

# Prosjektoppgave

## Kompetanseutvikling

Hvordan kan leder legge til rette for kompetanseutvikling hos fagansatte i en profesjonsutdanning i sykepleie?

Kari Grande Andresen

LPD 540

Prosjektoppgave

Ledelse og personalarbeid

1



Avdeling ØOL

<b>Innholdsfortegnelse</b>	<b>side</b>
<b>1.0 INNLEDNING.....</b>	<b>3</b>
1.1 Problemstilling.....	5
<b>2.0 TEORI.....</b>	<b>5</b>
2.1 Læring i enkle og doble kretser.....	6
2.2 Læring i grupper og team.....	7
<b>3.0 METODE.....</b>	<b>9</b>
3.1 Valg av metode og informanter.....	9
3.2 Gjennomføring av intervju og dataanalyse .....	9
3.3 Reliabilitet og validitet.....	10
<b>4.0 DISKUSJON.....</b>	<b>12</b>
4.1 Kompetanseutvikling på individ- og organisasjonsnivå.....	12
4.2 Kompetanseutvikling i grupper og team.....	15
4.3 Leders ansvar og rolle for å legge til rette for kompetanseutvikling.....	18
<b>5.0 OPPSUMMERING.....</b>	<b>21</b>

## **Litteratur**

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Intervjuguide

## INNLEDNING

Vi lever i et samfunn hvor kunnskap og kompetanse vurderes som svært viktig. Dette gjelder i og for alle organisasjoner. I de siste årene har kompetanse og kompetanseutvikling fått stadig større oppmerksomhet i arbeidslivet (Lai 2004; Nordhaug 2004). Kompetanse handler om å være i stand til å mestre oppgaver, oppnå definerte mål og ha kunnskaper, evner og ferdigheter (Nordhaug 2010). Dette er en spesiell utfordring i utdanningssektoren, der universiteter og høyskoler skal tilby utdanning og være ledende innenfor forskning, faglig og kunstnerisk utviklingsarbeid på høyt internasjonalt nivå. De har som oppgave å utbre forståelse for og anvendelse av vitenskapelige og kunstneriske metoder og resultater både i offentlig forvaltning, kulturliv og næringsliv (lovdata.no).

Flere yrkesutdanninger har utviklet egne profesjonsfag (Molander og Smeby 2013) og sykepleierutdanning er et eksempel på det. I dagens profesjonssosiologi brukes profesjon som en bred betegnelse på kunnskapsbaserte yrker. I rammeplan for sykepleierutdanning ([www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)) står at å utvikle et personlig og faglig ansvar for handlinger og vurderinger og derved styrke pasientens og samfunnets tillit til profesjonen er sentralt. Også er det viktig at sykepleierne etter endt utdanning skal være oppmerksomme på sitt profesjonelle og etiske ansvar i samfunnet.

Som leder for en bachelorutdanning (profesjonsutdanning) i sykepleie ved en høyskole vil jeg karakterisere mine fagansatte som kunnskapsarbeidere. Irgens (2011) viser til at kunnskapsarbeidere utøver sitt yrke basert på sitt profesjonelle intellekt og at de kvalifiserer til navnet kunnskapsarbeider når de som ansatte preger en virksomhet (Irgens 2011). De utfører sine arbeidsoppgaver basert på egne kunnskaper heller enn å bli satt til å utføre oppgaver etter gitte instruksjoner fra en leder. Jeg er opptatt av at mine ansatte skal ha muligheter for å utvikle sin kompetanse og som leder vil jeg legge til rette for at de utvikler sine kunnskaper, evner og ferdigheter, men også sine holdninger.

Sykepleieryrket har vært gjenstand for store endringer når det gjelder ansattes kompetanse fra de første fagutdannede sykepleiere kom inn i norsk helsevesen fra midten av 1800-tallet. Utviklingen fra forrige århundre til nye sykepleiere med offentlig autorisasjon ble utdannet fra sykepleierskolene på 1960-tallet, var omfattende (Moseng 2012). Endringene var initiert av sterke personligheter som var opptatt av sykepleiefagets utvikling. Utviklingen av faget påvirket også de som etter hvert utdannet seg til sykepleiere. Sterke og tydelige kvinner har opp gjennom årene frontet sykepleiefaget ved at de har etablert utdanningsinstitusjoner og

drevet utdanning. Utviklingen har også vært stor når det gjelder de som etablerte og underviste ved de ulike sykepleieskolene i Norge. Utvikling av kompetansen hos diakonisser, oversøstre og lærere som startet og definerte både yrket og faget var stor. De driftet også sykepleierutdanningene som har vært gjenstand for en omfattende utvikling (Moseng 2012).

I 1995 ble Norges Høyere Sykepleierskole stiftet med den hensikt å videreutdanne sykepleiere innenfor pedagogikk og sykepleiefag. Slik kan vi si at utviklingen av en profesjon skjedde over flere år (Moseng 2012). Et viktig moment for å bygge og vedlikeholde en profesjon er at profesjonen selv utvikler og vedlikeholder sitt eget kunnskapsgrunnlag. Det betyr blant annet å drive forskning innenfor eget fag. Sykepleie bygde lenge på legenes fagkunnskaper, men ved opprettelsen av Norges Høyere og senere Institutt for sykepleievitenskap ved Universitetet i Oslo, ble sykepleievitenskap et eget fagområde med egen forskning. Sykepleiere studerte faget og utviklet sin kompetanse (Moseng 2012). Faget ble utviklet til hovedfag, mastergrad, doktorgrad med post doc/professorløp som har foregått i perioden fra 1960-tallet, med en tydelig kompetanseheving innenfor høyere utdanning fra 1990-årene og fram til i dag.

For å illustrere denne utviklingen hadde en sykepleier utdannet ved en sykepleierskole i Norge i 1981, 20 vekttall som uttrykk for den formelle kompetansen som var utviklet gjennom 3 år. Endringer i utdanningen som følge av offentlige bestemmelser gjennom nasjonale rammeplaner gjorde at utdanningen endret karakter når det gjaldt teoretisk og praktisk innhold. Utviklingen har fortsatt gjennom reformer til i 1994 da det faglige innholdet i utdanningen ble vurdert til 60 vekttall, som etterhvert tilsvarte 180 studiepoeng (Moseng 2012).

Sykepleielærernes kompetanseutvikling har ikke fulgt utviklingen som sykepleierutdanningen og studentene har vært gjenstand for. Dette gjorde at lærere som underviste ved utdanningen i en tidsperiode på 1990-tallet hadde færre studiepoeng/vektall enn studentene (= nyutdannede sykepleiere) hadde etter endt utdanning. De følgende år er det satset mye på kompetanseutvikling av sykepleielærere, noe som fortsatt er aktuelt. Her kan vi se en merkbar forskjell fra andre utdanningsområder og andre profesjoner der akademisering av profesjonen startet tidligere og kanskje framsto som mer selvfølgelig enn innenfor sykepleieryrket (Moseng 2012). Dette kan ha bakgrunn i at kjønn og verdimesig ståsted innenfor sykepleierprofesjonen har hatt betydning for at utviklingen har gått langsommere enn for mange andre yrkesgrupper. Mesteparten av virksomheten har hos sykepleierprofesjonen

foregått ved pasientens seng og utvikling av faget bærer nok preg av dette. Samtidig har det stått fram sentrale og sterke personligheter som har vært tydelig i utviklingen av sykepleie som eget fag og egen vitenskap. Med dette som bakgrunn ønsker jeg å se på

## **1.1 Problemstilling**

### **Hvordan kan jeg som leder legge til rette for kompetanseutvikling hos fagansatte i en profesjonsutdanning i sykepleie?**

Jeg vil i kapittel 2 se på aktuelle teoretiske tilnærminger til problemstillingen før jeg tar for meg oppgavens metodiske tilnærming i kapittel 3. Kapittel 4 er oppgavens hoveddel med diskusjon og drøfting av empiri og teori. Sist i oppgaven kommer en oppsummering av sentrale momenter og funn.

## **2.0 TEORI**

Jeg vil studere begrepet læring mer inngående, da dette henger sammen med kompetanseutvikling. For å oppnå økt kompetanse er læring en betingelse. I arbeidslivet er det vanlig å forbinde læring med atferdsendring (Irgens 2011). Tidligere har det ikke vært naturlig å koble læring og kognitive prosesser til atferd, da intellektuelle evner tidligere var forbeholdt mulighetene for læring. Etter hvert har det manuelle arbeidet eller det vi gjør blitt koblet til intellektuelle ferdigheter, med et resultat som vektlegger både det tankemessige og eksplisitte som omfatter boklig lærdom og det som inneholder det skjulte, eller den tause kunnskapen (Klev og Levin 2002).

Irgens (2011) mener det finnes klare utfordringer når det gjelder kunnskapsarbeidere. De beskrives som ansatte som utfører sine arbeidsoppgaver basert på egne kunnskaper framfor å bli satt til å utføre oppgaver etter gitte ordrer fra leder. Kunnskapen ligger i den enkelte kunnskapsarbeider og ikke i arbeidsinstrukser eller teknologi. Motivasjonsfaktorer for kunnskapsarbeidere er at arbeidet gir muligheter for personlig vekst, at det finnes muligheter for å nå personlige mål og at det er en type autonomi i måten å utføre oppgaven på (Irgens 2011). Kunnskapsarbeidere arbeider gjerne i selvstyrte arbeidsgrupper som de selv danner. Dessuten setter de pris på at avgjørelser blir tatt desentralisert. Så langt har jeg tatt opp likhetstrekk ved kunnskapsarbeidere. I fortsettelsen vil jeg se på ulike teoretiske tilnærminger

som ikke bare gjelder kunnskapsarbeidere, men som sier noe om hvordan menneskene i enhver organisasjon tenker og oppfører seg i arbeidssammenheng.

## **2.1 Læring i enkle og doble kretser**

Irgens (2011) definerer lederes handlingsteorier. Dette er tankemessige skjemaer eller strukturer som bidrar til å skape sammenheng for den enkelte og er med og påvirker det en person gjør. Irgens (2011) mener at handlingsteorier finnes både hos individer, hos grupper og i organisasjoner. En modell for handlingsteorier kan hjelpe oss til å forstå sammenhenger. Evnen til å lære er viktig både for individer, grupper og organisasjoner. Dette visualiseres i fortsettelsen med at det beskrives fire former for læring. Nulllæring er egentlig ikke noen form for læring: det betyr at vi fortsetter med det vi gjør og at handlingsteorien vår forblir uendret til tross for at resultatene ikke er bra. Vi er kanskje heller ikke innstilt på å lære og vi tenker som vi gjorde tidligere. Enkeltkretslæring medfører justering eller korrigerende, men ikke mer. Lederes vanligste bruksteorier bygger på faktorer som ønsker om å være rasjonell, skjule følelser og svakheter, ha kontroll og «vinne» situasjoner. En slik tenkning vil være i overensstemmelse med enkeltkrets- tenkning (Irgens 2011). Læring som skjer vil være innenfor kjente rammer og vi gjør ikke noe vesentlig utenom det vanlige. Dette er en modell som i stor grad er tillært i vår oppvekst. Når vi eksempelvis skal hjelpe og støtte en annen person, er vi opplært til å rose den andre. Dersom den andre gjør noe som ikke er avtalt, skal vi ikke konfrontere han/hun med det eller ta det opp. På den måten kommer vi derfor sjelden til bunns i sakene. Vi avslutter fordi det koster oss energi og krefter å gå videre. Vi har lært å respektere andre ved ikke å blande oss inn og lært å forsvare oss selv ved å vise at vi er sterke og ikke sårbar. Vi skjuler gjerne det vi tenker og føler (Irgens 2011). I litteratur beskrives dette som enkeltkretslæring og som en måte å handle på som opprettholder status. I dette tilfellet vil virksomheten fortsette å gjøre det den har gjort tidligere. Feil blir kanskje rettet opp uten å se på årsaker og virkningsmekanismer til at det ikke ble ønsket utfall.

Dobbelkretslæring gir derimot muligheter til innovasjon og nytenkning gjennom at det stilles spørsmål ved eksisterende normer og verdier (Irgens 2011). Vi skal forsvare det vi tror på, men samtidig invitere andre inn for å si hva de mener og tenker. Følelse av sårbarhet er en styrke når vi ser hva som ligger bak denne sårbarheten. Vi skal øke vår evne til å bli konfrontert med egne og andres meninger og ideer. Dette er en måte å agere på som gir muligheter til utvikling og læring i situasjonen som leder. Grunnleggende forutsetninger

korrigeres samtidig som styrende faktorer endres. Dette betyr at aktørene er bevisst på hva som skjer og hva som ligger til grunn for endring. Å være årvåken for en annen måte å gjøre ting på er av stor betydning, slik at en ikke handler på samme måte som sist. Metalæring beskrives som at man lærer av læringsprosessen slik at dette får konsekvenser og det er denne type læring som karakteriserer organisasjoner som virkelig er lærende (Irgens 2011).

Argyris (i Klev og Levin 2012) mener at lederes eller organisasjoners måte å tenke og kommunisere på påvirker evnen til læring på en kraftfull måte: dersom du stoler på folk, vil de respondere åpent. Det blir viktig å skape åpenhet slik at diskusjonen kan avgjøre hva som er gyldig og viktig. Målet er her å komme fram til løsninger der menneskene utvikler gjensidig anerkjennelse for hverandre.

## **2.2 Læring i grupper og team**

Mye av arbeidet i organisasjoner utføres i dag i grupper eller team. På bakgrunn av at læring skjer gjennom samspill og mellom mennesker, er det viktig for leder å legge til rette for ulike grupper og team (Levin og Rolfsen 2004). Teamenes evne og vilje til å lære danner videre basis for deres muligheter for å utvikle seg. Det ser ut til at læring framstår som en grunnleggende forutsetning for utvikling og endring (Levin og Rolfsen 2004; Bolman og Deal 2009). En grunnleggende læring i team er evnen til å kunne utnytte mangfoldet og på den måten skape gode arbeidsvilkår. Læring i denne sammenhengen er ikke bare boklig kunnskap, men den kunnskapen vi ikke greier å uttrykke eller sette tydelig ord på. Det er en annen type kunnskap som er taus eller skjult og som også må ivaretas i teamet (Levin og Rolfsen 2004). Praktisk kunnskap synliggjøres gjennom det medlemmene i teamet er i stand til å gjøre.

Når grupper av ansatte fungerer godt kan innsatsen hos den enkelte i teamet forbedres merkbart, mens i situasjoner der gruppa fungerer dårlig, kan den enkeltes innsats bli dårligere enn noen gang. Studier (Bolman og Deal 2009) viser at strukturen i gruppa er sterkt bestemmende for evnen til å gjøre en innsats. Et hensiktsmessig mønster av roller og relasjoner der alle arbeider for et felles mål er avgjørende. Gruppen må finne en struktur som lar de enkelte medlemmene bidra maksimalt. Bolman & Deal (2009) mener det er godt dokumentert at tydelig og hensiktsmessig struktur er viktig for teamets prestasjoner. Det er også viktig at mandatet for gruppa er klargjort.

Levin og Rolfsen (2004) sier teamledelse er inndelt i to kjerneprosesser som består i å løse konkrete oppgaver gjennom samarbeid og utvikle et sosialt fellesskap og identitet i teamet.

Begge prosesser krever ledelse og struktur i gruppen. Ved å utforme en teamkontrakt kan rollene i teamet klargjøres. Eksempelvis kan det være greit å si noe om tidsperspektiv for arbeidet og hvordan en avgjørelse i gruppen skjer. Skal beslutningen tas gjennom å diskutere seg fram til en løsning eller ved avstemming. Bolman og Deal (2009) mener grupper fungerer på to nivåer der det første er et bevisst og åpent nivå knyttet til oppgaven som skal utføres. Sekundært er det et prosessnivå der menneskelig dynamikk og det som skjer følelsesmessig mellom mennesker står sentralt.

Jacobsen og Thorsvik (2007) definerer team som en liten gruppe av personer med komplementær kompetanse som samarbeider for å realisere felles mål. Jacobsen og Thorsvik (2007) viser til studier av team som viser at funksjonaliteten til teamet er helt avhengig av hva slags tilnærming som blir valgt når teamarbeidet initieres og utvikles. I denne studien er det markert fem kritiske punkter i utviklingen av et velfungerende team. Arbeidsgruppen beskrives som det første trinnet der det ikke stilles spesielle krav til gruppen og der ingenting tyder på et målrettet samarbeid. I trinn to beskrives pseudo-teamet der det foregår mer kollektivt samarbeid, men der det likevel ikke finnes noen interesse for å formulere felles mål. I det potensielle teamet er det et virkelig behov for å samarbeide, men fortsatt er det dårlig avklarte mål. Trinn fire beskriver det virkelige teamet som uttrykker at realisering av at felles mål er viktig. Samtidig er samarbeidsformen og de enkelte medlemmene også av stor betydning. Dette kan beskrives som et høy-ytelsesteam, der alle medlemmene er innstilt på samarbeid. De kjenner på omsorg for hverandre og har felles mål. Dette beskrives som den høyeste samarbeidsformen i et team (Jacobsen og Thorsvik 2007).

Lederskap er en viktig suksessfaktor for å utvikle et velfungerende og effektivt team. I grupper der personer er likestilte når det gjelder kunnskapsnivå er rollen som leder preget av at lederen egentlig ikke har noen typisk lederrolle. Lederen vet ikke lenger best og har nødvendigvis ikke mest kunnskap. Dette gir en rolle som kanskje går mer ut på å veilede.



### **3.0 METODE**

Jeg ønsker i denne oppgaven å finne ut mer om hvordan det er mulig for meg som leder å legge til rette for kompetanseutvikling hos mine fagansatte i den konkrete lederstillingen jeg har. Organisasjonen er en høgskole, nærmere bestemt en bachelorutdanning i sykepleie. Jeg ønsker å gjøre en undersøkelse for å finne ut hvordan fenomenet jeg har valgt i min problemstilling framstår og oppleves for andre ledere i lignende situasjon i samme eller annen organisasjon.

#### **3.1 Valg av metode og informanter**

Jeg var i utgangspunktet nysgjerrig på å finne ut hva litteratur og forskning sier om betydningen av kompetanseutvikling, og samtidig finne ut hva ledere i lignende situasjon som meg gjør for å legge til rette for arbeidstakernes og organisasjonens kompetanse. Metodisk kan dette beskrives som en eksplorativ undersøkelse som i denne betydning har som mål å identifisere interessante problemstillinger og se sammenhenger som i fortsettelsen kan være grunnlag for videre undersøkelse og forskning. I følge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) kan dette beskrives som en metode for «å gå inn» i et tema og sonde hva som er beskrevet i litteratur og hva forskning på området viser. Ved å intervju to ledere i lignende situasjon som min egen, kan jeg gjennom denne tilnærmingen utvikle kunnskap innenfor temaet jeg har valgt. Jeg får del i informantenes erfaringer på området, noe jeg videre kan holde sammen med litteratur og forskning og på den måten motta innspill til videre handling og praksis som leder.

Temaet var valgt da jeg sist høst skulle arbeide mer med og utvikle problemstillingen for denne fordypningsoppgaven. Jeg var jo allerede bestemt på at temaet for oppgaven skulle omhandle temaet kompetanseutvikling og leders rolle i den sammenheng. I den innledende fasen av prosjektet diskuterte jeg problemstilling med medstudenter i prosjektgruppa jeg var medlem av forrige semester. Deretter fant jeg en foreløpig problemstilling innenfor temaet «Kompetanseutvikling i organisasjoner». Metodevalget ble videre drøftet i et oppgaveseminar med medstudenter og veileder i februar 2013. Formuleringen på problemstillingen ble etter hvert klar og i retning kvalitativ metode. Jeg ønsket å gå grundig inn i et fenomen og gjøre en studie av erfaringer fra virkeligheten og fra teori og forskning som allerede finnes.

### **3.2 Gjennomføring av intervju og dataanalyse**

I metodebøker beskrives to grunnleggende ulike måter å samle inn kvalitative data på: observasjon og intervju. Jeg har valgt kvalitativt intervju da jeg ønsker å finne ut hva andre ledes erfaringer og opplevelse er. Å gjennomføre intervju er den mest brukte måten å samle inn kvalitative data på (Johannessen, Tuft og Christoffersen 2010). Jeg har gjennomført delvis strukturerte intervjuer der jeg har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuene (vedlegg 1). Jeg gikk videre på svarene informantene ga og beveget meg fram og tilbake i spørsmålsstillingene i intervjuguiden. Intervjuenes varighet var begge på i underkant av en time. Spørsmålene er formulert som åpne spørsmål og starter med spørreord som «hvordan...», «hva ....» og «på hvilken måte.....». Jeg har valgt å intervju to mellomledere, en leder i en annen profesjonsutdanning ved samme høgskole og en leder i en sykepleierutdanning ved en annen høgskole. Jeg har gjennomført intervju som en samtale ansikt til ansikt med informantene. Informantene ble først kontaktet elektronisk, der jeg informerte om bakgrunn for undersøkelsen og hva hensikten var. Videre hadde jeg telefonisk kontakt med begge og avtalte tidspunkter som passet for hver enkelt av dem og meg. Intervjuene ble gjennomført i uke 8 og foregikk på kontoret til den enkelte leder. Begge hadde muligheter til å stenge av for innkommende telefoner eller forhindre at andre faktorer kunne virke forstyrrende på gjennomføringen av intervjuene. Intervjuene ble tatt opp på diktafon, i tillegg til at jeg skrev stikkord underveis i intervjuet. Etter intervjuene var gjennomført laget jeg et resyme av innholdet i intervjuene, etter å ha hørt gjennom opptakene gjentatte ganger. Spørsmålene inneholdt i stor grad momenter som kunne legge til rette for at informantene skulle si noe om på hvilken måte de var opptatt av kompetanseutvikling hos sine ansatte. Samtidig var det viktig å høre hvordan de to informantene la til rette for kompetanseutvikling til sine fagansatte, hvilken kompetanse de etterspurte ved tilsetninger og hvordan de hadde oversikt over ansattes kompetanse.

### **3.3 Reliabilitet og validitet**

I undersøkelser som dette er det viktig å stille spørsmål ved pålitelighet eller reliabilitet (Johannessen, Tuft og Christoffersen 2010). Hvilke data som brukes, måten de samles inn på og hvordan de bearbeides må være nøyaktig. I min undersøkelse gjennomføres intervjuer som tas opp og nedskrives. Videre skjer dataanalyse ved at jeg går gjennom datamaterialet flere ganger. Jeg lytter til opptakene, skriver ned meningsbærende setninger, ord og uttrykk og kategoriserer disse. Arbeidet med dette er utfordrende, da det kan skje at jeg ikke finner

kategorier som passer mitt tankesett. Det kan også være lett å tolke det den enkelte leder sier ut fra min erfaring som leder, sett fra min forforståelse og mitt fokus. Jeg er derfor ydmyk overfor denne prosessen og ser at mine valg kan gjøre at jeg fokuserer på et område som er interessant og relevant for meg, mens jeg står i fare for å overse andre momenter som nevnes i intervjuene. Jeg har etter beste evne prøvd å sette resultater som jeg har fått sammen med teori, pensumlitteratur og studier som er gjort og vil videreføre dette i drøftingsdelen.

Et annet alternativ ville vært å intervju andre ledere og evt. flere ledere. En mulighet kunne vært å intervju de fire andre mellomlederne innen samme avdeling (avd. helsefag). Deres hverdag er kanskje noe annerledes når det gjelder antall ansatte (færre) og der leders situasjon ville ha vært av en annen karakter med andre utfordringer. Dette ville kanskje ha gitt andre resultater og andre typer svar, som sikkert også ville vært interessante. Det er viktig å avgrense denne oppgaven som har et omfang på 15 studiepoeng. Det har også vært av betydning for meg å få litt innblikk i hvordan en leder i en ikke-helsefaglig profesjon ser på dette temaet.

Intervjuene ble gjennomført av to mellomledere ved to ulike profesjonsutdanninger. Mye av informasjonen de ga var lik eller lignende, men noe også var forskjellig, ettersom det er ulike profesjonsstudier. Noen områder var klart felles selv om innholdet i dem ikke var identisk. Etter å ha gått gjennom innholdet i begge intervjuene flere ganger har jeg kodet og kategorisert innholdet. En videre kondensering har ført til at jeg har kommet fram tre kategorier som jeg i det i det følgende vil analysere og diskutere i denne oppgaven.

Kan resultatet fra denne undersøkelsen overføres til lignende situasjoner eller fenomener? Dette er et sentralt spørsmål som omhandler overførbarhet eller ekstern validitet (Johannessen, Tufte og Christoffersen 2010). Er det mulig i denne lille studien å finne forklaringer som kan være nyttige på andre områder og som har relevans for andre situasjoner en leder befinner seg i eller er dette relevant ledere for ulike faggrupper?

Det kom tydelig fram fra begge lederne jeg intervjuet at de var opptatt av både faglig og personlig utvikling for sine ansatte. Begge lederne uttrykker at det er viktig å være del av det som populært omtales som en lærende organisasjon. Kjennetegnet på en lærende organisasjon er at den har utviklet høy grad av bevissthet om viktigheten av å lære (Irgens 2011). Ledere og medarbeidere må legge til rette for utvikling av både individuell og kollektiv læring hvis organisasjonen skal kunne utvikle seg. Læreprosesser må skje både individuelt, gruppevis og i organisasjonen.

## **4.0 DISKUSJON**

Jeg vil i denne delen av oppgaven diskutere hvordan jeg som leder kan legge til rette for kompetanseutvikling hos den enkelte ansatte, men også i organisasjonen. Dette vil jeg diskutere i lys av læringsteori og gjennom tenkning om og bruk av grupper og team. Jeg vil forsøke å finne svar på oppgavens problemstilling «Hvordan kan jeg som leder legge til rette for kompetanseutvikling hos fagansatte i en profesjonsutdanning i sykepleie?». Jeg vil på den måten sammenholde og diskutere funn fra intervju med ledere for ulike profesjonsutdanninger med pensumlitteratur, annen litteratur og forskning på området.

### **4.1 Kompetanseutvikling på individ- og organisasjonsnivå**

Kompetanseutvikling har i de siste årene blitt sett på som et «must» i arbeidslivet, enten det er snakk om undervisningsinstitusjoner eller andre organisasjoner. Organisasjoner har investert store ressurser i kompetanseutvikling og forventningene til resultater har vært høye. Nyere forskning viser at mangelen på klare resultater av denne satsningen kan ha ulike forklaringer. Det kan være mangler ved måten en har arbeidet med kompetanse på. Det kan også være at en ikke har greid å synliggjøre positive resultater. Her er det ulike forklaringsfaktorer som det er viktig å se mer på (Lai 2004).

Nordhaug (2010) sier at all utvikling av kompetanse må gå veien om individnivået eller de menneskelige ressurser. Dette gjelder enten det er snakk om organisatorisk læring, forsknings- og utviklingsarbeid eller personalopplæring. Utvikling av organisatorisk kompetanse betyr egentlig kunnskaper, evner, holdninger og ferdigheter som er knyttet til den enkelte arbeidstaker og ikke til hele organisasjonen. En kjede er ikke sterkere enn det svakeste ledd: det betyr at den enkeltes kompetanse er viktig for organisasjonens totale kompetanse (Nordhaug 2010).

Informantene i min undersøkelse framhever at jevnlig medarbeidersamtaler eller utviklingssamtaler med ansatte er en viktig arena for kartlegging av den enkeltes kompetanseområde, men også for planlegging av videre kompetanseutvikling i form av individuelle kompetanseplaner. Dette støttes av Nordhaug (2010) som sier medarbeidersamtalen er viktig for kartlegging av behov og planlegging av den enkeltes og organisasjonens kompetanseutvikling. Leder og arbeidstaker kan gjennom en slik samtale både bli bedre kjent og bli oppmerksom på den andres tanker og oppfatninger omkring

området kompetanseutvikling for den enkelte. Det er også vesentlig å følge mål og strategier som er nedfelt i organisasjonens mål og strategier (Irgens 2011). Den formelle kompetansen er nok rimelig enkel å kartlegge og er tydeliggjort i form av Curriculum Vitae (CV) ved ansettelse og ellers dokumentasjon av kurs og videreutdanninger. Den ansattes realkompetanse er en adskillig mer krevende øvelse å kartlegge. Denne type kompetanse er det naturlig å kartlegge i medarbeidersamtaler med ansatte. Forskjellige personalsystemer er tilgjengelig i ulike organisasjoner. Det reises spørsmål ved om det er hensiktsmessig å bruke mye tid og krefter på å fylle ut et personalsystem med opplysninger om alle enkeltkompetanser, for så ikke ha muligheter til oppdatering ved endringer (Nordhaug 2004).

I en del sammenhenger er det viktig å avdekke en type kompetanse som kan virke hemmende på læring og kompetanseutvikling i ønsket retning. Her kan vi ha å gjøre med forsvarsmekanismer eller reaksjoner hos fagansatte som hindrer utvikling (Irgens 2011). Et eksempel kan være en fagansatt som får spørsmål fra sin leder om hvilket område han/hun vil utvikle videre i jobben. Svaret kan være at den ansatte ut fra tradisjoner eller eksisterende praksis unnlater eller er tilbakeholden med å tilegne seg kompetanse som er ønsket i organisasjonen. Dette kan være eksempel på enkeltkretslæring der den ansatte opprettholder eksisterende tenkemåter og ikke ønsker å gå videre for å endre på sine eksisterende verdier eller holdninger.

Målet for personalplanleggingen i en organisasjon er å sørge for å ha rett person med riktig kompetanse på rett plass til rett tid (Nordhaug 2010). Her peker informantene på utfordringer, da det ikke bare er å endre arbeidssituasjonen for mennesker akkurat som om det er brikker som skal flyttes. Det krever nær kommunikasjon med ansatte når arbeidsoppgaver skal avklares. Det viktig at medbestemmelse fra ansatte ivaretas, men denne kan likevel ikke være styrende i alle sammenhenger.

Kompetanseutvikling er svært viktig og at ansatte er hovedaktørene her. Dersom arbeidstakerne ikke er motivert for kompetanseutvikling, er det vanskelig for ikke å si umulig å oppnå. Kompetanseutviklingsarbeidet må videre være forankret i organisasjonens strategier. Det betyr i neste omgang at toppledelsen må vektlegge arbeidet og ikke bare delegerer dette viktige arbeidet til lavere nivåer. Lai (2004) peker på at satsingen på kompetanse ikke kan være et arbeid som forgår ved siden av annen aktivitet i organisasjonen. Det er viktig at det utgjør en integrert del av pågående satsningsområder og annen virksomhet.

Nivået på kompetansen til den fagansatte kan ved ansettelse være noe ulik i de to høgskolene jeg har informanter fra. Det er trolig ikke så enkelt for høgskoler med desentral plassering å konkurrere om de høyest kvalifiserte fagpersonene til enhver tid. Førstelektorer og førsteamanuenser tiltrekkes kanskje større fagmiljøer, som i større byer eller større høgskoler der mulighetene til å drive med forskning kanskje er større. En informant framhever at det noen ganger kan være ønskelig å tilsette fagpersoner med kun lektorkompetanse, ut fra en tenkning om at det da kan bygges kompetanse videre i organisasjonen innenfor de fagområdene som til enhver tid er prioritert og ønskelig ved den aktuelle utdanning.

Ulike organisasjoner vil ha forskjellig kjernekompetanse. Kjernekompetanse er aktivitet aktuell type organisasjon kan gjøre bedre enn andre, og som dermed gir denne organisasjonen et fortrinn (Nordhaug 2010). Ved oppstart av for eksempel en masterutdanning i en høgskole er det viktig å få tilsatt en person med eksempelvis professorkompetanse. Dette vil være en kjernekompetanse eller de organisatoriske ferdigheter som organisasjonen bygger sin unike kapasitet på (Nordhaug 2004). På en annen måte kan vi si at kjernekompetanse er den kompetansen som skal sikre langsiktige fordeler og overlevelse. I en sykepleierutdanning vil dette være faglig spisskompetanse som sykepleierutdanninger eller lignende utdanninger må besitte for at målene skal nås ved å utdanne ferdig sykepleiere.

Når det gjelder utviklingen av kompetansenivået innenfor sykepleierutdanningen så har det i følge informant fra denne utdanningen skjedd en «eksplosjon» siden 2005, da NOKUT var på en meget omtalt tilsyns-reise for å undersøke det faglige nivået hos lærerne ved alle sykepleierutdanningene i Norge. Kompetansenivået ved bachelorutdanningene var kritisk da 20 % av fagpersonalet måtte ha førstekompetanse. Det var ikke situasjonen og kun tre bachelorutdanninger i sykepleie ble godkjent etter første runde i 2005.

En viktig arbeidsoppgave for leder er å kartlegge framtidige kompetansebehov. Det er viktig å sikre tilgang på kompetanse som er tilpasset nåværende og framtidige behov. Anskaffelse og utlysning av kompetanse må baseres på en kompetanseanalyse (Nordhaug, 2010). En kompetanseanalyse kan beskrive forskjellen mellom tilgjengelig kompetanse og kompetansebehovet i organisasjonen. Denne forskjellen kan videre beskrives som et eksisterende kompetansegap.

Framtidig kompetansegap er basert på forventede endringer i kompetansebase og kompetansebehov. Når ansatte slutter eller pensjoneres skjer endringer i kompetansebasen. Den må derfor fylles opp gjennom nyrekruttering eller eventuelt interne forflytninger mellom

jobber. Noen ganger blir det også nødvendig med flere stillinger. I høgskolen beskriver informantene at dette skjer gjennom strukturendringer i eksempelvis lærerutdanning og flere studenter eller gjennom innføring av nye fagplaner og økning i studenttall i sykepleierutdanning. Strategisk forankring i organisasjonen sammen med beskrivelse av kompetansegap i framtida vil være grunnlaget for kompetanseplanlegging på lang sikt. Jobbanalyse vil i neste omgang gi grunnlag for stillingsbeskrivelser og kravspesifikasjoner.

Kompetanseutvikling fordrer kompetanseplanlegging. Den må være koblet mot organisasjonens overordnede strategier. Det kan skje at utviklingen av kompetanse er tilfeldig eller feilrettet, slik at den kompetansen som allerede er utviklet ikke er anvendbar og verdifull. Noen ganger kan det kanskje være viktigere å tilrettelegge for å øke utnyttelse av eksisterende kompetanse enn å skaffe ny (Lai 2004). Det er lett å tenke seg at uhensiktsmessig organisering av oppgaver, manglende incentiver eller uklar ansvarsfordeling kan gjøre at en fagperson ikke er innstilt på å bruke krefter på kompetanseutvikling. Det er lett å tenke seg at en leder som er demokratisk og konsulterende i sin måte å lede på, vil lytte til den ansatte og etablere en dialog om hva som kan føre til faglig og personlig utvikling for personen (Levin og Rolfsen 2004). Hvilken leder-stil som brukes kan dermed påvirke medarbeidernes interesse og engasjement for videre faglig fordypning. Lederens evne til å lytte vil her være av avgjørende betydning for om den ansatte fremmer sine ønsker. Dette er også oppfatningen hos lederne jeg intervjuet. Fokus på resultater og oppgaver i organisasjonen er et lederfokus, mens oppmerksomhet på menneskelige relasjoner er et annet. Når leder ivaretar begge disse egenskapene, blir resultatet en ledermodell som omtales som teamledelse (Levin og Rolfsen 2004). I fortsettelsen vil jeg ut fra resultater og litteratur prøve å belyse hvordan leder kan bruke grupper og team for å oppnå kompetanseutvikling hos fagansatte.

#### **4.2 Kompetanseutvikling i grupper og team**

Lederne i begge profesjonsutdanningene som ble intervjuet oppga at fagansatte i de respektive utdanningene var inndelt i flere forskjellige team relatert til arbeidsoppgaver knyttet til ulike studieår eller aktuelle temaer i de ulike profesjonsutdanningene. For å komme fram til en type trygghet i gruppen slik at medlemmene er ærlige overfor hverandre mener Levin og Rolfsen (2004) at teamet må utvikle seg over tid. De vektlegges fire faser i utvikling av team, der «forming» beskriver bli-kjent-delen. Videre kommer fasen «storming» med mye følelsesmessig engasjement. I «norming»-fasen begynner en følelse av enhet å oppstå før den

siste fasen, «performing» utvikles, og der teammedlemmene er trygge på seg selv og ikke redd for konflikter seg imellom. Spørsmålet har etter hvert utviklet seg til å bli hvordan funksjonelle grupper basert på kunnskaper og ferdigheter kan utvikles. Teamene kan struktureres etter arbeidssted, type oppgaver, emner eller prosesser. I en utdanningsinstitusjon kan studentene organiseres i klasser etter studieår eller i grupper etter øvinger i ferdighetsavdeling. Fagansatte kan organiseres etter type eller kjennetegn på fag, eksempelvis naturvitenskapelige eller samfunnsvitenskapelige fag. De kan også organiseres etter tilhørighet til praksis i spesialisthelsetjeneste eller primærhelsetjeneste. Samtidig er det vesentlig at gruppe medlemmene er oppmerksomme på mål og visjoner for gruppa og har evner å forholde seg til disse. Bolman og Deal (2009) understreker hvor viktig det er at ansatte vet hvorfor de er i et team og hva som forventes av dem i teamet. Gruppestrukturen må være så klar at den ikke skaper forvirring og frustrasjon.

Det er gjennomført mange studier for å se på ledelse i arbeidssituasjoner. Bolman og Deal (2009) viser eksempler fra lagidrett og forutsetter en lagleder som styrer ovenfra. De sier at det er viktig at lederne er bevisst på hvilket spill som spilles. De mener at struktur må endres ut fra oppgavens art og omgivelsene. Forfatterne stiller likevel spørsmål ved om ikke selvstyrte team er framtidens struktur. Det finnes belegg for at selvstyrte grupper ofte har bedre resultater og høyere arbeidsmoral enn grupper med tradisjonell styring.

I en høgskole er det utfordringer i arbeidet med grupper. Målet for eksempelvis en emnegruppe er å utvikle et emne, lage undervisningsopplegg og foreslå vurderingsformer. Eksempelvis er det viktig for progresjon i en utdanning at emnegruppene ser til siden og ser andre emnegrupper. Sammen må de ulike emnegruppene sikre helhet og progresjon i utdanningen, enten det er en sykepleier- eller lærerutdanning.

Det er undersøkt i hvilken grad lederen viser omtanke og følsomhet overfor mennesker og i hvor stor grad leder strukturerer de underordnedes aktiviteter. Studier viser at gruppene oppnår resultater når leder har omtanke for de ansatte. Det viser seg i lavere turnover, færre klager og lavere fravær blant arbeidstakerne (Bolman og Deal 2009).

Bolman og Deal (2009) legger vekt på fire sentrale aspekter ved gruppeprosesser. Dette handler om roller, normer, konflikter og beslutningstaking. Rollene utvikles ofte over tid og kan være avhengig av hvor i arbeidsprosessen gruppa befinner seg. Det er viktig at deltakerne i gruppa finner en rolle de liker. Dette er i overenstemmelse med erfaringer informantene deler i intervjuene. Det er viktig at gruppene inneholder personer som kan ivareta ulike



funksjoner i gruppa. En tanke kan være å gjennomføre en teambyggingsprosess når nye grupper skal etableres. Dette betyr å investere i en gruppeprosess som gjør at forpliktelsene i gruppa blir tydelig for gruppemedlemmene (Bolman og Deal 2009). Nordhaug (2010) mener teamutvikling gjennom en hjelper som et opplæringstiltak kan forbedre gruppers samarbeidsevne. Grupper utvikler sine uformelle leveregler. Normer og forventninger som bestemmer hvordan medlemmene oppfører seg. Som leder kan det være verdt å stille spørsmål om gruppa ønsker å være oppgaveorientert og saklig eller mer avslappet. Kan det være hensiktsmessig å drøfte om alle må stille opp på alle møter eller om arbeidstakernes oppmøte kan være mer fleksibelt. Hva er forventet og hvilke tidsrammer er gjeldende.

Konflikter kan lett oppstå i grupper. Kanskje er ikke gruppa selv i stand til og hankses med problemene. Hva skjer hvis leder blander seg inn i gruppa ved konflikter? Noen ganger kan det være viktig at gruppa ordner opp i konflikten selv. Andre ganger bør leder gå inn i løsning av konflikten. Bolman og Deal (2009) sier at det kan være hensiktsmessig at gruppene har visse regler å arbeide etter. Det er viktig at de blir enig om grunnleggende mål, prøver å finne felles interesser og gjerne eksperimenter med ulike løsninger. Levin og Rolfsen (2004) mener at en konflikt både kan virke både konstruktivt og destruktivt. En konflikt kan ødelegge kommunikasjon og skape sterke følelser og stress, men kan absolutt virke positivt og utviklende på sikt. Det er sjelden gunstig å late som konflikten ikke eksisterer.

Studier vider at ledere har individuelle forskjeller i personlighet og stil (Bolman og Deal 2009). For eksempel ble ulike lederstiler sammenlignet i en undersøkelse av gutteklubber. Spørsmålet var om måte å lede på hadde innvirkning på produktivitet og moral i klubben. Resultater viste at eneveldig ledelse førte til at guttene ikke følte glede, men likevel gjorde jobben i gruppa, mens en demokratisk lederstil skapte et produktivt og positivt klima i gruppen.

Når det satses på kompetanseutvikling i en organisasjon, er det ulike hensyn å ta. Nordhaug (2010) peker på ulike mekanismer som både kan skape motstand og allianser eller mangel på slike i organisasjonen. Når en ny type kompetanse, gjerne representert av en «ny» eller annen yrkesgruppe, tilsettes i organisasjonen, kan det skje at makt- og autoritetsforhold endres og at medarbeidere fra nye profesjoner møtes med skepsis.

I lærerutdanningen har ny sammensetting av grupper vist at ved å danne grupper av personell med ulike fag og pedagogisk kompetanse innenfor de enkelte studieårene, så er mål om integrering av fag og pedagogikk ivaretatt overfor studentene. Studentene opplever en

forbedring ved at den pedagogiske forberedelsen de skal gjennomgå i løpet av fire års lærerutdanning skjer i nær tilknytning til de enkelte fagene de velger.

#### **4.3 Leders ansvar og rolle for å legge til rette for ansattes kompetanseutvikling**

I arbeidsmiljølovens § 4-2 står det klart at det i utformingen av den enkeltes arbeidssituasjon skal legges til rette for at arbeidstaker har muligheter for faglig og personlig utvikling, Dette betyr også at arbeidet skal organiseres og tilrettelegges under hensyn til den enkelte arbeidstakers arbeidsevne, kyndighet, alder og øvrige forutsetninger ([www.lovdata.no](http://www.lovdata.no)). Av § 2-1 framgår det at arbeidsgiver skal sørge for at bestemmelsene gitt i medhold av arbeidsmiljøloven blir overholdt. Det er viktig å understreke at arbeidsgiver og dermed leder har en lovfestet plikt for å legge til rette for faglig og personlig utvikling.

Når det gjelder rekruttering av fagpersonell til utdanninger i en høgskole er det viktig å tenke hvilken kompetanse som er nødvendig. Nordhaug (2010) sier at rekruttering er å fylle ledige stillinger i organisasjonen. Dette gjelder rekruttering av nye mennesker som ikke tidligere arbeider i organisasjonen, men det gjelder også planlegging og forflytting av fagpersoner som allerede er ansatt. Det kan også handle om å tilegne seg kompetanse innenfor ulike områder. Informantene mener det er viktig å bygge en strategi og plan for rekruttering av fagpersonell. På den annen side kan det være lett å rekruttere personer med samme kompetanse eller yrkesbakgrunn som de som allerede finnes i organisasjonen. Det kan være en måte å sikre at nye i organisasjonen tenker på samme måte som medarbeidere som har lang erfaring. Dette kan skape trygghet for at det kjente og trygge videreføres. Det er også viktig at nye medarbeiderne skaffer seg informasjon om overordnede mål i organisasjonen og er i stand til å se sin egen stilling i lys av organisasjonens visjoner og mål.

Nytilsatte er en viktig gruppe som må ivaretas. Det kan være hensiktsmessig med fadderordninger slik en spesielt utpekt person har ansvar for å følge opp å ta seg av den nytilsatte med veiledning og tilrettelegging den første tiden (Nordhaug 2010).

Karriereplanlegging og personalutvikling er et sentralt virksomhetsområde for en leder. Det er viktig å planlegge å ha oversikt over når ansatte planlegger sin avgang og samtidig ha en strategi for rekruttering av nytt fagpersonale (Nordhaug 2010). Informantene i undersøkelsen pekte begge på at det er behov for å ha ansatte fra ulike aldersgrupper. Begge lederne nevnte at hoveddelen av arbeidsstokken er mellom 50 og 60 år. Det kan bety at mange vil slutte i

yrkesaktivt liv til samme tidspunkt. Myndighetenes oppfordring om å stå lenger i jobb må tas på alvor og det er viktig å bruke medarbeidersamtaler som arena for personalplanlegging. Kompetanseutviklingstiltak kan være ulikt for personer i ulike alder. Som leder er det viktig å planlegge tiltak for personell i ulike aldersgrupper. Informantene var samstemt om at det er mulig i høgskolesystemet å si at jeg vil være høgskolelektor og ikke være tvunget til å skaffe seg førstelektorkompetanse eller kompetanse som førsteamanuensis. Det er vesentlig at jeg som leder også legger til rette for kompetanseutvikling på ulike nivåer; det kan være relevante videreutdanninger, kortere kurs eller andre tiltak.

Det ble understreket i intervjuene at kompetanseutvikling krever mye av de ansatte. Mange oppgir at «de ikke har tid» og derfor ikke kan delta i læringsaktiviteter for egen del. Nordhaug (2010) mener at dette svaret fra ansatte blir sett på som sosialt akseptabelt i organisasjonen. For noen handler dette om en uvilje mot å gå inn i lærings situasjoner og delta i opplæringstiltak. Denne form for hindringer for læring er grunnleggende og er gjenkjennende i nulllæring eller enkeltkretslæring. Sitasjonen er slik at vi ikke kommer videre; vi fortsetter med det vi holder på med, evt. justerer litt. Følgene er at det ikke skjer noe. Dette kan skje både for ansatte og for meg som leder og jeg kan bli stående «på stedet hvil».

Det kan derfor være hensiktsmessig med mentorordninger som sikrer oppfølging i utviklingsprogrammene for økt kompetanse. Uttrykkene «tatt i handa for å komme gjennom» eller «mentorordning som nøkkel» ble nevnt av informantene. De understreket at dette sikrer kompetanseoppbygging i organisasjonen innenfor fastsatte tidsrammer. Tilgang til veiledning sikrer gjennomføring innenfor normert tid. På denne måten kan organisasjonens kompetanse bygges gradvis og planmessig.

Irgens (2011) viser til Argyris og Schön som mener at alle mennesker har et behov for både å handle og samtidig reflektere over sine handlinger for å lære av sin atferd. Handlinger i organisasjoner er styrt av medlemmenes forståelse av hvordan organisasjoner fungerer, hvilke verdier og normer som er gyldig, hvordan vi påvirker andre og selv påvirkes (Klev og Levin 2012). Det er denne virkelighetsforståelsen som kalles handlingsteorier og den er en type «lokal teori» fordi det er denne som danner utgangspunktet for handlinger.

Hva er forskjellen mellom egen handlingsteori og andres? Noen ganger vet jeg hva som styrer min måte å gjøre ting på og hva som gjør at jeg foretar bevisste vurderinger. Samtidig er jeg i noen situasjoner ikke bevisst på hva som gjør at jeg handler slik eller sånn; i slike situasjoner er handlingsteoriene «skjult». Klev og Levin (2012) og Irgens (2011) viser til taus kunnskap.

Vi ser at atferd over tid har blitt til rutiner og vi snakker om at handlinger utføres på bakgrunn av magefølelse eller intuisjon. Dette er derfor et argument for at kunnskap i organisasjoner ikke kan dyrkes fram uten gjennom deltakelse og involvering fra ansatte som har kunnskapen som en del av sitt daglige arbeid og som en del av sin handlingsteori.

Som leder står jeg i situasjoner der jeg må ta valg avhengig av ulike forhold. For å få en forståelse av den virkelighet som jeg er en del av som leder kjenner jeg meg igjen i det som Irgens (2011) framstiller som en instrumentell og en fortolkende tilnærming til praksis. Disse to tilnærmingene uttrykker to forståelsesrammer som kan lede oss inn på en tredje dimensjon, der det er mulig med et mer fullstendig bilde av virkeligheten. Irgens (2011) mener den tredje veien kan gjøre oss bedre i stand til å navigere i en kompleks virkelighet. Måter å forstå virkeligheten på utvikles gjennom kunnskap fra erfaringer. For å gå videre i dette terrenget må vi tolke situasjonen på en korrekt måte rimelig hurtig og det må heller ikke gå for lang tid før beslutninger tas og handling settes i verk.

Ansatte ved en høyskole er kunnskapsarbeidere. Vi driver utdanning for studenter som skal bli gode profesjonsutøvere som sykepleiere og lærere. Det betyr at vi skal legge til rette for en god utviklingsspiral for de vi driver utdanning for. Vi skal også legge til rette for at studentene skal kunne tilegne seg kompetanse fra forskning som gjøre av ansatte og kanskje delta i forskningsprosjekter sammen med fagansatte.

Det er derfor av betydning at en leder er en person som holder i «tøylene», men ikke detaljstyrer. At leder har en rolle som veileder i ulike sammenhenger kan være vesentlig. Informantene mente det var av stor betydning at leder og fagansatte var geografisk nært hverandre, gjerne i samme korridor eller bygning og tidvis med åpne dører. Det ble understreket at alle har et ansvar for å bygge kompetanse som det er bruk for i organisasjonen, og ikke være opptatt med egne solooppdrag eller kompetanseutvikling innenfor spesielle områder som ikke er relevant for organisasjonen.

Vi har behov for å få faglig påfyll som lærere og ledere i en profesjonsutdanning. For å oppnå påfyll trenger vi det Irgens kaller «utviklingsrom», som jeg tolker som en nødvendig forutsetning for at kunnskap skal utvikle seg og deles (Irgens 2011). Som leder må jeg legge til rette for at det foregår reflekterende samtaler mellom ansatte i organisasjonen, slik at nye ideer kan skapes og at det foregår deling av kunnskap i organisasjonen. Å skape «utviklingsrom», vil kunne gi positive effekter på og i arbeidsmiljøet.

## 5.0 OPPSUMMERING

Å legge til rette for kompetanseutvikling i en kunnskapsorganisasjon er en krevende oppgave der leder har en viktig rolle. Her er skal ulike perspektiver ivaretas. Først og fremst må kompetanseutvikling forankres i organisasjonens mål og strategier. Kunnskapsarbeidere kjennetegnes av stor grad av autonomi. Det kan i neste omgang gi utfordringer å nå organisasjonens mål, dersom den enkelte ansatte først og fremst tenker på seg selv.

Det er av stor betydning at leder har god dialog med den enkelte arbeidstaker. Dette skjer gjennom regelmessige samtaler med fokus på den enkelte arbeidstakers planer og tanker om utvikling av egen kompetanse. Videre har leder ansvar for å tenke på i de ansattes totale kompetanse og se denne i sammenheng med mål og strategier.

En stor del av kompetanseutvikling i en organisasjon skjer ved at ansatte arbeider sammen i grupper og team. Her er en sentral tanke å utvikle det enkelte gruppemedlems kompetanse i gruppa, slik at gruppas totale kompetanse øker. Resultatet blir på denne måten personlig og organisatorisk utvikling. Målet i organisasjonssammenheng er å utvikle lærende organisasjoner. Læring er sentralt i prosessen for å oppnå økt kompetanse og framstår som en grunnleggende forutsetning for utvikling og endring. For at læring skal skje er det viktig å være oppmerksom på mekanismer som kan hemme eller fremme læring.

Irgens (2011) mener at ledere har handlingsteorier som ligger til grunn for deres atferd. Det kan være vanskelig å se sine handlingsteorier «på avstand». Han hevder at hvis ledere greier det gir det mulighet til læring og utvikling hos lederen. Det er viktig at også lederen har muligheter for å utvikle sin kompetanse.

I arbeidet med kompetanseutvikling er det viktig å legge til rette for et stimulerende miljø, slik at den enkelte ansatte kjenner seg verdsatt og har lyst til å øke sin kompetanse. Evnen til å lede menneskelige ressursene og omdanne dem til nyttige produkter og tjenester er en viktig lederoppgave, sier Irgens (2011).

## Litteratur

Bolman, Lee G. og Deal, Terrence E.(2009) *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. 4. utgave. Oslo: Gyldendal akademisk.

Irgens, Eirik (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.

Irgens, Eirik og Wennes, Grete (red.)(2011). *Forståelsesrammer i kunnskapsarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Jacobsen, Dag Ingvar og Thorsvik, Jan (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.

Johannessen, Asbjørn, Tufte, Per Arne og Christoffersen, Line (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utgave. Oslo: Abstrakt forlag.

Klev, Roger og Levin, Morten (2002). *Forandring som praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lai, Linda (2004). *Strategisk kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Levin, Morten og Rolfsen, Monica (2004). *Arbeid i team*. Bergen: Fagbokforlaget.

Molander, Anders og Smeby, Jens-Christian (red.)(2013). *Profesjonsstudier II*. Oslo: Universitetsforlaget.

Moseng, Ole Georg (2012). *Norsk sykepleierforbund gjennom 100 år 1912-2012*. Oslo:Akribe.

Nordhaug, Odd (2010). *LMR ledelse av menneskelige ressurser. Måltrettet personal- og kompetanseledelse*. 3. utg. Oslo:Universitetsforlaget.

Nordhaug, Odd (2004). *Strategisk kompetanseledelse*. Oslo:Universitetsforlaget.

<http://www.lovdatab.no/all/nl-20050617-062.html> [04.05.13]

[http://www.regjeringen.no/rammeplaner//rammeplan\\_sykepleierutdanning](http://www.regjeringen.no/rammeplaner//rammeplan_sykepleierutdanning) [23.05.13]

[http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/notat\\_200844/notat\\_200844.pdf](http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/notat_200844/notat_200844.pdf). [28.04.13]

<http://www.lovdatab.no/all/nl-20050401-015.html> [22.05.13]

## **VEDLEGG NR. 1**

### **PROBLEMSTILLING:**

Hvordan kan jeg som leder legge til rette for kompetanseutvikling hos fagansatte i en profesjonsutdanning i sykepleie?

### **INTERVJUGUIDE:**

- 1) På hvilken måte er du som leder opptatt av kompetanseutvikling hos dine ansatte?
- 2) Hvordan legger du til rette for kompetanseutvikling hos dine ansatte?
- 3) Hva er din plan for å oppnå kompetanseutvikling hos dine ansatte?
- 4) Hvilken kompetanse etterspør du når du skal tilsette fagpersonell?
- 5) Hvor mange ansatte med førstekompetanse har du tilsatt? Prosentdel?
- 6) Hvordan brukes førstekompetente i utdanninga?
- 7) Hvordan skal kompetanseplanen se ut for å utvikle og beholde fagpersonalet?
- 8) Hvordan vet du hvilken kompetanse du har tilgjengelig i din stab?