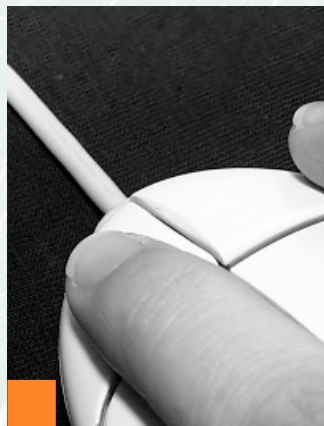


Lars-Henrik
Johansen



KOMPETANSE

Bak de store ord

Bak de store ord

Sammenlikninger av etter- og videreutdanning mellom bransjer og internasjonalt

Lars-Henrik Johansen

Fafo

© **Forskningsstiftelsen Fafo 1999**

ISBN 82-7422-257-1

Omslagsillustrasjon: Jon S. Lahlum

Omslagsdesign: Kåre Haugerud

Trykk: Centraltrykkeriet AS

Innhold

Forord	5
Sammendrag	7
1 Innledning	9
2 Teoretisk rammeverk for rapporten	11
2.1 Teoretiske perspektiv	11
2.2 Teoretisk modell	15
2.3 Overførbar opplæring og kostnadsdeling	16
2.4 For lite overførbar opplæring?	19
2.5 Data og metode	21
2.6 Relevant norsk forskning	22
3 Opplæringsorganisasjoner og tilbud	24
3.1 Sykepleiere	26
3.2 Lærere	29
3.3 Ingeniører	31
3.4 Forsikringsfunksjonærer	34
3.5 Oppsummering	39
4 Omfang og behovsdekning	40
4.1 Sykepleiere	43
4.2 Lærere	45
4.3 Ingeniører	50
4.4 Forsikringsfunksjonærer	53
4.5 Oppsummering	60

5 Kompetansens overførbarhet	62
5.1 Sykepleiere	63
5.2 Lærere	65
5.3 Ingeniører	66
5.4 Forsikringsfunksjonærer	67
5.5 Oppsummering	69
6 Deling av kostnader og gevinster	70
6.1 Sykepleiere	71
6.2 Lærere	75
6.3 Ingeniører	79
6.4 Forsikringsfunksjonærer	81
6.5 Oppsummering	84
6.6 Teoretisk modell og resultater	86
7 Internasjonal sammenlikning	89
7.1 Institusjoner og styring	90
7.2 Kostnader	94
7.3 Omfang og fordeling	97
7.4 Oppsummering	101
8 Lærdommer og utfordringer	102
Litteratur	105
Vedlegg 1 Resultater fra NITOs medlemsundersøkelse 1997	119
Vedlegg 2 Intervjuguide	123
Publikasjoner fra Det 21. århundrets velferdssamfunn	128

Forord

Denne rapporten er et av sluttproduktene i prosjektet Det 21 århundrets velferds-samfunn. Prosjektet er finansiert av Landsorganisasjonen i Norge og Det norske Arbeiderparti i forbindelse med LOs hundreårsjubileum i 1999. Det er stor tematisk og faglig bredde i prosjektet, det spenner over temaer innenfor økonomi og arbeidsliv, hverdagslivet og det sivile samfunn, velferdsstatens tjenester, trygd og fordeling. I en rekke publikasjoner diskuteres hvordan det norske samfunn har utviklet seg de siste tiårene, og hvilke utfordringer og mulige veivalg vi står overfor på terskelen til et nytt årtusen.

Prosjektet inneholder bidrag fra forskere i Norge og fra utlandet. Det er stor variasjon i rapportenes omfang og dybde. Noen er basert på seminarinnlegg, mens andre resultatet av lengre utredningsarbeid. En fortegnelse over alle publikasjonene i prosjektet – til sammen 44 rapporter og hovedboka *Mellom frihet og felleskap* – finnes bakerst i rapporten.

Arbeidet på Fafo har vært organisert i en prosjektgruppe med Ove Langeland som prosjektleder. Prosjektgruppen har ellers bestått av Torkel Bjørnskau, Hilde Lorentzen, Axel West Pedersen, samt Jardar E. Flaa og senere Reid J. Stene. I arbeidet med prosjektet har vi mottatt nyttige og konstruktive kommentarer fra flere kollegaer på Fafo og fra andre miljøer. Jon S. Lahlum har på en profesjonell måte sørget for at rapportene kommer ut i en presentabel form. Prosjektgruppen takker oppdragsgiver som har gjort dette arbeidet mulig.

Oslo, april 1999

Ove Langeland

Lars-Henrik Johansen er stipendiat ved London School of Economics and Political Science, tidligere ved Fafo. Johansens forskning er særlig knyttet til arbeidslivsrelasjoner, etter- og videreutdanning og kompetanseutvikling i arbeidslivet

Debatten om livslang læring er en der store ord hersker, med en tilsynelatende enighet om at en må øke omfanget av etter- og videreutdanning betydelig for å sikre grunnlaget for velferdsstaten. Denne rapporten er ment å gå bak de store ordene og undersøke hva som faktisk påvirker, fremmer og hemmer etter- og videreutdanning i ulike grupper.

Uten velvillig holdning fra alle dem jeg har intervjuet i forbindelse med prosjektet, ville rapporten aldri kommet i stand. Jeg vil også takke Frode Longva, Sveinung Skule og Reid Jone Stene ved Fafo i tillegg til David Marsden ved London School of Economics and Political Science for kommentarer. Deres innspill gjorde rapporten betydelig bedre. Til slutt takk til Teknologibedriftenes Landsforening som bidro med støtte til den delen av prosjektet som omhandler etter- og videreutdanning for ingeniører.

Lars-Henrik Johansen

Sammendrag

Denne rapporten studerer forskjeller og likheter mellom sammenliknbare yrkesgrupper i ulike bransjer. Denne typen studie av etter- og videreutdanning er aldri tidligere gjort i Norge. Rapporten fyller derfor ikke bare et hull i forskningen om etter- og videreutdanning. Den har også til hensikt å synliggjøre for beslutningstakere hvilke store forskjeller som finnes i måten etter- og videreutdanning er organisert på i ulike deler av arbeidsmarkedet. Til nå har dette vært lite vektlagt i den offentlige debatt om utformingen av tiltak for kompetanseutvikling i arbeidslivet. I siste del av rapporten sammenliknes etter- og videreutdanning i Norge med andre europeiske land. Både i bransjestudiene og i den internasjonale sammenlikningen vektlegges at etter- og videreutdanning er uløselig knyttet til egenskaper ved grunnutdanningen, arbeidsorganisering i bedriftene, fagorganisering, konkurransesituasjonen, offentlig styring og egenskaper ved produktmarkedet.

I kapittel 2 presenteres først fem ulike teoretiske perspektiv på etter- og videreutdanning, og den teoretiske modellen for rapporten legges fram. Modellen viser hvordan etter- og videreutdanning kan studeres i et økonomisk perspektiv uten å bruke forutsetninger om såkalt fullkommen konkurranse. Deretter vises hvordan tidligere norsk forskning brukes som grunnlag for den sammenliknende bransjestudien. De fire gruppene som sammenliknes er ingeniører i teknologibedriftene, funksjonærer i forsikringsbransjen, sykepleiere ved sykehusene og lærere i grunnskolen. Rapporten er basert på en kombinasjon av kvalitative og kvantitative data. Data fra tilgjengelige rapporter og undersøkelser er brukt i tillegg til egne intervjuer og undersøkelser.

Hvilke tilbud om etter- og videreutdanning som finnes, er tema for kapittel 3. Et sentralt spørsmål om etter- og videreutdanning er hvordan en skal sikre at det finnes tilbud som dekker arbeidsgivernes og arbeidstakernes behov for kompetanse på kort og lang sikt. Kapitlet viser at gruppene har høyst ulike tilbud om videreutdanning. Mens høgskolene er de viktigste tilbyderne for lærerne, spiller de en marginal rolle for ingeniørers etter- og videreutdanning. Et interessant poeng for sykepleiernes vedkommende er at de inntil nylig har kunnet velge mellom videreutdanninger på høgskolene og internt på sykehuset. I kapitlet vises det blant annet hvilke hensyn som taler for og i mot de to ulike formene for organisering. Forsikringsbransjen skiller seg ut ved at arbeidsgiverne har gått sammen om å opprette en bransjeskole. Kapitlet konkluderer med at om en ikke tar hensyn til de store forskjellene som finnes mellom gruppene, er det liten grunn til å tro at en

kan utforme en politikk som på en best mulig måte tjener arbeidsgivernes og arbeidstakernes interesser.

En sentral antakelse både i forskning og offentlig debatt er at omfanget av etter- og videreutdanning er for lite. Kapittel 4 viser hvilket omfang etter- og videreutdanning har i de fire gruppene, og i hvilken grad det er grunnlag for å si om omfanget er for lite. Det viser seg at selv om sykepleierne og lærerne tar mest videreutdanning, er det likevel for disse to gruppene en finner de klareste indikasjonene på at arbeidsgivernes kompetansebehov ikke dekkes. Til slutt i kapitlet forklares hvorfor det er vanskelig å sammenlikne i hvilken grad kompetansebehovene dekkes, fordi det avhenger av hvilke utdanningstilbud som finnes, hvordan bedriftene er organisert, og dessuten i hvilken grad hver enkelt arbeidsgiver tilpasser arbeidsoppgaver etter tilgangen på kompetent arbeidskraft.

Kapittel 5 dreier seg om i hvilken grad kompetansen fra etter- og videreutdanningen er overførbar mellom ulike arbeidsgivere. I økonomisk teori forventer en at det er samfunnsøkonomisk lønnsomt om opplæringen er det. Samtidig er det en fordel for arbeidstakere å inneha kunnskap som er verdsatt av mange arbeidsgivere. Kapitlet viser at med et mulig unntak for ingeniørene er etter- og videreutdanningen i stor grad overførbar mellom arbeidsgiverne.

Tema for kapittel 6 er hvordan gevinster og kostnader for etter- og videreutdanning deles. I hele kapitlet studeres det mer spesielt hvordan gevinstdeling og kostnadsdeling henger sammen. Blant annet forfølges antakelsen i økonomisk teori om at dess mer overfør opplæringen er, jo større andel av kostnadene dekker arbeidstakeren. Denne antakelsen får ikke støtte. Det som viser seg å være tilfelle er mer generelt at dess større gevinster arbeidstakeren får i form av lønn eller bedret status på arbeidsmarkedet, jo større andel betaler hun. I de fleste tilfellene er ikke det viktige spørsmålet hvem som betaler de direkte kostnadene for opplæringen, men i hvilken grad arbeidstakeren bruker av sin fritid til videreutdanningen. En naturlig tolkning er at arbeidstakere er villige til å bruke av sin egen tid til videreutdanning hvis kompetansen verdsettes i etterkant. En implikasjon av kapitlet er at politikk for å fremme etter- og videreutdanning i like stor grad som å se på kostnadssiden må bidra til at gevinstene for arbeidsgivere og arbeidstakere er store nok til at det er verdt å investere kostbar tid til kompetanseutvikling.

I kapittel 7 sammenliknes etter- og videreutdanning i Norge med andre europeiske land. Blant annet kritiseres forsøk på å lage typologier over ulike nasjonale modeller for etter- og videreutdanning. En hovedinnvending er at om en i det hele tatt kan snakke om nasjonale modeller for regulering og styring av etter- og

videreutdanning, må en ta i betraktning de betydelige forskjellene mellom yrkesgrupper og næringer, og dessuten ta hensyn til at etter- og videreutdanning er nært knyttet til en rekke andre forhold i arbeidslivet og utdanningssystemet. Nettopp dette var et hovedpoeng i de fire foregående kapitlene. Det finnes knapt gode internasjonale sammenlikninger av omfanget av etter- og videreutdanning i ulike land. De få som finnes, tyder ikke på at etter- og videreutdanning i Norge har større omfang enn i andre land. Dessuten viser en undersøkelse at tilgangen til etter- og videreutdanning er mer ujevnt fordelt mellom arbeidstakere i norsk næringsliv enn i andre europeiske land. Rapporten avsluttes i kapittel 8 med noen lærdommer og utfordringer som kan trekkes fra studien.

1 Innledning

«Arbeidslivet som helhet, den enkelte virksomhet og hele den voksne befolkningen bør motiveres og stimuleres til å delta aktivt i en langsiktig og omfattende kompetansereform. Enhver virksomhet må være en kontinuerlig lærende organisasjon der kompetanseplanlegging og kompetanseutvikling er en del av virkeligheten. [...] Offentlige myndigheter, arbeidslivets parter, den enkelte virksomhet og hver enkelt voksen må ta ansvar for og bidra til at så skjer. Og det må skapes nødvendige rammebetingelser og incentiver for det kompetanseløftet som forestår. Det vil kunne berike og utvikle den enkelte, styrke samfunnet generelt og bidra til et sunt og levedyktig arbeidsliv i årene framover». Sitat fra St.meld. nr. 37 (1997–98).

De store ordene er hentet fra Regjeringens stortingsmelding om den såkalte kompetansereformen i 1998. Utallige andre eksempler finnes også på hvilke positive vendinger som trekkes fram når etter- og videreutdanning skal beskrives. Politikere, arbeidsgivere, arbeidstakere og forskere har alle understreket fordelene ved «livslang læring», «strategisk kompetanseutvikling» og «lærende organisasjoner». Spørsmålet er: Hvis alle tilsynelatende er for, og ingen mot, hvorfor har ikke etter- og videreutdanning et mye større omfang?

Den største delen av rapporten vil være en sammenliknende bransjestudie. Siden det inntil nå har vært begrenset nasjonal styring av etter- og videreutdanning, har det utviklet seg markert ulike ordninger i de ulike delene av arbeidslivet. Det har likevel ikke vært foretatt systematiske sammenlikninger av ulike bransjer.

En videre hensikt med rapporten er å legge grunnlag for læring mellom ulike grupper og ulike bransjer, siden bedriftene og partene i arbeidslivet fremdeles vil ha en stor del av ansvaret for god og effektiv kompetanseutvikling. De fire gruppene som sammenliknes er forsikringsbransjen (forsikringsfunksjonærer), teknologibedriftene (ingeniører), fylkessykehus (sykepleiere) og grunnskoler (lærere).

Et viktig formål med rapporten er å illustrere hvor store forskjeller som finnes mellom bransjer og yrkesgrupper i måten etter- og videreutdanning organiseres på. Det kan være en viktig lærdom ved utformingen av politikk for å fremme kompetanseutvikling i arbeidslivet.

Rapporten vil drøfte fire problemstillinger. Det første spørsmålet er hvilke tilbud om etter- og videreutdanning som finnes for de ulike gruppene. Deretter spør jeg hvilket omfang etter- og videreutdanningen har, og i hvilken grad etter- og videreutdanningen møter bedriftenes behov. Det tredje spørsmålet er i hvilken grad etter- og videreutdanning er overførbar. Med andre ord: I hvilken grad kompetansen fra opplæringen er like verdifull i mer enn ett foretak, og om andre arbeidsgivere har tilstrekkelig informasjon til å vurdere nytten av kompetansen i deres egen bedrift. Det siste spørsmålet er hvordan kostnadene for opplæringen deles mellom arbeidstakere, arbeidsgivere, staten og andre aktører. Dette er et sentralt spørsmål både teoretisk og i forhold til praktiske løsninger for arbeidsgivere og arbeidstakere.

Før de fire problemstillingene diskuteres, vil det først gis en kort oversikt over den forskningen som er relevant for dette emnet. Denne forskningen gir både nødvendig teori og empiri for denne studien. De som er lite interessert i teori, kan lese fort gjennom kapittel 2. For lesere som tvert i mot er interesserte i grundigere teoretisk arbeid om disse emnene, viser jeg til min doktoravhandling som slutføres ved London School of Economics and Political Science i 2000.

I siste del av rapporten sammenliknes etter- og videreutdanning i Norge med andre land. Hensikten er å se i hvilken grad Norge skiller seg fra andre land i Europa på dette feltet. En oppfordring som ligger implisitt, er at norske beslutningstakere kan lære av de internasjonale erfaringene, noe som krever systematisk sammenlikning.

Så noen ord om avgrensinger og begrepsbruk. Rapporten diskuterer etter- og videreutdanning for sysselsatte, og diskuterer ikke spesielt tiltak for arbeidsledige. Dessuten er det lagt vekt på å diskutere de mer omfattende etter- og videreutdanningstilbudene, altså det en ofte kaller videreutdanning. Det har vært utenfor rammen av dette prosjektet å vurdere kvaliteten på de enkelte tilbudene. Selv om

det ville ha vært av interesse, har det heller ikke vært mulig å studere effekten av formelle opplæringstiltak på arbeidstakernes prestasjoner i arbeidet. Innenfor denne studien har det heller ikke vært mulig å studere uformell læring gjennom daglig arbeid.

Opplæring og etter- og videreutdanning brukes begge som synonymer for det engelske «further education and training». Jeg gjør ellers ikke noe forsøk på å trekke noe klart skille mellom etterutdanning og videreutdanning. En del steder brukes «overførbar kompetanse» om «kompetanse fra overførbar opplæring». Opplæring direkte beregnet på tillitsvalgte er ikke inkludert. «Bransjer» blir også brukt om grupper av arbeidsgivere i offentlig sektor. «Fullkommen» eller «perfekt» marked brukes om markeder som har fullkommen konkurranse, slik det defineres av økonomer, og uttrykker ingen vurdering av om slike markeder er ønskelige.

2 Teoretisk rammeverk for rapporten

«Bedrifters opplæring utvikles innenfor rammene av arbeidslivets organisering og tradisjoner. Det er av betydning å kjenne omfanget og hyppigheten av opplæring. Men en kan da overse like viktige temaer, som hvor effektivt opplæring og arbeid er strukturert, om noen systemer er bedre egnet til å tilpasse seg endrede omgivelser» OECD (1991:141).

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket for rapporten, som danner grunnlaget for sammenlikningene av yrkesgruppene. Først vil jeg kort presentere en oversikt over noen av de mange bidragene som har analysert kompetanseutvikling i et arbeidslivsperspektiv. Deretter vil jeg presentere begrepsmodellen som legger grunnlaget for kapitlene 3 til 7. Til slutt vil vi se på den norske forskningen som har vært relevant for bransjestudiene.

2.1 Teoretiske perspektiv

Temaet for denne rapporten er kompetanseutvikling i et arbeidslivsperspektiv. Dette er et emne som er behandlet i en rekke ulike teoretiske perspektiver, i tillegg til en hel rekke bidrag som er lite eksplisitte om teoretiske perspektiver. Her vil jeg kort beskrive hvilket teoretisk utgangspunkt prosjektet har i forhold til en del andre bidrag som omhandler kompetanseutvikling i arbeidslivet. En kan gruppere de

relevante bidragene under fem overskrifter, avhengig av hvilke aspekter de vektlegger.

1. Kompetanseutvikling som investering
2. Bedriftsorganisasjonen
3. Strategisk bruk av kompetanseutvikling for bedriften
4. Samspill mellom arbeidsorganisering og utdanning
5. Bedrifters samhandling

Kompetanseutvikling som investering er særlig knyttet til humankapitalteorien. Den mest betydningsfulle forskeren på dette feltet er Gary Becker (1962; 1993). Som en av flere tok han utgangspunkt i at en kunne se på utdanning og opplæring som *investeringer* i menneskers kunnskap og ferdigheter. Denne forskningen utløste en mengde studier i flere land, og en stor del av den økonomiske forskningen på dette feltet har senere brukt Beckers rammeverk i mer eller mindre modifisert form. Det finnes så mange varianter av Beckers enkle modell, slik han presenterer den i «Human Capital», at det er umulig å gi noen uttømmende oversikt. En videreføring har vært å undersøke i hvilken grad investeringer i humankapital gir seg utslag i individuell lønn. Dessuten er det undersøkt i hvilken grad slike investeringer har betydninger for økonomisk vekst på makronivå. Endogen vekstteori bygger på antakelsen om at investeringer i humankapital har positive ringvirkninger (eksternaliteter) som gjør at investeringen i humankapital gir avkastning på samfunnsnivå ut over den avkastning individene får i form av høyere lønn. Flere bidrag har argumentert for ulike grunner til at lønnen ikke vil avspeile investeringene perfekt. En lønnsøkning kan nemlig tendere til å være større enn verdien av ekstra utdanning fordi studenter bruker utdanning for å signalisere at de er intelligente og arbeidssomme (signalisering), og fordi utdanning brukes av arbeidsgivere for å foretrekke en framfor en annen (rangering) (Blaug 1992; Milgrom og Roberts 1992; Spence 1973). På den annen side vil lønnsøkningen tendere til å være mindre enn verdien av den økte utdanningen dersom arbeidsmarkedet ikke er «fullkomment» i økonomisk forstand (Katz og Ziderman 1990; Stevens 1994).

En annen gruppe teorier tar utgangspunkt i egenskaper ved bedriftsorganisasjonen for å forklare kompetanseutviklingen. Et eksempel på denne typen teori er teorien, eller teoriene, om interne arbeidsmarkeder. Doeringer og Piore (1971) argumenterer i sitt viktige bidrag for at opplæringen formes av bedriftshierarkiet og

måten jobber er utformet på. Basert på samme resonnement argumenterer også Williamson (1975) for at kompetanseutviklingen ikke bare påvirkes av bedriftsorganiseringen, men bedrifter har også incentiver til å utforme et internt arbeidsmarked for å beholde den bedriftsspesifikke kompetansen de ansatte har. Osterman (1984a; 1984b) argumenterer derimot for at andre forhold forklarer eksistensen av interne arbeidsmarkeder. Et tidlig teoretisk bidrag av Scoville (1969; 1972) fokuserer utformingen av de enkelte jobber mer spesielt for å forklare hva slags opplæring de ansatte har. Hans argument er at dess bredere jobbinnhold den ansatte har, jo bredere opplæring vil vedkommende få. En annen type bidrag er forskningen om organisasjonslæring (Argyris og Scon 1978; Hedberg 1981). To hovedpoeng her er at organisasjoner innehar en kompetanse som er mer enn summen av de enkelte ansattes, og at læring for bedrifter innebærer å tilpasse seg endrede ytre betingelser. En grunn til at denne type bidrag er kommet i fokus, kan være antakelsen om at bedriftenes ytre betingelser vil endres stadig raskere.

Den tredje overskriften for grupper av teorier på feltet er «strategisk bruk av kompetanseutvikling i bedrifter». En stor del av bidragene som faller inn under denne betegnelsen, er det som kalles HRM-forskning. HRM, Human Resource Management, brukes i vekslende grad om en type råd til ledere, om et forskningsfelt, og om én eller flere teorier (Noon 1992). Uten å ta standpunkt i denne debatten, kan en generelt si at disse bidragene i stor grad undersøker hvordan den enkelte bedrift kan utforme sin personalpolitikk i bred forstand, slik at den tjener de forretningsmål bedriften har satt seg. En tilgrensende type forskning om strategisk bruk av kompetanseutvikling, omhandler bedriftens kjernekompetanse (Cappelli og Crocker-Hefter 1993; Hamel 1994). Noe forenklet kan en si at disse bidragene fokuserer hvordan bedriften skal legge strategier for å nyttiggjøre seg kompetansen som allerede finnes, mens en stor del av bidragene innenfor HRM generelt omhandler hvordan kompetansen skal utvikles og brukes for å nå bedriftens mål. I hvilken grad disse to virkelig er atskilt, kan imidlertid ikke avgjøres uten en dypere analyse. Nyere bidrag har introdusert et interessant komparativt fokus for HRM-studier, som viser at det er store variasjoner mellom land, at HRM i bedriftene må ses i forhold til nasjonale institusjoner, og at den hovedsakelig angloamerikanske HRM-litteraturen dermed må forstås utfra særtrekk ved forholdene i arbeidslivet i USA og England (Brewster et al. 1994; Gooderham, Kvitastein, og Nordhaug 1996).

En fjerde gruppe teorier analyserer samspillet mellom arbeidsorganisering og utdanning. Et av de viktigste bidragene på dette feltet er såkalt «societal analysis», som ble introdusert av forskere i Aix-en-Provence med bakgrunn i en sammenliknende studie av bedriftsorganisering, utdanning og partsrelasjoner i Tyskland og Frankrike (Maurice, Sellier, og Silvestre 1984; Maurice, Sellier, og Silvestre 1986). Deres hovedpoeng var at ingen av disse tre emnene kunne analyseres uavhengig av de to andre, siden de var gjensidig avhengige. En videreføring av denne tradisjonen med fokus på kompetanseutvikling er gjort av Gehin og Mehaut (1995) som introduserer et dynamisk aspekt. De viser hvordan endringer i utdanningssystemet i Tyskland påvirker organisering av karrierestiger i bedriften, og hvordan Frankrikes lov om videreutdanning gjør at den franske bedriftsorganiseringen er endret i forhold til slik Maurice, Sellier og Silvestre beskrev den. En annen type interessante bidrag innenfor denne gruppen teorien er de komparative studiene av blant andre engelske og tyske bedrifter. Med basis i studier sammenliknbare enkeltbedrifter konkluderes det med at britenes lave kompetansenivå kan bidra til å forklare at britenes industri har mindre «value added» enn den tyske (Metcalfe 1995; Prais 1995; Prais og Wagner 1983; Sorge og Warner 1980; Steedman 1993). I England er det argumentert for at samspillet mellom myndighetenes politikk, bedriftenes strategier og ungdommens utdanningsvalg har stilt landet i en «lavkompetanse-likevekt» (Finegold 1991b; Finegold og Soskice 1988), og Wolfgang Streeck (1989) har understreket at sterke nasjonale institusjoner er en nødvendig betingelse for bedriftenes konkurransedyktighet.

Den femte gruppen teorier som er relevant, omhandler betingelser for bedriftenes kollektive handling. Mens arbeidstakeres kollektive handling er mye studert, er det skrevet betydelig mindre om arbeidsgiverne. Kanskje det viktigste bidraget om kollektiv handling, Olsons (1971) «The Logic of Collective Action», brukte arbeidstakerorganisering som ett av eksemplene. Heller ikke andre av de sentrale verkene har beskrevet arbeidsgivernes kollektive organisering (Hardin 1982; Sandler 1992; Taylor 1987). Det kan imidlertid argumenteres for at Olsons antakelse om rasjonell handling passer bedre på bedrifter enn individer, slik van Waarden (1991:60) hevder: «Hvis det finnes noen som passer de antakelsene om atferd som ligger til grunn for [Olsons] teori, nemlig rasjonell handling og rasjonelle valg, perfekt informasjon og økonomisk egeninteresse, bør det være bedrifter». Enkelte bidrag har forsøkt å beskrive forskjellen mellom kollektiv organisering for arbeidstakere og arbeidsgivere, men ikke forskjellen mellom grupper av arbeidsgivere (Offe og Wiesenthal 1980; Streeck 1991; Traxler 1991; Waarden 1991). Offe og Wiesenthals

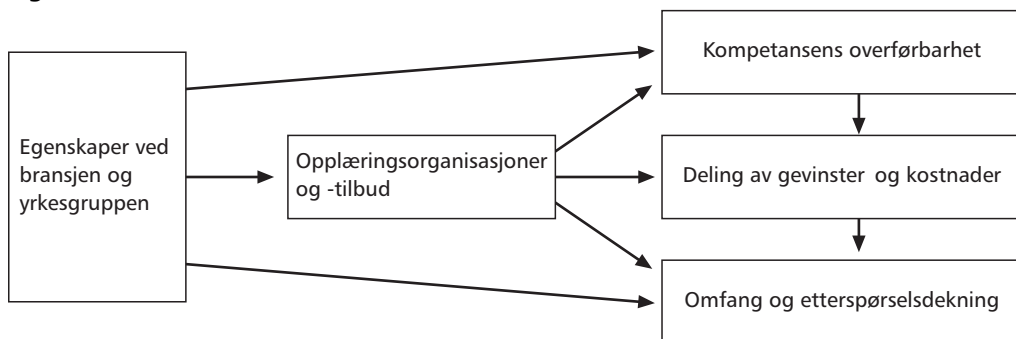
begrunnelse for at arbeidsgiverne har bedre betingelser for kollektiv organisering bestrides. Blant annet hevder Streeck at arbeidsgivernes interesser er mer heterogene enn arbeidernes siden bedrifter er aktører både i arbeids- og produktmarkedet, mens van Waarden vektlegger at bedriftene varierer betydelig når det gjelder tilgjengelige ressurser.

Dette prosjektet trekker på innsikt fra alle de fem gruppene teorier. Som i humankapitalteorien ses kompetanseutvikling som en investering for bedriften og den ansatte, som har spesielle implikasjoner for måten kostnadene deles på. Like fullt vil innsikt om forholdet mellom kompetanseutvikling og organisasjon, mellom utdanning og arbeidsmarked og forholdet mellom bedrifter være med i analysen.

2.2 Teoretisk modell

Et hovedpoeng i denne rapporten er å forklare hvordan og hvorfor etter- og videreutdanning varierer mellom bransjer og yrkesgrupper. Figur 1 gir en forenklet framstilling av de teoretiske antakelsene som ligger til grunn.

Figur 1 Teoretisk modell



For å forklare de teoretiske sammenhengene, er det antakelig enklest å starte helt til høyre i figuren, med de avhengige variablene. Det er tre aspekter ved etter- og videreutdanning som skal studeres og sammenliknes i de utvalgte gruppene. For det første vil jeg se på i hvilken grad opplæringen er overførbar, noe som skal vurderes utfra en hel rekke kvalitative og kvantitative data. Det andre aspektet ved overførbar opplæring er hvordan kostnadene for opplæringen deles mellom arbeidsgiveren, arbeidstakere og eventuelt andre. Dette er et sentralt spørsmål både teoretisk og i forhold til praktiske løsninger for arbeidsgivere og arbeidstakere. Det

tredje interessante aspektet er en vurdering av i hvilken grad etterspørselen etter overførbar opplæring dekkes. Jeg antar at dette blant annet påvirkes av hvordan kostnadene til etter- og videreutdanning dekkes.

Alle de tre variablene antas å bli påvirket av blant annet opplæringsorganisasjoner og de tilbudene som finnes. Opplæringsorganisasjonene og tilbudene er interessante i seg selv, men kanskje enda mer interessant som en mellomliggende variabel som påvirker omfanget av og egenskaper ved den etter- og videreutdanningen som skjer.

Helt til venstre i modellen er de såkalt uavhengige variablene. De egenskapene ved bransjene og yrkesgruppene som særlig diskuteres er:

- Organisering av arbeid og interne arbeidsmarkeder
- Egenskaper ved konkurransen i produktmarkedet
- Etatlig regulering og styring
- System for lønnsfastsettelse
- Bedriftenes størrelse

Jeg antar at disse egenskapene ved bransjene og yrkesgruppene ikke bare påvirker egenskaper ved tilbudene om etter- og videreutdanning, men også omfanget av etter- og videreutdanning, hvor overførbar opplæringen er, og hvordan gevinster og kostnader deles mellom arbeidsgivere og arbeidstakere. Nedenfor vil jeg beskrive nærmere de teoretiske antakelsene om sammenhengen mellom kompetansens overførbarhet, kostnadsdelingen og omfanget av etter- og videreutdanning. Disse tre emnene vil være tema for henholdsvis kapittel 4, 5 og 6. Til slutt i kapittel 6 vil jeg vurdere i hvilken grad antakelsene i den teoretiske modellen viste seg å stemme.

2.3 Overførbar opplæring og kostnadsdeling

For å forstå hva som menes med «overførbar opplæring» må en sammenlikne dette med Gary Beckers begreper i hans viktige bidrag om humankapital. Skillet mellom generell og spesifikk opplæring er grunnleggende i Beckers (1993) modell. Becker definerer generell opplæring slik «Fullkomment generell opplæring» vil være like nyttig i mange bedrifter, og grenseproduktiviteten vil øke med akkurat like mye i alle» (Becker 1993:34). Fullstendig spesifikk opplæring, på den annen side, er

«opplæring som ikke har noen effekt på de ansattes produktivitet som vil være nyttig i andre bedrifter» (Becker 1993:40).

Beckers skille mellom generell og spesifikk opplæring ledet til en konklusjon som har vært av stor betydning for forskningen senere: Arbeidstakerne vil i hans modell betale for all fullkomment generell opplæring, mens arbeidsgiveren og arbeidstakeren vil dele kostnadene for spesifikk opplæring. Grunnen til at arbeidsgiverne ikke vil tjene økonomisk på å gi generell opplæring, er at i et perfekt arbeidsmarked vil lønnen være lik grenseproduktiviteten, og det betyr at arbeidstakeren ifølge Becker vil få hele fordelene av opplæring gjennom en lønnsøkning. Mer generelt sier Becker at dess større del av gevinsten arbeidstakeren får, jo større del må hun også betale av kostnadene. Sagt på en annen måte er fullkomment generell opplæring bare et spesialtilfelle av kostnadsdeling for spesifikk opplæring. Fullkomment generell opplæring er det ekstreme tilfellet der arbeidstakeren får hele gevinsten av opplæringen. I alle andre tilfeller er opplæringen mer eller mindre spesifikk. I de tilfellene vil arbeidsgiveren og arbeidstakeren dele kostnadene og gevinstene av opplæringen. Desto mer spesifikk opplæringen er, jo større andel av kostnadene vil arbeidsgiveren bære.

Det er viktig å merke seg at disse begrepene innbefatter to dimensjoner. Både nytteverdi og markedsforhold bidrar til å bestemme om opplæringen er generell eller spesifikk. Becker forklarer at «effekten av investeringen i arbeidstakerne på deres produktivitet andre steder avhenger av markedsforhold i tillegg til egenskaper ved arbeidet» (Becker 1993:41). Dette betyr at «veldig sterke monopsonister kan være fullstendig isolert fra konkurranse fra bedrifter, og praktisk talt alle deres investeringer i arbeidsstokken vil være spesifikke». Det faktum at begrepet avhenger av to betingelser, har en viktig konsekvens for begrepet generell opplæring. Det betyr at et «perfekt» arbeidsmarked i økonomisk forstand er en nødvendig betingelse for at opplæring skal være fullkomment generell. Følgelig, selv om for eksempel matematikkundervisning kan oppfattes som fullstendig generell opplæring hvis vi ser på nytteverdi, er den ikke generell hvis ikke det er (veldig) mange aktuelle arbeidsgivere i det relevante arbeidsmarkedet. Med disse to strenge forutsetningene for generell opplæring, vil aldri fullstendig generell opplæring eksistere utenom i teoretiske eksempler. Fullstendig generell opplæring bør heller ses som en «ekstremverdi». Fullkomment generell og fullkomment spesifikk opplæring kan ses som to ekstremverdier i et kontinuum, i følge Becker, som skriver at «mellomliggende tilfeller» kan ses som kombinasjoner av generell og spesifikk opplæring.

I stedet for Beckers begrep om generell opplæring, vil jeg heller bruke begrepet «overførbar opplæring». Min definisjon av overførbar opplæring vil ikke inkludere betingelser om konkurransen i arbeidsmarkedet. Dette gjøres ikke fordi dette ikke er av interesse, men fordi dette bør analyseres eksplisitt som en dimensjon teoretisk uavhengig av overførbarheten til opplæringen. Jeg vil bruke denne definisjonen i rapporten: Kompetanse fra opplæring er overførbar i den grad den er like verdifull i mer enn ett foretak, og arbeidsgiverne har tilstrekkelig informasjon om kompetansen til å vurdere nytten av kompetansen i deres egne foretak.

Denne måten å definere overførbar opplæring på avviker fra minst fire ulike måter å bruke begrepet på:

- Å bruke overførbar opplæring synonymt med generell opplæring
- Å bruke overførbar opplæring om all opplæring som er nyttig i mer enn ett foretak
- Å bruke overførbar opplæring om opplæring som ikke kan analyseres som verken spesifikk eller generell opplæring, eller noen kombinasjon av disse to, på grunn av imperfeksjoner i arbeidsmarkedet (Stevens 1994)
- Å bruke overførbar opplæring om egenskaper ved opplæring som sammen med egenskaper ved jobbutforming i bedrifter karakteriserer et «occupational» arbeidsmarked (Marsden 1986; Marsden 1995)

Det bør også legges til at begrepet generell opplæring i for mange tilfeller brukes lite presist, for eksempel «all opplæring som kan brukes i mer enn én bedrift» (Ritzen 1992:185), eller «kunnskap og ferdigheter som er så brede nok til å være anvendelige i andre bedrifter» (Feuer, Glick, og Desai 1992:42). På den annen side er også skillet mellom generell og spesifikk også videreutviklet for å lage mer sofistikerte typologier av ulike typer kompetanse (Nordhaug 1993).

Vi så over at skillet mellom generell og spesifikk opplæring forventes å ha betydning for måten arbeidsgivere og arbeidstakere deler kostnader og gevinster ved etter- og videreutdanning. Nå skal vi se hvordan omfanget av etter- og videreutdanning kan påvirkes av hvor overførbar opplæringen er.

2.4 For lite overførbar opplæring?

Begrepene overførbar og generell opplæring likner på hverandre. Likevel er det slik at det er forskjellene mellom de to begrepene som danner grunnlaget for sammenhengene vi så ovenfor i begrepsmodellen.

Det er tre viktige forskjeller mellom overførbar opplæring og generell opplæring. En viktig forskjell mellom overførbar opplæring, slik det er definert her, og generell opplæring er implikasjonene for kostnadsdelingen. Jeg vil argumentere for at mens generell opplæring ikke har eksternaliteter, vil overførbar opplæring ha eksternaliteter. Grunnen er at siden konkurransen i arbeidsmarkedet ikke nødvendigvis er fullkommen, vil ikke lønnen nødvendigvis være lik grenseproduktiviteten. Det betyr at bedriftene tjener på den overførbare opplæringen, i motsetning til den generelle. Følgelig vil bedriftene være villige til å betale for noe overførbar opplæring. På den annen side vil bedriftene være tilbakeholdne med å gjøre det, siden de ikke kan vite hvor lenge de vil ha den ansatte hos seg. Dette er ikke bare implikasjoner som stemmer godt overens med en alminnelig forståelse av arbeidsgiveres handlingsvalg. Det betyr også at en kan forvente å finne variasjoner mellom bransjer og bedrifter i hvordan kostnader og gevinster deles, og at dette vil ha betydning for omfanget av etter- og videreutdanning. Denne sammenhengen er tema for kapittel 6.

En annen sentral forskjell er at bedrifter ikke bare kan tjene på overførbar opplæring for sine egne ansatte. De kan også nyte godt av at andre bedrifter finansierer overførbar opplæring for sine ansatte. Hvis en arbeidstaker skifter arbeidsgiver, vil heller ikke den nye arbeidsgiveren gi en lønn som er like høy som grenseproduktiviteten. Med andre ord: Alle arbeidsgivere har en potensiell fortjeneste i at andre arbeidsgivere gir sine ansatte overførbar opplæring. Sagt på en annen måte: Overførbar opplæring har eksternaliteter. En slik eksternalitet vil påvirke opplæringsbeslutninger på tre måter, skriver Stevens (1996:30). For det første vil for få arbeidstakere få opplæring fordi noe av gevinsten tilfaller andre arbeidsgivere, som ikke betaler for opplæringen. Dessuten vil en i enkelte tilfeller velge for lite opplæring. Til slutt kan eksternalitetene gjøre at miksen mellom spesifikk og generell opplæring ikke blir optimal. Siden overførbar opplæring har eksternaliteter, sier teorien at det vil oppstå såkalt markedssvikt («market failure»). Dette betyr at markedet vil frambringe mindre opplæring og utdanning enn det som er optimalt fra et samfunnsmessig synspunkt. En ny bok om opplæring og utdanning i et økonomisk perspektiv (Booth og Snower 1996b) spør retorisk «does the free market produce enough skills?», og antyder i likhet med flere andre bidrag at

svaret er nei. Andre grunner til dette er imperfekte kapitalmarkeder, risikoaversjon, samspill mellom ledige jobber og utdanningsvalg, skatt og ledighetstrygd (Acemoglu 1996; Booth og Snower 1996a; Finegold 1996; Layard 1994; Ritzen 1992; Stevens 1996). Det er få forskere som argumenterer mot antakelsen om at det skjer for lite kompetanseutvikling (et unntak er Shackleton 1992). Dette står i kontrast til Beckers analyse, som impliserte at et fritt marked ville framskaffe den optimale mengden og sammensetningen av opplæringen. Markedet for opplæring og kompetanseutvikling er i Beckers modell likt andre markeder for investering. Gitt Beckers antakelser, vil standard sosialøkonomisk teori vise at opplæringsbeslutningene arbeidsgivere og arbeidstakere tar i et «perfekt» arbeidsmarked er optimale for samfunnet (Varian 1993). I kapittel 4 vil vi forfølge antakelsen om at det er for lite etter- og videreutdanning.

Den tredje avgjørende forskjellen mellom overførbar og generell opplæring er at overførbar opplæring er et kollektivt gode. Olson (1971:14) definerer et kollektivt gode som «et gode som er slikt at hvis person X_i i en gruppe $X_1, \dots, X_i, \dots, X_n$ bruker det, kan det ikke holdes tilbake fra de andre i gruppen» Overførbar opplæring er et kollektivt gode fordi arbeidstakeren fritt kan forlate arbeidsgiveren etter at opplæringen er avsluttet (hvis en ser bort fra enkelte avtaler om bindingstid). Siden overførbar opplæring har eksternaliteter og er et kollektivt gode, står vi overfor det som i teorien kalles et kollektiv handling-problem (Crouch 1993; Crouch 1995; Streeck 1989). Wolfgang Streeck (1992) skriver at «den fundamentale usikkerheten for arbeidsgivere som skal tjene inn utgiftene til opplæring i et åpent, kontraktmessig arbeidsmarked gjør kompetanse, fra de enkelte arbeidsgiveres synsvinkel, til et kollektivt gode». Det faktum at overførbar opplæring er et kollektivt gode, betyr ikke bare at det er interessant å studere de felles opplæringsorganisasjonene som finnes for bransjer og yrkesgrupper, slik vi vil i kapittel 3. Det betyr også at samarbeid mellom arbeidsgivere og ulike former for styring og regulering fra offentlige myndigheter vil ha direkte betydning for kompetansens overførbarhet, kostnadsdelingen og omfanget av etter- og videreutdanning.

Jeg har nå presentert de viktigste emnene som vil bli diskutert i denne rapporten. Før vi ser nærmere på opplæringsorganisasjoner og tilbud om etter- og videreutdanning, vil jeg kort presentere hvilken strategi jeg valgte for å besvare forskningsspørsmålene, og hvordan foreliggende norsk forskning er brukt som grunnlag for rapporten.

2.5 Data og metode

Yrkesgruppene ble valgt ut på bakgrunn av egenskaper ved bransjene eller sektorene de tilhører. Hensikten var å ha stor variasjon i egenskaper ved arbeidsgiverne, samtidig som yrkesgruppene som ble plukket ut skulle ha sammenliknbar utdanningsbakgrunn. I utvelgelsen av yrkesgruppene vektla jeg også at yrkesgruppene måtte være såpass store innenfor bransjen at det var sannsynlig at det fantes data om etter- og videreutdanning for gruppene. Jeg valgte ut to grupper i offentlig sektor og to i privat sektor. Innenfor hver av sektorene valgte jeg så ut grupper av arbeidsgivere som var markert ulike med hensyn til om arbeidsmarkedet var dominert av et fåtall arbeidsgivere. I privat sektor ble forsikringsbransjen valgt som eksempel på bransje der et fåtall bedrifter dominerer, mens industrien (med fokus på teknologibedriftene) ble valgt ut fordi den ikke på samme måte er dominert av et fåtall arbeidsgivere. Mens sju av åtte i forsikringsbransjen arbeider i de sju største foretakene (Forsikringsakademiet 1996: appendix 2), arbeider bare hver tredje i industrien i ett av de 198 største foretakene (NOS 1994:tabell 12). I offentlig sektor ble kommunene valgt ut som et eksempel på en gruppe arbeidsgivere der de store har en forholdsvis liten del av sysselsettingen, mens fylkessykehusene ble valgt som eksempel på et område der antall arbeidsgivere er mindre. Ingeniører (ikke sivilingeniører), sykepleiere, forsikringsfunksjonærer og allmennskolelærere ble valgt ut som sammenliknbare yrkesgrupper innenfor hvert av casene.

Disse casene ble altså valgt ut:

- Forsikringsselskaper, forsikringsfunksjonærer
- Teknologibedrifter, ingeniører
- Fylkessykehus, sykepleiere
- Grunnskoler, lærere

For å besvare problemstillingen i prosjektet, er det samlet inn en kombinasjon av kvalitative og kvantitative data, og data fra tilgjengelige rapporter og undersøkelser er komplettert med egne intervjuer og undersøkelser. Over 40 intervjuer med sentrale personer i bransjene og bedriftene er gjennomført. I tillegg har jeg til disposisjon flere tidligere undersøkelser, blant annet en medlemsundersøkelse fra NITO, en MMI-undersøkelse for Forsikringsakademiet, en TBL-survey om kompetanseutvikling og tilgjengelige undersøkelser på Fafo. For en del av problemstillingene, særlig for lærere og sykepleiere, har også tilgjengelig materiale gitt svar

på flere av spørsmålene i undersøkelsen. Behovet for å samle inn egne data har derfor vært noe større for ingeniører og i forsikringsbransjen. Generelt har nasjonale surveyer vært av begrenset verdi i undersøkelsen. Det er både fordi antallet i hver av undergruppene er lite, og fordi den typen generelle spørsmål som er stilt i undersøkelsene sjelden tar hensyn til de bransje spesifikke forholdene som denne rapporten nettopp skal dreie seg om.

Gjennomgående i prosjektet er en oppfatning om at verken kvalitative eller kvantitative data alene kan gi tilstrekkelig svar på problemstillingen. I den grad det har vært mulig, er derfor resultater basert på kvantitative og kvalitative data sett i sammenheng for å se i hvilken grad konklusjonene styrkes eller svekkes.

2.6 Relevant norsk forskning

En doktoravhandling fra slutten av 1980-tallet argumenterte for at forskningen om voksenopplæring i Norge i stor grad hadde følgende kjennetegn: Den var sosiologisk, anvendt og deskriptiv, fokuserte på likhet, brukte tverrsnittsdata, og var kvantitativt orientert (Nordhaug 1989). Siden den gang har forskningen endret seg noe, mot at kompetanseutvikling kan ses som en investering bedrifter gjør for å øke verdiskapingen. Også i resten av Europa har det i de senere årene vært en endring i retning av å vektlegge de økonomiske aspektene ved etter- og videreutdanning. For eksempel innledes Buer-utvalgets mandat slik: «Endringer i arbeids- og samfunnslivet stiller krav til utvikling og oppdatering av kvalifikasjoner. Oppdatering og fornying av fag- og yrkeskompetanse er nødvendig for å kunne nytte ny teknologi og kunnskap, og vere konkurransedyktig internasjonalt» (NOU 1997:25 :9). Det er likevel ikke noe nytt at etterutdanning vektlegges som et middel for verdiskaping. Følgende sitat er fra 1965, men kunne like gjerne vært skrevet tretti år senere:

«Inntil for forholdsvis få år siden, var det en ganske alminnelig oppfatning at den fagutdanningen en mann eller kvinne hadde skaffet seg i ung alder, ville strekke til for hele livet. Dette synet stemmer ikke i dag. Så raskt som utviklingen går på en rekke felter, er behovet for etterutdanning i stor utstrekning til stede både for dem som har en kortvarig fagopplæring og for dem som har skaffet seg den lengste og mest spesialiserte faglige utdanning vårt land kan gi dem. I dag er det derfor en økende tendens til å se på opp-

læringen som en kontinuerlig prosess som varer så lenge man er i yrkeslivet.» (Sitat fra St.prp. nr. 92, 1964–65:4 i NOU 1986:23 :16).

Denne rapporten skal bygge på tidligere arbeider om norske forhold, og er ment å utfylle den forskningen som allerede er gjort. Her vil jeg kort presentere noe av den relevante *empiriske* forskningen om kompetanseutvikling som ble brukt som bakgrunn for studien, men som ikke minst har gitt helt nødvendig empiri til rapporten.

For det første finnes det en del undersøkelser på nasjonalt nivå som er relevant bakgrunnsmateriale for studien. Bare én av disse er komparativ, altså sammenlikner Norge med andre land på dette feltet (Gooderham, Kvitastein, og Nordhaug 1996). OECD (1991) hadde tidligere gjort et forsøk på å bruke allerede eksisterende undersøkelser til å sammenlikne kompetanseutvikling i medlemslandene, men konklusjonen derfra var at de innsamlete dataene var lite sammenliknbare. Hvilke lærdommer en kan trekke av slike komparative studier, vil jeg se nærmere på i den siste delen av denne rapporten. Det omfattende materialet fra Arbeids- og bedriftsundersøkelsene, med et stort utvalg bedrifter og ansatte, er brukt i flere bidrag for å få fram hovedtrekk ved opplæring i arbeidslivet (Asplund m.fl. 1994; Gulbrandsen 1995; Moland, Flaa, og Sandstad 1992; OECD 1991; Schøne 1996; Torp og Mastekaasa 1990). Et hovedproblem med dette materialet er imidlertid at det gir få detaljer om opplæringen som er gitt. Dessuten er Gulbrandsens bidrag det eneste som grundig tar for seg egenskaper ved bedriftene for å forklare opplæringsaktivitet. Betydelig flere detaljer finnes da blant annet i MMI-undersøkelsen som ble gjort i 1996 (MMI 1996), og Gooderham og Nordhaugs (Nordhaug og Gooderham 1996) rapport om kompetanseutvikling i næringslivet. Data fra nasjonale utvalgsundersøkelser er uansett ikke tilstrekkelig i bransjestudier – til det blir undergruppene altfor små.

Den andre typen norske undersøkelser som er verdifulle, er derfor sammenliknende studier av bransjer og yrkesgrupper. Til en viss grad finnes dette blant annet i MMI-undersøkelsene, som viser at det er store forskjeller mellom ulike bransjer når det gjelder hvor stor andel av de ansatte som har fått opplæring i den siste tiden. Mer inngående studier av forskjellene mellom bransjer er det imidlertid få av, og nettopp dette er et hull rapporten skal bidra til å fylle. Gulbrandsen (1995:60) konkluderer i sin studie med at det er et behov for bransjestudier. Et lite bidrag er intervjuer med noen bransjeorganisasjoner på oppdrag av Buer-utvalget

(Econ 1997). Utenom disse tillegges bransjenivået liten vekt i Buer-utvalgets utredning (NOU 1997:25).

Enkelte sammenliknende studier av yrkesgrupper er interessante for denne studien, blant andre en tidsserie om yrkesaktiviteten til DH-kandidater, ingeniører, sykepleiere og lærere (Enoksen og Støren 1990). Innenfor enkeltbransjer, om enkeltgrupper og om utvalg av enkeltbedrifter er tilfanget av relevant norsk empiri større. Blant annet er det gjort omfattende undersøkelser om etter- og videreutdanning for sykepleiere (Havn 1996), og flere om kompetanseutvikling i kommunene (Gullichsen 1992; Larsen, Nyseth, og Vrålstad 1997). Disse studiene er i stor grad relevant datamateriale for rapporten, og flere bidrag om ingeniører (Havn og Huitfeldt 1994; MMI 1997), lærere (St.meld. nr. 37 (1990–91); Statens lærerkurs 1992) og forsikring (Brandt 1993; Enga 1992; MMI 1989) har gitt uvurderlige data til bruk i rapporten. Siden disse studiene ikke sammenlikner med andre bransjer, har en del av utfordringen vært å knytte dataene til de teoretiske variablene for å kunne gjøre meningsfylte sammenlikninger.

Jeg har i dette kapitlet presentert det teoretiske grunnlaget for rapporten, og hvordan de teoretiske sammenhengene er undersøkt. I de neste fire kapitlene vil resultatene fra resultatene presenteres, før jeg i kapittel 8 skisserer hvilke lærdommer en kan trekke av rapporten, og hvilke utfordringer som finnes både for forskning og for utforming av offentlig politikk.

3 Opplæringsorganisasjoner og tilbud

Først vil vi se på hvilke tilbud om etter- og videreutdanning som finnes for de fire gruppene. Det vi vil se, er at det er et stort mangfold både når det gjelder hvilke tilbydere som finnes, og hvilke tilbud som gis. Buer-utvalgets utredning fant hele tolv ulike grupper som tilbyr etter- og videreutdanning (NOU 1997:25). Der skiller en mellom grunnskolen, videregående opplæring, ressursentrene, universiteter og høyskoler, studieforbund, de frittstående fjernundervisningsinstitusjonene, folkehøgskolene, arbeidsmarkedsopplæringen, næringsrettede virkemidler, opplæring i virksomhetene, private kompetansetilbydere og organisasjonene i arbeidslivet. Innenfor disse gruppene igjen er det store variasjoner mellom ulike tilbydere og ulike tilbud. Målet i dette kapitlet er å beskrive og sammenlikne den rolle de ulike tilbyderne spiller i de forskjellige gruppene.

Dette kapittelet har relevans både for praktisk politikktutforming og videre forskning. Et helt sentralt spørsmål om etter- og videreutdanning er hvordan en skal sikre seg at det finnes tilbud som dekker arbeidsgiveres og arbeidstakeres behov for kompetanse både på kort og lang sikt. Buer-utvalget skrev blant annet at det er «grunn til å tro at omfanget av etter- og videreutdanning i dag er begrenset av en for lite utviklet tilbudsside» (NOU 1997:25:41). For praktisk politikk er det ikke bare et spørsmål om hva som er gode tilbud, men også i hvilken grad slike gode tilbud faktisk kan styres av det offentlige. Et helt sentralt tema er på hvilke områder og i hvilken grad et marked av private kompetansetilbydere kan sørge for det beste tilbudet av etter- og videreutdanning. Dette kapitlet er ment å vise at det antakelig ikke er noe enkelt svar på dette spørsmålet.

For forskningen er tilbudet av etter- og videreutdanning et særlig interessant spørsmål fordi det i enda større grad enn for grunnutdanning finnes i et skjæringspunkt mellom utdanning og arbeidsliv. Som vi vil se, er opplæring innenfor arbeidslivet og opplæring ved høyskolene både konkurrerende og supplerende på en annen måte enn det er for grunnutdanning. For eksempel skjer sykepleiernes videreutdanning dels internt på sykehuset og dels på høyskolene, forsikringsbransjens opplæringsorganisasjon er et svar på at det offentlige ikke har hatt relevante tilbud, og for ingeniørene har aldri ingeniørhøyskolene spilt mer enn en marginal rolle i konkurransen mot andre tilbydere.

Det finnes god forskning om det komplekse forholdet mellom utdanning og arbeidsliv (blant andre Gehin og Mehaut 1995; Maurice, Sellier, og Silvestre 1986; Sørensen 1989). Fremdeles mangler en likevel gode teorier som kan forklare de store variasjonene vi skal se det er mellom ulike yrkesgrupper når det gjelder tilbud om etter- og videreutdanning.

I dette kapitlet, som i resten av rapporten, vil jeg særlig konsentrere meg om omfattende opplæringstilbud, som en gjerne kaller videreutdanning. Vi vil se at det er store forskjeller mellom de ulike gruppene på dette punktet. Kanskje er det sykepleiernes videreutdanning som kan kalles mest velutbygd. Ferdig utdannede sykepleiere kan velge mellom en hel rekke ulike videreutdanninger som gjør dem til spesialsykepleiere. Kontrasten til sykepleierne er ingeniørene, som har få andre muligheter for videreutdanning enn å bli sivilingeniør eller enkelte kurs på NTNU. I stedet er den vesentligste delen av ingeniørenes opplæring korte kurs som hovedsakelig har til hensikt å gi en rask innføring eller oppdatering på enkelte felt. Forsikringsbransjen er av spesiell interesse fordi arbeidsgiverne her har deres egen institusjon som skal sørge for opplæring til ansatte i alle selskapene. Vi vil også se

på lærernes situasjon, der et avgjørende skille går mellom etterutdanning og videreutdanning.

3.1 Sykepleiere

Et spesielt trekk ved sykepleiernes etter- og videreutdanning er det faktum at de inntil 1998 har hatt tilbud om spesialistutdanninger enten ved høyskolene eller internt på sykehusene. Dette er videreutdanninger som varer fra ett til to år, og gir rett til bestemte spesialistsykepleiertitler. I tillegg gis det annen etterutdanning både internt på sykehusene og utenfor. Dette er korte kurs som har til hensikt å gi innføring i avgrensede, praktiske emner, for eksempel bruk av nytt materiell. Slik opplæring vektlegges ikke i denne rapporten.

Endringene i videreutdanningen har falt sammen med en utvikling mot det tilhengerne vil kalle større faglig bevissthet blant sykepleiere, men motstandere vil kalle akademisering. Utviklingen har gått i retning av stadig lenger sykepleierutdanning, og stadig mer utdanning ved høyskolene istedenfor internt på sykehusene (Melby 1990).

Videreutdanning av sykepleiere har vært drevet i faste former siden 1925. De første videreutdanningene varte to til fire måneder, og var for «overordnede og undervisende sykepleiersker» (NOU 1972:23:13). Rett etter krigen ble Statens helseøsterskole opprettet, og sykepleieloven av 1948 sa at jordmorutdanningen skulle bygge på sykepleierutdanningen (Nygård 1996:5). Ettårig videreutdanning i psykiatri ble vedtatt av Stortinget i 1953 (NOU 1972:23:13). Spesialutdanning innen blant annet operasjons- og anestesisykepleie ble opprettet på femti- og sekstitallet som svar på spesialiseringen og den medisinske utviklingen etter andre verdenskrig. Senere ble spesialiseringen innen intensivsykepleiere opprettet rundt 1970, mens videreutdanning innen eldreomsorg, barne- og kreftsykepleie for det meste ble etablert på 1980-tallet (Nygård 1996:5-6).

Et interessant skille i dag går mellom videreutdanning på høyskole og bedriftsintern videreutdanning. Tabell 1 er en oversikt over videreutdanningene innenfor høyskolesystemet.

Videreutdanningene som gjennomføres ved høyskolene er underlagt Lov om universiteter og høyskoler eller «privathøyskoleloven», på samme måte som vanlige høyskolestudier. Studentene har vanlig studentstatus, studiene gir vekttallsuttelling, og en kan få lån fra Statens lånekasse for utdanning. Kravet for å bli tatt opp er gjennomført grunnutdanning og minst to års relevant yrkespraksis (Kirke-

utdannings- og forskningsdepartementet 1998). I tillegg finnes liknende videreutdanninger som organiseres av sykehusene selv. Tabell 2 gir en oversikt over de bedriftsinterne videreutdanningene som tilbys.

Når disse videreutdanningene kalles «bedriftsinterne», er dette neppe noe dekkende begrep. Den avgjørende forskjellen mellom de høgskolebaserte og de bedriftsinterne er ikke hvor utdanningen foregår, men hvem som har hovedansvaret for utdanningen. Sykehusene har hovedansvaret for den bedriftsinterne, høgskolene for den høgskolebaserte.

Det er i 1998 bare Rikshospitalet som driver bedriftsintern videreutdanning uten samarbeid med andre institusjoner. Det var denne modellen som tidligere var den vanlige. Den vanligste modellen er at sykehus innenfor en region samarbeider. I et slikt samarbeid er det gjerne ett sykehus som står for teori, eksamen og det pedagogiske opplegget, mens sykepleierne får praksis på sine respektive sykehus. En tredje modell, som brukes i Akershus og Østfold, er at videreutdanningene er egne institusjoner i fylkeskommunen, organisert utenfor sykehusene. Til slutt er det i 1998 ni sykehus som har gitt høgskoler i oppdrag å stå for hele eller deler av utdanningen. I disse tilfellene kjøper altså sykehusene tjenester fra høgskolene til sin bedriftsinterne videreutdanning. Skillet mellom bedriftsinterne og høgskolebaserte videreutdanninger er altså ikke så absolutt som begrepene skulle tilsi.

I 1996 vedtok Stortinget at de bedriftsinterne videreutdanningene skulle overføres til høgskolene. Dette vedtaket kom etter en langvarig diskusjon om organiseringen av disse videreutdanningene. Norges Sykepleierforbund har lenge ivret for at alle videreutdanningene skulle være organisert innenfor høgskolesystemet. Flertallet av fylkeskommunene har også villet at videreutdanningene skulle flyttes til høgskolene. I 1992 mente 80 prosent av fylkeshelsesjefene at høgskolene burde ha ansvaret for alle videreutdanningene (Rådet for høgskoleutdanning i helse- og sosialfag 1992:13). Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet og Sosial- og helsedepartementet har imidlertid villet at de bedriftsinterne videreutdanningene skulle forbli sykehusenes hovedansvar (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1998:5). KUFs motvilje mot overføringen skimtes fremdeles i St.prp. nr. 1 (1997–98), der departementet skriver at «det er nødvendig å vurdere nærmere hvordan bedriftsinterne utdanninger som i så stor grad må tilpasse seg sykehusets skiftende behov, best mulig kan innlemmes i høgskolesystemet beregnet på utdanninger av mer generell karakter» (St.prp. nr. 1 (1997–98):174).

Arbeidsgruppen som skulle gjøre denne vurderingen, leverte sin rapport i juni 1998. Gruppen mente det var fire viktige fordeler med den bedriftsinterne

videreutdanningen. For det første hadde arbeidsgiverne innflytelse over opptak til utdanningen. Dessuten ga denne organiseringen arbeidsgiverne gode muligheter til å tilpasse innholdet til deres behov. Videre hadde utdanningen god tilgang til praksisplasser, lokaler og undervisningsutstyr. Den siste fordelen var at studentene hadde gode økonomiske vilkår med full lønn under utdanning. Arbeidsgruppen påpekte også en rekke ulemper ved den bedriftsinterne videreutdanningen. En ulempe var at det ikke fantes felles formelle krav til innhold, planer eller lærerkompetanse. For studentene var det også uheldig at utdanningene ikke ga vekt-tallsuttelling, og at deres juridiske posisjon ikke var avklart. Den siste ulempen arbeidsgruppen nevnte, var at det uforutsigbare studentopptaket gjorde det ønskelig for utdanningspersonalet å planlegge (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1998:15). En ulempe som ikke nevnes, er problemer som kan oppstå hvis den enkelte arbeidsgiver må bære en stor del av den økonomiske byrden for slik videreutdanning.

Tabell 1 Oversikt over videreutdanninger for sykepleiere i høgskolesystemet

Videreutdanning innenfor høgskolesystemet	Varighet (normert studietid)
Videreutdanning i psykiatrisk sykepleie (inntil 1998)	1 år
Videreutdanning i sykepleie til eldre og kronisk syke	1 år + turnusår
Helsesøsterutdanning	1 år
Jordmorutdanning	1 år
Videreutdanning i sykepleie for aldersdemente	½ år

Kilde: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1998)

I tillegg finnes det tverrfaglige videreutdanninger på høgskolene som også er åpne for sykepleiere. Fra og med 1998 gjelder dette videreutdanning i psykiatrisk helsearbeid, der nå alle med helse- og sosialfaglig grunnutdanning kan søke.

Tabell 2 Oversikt over bedriftsinterne videreutdanninger for sykepleiere

Bedriftsintern videreutdanning	Varighet
Videreutdanning i anestesisykepleie	16–24 mnd. (18 mnd. de fleste steder)
Videreutdanning i operasjonssykepleie	16–24 mnd. (18 mnd. de fleste steder)
Videreutdanning i intensivsykepleie	16–24 mnd. (18 mnd. de fleste steder)
Videreutdanning i pediatrik sykepleie (barnesykepleie)	18 mnd.
Videreutdanning i onkologisk sykepleie (kreftsykepleie)	10 mnd.

Kilder: (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1998; Norsk sykepleierforbund 1996)

Denne typen avveininger av fordeler og ulemper ved ulike organisering av etter- og videreutdanning er interessante, og avgjørende for beslutninger om hvordan tilbudene bør utformes. En viktig sontring går mellom kortsiktig og langsiktig fleksibilitet i etter- og videreutdanningen. For sykepleiernes videreutdanning er en viktig fordel for arbeidsgiverne det jeg vil kalle «kortsiktig fleksibilitet», altså rask tilpassing til deres løpende behov. Kortsiktig fleksibilitet vil imidlertid ikke alltid være det samme som langsiktig fleksibilitet. Langsiktig fleksibilitet omfatter nemlig ikke bare at kunnskapen og ferdighetene skal være tilpasset jobben på kort sikt. For at etter- og videreutdanning skal være langsiktig fleksibel, må den også kunne brukes hvis jobbinnholdet endres eller en skifter arbeidsgiver. Generelt vil en anta at kompetansen *kan* bli mer langsiktig fleksibel hvis den er bredere, med mer vekt på generelle prinsipper og inngår i større enheter. Hensikten her er å påpeke denne avveiningen mellom kortsiktig fleksibilitet og langsiktig fleksibilitet, som blant annet tilsier at rask tilpasning til skiftende behov ikke nødvendigvis gir fleksibilitet på lang sikt. På den andre siden er det aldri gitt hvordan kortsiktig og langsiktig fleksibilitet bør veies mot hverandre.

I arbeidsgruppens vurderinger ser en at hensynet til kortsiktig fleksibilitet blir tatt i betraktning, siden dette ble vurdert som den største fordelen ved bedriftsinterne videreutdanning. Arbeidsgruppen mener at en modell med oppdragsfinansiering av videreutdanning ved høyskolene «gir et fleksibelt system der arbeidsgiver fortsatt får mulighet til å påvirke utdanningene i samsvar med sykehusenes behov, samtidig som en [...] sikrer nødvendig faglig nivåheving» (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1998:19). Som nevnt driver ni sykehus allerede helt eller delvis sin bedriftsinterne videreutdanning som oppdragsutdanning. Det nye i den foreslåtte modellen er at dette skal gjelde alle sykehus, og omfatte både teori og praksis i utdanningene. Samtidig vil videreutdanningene også bli vanlige, nasjonalt regulerte høyskoleutdanninger, med høyskolene som faglig og administrativt ansvarlige.

3.2 Lærere

For å forstå lærernes etter- og videreutdanning, må en være klar over det markerte skillet mellom nettopp etterutdanning og videreutdanning. Etterutdanning er i lov om lærerutdanning §4 definert slik: «Etterutdanning er ulike former for utdanning som tek sikte på fornying og utviding av fagleg og pedagogisk kunnskap og å halde lærarane orienterte om og på høgd med utviklinga i skole og samfunn, utan

innverknad på kompetanseforhold». Videreutdanning benyttes om utdanning som i motsetning til etterutdanning kan gi formell kompetanse (NOU 1996:22: 31).

Videreutdanningen er nært knyttet til de fire utdanningsnivåene lærerne kan ha, slik de er illustrert i tabell 3.

Vi ser i tabell 3 at allmennlærere med treårig utdanning kan bli adjunkter ved å ta ett års videreutdanning. Lærere som allerede er adjunkter, kan bli adjunkter med opprykk ved å ta enda ett års utdanning. Dessuten kan adjunkter bli lektorer hvis de tar et hovedfag i tillegg til utdanningen de har fra før.

Hva slags utdanning kan så den ettårige videreutdanningen være? I praksis kan det aller meste av den vektfullsgivende utdanningen som tilbys ved universiteter og høyskoler brukes som deler av videreutdanning som til sammen skal utgjøre ett års studietid (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1992). Det finnes ingen undersøkelser som gir noen fullstendig oversikt over hvilke fag lærere velger, og har valgt, å videreutdanne seg i. Tilbudet av ulike former for videreutdanning har vært opp til de enkelte høyskoler og universitet, og i følge NOU 1998:32 er det «ingen direkte forbindelse mellom analyse av [...] skoleverkets behov og institusjonenes tilbud» (NOU 1988:32:132).

Når det gjelder tilbudene om etterutdanning for lærere, er det i utgangspunktet fritt opp til den enkelte skole, kommune eller enkeltlærer å velge tilbud om kompetanseutvikling som kan kalles etterutdanning. En undersøkelse fra 1992 anslo at

Tabell 3 Krav til utdanning for lærernes fire utdanningsnivåer, med basis i lærere som har allmennlærerutdanning

Status	Utdanning
1 Allmennlærer med treårig grunnutdanning	
2 Adjunkt*	1+ ett års videreutdanning
3 Adjunkt med opprykk	2 + ett års videreutdanning
4 Lektor**	2 + hovedfag

* Lærere med cand. mag og pedagogisk seminar er adjunkter. Alle med fireårig lærerutdanning blir også adjunkter etter avsluttet grunnutdanning.

** Lærere med hovedfag fra universitet og dessuten pedagogisk seminar er lektorer

Lærerutdanningen ble treårig etter lov om lærerutdanning i 1973. Tidligere var utdanningen toårig (Lærerutdanningsrådet 1985:25). For å gjøre oversikten enkel, er likevel lærere med toårig utdanning utelatt i tabellen.

Denne oversikten er noe forenklet. En mer detaljert innføring finnes i Lov om lærerutdanning §6, §7 og §8 eller Koch (1983).

de to viktigste formene var etterutdanning som del av den 38. skoleuka, eller «planleggingsdager, og etterutdanningstilbud fra universitet og høyskoler, gjerne i samarbeid med Statens lærerkurs» (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1992). I tillegg kom etterutdanningstilbud fra skoledirektørene og arbeidsgiverne, samt tilbud fra frivillige organisasjoner og andre. Det finnes imidlertid ingen representativ undersøkelse som studerer i detalj hvilke tilbud som brukes. En sentral tilbyder av etterutdanning for lærere er Statens lærerkurs, som ble opprettet i 1962. I samarbeid med høyskolene og universitetene tilbyr Statens lærerkurs et bredt spekter av ulike tilbud. Til sammen hadde de 282 etterutdanningskursene om lag 12 800 deltakere i 1996. Kursene varte i gjennomsnitt i fire dager.

3.3 Ingeniører

Ingeniørens tilbud om etter- og videreutdanning er et «fritt marked» i mye større grad enn for de andre gruppene. Det finnes ikke noen enkelt type opplæring eller utdanning som dominerer, men et mangfold av kurstilbydere, private og også offentlige, som skal hevde seg på et marked med sterk konkurranse.

Som vi ser i tabell 4 finnes det minst åtte ulike viktige typer etter- og videreutdanningstilbydere. Halvparten av ingeniørene svarte at de hadde deltatt på etter- og videreutdanningskurs i bedriftens eller etatens regi. Fire av ti ingeniører hadde deltatt på etter- og videreutdanningskurs i regi av private kursarrangører (Norges ingeniørorganisasjon 1997). Målt i andel som har deltatt på kurs, er det altså de private kursarrangørene som er de viktigste tilbyderne av ekstern opplæring. I tillegg må vi regne med at private kursarrangører arrangerer bedrifts- og etatsintern opplæring. Tabellen viser også at profesjonsorganisasjonene og universitetene/høyskolene har en like stor «markedsandel», målt i antall deltakere. Færre har deltatt på kurs i regi av arbeidsgivernes organisasjoner.

Norges ingeniørorganisasjons (NITO) rolle som kurstilbyder er forskjellig fra de andre gruppene jeg ser på. Organisasjonens rolle på dette feltet er mer omfattende enn kun som arrangør av kurs for tillitsvalgte. Totalt gjennomførte NITOs kursavdeling 88 kurs i 1996 (Norges ingeniørorganisasjon 1997b:10). Norske Sivilingeniørers Forening, NIF, driver en liknende kursavdeling, som i samme år arrangerte 66 kurs og konferanser med totalt 3122 deltakere (Norske Sivilingeniørers Forening 1997:9). Begge organisasjonenes tilbud er interessante for langt flere enn deres medlemmer. I 1990 var ikke mer enn 30 prosent av deltakerne på NITO-kurs medlemmer av organisasjonen (Eldring og Falkum 1995:48). Medlemmer får

avslag i prisen om de deltar, men denne rabatten er bare på omkring ti prosent. I stedet for å vektlegge deres tilbud som medlemsgoder, framhever organisasjonene at de bare er to aktører på markedet for etterutdanningstilbud. Inntrykket av at organisasjonenes kurstilbud i begrenset grad skal være et medlemsgode, og i stor grad må konkurrere på et marked, styrkes av organisasjonenes krav om at kursavdelingene skal være selvfinansierende. Tilbudene fra NITO og NIF er i utforming nokså like andre tilbud ingeniørene vanligvis benytter. Det er korte kurs eller seminarer, på én til tre dager, som har til hensikt å oppdatere deltakernes kunnskaper, og gi en innføring i nye emner.

Private kursarrangørers tilbud er for omfattende til å gi en samlende oversikt over. Det jeg likevel kan si, er at dette er bedrifter og organisasjoner som stort sett opererer på det samme markedet som NIF og NITO, og altså tilbyr korte kurs og seminarer. I tabell 4 så vi at bare 10 prosent svarte at de hadde deltatt på kurs i regi av «andre bedrifter eller offentlige etater». Antakelig ville andelen vært høyere om en hadde spurt direkte om ingeniørene hadde deltatt på leverandørkurs. Flere undersøkelser viser nemlig at mange deltar på de opplæringstilbud leverandører kommer med (Johansen 1998; Larsen et al. 1997; MMI 1997).

Sammenlikner vi med situasjonen for de to gruppene i offentlig sektor, er det påfallende hvor få ingeniører som har tatt etter- og videreutdanning ved ingeniørhøgskolene. I tabell 4 ser vi at 30 prosent svarer at de har deltatt på kurs i regi av universiteter og høgskoler. Få av disse har tatt kurs på ingeniørhøgskoler.

Tabell 4 Andel av de ingeniører som har gjennomført etter- og videreutdanningskurs etter hvilke aktører de har gjennomført kurs i regi av. Flere svar mulige. Prosent

	Prosent	N
Bedrifts- eller etatsintern opplæring	49	798
Private kursarrangører	40	657
Profesjonsorganisasjoner som NITO, NIF og andre	30	497
Universiteter og høgskoler	30	494
Kurs i regi av andre	23	381
Arbeidsgiver- eller bransjeorganisasjoner	19	315
Brevskoler eller opplysningsorganisasjoner	15	238
Andre bedrifter eller offentlige etater	10	159
Sum		1638

Kilde: Norges ingeniørorganisasjon (1997a)

Brorparten har tatt kurs ved NTNU eller private høyskoler. NTNU har en omfattende etter- og videreutdanningsvirksomhet, der også ingeniører deltar. Av de 1000–1500 deltakerne hvert år ved de Eksamensrettede Etterutdanningskursene (EEU) har om lag 30 prosent vært ingeniører i følge en oversikt fra SEVU (Stiftelsen for etter- og videreutdanning ved NTNU). EEU-kursene er mer omfattende enn de fleste andre tilbud ingeniørene benytter seg av. De fleste kursene går over to uker, gir to vekttall og avsluttes med en frivillig eksamen eller prosjektoppgave (NTNU 1997:2). Ingeniørhøgskolenes svake posisjon på markedet for etter- og videreutdanning understrekes når vi ser hvor ingeniørene tar videreutdanning. Det var i NITOs medlemsundersøkelse 26 prosent som svarte at de hadde påbegynt eller planlagt videreutdanning (Norges ingeniørorganisasjon 1997a). I tabell 5 ser vi hvilke tilbud som er mest aktuelle for disse ingeniørene.

Selv om tallmaterialet er lite, er det ingen tvil om at ingeniørhøgskolene spiller en beskjeden rolle i ingeniørenes videreutdanning. Vi ser i tabell 5 at bare ni prosent har påbegynt eller har planer om å ta videreutdanning ved ingeniørhøgskolene. Av alle ingeniørene i undersøkelsen, er det altså bare noe over to prosent som har påbegynt eller har planer om å videreutdanne seg ved ingeniørhøgskolene. Omtrent like mange har påbegynt eller har planer om å videreutdanne seg til sivilingeniører.

Ifølge tabell 5 er videreutdanning ved økonomiske høyskoler det som er aktuelt for flest ingeniører. I praksis vil nok dette si at mange har planer om kurs på Bedriftsøkonomisk institutt (BI). Sekkeposten «annen type videreutdanning» er likevel den største, noe som gjør at det er vanskelig å si om økonomiske høyskoler

Tabell 5 Andel ingeniører som svarte ja på spørsmålet «Har du påbegynt eller planer om å ta videreutdanning ved noen av følgende utdanningsinstitusjoner?» Prosent

	Prosent	N
Økonomisk høyskole	23	121
Universitet	14	76
Distriktshøyskole	10	53
Siv. ing. studium	10	52
Ingeniørhøyskole	9	48
Maritim høyskole	1	3
Annen type videreutdanning	48	254
Sum	100	530

Kilde: Norges ingeniørorganisasjon (1997a)

faktisk er de største tilbyderne av videreutdanning for ingeniører. Det viktigste var likevel det vi *ikke* kunne si, nemlig at ingeniørhøgskolene var viktige tilbydere.

Vi kan altså oppsummere med at ingeniørenes situasjon er karakterisert ved at de deltar på etter- og videreutdanning fra en hel rekke ulike tilbydere, der ingen har en dominerende posisjon. Sammenliknet med de andre gruppene er det karakteristisk at det er så mange konkurrerende tilbud, at de ansattes organisasjoner spiller en viktig rolle som kurstilbydere, og at høgskolene har en beskjeden posisjon.

3.4 Forsikringsfunksjonærer

Det som først og fremst skiller forsikringsfunksjonærene fra de andre gruppene på dette punktet er Forsikringsakademiet. Forsikringsakademiet er bransjens felles organisasjon for å «gi undervisning, tilrettelegge opplæringstiltak, utgi lærebøker, kompendier, brevkurs og annet undervisningsmaterieell vedrørende forsikring og beslektede emner for forsikringsnæringen og andre interesserte», som det heter i vedtektene (Forsikringsakademiet 1994:3).

Siden ingen av de andre gruppene har en slik viktig opplæringsstiftelse opprettet av arbeidsgiverne, vil jeg bruke en del plass på å beskrive Forsikringsakademiet. Forsikringsskolen, som den opprinnelig het, ble etablert som en egen institusjon i 1958. Forsikringsskolen hadde da siden 1950 ligget administrativt under Forsikringsforeningen. Opprettelsen av Forsikringsskolen kom i forlengelsen av arbeidet til undervisningsutvalget i Forsikringsforeningen. I 1974 var det årlige antall deltakere på kurs 1170. Det betydde at hvert sjette forsikringsfunksjonær deltok på kurs ved skolen (Lefdal 1993:18–21). Til sammenlikning deltok omtrent 22 prosent av de ansatte i bransjen på kurs ved Forsikringsakademiet i 1996 (Forsikringsakademiet 1997). En milepæl ble nådd i skolens 27. år, i 1984, da til sammen 10 000 hadde deltatt på Forsikringsskolens kurs (Lefdal 1993:24). Tretten år senere passerte skolen 25 000 deltakere (FAK nytt nr. 1 1998). Veksten i omfang og ambisjoner gjorde også at skolen ønsket å endre navn. I 1986 skiftet skolen navn til Forsikringsakademiet, noe som ifølge en studie «skulle gjenspeile virksomhetens ambisiøse totalopplegg» (Lefdal 1993:24).

Hvilke tilbud har så Forsikringsakademiet? Kurskatalogen for 1996/1997 inneholder tilbud om 58 ulike kurs i året, som omfatter alt fra innføringskurs i statistikk til kurs i personaladministrasjon. Det store flertall kurs er likevel i

forsikringsfaglige emner. De aller fleste av Forsikringsakademiets 3600 deltakere i 1996 gikk på kurs i forsikringsfaget.

Tabell 6 gir en oversikt over forsikringsstudiet ved Forsikringsakademiet. Vi ser at hele utdanningen er en kombinasjon av forsikringsfag og bedriftsøkonomiske fag. De bedriftsøkonomiske fagene er ikke Forsikringsakademiet faglig ansvarlige for, så studenter tar disse fagene i regi av en av de økonomiske høyskolene. For å bli tatt opp til studiet, forutsettes det at studentene har studiekompetanse, slik som ved universiteter og høyskoler. Studiekompetanse betyr vanligvis gjennomført videregående skole med allmennfag eller handel- og kontorfag. Vi ser at utdanningen til sammen utgjør 40 vekttall. Det er viktig å merke seg at dette ikke er vekttall som teller i høyskolesystemet, men en beregning av studiebelastningen som Forsikringsakademiet har gjort. Forsikringskandidatstudiet kan bare gi fritak for inntil 30 vekttall i høyskolesystemet.

De færreste velger å gjennomføre et helt forsikringsstudie slik det er presentert i tabell 6. I 1996 fullførte 38 kandidater Forsikringseksamen, 15 Høyere forsikringseksamen og bare én Forsikringskandidateksamen. Til sammenlikning skrev Forsikringsakademiet ut omkring 2400 vitnemål for avlagte eksamener (Forsikringsakademiet 1997:2). Forsikringsstudiet er nemlig modulbasert, slik at en kan kombinere ulike mindre kurs til større enheter. De fleste kursdeltakerne tar innføringskursene, fagkursene og studiekursene uten å bruke dem som del av en full forsikringsutdanning. Deltakerne står fritt til å delta på de kursene de ønsker i den rekkefølge de ønsker.

Tabell 6 Oversikt over forsikringsfaglig utdanning ved Forsikringsakademiet 1996.

Kurs	Vekttall	Innhold
Forkurs: Forsikringslære del 1	-	Innføring i forsikring
1. avd. Forsikringseksamen	10 vekttall	5 vekttall forsikringsfag (fagkurs), 5 vekttall innføring i bedriftsøkonomi, statistikk, matematikk og jus
2. avd. Høyere forsikringseksamen	10 vekttall	4 vekttall forsikringsfag (studiekurs), 6 vekttall bedriftsøkonomiske kurs
3. avd. Forsikringskandidateksamen	20 vekttall	8 vekttall forsikringsfag (studiekurs), 8 vekttall bedriftsøkonomiske fag og 4 vekttall prosjektoppgave

Kilde: Forsikringsakademiet (1996)

Studiene ved Forsikringsakademiet er lagt opp som fjernundervisning der studentene kan få besvarelser rettet og kommentert. I tillegg arrangeres det ett eller flere seminarer i forbindelse med de fleste kursene.

Det er verd å se litt nærmere på hvilke tilbud Forsikringsakademiet har gitt tidligere. Lederopplæring var en viktig del av kurstilbudet. Allerede i 1971 ble disse kritisert på en måte som gjenspeiler en vanlig oppfatning i dag om hva Forsikringsakademiet skal konsentrere seg om. Lederkursene ble nemlig på et møte med opplæringslederne i selskapene kritisert for å «ta tid, krefter og økonomi bort fra primærfunksjonen: opplæring av forsikringsfolk i forsikringsspørsmål» (Forsikringstidene nr 9:1971, sitert i Lefdal 1993:19). Fra og med 1980 tilbød skolen Høyere forsikringseksamen, som heller baserte seg på å kjøpe opplæring i generelle fag, for eksempel ledelse, fra allerede etablerte institusjoner (Lefdal 1993:22). Det er denne strategien Forsikringsakademiet også følger i 1998. Strategien har ikke vært uten motstand. En MMI-undersøkelse om kjennskap og holdninger til skolen i 1989 konkluderte med at «FA bør satse på utbygging av utdanningstilbudet innen mer generelle fag som EDB, organisasjon og ledelse, bedriftsøkonomi og sosialøkonomi, foruten skadeforebygging og forsikringsjus» (MMI 1989:45). MMI (1989:17) hadde imidlertid også motforestillinger. De skrev at «spørsmålet er imidlertid om det er naturlig for FA å engasjere seg i fag som ikke direkte går på forsikring på en slik måte at det kan tilfredsstillende ledernes krav».

For å forstå Forsikringsakademiets valg av strategier, er det helt nødvendig å forstå at skolen lever på selskapenes, og i praksis de store selskapenes, nåde. Over halvparten av kursdeltakerne i 1996 kom fra de tre største selskapene (Forsikringsakademiet 1997: 4). Om disse tre skulle trekke seg ut av stiftelsen, og heller velge å gi sine ansatte opplæring på andre måter, ville skolens framtid i beste fall være uviss. Dette utdraget fra skolens årsrapport i 1989 belyser skolens situasjon i forhold til selskapene:

«Den gjensidige avhengighet mellom selskapene og Forsikringsakademiet bygger på at kurstilbudene kan ajourføres og oppdateres i takt med utviklingen i næringen. I godt samarbeid med selskapenes opplæringsavdelinger er det utviklet en praktisk og hensiktsmessige arbeidsdeling mellom interne opplæringstilbud og Akademiets kurs» Sitat Forsikringsakademiet (1990: 8)

Sett fra skolens side er utfordringen å kunne tilby kurs av en slik kvalitet og til en slik pris at selskapene ikke velger å gi sine ansatte opplæring fra andre kurstilbydere eller arrangerer opplæringen internt i selskapet i stedet for å bruke

Forsikringsakademiet. Siden dette er en aktuell problemstilling for andre bransjer, er det interessant å se på hvilken taktikk skolen bruker for å beholde sin posisjon som den ledende tilbyderen av opplæring for selskapene.

For det første ønsker skolen at styret skal bestå av representanter for selskapene som helst er i høye stillinger i sine egne selskaper. På den måten skal en sikre at Forsikringsakademiets interesser er representert så godt som mulig der de viktige strategiske beslutningene i selskapene tas. Det er også slik at styrelederen vanligvis kommer fra ett av de største selskapene.

I tillegg samarbeider Forsikringsakademiet nært med de opplæringsansvarlige i selskapene. Helt siden Forsikringsskolen ble opprettet har det vært arrangert jevnlig kontaktmøter med de opplæringsansvarlige. I tråd med tidens sjargong endret disse møtene i 1998 navn til Forum for kompetanseutvikling (FAK nytt nr. 1 1998). En viktig hensikt med disse møtene har vært å kunne tilpasse tilbudene til selskapenes behov, holde selskapene orientert om tilbudene, og i tillegg få kunnskap om hvilke opplæringsbehov som dekkes internt i selskapene, og hvilke som bør dekkes av bransjeskolen. I tillegg må en regne med at de har noe av den samme funksjonen som representasjon i styret har, nemlig at skolens interesser blir forsvart når selskapene tar viktige beslutninger på dette området.

Det tredje poenget er at også de ansatte på liknende måte blir engasjert i styre og drift av skolen. De ansattes organisasjoner er alltid representert i styret. I tillegg er mange av de ansatte i selskapene engasjert i Forsikringsakademiet som faglærere eller medlemmer i fagutvalg. Dessuten har press fra de tillitsvalgte også gjort at de ansatte har fått rett til kurs ved Forsikringsakademiet. I tariffavtalen mellom Forsikringsselskapenes Arbeidsgiverforening og Forsikringsfunksjonærenes Landsforbund (1996: 6) står det at «kontoransatte skal i løpet av de to første tjenesteår for selskapets regning gjennomgå Forsikringsakademiets grunnkurs»

Videre kan en også se på selskapenes medlemskontingent som en måte å binde selskapene til Forsikringsakademiet på. Selskapene betaler nemlig en medlemskontingent som på hele 1990-tallet har vært 70 kroner per ansatt. En skulle i utgangspunktet tro at slike kontingenter kunne bidra til at selskapene ville trekke seg ut for å spare penger. Oppfatningen hos skolen er imidlertid en annen. Sannheten er nemlig at medlemskontingenten utgjorde bare seks prosent av driftsinntektene i 1996, og at de derfor knapt er avgjørende for skolens drift. I stedet er en viktig hensikt med kontingenten å bidra til at selskapene føler seg knyttet til skolen, og føler et eierskap som gjør dem villige til å utvikle skolen slik de ønsker.

En siste strategi fra skolens område er å konsentrere seg om det den kan spesielt godt, nemlig forsikringsfaglig undervisning. I moderne begrepsbruk kan en si at den fokuserer på bruk av sin kjernekompetanse. Som vi så tidligere konsentrerer skolen seg om å tilby kurs i forsikringsfag, og tilbyr annen type opplæring bare gjennom samarbeid med andre. Til sammen har disse punktene antakelig bidratt til at Forsikringsakademiet består slik det gjør i 1998.

Vi har altså sett at forsikringsfunksjonærene har tilbud om etter- og videreutdanning som skiller seg både fra den bedriftsinterne videreutdanningen for sykepleiere, den høgskolebaserte videreutdanningen for lærere og etterutdanningen for ingeniører. En rapport om strukturendringene i norsk forsikring var kalt «Konkurranse og samarbeid» (Lange 1996), og nettopp slik kan en også karakterisere situasjonen for opplæring i bransjen. Samtidig som det er blitt stadig sterkere konkurranse i produktmarkedet har bransjen beholdt samarbeidet om opplæring.

Det er likevel flere betydelige utfordringer Forsikringsakademiet må takle framover for å beholde sin posisjon. Den første er at de som rekrutteres til forsikringsbransjen i dag langt oftere har høgskoleutdanning enn det som var vanlig tidligere. Da den gjeldende studieplanen ble laget i 1987 var den beregnet på ansatte uten høyere utdanning (Forsikringsakademiet 1997). Den andre utfordringen er forholdet til utdanningene ved vanlige høgskoler. For første gang tilbød Forsikringsakademiet et årsstudium i forsikring i samarbeid med Høgskolen i Oslo, som skulle gi deltakerne 20 vekttall i høgskolesystemet gjennom fjernundervisning (FAK nytt nr. 6 1998). Dette er i tråd med et mål selskapene og skolene har hatt lenge, nemlig at forsikringsstudier bør tilbys ved vanlige høgskoler. I handlingsplanen for 1997–1999 står det at «forsikringsfag er bare i liten grad representert ved våre universiteter og høgskoler. Dette betyr at næringen må opprettholde et studietilbud på høgskolenivå i egen regi» (Forsikringsakademiet 1997:13). Det langsiktige målet er altså at Forsikringsakademiet skal arbeide for å gjøre seg selv overflødig, selv om de ansatte kan ha egen nytte i at institusjonen består. En neste viktig utfordring er at banknæringen og forsikringsbransjen er i ferd med å smelte sammen. En leder i et av de største selskapene, som omfatter både bank og forsikring, har uttalt at de ikke skal ha bankansatte og forsikringsansatte, men finansansatte. Antakelig er dette i liten grad realitet ennå, men sammenslåingene stiller åpenbare krav om forsikringskunnskap hos de bankansatte og bankkunnskap hos de forsikringsansatte. Med bakgrunn i dette drøftet Forsikringsakademiet og bankstudiet ved BI (tidligere Bankakademiet) i 1998 samarbeid og koordinering av utdanningstilbudet (FAK nytt nr. 6 1998). Den siste utfordringen er mer generelt å

klare å beholde støtten både fra de ansattes og arbeidsgivernes representanter. De ansatte har velbegrunnede ønsker om utdanning som gir vektall, og derfor har større verdi på det eksterne arbeidsmarkedet. Samtidig kan arbeidsgiverne ha grunn til å trekke sin støtte dersom Forsikringsakademiet verken blir ansett som det beste alternativet blant de ansatte, og de ikke i for stor grad ønsker å bidra til at andre selskaper kan dra nytte av deres kompetanse.

3.5 Oppsummering

Vi har sett at det er store forskjeller mellom gruppene, slik vi skulle forvente. Mens offentlige høyskoler spiller en sentral rolle som tilbydere av videreutdanning for sykepleiere og ingeniører, er det ikke slik for ingeniører og forsikringsfunksjonærer. For disse to gruppene så vi imidlertid at henholdsvis de ansattes organisasjon og en arbeidsgivereid opplæringsinstitusjon spilte viktige roller.

Begge disse to typene opplæringstilbydere har det vært skrevet lite om tidligere. Det kan derfor være lærerikt å sammenlikne Forsikringsakademiet med de kurstilbudene vi tidligere har sett at NITO gir ingeniørene. De to organisasjonene har det til felles at de begge er betydelige opplæringstilbydere som verken er høyskoler eller private selskaper. Det er likevel flere forskjeller enn likheter. De to viktigste forskjellene er knyttet til organisasjonenes forhold til selskapene som betaler for deres opplæring. For det første er markedene de opererer i forskjellige. Vi husker at det karakteristiske for ingeniørene var et uoversiktlig marked med svært mange ulike tilbydere, der NITO stort sett oppfattet seg som en av mange tilbydere. Situasjonen for forsikringsbransjen er annerledes: ved at Forsikringsakademiet har konsentrert seg om forsikringsfag har den viktigste konkurransen i praksis vært med selskapenes interne undervisning. Dessuten består forsikringsbransjen av et fåtall store foretak, i motsetning til alle bedriftene ingeniører arbeider i. I forhold til ingeniørenes situasjon preges altså forsikringsbransjen av at få tilbyr kurs innen forsikring, og få selskaper etterspør dem. Det er likevel ikke gitt at det skulle være en opplæringsorganisasjon som Forsikringsakademiet, mens det ikke finnes noe tilsvarende for ingeniører. Grunnen til at det er slik, er at arbeidsgiverne har brukt sin kollektive makt til å opprette og opprettholde en felles opplæringsorganisasjon. Det er i tråd med antakelsene basert på teori om kollektiv handling at det er lettere å få til med få og store arbeidsgivere i forhold til mange og små (Olson 1971). Den andre store forskjellen mellom NITO og Forsikringsakademiet er at Forsikringsakademiet i større grad er forankret i selskapene og hos de

sentrale beslutningstakerne der. Stiftelsen har selskapene som medlemmer, og som vi så ovenfor, er en viktig del av skolens strategi at den er knyttet til mennesker med innflytelse i selskapene. NITO-kursene er i mindre grad knyttet direkte til selskapene, selv om NITO naturligvis har nær kontakt med ingeniører som har betydningsfulle posisjoner hos sine arbeidsgivere.

Hvilke konklusjoner kan vi trekke av dette? I innledningen til dette kapitlet skrev jeg at for praktisk politikk er det ikke bare et spørsmål om hva som er gode tilbud, men også i hvilken grad slike gode tilbud faktisk kan styres av det offentlige. Den viktigste lærdommen er antakelig at innenfor hver bransje og hver enkelt yrkesgruppe finnes det allerede organisasjoner og tilbud, og tradisjoner for å bruke disse. Det gjør at en styrking av de offentlige tilbyderne kan få svært ulike virkninger for de ulike gruppene. Antakelig vil en styrking av etter- og videreutdanning ved de offentlige høyskolene i større grad tjene sykepleiere og lærere og deres arbeidsgivere enn forsikringsfunksjonærer og ingeniører, hvis ikke situasjonen i bransjene endres markant. Hvis en ikke tar hensyn til slike forskjeller, er det liten grunn til å tro at en kan utforme offentlig politikk som på en best mulig måte tjener arbeidsgiverne og arbeidstakerne.

4 Omfang og behovsdekning

Vi så i forrige kapittel at det var store forskjeller mellom gruppene når det gjaldt tilbud om etter- og videreutdanning, og hvem som ga slike tilbud. At tilbudene finnes, er avgjørende for at etter- og videreutdanningen skal fungere. Minst like viktig er det likevel i hvilket omfang disse tilbudene brukes, og videre i hvilken grad etter- og videreutdanningen dekker arbeidsgivernes behov for kompetanse.

Som vi så i kapittel 2, er en sentral antakelse, både for forskning og for utforming av politikk om etter- og videreutdanning, at omfanget er mindre enn det burde ha vært. I denne delen av rapporten vil vi se på hvilket omfang etter- og videreutdanning har i de ulike gruppene, og i hvilken grad behovene for kompetanse fra slik etter- og videreutdanning dekkes. Vanskelighetene med å måle dette vil jeg også diskutere. Det er verdt å merke seg at jeg bruker behov for å omtale hva slags kompetanse arbeidsgivere ønsker. Jeg har altså ikke noe mål om å avdekke «virkelige behov» ut over det arbeidsgiverne selv er bevisst.

I følge Layard (1994) er det sju ulike grunner til at markedet ikke alene vil sørge for det omfanget av opplæring og utdanning som er samfunnsmessig optimalt, i økonomisk forstand.

- Folk kan undervurdere gevinstene ved å ta opplæring
- Privatpersoner kan ha vanskeligheter med å få lån
- Det kan være risikabelt å investere i opplæring og utdanning, fordi en ikke vet hvor mye en vil få igjen for det
- Bedrifter kan ha spesielle fordeler av at det finnes en stor gruppe med kompetent arbeidskraft («externalities of market size»)
- Den økonomiske gevinsten av opplæring skattlegges
- Staten bærer en del av kostnaden ved å være arbeidsledig
- Uten fullkommen konkurranse mellom arbeidsgivere vil opplæring ha ekster-naliteter (jf. kapittel 2)

Ifølge økonomisk teori vil det altså være en «markedssvikt» for opplæring som vil bidra til at arbeidstakere tar mindre etter- og videreutdanning enn det som ville vært optimalt. I tillegg er det slik at det kan oppstå en «lavkompetanselikevekt» hvis bedriftene tilpasser sin produksjon til at arbeidstakerne har lav kompetanse, slik at arbeidstakere har liten grunn til å forbedre sine kunnskaper og ferdigheter (Finegold 1996).

Senere i kapitlet vil vi undersøke om vi kan finne tegn til slik markedssvikt. Først vil vi imidlertid ser litt nærmere på antakelsen om at behovet for etter- og videreutdanning vil bli større hvis gjennomsnittsalderen på den norske arbeidsstokken øker (NOU 1997:25:13). En grunn til det kan være at det blir vanskeligere for bedrifter å dekke sitt kompetansebehov gjennom nyansettelser. Det er i hvert fall lite som tyder på at behovet for etter- og videreutdanning øker med alderen. I tabell 7 ser vi at det er ansatte i tretti- og førtiåra som i størst grad føler at de har behov for mer kompetanse i sin nåværende jobb.

Arbeidsgiverne mener i noe større grad at det er de yngste som trenger kompetanseutvikling. Tabell 8 viser at tre av fire arbeidsgivere mener behovet for kompetanseutvikling er størst blant de under førti år.

Som vi ser i tabellen er det svært få som mener at behovet for kompetanseutvikling er størst blant ansatte over 50 år. Det er interessant hvis vi ser det i forhold til forestillingen om at etter- og videreutdanning skal bidra til å vedlikeholde kompetanse, eller holde kunnskapen fra grunnutdanningen vedlike. Hvis denne forestillingen skulle stemme, ville det særlig være de eldste arbeidstakerne arbeidsgiverne mente hadde behov for kompetanseutvikling.

I dette kapitlet vil se at for både lærere og sykepleiere er det klare indikasjoner på at arbeidsgiverne savner arbeidskraft med visse typer videreutdanning. Slik er det ikke for ingeniører og i forsikringsbransjen, men konklusjonen er likevel ikke at etter- og videreutdanningen her i større grad møter behovene. Å forstå forskjellene mellom gruppene i måten kompetanseunderskudd og udekkede behov forstås

Tabell 7 Andel arbeidstakere som svarer «ja» på følgende spørsmål: «Føler du at du har behov for mer utdanning eller kurs i din nåværende jobb enn det du har fått hittil?», etter alder. Prosent.

Aldersgruppe	Føler behov
19 år og yngre	25,8
20–29 år	53,7
30–39 år	62,5
40–49 år	58,1
50–59år	47,6
60 år og eldre	27,3
Total	53,4

Kilde: Moland, Flaa, og Sandstad (1992:tabell 2.11)

Tabell 8 Bedrifter etter i hvilken aldersgruppe de mener behovet for kompetanseutvikling blant de ansatte er størst. Kun ett svar mulig. Prosent

Aldersgruppe	Størst behov
20–29 år	39
30–39 år	37
40–49 år	19
50–59år	5
60 år og over	1
Sum	101

Kilde: Nordhaug og Gooderham (1996:66)

og måles, kan gi verdifull innsikt i diskusjoner om kompetansebehov og kompetanseutvikling mer generelt.

4.1 Sykepleiere

Det har i lang tid vært mangel på spesialsykepleiere. I 1985 sto omkring én av ti stillinger for intensiv-, anestesi og operasjonssykepleiere ledige eller var bemannet med annet personell (Skaar 1988).

Enkelte har hevdet at mangelen på spesialsykepleiere ikke skyldes at det utdannes for få, men at for mange forsvinner ut av stillingene. En rapport fra midten av åttitallet viste at halvparten av spesialutdannede sykepleiere ikke arbeidet i spesialiststillinger (Skaar 1988). Rapporten viste at det med unntak av intensivsykepleiere fantes mange nok spesialsykepleiere til å fylle stillingene. Konklusjonen var derfor at det var *avgangen* fra stillingene som var problemet, ikke tilgangen. Like fullt gir det liten mening å hevde at det enten er tilgangen eller avgangen som er problemet over tid. Problemet er rett og slett at tilgangen ikke er stor nok til å kompensere for avgangen og dessuten fylle alle stillingene med kvalifisert personale.

Denne mangelen på spesialutdannede sykepleiere kommer til tross for at forholdsvis mange sykepleiere tar videreutdanning. En undersøkelse fra 1988 sammenliknet yrkesgrupper ti år etter at de avsluttet grunnutdanningen.

Vi ser i tabell 9 at 60 prosent av sykepleierne hadde tatt videreutdanning av minst fire måneders varighet. Det var bare allmennlærerne som oftere hadde tatt videreutdanning. Til sammenlikning hadde 14 prosent av norske arbeidstakere i 1998 tatt minst et halvt års videreutdanning i løpet av de foregående fem årene (Opinion 1998). Andelen sykepleiere som tar videreutdanning ser ikke ut til å ha

Tabell 9 Andel av høgskolekandidatene som hadde tatt videreutdanning av minst fire måneders varighet ti år etter avsluttet grunnutdanning. Prosent

Yrkesgruppe	Videreutdanning
Sykepleiere	60
Allmennlærere	65
Ingeniører	44
DH-kandidater	44
Førskolelærere	51

Kilde: Hoel (1991:tabell 11)

blitt mindre i de senere årene. Vi ser av tabell 10 at halvparten av alle sykepleiere har gjennomført videreutdanning. I tillegg gjennomfører, eller planlegger, 13 prosent av sykepleierne videreutdanning.

Andelen sykepleiere ved de somatiske sykehusene med videreutdanning ligger rundt gjennomsnittet. Sykepleiere ved sykehjemmene ligger betydelig under, mens de ved psykiatriske institusjoner ligger godt over gjennomsnittet. Til sammen ble det uteksaminert 1180 spesialsykepleiere i 1995. Antallet hadde da økt jevnt fra 821 i 1992, en økning på over 40 prosent (Norsk sykepleierforbund 1996). En undersøkelse fra 1996 viste at blant de sykepleiere som hadde tatt videreutdanning, hadde 76 prosent tatt fagspesialisering, 36 prosent administrativ videreutdanning, 9 prosent pedagogisk utdanning, mens 12 prosent hadde tatt andre fag (noen hadde tatt mer enn én type videreutdanning) (Havn 1996:52).

Vi har altså sett at til tross for at mange sykepleiere tar videreutdanning, har det vært en vedvarende mangel på spesialsykepleiere. Jeg vil argumentere for at det er minst to viktige grunner til dette. Den første grunnen er at de enkelte sykehus har måttet bære så godt som hele kostnaden for videreutdanning, som er veldig kostbar, og samtidig like verdifull ved alle sykehus. Når sykehusene må betale over 200 000 per år for hver sykepleier som får videreutdanning, vil dette legge en naturlig begrensning for antall spesialsykepleiere det enkelte sykehus ønsker å utdanne. Dette er i tilfelle med i tråd med antakelsene i kapittel 2. Den andre grunnen bidrar til å forklare hvorfor en slik mangel kan vedvare. Når en bedrift har problemer med å rekruttere en type arbeidstakere, finnes det nemlig tre typer løsninger:

- Å begrense produksjonen

Tabell 10 Andel av sykepleiere som har tatt videreutdanning som tilsvarer minst 6 måneders heltidsstudium, etter antall år siden avsluttet grunnutdanning. Prosent

	År siden avsluttet grunnutdanning				Totalt
	1–5	6–10	11–20	Mer enn 21	
Avsluttet videreutdanning	11	37	63	62	49
Gjennomfører/planlegger videreutdanning	31	22	9	4	13
Ingen videreutdanning	57	41	28	34	37
Sum:	99	98	100	100	99
N	322	305	559	615	1801

Kilde: Havn (1996:figur 5.2 og 5.3)

- Å lansere nye måter å få og beholde folk på, for eksempel høyere lønn eller bedre arbeidsvilkår
- Å organisere arbeidet annerledes

Sykehusene har i praksis hatt vanskeligheter med å bruke noen av disse løsningene, og derfor har en mangel på spesialsykepleiere ikke «forsvunnet», slik denne typen mangler antakelig ville gjort i en vanlig privat bedrift.

4.2 Lærere

I den grad en antar at behovet for etter- og videreutdanning øker med alderen, skal en tro at behovet er økt for lærerstanden i løpet av de siste årene. Mens nesten to tredeler av lærerstanden var under 40 år i 1980, var bare en tredjedel så unge i 1995 (NOU 1996:22:25).

Det er imidlertid ikke lærernes alder som har vært i fokus som et problem på dette feltet. I stedet er det lagt vekt på at mange lærere mangler utdanning i de fagene de underviser i. Særlig kan det være et problem på ungdomsskolenivået.

Tabell 11 Andel av lærere uten utdanning på 10 vekttall eller mer i det faget de underviser, etter fag. Prosent

	Andel uten 10 vekttall eller mer	N
Kristendomskunnskap	63	5367
Matematikk	41	6342
Heimkunnskap	38	2278
Norsk	36	7167
Kroppsøving	36	4773
Samisk	35	43
Samfunnsfag	32	6252
Musikk	29	2168
Naturfag	26	4502
Forming	24	3612
Engelsk	21	5840
Tysk	20	2185
Fransk	15	488

Kilder: NOU (1996:22) ; Statens lærerkurs (1994)

Vi ser av tabell 11 at nesten to av tre lærere som underviste i kristendoms-kunnskap på ungdomstrinnet ikke hadde utdanning på ti vekttall eller mer i faget. Det er også verdt å merke seg at henholdsvis 41 og 36 prosent av lærerne manglet slik utdanning i sentrale fag som matematikk og norsk. I tillegg er det slik at studier i biologi, kjemi eller fysikk alle teller som studium i naturfag. På samme måte teller studium i historie, geografi, statsvitenskap eller sosiologi som studium i samfunnsfag.

Antakelig er problemet med manglende formell utdanning i de enkelte fag blitt mindre i de senere årene. Mye tyder på at andelen som mangler slik utdanning er redusert, og vil reduseres ytterligere. Siden 1974 har andelen lærere uten minst 10 vekttall i fagene de underviser blitt redusert betraktelig (Lærerutdanningsrådet 1985; Statens lærerkurs 1994). Likevel føler de aller fleste lærere fremdeles at de trenger mer kunnskap i jobben de utfører. I 1993 svarte 82 prosent av grunnskolelærerne at de følte behov for mer utdanning eller kurs i sin nåværende jobb enn det de hadde fått til da (Nergaard 1994:29). Dette er betydelig mer enn gjennomsnittet for alle yrkesaktive, som var 53 prosent (Pape 1993:94).

I hvilken grad tar så lærere etter- og videreutdanning? Som vi så i tabell 9 hadde 65 prosent av lærerne tatt videreutdanning av minst fire måneders varighet ti år etter at de avsluttet grunnutdanningen (Hoel 1991). I følge en utredning fra

Tabell 12 Estimert gjennomsnittlig antall dager til etter og videreutdanning per lærer per år i grunnskolen i 1990–1992

	Dager
Etterutdanning	
Intern opplæring	3,1
Utdanning ved universitet/høgskole	2,0
Annen utdanning	0,6
- estimert overlapping	0,7
Total etterutdanning	5,0
Videreutdanning	
Utdanning ved universitet/høgskole	11,5
Etter- og videreutdanningsorganisasjoner	1,2
Statens lærerkurs	0,9
Total videreutdanning:	13,6
Sum etter- og videreutdanning:	18,6

Kilde: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1992)

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1992) bruker lærere i gjennomsnitt mye tid på videreutdanning og lite tid på etterutdanning.

Tabell 12 viser at lærerne ifølge denne beregningen i gjennomsnitt brukte i overkant av 18 dager hvert år til etter- og videreutdanning. Dette tilsvarte 8 prosent av hvert årsverk (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1992). En annen undersøkelse viser på sin side at bare elleve prosent av lærerne hadde fått mer enn fem dager med kurs eller opplæring betalt av arbeidsgiver i løpet av de siste 12 månedene. Denne undersøkelsen fant at lærere i gjennomsnitt hadde fått tre dager med kurs eller opplæring betalt av arbeidsgiver i løpet av det foregående året. Dette er i underkant av gjennomsnittet for arbeidstakere samlet (Nergaard 1994:28). Det kan være to grunner til dette: Enten betaler lærerne selv for to dager etterutdanning i gjennomsnitt i året, eller så er minst ett av estimatene gale.

Det som likevel er viktigere for å forstå lærernes etter- og videreutdanning, er å legge merke til at de antas å bruke i gjennomsnitt nesten fjorten arbeidsdager i året til videreutdanning. Til sammenlikning oppgir bare 20 prosent av norske arbeidstakere at de har brukt mer enn fire uker på etterutdanning i løpet av de siste fem årene (Opinion 1998).

Trass i at lærerne altså bruker atskillig tid på videreutdanning, er det altså fremdeles mange lærere som ikke har noen særlig faglig spesialisering i de fagene de underviser. Paradokset kan presenteres slik: «Det [er] fortsatt [...] stor mangel på lærere med utdanning i visse fag, f.eks naturfag, til tross for at det generelt har vært en svært omfattende videreutdanning» (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1992:12). Det er framført to ulike argumenter for at såpass få lærere har spesialisering i for eksempel matematikk. Dels er det fordi få studenter har valgt dette faget i løpet av grunnutdanningen (NOU 1988:32), dels er grunnen at lærerne ikke velger videreutdanning som bidrar til å kompensere for dette (Næringslivets Hovedorganisasjon 1991).

Når det gjelder grunnutdanningen, var det i perioden 1991 til 1994 få tegn til at studentenes fagvalg ville bidra særlig til å kompensere for mangelen på lærere med spesialisering i for eksempel i kristendomskunnskap. Etter at lærerutdanningen ble fireårig er det imidlertid blitt flere som har 10 vektstalls fordypning i de ulike fagene (NOU 1996:22 :23-24). Denne endringen begynner likevel ikke å få virkelig betydning for den store lærerbestanden før om mange år. I en stortingsmelding formulerer KUF det slik: «Det store flertallet av lærere som skal arbeide i grunnskolen i de kommende 20 år, er allerede utdannet og i arbeid. Det viktigste

tiltaket som kan treffes, er å sørge for at disse får anledning til å skaffe seg de kvalifikasjoner som trenges på deres arbeidssted» (St meld nr 40 (1990-91):124).

Systemet for etter- og videreutdanning for lærerne kan bidra til å forklare at samtidig som mange lærere tar videreutdanning er det mange som underviser uten særlig formell bakgrunn i de enkelte fagene. Det er med bakgrunn i dette problemet departementet i 1991 skrev at de vil «få etablert et system for etter- og videreutdanning som tar utgangspunkt i den enkelte skoles behov for kompetanseoppbygging, der en får til ordninger som styrer lærernes valg av fag og fordypning ut fra behovet i et lærerkollegium». Målet er «å få en bedre styring med etter- og videreutdanningstilbud ut fra nasjonale mål og ut fra samfunnets og skoleverkets behov» (St meld nr 40 (1990-91):132).

Det kan være flere grunner til at det er en oppfatning av at lærernes videreutdanning ikke er rettet mot skolens behov. Den viktigste grunnen er antakelig knyttet direkte til lærerutdanningsloven og lærernes lønssystem. Det er nemlig slik at «videreutdanning [hjemler] høyere lønn – selv om utdanningas innhold er meget perifer i forhold til skolens virksomhet og skolens behov» (NOU 1988:32 :127). Poenget er at all utdanning med minst et halvt års normert studietid ved universiteter og høyskoler kan bidra til at lærerne får høyere lønn, uavhengig av om en underviser i faget (St. meld. nr. 40 (1990-91):123). En viktig forklaring kan altså være at systemet for videreutdanning rett nok gir klare incentiver til videreutdanning, men det legger ingen føringer for lærernes valg av fag å fordype seg i. De enkelte skoler har i liten grad hatt mulighet til å påvirke lærernes valg av videreutdanning, selv om noen skoler har tilbudt lærerne å beholde ansiennitetstillegget hvis de tok videreutdanning skolen ønsket de skulle ta (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1992). KUF skrev i 1991 at det også var mulig for skolene å stille vilkår om at utdanningspermisjon bare ville bli gitt for videreutdanning i spesielle fag. Det var i alle fall mulig dersom læreren fikk lønn eller spesielle vilkår under studiet (St.meld. nr. 40 (1990-91):124).

Med bakgrunn i dette har det fra KUFs side vært et klart ønske om å målstyre etter- og videreutdanningen i større grad. Målstyring som overordnet styringsprinsipp skulle også gjelde lærernes etter- og videreutdanning. Departementet ønsket at ansvarsfordelingen for lærernes etterutdanning skulle blir klarere. Hovedprinsippet var at ansvaret lå hos skolene og kommunene, og at skoleledernes rolle som arbeidsgiver skulle bli viktigere. Statens skulle så fastsette de nasjonale målene for etterutdanningen, og evaluere i hvilken grad disse målene ble nådd.

Samtidig skulle staten bidra med finansiering i forbindelse med nasjonale reformer (St.meld nr. 37 (1990–91): kapittel 3).

Denne tankegangen ble fulgt opp i forbindelse med grunnskolereformen i 1997. I en plan for kompetanseutvikling i forbindelse med reformen, stod det at KUF «har ansvar for å fastsette og formidle overordnede mål for kompetanseutviklingen og å delta i finansieringen». Det er likevel «kommunen [som] er hovedansvarlig for etterutdanningen av grunnskolens personale», som skal skje «ut fra statlige føringer, kommunens egne prioriteringer og skolens kartlagte behov» (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1996:11). Lærerforbundets oppfatning er også at etterutdanningsmidlene i stadig større grad er knyttet til handlingsplaner i forbindelse med skolereformer. Ifølge kommunenes rapporteringer hadde departementets retningslinjer stor betydning for etterutdanningen i 1996. Hele 97,2 prosent av kommunene svarte at lærerne hadde deltatt på kompetanseutvikling knyttet til innføringen av det nye læreplanverket. Dessuten var ifølge departementet, kommunenes prioriteringer i høy grad i samsvar med departementets handlingsplan (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1997). Det var likevel ikke slik at kommunene til punkt og prikke fulgte departementets mål om at hver kommune skulle utarbeide egne planer for den reformrelaterte etterutdanningen. En undersøkelse fra Lærerforbundet (1995) viste at under halvparten av kommunene hadde laget eller var i ferd med å lage en slik plan.

Uansett er det altså rimelig å tro at etterutdanningen for lærere nå i betydelig grad påvirkes av føringer fra statlig hold, eller «målstyres». Slik er det imidlertid ikke med videreutdanningen. Følgelig er det liten grunn til å tro at planene om målstyring av etter- og videreutdanningen til nå har hatt noen særlig betydning for det som er blitt framført som et paradoks: At videreutdanningen har stort omfang, men likevel mangler en lærere med utdanning i visse fag.

Hvis jeg igjen skal oppsummere om videreutdanningen, er det minst to grunner til at målet om målstyring av videreutdanningen ikke nås. Ikke bare er det slik vi så i kapittel 3, at det ifølge KUF har vært liten sammenheng mellom skoleverkets behov og de tilbudene om videreutdanning som faktisk foreligger. I tillegg har skolene hatt liten mulighet til å påvirke lærernes videreutdanningsvalg. To sentrale spørsmål er i denne sammenheng i hvilken grad en faktisk ønsker å målstyre videreutdanningen, og dernest i hvilken grad det faktisk er mulig. Det kan være grunn til å tvile på om kortsiktig tilpasning til arbeidsgivernes mål på lang sikt faktisk vil være det beste (altså skape langsiktig fleksibilitet). Dessuten kan direkte

styring av videreutdanningen svekke en fordel med dagens system, nemlig at lærernes individuelle initiativ er viktig.

4.3 Ingeniører

Kompetanseutvikling og oppdatering av egen kunnskap er et emne som opptar mange ingeniører. Tabell 13 viser at ingeniørene bekymret seg betydelig mer for at deres egen kompetanse skulle bli foreldet enn for manglende muligheter til å bli forfremmet, omstillinger som følge av ny teknologi eller flytting/omstilling som følge av omorganisering.

Vi så i tabell 9 at av fem sammenliknbare grupper høyskoleutdannede var det færrest blant ingeniørene som ti år etter avsluttet grunnutdanning hadde tatt videreutdanning av minst fire måneders varighet (Hoel 1991). NITOs medlemsundersøkelse for 1997 spurte også et representativt utvalg ingeniører om de hadde tatt videreutdanning etter endt ingeniørutdanning. Som vi ser i tabell 14, svarte 31 prosent av ingeniørene at de hadde tatt minst seks måneders videreutdanning etter endt ingeniørutdanning.

NITOs medlemsundersøkelse viser tilsynelatende at færre ingeniører tar videreutdanning enn det vi så i tabell 9. Den viktigste grunnen er enkel: Mange av de som tar videreutdanning forblir ikke ingeniører, og forsvinner derfor ut av NITO. Mange nyutdannede ingeniører fortsetter nemlig å studere for å bli sivilingeniører, og forblir dermed ikke i «ingeniørpopulasjonen». I 1991 fortsatte 20 prosent av nyutdannede ingeniører på sivilingeniørstudier. I 1995 var andelen 23 prosent.

Tabell 13 Ingeniørers svar på følgende spørsmål: «Nå følger noen påstander om faktorer som kan påvirke det daglige arbeidet. Hvor enig eller uenig er du i følgende påstander. Jeg er ofte bekymret for...». Prosent. N= 2002

Påstander	Helt/delvis enig	Både og	Delvis/helt uenig	Vet ikke/ubesvart
Å bli flyttet eller omplassert som følge av omorganisering	13	13	69	6
At jeg må omstille meg som følge av innføring av ny teknologi	17	13	66	5
Å ikke ha mulighet til å forbedre min posisjon i organisasjonen	23	23	47	7
At min fagkunnskap blir foreldet	45	24	27	4

Kilde: Norges ingeniørorganisasjon (1997a)

Totalt viser Kandidatundersøkelsene at henholdsvis 38 og 34 prosent av ingeniørene studerte videre rett etter ingeniørutdanningen (Baekken 1996:68–69). NITOs etterundersøkelse av kandidater viser liknende tall (Norges ingeniørorganisasjon 1995). I følge Baekken er andelen som studerer videre stabil, men en økende andel av de som studerer videre har begynt på sivilingeniørstudiet (Baekken 1996: 70). At ingeniørene påbegynner sivilingeniørstudiet, betyr likevel ikke at de gjennomfører det. I en beregning av antall ingeniører i framtiden, anslår NITO at 15 prosent av ingeniørene fullfører sivilingeniør- eller cand. scient.-studier (Norges Inge-niørorganisasjon 1996:9). Det rimer godt med undersøkelsen fra 1989, som viste at 13 prosent av de som ble uteksaminerte ti år tidligere da hadde «sivilingeniør» som tittel.

En betydelig andel av ingeniørene blir altså sivilingeniører, noe som kan tyde på omfattende videreutdanning. En bør likevel stille spørsmålet: Bør en oppfatte det slik at disse i hovedsak er sivilingeniørstudenter som tar ingeniørstudiet som en del av utdanningen, eller er det ingeniørstudenter som vil videreutdanne seg? Naturligvis er det begge deler. I og med at de aller fleste ingeniører som blir sivilingeniører gjør det nesten umiddelbart etter avsluttet ingeniørutdanning, er likevel min hovedoppfatning at dette er mer å regne som grunnutdanning enn som videreutdanning. Vi så for eksempel at blant ingeniører generelt planlegger bare tre prosent å ta videreutdanning til sivilingeniør, mens over 20 prosent av de nyutdannede tok slik videreutdanning. Dette er i tråd med oppfatningen om at «ingeniørutdanningen i høy grad har utviklet seg til å bli første del av en 'utdanningspakke'» (Baekken 1992:91). Det kan være flere grunner til at studenter ønsker å gå veien om ingeniørstudiet før de bli sivilingeniører: ingeniørstudiet er mer praktisk

Tabell 14 Ingeniører etter om de har tatt videreutdanning etter endt ingeniør-utdanning. Prosent

	Prosent	N
Ja, over 1 år	6	110
Ja, 1–2 år	14	286
Ja, 6–12 måneder	11	215
Ja, 0–6 måneder	22	432
Nei, ingen videreutdanning	45	895
Ubesvart	3	64
Total	100	2002

Kilde: Norges ingeniørorganisasjon (1997a)

anlagt, det kan ha vært enklere å komme inn, og en har dessuten muligheten til å nøye seg med en ingeniørutdanning om en senere skulle finne ut at en ikke ønsker å fortsette. En undersøkelse foretatt av NIFU viste for eksempel at ønsket om praktisk erfaring antakelig er større for sivilingeniører som også er ingeniører enn for andre sivilingeniører. Selv om de to gruppene hadde like gode karakterer, fortsatte bare 6 prosent av den første gruppen på dr. ing.-studiet etter endt sivilingeniørutdanning, mens 16 prosent av «vanlige» sivilingeniører gjorde det (Bækken 1996:81). I det etterfølgende vil jeg legge liten vekt på de ingeniørene som rett etter ingeniørutdanningen begynner på sivilingeniørstudiet, og heller konsentrere meg om de som fremdeles er ingeniører noen år etter utdanningen.

Hvilke av disse er det så som tar etter- og videreutdanning? For å besvare dette, vil jeg bruke NITOs medlemsundersøkelse fra 1997, som er nærmere presentert i vedlegg 1. Den viser at sannsynligheten for at ingeniører har tatt videreutdanning av minst seks måneders varighet (men fremdeles er NITO-medlemmer) øker hvis en jobber i offentlig sektor, jobber i utdanning og forskning, har vært ansatt relativt kort hos hver arbeidsgiver i sin karriere, er kvinne, og det er lenge siden en ble uteksaminert. Enkelte vil kanskje overraskes av at kvinnene oftere enn menn tok videreutdanning av minst seks måneders varighet. Når det gjelder å studere videre til sivilingeniør, er det ingen systematiske forskjeller mellom kvinner og menn (Bækken 1996:75).

En ting er hvilke ingeniører som tar videreutdanning – minst like interessant er spørsmålet i hvilken grad omfanget er stort nok. Som vi så, tok ingeniører sjeldnere videreutdanning enn sammenliknbare høyskolegrupper. I denne rapporten er det også beskrevet hvilke udekkede behov som finnes for læreres og sykepleieres videreutdanning. I hvilken grad er det så grunn til å tro er det samme er tilfelle for ingeniører? I NITOs medlemsundersøkelse svarte 80 prosent av ingeniørene at de hadde behov for kompetanseutvikling i form av etter- og videreutdanning i jobben de hadde. Omkring halvparten svarte de bare trengte etterutdanning, en av ti svarte at de trengte videreutdanning, mens resten svarte både etter- og videreutdanning (Norges ingeniørorganisasjon 1997a). Til sammenlikning svarte halvparten av arbeidstakerne i Arbeids- og bedriftsundersøkelsen i 1989 at de følte behov for mer utdanning og kurs i deres daværende jobb (Moland, Flaa, og Sandstad 1992:23). Samtidig framhever en studie av ingeniørenes muligheter for å vedlikeholde og utvikle kompetanse at «kompetanseutviklingstiltak som iverksettes ofte [er] situasjonsbestemte, ad hoc-preget og innrettet mot å tilfredsstille kortsiktige behov» (Havn og Huitfeldt 1994:114). Dette er i tråd med konklusjonen i en fersk

undersøkelse om etter- og videreutdanning for ingeniører i teknologibedriftene (Johansen 1998). Det er altså grunn til å tro at ingeniørenes etter- og videreutdanning er av mindre omfang enn det som ville være det beste for ingeniørene og bedriftene sett under ett. Det finnes imidlertid ingen klare statistiske data som viser at ingeniørenes etter- og videreutdanning ikke tilfredsstillende arbeidsgiverens behov. Det *kan* altså bety at ingeniørenes etter- og videreutdanning i større grad faktisk er i tråd med bedriftenes behov enn det som er situasjonen for sykepleiere og lærere, trass i at ingeniørene sjeldnere tar videreutdanning. I oppsummeringen av dette kapitlet vil vi se nærmere på hvor vanskelig det er å trekke en slik konklusjon.

4.4 Forsikringsfunksjonærer

Forsikringsbransjen har opplevd store endringer i løpet av de siste tiårene. Bransjen er i større grad preget av hard konkurranse, fokuseringen på lønnsomhet er sterkere, informasjonsteknologi har endret arbeidssituasjonen for de aller fleste, og sammenslåingen av banker og forsikringselskap preger selskapene. Det er naturlig at dette stiller krav til ny og endret kompetanse for de ansatte i bransjen. I hvilken grad er så dette dekket gjennom etter- og videreutdanning?

Det som er viktig for å forstå utviklingen i denne bransjen er at det i lang tid på 1990-tallet var såkalt ansettelsesstopp, og at arbeidsstokkens gjennomsnittsalder har økt. Vi kan starte med det som har vært en vanlig oppfatning i selskapene, og som også gjelder internasjonalt, nemlig at en stor utfordring har vært å gjøre den store gruppen eldre arbeidstakere rustet til å møte omstillingene (Bertrand og Noyelle 1988). For å illustrere denne oppfatningen er det verdt å se hva et av de store selskapene skrev i et strateginotat om kompetanse i 1992:

«Selskapet er preget av relativt store (i antall medarbeidere) produksjonsavdelingen. Bemanningen her består av grovt sett to kategorier:

a. medarbeidere med relativt lav formell kunnskap, lang ansiennitet, god faglig kunnskap, men ofte innen snevre fagområder og bundet opp mot veletablerte produkter, arbeidsrutiner og verktøy. Fleksibiliteten er ikke fremtredende. Motstanden mot forandring bunner i skepsis mot nye produkter, nye verktøy, nye rutiner.

b. forholdsvis nyansatte medarbeidere med god formell kunnskap, liten fagkunnskap, liten erfaringsbakgrunn (særlig mot særtilfeller hvor eldre kolleger trekker på mange års erfaringer)». Sitert i Soltvedt (1994:74)

Nå er det flere i bransjen som hevder at bekymringene for at ikke de eldre arbeidstakerne skal klare å omstille seg er overdrevet. Uansett har det vært viktig for samarbeidet mellom fagorganisasjonen FL og arbeidsgiverne å sørge for at ingen arbeidstakere ble sagt opp i forbindelse med omstillinger, men at de heller ble omskolert. I følge intervjuene som ble gjort, var det likevel ikke nødvendigvis hos arbeidsgiverne motviljen mot opplæring og tilegning av ny kunnskap lå. Både fra arbeidsgiver- og arbeidstakersiden ble det sagt at problemet ofte var å motivere eldre arbeidstakere til å ta etter- og videreutdanning som ville gjøre dem kompetente også til andre stillinger i selskapet eller utenfor.

Vi skal først se på hvilket omfang etter- og videreutdanningen har, før vi ser på i hvilken grad kompetanseutviklingen har oppfylt arbeidsgivernes og arbeidstakernes ønsker.

I tabell 15 ser vi at trass i «ansettelsesstoppen» har antall ansatte i forsikrings-selskapene som er medlemmer i Forsikringsakademiet endret seg lite fra 1989 til 1996. I hele perioden har antall ansatte ligger i overkant av 12000. Vi ser derimot at antall fullførte kurs ved Forsikringsakademiet har sunket i perioden, fra om lag 3700 i 1989 til om lag 2800 i 1996. Tendensen i tabell 15 er klar; Mens hver tredje forsikringsansatt deltok på kurs i regi av Forsikringsakademiet hvert år på slutten av 1980-tallet, sank andelen utover 1990-tallet til at om lag hver fjerde forsikringsansatt deltok på kurs i regi av skolen. Hva kan forklare denne nedgangen? Det finnes minst tre mulige årsaker.

Tabell 15 Antall deltakere ved Forsikringsakademiets kurs i forhold til antall ansatte i forsikringsselskapene

	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Antall ansatte i forsikringsselskapene	10936	12147	12758	12362	12946	12449	12287	12530	12876
Fullført kurs ved Forsikringsakademiet	3793	3692	4165	3615	3050	2860	3010	3209	2834
Andel på kurs ved Forsikringsakademiet	35	30	33	29	24	23	24	26	22

Kilde: Forsikringsakademiets årsberetninger for 1989–1996.

Fra og med 1996 er kandidater til Forsikringsselskapenes Godkjennelsesnevndeksamen utelatt. I 1996 var det 48 kandidater som bestod denne eksamenen.

En mulig forklaring er at selskapene og de ansatte i større grad velger tilbud fra andre tilbydere. Det har vært antydning at eksamener fra Forsikringsakademiet var mindre viktige enn eksamener fra andre høyskoler. For eksempel skal et stort selskap ha ønsket «at ansatte i selskapet tar en ren bedriftsøkonomiutdanning (20 vekttall) i stedet for HFE [Høyere forsikringseksamen] (20 vekttall)» (Soltvedt 1994:19). Samtidig er det tegn som tyder på at de ansatte i større grad nå ønsker utdanning som gir vekttall, og er anerkjent også utenfor forsikringsbransjen. Det kan dessuten være slik at Forsikringsakademiet i mindre grad er attraktivt for den stadig økende andelen forsikringsansatte som har høyskoleutdanning fra før. Det er ingen tvil om at forsikringsbransjen i mye større grad enn tidligere rekrutterer folk med høyere utdanning. Allerede på slutten av 1980-tallet hadde 45 prosent av de nylig ansatte høyskole- eller universitetsutdanning, mens det bare gjaldt for 17 prosent av dem som hadde vært i selskapene i minst fire år (MMI 1989). En grunn til at nettopp de med høyskoleutdanning i større grad skulle velge høyskolene, er dels at de kjenner høyskolesystemet, dels at studieplanen ved Forsikringsakademiet er beregnet på deltakere uten høyskoleutdanning fra før, og dessuten at de kan synes det særlig viktig å få en videreutdanning som er verdifull også i andre bransjer.

En annen mulig forklaring er at siden andelen med lang ansiennitet i selskapene øker, er det også en stadig større andel som allerede har gjennomført utdanningen. Markedet kan altså være mettet. Forsikringsakademiet skrev for eksempel i 1995 at «det vil bli stadig flere medarbeidere som har gjennomgått grunnutdanning i forsikringsfag. Forsikringsakademiet vil utvikle etterutdanningstilbud til denne gruppen» (Forsikringsakademiet 1995:15).

Den siste muligheten er at bedriftene i større grad bruker bedriftsintern opplæring istedenfor ekstern opplæring. Vi skal se litt nærmere på denne forklaringen. Er det slik at den økte internopplæringen har bidratt til den lavere deltakelse på Forsikringsakademiets kurs? Skolen skriver i sin årsrapport for 1996 at selskapene satser på å styrke selskapenes egne «skoler», og er mer selektive når de sender deltakere på eksterne kurs (Forsikringsakademiet 1997:11). Dette inntrykket ble også bekreftet av de ansatte. Det vi i hvert fall kan si, er at en del selskaper driver omfattende intern opplæring. Det som er vanskeligere å vise, er at denne i økende grad har gått på bekostning av ekstern opplæring.

Vi ser i tabell 16 at andelen av de ansatte som deltar på Forsikringsakademiets kurs er lavere i de store selskapene enn i de små. De to største selskapene, Gjensidige og Storebrand, sender den minste andelen av sine ansatte på

Forsikringsakademiets kurs i løpet av et år. En rimelig tolkning er at de ansatte i de store selskapene i stedet deltar på mer intern opplæring.

I tabell 17 ser vi et eksempel fra et av de største selskapene, der jeg har fått detaljerte data. Vi ser at i gjennomsnitt fikk de ansatte i 1996 rundt 23 timer intern opplæring som er registrert hos opplæringsavdelingen i selskapet. Av dette utgjorde dataassistert opplæring 55 prosent.

Tabell 16 Estimert kursdeltakelse ved Forsikringsakademiet i 1996 etter selskap..

	Prosent av de ansatte som fullførte kurs i 1996	Estimert antall kursdeltakere (fullført)	Antall ansatte
Storebrand	16	680	4306
Gjensidige	19	624	3273
Vesta	20	283	1432
Samvirke	28	255	924
Vital	24	170	703
Norske Liv	51	113	222
Andre	35	709	2016
Totalt	22	2834	12876

Kilde: Forsikringsakademiet (1997)

I denne beregningen er det antatt at alle deltakere er medlemmer av stiftelsen

Tabell 17 Estimert antall timer intern opplæring og utdanning ved Forsikringsakademiet per ansatt til ansatte i stort forsikringselskap med bankvirksomhet i 1996

	Timer per ansatte
Internt	22,9
Liv	2,6
Skade	8,5
Marked (inkl. salg)	3,9
Bank, data, annet	7,9
Forsikringsakademiet	14,1
Sum	37

Kilder: Internt notat fra selskapet samt Forsikringsakademiets årsrapport 1996 (Forsikringsakademiet 1997).

Beregningen bygger på forutsetninger om at de bank- og forsikringsansatte får like mye opplæring, at deltakerne på Forsikringsakademiets kurs i gjennomsnitt tar 1 vektall á 75 timer i løpet av året, samt at den utelater at noe av den interne opplæringen kan være i forbindelse med utdanning ved Forsikringsakademiet.

Jeg har også sammenliknet dette med omfanget av opplæring de ansatte fikk gjennom Forsikringsakademiet. Siden dette var et av de store selskapene, var det også et selskap der en relativt liten andel tok slik utdanning. Jeg har beregnet at spredt på alle ansatte, brukte de i gjennomsnitt 14 timer på utdanningen ved Forsikringsakademiet. Det er imidlertid betydelig usikkerhet heftet ved dette anslaget. Til sammen anslår jeg at de ansatte bruker en arbeidsuke hvert år til organisert opplæring og utdanning, hvis vi ser bort fra annen ekstern opplæring enn den ved Forsikringsakademiet. Hvis vi utelater slik ekstern opplæring, ser vi at opplæringen ved Forsikringsakademiet utgjorde i underkant av 40 prosent av den totale opplæringen de ansatte fikk. Vi ser altså at den utgjør en stor del av all opplæring i selskapet, selv om andelen ville blitt redusert om vi også kjente til hvor mye tid som ble brukt på andre typer ekstern opplæring. Hvis jeg går i mer detalj på den interne opplæringen, kan jeg sammenlikne antall timer ved Forsikringsakademiet med intern opplæring innen «Liv» og «Skade». Da ser vi at de ansatte bruker mer tid til studier ved Forsikringsakademiet enn til disse to gruppene opplæring internt. Den resterende interne opplæringen, innen salg, bank og edb er opplæring Forsikringsakademiet ikke tilbyr. Hvis vi altså ser spesielt på den typen opplæring Forsikringsakademiet tilbyr, er det mye som tilsier at slik opplæring i stor grad blir gjort der. I hvilken grad er det likevel slik at den interne opplæringen har gått på bekostning av utdanningene ved Forsikringsakademiet? At det til en viss grad er slik, er det liten tvil om, men det er ikke sikkert det har vært noen stor endring i dette forholdet i de siste årene. Allerede i 1989 var 45 prosent av de ansatte (som hadde noen mening om dette) enige i at selskapet de arbeidet i tilbød bedre opplæring internt enn det Forsikringsakademiet gjorde (MMI 1989). Samme år mente 92 prosent av de ansatte i Gjensidige at det var god kvalitet på kurstilbudene Gjensidige-gruppen tilbød (Gran og Tofte 1989). Det trenger ikke bety at omfanget nødvendigvis er stort, men jeg velger å tolke det slik at de ansatte mente selskapet hadde et velutbygget system for etter- og videreutdanning allerede på slutten av 1980-tallet.

Vi har altså sett at i tillegg til omfattende intern opplæring deltar mange ansatte på bransjens felles skole. I hvilken grad har dette vært godt nok til å dekke kompetansebehovene? Det som synes klart, er at selskapene og de ansatte i stor grad har klart å unngå de verste konsekvensene av de store omstillingene i bransjen på 1990-tallet. En del av grunnen til dette *kan* være at de ansatte har hatt kompetanse som har vært bred og fleksibel nok, i tillegg til at selskapenes generelt gode økonomi har gjort det mulig å gi ansatte kompensasjon om de sluttet. Hvis vi

ser tilbake på sitatet som grupperte de ansatte i to, som impliserte at de erfarne med lav formell kompetanse skulle være et problem, er det lite som tyder på at dette faktisk har skjedd. Grunnen kan nok en gang være at de ansatte har fått kompetanse som har gjort dem omstillingsdyktige. Men det kan også være at antakelsen om at det i det hele tatt ville være noe stort problem, ikke var riktig. Det kan dessuten være at problemet i mange tilfeller er løst ved hjelp av førtidspensjonering.

En tidligere undersøkelse om forholdet mellom hva slags kompetanse lederne mener de ansatte mangler og hva de ansatte ønsker å ta videreutdanning i, kan bidra til å belyse hvordan etter- og videreutdanning møtte arbeidsgivernes behov. Undersøkelsen er fra 1989, og kan dermed ikke direkte belyse situasjonen i dag. Likevel er den interessant, som et av få systematiske forsøk på å sette arbeidsgiveres og arbeidstakeres faglige ønsker i sammenheng.

Vi ser i tabell 18 at lederne i størst grad var misfornøyd med de ansattes kompetanse innenfor områder som ikke direkte var forsikringsfag. Det var innen bedriftsøkonomi, sosialøkonomi, engelsk samt organisasjon og ledelse de mente de ansattes kunnskaper var for dårlige. Innenfor de vanligste formene for forsikring var det svært få ledere som mente de ansatte ikke hadde nok kompetanse. Det positive sett fra arbeidsgivers side var at mange ansatte nettopp ville videreutdanne seg innenfor fag som engelsk, bedriftsøkonomi, organisasjon og ledelse. Vi ser altså at da denne undersøkelsen ble gjort, var det mye som tydet på at de ansatte ville ta videreutdanning som bidro til å øke kompetansen på de områdene der arbeidsgiver ønsket det mest. Sett fra arbeidsgivernes side må dette tolkes som meget positivt, og et gunstig utgangspunkt for det jeg i kapittel 2 omtalte som strategisk kompetanseutvikling, altså kompetanseutvikling som bidrar til å fremme bedriftens forretningsmål. Ett unntak er verd å nevne fordi det kan bidra til å nyansere det som har vært nevnt som et problem, nemlig at de ansatte er motvillige til å ta i bruk nye verktøy. Undersøkelsen fra 1989 gir et noe annet bilde. Mens edb var det feltet flest arbeidstakere ville videreutdanne seg i, var få arbeidsgivere misfornøyd med de ansattes edb-kompetanse. Også blant de over 40 år, sa nesten halvparten av de ansatte at de var interesserte i videreutdanning innen edb.

Vi kan også se nærmere på det faktum at få ledere var misfornøyd med kompetansen i rene forsikringsfag. Det betyr med andre ord at i stor grad var intern opplæring, opplæring ved Forsikringsakademiet og uformell opplæring i arbeidet tilstrekkelig til at arbeidstakerne fikk den kompetansen arbeidsgiverne mente var nødvendig. Det finnes ikke data som kan bekrefte at bildet er akkurat det samme i

1998, men intervjuene som er foretatt tyder ikke på at ledelsen i selskapene mener de ansatte i særlig grad mangler forsikringsfaglig kompetanse.

Hovedinntrykket fra forsikringsbransjen er dermed at de ansatte har fått omfattende opplæring, og at den i stor grad har bidratt til å dekke de behovene arbeidsgiverne har hatt. Likevel er det ikke sikkert at den eksisterende praksisen klarer å møte de utfordringene bransjen nå står overfor.

Tabell 18 Andel ledere som var meget eller ganske misfornøyd med kunnskaper og kvalifikasjoner til de ansatte i sitt selskap, ut fra de krav som stilles i jobben på ulike fagområder innen forsikring, samt andel ansatte som svarte de var ganske eller meget interesserte i videreutdanning eller etterutdanning på de samme fagfeltene. Prosent og rangering av andelene for ledere og for de ansatte

	Andel ledere ganske/meget misfornøyd med de ansattes kvalifikasjoner	Rangering av fagområder der ledere er misfornøyd med kvalifikasjonen	Rangering av fagområder der ansatte er interesserte i videreutdanning	Andel ansatte som er interesserte i videreutdanning
Bedriftsøkonomi	23	1	5	43
Organisasjon og ledelse	21	2	3	48
Sosialøkonomi	21	2	14	29
Engelsk	20	4	5	43
Skadeforebygging	19	5	3	48
Reassuranse	19	5	15	25
Finansiering, panterett, etc	17	7	7	42
Forsikringsjus	13	8	2	49
Matematikk og statistikk	13	8	15	25
Sjøforsikring	13	8	17	15
Edb	12	9	1	56
Kollektiv- og gruppe- forsikring	11	10	11	33
Næringslivs-/ industrieforsikring	11	10	11	33
Livs- og personforsikring	10	12	9	36
Forsikringsbransjens struktur, virkemåte og organisasjon	8	13	14	29
Brann- og kombinert forsikring	4	14	8	39
Annen skadeforsikring	4	14	13	31
Motorvognforsikring	3	16	10	34
N	126			348

Kilde: MMI (1989)

4.5 Oppsummering

Antakelsen som lå til grunn for dette kapittelet var at arbeidstakere får for lite etter- og videreutdanning. Som vi har sett, er det vanskelig å måle i hvilken grad det er tilfelle. Jeg vil derfor først forklare litt mer utførlig hvorfor det er komplisert å måle i hvilken grad det gis for lite kompetanseutvikling. I neoklassisk økonomisk teori antar en at det under fullkommen konkurranse ikke finnes underskudd på kompetanse, utenom på kort sikt. Dersom det skulle oppstå økt etterspørsel etter en type kompetanse, vil arbeidsgiverne måtte øke lønnen så mye som nødvendig for å få tak i kompetansen. Altså vil det være slik at dersom tilbudet øker, øker lønnen. Da vil også tilbudet øke, og arbeidsmarkedet vil tilpasse seg slik at det at tilbud og etterspørsel etter de enkelte typer kompetanse alltid er i likevekt. Det at arbeidsledighet finnes, viser imidlertid at de neoklassiske forutsetningene ikke tilfredsstilles. Spørsmålet er da om det også finnes underskudd på kompetanse, altså det motsatte av arbeidsledighet. Neoklassisk økonomi vil forklare at minstelønnsordninger kan forklare ledighet. På liknende måte vil øvre grenser for lønninger forklare underskudd på visse typer kompetanse. Den konklusjonen Blaug (Blaug 1972; Blaug, Peston, og Zinderman 1967) trekker, er denne: En kan bare snakke om underskudd på kompetanse *for et gitt lønnsnivå*.

Det finnes ikke noe tilsvarende mål for kompetanseunderskudd som for kompetanseoverskudd (arbeidsledighet). En grunn er at mens potensielle arbeidstakere kan telles, er ikke det samme tilfellet for potensielle jobber. Smith (1990:1) sier at kompetanseunderskudd finnes «når arbeidsgivere ikke har nok folk tilgjengelig med de ferdighetene jobbene krever». Slike underskudd er vanligvis målt ved hjelp av spørsmål om rekrutteringsproblemer. En annen viktig grunn til at en mangler kvalifisert personale er imidlertid kompetansegap, altså at de nåværende ansatte ikke har «ferdighetene de trenger for å utføre jobbene deres effektivt» (Smith 1990:1). En må merke seg at alt kompetanseunderskudd er relativt. Så lenge det i det hele tatt finnes mennesker med den aktuelle kompetansen, vil en forvente at disse vil skifte arbeidsgiver bare tilbudet er godt nok. Det endrer likevel ikke nødvendigvis situasjonen på kort sikt for arbeidsmarkedet som helhet at arbeidstakere skifter jobb. Det komplekse samspillet mellom tilbud og etterspørsel etter kompetanse mer generelt er analysert i flere bidrag. Blant annet er det argumentert for at en «low skills, bad-job trap» kan skape en situasjon der tilbud og etterspørsel er i likevekt med arbeidstakere med lav kompetanse (Snower 1996). En liknende, noe bredere, argumentasjon er at Storbritannia er i en såkalt «lavkompetanse-likevekt» (Finegold 1991; Finegold og Soskice 1988).

Den paradoksale konklusjonen en kan trekke om en sammenlikner de ulike gruppene, er at selv om en større andel lærere og sykepleiere tar videreutdanning enn det ingeniører gjør, er det for de to første gruppene en ser de klareste tegnene til at arbeidsgivernes kompetansebehov ikke dekkes.

Det er imidlertid fire grunner til å betvile en slik konklusjon. Den første er at bedriftene tilpasser seg mangler på kompetente ingeniører. Antakelig er det slik at private bedrifter i større grad enn for eksempel sykehusene tilpasser seg problemene ved å begrense produksjonen eller produksjonsveksten, lanserer nye måter å få og beholde folk på, samt organiserer arbeidet annerledes. På denne måten «forsvinner» mangelen på kompetent arbeidskraft. I økonomisk teori er det særlig lønningene det fokuseres på. Hvis en antar at lønna blir tilstrekkelig høy, vil nemlig færre bedrifter være interessert i å ansatte folk, samtidig som en antar at ingeniørene vil ønske å jobbe mer (eller flere ingeniører vil jobbe). Da forsvinner mangelen, antar en. Private arbeidsgivere har i større grad enn offentlige frihet til å justere lønningene på denne måten. Den andre grunnen til å betvile konklusjonen ovenfor er det jeg vil kalle den sosiale konstruksjonen av kompetansekategorier. Alle udekkede behov for kompetanse må rapporteres i gitte kategorier. Min påstand er at disse kategoriene i mindre grad finnes for ingeniører enn for sykepleiere og lærere. Siden kategoriene «ti vekttalls fordypning i naturfag» eller «anestesisykepleier» er uten sammenliknbare begreper for ingeniørers kompetanse, vil jeg hevde at det er vanskeligere å rapportere udekkede kompetansebehov for ingeniørers etter- og videreutdanning. For det tredje er det slik at ingeniørers arbeidsoppgaver antakelig varierer mer mellom bedrifter enn det læreres og sykepleieres gjør. Det gjør også sitt til at det blir vanskeligere å bruke generelle, gitte kategorier for hvilken type kompetanse bedriftene trenger. Den sosiale konstruksjonen av kompetansekategorier er altså til en viss grad bestemt av den faktiske organiseringen av arbeid i bedriftene. Blant annet på grunn av mangelen på kategorier er det til slutt slik at en faktisk ikke har data som kan belyse i hvilken grad bedriftenes behov for kompetanse dekkes. I TBLs konjunkturrapport for 1997/98 finner en at 36 prosent av medlemsbedriftene hevder det er svært vanskelig å rekruttere ingeniører (Teknologibedriftenes Landsforening 1998:16). Det finnes likevel ingen data som kan fortelle oss noe om det er spesielle grupper ingeniører det er vanskelig å rekruttere.

En konklusjon er altså at en bør være kritisk til sammenlikninger av i hvilken grad kompetansebehov dekkes dersom de ikke tar i betraktning at slike målinger, som vi har sett, i stor grad avhenger av hvilke utdanningstilbud som finnes,

hvordan bedriftene er organisert og dessuten i hvilken grad hver enkelt arbeidsgiver tilpasser arbeidsoppgaver og belønninger etter tilgangen på kompetent personell (Green og Ashton 1992). Dessuten viser kapitlet at for minst to av gruppene er det avdekket mangler på enkelte typer etter- og videreutdanning. Det er i tråd med antakelsen i kapittel 2. I de tre neste kapitlene vil vi se nærmere på hvordan dette kan forklares.

5 Kompetansens overførbarhet

Hvorfor er det interessant om kompetansen fra etter- og videreutdanning er overførbar mellom bedrifter? I denne sammenhengen diskuterer jeg særlig overførbarhet fordi det har interesse når jeg skal studere hvem som tjener økonomisk på etter- og videreutdanningen. Det vil så bidra til å forklare det vi fant i kapittel 4, nemlig at det så ut som for få tok visse typer etter- og videreutdanning.

I kapittel 2 så vi at Beckers skille mellom generell og spesifikk opplæring ledet til en konklusjon som har vært av stor betydning for forskningen senere: Arbeidstakerne vil i hans modell betale for all fullkomment generell opplæring, mens arbeidsgiveren og arbeidstakeren vil dele kostnadene av spesifikk opplæring. Grunnen til at arbeidsgiverne ikke vil betale for generell opplæring er at i et perfekt arbeidsmarked vil lønnen være lik grenseproduktiviteten, og det betyr at arbeidstakeren vil få hele fordelene av opplæring gjennom en lønnsøkning. Mer generelt sier Becker at desto større del av gevinsten arbeidstakeren får, jo større del må hun også betale av kostnadene.

I hvilken grad er så i virkeligheten slik at arbeidsgiverne og arbeidstakerne deler kostnadene etter hvor generell opplæringen er? For å belyse dette skal jeg i dette kapitlet undersøke i hvilken grad etter- og videreutdanningen i de fire gruppene er overførbar. I neste kapittel skal vi så se i hvilken grad dette har betydning for måten kostnader og gevinster deles på.

Overførbar kompetanse er definert på denne måten: Kompetanse er overførbar i den grad den er like verdifull i mer enn ett foretak, og arbeidsgiverne har tilstrekkelig informasjon om kompetansen til å vurdere nytten av den i sine egne foretak. Samfunnsøkonomisk er det flere fordeler om opplæring er overførbar. Den viktigste grunnen er at investeringer i kompetanseutvikling ikke går til spille selv om arbeidstakere får ny arbeidsgiver. For arbeidstakere gir det større sikkerhet for arbeid og inntekt. For arbeidsgivere er kanskje den viktigste fordelene at det er

enklerer å rekruttere kompetente arbeidstakere. I tillegg antas det at nedbemanning er enklere å gjennomføre hvis arbeidstakerne er ettertraktet hos andre arbeidsgivere (Marsden 1986:235).

Forskjellen mellom tilnærmingen i denne rapporten og Beckers, er at jeg ikke antar at lønningene alltid vil avspeile ansattes produktivitet. Jeg tar altså høyde for at det kanskje heller er unntaket enn regelen at lønninger direkte avspeiler ansattes produktivitet. En studie av overførbar opplæring definert slik jeg har gjort det, må skille seg ut fra mange studier av hvor *generell* opplæring er. Mange av disse studiene har studert i hvilken grad kompetanse er generell ved å se på lønnsutvikling og mobilitet (et norsk eksempel er Schøne 1996). De har sluttet fra lønnsutviklingen hvor generell kompetansen er. Et problem med denne tilnærmingen er at den er fullstendig basert på antakelse om et fullkomment arbeidsmarked. Hvis arbeidsmarkedet ikke er fullkomment, og hvis dessuten graden av imperfeksjon varierer mellom bransjer og yrkesgrupper, er det lite sannsynlig at denne typen slutninger er valide. Begrepet «overførbar opplæring» er i stedet basert på organisasjonsmessige egenskaper ved bedriftene i arbeidsmarkedet. Disse egenskapene kan ikke måles med ett enkelt mål, slik som lønn. Disse egenskapene kan i stedet bidra til å *forklare* de mekanismene som skaper de statistiske sammenhengene en finner mellom opplæring, mobilitet og lønn. Det er for eksempel vist at i forhold til i Tyskland starter mange flere faglærte arbeidere i Frankrike i ufaglærte jobber når de skifter arbeidsgiver. Dette viser at arbeidsorganiseringen i Frankrike i mye mindre grad tilrettelegger for overførbar kunnskap (Maurice, Sellier, og Silvestre 1986).

Konklusjonen i dette kapitlet er at med et mulig unntak for ingeniørene, er kompetansen de ansatte får fra formell etter- og videreutdanning i høy grad overførbar til andre arbeidsgivere.

5.1 Sykepleiere

Sykepleiernes videreutdanning oppfyller kriteriene for overførbar kompetanse i høy grad. Videreutdanningene er nokså like over hele landet, og ikke minst er spesialsykepleiernes arbeid organisert på liknende måter rundt om på sykehusene. Det gjør at sykehusene enkelt kan gjøre seg bruk av spesialsykepleiere selv om spesialsykepleierne ikke har spesiell kjennskap til nettopp det sykehuset. Under et intervju med personalsjefen på et sykehus utenfor Oslo spurte jeg hvor lang tid det ville ta for en operasjonssykepleier fra et annet sykehus å komme inn i en jobb hos

dem. Personalsjefen svarte: «Det er bare første dagen for å finne ut hva som ligger der, og hvor doen er».

Selv om utsagnet var sagt med et smil, indikerer det et gjennomgående trekk ved sykepleiernes videreutdanning: Den er meget overførbart i den forstand jeg har definert det her. To tidligere studier har funnet at i helsesektoren generelt bruker arbeidstakerne kort tid på å gjøre en fullgod jobb hvis de skifter arbeidsplass, sammenliknet med det andre grupper gjør (Larsen 1996:34–35; Torp og Mastekaasa 1990). Når det gjelder den høyskolebaserte videreutdanningen er det kanskje ikke overraskende at den er overførbart. Er det annerledes med den bedriftsinterne videreutdanningen? De bedriftsinterne videreutdanningene har interessante forskjeller og likheter med den høyskolebaserte videreutdanningen. En ny rapport skriver at «de bedriftsinterne videreutdanningene [står] i et skjæringspunkt mellom opplæring på arbeidslivets premisser og den akademiske tradisjon innenfor høyere utdanning» (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1998:31). Vi skal se hva dette betyr i praksis. De bedriftsinterne videreutdanningene har vært, og er, gjenstand for en spenning mellom arbeidsgivernes vektlegging av at utdanningen skal være praksisnær og tilpasset lokale forhold, og sykepleiernes ønske om videreutdanning som tilfredsstillende nasjonale kvalitetskrav. Nygård (1996:6) skriver at «de sykehusinterne utdanningene var lenge uensartede både når det gjaldt faglig innhold, omfang og administrering» etter at de vokste fram på 1950- og 1960-tallet.

Den bedriftsinterne videreutdanningen er blitt mer standardisert etter at Norges Sykepleierforbund i 1987 introduserte undervisningsplaner for de bedriftsinterne videreutdanningene (Nygård 1996). Rådet for sykepleierutdanning hadde i 1985 foreslått å utarbeide slike rammeplaner for disse videreutdanningene, men det daværende Kultur- og vitenskapsdepartementet ba om at det ikke ble gjort. Grunnen var at departementet anså slike utdanninger som et ansvar for arbeidsgiverne, altså sykehusene selv (Rådet for høyskoleutdanning i helse- og sosialfag 1992:3). I praksis viste det likevel seg at de fleste sykehusene valgte å bruke NSF's undervisningsplaner. I 1992 brukte 24 av 25 sykehus NSF's undervisningsplan i uendret eller modifisert form (Rådet for høyskoleutdanning i helse- og sosialfag 1992:11). Sykepleierforbundet mente fremdeles at videreutdanningene varierte for mye mellom sykehusene. Dette var noe av bakgrunnen for at de ønsket å overføre resten av videreutdanningene til høyskolene. Imidlertid er det i liten grad slik at arbeidsgiverne skiller mellom de ulike videreutdanningene når de rekrutterer spesialiserte sykepleiere. Det generelle inntrykket er at arbeidsgivere behandler de bedriftsinterne videreutdanningene som om de var like når de ansetter spesialiserte sykepleiere.

Konklusjonen er derfor at disse videreutdanningene i høyeste grad er overførbare, selv om kvaliteten på og innholdet i videreutdanningen kan variere mellom de ulike sykehusene.

5.2 Lærere

Målene om lik rett til utdanning for alle og et felles kunnskaps-, verdi og kulturgrunnlag i befolkningen har vært sentrale i utformingen av den norske grunnskolen. Dette er den viktigste grunnen til at lærernes etter- og videreutdanning er overførbar, altså at den i høy grad er like verdifull for alle landets grunnskoler. Det er også et mål at det skal gis gode muligheter for lokal tilpasning av det lokale tilbudet (St.meld. nr. 37 (1990–91):15). Likevel har «muligheten for den enkelte skole til å organisere sin virksomhet ut fra lokale forhold for å nå nasjonale mål, [vært] sterkt begrenset» (St.meld. nr. 37 (1990–91):19). I grunnskolen er de fleste fag obligatoriske, og læreplanene legger i tillegg sterke føringer for innholdet i undervisningen. Med andre ord har den norske enhetsskolen gjort at lærernes kompetanse i det store og det hele er like verdifull i alle kommuner.

Det er altså liten tvil om at det aller meste av lærernes etter- og videreutdanning er overførbar, slik jeg har definert det her. Likevel ville en antakelig ikke kommet til at den var generell om en hadde brukt standard økonomisk humankapitalteori (se for eksempel Schøne 1996 eller Lynch 1994), slik jeg presenterte den i kapittel 2. Lærernes eksempel belyser altså en svakhet ved den måte denne typer teorier brukes på i praksis. Det er interessant både fordi denne typen teori er en av de aller viktigste på dette forskningsfeltet, og fordi nettopp begrepene spesifikk, generell, og overførbar kompetanse er så sentrale i denne teorien. I humankapitalteorien er det nemlig slik at en arbeidstakers kompetanse er generell i den grad den fører til høyere lønn hos andre arbeidsgivere. For lærernes videreutdanning ville da resultatet være greit: All videreutdanning er fullkomment generell, siden lønnsøkningen ved å ta ett års videreutdanning er like stor ved alle skoler. På den annen side vil slik teori konkludere med at etterutdanning ikke er generell i det hele tatt, siden den ikke gir lønnsøkning hos andre arbeidsgivere (eller hos den nåværende, for den saks skyld). Et så klart skille gir naturligvis ingen mening. Alttså kan lærernes tilfelle brukes som én begrunnelse for at en må vurdere kritisk de forutsetningene som ligger til grunn for økonomisk forskning om kompetanse og etter- og videreutdanning.

5.3 Ingeniører

Det er grunn til å tro at den etter- og videreutdanningene ingeniørene får er mindre overførbare enn det den vi har sett for lærerne og sykepleierne. Vi husker at kompetanse er overførbare etter min definisjon i den grad den er like verdifull i mer enn ett foretak, og om andre arbeidsgivere har tilstrekkelig informasjon til å vurdere nytten av kompetansen i deres egen bedrift. Det er i hovedsak to grunner til at ingeniørenes etter- og videreutdanning er mindre overførbare.

For det første er ingeniørenes arbeidsinnhold i mindre grad enn for lærere og sykepleiere likt hos ulike arbeidsgivere. For ingeniørene er arbeidsoppgavene i liten grad styrt etter for eksempel politiske mål om at deres arbeid skal være av lik kvalitet mellom alle bedrifter. Det er heller slik at bedriftene for å tjene penger nettopp må produsere noe annet, noe bedre eller på en annen måte enn det andre gjør. Siden arbeidsoppgavene i praksis varierer så mye mellom bedrifter, er det også slik at den kunnskapen ingeniørene sitter med i større grad enn for sykepleiere og lærere er knyttet til den bedriften de jobber i.

Den andre grunnen til at ingeniørenes kompetanse fra etter- og videreutdanning er mindre overførbare enn i de to andre gruppene, er egenskaper ved det ingeniørene kaller markedet for etterutdanning (jf. kapittel 3). Som vi så tidligere, er dette markedet preget av en stor mengde tilbydere, og liten oversikt hvilke tilbud som finnes. Dette bidrar til at det er vanskeligere for arbeidsgivere å vurdere innholdet av og kvaliteten på de ulike tilbudene. Følgelig vil også overførbareheten, slik jeg har definert den ovenfor, bli lavere enn den ville vært om arbeidsgiverne hadde god oversikt over tilbudene.

Til sammen gjør disse to grunnene at kompetansen blir mindre overførbare enn for de to gruppene i offentlig sektor. I tillegg er det tre andre faktorer som ikke direkte omfattes av definisjonen overfor, men som er relevant i denne sammenheng.

For det første er det slik at mange ingeniørers kompetanse kan være overførbare innenfor et fåtall bedrifter. Sagt på en annen måte kan ingeniørenes kunnskaper være så spesialiserte at det bare er et fåtall norske arbeidsgivere som vil verdsette dem. Dessuten kan en hevde at den kompetansen ingeniører får fra etter- og videreutdanning vanligvis er så lite omfattende at den vil ha forsvinnende liten betydning i forhold til den kunnskapen ingeniører har fått gjennom sitt daglige arbeid. Det har sammenheng med den tredje faktoren: nemlig at arbeidsgiverne legger stor vekt på realkompetanse, og liten vekt på formell kompetanse (i det minste om vi ser bort fra nyutdannede) (Havn og Huitfeldt 1994; Johansen 1998). Det at

arbeidsgiverne i liten grad er opptatt av formelle kunnskaper, er lansert som en forklaring på at NIFs sertifiseringsordning ikke ble noen suksess. NIF lanserte nemlig såkalte PDCs, Professional Development Certificates, som ga sivilingeniører muligheten til å få formell dokumentasjon av deres opparbeidede kunnskaper og ferdigheter. Svært få sivilingeniører var imidlertid interessert, antakelig fordi de forventet å ha liten glede av dokumentasjonen senere. Jeg har ingen grunn til å tro at resultatet ville vært bedre om ordningen var rettet mot ingeniører. Dette kan kanskje formidle en liten lærdom til dem som skal utforme ordninger for dokumentasjon av realkompetanse, noe blant andre Buer-utvalget framhevet som viktig. Hvis ikke arbeidsgiverne verdsetter dokumenterte ferdigheter høyere enn ikke-dokumenterte gjennom høyere status, nye oppgaver eller høyere lønn, vil arbeidstakerne ha liten grunn til å dokumentere sin realkompetanse.

Oppsummert er hovedpoenget her at ingeniørenes kompetanse fra etter- og videreutdanning er mindre overførbar enn for lærere og sykepleiere, blant annet på grunn mangfoldet i utdanningstilbudene, og egenskaper ved bedriftene og de markedene bedriftene selger sine produkter på.

5.4 Forsikringsfunksjonærer

Spørsmålet om i hvilken grad forsikringsfunksjonærens etter- og videreutdanning er overførbar mellom selskapene er stadig aktuelt fordi bransjen har en felles utdanningsorganisasjon. Dessuten er det interessant fordi det er gjenstand for meningsforskjeller mellom de involverte aktørene.

Temaet overførbarhet er knyttet til i hvilken grad selskapene trenger den samme typen kunnskap. Selvfølgelig vil det alltid være noe kunnskap som alle trenger, og noe som er spesielt for det enkelte selskap. For bransjens felles opplæringsorganisasjon er det derfor «nødvendig å foreta en avveining mellom ønsket om å beholde en felles grunnopplæring i forsikring og ønsker om at kursoppleggene skal tilpasses det enkelte selskaps produkter, vilkår og tariffen» (Forsikringsakademiet 1997:14). I de 20 første årene av skolens historie var konkurransen i forsikringsbransjen «innen et system preget av omfattende samarbeid og reguleringer» (Lange 1996:7). En må regne med at dette bidro til at forskjellen mellom selskaperes kompetansekrav var nokså små, fordi produktene var like. Antakelig er forskjellene større nå. Et eksempel er at avtalen om felles forsikringsvilkår i hjemforsikring er sagt opp. I følge Forsikringsakademiet (1997:14) kan dette «til en viss grad vanskeliggjøre felles kursopplegg i enkelte fagkurs, samtidig som behovet for

en mer generell og prinsipiell behandling av de ulike bransjer og produkter øker». Her har vi altså et eksempel på hvordan endringer i produktmarkedet direkte påvirker i hvilken grad opplæring kan være overførbart mellom selskapene.

I hvilken grad opplæring er overførbart har også betydning for bransjeskolen på en annen måte. Dess mer overførbart opplæringen var, jo lettere kan Forsikringsakademiet organisere opplæringen. Det er likevel et viktig hinder for at dette gjelder alle typer opplæring, nemlig det arbeidsgiverne kaller «kompetansesensitivitet», et begrep jeg ikke hørte nevnt i noen av de andre tre gruppene. Sagt på en annen måte: Arbeidstakerne får enkelte typer kunnskap som i særlig stor grad påvirker bedriftenes posisjon i konkurransen med andre selskaper. Det er slik kunnskap de kaller konkurransesensitiv. I praksis er det gjerne salgsoplæring som trekkes fram som særlig konkurransesensitiv opplæring. Slik opplæring er nok i stor grad lik mellom selskapene, men likevel ønsker ikke selskapene å utføre slik opplæring i fellesskap, fordi det ville være å avsløre sine «forretningshemmeligheter». Akkurat salgsoplæring er det ikke vanskelig å forstå at selskapene ønsker å utføre internt. Spørsmålet er hvor grensen skal gå mellom opplæring selskapene mener er for konkurransesensitiv til å utføre i fellesskap, og opplæring de kan kjøpe for eksempel på Forsikringsakademiet. Dette har nemlig en interessant parallell til utviklingen i banknæringen på slutten av 1980-tallet. Et utvalg nedsatt av den Norske Bankforening og Sparebankforeningen skrev nemlig i 1989 at «informasjon, markedsføring og opplæring er [...] i dag konkurranseømfintlige områder innenfor bankenes virksomhet» (sitert i Olberg 1995:201). Det var dette utvalgets rapport som anbefalte at Bankakademiets fagkurs og studiekurs skulle bli nedlagt, noe som i realiteten innebar en nedleggelse av Bankakademiet (Olberg 1995: 202). Jeg fant ingen klare tegn til at noe liknende skal skje i forsikringsbransjen. Likevel kan dette gi innsikt i betydningen av de vurderingene selskapene gjør av i hvilken grad de ansattes kunnskap er konkurransesensitiv. Uansett vil naturligvis hensynet til konkurransesensitivitet veies i forhold til at opplæringen skal være av høy kvalitet, fleksibel og rimelig.

De ulike aktørene har noe ulike oppfatninger om i hvilken grad opplæringen er overførbart. De ansatte vektlegger i større grad enn arbeidsgiverne at kravene til kunnskap er omtrent de samme i de forskjellige selskapene. Arbeidsgiverne vektlegger noe mer at interne rutiner og utforming av avtaler varierer mellom selskapene. Likevel er det bred enighet om at når det gjelder det rent forsikringsfaglige, er kompetansekravene omtrent de samme mellom selskapene, og at slik opplæring derfor i stor grad er overførbart.

5.5 Oppsummering

Vi har sett i dette kapitlet at kompetansen fra etter- og videreutdanning i stor grad er overførbart, kanskje med unntak av ingeniørene. For lærere og sykepleiere var det slik fordi arbeidsoppgavene i stor grad hos de ulike arbeidsgiverne, og innholdet i videreutdanningen er godt kjent. I forsikringsbransjen er etter- og videreutdanning overførbart dels fordi det er store likheter mellom produktene selskapene tilbyr, dels fordi bransjen har en felles opplæringsorganisasjon.

Teoretisk er dette kapitlet viktig fordi det viser forskjellene mellom generell og overførbart opplæring, slik jeg presenterte dem i kapittel 2. Mens studier av generell opplæring må basere seg på lønnsdata, har jeg i dette kapitlet inkludert faktorer som konkurranseforhold, bedriftsorganisering og statlig regulering for å gi en vurdering av overførbart. Den tilsynelatende ubetydelige forskjellen mellom generell og overfør kompetanse har altså ikke bare betydning for teoretiske antakelser om etter- og videreutdanning. Studier av overførbart opplæring fordrer også at et mye bredere omfang av opplysninger samles inn.

I hvilken grad er det så positivt eller negativt at etter- og videreutdanning er overførbart? En viktig positiv effekt er at arbeidstakere er mer interesserte i å ofre tid og penger på etter- og videreutdanning. Dessuten kan det være gunstig for arbeidsmarkedet som helhet, fordi nytten av kompetansen ikke forsvinner hvis en skifter arbeidsgiver. Dette er et viktig mål med dokumentasjonsordninger, som nettopp øker overførbart. Det kan imidlertid også være ulemper med at etter- og videreutdanning er overførbart. Et poeng er at arbeidsgivere kan bli mindre villige til å finansiere etter- og videreutdanning. En undersøkelse av et lite utvalg bedrifter konkluderer med at det ikke er slik i praksis (Larsen et al. 1997). I neste kapittel vil jeg likevel vise at en variant av ulempen faktisk kan få støtte. Det neste poenget knytter seg til betingelsene for at etter- og videreutdanning er overførbart. Det er nemlig slik at kompetanse kan være overførbart fordi både jobbinnhold og tilbud om opplæring verken varierer eller endres. Da kan kompetansen knapt sies å bidra til innovative og konkurransedyktige bedrifter. Til det kan det likevel hevdes at for eksempel Tyskland ikke bare har klart å kombinere høyst overførbart grunnutdanning med et innovativt næringsliv. Utdanningssystemet har også vært en sentral bidragsyter til den økonomiske suksessen (Prais 1995; Streeck 1992).

I neste kapittel vil jeg forfølge antakelsen om at kompetansens overførbart har betydning for hvordan kostnader og gevinster fra etter- og videreutdanning deles, og videre hvordan det kan ha betydning for omfanget av etter- og videreutdanning i de fire gruppene.

6 Deling av kostnader og gevinster

«Det er [...] de enkelte aktører i arbeidslivet som har mest informasjon om hvilken avkastning og hvilke kostnader som ulike typer utdanningstiltak vil kunne ha. Beslutninger om hvilken og hvor mye etterutdanning som en bør satse på, bør derfor først og fremst tas av de ulike aktørene i arbeidslivet. Dette krever at det også skal være partene i arbeidslivet som må dekke det vesentligste av kostnadene ved etter- og videreutdanning» (NOU 1997:25: 41)

Sitatet ovenfor viser hvordan Buer-utvalget anbefalte at «de ulike aktørene» i arbeidslivet skulle bære kostnadene ved etter- og videreutdanning. Det som gjenstår å se, er hvordan disse aktørene deler kostnadene *mellom seg*. Det er et tema forskningen i Norge i liten grad har analysert.

I kapittel 2 viste jeg at sentral hypotese var: Siden fordelene ved overførbare etter- og videreutdanning tilfaller flere enn arbeidstakeren og hennes nåværende arbeidsgiver, vil omfanget av etter- og videreutdanning bli for lite. Senere har vi sett at omfanget faktisk kan være for lite, samtidig som kompetansen i stor grad er overførbare mellom arbeidsgivere. I dette kapitlet vil jeg analysere av hvordan kostnader og gevinster deles mellom arbeidstakere, arbeidsgivere, staten og andre aktører. Dessuten vil jeg undersøke hvordan dette kan ha betydning for omfanget av etter- og videreutdanning.

Dette er et sentralt spørsmål både teoretisk og i forhold til praktiske løsninger for arbeidsgivere og arbeidstakere. Tidligere har vi sett hvordan Becker antok at det avgjørende for kostnadsdelingen var i hvilken grad kompetansen var verdifull også for andre arbeidsgivere. Hovedkonklusjonen i dette kapitlet er at måten kostnaden deles på, avhenger av måten *gevinsten* fra etter- og videreutdanning deles på. Sagt på en annen måte: Jo større sjanse for at arbeidstakerne får utbytte i form av høyere status på arbeidsmarkedet eller høyere lønn, jo større andel betaler vanligvis arbeidstakeren selv. Det er altså ikke overførbarehet som i seg selv er så viktig, det er gevinsten arbeidstakerne kan regne med å få etter å ha gjennomført opplæringen.

Et formål med dette kapitlet er å lede oppmerksomheten mot *gevinstene* ved etter- og videreutdanning. I tillegg til å undersøke hvem som skal dekke kostnadene, kan det være minst like interessant å undersøke hvilke gevinster arbeidstakere

og arbeidsgivere får fra etter- og videreutdanning. Jeg vil vise i kapitlet at mange arbeidstakere er villig til å bruke av sin egen fritid til å ta etter- og videreutdanning hvis gevinstene er gode nok. Hvis arbeidstakere derimot i liten grad oppnår fordeler ved å ta etter- og videreutdanning, er det viktig å undersøke årsakene til dette. En forklaring kan da være at etter- og videreutdanningstilbudene faktisk ikke gjør medarbeidene mer verdifulle for arbeidsgiverne. Selv ikke kostbare støtteordninger vil da være til særlig nytte. Mitt poeng er at denne typen problemer vil en ikke avdekke om en ensidige er opptatt av hvem som skal dekke kostnadene ved etter- og videreutdanning.

Ingeniørene og lærerne viser seg å være talende kontraster på dette når det gjelder kostnads- og gevinstdeling. Lærerne er villige til å investere mye ressurser i å ta videreutdanning, siden de har klare fordeler etterpå. Ingeniørene, derimot, har generelt mindre å tjene på å ta etter- og videreutdanning. Til gjengjeld betaler arbeidsgiverne de fleste kostnadene. Forsikringsbransjen er også interessant fordi en kan undersøke hvordan selskapene deler kostnadene til deres felles opplæringsorganisasjon. Aller først undersøker jeg imidlertid antakelsen om at mangelen på spesialsykepleiere i Norge delvis skyldes at de enkelte sykehus må betale mye for å gi sine sykepleiere en videreutdanning som i høyeste grad er overførbar.

Det er flere grunner til at det er vanskelig å måle de faktiske kostnadene ved opplæring. For det første er vanligvis den største kostnaden ved opplæring den tiden arbeidstakeren bruker. Samtidig er det i mange tilfeller vanskelig å måle hvor mye tid som brukes til opplæring og hvor mye som brukes til produksjon. Minst like utfordrende er det å gi en fornuftig vurdering av kostnaden ved å bruke tid på opplæring som ellers kunne blitt brukt til produksjon. I engelsk forskning har disse problemene blitt diskutert inngående, og en av konklusjonene er at det meget komplisert å gi pålitelige anslag over kostnadene (Deloitte Haskins og Sells 1990; Finegold 1991a; Ryan 1980; Ryan 1991). Disse forbeholdene vil bli tatt i betraktning nedenfor.

6.1 Sykepleiere

Det er for sykepleiere jeg har den mest utfyllende informasjonen om kostnadene ved videreutdanning. Arbeidsgruppen som skulle vurdere overføring av de bedriftsinterne videreutdanningene til høgskolesystemet beregnet også kostnadene ved disse bedriftsinterne videreutdanningene (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1998: kapittel 4). Totalt var kostnadene ved etter- og

videreutdanning 178 millioner per år. Av disse var 120 mill (67 prosent) lønn til studentene og 45 millioner (25 prosent) personalkostnader til undervisning og veiledning. Totalt var det 739 studenter i 1997. Totale kostnader per student var da (i hele tusen):

Kostnad til lønn per student	191 000
Andre kostnader	90 000
Kostnad per student totalt	281 000

Til sammenlikning anslo i 1992 Rådet for høgskoleutdanning i helse- og sosialfag (1992:7) de totale kostnadene til 120 millioner for 472 studenter. Det er kr. 254 000 per student, eller omkring 10 prosent lavere enn anslaget fra 1998. Et utvalg nedsatt av direktørene ved regionsykehusene anslo at kostnadene per studie-plass varierte mellom kr. 330 000 og kr. 447 000 (Holter et al. 1996:3).

En viktig post er imidlertid utelatt fra alle beregningene, og det er fordelene sykehusene har ved at studentene er i praksis, og altså utfører arbeid. En undersøkelse fra Rådet for høgskoleutdanning i helse- og sosialfag (1992:6) viste at i gjennomsnitt utgjorde praksis 62 prosent av videreutdanningen. Det er naturlig å tro at studentene i løpet av denne praksisen utfører arbeid som gjør at nettokostnaden for videreutdanning er lavere enn det som framkommer i kostnadsoverslaget. Hvor stor denne fordelene er for sykehusene, er ikke estimert, selv om den burde ha vært tatt med i betraktningen. Hvis en antar at en tredel av praksisen kan regnes som utført arbeid, utgjør denne fordelene kr. 39 000 hvis vi regner med at gjennomsnittlig lønnskostnad er kr. 191 000. I tilfelle blir sykehusenes netto kostnader i gjennomsnitt kr. 242 000 i stedet for kr. 281 000 per student per år.

Arbeidsgruppen sammenliknet også kostnadene per student, ekskludert lønn, avhengig av hvordan den bedriftsinterne videreutdanningen var organisert. Kostnadene var noe høyere ved hel eller delvis oppdragsmodell. Dette kan imidlertid også ha sammenheng med at disse sykehusene har noe færre studenter i gjennomsnitt enn de sykehusene som ikke bruker høgskoler. Det kan også ha sammenheng med at kostnadene synliggjøres bedre når høgskolene skal ta betaling for videreutdanningen.

Alle sykepleiere som tar bedriftsintern videreutdanning får lønn eller stipend under utdanningen (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1998; Norsk sykepleierforbund 1996). En undersøkelse fra 1992 viste at 76 prosent av sykehusene ga full lønn under utdanning, mens 24 prosent ga redusert lønn. Undersøkelsen fant at de fylkeskommunene som ga redusert lønn, for det meste bare foretok

bare små reduksjoner i lønnen (Rådet for høgskoleutdanning i helse- og sosialfag 1992:5).

De bedriftsinterne videreutdanningene er altså meget kostbare for sykehusene som tilbyr dem. Arbeidsgruppen anslår at kostnadene ikke vil bli særlig forskjellige når videreutdanningene overføres til høgskolesystemet (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1998:kapittel 7). De videreutdanningene som i dag finnes i høgskolesystemet er da betydelig billigere for sykehusene. For disse betaler ikke sykehusene annet enn eventuelt lønn eller tilskudd til sykepleiere som tar slik videreutdanning. Ved jordmor- og helsesøsterutdanningene var det i 1995 ingen av studentene som fikk lønn under utdanning. Ved videreutdanningene i psykiatrisk sykepleie og videreutdanning i sykepleie til eldre og kronisk syke var det en del som fikk lønn og stipend, og andre som ikke fikk det (Norsk sykepleierforbund 1996). Til disse to videreutdanningene får studentene da støtte under utdanningen, mot at de er bundet til å jobbe for kommunen eller institusjonen senere (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1998:29). Totalt hadde 65 prosent av sykepleierne fått full eller redusert lønn under videreutdanning, viser en omfattende studie (Havn 1996:105).

Høgskolens utgifter til helsesøster- og jordmorutdanningen dekkes i sin helhet av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. De andre høgskolebaserte videreutdanningene kan finansieres som oppdragsutdanning eller med statlige midler (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1998:27).

Hvilke kostnader bærer så sykepleierne som tar slik videreutdanning? Når det gjelder de høgskolebaserte videreutdanningene er sykepleierne som studenter generelt. De betaler ikke skolepenger, men må selv dekke livsopphold for eksempel ved å ta opp lån i Statens lånekasse for utdanning. Studenter ved de bedriftsinterne videreutdanningene har lave kostnader i sammenlikning. Den kostnaden en del får, er at den vanlige lønnen reduseres noe. I tillegg har studentene en bindingstid på 18–24 mnd. (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1998: vedlegg 2a). Denne bindingstiden innebærer en potensiell kostnad fordi sykepleiere kan tvinges til å tilbakebetale deler av lønnen de mottok under videreutdanningen dersom de slutter før bindingstiden er avtjent. Samlet hadde 45 prosent av sykepleierne hatt avtaler om bindingstid da de tok videreutdanning (Havn 1996: 109).

Kort sagt deles altså kostnadene for bedriftsintern videreutdanning og høgskolebasert videreutdanning helt forskjellig. Mens arbeidsgiverne betaler det aller meste for bedriftsintern videreutdanning, er det staten og den enkelte sykepleier

som bærer det meste av kostnadene for høgskolebasert videreutdanning. Sett fra sykepleiernes side, er det ikke overraskende at det i 1995 var 50 prosent flere søkere per studieplass til bedriftsintern videreutdanning enn det var til høgskolebasert videreutdanning (Nygård 1996:19).

Spørsmålet er så hvordan gevinstene av denne videreutdanningen deles. Først kan vi se hvilke gevinster norske arbeidstakere generelt får i form av endrete arbeidsoppgaver, ny jobb eller høyere lønn som følge av etter- og videreutdanning. På oppdrag av prosjektet «Det 21. århundrets velferdssamfunn» ble det gjennomført en landsrepresentativ undersøkelse av yrkesaktive over 18 år, som blant annet ga svar på dette spørsmålet. Svarene er presentert i tabell 19.

Vi kan sammenlikne dette med effekten av videreutdanning for sykepleierne. Svarene i tabell 20 er basert på hva sykepleierne selv sier.

Tabell 19 Andel som svarte ja på de ulike kategoriene på spørsmålet «Har denne tilleggsutdanningen hatt betydning for at du har...», etter varighet på etter- og videreutdanningen. Flere svar mulig. Prosent

	Total	Under 26 uker	Minst 26 uker
Skiftet jobb til ny arbeidsgiver	9	6	17
Fått ny stilling der du jobber i dag	17	11	28
Fått nye arbeidsoppgaver	30	28	33
Fått høyere lønn	29	22	42
Ingen av delene	48	56	30
N	596	371	178

Kilde: Opinion (1998)

47 respondenter oppga ikke hvor lenge etter- og videreutdanningen varte

Tabell 20. Andel av sykepleiere med videreutdanning som tilsvare minst et halvt års heltidsstudium som svarer at de har fått endret ansvar, ny stilling eller lønnsøkning som følge av videreutdanningen. Prosent

Endringer i ansvar og oppgaver	75
Endringer i faglig ansvar	64
Endringer i personalansvar	28
Ny stilling	77
Lønnsøkning	91

N varierer mellom 275 og 851

Kilde: Havn (1996: kapittel 9)

Vi ser i tabell 20 at det store flertall av sykepleierne fikk ny stilling, nye oppgaver og ansvarsområder, i tillegg til økt lønn som følge av videreutdanningen. Hvis vi sammenlikner med tabell 19, ser vi at betydelig flere sykepleiere får direkte endringer i arbeidsoppgaver og lønn enn det arbeidstakere generelt får etter å ha tatt videreutdanning. Mens 35 prosent av dem som hadde tatt mer enn tre måneders videreutdanning hadde fått ny jobb som følge av det, gjaldt det så mange som 77 prosent av sykepleierne. Noe av forskjellen kan skyldes at kriteriet for sykepleierne var minst seks måneders videreutdanning, mens det var tre måneder for det landsrepresentative utvalget. Nærmere analyse av materialet fra Opinion (1998) viste likevel at *det* ikke har avgjørende betydning for de forskjellene vi ser. Tre av fire sykepleiere sa også at de hadde fått nye oppgaver og ansvarsområder som følge av videreutdanningen, mens det gjaldt bare hver tredje arbeidstaker generelt. Til slutt fikk ni av ti sykepleiere lønnsøkning som følge av videreutdanningen, noe fire av ti arbeidstakere generelt fikk. Oppsummert kan jeg altså si at sykepleierne i stor grad ser ut til å få ny stillinger, nye oppgaver og høyere lønn hvis de tar videreutdanning.

Vi kan nå sammenholde det som er skrevet om kostnader og gevinster ved videreutdanning for sykepleierne. Både når det gjelder bedriftsintern og høyskolebasert videreutdanning er det klart at sykepleierne har betydelige direkte fordeler av videreutdanningen. Når det gjelder begge typer videreutdanning må vi også regne med at arbeidsgiverne har klare fordeler av å få godt kvalifisert, spesialisert personale. Det er likevel én viktig forskjell, og det er at arbeidsgiverne betaler mest for bedriftsintern videreutdanning, mens sykepleierne betaler mest for den høyskolebaserte videreutdanningen. Vi må anta at sykepleierne kan ha noen større direkte fordeler av høyskoleutdanningen, blant annet fordi de får vektstall, men det står knapt i forhold til hvor mye dyrere det er for sykepleiere å ta høyskolebasert videreutdanning.

6.2 Lærere

En undersøkelse fra 1992 fant at det offentlige brukte over 500 millioner kroner til etter- og videreutdanning av lærere, slik vi ser i tabell 21. Dette utgjorde i tilfelle om lag 5 prosent av de samlede lønnsutgiftene til lærerne (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1992).

I tillegg kommer de private utgiftene lærerne har, særlig i forbindelse med videreutdanning. Disse er ikke estimert i undersøkelsen, fordi de var vanskelige å beregne (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1992:31).

Undersøkelsen inkluderer også lønnsøkning som følge av videreutdanningen regnet som en kostnad til etter- og videreutdanning. Vi så i kapittel 3 at allmennlærere ved hjelp av videreutdanning kunne bli adjunkter, adjunkter med opprykk eller lektorer. Slike opprykk gir automatisk lærerne høyere lønn. Det ble i 1992 anslått at denne utgiften til lønnsoppykk utgjorde omkring 800 millioner kroner årlig. En bør være kritisk til denne måten å introdusere lønnsoppykk som kostnad til kompetanseutvikling. Generelt ville en anta at hvis medarbeiderne blir mer kompetente, blir de også mer produktive, og at lønnsøkningen derfor vil avspeile at arbeidskraften er blitt mer verdifull. Dette er nettopp noe av hovedpoenget i

Tabell 21 Estimerte totale kostnader til etter- og videreutdanning for grunnskolelærere per år i 1990. Millioner kroner

	Mill. kroner
Etterutdanning	
Kommunale utgifter	117
Lærerhøgskoler og universitet	22
Til lærerutdanningsinstitusjoner via Statens lærerkurs	5
Skoledirektører, Statens lærerkurs m.fl.	20
38. skoleuke, statlig del, lønnsutgifter	60
38. skoleuke, kommunal del, lønnsutgifter	171
Totalt etterutdanning	395
Videreutdanning	
Lærerhøgskoler, egen finansiering*	80
Lærerhøgskoler, ekstern finansiering*	40
Videreutdanning finansiert av Statens lærerkurs*	2
Vikarutgifter, virkemiddelordningen i Nord-Norge	50
Totalt videreutdanning	172
Sum etter- og videreutdanning:	567

Kilde: Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1992)

* I undersøkelsen er disse kostnadene til videreutdanning ikke gruppert etter om den gis til grunnskolelærere eller lærere i den videregående skolen. På grunnlag av tall i den samme undersøkelsen om deltakelse i slik videreutdanning, har jeg anslått at 80 prosent av utgiftene går til grunnskolelærere

humankapitalteorien, slik vi så i kapittel 2. I de fleste tilfeller vil en dessuten forvente at lønnsøkningen ikke er like stor som verdiøkningen, slik at arbeidsgiverne tjener på at medarbeiderne blir mer kompetente, slik jeg viste i teorikapitlet. Ser en det slik, gir det ingen mening å si at lønnsøkningen er noe en må betale for kompetansehevingen. Det er naturlig å tro at lærerne blir bedre lærere i de fagene de tar videreutdanning i, og at lønnsopprykkene derfor kan sies å avspeile at arbeidskraften er blitt mer verdifull for arbeidsgiveren. Økonomer ville si at de er blitt mer produktive. Likevel er det samtidig slik at lønnsøkningen kommer uavhengig av om læreren underviser i faget, så lønnsopprykkene er ikke alltid knyttet til «produktivitet». I et rent kompetansebasert lønnsystem vil det altså være slik at den kompetansen en belønner gjennom høyere lønn, ikke alltid gir seg utslag i høyere produktivitet. Det er altså riktig at en muligens kan regne lønnsopprykk som en utgift til videreutdanning i de tilfellene en gir lønnsøkning for videreutdanning som ikke brukes. Men en kan ikke hevde at alle lønnsopprykkene er kostnader til videreutdanning.

Tabell 22 Estimerte totale kostnader og kostnader per opplæringsdag for etter- og videreutdanning for lærere i grunnskolen i 1990

	Totale kostnader i kroner	Antall opplæringsdager	Kostnader per opplæringsdag (ekskludert private kostnader) i kroner
Etterutdanning	395 mill.	243 000	1630
Videreutdanning	172 mill.	660 000	260
Lønnsøkninger	640 mill.		
Sum videreutdanning inkl. lønnsøkning	812 mill.	660 000	1230
Sum etter- og videreutdanning ekskludert lønnsøkninger	567 mill.	902 000	630
Sum etter- og videreutdanning inkludert lønnsøkninger	1207 mill.	902 000	1340

Kilde: Egne beregninger basert på (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1992).

Det regnes med 48 500 lærere (regnet om til fulltidsstillinger) i grunnskolen

I undersøkelsen er disse kostnadene til videreutdanning ikke gruppert etter om den gis til grunnskolelærere eller lærere i den videregående skolen. På grunnlag av tall i den samme undersøkelsen om deltakelse i slik videreutdanning, er det her anslått at 80 prosent av utgiftene går til grunnskolelærere

For å forstå logikken i kostnadsdelingen, er det likevel viktig å ta lønnsoptrykkene med i betraktning. Utgiftene til lønnsoptrykk er derfor inkludert i tabell 22.

Som vi ser, ble utgiftene som følge av lønnsoptrykk beregnet til 640 millioner kroner årlig. I følge denne undersøkelsen var altså utgiftene til lønnsoptrykk per år høyere enn summen av de andre utgiftene til etter- og videreutdanning. Departementet hevdet dermed at de totale utgiftene til etter- og videreutdanning for grunnskolelærerne oversteg 1,2 milliarder kroner.

Det som er mer interessant hvis en ønsker å forstå hvordan gevinster og kostnader deles, er kolonnen lengst til høyre. Basert på beregningene i undersøkelsen, viser det seg at de offentlige utgiftene i gjennomsnitt var omkring 1600 kroner for hver dag med etterutdanning. For hver dag med videreutdanning, derimot, var de offentlige utgiftene bare 260 kroner. Gjennomsnittlig kostet det da det offentlige om lag 600 kroner for hver dag av grunnskolelærernes etter- og videreutdanning. Hvis en så kaller lønnsoptrykkene for en relevant kostnad, ser vi at gjennomsnittskostnaden for det offentlige ved en dag videreutdanning blir om lag 1200 kroner.

Hvordan skal en så tolke disse tallene? Det greieste er å si at skillet mellom etter- og videreutdanning ikke bare er et skille som grupperer kompetanseutviklingen i to etter om den gir formell kompetanse eller ikke. Skillet mellom etterutdanning og videreutdanning danner også et kriterium for hvem som skal bære kostnaden ved opplæringen, og hvem som skal høste gevinsten. Prinsippet er at den parten som betaler for opplæringen, også skal høste gevinsten av den. Ikke i noen av de andre gruppene finner en imidlertid at skillet er så klart og konsekvent som det er for lærerne. En grunn til at skillet er gjennomgående, er at lærerne forhandler med staten om sine lønnsvilkår, selv om kommunene er arbeidsgivere. Resultatet er at de samme lønnsforhold vil gjelde i alle kommuner, og alle kommuner må gi automatisk lønnsoptrykk i tråd med avtalen staten har inngått.

Hovedprinsippene er slik: For etterutdanning, som ikke gir lærerne økonomiske fordeler, er det kommunene som skal betale alt. Til gjengjeld slipper de etterpå å betale noe ekstra for den kompetansen lærerne tilegner seg. For videreutdanning er det omvendt. Denne betaler ikke arbeidsgiverne for, til gjengjeld må de betale etterpå for den kompetansen lærerne får. Dette er hovedtrekkene, selv om også arbeidsgiverne betaler for noe videreutdanning, og lærerne betaler for noe etterutdanning.

Den viktigste kostnaden skolene vanligvis slipper når lærerne tar videreutdanning, er vikarkostnader, eller rett og slett kostnader i form av tapt tid. Ved etterut-

danning er nemlig vikarkostnadene den største enkeltposten, som utgjorde omkring 30 prosent av de totale kostnadene (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1992:22; St.meld. nr. 40 (1990–91):134). Denne tidskostnaden, og de praktiske problemene med å skaffe vikarer, er viktige beskrankninger for etterutdanningen. Ved at lærerne bruker av sin fritid til videreutdanning bærer de, og ikke skolene, denne kostnaden når det gjelder videreutdanning. I forhold til de andre gruppene er det spesielt for lærerne hvor direkte og målbart undervisningstidene de bruker til etterutdanning gir seg utslag i direkte kostnader for arbeidsgiveren. For lærerne er det vanskelig å gjøre disse tidskostnadene «usynlige» slik en ofte gjør andre steder, for eksempel ved å utsette jobben.

Det klare skillet mellom etterutdanning og videreutdanning har også gjort kriteriene for deling av kostnader og gevinster klare. Introduksjonen av modulbasert etter- og videreutdanning utfordrer imidlertid det klare skillet. Vi kan se på modulbasert videreutdanning i naturfag som et eksempel på hvordan det fungerer. I stedet for noen få store kurs kan lærerne ifølge rammeplanen velge mellom 27 moduler, som hver teller mellom ett og tre vektall. For at de skal telle som videreutdanning, må de kombineres innenfor visse regler, til ti eller 20 vektalls kombinasjoner (Statens lærerkurs 1997). Grunnen til at modulbasert videreutdanning tilslører skillet mellom etterutdanning og videreutdanning, er at lærerne kan velge å ta én eller flere av modulene som etterutdanning. Siden det er vanlig at arbeidsgiverne betaler for etterutdanning, bør de også betale for lærere som velger å ta en av modulene som etterutdanning. Men lærerne kan også velge å bruke modulene som del av sin videreutdanning, og vanligvis er det lærerne selv som betaler for slik videreutdanning. Vi ser altså at arbeidsgiverne stilles i en vanskelig situasjon når de skal vurdere hva og hvor mye de skal betale, siden modulbasert opplæring bryter med det gamle skillet samtidig som lønssystemet er uendret. I et rundskriv har KUF anbefalt en mulig tilpasning: At lærerne selv skal betale reise og opphold for den modulen som gjør at de får en «kompetansegivende enhet». Det skal bli interessant å se om dette er en type løsning som vil holde seg, eller om modulbasert videreutdanning i stort omfang vil sprengte dagens klare skille mellom etterutdanning og videreutdanning.

6.3 Ingeniører

Hovedinntrykket av ingeniørene er klart: De tar stort sett korte kurs, og kostnadene for disse dekkes fullt ut av arbeidsgiver. Til gjengjeld har ingeniørene sjelden

fordeler i form av høyere lønn eller nye arbeidsoppgaver som følge av disse korte kursene. For mer omfattende utdanning, for eksempel kveldsundervisning på BI, dekker ofte arbeidsgiver deler av skolepengene, mens ingeniørene «betaler» ved å bruke sin egen fritid (Havn og Huitfeldt 1994; Johansen 1998).

Trass i at vi tidligere har sett hvor mange forskjeller det er mellom ingeniører og lærere når det gjelder etter- og videreutdanning, kan det være verdt å sammenlikne disse to gruppene når det gjelder deling av gevinster og kostnader. Det er nemlig interessante likheter mellom de to gruppene på dette punktet. I lærernes tilfelle var hovedprinsippet at for etterutdanning, som ikke gir lærerne økonomiske fordeler, er det kommunene som skal betale alt. Derimot betaler ikke skolene for videreutdanning, men til gjengjeld må de betale etterpå i form av høyere lønn for den kompetansen lærerne har skaffet seg. Prinsippene er nokså like for ingeniørene. Arbeidsgiverne betaler i liten grad ekstra lønn for formelle ferdigheter – til gjengjeld betaler de stort sett for opplæringen ingeniørene får. For videreutdanning, som det er større sjanse for at ingeniørene får håndfast uttelling for, betaler de en mindre del av utgiftene. Hvis vi sammenlikner med lærerne, betaler kanskje arbeidsgiverne en større andel av utgiftene til videreutdanning, men til gjengjeld er det mindre sikkert at ingeniørene får lønnsoppykk etterpå. Vi ser altså at prinsippene om at «kostnadene deles slik gevinsten deles» er rådende både for lærere og ingeniører.

En stor forskjell mellom de to gruppene er hva slags incentiver de har for å ta videreutdanning. Vi så at lærerne hadde klare, sikre gevinster i form av høyere lønn, og at dette var en grunn til at mange tok videreutdanning. Siden ingeniørene i liten grad belønnes utfra formelle kunnskaper, og i stor grad utfra hvordan arbeidsgiver mener de utfører arbeidet, finnes det ingen slike klare, sikre gevinster for ingeniørene om de tar videreutdanning. De vil kanskje bli mer attraktive for flere arbeidsgivere, men ingeniørene kan ikke vite hvordan det konkret vil gi seg utslag i form av nye oppgaver eller høyere lønn. Det er med andre ord gode grunner til å tro at ingeniørene ikke har særlig sterke incentiver for å investere egen tid og egne penger på å videreutdanne seg. Det kan være interessant å se om dette endrer seg hvis flere bedrifter innfører det de kaller «teknisk karrierestige», altså muligheter for ingeniører til å få høyere status og bedre lønn uten å gå over i en administrativ jobb (Johansen 1998). Det har ikke vært mulig innefor rammen av dette prosjektet å undersøke nærmere årsaken til at ingeniørene i liten grad ser ut til å tjene på å ta videreutdanning. En hypotese som kan forfølges, er at tilbudene

om formell etter- og videreutdanning i liten grad faktisk er nyttige i arbeidet i de enkelte ingeniører.

Vi har altså sett at ingeniørene i liten grad betaler for korte kurs og seminarer selv, men også at de mangler klare incentiver for å bruke egne ressurser på mer omfattende videreutdanning.

6.4 Forsikringsfunksjonærer

Vi har tidligere sett at hver fjerde forsikringsansatt årlig deltar på kurs hos Forsikringsakademiet, som inntil 1998 hadde hatt over 25 000 kursdeltakere. Hvordan finansieres så kostnadene ved denne omfattende opplæringen?

De totale kursinntektene til Forsikringsakademiet var i 1996 i underkant av 15 millioner kroner. Av disse var ikke mer enn. 900 000 inntekter fra medlemskontingent, som var 70 kroner per ansatt i selskapene. Over 93 prosent av inntektene kom fra kursavgifter fra deltakerne (Forsikringsakademiet 1997). De store selskapene har en avgjørende betydning for finansieringen av Forsikringsakademiets drift. I 1996 betalte fire selskaper mer enn én million hver for opplæring deres ansatte tok ved Forsikringsakademiet. Totalt får skolen om lag 75 prosent av sine

Tabell 23 Forsikringselskapenes estimerte totale utgifter og utgifter per ansatt til kurs ved Forsikringsakademiet, samt antall ansatte i 1996, etter selskap

	Estimerte totale utgifter i tusen	Estimerte utgifter per ansatt i kroner	Antall ansatte
Storebrand	3573	830	4306
Gjensidige	3229	987	3273
Vesta	1463	1022	1432
Samvirke	1292	1398	924
Vital	867	1233	703
Norske Liv	560	2522	222
Andre	3549	1760	2016
Totalt	14533	1129	12876

Kilde: Forsikringsakademiet (1997)

I denne beregningen er det antatt at alle deltakere er medlemmer av stiftelsen

Estimerte utgifter per kursdeltaker er beregnet ved å dele totale kursutgifter på totalt antall deltakere

Forsikringsakademiets inntekter fra salg av bøker, i 1996 kr.500 000, er utelatt

inntekter fra bare seks selskap, i følge beregninger basert på opplysninger i årsrapportene.

I tabell 23 ser vi klart forskjellene mellom de store og de små når det gjelder utgifter til kurs per ansatt. Gjennomsnittlig brukte selskapene i overkant av 1100 kroner per ansatt på kurs i Forsikringsakademiets regi, der et kurs gjennomsnittlig kostet i overkant av 4000 kroner. Det er de største selskapene som brukte minst, de minste som brukte mest. Både Storebrand og Gjensidige brukte under 1000 kroner per ansatt, mens de minste selskapene, Norske Liv og andre, brukte over 1500. Forklaringen er at de store selskapene antakelig har mer utbygde system for intern opplæring, noe som gjør at de sjeldnere bruker Forsikringsakademiet, slik vi så i kapittel 4.

Kostnadene ved Forsikringsakademiet deles stort sett i forhold til antallet som går på kursene, og i liten grad i forhold til antall ansatte i form av medlemsavgift. Siden ansatte i de store selskapene deltar sjeldnere enn de i de små, betaler de store noe mer per kursdeltaker enn de små, men de betaler mindre i forhold til totalt antall ansatte i selskapet.

Hvordan deles så kostnadene for opplæringen mellom arbeidsgivere og arbeidstakere? Generelt er det slik at arbeidsgiverne betaler de direkte kostnadene for utdanningen, mens arbeidstakerne betaler i form av at de for det meste bruker sin egen fritid til å gjøre fjernundervisningen og delta på seminarer. Dette gjelder ikke bare for utdanning ved Forsikringsakademiet, men også som en generell regel for videreutdanning ved høyskoler.

Tabell 24 Forsikringsansattes holdning til påstandene: «Jeg føler at selskapet jeg jobber i ville verdsette at jeg søkte på Forsikringsakademiet» og «Om jeg tok videreutdanning på Forsikringsakademiet, ville det få stor betydning for min videre karriere». Prosent

	Arbeidsgiveren vil verdsette søknad til Forsikringsakademiet	Videreutdanning ved Forsikringsakademiet vil ha stor betydning for karrieren
Helt/delvis enig	60	37
Helt/delvis uenig	17	40
Ubesvart/umulig å svare	22	23
Sum	99	100
N	348	348

Kilde: MMI (1989)

I varierende grad får de ansatte fri fra arbeidet for å gjennomføre utdanning. For eksempel stod det i personalhåndboken til et mindre selskap at de ansatte skulle ha fri på eksamensdagen, og i tillegg ha en lesedag for inntil 1 vekttalls eksamen, to lesedager for 1,5–3,5 vekttalls eksamen, og tre lesedager hvis eksamenen var på minst fire vekttall.

De ansatte betaler altså i form av sin egen fritid. Hvilke gevinster får de av det? I tabell 24 ser vi at de ansatte i stor grad mente at arbeidsgiverne ville verdsette at de søkte på Forsikringsakademiet. Færre enn to av ti var uenige i at arbeidsgiveren ville verdsette kurs på Forsikringsakademiet. Det er likevel ikke sikkert at det ville ha avgjørende betydning for karrieren om de tok videreutdanning ved Forsikringsakademiet. Vi ser at de ansatte var delt i to like store grupper i vurderingen av om videreutdanning ved Forsikringsakademiet ville eller ikke ville ha stor betydning for deres videre karriere.

Det finnes ikke tilgjengelige statistiske data som kan avkrefte eller bekrefte antakelsen om at Forsikringsakademiets utdanning har betydning for lønn eller opprykk i selskapene. Gjennomført Forsikringseksamen gir rett til ett lønnstrinn ekstra uten virkning for den løpende lønnsansiennitet i de fem nederste stillingsklassene, i følge tariffavtalen mellom Forsikringsselskapenes Arbeidsgiverforening (FA) og Forsikringsfunksjonærenes Landsforbund (FL) (1996:37). I følge mine kilder har det sjelden reell effekt. Grunnen er at når forsikringsfunksjonærer først har gjennomført eksamenen er de vanligvis så erfarne at denne avtalen har liten betydning. Det er altså ikke slik at utdanning ved Forsikringsakademiet har direkte effekt på lønnen for forsikringsfunksjonærene. Likevel var det i 1989 så mange som 48 prosent av lederne i forsikringsselskapene som mente at eksamen fra Forsikringsakademiet burde gi rett til automatisk lønnsopprykk (MMI 1989:26). I dag virker det som om både arbeidsgivere og arbeidstakere i mindre grad mener at eksamener burde føre til høyere lønn automatisk. I FLs strategiske plan for 1997–1999 har organisasjonen som mål å styrke yrkesopplæring, forbedre Forsikringsakademiet og utvide permisjonsordningene, men ikke at formell kompetanse automatisk skal gi høyere lønn (Forsikringsfunksjonærenes Landsforbund 1997).

I tillegg til videreutdanning ved Forsikringsakademiet og ved andre høyskoler har vi tidligere sett at selskapene driver omfattende intern opplæring. Denne opplæringen skjer i arbeidstiden og innebærer altså ingen spesielle kostnader for de ansatte.

Det ser ut som om jeg kan konkludere med at forsikringsfunksjonærene i likhet med lærerne og ingeniørene i stor grad betaler for sin videreutdanning ved å

bruke av sin fritid. Slik videreutdanning gir ingen automatiske fordeler, men inntrykket er at videreutdanningen ofte gir de ansatte fortrinn internt i selskapene.

6.5 Oppsummering

Konklusjonen i dette kapitlet er at måten kostnaden deles på avhenger av måten gevinsten fra etter- og videreutdanning deles. Vi vil nedenfor se hvordan det er i tråd med antakelser i humankapitalteorien. Det at kostnadsdeling og gevinstdeling viser seg å henge så nært sammen, er en viktig innsikt for utformingen av tiltak for etter- og videreutdanning. I debatten om hvordan omfanget av etter- og videreutdanning kan økes, kan det være verdt å se like mye på gevinstsiden som på kostnadssiden. I hvert fall for de fire gruppene jeg har undersøkt, viser det seg at mange arbeidstakere er villige til å investere en god del tid til videreutdanning hvis de får betydelige fordeler av det etterpå. Dessuten viser undersøkelsen at tid i de fleste tilfellene er den viktigste kostnaden ved videreutdanning. Vi så at det arbeidstakere stort sett investerte, var sin egen fritid. Spørsmålet om å dele kostnadene ved etter- og videreutdanning er med andre ord i stor grad et spørsmål om hvem sin tid en bruker.

For å belyse hvilken betydning deling av kostnader og gevinster har for etter- og videreutdanning, kan vi se nærmere på lærernes situasjon. Måten lærerne og skolene deler kostnader og gevinster kan nemlig koples direkte til tre viktige prinsipper når det gjelder kompetanseutvikling. For det første kan vi knytte den til Beckers (1993) arbeid om investeringer i humankapital, som jeg presenterte i kapittel 2. Becker brukte strenge forutsetninger om arbeidsmarkedet som ikke er tilfredsstillende i lærernes tilfelle. Det som likevel er relevant for våre grupper, er Beckers antakelse om at hvis kompetanseutviklingen skulle være optimal økonomisk sett, skulle arbeidsgivere og arbeidstakere dele kostnadene etter det samme forhold som de delte gevinstene. Vi ser at dette prinsippet tydelig er til stede for lærernes vedkommende, og også i de andre gruppene.

Måten lærerne og skolene deler kostnadene på kan også knyttes til et sentralt valg av virkemidler for arbeidsgivere. Generelt kan en si at arbeidsgiverne kan skaffe seg mer kompetanse enten ved å betale for kompetanseutviklingen selv, eller de kan betale for den økte kompetansen i etterkant i form av økt lønn. Det er fordeler og ulemper ved begge måtene å gjøre det på. Ulempene ved å betale for videreutdanning i forkant, er at en da ikke kjenner utbyttet, en må være beredt å betale høyere lønn i etterkant for å beholde medarbeideren hos seg, og dessuten

vet en aldri hvor lenge han eller hun vil bli. Ulempene ved å betale for kompetanseutvikling i etterkant i form av høyere lønn, er at en ikke har kontroll over hvem som tar videreutdanning, når de tar det, og i hvilken omfang de tar det. Dessuten er det grunn til å tro at arbeidstakere generelt har begrenset evne og vilje til å ta videreutdanning, blant annet fordi gevinstene er usikre. Dette leder meg over til det tredje prinsippet for kostnadsdeling lærernes tilfelle berører.

Det kan være et godt utgangspunkt for bedrifters kompetanseutvikling at arbeidstakerne skal ha gode incentiver til å ta etter- og videreutdanning. Hvis en vurderer lærernes videreutdanning slik, er det klart at lærernes lønssystem har oppfylt dette kriteriet. Som vi så tidligere, var det slik at lærernes automatiske lønnsopprykk for videreutdanning bidro til at det var vanskelig å rette videreutdanning mot de behovene skolen hadde. På den annen side er det slik at dette automatiske lønnsopprykket gir klare og sikre incentiver til lærere som tar videreutdanning. Alle lærere kan på forhånd vite at om de klarer å fullføre ett års videreutdanning, vil de helt sikkert få betalt for det i etterkant i form av høyere lønn. Ikke i noen av de andre gruppene som studeres i denne rapporten, har arbeidstakere så klare og sikre incentiver for videreutdanning. Fordelene har da også vist seg, i form av at en stor andel lærere tar videreutdanning og blir adjunker eller adjunker med opprykk (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1992:6).

Vi ser i tabell 25 at 17 prosent av lærerne mente høyere lønn var den aller viktigste grunnen til at de tok videreutdanning. Til sammenlikning svarte bare henholdsvis 2 og 3 prosent av sykepleierne og ingeniørene det samme. En nyere undersøkelse viser at det også i 1996 var 3 prosent av sykepleierne som oppga lønn som viktigste grunn til at de tok videreutdanning (Havn 1996:73). For alle

Tabell 25 Høgskolekandidater 1989 som hadde tatt videreutdanning, etter viktigste årsak til valg av videreutdanning. Prosent

	Allmennlærere	Ingeniører	Sykepleiere
Interesse for faget	61	49	65
Bedre lønnsbetingelser	17	3	2
Større valgmuligheter mht yrke	17	40	19
Gikk lei i arbeidssituasjonen	3	2	8
Bedre avansementsmuligheter	2	5	6
Sum	100	99	100

Kilde: NAVFs utredningsinstitutt (1989: 102)

gruppene må vi likevel regne med at lønnsøkning er en medvirkende årsak for flere.

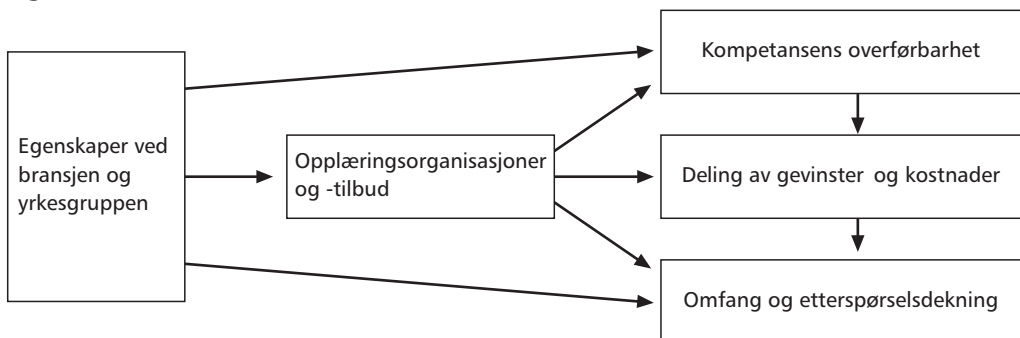
Hvis vi skal trekke noen videre implikasjoner av funnene i dette kapitlet, er det at videreutdanning er uløselig knyttet til hvordan kompetansen utnyttes og verdsettes av arbeidsgiverne. Det har viktige følger fordi det betyr at arbeidsgivernes praksis i lønnsfastsettelse og avgjørelser om tildeling av nye arbeidsoppgaver er helt sentralt. En utfordring for arbeidsgiverne er derfor å vurdere i hvilken grad de ønsker å belønne formell kompetanse framfor deres vurdering av hvor godt arbeidstakeren utfører sin nåværende jobb. Samtidig har arbeidsgivere en rekke andre hensyn å ta når grupper av arbeidstakere skal vurderes mot hverandre. Mitt poeng her er ganske enkelt at jeg etterlyser studier som kan analysere forskjeller mellom bransjer og yrkesgrupper når det gjelder det interessante samspillet mellom kompetanseutvikling og gevinster arbeidstakere og arbeidsgivere får.

6.6 Teoretisk modell og resultater

I kapittel 2 lanserte jeg den teoretiske modellen som dannet grunnlaget for bransjestudiene i kapitlene 3 til 6. Vi har nå i fire kapitler undersøkt hver av de fire avhengige variablene i modellen. Underveis er en del av resultatene analysert, og jeg har vurdert ulike forklaringer på funnene.

Her vil jeg oppsummere hvordan resultatene er i tråd med forventningene i den teoretiske modellen. Figur 1 er en kopi av den teoretiske modellen jeg presenterte tidligere.

Figur 1 Teoretisk modell



På samme måte som vi gjorde i kapittel 2, vil jeg starte med «omfang og behovsdekning». Som vi har sett, var det sykepleiere og lærere som oftest tok videreut-

danning. Likevel var det i disse to gruppene jeg fant de klareste bevisene på at videreutdanningen ikke dekket arbeidsgivernes behov. I modellen kunne disse forskjellene forklares enten ved «deling av kostnader», «opplæringsorganisasjoner og tilbud» eller av «egenskaper ved bransjen og yrkesgruppen». For sykepleiernes vedkommende argumenterte jeg for at kostnadsdelingen, mer spesielt at arbeidsgiverne betalte mye for overførbart opplæring, kunne være en årsak til mangelen på spesialiserte sykepleiere. Kostnadsdelingen i lærernes tilfelle, der arbeidstakerne investerte sin egen tid for sikre gevinster etterpå, bidro derimot til at mange lærere tok videreutdanning. Til gjengjeld gjorde denne måten å dele kostnadene på at det var vanskelig for arbeidsgiverne å styre arbeidstakernes videreutdanning. For forsikringsfunksjonærer fant jeg ingen klare indikasjoner på at arbeidstakerne fikk for lite videreutdanning. En grunn kan være arbeidsgivernes rolle som deleiere i bransjens egen opplæringsorganisasjon. Dessuten var det i stor grad slik at arbeidstakerne brukte sin egen fritid til å ta videreutdanning. Det var bare ett av eksemplene på at tid var den viktigste kostnaden ved videreutdanning. I ingeniørenes tilfelle var det nokså få som tok videreutdanning, med unntak av de som ble sivilingeniører like etter avsluttet grunnutdanning. Årsaken kan dels være at gevinstene ikke er så store at særlig mange ingeniører vil bære kostnaden. Det kan også være at mangelen på tilbud om omfattende opplæring er en begrensning.

Kostnadsdeling og gevinstdeling hadde altså, som forventet i modellen, betydning for omfanget av etter- og videreutdanning. I modellen antok jeg at kostnadsdelingen ble påvirket av enten opplæringsens overførbart, opplæringstilbudene eller egenskaper ved bransjen og yrkesgruppen. Det jeg nesten uten unntak fant, var at en egenskaper ved bransjen og yrkesgruppen hadde stor betydning. Det viktige var mer konkret i hvilken grad etter- og videreutdanningen ga gevinster i form av økt status på arbeidsmarkedet eller høyere lønn. Desto mer den gjorde det, jo større kostnader var arbeidstakerne villige til å bære. Det betydde gjerne i praksis at arbeidstakerne var villige til å bruke av sin fritid til å ta videreutdanning hvis det ble verdsatt etterpå. Hvilken betydning hadde så overførbart for måten kostnadene ble delt? Som vi så tidligere, var det grunnleggende i humankapitalteorien at arbeidstakere var villige til å bære kostnaden ved generell opplæring. Overførbart viste seg å være et nødvendig kriterium for at mange arbeidstakere skal være villige til å bruke mye av sin egen tid til å skaffe seg kompetanse. Det så likevel ikke ut som om overførbart var noe tilstrekkelig kriterium. Det som hadde betydning, var i hvilken grad kompetansen ble verdsatt, noe som bare delvis hang sammen med i hvilken grad kompetansen er verdifull for andre

arbeidsgivere. Opplæringsorganisasjonene, og tilbudene, kan også spille en rolle for hvordan kostnadene deles. Et avgjørende poeng er i hvilken grad tilbudene krever at arbeidstakerne må bære en del av kostnaden ved å bruke av sin egen fritid. I følge den teoretiske modellen ovenfor kan det øke omfanget av etter- og videreutdanning hvis arbeidstakerne får tilstrekkelige fordeler i etterkant, for eksempel i form av vekttall eller en tittel.

I kapittel 2 så vi at en viktig forskjell mellom denne modellen og andre human-kapital-tilnærminger var den avgjørende forskjellen mellom «generell» og «overførbar» kompetanse. Jeg fant at kompetansen fra etter- og videreutdanning i stor grad var overførbar for tre av de fire gruppene. I den teoretiske modellen påvirkes overførbarhet av «opplæringsorganisasjoner og tilbud» i tillegg til «egenskaper ved bransjen og yrkesgruppen». Begge deler viste seg å være viktige. For sykehusene og grunnskolene gjør nasjonale mål og styring at kompetansekravene er nokså like mellom arbeidsgivere. Samtidig har opplæringstilbudene betydning. Bare siden sykehusene har valgt å følge de samme planene for spesialistutdanningene, har de bedriftsinterne videreutdanningene vært så overførbare. Også i forsikringsbransjen har opplæringstilbudene fra Forsikringsakademiet bidratt til å gjøre opplæringen verdifull mellom selskapene. Samtidig har opplæringen vært overførbar fordi lover og regler har bidratt til å gjøre produktene like mellom selskapene

Vi har sett at opplæringsorganisasjoner og tilbud har hatt betydning ikke bare for overførbarhet, men også for kostnadsdeling og omfanget av etter- og videreutdanning. I kapittel 3 viste jeg hvilke store forskjeller det var mellom gruppene når det gjaldt hvilke tilbud om etter- og videreutdanning som fantes, og hvem som ga dem. Jeg sa også at vi mangler gode teorier som kan forklare de store variasjonene vi finner mellom gruppene. For sykepleierne så vi at sykepleiernes ønske om faglig kvalitetssikring hadde bidratt til at all videreutdanning ble overført til høgskolesystemet. For lærerne har det i stor grad vært slik lenge, men her har bedriftsintern videreutdanning ikke vært noe alternativ. Det har det vært i forsikringsbransjen, men likevel har bransjen en felles opplæringsorganisasjon. Organisasjonen ble etablert i en tid da det var mer samarbeid mellom selskapene, men har fortsatt å eksistere trass i sterkere konkurranse.

Da jeg presenterte den teoretiske modellen i kapittel 2, sa jeg at følgende egenskaper ved bransjene og yrkesgruppene ville diskuteres: «organisering av arbeid og interne arbeidsmarkeder», «egenskaper ved konkurransen i produktmarkedet», «statlig regulering og styring», «system for lønnsfastsettelse» og «bedriftenes størrelse». Ovenfor, og i kapitlene 3 til 6, har jeg vist hvordan hver og en av dem har

hatt betydning for etter- og videreutdanningen for de ulike gruppene. Samlet mener jeg at det gir støtte for antakelsen om at sammenliknende bransjestudier er fruktbare tillegg til forskning om enkeltbedrifter eller arbeidslivet som helhet.

Vi har nå i fire kapitler studert forskjeller mellom de fire yrkesgruppene, og analysert de store variasjonene i hvilke tilbud som finnes, i hvilket omfang de brukes, hvor overførbar opplæringen er, og til slutt hvordan gevinster og kostnader for etter- og videreutdanningen er. I kapittel 8 vil jeg trekke noen flere lærdommer av sammenlikningene, og peke på hvilke utfordringer som finnes for arbeidsgivere, arbeidstakere og offentlige myndigheter, i tillegg til for forskningen. Først skal vi imidlertid heve blikket, og se hva en kan lære av å sammenlikne etter- og videreutdanning ikke bare mellom bransjer, men mellom land.

7 Internasjonal sammenlikning

I innledningen av rapporten skrev jeg at det er to typer interessante sammenlikninger som ikke ble gjort i forbindelse med Buer-utvalgets arbeid, og som generelt er gjort i liten grad. Selv om politikere og forskere over hele Europa har vist stor interesse for kompetanseutvikling som tema på 1990-tallet, har det med hederlige unntak (for eksempel Gooderham, Kvitastein, og Nordhaug 1996; Pape, Reichborn, og Kleven 1998) vært gjort få forsøk på å bruke internasjonale erfaringer som grunnlag for den norske debatten.

I dette kapitlet vil jeg presentere en del forskning som er gjort i resten av Europa om etter- og videreutdanning, og diskutere noen forskjeller og likheter mellom Norge og andre land. Konklusjonen i dette kapitlet må være heftet med en viss usikkerhet fordi det er gjort få sammenliknende studier å basere seg på. Grundige komparative studier av etter- og videreutdanning, er med andre ord tiltrengt.

Samtidig kan ikke dette bli mer enn en kort innføring i et komplekst og mangartet fenomen. Likevel vil det forhåpentlig gi en viss innsikt i hvilke internasjonale forskjeller som finnes. Inntil nå har vi sett hvordan den faktiske etter- og videreutdanningen for fire yrkesgrupper i stor grad er påvirket av hvilke tilbud som finnes og hvordan kostnadene deles. Jeg regner med at det samme gjelder internasjonalt. Jeg vil derfor sammenlikne landene under følgende overskrifter: «institusjoner og styring», «kostnader» og «omfang og fordeling». Fordi data mangler, vil ikke disse helt tilsvare kapitlene om de norske yrkesgruppene. Likevel vil vi også internasjonalt se at de mest interessante studiene går bak tall om «andelen som deltok i

opplæring i løpet av siste 12 måneder», og analyserer hvordan etter- og videreutdanning uløselig er knyttet til nasjonale institusjoner, partsforhold og bedriftsorganisering.

7.1 Institusjoner og styring

Under denne overskriften vil jeg kort se på internasjonale forskjeller i måten etter- og videreutdanning reguleres og styres av staten og partene i arbeidslivet. En måte å rangere landene på, er å vurdere i hvilken grad markedet styrer etter- og videreutdanningen. En rapport om fem EU-land konkluderte med at «en rangering av landene i rapporten, fra en «frimarkedstilnærming» til en betydelig regulert struktur for etter- og videreutdanning er som følger: Storbritannia, Italia, Tyskland, Frankrike og Danmark» (Auer og Anker 1992:7).

Denne rangeringen tar ikke hensyn til at det finnes ulike former for regulering, både fra staten og fra arbeidstakeres og arbeidsgiveres organisasjoner. Forskerne Finegold og Crouch (1994:276) har laget en typologi over hvordan etter- og

Tabell 26 Gruppering av land etter ulike former for regulering av etter- og videreutdanning

Reguleringsform	Eksempler
1. Direkte statlig	Frankrike Storbritannia (1964–81) Singapore
2. Korporativistisk	
Ledet av staten	Italia (små bedrifter) Japan (små bedrifter)
Trepartssamarbeid	Tyskland Sverige
Ledet av arbeidsgiverne	Japan (store bedrifter)
3. Ledet av arbeidsgiverne (i samarbeid)	TECs i Storbritannia* PICs i USA*
4. Marked	Storbritannia USA

* Majoriteten av TEC- og PIC-ressurser er brukt på opplæring av arbeidsledige og økonomisk vanskeligstilte

Kilde: Finegold og Crouch (1994:276)

videreutdanning reguleres som skiller mellom direkte statlig, korporativistisk, arbeidsgiverstyrt og markedsstyrt regulering.

Som vi ser i tabell 26 mener også disse forskerne at Frankrike er et eksempel på betydelig direkte statlig styring, mens Storbritannia er et land der markedet i stor grad styrer etter- og videreutdanningen.

En kan så spørre seg hvor Norge ville bli plassert i en slik typologi. En Fafo-rapport skrev i 1997 at det «eksisterer [...] i dag ingen samlet nasjonal politikk for utvikling av kompetanse i norsk næringsliv. Mens land som Sverige og Danmark har lovfestede ordninger som skal sikre at bedrifter investerer i kompetanseutvikling, har dette nærmest vært for et uregulert område å regne i Norge» (Larsen m.fl. 1997:15). Buer-utvalgets utredning og stortingsmeldingen om en kompetansereform skal legge grunnlaget for en nasjonal politikk på dette feltet. En prinsipielt viktig side ved Buer-utvalgets anbefaling er hvilke muligheter og hvilket ansvar som legges på partene i arbeidslivet. Utvalget skriver at «beslutninger om hvilken og hvor mye etterutdanning som en bør satse på, bør [...] først og fremst tas av de ulike aktørene i arbeidslivet» (NOU 1997:25: 41). Utvalgets anbefaling er altså at direkte statlig regulering skal være begrenset på dette feltet.

Viktigere er det kanskje at en slik kategorisering kan ha begrenset verdi. Å kategorisere land slik Finegold og Crouch har gjort kan være greit for å gi en grov oversikt. Jeg vil imidlertid argumentere for at det er tre problemer med slike typologier. For det første kan en diskutere hvordan land skal plasseres i kategoriene. Dessuten kan det være forskjeller innad i land som gjør at det gir liten mening å snakke om nasjonale modeller. Til slutt kan det være for snevert å diskutere modeller for etter- og videreutdanning, siden dette henger så nøye sammen med andre faktorer som grunnutdanning, næringsstruktur og fagorganisering.

Først kan det altså diskuteres hvordan land skal kategoriseres. Det er generell enighet om at Frankrike er et av de beste eksemplene på direkte, statlig styring av etter- og videreutdanning. Landet er best kjent for loven av 16. juli 1971 som sa at alle bedrifter med minst ti ansatte skal bruke minst 0,8 prosent av lønnsinntektene til opplæring (Verdier 1994:303). Siden er andelen økt til dagens 1,2 prosent (Casper 1992:149). Samtidig fikk alle franske arbeidstakere lovfestet rett til utdanningspermisjon. Det er imidlertid delte meninger om for eksempel Tysklands etter- og videreutdanning kan kategoriseres som korporativistisk trepartssamarbeid, slik det er gjort i tabell 26. En rapport skriver at i Tyskland har «offentlige myndigheter [...] liten kontroll over innholdet, utviklingen og innretning av etter- og videreutdanning» Etter- og videreutdanning er altså «for det meste overlatt til markedet

og det frie samspillet mellom tilbud og etterspørsel, selv om en kan snakke om et 'regulert marked'» (Drake og Germe 1995:42).

Et spørsmål er altså hvordan land kan kategoriseres. Et mer grunnleggende spørsmål er imidlertid i hvilken grad det gir mening å snakke om nasjonale modeller på dette feltet. En studie av internasjonale forskjeller skrev at «det er vanskelig å presentere framtrepende egenskaper ved etter- og videreutdannings-'systemer' i forskjellige land, for etter- og videreutdanning kan ikke karakteriseres som et system. Det er mer en blanding av markedselementer og ukoordinerte, isolerte offentlige tiltak» (Auer og Anker 1992:7). En rimelig hypotese er at variasjonene innad i land ofte er større enn variasjonene mellom land. Egenskaper ved jobben og bransjen er nok ofte viktigere enn de nasjonale forskjellene. Vi har tidligere i rapporten sett hvilke store forskjeller som fantes mellom ulike yrkesgrupper selv med sammenlignbart utdanningsnivå. Med andre ord: Etter- og videreutdanningen for ingeniører i Norge og Tyskland kan ha betydelig mer til felles enn etter- og videreutdanning for ingeniører og butikkarbeidere i begge landene. Historiske forskjeller og nasjonal politikk er åpenbart av betydning, men en skal være varsom med å generalisere til nasjonale «modeller» som ikke er begrenset til enkelte yrkesgrupper eller bransjer. En grunn til at det er slik, er naturligvis at staten i de aller fleste land har hatt liten direkte styring på dette feltet. Det skaper grunnlag for store variasjoner innad i landene. Dette var nettopp bakgrunnen for de sammenliknende bransjestudiene tidligere i denne rapporten. Samtidig har også denne oppfatningen vært grunnlag for interessante internasjonale sammenlikninger av opplæring i utvalgte næringer, slik som næringsmiddelindustrien og detaljhandelen (Holst 1996; Kruse 1995).

Den tredje grunnen til at kategorisering av nasjonale modeller gir begrenset innsikt, er at etter- og videreutdanning henger nøye sammen med andre egenskaper, som grunnutdanningen, utforming av arbeidsoppgaver, fagorganisering, konkurransesituasjon og systemer for lønnsfastsettelse. En hensikt med den norske studien i forrige del av rapporten var å belyse slike sammenhenger. En studie utført av OECD konkluderte også med at studier av etter- og videreutdanning måtte ha et bredt perspektiv:

«En grundig studie av opplæring i bedrifter må undersøke en rekke egenskaper ved organisasjonene og kompetanseutviklingen – jobbutforming, lønnsystemer, karriereutvikling og jobbtrotasjon – som kan påvirke den opplæringen som gir, når den gis, de totale investeringene i opplæring,

samt gevinstene av opplæring. Mens det finnes interessante analyser av arbeidsmarkeders institusjonelle omgivelser, finnes det i dag lite empiri om hvordan slike faktorer faktisk påvirker investeringer i opplæring» (OECD 1991:140).

En av de klassiske studiene på dette feltet er en sammenlikning av Tyskland og Frankrike, som var gruppert som forskning om «samspill mellom arbeidsorganisering og utdanning» i kapittel 2. Maurice, Sellier og Silvestre (1984; 1986) gjennomførte en dyptgående og omfattende sammenlikning av arbeid og utdanning i tysk og fransk industri, og lanserte i sine arbeider begrepet «the societal effect». Deres mål var å vise hvor grunnleggende forskjellig bedriftsorganisering, utdanningssystem og organisasjonenes rolle var mellom de to landene, og dessuten bidra til å forstå hvordan hver enkelt av delene ikke kunne forstås uten å ta de andre med i betraktning. Et av hovedpoengene i sammenlikningen med Tyskland var at franske bedrifter i mindre grad har belønnet formell kompetanse ved forfremmelser og lønnsøkninger (Maurice, Sellier, og Silvestre 1986; Mehaut 1988:451; Verdier 1994:309). Vi ser altså på samme måte som vi fant at det var forskjeller mellom bransjer på dette feltet, fant disse forskerne forskjeller mellom landene. Brede, dyptgående studier har senere funnet interessante utviklingstrekk som ikke kan avdekkes om en studerer etter- og videreutdanning isolert. Gehin og Mehaut (1995:68–69) skriver at «hvis senere endringer tas i betraktning, og særlig hvis vi betrakter videreutdanning, må det tradisjonelle bildet av bedriftenes rolle i yrkesutdanning i Frankrike og Tyskland revideres». Ifølge denne studien er store bedrifters utgifter til opplæring og utdanning nokså like i de to landene. Forskjellen består i hva utgiftene brukes på. I Tyskland brukes bedriftene mye ressurser på grunnutdanning, mens individuelle arbeidstakere og det offentlige i stor grad har ansvaret for gjennomføring og finansiering av videreutdanning. I Frankrike, derimot, er bedriftens utdanningskostnader stort sett brukt til etter- og videreutdanning, som bedriftene selv spiller en viktig rolle i.

Også Storbritannia er sammenliknet med blant andre Tyskland, og noen av forskjellene forklares her med grunnutdanningens kvalitet og muligheten til å bruke nye kunnskaper. Undersøkelsen «Training in Britain» viste at britene faktisk brukte en hel del ressurser på opplæring i arbeidslivet. Likevel opplevde de en vedvarende mangel på kvalifiserte arbeidstakere. Dette er et paradoks som tilsynelatende likner på det jeg beskrev for norske læreres og sykepleieres videreutdanning: Selv om omfanget av etter- og videreutdanning er stort, er det vedvarende mangler på enkelte typer kompetanse. Men vi vil se at det er helt andre grunner til

dette misforholdet i det britiske tilfellet. Marsden (1995) lanserer tre forklaringer på paradokset. For det første kompenserte antakelig den uformelle opplæringen for at så få britiske ungdommer var lærlinger. Dessuten blir antakelig ikke kunnskapene godt nok utnyttet, dels som en følge av at kunnskapen ikke er sertifisert, men også fordi organiseringen av arbeid i bedriftene ikke gir rom for utnyttelse av kunnskapen. Til slutt mener Marsden at opplæringen i stor grad er rettet mot ledelsen og de velutdannede, for å kompensere for arbeidernes manglende ferdigheter. Auers (1992:viii) sammenliknende studie av etter- og videreutdanning i Europa kommer til en liknende konklusjon. Den finner at britiske arbeidstakere ikke får mindre etter- og videreutdanning enn for eksempel tyske. Han skriver imidlertid at «etter- og videreutdanningen i Storbritannia må også kompensere mangelfull grunnutdanning, mens etter- og videreutdanningen i Tyskland kan bygge på et eksisterende fundament i form av grunnutdanningen. Auer skiller mellom «kompenserende» etter- og videreutdanning, som han mener brukes for å kompensere for svakheter i grunnutdanningen, og «kumulativ» etter- og videreutdanning, som bygger på grunnutdanningen.

Vi har altså sett at om en i det hele tatt kan snakke om nasjonale modeller for regulering og styring av etter- og videreutdanning, må en ta i betraktning de betydelige forskjellene mellom ulike yrkesgrupper og næringer, og dessuten ta hensyn til at etter- og videreutdanning er nært knyttet til en rekke andre forhold i arbeidslivet og utdanningssystemet. Håpet er at denne rapporten har bidratt til å belyse noen slike sammenhenger på bransjenivå.

I den grad det er gjort sammenlikninger av etter- og videreutdanning mellom land, har de i stor grad dreid seg om omfanget av opplæring, og ikke nasjonale modeller for regulering og styring. I de to neste delene av dette kapitlet vil jeg derfor vise hvilke forskjeller en har funnet i kostnader til etter- og videreutdanning samt andelen arbeidstakere som får opplæring.

7.2 Kostnader

Kostnader til opplæring *kan* være en indikator på omfanget og kvaliteten på etter- og videreutdanningen de ansatte får. Det er derfor verd å merke seg at norske forskere på grunnlag av Cranfield-undersøkelsen konkluderte med at: «Vi kan følgelig med stor grad av sikkerhet konkludere at Norge ser ut til å være blant de land i Vest-Europa som ligger lavest når det gjelder investeringer i opplæring av ansatte» (Nordhaug og Gooderham 1996:76).

Grunnlaget for denne konklusjonen finner vi i tabell 27. Som vi ser er det i Frankrike at flest virksomheter svarer at opplæringskostnadene utgjør mer enn to prosent av lønnskostnadene. Mens mer enn åtti prosent av franske virksomheter bruker så mye, gjelder dette mellom tretti og seksti prosent av virksomhetene i de andre landene. Vi ser at norske virksomheter i denne tabellen ser ut til å investere mindre i opplæring enn det virksomheter i andre land gjør.

Konklusjonen blir imøtegått av Buer-utvalget (NOU 1997:25:91) fordi utvalget mener opplæringskostnader måles ulikt. Utvalget mener derfor at det er «vanskelig å trekke noen entydig konklusjon når det gjelder arbeidslivets investeringer i kompetanse i forhold til andre land». Utredningen peker på at Norge later til å ligge omkring gjennomsnittet blant OECD-land når det gjelder deltakelse i opplæring og etter- og videreutdanning. Også hvis vi sammenlikner tallene fra Cranfield-undersøkelsen, finner vi at det er liten sammenheng mellom andelen av ansatte som får opplæring og utgiftene til opplæring. Dette er ikke nok til forkaste kostnadstallene, men burde så en viss tvil om validiteten. I hovedrapporten fra Cranfield-undersøkelsen skriver Holt Larsen (Larsen 1994:111) at «det er overraskende at det ikke er særlig høy korrelasjon mellom opplæringsmengde og opplæringskostnader». Han mener resultatet sår tvil om hvordan franske bedrifter regner ut opplæringskostnader. Så lenge Frankrike antakelig er det landet hvor vi vet *best* hvordan utregningen skjer, burde en heller stille spørsmål om hvordan *alle andre* regner ut sine opplæringskostnader.

I kapittel 6 så vi hvilke problemer som oppstår når en skal måle og sammenlikne kostnadene ved etter- og videreutdanning. Etter min mening er det liten grunn til å tro at Cranfield-undersøkelsen har møtt disse utfordringene på en måte

Tabell 27 Investeringer i opplæring 1994: Virksomhetenes fordeling på prosentintervaller mht. prosentandeler av samlede lønnskostnader brukt på opplæring i seks europeiske land.

	Frankrike	Tyskland	Sverige	Danmark	Storbritannia	Norge
Over 4%	45	18	32	15	16	16
Fra 2 til og med 4%	43	26	25	18	35	15
Fra 1 til og med 2%	11	22	29	30	26	22
Inntil 1%	1	34	14	37	24	48
Sum	100	101	100	100	101	101

Kilde: Nordhaug og Gooderham (1996:73)

som gjør at det er særlig mening i å sammenlikne kostnadene mellom land. Det er to spørsmål som er viktige om en skal vurdere forskning om opplæringskostnader (Ryan 1991). Ingen av disse er klart besvart i Cranfield-undersøkelsen. For det første må en spørre seg om en skal bruke regnskapsdefinisjonen eller «økonomi»-definisjonen av kostnader. Dette betyr for eksempel om en skal regne med produksjonstapet ved at en ansatt er på kurs en dag, eller ved at en ansatt bruker tid på veilede en medarbeider. Det andre spørsmålet er så hvordan kostnaden skal operasjonaliseres, eller måles. Det er etter min mening ingen grunn til å tro at arbeidsgivere har sammenfallende oppfatninger av hva opplæringskostnader er, eller hvordan de skal måles. I tillegg har undersøkelser vist at få bedrifter lager oversikter over hva opplæringskostnadene er (Larsen 1997: 134). Når vi tar dette i betraktning, virker det fånyttet å stille arbeidsgivere selv enkle spørsmål om kostnadene til opplæring.

Kostnader til opplæring i arbeidslivet kom i fokus da undersøkelsene i prosjektet «Training in Britain» ble publisert i 1990 (Burgess 1990; Deloitte Haskins og Sells 1990; Pettigrew 1990; Policy Studies Institute 1990; Training Agency 1990). Der ble det anslått at britiske bedrifter brukte 18 milliarder pund, over 200 milliarder kroner, til opplæring. Dette tilsvarte hele 8,6 prosent av lønnsutgiftene, eller 5,4 prosent av nasjonalinntekten. Det var betydelig mer enn de fleste hadde forventet, og undersøkelsen ble grunnlag for mye offentlig debatt (Ryan 1991). Det er viktig å merke seg at disse tallene inkluderte utgifter til «on-the-job training», eller uformell opplæring i arbeidssituasjonen. Problemet er ifølge Ryan (1991:71) at «estimaten for varigheten og kostnadene av uformell opplæring er høyst upålitelige og tenderer etter all sannsynlighet til å være for høye». Det er en betydelig oppgave å anslå slike kostnader i én bedrift – å undersøke dem i mange knapt overkommelig. Konklusjonen til Ryan (1991:72) og Finegold (1991a:113), to av Englands ledende på dette feltet, er at en i debatten bør «bry seg minst like mye om *hva* arbeidsgiverne bruker pengene på som om hvor mye de bruker». Drake (1991:227), som på oppdrag fra EU har studert finansiering av etter- og videreutdanning i Europa, skriver at «det er sterke grunner til å hevde at kostnadene er de siste opplysningene en trenger. Det prioriterte spørsmålet burde være hva som læres som et resultat av – eller uten – opplæring».

Det er altså vanskelig å bruke kostnader som mål på hvor mye ulike land satser på etter- og videreutdanning. Vi vil derfor se på *omfanget* av etter- og videreutdanning, som kan være enklere å måle.

7.3 Omfang og fordeling

Dessverre er det fremdeles umulig å finne gode, sammenliknbare tall om opplæring i arbeidslivet. OECD (1991:160) mener at «det gir i dag liten mening [...] å sammenlikne *nivåer* i deskriptiv statistikk om opplæringshyppighet eller opplæringskostnader mellom land». Problemet er at «i flertallet av landene i Europa er det ikke etablert et standardisert og regelmessig informasjonssystem om etter- og videreutdanning, ofte i kontrast til grunnutdanning eller sysselsetting» (Drake og Germe 1995:18).

OECD gjorde på begynnelsen av 1990-tallet et forsøk på å samle inn sammenliknbar statistikk på dette feltet, men det viste seg at slike data ikke fantes. I tabell 28 bør en derfor ikke direkte sammenlikne prosentandelene mellom landene, siden utvalg, definisjon av opplæring og aldersgruppering varierer mellom undersøkelsen. Vi ser for eksempel at tallene for Tyskland er betydelig lavere enn vi kunne forvente. Det er fordi disse tallene kun inkluderer omfattende, formell opplæring. Tendensene innenfor de enkelte land kan imidlertid sammenliknes med tendenser i andre land.

Vi finner kjønnsforskjeller av betydning bare i Japan og Frankrike. Forskjellene mellom aldersgruppene er mer markerte i alle landene. Den spesielt store

Tabell 28 Andel arbeidstakere som har fått opplæring etter land, kjønn og alder. Prosent

	Frankrike	Tyskland (inkl. lærlinger)	Sverige	Storbritannia	USA	Japan	Norge
Alle	26,6	12,7	25,4	14,4	35,8	36,7	33,1
Menn	28,8	12,5	25,5	14,4	36,6	40,4	33,3
Kvinner	22,8	13,0	25,1	14,5	34,7	25,8	32,8
15–19 år	n.a.	75,9	>20,0	23,0	18,1	>33,6	>25,1
20–24 år	n.a.	19,8		19,0	28,6		
25–34 år	n.a.	8,0	26,9	17,0	40,2	>41,6	36,4
35–44 år	n.a.	4,0	29,1	15,0	42,2		35,9
45–49 år	n.a.	2,4	27,5	12,0	38,0	>35,1 ¹	>35,6 ¹
50 år+	n.a.	...	18,2	7,2	29,5	19,1 ¹	24,6 ¹

Tabellen er hentet fra OECD (1991). Utvalg, definisjon av opplæring, referanseperiode og aldersgrupperinger varierer mellom undersøkelsene, og tallene er derfor ikke velegnet for direkte sammenlikninger mellom land. Detaljer finnes i OECD-rapporten.

¹ De to høyeste aldersgruppene i Japan og Norge er 45–54 år og 55–67 år

forskjellen i Tyskland skyldes at definisjon av opplæring er snever, samtidig som de mange lærlingene blant de yngste er inkludert. Også i Storbritannia ser vi imidlertid at de aller yngste i størst grad svarer at de har fått opplæring. For de andre landene er mønsteret at arbeidstakere i tretti- og førtiåra oftest får opplæring. Dette mønsteret fant også MMI for Norge i en nyere undersøkelse (Larsen et al. 1997).

Hvordan opplæringsaktiviteten varierer mellom kjønn og aldersgrupper er ikke det eneste som er interessant. Vel så viktig er forskjellene mellom ulike grupper arbeidstakere. Det er flere ganger vist hvilke forskjeller som finnes mellom høyt og lavt utdannede, og mellom funksjonærer og arbeidere, når det gjelder hvem som får etter- og videreutdanning. En MMI-undersøkelse fra 1996 med et representativt utvalg norske sysselsatte er en av de nyeste intervjuundersøkelsene som omhandler dette. Den viser blant annet at mens bare sju prosent av ledende funksjonærer ikke har tatt formell opplæring i løpet av de siste fem årene, gjelder dette halvparten av de ufaglærte arbeidere (se tabell 29) (Larsen m.fl. 1997:105). Vi ser i tabellen at det særlig er et stort skille mellom de ufaglærte og andre. Hvis vi sam-

Tabell 29 Andel sysselsatte som har fått formell opplæring i løpet av siste fem år, og andel som svarer det er ikke er mer enn omkring ett år siden de fikk opplæring sist. Prosent

	Siste fem år	Ikke mer enn omkring ett år siden	N
Ufaglært arbeider	52	31	210
Faglært arbeider	75	51	242
Funksjonær lavest	82	55	283
Funksjonær leder	93	62	174
Total	75	50	909

Kilder: Larsen m.fl. (1997:105); MMI (1996)

Tabell 30 Bedrifter etter andel av deres arbeidstakere som har deltatt i interne eller eksterne opplæringsaktiviteter i løpet av det siste året (1995), etter land. Prosent

	Frankrike	Tyskland	Danmark	Storbritannia	Norge
Mindre enn 10%	3,3	18,5	11,4	7,2	10,5
10–24%	21,7	36,9	31,0	29,7	30,6
25–50%	39,5	31,0	30,2	29,4	26,0
Mer enn 50%	35,5	13,7	27,4	33,8	32,9
N	451	336	368	708	219

Kilde: Gooderham, Kvitastein, og Nordhaug (1996:41)

menlikner med arbeids- og bedriftsundersøkelsen fra 1989, ser det imidlertid ikke ut som om forskjellen mellom yrkesgruppene har økt siden den gang (Pape 1993).

I Cranfield-undersøkelsen sa én av tre norske arbeidsgivere at mer enn halvparten av de ansatte hadde fått opplæring i løpet av det siste året. Det er da interessant å undersøke hvem disse er. En fordel med denne undersøkelsen er at den har noenlunde sammenliknbare data for de ulike landene. For å få sammenliknbare data brukte en de samme spørsmålene til store utvalg av bedrifter i flere europeiske land. I motsetning til de fleste OECD-dataene baserte undersøkelsen seg på opplysninger fra bedriftene, og ikke fra individuelle arbeidstakere (Gooderham, Kvitastein, og Nordhaug 1996).

Vi ser av tabell 30 at færrest tyske bedrifter oppgir at mer enn halvparten av de ansatte har fått opplæring det siste året. I alle de andre landene svarer omkring 30 prosent at over halvparten av de ansatte har deltatt i opplæringsaktiviteter i løpet av det siste året.

Det kan være interessant å sammenlikne opplysningene om kostnader i tabell 27 med det vi finner i tabell 30. Vi ser da at Frankrike utmerker seg på begge indikatorene. I følge Cranfield-undersøkelsen bruker altså franske bedrifter mest på etter- og videreutdanning, og franske arbeidstakere får oftest opplæring. Storbritannia er nest høyeste på begge indikatorene. For de tre andre landene er det ikke sammenfall mellom rangeringen i de to tabellene.

Kan så disse funnene brukes til å vurdere om statlig styring har særlig betydning for omfanget av etter- og videreutdanning? I det minste støtter ikke dataene en slik konklusjon. I tabell 26 så vi nemlig at Frankrike og Storbritannia, der ansatte ser ut til å få mest etter- og videreutdanning, var eksempler på henholdsvis direkte statlig styring og markedsløsninger. Som jeg har nevnt, kan det være svakheter med både grupperingen av land og målingene av etter- og videreutdanning. Like fullt kan det være verd å merke seg at dataene ikke støtter en antakelse om at direkte statlig styring er nødvendig eller tilstrekkelig for å øke omfanget av etter- og videreutdanning i arbeidslivet.

I hvilken grad er det så slik at direkte statlig styring bidrar til å utjevne forskjeller mellom ulike grupper arbeidstakere?

Tabell 31 viser at ifølge denne undersøkelsen gir franske og norske bedrifter mest opplæring, mens britiske, og særlig tyske, gir færre opplæringsdager til sine ansatte. Vi ser at det er norske ledere som får flest opplæringsdager i løpet av et år. Halvparten av bedriftene svarer at lederne i gjennomsnitt bruker minst én arbeidsuke til opplæring. Til sammenlikning svarer hver tredje tyske og britiske bedrift

det samme. Inntrykket av at norske bedrifter gir mer opplæring enn i de andre landene, gjelder også for «høyt utdannede fagspesialister». I alle land utenom Tyskland får disse omtrent like mye opplæring som ledere. I Tyskland får de mindre opplæring enn det lederne gjør, og tyske bedrifter skiller seg på denne måten fra bedrifter i de andre landene. I alle land får imidlertid kontorpersonalet mindre opplæring enn det ledere og høyt utdannede fagspesialister gjør. Fremdeles er det tyske bedrifter som svarer at de gir minst opplæring. For denne kategorien er det imidlertid franske, og ikke norske, bedrifter som svarer at de gir flest opplæringsdager. Bare en av seks norske bedrifter svarer at kontorpersonalet får minst én arbeidsuke opplæring i løpet av året, mens halvparten svarte det for de to foregående kategoriene ansatte. For kategorien øvrige ansatte er det franske og norske bedrifter som svarer at de gir flest dager opplæring i gjennomsnitt, mens tyske bedrifter igjen svarer at de gir færre en de andre.

Det ser ikke ut til å være noen sammenheng mellom mønsteret i tabell 31 og den grupperingen av ulike former for statlig regulering vi har sett tidligere. Trass i at Danmark har betydelig statlig styring på dette feltet, viser ikke tabell 31 mindre forskjeller enn i andre land.

Fagbevegelsen og norske politikere har lenge sett det som et problem at det er store forskjeller mellom yrkesgruppene i tilgang til etter- og videreutdanning. Har det gjort at det nå er mindre forskjeller i Norge enn i andre land? Det er lite som tyder på det. Vi ser at forskjellen mellom høyt utdannede fagspesialister og kontorpersonalet er større i Norge enn i noen av de andre landene. Det er altså særlig når det gjelder ledende ansatte og høyt utdannede at norske bedrifter ser ut til å gi

Tabell 31 Andel av bedrifter i ulike land som svarer at ulike grupper ansatte får minst fem dagers opplæring i året i gjennomsnitt. Prosent

	Frankrike	Danmark	Tyskland	Storbritannia	Norge
Ledere	41	41	33	29	48
Høyt utdannede fagspesialister	37	43	22	32	55
Kontorpersonale	23	14	9	13	17
Øvrige ansatte	25	16	9	15	23

Kilde: Brewster et al (1994):Tabell 5.2a, b, c og d)

Jeg har brukt de norske oversettelsene slik de er brukt av Gooderham, Kvitastein, og Nordhaug (1996). De engelske betegnelsene er henholdsvis «managers», «professional and technical staff», «clerical staff» og «manual staff». Særlig oversettelsen av «manual staff» til «øvrige ansatte» kan nok diskuteres.

mer opplæring enn i de andre landene. Vi ser at det ut fra denne undersøkelsen er franske bedrifter som har minst forskjeller når det gjelder antall dager med opplæring. Vi skal være varsomme med å tillegge disse resultatene for stor vekt. Men en bør kunne si at disse resultatene i det minste *ikke* støtter en hypotese om at det er mindre forskjeller innad i norske bedrifter når det gjelder tilgangen til opplæring enn det er i andre lands bedrifter. Hvis en mener at likhet er et mål, og at kompetanseutvikling blir stadig viktigere, er det kanskje urovekkende at det ser ut til å være større forskjeller innad i norske bedrifter enn i for eksempel britiske.

En kort oppsummering: Det er betydelige forskjeller mellom arbeidstakere når det gjelder hvor mye etter- og videreutdanning de får, og det er få tegn til at disse forskjellene er mindre i Norge enn i andre europeiske land.

Vi har nå sett på to kvantitative mål for omfanget av etter- og videreutdanning i de ulike landene. For det første er tallene, som jeg har argumentert, usikre. For det andre vil denne typen grove mål gi oss meget begrenset innsikt i hvordan systemene for etter- og videreutdanning er i de ulike landene. Jeg er her enig med Auer (1992:5), som sier at «en kvantitativ indikator slik som deltakelse i etter- og videreutdanning krever kvalitativ spesifisering for å kunne være til hjelp for en forståelse av hvordan etter- og videreutdanning kan bidra til økonomisk suksess».

7.4 Oppsummering

Dataene i dette kapitlet gir ingen grunn til å tro at norske arbeidstakere får mer etter- og videreutdanning enn i andre europeiske land, at norske bedrifter investerer mer i kompetanseutvikling enn i andre land, eller at det er mindre forskjeller mellom yrkesgrupper og utdanningsgrupper når det gjelder deltakelse i formell opplæring. Dette til tross for at Norge i forhold til andre land har en velutdannet arbeidsstokk og tradisjoner for godt samarbeid mellom partene i arbeidslivet.

Det synes å være bred enighet om at flere norske arbeidstakere skal få etter- og videreutdanning. I dette kapitlet, og de fire foregående, har jeg prøvd å vise hvordan etter- og videreutdanning henger nært sammen med eksisterende utdanningstilbud, arbeidsgivernes belønningssystemer, statlig regulering og egenskaper ved måten arbeid organiseres på. I det siste kapitlet vil jeg drøfte hvilke implikasjoner dette kan ha når en skal utforme en politikk for å fremme etter- og videreutdanning.

8 Lærdommer og utfordringer

For å avdekke virkeligheten bak «de store ordene» har jeg i denne rapporten foretatt en av de aller første sammenliknende bransjestudier av etter- og videreutdanning. Fire spørsmål har vært viktige for studien. For det første har vi sett hvilke tilbydere og tilbud som finnes. Deretter så vi hvilket omfang opplæringen hadde, og prøvde å svare på om dette dekket arbeidsgivernes etterspørsel etter kompetanse. Til slutt undersøkte jeg i hvilken grad etter- og videreutdanning også hadde verdi utenfor den bedriften en er ansatt i, og dessuten hvordan fordelene og ulemmene fordeles mellom arbeidsgivere og arbeidstakere.

Forskjellene mellom bransjene og yrkesgruppene er betydelige, som vi har sett. Ingeniørenes etter- og videreutdanning preges av at de stort sett tar kortere etterutdanningskurs, som har liten betydning for deres posisjon på arbeidsmarkedet. Tilbyderne er mange, og det er for denne gruppen det gir mest mening å si at kurs-tilbyderne opererer i et vanlig «marked». I forsikringsbransjen er dette markedet dominert av bransjens felles opplæringsorganisasjon. Det bidrar blant annet til at kompetansen er mer overførbar mellom selskapene, og at selskapene har muligheten til direkte å påvirke innholdet i etter- og videreutdanningen. Men samtidig opplever organisasjonen konkurranse fra høgschooler, og press fra arbeidstakere som ønsker kompetanse som er anerkjent i andre bransjer og i høgskolesystemet. For sykepleierne har høgschoolene nylig fått en mer dominerende rolle. Det skjedde etter at Stortinget vedtok å gjøre de såkalt bedriftsinterne videreutdanningene om til høgschoolutdanninger. Generelt har sykepleierne flere omfattende videreutdanninger å velge mellom, som gir muligheter for nye oppgaver, nye jobber og høyere lønn. Likevel har vi sett at det har vært vedvarende mangel på sykepleiere med spesialistutdanning. Også for lærerne gir høgschoolene den viktigste delen av videreutdanningen. Det vi så var spesielt for lærerne var særlig måten økt kompetanse automatisk blir verdsatt i form av nye titler og lønnsøkninger.

I kapitlene 2 til 6 har jeg vist hvordan tilbud, omfang, kostnadsdeling og behovsdekning henger sammen, og hvordan dette ikke kan analyseres uten å ta med i betraktning hvordan bedriftene er organisert, markedene bedriftene konkurrerer på, hvordan kompetanse belønnes, hvordan arbeidsgivere samarbeider, og dessuten ulike former for statlig styring og regulering. Jeg har også vist hvordan et nytt teoretisk begrep, «overførbare opplæring», kan bidra til å videreutvikle vår forståelse av etter- og videreutdanning som et økonomisk fenomen, uten å bruke urealistiske forutsetninger om fullkommen konkurranse som utgangspunkt.

Konklusjonene i rapporten kan ikke direkte generaliseres til andre bransjer eller andre yrkesgrupper. Likevel mener jeg hvert av casene kan brukes til å belyse sentrale utfordringer for utformingen av politikk for å fremme etter- og videreutdanning.

Det er en konflikt mellom klare, sikre gevinster ved etter- og videreutdanning og arbeidsgivernes mulighet til å belønne den kompetansen de synes er verdifull. Lærernes videreutdanning viser klart at mange tar videreutdanning siden de er sikret anerkjennelse og høyere lønn etterpå. Samtidig gjør et slikt belønningssystem det vanskelig for arbeidsgiverne å kunne styre kompetanseutviklingen slik at de dekker behovene. I enda videre forstand viser lærernes tilfelle hvor viktig det er å ta hensyn til *gevinstene* ved etter- og videreutdanning for å forstå hvorfor det er forskjeller mellom bransjer og grupper av arbeidstakere.

En annen viktig utfordring er å balansere kostnadsdelingen slik at etter- og videreutdanning får det omfanget som trengs. Vi så i kapittel 6 at Buer-utvalget mente arbeidsgivere og arbeidstakere bør bære brorparten av kostnadene til etter- og videreutdanning. Spørsmålet er hvordan kostnadene bør fordeles mellom dem. Mangelen på spesialsykepleiere gir grunn til å tro at for få vil få videreutdanning hvis den enkelte arbeidsgiver må betale en stor del av kostnaden. Selv om arbeidsgiverne bør bidra også til å dekke kostnadene til omfattende videreutdanning, lønner det seg altså ikke å legge for store byrder på den enkelte arbeidsgiver. På den annen side har den enkelte arbeidstaker vanligvis mindre penger enn arbeidsgiveren, og for mange er det også vanskelig å gå vesentlig ned i lønn for å ta videreutdanning. Til slutt vil det være sløsing med ressurser, og kunne bidra til å undergrave ansvaret til partene i arbeidslivet om det offentlige finansierer en stor del av etter- og videreutdanningen. Det er med andre ord en delikat avveining offentlige myndigheter og partene i arbeidslivet må gjøre for å finne løsninger som vil fungere.

Den tredje utfordringen er å avveie konkurranse og samarbeid mellom arbeidsgivere. Som vi så i kapittel 2 er overførbar opplæring et kollektivt gode for arbeidsgivere. Det betyr at arbeidsgivere i en bransje har en felles interesse i at alle bedrifter gir sine ansatte etter- og videreutdanning, og at opplæringen er verdifull også utenfor bedriften. I forsikringsbransjen så vi hvor krevende det er å opprettholde en kollektiv organisasjon for opplæring når arbeidsgiverne på sin side ønsker tilpasning til egne behov og dessuten kompetanse som gir dem konkurransefortrinn. En utfordring er med andre ord å avveie i hvilken grad arbeidsgivere skal

bidra til å sørge for et kollektivt gode i forhold til deres mål om å hevde seg best i konkurransen i produktmarkedet.

Den siste utfordringen er å finne ut i hvilken grad rene markedsløsninger kan bidra til god videreutdanning med det omfang en ønsker innenfor de felter arbeidsgiverne er interesserte i. I ingeniørenes tilfelle så vi at markedet for opplæringstilbud i særlig grad var preget av mange tilbydere og sterk konkurranse. Det kan være gode grunner til å tro at hvis tilbydere opptrer på et marked med konkurranse, må de legge seg ekstra i selen for gi gode og oppdaterte tilbud. På den annen side er det antakelig et begrenset antall områder velfungerende markeder for opplæring kan finnes. Antakelig vil de oppstå der det er mange som har kompetansen til å tilby opplæring, og mange arbeidsgivere som er interesserte i den. Opplæring i edb er kanskje et godt eksempel. Når det gjelder opplæring som færre kan tilby og som færre selskaper er interessert i, er det kanskje ikke grunn til å tro at rene markedsløsninger er like gode. Dette er hypoteser som bør bli gjenstand for videre forskning.

Å finne svar på disse utfordringene, vil være krevende. Jeg vil derfor avslutte med rapporten med et sitat fra en OECD-rapport som poengterer hvilke fordeler det kan bringe om en lykkes i å utforme systemer for etter- og videreutdanning som møter de kravene dagens og morgendagens arbeidsliv stiller.

«Den økte betydningen av kunnskaper og ferdigheter – og de økte kostnadene forbundet med utilstrekkelige kunnskaper og ferdigheter – har gjort etter- og videreutdanning viktigere for bedrifter (som en måte å holde seg konkurransedyktige på), for enkeltindivider (som en måte å holde seg attraktiv på arbeidsmarkedet og gi muligheter for lønnsvekst), og for samfunnet som helhet (som å måte å sikre at økonomien holder seg konkurransedyktig internasjonalt, og at fordelene ved denne konkurransedyktigheten er vidt tilgjengelig for alle)» Clement m.fl. (1993:10).

Litteratur

1996. Tariffavtale mellom Forsikringsselskapenes Arbeidsgiverforening (FA) og Forsikringsfunksjonærenes Landsforbund (FL). Oslo: Forsikringsfunksjonærenes Landsforbund.
- Acemoglu, Daron. (1996), «Credit constraints, investment externalities and growth» I A. L. Booth og D. J. Snower (red.) *Acquiring skills: market failures, their symptoms and policy responses*. . Cambridge New York: Cambridge University Press.
- Argyris, Chris, og Donald A. Scon (1978), *Organizational learning: a theory of action perspective*. Adison-Wesley Publishing Company Inc.
- Asplund, Rita, Erling Barth, Carl le Grand, Arne Mastekaasa, og Niels Westergård-Nielsen. (1994), «Human capital and Earnings in the Nordic Countries». I R. Asplund. Heidelberg (red.) *Human capital creation in an economic perspective*, redigert av: Physica-Verlag in association with ETLA Helsinki.
- Auer, Peter, og N. Anker (1992),. *Further Education and Training for the Employed (FETE): European diversity : a description of country models and an analysis of European Labour Force Survey Data*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Bækken, Jane (1992), «Arbeidsmarkedet et halvt år etter eksamen for kandidater med høyere utdanning». I C. Å. Arnesen og M. Egge (red.) *Utdanning og arbeidsmarked 1992*,. Oslo: Norwegian Institute for Studies in Research and Higher Education.
- Bækken, Jane (1996), «Videreutdanning blant ingeniører - utdanningspress eller nye valg?» I T. Næss og I. Ramberg (red.) *Utdanning og arbeidsmarked 1996*, . Oslo: Norwegian Institute for Studies in Research and Higher Education.
- Becker, Gary S. (1962), «Investment in human capital: a theoretical analysis». *Journal of Political Economy* (5 (2)):9–49.
- Becker, Gary S. (1993), *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. 3rd ed. London: University of Chicago Press.

- Bertrand, Olivier, og Thierry Noyelle (1988), *Human resources and corporate strategy: technological change in banks and insurance companies : France, Germany, Japan, Sweden, United States*. Paris: OECD.
- Blaug, Mark, Maurice Peston, og Adrian Zinderman (1967), *The utilization of educated manpower in industry : a preliminary report*. Edinburgh: Oliver og Boyd.
- Blaug, Mark (1972), *An introduction to the economics of education*. Harmondsworth: Penguin.
- Blaug, Mark (1992), «Where are we now in the economics of education?» In M. Blaug (red.) *The economic value of education : studies in the economics of education*. Aldershot: Edward Elgar Publishing.
- Booth, Alison Lee, og Dennis J. Snower (1996a), «Conclusions: government policy to promote the acquisition of skills» I A. L. Booth og D. J. Snower (red.) *Acquiring skills: market failures, their symptoms and policy responses*. Cambridge New York:: Cambridge University Press.
- Booth, Alison Lee, og Dennis J. Snower (1996b), «Introduction: does the free market produce enough skills?» I A. L. Booth og D. J. Snower (red.) *Acquiring skills: market failures, their symptoms and policy responses*. Cambridge New York: Cambridge University Press.
- Brandt, Ellen (1993), «BA er ikke BI – 'Private' høyskoler for egne ansatte eller for markedet?» I R. P. Amdam og G. Mordt (red.) *Utdanningssystemet i endring: fem arbeidsnotater fra seminar om arbeidsdeling mellom offentlig og privat sektor i utdanningen - Lysebu 1992*. . Oslo: NORAS.
- Brewster, Christopher John, Ariane Hegewisch, Cranfield School of Management, and Price Waterhouse (red.) (1994), *Policy and practice in European human resource management: the Price Waterhouse Cranfield survey*. London New York: Routledge.
- Burgess, Charles (1990), *Training in Britain: a study of funding, activity and attitudes - Market perspectives*. London: Training Agency.
- Cappelli, Peter, og Anne Crocker-Hefter (1993), *Distinctive Human Resources Are the Core Competencies of Firms*. Philadelphia, Pennsylvania: National center on the Educational Quality of the Workforce.

- Caspar, Pierre (1992), «France» I P. Jarvis og A. Stannett (red.) *Perspectives on adult education and training in Europe*. Leicester: NIACE.
- Clement, Werner, Keith Drake, Pang Eng Fong, og Gregory Wurzburg (1993), *Industry training in Australia, Sweden, and the United States*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Crouch, Colin (1993), «Co-operation and competition in an institutionalised economy: the case of Germany» I C. Crouch og D. Marquand (red.) *Ethics and markets: co-operation and competition within capitalist economies*. Oxford: Blackwell.
- Crouch, Colin (1995), «Organized interests as resources or as constraint: Rival logics of vocational training policy» I F. Traxler (red.) *Organized industrial relations in Europe: what future?* Aldershot: Avebury.
- Deloitte Haskins og Sells (1990), *Training in Britain: a study of funding, activity and attitudes - Employers activities*: Training Agency.
- Doeringer, Peter B., og Michael J. Piore (1971), *Internal labor markets and manpower analysis*. Lexington, Mass: Heath Lexington Books.
- Drake, Keith, og Jean-Francois Germe (1995), *Financing continuing training: what are the lessons from international comparison?* Thessaloniki: Cedefop.
- Drake, Keith (1991), «Interventions in Market Financing of Training in the European Community» I P. Ryan (red.) *International comparisons of vocational education and training for intermediate skills*. London: The Falmer Press.
- Econ (1997), *Etter- og videreutdanning: Hindringer og incentiver*. ECON-rapport 1997 nr. 36. Oslo: Econ.
- Eldring, Line, og Eivind Falkum (1995), *Framtidens ingeniørarbeid*. Fafo-rapport 180. Oslo: Fafo.
- Enga, Heidi (1992), *Personalstrategiske utfordringer i Gjensidige Forsikring - Personalplanlegging mot år 2000*. Sandvika: Handelshøyskolen BI.
- Enoksen, Jens-Arne, og Liv Anne Støren (1990), *Arbeid, omsorg eller videreutdanning? En undersøkelse av høskolekandidater ti år etter eksamen*. NAVFs utredningsinstitutt rapport 2/90. Oslo: NAVFs utredningsinstitutt.

FAK nytt nr. 1 1998. Oslo: Forsikringsakademiet.

FAK nytt nr. 6 1998. Oslo: Forsikringsakademiet.

Feuer, Michael J., Henry A. Glick, og Anand Desai (1992), «Firm Financed Education and Specific Human Capital: A Test of the Insurance Hypothesis» I D. Stern og J. M. M. Ritzen (red.) *Market failure in training: new economic analysis and evidence on training of adult employees*. London: Springer-Verlag.

Finegold, David, og Colin Crouch (1994), «A comparison of national institutions» I K. Mayhew, G. Owen og R. Layard (red.) *Britain's training deficit: the Centre for Economic Performance report*. Aldershot, Hants, England Brookfield, Vt., USA: Avebury.

Finegold, David, og David Soskice (1988), «The failure of training in Britain: analysis and prescription» *Oxford Review of Economic Policy* 4 (3):21–53.

Finegold, David (1991), «Institutional Incentives and Skill Creation: Preconditions for a High-Skill Equilibrium» I P. Ryan (red.) *International comparisons of vocational education and training for intermediate skills*. London: The Falmer Press.

Finegold, David (1991a), «The implications of "Training in Britain" for the analysis of Britain's skills problem: A comment on Paul Ryan's 'How much do employers spend on training?'». *Human Resource Management Journal* 2 (1):110–115.

Finegold, David (1991b), «Institutional Incentives and Skill Creation: Preconditions for a High-Skill Equilibrium». I P. Ryan (red.) *International comparisons of vocational education and training for intermediate skills*. London: The Falmer Press.

Finegold, David (1996), «Market failure and government failure in skills investment» I A. L. Booth og D. J. Snower (red.) *Acquiring skills: market failures, their symptoms and policy responses*. Cambridge New York: Cambridge University Press.

Forsikringsakademiet (1990), *Årsrapport med regnskap 1989*. Oslo: Forsikringsakademiet.

- Forsikringsakademiet (1994), *Vedtekter for stiftelsen Forsikringsakademiet*. Oslo: Forsikringsakademiet.
- Forsikringsakademiet (1995), *Årsrapport med regnskap 1994*. Oslo: Forsikringsakademiet.
- Forsikringsakademiet (1996), *Kurskatalog 1996-97*. Oslo: Forsikringsakademiet.
- Forsikringsakademiet (1997), *Årsrapport med regnskap 1996*. Oslo: Forsikringsakademiet.
- Forsikringsfunksjonærenes Landsforbund (1997), *FLs Strategiske plan 1997-1999*. Oslo: Forsikringsfunksjonærenes Landsforbund.
- Gehin, Jean Paul, og Phillippe Mehaut (1995), «The German Dual System: A Model for Europe?» *Industrielle Beziehungen* 2 (1):64-81.
- Gooderham, Paul, Olav A. Kvitastein, og Odd Nordhaug (1996), *Strategier for menneskelig ressurser - Norske bedrifter i europeisk perspektiv*. Bergen: SNF.
- Gran, Ellen Kristine, og Sigrid Tofte (1989), *Holdningsundersøkelse i Gjensidige Forsikring*. Sandvika: Bedriftsøkonomisk institutt.
- Green, Francis og David Ashton (1992), «Skill shortage and Skill Deficiency: A critique» *Work, employment and society* 6 (2):287-301.
- Gulbrandsen, Trygve (1995), *Etterutdanning av ansatte i private bedrifter* Rapport 95:16. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Gullichsen, Anne Hilde (1992), *Strategisk kompetanseutvikling eller profesjonsstyrt etterutdanning? En analyse av opplæringsadferden i et utvalg kommuner*. Trondheim: Norsk Voksenpedagogisk Forskningsinstitutt.
- Hamel, Gary (1994), «The Concept of Core Competence» I G. Hamel og A. Heene (red.) *Competence-based competition*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- Hardin, Russell. (1982), *Collective action*. Baltimore: Published for Resources for the Future by the Johns Hopkins University Press.
- Havn, Vidar, og May Thorseth Huitfeldt (1994), *Teknologisk kompetanse - effektiv eller strategisk?* Trondheim: Sintef IFIM.

- Havn, Vidar (1996), *Videreutdanning blant sykepleiere, ergoterapeuter og radio-grafer*. Trondheim: Sintef IFIM.
- Hedberg, Bo (1981), «How organizations learn and unlearn» I P. C. Nystrom og W. H. Starbuck (red.) *Handbook of organizational design..*
- Hoel, Marit (1991), *Sykepleieryrket: Fra kvinneyrke til profesjon?*. ISF-rapport 91:2. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Holst, Ole (1996), *Training in the food and beverages sector in Denmark: report for the FORCE Programme*. Luxembourg: European Centre for the Development of Vocational Training European Commission. Task Force. Human Resources,.
- Holter, Inger-Margrethe, Liv Anne Berven, Liv Inger Erntsen, Svein Erik Gisvold, Lars Erik Flatø, og Rolf Kåresen (1996), *Utredning om utdanning av spesial-sykepleiere ved regionsykehusene*.
- Johansen, Lars-Henrik (1998), *Spesialnotat for TBL: Ansvar for egen læring? Etter- og videreutdanning for ingeniører i teknologibedriftene*. Ikke publisert.
- Katz, Eliakim, og Adrian Ziderman (1990), «Investment in general training: The role of information and labour mobility» *The Economic Journal* 100 (December):1147-1158.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1996), *Kompetanseutvikling knyttet til innføringen av den nye læreplanen for grunnskolen. Plan for perioden 01.01.96–31.12.99*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1997), *Rapportering i forhold til delmålene i departementets plan for kompetanseutvikling for perioden 01.01.96–31.12.99*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1992), *Etter- og videreutdanning av lærere. Oversikt over foreliggende tilbud. Innstilling fra en arbeidsgruppe i Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet (1998), *Rapport: Overføring av bedriftsinterne videreutdanninger i sykepleiehøgskolene*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Koch, Randi-Helene (1983), *Formelle kompetanseforskrifter for tilsetting av lærere. En oversikt over rammer, krav og ansettelsesprosedyrer*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Kruse, Wilfried (1995), *Guide to training in the retail trade*. 1st ed. Berlin 1994 ed. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Lange, Even (1996), *Konkurransen og samarbeid: strukturendringer i norsk forsikring 1960-1990*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Larsen, Henrik Holt (1994), «Key issues in training and development» I C. J. Brewster og A. Hegewisch (red.) *Policy and practice in European human resource management: the Price Waterhouse Cranfield survey*. London New York: Routledge.
- Larsen, Knut Arild, Frode Longva, Arne Pape, og Anders N. Reichborn (1997), *Bedriften som lærested. En gjennomgang av etter- og videreutdanning i norske bedrifter*. Fafo-rapport 212. Oslo: Fafo.
- Larsen, Knut Arild, Torill Nyseth, og Knut Vrålstad (1997), *Kompetanseheving i kommunesektoren*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Larsen, Knut Arild (1996), *Rekrutteringsundersøkelsen 1995. Søking og rekruttering til ledige stillinger*. Oslo: Arbeidsdirektoratet.
- Layard, Richard (1994), «The welfare economics of training» I K. Mayhew, G. Owen og R. Layard (red.) *Britain's training deficit: the Centre for Economic Performance report*. Aldershot, Hants, England Brookfield, Vt., USA: Avebury.
- Lefdal, Marianne (1993), *Ledere og profesjoner: en casestudie av UNI Storebrand*. [Sandvika]: [M. Lefdal].
- Lynch, Lisa Michele (1994), «Introduction» I L. M. Lynch (red.) *Training and the private sector: international comparisons*. Chicago: University of Chicago Press.

- Lærerforbundet (1995), *Spørreundersøkelse i Lærerforbundet om grunnskolereformen*. Oslo: Lærerforbundet.
- Lærerutdanningsrådet (1985), *Grunnskolelærernes utdanningsbakgrunn*. Oslo: Lærerutdanningsrådet.
- Marsden, David (1986), *The end of economic man? Custom and competition in labour markets*. Brighton: Wheatsheaf.
- Marsden, David (1995), «A phoenix from the ashes of apprenticeship? Vocational training in Britain» *International Contributions to Labour Studies* 5:87–114.
- Maurice, Marc, Francois Sellier, og Jean-Jacques Silvestre (1984), «The Search for a Societal Effect in the Production of Company Hierarchy: A Comparison of France and Germany» I P. Osterman (red.) *Internal labor markets*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Maurice, Marc, Francois Sellier, og Jean-Jacques Silvestre (1986), *The social foundations of industrial power: a comparison of France and Germany*. Cambridge, Mass London: MIT Press.
- Mehaut, Phillippe (1988), New firms' training policies and changes in the wage-earning relationship. *Labour and Society* (4):443–456.
- Melby, Kari (1990), *Kall og kamp. Norsk Sykepleierforbunds historie*. Oslo: Norsk Sykepleierforbund og J.W. Cappelens Forlag A.S.
- Metcalf, Hilary (1995), *Future skill demand and supply*, PSI research report; 798. London: Policy Studies Institute.
- Milgrom, Paul R., og John Roberts (1992), *Economics, organization, and management*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- MMI (1989), *Undersøkelser om kjennskap og holdninger til Forsikringsakademiet. Juni/juli 1989*. Oslo: MMI.
- MMI (1996), Resultater survey om etter- og videreutdanning. Oslo: MMI.
- MMI (1997), Telefonundersøkelse om opplæring i arbeidslivet blant TBLs medlemsbedrifter mai 1997. Oslo: MMI.

- Moland, Leif, Jardar Flaa, og Ole Roger Sandstad (1992), *Personalopplæring. Notat om bedriftsintern opplæring i arbeidslivet. Tall fra ABU-undersøkelsen*. Oslo: Fafo.
- NAVFs utredningsinstitutt (1989), *Fire kvinneyrker og ett mannsyrke. En undersøkelse av arbeidsmarkedssituasjonen blant kvinner og menn for tre årskull nyutdannede høgskolekandidater*. Notat 4/89. Oslo: NAVFs utredningsinstitutt.
- Nergaard, Kristine (1994), *Arbeidsmiljø blant pedagogisk personale i grunnskole og videregående skole. Spesialkjøringer for Norsk Lærerlag på basis av Arbeids- og bedriftsundersøkelsen 1993*. Oslo: Fafo.
- Noon, Mike (1992), «HRM: A map, model or theory?» I P. Blyton og P. W. Turnbull (red.) *Reassessing human resource management*. London: Sage.
- Nordhaug, Odd, og Paul Gooderham (1996), *Kompetanseutvikling i næringslivet*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Nordhaug, Odd (1989), *Social science studies of adult education and training*, Doktoravhandling ved Universitetet i Oslo.
- Nordhaug, Odd (1993), *Human capital in organizations: competence, training, and learning*. Oslo: Scandinavian University Press Oxford: Oxford University Press [distributør].
- Norges ingeniørorganisasjon (1995), *Arbeidsmarkedet for ingeniører utdannet i 1994*. Oslo: Norges ingeniørorganisasjon.
- Norges Ingeniørorganisasjon (1996), *Ingeniører - mangelvare om få år (?)*. Temahefte. Oslo: Norges Ingeniørorganisasjon.
- Norges ingeniørorganisasjon (1997), *Medlemsundersøkelse 1997*. Oslo: Norges ingeniørorganisasjon.
- Norges ingeniørorganisasjon (1997b), *Årsrapport 1996*. Oslo: Norges ingeniørorganisasjon.
- Norsk sykepleierforbund (1996), *Bemanning og opptak ved videreutdanningene i sykepleie 1995*. Oslo: Norsk sykepleierforbund.

- Norske Sivilingeniørers Forening (1997), *Årsberetning 1996*. Oslo: Norske Sivilingeniørers Forening.
- NOS (1994), *Manufacturing Statistics – Industrial figures*.
- NOU 1972:23. *Utdanning av sosial- og helsepersonell*. Oslo.
- NOU 1986:23. *Livslang læring*. Oslo.
- NOU 1988:32. *For et lærerrikt samfunn*. Oslo.
- NOU 1996:22. *Lærerutdanning. Mellom krav og ideal*. Oslo.
- NOU 1997:25. *Ny kompetanse*. Oslo.
- NTNU (1997), *Etterutdanning i teknologifag og ledelse*. Trondheim: Senter for etter- og videreutdanning.
- Nygård, Marit (1996), *Utredning om videreutdanning av sykepleiere*. Oslo: Statens helsetilsyn.
- Næringlivets Hovedorganisasjon (1991), *Allmennlærerutdanningen. Arbeidsrapport 1*. Oslo: Næringlivets Hovedorganisasjon.
- OECD (1991), «Enterprise-related training» I *Employment Outlook*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Offe, Claus, og Helmut Wiesenthal (1980), «Two logics of collective action: theoretical notes on social class and organizational form» I M. Zeitlin (red.) *Political Power and Social Theory*. Greenwich: JAI Press Inc.
- Olberg, Dag (1995), *Interne arbeidsmarkeder i servicesektoren - organisasjonsendring og opplæring i bank*. I *Endringer i arbeidslivets organisering*. Fafo-rapport 183, redigert av D. Olberg. Oslo: Fafo.
- Olson, Mancur (1971), *The logic of collective action: public goods and the theory of groups*, *Harvard economic studies; vol. 124*. Cambridge, Mass. London: Harvard University Press.
- Opinion (1998), *LO Velferd II: Survey om lønn, omstilling, etterutdanning og fagorganisering*. Oslo: Opinion.

- Osterman, Paul. (1984a), «Introduction: The Nature and Importance of Internal Labor Markets» I P. Osterman (red.) *Internal labor markets*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Osterman, Paul. (1984b), «White-Collar Internal Labor Markets» I P. Osterman (red.) *Internal labor markets*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Pape, Arne, Anders N. Reichborn, og Kjersti Kleven (1998), *Papir på egen dyktighet. Dokumentasjon av realkompetanse fra arbeidslivet*. Fafo-rapport 245 Oslo: Fafo.
- Pape, Tom Christian (1993), *Arbeidsmiljø i Norge*. Fafo-rapport nr. 149. Oslo: Fafo.
- Pettigrew (1990), *Training in Britain: a study of funding, activity and attitudes – Employers perspectives*. London Training Agency.
- Policy Studies Institute (1990), *Training in Britain: a study of funding, activity and attitudes – Individuals» perspective*. London: Training Agency.
- Prais, S. J. (1995), *Productivity, education, and training: an international perspective*, Occasional papers/National Institute of Economic and Social Research; 48. Cambridge [England] New York: Cambridge University Press.
- Prais, S. J., og Karin Wagner (1983), *Some practical aspects of human capital investment: training standards in five occupations in Britain and Germany*, Discussion Paper; No.56 Industry Series; No.11. London: National Institute of Economic and Social Research.
- Ritzen, Jozef M. M. (1992), «Market Failure for General Training and Remedies» I D. Stern og J. M. M. Ritzen (red.) *Market failure in training: new economic analysis and evidence on training of adult employees*. London: Springer-Verlag.
- Ryan, Paul. (1980) «The costs of job training for a transferable skill» *British Journal of Industrial Relations* 18 (3):334–352.
- Ryan, Paul. (1991), «How much do employers spend on training? An assessment of the 'Training in Britain' estimates» *Human Resource Management Journal* 1 (4):55-76.

- Rådet for høgskoleutdanning i helse- og sosialfag (1992), *Sykehusinterne spesialistutdanninger for sykepleiere*. Oslo: Rådet for høgskoleutdanning i helse- og sosialfag.
- Sandler, Todd M. (1992), *Collective action: theory and applications*. Hemel Hempstead: Harvester-Wheatsheaf.
- Schöne, Pål (1996), *Virksomhetsintern opplæring - bedriftsspesifikk eller overførbart kompetanse? Rapport 96:3*. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Scoville, James G. (1969), «A Theory of Jobs and Training» *Industrial Relations* 9 (1):36–53.
- Scoville, James G. (1972), *Manpower and occupational analysis: concepts and measurements*. Lexington, Mass: Lexington Books.
- Shackleton, J. R. (1992), *Training too much? A sceptical look at the economics of skill provision in the UK*, Hobart papers; 118. London: Institute of Economic Affairs.
- Skaar, Solveig (1988), *Mangel på spesialsykepleiere - et spørsmål om utdanningskapasitet eller arbeidsvilkår?* Trondheim: IFIM.
- Smith, Edwin (1990), *Skill needs in Britain 1990*. London: IFF Research Ltd.
- Snowder, Dennis J. (1996), «The low-skill, bad-job trap» I A. L. Booth og D. J. Snowder (red.) *Acquiring skills: market failures, their symptoms and policy responses*. Cambridge New York: Cambridge University Press.
- Soltvedt, Leiv Arne (1994), *Personalutvikling i Vital Forsikring A.S. Vurdering av retningslinjer for og gjennomføring av kompetanseutvikling i Vital Forsikring A.S.* Studentutredning ved NHH. Bergen.
- Sørensen, Knut Holtan (1989), *Sivilingeniørstudier : fra kritikk av profesjonsteori-en til analyse av den teknologiske kunnskapens struktur*. Dragvoll: Universitetet i Trondheim, Senter for teknologi og samfunn.
- Sorge, Arndt, og Malcolm Warner (1980), Manpower training, manufacturing organisation and workplace relations in Great Britain og West Germany. *British Journal of Industrial Relations* 18 (3):318-333.

- Spence, Michael (1973), Job market signaling. *Quarterly Journal of Economics* 87 (3):355-374.
- St.meld. nr. 37. (1990–91). *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 40. (1990–91). *Fra visjon til virke. Om høgre utdanning*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St.meld. nr. 42. (1997–98). *Kompetansereformen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- St. prp. nr 1. (1997–98). .
- Statens lærerkurs (1992), *Om etterutdanning av lærerar i grunnskolen. Samandrag av spørjeundersøking om økonomi, samarbeid, behov m.v.* Oslo: Statens lærerkurs.
- Statens lærerkurs (1994), *Lærerstoda i grunnskolen. Utdanning i einsskilde fag m.v. Pr. 1. januar 1994*. Oslo: Statens lærerkurs.
- Statens lærerkurs (1997), *Rammeplan for modulbasert videreutdanning i naturfag*. Oslo: Statens lærerkurs.
- Steedman, Hillary (1993), «Do Work-force Skills Matter?» *British Journal of Industrial Relations* 31 (2):285–292.
- Stevens, Margaret (1994), «A theoretical model of on-the-job training with imperfect competition» *Oxford Economic Papers* 46 (1994):537–562.
- Stevens, Margaret (1996), «Transferable training and poaching externalities» I A. L. Booth og D. J. Snower (red.) *Acquiring skills: market failures, their symptoms and policy responses*. Cambridge New York: Cambridge University Press.
- Streeck, Wolfgang (1989), «Skills and Limits of Neo-Liberalism: The Enterprise of the Future as a Place of Learning» *Work, Employment & Society* 3 (1):69–104.
- Streeck, Wolfgang (1991), «Interest heterogeneity and organizing capacity: two logics of collective action?» I R. M. Czada og A. Windhoff-Héritier (red.) *Political Choice - Institutions, rules, and the limits of rationality*. Frankfurt am Main: Campus.

- Streeck, Wolfgang (1992), *Social institutions and economic performance: studies of industrial relations in advanced capitalist economies*. London: Sage.
- Taylor, Michael (1987), «The possibility of cooperation» I J. Elster og G. Hernes (red.). Rev.ed., *Studies in rationality and social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Teknologibedriftenes Landsforening (1998), *Konjunkturrapport. TBLs aktivitetsundersøkelse 97/98*. Oslo: Teknologibedriftenes Landsforening.
- Torp, Hege, og Arne Mastekaasa (1990), «Arbeidstakernes kunnskap og erfaringer» I H. Torp og K. H. Skollerud (red.) *Organisasjon, arbeidsmiljø og mobilitet. Resultater fra Arbeids- og Bedriftsundersøkelsen*. ISF rapport 90:9. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Training Agency (1990), *Training in Britain: a study of funding, activity and attitudes - Main report* London: Training Agency.
- Traxler, Franz (1991), «The logic of employers' collective action» I O. Jacobi og D. Sadowski (red.) *Employers' associations in Europe: policy and organisation*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Varian, Hal R. (1993), *Intermediate microeconomics: a modern approach*. 3rd ed. New York: W.W. Norton.
- Verdier, Eric (1994), «Training and enterprise in France» I R. McNabb og K. Whitfield (red.) *The market for training: An overview*. Aldershot, Hants, England Brookfield, Vt., USA: Avebury.
- Waarden, Frans van (1991), «Two logics of collective action? Business associations as distinct from trade unions: the problems of associations of organisations» I O. Jacobi og D. Sadowski (red.) *Employers' associations in Europe: policy and organisation*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- Williamson, Oliver E. (1975), *Markets and hierarchies : analysis and antitrust implications: a study in the economics of internal organization*. New York: Free Press.

Vedlegg 1 Resultater fra NITOs medlemsundersøkelse 1997

NITOs medlemsundersøkelse fra 1997 ble generøst stilt til rådighet for studien. Siden resultatene fra denne undersøkelsen ikke tidligere er publisert, vil enkelte hovedresultater om etter- og videreutdanning oppsummeres nedenfor i form av enkle tabeller. I tillegg er det gjort en analyse av hvilke variabler som påvirker sannsynligheten for at ingeniørene tar langvarig videreutdanning. Undersøkelsen omfattet et representativt utvalg med 2002 av NITOs medlemmer.

Tabell 32 Andel ingeniører som svarer de har behov for kompetanseutvikling i form av etter- eller videreutdanning i den jobben de har nå. Prosent

	Prosent	N
Ja	80	1593
Nei	17	336
Ubesvart	4	73
Total	101	2002

Kilde: Norges ingeniørorganisasjon (1997a)

Tabell 33 Ingeniører etter hvilken type kompetanseheving de mener de har mest behov for. Prosent

	Prosent	N
Etterutdanning	53	888
Videreutdanning	9	154
Både etter- og videreutdanning	34	561
Ubesvart	4	63
Total	100	1666

Kilde: Norges ingeniørorganisasjon (1997a)

Tabell 34 Andel ingeniører som har påbegynt eller planer om å ta videreutdanning. Prosent

	Prosent	N
Har påbegynt eller planer om å ta videreutdanning	26	530
Har ikke påbegynt eller planer om å ta videreutdanning	74	1472
Sum	100	2002

Kilde: Norges ingeniørorganisasjon (1997a)

Tabell 35 Andel ingeniører som har gjennomført etter- og videreutdanningskurs. Prosent

	Prosent	N
Har gjennomført etter- og videreutdanningskurs	82	1638
Har ikke gjennomført etter- og videreutdanningskurs	18	364
Sum	100	2002

Kilde: Norges ingeniørorganisasjon (1997a)

Tabell 36 Andel ingeniører som svarer de har gjennomført kurs i regi av NITO i løpet av de 2 siste årene. Prosent

	Prosent	N
Ja	7	142
Nei	89	1774
Ubesvart	4	86
Total	100	2002

Kilde: Norges ingeniørorganisasjon (1997a)

Tabell 37 Andel ingeniører som har tatt videreutdanning over seks måneder siden avsluttet ingeniørutdanning, etter kjønn. Prosent

	Mann	Kvinne	Total
Viderutd over 6 måneder	31	40	32
Ingen, eller inntil 6 måneder	69	60	68
Sum	100	100	100
N	1662	226	1888

Kilde: Norges ingeniørorganisasjon (1997a)

Tabell 38 Andel ingeniører som har tatt videreutdanning over seks måneder siden avsluttet ingeniørutdanning, etter sektor. Prosent

	Stat, kommune eller NAVO-området	Privat sektor	Total
Viderutd over 6 måneder	35	28	31
Ingen, eller inntil 6 måneder	65	72	69
Sum	100	100	100
N	799	1066	1865

Kilde: Norges ingeniørorganisasjon (1997a)

Resultater logistisk regresjon

For å undersøke hvilke variabler som hadde betydning for sannsynligheten for at ingeniørene hadde tatt langvarig videreutdanning, brukte jeg logistisk regresjon. Denne analysemetoden er særlig egnet når en skal undersøke slike forhold, der vi er interessert i om et forhold forekommer eller ikke forekommer. I statistisk terminologi kalles det en dikotom avhengig variabel.

Disse variablene var med i analysen:

Avhengig variabel

- Tatt videreutdanning med varighet over 6 måneder (1=ja, 0=nei)

Uavhengige variabler

Offentlig eller privat sektor (1=privat, 0=stat, kommune eller NAVO-området)

Jobber med utdanning eller forskning (1=utdanning og forskning, 0=ikke)

- Ansettelsesvarighet: gjennomsnittlig antall år ansatt hos hver av arbeidsgiverne siden avsluttet grunntdanning
- Kjønn: (1=kvinne, 0=mann)
- Fødselsår
- Antall ansatte i bedriften

Av de 2002 i undersøkelsen ble 401 utelatt i denne analysen fordi de manglet opplysninger på én eller flere av variablene, slik at resultatene er basert 1601 ingeniørers svar.

Uavhengige variabler	Oddsrate	df	Wald	P-verdi
Offentlig eller privat sektor	0,73	1	7,5	0,01
Utdanning og forskning	1,87	1	7,9	0,01
Ansettelsesvarighet	0,97	1	10,8	0,00
Kjønn	1,39	1	3,9	0,05
Fødselsår	1,02	1	3,1	0,08
Eksamensår	0,96	1	13,4	0,00
Antall ansatte	1,0001	1	1,7	0,19
Konstant		1	11,9	0,00

Vi ser at alle variabler utenom fødselsår og antall ansatte har signifikant betydning på 5 prosents nivå. For de andre variablene har jeg altså under 5 prosents sannsynlighet for å ta feil hvis jeg hevder at de har sammenheng med sannsynligheten for at ingeniører tar langvarig videreutdanning.

Hvis jeg skal oppsummere, kan jeg si at sannsynligheten for at en ingeniør har tatt videreutdanning over seks måneder blir høyere hvis vedkommende:

- jobber i offentlig sektor
- jobber i utdanning og forskning
- har vært ansatt relativt kort hos hver arbeidsgiver
- er kvinne
- har vært ingeniør lenge

Disse effektene er kontrollerte. Det vil for eksempel si at en ikke kan forklare sammenhengen mellom kjønn og videreutdanning med at flere kvinner jobber i offentlig sektor.

Et naturlig spørsmål er nå: Hvor store er så forskjellene mellom gruppene? Vi møter da en av de viktige ulempene med denne metoden, nemlig at resultatene er kompliserte å tolke. Metoden baserer seg på odds, som defineres slik: $p/(1-p)$, der p er sannsynligheten for å ha tatt videreutdanning. Det vil si at hvis halvparten hadde deltatt i videreutdanning, ville oddsen blitt $0,5/(1-0,5)=1$. Hvis mer enn halvparten deltok, ville oddsen bli over 1, mens den ville blitt under 1 hvis mindre enn halvparten deltok. Hvis vi ser for eksempel på kjønn, ser vi at oddsratioen er 1,39. Det betyr at oddsen for at kvinner er 1,39 ganger større enn oddsen for at menn har deltatt i videreutdanning. For eksamensår blir tolkningen slik: oddsen for en som ble ingeniør i 1975 er 0,96 ganger så stor som oddsen for en som ble ingeniør i 1974. For å snu på det, kan en også si at oddsen er 1,04 (altså $1/0,96$) ganger større for hun som ble ingeniør ett år senere.

Ved å «snu» oddsen, ser vi at forskjellen på kvinner og menn er omtrent like stor som forskjellen på offentlig og privat sektor (kontrollert for de andre variablene). Oddsen er 1,37 ganger større for offentlig sektor enn for privat sektor. Til sammenlikning var oddsen for kvinner 1,39 ganger større for kvinner enn for menn. I praksis er det like store forskjeller. Vi kan også finne ut at forskjellen mellom offentlig og privat sektor er omtrent den samme som forskjellen mellom to som ble ingeniører med åtte års mellomrom. Det er fordi oddsratioen for eksamensår opphøyd i åttende er lik oddsratioen for sektortilhørighet ($0,96^8 = 0,73$).

Vedlegg 2 Intervjuguide

Intervjuguiden nedenfor ble brukt som et grunnlag for alle intervjuene. Bare de temaene som var relevante for det enkelte intervjuobjekt ble diskutert. Jeg varierte også rekkefølgen temaene ble tatt opp.

Intervjuguide

Navn:

Tittel:

Org./bedrift:

Vært der siden

Dato:

Tid:

Varighet:

Båndet? (j/n):

A. Introduksjon

Hensikten med undersøkelsen

Bakgrunn

Hensikten med intervjuet

B. Beskrivelse av etter- og videreutdanningstilbud

Type kurs [kursguide?]

Hensikt

Hvor lange er kursene?

Typisk kurs

Arbeidstid eller fritid? Klasse- eller fjernundervisning?

Skreddersyr kurs (hvis ja, hvor stort omfang?)

Undervisningsmetoder

Antall deltakere

Utvikling i antall deltakere

Kjennetegn ved deltakere

Gir kursene formalkompetanse?

Bygger etterutdanningen på grunnutdanningen?

Dokumentasjonsordninger? [beskriv]

Endringer, trender [detaljert, eksempler heller enn meninger og spådommer]

C. Organisering og styring av institusjonen

Organisering og styring av institusjonen [årsberetninger?]

Styret - hvem?

Hvordan velges styret?

Hvordan rekrutteres administrasjonen og lærerne?

Tilknytning til andre organisasjoner/myndigheter

Hvem avgjør kursinnholdet (institusjon, bedrift, arbeidsgivere, fagforeninger, «høringer», departement)

Typisk prosess (rutiner, regler og faktisk prosess)

Har noen mer påvirkningskraft/makt enn andre [Hvordan kan vi vite det?]

Veto-makt?

Endringer?

Eksempler!

[Legg merke til mulige konflikter]

D. Finansiering av institusjonen

Hvordan dels kostnadene?

Inntekter og utgifter for de enkelte typer kurs

Statsstøtte

Hvor mye betaler den enkelte arbeidstaker?

Finansiering - kilder

Finansiering - kriterier for tilskudd/betaling

Faste og variable kostnader og inntekter

Få overslag (andeler) hvis nøyaktige tall ikke er tilgjengelige

Utvikling - endringer - kriser? [er budsjettene for siste ti år tilgjengelige?]

E. Andre tilbydere

Beskrivelse av de viktigste andre tilbydere av etter- og videreutdanning/opplæring

Hvilke av disse er de viktigste?

Beskriv deres virksomhet kort

Styrker og svakheter

Bransje-opplæring versus universitets/høyskole-utdanning

E. Regulering av opplæring og etter- og videreutdanning

Regulert av lov eller avtaler?

Utdanningspermisjon (i tilfelle, betalt?)

Avtaler - hva sier de om etter- og videreutdanning?

Hvilke individuelle rettigheter har den enkelte arbeidstaker?

Sier avtalene noe om lønnsøkning etter etter- og videreutdanning? - beskriv [mulig å få kopi av avtalene?]

Endringer? [omorganisering av arbeidsoppgaver, funksjonell fleksibilitet]

F. Standardisering av jobber

Regulering, occupational licensing? - er det nødvendig å ha en spesiell etter/videreutdanning for enkelte jobber?

Standardiserte jobber mellom bedrifter (lett å bytte)

Avgrensning av arbeidsoppgaver - strenge eller ikke

Endringer?

G. Bedriftens beslutninger om opplæring/ etter- og videreutdanning

Hvem tar beslutninger? (toppleidelse, personalavdeling, linjeleder, ansatt)

Intern vs. ekstern opplæring - hvilke overveininger gjøres. Fordeler og ulemper ved de to

Eksempler på store, målrettede opplæringsprogrammer fra bedrifter?? [hvis ja, beskriv detaljert]

Utvikling - endringer [beskriv detaljert, motiver og handlinger]

Hvem betaler? (ansatt/bedrift)

Bindinger? (hvis ja, for hvilke typer kurs?)

H. Effekter av opplæring/etter- og videreutdanning

Lønnsfastsettelse (forhandlinger - individuelt, lokalt-sentralt)

Resultatlønn?

Betaling etter formell kompetanse?

Hva er de viktigste kriteriene når en skal rekruttere ansatte?

Hvordan verdsettes reell kompetanse [erfaring] i forhold til formell kompetanse

Har etter- og videreutdanning effekter på lønninger, muligheter for forfremmelse, styrke på arbeidsmarkedet?

I. Teknologiske og organisasjonsmessige endringer

Beskriv de viktigste teknologiske, organisasjonsmessige og markedsendringer siste ti - femten årene

Hva har vært utfordringer? (teknologi, organisasjon og marked)

Hva er nåværende/framtidige utfordringer? [fokuser på fortid]

Organisasjonsendringer? (funksjonell fleksibilitet, outsourcing, oppgradering)

Effekt av teknologiske endringer

Effekten av endringer på kompetansebehov

Hva har vært de viktigste faktorene som har påvirket kompetansebehovene i de siste årene?

J. Kompetansesituasjonen

Endringer i sysselsetting/ledighet siste 10-15 årene

Kompetanse-overskudd/mangler? - oppfatning

Oppfatning av «mismatch» i arbeidsmarkedet?

Hvordan har bedriftene taklet kompetanse-overskudd/mangler - eksempler på tiltak

Konkurranse i arbeidsmarkedet - sterk, svak, lokkemidler [poaching?]

Lønnsutvikling - indikerer overskudd/underskudd på kompetanse?

K. Nyttiggjøring av kunnskapen

Hvordan prøver dere å få en inntrykk av hva arbeidsgiverne trenger?

Hvilke kilder bruker dere for å få informasjon om arbeidsgiveres opplæringsbehov?

Samler dere inn slik informasjon på en systematisk, rutinemessige måte, eller på ad hoc basis?

Hvordan prøver dere å få en inntrykk av hva arbeidsgiverne mener om deres tilbud?

Hvilke metoder bruker dere for å samle inn deres syn?

Føler dere at deres etter- og videreutdanning treffer bedriftenes behov bedrifter godt eller ikke særlig godt? På hvilket grunnlag tror dere det?

Hvordan nyttiggjøres kompetanse fra etter- og videreutdanning? Hvordan målets dette?

L. Samarbeid

Referer til det som er sagt om finansiering og organisering

Har det vært forsøk på å endre institusjonen? [Beskriv detaljert]

Har noen bedrifter noensinne prøvd å bryte ut? Hva skjedde? [Beskriv detaljert]

Finnes det måter å påvirke bedrifter på for å få dem til å føye seg? (positive, negative)

Hvordan har opplæring og etter- og videreutdanning vært tema i forhandlinger?
[Beskriv detaljert]

Det finnes eksempler på konflikter mellom arbeidsgivere og ansatte over opplæring og etter- og videreutdanning. Kan du huske om det har vært eksempler på ulike interesser i deres sektor? [Beskriv detaljert].

M. Annen informasjon?

Noe å tilføye?

Hvordan kan det du har sagt dokumenteres?

Annen informasjon? Egne undersøkelser/rapporter?

Forslag til hvem som kan kontaktes

Publikasjoner fra Det 21. århundrets velferdssamfunn

Publikasjonen kan bestilles fra Fafo, Postboks 2947 Tøyen 0608 Oslo.
Telefon 22 08 86 00, Faks 22 08 87 00. E-post publikasjon@fafo.no

Ove Langeland (red.), Torkel Bjørnskau, Hilde Lorentzen og
Axel West Pedersen

Mellom frihet og fellesskap. Det 21. århundrets velferdssamfunn

Fafo-rapport 270. Fafo/Tiden. Kr. 348,-

- 1 Jon Erik Dølvik: Farvel solidaritet?. Internasjonale utfordringer for den norske arbeidslivsmodellen. Fafo-rapport 271. 60 sider. Kr 91,-
- 2 Victor D. Norman: Globalisering Betingelser for lønnsom næringsdrift og sysselsetting i Norge. Fafo-rapport 272. 26 sider. Kr 74,-
- 3 Steinar Holden: Frie kapitalkrefter. Noen konsekvenser for nasjonal økonomisk-politisk styring. Fafo-rapport 273. 30 sider. Kr 79,-
- 4 Alexander Wright Cappelen: Globalisering Utfordringer for norsk skatte- og fordelingspolitikk. Fafo-rapport 274. 30 sider. Kr 77,-
- 5 Morten Bøås: Norsk miljø- og ressurspolitikk mot tusenårsskiftet. Fafo-rapport 275. 48 sider. Kr 86,-
- 6 Keith Smith: Økonomisk vekst og «lavteknologi». Aktuelle spørsmålsstillinger for Norge. Fafo-rapport 276. 28 sider. Kr 75,-
- 7 Knut Arild Larsen: Utdanningsbasert kompetanse i dagens og morgendagens arbeidsmarked. Fafo-rapport 277. 40 sider. Kr 83,-
- 8 Lars-Henrik Johansen: Bak de store ord. Sammenlikninger av etter- og videreutdanning mellom bransjer og internasjonalt. Fafo-rapport 278. 132 sider. Kr 135,-
- 9 Per Kleppe: Solidaritetsalternativet - fortid og framtid. Fafo-rapport 279. 40 sider. Kr 82,-
- 10 Per Kleppe: Arbeidslinjen og de svake gruppene på arbeidsmarkedet. Fafo-rapport 280. 74 sider. Kr 107,-
- 11 Trond Petersen: Kjønnsspørsmålet. Hvor står vi i arbeidslivet. Fafo-rapport 281. 47 sider. Kr 83,-
- 12 Gunn Birkelund: Deltidsarbeid. Fafo-rapport 282. 36 sider. Kr 79,-
- 13 Jean Louis Laville: Arbeidets framtid. Den franske debatten. Fafo-rapport 283. 70 sider. Kr 91,-
- 14 Gerhard Bosch: Differensiering og fleksibilisering av arbeidstiden. På leting etter et nytt arbeidstidsparadigme. Fafo-rapport 284. 48 sider. Kr 83,-
- 15 Ove Langeland og Reid J. Stene: Holdninger til arbeid, lønn og fagbevegelse. Resultater fra en spørreundersøkelse. Fafo-rapport 285. 48 sider. Kr 83,-
- 16 Eli Feiring: Er noen fordelingsprinsipper mer rettferdige enn andre?. Fafo-rapport 286. 36 sider. Kr 77,-
- 17 Eli Feiring: Beskrive for å vurdere?. Om evaluering av fordelingsordningers verdigrunnlag. Fafo-rapport 287. 32 sider. Kr 75,-
- 18 Lars Fjell Hansson: Man skal ikke plage andre.... Om grenser for offentlig maktutøvelse for å redusere skader og død. Fafo-rapport 288. 70 sider. Kr 100,-

- 19 Kristin Hoff: Rettferdig skattlegging. En analyse av det normative grunnlaget for rettferdig fordeling av skattebyrden. Fafo-rapport 289. 112 sider. Kr 126,-
- 20 Kristin Hoff: Rettferdighet og effektivitet i det norske skattesystemet. Fafo-rapport 290. 44 sider. Kr 85,-
- 21 Hilde Lorentzen og Reid J. Stene: Holdninger og deltakelse i nærmiljø og organisasjonsliv. Resultater fra en spørreundersøkelse. Fafo-rapport 291. 47 sider. Kr 83,-
- 22 Espen Dahl: Solidaritet og velferd. Grunnlaget for oppslutning om velferdsstaten. Fafo-rapport 292. 62 sider. Kr 96,-
- 23 Espen Dahl: Hvor går helsevesenet?. Om likhet og effektivitet i norsk helsetjeneste. Fafo-rapport 293. 44 sider. Kr 82,-
- 24 Espen Dahl og Gunn Birkelund: Sysselsetting, klasse og helse 1980–1995. En analyse av fem norske levekårsundersøkelser. Fafo-rapport 294. 44 sider. Kr 79,-
- 25 Kåre Hagen: Den nordiske velferdsstaten. Museumsgjenstand eller bærekraftig samfunnsmodell?. Fafo-rapport 295. 47 sider. Kr 83,-
- 26 Kåre Hagen: Utviklingen i de skandinaviske velferdsstater. Fra krise til konsolidering?. Fafo-rapport 296. 47 sider. Kr 83,-
- 27 Per Kleppe: Bedre tjenesteyting i kommunene?. Fafo-rapport 297. 72 sider. Kr 100,-
- 28 Heidi Gautun: Endringer i familieomsorgen til eldre?. Fafo-rapport 298. 82 sider. Kr 103,-
- 29 Neil Gilbert: Selvhjelpsstaten. Et nytt paradigme for sosial trygghet. Fafo-rapport 299. 36 sider. Kr 75,-
- 30 Torkel Bjørnskau og Reid J. Stene: Holdninger til helse- og omsorgstjenester. Resultater fra en spørreundersøkelse. Fafo-rapport 300. 41 sider. Kr 79,-
- 31 Gunn Birkelund: Marginalisering i en velferdsstat. Fafo-rapport 301. 30 sider. Kr 75,-
- 32 Aksel Hatland: Nordisk alderspensjon under ombygging. Fafo-rapport 302. 32 sider. Kr 74,-
- 33 Tone Fløtten: Fattigdom i Norge. Problem eller bagatell?. Fafo-rapport 303. 114 sider. Kr 125,-
- 34 Anne Britt Djuve: Etniske minoriteter og de nordiske velferdsstatene. Fafo-rapport 304. 46 sider. Kr 86,-
- 35 Jardar E. Flaa og Axel W Pedersen: Holdninger til ulikhet, pensjon og trygd. Resultater fra en spørreundersøkelse. Fafo-rapport 305. 60 sider. Kr 91,-
- 36 Jon Erik Dølvik og Torgeir Stokke: Den norske forhandlingsmodellen. Et tilbakeblikk. Fafo-rapport 306. 46 sider. Kr 88,-
- 37 Keith Smith: Economic growth and "low-tech" industries. Issues for Norway. Fafo-rapport 307. 37 sider. Kr 77,- (Norsk utg. nr. 6)
- 38 Gunn Birkelund: Part-time work in a welfare state. Fafo-rapport 308. 30 sider. Kr 73,- (Norsk utg. nr. 12)
- 39 Jean Louis Laville: The future of work. The debate in France. Fafo-rapport 309. 80 sider. Kr 103,- (Norsk utg. nr. 13)
- 40 Jean Louis Laville: Le futur du travail. Le debat Francais. Fafo-rapport 310. 80 sider. Kr 103,- (Norsk utg. nr. 13)
- 41 Gerhard Bosch: Differenzierung und Flexibilisierung der Arbeitszeit. Die schwierige Suche nach einem neuen Arbeitszeitparadigma. Fafo-rapport 311. 67 sider. Kr 95,- (Norsk utg. nr. 14)
- 42 Neil Gilbert: The Enabling State. An Emerging Paradigm for Social Protection. Fafo-rapport 312. 35 sider. Kr 76,- (Norsk utg. nr. 29)
- 43 Bernard Enjolras: Labour-market regulation and economic performance. A review. Fafo-rapport 313. 44 sider. Kr 82,-
- 44 Bernard Enjolras: Welfare state and disincentives effects. Theoretical perspectives. Fafo-rapport 314. 51 sider. Kr 86,-

Lars-Henrik Johansen

Bak de store ord

Sammenlikninger av etter- og videre-
utdanning mellom bransjer og internasjonalt

er en av publikasjonene fra rapportserien i prosjektet Det 21. århundrets velferdssamfunn. Det er en omfattende serie med stor faglig spennvidde og flere bidrag fra forskere i inn- og utland. Sentrale temaer som dekkes i rapportserien er:

arbeidslivet med vekt på globalisering, næringsutvikling og sysselsetting;
kompetanse, etter- og videreutdanning; forhandlinger og trepartssamarbeid

hverdagslivet med vekt på familie, nærmiljø og frivillige organisasjoner;
normer, holdninger og verdier

velferdstjenester med vekt på helse, omsorg og sosial trygghet;
velferdsstat, privatisering og levekår

velferdsytelser med vekt på pensjoner, inntektssikring og fordeling;
økonomisk ulikhet og fattigdom



Fafo

Forskningstiftelsen Fafo
Borggata 2B/Postboks 2947 Tøyen
N-0608 Oslo
<http://www.fafo.no>

Det 21. århundrets velferdssamfunn 8
Fafo-rapport 278
ISBN 82-7422-257-1