



Høgskolen i **Hedmark**

Campus Rena

Studiesenteret

Påvirkes innstillingen til målkrav av subjektiv mestringsevne?

Solveig Hognestad og Kjetil Torgeirsen

Gruppe nr. 28

Prosjektrapport

Organisasjon og Ledelse, 2. år

SSA 935 Prosjektarbeid, metode og veiledning 2012

Samtykker til utlån hos biblioteket:

JA

NEI

Abstract

Oppgavens formål er å bekrefte eller avkrefte hypotesen om at subjektiv mestringsevne påvirker ansattes innstilling til målkrav, samt å undersøke om kofaktorene alder, utdanningsnivå og kjønn har samtidig påvirkning. Det er brukt kvantitativ metode og spørreskjema. Prosjektet ble gjennomført ved en ambulanseavdeling i Helse Vest og et lokalt NAV-kontor på Sør-Vestlandet. Resultatet som er funnet, er at subjektiv mestringsevne påvirker ansattes innstilling til målkrav positivt. Økende subjektiv mestringsevne gir økende positiv innstilling til målkrav, uavhengig av alder, utdanningsnivå og kjønn. For kofaktorene alder og utdanning er funnet at innstilling til målkrav er mest positiv hos de yngste og hos dem med lavest utdanning. Det er ikke funnet at kjønn har noen påvirkning på innstilling til målkrav.

Forord

Denne prosjektoppgaven er skrevet som avslutning på vårt Organisasjon og ledelse årsstudium ved Høgskolen i Hedmark. Prosessen har foregått i vårsemesteret 2012. Temaet innstilling til målkrav og subjektiv mestringsevne er etter vår oppfatning svært aktuelt og relevant på tvers av bransjer og fagområder. Samtidig opplever vi at det er liten kunnskap og lite fokus på dette i de organisasjonene vi kjenner.

Vi hadde lyst å skrive en oppgave vi kunne ha nytte av i vårt daglige arbeide i to forholdsvis forskjellige offentlige organisasjoner. Oppgavetemaet krysser flere fagfelt og syntes derfor som en fin måte å oppsummere hva vi har lært i løpet av studietiden.

Veileder Gro Bjerkvoll har gitt oss verdifull input og god sparring i skriveprosessen og fortjener en stor takk for hjelpen.

Egersund, juni 2012

Innholdsfortegnelse

Abstract	s. 1
Forord	s. 2
1.0 INNLEDNING	s. 5
1.1 Bakgrunn	s. 5
1.2 Formål	s. 6
1.3 Problemstilling	s. 6
1.4 Definisjon av sentrale ord og begreper	s. 6
2.0 TEORIDEL	s. 6
2.1 Målkrav	s. 6
2.2 Holdninger og kultur	s. 7
2.3 Lojalitet	s. 11
2.4 Subjektiv mestringsevne	s. 12
2.4.1 Subjektiv mestringsevne og mål	s. 14
2.4.2 Subjektiv mestringsevne og læring	s. 14
2.4.3 Hvordan øke SME?	s. 16
3.0 METODEDEL	s. 18
3.1 Generelt om kvantitativ og kvalitativ metode	s. 18
3.2 Vårt metodevalg	s. 19
3.3 Om spørreskjemaet	s. 20
3.4 Om spørsmålene	s. 21
3.4.1 Om målkravsspørsmålene	s. 21
3.4.2 Om SME-spørsmålene	s. 22
4.0 RESULTATER	s. 23
4.1 Generelt om presentasjonen av resultatene	s. 23
4.2 Datamaterialet	s. 24
4.2.1 Aldersinndeling	s. 25
4.2.2 Utdanningsnivå	s. 25
4.3 Innstilling til målkrav	s. 26

4.3.1 Innstilling til målkrav, fordelt på kjønn	s. 26
4.3.2 Innstilling til målkrav, basert på alder	s. 26
4.3.3 Innstilling til målkrav, basert på utdanningsnivå	s. 27
4.3.4 Oppsummering, målkravscore	s. 28
4.5 Subjektiv mestringsevne og innstilling til målkrav	s. 29
4.5.1 SME og målkrav, fordelt på kjønn	s. 30
4.5.2 SME og målkrav, fordelt på utdanningsnivå	s. 31
4.5.3 SME og målkrav, fordelt på alder	s. 33
5.0 DISKUSJON	s. 33
6.0 KONKLUSJON	s. 36
7.0 Referanseliste	s. 38
VEDLEGG 1: Spørreskjema	s. 40
VEDLEGG 2: Vedlegg til spørreskjema	s. 41
VEDLEGG 3: Mediantall fordelt på kjønn og alder	s. 42
VEDLEGG 4: Mediantall fordelt på utdanning og kjønn	s. 43

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn

Bakgrunnen for problemstillingen er en felles interesse for temaet subjektiv mestringsevne, og et ønske om å bli enda bedre kjent med dette. Faglige diskusjoner rundt mål og målkraft, holdninger og subjektiv mestringsevne la grunnlag for problemstillingen. Vi observerte også at muligheten for å vurdere måloppnåelse er ulik på våre to arbeidsplasser. I ambulansetjenesten har man i flere år hatt sertifiseringstester og prestasjonskrav der ledere og fagansvarlige har fullt innsyn i hvem som når prestasjonskravene og hvem som ikke gjør det. På NAV har vi fått informasjon om at fagforeningene har blokkert for muligheten til å vurdere måloppnåelse på individnivå. I NAV kan man altså ikke måle måloppnåelse lenger ned enn til avdelingsnivå.

For ambulansearbeidere stilles kravene i forhold til prestasjoner og sertifiseringskrav, for NAV- ansatte vurderes kravene som en blanding av effektivitetskrav og kvalitetskrav (saksbehandlingstid, antall brukere med oppfølgingsvedtak etter NAV- lovens § 14a, antall henvendelser som er besvart innen tidsfrist).

Konsekvensene er store for den enkelte i ambulansetjenesten dersom man ikke består sertifiseringskravene; to ambulansearbeidere ble oppsagt av UNN HF som følge av gjentatte stryk på sertifiseringstester (Ambulanseforum, 2011). Oppsigelsen ble senere kjent ugyldig av Nord-Troms tingrett som følge av saksbehandlingsfeil, men arbeidsgiver fikk medhold i at gjentatte stryk var saklig grunn for oppsigelse.

Likevel virker det å være bred aksept blant ansatte for nødvendigheten av slike krav, og holdningene til kravene opplever vi som generelt positive. Dette synes noe paradoksalt for oss. Hvorfor er det ikke motsatt, at de krav som får størst konsekvenser på individnivå møter størst motstand? Kan vi identifisere enkeltfaktorer som forklarer forskjellene?

Vi ønsker å se på om en eller flere faktorer i problemstillingen, sammen eller alene påvirker denne holdningen, og undersøke om vi kan påvise en slik sammenheng i det hele tatt.

1.2 Formål

Ved å lete etter eventuelle forskjeller, håper vi å kunne identifisere faktorer som kan påvirkes for å kunne skape lojalitet til målkrav. Utdanningsnivå og subjektiv mestringsevne (heretter SME) vil kunne være eksempler på påvirkbare faktorer, mens kjønnsfaktoren åpenbart vanskelig lar seg påvirke. Selv om noen faktorer er vanskelige å påvirke, kan det være nyttig å vite om dem. Man kan eksempelvis ta hensyn til dette når man skal sette sammen team evt. i ansettelsesprosesser.

1.3 Problemstilling:

Påvirkes innstillingen til målkrav av subjektiv mestringsevne?

Gir positiv subjektiv mestringsevne en positiv innstilling til målkrav?

Hvordan påvirker kofaktorene utdanningsnivå, kjønn og alder dette?

1.4 Definisjon av sentrale ord og begreper

Målkrav: individuelle målkrav som stilles fra ledelsen til den enkelte medarbeider i en organisasjon.

Subjektiv mestringsevne: defineres under punkt 2.4

Kofaktorer: samtidig påvirkende faktorer i en gitt situasjon.

2.0 TEORIDEL

I denne delen presenteres den teoretiske plattformen for den påfølgende diskusjonen av de funnene vi gjorde i undersøkelsen vår. Vi tar her for oss begrepene målkrav, holdninger/kultur, lojalitet og subjektiv mestringsevne.

2.1 Målkrav

I følge Etzioni er definisjonen av mål ”en beskrivelse av en ønsket fremtidig tilstand” (referert i Jacobsen og Thorsvik, 2010, s. 31). Mål kan brukes både som del av en organisatorisk strategi, men også overfor individer i organisasjonen. Mål kan virke motiverende, de kan være styringsverktøy og fungere som evalueringsverktøy (Jacobsen og Thorsvik, 2010). Når vi

snakker om målkrav i denne oppgaven tenker vi på individuelle målkrav som stilles fra ledelsen til den enkelte medarbeider. Disse kravene kan være en videreføring av organisasjonens overordnede mål (delmål), der man ansvarliggjør den enkelte medarbeider i mye større grad. Slike individuelle mål er nødvendige fordi man ofte ser at organisatoriske mål oppleves fjerne og av liten betydning for den enkelte medarbeider. Motivasjonseffekten kan ligge i at man utløser belønning ved måloppnåelse (incentivsystemer), at man ser en faglig progresjon eller får en bekreftelse på at man holder en god faglig standard. Det å jobbe uten mål i seg selv kan virke demotiverende (Jacobsen og Thorsvik, 2010). For at den enkelte skal vite hvilke mål man jobber for, er det derfor viktig å lage delmål som individet kan identifisere seg med og som gjør det klart hva som er forventet av den enkelte ansatte. Hvis målet for organisasjonen er å spare 2 millioner eller 50 millioner er det et konkret mål for bedriften, men for den enkelte ansatte er det ikke lett å vite hvordan man skal bidra til å nå målet. Hvis man ikke lager delmål på individnivå, risikerer man at de ansatte setter seg egne mål som i verste fall kan være i strid med de overordnede organisatoriske mål. Dette kalles målforskyving (Jacobsen og Thorsvik, 2010). Bartkus et al. og Bart et al. med flere har forsket på sammenheng mellom mål og bedrifters effektivitet hvor man ikke klarer å påvise klare sammenhenger (referert i Jacobsen og Thorsvik, 2010) Bart et al. konkluderer med at målformuleringer som har størst effekt, er de enkle og konkrete formuleringene (referert i Jacobsen og Thorsvik, 2010) Konklusjonen stemmer godt overens med det Jim Collins konkluderer i sitt prosjekt; at det er forståelsen av hva man driver med som er viktigst, ikke hvordan visjon eller mål er formulert. (Collins, 2002)

2.2 Holdninger og kultur

Holdninger og kultur i denne sammenheng blir i denne oppgaven avgrenset til de faktorer som påvirker holdninger til målkrav. Holdninger kan både være individuelt betinget, men også sterkt preget av kulturen i den enkelte organisasjon. To gode eksempler er sikkerhetskultur i oljeindustri vs. helsevesen. I oljerelatert industri er sikkerhets- og kvalitetsmål svært fremtredende og styrende for store deler av virksomheten, mens man i helsevesenet har hatt liten tradisjon for å la sikkerhets- og kvalitetsmål være styrende verken for personell eller organisasjon. Organisasjonskultur defineres slik av Jacobsen og Thorsvik:

”organisasjonskultur er et mønster av grunnleggende antakelser utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine problemer med ekstern tilpasning og

intern integrasjon – som har fungert tilstrekkelig bra til at det blir betraktet som sant, og som derfor læres bort til nye medlemmer som den riktige måten å oppfatte på, tenke på og føle på i forhold til disse problemene”. (2010, s.120)

Videre defineres læring slik: ”Læring er en prosess der mennesker og organisasjoner tilegner seg ny kunnskap, og endrer sin adferd på grunnlag av denne kunnskapen” (Jacobsen og Thorsvik, 2010 s.319).

Det vil med andre ord si at for å påvirke organisasjonskulturen, er læringsmål et viktig virkemiddel. Herunder ligger også kunnskap om, og fokus på læring. Ser vi på Mintzbergs organisasjonsmodeller (referert i Jacobsen og Thorsvik, 2010) beskrives de små flate organisasjoner som ideelle for læring, mens det er vanskeligere for en stor hierarkisk byråkratisk organisasjon. Jacobsen og Thorsvik (2010, s.319) peker på fire punkt som definerer at det foregår læring i organisasjoner:

- «*Når de registrerer stimuli.*» (ibid., s. 319)

Det oppstår et behov for å gjøre forandringer eksempelvis med produksjonen på bakgrunn av f.eks kvalitetsproblemer. Det kan f.eks være en økning i reklamasjoner pga. kvalitetsmangler.

- «*Når de foretar en problemanalyse.*» (ibid., s. 319)

Organisasjonen analyserer hvorfor kvaliteten halter. Skyldes det dårlig kvalitet på deler/råvarer, for stort tempo i produksjonen, manglende kvalitet på produksjonsarbeidet osv.

- «*Når de utvikler tiltak.*» (ibid., s. 319)

På bakgrunn av analysen utvikles tiltak for å forbedre kvaliteten. Tiltak kan være å bytte underleverandør hvis det viser seg å være dårlig kvalitet på det som leveres/utvikling av ny kravspesifikasjon, eller det kan være opplæring hvis det viser seg at problemet er manglende kompetanse hos produksjonsmedarbeidere, justering av produksjonshastighet hvis denne påvirker kvaliteten negativt.

- «*Når de iverksetter tiltak.*» (Ibid., s. 319)

Når tiltaket som er utviklet initieres, eks man starter kompetanseheving som er planlagt i utviklingsfasen. Eller at man starter innhenting av tilbud fra underleverandører ut fra ny kravspesifikasjon.

På individuelt nivå påvirker læring både motivasjon og ytelse som igjen påvirker organisasjonen. For at forholdene skal ligge til rette for læring på individuelt plan, har den

amerikanske organisasjonsforskeren Peter Senge lansert fem grunnelementer (Referert i Kaufman og Kaufman , 2010)

«*Oppfordring til og utvikling av personlig mestringsevne. Individets subjektive opplevelse av mestring påvirker evnen til å lære.*» (ibid., s.200-201) Høy subjektiv mestringsevne fremmer læring! Denne kan påvirkes positivt, Bandura har utviklet fem nøkkelpunkter som vi kommer tilbake til i SME kapittelet. Det at ledere i organisasjonen har kunnskap om mestringsevne og arbeider målrettet for å stimulere medarbeidernes SME er viktig for å fremme læring på individuelt nivå.

«*Utvikling av en omfattende og kompleks forståelse av hvordan organisasjonen fungerer.*» (ibid., s. 200-201) Forståelse for hvorfor en har satt målkravet/målet der det er satt er viktig for at man skal unngå målforskyving. Det å oppleve at man er viktig for helheten kan ha betydning for hvordan man utfører jobben sin. Det er lettere å ”sluntre” unna hvis man tenker at man gjør en uviktig jobb som ikke betyr så mye for organisasjonen. Hvis man har en betydningsfull jobb som har stor betydning for hele organisasjonen vet man at det å sluntre unna vil gå ut over både organisasjon og kollegaer.

«*Oppmuntring til læring i grupper og team. Dialogen i grupper og team fremmer nye ideer og dermed også læring.*» (Ibid., s. 200-201) Vi har tidligere nevnt at en flat organisasjon er ideell for læring. Team er en slik flat organisasjonsstruktur. Et velfungerende team er avhengig av at alle teammedlemmer bidrar med sin kompetanse og/eller erfaring (Hjertø, 2008). Dette fremmer også læring.

«*Formidling av en felles visjon for organisasjonen som helhet. Gir et fremtidsbilde, skaper mening, fremdrift og engasjement.*» (Senge, referert i Kaufmann og Kaufmann, 2010 s. 200-201). Mål er et styringsverktøy. Mål fungerer som styringsfunksjon som gir retningslinjer for den enkeltes arbeidsinnsats, de kan legge beslutningspremisser og premisser for adferd hos ansatte. Mål kan også virke motiverende og er et viktig evalueringsverktøy både for organisasjon og individ (Jacobsen og Thorsvik, 2010). Visjoner er av mer overordnet og langsiktig art og knyttes ofte til kjerneverdier man ønsker å fremme, eller som man ønsker at andre skal assosiere organisasjonen med.

«Oppmuntring til systemtenkning. Betydningen av å se sin jobb i en større sammenheng.»

(Senge, referert i Kaufmann og Kaufmann, 2010 s. 200-201) Det er viktig å forstå hvordan jobben man utfører bidrar i organisasjonens helhet. Hvis man ikke ser helheten, kan man lett oppleve målforskying som beskrevet i punktet om forståelse av organisasjonen der individet lager seg egne mål som avviker fra organisasjonens og i verste fall går på tvers av organisasjonens mål.

Evne til å lære avhenger altså av både organisatoriske og individuelle faktorer. For å registrere, dokumentere og/eller monitorere læring både hos individet og i organisasjonen er det nødvendig å ha klare målsetninger som lar seg måle. Mål for læringen kan være både effektivisering og kvalitetsforbedring. Målene må igjen brytes ned til individuelle mål slik at hver enkelt medarbeider vet hvordan han/hun skal bidra for at organisasjonen skal nå sine mål. Disse målene må også formidles til medarbeiderne slik at de forstår bakgrunn, hensikt og hva de må bidra med slik at de kan gi aksept for målene (Locke & Latham, 2006). Skal man stille forventninger om lojalitet for og oppnåelse av målkrav, stiller det altså også krav til ledelsen om å jobbe strukturert med mål/målsetninger og målkrav. Mislykkes man med dette, kan det påvirke organisasjonskulturen negativt.

Organisasjonskultur består av grunnleggende antakelser, verdier og normer samt artefakter. Mennesker har et grunnleggende behov for sosial tilhørighet og aksept. Derfor søker vi tilhørighet i grupperinger f.eks. i en organisasjon. For å få aksept tilpasser man seg de rådende holdninger i gruppen. Slike holdninger, verdier og normer bygges ofte på grunnleggende antakelser i tillegg til erfaringer. De grunnleggende antakelsene er i denne sammenheng viktige fordi de danner grunnlaget for hva som oppfattes som riktig. Hvis man antar at ledelsen innfører sertifiseringskrav for å ”ta den ansatte”, eller krav til saksbehandlingstid for å ”overvåke de ansatte” vil dette nødvendigvis prege holdningene til målkravene som forsøkes innført på en negativ måte. Disse grunnleggende antakelsene vil bli lært bort til nye medlemmer som den riktige måten å tenke om målkrav på. Grunnleggende holdninger til ledelsen vil også være med på å prege organisasjonskulturen i grupper av medarbeidere. ”Ledere er griske egoistiske personer som styres av resultater som stiller dem i et godt lys overfor sine ledere igjen” Har man en slik grunnholdning til ledere som mennesker, vil dette på samme måte prege holdninger til tiltak som innføres av lederen. Dette vil kunne medvirke til at man forfekter verdier som innebærer at man motarbeider ledelsen. Noe som igjen kan

føre til at det etableres normer der det forventes at man responderer på tiltak fra ledelsen med å motarbeide/sabotere.

I vår oppgave ser vi på to ganske forskjellige arbeidsmiljø, med forskjellig kjønns-sammensetning, forskjellig utdanningsnivå og vidt forskjellige arbeidsoppgaver. NAV utfører tjenester med høy grad av rutinepreg, mens ambulansetjeneste sannsynligvis tiltrekker seg helt andre mennesketyper med tjenesteytelser med lav grad av rutinepreg. Dette vil nødvendigvis også prege kulturen i organisasjonene. Uavhengig av utdanningsnivå, kjønn og alder antar vi at de fleste medarbeidere mener at det bør være et visst minimumskrav til kompetanse, saksbehandlingstid, evne til å håndtere uventede situasjoner osv. Kan det være slik at det er lettere å være enige i krav som angår andre i større grad enn en selv? Det kunne vært interessant å stille spørsmål på kryss av avdelingene for å høre hva den ene etaten mener er minstekrav man bør forvente for å se om kravene utenforstående stiller er strengere enn de man stiller til seg selv.

2.3 Lojalitet

Lojalitet er et mye brukt begrep, men hva innebærer det egentlig? Lojalitet kan defineres slik; ”den villighet en person viser for å stille opp for en annen” (Kaufmann og Kaufmann 2010, s. 360). I denne konteksten kan vi se på lojalitet både i forhold til organisasjonen man arbeider for, og kollegaer. Motstand mot målkrav kan føre til at organisasjonen ikke når sine mål, eller at vi skyver arbeid over på våre kollegaer fordi vi ikke jobber effektivt nok eller er faglig på høyden. Problemstillingen kan også snus og vi kan si at en organisasjon som har tillit til sine ansatte ikke trenger målkrav. Kravet i seg selv er illojalt over for de ansatte. Begrepet lojalitet kan lett misbrukes, og vi ser ofte begrepet brukes i en irettesettende kontekst, som at ledelsen stempler en uttalelse som illojal. Derfor trenger vi å utdype hva vi legger i lojalitetsbegrepet:

Paul Leer Salvesen (2010) påpeker at man i næringslivet stadig forveksler disse begrepene. Salvesen definerer forskjellene: ”Lydighet er blind, mens lojalitet alltid er seende, kritisk og verdiforankret. Lydigheten utspiller seg som regel bare i en relasjon, til den som har kommandoen. Lojalitet fyller alltid flere relasjoner samtidig” (2010). Videre i artikkelen påpekes det at en leder som har lojale medarbeidere, i større grad kan stole på at de tar reflekterte, kritiske og etiske beslutninger. Det fremmer med andre ord tillit. Tillit er viktig både for relasjoner og for ytelse. Det kan også være viktig å huske på at i fortsettelsen av

dette, vil lojalitet også kunne være engasjement og kritikk. Kritikk oppfattes veldig ofte som illojalitet, men kan altså være det stikk motsatte! Lojalitet er altså ikke noe man kan pålegge medarbeiderne, men representerer nok i større grad relasjonene mellom mennesker og mellom individer og organisasjoner. Det er ikke uvanlig at det i organisasjoner formidles en forventning om lojalitet i utsagn som; det forventes at mellomlederne er lojale mot beslutninger som tas på høyere nivå i organisasjonen. Dette er imidlertid pålagt lydighet, som også kan være nødvendig, men som altså ofte forveksles med lojalitet. Hvordan kan man fremme lojalitet da? Når lojalitet handler om relasjoner, er det nærliggende å argumentere for at relasjonsledelse er en måte å oppnå lojalitet fra medarbeidere. Det å skape organisasjonsengasjement, ha en personalpolitikk der medarbeiderne føler seg ivaretatt, muligheter for å utvikle sin kompetanse (opplever man å få noe fra organisasjonen, vil man sannsynligvis føle en forpliktelse for å gi noe igjen), være bevisste i valg av incentivsystemer, kan være gode verktøy som fremmer lojalitet. Er man ubevisst i valg av incentivsystemer og/eller i måten målkrav stilles, kan man fort havne i en situasjon der lojaliteten brytes ned.

Kan motstand mot målkrav være et symptom på lojalitetskonflikter? Ut fra det vi har skrevet i kapittelet over, er svaret på det ja. Det er viktig at man reflekterer over symptomer når man oppdager dem. Et symptom på manglende lojalitet kan utvikle seg til alvorlige problemer for organisasjonen og man bør vurdere hvilke tiltak man kan sette inn for å hindre at symptomet sprer seg. Viktige spørsmål man bør stille seg er; gjelder dette en ansatt eller gjelder det mange? Er motstanden berettiget, er målkravene realistiske eller har man siktet for høyt? Har personen eller personellet kompetanse til å innfri målkravene? Her bør man koble lojalitetsbegrepet med teori om subjektiv mestringsevne. Det kan godt være at en leders observasjoner av objektiv mestring avviker fra den enkeltes subjektive opplevelse av hva man mestrer. For å gå videre i denne refleksjonen trenger vi å se litt nærmere på hva subjektiv mestringsevne er.

2.4 Subjektiv mestringsevne

”Det man gjør, gjør man på bakgrunn av hva man tror man kan og hva man faktisk kan!” (Albert Bandura)

Subjektiv mestringsevne defineres som “belief in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (Rockstraw, 2006, s. 16 sitat fra A. Bandura)

Det vil si at både objektiv og subjektiv mestringsevne er utslagsgivende for hva man faktisk presterer og at disse kan avvike fra hverandre (Bandura, 1986). Objektiv mestringsevne kan måles, f.eks. i saksbehandlingstid, eller ved tester. Likevel kan det være at individets opplevelse av mestring er høyere eller lavere enn hva de faktisk presterer.

Nærmere tre tiår med empirisk forskning har gitt oss god dokumentasjon på positiv sammenheng mellom subjektiv mestringsevne og forskjellige motivasjons- og adferds mønster. En av pionerene bak forskningen på subjektiv mestringsevne er psykologen Albert Bandura. I følge hans teori, utvikles SME av erfaringslæring og egen persepsjon og har stor betydning for hvordan man håndterer en rekke situasjoner og oppgaver (Bandura, 1997) Studier har vist at SME kan relateres til arbeidsrelaterte prestasjoner på mange plan;

Evne til å tilpasse seg ny teknologi (Hill, Smith & Mann, 1987).

Evne til teknologisk adaptasjon og omstilling er viktig i dagens teknologiske arbeidsliv. Svært få organisasjoner kan i dag betegnes som lavteknologiske slik at denne evnen historisk sett har blitt stadig viktigere. I noen fagfelt er teknologisk tilpasningsevne et være eller ikke være. Ledelsessuksess for å forbedre organisasjonens resultater (Wood, Bandura & Baily, 1990). Understreker viktigheten av at ledere kan noe om SME og tar det på alvor. Det å undervurdere viktigheten av SME kan i verste fall være ris til egen bak fordi de fleste ledere blir vurdert ut fra resultater og måloppnåelse. Det burde være i alle lederes egeninteresse å stimulere til høy SME hos alle sine ansatte.

Evne til å tilegne seg praktiske ferdigheter (Mitchell, Hopper, Daniels, George-Galvy & James, 1994).

Egenskapen å kunne tilegne seg praktiske ferdigheter er viktig på lik linje som evne til teknologisk omstilling. For å følge med i utviklingen av sitt fagfelt, må man kunne tilegne seg nye praktiske ferdigheter. Med praktiske ferdigheter menes i denne sammenheng; hvordan man utøver jobben sin. Man kan være teoretisk (objektiv mestringsevne) sterk, men ha store problemer med å utøve jobben sin på en god måte hvis man ikke vet hvordan maskiner håndteres, hvordan prosedyrer skal utføres, hvordan man skal møte brukere i vanskelige

samtaler osv. Høy SME medfører at man i større grad har evne til å følge med i sitt fagfelt for å sikre at pasienter/brukere/kunder til enhver tid møtes på den best mulige måten.

2.4.1 Subjektiv mestringsevne og mål

Locke & Latham (2006) trekker frem sammenhengen mellom mål og SME. De peker på nøkkelfaktorer for målsetning: feedback, forpliktelse til målet, oppgave kompleksitet samt situasjonsbetingede begrensninger. Mål påvirkes av SME på flere måter. Kaufman og Kaufman (2010) beskriver hvordan personer med lav og høy SME forholder seg forskjellig til mål. Personer med lav SME har en tendens til å senke mål og/eller gi opp når de møter hindringer eller oppgaven blir komplisert. De reagerer også negativt og defensivt på negativ feedback. Personer med høy SME streber etter å mestre vanskelige utfordringer og reagerer mer offensivt og positivt på negativ feedback. Locke & Latham (2006) beskriver mål som feedback for å hjelpe mennesker til å spore sin progresjon. Er denne feedbacken negativ, vil den kunne forsterke en allerede lav SME og dermed virke mot sin hensikt. Derfor hevder de at det er svært viktig å ta med SME i strategisk tenkning og planlegging. LePine (2005) fant at team som var åpne for læring håndterte bedre høye målsetninger enn team som ikke var læringsorienterte.

2.4.2 Subjektiv mestringsevne og læring

Læringsevne og SME henger nøye sammen. Kaufmann og Kaufmann (2010) beskriver hvordan SME påvirker læring i tre punkter:

- «*Målsettinger*» (ibid., s. 191). SME påvirker hvor høyt eller lavt man setter målsetninger for seg selv. Bandura (1994) påpeker at personer som tviler på egne ferdigheter prøver å unngå vanskelige/utfordrende oppgaver. De oppleves som personlige trusler. Dette fører igjen til manglende lojalitet overfor målsettinger og når man står overfor utfordrende oppgaver er tendensen at man fokuserer på egne mangler, problematiserer fremfor å være konstruktive og bekymrer seg for alle mulige utfall i stedet for å konsentrere seg om å lykkes med oppgaven. Dette underbygger vår hypotese om at holdninger til målkrav henger nært sammen med SME.

- «Innsats». (Kaufmann & Kaufmann, 2010 s. 191) Når SME påvirker kravene man stiller til seg selv, og holdningene til krav som stilles av andre, er det naturlig at dette igjen vil påvirke innsatsen. Som Bandura påpeker vil manglende SME føre til manglende innsatsvilje
- *Utholdenhet*. (Ibid., s. 191) Manglende innsatsvilje vil igjen kunne føre til at man fort gir opp når man møter problemer eller vanskeligheter.

Locke & Latham (2006) bruker følgende illustrasjon for å vise sammenhengen mellom mål og SME. Det er interessant å se at artikkelforfatterne fremhever subjektiv mestringsevne som like viktig som visjon og mål og setter dette i en sammenheng.

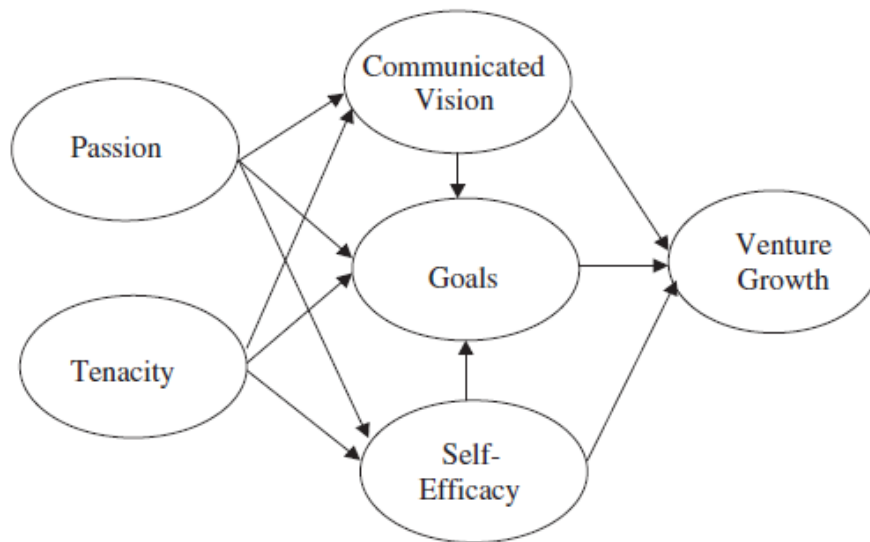


Fig 1: “The Relationship of Entrepreneurial Traits, Skill, and motivation to Subsequent Venture Growth,” by J.R. Baum&E.A. Locke, 2004, Journal of Applied Psychology, 89, p. 592., American Psychological Association.

Det finnes også forskning som viser at lav SME faktisk kan føre til at personer motiveres til å unngå mål. Lee, Sheldon & Turban (2003) fant at en amotivert orientering (brukt som beskrivende begrep for lav SME) er assosiert med motivasjon til å unngå mål ved at man utsetter oppgaver og lett lar seg distrahere. Lee et al. knytter en slik amotivert orientering opp mot økt sårbarhet for signaler på at man er inkompetent. At man sannsynligvis ikke vil lykkes i en gitt aktivitet som følge av at en slik amotivert orientering er direkte relatert til et lavt selvbilde, nedstemthet og ineffektivitet i situasjoner hvor man føler man må prestere. Videre viser artikkelen at dette resulterer i lavere målnivå og dermed også lavere ytelse.

SME har altså stor betydning for hvordan medarbeidere fungerer både individuelt, i team/arbeidsgrupper og også sosialt, hvordan man bidrar i fellesskapet man tilhører. Lee, Sheldon & Turban (2003) knytter sine personlighetstrekk herunder amotivert orientering til Tokar et al (1998) som fant at slik amotivert orientering og lav SME kan være forårsaket av arbeidsrelatert stress.

Det ligger som tidligere nevnt til menneskets natur å søke fellesskap. Er man en del av et fellesskap vil man også i varierende grad påvirke dette fellesskapet alt etter hvilken posisjon man har. Vi kan dermed tenke oss at en stresset, frustrert person med lav SME som har en viss status i gruppen kan påvirke hele gruppen på en negativ måte.

Manglende SME går ut over evne til å lære, dette kan føre til at i stedet for å lære av observerte mangler hos seg selv, retter frustrasjonen utover i søken etter eksterne faktorer som årsak til problemene. Det kan være kollegaer, sjefen, utstyr som ikke er godt nok, manglende opplæring osv. Hvis man ikke tar tak i dette, er det nærliggende å anta at denne frustrasjonen vil kunne gi seg utslag i manglende lojalitet. Er man forbannet på sjefen over tid, kan man ikke regne med at medarbeideren stiller opp for sjefen, sabotasje av målkrav vil kunne oppfattes som en hevnaksjon overfor denne sjefen man er sint på ut fra en antakelse om at hvis sjefen ikke kan vise til gode resultater stilles han i et dårlig lys. Konsekvensen for organisasjonen kan være alvorlig, og sabotasjen som kanskje har utspring fra manglende SME kan altså føre til handlinger som kan karakteriseres som illojale.

Vi har så langt argumentert for hvor stor innflytelse SME har på både individ og organisasjon. SME påvirker i stor grad hvordan vi forholder oss til mål, motivasjon, effektivitet, lojalitet, jobbtilfredshet osv. Man har allerede i dag et nyttig verktøy for å avdekke individuell SME i medarbeidersamtaler, det er imidlertid usikkert i hvor stor grad ledere er bevisst viktigheten av å kartlegge og følge SME hos den enkelte.

2.4.3 Hvordan øke SME?

Bandura har pekt på fire punkter som han mener er den beste måten å øke SME på (1994);

1: Egne mestringsopplevelser:

Strategisk bruk av individuelle målbare mål, vil kunne tydeliggjøre ansattes mestringsopplevelser. Har man ikke gode målverktøy kan god gammel ros virke det også. Bruk av individuelle mål vil imidlertid gi den ansatte bedre muligheter til å kunne evaluere seg selv både underveis og når målet er nådd. Vi kan også tenke oss at det å tilegne seg nye ferdigheter, øke formal-/realkompetanse vil kunne virke til å gi mestringsopplevelser. Noen fagmiljøer bruker simulering der deltakerne i simuleringen ”spiller” en hendelse, operasjon eller innsats (gjerne i reelle arbeidsomgivelser – in situ simulation) for så å reflektere over sin egen innsats. Denne form for læring viser seg å fungere for mange fagfelt; business, for å øke analytiske ferdigheter, evne til kritisk tenkning, beslutningstaking og forbedrede samarbeidsevner (Miller et. Al, 1998), medisin for å implementere nye behandlingsprotokoller (Torgeirsen & Bjørshol, 2011), og for å bedre pasientsikkerhet (Gaba, 2000)

2: Observasjon av andre som mestrer oppgaven:

Spesielt for nybegynnere (noviser), kan det å observere erfarne kollegaer (eksperter), men også noviser som observerer andre noviser utføre oppgaver lærer av dette. I slike situasjoner lærer man både av å se gode og mindre gode løsninger så lenge de som observeres er åpne og ærlige på hva som var bra og hva som var mindre bra.

3: Sosial overbevisning der andres vurderinger og argumentasjon i plenum påvirker individets oppfatning om hvordan man bør utføre oppgaven:

Plenumsdiskusjoner der man tar opp sammenlignbare problemstillinger eller case gjennomgang (kasuistikker) kan være verdifull erfaringsoverføring der man kan få andres vurderinger av hva man har gjort, evt. må argumentere for hvorfor man gjorde som man gjorde er gode måter for å dele

4: Fysisk og psykisk opplevelse.

Hvordan man føler seg når man utfører oppgaven vil i stor grad påvirke opplevelsen av hvor vellykket den var. Ofte fokuserer man på hva man gjorde feil fordi man har en dårlig følelse. Det kan være nervøsitet som påvirker opplevelsen, men også forstyrrende elementer i omgivelser. Feedback kan også forsterke eller dempe de fysiske og psykiske opplevelsene. Det er ikke sikkert at opplevelsen er reell. Det kan f.eks. være et dårlig utfall av en samtale, eller en behandlingssituasjon som påvirker oss negativt selv om vi faktisk har gjort en god jobb. En effektiv måte å bearbeide fysiske og psykiske opplevelser på er debrief. Der man går

gjennom fakta, hva har blitt sagt og gjort og hvem har sagt hva? De fleste ganger fysiske og psykiske opplevelser preger oss i etterkant, er når noe har gått galt. Ofte er fokuset i etterkant på alle feil som er gjort, hva man burde ha gjort og ikke hva man faktisk gjorde og hva som var bra. Det kan i slike tilfeller være smart å starte med å fokusere på hva som faktisk gikk bra for å kunne gå løs på forbedringspotensialet med litt selvtillit. Det finnes som regel alltid bra ting som fortjener fokus, selv om det har vært gjort feil og resultatet ikke er som man har håpet. Det er like viktig å lære av hva man gjør bra og bør gjøre mer av, som å lære av feil man bør unngå.

3.0 METODEDEDEL

3.1 Generelt om kvantitativ og kvalitativ metode.

Kvantitativ metode karakteriseres ved stikkordene kontroll, målbarhet, reproduserbarhet og hypotesetesting. Dette innebærer at man forsøker å isolere påvirkende faktorer for å utelukke at resultatet man ser ikke er påvirket og kan forklares med andre, samtidig innvirkende faktorer. Målbarheten innebærer at man forsøker å tallfeste terminologi, f.eks. at livskvalitet blir målt ut fra en forhåndsdefinert skala eller at sult blir målt i antall timer siden siste matinntak. Hypotesetesting forklarer vi med at en systematisk skaper en hypotese som blir underlagt en test for å undersøke om hypotesen kan bekreftes eller avkreftes. Styrker ved metoden er presisjon, kontroll, mulighet til å produsere årsaks- begrunnelser gjennom kontrollerte eksperimenter, at statistiske teknikker gir mulighet til sofistikerte analyser, samt at resultatene kan bekreftes eller avkreftes gjennom å teste hvorvidt de er reproduserbare. Svakheten er at det er vanskelig å utelukke alle variabler når metoden benyttes innenfor samfunnsvitenskapelig forskning (menneskenaturen er svært kompleks), man favner ikke menneskets unike evne til å tolke sine erfaringer. (Hughes, 2006)

Kvalitativ metode kjennetegnes ved at man forsøker å forstå hendelser i en kontekst. Ingenting er predefinert eller tatt for gitt, og man forsøker å få fram et usensurert og fritt perspektiv fra dem man studerer. Målet er å forstå erfaringer som helhet, slik deltakerne føler det, tenker det og lever det. (Hughes, 2006) Styrkene ved metoden er at man får tilgang til informasjon man vil gå glipp av ved bruk av kvalitativ metode fordi man ikke ekskluderer den naturlige tilbakemeldingen. Metoden bidrar til at man får «kjøtt og blod» i analyser av sosiale fenomener. Svakhete som oftest trekkes fram er at man har vansker med å validere og

reprodusere funn. Det tar lang tid å samle data, analysere og tolke disse, samt at man er utsatt for bias som kan skyldes kommunikasjonsproblemer og mangel på anonymitet mellom informant og forsker. (Hughes, 2006)

3.2 Vårt metodevalg

I denne oppgaven valgte vi å benytte oss kvantitativ metode, og spørreskjema. Hovedårsakene for dette valget var at vi ønsket å påvise hvorvidt det er sammenheng mellom SME og innstilling til målkrav. Vi ønsket i størst mulig grad å kvantifisere resultatene for om mulig å kunne tallfeste/måle hvorvidt subjektiv mestringsevne påvirker innstillingen til målkrav, og hvorvidt faktorene utdanningsnivå, kjønn og alder har samtidig påvirkning på dette. Vi ønsket også å sikre oss mot risikoen for bias pga. mangel på anonymitet. Undersøkelsen er gjort på våre respektive arbeidsplasser, og vi var opptatt av å få fram mest mulig ærlige svar som ikke var påvirket av relasjonen vi har til hver enkelt respondent. Anonymitet ble derfor vurdert å være en kritisk suksessfaktor.

Som hovedregel kreves det store populasjoner for å skape grunnlag for å påvise statistisk signifikante sammenhenger (Kvaløy, 2008), og utvalget i denne spørreundersøkelsen er for lite til at man kan hevde å ha funnet signifikante sammenhenger som med stor sannsynlighet kan reproduseres. Gjestad (2010) påpeker at når man går fra små til større utvalg, blir fordelingskurven smalere og at «større utvalg produserer bedre estimater på gjennomsnittsverdien i populasjoner enn små.» (s. 43) Derfor vil vi understreke at vi vurderer våre funn som en mulig trend, og at det er nødvendig med større og mer gjennomgripende undersøkelser og statistiske analyser for å undersøke om våre funn er reproduserbare i befolkningen for øvrig. Som sådan er utvalget i vår undersøkelse lite, og dette medfører også at sub-gruppene er tilsvarende små og at resultatene vi har funnet av den grunn med forholdsvis stor sannsynlighet kan forklares som rene tilfeldigheter.

Andre metoder som kunne vært aktuelle å bruke, er intervjuguide, i kombinasjon med spørreskjema. En intervjuguide ville kunne fått bedre fram den enkelte ansattes egen refleksjon/oppfatning av hvorvidt innstillingen til målkrav er påvirket av faktorene som presenteres i problemstillingen, gitt deltakerne mulighet til å utdype sine svar og på den måten «finne meningen bak tallene», samt gitt oss en bedre mulighet til å kvalitetssikre at deltakerne

har forstått spørsmålene. På bakgrunn av tidspress, og pålagte begrensninger i oppgavens omfang valgte vi å begrense metoden til bare spørreskjema (Vedlegg 1).

3.3 Om spørreskjemaet

Vi har begrenset spørreskjemaet til 5 spørsmål om målkrav, og 5 spørsmål om SME. Dette kan bidra til at våre funn kan være unøyaktige med tanke på reliabilitet.

Reliabilitetsbegrensningene blir av Undheim (1996) forklart med at «hvert enkelt svar påvirkes av mange forhold som gjør at svaret ikke nødvendigvis er et pålitelig uttrykk for vedkommendes mening» (s. 26) og at flere varierte spørsmål om det samme teamet vil kunne gi mer pålitelige resultater. Vi har til en viss grad forsøkt å tilrettelegge for en høyere kredibilitet ved å utforme spørsmålene på en slik måte at de fungerer som kontroller for hverandre. Spørsmål 3 og 4 om målkrav er et eksempel på dette.

For å få fram graden av en evt. sammenheng mellom SME og innstilling til målkrav, valgte vi å bruke spørreskjema hvor deltakeren scoret på en skala fra 0-10 i hvor stor grad de mente at påstandene i skjemaet var riktige for dem. Vi legger til grunn i våre analyser at en høy score på spørsmål om målkrav reflekterer en positiv innstilling til målkrav. Dette gjelder ikke for spørsmål 3: «Jeg mener at målkravene er satt for at ledelsen skal kontrollere sine ansatte». Her vurderer vi høy score som negativt, da høy grad av kontroll er et uttrykk for makt.

Spørreskjemaet ble delt ut i 2 ulike organisasjoner; en lokal NAV-enhet på Sør-Vestlandet og en ambulanseavdeling i Helse Vest. Skjemaene ble lagt i hver arbeidstakers posthylle på de respektive arbeidsplassene, med svarfrist på 8 dager. Vedlagt spørreskjemaet var en liten presentasjon av hva spørreskjemaet gjaldt, hvilken problemstilling svarene skulle belyse, samt kort forklaring på begrepene subjektiv mestringsevne og målkrav (vedlegg 2). Skjemaene ble returnert anonymt til studentenes posthyller i løpet av hele tidsperioden.

Det var mulig å bruke Questback for å gjennomføre spørreundersøkelsen, og vi vurderer i etterkant at dette alternativet kanskje ville medført at færre returnerte spørreskjemaer ville blitt ekskludert fra analyse, da Questback gir bedre muligheter til å kvalitetssikre at alle spørsmål er besvart før en kan levere inn skjemaet. Vår vurdering var likevel at papirark i posthyllen ville kunne gi en høyere deltakelse spesielt som følge av at de ansatte ved ambulanseavdelingen har redusert tilgang til internett/pc på sin arbeidsplass. Plutselige

avbrudd i arbeidet med å svare på spørreundersøkelsen som følge av utrykninger ville medført at respondentene fra denne arbeidsplassen ville mistet svarene vedkommende allerede hadde avgitt, og ville måtte starte om igjen ved retur til ambulansestasjonen etter flere timer ute på oppdrag. Dette medførte at vi vurderte det mest hensiktsmessig å gjennomføre spørreundersøkelsen på vanlig papir.

3.4 Om spørsmålene

Vi vil i dette avsnittet belyse grunnlaget for at hvert enkelt spørsmål er tatt med i spørreskjemaet.

3.4.1: Om målkravspørsmålene

1. Hvor positiv er du til målkravene som er satt for din stilling?

Dette spørsmålet hadde til hensikt å avdekke hvor positive respondentene var til målkrav. En forutsetning for dette og de påfølgende spørsmålene er at det er satt individuelle målkrav og at de ansatte vet om dem. Her kjente vi godt forholdene i begge organisasjonene undersøkelsen ble gjort i og visste at forutsetningene var innfridd.

2. Jeg mener at målkravene er oppnåelige.

Hvis målkravene oppfattes å være for høye og nærmest uoppnåelige, kan vi tenke oss at dette kan påvirke SME negativt. Hvis man aldri når målene som er satt for den enkelte vil dette kunne ha flere uheldige effekter. Målforskyving, stress, utbrenthet, depresjon er noen slike effekter. Vi forventet at score på spørsmål 1 og 2 ville være noenlunde likt. Mener man at målkravene er uoppnåelige vil det sannsynligvis påvirke hvor positiv man er til dem.

3. Jeg mener at målkravene er satt for at ledelsen skal kontrollere sine ansatte.

Formuleringen er noe negativt ladet. Hvis man ikke er positiv til målkrav, men mener målkravene er oppnåelige, kan det da være mangel på kunnskap om målkrav generelt som er problemet? Hvis man opplever en sterk grad av kontrollbehov hos ledelsen i forbindelse med målkrav, kan det forklare manglende positivitet til dem? Maktbegrepet oppfattes fremdeles som noe ubehagelig (Jacobsen og Thorsvik, 2010) og vi tenker derfor

at det er sannsynlig at deltakerne vil ha en negativ innstilling til målkrav som oppfattes å ha bare en slik funksjon.

4. Jeg mener at målkravene er verktøy som bidrar til forbedring av de tjenester vi leverer til våre pasienter/brukere.

Her var hensikten å avdekke en evt klar årsakssammenheng for en evt. lav score på spørsmål 1; hvor positiv man vurderer å være til målkrav. Er man mindre positiv fordi man ikke opplever/er enig i at målene som er satt for organisasjonen har en forbedringshensikt? Vi så for oss at ansatte som er av den oppfatning at mål kun er satt for å kontrollere ansatte, og for at ledelsen skal «bevise sin egen fortreffelighet» ville score lavt på dette spørsmålet.

5. Jeg føler ansvar for å nå de målkravene som er satt for meg.

Med dette spørsmålet ønsket vi å se litt på lojalitet for målkravene. Vi legger til grunn at ansvar for målkrav er det samme som lojalitet for målkrav, men ønsket ikke å bruke lojalitetsformuleringen da vi var redd dette kunne føre til misforståelser.

3.4.2 Om SME - spørsmålene:

1. Jeg mener at jeg er flink i jobben min.

Spørsmålet er essensielt for å kunne vurdere SME selv om man nok ikke kan se bort fra at man kanskje kan score høyt på spørsmålet og samtidig ha lav SME. Vi valgte derfor å ha et oppfølgingsspørsmål ut fra en tanke om at vi kunne avsløre bias ved å se store avvik i score mellom spørsmål 1 og 2. Vi diskuterte en del rundt formuleringen av spørsmålet da vi ser at det nok ikke er lett å svare ærlig på. Hvem har lyst å innrømme, selv anonymt, at man egentlig ikke synes man er flink i jobben sin?

2. Jeg opplever at jeg har god faglig selvtillit.

Oppfølgingsspørsmål til spørsmål 1 som nevnt ovenfor. Vi mener at formuleringen av dette spørsmålet gjør det lettere å gi en ærligere score.

3. Jeg bruker tid på å holde meg faglig oppdatert.

Litteraturen sier en del om hvordan man bygger SME. Vi har vært bevisste på å legge vekt på tidsfaktoren heller enn hvilke måter man holder seg faglig oppdatert på. SME kommer

ikke av seg selv, så uavhengig av om man går på kurs, leser faglitteratur, opplever mestring, eller ser på andre for å lære mer og dermed øke sin SME, vil man oppleve at man bruker tid på det.

4. Jeg synes det er helt greit at min organisasjon har faglige tester for alle ansatte.

Den ene av arbeidsplassene som deltok i undersøkelsen, har allerede i mange år gjennomført slike tester for sine ansatte. Vi ønsket i vår undersøkelse å se hvorvidt man scoret konsekvent lavere på dette spørsmålet dersom man scoret lavt på de øvrige spørsmålene om SME, enn om man scoret høyt på SME. Vi tolket det også som et uttrykk for faglig selvtillit; om man har god faglig selvtillit, vil man da synes det er greit å måtte bevise seg litt? Det er slett ikke sikker det er en sammenheng i det hele tatt her, og svakheten ved å velge kvantitativ metode, er at vi heller ikke fikk kartlagt hvorvidt det var andre årsaker til at man kanskje ikke synes det er greit å innføre slike faglige tester.

5. Jeg diskuterer ofte faglige problemstillinger med mine kollegaer

Dette var ment som et kontrollspørsmål. Vår tanke var at de fleste nok vil ha en høy terskel for å beskrive seg selv negativt med å score dårlig på spørsmål 1 og 2. Hvis man har lav SME antar vi at det ville slå ut på dette spørsmålet ut fra antagelsen om at medarbeidere med høy SME oftere diskuterer faglige problemstillinger med kollegaer enn medarbeidere med lav SME.

4.0 RESULTATER

4.1 Generelt om presentasjon av resultatene

Vi brukte prosentutregning og stolpediagram for å gi oversikt over hvordan alder, kjønn og utdanningsnivå var representert i utvalget.

Dataene for målkrav og SME ble bearbeidet ved at mediantall ble utregnet og satt inn i punktdiagram med trendkurver og stolpediagram.

Mediantall defineres slik:

«Den verdien som deler en fordeling der enhetene er ordnet etter stigende verdier, i to like deler» (Krokan, 1998, s. 56)

Vi valgte å bruke mediantall for resultatene som følge av at utvalget i spørreundersøkelsen er lite. En gjennomsnittsberegning av resultatene ville etter vår vurdering medført en større fare for bias i form av falsk forhøyet eller falsk lav score. Det er ikke utført statistiske analyser for å påvise evt. statistisk signifikans for de funn vi har gjort i våre analyser, og alle funn som presenteres vurderes som mulige trender for utvalget. Fullstendig oversikt over mediantall er utarbeidet i egne tabeller som finnes som vedlegg (Vedlegg 3 og vedlegg 4).

For analysene hvor vi så på score for målkrav og SME i sammenheng ut fra alder, kjønn og utdanningsnivå, er det brukt punktdiagram med trendkurver. I disse analysene er hver enkelt respondents faktiske score lagt inn i diagrammet. Vi har i de fleste diagrammene presentert resultatene med og uten justering for svar i spørsmål 3 om målkrav: «Jeg mener at målkravene er satt for at ledelsen skal kontrollere sine ansatte». Dette er gjort for å ta høyde for eventuell bias forårsaket av at høy score på spørsmål 3 om målkrav tolkes som en mindre positiv innstilling. I den elektroniske utgaven av oppgaven, vil det være mulig å identifisere den faktiske score for hvert spørreskjema ved å holde pilen over det enkelte punktet i diagrammet.

Alle henvisninger til «spørsmål 3» i presentasjonen, er til spørsmålet «Jeg mener at målkravene er satt for at ledelsen skal kontrollere sine ansatte».

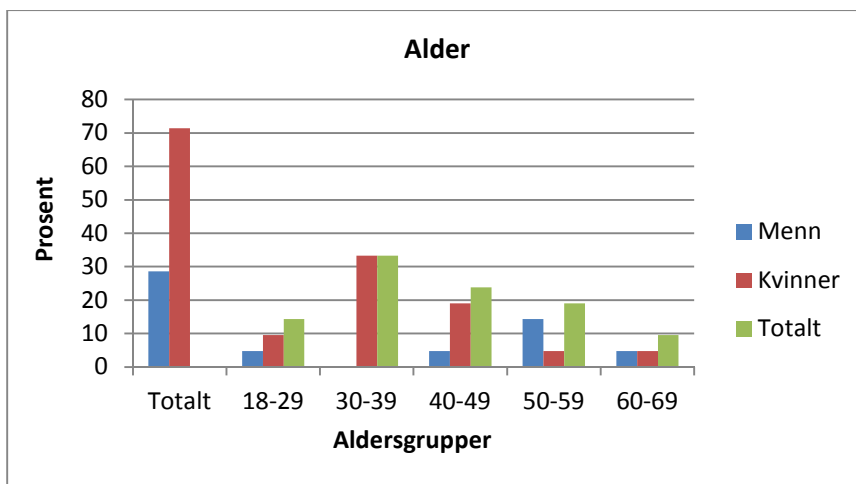
Høy score på spørsmålene om målkrav, vurderes som positiv innstilling til målkrav. Dette gjelder ikke for spørsmål 3, som nevnt. For dette spørsmålet tolkes en høy score negativt. Høy score på spørsmålene om SME, vurderes som et uttrykk for positiv SME hos deltakeren.

4.2 Datamaterialet

Antallet innleverte spørreskjema var svært høyt fra begge arbeidsplassene, hhv. 79 % (NAV) og 80% (ambulanseavdelingen). Det ble delt ut 24 skjemaer ved NAV-kontoret, og 25 ved ambulanseavdelingen. Skjemaer som ikke var fullstendig besvart, ble ekskludert fra analyse. Dette gjaldt 6 besvarelser fra ambulanseavdelingen og 3 fra NAV – hhv. 30 % og 15,75 % av besvarelsene. Vi stod igjen med 21 besvarelser som ble inkludert i analysen, 8 fra ambulansetjenesten (38,1 %) og 13 (61,9 %) fra NAV.

4.2.1 Aldersinndeling

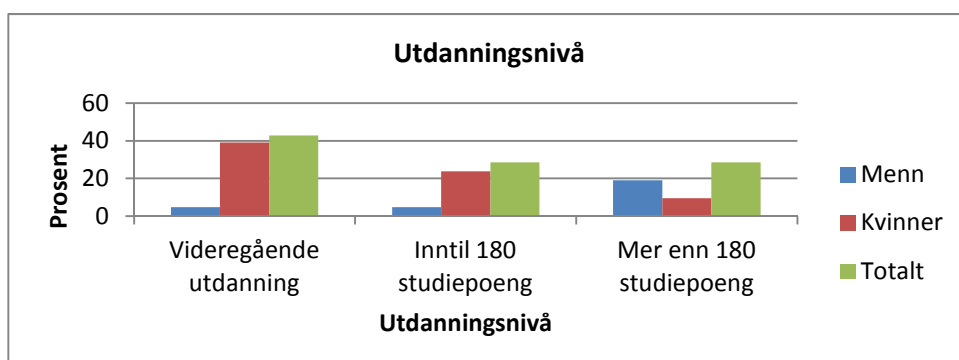
Totalt var det 21 spørreskjemaer som ble inkludert. Av disse var 15 kvinner og 6 menn. Flertallet i utvalget var mellom 30 og 49 år. Antallet menn i utvalget var lavt, og fordelt i aldersgruppene slik: 1 i alder 18-29, ingen i alder 30-39, 1 i alder 40-49, 3 i alder 50-59 og 1 i alder 60-69. (Figur 1)



Figur 1

4.2.2 Utdanningsnivå

Utdanningsnivået er delt inn i videregående utdanning, høyskoleutdanning inntil (\leq) 180 studiepoeng og høyskoleutdanning mer enn 180 studiepoeng. Vi observerer at 4 av 6 menn inkludert i analysen, er i gruppen som hadde høyest utdanningsnivå og dermed utgjør 67 % av denne gruppen. Den største gruppen totalt sett (43 %) har videregående utdanning. For kvinnenes del har 53 % videregående utdannelse, mens 33 % har høyskoleutdannelsen \leq 180 studiepoeng og bare 13 % har høyskoleutdannelse $>$ 180 studiepoeng. (Figur 2)

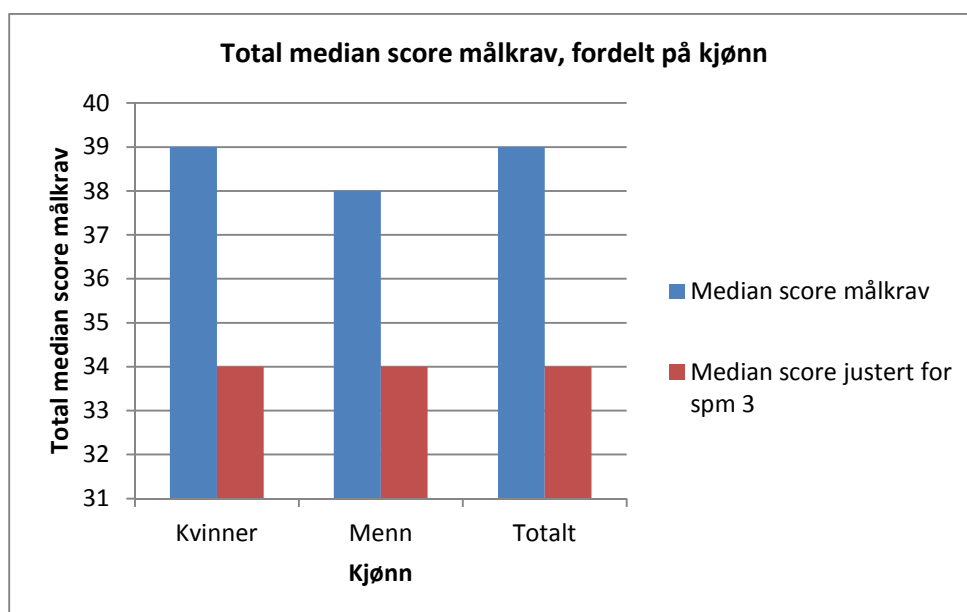


Figur 2

4.3 Innstilling til målkrav

4.3.1 Innstilling til målkrav, fordelt på kjønn

Når en ser på deltakernes medianscore på spørsmålene som gjaldt målkrav, finner en i utgangspunktet liten forskjell i totalscore mellom kjønnene. Median totalscore for utvalget som helhet, var 39. Kvinnenes medianscore var 39, mennenes 38. Når en justerer for poengscore i spørsmål 3, ser en at denne forskjellen forsvinner og det ikke lenger kan vises til forskjell mellom kjønnene hva gjelder median totalscore for målkrav. (Figur 3)



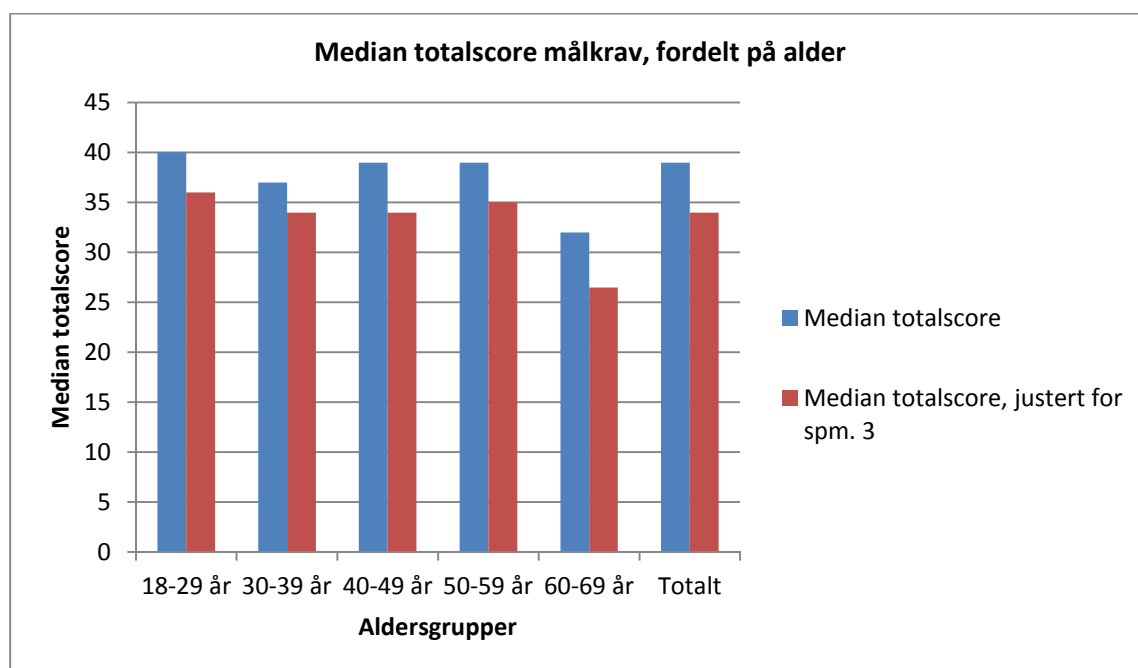
Figur 3

4.3.2 Innstilling til målkrav, basert på alder

Median totalscore for aldersgruppene varierte mellom 40 og 32, med 39 som median totalscore for utvalget som helhet. Når en justerer for spørsmål 3, finner en at dette gir ulikt utslag for den enkelte aldersgruppen, men at forskjellen aldersgruppene mellom, samt forholdet i score for den enkelte aldersgruppe opp mot totalscore for hele utvalget, holder seg. Man finner at den yngste aldersgruppen har høyest score med 36 (justert), tett etterfulgt av aldersgruppen 50-59 år med 35 (justert). Lavest score har aldersgruppen 60-69 år med 26,5 (justert). Denne gruppen bestod bare av to personer, noe som gjør at vi oppfatter at dette

resultatet mest sannsynlig er et resultat av tilfeldigheter mer enn noe annet. Det kan se ut til, i vårt utvalg, at innstillingen til målkrav er mest positiv i den yngste gruppen, og at man deretter finner en reduksjon i score for aldersgruppen 30-39 år. Deretter ser det ut til at man finner en økende positiv innstilling til målkrav med økende alder fram til den eldste aldersgruppen som har en lavere score. (Figur 4)

For å oppsummere kan man da si at det ser ut til at innstilling til målkrav varierer med alder. Vi understreker at utvalget i denne spørreundersøkelsen var svært lite, og at forskjellene vi har funnet dermed kan skyldes tilfeldigheter.



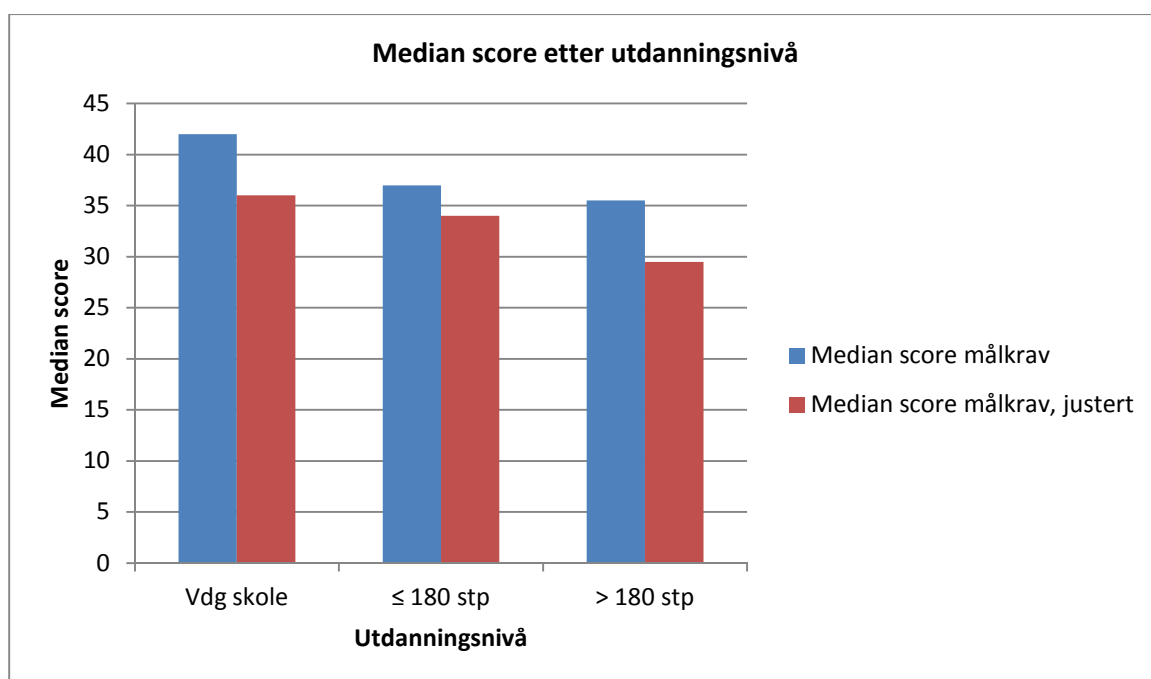
Figur 4

4.3.3 Innstilling til målkrav, basert på utdanningsnivå

Når en ser på justert totalscore for målkrav basert på utdanning, var median totalscore 36 for gruppen med videregående skole, 34 for gruppen med høgskoleutdanning inntil 180 studiepoeng og 29,5 for gruppen med høgskoleutdanning over 180 studiepoeng. For utvalget totalt, uavhengig av utdanningsnivå, var median totalscore 39.

Gruppen som har videregående skole skiller seg tydelig ut med en median totalscore som er 6,5 poeng høyere enn gruppen som har lavest score i undersøkelsen, og 3 poeng høyere enn totalscore for utvalget. En kan undre seg over om den høye totalscoren kan forklares ut fra funnene som er presentert i avsnittet om alder (gruppen 18-29 år scoret høyest av

aldersgruppene), men umiddelbart finner vi ikke belegg for å forklare denne tendensen slik. I gruppen som hadde videregående utdanning, var 1 i alder 18-29 år, 3 i alder 30-39 år, 2 i alder 40-49 år, 2 i alder 50-59 år og 1 i aldersgruppen 60-69 år. (Figur 5) Med andre ord var aldersspredningen jevn for hele gruppen som hadde videregående utdanning. Gruppen som sådan var også jevnt fordelt fra begge arbeidsplasser, med 4 fra NAV og 5 fra ambulansetjenesten. Dette taler for at dette kan være en tendens til at utdanning kan være en påvirkende faktor for innstilling til målkrav.



Figur 5

Når en justerer for innvirkningen spørsmål 3 har for median score i de ulike gruppene, ser en at gruppen med videregående utdanning faller mer enn gruppen som har inntil 180 studiepoeng, men like mye som gruppen som har mer enn 180 studiepoeng. Gruppen scorer likevel fremdeles høyere enn begge de andre gruppene, hhv. 2 og 6,5 poeng. Det kan dermed synes som at gruppen som har videregående utdanning har en mer positiv innstilling til målkrav enn gruppene som har høyere utdanning.

4.3.4 Oppsummering, målkravscore

Når en da oppsummerer hvordan kjønn, alder og utdanningsnivå alene påvirker innstilling til målkrav, finner vi i vårt utvalg ingen holdepunkter for at kjønn som enkeltfaktor påvirker innstilling til målkrav. Med hensyn til alder finner vi en variasjon mellom aldersgruppene,

hvor det kan virke som om aldersgruppen 18-29 år har en mer positiv innstilling enn utvalget for øvrig, tett fulgt av aldersgruppen 50-59 år. Når det gjelder utdanningsnivå, scorer gruppen med videregående utdanning gjennomgående høyere enn de andre gruppene.

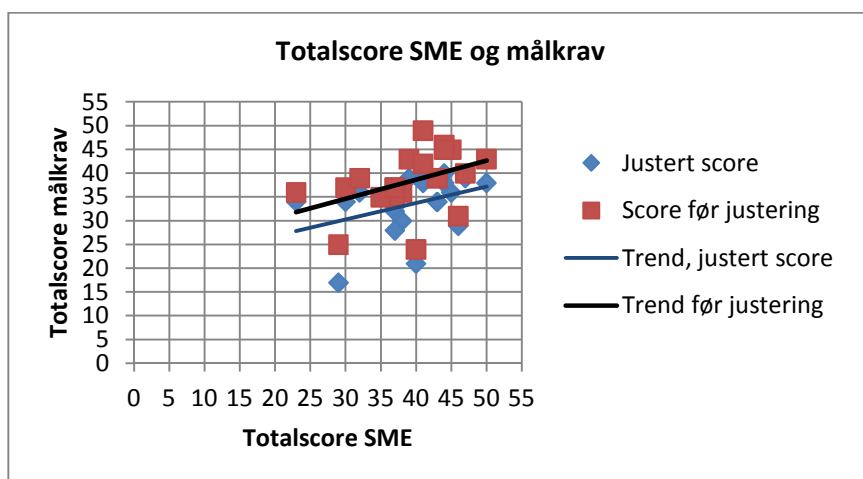
Det sier seg selv at en ikke kan konkludere bombastisk på et så lite utvalg som er inkludert i vår analyse, og at observerte trender og tendenser kan være grunnet i tilfeldigheter.

4.5 Subjektiv mestringsevne og innstilling til målkrav.

Vi ønsket å se hvorvidt SME påvirker innstillingen til målkrav, og hvorvidt kjønn, alder og utdanningsnivå har samtidig innvirkning. Spørreskjemaene ble analysert ved at faktisk totalscore fra hver respondent på målkravspørsmålene og SME-spørsmålene ble satt inn i punktdiagram. Avslutningsvis ble det lagt inn lineær trendlinje. Vi justerte for spørsmål 3 ved å utelukke score for dette spørsmålet fra analyse, og alle diagrammer presenterer resultatene som er målt både før og etter slik justering.

Hovedfunnet som vi gjorde for utvalget som helhet, var at det synes å være en gjennomgående trend for at totalscore for målkrav (økende score = økende positiv innstilling) øker proporsjonalt med økende total SME-score (figur 6)

Når en justerer for score i spørsmål 3, finner vi at denne trenden i liten grad påvirkes, og da i retning av at den flater noe ut. Den positive innstillingen til målkrav øker fortsatt med økende SME, men med ca 0,5 poeng mindre per 10 poeng økning i score for SME. Dette kan bety at trendkurven for utvalget hvor en ikke justerer for spørsmål. 3, til en viss grad kan vise en falsk forhøyet sammenheng mellom økende SME og økende positiv innstilling til målkrav.



Figur 6

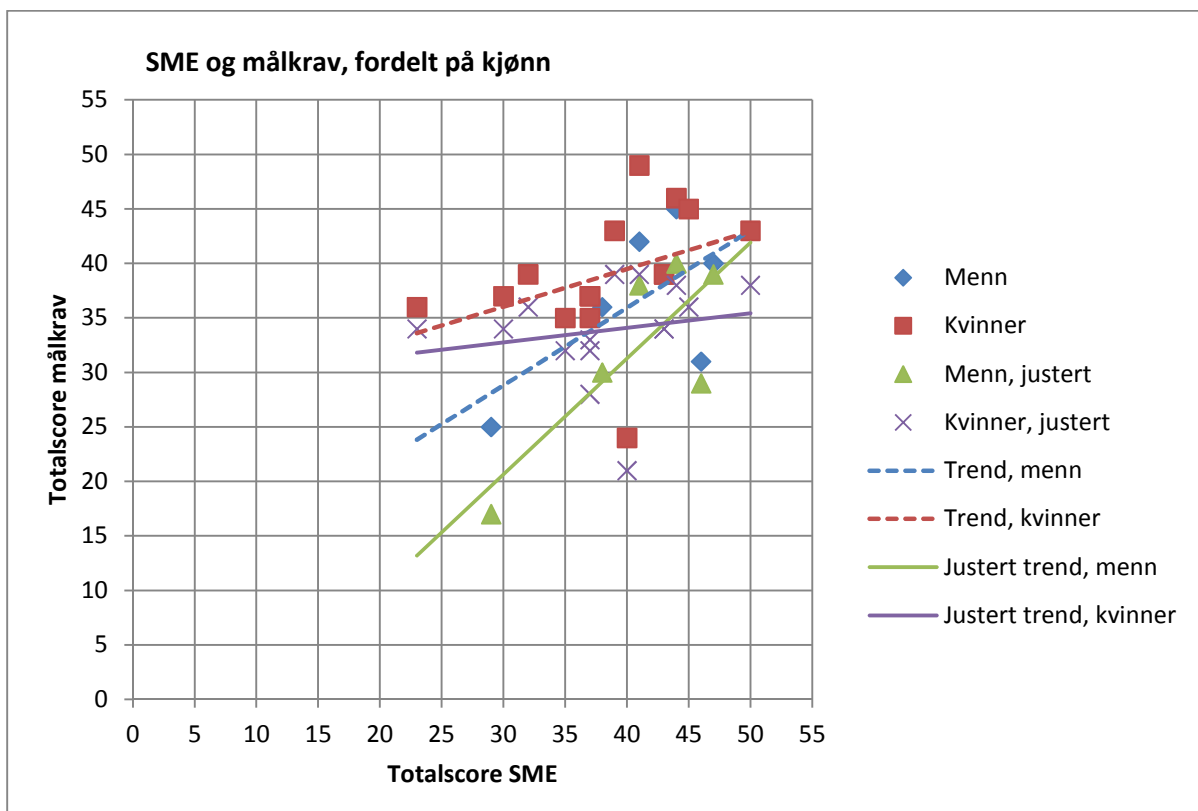
4.5.1 SME og målkrav, fordelt på kjønn

Når en ser på forskjeller mellom kjønnene, ser en her at menns innstilling til målkrav kan synes å være mer påvirkbar av stigende SME enn kvinners. En økning på 10 poeng i totalscore for SME hos menn medførte en økning i score for målkrav på 7,5. For kvinnene var den samme ratioen 3,5 per 10 poeng økning. (Figur 7)

Justerer en også her for spørsmål 3, ser en at dette medfører at kvinnenes trendkurve i stor grad flater ut, mens mennenes kurve blir brattere. For kvinnegruppens del faller den til en 1,5 poengs stigning i totalscore for målkrav per 10 poeng stigning i SME. Figur 6

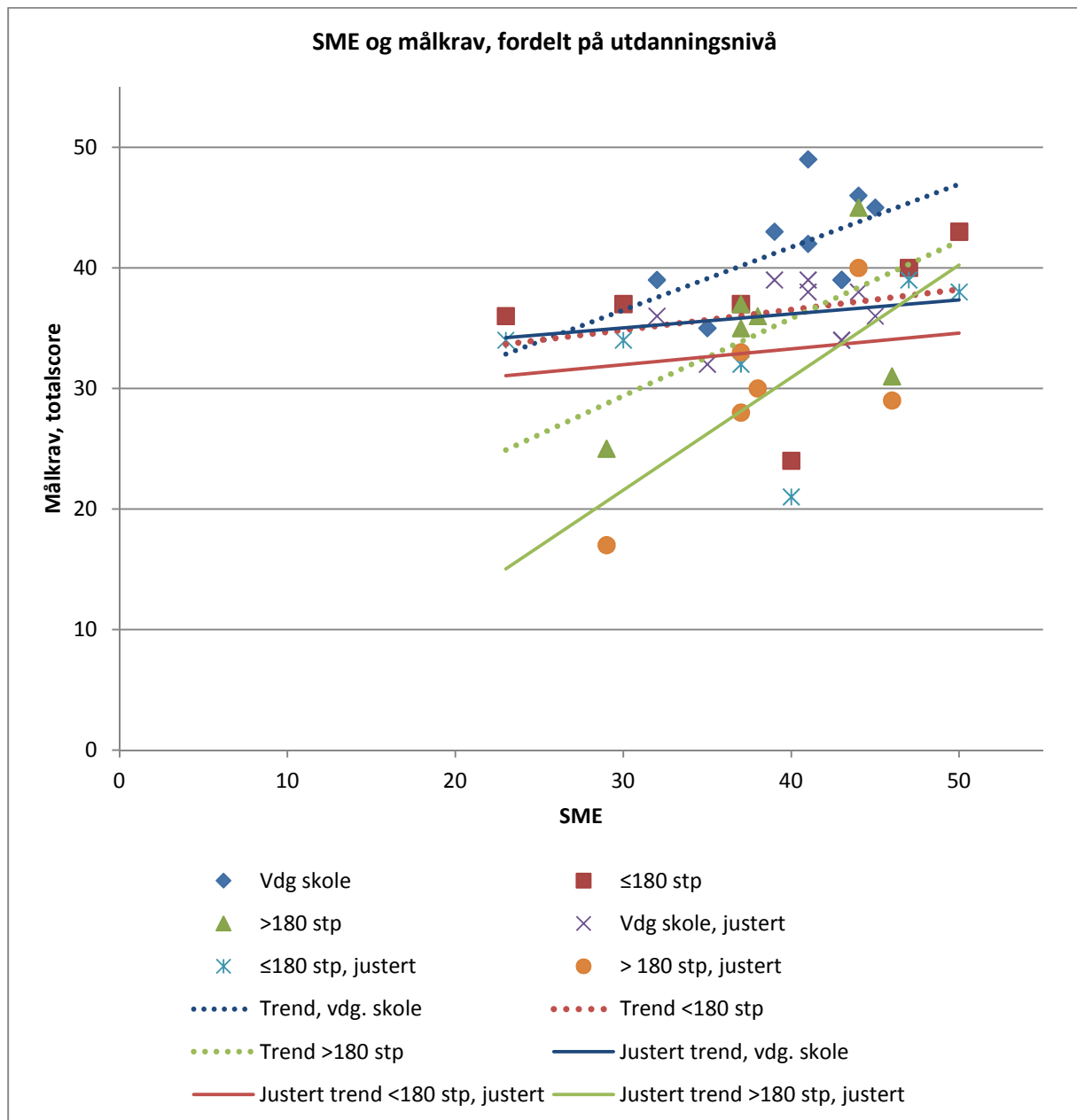
observerer vi det motsatte; en justering for spørsmål 3 gir en brattere trendkurve med 10,5 poeng stigning i totalscore for målkrav per 10 poeng stigning i SME-score. Kvinnene scorer høyere enn menn på målkrav fram til SME-score på ca 43, da trendlinjene krysser hverandre og mennene «tar igjen» kvinnene» med en mer positiv innstilling til målkrav når SME er over ca 43.

Det var svært få menn med i utvalget, og dette medfører en stor statistisk svakhet som gjør resultatet sårbart for bias. Vi kan ikke utelukke at dette funnet kan forklares ene og alene med forankring i tilfeldighetenes råden, og det vil være nødvendig med ytterligere forskning for å undersøke om dette resultatet evt. er reproduserbart.



Figur 7

4.5.2 SME og målkrav, fordelt på utdanningsnivå



Figur 8

Når en ser på korrelasjonen mellom SME og målkrav fordelt på utdanningsnivå, finner man lik tendens som for de øvrige analysene; at trendkurvene flater ut når man justerer for spørsmål 3. Vi ser også at det for alle gruppene tilsynelatende er en trend for at innstillingen til målkrav scores høyere (mer positiv) med økende score for SME.

Vi viste i Figur 6 at gruppen med videregående utdanning hadde høyest median totalscore for målkravspørsmålene. Når en ser hvordan SME påvirker totalscore for målkrav i de enkelte

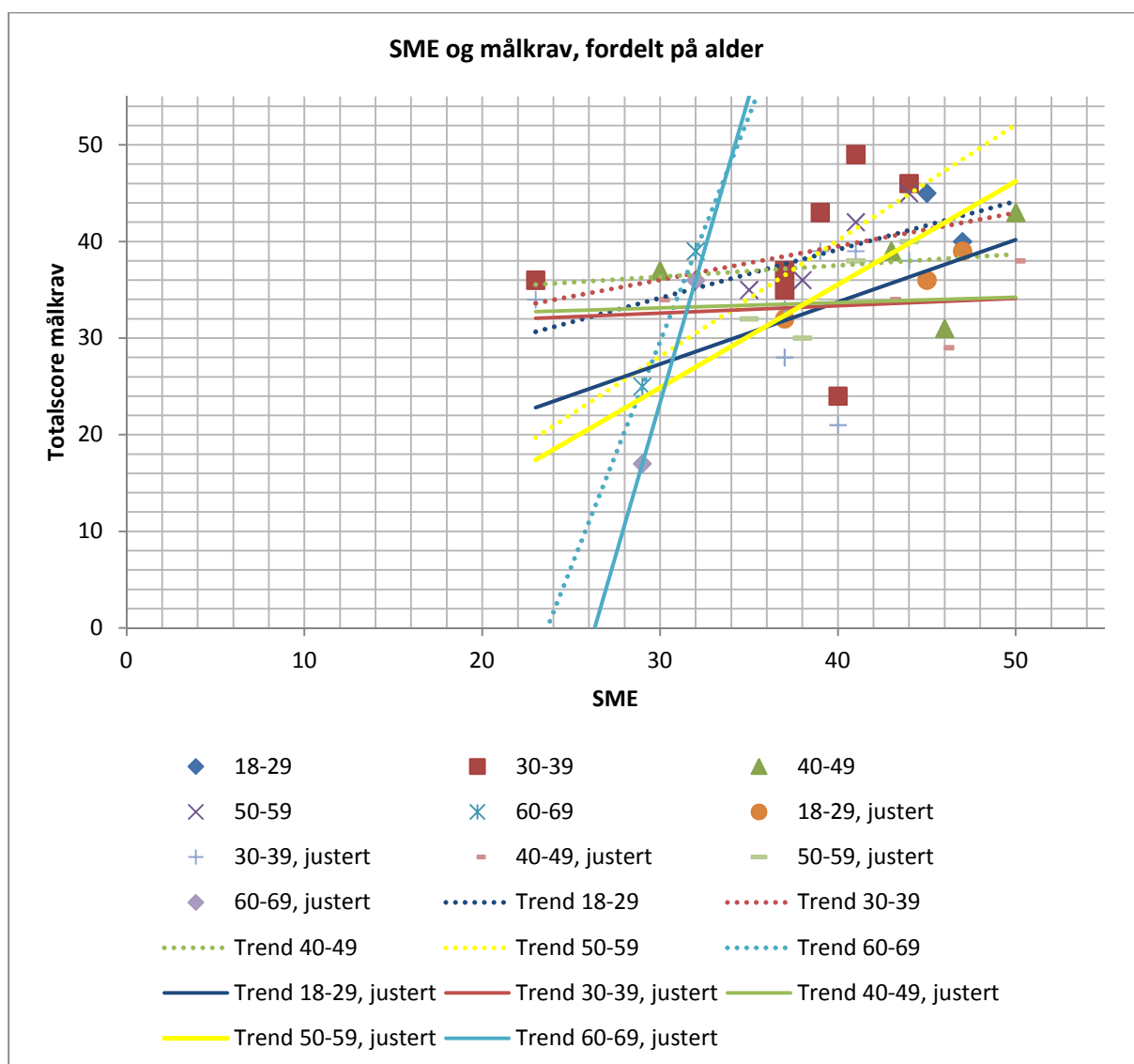
gruppene, finner man den samme trenden her. Etter justering for spørsmål 3 finner man at trendkurven flates ganske dramatisk ut for gruppen med videregående skole. Man ser likevel at denne gruppen fremdeles har høyest score til målkrav.

Trenden etter justering er at for gruppen med videregående utdanning stiger totalscore for målkrav med 2 poeng for hver 10 poeng stigning i totalscore for SME. For gruppen som har ≤ 180 studiepoeng stiger totalscore for målkrav med 2 poeng for hver 10 poeng stigning i totalscore for SME. For gruppen > 180 studiepoeng er økningen 9 poeng for hver 10 poeng stigning i totalscore for SME, som er en økning med 3 poeng etter justering. Trendkurvene for gruppene med videregående skole og høyskoleutdanning inntil 180 studiepoeng er tilnærmet lik parallelle. Vi ser altså at det er gruppen med lavest utdanning som her skiller seg ut ved at de har en gjennomgående mer positiv innstilling til målkrav, selv ved forholdsvis lav SME. (Figur 8)

Som tidligere nevnt er utvalget lite, og gruppen med > 180 studiepoeng består av 6 personer. Vi vil derfor igjen understreke at funnet kan forklares med tilfeldigheter, og at ytterligere, større undersøkelser er nødvendig for å undersøke hvorvidt dette er et reproduserbart fenomen.

4.5.3 SME og målkrav, fordelt på alder

Vi finner igjen at det er variasjoner mellom gruppene hva gjelder hvilke utslag justering for spørsmål 3 får for resultatet. En ser også i dette diagrammet den samme tendensen til at økende SME gir økende totalscore for målkrav for enkeltgruppene, dog med forholdsvis store variasjoner gruppene imellom i forhold til hvor stor denne økningen er. For gruppen 18-29 år, øker totalscore for målkrav med 6,5 poeng for hver 10 poeng økning i totalscore for SME. For gruppen 30-39 år og 40-49 år finner vi en langt flatere kurve, med 1 poeng økning i totalscore for målkrav for hver 10 poeng økning i totalscore for SME. For gruppen 50-59 år finner vi en markert brattere trendkurve; 10,5 poeng økning i totalscore for målkrav for hver 10 poeng økning i totalscore for SME. (Figur 9) Trendkurven for aldersgruppen 60-69 år er så avvikende fra de øvrige gruppene med en økning på 31 i totalscore for målkrav for hver 10 poeng økning i totalscore for SME, at vi tar dette som en bekreftelse på vår formening om at resultatene for denne gruppen nok er svært preget av at den bestod av bare 2 personer.



Figur 9

Vi oppsummerer med å konkludere at for utvalget som deltok i vår spørreundersøkelse, finner en i alle aldersgruppene at totalscore for målkrav øker med økende totalscore for SME, og at gruppen i alder 40-49 og 50-59 kan synes å være mer påvirkbar av SME når det gjelder innstilling til målkrav, enn de yngste og de eldste.

5.0 DISKUSJON

Med fare for å overforenkle sammensatte fenomener, har vi i denne oppgaven satt et tilnærmet likhetstegn mellom innstillingen til målkrav som vi har forsøkt å måle, og lojalitet til målkrav. Som beskrevet i punkt 2.3 om lojalitet, trekker vi paralleller fra Kaufmann og Kaufmanns (2010) definisjon av lojalitet som villighet til å stille opp for en annen og hva som

skjer dersom en ansatt kjenner på motstand (= negativ innstilling) til de målene som er satt; nemlig at dette kan medføre at vi skyver arbeid over på, og dermed øker belastningen for kollegaer – man bidrar ikke til felleskapet i den grad man ellers burde eller kunne. Ut fra Salvesens (2010) kronikk om lojalitet vs. Lydighet, bør vi kanskje stilles spørsmålsteget ved om lojalitet til målkrav som begrep burde erstattes med *lydighet* til målkrav, hvor slik lydighet er et produkt av lojalitet til arbeidsgiver og kollegaer.

Funnene i vår spørreundersøkelse kan tas til inntekt for at den enkelte ansattes SME påvirker den ansattes innstilling til, og altså lojalitet til, målkrav. Våre funn kan tyde på at dette kan være tilfelle uansett kjønn, alder og utdanningsnivå. Samtidig har vi vist, med de metodiske begrensningene som ligger i undersøkelsens størrelse, at dette er et fenomen som i ulik grad påvirker grupper av ansatte; de yngste synes å være mer positive enn de eldste, samtidig som noen grupper mer enn andre synes å være påvirkelige i sin innstilling til målkrav av sin SME. Hva gjelder kjønnsforskjeller, kan vi ikke i vårt utvalg finne at det er markerte forskjeller mellom kvinner og menn.

Vi tenker som beskrevet i punkt 2.3 om lojalitet, at det er svært viktig i lederrollen å være ydmyk for, reflektere over og ha en god dialog med ansatte om innstillingen til målkravene som finnes, og ha kunnskap om SME og hvordan den påvirker både læring, funksjon og fokus hos ansatte. Medarbeidersamtaler er en naturlig arena for å jobbe strukturert med dette for både leder og ansatt. Videre tenker vi at det er vel så viktig å vektlegge den hverdagslige dialogen med ansatte, hvor man gjennom mer uformelle samtaler blir godt kjent med den enkelte og på denne måten både «ser» hver enkelt. Dette gir også anledning til å gjøre målkrav og subjektiv mestringsevne til dagligdagse, ufarliggjorte begreper som man kan ha god dialog om uten at dette oppleves konstruert for verken leder eller ansatt.

Hvordan mennesker forholder seg til mål som sådan, er grundig beskrevet i faglitteraturen og belyst i punkt 2.4.1 i denne oppgaven. Blant annet belyses det at mennesker med lav SME har en tendens til å senke mål og/eller gi opp når de møter hindringer eller oppgaver blir kompliserte.

Dette kan også være med å forklare våre funn, hvor lav SME korrelerte med mindre positiv innstilling til målkrav. Tokar et al (1998) fant at amotivert orientering og lav SME kan være forårsaket av arbeidsrelatert stress. Arbeidsrelatert stress har ikke vært en faktor vi har tatt med i vår problemstilling, og av den grunn har vi ikke belegg for å si noe om i hvor stor grad

slikt negativt stress evt. er tilstedeværende på de to arbeidsplassene som deltok i undersøkelsen.

Vi kan spekulere i hvorvidt våre deltakere opplever at målkravene som er satt for dem, er for høye og oppleves uopnåelige. Nærmere gjennomgang av innleverte spørreskjemaer, viste at dette ikke var tilfellet for dem som scoret generelt lavere enn median score for målkravspørsmålene. Vi vurderer at det ikke er mulig ut fra våre spørreskjemaer å dissekere frem ytterligere informasjon om bakgrunnsforholdene for den enkeltes score, og konkluderer at ytterligere undersøkelser, gjerne med spørreskjema og intervju i kombinasjon, ville kunne avdekke mer av bakgrunnen for hvorfor den enkelte deltaker har scoret som han/hun har gjort på det enkelte spørsmål.

Vi har, ved å velge en kvantitativ metode for dette arbeidet, ekskludert oss fra muligheten til å avdekke hvorvidt det foreligger skjulte faktorer som har direkte påvirkning på lojalitet til målkrav i den enkelte organisasjonen. Ved å velge intervju, kunne vi fått fram mer av bakgrunnsteppet for de ulike scorene som vi har målt. Det er fullt mulig at en evt. motstand mot målkrav, som vi har oppfattet som en negativ innstilling, kan være et resultat av bevisste valg på bakgrunn av politisk overbevisning, etiske refleksjoner eller en etablert organisasjonskultur, og at vi av den grunn generaliserer og forenkler en sammensatt og kompleks virkelighet som er preget av enkeltindivers personlige meninger i like stor grad som enkeltindividets SME.

Vi mente å finne støtte for vår hypotese i Kaufmann og Kaufmanns (2010) omtale av læringsevne og SME. Her framholdes at SME påvirker læring gjennom hvilken målsetting man setter seg, hvor stor innsatsvilje man har og hvor utholdende man er i forsøket på å nå sitt mål. Med grunnlag i dette, mente vi at en lav SME da vil kunne medføre at man senker sine mål, og at mål man da ikke har satt selv, ergo kan oppfattes som for høye. Dette tenkte vi ville medføre at man var mindre positivt innstilt til de målkrav man får satt. Hvorvidt dette er hele eller bare deler av forklaringen for hvordan ens innstilling til målkrav er påvirket av ens SME, skal vi være forsiktige med å konkludere.

6.0 Konklusjon

Vi har i denne oppgaven undersøkt hvorvidt subjektiv mestringsevne påvirker ansattes innstilling til målkrav, og hvorvidt kjønn, alder og utdanningsnivå har samtidig påvirkning og funnet at:

- Innstillingen til målkrav påvirkes av subjektiv mestringsevne.
- Positiv subjektiv mestringsevne gir en positiv innstilling til målkrav, uavhengig av alder, kjønn og utdanningsnivå.
- Kofaktorene utdanningsnivå og alder påvirker i noen grad denne innstillingen. Det kan synes som om kjønn ikke har primær innvirkning på innstilling til målkrav, men at menn er mer påvirkbare av SME med tanke på innstilling til målkrav enn kvinner.

Våre funn tyder på at hypotesen en god SME påvirker lojaliteten til målkrav på en positiv måte, kan være riktig. Funnene i undersøkelsen bør bekreftes eller avkreftes av mer avansert og bedre kvalitetssikret forskning på SME, da de på bakgrunn av et lite datagrunnlag være uttrykk for tilfeldigheter. Det kan være øvrige forklaringer på de tendensene vi har funnet. Vårt mål var imidlertid å kvantifisere i hvor stor grad, om noen, SME påvirket innstillingen til målkrav for ansatte. Tilsynelatende har vi lyktes med dette, med alle forbehold om at resultatene kan være preget av åpenbare bias.

Hva skal vi så kunne bruke resultatene til? Som vi har sett, kan det synes som om innstillingen til målkrav, og derav lojalitet til målkrav, påvirkes positivt av høy SME. En høy SME påvirker den enkeltes læring i organisasjonen, og dermed påvirkes også kulturen (Kaufmann og Kaufmann, 2010). Når man påvirker kulturen i organisasjonen, kan man påvirke holdninger og vedtatte «sannheter» for medlemmene som er en del av organisasjonen. Forenklet kan vi framholde subjektiv mestringsevne som retningsgivende for hvordan den ansatte nyttiggjør seg læring, og hvordan en som leder kan jobbe for en organisasjonskultur som har en positiv innstilling til målkrav gjennom å tilrettelegge for at den enkelte ansatte kan øke sin SME.

Et slikt fokus på å øke SME, kan som tidligere nevnt gjennomføres ved at en kartlegger den enkeltes SME i forbindelse med medarbeidersamtaler. Her kan man også sammen med den ansatte legge en individuell plan og sette konkrete individuelle mål for hvordan man skal øke

SME. Hvilke virkemidler man skal bruke, må ses i sammenheng med hvilke utfordringer den ansatte har, hva slags organisasjon man arbeider i og hvilke muligheter som ligger i den daglige drift. Vi tror imidlertid at de nevnte fire punktene som Bandura har presentert for å øke SME er gjennomførbare i en eller annen form i de fleste organisasjoner. De kan gjennomføres med begrensede kostnader, mens gevinstene er poengtert flere steder i oppgaven vår; større lojalitet til målkrav, mindre målforskyving, større måloppnåelse, økt trivsel, stimulere til læring og økt motivasjon som noen av de viktigste.

7.0 Referanseliste

1. Bandura, A. (1997). *Self Efficacy. The exercise of control*. San Fransisco, CA: W.H. Freeman & Co.
2. Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive View*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
3. Bandura, A. (1994). *Self Efficacy Defined*. Lokalisert på: <http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html> 29. mai 2012
4. Collins, J. (2002) *From good to great*. Oslo: Universitetsforlaget.
5. Gaba, D. M. (2000). Anaesthesiology as a model for patient safety in health care. *British Medical Journal*. (320: 785-788).
6. Gjestad, R. (S.a.). *Beregning av sikkerhetsmargin for gjennomsnittsestimering*. Lokalisert på: <http://www.gjestad.biz/Metode/powerpoint/HiB%20Undervisning%20-%20Kap%2013-17.ppt>
7. Hill, Smith & Mann. (1997). Role of efficacy expectations in predicting the decision to use advanced technologies. *Journal of Applied Psychology*. (72, 307-314).
8. Hjertø, K. B. (2008). Teamarbeid. I B. Kuvaas (Red.), *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser. Evidensbasert HRM*. (s. 96-129). Oslo: Fagbokforlaget.
9. Hughes, C. (2006): *Qualitative and Quantitative Approaches to Social Research*. Lokalisert på: http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/sociology/staff/academicstaff/chughes/hughesc_index/teachingresearchprocess/quantitativequalitative/quantitativequalitative/ 3. mai 2012.
10. Jacobsen, D.I. og Thorsvik, J (2010). *Hvordan organisasjoner fungerer*. (3. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
11. Kaufmann, G. og Kaufmann, A. (2010). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. (4. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
12. Krokkan, A. (1998). *Forstå statistikk*. Oslo: Kalle Forlag.
13. Kvaløy, J. T. (S.a.). *Bruk statistikk riktig!* Lokalisert på: <http://www.ux.uis.no/~jtk/Rettbruk.pdf>
14. Lee, Sheldon & Turban (2003). Personality and the Goal-Striving Process: Influence of Achievement Goal Patterns, Goal Level, and Mental Focus on Performance and Enjoyment. *Journal of Applied Psychology*. (Vol. 88, 2: 256-265).

15. LePine, J.A. (2005). Adaption of teams in response to unforeseen change: Effects of goal difficulty and team composition in terms of cognitive ability and goal orientation. *Journal of Applied Psychology*. (90: 1153-1167)
16. Locke, E. A. & Latham, G.P. (2006). New directions in goal setting theory. *Current Directions in Psychological Science*. (Vol. 15, 5: 265-268)
17. Miller et. al. (1998). Maximizing Learning Gains in Simulations: Lessons from the Training Literature. *Developments in Business Simulations and Experimental Learning*. (25: 217-223).
18. Mitchell, Hopper, Daniels, George-Galvy & James (1994). Predicting self-efficacy and performance during skill acquisition. *Journal of Applied Psychology*. (79: 506-517)
19. Oftedahl, L. (2011, 21. oktober). Oppsagt etter å ha strøket på resertifisering. *Ambulanseforum*. Lokalisert på <http://www.ambulanseforum.no/?p=20926>, 15. mai 2012.
20. Rockstraw, L.J. (2006). *Locus of Control and the Use of Simulation in Undergraduate Nursing Skills*. [Philadelphia, Pennsylvania]: Drexel University.
21. Salvesen, P. L.(2010, 29. juli). Lojalitet og lydighet. *Fedrelandsvennen*. Lokalisert på <http://fvn.no/mening/debatt/article782082.ece> . 3. mai 2011.
22. Tokar, D.M., Fischer, A.R. & Subich, L.M. (1998). Personality and Vocational Behavior: A selective review of the literature, 1993-1997. *Journal of Vocational Behavior*. (53: 115-153).
23. Torgeirsen, K. & Bjørshol, C. (2011) *Using Simulation for Implementing New Protocols*. Upublisert manuskript presentert på 17th Annual Meeting of the Society in Europe for Simulation Applied to Medicine (SESAM), Granada, Spania.
24. Undheim, O. U. (1996). *Innføring I statistikk og metode for samfunnsvitenskapelige fag*. Oslo: Universitetsforlaget.
25. Wood, Bandura & Baily (1990). Mechanisms governing organizational performance in complex decision-making environments. *Organizational Behavior and Human decision Processes*. (46: 181-201).

VEDLEGG 1 Sett ring rundt svaret ditt!

Generelt:

Kjønn: Mann Kvinne

Alder: 18-29 30-39 40-49 50-59 60-69

Arbeidssted: NAV SuS

Utdanning: videregående skole Høgskole inntil 180 st.p. Høgskole > 180 st.p.

Ut fra en skala der 1 er minst og 10 er mest, i hvor stor grad vil du si at følgende påstander stemmer for deg:

Om målkrav:

6. Hvor positiv er du til målkravene som er satt for din stilling?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

7. Jeg mener at målkravene er oppnåelige

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. Jeg mener at målkravene er satt for at ledelsen skal kontrollere sine ansatte

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

9. Jeg mener at målkravene er verktøy som bidrar til forbedring av de tjenester vi leverer til våre pasienter/brukere

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

10. Jeg føler ansvar for å nå de målkravene som er satt for meg.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Om subjektiv mestringsevne:

1. Jeg mener at jeg er flink i jobben min

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

2. Jeg opplever at jeg har god faglig selvtillit

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3. Jeg bruker tid på å holde meg faglig oppdatert

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

4. Jeg synes det er helt greit at min organisasjon har faglige tester for alle ansatte

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

5. Jeg diskuterer ofte faglige problemstillinger med mine kollegaer

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

VEDLEGG 2

SPØRRESKJEMA I FORBINDELSE MED PROSJEKTOPPGAVE I ORGANISASJON OG LEDELSE

Du har fått utdelt et spørreskjema med 14 spørsmål som vi ber deg fylle ut og levere i Solveigs eller Kjetils posthulle. Du svarer selvsagt anonymt.

Svarene i spørreskjemaet vil bli brukt til å belyse hypotesen at innstillingen til målkrav påvirkes av subjektiv mestringsevne ("*Det man gjør, gjør man på bakgrunn av hva man tror man kan og hva man faktisk kan*" ~*Albert Bandura*), og hvorvidt alder, utdanningsnivå og kjønn kan være mulige samtidig påvirkende faktorer for dette.

For å besvare spørsmålene på spørreskjemaet er det en viktig at du forstår hva vi legger i begrepet målkrav. Eksempler er sertifiseringstester eller krav til saksbehandlingstid m.m. Svarene må være levert innen 15. mai 2012.

På forhånd tusen takk for hjelpen!!!

Hilsen Solveig og Kjetil.

VEDLEGG 3: Mediantall fordelt på kjønn og alder

Grupp e	Målkr av spm 1	Målkr av spm 2	Målkr av spm 3	Målkr av spm 4	Målkr av spm 5	Målkrav totalsco re	SM E spm 1	SM E spm 2	SM E spm 3	SM E spm 4	SM E spm 5	SM E Tot al
Total (p=)	8	8	5	9	9	39	8	8	7	8	9	40
Kvinn er (p=15)	8	8	5	9	9	39	8	8	7	7	9	39
Kvinn er 18-29 (p=2)	6,5	8,5	7	9	10	41	8,5	6,5	7,5	9,5	9	41
Kvinn er 30-39 (p=7)	8	8	4	9	9	37	7	7	7	7	9	39
Kvinn er 40-49 (p=4)	8	8,5	5	9,5	9,5	39	8	8	8,5	8,5	10	43
Kvinn er 50-59 (p=1)	8	8	3	8	8	35	8	8	8	3	8	35
Kvinn er 60-69 (p=1)	9	9	3	9	9	39	6	6	6	6	8	32
Menn (p=6)	8,5	8	4,5	9	9	38	8,5	8,5	7	8,5	9	42,5
Menn 18-29 (p=1)	9	10	1	10	10	40	9	9	9	10	10	47
Menn 40-49 (p=1)	6	6	3	8	8	31	10	10	7	9	10	46
Menn 50-59 (p=3)	9	9	5	10	10	42	8	8	7	8	9	41
Menn 60-69 (p=1)	4	5	8	4	4	25	5	5	6	6	7	29

VEDLEGG 4: Mediantall fordelt på utdanning og kjønn

Grupp e	Målkr av spm 1	Målkr av spm 2	Målkr av spm 3	Målkr av spm 4	Målkr av spm 5	Målkrav totalsco re	SM E sp m 1	SM E sp m 2	SM E sp m 3	SM E sp m 4	SM E sp m 5	SM E Tot al
Totalt	8	8	5	9	9	39	8	8	7	8	9	40
Vdg utd totalt	9	9	5	9	10	42	8	8	7	9	9	41
Vdg. Utd. Kvinn er	8,5	9	5	9	10	41	8	8	7,5	9	9	42
Vdg. Utd. Menn	9	9	4	10	10	42	8	9	7	8	9	41
≤ 180 stp tot	8,5	9,5	3	9	9,5	37	8,5	7,5	7,5	7,5	10	38, 5
≤ 180 stp kvinn er	8	8	3	9	9	37	8	7	7	6	10	37
≤ 180 stp menn	9	10	1	10	10	40	9	9	9	10	10	47
> 180 stp tot	7,5	7	5,5	7,5	8	35,5	7	7	7	7,5	9	37, 5
> 180 stp kvinn er	7,5	7,5	5,5	7,5	8	36	7	7	6,5	7	9,5	37
> 180 stp menn	7	6,5	5,5	7,5	8	33,5	8,5	7,5	7	8,5	8,5	41