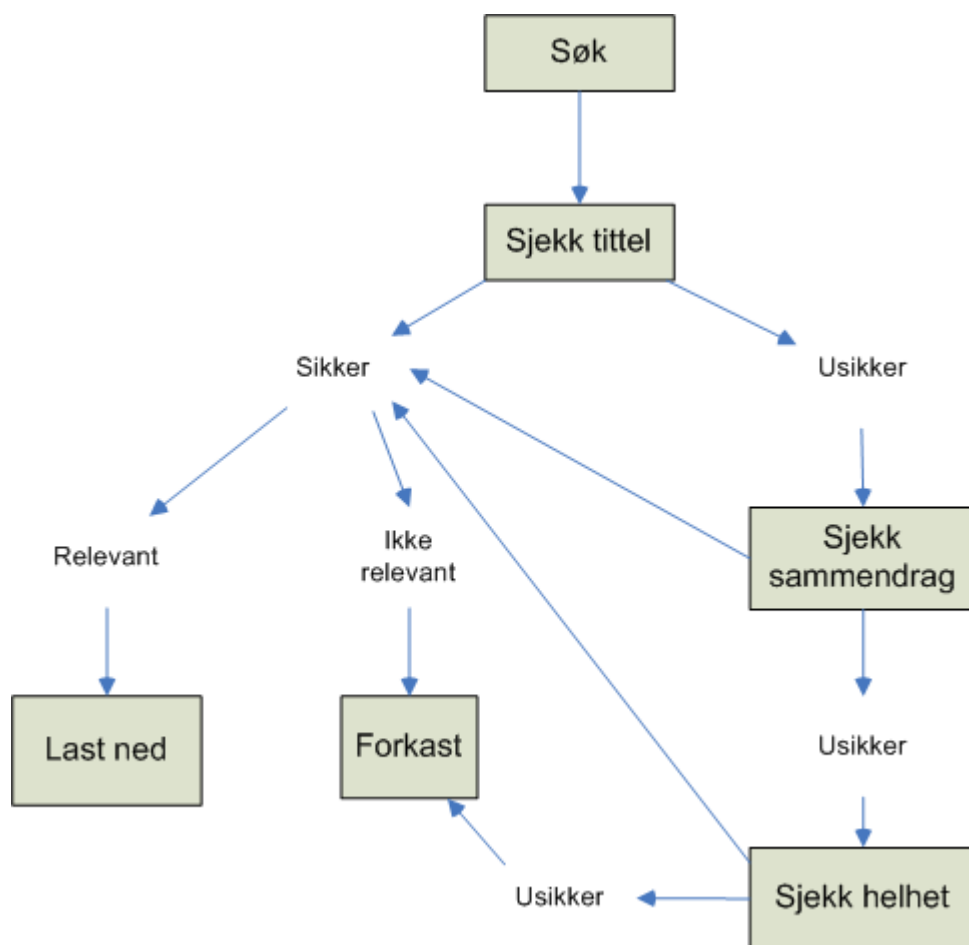
Videre vil jeg ta for meg den teoretiske tilnærmingen til problemstillingen. Jeg vil se på begrepet kompetanse og hva man legger i det, og hvilke krav jeg setter til en kompetanseutviklingsmodell jeg ønsker å ta i bruk. Så ser jeg på eksisterende kompetanseutviklingsmodeller og vurderer disse opp mot både hverandre og det kompetansearbeidet IT-avdelingen gjør internt, og velger ut ifra dette min måte å løse problemstillingen på.

3 Teoretisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg komme med en del ulike tilnærminger på hvordan man kan gå frem for å løse problemstillingen som ble presentert i kapittel 1; hvordan implementerer man en IT-kompetanseutviklingsmodell? Først tar jeg for meg begrepet kompetanse i litteraturen, siden dette er det sentrale i en kompetansemodell. Jeg presenterer deretter de krav jeg stiller til mitt valg av en kompetanseutviklingsmodell, og gir deretter en gjennomgang av ulike kompetansemodeller jeg av ulike grunner har valgt å ikke bruke i oppgaven, og presenterer så hvordan jeg har gått frem for å besvare problemstillingen.

3.1 Litteratursøk

For å finne frem til relevant litteratur, ble det foretatt flere litteratursøk i ulike databaser. For å sikre at jeg endte opp med relevante treff, laget jeg en prosess med det mål å luke ut ikke-relevant litteratur. Først ønsket jeg å ta høyde for at mange artikler ved første øyekast ikke er åpenbart relevante for temaet eller ikke. Tilstanden kaller jeg ”usikker” i modellen, i motsetning til artikler der man helt klart ser at er relevant (eller ikke) for oppgaven; disse er ”sikre”. Når en artikkel er definert som sikker og relevant tas den i bruk (lastes ned), mens jeg har etablert mekanismer for å fange opp usikre artikler. Prosessen vises under:



Figur 5: Prosess for litteratursøk (egenprodusert)

Proessen starter med et søk i litteraturen på nettet i en ikke-spesifisert database. Modellen er generell, og er beregnet på alle typer databaser. Når søket er gjort, ser jeg over titlene på de

treffene jeg har. Dersom jeg ut ifra artikkelens tittel kan vurdere at den helt klart er relevant eller ikke, er jeg sikker i min sak og kan laste den ned eller forkaste den. Dersom jeg er usikkert ut ifra artikkelens tittel, går jeg et steg videre i prosessen og vurderer artikkelens sammendrag. Om sammendraget gjør meg sikker, lastes artikkelen ned eller forkastes. Om ikke sammendraget gjør at jeg er sikker på om artikkelen er relevant eller ikke, sjekker jeg helheten. Om jeg fortsatt er usikker, anser jeg at artikkelen er av en slik kvalitet at jeg uansett bør forkaste den.

Litteratursøkprosessen ble anvendt i oppgavens startfase, og jeg anser dette som en god måte å eliminere artikler uten relevans til problemstillingen på.

3.2 Kompetanse

Kompetanse er det sentrale konseptet i en kompetansestyringsmodell. Derfor mener jeg at det er fornuftig å ha en forståelse for hva begrepet betyr, og hvordan man tar det for seg i litteraturen. Om man ikke har et bestemt inntrykk av hva kompetansebegrepet handler om, vil det være vanskelig å anvende en kompetansesmodell. Derfor vil jeg i denne delen av oppgaven ta for meg litteratur rundt begrepet kompetanse.

Det er enormt mye materiale å ta av når det gjelder kompetanse. Det var dermed svært viktig å være kritisk i utvalgsprosessen når jeg søkte i litteraturen på dette området, og prosessen som ble presentert i forrige kapittel kom til god nytte her. For å illustrere omfanget tar jeg med en liten oversikt over hvordan treffene på henholdsvis søketermene "competence" og "ITIL" fordeler seg. Disse er valgt fordi jeg anser det som to ytterpunkter; kompetanse er et tradisjonelt tema som det er gjort svært mye forskning på, mens ITIL er et forholdsvis nytt begrep som først har fått utbredelse de senere årene. Som vi ser av tabellen, er det store ulikheter mellom de to temaene:

Tabell 1: Fordeling på treff i litteratursøk (egenprodusert)

Søkemotor / database	"Competence"	"ITIL"
Google Scholar	1 660 000	17 900
EBSCOhost	66 144	240
ISI Web of Knowledge	3 757	34
ACM Digital Library	2 368	44
Compendex	43 356	78
IEEE Explore	1 041	44

Tabellen tar utgangspunktet i rene treff, og tar ikke hensyn til innholdet i treffene. Eksempelvis vil noen av ITIL-treffene dukke opp fordi enkelte forskere har "itil" som en del av sitt etternavn. Uavhengig av dette, synes jeg tabellen gir et inntrykk av hvordan treffene fordeler seg. Det er med andre ord liten tvil om at det er gjort svært mye forskning rundt kompetanse, mens ITIL ikke ser ut til å være like utbredt. Dette støttes også av litteraturen, som presenteres videre.

Med så mye stoff å ta for seg, er det antageligvis umulig å i en masteroppgave kunne reflektere alle syn og meninger som presenteres i feltet rundt kompetanse. Dessuten er ikke dette en av de vesentlige delene i oppgaven, så jeg ønsker ikke å gi temaet veldig mye plass. Jeg fokuserer derfor på noen hovedtendenser som går igjen i litteraturen.

Kompetansebegrepet ser i litteraturen ut som at det omtrent er et noe "belastet" begrep, i den forstand at svært mange har ulike meninger om dets innhold, omfang, bruk og definisjon.

Delamare Le Deist og Winterton (2005) uttrykker det slik; *“There is such confusion and debate concerning the concept of ‘competence’ that it is impossible to identify or impute a coherent theory or to arrive at a definition capable of accommodating and reconciling all the different ways that the term is used”*. (Delamare Le Deist og Winterton, 2005 s.29) Ser man nærmere på litteraturen rundt kompetanse, vil man med andre ord bli overrasket av hvor mange ulike syn, definisjoner, og debatter som preger kompetansfeltet. De få forsøkene på å etablere en samstemt terminologi, ser ikke ut til å ha lyktes så langt. Noen omtaler også kompetanse som et ”buzzword”, og peker på at ordet kun betyr det vi vil det skal bety (Rothwell og Lindholm, 1999). Dette gjør det til en utfordring å skrive om kompetanse, fordi det er svært vanskelig å vite hvilket utgangspunkt man skal gå ut ifra.

På bakgrunn av en gjennomgang av litteraturen gjør allikevel Delamare Le Deist og Winterton (2005) et forsøk på å summere opp sine funn;

Tabell 2: Kompetansetypologi. (Delamare Le Deist og Winterton, 2005)

	<i>Occupational</i>	<i>Personal</i>
<i>Conceptual</i>	Cognitive competence	Meta competence
<i>Operational</i>	Functional competence	Social competence

I tabellen gjør man et klart skille mellom jobb og personlig relatert kompetanse. Et like klart skille ser man mellom den konseptuelle og operasjonelle kompetansen. I denne oppgaven vil jeg ta for meg den funksjonelle kompetansen, fordi det er her de relevante kompetansene som skal kartlegges vil komme inn. De vil både være svært jobb-relaterte, samt at de er operasjonelle i den grad at de faktisk brukes i praksis når man er på jobb.

Andres erfaringer bare forsterker inntrykket som Delamare Le Deist og Winterton gir. Harzallah et. al. (2002) er noe mer spesifikk og sier at *“competence is the effect of combining and enabling operational use of its resources (...) in a given context to achieve an objective or fulfill a specified mission.”* (Harzallah et. al, 2002, s. 1), mens Mooney (2007) på sin side rapporterer at man finner få definisjoner av kompetanse i litteraturen. Mooney peker på at begrepets mening i mange arbeider ofte er tatt for gitt, uten at man egentlig forstår hva som ligger bak ordet. Dersom man spør ti mennesker om de kan definere kompetanse, vil man antageligvis få ti forskjellige svar. Delamare Le Deist og Winterton (2005) peker på en mulig forklaring, og understreker at ulike kulturelle kontekster påvirker hvordan man forstår kompetanse.

Henderson og Cockburn (1994) nevner kompetansebegrepets ”rikhet”, og at dette ikke blir gjenspeilet når man kombinerer det med statistiske studier. Det er antageligvis ikke så rart, fordi det kan se ut som at det er en temmelig vanskelig oppgave med et så vagt begrep.

Artikkelen fra Grant (1999) ser ut til å være et av de få tilfellene der man faktisk stiller seg kritisk til hele kompetansekonseptet. Hun peker som Mooney (2007) på at hun finner masse i litteraturen om kompetanse, men til gjengjeld få definisjoner. Dermed stiller hun et ganske viktig spørsmål; “*If we do not know [what competence is], then why has it been adopted?*” (Grant, 1999, s. 272) Hun mener at det er urovekkende å gi et så vagt og diskutabelt tema så mye plass, og attpåtil prøve å lage sannheter ut av det i form av operasjonalisering og ulike definisjoner. Hun understreker at “*behavioural objectives, or competences, can never describe complex human behaviour. The sum of what professionals do is far greater than any of the parts that can be described in competence terms.*” (Grant, 1999, s. 273). Hun trekker frem boka “*The limits of competence*” av Ron Barnett. Han påpeker at kompetansemodellen for høyere og profesjonell utdanning medfører en operasjonalisering av den kunnskapen og evnen man har, noe han mener forringer profesjonalisme. Det er med andre ord ikke en samstemt oppfatning at det å operasjonalisere kompetanse, noe man gjør når man modellerer det, er utelukkende positivt.

Når det gjelder IT-litteraturen spesifikt påpeker Bassellier et al. (2003) at “*The IT literature lacks an in-depth discussion of the specific competence construct and its measures. At the organisational level, Sambamurthy and Zmud (1994) developed a set of enterprisewide IT management competencies. However, at the individual level, no such work exist.*” (Bassellier et al., 2003, s. 318) Dette støtter mitt eget inntrykk av at det er et gap i kunnskapen her, og det kan bety at det kan være problematisk å finne kompetanseutviklingsmodeller spesifikt rettet mot IT.

Duedahl et. al. (2005) tar i bruk Bassellier et. al sin modell rundt IT-kompetanse. Denne deles opp i tacit og explicit kompetanse, og skiller dermed mellom kunnskap og praksis. Tacit representerer den formelle kunnskapen som man lærer gjennom utdanning eller liknende, mens explicit kunnskap er den type kunnskap man må lære seg gjennom praktisk erfaring. Flere tar opp tacit og explicit kompetanse, blant annet Johannessen og Olsen (2003). Selv om det er mange ulike syn på kompetanse i litteraturen, så er det åpenbart også en del fellestrekk ved de ulike synene.

I Norge peker Døving et.al. (2006) på at partene i arbeidslivet i Norge har vært opptatt av kompetansekartlegging i lang tid. Samtidig peker man på at “*erfaringene fra virksomheter som har gjennomført kompetansekartlegging er imidlertid ikke entydig gode*” (Eldrin og Skule, 1999; Johansen, 1998 i Døving et. al. 2006, s110). Det kan bety at det vil være vanskelig å finne en brukbar norsk kompetanseutviklingsmodell. Samtidig peker Blaallid (2001) på at kompetanseutvikling er viktig i statlige institusjoner, og at det er mer fokus på dette enn tidligere.

Kompetanse er åpenbart et begrep som har mye for seg, og som tiltrekker seg mye oppmerksomhet både i litteraturen og i private og statlige organer. Derimot er det å konkretisere begrepet tilsynelatende så vanskelig at det har vært svært problematisk å samkjøre en felles måte å gjøre dette på. Dette kan bety at det kan bli vanskelig å finne en konkret anvendbar kompetanseutviklingsmodell, slik jeg er ute etter i denne oppgaven.

3.3 Krav til kompetanseutviklingsmodeller

For å få et utgangspunkt til å ta tak i problemstillingen, vil jeg se på eksisterende kompetanseutviklingsmodeller. En forutsetning for modellen jeg tar i bruk, er at den må være av en slik karakter at den ikke inneholder vesentlige barrierer for at IT-avdelingen selv skal kunne ta den i bruk. For dem som driver kompetanseutviklingsarbeidet i IT-avdelingen, er det da viktig at de slipper å måtte bruke store ressurser bare for å få satt seg inn i kompetansemodellen som blir valgt. Selve formålet med modellen bør derfor være å tilrettelegge for en enhet å gjøre kompetanseutviklingsarbeid enklere. Det er fordi man bør ta høyde for at enheten ikke har ressurser de kan sette av til et større arbeide, utover det å samle inn den data man har behov for. Jeg vil derfor anse en modell som krever et vesentlig arbeid bare for å sette seg inn i, for ikke å være egnet i denne sammenhengen. Med andre ord ville en ut-av-boksen-løsning vært å foretrekke, slik at man ikke må bruke unødvendig tid på å sette seg inn i tankegangen for å kunne bruke modellen.

På bakgrunn av dette, vil jeg sette fire krav til kompetanseutviklingsmodellen jeg vil bruke til å løse problemstillingen:

- Kompetanseutviklingsmodellen må være konkret, og ha en form for bruksanvisning. Dette kan gjerne være i form av en egen prosess som viser hvordan man konkret anvender modellen.
- Modellen må ha et spesifikt verktøy man kan ta i bruk når man anvender den, gjerne i form av regneark eller andre typer maler som man kan bruke i de ulike prosessene i modellen.
- Det skal være mulig å tilpasse modellen spesifikt til enheten jeg tar for meg. Tilpasningen må kunne gjøres i samarbeid med enheten.
- Modellen skal primært ta for seg faglige kompetanser. Siden IT-hjelp er en del av en større organisasjon, så har man andre instanser som skal ta seg av kvalitetssikringen av rene personlige egenskaper.

De fire kravene har som mål å sikre at modellen jeg velger forenkler kompetansearbeidet som jeg gjør i denne oppgaven. Dersom jeg oppnår det, vil det øke sjansen for at den faktisk blir tatt i bruk i ettertid. I tillegg setter jeg fokus på at enheten skal være med i prosessen, og på denne måten vil det gi dem et eierforhold til oppgaven. Dermed oppnår jeg at de ser nytteverdien av arbeidet i større grad enn om man ikke hadde blitt involvert på samme måte. Siden den nevnte enheten er en offentlig institusjon, vil det være en fordel at modellen er tilpasset statlige organer. Det vil også være en fordel om modellen er utviklet i Norge, fordi den da vil være tilpasset norske forhold.

Jeg presenterer videre mulige kompetanseutviklingsmodeller og måter å løse problemstillingen på.

3.4 Implementering av kompetanseutviklingsmodeller

Jeg har gått gjennom litteraturen for å finne kompetansemodeller og arbeider som kan brukes, og satt dem opp mot de kravene jeg presenterte over. I tillegg ser jeg på måten IT-avdelingen selv jobber med kompetanseutvikling, for å se om jeg ønsker å følge opp det alternativet.

3.4.1 Kompetanseutviklingsmodeller

Et gjennomgående funn vedrørende de kompetanseutviklingsmodellene jeg har sett på, er at de fleste tilsynelatende er utviklet av forskere, for forskere. De er laget og blir presentert på en

slik måte at det krever en hel del arbeid for å sette seg skikkelig inn i arbeidet de har gjort. Når man endelig har gjort det, så presenterer de ikke noen åpenbar prosess for hvordan man skal anvende modellen. Dermed fremstår modellen deres som lite konkret og håndfast, og vil være en unødvendig belastning for potensielle brukere. Det er også laget flere kompetansemodeller, men som ikke er etablert som kompetanseutviklingsmodeller. Når fokuset på utvikling forsvinner, vil modellene ofte fremstå som enda mindre konkrete.

Med andre ord anser jeg slike modeller som uegnede for en enhetsleder som ønsker å kartlegge og videreutvikle kompetansen i sin enhet, men som ikke har særlig store ressurser å sette av til dette.

En av modellene jeg så på, var fra Harzallah og Berio (2004) Denne ser ut til å være svært relatert til modellen Harzallah et. al. utviklet to år tidligere (Harzallah et. al., 2002). Modellen deres baseres på en definisjon av kompetansebegrepet, samt fire fundamentale karakteristikk av kompetanse. Så presenterer de modellen deres, som er *“formalized by means of the set theory i.e. using sets, mappings, relationships, and axioms to define relevant semantic rules”*. (Harzallah og Berio, 2004 s. 350) Med andre ord står man her ovenfor en modell av matematisk karakter, og som krever en del arbeid for å kunne tas i bruk. Som en løsning på problemstillingen er jeg ute etter en enkel modell som lett kan tas i bruk uten for mye arbeid, rett og slett fordi en enhetsleder heller vil la være å benytte seg av en modell dersom den blir for komplisert og krever for mye arbeid. Dermed anser jeg denne modellen som uaktuell til dette formålet.

Tarassov et. al (2006) skiller mellom kompetansemodeller for organisatoriske kompetanser, og individuelle kompetanser. De presenterer en tilnærming til hvordan man kan anvende modellene via intervjuer og analyse av disse i etterkant. Modellene fremstår som mer konkret enn den som ble presentert av Harzallah og Berio (2004), men de tar i tillegg for seg både personlige og kulturelle kompetanser. De er med andre ord mer avanserte enn hva jeg er ute etter. I tillegg er det ikke rett frem å finne verktøyet de har laget, og det ser ikke ut til at det ligger tilgjengelig for allmennheten. Dette vanskeliggjør bruken av modellen i stor grad.

McGrath et. al (1995) presenterer en annen modell, der man bruker en Likert-skala på 1-5 i sitt arbeid med å kartlegge blant annet kompetanse. De ser ikke ut til å ha en konkret guide for hvordan man går frem for å bruke modellen, så heller ikke dette fremstår som håndfast nok til at det tas i bruk her.

Rothwell og Lindholm, (1999) tar for seg flere kompetansemodeller, primært fra USA. De presenterer flere ulike typer modeller; noen mer konkrete enn andre. De mest konkrete eksemplene deres er steg-for-steg-guider for hvordan man skal gå frem, men en del av dette arbeidet er primært egnet for å lage egne kompetansemodeller fra bunnen av. Man presenterer heller ikke noe spesifikt verktøy som man kan benytte seg av, annet enn de resultatene som kommer fra guidene de tar for seg.

Duedahl et. al (2005) har i sitt arbeid tatt for seg en IT-kompetansemodell laget av Bassellier et al. (2001) (i Duedahl et. al, 2005), men den tar ikke for seg kompetanseutvikling i den grad jeg er ute etter her. De presenterer kun en kompetansemodell uten utviklingsaspektet eller noen prosess for anvendelse. Det samme gjelder Rasli (2005) sin doktorgradsoppgave, der han selv utvikler en IT-kompetansemodell.

Videnskabsministeriet (2006a) har tatt initiativet til å lage en egen kompetanseutviklingsmodell basert på IT-kompetanser. Denne er et resultat av deres fokus på ITIL, og støtter flere av prosessene der. Modellen er svært konkret, og har etablert en egen prosess for hvordan man skal anvende modellen. Den har også verktøy i form av regneark som gir en mal for hvordan man måler kompetanse, og hvordan man kartlegger det. Modellen er laget primært med tanke på statlige organer, og er utviklet i Danmark. På grunn av det offentlige fokuset har man konsentrert seg om faglige kompetanser, fordi de fleste offentlige institusjoner i en eller annen grad har en personalavdeling som skal ivareta de ikke-faglige kompetansene. Av de modellene jeg har sett på, er det helt åpenbart denne som skiller seg klart ut i en positiv retning. Den ivaretar de kravene jeg har etablert, og ser ikke ut til å kreve like mye arbeid for å sette seg inn i.

Når det gjelder kompetanseutvikling i Norge, jobber KS IKT-forum med kompetansekartlegging i kommunene (KS IKT-forum, 2008). Det ser dog ikke ut til at man her har etablert noen felles plattform for kompetansekartlegging eller utvikling, i den konkrete form jeg her ser for meg. De presenterer en del eksempler og piloter som er gjennomført, men ser ikke ut til å ta et valg i en felles måte å løse problemet på.

Døving et. al. (2006) har jobbet med Kompetanseutviklingsprogrammet som ble iverksatt på bakgrunn av Kompetansereformen. Et av målene med programmet, var ”å bidra til å gjøre private og offentlige virksomheter bedre i stand til å identifisere, uttrykke og oppfylle sine kompetansebehov.” (Døving et. al. 2006 s. 87). På tross av dette, ser det ikke ut ifra sluttrapporten av prosjektet ut som at man ut ifra dette har fått noen konkret måte å kartlegge og evaluere kompetanse på. Nå har ikke dette vært et spesifikt mål i prosjektet i seg selv. Tatt i betraktning at det ikke ser ut som at det er noen felles plattform for kompetansekartlegging i staten, så ville det på den annen side vært naturlig at dette ble et av resultatene av en slik reform. Når det gjelder kompetanseutvikling i staten, understreker Blaalid (2001) på sin side at strategisk kompetanseutvikling i staten har vært vanskeligere enn hva man har ventet, og dermed ser heller ikke dette arbeidet ut til å ha resultert i noen felles plattform innen kompetanseutvikling.

Siden jeg bare har kommet over en enkelt spesifikk IT-kompetanseutviklingsmodell, har jeg måttet ta for meg generelle kompetanseutviklingsmodeller. Dette er også grunnen til at jeg i oppgaven ikke spesifikt snakker om IT-kompetanseutviklingsmodeller, men omtaler kompetanseutviklingsmodeller generelt. Det skal dog understrekes at det er primært kompetanse innen IT jeg her tar for meg. Konklusjonen ut ifra gjennomgangen av de nevnte kompetansem modellene og arbeidene er at jeg vanskelig kan anse noen av disse som aktuelle for å løse problemstillingen, med unntak av en. Det ville i så fall kreve unødvendig mye arbeid fra min side, og det ville sannsynligvis medført en større risiko for at IT-avdelingen ikke ville videreført dette arbeidet etter oppgaven er innlevert. Modellen fra Videnskabsministeriet er helt klart den mest brukbare til mitt formål, så jeg vil ha denne modellen i bakhodet når jeg nå videre tar for meg kompetansekartleggingsarbeidet til IT-avdelingen.

3.4.2 IT-avdelingens kompetansearbeid

Som nevnt i innledningen har IT-avdelingen satt i gang sitt eget kompetansearbeid. Arbeidet er bygget på erfaringer fra et tilsvarende arbeid gjort i selskapet Color Line, som også har implementert ITIL. Det er avdelingens fokus på ITIL som er bakgrunnen til at man ønsker å kartlegge kompetansen i avdelingen. Et viktig moment i ITIL er å etablere en Service Catalog som kan brukes som utgangspunkt til en avtale mellom IT-avdelingen og resten av

organisasjonen, for hvilke leveranser avdelingen leverer, samt hvilke forutsetninger man har for leveransene.

For å kunne etablere dette, så må man ha oversikt over hvilke tjenester man leverer. Per i dag gjør IT-avdelingen en hel masse arbeid, og leverer en hel del tjenester. Problemet er at man gjerne skulle hatt mer kontroll over alt man tar for seg. Dermed vil man først gjøre en jobb med å finne ut hva det egentlig er man gjør totalt sett i avdelingen. IT-avdelingens utgangspunkt er da å kartlegge hva folk kan, og hva de gjør. Kartleggingen tar for seg hvor høy kompetanse de har på sine ulike arbeidsområder, og hvilken rolle de har i forhold til dette. Kartleggingen gir også de ansatte en mulighet til å si noe om hva de ønsker å kunne på de ulike punktene.

Når kartleggingen er klar, skal man ta en ny gjennomgang av arbeids- og kompetanseområdene for å få med eventuelle mangler. Når prosessen er ferdig, vil man sitte igjen med en oversikt over hva som gjøres i organisasjonen. Dette vil så danne utgangspunktet for å kunne definere hvilke tjenester som kan leveres, og dermed kan dette brukes som en basis for å lage en Service Catalog.

Den praktiske kartleggingen har blitt gjort i form av et regneark som de ansatte på avdelingen er bedt om å fylle ut. Her noterer man de oppgaver man gjør og har kompetanse på. Dette koder man så med en egen evaluering av kompetansenivå fra 1-5, samt sitt eierforhold til oppgaven eller prosessen. Når det er gjort, har en person ansvaret for å sammenfatte alt i et dokument som oppsummerer de kompetanser og arbeidsområder som man totalt har i avdelingen. Ut ifra dette kan man så lage en liste over de leveranser man har, og kan bruke dette som et utgangspunkt når man skal lage en Service Catalog.

IT-avdelingen sin måte å kartlegge kompetansen på er svært konkret. Den minner på mange måter om Videnskapsministeriets sin modell, men skiller seg ved at prosessen og resultatene er noe ulike. Det ser for øvrig ikke ut til at IT-avdelingen har en formell prosess for anvendelsen av modellen de benytter, og det kan føre til forvirring dersom andre skal bruke den samme modellen etter dem.

På grunnlag av gjennomgangen av eksisterende kompetanseutviklingsmodeller og IT-avdelingens kompetanseutviklingsarbeid, ønsker jeg å fokusere på Videnskapsministeriets arbeid videre i oppgaven. Før jeg presenterer deres modell i detalj, vil jeg gå nærmere inn på ITIL-rammeverket. Dette gjør jeg både fordi Videnskapsministeriets modell er laget med ITIL som fundament, og fordi kompetansekartleggingen i avdelingen foretas på bakgrunn av en ITIL-implementasjon. ITIL er med andre ord et viktig moment i oppgaven.

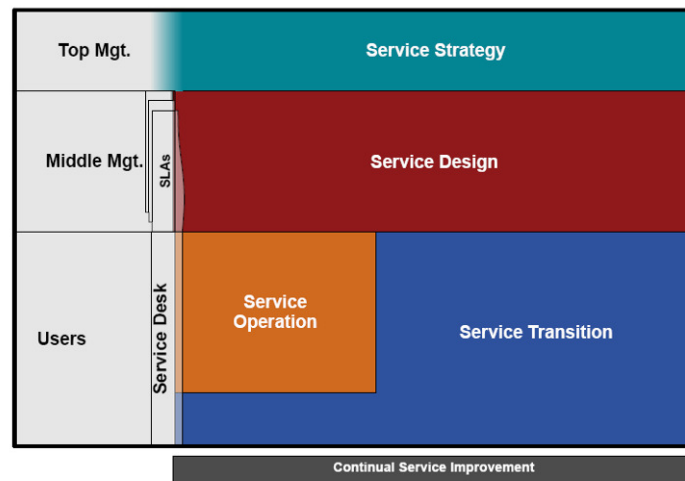
3.5 ITIL

Før jeg tar for meg ITIL, vil jeg understreke at bruken av engelske begreper, ord og termer i denne delen av oppgaven vil være ganske betydelig. Normalt sett ville man oversatt begrepene til norsk, eller satt dem i klammer når man velger å ikke oversette dem. Det er dog ikke etablert noe norsk begrepsapparat til ITIL, og det baserer seg derfor på den engelske versjonen. Det er samtidig vanskelig å ta for seg ITIL uten å nevne termene som definerer de ulike prosessene og funksjonene, og derfor velger jeg i hovedsak å bruke de opprinnelige uttrykkene på engelsk.

At IT blir mer og mer viktig i organisasjoner, er det liten tvil om. På bakgrunn av dette, er mange organisasjoner naturlig nok opptatt av å tilby sine brukere gode tjenester av høy

kvalitet. Hvordan man kan gå frem for å oppnå dette, har det vært mange debatter om. IT Infrastructure Library (ITIL) er et relativt nytt innspill i denne debatten, og det har i de siste årene fått svært mye fokus. Dette kan man raskt bekrefte ved å søke på nett; et søk på nettstedet CIO.com gir over 6600 treff på ITIL bare det siste året, så det er åpenbart at rammeverket er i vinden. ITIL er også etablert som ISO/IEC 20000 standard, og er ”i realiteten verdens standard for IKT drift.”(Hansen et al., 2006 s. 15). På tross av dette, er det ikke gjort særlig mye forskning på ITIL (Cater-steele og Tan, 2005).

De senere års popularitet og fokus til tross, ITIL er ikke et nytt fenomen. ITIL er en samling best practices som har blitt publisert i Storbritannia av Central Computer and Telecommunications Agency (CCTA) siden sent på 1980-tallet (Brenner, 2006). Man videreutvikler fortsatt konseptet i dag som en del av Office of Government Commerce (OGC). ITIL har gått fra en rekke bøker om ulike deler av konseptet, til å fokusere mer på det man i ITIL v2 (som den danske modellen baseres på) kaller Service Support og Service Delivery. Det er dette man ser på som kjernen av ITIL; nemlig å gi kunden det kunden vil ha. ”IT service management” refereres det gjerne til som, og i ITIL v3 defineres det flere prosesser og funksjoner;



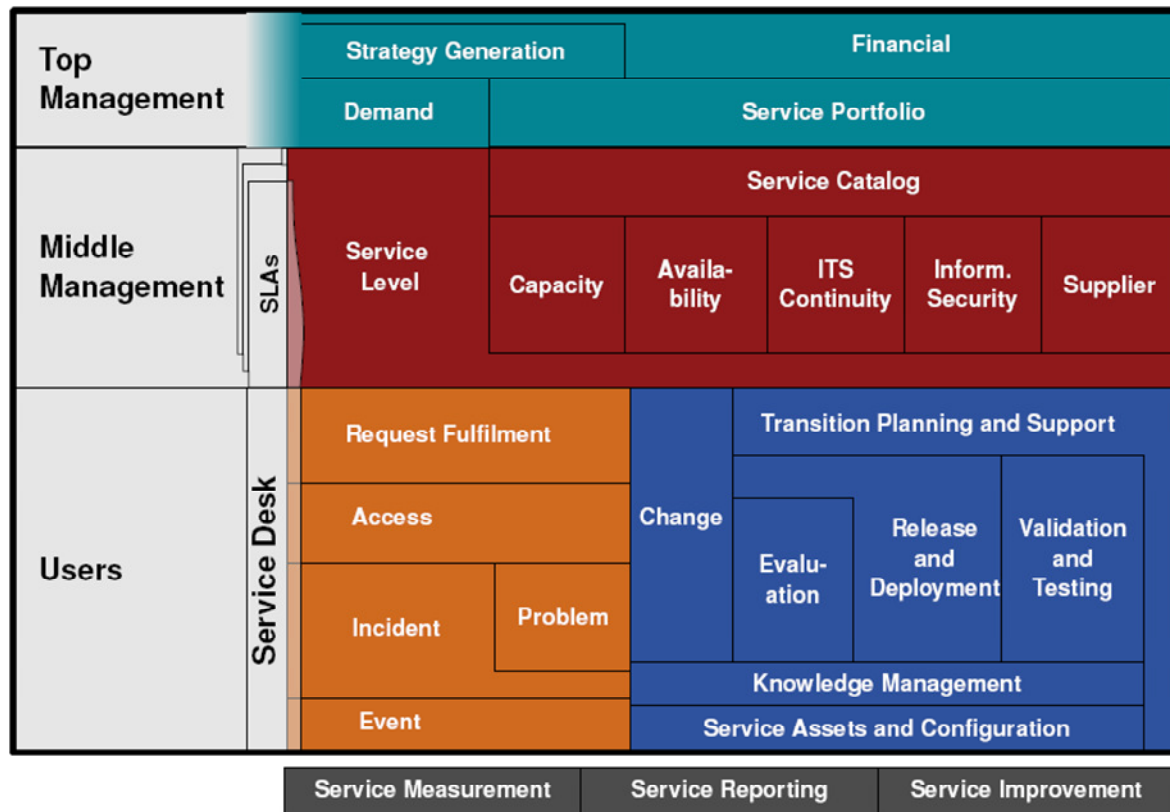
Figur 6: ITIL v3 - The Map (FreeCode, 2008)

Utviklingen i ITIL, da i denne versjonen fra konsulentfirmaet FreeCode, setter brukerne, eller kunden, i større og større fokus. FreeCode er relevant her fordi det er disse som bidrar i prosessen med ITIL implementering i IT-avdelingen. Figur 4 viser IT-organisasjonen på høyre side, og selve bedriften eller den øvrige institusjonen på venstre side i grått. Rent overordnet kommuniserer brukerne gjennom en Service Desk, og organisasjonens behov for tjenester er avtalt gjennom en Service Level Agreement (SLA). Den tidligere nevnte Service Katalogen ligger til grunn for en SLA. Service Strategy bekrefter behovet for IT-forståelse hos toppledelsen i organisasjonen, for å oppnå best mulig utnyttelse av ressursene.

Det er tanken rundt brukerne som IT-avdelingen har tatt utgangspunktet i. Service Desken er etablert som tidligere beskrevet, og fungerer som et Single Point of Contact (SPOC). I caset jeg har tatt for meg, er det IT-hjelp som ivaretar denne funksjonen. Tanken er at brukere skal ha en enkelt funksjon å forholde seg til ved problemer eller spørsmål, og slippe å måtte bruke unødvendig mye tid på å søke opp rett instans som kan hjelpe dem. Det er med andre ord et stort fokus på kunder og brukere, noe som bekreftes av Hochstein et al. (2005) som sier at IT

Service Management har “*enhanced focus on the customer in the planning, development and delivery of information services*”. (Hochstein et al., 2005, s. 1)

I den neste modellen vises et mer detaljert kart over ITIL v3, og jeg vil beskrive nærmere de prosessene/funksjonene som IT-avdelingen fokuserer på:



Figur 7: ITIL v3 (2) - The Map (FreeCode, 2008)

Fargekodingen representerer en gruppering av prosesser i ITIL. Jeg tar utgangspunktet i den oransje delen, som kalles Service Operation i figur 6. Dette er de prosessene som resten av bedriften forholder seg til i det daglige. Det er her man virkelig viser verdien av IT-organisasjonen, i form av å være IT-enhetens ansikt utad. Når en sak går inn via Service Desken, så settes det i gang en av de fem ulike prosessene i denne grupperingen. I IT-hjelp sitt tilfelle per i dag er det Incident-prosessen som er mest hyppig i bruk, for denne tar seg av alle de problemene som kommer inn via Service Desken. Henvendelsene varierer i type, og Incident-prosessen skal ivareta de henvendelsene som gjelder brudd eller stans i den normale driften. I etterkant prøver man å kartlegge disse hendelsene, for å løse problemet som ligger til grunn. Slik kan man lage gode rutiner for hvordan man håndterer slike henvendelser, og iverksette tiltak for å forhindre at hendelsene oppstår i utgangspunktet

Prosessene i den røde grupperingen er det jeg tidligere har referert til som grunnlaget for IT-avdelingens ønske om kartlegging av aktiviteter og kompetanse. Sammen skal denne kartleggingen utgjøre en Service Catalog. Denne katalogen skal så danne utgangspunktet for å etablere en Service Level gjennom en Service Level Agreement (SLA) ovenfor den øvrige organisasjonen. På godt norsk skal man altså etablere en felles plattform der organisasjonen inngår en avtale med IT-avdelingen, om hvilke tjenester de skal levere og hvilke premisser som skal gjelde for disse leveransene.

Jeg beskrev i kapittel 2.1 at IT-avdelingen har endret seg fra et rent driftsfokus, til en mer kundeorientert profil. Med andre ord har kundene større påvirkningskraft i forhold til å endre organisasjonen ut ifra deres krav, enn hva de hadde tidligere. Dette bekreftes i stor grad av Hagan (1996), som peker på at *“Today’s customers shape organizations by demanding what they want, when they want it, how they want it and what they will pay for it”* (Hagan, 1996, s. 147). Det er ingen grunn til å tro at denne tendensen har endret seg de siste årene, snarere tvert imot. Jeg tolker også den økte interessen for ITIL som en bekreftelse på denne trenden, siden ITIL setter kunden i sentrum.

Når det gjelder implementeringen av ITIL, så kan man spørre seg hvorfor IT-avdelingen ikke har tatt for seg flere deler av ITIL-modellen enn de jeg har presentert. Det kan virke som at rammeverket begynner å modnes i organisasjonen, og man jobber med å se på de andre delene av ITIL også, for eksempel innen Service Transition-prosessene. I et arbeid fra Catersteel og Tan (2005) viser funnene at fremgangen i implementeringsprosessen kan være relatert til antall ansatte i bedriften, samt antall ansatte på IT-funksjonen. Denne tendensen har jeg også observert på UiA, der mangelen på ressurser kan være et hinder. Det er vanskelig å sette av ressurser til andre prosjekter når man risikerer at det vil gå ut over den daglige driften.

Catersteel og Tan (2005) peker også på at det tilsynelatende er en større fremgang i ITIL i private fremfor offentlige institusjoner. Dette kan forklares med at ITIL enda ikke er ”solgt” til det offentlige, og mitt inntrykk er at det er ganske få offentlige norske institusjoner som har sett på rammeverket.

3.5.1 ITIL i Norge

Sett i sammenheng med det danske initiativet fra Videnskabsministeriet, ser det ut til at vi ligger et stykke bak med tanke på ITIL. Samtidig ser vi at det begynner å bli noe fokus på det, eksempelvis peker Hansen et al. (2006) på en profesjonalisering av IKT-funksjonene, gjennom rammeverk som ITIL. Det kan også se ut til at ITIL blir mer og mer utbredt, også i Norge. I litteraturen gjenspeiles ikke dette så mange steder, men eksempelvis skriver Hansen et al. (2006) i sitt innspill til Nasjonal Helseplan om IKT, at *” flere av de regionale IKT - organisasjonene har startet arbeidet med omstilling til å følge ITIL-rammeverket. En erfaring er at denne profesjonaliseringen er nødvendig og krevende.”* (Hansen et al., 2006 s. 15) De peker også på at risikoen reduseres når man oppnår en større grad av formalisme, men at det også kan føre til lengre implementeringstider og økte kostnader. Aungrind og Aungrind (2008) bekrefter også at ITIL er på fremgang.

I en kommentar fra Standard Norge til NOU 2006, understreker man at *“det er stor enighet om at ITIL, ISO 20000-serien Information technology—Service management, er gode standarder for å dekke livssyklus for IT – også ut over selve driften eller deler av den.”* (Kristoffersen, 2006, s. 2). Om man videre tar for seg informasjonen på nettet, viser treffene at flere utdanningsinstitusjoner, private aktører, og flere nettaviser har et fokus på dette rammeverket. Jeg tolker dette dit hen at ITIL er i vinden også i Norge, selv om litteraturen ikke gjenspeiler dette i like stor grad.

3.6 Presentasjon av valgt kompetanseutviklingsmodell

Kompetansearbeidet til IT-avdelingen går naturlig nok i bredden, siden det skal favne alt som hele avdelingen gjør. Jeg ønsker å gå mer i dybden for å få frem detaljene, og dermed kun ta for meg en enhet i avdelingen. Jeg ønsker å ta for meg spesifikt hva denne enheten gjør, og hva de ansatte der kan.

Ut ifra de modellene jeg så på i 3.4, vil mitt valg av løsning ta utgangspunktet i den nevnte en IT-kompetanseutviklingsmodellen fra Danmark. Den danske modellen, som jeg kaller modellen videre i oppgaven, er laget av det danske Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling, også kalt Videnskabsministeriet.

Modellen er det danske Videnskabsministeriets ”*modell for styring af it-relaterede kompetencer hos offentlige myndigheder*” (Videnskabsministeriet, 2006a, s. 1). Den danske modellen beskriver de IT-relaterte oppgavene som en myndighet skal ivareta, de roller som har ansvaret for oppgavene, og til slutt den kompetansen som må til for å kunne fylle disse rollene. Modellen representeres i en rapport utarbeidet av det nevnte ministeriet, og med modellen følger det blant annet en del regneark som er utarbeidet for å gjøre det lettere å anvende modellen.

Videnskabsministeriets modell for kompetansestyring er ”... *udformet med henblik på at hjælpe offentlige myndigheder med at få klarhed over egne it-relaterede kompetencer samt med at håndtere en optimering og udvikling af disse kompetencer.*” (Videnskabsministeriet, 2006a s. 6) Det er med andre ord et verktøy som er utviklet med tanke på offentlige institusjoner. Man har altså et fokus mot den kompetansen som skal sikre at oppgaver man har, best mulig blir støttet opp av IT. I sin rapport har man tatt utgangspunkt i et eksempel, og laget en årsverksfordeling av et ”standardministerium”, med tilhørende roller, oppgaver og kompetanser. Dette gjelder i stor grad også de kompetanser som dreier seg rundt styring og ledelse, men man tar i tillegg for seg stabsfunksjoner, forretningsenheter og i selve IT-enheten. Det eksempelet ikke gjør, er å ta for seg såkalte brukerkompetanser, altså det man trenger å vite for å ta i bruk IT-verktøy hos en gitt funksjon.

Videnskabsministeriet peker også på at rammeverket kan tas i bruk større IT-baserte forretningsprosjekter. Ved å ta i bruk modellen kan dette bidra til at viktige kompetanser i forhold til prosjektstyring er tilstede. Ved korrekt bruk kan dette føre til at et prosjekt har større sannsynlighet til å nå sine mål, samtidig som man minsker sjansene for at prosjektet feiler.

Den danske modellen beskriver;

- *”de it-relaterede oppgaver, en myndighed skal kunne varetage*
- *de roller (stillingskategorier), der har ansvaret for opgaverne*
- *de kompetencer, der er nødvendige for at kunne udfylde rollerne og sammenhængen imellem opgaver, roller og kompetencer.*” (Videnskabsministeriet, 2006a s. 6)

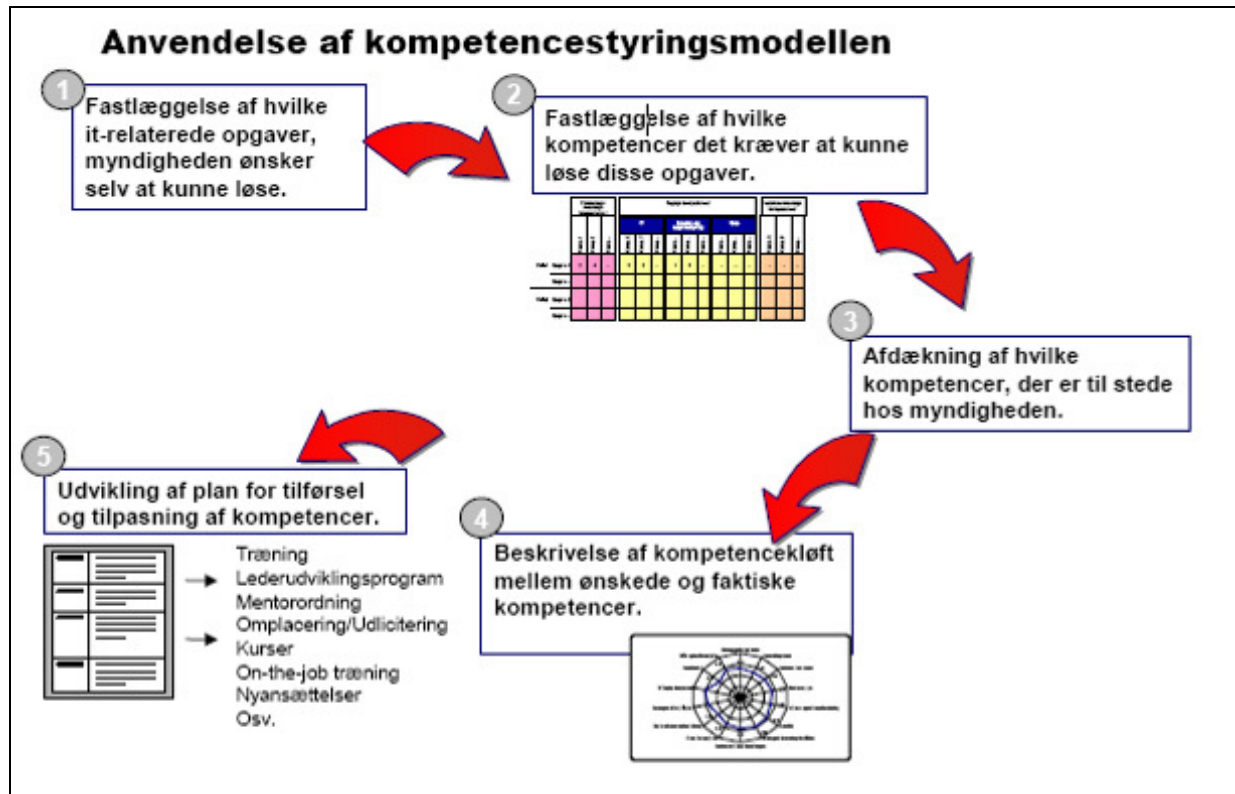
Modellen tar utgangspunkt i at de fleste myndigheter har, eller planlegger å etablere, felles sentrale IT-enheter. Dette utelukker på ingen måte de som ikke har det. Det gir derimot flere insentiver for å begynne å kikke på sentralisering og standardisering av IT-enheten, og ved å ta utgangspunkt i modellen kan man få en del ideer om hvordan man kan bygge dette opp. Videnskabsministeriet påpeker at modellen ikke bare er egnet for sentralisert drift og utvikling, men også for en organisasjonsstruktur der man for eksempel har delt ansvar mellom en IT-driftsenhet, og en sentral stabsfunksjon der IT og forretningskompetanser er kombinert med et samlet ansvar for IT-basert forretningsutvikling.

Den danske modellen er lett å tilpasse til det formålet man ønsker. Deres eksempel i forhold til roller og arbeidsoppgaver vil passe i noen tilfeller, mens i andre tilfeller så må man tilpasse

dette til det enkelte tilfelle. Videre vil jeg gå nærmere inn på prosessen for anvendelsen av modellen.

3.6.1 Prosess for kompetansestyringsmodellen

Modellen tar for seg fem praktiske steg for å kartlegge kompetansen, fremheve et eventuelt kompetansegap, og foreta steg for å minske dette gapet. Prosessen for å anvende modellen vises under:



Figur 8: Prosess for anvendelse av Kompetansestyringsmodellen (Videnskabsministeriet, 2006a)

Modellen anvendes på fem sentrale punkter i en gitt rekkefølge:

1. Først kartlegges det hvilke IT-relaterte oppgaver som enheten skal kunne løse
2. Deretter fastsetter man hva slags kompetanse som trengs for å kunne løse disse oppgavene
3. Så kartlegger man hvilken kompetanse man har i enheten
4. Dermed kan man beskrive kompetansekjøften mellom hva man har og hva man trenger
5. Resultatet blir en plan for hvordan man skal kunne fylle dette gapet i praksis.

Masteroppgaven skal ta for seg alle fem stegene i prosessen vist over. Den tar dog ikke for seg selve utførelsen av kompetanseutviklingsplanen som skal komme fra oppgaven. Dette er opp til IT-avdelingen å følge opp selv.

I arbeidet til Videnskabsministeriet ser det ikke ut til at man diskuterer hvorvidt modellen kan være egnet til bruk utenfor Danmark. Duedahl et. al. (2005) påpeker at "the implication is clear: models and concepts developed in one country may not be applied in another country without adaptation. This is especially important in human resources" (Duedahl et. al., 2005, s. 41). Det er altså åpenbart at modellen man til slutt ender opp med, antageligvis vil være noe endret i fra den originale. Tilpasningen av modellen tar jeg for meg i kapittel 5.

Videnskabsministeriet er ganske klare på at modellen, eller rettere sagt dets innhold, bør tilpasses den spesifikke institusjonen som den tas i bruk i, fordi de aller flere institusjoner har ulike behov. Det er åpenbart at de oppgaver, roller og kompetanser man har vil variere mellom hver institusjon, og dermed skjer tilpasningen mer eller mindre automatisk når man har samlet inn informasjon om dette i enheten man tar for seg. Modellens bredde må i dette spesifikke tilfellet vike plass for en mer dyptgående analyse siden man tar for seg spesifikke arbeidsoppgaver innen en enhet.

Blaalid (2001) slår fast at kompetanseutvikling har som mål å avdekke kompetansebehov. De støtter den danske modellens refleksjoner rundt skillet mellom kompetansekrav og kompetansebehov, som resulterer i et kompetansegap. De er videre med på tanken om at kompetansekravene lages ut ifra de overordnede målene basert på tjenester og ansvarsområder, og ved kompetanseutvikling bør disse brytes ned til ønsket nivå. Blaalid understreker også at det å gjennomføre strategisk kompetanseutvikling vil si at man ikke bare gjennomfører en kartlegging av krav og reell kompetanse en enkelt gang, men at det gjøres regelmessig siden dette alltid vil være i forandring.

Det kan se ut til at modellen er etablert ut ifra et arbeid som Videnskabsministeriet har gjort med ITIL. De rollene og arbeidsoppgavene som er brukt som et eksempel er nemlig svært relatert til ITIL, og det er mulig dette er ment som et verktøy i prosessen med å få ITIL ut i det offentlige i Danmark. Videre vil jeg derfor ta for meg ITIL sin rolle i den danske modellen.

3.6.2 ITIL sin rolle

Videnskabsministeriet har på bakgrunn av et ønske fra den danske statens IT-råd laget rapporten *"Anbefaling og vejledning om indførelse af ITIL i den offentlige sektor"*. (Videnskabsministeriet, 2006b) Rapporten konkluderer blant annet med at statlige organisasjoner skal bli bedre til å skape klarere rollefordelinger, mer sammenhengende arbeidsprosesser og mer entydig ansvars plassering. ITIL skal være et verktøy til å oppnå dette. For å gjennomføre det, kreves det at man bli mer bevisst på organisasjonens konkrete mål og behov. Den danske modellen knyttes opp mot hvilke ITIL-prosesser de ulike rollene inngår i, men som Videnskabsministeriet selv sier, er det *"... dog ikke nødvendigvis direkte sammenheng mellom de nævnte roller og ITIL-procesansvaret. Typisk skal flere roller bidrage til hver proces – i praksis også i større omfang end det fremgår af skemaet."* (Videnskabsministeriet, 2006a, s. 12).

På bakgrunn av dette, kommer det ikke som noen overraskelse at ITIL har en særskilt viktig rolle i den danske modellen. Det kan se ut som at dette er en oppfølging rundt anbefalingen av ITIL. Dersom danske statlige institusjoner følger opp insentivene fra Videnskabsministeriet, vil dette antageligvis føre til flere ITIL-sertifiserte offentlige enheter i Danmark i årene fremover.

Videre vil jeg ta for meg oppgavens metodiske tilnærming, og beskrive metoden min nærmere.

4 Metodisk tilnærming

Jacobsen definerer forskning som ”en systematisk undersøkelse av et eller flere spørsmål.” (Jacobsen, 2005, s. 17) Han utdyper det videre med å peke på at systematikken er tilstede under datainnsamlingen, den videre behandlingen av informasjon, og selve presentasjonen. Jacobsen peker på at hele poenget med å kunne forskningsmetode er at man skal kunne redegjøre for de svakheter som er relatert til en gitt forskningsprosess. Dette er viktig å være klar over for å unngå eventuelle undersøkelseeffekter, altså at selve forskningen påvirker det man forsker på i så stor grad at det preger resultatene. Dette er samtidig nesten umulig å unngå til en viss grad, og dermed har jeg en viktig jobb med å diskutere i hvor stor grad min metode og mine valg har påvirket det jeg kommer frem til.

Empirien jeg skal ende opp med, skal tilfredsstillende to vesentlige krav. For det første skal den være gyldig og relevant (Jacobsen, 2005). For å ivareta den interne gyldigheten bør det sees til at jeg har dekning i data for de konklusjonene jeg treffer. Den eksterne gyldigheten vil jeg teste ved å ta opp spørsmålet om man ville fått det samme svaret om man gjennomførte den samme undersøkelsen en gang til. I tillegg skal empirien være pålitelig og troverdig, slik at arbeidet faktisk har noe for seg. (op. cit.)

Epistemologien dreier seg rundt læren om kunnskap, og setter spørsmål rundt hvordan og i hvor stor grad er det mulig å tilegne seg kunnskap om virkeligheten. Jeg anser dette som svært relevant, ettersom vi allerede har sett at konseptet kompetanse er gjenstand for en del uenigheter i litteraturen.

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke aksjonsforskning som metode, fordi jeg aktivt går inn i en organisasjon med det mål å foreta en endring. Videre presenteres aksjonsforskning nærmere.

4.1.1 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning er en metode som har røtter tilbake til andre verdenskrig. Metoden fokuserer på problemer i sosiale situasjoner, og blir gjerne tatt i bruk når man ønsker å få i gang endringer eller forbedringer. Elliot definerer en tilnærming til action research som “... *the study of a social situation with a view to improving the quality of action within it.*” (Elliot, 1991 s.69) Avison et al. (1999) bekrefter at aksjonsforskning egner seg til å forklare hva som skjer i organisasjoner. Aksjonsforskning ansees dermed som en primær metode for organisasjonsutvikling (Baskerville og Wood-Harper, 1996). På tross av dette har aksjonsforskning historisk sett vært ganske upopulært i ulike deler av verden, spesielt i Nord-Amerika. Dette kan relateres til spesielt myndighetenes krav om kvalitativ forskning, fordi man tidligere anså tall som lettere å tolke og å få noe konkret ut av, enn ord. Målet med metoden er å forstå komplekse menneskelige prosesser, fremfor å fremskaffe en universell sannhet (Baskerville og Wood-Harper, 1996).

Man peker ut fire ulike karakteristikk ved metoden (Baskerville og Wood-Harper, 1998);

- **Prosessmodell**
Prosessmodellen kan være iterativ, reflektiv, eller lineær. Den iterative prosessmodellen er en repeterende sekvens av aktiviteter, som gjerne veksler mellom aksjon og diagnose. Den refleksive prosessmodellen tar for seg teori i større grad, i en reflektiv analyse av forskjellen mellom det som Argyris & Schon (1978) i Baskerville

og Wood-Harper (1998) kaller ”theory-in-use versus espoused-theory”. De henviser til forskjellen mellom en teori som noen hevder de følger (espoused) og en teori som man kan identifisere på grunnlag av aksjon. Den lineære prosessmodellen er åpenbart nok ikke iterativ, men tar kun for seg en enkelt sekvens av aktiviteter.

- **Struktur**
Strukturen på metoden kan være strikt eller flytende. Den strikte strukturen identifiseres ved at man følger noen gitte steg i en gitt sekvens, mens den flytende strukturen er mer løs og åpen for endringer.
- **Involvering fra forskerens side**
Her skiller det mellom ulike roller; samarbeidende, tilretteleggende, eller ekspert. Den samarbeidende forskeren går inn i sitt prosjekt med utgangspunkt i at alle de involverte er likeverdige samarbeidspartnere. Oppgavene deles jevnt ut til alle involverte. Den tilretteleggende forskeren tar utgangspunkt i at han er i prosjektet som en ekspert, mens de øvrige skal løse problemet de tar tak i. Forskeren står så til rådighet til å gi råd og tips rundt ulike problemer. Når man tar for seg ekspertrollen, er dette det tilnærmet omvendte fra den tilretteleggende rollen. Her er forskeren fortsatt eksperten, men det er opp til ham å løse problemet. De øvrige blir nå tilretteleggerne, og skal være tilgjengelig for spørsmål og hjelp.
- **Primære mål**
Det pekes på fire primære mål med metoden; organisasjonsutvikling, systemdesign, vitenskapsmessig kunnskap, og trening. Dersom målet er organisasjonsutvikling, er det fokus på å forbedre elementer ved den menneskelige organisasjonen. Dette kan være bedre beslutningsprosesser, mer effektiv kommunikasjon eller liknende. Et mål innen systemdesign bidrar til å endre eller lage et nytt system, eksempelvis et spesifikt informasjonssystem. Målet med å oppnå vitenskapsmessig kunnskap er at arbeidet skal kunne bidra i en eller annen grad til et fagfelt i den vitenskapsmessige litteraturen. Til slutt vil et mål innen trening eller opplæring (eng; training) involvere å skolere forskeren som ser på problemet. Det handler om å gi en økt forståelse i et gitt felt.

Videre vil jeg ta en diskusjon rundt de presenterte karakteristikene ved aksjonsforskning, og se på hvordan måten jeg ønsker å løse problemstillingen på forholder seg til disse.

For å starte med prosessmodellen, så er det her ikke snakk om en reflektiv modell. Jeg tar for meg noe teori, men det er ikke dette jeg vektlegger i særlig stor grad. I denne oppgaven er det fokus på den iterative prosessen, på tross av at ikke jeg benytter meg av mer enn en iterasjon. Man kan argumentere for at jeg da følger en lineær modell, men dette blir ikke korrekt siden jeg legger til rette for en iterativ prosess på tross av at jeg ikke får tid til å gjennomføre mer enn en iterasjon. Det er så opp til IT-avdelingen å følge opp den neste iterasjonen.

Når det gjelder strukturen på metoden, har jeg tatt for meg aksjonsforskningsmodellen fra Nilsen og Sein (2002), som jeg følger ganske strikt. Dermed har jeg noe konkret å forholde meg til i prosessen. Denne følger også opp den iterative prosessmodellen.

Min involvering i organisasjonen peker mot en rolle som ekspert. Å basere det på et likeverdig samarbeid vil i realiteten ikke bli noe av, fordi organisasjonen ikke har ressurser å sette av til dette. Dermed faller også den tilretteleggende rollen, fordi dette i enda større grad krever involvering av organisasjonen. Derfor er jeg inne som en ekspert, og skal løse

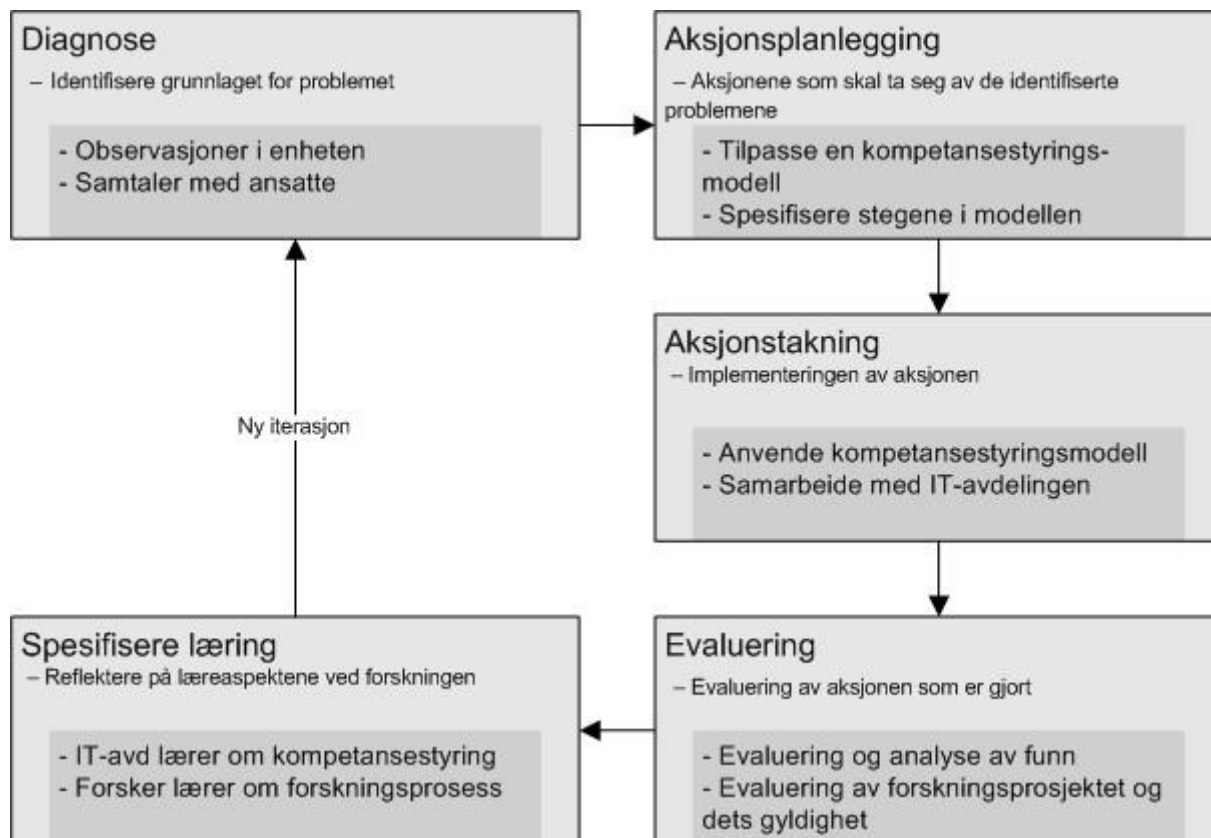
problemet. De ansatte skal så bidra med råd og guiding på de områdene der jeg har behov for det.

Målgivningen kan være et tema for diskusjon. På en måte blir det feil å si at jeg driver organisasjonsutvikling, fordi jeg ikke går inn for å forbedre noen prosesser. Det er et åpenbart ønske grunnet min tilknytning til enheten, og en mulig effekt av oppgaven, men det er ikke et primært mål. Systemdesign er heller ikke noe primært mål, på tross av at jeg tilpasser en modell eller et system som for så vidt inneholder en del informasjon. Vitenskapsmessig kunnskap er muligens et biprodukt fra mitt arbeid, men dette er heller ikke noe primært mål med oppgaven. Derimot er det et mål at forskeren skal lære noe eller forbedre sin forståelse av et tema fra dette arbeidet.

I forhold til informasjonssystemer påpeker Baskerville og Wood-Harper at *”the discipline of IS seems to be a very appropriate field for the use of action research methods”* (Baskerville og Wood-Harper, 1996 s.235). Kanskje er det fordi aksjonsforskning plasserer IS forskere i en slags “hjelpende rolle” – man har et problem man skal løse, og ved å delta sørger forskerne for en kvalitetssikring av arbeidet slik at funnene blir mest mulig reelle. Funnene som gjøres i aksjonsforskning er meget relevante siden de mikser både forskning og praksis, noe som er svært viktig i forskning rundt IS. Dette bekreftes også av Avison et al. (1999).

Når man diskuterer aksjonsforskning i IS, så påpeker Baskerville og Wood-Harper (1998) at diskusjonene ofte fremstiller det som at det kun finnes en korrekt aksjonsforskningsmetode. De understreker at siden nettopp aksjonsforskning tar for seg sosiale situasjoner der organisasjoner og mennesker er tungt involvert, vil det alltid bli en noe tilpassing av metoden for at den skal passe den spesifikke situasjonen.

Jeg har tenkt å ta utgangspunktet i modellen Nilsen og Sein (2002) benytter for aksjonsforskningsprosessen, som presenteres under;



Figur 9: Oversikt over AR-prosessen i prosjektet (etter Nilsen og Sein, 2002)

Modellen er en prosess som går over en eller flere iterasjoner, som fremgår av modellen over. Videre vil jeg ta en gjennomgang av de ulike fasene i prosessen.

Diagnose

Prosessen begynner med en diagnose av problemet, altså å identifisere selve grunnlaget for hva problemet er; hva er galt? Hvilket problem har organisasjonen man tar for seg? Hvorfor er det slik? I diagnosen ser jeg på problemene og grunnlaget for dem, for å finne ut hvordan jeg bør angripe dette. I dette tilfellet tar jeg for meg enheten og observerer hva som skjer i den daglige driften, samt at jeg har samtaler med de ansatte. Ut ifra dette danner jeg meg et bilde av hva problemet er og grunnlaget for det, og kan begynne å ta for meg hvordan jeg kan gå frem for å løse det.

Aksjonsplanlegging

Neste steg er selve planleggingen av aksjonen som skal ta seg av de problemene man har identifisert. Her vil det si at jeg tilpasser den danske modellen på en slik måte at den passer til mitt formål, og deretter spesifiserer stegene i modellen. Hvert steg i modellen spesifiseres for å minske sjansen for at det dukker opp usikkerheter i neste fase, som er å gjennomføre selve aksjonen

Aksjonstakning

Når planleggingen er gjennomført, er det selve aksjonen som gjennomføres. I denne fasen anvender jeg selve kompetansemodellen ut ifra slik jeg planla i forrige steg. Den anvendes sammen med IT-avdelingen, og jeg benytter meg av deres kompetanse og erfaringer når jeg har behov for støtte i prosessen.

Evaluering

Når aksjonen er ferdig, evaluerer jeg aksjonen som er gjort. Jeg tar for meg de funn som er gjort, og evaluerer og analyserer dem. Jeg vurderer også selve forskningsprosjektet og ser på gyldigheten til det.

Spesifisere læring

Til slutt spesifiserer jeg hva som er kommet ut ifra prosjektet i form av læring. I dette spesifikke tilfellet kan man trekke frem at IT-avdelingen til en viss grad vil lære om kompetansestyring, mens jeg vil lære primært om selve forskningsprosessen.

Der stopper prosessen for min del. I en perfekt verden ville jeg tatt en ny iterasjon og implementert selve kompetanseutviklingsplanen etter steg fem i den danske modellen, men det ville forutsatt at jeg var i en situasjon hvor jeg kunne følge prosessen over en lengre periode enn det prosjektperioden min tillater.

Som Baskerville og Wood-Harper (1996) understreker, bør man ha en formell kontrakt mellom forsker og enheten. Baskerville og Wood-Harper (1996) peker på at dette er viktig for å avklare spesielt to momenter; for enheten sin side slik at de får medhold i sine krav i forhold til anonymisering og konfidensialitet, men også for forskerens side slik at vedkommende får sine krav om inkludering og lov til ulike former for datainnsamling avklart. At organisasjonen setter krav til anonymitet kan innebære at man får samlet inn mer relevant og reell data. Intervjuobjekter nok vil være mer ærlig i sine svar når de vet at man ikke må stå til ansvar i ettertid.

Kontrakten som er etablert mellom meg og IT-avdelingen har i følge Peter Aksel Nielsen ved Institutt for Informasjonssystemer ved UiA primært to formål:

- Å sørge for at bedriftens ønsker blir ivaretatt, gjennom å formalisere det de ønsker i forhold til anonymisering.
- Å sørge for at mine behov blir ivaretatt, gjennom å formalisere mine ønsker til samarbeidet til avdelingen.

Når det er sagt, har selve kontrakten i praksis ikke hatt betydning for om jeg har fått gjort arbeidet eller ikke. Jeg har hele tiden vært klar på hva jeg trenger fra IT-avdelingen, og IT-avdelingen har hele tiden vært klar på sine grenser i forhold til hvor mye de har mulighet til å bistå meg. IT-avdelingen var dog fornøyd med at avtalen ble presentert, og undertegnet. Avtalen ligger som vedlegg.

5 Gjennomføring

I denne delen av oppgaven tar jeg for meg selve implementeringen, eller anvendelsen, av den danske IT-kompetanseutviklingsmodellen som er tatt i bruk. Dette er altså selve aksjonen, eller steg tre, i aksjonsforskningsmodellen presentert tidligere. Jeg deler kapittelet i to; først går jeg systematisk gjennom modellens fem steg for å presentere hvordan jeg gikk frem i planleggingsprosessen for å anvende modellen. Deretter presenterer jeg funnene i de fem stegene.

5.1 Planlegging

Som en del av planleggingsfasen tok jeg for meg den danske modellens ulike steg, og detaljerte hele prosessen. Til hvert steg i modellen listet jeg opp mulige relevante problemstillinger og en konkret fremgangsmetode for å komme frem til en leveranse for hver fase. Detaljeringen ser slik ut:

5.1.1 Steg 1 - Arbeidsoppgaver

I fase 1 er det om å gjøre å finne ut på hvilken måte man best mulig kan få en oversikt over hvilke oppgaver som skal gjøres i den gitte enheten. Her tar jeg utgangspunkt i samtale med enhetsleder og de dokumenter jeg har fått/har tilgang til.

Mulige problemstillinger:

- Hvordan kan jeg best få en oversikt over de oppgaver man ønsker at enheten skal løse?
- Hvilke momenter bør jeg ta hensyn til, og hvilke verdier er viktige at jeg tar med i arbeidet?
- Hvor spesifikk bør jeg være, og hvor dypt/detaljert bør jeg gå?

Konkret fremgangsmetode:

- Ta utgangspunkt i kompetanseinnsamlingen til ansatte på IT-hjelp, Wiki, og samtale med enhetsleder
- Lag en oversikt over oppgaver på ut ifra denne
- De innsamlede oppgavene samles i modellen.

5.1.2 Steg 2 - Kompetansekrav

Detaljering av fase 2 går på å finne ut hvordan jeg kan få en oversikt over hvilke kompetanser man trenger for å gjennomføre de oppgavene jeg har fått oversikt over. Her tar jeg utgangspunktet i nok et møte med ledelsen, men egne og andres erfaringer ved samtaler med de ansatte vil også bli vektlagt. I tillegg vil det her komme inn en del observasjon av arbeidet som gjøres i praksis. Den antageligvis viktigste delen her er å finne ut hvordan jeg skal måle kompetanse, og her vil jeg ta utgangspunktet i relevante teorier og tidligere arbeid, men også høre med enhetsledelsen og høre om man kan finne noen spesifikke verktøy eller metoder for dette i avdelingen.

Mulige problemstillinger:

- Hvordan kan jeg finne ut hva man trenger å kunne for å løse en gitt oppgave?
- Hvordan kan jeg måle graden av kompetanse man trenger? Må jeg bruke formell kompetanse i form av utdanning, eller holder det med EUCIP eller tilsvarende sertifiseringer? Hvordan spiller erfaring inn? Hva har andre gjort tidligere her?
- Hvor tungt veier subjektive vurderinger?

- Spiller relevanse inn? Hvilke kriterier stilles for at en kompetanse skal være relevant for en gitt oppgave? Vil f.eks kompetanse innen det å skape godt arbeidsmiljø være relevant i en gitt sammenheng?

Konkret fremgangsmetode:

- Ta utgangspunkt i listen over arbeidsoppgaver laget i fase 1.
- Avtal et møte med leder for senteret/leder for avdelingen for å få innsikt i eventuelle etablerte kompetansekrav til de ulike stillingene ved senteret (f.eks hva de krever når de lyser ut jobber der). Om ikke det eksisterer noen, utarbeid noen i fellesskap.
- Avtal samtaler med enkelte av de ansatte på senteret for å få med deres meninger om hva slags kompetanse man må ha for å kunne gjøre gitte oppgaver
- Observer, og fokuser på hva man åpenbart trenger å kunne for å kunne løse de oppgaver som kommer inn. Sier dokumentasjonen noe om kompetansenivå?
- I tillegg til nevnte datainnsamling, ser jeg dette i forhold til relevant teori innen kompetanseutvikling
- Leveranse er en kartlegging over de nødvendige kompetanser som skal til for å utføre oppgavene utredet i fase 1, som plottes inn i modellen.

5.1.3 Steg 3 - Kompetansekartlegging

Her er det om å forsøke å sette til side det jeg gikk gjennom tidligere, å fokusere og dokumentere hva man faktisk sitter på av kompetanse i enheten. Observasjon vil utgjøre en vesentlig del av datainnsamlingen her, men også samtaler og intervjuer med ansatte. I tillegg vil det være naturlig å dra inn ledelsen her også.

Mulige problemstillinger:

- Hvordan skal jeg gå frem for å finne ut hva slags kompetanser man sitter med i dag? Tar jeg kun hensyn til formell, dokumentert kompetanse?
- Kan dette måles på samme måte som jeg har gjort i fase 2? Er det noen type kompetanse som faller utenom, men som er viktig å få med?
- Er det viktig å ha formelle intervjuer, eller holder det med uformelle samtaler med de ansatte? Hvilke styrker og svakheter har de ulike metodene for innsamling av data i denne fasen?

Konkret fremgangsmetode:

- Ta utgangspunkt i avdelingens innsamlede data rundt kompetanser, og se om dette bør utarbeides mer, eventuelt ha en ekstra gjennomgang.
- Inkluder operatørene i det endelige skjemaet
- Lag en samlet kompetanseoversikt ut ifra det som er samlet inn fra ansatte og studentoperatører
- Passiv observasjon; sitte og observere mens jeg tar notater
- Aktiv observasjon; selv delta i arbeidet, og notere observasjoner i etterkant
- Intervjuer/samtaler med de ansatte om egenopplevd kompetanse samt enheten som helhet
- Leveranse blir en kartlegging av hva slags kompetanse man har i enheten i dag, som plottes inn i modellen.

5.1.4 Steg 4 - Kompetansegap

Med utgangspunkt i leveransene som er gjort i fase 2 og 3, setter jeg disse opp mot hverandre. Ulikhetene mellom hva man burde kunne, og hva man kan, kartlegges. Dermed kan kompetansekjøften, om noen, beskrives.

Mulige problemstillinger:

- Hvordan skal jeg beskrive kjøften mellom hva man trenger og hva man har?
- Vil tidligere målinger være gode nok til å kunne finne en tydelig kompetansekjøft?
- Er kompetansen man fra ledelsen sin side krever og forventer samkjørt med hva som faktisk er tilfelle?

Konkret fremgangsmetode:

- Leveransene i fase 2 og 3 sammenliknes, Videnskapsministeriets modell regner ut avvik automatisk.
- Leveranse blir en analyse av hvilke differanser man mangler i forhold til hva man har behov for, samt en utredning av de konsekvensene dette kan ha.

5.1.5 Steg 5 - Kompetanseplan

Den siste fasen tar for seg å finne frem til tiltak for å utbedre kompetansekjøften jeg kom frem til i fase 4. Her ser jeg for meg at jeg tar tak i hva som eksisterer av kompetanseutviklingsplaner i dag, og bygger videre på disse.

Mulige problemstillinger:

- Hvordan kan jeg utarbeide en kompetanseplan, som ivaretar de forutsetningene jeg har lagt tidligere?
- Hvordan sikrer jeg at kompetanseplanen faktisk får den effekten jeg ønsker?
- På hvilken måte kan jeg utarbeide en plan slik at den blir gjennomførbar i praksis?
- Hvilke tiltak kan man iverksette for å forminske kompetansekjøften?

Konkret fremgangsmetode:

- Ved å forhøre seg med ledelsen får jeg oversikt over hvilke kompetanseplaner som finnes, og hvordan disse er tenkt brukt
- Så sammenlikner jeg de eksisterende kompetanseplanene, finne ut på hvilke områder de kan brukes, og setter dette opp mot den eksisterende kompetansekjøften
- Eventuelle avvik og mangler i kompetanseplanen ut ifra dette redegjøres for, og så bygger jeg videre på planen i henhold til hva jeg faktisk ønsker å oppnå av kompetanse.
- Leveranse blir en praktisk rettet kompetanseplan som skal kunne tas i bruk av enheten og gi et resultat.

5.2 Fremgangsmåte

Det er naturlig at det blir noen variasjoner i hvordan jeg gjør en oppgave i forhold til hvordan jeg har planlagt å gjøre den. Dette kan være valg av alternative løsninger fordi det er mest praktisk i det gitte tilfellet, eller for eksempel endringer som kommer av dårlig planlegging. Videre vil jeg gå gjennom hva som faktisk ble gjort i de fem fasene.

5.2.1 Steg 1 – Fastsetting av arbeidsoppgaver

Som en forutsetning for fase 1 var jeg fra før klar over jeg at ikke det fantes noen sammenfattet liste over arbeidsoppgaver. Det er tross alt noe av grunnen til at man har begynt å forta en kompetanse og oppgavekartlegging.

Planen var derfor å ta utgangspunktet i tilgjengelig dokumentasjon, og samtale med enhetsleder for å få avklart hvilke oppgaver enheten hadde å forholde seg til. Hustad og Møll (2002) peker på at *”En enkel rettesnor for å bestemme hvor mange kompetanseelementer som skal benyttes er å fokusere på de mest kritiske kompetanseområdene som har størst innvirkning på organisasjonens ytelse.”* (Hustad og Møll, 2002 s. 16). Siden jeg primært så på spesifikke arbeidsoppgaver utgjorde ikke dette noe reelt problem, men det var en trygghet å ha dette i bakholdet dersom det skulle dukke opp tvilstilfeller.

Det er også viktig å påpeke at det her er kun arbeidsoppgaver som relateres til IT-hjelp, og ikke nødvendigvis alle arbeidsoppgaver som er relatert til rollene (som man kartlegger i steg 2). Eksempelvis vil da kompetanse innen personalhåndtering for leder av kundesenteret være en av oppgavene leder av kundesenteret har, men som her vil falle utenfor fordi det ikke er en vesentlig del av de oppgavene IT-hjelp som funksjon skal kunne utføre.

Arbeidet gikk ikke helt som planlagt. Jeg startet med å ta for meg relevant dokumentasjon, og begynte naturlig nok med IT-avdelingens kompetansekartleggingsarbeid. Når jeg så på det foreløpige resultatet av dette arbeidet, var det flere momenter som slo meg;

- Det ble benyttet fem kompetansenivåer, på samme måte som i den danske modellen. Hvert enkelt nivå var dog ikke likt definert, men var såpass like at de stor grad kunne overføres mellom de to modellene.
- Datainnsamlingen var ikke ferdig. Det manglet innkommet data fra enkelte ansatte, samt at det var store hull i materialet som var samlet inn. Det var åpenbart at enkelte rapporter manglet flere arbeidsoppgaver. Dette må kanskje forventes når man har en så åpen kartlegging, og det var forventet i den grad at man hadde planlagt at innsamlingen skulle gå over flere iterasjoner.
- Data var spredt over hele avdelingen, og IT-hjelp sine arbeidsområder er bare en del av alt dette. Når jeg eliminerte alle ikke-relevante arbeidsområder, sto jeg igjen med så lite data at det ikke ville være hensiktsmessig å jobbe ut ifra dette.
- Dersom jeg skulle være avhengig av dette arbeidet, måtte jeg også være avhengig av det videre kompetansekartleggingsarbeidet til IT-avdelingen. Dermed kunne jeg risikere at dette ikke ble ferdig innen rimelig tid i prosjektperioden min.

På bakgrunn av de momentene jeg har nevnt, kom jeg til den konklusjon at jeg måtte lage en oversikt over arbeidsoppgaver på egenhånd, med bakgrunn i den øvrige dokumentasjonen og de observasjoner jeg gjorde i enheten. Dette begynte jeg så med, men underveis i arbeidet ble jeg gjort oppmerksom på at enheten selv jobbet med å etablere en oversikt over rutiner for alle sine arbeidsoppgaver. Dermed bestemte jeg meg for å vente til denne oversikten var etablert. Da jeg fikk tak i listen, brukte jeg denne til å definere hvilke arbeidsoppgaver som enheten skulle gjøre. Listen lister opp en rekke rutiner, og kategoriserer dem i overordnede kategorier. Den siste kategorien består av en rekke ulike rutiner som ikke passer inn under noen av de andre kategoriene, og har dermed fått navnet Diverse. Ut ifra mine observasjoner og erfaringer, samt etter samtale med leder for enheten er ikke listen komplett, men dette er et vesentlig steg i retning av å få oversikt over hva man gjør på IT-hjelp. Jeg fikk ikke anledning til å sette meg ned å videreutvikle denne listen, siden den ble etablert ganske sent i semesteret.

Jeg tok deretter for meg regnearket som fulgte med den danske modellen. Jeg erstattet arbeidsområdene som var etablert som eksempler i regnearket, med listen over de overordnede kategoriene som ble etablert.

5.2.2 Steg 2 – Fastsetting av kompetansekrav og roller

Den danske modellen legger videre opp til at man ut i fra de etablerte arbeidsoppgavene, etablerer roller med ansvar for de ulike oppgavene. IT-hjelp er i en spesiell stilling i forhold til dette. Alle ansatte på IT-hjelp i stor grad skal ha kunnskap om de samme tingene for å kunne hjelpe dem som kontakter funksjonen. Dermed opplever man at flere har samme rolle, som på mange måter tilsvarer stillingsbetegnelsen deres. Derimot vil det være ulikheter på kompetansenivå mellom disse rollene. En fast ansatt vil naturlig nok ha større krav til kompetanse innen gitte områder enn en som jobber deltid eller er på opplæring.

Rollene var ikke med i den opprinnelige planleggingen, rett og slett fordi de ble noe oversett. På bakgrunn av et samarbeid med en av de ansatte laget vi et utkast til roller og krav til kompetansenivå på de ulike rollene. I tillegg ble minimum og maksimumskrav til årsverk på de ulike rollene fastsatt. Den ansatte laget et førsteutkast. Jeg fikk en forklaring i etterkant og kom med kommentarer og synspunkter ut ifra de observasjoner og erfaringer jeg har gjort meg i enheten. Utkastet ble så presentert til enhetsleder som kom med sine kommentarer og endringer. Dette dannet listen over roller, kompetansenivå og årsverk i modellen.

5.2.3 Steg 3 – Kartlegging av kompetansen

Fase 3 startet så snart fase 1 og deler av fase 2 var klar. For å kartlegge kompetanse med den danske modellen, er man avhengig av to spesifikke momenter;

- At man har et sett med oppgaver å kunne knytte kompetanseområdet til
- At man kan plassere den ansatte i en av de etablerte rollene

Det er med andre ord ikke helt nødvendig å ha hele fase 2 klar, så lenge man har et spesifikt sett med roller å forholde seg til. Selve kartleggingen foregikk på følgende måte:

Jeg oppsøkte hver enkelt ansatt, og forklarte dem om prosjektet. Jeg gikk gjennom kompetansenivåene (tabell 3) og listen over de spesifikke oppgavene og deres kategorisering, samt forklarte hvordan de fylte ut skjemaet. Jeg forklarte også hvordan deres data ville bli behandlet, og at alle ansatte var anonyme i oppgaven. Som en forskjell i forhold til hva man foreslår i den danske modellen, satt jeg meg inn ned sammen med hver enkelt ansatt for å systematisk gå gjennom listen. De fleste gav uttrykk for at det kunne de fint klare selv, og jeg gjorde det klart at jeg var tilgjengelig om de hadde spørsmål. Skjemaene har blitt levert både i papirform og elektronisk. De har kun vært merket med et tall for å identifisere hvem som leverte skjemaet, og linken mellom navn og tall gjøres i regnearket. Det hadde ikke nødvendigvis vært behov for denne linken, men det ble gjort fordi jeg ville kunne gå tilbake til den enkelte ansatt i tilfelle det skulle mangle noe dokumentasjon (f.eks at noen har glemt å fylle ut et felt). Dette er dog kun ment til intern bruk i mitt arbeid, og publiseres ikke i oppgaven.

Tabell 3: Kompetansenivåer (etter Videnskapsministeriet, 2006a) :

Nivå	Faglige kompetanser
1	Ingen kjennskap
2	Har kjennskap til Betyr at du innen emnet kan forklare basisinnhold, kommunisere meningsfylt om emnet og arbeide under veiledning innenfor området
3	Kan anvende Betyr at du innen emnet kan bruke teori i praksis, selvstendig utføre rutineoppgaver samt veilede kollegaer i rutineoppgaver
4	Behersker Betyr at du innen emnet kan velge ut og sette sammen en systematisk fremgangsmåte og identifisere forbedringsmuligheter/endringer
5	Er ekspert Betyr at du innen emnet kan velge ut og sette sammen komplekse problemer og kreative problemstillinger, kan kombinere og godkjenne mønstre innen emnet samt rådgive kollegaer fritt innen emnet.

5.2.4 Steg 4 – Beskrive kompetansegap

Beskrivelse av kompetansegap var sannsynligvis den delen i prosessen som tok minst tid. Dog var det å forklare disse avvikene mer krevende. Regnearket som medfølger den danske modellen regner automatisk ut kompetansegap ut ifra de forrige fasene, og fordeler dette på både kompetanser og roller. Derfor trengte jeg i praksis ikke gjøre noe spesifikt i denne fasen, annet enn å følge med på diagrammene og se til at det ikke var åpenbare feil i utregningene eller inndata.

5.2.5 Steg 5 – Etablere en plan for kompetanseløft

Det ser ikke ut til å foreligge noen plan for opplæring, i enheten, i hvert fall ikke for operatørens side. Det er operatørene jeg fokuserer på i denne delen, etter ønske fra IT-avdelingen. Derfor ble dette et noe større arbeid enn jeg trodde. Jeg tok utgangspunktet i kompetanseløften, og vurderte hvor det var behov for mer opplæring. I tillegg se jeg litt på litteraturen rundt dette, for å ha et godt grunnlag for mine påstander.

5.3 Funn

Her vil jeg presentere de funnene som er gjort underveis i implementeringen av oppgaven.

5.3.1 Steg 1 – Arbeidsoppgaver

Resultatene av fase 1 listes opp under. Det bør nevnes at oppgavene nevnt er overordnede, og derfor er de kort beskrevet. Underordnede spesifikke rutiner ligger som vedlegg i kapittel 7.1.

Funn i fase 1, liste over arbeidsoppgaver som enheten skal gjøre:

- Registrering og håndtering av saker
Dette gjelder saksbehandlingssystemet eJournal, og rutiner relatert til oppretting av nye saker, håndtering av eksisterende saker, unntakstilfeller med mer.
- Print
Denne kategorien inneholder elementer som har med det fysiske på skrivere å gjøre, samt feilmelding til serviceinstans.
- Utlånsrutiner
Rutiner for utlån gjelder for ulikt type utlånsutstyr, samt oppfølging av utlån.
- Bestilling
Bestilling av diverse maskin- og programvare.
- Auditorier / undervisningsrom / Pclaber
Feilmeldingshåndtering på ulike undervisningsrom.
- Brukerregistrering og passord
Håndtering av saker relevant til oppretting og vedlikehold av brukerkontoer, passord og unntakstilfeller.
- E-post
Gjelder henvendelser rundt e-post, e-postlister, spam med mer.
- Bærbare maskiner
Behandling av bærbare maskiner, virushåndtering, opplæring i bruk.
- Oppretting av FAQ
Opprette og modifisere en liste over Frequently Asked Questions (FAQ) med løsning på vanlige saker.
- Telefoni
Feilmeldingshåndtering, flytting av apparat, navneendring, flytting av nummer med mer.
- Multimedia og videokonferanse
Diverse oppgaver innen multimedia og videokonferanse, blant annet digitalisering av lyd-kassetter og håndtering av ønske om opptak av kurs med mer.
- Behovshåndtering
Sentralt står spørsmålet om hvordan man håndterer nye behov når de melder seg.
- Programmer
Håndtering av brukerstøtte til programvare som ikke er standard, samt bestilling av programvare.
- MAC
MAC-relaterte oppgaver.

- Diverse
Ulike oppgaver som ikke passer under noen av de andre kategoriene av diverse grunner.

5.3.2 Steg 2 – Kompetansekrav, roller og årsverk

Her vil funnene i forhold til roller, årsverk og kompetansekrav presenteres. Rollene man kom frem til er følgende;

- Leder for Kundesenteret
- Kundebehandler, fast ansatt
- Kundebehandler, engasjement
- Kundebehandler, deltid/utpl./praksis
- Operatørsjef
- Operatør

Rollene beskrives når kompetansekravene presenteres. Det er ikke spesifisert ansvarsområder for gitte oppgaver slik den danske modellen tilrettelegger for, fordi rollene her skal ivareta de samme arbeidsoppgavene, men i forskjellig grad. Hver rolle har sin funksjon den er ment å ivareta, men IT-hjelp har ikke nedfelt dette noe sted rent formelt. Etter samtale med flere ansatte samt leder for kundesenteret har jeg fått en forståelse for hva de ulike rollene innebærer. Disse presenteres om litt.

Årsverk ble tatt med under datainnsamlingen, men relateres til rollene i modellen. Dermed har årsverk i dette tilfellet i praksis ingen betydning for resultatet vi ser på, siden vi fokuserer på oppgavene.

Følgende kompetansekrav er fastsatt:

Tabell 4: Kompetansekrav (egenprodusert etter Videnskabsministeriet, 2006a)

Kompetansekrav fordelt på roller	Leder for Kundesenter	Kundebehandler, fast ansatt	Kundebehandler, engasjement	Kundebehandler, deltid/utpl./oppl	Operatørsjef	Operatør
Registrering og håndtering av saker	5	5	4	2	4	3
Print	4	4	3	2	3	3
Utlånsrutiner	3	5	4	2	4	3
Bestilling	3	5	4	2	4	3
Auditorier/undervisningsrom/Pclaber	4	5	4	3	4	4
Brukerregistrering og passord	4	5	4	2	4	3
E-post	4	3	2	2	3	2
Bærbare maskiner	3	5	4	2	4	3
Oppretting av FAQ	5	4	3	1	3	2
Telefoni	4	5	4	1	3	2
Multimedia og videokonferanse	3	4	3	1	3	2
Behovshåndtering	5	2	1	1	2	2

Programmer	4	4	3	2	3	3
MAC	2	3	2	1	2	2
Diverse	4	5	4	2	3	3

Å gå inn på hvert enkelt krav gjør jeg ikke her, det vil bli for omfattende. Derimot kan jeg si en del generelt, samt trekke ut spesifikke momenter som bør nevnes eller som krever en forklaring. Dette vil jeg gjøre med fokus på roller, fordi det er lettere å se trender og tendenser ut ifra rollene, enn det er ut ifra de enkelte oppgavene. Det vil også innebefatte en beskrivelse av rollene;

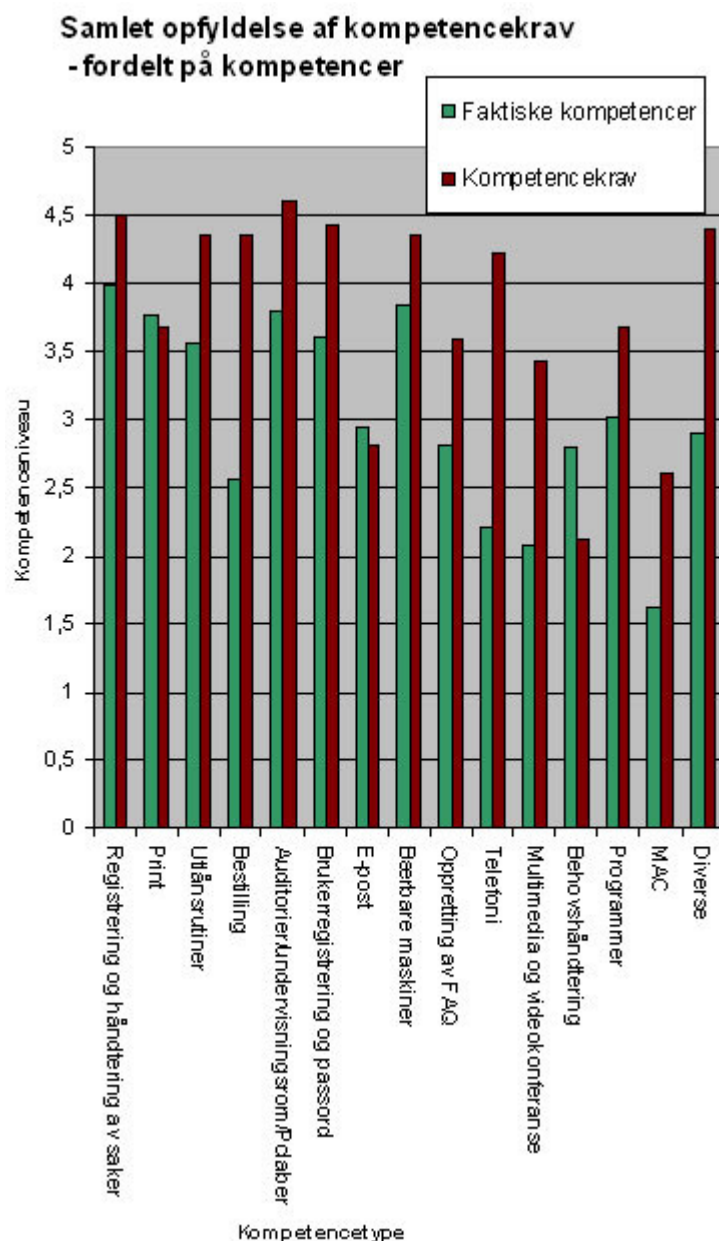
- Leder for Kundesenteret
 - Å være leder for kundesenteret innebærer å sørge for at kundesenteret jobber mot det målet nevnt i kapittel 2.1.1. Det innebærer i stor grad også å ta seg av behovshåndtering der det måtte oppstå, og dermed evaluere tjenesten opp mot de behov som måtte komme. Som leder av kundesenteret, vil man ha et spesifikt ansvar både for den kvalitative delen ved saksbehandlingen, et ansvar for kontroll av rutiner, behovshåndtering og dokumentasjon. Dermed vil dette være de delene man bør kreve høyest kompetanse på, mens en del av de normale prosessene ikke krever tilsvarende.
- Kundebehandler, fast ansatt
 - Fast ansatte kundebehandlere er de som tar seg av den daglige driften av enheten. Disse bemanner IT-hjelp kontoret, telefonen og skranka, løser saker i saksbehandlingsprogrammet, og tar seg av feilsøking og feilretting av problemer som oppstår. Kundebehandlere behandler både brukere på ansatt- og studentsiden.
- Kundebehandler, engasjement
 - En kundebehandler i engasjement skal ha de samme arbeidsoppgavene og kompetansenivåene som en fast ansatt, men er ansatt for en begrenset tidsperiode.
- Kundebehandler, deltid/utpl./praksis
 - Kundebehandlere som jobber deltid, er utplassert eller i praksis setter man generelt lave krav og forventninger til. Dette er fordi personer i denne rollen kan variere enormt i kompetanse og kunnskap rundt IT og kundeservice. De vil uansett alltid være i en situasjon der de kan henvende seg til en fast ansatt om det skulle komme henvendelser man ikke vet hvordan man skal løse.
- Operatørsjef
 - Operatørsjefen sin rolle er primært å arbeide som en vanlig operatør. I tillegg har han et noe utvidet ansvar i forhold til informasjonsspredning blant operatørene, kommunikasjon, og fordeling av vakter.
- Operatør
 - Operatørene er deltidsansatte studenter som bemanner kontoret primært på kveldstid. Ansvarsområdene er de samme som faste ansatte kundebehandlere, med noe redusert ansvar for ansattssiden.

5.3.3 Steg 3 – Kompetansekartlegging

På grunn av et ønske om anonymitet i forhold til enkeltpersoner, legger jeg ikke frem en oversikt over kompetansematerialet som er samlet inn. I denne oppgaven fokuserer jeg uansett på den samlede oppfyllelsen av kompetansekravene, og gapet mellom kravene og den faktiske kompetansen. Dette beskrives videre.

5.3.4 Steg 4 – Beskrivelse av kompetansegap

Basert på differansen mellom kompetansekrav og samlet kompetansenivå, regner modellens regneark automatisk ut kompetansegapet. Kompetansegapet regnes ut fordelt på både oppgavene, og på rollene. Dermed kan man trekke frem de kompetansene eller rollene som har størst og minst gap, og bruke dette som et grunnlag for å prioritere hvilke steg man bør ta for et kompetanseløft i fase 5. Resultater fordelt på roller tas ikke med, fordi noen av rollene kun representerer en enkelt person, og da vil i praksis kravet om anonymitet ikke være i varetatt. Jeg fokuserer derfor på oppgavene. Figuren under presenterer kompetansegapet:



Figur 10: Oppfyllelse av kompetansekrav (egenprodusert, etter Videnskapsministeriet, 2006a)

Diagrammet tar i bruk kompetansenivåene fra 1-5 som ble presentert tidligere, disse ligger til venstre i modellen. Dataene som presenteres her er fordelt på kompetanser. De røde søylene viser kompetansekravene som er etablert, og de grønne søylene representerer den kompetansen som er innrapportert under datainnsamlingen.

Det er tydelig ut ifra figur 9 at man ligger bedre an på enkelte kompetanseområder enn andre. Det foreligger ikke noen dokumentasjon på hvilke arbeidsområder man anser som viktigst, men ut ifra saksbehandlingssystemet burde man kunne klare å finne dette ut. Dette forutsetter at oppgavene er kategorisert på samme måte i systemet, som de kategoriene vi tar utgangspunktet i her. Ser man på statistikken i eJournal, er dette ikke tilfelle. Av oppgavene trekkes passord, utlån, telefoni og brukerregistrering frem i saksbehandlingssystemet. Om man sammenlikner dette med de observasjoner jeg har gjort i enheten, samt samtaler med de ansatte, så tilsvarer ikke alle kategoriene i saksbehandlingssystemet med de kategoriserte oppgavene som er tatt i bruk her. Det ser ut til at det primært er syv kategorier som skiller seg vesentlig fra de andre, ut ifra hvor ofte oppgaver i slike kategorier kommer inn;

- Registrering og håndtering av saker
- Print
- Utlånsrutiner
- Auditorier / undervisningsrom / Pclaber
- Brukerregistrering og passord
- E-post
- Bærbare maskiner

Dermed ender vi opp med en liste over oppgaver som man kan definere som ”de viktigste” oppgavene enheten gjør. Dersom man med dette som utgangspunkt sammenlikner disse kategoriene med kompetansegapene presentert over, så kan man trekke ut at det er de viktigste oppgavekategoriene man ligger best an på.

Behovshåndtering skiller seg ganske klart ut ifra de andre kategoriene. Her ser det ut til at man ligger man faktisk godt over det man krever av kompetanse. Dette kan ha flere forklaringer. En forklaring kan være at oppgaven eller rutinen ikke er beskrevet godt nok. Som tidligere nevnt foreligger det ikke noen formell beskrivelse til hver oppgave/rutine, selv om det jobbes med å lage det. Dermed kan det være misforståelser rundt hva som egentlig ligger bak meningen med oppgaven, og dette kan føre til at det blir rapportert en høyere kompetanse enn hva det ville blitt om oppgaven var tilstrekkelig definert. En forklaring kan også være at man har overvurdert seg selv, men det kan like godt være tilfelle at kompetansen som gjenspeiles faktisk er bedre på dette området enn hva man krever.

Kategoriene telefoni, bestilling samt multimedia og videokonferanse skårer lavest på kompetansekartleggingen, og ser ut til å representere det største gapet. Dette kan forklares ut ifra at dette er arbeidsoppgaver som kommer ganske sjelden, og som man derfor ikke har fått bygd opp særlig mye kompetanse på.

Det vil antageligvis alltid være slik at man i noen tilfeller ligger over det man krever eller ønsker, og i andre tilfeller ligger under. At kartleggingen presenterer et lavere kompetansenivå enn hva som kreves, er det samtidig viktig å understreke at dette ikke nødvendigvis betyr at enheten ikke har tilstrekkelig kompetanse på dette området. Det er mange forhold som kan påvirke dette. At man selv vurderer seg som mindre kompetent enn det som kan forventes, kan ikke minst skyldes at det er en subjektiv vurdering som foretas her. Den danske modellen legger opp til at kartleggingen skal skje med den ansatte pluss leder i en felles operasjon, men det var ikke mulighet for her på grunn av leders mangel på ledig tid. Med andre ord kunne resultatet blitt annerledes om man hadde gjort det slik den danske modellen legger opp til.

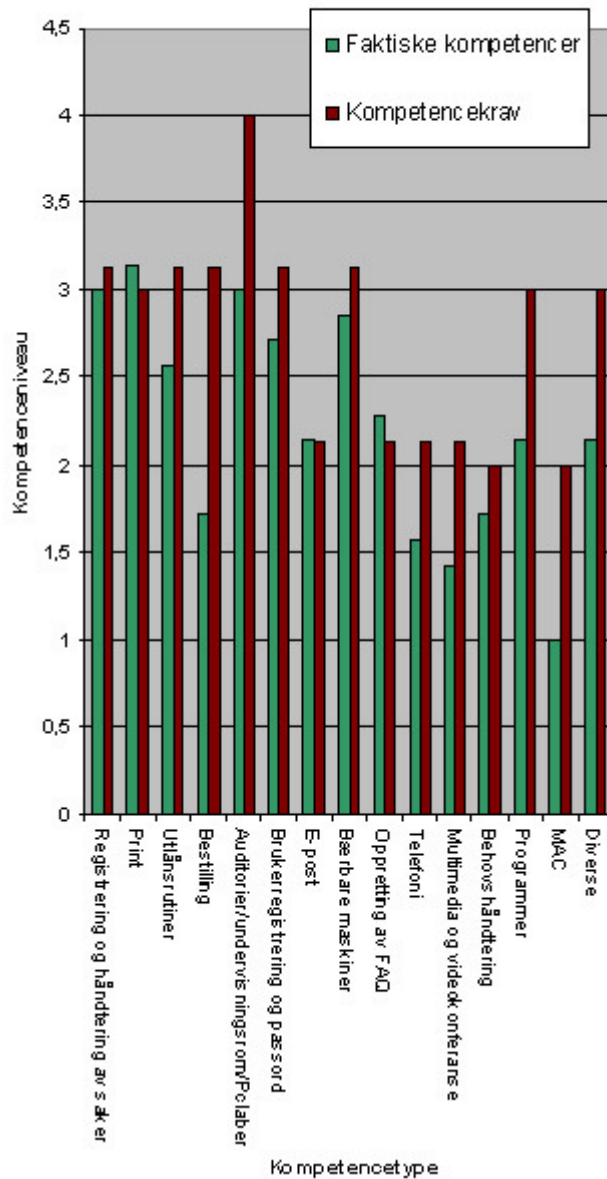
Det er for øvrig også minst en positiv ting med kompetansegapet som presenteres; det faktum at mange velger å ikke evaluere sin kompetanse som det kravet henstiller til, kan bety at man selv ser at man har forbedringspotensiale. Med andre ord har man en innsikt i det arbeidet man gjør som er så stor, at man uten problemer kan si at; ja, jeg kan en del, men jeg kan nok helt sikkert lære mer. Det må kunne sees på som et positivt funn.

I tillegg er det viktig å nevne at dersom det er slik at kompetansen hos noen er under det som kreves, så har man en rekke dokumentasjonskilder å forholde seg til. Duedahl et. al. (2005) peker på at *“Lack of knowledge can be compensated by access to IT knowledge and refers to the knowledge about where and how to get information about IT when extended information is needed.”* (Duedahl et. al., 2005, s. 42) Med andre ord ser man at de dokumentasjonskilder man har etablert, som IT-Wiki og eJournal FAQ, kan ha en svært positiv effekt, spesielt for roller med lavere krav til kompetanse.

En annen forklaring på et kompetansegap kan være det som Blanton et al. (1998) kaller for profesjonell foreldelse. Han definerer det som en mangel som oppstår når et misforhold utvikler seg mellom yrkesmessige krav og egenskaper man har som profesjonell. Han peker videre på at det er viktig å fornye profesjonell kunnskap og egenskaper fordi den eksisterende kunnskapen blir utdatert i løpet av noen år. I en utvikling som IT-avdelingen er i nå med mange endringer i rutiner og systemer, er dette desto viktigere å fokusere på for å forhindre profesjonell foreldelse.

Det siste jeg skal presentere i denne fasen er kompetansen til operatørene spesifikt. Det er et ønske fra IT-avdelingen at jeg spesifikt fokuserer på operatørene, siden ikke avdelingens kompetansekartlegging inkluderer disse. Derfor gjør jeg det her, og diagrammet for operatørenes kompetansegap presenteres under:

Samlet oppfylldelse av kompetencekrav - fordelt på kompetencer



Figur 11: Oppfyllelse av kompetansekrav, operatører (egenprodusert etter Videnskapsministeriet, 2006a)

Kompetansekjøften for operatørene følger trenden for hele IT-hjelp; det er de oppgavene som forekommer hyppigst som man har høyest kompetanse på, mens oppgaver som kommer mer sjelden ligger man dårligere an på. Generelt sett ligger operatørene lavere i de fleste kategorier enn IT-hjelp som helhet, noe som betyr at det er de faste ansatte som trekker snittet opp. Dette var forventet, siden det tross alt er de faste ansatte som jobber hver dag, mens operatørene kun jobber ti timer i uken. I tillegg er dette på kveldstid, slik at de ikke får like mange henvendelser mens de er på jobb. Ut ifra observasjonene jeg har gjort i perioden, kan det også se ut til at den erfaringen enkelte operatører får med å jobbe noen timer på dagtid, gir en betydelig brattere læringskurve enn når man jobber på kvelden.

Diagrammet til operatørene skiller seg ut på et spesifikt felt; behovshåndtering. Den generelle trenden er at man har høyere kompetanse på denne oppgaven eller rutinen, enn hva man egentlig trenger. I operatørens tilfelle er dette så vidt motsatt, noe som kan forklares med den

erfaringen som operatørene mangler i forhold til de faste ansatte. De fleste av operatørene har ikke jobbet i enheten så mye mer enn et halvt år, og dette påvirker naturlig nok kompetansenivået.

5.3.5 Steg 5 – Plan for kompetanseløft

I forhold til steg for kompetanseløft, har jeg ikke anledning til å foreslå tiltak for kompetanseløft for alle oppgaver. Dette vil bli en for stor oppgave i forhold til tidsbruk, siden det ikke ser ut til å foreligge noen spesifikke planer for kompetanseløft for IT-hjelp. Derfor tar jeg for meg de oppgavene som for meg ser mest kritiske ut. Dette er egentlig en egen diskusjon; for hva er egentlig mest kritisk? Er det de oppgavene som man gjør ofte og som det er størst hyppighet av, men som man allerede kan godt, eller er det de oppgavene som kommer sjelden, og som man kanskje ikke er like kompetente på?

Svaret vil antageligvis være avhengig av konteksten. I dette tilfellet er IT-hjelp sitt mål å gi god service i alle tilfeller, og da gjelder det også oppgaver som kommer sjelden. Telefoni, bestilling samt multimedia og videokonferanse var tre av de kategoriene som skåret dårligst på kartleggingen, og derfor vil disse være med på å dra ned et ellers relativt godt resultat jevnt over. Derfor mener jeg det er her fokuset på kompetanseløft bør ligge.

Den spesifikke planen for kompetanseløft som lages, er primært rettet mot operatørene. Dette er fordi IT-avdelingen har kommet med et spesifikt ønske om å fokusere på dem i oppgaven. Planen som utarbeides her vil dog ikke være så spesifikk som det som skal leveres til IT-hjelp. Her vil jeg komme med generelle kommentarer og mulige tilnærminger å lage en slik plan på, mens den spesifikke planen blir ferdiggjort og levert til avdelingen etter denne oppgaven er innlevert. Dette bekreftes også i kontrakten som er inngått mellom avdelingen og meg.

En plan for kompetanseløft kan inneholde mange aktiviteter, der en del av dem nevnes i den danske modellen. De to aktivitetene som kanskje skiller seg mest fra hverandre, er å ansette nye mennesker eller utvikle dem man allerede har. Her vil jeg jobbe ut i fra at man bygger videre på de ressursene man har, fremfor å skaffe helt nye kompetanse utenfra. Jeg tror dette vil ha en positiv effekt. Agarwal og Ferratt (2001) understreker at det kan være fornuftig å få mest mulig ut av det personellet man allerede har i bedriften, fordi det kan være utfordrende å få inn kvalifisert arbeidskraft. Det å langtidsinvestere i sine medarbeidere fører gjerne til lavere turnover i organisasjonen, og dermed kan man spare en del kostnader som er knyttet til at ansatte slutter.

Når jeg derfor skal ta for meg en plan over kompetanseløft innen disse kategoriene, kan man først se på dagens rutiner for disse oppgavene. Om ikke det finnes formelle rutiner på det, så bør det utarbeides noen ut i fra de uformelle rutinene man jobber etter. Ut ifra disse vil det være lettere å analysere hva det er som er uklart, og hvordan opplæringen bør tilrettelegges. Dette kan gjøres primært av IT-hjelp som selv sitter på de ulike prosedyrene, men det kan være smart å dra inn ekspertene eller systemeierne i de ulike oppgavene. Da kan man få et mer overordnet blikk på rutinen, og eventuelt foreta nødvendige justeringer både på rutinen og på de ulike måtene å foreta kompetanseløft på.

Når den nødvendige informasjonen er samlet inn, kan man begynne å lage selve planen. Basert på et tidligere arbeide fra Sein et al. (1999) i Olfman et. al (2005), tar Olfman et al. for seg et kunnskapshierarki, med ulike kunnskapsnivåer som rangeres fra 1-7. Jeg går ikke videre inn på å presentere de ulike nivåene her i denne oppgaven, men jeg vil anbefale å se på dette i forbindelse med planen man skal lage. På en måte kan det sees på som en alternativ

liste over kompetansenivåer i forhold til den som den danske modellen har etablert, og det kunne vært interessant å sette disse opp mot hverandre. De syv kunnskapsnivåene fokuserer på læring, og derfor mener jeg at denne ville det være fornuftig å se på når skal utarbeide kurs eller lignende for å se hvor overordnet eller detaljert kurset bør være.

I tillegg peker Olfman et al. på at best practises i deres tilfelle innebærte en miks av instruksjonsledet og selvledet læring, samt en miks av tradisjonell og online læring. I tillegg peker de på at man bør dele opp og kombinere ulike tema når man jobber med opplæring. Dette burde man ta med seg i arbeidet med å utvikle en kompetanseplan. Her ser jeg for meg en rekke cases med typiske problemstillinger som kan danne utgangspunktet for en kombinert kompetanseøkning innen flere av kategoriene av arbeidsoppgaver. Błaalid (2001) tar for seg en liste over elementer som en opplæringsplan bør inneholde, og det oppfordres til å også ta dette i øyesyn når man jobber med planen.

Det skal nevnes at det er tilbudt de ansatte på IT-hjelp kurs i Datakortet for å kunne sette seg skikkelig inn i programvare som er mye i bruk på universitetet. ITIL-kurs er allerede holdt, og det skal holdes flere ITIL-kurs utover. Det er med andre ord et fokus på kompetanseløft i enheten, selv om det ikke ligger spesifikt i form av en kompetanseplan.

6 Diskusjon

Ut ifra gjennomgangen av den teoretiske og metodiske tilnærmingen, samt planleggingen og gjennomføringen av aksjonen som er foretatt i denne oppgaven, vil jeg her prøve å analysere og vurdere mitt arbeid. Jeg ønsker å se om jeg har svart tilstrekkelig på problemstillingen, og at jeg har gjort det på en lik måte at arbeidet kan anses som brukbart. Jeg ønsker å se på dette gjennom å evaluere det jeg har gjort, og til slutt se på hva slags læringsutbytte som har blitt skapt gjennom mitt arbeid.

6.1 Evaluering av arbeidet

Her ønsker jeg å si noe om evalueringen av det arbeidet jeg har gjort i denne masteroppgaven. Evalueringen og analysen av de direkte funnene av kompetansekartleggingen er allerede diskutert i forrige kapittel. Her vil jeg derfor fokusere på selve oppgaven, og se på forskningsprosjektet og dets gyldighet.

Problemstillingen dreide seg rundt hvordan man implementerer en IT-kompetansemodell. Konteksten er en servicedesk i en IT-avdeling, og avdelingen er midt i en prosess for å omstille seg til ITIL-rammeverket. Videnskapsministeriet (2006a) sier at dersom myndigheten går i gang med en full BPR-prosess samtidig som man kjører kompetansekartlegging, vil det medføre et betydelig arbeid med å definere prosessene. Det har vært tilfellet her, og dermed har det tatt urimelig lang tid å få på plass det grunnleggende for å kunne begynne datainnsamlingen.

Dette kan ha hatt konsekvenser for prosessen og de funn jeg har gjort. Funnene som ble gjort under den teoretiske tilnærmingen, tilsier at kompetansekonseptet er ganske vagt og vanskelig å gi noen eksakt definisjon av, og dette er antageligvis grunnen til at jeg kun har kommet over en kompetansemodell jeg anser som brukbar i denne oppgaven. Den metodiske tilnærmingen la til rette hvordan arbeidet skulle foregå, og satt en ramme for arbeidet. Gjennomføringen av de ulike fasene i aksjonsforskningsprosessen ble gjennomgått og utført, og ut av dette skal jeg så si noe om hvordan man anvender en IT-kompetansemodell.

Jeg har i oppgaven ikke spesifikt bestemt meg for å bruke en gitt definisjon av kompetanse, og forholde meg til denne underveis. Det har jeg med viten og vilje latt være å gjøre, fordi dette antageligvis ikke ville stemme overens med den modellen jeg endte opp med å velge. Den danske modellen gjør ingen diskusjoner rundt begrepet kompetanse som sådan, men den sier noe om hva slags typer kompetanse den inkluderer og ikke. Derfor er det dette jeg forholder meg til i denne oppgaven.

Den metodiske tilnærmingen synes jeg har fungert bra. Mitt inntrykk av aksjonsforskning etter å ha gjennomført denne oppgaven, er at det definitivt er en metode som bør vurderes når man skal inn å løse et problem eller se på en situasjon i en organisasjon. Metoden er ganske elastisk og kan tilpasses ulike situasjoner og kontekster, og i dette tilfellet mener jeg at kriteriene for å ta metoden i bruk så absolutt er tilstede. Å prøve å se på dette problemet ut ifra en mer teoretisk tilnærming tror jeg ville blitt mot sin hensikt, og ville antageligvis ført til lite direkte nytte for IT-avdelingen. Det ville dog vært interessant å se hvordan resultatet hadde blitt dersom man gjennomførte prosjektet en gang til, med større involvering ifra organisasjonens side.

Selve planleggingen og gjennomføringen av kartleggingen og de ulike stegene i den danske modellen, har fungert greit. Det er nok forbedringspotensiale på flere områder her, men mye av det er knyttet til den situasjonen som IT-avdelingen er i, i forhold til deres arbeid med implementering av ITIL-rammeverket. Jeg ser dog at jeg kunne vært mer pågående i forhold til de oppgaver IT-hjelp skulle gjøre, og kanskje vært mer aktiv i utformingen av disse selv. Dog hadde jeg et ønske om at dette skulle komme fra funksjonen, nettopp fordi at en aksjonsforskningsprosess krever involvering ifra organisasjonens side.

Et av de største avvikene fra måten jeg planla kompetansekartleggingen, var at jeg ikke satt meg ned med hver enkelt ansatt for å gå gjennom skjemaet med dem. Dette var noe jeg planla å gjøre, og det er også noe som den danske modellen legger opp til. Dette var noe jeg gjorde ganske ubevisst, fordi jeg fikk et inntrykk av at det ville bli lettere å kunne samle inn data når de enkelte kunne styre det selv. Det er mulig at dette påvirker resultatene i positiv eller negativ forstand. Det er i hvert fall en oppfordring til å følge opp dette ved eventuelt senere arbeid med modellen, for å eliminere denne problematikken. Kartleggingen av hver enkelt ansatt bør foretas med en person tilstede som kan ta en diskusjon rundt de ulike oppgavene og kompetansenivåene, også mens den ansatte fyller ut skjemaet.

Det er ikke opp til meg å evaluere kompetansearbeidet til IT-avdelingen. Ut ifra mitt arbeid med kompetanse i denne oppgaven, kan jeg si noe om observasjoner og diverse faktorer rundt det arbeidet de gjør. Arbeidet har flere sider ved seg. På en måte kan man si at det kun er den ansatte selv som har en evne til å si noe om hva man føler seg trygg på og ikke. Samtidig kan det være en fordel å fastsatt gitte kriterier fra ledelsen som gir rammer rundt hva det faktisk kreves å kunne for å gjøre en gitt oppgave på en tilfredsstillende måte.

Det er interessant å se på IT-avdelingens kompetansearbeid i sammenheng med det jeg har gjort. De har blant annet en noe annen vinkling enn den danske modellen. I stedet for å kartlegge arbeidsområder alene, begynner de med å stille spørsmål ved hva de ansatte har av kompetanse på ulike områder; eller rettere sagt hva de gjør pr i dag. Ut ifra dette drar man ut og kategoriserer de arbeidsprosesser man sier man har og de oppgaver man gjør, samtidig som man får kartlagt den kompetansen man i dag sitter inne med.

IT-avdelingen gjør med andre ord steg 1 og 3 i den danske modellen samtidig, eller man kan si at man endrer på rekkefølgen slik: 3-1-2-4-5. Dette skaper så et utgangspunkt for at ledelsen kan si noe om hva man bør ha av kompetanse på gitte områder, steg 2 i den danske modellen. De to siste stegene, å se på kompetansekjøft og utvikle en kompetanseplan, ser ut til å foregå tilnærmet likt i modellen og hvordan IT-avdelingen gjør det.

I tillegg har IT-avdelingens arbeid et moment som ikke den danske modellen ivaretar; ønsket kompetanse fra den ansattes side. Dette er positivt fordi de ansatte vil få en følelse av å bli inkludert og hørt. Dog har det å notere ned egen ønsket kompetanse minst en negativ side. Man vil oppleve at noen ønsker kompetanse på områder som ikke vil gagne avdelingen på noen merkbar måte, ut ifra de overordnede mål og strategier. Det så ut til at flere ansatte hadde ønsker om kompetanseøkning på systemer som ikke er en del av deres arbeidsområde. Noen gikk til og med så langt at de hadde et ønske om kompetanseøkning på systemer som ikke er en del av arbeidsområdet innenfor IT-avdelingen overhodet. Det er med andre ord viktig å være kritisk til de ansattes ønsker dersom man åpner for innspill som dette.

Dette viser at kompetansekartleggingen muligens kunne vært noe mer gjennomtenkt. Det er ikke negativt å ta utgangspunktet i de ansattes følelser og ønsker. Det vil antageligvis føre til

at de føler seg mer ivaretatt, og vil ha en positiv effekt. IT-avdelingen bør på den annen side ha funksjoner som siler ut ønskede kompetanser som ikke er en del av det man leverer, eller det som er innenfor arbeidsområdet til den enkelte. Dersom ikke man gjør det, kan man risikere å bruke ressurser på å øke kompetansen på felter som ikke gir noen økt effektivitet eller verdiskapning fra den enkelte ansatte. Dermed vil IT-avdelingen ende opp med å oppnå en omvendt effekt av sitt kompetansearbeid, enn det man i utgangspunktet hadde ønsket.

IT-avdelingen har ansvaret for IT-infrastruktur, drift og support. I forhold til utgangspunktet til Videnskapsministeriet, så drifter IT-avdelingen via Datasenteret de fleste systemer og servere selv. Kun et fåtall systemer er satt bort, og disse er i stor grad mer samarbeidsprosjekter med andre universiteter (blant annet Universitetet i Oslo), enn rene outsourcingsprosjekter. Den danske modellen tar på den annen side utgangspunktet i at man setter ut all drift til eksterne leverandører, så dette påvirker resultatet av modellen til en viss grad. Rollene og arbeidsoppgavene vil med andre ord se en del annerledes ut, noe de også gjør i dette tilfellet.

I kompetansearbeidet til IT-avdelingen skjer selve kompetansekartleggingen uten noen direkte involvering fra den som er ansvarlig for kartleggingen. Skjemaer blir levert ut, forklart, også er det opp til den ansatte å fylle ut skjemaet på best mulig måte ut ifra de gitte kompetansenivåene som er vedlagt. Dette gjelder også for min gjennomføring, noe jeg understrekte tidligere. Her ville nok begge metodene hatt nytte av en mer personlig tilnærming, slik den danske modellen foreslår. Den ansvarlige for kartleggingen, eller leder, burde sette seg ned med hver enkelt ansatt og sammen gå gjennom kartleggingen. Da etablerer man lettere en felles forståelse i enheten for hvordan man plasserer seg selv i en slik kartlegging. Dessuten er det flere menneskelige aspekter inne her, eksempelvis ville kanskje en person evaluert seg til kompetansenivå tre på en gitt oppgave, mens lederen utmerket godt vet ut ifra sine observasjoner og sin kjennskap til den ansatte, at han ligger på nivå fire.

Interessant kan det også være å nevne at den danske modellen ikke ser ut til å nevne tidsaspektet som er inne i forhold til fastsetting av kompetansenivåer – i hvor lang tid skal man kunne forvente at en person har hatt en rolle, før den utfyller kompetansekravene? Og er nivåene egentlig et reelt mål, eller er det noe man bare bør strekke seg etter for motivasjonens skyld? Dersom en person ikke når et kompetansekrav i løpet av den gitte perioden, er det da opplæringen det har vært noe i veien med, eller er det personen som har gjort en dårlig jobb? Jeg tror at disse spørsmålene er noe som den enkelte enhet må vurdere selv, ut ifra sine forutsetninger. Det er dog viktig å ta tak i dem, og jeg føler ikke den danske modellen besvarer dem på en tilfredsstillende måte.

Denne masteroppgaven tar for seg et område som svært mange har skrevet om, men som få ser ut til å ha klart å få konkret nok til at det faktisk kan tas i bruk av en organisasjon på egenhånd. Jeg håper at arbeidet jeg har gjort kan være med på å bidra i dette feltet, og kanskje føre til at det blir mer fokus på mer konkrete kompetanseutviklingsmodeller også i Norge. En mulig videreføring av dette arbeidet kunne være å se på hvilke antagelser og definisjoner av kompetansekonseptet som ligger til grunn for den danske modellen, og hvordan et fokus på dette kan påvirke anvendelsen av modellen. Interessant hadde det også vært å se på andre anvendelser av modellen i en annen type organisasjon, for å se hvor fleksibel denne modellen faktisk er.

6.2 Læringsutbytte

Mitt arbeid er et eksempel på hvordan man kan anvende en kompetanseutviklingsmodell. Dette er ingen fasit, og i ettertid ser jeg at mye kunne ha bli gjort annerledes. Situasjonen i enheten jeg tok for meg tilsa ikke at dette skulle bli noen enkel oppgave, men samtidig så er kompetansekartlegging noe som bør gjennomføres for å komme videre i deres implementeringsprosess av ITIL. Mitt bidrag er en alternativ måte å angripe problemet på, og ikke en rettesnor for hvordan det bør gjøres. Dog er intensjonen at arbeidet skal ta for seg en del elementer og tanker som det kan være greit å ha i bakhodet når man foretar kompetanseutvikling.

Ut ifra evalueringen av arbeidet kan jeg peke på en del punkter som man bør ta til seg dersom en ønsker å anvende den danske modellen:

- Kompetansekartleggingen av hver enkelt ansatt bør foregå sammen med deres nærmeste overordnede for å ivareta en felles forståelse for kartleggingen og nivåene som brukes. Kartleggingen kunne vært en del av en obligatorisk årlig medarbeidersamtale mellom leder og ansatt.
- Man bør vurdere å sette av tid til de ansatte for å evaluere seg selv skikkelig, slik at ikke det blir et hastearbeid som gjøres mellom to andre oppgaver.
- Kompetansekravene bør si noe om hvor lenge en person har hatt en rolle, før det kan forventes av vedkommende oppfyller kompetanse kravene. Det bør også diskuteres hvorvidt man anser nivåene som reelle mål, eller som motivasjonsfaktorer.

Jeg tror at IT-avdelingen har lært litt av det arbeidet som er gjort, i forhold til å kartlegge kompetanse. Dette er nok primært med bakgrunn i deres eget kompetansearbeid, siden de allerede har gjort en del arbeid her. De har blitt introdusert for en alternativ kompetanseutviklingsmodell, og fått presentert måten den anvendes på, og det spesifikke regnearket som tas i bruk sammen med modellen. Dette ble positivt mottatt, og jeg håper de ønsker å se videre på dette i forhold til sitt eget arbeid.

For min egen del så har jeg lært en hel del i løpet av aksjonsforskningsprosessen. Det å drive med aksjonsforskning er givende og lærerikt, spesielt fordi på mange måter samler både praksis og teori under ett. Dermed ser man mye lettere sammenhenger og lærer å kunne beskrive kløften som ofte oppstår mellom de teoretiske betraktningene, og hva som faktisk oppleves i den virkelige verden. Dette er viktig i en setting der man har med eksterne interessenter, fordi det da blir lettere å se løsninger som de faktisk ønsker å se nærmere på. I en oppgave som denne var det av viktigste betydning at jeg fant en løsning som ville være anvendbar i praksis i enheten jeg tok for meg. Arbeidet kunne definitivt fått en annen vinkling dersom jeg prøvde å anvende en annen modell, som ikke fremsto som like konkret og anvendbar som den jeg har brukt.

6.3 Avsluttende ord

Det vil være umulig å kunne gi en kort konklusjon på problemstillingen i denne oppgaven, men diskusjonen over er et forsøk på å gjøre noen konkluderende bemerkninger. Det vil aldri være noen fasit for hvordan en IT-kompetanseutviklingsmodell anvendes, men jeg presenterer en måte å gjøre det på. Anvendelsen har ført til en bevisstgjøring for min egen del på hvordan kompetanseutvikling kan gjennomføres og hva det kan føre til, og på hvilke måter man dette arbeidet må tilpasses for at det skal kunne bli brukbart i praksis. En avsluttende anbefaling dersom man jobber med kompetanseutvikling, kan være å ta for seg den danske modellen som er presentert og ta høyde for de vurderinger som jeg har gjort underveis.

7 Kilder

- Agarwal, R. og Ferratt, T. W. (2001) Crafting an HR Strategy to Meet the Need for IT Workers. *Communications of the ACM* Vol. 44, Nr. 7. 58-64.
- Aungrind og Aungrind (2008) *Utfordringer og vurderinger ved implementering av tjenestestøtteprosesser i ITIL: En praktisk tilnærming*. Norges Handelshøyskole.
- Avison, D., Lau, F., Myers, M., Nielsen, P. A. (1999) Action Research, *Communications of the ACM*. Vol. 42, Nr. 1. 94-97.
- Baskerville, R. L., og Wood-Harper, A. T. (1996) A critical perspective on action research as a method for information systems research. *Journal of Information Technology*. Vol. 11, 235-246.
- Baskerville, R. L., og Wood-Harper, A. T. (1998) Diversity in information systems action research methods. *European Journal of Information Systems*. Vol. 7, 90–107.
- Bassellier, G., Benbasat, I., Reich, B. H. (2003) The Influence of Business Managers' IT Competence on Championing IT. *Information Systems Research*, Vol. 14, Nr. 4. 317
- Blaalid, J. (2001) *Strategisk kompetanseutvikling*. Statskonsult.
- Blanton, J. E., Schambach, T., Trimmer, K. J. (1998) Factors Affecting Professional Competence of Information Technology Professionals. *ACM SIGCPR Computer Personnel*. Vol. 19, Nr. 3, 4-19.
- Brenner (2006) Classifying ITIL Processes — A Taxonomy under Tool Support Aspects. *First IEEE/IFIP Workshop on Business-Driven IT Management (BDIM 06)*, IEEE.
- Cater-Steel, A. og Tan, W. (2005) Implementation of IT Infrastructure Library (ITIL) in Australia: Progress and Success Factors. *IT Governance International Conference*, Auckland, NZ.
- Delamare Le Deist, F. og Winterton, J. (2005) What is competence? *Human Resource Development International* Vol. 8, Nr. 1, 27 – 46.
- Duedahl, M., Andersen, J., Sein, M. K. (2005) When Models Cross the Border: Adapting IT Competencies of Business Managers. *Proceedings of the 2005 ACM SIGMIS CPR Conference (CPR'05)*, April 14-16, 2005, Atlanta, Georgia, USA, pp. 40-48, ACM Press.
- Døving, E., Ure, O. B., Tobiassen, A., Hertzberg, D. (2006) *Kompetanseprogrammet 2000 – 2006, Sluttevaluering*. SNF-rapport nr 32/2006.
- Elliot, J. (1991) *Action Research for Educational Change*. Open University Press, Milton Keynes, UK.
- Enova. (2006) *Energistyring - bedrifter i nettverk* [Online] Tilgjengelig: <http://www.enova.no/sitepageview.aspx?articleID=582> [2008, 10. november]

- FreeCode (2008) *ITIL v3: The Map*. FreeCode International.
- Grant, J. (1999) The Incapacitating Effects of Competence: A Critique. *Advances in Health Sciences Education*, 4, 271–277.
- Hagan, C. M. (1996) The core competence organization: Implications for human resource practices. *Human Resource Management Review*, Vol. 6, Nr. 2, 147-164.
- Hansen, E. M., Grimsmo, A. Hesthamar, B., Totland, T. (2006) *Innspill til Nasjonal Helseplan om IKT*. Helse Vest.
- Harzallah, M. Berio, G. Vernadat, F. (2002) A formal model for assessing individual competences in enterprises. *IEEE International Conference on Systems, Man and Cybernetics, 2002*. Vol. 4
- Harzallah, M. Berio, G. (2004) Competence modeling and management: a case study. *Proceedings of the 6th international conference on Enterprise Information Systems (ICEIS'04)*, University of Portucalense, pp. 350-358, Porto, April 13-16.
- Henderson, R. og Cockburn, I. (1994) Measuring Competence? Exploring Firm Effects in Pharmaceutical Research. *Strategic Management Journal, Summer Special Issue*, 15, 63-84.
- Hustad, E. og Møll, B. V. (2002) *Anvendelse av IT for strategisk kompetansestyring: Innføring og bruk av globale kompetanseverktøy i større konsern*. Høgskolen i Agder
- Hochstein, A., Zarnekow, R., Brenner, W. (2005) ITIL as Common Practice Reference Model for IT Service Management: Formal Assessment and Implications for Practice. *e-Technology, e-Commerce and e-Service, 2005. EEE '05. Proceedings. The 2005 IEEE International Conference on*, 704-710, 29 March-1 April
- Høgskolen i Agder. (2005) MOT 2010 – Strategiplan. Høgskolen i Agder.
- Jacobsen, D. I. (2005) *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Høgskoleforlaget
- Kristoffersen, A. (2006) NOU 2006:6 *Når sikkerhet er viktigst - Kommentarer fra Standard Norge*. Standard Norge.
- KS IKT-forum. (2008) *Kompetansekartlegging i kommunene*. [Online] Tilgjengelig: http://ksikt-forum.no/haandboker/handbok_i_kompetansekartlegging [2008, 10. november]
- McGrath, R. G., McMillan, I. C., Venkataraman, S. (1995) Defining and Developing Competence: A Strategic Process Paradigm. *Strategic Management Journal*. Vol. 16, 251-275
- Mooney, A. (2007) Core Competence, Distinctive Competence, and Competitive Advantage: What Is the Difference? *Journal of Education for Business*. Vol. 83 Nr. 2. 110-115
- Nilsen, H. og Sein, M. K. (2002) Determinants of User Satisfaction with the Support Function. *SIGCPR '02: Proceedings of the 2002 ACM SIGCPR conference on Computer personnel research*, 47 – 51.

- Nærings- og handelsdepartementet (1997) *Statlige anskaffelser - Bedriftsstrukturen i Norge, NOU 1997* [Online]
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/nhd/dok/NOU-er/1997/NOU-1997-21/7.html?id=141014>
[2008, 10. november]
- Olfman, L., Bostrom, R. P., Sein, M. K. (2005) Developing Training Strategies with an HCI Perspective. *Advances in Management Information Systems*. Vol. 5. 258 - 283
- Rasli, A. (2005) *IT Competencies And The Conditions For Training Effectiveness: A Study On Malaysian University Clerical Workers*. Department of Social Science, Roskilde University Center
- Rothwell, W. J. og Lindholm, J. E. (1999) Competency identification, modelling and assessment in the USA. *International Journal of Training and Development*. Vol. 3 Nr. 2. 90 -105
- SuperOffice eJournal. (2008) *ITIL / IT Service Management* [Online] Tilgjengelig:
http://www.ejournal.no/produkter/it_service_management/itil [2008, 10. november]
- Universitetet i Agder. (2008a) *Studier på Sørlandet*. Universitetet i Agder.
- Universitetet i Agder. (2008b) *Nøkkeltall* [Online] Tilgjengelig:
http://www.uia.no/no/portaler/om_universitetet/organisasjonen/noekkelstall [2008, 14. november]
- Universitetet i Agder. (2008c) *IT-avdelingen* [Online] Tilgjengelig:
http://www.uia.no/no/portaler/om_universitetet/it [2008, 14. november]
- Universitetet i Agder. (2008d) *IT-hjelp* [Online] Tilgjengelig:
http://www.uia.no/no/portaler/om_universitetet/it/it_hjelp__1 [2008, 14. november]
- Universitetet i Agder. (2008e) *Administrativt organisasjonskart* [Online] Tilgjengelig:
http://www.uia.no/no/portaler/om_universitetet/organisasjonen/administrativt_organisasjonskart
[2008, 14. november]
- Tarassov, V., Sandkuhl, K., Henoch, B. (2006) Using Ontologies for Representation of Individual and Enterprise Competence Models., *International Conference on Research, Innovation and Vision for the Future, 2006*. 206- 213.
- Videnskapsministeriet (2006a) *Kompetenceoptimering og -utvikling– Model for styring af it-relaterede kompetencer hos offentlige myndigheder*. Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling
- Videnskapsministeriet (2006b) *Anbefalinger og vejledning om indførelse af ITIL i den offentlige sektor*. Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling.

8 Vedlegg

8.1 Rutiner / arbeidsoppgaver

Overordnet rutine Underliggende rutine®

Registrering og håndtering av saker	Hvordan registrere en sak?
	Hvordan håndtere en sak?
	Hvordan levere en sak til 2. linje?
	Hvordan håndtere saker fra andre uia lokasjoner?
	Hvordan håndtere saker som skal løses av operatører?
	Hvordan håndtere saker som vi ikke har rutine/kjenner til løsning?
	Hvordan håndtere saker som ikke tilhører IT-avdelingen?
Print	Hva skal gjøres før en feil må meldes til Ricoh?
	Hvordan bestille og sette ut papir?
	hvordan bestille og sette ut toner?
	Hvordan tildele brukerne printere? (legge i grupper osv)
Utlånsrutiner	Rutine for utlån av utstyr
	Rutine for utlån av programvare
	Rutine for utlån av mobiltelefoner
	Rutine for utlån av ipod med påfølgende brenning av filer
Bestilling	Hvordan bestille datamaskin?
	Hvordan bestille programvare?
	Hvordan bestille en PC'lab?
	Hvordan bestille MSDNAA?
	Hvordan bestille utstyr som CD/DVD osv?
Auditorier / undervisningsrom / PC-laber	Hvordan håndtere feilmeldinger i auditorier / undervisningsrom?
	Hvordan håndtere feilmeldinger i PC-laber?
Brukerregistrering og passord	Hvordan håndtere saker om nye passord?
	Hvordan håndtere saker om karantene?
	Hvordan håndtere passordsaker til brukere i utlandet?
	Hvordan håndtere hastesaker om passord?
	Rutine for å opprette en gjestekonto på Novell
	Rutine for å opprette en gjestekonto på trådløstnettet
	Hvordan håndtere bestilling av vanlig brukerkonto?
E-post	Hvordan håndtere e-postliste-saker?
	Hvordan håndtere saker om kvote økning?
	Hvordan håndtere andre feilmeldinger rundt e-post?
	Hvordan håndtere henvendelser om spam?

Bærbare datamaskiner	Rutine for maskiner med virus
	Rutine for levering av bærbare maskiner og opplæring (ansatte)
	Rutine for nytt oppsett på bærbare maskiner
	Rutine for hjelp med bærbare maskiner til studenter
Oppretting av FAQ	Hvordan opprette FAQ av løsninger til gjentakende saker?
	Hvordan opprette svarmaler?
Telefoni	Hvordan håndtere feilmelding på apparat?
	Hvordan håndtere feilmelding på linja?
	Hvordan håndtere ønske om endring av navn?
	Hvordan håndtere ønske om nytt nummer til ansatt?
	Hvordan håndtere flytting av nummer til nytt kontor?
Multimedia og videokonferanse	Rutine for leie av videokonferanserommet
	Rutine for overføring av videofiler til DVD
	Rutine for å håndtere ønske om opptak av kurs, seminar osv
	Rutine for digitalisering av lydassetter
Behovshåndtering	Hvordan håndtere nye behov?
Programmer	Hvordan håndtere henvendelser om brukerstøtte til ikke-standard programvare?
	Hvordan håndtere bestilling av programmer til PC-labber?
MAC	
Diverse	Hvordan håndtere saker om brukere som er sperret på grunn av deling av lisensierte applikasjoner og spill?
	Hvordan håndtere reparasjon og garantisaker?
	Hvordan håndtere filtilgang?
	Hvordan håndtere saker ang Windows terminaler?
	Hvordan håndtere saker ang nettsider på home.uia.no ?
	Hvordan håndtere nytt utstyr som skal settes ut?
	Hvordan håndterer vi saker der vi venter på en tilbakemelding fra bruker?
	Hvordan håndterer vi saker angående ny ansatt med flere behov i samme sak (PC, brukernavn, telefoni, filtilgang osv)
	Rutine for håndtering av pakker
	Rutine for avspasering/fri
Rutine for kjøp av TV og påfølgende lisenser	

8.2 Kontrakt

(Neste side)

Forslag til formell avtale

Denne avtalen er laget i forbindelse med en masteroppgave i faget IS-501 ved Universitetet i Agder, høstsemesteret 2008. Oppgaven dreier seg rundt å teste en kompetanseutviklingsmodell i praksis, og omfanget av oppgaven innebærer funksjonen IT-hjelp ved Kundesenteret på IT-avdelingen ved UiA (heretter omtalt "enheten"). Mer informasjon om oppgaven finner du i vedlegg 1.

Leveranse til enheten

Studentens leveranse vil være en analyse av enhetens status i forhold til kompetanse i dag, samt et opplegg for å øke kompetansen der det er behov; hvordan ligger enheten an i forhold til kompetanse på ulike områder, sammenliknet med hva som faktisk kreves? Hvordan kan man gå frem for å øke kompetansen? I praksis betyr dette at man skal levere en praktisk, gjennomførbar steg-for-steg guide i skriftlig format for kompetanseøkning i enheten. Leveransen skjer under eller etter den muntlige presentasjonen av oppgaven i desember.

Krav fra IT-avdelingen

I oppgaven skal det samles inn mange ulike typer data, deriblant informasjon om de ansattes kompetanse og arbeidsområder. Det er derfor viktig at datamaterialet som samles inn til oppgaven skal holdes konfidensielt. Datakilder skal anonymiseres ved bruk i oppgaven, og data skal ikke presenteres på en slik måte at man enkelt kan identifisere hvilken person det er snakk om.

Krav fra studenten

Tilrettelegging og inkludering i enheten er svært viktig i forhold til å gjennomføre denne oppgaven. Med dette menes det at:

- Studenten må kunne ha tilgang til å sitte på enhetens servicekontor (IT-hjelp) å observere. Dette skal dog ikke være til hinder for de arbeidsoppgavene som gjøres av enheten.
- Studenten har behov for tilgang til relevante systemer og kommunikasjonskanaler som enheten benytter seg av, for å kunne samle inn den relevant data.
- Studenten ønsker også å bli inkludert ved å bli invitert til relevante møter avholdt av enheten, og være observatør på disse. Dette gjelder også inkludering i det arbeidet som IT-avdelingen generelt gjør på kompetanseutvikling.

Vi er kjent med, og ønsker å ivareta de betingelser og krav som er utredet for i denne avtalen. Vi erkjenner at brudd på et eller flere av avtalens punkter vil medføre en ulempe for begge parter, og vi vil gjøre vårt ytterste for å unngå at dette skjer.

Sted/dato: Kristiansand 20/10-08

For IT-avdelingen

Sijamek M. Nuri

~~Tord Tjeldnes, IT-sjef UiA~~

SIJAMEK M. NURI,

LEDER FOR KUNDESENTERET

Student

Jan M. Oland

Jan M. Oland