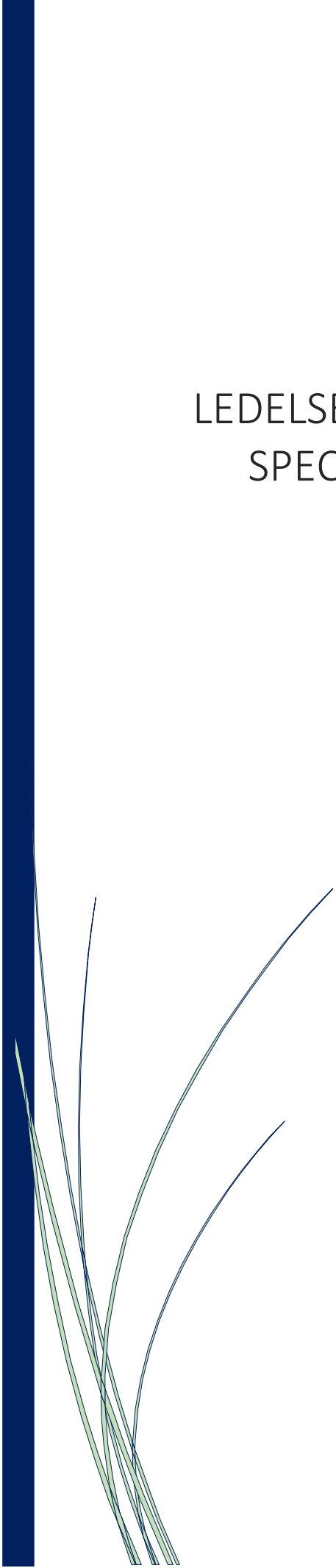




LEDELSE AF KOMPETENCEUDVIKLING AF SPECIALISTER – I EN SELVLEDENDE ORGANISATIONSFORM

Marie Lundsgaard Christiansen

STUDIENUMMER: 202116680

ANTAL ANSLAG: 119.267 (= 49,7 NORMALSIDER)

VEJLEDER: JAKOB NØRLEM

KURSUS: MASTERSPECIALE

UDDANNELSE: MASTER I LÆREPROCESSER MED

SPECIALISERING I LEDELSES- OG ORGANISATIONSPSYKOLOGI

DATO FOR AFLEVERING: 5. JANUAR 2024



**AALBORG
UNIVERSITET**

Indholdsfortegnelse

Abstract.....	4
1. Indledning	5
1.1 Hvorfor beskæftige sig med kompetenceudvikling af specialister?	5
1.2 Nutidens organisationer befinder sig i en "VUCA-tid"	6
1.3 Problemfelt og problemformulering.....	7
1.4 Specialets opbygning	8
2. Videnskabsteoretisk afsæt: Fænomenologi	8
2.1 Fænomenologisk filosofi	9
2.2 Centrale træk i fænomenologien	10
2.2.1 Livsverden.....	10
2.2.2 Førstepersonsperspektivet og essens	10
2.2.3 Fænomenologisk reduktion og epoché	11
2.2.4 Intentionalitet.....	11
2.3 Argument for fænomenologisk afsæt.....	11
2.4 Opsummering	12
3. Metode.....	12
3.1 Anvendt fænomenologi	12
3.2 Fænomenologi som kvalitativ forskningsmetode	12
3.3 Undersøgelsesdesign	13
3.4 Indsamling af data	13
3.4.1 Udvalgelse af interviewpersoner	14
3.4.2 Åben indstilling i interviewene	14
3.4.3 Interviewguide.....	14
3.5 Analysestrategi	15
3.6 Etik og særlige opmærksomhedspunkter	16
3.7 Opsummering	17
4. Teori om selvledende organisationer	17
4.1 Organisationshistorisk perspektiv på selvledende organisationer	18

4.2 Behov for en ny organisationsform: Selvledende organisationer	19
4.3 Ledelse i den selvledende organisation.....	19
4.4 Et fortsat tilblivende felt i såvel praksis som forskning	20
4.5 Opsummering	21
5. Teori om kompetence og kompetenceudvikling.....	21
5.1 Kompetence.....	21
5.1.1 Kompetence og relaterede begreber	22
5.1.2 Kompetence som situeret	23
5.1.3 Specialistkompetencer	23
5.2 Kompetenceudvikling og læreprocesser relateret hertil	24
5.2.1 Kompetenceudvikling som individuel refleksiv læreproces mellem erfaring og praksis.....	25
5.2.2 Kompetenceudvikling som integreret i arbejdets opgaver i en uformel læreproces.....	26
5.2.3 Kompetenceudvikling gennem deltagelse i praksisfællesskaber – en social læreproces	26
5.3 Ledelse af kompetenceudvikling	27
5.3.1 Ledelse af læring i hverdagen og i læringsarenaer.....	27
5.3.2 Ledelse af strategisk kompetenceudvikling.....	27
5.4 Opsummering	28
6. Analyse	28
6.1 Analyse del 1: Centrale temaer i interviewene.....	29
6.1.1 TEMA 1: Karakteristika for specialistkompetencer i en selvledende organisation	29
6.1.2 TEMA 2: Kompetenceudvikling i praksis i en selvledende organisation.....	31
6.1.3 TEMA 3: Tryghed og tillid som forudsætninger for kompetenceudvikling i praksis.....	32
6.1.4 TEMA 4: Ansvar for kompetenceudviklingen ligger i et krydsfelt	33
6.1.5 Delkonklusion analyse del 1	36
6.2 Analyse del 2: Kobling mellem centrale temaer i interviewene og relevant teori	36
6.2.1 Hvad karakteriserer specialistkompetencer i en selvledende organisationsform?	36
6.2.2 Hvordan kan kompetenceudvikling ledes i praksis en selvledende organisation?	38
6.2.3 Delkonklusion analyse del 2	41
7. Diskussion.....	42

7.1 Diskussion af fund.....	42
7.1.1 Hvem tager ansvar for ledelse af den strategiske kompetenceudvikling?.....	42
7.1.2 Stiller den selvledende organisation større krav til specialisten?	43
7.2 Diskussion af udvalgt teori.....	44
7.2.1 Selvledende organisationer er et underbelyst empirisk fænomen	44
7.2.2 Psykologisk tryghed som afgørende forudsætning for kompetenceudvikling	44
7.3 Diskussion af anvendte metoder	45
7.3.1 Kritik af fænomenologi som videnskabsteoretisk afsæt og metode	45
7.4 Opsummering	46
8. Konklusion	47
9. Perspektivering	48
10. Teoribaseret refleksion over egen læring	49
Litteraturliste	51
Bilag 1 – Tabel 1: Kodningsstruktur og nøglecitater	54
Bilag 2 – Interviewguide til interview af specialister.....	58
Bilag 3 – Interviewguide til interview af læringsansvarlig i HR	60
Bilag 4 – Eksempler på billedkort til brug i interviewene	62

Abstract

Title: Leading Competence Development of Specialists in a Self-Managing Organization

This thesis investigates how to understand specialist competences in a self-managing organization, and how to lead development and learning processes related to the competence development of specialist with practical effect in such organizational structure. The thesis is therefore guided by the research question: What characterizes specialist competencies in a self-managing organizational structure, and how can competence development of specialists be managed in practice within such an organization? The study employs a qualitative approach, combining qualitative semi-structured interviews with a qualitative data analysis grounded in a phenomenological scientific approach. The thesis aims to assess the importance of working actively with the competence development of professional specialists, and the importance of how this field can be understood and managed in the context of a self-managing organization formed by principles of decentralized managing. In conclusion findings suggest that the characteristics of specialist competencies in a self-managing organizational structure can be derived from the variance in cross-professional generalist competencies that a specialist profile must also encompass. And that competence development can be managed in practice through learning arenas and a threefold responsibility shared between the specialist themselves, the team, and the formal leader. Additionally, in managing competence development within a self-managing organization, particular attention must be given to strategic competence development, and furthermore considerations should be given to critical prerequisites for learning such as psychological safety. Further research could explore how a recent trend in management literature concerning "7 principles for life" might impact the comprehension of learning and competency development within a self-managing organization.

Keywords: competence development, specialists, leadership, decentralized leadership, self-managing organizations, psychological safety.

1. Indledning

Dette speciale vedrører en problemstilling, jeg selv er stødt på gennem min ledelsespraksis som leder af en IT-afdeling med meget specialiserede medarbejdere, i en stor dansk virksomhed, PFA, hvor IT-udviklingsenheden arbejder i en selvledende organisationsform. Problemstillingen omhandler ledelse af kompetenceudvikling af specialister i en selvledende organisationsform i praksis.

1.1 Hvorfor beskæftige sig med kompetenceudvikling af specialister?

Indledningsvis kan man spørge, hvorfor det overhovedet er relevant at arbejde med kompetenceudvikling af specialister, fra et ledelsesmæssigt og organisatorisk perspektiv. Specialister rummer iflg. Molly-Søholm (2019) et stort potentiale for værdiskabelsen i mange virksomheder. Udfordringen i mange organisationer er dog ofte, at specialister ikke bliver bragt tilstrækkeligt i spil til at kunne bidrage med denne værdiskabelse. Med afsæt i Molly-Søholms (2019) pointe, er der altså god grund til fra et ledelsesmæssigt perspektiv at interessere sig for kompetenceudvikling af specialister, for at kunne drage yderligere nytte af dette potentiale.

Desuden har der, hvad angår udvikling af specialister, traditionelt set været fokus på at disse skulle blive kommende ledere, som anerkendelse af talentet (Prokopenko et al., 2020). Det er dog langt fra alle, der stræber efter en hierarkisk karriere, som sigter mod et formelt ledelsesansvar (Molly-Søholm, 2019). I stedet peger forskning på, at mange specialister ønsker at udvikle sig yderligere inden for deres specialiserede vidensområde (Prokopenko et al., 2020). Hvad angår den enkeltes trivsel på arbejdsmarkedet, er det derfor ligeledes væsentligt at arbejde med specialistudvikling, der kompetenceudvikler i retning mod yderligere specialisering.

I et samfundsperspektiv er den demografiske udvikling i Danmark i øjeblikket sådan, at større generationer forlader arbejdsmarkedet og mindre generationer træder ind, hvilket er ved at ændre arbejdsstyrkens dynamik (Johansson, 2018). Dette skifte antages at have stor indvirkning på organisationers muligheder for at tiltrække og fastholde kompetente specialister i fremtiden. Hvis en organisation kan tilbyde medarbejdere muligheder for personlig og faglig udvikling, anses dette desuden for at være en væsentlig faktor ift. at tiltrække og fastholde dygtige specialister. Derudover er IT et fagområde i accelererende udvikling, med en konstant tilkomst af nye teknologier, der kræver nye kompetencer i en kontinuerlig konstant proces (Johansson, 2018). Der er derfor også stor værdi i at arbejde med kompetenceudvikling af specialister i et fremadrettet perspektiv, mhp. at opretholde kompetent arbejdskraft over tid, og dermed være med til at sikre organisationens fortsatte udvikling og duelighed.

1.2 Nutidens organisationer befinder sig i en "VUCA-tid"

På samme måde som IT er et fagområde i accelererende udvikling, kan man sige at verden også er det (Hersted & Frimann, 2023). Dette betyder at mange organisationer verden over i dag befinder sig i en såkaldt "VUCA-tid" (Smith & Lewis, 2011). VUCA er et akronym, der refererer til at vores samfund til stadighed bliver mere omskiftelig ("Volatile"), usikker ("Uncertain"), kompleks ("Complex") og flertydig ("Ambiguous"). Dermed lever både samfund og organisationer med en stor forandringshastighed som grundvilkår (Sørensen & Møller, 2022).

I forlængelse af denne efterhånden gængse accept af den voksende forandringshastighed, har VUCA-begrebet også gjort sit indtog i ledelses- og organisationslitteraturen. VUCA-tiden fordrer at nutidens, men særligt fremtidens ledere og organisationer, må handle mere agilt, for også i fremtiden at være relevante og værdiskabende (Sørensen & Møller, 2022).

Begrebet *agil* stammer fra det franske "agilité" og betyder smidig, fleksibel, omstillingsparat og tilpasningsdygtig. I en organisatorisk og ledelsesmæssig kontekst, handler det om evnen til at kunne skabe mening og navigere i en kontinuerligt skiftende kontekst med en høj grad af kompleksitet og dermed løbende tilpasse og ændre organisationen så den former sig bedst muligt til omstændighederne (Sørensen & Møller, 2022). Grundtanken bag agile arbejdsmetoder (fx "kanban", "sprints" og "design thinking") og agile organiseringsmodeller (fx "SAFe", "Teal" og "Spotify-modellen") baserer sig derfor så at sige på en *læringsagilitet*, der refererer til at kunne handle, fejle, justere, og derved løbende lære af sine erfaringer (Sørensen & Møller, 2022). Dette understreger yderligere argumentet for hvorfor det er relevant at beskæftige sig med, og interessere sig for hvad både nutidens og fremtidens specialister skal kunne, i en dynamisk omskiftelig verden (Prokopenko et al., 2020).

PFA er blandt de største pensions- og forsikringsselskaber i Danmark med ca. 1,2 mio. kunder, og ca. 1.500 medarbejdere. PFA er ligesom andre organisationer tvunget til at tilpasse sig et marked i accelererende forandringshastighed. Fx har øget fokus på klima stor betydning for hvilke investeringsprofiler PFA tilbyder deres kunder, som yderligere har haft betydning for hvordan PFAs IT-kernesystemer hurtigt skulle kunne behandle helt andre typer af policer. Derudover har et øget antal af stresssygemeldinger i samfundet (Andersen & Kingston, 2016) skabt massive skævvridninger i forsikringsudbetalinger til forsikringskunder, som har tvunget PFA til at bruge data på en anden og mere forebyggende måde. Dette bare for at nævne nogle af de vilkår som PFA og forsikringsbranchen har stået overfor de seneste år.

For at imødekomme nogle af ovenstående VUCA-relaterede udfordringer, implementerede PFA i efteråret 2017 det skalerbare rammeværk SAFe® (Scaled Agile Framework enterprise¹) i IT-udviklingsenheden. SAFe er et agilt rammeværk, som gør det muligt at arbejde med og udvikle nye produkter fleksibelt og tilpasningsdygtigt ift. markedet, i større organisationer. SAFe kan, i lighed med mange andre agile styringsmodeller på markedet, desuden betragtes som en selvledende organisationsform (Sørensen & Møller, 2022).

1.3 Problemfelt og problemformulering

Til dagligt varetager jeg en lederrolle i PFAs IT-område, og har det formelle ledelsesansvar for 27 specialister indenfor IT, der arbejder i en selvledende organisationsform. Jeg er igennem mit arbejde i denne selvledende organisationsform blevet optaget af ledelse af kompetenceudvikling af specialister i praksisfeltet mellem netop en selvledende organisationsform og en formel lederrolle. I en selvledende organisation kan ledelse nemlig i højere grad ses som decentraliseret, mere end det er tilfældet i mere traditionelle hierarkiske former for organisering. Det betyder også, at den formelle leders rolle i langt højere grad er blevet en understøttende funktion for den selvledende organisations virke (Aagaard, 2023).

Specialet beror altså på min nysgerrighed efter hvordan jeg, i mit arbejde som formel leder, bedst kan arbejde med ledelse af kompetenceudvikling af specialister, med respekt for den selvledende organisationsform og den dertilhørende decentraliserede ledelsesforståelse. Med denne nysgerrighed var min oprindelige tanke med specialet at lave et aktionsforskningsprojekt i den afdeling jeg til daglig er leder for. Her ville jeg undersøge og samtidig i praksis lede en læreproces, relateret til kompetenceudvikling af specialister i afdelingen.

Ved de første spæde tanker omkring designet for et sådant projekt, blev jeg dog hurtigt opmærksom på, at der var afgørende indsigter på området, som jeg ikke havde, og som jeg vurderede ville være en vigtig forudsætning for at kunne arbejde med problemstillingen i praksis. Dels manglende jeg viden om hvordan specialisterne selv forholdt sig til specialistkompetencer og kompetenceudvikling, og dels manglende jeg viden om hvordan læringsorienterede fænomener relateret til kompetenceudvikling af specialister i en selvledende organisationsform ville komme til syne i netop dette praksisfelt. Jeg besluttede derfor, at "træde et skridt tilbage", og studere problemstillingen gennem kvalitative interviews med et fænomenologisk afsæt.

På den måde kan man betragte dette speciale som en slags "forundersøgelse", med det formål at undersøge hvilke fænomener der knytter sig til problemfeltet, mhp. at kunne skabe et informeret

¹ Kilde: <https://scaledagileframework.com/>, d. 12.12.23

fundament, og således kvalificere et evt. senere ledelsesarbejde, med selve kompetenceudviklingen i praksis i afdelingen, via fx et aktionsforskningsforløb. Med afsæt i dette er specialet dermed styret af følgende problemformulering:

Hvad karakteriserer specialistkompetencer i en selvledende organisationsform, og hvordan kan kompetenceudvikling af specialister ledes i praksis i en sådan organisation?

1.4 Specialets opbygning

Specialet introducerer således i kapitel 2 det videnskabsteoretiske afsæt for opgaven, fænomenologien. I kapitel 3 beskrives metoden anvendt i opgaven, med afsæt i anvendt fænomenologi, efterfulgt af konkrete beskrivelser af metodiske overvejelser. I kapitel 4 og 5 redegøres der for relevant teori, herunder teori om selvledende organisationer (kapitel 4), og teori om kompetence og kompetenceudvikling (kapitel 5). Den udvalgte teori har til hensigt at skabe et teoretisk informeret fundament for den senere analyse af empirien. Kapitel 6 indeholder analysen, som jeg har valgt at dele op i to: Del 1 rummer kondenserede meningsenheder, i form af centrale temaer, der er trådt frem af empirien, som har relevans for problemformuleringen. Del 2 er en kobling mellem temaerne fra analysens del 1 og den udvalgte teori, i relation til problemformuleringen. I kapitel 7 diskuteres fundene fra analysen, den udvalgte teori og den anvendte metode. Diskussionen vil således også udfolde og udfordre aspekter af analysens resultat. I kapitel 8 konkluderes der på problemformuleringen med afsæt i både analysen og den efterfølgende diskussion. Kapitel 9 rummer en perspektivering, mens kapitel 10 indeholder en teoretisk refleksion over min egen læring. Slutteligt i specialet findes litteraturoversigt og bilag.

2. Videnskabsteoretisk afsæt: Fænomenologi

I dette kapitel redegøres for specialets videnskabsteoretiske grundlag, fænomenologi. Fænomenologisk filosofi er ikke i sig selv en forskningsmetode, men kan beskrives som et perspektiv, der har været retningsgivende for udviklingen af empiriske forskningsmetoder (Jacobsen et al., 2020). For senere at kunne knytte an til de mere metodiske overvejelser om hvordan fænomenologien anvendes (kapitel 3), vil jeg i dette afsnit derfor redegøre for de filosofiske ideer og centrale træk i fænomenologien.

2.1 Fænomenologisk filosofi

Begrebet fænomenologi kommer af det græske ord *phainomenon*, der betyder "det som viser sig", og *logos*, som betyder "lære". Overordnet set, kan man derfor sige, at fænomenologien er læren om det, der kommer til syne eller som træder frem for en bevidsthed (Jacobsen et al., 2020).

Fænomenologien kan i udgangspunktet bedst beskrives som en filosofisk skole, grundlagt af Edmund Husserl i begyndelsen af 1900-tallet. Dette på trods af førfænomenologiske tænkere, såsom Goethe der tilbage i 1700- og 1800-tallet også interesserede sig for at belyse verden fra subjektets førstepersonsperspektiv, og stod i modsætning til den på det tidspunkt dominerende tilgang med Isaac Newtons interesse for verden fra et objektivt og tredjepersonsperspektiv (Jacobsen et al., 2020).

Selvom Husserl betragtes som fænomenologiens grundlægger, er det også værd at nævne andre fremtrædende og senere tænkere for fænomenologien, herunder bl.a. Martin Heidegger, Jean-Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty (Zahavi, 2018). Stort set alle senere fænomenologer distancerer sig dog fra forskellige aspekter ved Husserls oprindelige tænkning, og således har fænomenologien i nogen grad udviklet sig til at være en mere heterogen bevægelse (Rendtorff, 2014). Det er i denne forbindelse dog væsentligt ikke at overse de helt grundlæggende filosofiske ideer og fælles temaer, som netop har forenet og fortsat samler fænomenologerne i en fortsat levende tradition i dag (Zahavi, 2018).

Husserl ønskede at udvikle en videnskab, der ikke reducerede subjektet eller kompleksiteten i det psykiske liv til det, der kan siges fra et "objektivt" synspunkt. Menneskesynet inden for fænomenologien tager således udgangspunkt i at mennesket ikke er et mekanisk apparat, men et væsen, der aktivt er med til at skabe sin verden (Jacobsen et al., 2020).

Ontologi betegner inden for filosofien studiet af det værende, dvs. det som eksisterer, mens epistemologi er læren om, hvordan vi erkender eller opfatter verden (Egholm, 2014). Indenfor fænomenologien gælder det, at mennesket altid allerede eksisterer i verden, som det er intentionelt rettet mod. Det *ontologiske* udgangspunkt for fænomenologien er derfor at fænomenets essens er dets eksistens (Egholm, 2014). Med dette kommer Husserl også ud over det klassiske epistemologiske problem, om den ydre verdens eksistens, og i stedet kan vi analysere fænomenernes tilsynekomst i erfaringen som "sagen selv". Tilsynekomsten i erfaringen viser dermed den oprindelige mening, hvormed Husserl med begrebet "til sagen selv" formulerer det *epistemologiske* grundlag indenfor fænomenologien (Rendtorff, 2014).

Fænomenologien er derfor også en reaktion på det positivistiske videnskabssyn, der beror på en distance mellem det fænomen der viser sig, og undersøgeren selv (Egholm, 2014). På den måde gør fænomenologien op med den klassiske dikotomiske forståelse af subjekt og objekt, men anerkender dog

begge dele – som hinandens forudsætninger, hvormed de ikke kan adskilles. Et fænomen vil derfor altid være *noget for nogen* (Egholm, 2014), og det er netop i denne repræsentation for nogen, at fænomenet træder frem. Med fænomenologien interesserer man sig altså for hvordan forskellige fænomener præsenterer sig for vores bevidsthed (Norlyk & Martinsen, 2008).

Selvom fænomenologien kan anvendes i mange sammenhænge i dag, og at disse anvendelser har bredt sig i mange retninger, tager de alligevel, som nævnt tidligere, alle afsæt i en række centrale træk som samlet set hører under det fænomenologiske (Jacobsen et al., 2020). Det er disse *fælles centrale træk* indenfor fænomenologien, som opgaven tager afsæt i, hvorfor jeg nedenfor vil udfolde dem.

2.2 Centrale træk i fænomenologien

2.2.1 Livsverden

Hos Husserl er begrebet *livsverden* i centrum som en forudsætning for andre erfaringer (Jacobsen et al., 2020). Livsverden kan beskrives som en samlebetegnelse for subjektets horisont i tid og rum, hvor tingene viser sig i deres konkrete menings- og erfaringsstruktur (Rendtorff, 2014). Det kan fx være i form af planer, formål, intentioner og drømme i verden, og er derfor udgangspunktet for erkendelsen, som vi erfarer gennem vores krop og sanser (Egholm, 2014). Livsverden er derfor også et udtryk for vores konkrete virkelighed, som vi kan erfare, og som vi i det daglige tager for givet og er fortrolige med, når vi træffer beslutninger (Jacobsen et al., 2020).

Ift. forholdet mellem subjekt og objekt henleder fænomenologien derved til at beskrive og afdække de meninger og betydninger, der allerede ligger implicit i vores dagligdag, frem for at udvikle eller skabe nyt (Jacobsen et al., 2020). Med livsverdensbegrebet kan man altså sige, at fænomenologien insisterer på at videnskaben skal tilpasse sig den virkelige verden. Dette fordi den anerkender, at det er med udgangspunkt i livsverdenen, at vi kan beskrive forskellige fænomener i verden, og netop gå bagom de fordomme, sociale og kulturelle påvirkninger, som vi tager for givet i dagligdagen (Jacobsen et al., 2020).

2.2.2 Førstepersonsperspektivet og essens

Med *førstepersonsperspektivet* vendte Husserl sig mod den positivistiske objektgørelse af fænomenerne. Hvor positivismen tilstræber objektiviteten, tredjepersonsperspektivet, tilstræber fænomenologien at inddrage det subjektive, nemlig førstepersonsperspektivet. Et fænomen fremtræder forskelligt for forskellige mennesker. Afgørende er dog, at det altid vil fremtræde i sin *essens* (Jacobsen et al., 2020). Dermed kan man sige, at det er førstepersonsperspektivet der netop betinger og muliggør virkelighedens fremtrædelse (Egholm, 2014).

2.2.3 Fænomenologisk reduktion og epoché

En anden grundtanke er den såkaldte *fænomenologiske reduktion*. Reduktion betyder egentlig "at lede tilbage", og refererer til hensigten om at holde sig så åben som muligt, når man undersøger verden. Dette for at muliggøre en så præcis beskrivelse af et fænomen, sådan som det præsenterer sig for bevidstheden (Jacobsen et al., 2020). Det er i denne forbindelse væsentligt ikke at forveksle den fænomenologiske reduktion, med en videnskabelig reduktionisme. Derimod skal fænomenologisk reduktion forstås som en bevægelse, der kræver en suspension af dommen om hvorvidt et "oplevelsesindhold" for individet findes eller ej (Jacobsen et al., 2020). Denne reduktion kan også beskrives som at sætte sin forforståelse "i parentes" (Egholm, 2014).

Husserl formulerede i denne forbindelse et mere metodisk krav, der tilstræber at indfange førstepersonsperspektivet. Dette kaldte Husserl for *epoché* (Jacobsen et al., 2020). Epoché går ud på, at man for at opnå et førstepersonsperspektiv netop må tilstræbe at sætte sine egne forudsætninger "i parentes" når man undersøger et fænomen. Dette mhp. at kunne møde og forstå verden, som den rent faktisk er – uafhængigt af den der undersøger den.

2.2.4 Intentionalitet

En bærende ide for fænomenologien er desuden, at den menneskelige bevidsthed altid er intentionel. Iflg. Husserl har bevidstheden altid en "rettethed" eller *intentionalitet* mod noget andet end sig selv, fx mod genstande, formål, ideer eller noget helt andet (Jacobsen et al., 2020). Man kan sige, at når vi tænker, tænker vi nødvendigvis *på* noget, og når vi sanser verden, er det et bestemt *noget*, der sanses (Zahavi, 2018).

Med intentionaliteten betones ydermere den subjektive side af menneskelivet. Intentionaliteten kan derfor siges at ophæve opdelingen mellem menneske og verden (subjekt og objekt), da mennesket altid vil være rettet mod verden, og verden på den anden side altid er rettet mod mennesket (Jacobsen et al., 2020). Gennem intentionaliteten får vi altså adgang til forskellige fænomener, som vi kan beskrive ud fra den betydning de har for *vores* bevidsthed, og måden hvorpå de træder frem for denne bevidsthed.

2.3 Argument for fænomenologisk afsæt

I fænomenologien bør man aldrig tage for givet, at man ved hvad en anden person føler, tænker eller vil (Jacobsen et al., 2020). Jeg kunne fx med lethed antage på mine medarbejdere og kollegaers vegne, hvordan de ser og oplever kompetence og kompetenceudvikling for specialister i en selvledende organisationsform – men den antagelse ville bero på mine egne forudindtagede forestillinger, og ikke på en åben undersøgelse af, hvordan det faktisk opleves for dem.

Mhp. bedst muligt at kunne besvare problemformuleringen for specialet, har jeg derfor valgt en fænomenologisk tilgang, da jeg som nævnt i indledningen netop er optaget af hvordan bevidstheden om kompetence og kompetenceudvikling for specialister i en selvledende organisation, og hvordan læreprocesser relateret til dette, træder frem for og opleves hos den enkelte – set fra et førstepersonsperspektiv.

De fænomenologiske ideer og grundtræk, der er redegjort for i dette kapitel, udgør ikke kun et vigtigt fundament i den fænomenologiske filosofi. De har også en vigtig betydning for, hvordan man undersøger noget videnskabeligt med afsæt i fænomenologien. I det følgende kapitel vil jeg derfor gennemgå metoden, som dette projekt er bygget op omkring, og vil i den forbindelse søge at beskrive nogle af de metodiske overvejelser jeg har gjort mig med afsæt i den fænomenologiske filosofi.

2.4 Opsummering

Dette kapitel har redegjort for centrale træk for det videnskabsteoretiske felt, fænomenologien, som specialet hviler på. Herunder har kapitlet beskrevet grundtanken indenfor fænomenologisk tænkning i et historisk perspektiv, med afsæt i Husserl og opgøret med den klassiske dikotomiske forståelse af subjekt og objekt. Slutteligt i kapitlet blev argumentet for valget af den fænomenologiske tilgang i specialet udfoldet.

3. Metode

3.1 Anvendt fænomenologi

Indledningsvis kan man sige at fænomenologien tilføjer en helt særlig kvalitet til det kvalitative metodearsenal, ved at stræbe efter kvaliteten i ægte nysgerrighed og undren, og ikke mindst en særlig åbenhed overfor verden. Med udgangspunkt i epoché gælder det desuden, at man som fænomenologisk forsker også tror på værdien af, og dyrker glæden ved, at lægge faste kategorier bag sig, for at lære nyt ved af afdække og opdage verden som den er (Jacobsen et al., 2020).

Fænomenologisk metode har altså som en central ambition at søge at belyse fænomener, som de er i sig selv, eller, med Husserls ord, at gå "til sagen selv" (Jacobsen et al., 2020). Humlen er, at vi som fænomenologiske forskere må stræbe efter ikke at tage noget for givet, når vi undersøger et fænomen, hvilket jeg har haft som ideal i min praktiske udførelse af metoden.

3.2 Fænomenologi som kvalitativ forskningsmetode

Det er jf. Zahavi (2018) normalt at tale om den fænomenologiske metode, men til gengæld ofte mindre klart hvori den egentlig består. På den ene side kan man betragte den fænomenologiske metode som en filosofisk

analyse af verden, og på den anden side kan man også forstå denne analyse ind i en mere rammesat tilgang til at bedrive kvalitativ forskning.

Der findes ikke en beskrevet standard for hvordan man udfører fænomenologisk forskning i praksis (Jacobsen et al., 2020). Det er derfor nødvendigt, at man som forsker på baggrund af de videnskabsteoretiske forudsætninger udvikler en fremgangsmåde, der passer til det konkrete forskningsprojekt. Jeg har derfor forsøgt at tilpasse metoden til det undersøgelsesdesign, jeg mener bedst kan belyse problemstillingen for dette speciale mhp. i sidste ende at kunne besvare problemformuleringen.

3.3 Undersøgelsesdesign

Nedenfor ses en visuel tilvirkning af undersøgelsesdesignet og den metodiske opbygning for specialet, som jeg vil udfolde i de efterfølgende afsnit.



Figur 1: Visualisering af undersøgelsesdesignet for specialet

3.4 Indsamling af data

For fænomenologer handler det om at afdække allerede iboende erfaringer i et individs livsverden. Jeg har derfor valgt at anvende den semistrukturerede interviewform som metode til dataindsamling (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette for både at kunne give åbenhed til at se hvilke fænomener der træder frem ved at lade dialogen åbne sig frit, men også for samtidig at skabe en form for begrænsning og retning for indholdet i interviewet, så jeg sikrer mig at vi holder os indenfor emnet – eller sagen, om man vil.

3.4.1 Udvælgelse af interviewpersoner

Til at stille skarpt på individers oplevelse af problemfeltet, har jeg valgt at foretage 4 interviews, med 4 forskellige informanter. Jeg har udvalgt 3 specialister som informanter til at afdække hvordan de opfatter specialistkompetencer, og hvordan de oplever kompetenceudvikling og læreprocesser relateret til kompetenceudvikling i praksis i den selvledende organisationsform. Derudover har jeg udvalgt 1 informant fra HR, der er ansvarlig for kompetenceudviklingsprogrammet for specialister "Power your Potential" i PFA.

3.4.2 Åben indstilling i interviewene

Før selve interviewene søgte jeg at gå ind i en epoché-proces, og sætte mig ud over mine meninger og biases, og stille mig så åben og nysgerrig som mulig i dialogen med informanterne. Det er dog væsentligt at pointere, at det var noget jeg "tilstræbte", da jeg ikke er øvet i at udføre fænomenologiske interviews. Desuden gælder det, at selv den øvede ville betragte en epoché-proces mere som et ideal, fordi den kan være ganske vanskelig at praktisere i virkeligheden (Jacobsen et al., 2020).

Jeg forsøgte derfor at navigere i mit kendskab til fænomenerne relateret til fx kompetenceudvikling og selvledende organisationsformer, der netop kunne gøre det muligt at stille relevante spørgsmål ift. min problemformulering, og samtidig i en tilstræbt naivitet hvor jeg ikke på forhånd dømte eller kategoriserede givne udsagn.

3.4.3 Interviewguide

Til at hjælpe mig i denne navigation og balance mellem åbenhed og retning i interviewet, havde jeg desuden udarbejdet en interviewguide til brug ved interviewene, der også søgte at tage højde for dette.

Indenfor fænomenologiske undersøgelser er selve udformningen af interviewspørgsmålene nemlig væsentlig. Det enkelte spørgsmål bør, for at opnå epoché, være så fordomsfrit som muligt. Omvendt er det væsentligt at spørgsmålet ikke skal være så åbent, at det bliver et overfladisk eller uinteressant svar (Jacobsen et al., 2020).

Jeg udarbejdede 2 forskellige interviewguides, en til brug for interview af specialister (bilag 2, s. 58), og en til brug for interviewet med informanten fra HR (bilag 3, s. 60). Begge interviewguides var bygget op omkring 4 forskningsspørgsmål, der relaterede sig til de vigtigste elementer i problemformuleringen, herunder kompetenceforståelse, læring relateret til kompetenceudvikling, ledelse af kompetenceudvikling, og kompetenceudvikling i forskellige organisationsformer. Til hver af forskningsspørgsmålene, knytter sig mere konkrete interviewspørgsmål, der bruges i selve interviewet. Forskningsspørgsmålene er ikke kendt af informanterne. Dette i håb om blot at lade de mere åbne interviewspørgsmål styre interviewet.

Årsagen til opdelingen mellem forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål er desuden at et godt forskningsspørgsmål typisk ikke fungerer som et godt interviewspørgsmål. Jeg har derfor jf. Tanggaard og Brinkmann (2020) søgt at gøre interviewspørgsmålene mere "mundrette", ligefremme og livsverdensnære. Mens jeg har tilladt forskningsspørgsmålene at være mere abstrakte. Desuden har jeg forsøgt at formulere interviewspørgsmålene sådan at de lægger op til mere konkrete hverdagsrettede beskrivelser.

Som supplement til interviewguiden anvendte jeg desuden en række billedkort med tilfældige billeder og fotografier af alt fra kaffekopper til maratonløbere, en blomst eller et åbent hav. Dette med det formål at skabe en mulighed for visuel association hos informanten, der kunne afhjælpe en sprogliggørelse af førsproglige fænomener. Billedkortene blev brugt ift. at få specialist-informanterne til at beskrive hvilke kompetencer de vurderer er vigtige at besidde som specialist. Eksempler på billedkortene ses i bilag 4 (s. 62)

3.5 Analysestrategi

Med inspiration fra Giorgis fænomenologiske metoderegler (Giorgi, 2008, i Jacobsen et al., 2020) har jeg valgt at transskribere alle 4 interviews i fuld længde. Dette for at opnå særligt godt kendskab til materialet gennem selve transskriptionsprocessen, og for derefter at kunne gå tilbage og læse hele interviewet igen. Forud for gennemlæsningen påpeger Giorgi (2008) vigtigheden af at indtage en fænomenologisk holdning. Det vil sige i tråd med epoché, at sætte parentes om sin forforståelse, og dermed i videst muligt omfang forsøge at åbne sig for materialet – både før, imens og efter at materialet er omdannet til tekst. Dette for at undersøge hvilke fænomener der træder frem, eller kommer til syne i denne proces.

Efter at have opnået et godt kendskab, kodede jeg og skabte meningsenheder – også med inspiration fra Giorgis fænomenologiske metoderegler (Jacobsen et al., 2020). Herefter oversatte jeg disse enheder af meningsindhold til kategorier, mhp. at uddrage de mest centrale temaer internt og på tværs af interviewene. Jeg reducerede antallet af temaer, og samlede nogle, så de hele tiden gav mest mening ift. problemformuleringen. Denne proces gentog jeg af flere omgange, indtil jeg oplevede at temaerne afspejlede problemfeltet, hverken mere eller mindre. Man kan derfor sige at analysen er foretaget i en iterativ proces med en induktiv tilgang til materialet, fordi jeg har ladet empirien forme temaerne, gennem denne meningskondensering af citaterne (Kvale & Brinkmann, 2009)

Jeg har valgt at dele analysen op i to, for at skelne mellem analysen af meningsindholdet gennem de identificerede temaer i og på tværs af interviewene (del 1), og mellem analysen af meningsindholdet koblet til relevant teori (del 2). Både for analyse del 1 og 2 gælder det, at jeg hele tiden har ladet mig guide af problemformuleringen. Output af analysens del 1 er således aggregerede relevante

hovedtemaer relateret til problemfeltet, som herunder rummer en række undertemaer (førsteordenskoder), der repræsenterer relevante nuancer af et givent tema (se tabel 1, bilag 1, s. 54, for et samlet overblik). Fx at førsteordenskoden "Specialister skal have kompetencer både i bredden og i dybden" er under hovedtemaet "Karakteristika for specialistkompetencer i en selvledende organisation". Outputtet af analyse del 2 afspejler en teoretisk informeret analyse direkte relateret til problemformuleringen, hvor teorien anvendes som redskab til analyse af temaerne identificeret i analyse del 1. Af den grund gælder det derfor også, at analyse del 2 vil have en mere diskuterende karakter af hvordan problemformuleringen kan tænkes besvaret, med afsæt i netop koblingen mellem centrale temaer og relevant teori.

Det er desuden værd at pointere, at selvom jeg har lavet 4 interviews, er det ikke med tanke på at kunne analysere og sammenligne dem ud fra mere kvantitative principper.

3.6 Etik og særlige opmærksomhedspunkter

Interviewene kan potentielt blive påvirket af, at jeg til dagligt er leder for 3 ud af 4 informanter. Man kunne derfor antage, at der på forhånd er givet et magthierarki i relationen mellem leder og medarbejder, i kraft af at jeg i princippet har magt over deres ansættelsesforhold og fremtidige karriere i PFA. Omvendt kan man sige, at risikoen for fx overfladiske svar, kan tænkes at være mindre, da vi netop kender hinanden på forhånd. Jacobsen et al. (2020) peger fx på, at man ved et længerevarende kendskab til hinanden kan have opbygget et tillidsforhold, der skaber mere dybde i svarene.

Uanset var det dog væsentligt for interviewet, at jeg aktivt søgte at skabe et tillidsfuldt fortællerum fra starten (Thorsted & Hansen, 2022). Jeg forsøgte at imødekomme dette ved tydeligt at italesætte formålet med interviewet og undersøgelsen, informantens rolle i det, og at jeg alene var interesseret i deres helt egen oplevelse, mhp. at kunne skabe bedre forudsætninger for at lede kompetenceudvikling i afdelingen. Det blev også italesat som en del af introduktionen, at de selv kunne vælge hvor meget de ville eller ikke ville dele, og at de til hver en tid kunne stoppe interviewet.

Desuden havde jeg i den skriftlige invitation til interviewet gjort det klart for dem, at jeg ville optage interviewet, og senere transskribere det. Men, at deres udsagn ville optræde anonymt i det endelige produkt. Jeg havde bevidst booket et mødelokale, som ligger lidt afsides, og som ikke har vægge af glas, i modsætning til størstedelen af mødelokalerne i PFA. Dette i håb om at skabe nogle fysiske rammer, der lagde op til at vi kunne sidde i ro og mag og tale sammen uden at skulle blive eksponeret for forbipasserende kollegaer, eller andre former for distraktioner.

3.7 Opsummering

I dette kapitel er de metodologiske refleksioner, der har ligget til grund for undersøgelsen, blevet udfoldet. Jeg har argumenteret for valget af metode for undersøgelsen, herunder greb i den anvendte fænomenologi. Efterfølgende har jeg beskrevet hvordan jeg har arbejdet med både indsamling af data og efterfølgende håndtering og analyse af det. Derudover har jeg søgt at belyse etiske overvejelser og særlige opmærksomhedspunkter relateret til projektets tilblivelse metodisk set.

4. Teori om selvledende organisationer

I dette kapitel vil jeg præsentere og redegøre for relevante begreber og teori relateret til forståelsen af en selvledende organisationsform. Praksisfeltet for undersøgelsen som specialet omhandler, er i en sådan organisering, og er dermed også en del af problemfeltet. Jeg finder det derfor relevant at redegøre for, hvad man kan forstå ved denne organisationsform i et organisationshistorisk og et teoretisk perspektiv, mhp. at forstå hvordan ledelse af kompetenceudvikling af specialister kan tænkes at blive indvirket af denne form for organisering. Kapitlets formål er desuden at klargøre begreberne til brug i analysen (kapitel 6), hvor jeg vil koble de kvalitative fund med teorien.

Gennem kapitlet anvender jeg betegnelsen "selvledende organisation" og "selvledende organisationsform" frit. Dette for at anerkende og imødekomme at mange organisationer i praksis omlægger dele af organisationen til at arbejde selvledende, altså i denne form, mens resten af organisationen arbejder i en anden form. I min anvendelse af betegnelserne refereres der dog til det samme fænomen.

Indledningsvis kan man om forståelsen af selvledende organisationsformer sige, at disse former danner kontrast til den mere traditionelle hierarkiske grundstruktur, som de fleste af nutidens organisationer repræsenterer (Thybring, 2021). Som betegnelsen antyder, stiller denne type organisationer grundlæggende nye spørgsmål til hvordan ledelse varetages og organiseres. Som led i at indfange og sprogliggøre denne kontrast, er begreber som selvorganisering, selvledelse, lederløse og selvstyrende organisationer opstået i praksis såvel som i litteraturen. Disse begreber og mange flere bruges ofte i flæng, og dækker over den omtrent den samme type organisationer og strukturer, der alle adskiller sig fra den mere traditionelle hierarkiske organisationsform (Jensen, 2023).

I specialet her anvendes *selvledende organisationer*, som en samlebetegnelse for denne type organisationer. Begrebet selvledende organisationer refererer til Lee og Edmondsons (2017) bud på en indkapsling af den nye type af organisationer: "*We define self-managing organizations as those that radically*

decentralize authority in a formal and systematic way throughout the organization" (Lee & Edmondson, 2017: 39). Ud fra denne definition kan man altså forstå selvledende organisationer som organisationer hvor autoritet, i form af ledelse, er decentraliseret på en systematisk og formel måde i organisationen. I begrebsafklaringsøjemed er det med brugen af betegnelsen "selvledende" væsentligt at bemærke, at det ikke omhandler tidligere forståelser af selvledelse som "egen-ledelse", altså individets evne til at lede sig selv (Jensen, 2023).

4.1 Organisationshistorisk perspektiv på selvledende organisationer

For at forstå tilblivelsen af denne type organisationsform, må man forstå det organisationshistoriske perspektiv der ligger til grund for behovet for en ny organisationsform. Dette da man historisk set kan konstatere, at nye organisationsformer er opstået for at løse tidligere formers udfordringer (Thybring, 2021).

I starten af 1900-tallet begyndte industrialiseringen at tage fart, og det er i denne periode at Taylor (1856 – 1915) udvikler det, som han senere døbte *Scientific Management*. Med Scientific Management var Taylor optaget af med naturvidenskabelige principper at udnytte potentialer i virksomheder, ved at sætte system og orden i virksomhedens måde at fungere på, så virksomhederne netop kunne udnytte de muligheder som ny teknologi og naturvidenskaben bragte med sig. Resultatet var, at produktivitet og produktion steg markant. Med både profit og vækst oplevede store dele af verden bedring af levestandard og komfort. Forbruget steg også deraf, og skabte yderligere vækst. Succeskriteriet var målbar optimal udnyttelse af ressourcer med gevinstmaksimering som det ultimative mål (Elmholdt et al., 2021). Man kan forstå Taylors organisationsforståelse som et klassisk billede på en hierarkisk traditionel organisationsform.

Pga. den store succes, har den hierarkiske organisationsforståelse domineret gennem mere end et århundrede. Den hierarkiske organisering har en klar definition af roller og ansvar, og lederrollen fungerer som en nøglemekanisme til at koordinere opgaver med forudsigelighed og effektivitet, og fastlægge mål og løse konflikter. Dette har også bidraget til stor succes og vækst for organisationer i mange årtier, og har dermed været en afgørende årsag til udbredelsen af ledelseshierarkiet i organisationer (Jensen, 2023), og hvorfor størstedelen af nutidens organisationer fortsat fungerer sådan (Thybring, 2021).

På trods af ledelseshierarkiets dominans og stadige eksistens i nutidens organisationer, har forskning dog vist, at den hierarkiske traditionelle organisationsform også har sine begrænsninger (Jensen, 2023). Et af de mere udbredte kritikpunkter er at hierarkier bedst kan fungere under stabile forhold, men ikke under mere dynamiske og turbulente omstændigheder (Stacey, 2012). I tråd hermed peger kritikken af traditionelle organisationsformer på manglende fleksibilitet, innovationsevne, effektivitet og omstillingsevne i en moderne verden (Battilda et al., 2018).

4.2 Behov for en ny organisationsform: Selvledende organisationer

Med ovenstående kritik in mente, kan man i et organisationshistorisk perspektiv se behovet for en ny organisationsform. Det betyder, at der i nyere tid er vundet organisationsformer frem, som alternativer til de mere traditionelle organisationsformer (Jensen, 2023), og særligt gennem de seneste snart 10 år har en ny tænkning indenfor organisationer derfor taget form. I organisationsteorien går dette forskningsfelt primært under navnet selvledende organisationer, som tidligere nævnt (Lee & Edmondson, 2017).

Fælles for disse organisationsformer er fokus på autonomi hos teams og medarbejdere, distribueret ansvar og beslutningstagen, samt en flad ledelsesstruktur (Laloux, 2014). Denne type organisationer forsøger altså helt grundlæggende at udskifte det formelle ledelseshierarki med decentrale rollestrukturer, hvor medarbejdere står til ansvar overfor hinanden frem for lederen. Store dele af beslutningsmandatet, hvad end det omhandler opgavekoordinering, opgaveløsning eller teamsamarbejde bliver distribueret til medarbejderne, der har et vidtgående ansvar for at træffe afgørende beslutninger (Lee & Edmondson, 2017). Selvledende organisationer ses derfor som løsningen på øget behov for organisatorisk tilpasning, fleksibilitet og innovation i en dynamisk VUCA-verden, som også beskrevet i indledningen. Dette alt imens arbejdet synes at blive mere demokratisk, samarbejdsorienteret og meningsfuldt for medarbejderne (Laloux, 2014).

4.3 Ledelse i den selvledende organisation

Aagaards (2023) begreb *medledelse* kan bruges som en betegnelse for den ledelse der gør sig gældende i selvledende organisationer. Medledelse kan nemlig forstås som en organisations-, ledelses- og samarbejdsform, hvor teams eller konkrete arbejdsfællesskaber, er det centrale omdrejningspunkt for opgavevaretagelse og opgaveudvikling, og ledelsesopgaven er decentraliseret.

Medledelse bygger altså, i tråd med rationalet bag en selvledende organisationsform, på et formåls- og opgavehierarki, i modsætning til et personhierarki. Det betyder i praksis, at teams og medarbejdere har overtaget en stor del af lederens rolle i fællesskab, men at der også typisk vil være formelle ledere til varetagelse af de resterende ledelsesopgaver. Det ligger næsten i ordet "medledelse", at ledelsesmandatet på sin vis er noget der tilfalder flere, og noget man gør med hinanden i et fællesskab (Aagaard, 2023). Det er i denne forbindelse også væsentligt at bemærke, at en selvledende organisation ikke anses som det samme som en lederløs organisation, som der også ses eksempler på i litteraturen. Fx med Hamels (2011) forståelse af selvledende organisationer (som værende lederløse) i hans artikel "First, Let's fire all the managers" fra 2011, der netop lægger op til en tilgang til en selvledende organisationsform uden formelle ledere.

Uanset hvordan man som organisation har valgt at implementere principper for en selvledende organisering betyder den decentraliserede lederrolle, at formelle ledere i selvledende organisationer spiller en helt anden rolle, end i en mere traditionel hierarkisk organisation. I kraft af medledelse vil den formelle lederrolle derfor typisk være mere understøttende og vejledende, og orienteret mod at skabe rammer og støtte gennem facilitering og sparring, der opfordrer til en bred deltagelse og ansvar hos medarbejderne. Dette resulterer i en mere flad og samarbejdsorienteret ledelsesstruktur (Eringa et al., 2022), hvor det primære formål for den formelle leder derfor er at støtte medarbejderne i at træffe beslutninger og nå målene selv (Aagaard, 2023).

4.4 Et fortsat tilblivende felt i såvel praksis som forskning

Trods det efterhånden udbredte kendskab til fordelene ved en selvledende organisation blandt praktikere, herunder særligt en organisations nødvendige tilpasningsdygtighed i en VUCA-tid, er de fleste af nutidens organisationer stadig repræsenteret ved mere traditionelle hierarkiske grundstrukturer (Thybring, 2021). Man kan altså sige, at selvledende organisationsformer er et felt, der stadig kun er ved at vinde frem i praksis.

Det samme gælder selvledende organisationer som forskningsfelt. Til trods for at nyere forskning indenfor feltet om selvledende organisationer er foretaget, er store dele af denne forskning ikke empirisk forankret, og baseres i stedet på teoretisering med afsæt i praksis (Jensen, 2023). Formentlig grundet dets relativt nylige fortsatte tilblivelse, er feltet derfor i dag præget af på den ene side anerkendte teoretikere med afsæt i praksis (fx Hamel, 2011; Laloux, 2014; Østergaard, 2020; Thybring, 2021; Aagaard, 2023), og på den anden side teoretikere der tager afsæt i forskningsaktivitet (fx Lee & Edmondson, 2017; Battilda et al., 2018; Jensen, 2023). Jeg vil i dette speciale anvende perspektiver fra begge "leje" og ikke skelne skarpt mellem de to sider af tilgange til at undersøge feltet, men hermed blot pointere at der er forskel, og at det stadig til dels er et underbelyst empirisk forskningsfelt (Jensen, 2023).

Desuden gælder det, at praksis i mange tilfælde har inspireret til forskningsaktivitet indenfor dette felt. I den praksisorienterede teori om selvledende organisationer har fx særligt Laloux (2014) sat et markant præg på litteraturen, med sin case-baserede teori og begrebet *Teal*, hvorfor han bør nævnes eksplicit. Med sin teori om Teal argumenterer Laloux (2014) for et nyt paradigme for organisationer og ledelse. Et nyt paradigme forstået som grundlæggende nye logikker, antagelser og normer for hvordan en organisation er i verden på. Laloux (2014) bidrager derfor væsentligt til at påvirke forståelsen af organisationsdesign, styringsmekanismer, menneskesyn og ledelsesstil i feltet. Med Teal-begrebet, har Laloux (2014) teori om en selvledende organisationsform derfor også været med til at forme forskningens interesse for selvledende organisationsformer. Senere videnskabelig forskning på området, fx Lee og Edmondson (2017) inddrager fx Laloux (2014) cases i deres forskningsartikel (Lee & Edmondson, 2017: 50),

hvorfor Laloux (2014) må tilskrives en betydelig indflydelse på forskningsfeltet om selvledende organisationer, trods afsæt i praksis.

4.5 Opsummering

Jeg har med dette kapitel redegjort for central teori, der belyser væsentlige indsigter om selvledende organisationer. Jeg har belyst hvordan tilblivelsen af denne type organisationer kan tænkes ind i en organisationshistorisk kontekst, som kontrast til mere traditionelle, hierarkiske organisationsformer, og hvad der karakteriserer selvledende organisationsformer. Jeg har beskrevet hvad det teoretisk set betyder for ledelse, og for den formelle lederrolle, at være i en selvledende organisation. Endelig har jeg pointeret, at det stadig er et felt i sin tilblivelse inden for organisationsteori, hvorfor det både fortsat har sit teoretiske afsæt i praksis, men i den seneste tid også i forskning.

Således har dette teoriafsnit sat en organisatorisk ramme for hvor kompetenceudviklingen af specialister undersøges med dette speciale. I det følgende kapitel vil jeg redegøre for teori og begreber knyttet til kompetence og kompetenceudvikling.

5. Teori om kompetence og kompetenceudvikling

For at kunne besvare min problemformulering om hvad der karakteriserer specialistkompetencer, og hvordan man kan lede kompetenceudvikling i en selvledende organisationsform i praksis, vil jeg med dette kapitel redegøre for relevant teori der knytter sig til forståelse af kompetencebegrebet og læreprocesser relateret til kompetenceudvikling i praksis på arbejdspladsen. Slutteligt i kapitlet vil jeg redegøre for hvad litteraturen peger på i henhold til ledelse af kompetenceudvikling. Kapitlets formål er desuden, som det også gjaldt for kapitel 4, at klargøre begreberne til senere analyse (i kapitel 6).

Indledningsvis er det værd at bemærke, at den udvalgte teori ikke knytter sig eksklusivt til forståelsen af kompetence og kompetenceudvikling af specialister i en selvledende organisationsform. Dette da det netop er den kobling som specialet med sin undersøgelse søger at belyse, da feltet for selvledende organisationer som tidligere nævnt er underbelyst (Jensen, 2003), og koblingen mellem kompetenceudvikling af specialister og en bestemt organisationsform, derfor også er utydelig i tilgængelig teori og litteratur.

5.1 Kompetence

For senere at kunne beskrive kompetenceudvikling, og ledelse af kompetenceudvikling, giver det først og fremmest mening at forholde sig til, hvad der forstås ved kompetence i det hele taget.

I et samfundsmæssigt perspektiv er kompetencebegrebet for alvor vokset frem og er blevet en central del af uddannelses- og læringsdiskursen gennem de seneste 20 – 30 år (Sprogøe & Sunesen, 2021). Kompetencebegrebet har dog egentlig sin oprindelse i juridisk sprogbrug, hvor det er forbundet med ret, ansvar og myndighed (Keller, 2011). Hvis man havde kompetencen, havde man beslutningsmyndigheden og retten til at træffe formelle afgørelser, ville man sige. Competence er i denne forståelse derfor noget, man kunne få tildelt i en periode, og få frataget igen (Hermann, 2003).

I dag knytter kompetencebegrebet sig i højere grad til det at kunne mestre sit liv, og herunder også sit arbejdsliv. Denne forståelse skal endvidere ses i lyset af stigende fokus på livslang læring for den enkelte på arbejdspladsen, og optimering og udvikling af arbejdsstyrken i et organisatorisk og samfundsmæssigt perspektiv. Hertil gælder det dog, at der indenfor megen forskning vedr. kompetence er enighed om, at der ikke findes et enkelt og universelt begreb for kompetence (Sprogøe & Sunesen, 2021). Dog giver Illeris (2011) et bredt og helhedsorienteret bud.

Illeris (2011) peger på at *kompetence* overordnet set udgøres af helhedsbetonede og fornufts- og følelsesmæssigt forankrede dispositioner, potentialer og kapaciteter, der er relateret til mulige handlingsområder og realiseres gennem vurderinger, beslutninger og handlinger i relation til kendte og ukendte situationer. Med Illeris' (2011) definition må vi altså forstå kompetence som noget, der både vedrører kognitive og emotionelle evner, der forstås som iboende hos den enkelte, og som må være relateret til handling i givne situationer.

5.1.1 Kompetence og relaterede begreber

I forlængelse af ovenstående definition peger Illeris (2011) endvidere på, at man må være opmærksom på at adskille kompetence fra andre relaterede begreber, fx færdigheder og kvalifikationer. Centralt for kompetence gælder det nemlig, at det omhandler hvad man i praksis er i stand til at klare. Det kommer derfor ikke an på hvad man har lært, men hvad man kan gøre med det man har lært, altså at kunne realisere mulige handlingsområder.

I tråd med denne sondring skelner Hermann (2003) mellem kvalifikation og kompetence. Hvor kvalifikationsbegrebet har et snævert fokus på faglig viden, typisk tilegnet gennem faglig uddannelse, knytter kompetence sig til hvordan denne faglige viden kan omsættes og bringes i spil i givne situationer i praksis.

Overordnet ift. denne begrebsafgrænsning kan man derfor sige, at det at beherske et bestemt fagligt område ikke i sig selv gør en medarbejder tilstrækkelig kompetent. Man vil nærmere sige, at den fagprofessionelle er dygtig, og altså har kompetence, i kraft af den særlige stil, som de personlige og sociale

kompetencer føjer til den faglige kvalifikation, og som medarbejderen formår at bringe en kvalifikation i spil med i praksis (Keller, 2011).

5.1.2 Competence som situeret

Med ovenstående forståelse af kompetence, rummer kompetence altså også et handlingspotentiale i en given situation. Dette fordi kompetence skal omsættes til relevante og hensigtsmæssige handlinger, der hvor kompetencen skal gøre gavn, altså i en given kontekst, som den der besidder kompetencen, er involveret i (Keller, 2011). På den måde kan man se kompetence som noget der inddrager de situerede aspekter, og dermed bliver et forhold mellem medarbejderen og dennes praksis.

Kompetence forstået som situeret omhandler altså evnen til at sætte sin fagperson i spil i en bestemt arbejdsituation, der stiller nogle bestemte krav. Og dette på en effektiv måde, hvor kriteriet for effektivitet er kontekstbestemt og indlejret i situationen (Keller, 2011). Det handler ikke om hvad medarbejderen isoleret kan, men om hvordan handling forbinder det, man kan med det, man skal jf. arbejdsituationens krav, og hertil hvordan medarbejderen kompetent håndterer vekslende krav (Keller, 2011).

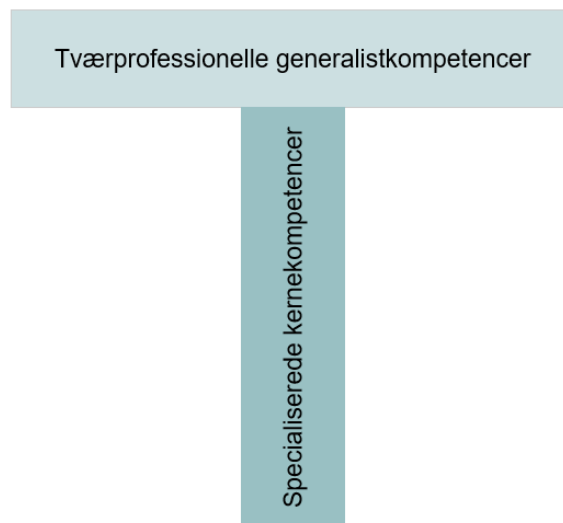
5.1.3 Specialistkompetencer

Som min problemformulering indikerer, ønsker specialet at undersøge, hvad der karakteriserer specialistkompetencer i en selvledende organisationsform. Set i lyset at kompetencebegrebets situerede perspektiv med stærk tilknytning til praksis, kan det måske forekomme paradoksalt at tale om kompetencer, der knytter sig til en bestemt rolle, altså til rollen som specialist. I forhold til senere at kunne forstå specialistkompetencer i en bestemt kontekst i form af en selvledende organisation, vil jeg derfor her skitsere den teori der belyser hvordan en specialist og dertilhørende kompetencer generelt kan beskrives, uafhængigt af en specifik organisatorisk kontekst.

Jf. Den Danske Ordbog (ordnet.dk, 2023) er en *specialist* en person der har en stor viden om et bestemt (fagligt) område, som denne er ekspert på, i modsætning til antonymet *generalist*. Prokopenko et al. (2020) peger i tråd hermed på samme todeling mellem specialist og generalist, men dog på at specialisten må rumme begge aspekter. Prokopenko et al. (2020) finder at specialister dels må have et særligt område, fx indenfor finans, økonomi, IT eller lign., som de har en særlig viden omkring, og dels må have generalistkompetencer. Generalistkompetencer refererer til kompetencer der er mere generelle, og som er værdifulde at besidde i alle typer af jobs og professioner. I denne forståelse af specialistkompetence, må specialisten derfor både have specialiserede kompetencer og mere generelle kompetencer for at opnå en samlet specialistkompetence.

En lignende kombination belyses også af den mere klassiske forskning indenfor specialistudvikling, der viser at effektive specialister er dem, der formår at agere "T-formet" (Tanggaard & Juelsbo, 2015). Med betegnelsen *T-formet* henvises der til at man både har dyb viden inden for et afgrænset specialiseret kerneområde, hvilket kan ses som T'ets lodrette streg, altså det dybe "I". Og på samme tid har specialisten tværprofessionelle kompetencer uden for deres faglige felt, hvilket repræsenteres ved T'ets horisontale streg, det kunne fx være sociale kompetencer, samarbejdskompetencer eller individuelle kompetencer (Brown & Wyatt, 2010). Pointen med den T-formede specialistprofil er, at det er kombinationen af den lodrette og den horisontale streg, der skaber værdi i praksis for specialisten, og for organisationen som specialisten arbejder for (Molly-Søholm, 2019).

En sammenføring af Prokopenko et al.s (2020) forståelse af en specialistprofil og den T-formede specialist er illustreret i figur 2 nedenfor, i min egen tilvirkning. Denne samlede specialistforståelse som figuren afspejler, vil være udgangspunktet for definitionen af specialistkompetence fremadrettet i specialet.



Figur 2: *Kompetenceprofil for specialister* (egen tilvirkning)

5.2 Kompetenceudvikling og læreprocesser relateret hertil

I dette afsnit vender jeg fokus mod udviklingen af kompetencer på arbejdspladsen, og hvilken læringsforståelse der knytter sig hertil med afsæt i litteraturen. Da problemfeltet for denne opgave interesserer sig for hvordan ledelse kan understøtte kompetenceudvikling af specialister i en selvledende organisationsform i praksis, vil jeg fokusere på den læring, der sker på arbejdspladsen i hverdagen (i modsætning til den læring, der sker på formel uddannelse fx). Jeg vil i dette afsnit derfor redegøre for relevant

teori relateret til hvordan arbejdspladsen kan ses som læringsarena for udviklende læreprocesser i kompetenceudviklingsøjemed.

For at knytte kompetenceudviklingsbegrebet til læring, kan man helt grundlæggende sige, at kompetenceudvikling bygger på en række forestillinger om læring (Sprogøe & Sunesen, 2021). *Kompetenceudvikling* defineres i relation hertil som "... en læreproces, der initieres med henblik på at udvikle professionelles kompetencer til både at møde krav og udfordringer i deres arbejdsmæssige kontekst og til at medvirke til at ændre forhold i denne" (Sprogøe & Sunesen, 2021: 31). I denne definition ligger en læringsforståelse af kompetenceudvikling som processuel, med det formål at udvikle kompetencer der kan matche de krav og udfordringer, som arbejdet stiller, mens det bidrager til at udvikle forhold i konteksten. Man kan dermed også argumentere for at kompetenceudvikling i udgangspunktet er møntet på individet (udvikle den professionelles kompetencer), men endog har en dimension af organisatorisk læring i sig (ændring af forhold i konteksten).

Jeg vil i det følgende inddrage tre relevante bidrag fra litteraturen vedr. læringsteori, der peger på læring relateret til kompetenceudvikling på arbejde som et processuelt læringsfænomen i en hverdagspraksis.

5.2.1 Kompetenceudvikling som individuel reflektiv læreproces mellem erfaring og praksis

Da kompetence, som tidligere redegjort for, kan forstås situeret, kan man sige at kompetenceudvikling kræver konstant læring ift. at udvikle sin dygtighed, så den matcher situationens og arbejdets krav. Derfor må det gælde, at et dynamisk arbejdsliv med vekslende krav og vedvarende udvikling af ny viden, kalder på en konstant refleksion og fortolkning af forholdet mellem arbejdslivets krav og medarbejderens ressourcer (Keller, 2011), hvorfor det giver mening at forstå læring som en løbende reflektiv proces for individet.

Schön (2012, posthum dansk udgivelse) beskriver at når der opstår uoverensstemmelse mellem problemforståelsen og virkeligheden for individet, giver det anledning til at reflektere over problemforståelsens validitet. På den måde bliver refleksionen omkring denne uoverensstemmelse en potentiel læringssituation. Schön (2012) arbejder i beskrivelsen af dette fænomen med begrebet *refleksion-i-handling*.

I kompetenceudviklingsøjemed kan man sige, at refleksion-i-handling integrerer specifikke evner, viden og kvalifikationer med det problem, der handles på, og altså skaber sammenhæng mellem individ og arbejdspladsens krav – mellem erfaring og praksis i en vekselvirkning. Således handler vi med vores viden, og får viden gennem vores handlinger, gennem en erfaringsbaseret individuel reflektiv læreproces (Schön, 2012).

5.2.2 Kompetenceudvikling som integreret i arbejdets opgaver i en uformel læreproces

I de senere år har der generelt været stigende interesse for arbejdslivet som læringsmiljø og rum for læring (Keller, 2011). Dette interessefelt handler i høj grad om hvordan den uformelle læring i arbejdslivet kan begribes og evt. struktureres.

For at identificere den uformelle læreproces der knytter sig til løsning af konkrete arbejdsopgaver, og dermed synliggørelse af arbejdsopgavernes læringspotentiale peger Keller (2011) på særligt to elementer, der har betydning for dette. På den ene side er der *jobbets råderum*, der handler om medarbejderens mulighed for autonomi omkring at præge sit arbejde, dvs. hvilke muligheder der er for at vælge mellem måder at udføre arbejdet på, og tolkning af opgaver for en given problemstilling. På den anden side er der oplevelsen af *kontrol i arbejdet*, dvs. medarbejderens muligheder for at håndtere arbejdslivets krav og mestre udfordringerne. Jobbet skal altså udfordre med høje krav, men disse krav må ikke opleves som stressende og belastende, men som udviklende (Keller, 2011).

Læringshypotesen ifm. læring som integreret i arbejdets opgaver i en uformel læreproces er med begreberne "jobbets råderum" og "kontrol i arbejdet" derfor, at læring forekommer i situationer præget af en kombination af et bredt råderum i jobbet og stimulerende dvs. ikke-belastende jobkrav, som medarbejderen oplever at have kontrol over.

5.2.3 Kompetenceudvikling gennem deltagelse i praksisfællesskaber – en social læreproces

De to forrige eksempler på læring på arbejdspladsen har i høj grad fokuseret på den individuelle læreproces, hvor medarbejderen lærer i jobbet gennem refleksion, og når medarbejderen tilpasser sig miljøets krav. I og med at undersøgelsesfeltet for denne opgave centrerer sig omkring arbejdet i teams i en selvledende organisationsform, finder jeg det relevant også at inddrage teori om det sociale læringsperspektiv, der netop kan antages at udspille sig i en teamdynamik.

Social læringsteori fik en opblomstring i 1990'erne, fx repræsenteret ved Jean Lave og Etienne Wenger. Det medførte et skift i fokus fra individualistiske, typisk kognitive forståelser af læring, til et fokus på deltagelse i fællesskaber som rammen om læring (Keller, 2011). Grundideen i social læringsteori er, at den viden, de færdigheder, holdninger og den kultur, der er nødvendig for at udøve en bestemt praksis, er en del af og er distribueret inden for et såkaldt praksisfællesskab (Lave & Wenger, 2012). *Praksisfællesskaber* er kendetegnet ved tre dimensioner: Gensidigt engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire, og et praksisfællesskab eksisterer kun, hvis de tre dimensioner alle er repræsenteret. Gensidigt engagement opstår, når individer er engageret i handlinger, hvis mening de sammen forhandler. Fælles virksomhed og repertoire kan forstås som fælles handlinger og arbejdsopgaver rettet mod fælles mål (Keller, 2011).

Praksisfællesskabet vil over tid etablere sine egne kulturelle særtræk, og praksisfællesskabet er derfor både et arbejdsfællesskab, såvel som et kulturelt fællesskab. Læring i et praksisfællesskab vedrører derfor en socialiseringsproces ind i denne arbejdskultur. Medarbejderen bliver så at sige socialiseret ind i en bestemt kultur med bestemte måder at gøre tingene på (Keller, 2011). Fx hvilke kollektive handlinger, forståelser og logikker som "lever" i hverdagen – uden at de nødvendigvis er italesat.

5.3 Ledelse af kompetenceudvikling

Ledelse af kompetenceudvikling kan referere til forskellige ting. Som nævnt indledningsvis i dette kapitel interesserer problemfeltet for dette speciale sig for hvordan ledelse kan understøtte kompetenceudvikling af specialister i en selvledende organisationsform i praksis, hvorfor jeg primært har fokuseret på den læring, der sker på arbejdspladsen i dagligdagen. På samme måde vil jeg også i min redegørelse af ledelse af læring relateret til kompetenceudvikling primært fokusere på hvordan man kan lede læring i hverdagen. Afslutningsvis i dette afsnit belyser jeg dog også, hvad ledelse af strategisk kompetenceudvikling vil sige, og hvorfor det er vigtigt på et organisatorisk plan.

5.3.1 Ledelse af læring i hverdagen og i læringsarenaer

Kompetenceudvikling gennem arbejdet i hverdagen vil aldrig foregå i et vakuum, da det altid vil være knyttet til forskellige kontekster, hvor forskellige logikker og behov er styrende for udviklingen. Derfor giver det iflg. Sprogø og Sunesen (2021) god mening at overveje, hvordan man bedst tilrettelægger kompetenceudvikling, så det passer ind i den lokale kontekst, eller udnytter bestemte lokale såkaldte læringsarenaer.

En *læringsarena* kan forstås som en mere eller mindre formel planlagt ramme omkring kompetenceudviklingsaktiviteter (Larsen & Svabo, 2002). Eksempler på læringsarenaer på arbejdspladsen kan derfor både være uformelle hverdagsaktiviteter, såsom teamsamarbejde og opgaveløsning, eller formelle arenaer som mentorordninger, mus-samtaler osv. Det vil også sige, at læringsarenaer dækker over både planlagte og uplanlagte læringssituationer, såvel som bevidste og ubevidste (Sprogø & Sunesen, 2021).

Ledelse af kompetenceudvikling i hverdagen kan altså ses i lyset af en ledelsesmæssig bevidsthed omkring, opmærksomhed på og handlen efter at udnytte og understøtte læringspotentialet i og på tværs af de forskellige læringsarenaer, som hverdagen allerede stiller til rådighed.

5.3.2 Ledelse af strategisk kompetenceudvikling

Strategisk kompetenceudvikling handler overordnet set om ledelse af læreprocesser i et organisatorisk perspektiv relateret til kompetenceudvikling (Sprogø & Sunesen, 2021), og omhandler målrettede agendaer om bestemte læringsmål for organisationen og for medarbejderne med blik for en strategisk udvikling i en bestemt retning for øje. Fx må man ledelsesmæssigt sikre, at medarbejderne tilegner sig agile kompetencer,

for at kunne opretholde en agil arbejdsmodel og derved drage nytte af den, også selvom det er et organisatorisk valg at arbejde agilt, og ikke nødvendigvis et individuelt ønske fra den enkelte medarbejder.

Den strategiske ledelse af kompetenceudvikling sker derfor i et spændingsfelt mellem på den ene side organisationens behov, og på den anden side den enkelte medarbejder. Derfor gælder det, at når medarbejdernes udvikling af kompetencer udebliver, udebliver udviklingen af organisationen som et samlet hele også (Sprogøe & Sunesen, 2021), hvilket kan have organisatoriske konsekvenser for udvikling på sigt.

5.4 Opsummering

Dette kapitel har redegjort for teori og relevante begreber knyttet til kompetence og kompetenceudvikling. Herunder en forståelse af kompetence ift. relaterede begreber, kompetence som situeret og hvad der kendetegner specialistkompetencer. Derudover er der redegjort for hvad man kan forstå ved kompetenceudvikling i praksis i dagligdagen, og hvilke individuelle, uformelle og sociale læreprocesser, der kan knytte sig hertil. Afslutningsvis er der redegjort for relevant teori om ledelse af kompetenceudvikling i både hverdagen i læringsarenaer, og i strategisk forstand.

6. Analyse

I dette kapitel præsenteres og analyseres udvalgt empiri. Strategien til udvælgelse og behandling af empiri er beskrevet nærmere i afsnit 3.5 "Analysestrategi" (s. 15). Overordnet set gælder det dog, at jeg har valgt at dele analysen op i to, for at skelne mellem analysen af meningsindholdet (del 1), og analysen af meningsindholdet koblet til relevant teori (del 2). Formålet med den samlede analyse er at kunne besvare problemformuleringen, hvorfor både de udvalgte centrale temaer og koblingen til teorien, søger at kunne bringe de væsentligste bidrag ift. denne besvarelse.

I selve kapitlet har jeg kun indført de væsentligste repræsentative citater fra interviewene for at underbygge analysen, mens resterende eksemplariske citater fra interviewene fremgår i fuld længde i en samlet oversigt i "Tabel 1: Kodningsstruktur og nøglecitater" (se bilag 1, s. 54). Markeringen "(...)" midt i et citat refererer til, at der er noget mindre væsentligt jeg har udeladt. Citaterne er i kapitlet navngivet med forbogstaverne for informantens navn efterfulgt af deres arbejdstitel. Dette for at opnå anonymitet, men alligevel at kunne skelne mellem informanter. Reference til bilag ses under alle citater. Se eksempel:

AH, Specialist: *"Altså, jeg synes jo det vigtigste er, at jeg synes det er sjovt at gå på arbejde (...). Og jeg synes primært det er sjovt, når jeg føler jeg lærer noget, og jeg lærer noget nyt."*

(Bilag 1, s. 55)

6.1 Analyse del 1: Centrale temaer i interviewene

Analyse del 1 er inddelt i overskrifter, der repræsenterer i alt 4 fremtrædende temaer der er relevante for problemformuleringen. For størstedelen af temaerne gælder det, at der også knytter sig nuancerende undertemaer til, der ligeledes vil være markeret med en overskrift.

6.1.1 TEMA 1: Karakteristika for specialistkompetencer i en selvledende organisation

Empirien peger på, at særligt 3 områder af kompetencer er væsentlige som specialistkompetencer i en selvledende organisationsform, herunder 1) at specialister skal have kompetence både i dybden og i bredden, 2) specialister skal have samarbejdskompetencer og "bløde" kompetencer, og 3) at specialister skal kunne lede sig selv og deres egen læring.

Jeg har for analysens relevans for problemformuleringen antaget, at informanter svarer ud fra den præmis, at de til dagligt arbejder i en selvledende organisationsform, og dermed udtrykker sig med afsæt i denne praksis, hvilket tillader at vi kan forstå fundene med relation til den selvledende organisationsform. Informanten fra HR udtrykker sig med afsæt i den viden hun har gennem sit arbejde med PFAs specialistudviklingsprogram "Power your Potential". Specialistprogrammet har både deltagere fra ikke-selvledende og selvledende dele af organisationen. Informanten fra HR er dog blevet gjort bekendt med, at jeg som interviewer spørger fordi jeg søger viden om fænomenet forstået i kontekst af en selvledende organisationsform. Man kan derfor antage at informanten fra HRs svar også afspejler dette i nogen grad.

Specialister i en selvledende organisation skal have kompetence både i dybden og i bredden

Flere af informanterne peger på, at en specialist både skal have kompetencer i dybden og i bredden, og det er derfor væsentligt både at være god til det område man er ekspert på, men samtidig væsentligt at have et overblik, så man kan se hvordan ens dybe specialistviden passer ind, og skaber værdi i en større sammenhæng.

AH, Specialist: *"Jeg ville tænke, man skal være god til det område man selv sidder med. Altså som udvikler ville jeg tænke, så skal jeg være god til at kode. Men samtidig så man også forstår det overordnede. Altså både sådan teknologien, men også sørge for at finde ud af, hvad er det egentlig man gerne vil skabe værdi for, og hvordan det passer ind"*

(Bilag 1, s. 54)

I tråd hermed beskriver en anden informant, at det er væsentligt at kunne forstå og aflæse behovet for at en given opgave, snarere end blot at udvikle noget uden denne forståelse.

SL, Specialist: *"Kompetencen er jo for mig også at kunne forstå og kunne lære at sætte mig ind i, hvad det er der er brug for, snarere end bare at udvikle"*

(Bilag 1, s. 54)

Ovenstående to citater vidner om at den enkelte specialist udover at have en dyb specialistviden også skal have anden viden, for at kunne bringe den dybe specialistviden i spil på den rigtige måde. Dette billede er i overensstemmelse med hvordan informanten fra HR beskriver, at man som specialist både må beherske dybden i sin viden, men også bredden, hvilket hun beskriver ud fra metaforen om en "T-model".

KB, HR: *"Altså man taler blandt andet om denne her T-model, altså hvor man kan være meget dyb i sit 'I'. (...) og så kan man have nogle tværgående kompetencer. Det er sådan overliggeren i T'et. Og de tværgående kompetencer, vil ofte være dem der faktisk gør én i stand til at arbejde sammen med andre specialister (...). Det kan være evnen til at facilitere samarbejde, eller lede møder. (...) eller soft skills decideret."*

(Bilag 1, s. 54)

I forlængelse af beskrivelsen af T-modellen, udfolder informanten fra HR at denne kompetencebredde i praksis faktisk er det, der gør specialisten i stand til at arbejde sammen med andre specialister, altså samarbejdskompetencer, fx at facilitere samarbejde eller lede møder, at eller at have "soft skills". Med betegnelsen "soft skills" (bløde kompetencer, på dansk) antager jeg, at hun refererer til det modsatte af fx meget "hårde" tekniske færdigheder, altså kompetencer der knytter sig mere til menneskelige aspekter. Denne antagelse bringer mig videre til det næste undertema, om at specialister skal have samarbejdskompetencer og "bløde" kompetencer.

Specialister i en selvledende organisation skal også have samarbejdskompetencer og "bløde" kompetencer

Informanten fra HR peger i ovenstående på det forhold, at dybt specialiseret viden ikke i sig selv giver værdi, hvis dem der besidder den viden fx ikke evner at samarbejde med andre. Dette uddyber hun her:

KB, HR: *"Men der opstår jo ikke bare magi, fordi man sætter 5 dybdespecialister i et rum sammen og siger løs det her problem. Der er ligesom sådan en X-faktor (...). Altså, det er jo meget mere inde på et soft skills-domæne"*

(Bilag 1, s. 54)

Som hun siger, opstår der ikke "magi", bare fordi man sætter 5 dybdespecialister sammen. Det vidner altså om, at der er nogle væsentlige kompetencer for en specialist, der knytter sig til at kunne omsætte viden i samarbejde med andre, førend det reelt giver værdi og gode løsninger i praksis. Den dybe faglighed må altså ledsages af en "X-faktor" relateret til "bløde" kompetencer.

I forlængelse af denne pointe peger en specialist på værdien af at kunne arbejde med andre omkring løsningerne, og at det er teamets løsninger der er i fokus, frem for den enkelte specialist. Hun beskriver at man kun sådan ved, at det er det rigtige der arbejdes på. Altså at samarbejdet er afgørende for at arbejdsindsatsen er med det fælles mål (det "vigtigste" for teamet) for øje.

AH, Specialist: *"Det er teamet der er i fokus, (...) ikke lige så meget hvad du gør enkeltvis. Altså at det vi samarbejder i teamet om, er at vi skal være sikre på, at vi arbejder på det vigtigste"*

(Bilag 1, s. 54)

Specialister i en selvledende organisation skal kunne lede sig selv og deres egen læring

Det tredje fænomen, der træder frem ift. hvad der karakteriserer specialistkompetencer i en selvledende organisationsform, er at specialister skal kunne lede sig selv, og deres egen læring. Hertil pointerer informanten fra HR, at det er vigtigt at kende og forstå sine styrker og begrænsninger, for at kunne lede sig selv og udvikle sig hensigtsmæssigt.

KB, HR: *"... hvad man har nemt ved, og hvad man har svært ved. Så det handler jo også om at forstå sig selv og lede sig selv rigtig meget"*

(Bilag 1, s. 54)

Sammenligneligt med dette udtrykker en specialist, at han direkte forbinder det med at være specialist med evnen til at kunne lære. Og at hans kompetenceudvikling som specialist primært har været "at lære at lære".

SP, Specialist: *"For mig som specialist er det noget med at kunne lære. (...) selvfølgelig også at besidde nogle konkrete fagligt tekniske kompetencer, (...) men netop det her med at kunne lære. Det tror jeg, man skal kunne."*

(Bilag 1, s. 54)

6.1.2 TEMA 2: Kompetenceudvikling i praksis i en selvledende organisation

Tema 2 belyser to fænomener relateret til kompetenceudvikling i praksis i en selvledende organisation. Dels at 1) kompetenceudvikling i høj grad sker i hverdagen, gennem det daglige arbejde, og dels at 2) man lærer meget af at have og samarbejde med dygtige kollegaer.

Kompetenceudvikling sker i høj grad i hverdagen gennem det daglige arbejde

Ifølge hvordan læring relateret til kompetenceudvikling i høj grad sker i hverdagen, udtrykker en specialist, at læring er en kontinuerlig proces, der hele tiden pågår, mens man arbejder.

SL, Specialist: *"Så der er noget læring hele tiden, på en eller anden måde når vi arbejder."*

(Bilag 1, s. 55)

I tråd hermed peger en anden specialist på, at læringen sker automatisk, når man gennem det daglige arbejde bliver "tvunget" til at skulle lære noget nyt, som følge af, at der hele tiden kommer nye typer opgaver ind, som man må forsøge at løse.

AH, Specialist: *"...at der hele tiden kommer nye ting ind og man bliver tvunget til at sætte sig ind i det, så man ligesom automatisk bliver tvunget til at skulle lære noget nyt."*

(Bilag 1, s. 55)

En specialist udtrykker også refleksionens betydning for læringspotentialer i hverdagen. Det kommer fx til udtryk ved at man skal formidle noget til andre, og derved erkender en potentiel læring for en selv.

SP, Specialist: *"... så det der med at forklare, hvad man har lavet, afslører ofte hvis man liige skal undersøge det nærmere. (...) en god måde at reflektere over, hvad man går og laver."*

(Bilag 1, s. 55)

Man lærer meget af at have og samarbejde med dygtige kollegaer

Det har stor betydning for den individuelle læring at have kollegaer som man finder dygtige, og som man samarbejder med, og dermed får mulighed for at lære fra gennem dette samarbejde.

SP, Specialist: *"Der er nogle gange, når man får mulighed for at løse en opgave sammen med superdygtig kollega, så er det også bare med at suge."*

(Bilag 1, s. 55)

Den anden specialist uddyber endda, at det ikke kun er teknisk viden, der læres gennem godt samarbejde med kollegaer, men også hensigtsmæssige måder at være i hverdagen på.

SL, Specialist: *"Så er det selve sparringen med kollegaerne, det er god læring for mig. Og vi snakker ikke kun teknik, vi snakker også ageren i hverdagen."*

(Bilag 1, s. 55)

6.1.3 TEMA 3: Tryghed og tillid som forudsætninger for kompetenceudvikling i praksis

Tema 3 omhandler at der flere steder i empirien fremkommer refleksioner omkring tryghed og tillid som forudsætninger for kompetenceudviklingen i praksis.

Tryghed og tillid er væsentligt for at læringen kan finde sted

Tryghed og tillid beskrives som nogle af de væsentligste faktorer for at læringen overhovedet kan finde sted. Fx betyder det, at man tør tage flere chancer hvis man er i et trygt team, og ikke er bange for at fejle, fordi man oplever tillid til at hele teamet tager ansvar for hvis noget ikke går som ønsket, hvilket øger læringsmulighederne.

AH, Specialist: *"At være i et trygt team, tror jeg nok vil være det vigtigste. Altså sådan så man tør tage lidt flere chancer og godt kan stå i noget, man måske ikke helt ved hvordan det kommer til at gå med."*

(Bilag 1, s. 56)

Et andet citat peger på, at denne tryghed skaber en mulighed for at man godt "tør" sige hvad man faktisk tænker, også selvom dette er af mere kritisk karakter. Der opleves altså ikke en social risiko forbundet med at være ærlig. Dette som følge af den gode stemning i teamet.

AH, Specialist: *"At der sådan er en tilpas god stemning i teamet og mellem hinanden, og at man godt tør sige, hvis man tænker den er ikke helt god"*

(Bilag 1, s. 56)

En anden specialist beskriver en grundfornemmelse af, at det ikke er farligt "at stille sig frem", fordi man i kraft af denne organisationsform (her refereret til som "det agile koncept") på et plan er enige om og har tillid til at "dumme" spørgsmål, ideer og kommentarer ikke findes. Der er altså en oplevelse af en tillid og tryghed, der åbner op for læringspotentialet ved at man stiller sig frem.

SP, Specialist: *"Det her med at vi har et område, hvor det er ok at stille sig frem. Der er aldrig et dumt spørgsmål (...), eller dumme kommentarer. Dumme ideer. Det findes ikke rigtig i det her agile koncept. Så den måde vi er åbne om ting vi gør, synes jeg ligesom inviterer til at man trygt kan stille sig frem."*

(Bilag 1, s. 56)

6.1.4 TEMA 4: Ansvar for kompetenceudviklingen ligger i et krydsfelt

Tema 4 belyser at empirien tyder på, at oplevelsen af ansvar for kompetenceudvikling af specialister i en selvledende organisationsform ligger i et krydsfelt mellem: 1) Medarbejderen tager selv et ansvar for sin læring, 2) Teamet tager i nogen grad ansvar for kompetenceudvikling af den enkelte, og 3) Der er forventning til, at den formelle leder har et ansvar i kompetenceudviklingen.

Medarbejderen tager selv et ansvar for sin læring

En informant oplever at det primære ansvar for at blive bedre, bor hos en selv. Dette er dog set i lyset af informantens antagelse om at man lærer bedst ved at beskæftige sig med noget, man synes er sjovt. Og hertil hvis man begynder at kede sig er det ens eget ansvar at opsøge muligheder for læring.

AH, Specialist: *"Men altså, man har selv det primære ansvar for at blive bedre. (...). Det er i hvert fald mit ansvar, at jeg synes det jeg laver, er sjovt. Så hvis jeg begynder at sidde og kede mig med noget, så må jeg jo selv finde ud af, hvad jeg synes kunne være sjovere (...) eller finde ud af hvilke muligheder der er."*

(Bilag 1, s. 56)

Fra et HR-perspektiv pointeres det, at et af kriterierne for at bliver indstillet til PFAs specialistprogram er, at man er motiveret ("sulten på") for at arbejde med sig selv og sin udvikling.

KB, HR: *"Men et af indstillingskriterierne til Power your Potential er jo, at de skal være sultne på at arbejde med sig selv, og deres egen personlige udvikling."*

(Bilag 1, s. 56)

Hvilket peger på en antagelse om at læringspotentialet styrkes, hvis den lærende selv er villig til at lægge en indsats, og dermed tager ansvar for sin egen kompetenceudvikling.

Teamet tager i nogen grad ansvar for kompetenceudvikling af den enkelte

Blandt kollegaer i teamet er der en gensidig forståelse af, at man har et ansvar for at hjælpe hinanden, og dermed løfte hinanden fagligt, hvis man har noget at lære fra sig.

AH, Specialist: *"Altså jeg synes helt klart, jeg har et ansvar for også at hjælpe andre, hvis de synes, de kunne lære noget af mig (...). Vi har fokus på, hvad hinanden gerne vil udvikle sig i."*

(Bilag 1, s. 56)

En anden specialist påpeger hertil, at det er vigtigt at huske at gøre hinanden bedre til det man hver især kan, fordi mange kan byde ind med noget forskelligt. Således kan det forstås, at det er noget alle har et fælles ansvar for at huske hinanden på i teamet.

SL, Specialist: *"Vi er så mange udviklere her, der har så meget forskelligt at byde ind med, og jeg synes det er vigtigt, at vi husker at gøre hinanden lidt bedre"*

(Bilag 1, s. 56)

Begge ovenstående eksempler peger på, at det i teamet opleves sådan at man har et ansvar for at hjælpe andre, hvis man har viden de ikke har, og dermed være med til at udvikle dem. Dog peger et andet citat på,

at det ikke opleves som et teamansvar at påpege mangler, altså løfte en manglende kompetence på vegne af en kollega, der ikke selv har bedt om det.

SP, Specialist: *"... jeg er ikke sikker på, at det ville påhvile teamet at sige: Søren det ser ud som om du mangler lidt viden på gennemsnitsrente."*

(Bilag 1, s. 56)

Dette kan tænkes i nogen grad at begrænse den læring der kan opnås gennem teamet, da den primært vil være styret af den lærendes egen lyst til at lære noget nyt, andres ansvar for at "huske" at lære fra sig, og af en viden der allerede eksisterer i teamet.

Der er forventning til, at den formelle leder har et ansvar i kompetenceudviklingen

Som tredje medspiller i at have ansvar for kompetenceudviklingen i dette krydsfelt, er der en forventning til den formelle leders rolle. Helt konkret gælder det fra et HR-perspektiv, at der er en forventning om at lederen kan give udviklende feedback, og at lederen kan formå at skabe et trygt "1 til 1-rum".

KB, HR: *"...jeg synes jo også en del af rollen som leder er at give sin medarbejder feedback på noget af det man ser og observerer, som kan være blinde pletter (...), og at man har den der mulighed for 1 til 1-sparring som sådan en tryk base."*

(Bilag 1, s. 57)

Fra et specialistperspektiv er der en forventning om at ens leder er opmærksom på, og handler på udviklingsmuligheder for den enkelte.

AH, Specialist: *"Min leder må meget gerne holde øje med, om jeg begynder at sidde og kede mig."*

(Bilag 1, s. 57)

En anden specialist påpeger ligeledes det proaktive i lederadfærden relateret til at være opsøgende på medarbejderens vegne. Og hertil også, at en mere passiv tilgang fra lederens side, ikke har effekt på samme måde. Det virker altså positivt ind på læringspotentialet, hvis lederen er aktivt opsøgende overfor medarbejderen med udviklingsmuligheder.

SL, Specialist: *"Jeg har oplevet at for en leder, der handlede det meget om en man selv var ansvarlig for at spørge til, om man nu kunne få det her kursus eller et eller andet (...). Jeg syntes faktisk det var sjældent jeg anvendte denne mulighed. Fordi jeg er måske nok typen der har godt af lige at få et spark bag i."*

(Bilag 1, s. 57)

6.1.5 Delkonklusion analyse del 1

Ud fra ovenstående analyse af meningsindholdet i det samlede datamateriale, kan man konkludere at 4 hovedtemaer træder frem af empirien, som er relevante for besvarelse af problemformuleringen. De 4 hovedtemaer er: 1) Karakteristika for specialistkompetencer i en selvledende organisation, 2) Kompetenceudvikling i praksis i en selvledende organisation, 3) Tryghed og tillid som forudsætninger for kompetenceudvikling i praksis, og 4) Ansvar for kompetenceudvikling ligger i et krydsfelt.

Det første tema ses som grundlag for at forstå hvilke kompetencer der er karakteristiske for specialister i en selvledende organisationsform, og dermed hvad man skal være opmærksom på ifm. udviklingen af relevante kompetencer for denne type medarbejdere i en sådan organisatorisk kontekst. Det andet tema afspejler hvordan de specialister der til dagligt arbejder i en selvledende organisation (eller arbejder indirekte med det fra et HR-perspektiv) oplever de læreprocesser i dagligdagen, der knytter sig til specialisternes kompetenceudvikling i praksis. Det tredje tema giver et billede af væsentlige faktorer man ifm. ledelse af kompetenceudvikling i en selvledende organisation bør tænke ind som forudsætninger kompetenceudviklingen i praksis. Det fjerde tema kan ses som et udtryk for, at ledelsesansvaret for kompetenceudvikling er fordelt i et krydsfelt mellem specialisten selv, teamet og den formelle leder, når man arbejder med kompetenceudvikling i praksis i en selvledende organisationsform.

6.2 Analyse del 2: Kobling mellem centrale temaer i interviewene og relevant teori

I denne del af analysen vil jeg koble de identificerede centrale temaer, og nuancerede undertemaer fra analyse del 1, med relevante dele af den udvalgte teori, som der blev redegjort for i kapitel 4 og 5. Dette med det formål at kvalificere fundene fra analyse 1 i et teoretisk perspektiv, og dermed sikre en teoretisk informeret analyse samlet set. Jeg vil lade koblingen være styret af problemformuleringen, mhp. at kunne besvare den bedst muligt. Af den grund er afsnittene i denne del af analysen opdelt efter de to spørgsmål som problemformuleringen rummer, herunder 1) hvad karakteriserer specialistkompetencer i en selvledende organisationsform? Og, 2) hvordan kan kompetenceudvikling ledes i praksis i en sådan organisation?

6.2.1 Hvad karakteriserer specialistkompetencer i en selvledende organisationsform?

De undertemaer, der blev identificeret under hovedtemaet "karakteristika for specialistkompetencer i en selvledende organisation" (**tema 1**) var at specialister i en selvledende organisation skal have kompetence både i dybden og i bredden, at specialister i en selvledende organisation skal have samarbejdskompetencer og "bløde" kompetencer, samt at specialister i en selvledende organisation skal kunne lede sig selv og deres egen læring.

Hvis vi først ser på, om empirien understøtter samme kompetencedefinition som teorien, findes der i empirien eksempler på at kompetence både adskiller sig fra beslægtede begreber, fx kvalifikation, ved at have betydning for praksis, og eksempler på at kompetence altid er situeret.

Ift. **kompetence og beslægtede begreber**, så handler kompetence som bekendt om hvad man faktisk er i stand til at klare i praksis. Et eksempel på det dette kan ses med citatet *"der opstår jo ikke bare magi, fordi man sætter 5 dybdespecialister i et rum sammen og siger løs det her problem."* (KB, HR, bilag 1, s. 54). Det kan ses som et udtryk for at den faglige dybdekvalifikation ikke alene kan løfte opgaven, men at man må gøre noget aktivt for at få bragt sine kvalifikationer i spil i praksis, før der sker "magi", eller før det giver værdi i praksis.

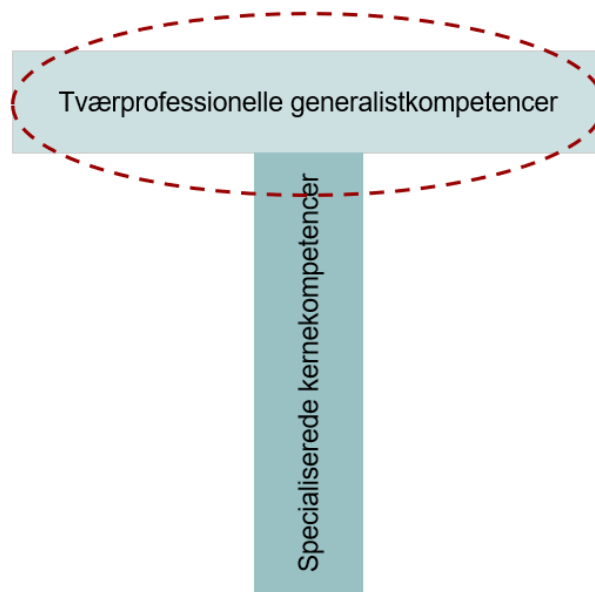
Set i lyset at **kompetencebegrebets situerede** perspektiv, er et eksempel fra empirien specialisten der beskriver at *"kompetencen er jo for mig også at kunne forstå og kunne lære at sætte mig ind i, hvad det er der er brug for, snarere end bare at udvikle"* (SL, Specialist, bilag 1, s. 54). Citatet udtrykker altså, at kompetence også er noget med at kunne aflæse behovet i situationen, for dermed at finde ud af hvordan man skal anvende sin dybdeviden.

Ift. den udvalgte teori om specifikt **specialistkompetencer** forstår jeg, som redegjort for, specialistkompetence ud fra et sammendrag af Prokopenko et al.s (2020) forskning og den mere klassiske forståelse af teorien om den T-formede specialistprofil. Den forenede specialistprofil rummer både **tværprofessionelle generalistkompetencer** og **specialiserede kernekompetencer**.

Denne todeling af specialistkompetence kommer også til udtryk i empirien. Fx med citatet: *"Det der med at arbejde med mange mennesker, og snakke med mange mennesker i stedet for at sidde nede i sin lille boble. (...) Vi skal være "i sync" med dem, vi skal arbejde sammen med. Det er supervigtigt"* (SL, Specialist, bilag 1, s. 54). Hvorved man kan forstå det at kunne samarbejde og kommunikere med mange mennesker, som et udtryk for tværprofessionelle generalistkompetencer, og det at "sidde i sin egen boble" som specialiserede kernekompetencer – og at det netop er kombinationen af de to, der skaber en værdifuld specialistkompetence i praksis. Et andet eksempel er informanten fra HR, der direkte beskriver at man i et HR-perspektiv også ser på specialistprofilen med udgangspunkt i T-forståelsen med citatet *"Altså man taler blandt andet om denne her T-model, altså hvor man kan være meget dyb i sit I. (...) og så kan man have nogle tværgående kompetencer. Det er sådan overliggeren i T'et. Og de tværgående kompetencer, vil ofte være dem der faktisk gør én i stand til at arbejde sammen med andre specialister"* (KB, HR, bilag 1, s. 54).

Set i lyset af at specialet netop undersøger specialistkompetencer i en selvledende organisation kan man med afsæt i ovenstående tolke, at det er de tværprofessionelle generalist-

kompetencer, der karakteriserer specialistkompetencer i en selvledende organisation. Med den antagelse kan man anvende T-profilen i forståelsen af hvad der karakteriserer specialistkompetencer generelt, men samtidig forstå at det netop vil være kompetenceindholdet i T'ets horisontale streg (illustreret i figur 3 nedenfor), der kan variere og se ud på en bestemt måde i en bestemt type organisatorisk kontekst. Ud fra empiriens definerede undertemaer i **tema 1** vedr. karakteristika for specialistkompetencer i en selvledende organisation kunne dette derfor fx være evnen til samarbejde og besidde "bløde" kompetencer, og evnen til at lede sig selv og sin egen læring, der synes særligt vigtig for specialister i en selvledende organisationsform.



Figur 3: *Kompetenceprofil for specialister i en selvledende organisation (egen tilvirkning)*

6.2.2 Hvordan kan kompetenceudvikling ledes i praksis en selvledende organisation?

De 3 ud af 4 identificerede temaer i analyse del 1 knytter sig til besvarelsen af anden del af spørgsmålet i problemformuleringen: Og hvordan kan kompetenceudvikling ledes i praksis i en sådan organisation (i en selvledende organisation)?

Tema 2 (kompetenceudvikling i praksis i en selvledende organisation) bidrager overordnet set med viden om hvordan kompetenceudvikling og læreprocesser relateret til kompetenceudvikling faktisk opleves i praksis i en selvledende organisation, og er dermed et væsentlig bidrag ift. at forstå hvilke kompetenceudviklende **læringsarenaer** der allerede eksisterer i praksis, som kan ledes.

Med undertemaet fra **tema 2** om at kompetenceudviklingen i høj grad sker i hverdagen gennem det daglige arbejde, understøttes teorien om kompetenceudvikling som et **processuelt**

læringsfænomen i en hverdagspraksis. Fx forstået ved **individuelle refleksive læreprocesser** og Schöns (2012) begreb **refleksion-i-handling**. Et eksempel fra empirien udtrykker denne proces med *"så det der med at forklare, hvad man har lavet, afslører ofte hvis man lige skal undersøge det nærmere. (...) en god måde at reflektere over, hvad man går og laver."* (SP, Specialist, bilag 1, s. 55). Med citatet kan man tolke at den refleksion der sker, når man skal formidle noget til en kollega, altså mens man er i handling, er den der gør, at et læringspotentiale opstår i praksis. På den måde kan man se det at skulle formidle noget til en kollega som en potentiel læringsarena.

Tema 2 kan også knyttes an på den teori, der vedrører de **uformelle læreprocesser** der opstår som følge af en kombination mellem **jobbets råderum**, altså medarbejderens mulighed for at præge sit arbejde, og det at have **kontrol i arbejdet**, altså muligheden for at mestre arbejdslivets krav og udfordringer. Dette kan fx tolkes ind i citatet *"Så der er noget læring hele tiden, på en eller anden måde når vi arbejder."* (SL, Specialist, bilag 1, s. 55). I tolkningen af eksemplet antages det dog på en fænomenologisk måde, at læring netop er noget der sker hele tiden "på en eller anden måde" mens man arbejder, i en uformel læreproces, og at dette "bare sker" fordi man netop oplever både råderum og kontrol, og derfor ikke oplever sig begrænset mens man arbejder og forfølger en opgave.

De **sociale læreprocesser** beskrevet i teoriafsnittet tager afsæt i Lave og Wengers (2012) forståelse af læring i et **praksisfællesskab**, der er karakteriseret ved at medarbejderne er sammen om en bestemt praksis med fælles virksomhed og repertoire, på en bestemt måde om et fælles mål. Med citatet *"Det er teamet der er i fokus, (...) ikke lige så meget hvad du gør enkeltvis. Altså at det vi samarbejder i teamet om, er at vi skal være sikre på, at vi arbejder på det vigtigste"* (AH, Specialist, bilag 1, s. 54) kan man argumentere for, at et team i en selvledende organisationsform kan betragtes som et praksisfællesskab. Hvis man således anskuer teamet som et praksisfællesskab, vil der også være en mulig læringsarena forbundet med en social læreproces i teamet. Et eksempel fra empirien underbygger dette med citatet *"det her med at være sammen i teamet, om at løse nogle opgaver. Det synes jeg er meget meget vigtigt for læringen faktisk."* (SP, Specialist, bilag 1, s. 55). Med disse eksempler kan teamet, i kraft af de sociale læreprocesser, altså også ses som en potentiel læringsarena.

Læring i et praksisfællesskab vedrører som bekendt også en socialiseringsproces ind i en arbejdskultur. Altså læring om gode måder at gøre tingene på i en bestemt kulturel kontekst. Det kan læses ind i fx dette citat: *"Så er det selve sparringen med kollegaerne, det er god læring for mig. Og vi snakker ikke kun teknik, vi snakker også ageren i hverdagen."* (SL, Specialist, bilag 1 s. 55). Med dette citat kan man desuden tolke, at man gennem praksisfællesskabet kan inspirere hinanden til kompetence-

udviklingsmuligheder, der er knyttet til de mere tværprofessionelle generalistkompetencer (i specialistprofilens horisontale streg i T'et).

For at kunne lede kompetenceudvikling i praksis i en selvledende organisation tyder empirien på, at man må være særligt opmærksom på forudsætninger for at der overhovedet kan opstå en læreproces. Det kan derfor også betragtes som en del af ledelsesopgaven, når man leder kompetenceudvikling, at sikre de rigtige forhold. Med **tema 3** peger empirien på at tryghed og tillid kan betragtes som vigtige forudsætninger for kompetenceudvikling i praksis. Forudsætningerne er ikke repræsenteret i den udvalgte teori, og jeg vil derfor uddybe relevante dele nærmere i diskussionen (kapitel 7).

Som **tema 4** indikerer, varetages ledelse af kompetenceudvikling i en selvledende organisation både af specialisten selv, teamet og den formelle leder. Problemformuleringen spørger blot "og hvordan kan kompetenceudvikling ledes i praksis i en selvledende organisation", men refererer ikke til at ledelsen af kompetenceudvikling tilfalder "nogen" per definition. Dette er helt bevidst, da spørgsmålet og problemfeltet derved også tillader en undersøgelse af ledelsesansvaret i krydsfeltet mellem netop en selvledende organisationsform med decentraliseret ledelse og en formel leder.

Hvis man ser på teorien vedr. ledelse i en selvledende organisationsform, benytter Aagaard (2023) **medledelse** som begreb for den ledelse der finder sted i en sådan organisationsform. Medledelse refererer, som nævnt tidligere, til at teams og medarbejdere har overtaget en stor del af lederens rolle i fællesskab, men at der også typisk vil være en formel leder til varetagelse af de resterende ledelsesopgaver. Med afsæt i det tredelte ledelsesansvar som empirien peger på, kan man altså argumentere for, at det er medledelse der finder sted i en selvledende organisation, hvorfor både specialisten selv, teamet og den formelle leder opleves at have et ledelsesansvar for kompetenceudviklingen.

Samtidig peger teorien på at den **formelle leder** har en helt anden rolle i en selvledende organisationsform (end i en mere hierarkisk traditionel organisationsform), hvor den formelle leder fx er mere understøttende, rammesættende og faciliterende. I empirien findes der også eksempler på dette, fx med citatet: "*Jamen i virkeligheden er min opfattelse, at det netop er ledelsen, der giver pladsen og giver mulighederne.*" (SP, Specialist, bilag 1, s. 57). Forstået på den måde, at det er den formelle leder der understøtter og faciliterer kompetenceudviklingen ved at give rammer i form af plads og muligheder, men ikke nødvendigvis fylder rammerne ud på medarbejdernes vegne. Den formelle leders understøttende karakter udtrykkes desuden med citatet: "*Men, så længe det går så godt, som det gør i teamet, så har ledelsen nok ikke den store rolle ift. kompetenceudvikling.*" (AH, Specialist, bilag, 1 s. 57). Hvormed man kan tolke at der primært er en forventning til den formelle leder ift. kompetenceudvikling, hvis det ikke går godt

i teamet, hvis der altså er brug for ekstra støtte, hvilket understreger den understøttende lederrolle og den oplevede autonomi og tilgængeligt råderum i teamet som følge af den selvledende form.

Samlet set peger empirien på at hhv. specialisten selv, teamet og den formelle leder har et ansvar ift. **kompetenceudvikling i praksis hverdagen**. Der er dog ikke nogen eksempler i empirien omkring hvem der varetager den **strategiske kompetenceudvikling**, altså den del af ledelse af kompetenceudvikling der omhandler målrettede agendaer om bestemte læringsmål for organisationen, med blik for en strategisk udvikling i en bestemt nødvendig retning på sigt (Sprogøe & Sunesen, 2021).

6.2.3 Delkonklusion analyse del 2

Men udgangspunkt i koblingen mellem de centrale temaer fra analyse del 1 og teorien, holdt op imod problemformuleringen, kan man med analyse del 2 komme med et foreløbigt svar på problemformuleringen.

Ift. besvarelsen af problemformuleringens første spørgsmål: *Hvad karakteriserer specialistkompetencer i en selvledende organisationsform?* kan man svare, at det er variansen i de tværprofessionelle generalistkompetencer som en specialistprofil også må rumme, der kan forklare hvilke specialistkompetencer der særligt knytter sig til en selvledende organisation, og at kompetencer som evnen til samarbejde og besidde "bløde" kompetencer, og evnen til at lede sig selv og sin egen læring i kombination med specialistens specialiserede kernekompetence derfor er gode bud på hvad der karakteriserer specialistkompetencer i en selvledende organisationsform. Denne konklusion understøtter ydermere en hypotese om, at også medarbejderen i en moderne organisationsform må være agil og læringsparat, og derfor i stand til at lede sig selv og sin egen læring, og dette i et dynamisk samarbejde med andre.

Ift. besvarelsen af det andet spørgsmål i problemformuleringen: *Og hvordan kan kompetenceudvikling ledes i praksis i en sådan organisation (i en selvledende organisation)?* kan man med udgangspunkt i koblingen mellem empiri og teori sige at kompetenceudvikling i en selvledende organisationsform kan ledes med afsæt i understøttelse af læringsarenaer som hverdagen allerede stiller til rådighed, og som er knyttet til både individuelle refleksive læreprocesser, uformelle læreprocesser, og sociale læreprocesser der opstår som følge af deltagelse i et praksisfællesskab. Det gælder også at man med denne ledelse må tage forbehold for forudsætninger der indvirker på læringspotentialet, fx tillid og tryghed. Som en vigtig del af besvarelsen på dette spørgsmål gælder det desuden, at ledelsen af kompetenceudvikling i praksis er decentraliseret, og derved både ledes af specialisten selv, teamet og den formelle leder. Desuden peger fundene hertil på, at det primært er ledelse af den kompetenceudvikling, der knytter sig til praksis i hverdagen, som varetages i denne tredeling, og i mindre grad varetagelse af den strategiske kompetenceudvikling.

7. Diskussion

I dette kapitel vil jeg gennem diskussion give et kritisk perspektiv på *fund, den udvalgte teori og anvendte metoder*. For nuancering af diskussionen, der ikke kan forklares med den udvalgte teori, trækkes nye begreber og teori ind. Det er forventningen at diskussionen vil bidrage med relevante nuancer til den samlede besvarelse af problemformuleringen, hvilket er årsagen til at jeg betragter ovenstående besvarelse som foreløbig. Den samlede besvarelse vil blive givet i konklusionen (kapitel 8).

7.1 Diskussion af fund

7.1.1 Hvem tager ansvar for ledelse af den strategiske kompetenceudvikling?

Som fundene vedr. ledelse af kompetenceudvikling indikerer, varetages ledelse af kompetenceudvikling i et krydsfelt mellem specialisten selv, teamet og den formelle leder. Men som fundene også indikerer siger empirien ikke noget om hvem der varetager den mere strategiske del af kompetenceudviklingen, eller om den overhovedet varetages.

Lidt karikeret kunne man sige, hvis den formelle leder i kraft af sin lederrolle i en selvledende organisationsform primært er understøttende, rammesættende og faciliterende omkring de læreprocesser der sker i dagligdagen, mens den enkelte specialist varetager sin egen læring ud fra hvad der er sjovt, og teamet primært udvikler hinanden ved at lære fra sig af eksisterende viden, hvem varetager så den mere langsigtede strategiske kompetenceudvikling? Nogle ville måske mene, at det oplagte svar ville være den formelle leder eller HR, for sådan ville man nok tænke traditionelt set. Hertil knytter sig dog nogle udfordringer set i lyset af organisationsformen.

Den formelle leders rolle er jo netop en anden i en selvledende organisation, hvor den formelle leder er mere understøttende end dikterende, hvorfor et strategisk retningsstyrende stykke arbejde ikke nødvendigvis ville tilfalde den formelle leder – teoretisk set. HR varetager læringsagendaen på vegne af samtlige medarbejdere i PFA, så det ville også være et oplagt svar. Der kunne dog godt være en skjult udfordring i, at HR i PFA er forankret i den ikke-selvledende del af PFA, men til gengæld i den mere traditionelle hierarkiske organisationsform.

Østergaard (2020) har beskæftiget sig med nogle af de udfordringer der findes i organisationer, hvor forskellige organisationsformer sameksisterer, som fx i PFA hvor IT-udviklingsenheden arbejder ud fra en selvledende organisationsform, mens resten af PFA arbejder ud fra en mere traditionel hierarkisk organisationsform. Østergaard (2020) betegner fænomenet "Teal dots in an orange world", der refererer til Laloux's (2014) begreber for hhv. en selvledende organisationsform (Teal) og en traditionel organisationsform inspireret af logikker, der rækker tilbage til grundtanken i Taylors Scientific management

(navngivet "Orange"). Han beskriver at denne form for sameksisterende organisationsformer i samme organisation, teal-enheder i orange organisationer, faktisk mere er normen end undtagelsen. Men, at der ligger en stor udfordring i, at man ikke altid tager højde for at mere traditionelle logikker ikke nødvendigvis virker i de selvledende dele af en organisation.

Min problematisering af den måske udeblivende ledelse af den strategiske kompetenceudvikling for specialister i en selvledende organisationsform, kunne tænkes at have rod i Østergaards (2020) pointe. Igen lidt karikeret kunne man antage, at HR forventer at det er den formelle leders ansvar fordi sådan ville det typisk være i en mere hierarkisk traditionel organisationsform. Og omvendt kunne man antage, at den understøttende formelle leder i en selvledende organisationsform forholder sig mere reaktivt som følge af det understøttende fokus, og derfor forventer at HR sætter en strategisk dagsorden for kompetenceudvikling i et organisatorisk perspektiv. Og resultatet bliver, at ingen varetager det.

Den gængse kritik af selvledende organisationer går på, om der ikke blot opstår et uformelt magthierarki med herskende "junglelov", når man decentraliserer lederrollen (Thybring, 2021). Med ovenstående problematik kan det også diskuteres, om en bagside af en selvledende organisation kan være at vigtige ledelsesmæssige opgaver slet ikke varetages, fordi magten over dem udebliver, og fordi den distribuerede ledelse ikke har blik for det. Dette perspektiv kan derfor overordnet set tænkes at have potentiel negativ indflydelse på kompetenceudviklingen af specialister i en selvledende organisationsform.

7.1.2 Stiller den selvledende organisation større krav til specialisten?

Jf. delkonklusionen i analysens del 2 peger fundene i undersøgelsen på, at specialister i en selvledende organisation skal have gode kompetencer inden for samarbejde, besidde "bløde" kompetencer, og have evnen til at lede sig selv og sin egen læring – og dette udover specialistens specialiserede kernekompetence.

I indledningen til specialet beskrives det, at medarbejderes mulighed for kompetenceudvikling associeres med noget entydigt positivt, der i motivationsøjemed kan være med til at løse fx rekrutterings- og fastholdelsesproblematikker. Men hvad hvis det modsatte gør sig gældende, altså at en selvledende organisation i virkeligheden stiller udvidede krav til en specialist i kraft af bredere kompetenceforventninger indenfor fx samarbejde og evne til at lede sig selv, hvilket potentielt kan opleves ekskluderende og demotiverende for nogle specialister?

Hvis dette er tilfældet, ser jeg særligt to konfliktuerende diskurser, der også præger arbejdsmarkedet, særligt indenfor meget specialiserede fagområder som IT. Dels, som tidligere nævnt, en rekrutterings- og fastholdelsesproblematik (Johansson, 2018), og dels et mere samfundsnyttigt perspektiv,

der har været på mange virksomheders agendaer det seneste årti, nemlig ønsket om mere diversitet og inklusion på arbejdspladser (Dahlerup, 2018).

Ift. rekrutterings- og fastholdelsesproblematikken ville de potentielt øgede krav til specialister i en selvledende organisationsform betyde, at det var organisationen der stillede krav til medarbejderen, mens en branche i tiltrækningsudfordringer i højere grad ville have gavn af, at det var medarbejderne der stillede krav til organisationerne. Der ville altså være en sandsynlighed for at de øgede krav til specialister i en selvledende organisationsform kunne problematisere en rekrutterings- og fastholdelsesudfordring yderligere. Ift. ønsket om mere diversitet og inklusion på arbejdspladser, ville de udvidede krav til specialistkompetencer potentielt betyde, at man ville ekskludere endnu flere, frem for at inkludere flere, hvis specialisten netop ikke formåede fx at lede sig selv og sin egen læring.

Disse problematikker lægger op til en mere grundlæggende diskussion af, om alle specialister nødvendigvis skal kunne "det hele", når man arbejder med kompetenceudvikling af specialister i en selvledende organisationsform.

7.2 Diskussion af udvalgt teori

7.2.1 Selvledende organisationer er et underbelyst empirisk fænomen

Selvledende organisationer er som tidligere nævnt et underbelyst empirisk fænomen i videnskabelig sammenhæng. Dette mens meget af den litteratur, der er skrevet af praksisorienterede teoretikere, peger på selvledende strukturer som løsningen på alt fra øget omstillingsevne og mere menneskelige arbejdspladser til bæredygtighed og helhedstænkning – og dermed har et meget entydigt positivt perspektiv på selvledende organisationer (Jensen, 2023)

Dette kunne være en af forklaringerne på, at de mere problematiske sider af en selvledende organisationsform, og de potentielle problemer som det afstedkommer når væsensforskellige organisationsformer sameksisterer i samme organisation, endnu ikke har set dagens lys, og derfor heller ikke er noget organisationer i praksis endnu tager højde for.

7.2.2 Psykologisk tryghed som afgørende forudsætning for kompetenceudvikling

Som konkluderet i analysen er der ikke noget i den udvalgte teori, der peger på forudsætninger for læring i en selvledende organisationsform. Til gengæld identificerer empirien jf. tema 3 nogle væsentlige forudsætninger for kompetenceudvikling i praksis, herunder "tryghed", som jeg derfor finder det relevant at uddybe teoretisk her.

Tryghed bliver identificeret som en forudsætning for, at læring kan finde sted. Man kan ud fra empirien henlede ordet tryghed til primært at handle om psykologisk tryghed, da de eksempler der gives fra informanterne peger på tryghed interpersonelt set, og ikke på fx fysisk eller økonomisk tryghed. Vi antager derfor, at der med tryghed menes psykologisk tryghed.

Psykologisk tryghed er et fænomen, der eksisterer på gruppeniveau, fx i et team (i modsætning til fx tillid eller venlighed, der kan forekomme i en dyadisk relation), og refererer til, at det enkelte gruppemedlem har en opfattelse af at føle sig tryk til at tage interpersonelle chancer i gruppen, ved åbent at give udtryk for hvad man mener (Edmondson, 2020).

Eftersom empirien peger på praksisfællesskabet i teamet som en læringsarena, finder jeg det relevant at se på hvilken betydning psykologisk tryghed har for læring i et team. Til at belyse dette, undersøger et studie af Harvey et al. (2019) forholdet mellem læringsparathed, åbensindethed og psykologisk tryghed ift. hvordan et team lærer. De finder, at psykologisk tryghed er den signifikante faktor, der binder både læringsparathed og åbensindethed sammen. Hvilket altså indikerer at psykologisk tryghed er den afgørende medierende faktor for at læring i teams kan ske. Med andre ord kan teamet være nok så læringsparat, men hvis der ikke er psykologisk tryghed til stede, vil det formentlig ikke føre til reel læring i teamet.

Med ovenstående nuancering af forudsætninger for kompetenceudvikling in mente, burde psykologisk tryghed fylde markant mere, som en afgørende forudsætning for hele arbejdet omkring kompetenceudvikling i praksis. Altså noget man ifm. ledelse af kompetenceudvikling først og fremmest må undersøge tilstedeværelsen af, inden man påbegynder et arbejde med kompetenceudvikling.

7.3 Diskussion af anvendte metoder

7.3.1 Kritik af fænomenologi som videnskabsteoretisk afsæt og metode

Ud fra et subjektivt perspektiv for mig som konkret leder af den IT-afdeling, der er omdrejningspunktet i undersøgelsesfeltet for specialet, er der ingen tvivl om, at en fænomenologisk tilgang kan bidrage positivt til forståelse af min praksis. Dette netop fordi den kan give indsigt i oplevelsen af de fænomener, der relaterer sig til netop den lokale praksis.

Der er dog flere faldgruber forbundet med fænomenologisk metode, som også bør nævnes mhp. kvalificering af det samlede resultat af undersøgelsen. Fænomenologien interesserer sig som bekendt for det "som viser sig" for den enkelte (Egholm, 2014). Empirien i dette speciale beror altså alene på den enkelte informants livsverden. Det vil sige, at jeg hverken kan vide mig sikker på at det er repræsentativt for resten af afdelingens specialister, såvel som for andre specialister i andre virksomheder. Man kan derved

antage at generaliserbarheden for mine fund i nogen grad er lav, pga. metoden. Hertil må man dog tilføje, at generaliserbarhed heller ikke har været formålet med undersøgelsen. Formålet har som bekendt været at lave en "forundersøgelse", for at blive bekendt med de fremtrædende fænomener der kunne antages at være relevante for problemfeltet, mhp. senere at kunne arbejde med kompetenceudvikling i praksis med afsæt i en empirisk og teoretisk informeret analyse – og med udgangspunkt i netop den praksis.

Et andet kritikpunkt ift. det videnskabsteoretiske afsæt og metode kunne relatere sig til mit valg af en semistruktureret interviewform. Indenfor fænomenologisk metode handler det om, at lade fænomenerne vise vejen (Norlyk & Martinsen, 2008). I praksis gennem mit arbejde med problemfeltet, gælder det dog, at jeg på forhånd har haft nogle hypoteser om problemfeltet. Fx at ledelsesansvaret var tvetydigt fordelt mellem flere aktører. Derfor er der en god sandsynlighed for, at jeg både under selve interviewene, men også ved håndtering af data efterfølgende har været biased af mine forudindtagede hypoteser, og dermed i nogen grad har været forhindret i at møde fænomenerne med den fornødne åbenhed. Dette trods min viden om og stræben efter epoché, hvor jeg netop har forsøgt at sætte min forforståelse "i parentes". Som Jacobsen et al. (2020) pointerer er det dog som nævnt velkendt, at epoché mere er et udtryk for et ideal, end hvad der reelt er muligt af udføre i praksis, hvorfor man kan argumentere for, at min metodiske tilgang stadig har kunnet kvalificere nogle brugbare fund trods denne kritik.

Ligesom der er en sandsynlighed for at jeg har ladet mig påvirke af mine forudindtagede hypoteser under interviewene, er der også en sandsynlighed for at informanterne har været påvirket af det forudgående kendskab vi har til hinanden. Dette i kraft af min "dobbelte rolle", som både forsker og aktør i praksisfeltet (Frimann & Hersted, 2020). Man kunne fx forestille sig at informanterne har været påvirket af den relation vi til dagligt har, hvor jeg er deres leder, og at de derfor har svaret i tråd med hvad de har tænkt jeg gerne ville høre. En anden mulighed er, at jeg har været lidt intervenerende i min tilgang til opfølgende spørgsmål. Vi er vant til at arbejde sammen, og jeg mærkede i enkelte tilfælde, at jeg kom til at gå ind i den enkeltes udfordring ift. kompetenceudvikling på en intervenerende måde pga. mit kendskab til medarbejderen. Dette kan potentielt kan have haft negativ indvirkning på en mere åbensindet afdækning af informantens livsverden.

7.4 Opsummering

Diskussionen belyser fænomener der bidrager til at nuancere fundene fra analysen og til at kritisere både udvalgt teori og metode, og bidrager derved også med relevante perspektiver til den samlede besvarelse af problemformuleringen. Diskussionen peger med afsæt i fundene først og fremmest på, at det kan være problematisk at det ikke er tydeligt hvem der varetager ledelse af den strategiske kompetenceudvikling i en selvledende organisation. Derefter belyses det, at en selvledende organisationsform potentielt stiller højere

krav til specialisterne, end i andre organisationsformer, hvilket kan have negativ indvirkning på fx tiltrækning og fastholdelse af specialister, og på et ønske om mere inklusion og diversitet på arbejdspladser i et samfundsmæssigt perspektiv. Den udvalgte teori kritiseres ift. at selvledende organisationer er et underbelyst empirisk fænomen, og at en afgørende forudsætning for læring, psykologisk tryghed, ikke er repræsenteret i den udvalgte teori. Fænomenologien diskuteres som videnskabsteoretisk afsæt og metodevalg bl.a. ift. lav generaliserbarhed, forudindtagne hypoteser der potentielt forhindrer åbenheden overfor fænomenerne, og slutteligt udfordringer forbundet med min egen "dobbelte rolle" som både forsker og aktør (leder) i praksisfeltet.

8. Konklusion

Dette speciale har søgt at besvare problemformuleringen: *Hvad karakteriserer specialistkompetencer i en selvledende organisationsform, og hvordan kan kompetenceudvikling af specialister ledes i praksis i en sådan organisation?*

Specialet har undersøgt problemfeltet med afsæt i en fænomenologisk videnskabsteoretisk tilgang og metode, mens 4 interviews udgjorde det empiriske fundament for undersøgelsen. Det empiriske fundament er hertil blevet informeret af udvalgt relevant teori omkring selvledende organisationer, kompetence og kompetenceudvikling. Ud fra analytisk bearbejdning af empirien har specialet i analyse del 1 afdækket 4 temaer, som er relevante for problemfeltet og problemformuleringen, nemlig 1) Karakteristika for specialistkompetencer i en selvledende organisation, 2) Kompetenceudvikling i praksis i en selvledende organisation, 3) Tryghed og tillid som forudsætninger for kompetenceudvikling i praksis, og 4) Ansvar for kompetenceudvikling ligger i et krydsfelt. I analysens del 2 er de 4 temaer blevet koblet med relevant teori i henhold til problemformulering, der resulterede i et foreløbigt bud på besvarelsen af problemformuleringen. En efterfølgende diskussion af hhv. fund, udvalgt teori og metode afdækkede endvidere perspektiver relevante for problemformuleringen, hvorfor en samlet besvarelse af problemformuleringen gives her.

Ud fra problemformulering kan man samlet set konkludere, at man kan forstå karakteristika for specialistkompetencer i en selvledende organisationsform ud fra variansen i de tværprofessionelle generalistkompetencer som en specialistprofil også må rumme. Derved kan man forstå hvilke specialistkompetencer der særligt knytter sig til en selvledende organisation, og ud fra fundne konkludere at kompetencer som evnen til samarbejde og besidde "bløde" kompetencer, og evnen til at lede sig selv og sin egen læring i kombination med specialistens specialiserede kernekompetence er gode bud herpå. Det er hertil væsentligt at være opmærksom på at den selvledende organisationsform potentielt stiller højere krav

til specialistens kompetenceprofil særligt ift. de tværprofessionelle generalistkompetencer, end det måske vil være gældende i andre organisationsformer. Hvad angår spørgsmålet om hvordan kompetenceudvikling kan ledes i praksis i en selvledende organisation kan man konkludere, at den kan ledes i et tredelt ansvar mellem specialisten selv, teamet og den formelle leder, med afsæt i understøttelse af læringsarenaer som hverdagen allerede stiller til rådighed, og som derfor er tæt knyttet til kompetenceudvikling i hverdagen gennem det daglige arbejde. Dette betyder også at et særligt fokus må gives til den mere strategiske kompetenceudvikling, da det ikke nødvendigvis falder naturligt at lede i dette krydsfelt. Hertil gælder det også, at man ifm. med ledelse af kompetenceudvikling i en selvledende organisation må tage forbehold for afgørende forudsætninger der indvirker på læringspotentialer, såsom tilstedeværelsen af tillid og psykologisk tryghed.

Overordnet set kan man i øvrigt konkludere, at undersøgelsen giver et kvalificeret afsæt som "forundersøgelse" til det videre arbejde med kompetenceudvikling i praksis i IT-afdelingen i PFA. Resultatet af undersøgelsen forventes altså også at bidrage i praksis og dermed være med til at drage nytte af de individuelle, organisatoriske og samfundsmæssige fordele, der er forbundet med at arbejde med kompetenceudvikling af specialister på arbejdsmarkedet.

9. Perspektivering

Gennem arbejdet med dette speciale, har en tanke omkring en mere grundlæggende forståelse af ledelse og organisering prikket til min bevidsthed. Selvledende organisationer bliver både i specialet her, såvel som i litteraturen, udpeget som løsningen på industrialiseringens udfordringer, og på tidligere organisationsformers udnyttelse af ressourcer, både hvad angår klima og mennesker. Men hvad nu hvis den selvledende organisationsform ikke er løsningen, men blot en anden måde at arrangere sig på, i en verden der fortsat er i krise?

Storm (2021) påpeger, at vores indre og ydre økosystemer aldrig har været mere i krise. At vi står midt i en selvskabt klimakrise, mens vi driver rovdrift på hinanden og os selv, hvilket får WHO til at kalde stress for en hastigt voksende epidemi. Hun mener at årsagen til dette er, at vi har mistet evnen til at se vores verden (og organisationer) som levende forbundne systemer, og dermed også har mistet vores viden om hvordan man sikrer sund trivsel i levende forbundne systemer. Hun peger derfor på at enhver nutidig og fremtidig leder bør lede sin organisation i tråd med livets logik.

Livets logik består af en række principper som bygger på forskning, og rummer i alt 7 principper: 1) Liv skaber betingelser for mere liv, 2) Liv er responsiv og konstant under forandring, 3) Liv er

afhængig af relationer og samarbejde, 4) Liv trives med en høj grad af diversitet, 5) Liv er cyklisk, 6) Liv afhænger af et optimalt flow af energi og materialer, og 7) Liv er forbundet via et større levende felt (Storm, 2021: 243)

I en organisatorisk kontekst mener Storm (2021), at dette betyder at både ledere og organisationer må tænke den virkelighed vi ser ind i, helt anderledes. Lederen bør se al input i form af naturens og de menneskelige ressourcer som en del af et forbundet hele, der skal være i trivsel og i harmoni med livets logik for at kunne skabe gode resultater nu og i fremtiden.

Med denne nytilkomne strømning i ledelseslitteraturen kunne det i et fremtidigt projekt være interessant at undersøge hvordan man kunne forholde sig til kompetenceudvikling i en selvledende organisation, hvis man tog udgangspunkt i de 7 principper for liv som et seriøst bagtæppe for forståelsen af læring. Hvis man fx betragtede en læringsarena som et livgivende fællesskab, eller hvis man tænkte at man ikke hele tiden behøver at lære, fordi liv og læring ville afhænge af et optimalt flow af energi. Man kunne også spørge hvordan ledelse af kompetenceudvikling ville se ud, hvis fx lederen blev betragtet som en fuldstændig integreret del af det levende konstant foranderlige system.

10. Teoribaseret refleksion over egen læring

Stegeager og Willert (2016) var den allerførste tekst jeg læste på LOOP-uddannelsen. Den handlede om at der ved efteruddannelse ofte ses en anden type motivation hos den studerende, fordi den studerende har en konkret praksisnær virkelighed at knytte det teoretiske an på.

Det stod klart for mig allerede den gang, at det at tage udgangspunkt i en konkret praksis, min egen ledelsespraksis, skabte en helt anden motivation og dermed forudsætning for læringspotentialet for mig. Denne motivation har været gennemgående i hele denne masteruddannelse, og er nok særligt kommet til udtryk ved at jeg fx har valgt at skrive alle projekter med afsæt i konkrete problemstillinger i min egen praksis. Typisk en problemstilling jeg selv var stødt på gennem mit virke som leder, som jeg oplevede jeg ikke kunne løse med min eksisterende viden, og derfor gerne ville undersøge og arbejde med på en anden måde gennem et teoretisk og empirisk funderet projekt.

Af samme grund kommer jeg nok heller ikke til at slippe min opståede glæde ved pragmatismen som videnskabsteori, som har været under udvikling gennem uddannelsen. Dette netop pga. dens tætte forbindelse til praksis (Brinkmann, 2006). For mig, har det givet mig noget ekstraordinært ift. min læring og undersøgelse af verden, altid at inddrage et praksisperspektiv. Og desuden altid at kunne anvende

min egen tænkning som et iboende redskab, til at kvalificere relevante erfaringer i en abduktiv proces. En proces hvor jeg netop nu i højere grad tillader mig at stoppe op og "snuble" over det, som jeg konfronteres med i min praksis (Brinkmann, 2014), og dermed faktisk tage mine egne erfaringer seriøst som udgangspunkt for ny viden (Møller, 2022).

Litteraturliste

- Aagaard, M. (2023). *Medledelse – Når teamet er chef*. København: DJØF Forlag
- Andersen, M. F. & Kingston, M. (2016). *Stop stress – Håndbog for ledere*. Forlag: Klim
- Battilda, J., Furstein, M., & Lee, M. Y. (2018). *New Prospects for Organizational Democracy? How the Joint Pursuit of Social and Financial Goals Challenges Traditional Organizational Designs*. UK: Oxford University Press.
- Brinkmann, S. (2006). *John Dewey: En introduktion*. Copenhagen: Hans Reitzel.
- Brinkmann, S. (2014). Doing without data. *Qualitative Inquiry*, 20(6), pp. 720-725.
- Brown, T. & Wyatt, J. (2010). Design Thinking for Social Innovation. *Stanford Social Innovation Review*, 8 (1), pp. 31-35
- Dahlerup, D. (2018). Gender Equality as a Closed Case: A Survey among the Members of the 2015 Danish Parliament. *Scandinavian Political Studies*, 41(2), pp. 188-209.
- Den Danske Ordbog (2023). Kilde: ordnet.dk
- Edmondson, A. C. (2020). *Den frygtløse organisation*. København: DJØF forlag
- Egholm, L. (2014). *Videnskabsteori, perspektiver på organisationer og samfund*. København: Hans Reitzels Forlag
- Elmholdt, C., Keller, H. D. & Tanggaard, L. (2021). *Ledelsespsykologi*. 2. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Eringa, R., Bittner, K. & Bonnema, L. (2022). *The Professional Agile Leader*. US: Pearson Education, Inc.
- Frimann, S. & Hersted, L. (2020). *Lederen som aktionsforsker*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Hamel, G. (2011). *First let's fire all the managers*. Harvard Business review, December 2011, pp. 48-60
- Harvey, J. F., Johnson, K. J., Roloff, K. S., & Edmondson, A. C. (2019). From orientation to behavior: The interplay between learning orientation, open-mindedness, and psychological safety in team learning. *Human Relations*, Volume 72 (11), pp. 1726-1751
- Hermann, S. (2003). *Et diagnostisk landkort over kompetenceudvikling og læring – pejlinger og skitser*. København: Learning Lap Denmark, DPU
- Hersted, L. & Frimann, S. (2023). *Resonans i organisationer – Ledelse, trivsel og læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Illeris, K. (2011). *Kompetence. Hvad, hvorfor og hvordan?* Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Jacobsen, B., Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). *Fænomenologi*. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red., 2020). *Kvalitative metoder, en grundbog*. 3. udgave. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, T. B. (2023). *Selvledende organisationer i den offentlige sektor – modsætninger og konflikter i radikal decentralisering*. Copenhagen Business School (Phd). PhD Series No. 33, 2023

- Johansson, M. L. (2018). *Stigende antal virksomheder har svært ved at rekruttere it-specialister*. Danmark: Danmarks statistik, dst.dk
- Keller, H. D. (2011). Tilpassende og udviklende læring på arbejdspladsen. I *Organisationer i bevægelse: Læring – udvikling – intervention*, Stegeager, N. & Laursen, E. (red., 2011)
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Interview - Introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag
- Laloux, F. (2014). *Fremtidens organisation: Fra ledelse til selvledelse – fra organisation til organisme*. Silkeborg: I am
- Larsen, H. H. & Svabo, C. (2002). *Fra kursus til kompetenceudvikling på jobbet*. København: Jurist og økonomiforbundets forlag
- Lave, J. & Wenger, E. (2012). Situeret læring: Legitim perifer deltagelse. I Illeris, K. (red., 2012). *49 tekster om læring*. København: Samfundslitteratur. s. 77-103
- Lee, M. Y., & Edmondson, A. C. (2017). Self-managing organizations: Exploring the limits of less-hierarchical organizing. *Research in Organizational Behavior*, volume 37, pp. 35-58
- Molly-Søholm, T. (2019). *Specialistudvikling*. DK: Lead.eu
- Norlyk, A. & Martinsen, B. (2008). Fænomenologi som forskningsmetode. *Sygeplejersken*, nr. 13, s. 70-73
- Prokopenko, O., Osadchenko, I., Braslavska, O., Malyshevskaya, I., Pichkur, M. & Tyshchenko, V. (2020). Competence approach in future specialist skills development. *International Journal of Management (IJM)*. Volume 11, no. 4, 2020, pp. 645-656
- Rendtorff, J. D. (2014). Fænomenologien og dens betydning – Videnskabsteori som improvisation i jazzmusik. I Fuglsang, L., Olsen, P. B. & Rasborg, K. (red., 2014). *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*. 3. udgave. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Schön, D. A. (2012). Refleksion-i-handling. I Illeris, K. (red., 2012). *49 tekster om læring*. København. Samfundslitteratur. s. 345-358
- Smith, W. K., & Lewis, M. W. (2011). Toward a theory of paradox: A dynamic equilibrium model of organizing. *Academy of Management Review*
- Sprogøe, J. & Sunesen, M. S. K. (2021). *Kort og godt om kompetenceudvikling*. EU: Dansk Psykologisk forlag
- Stacey, R. (2012). The leadership and management 'techniques' of practical judgment. Reflexive inquiry, improvisation and political droitness. In Stacey, R. (2012), *Tools and techniques of leadership and management. Meeting the challenge of complexity*, chapt. 9, pp. 107-121. UK, Oxon: Routledge
- Storm, L. (2021). Regenerativ ledelse inspireret af livets logik. I *Væredygtighed*. København: Center for væredygtighed

Sørensen, N. H. & Møller, A. F. (2022). *Agil ledelse – at kunne tilpasse sin ledelsesstil i en kompleks virkelighed*. Udgivet som E-bog: LEAD – enter next level

Tanggaard, L. & Juelsbo, T. (2015). *Lær! Effektiv talentudvikling og innovation*. København: Gyldendal

Thorsted, A. C. & Hansen, F. T. (2022). *At tænke med hjertet – En grundbog i eksistentiel praksisfænomologi*. Forlag: Klim

Thybring, A. (2021). Organisationer uden ledere. I Drøschler, M. (red., 2021) *Organisationer i en overgangstid. Håndbog for ledere*. Forlag: Dansk Psykologisk Forlag

Zahavi, D. (2018). *Fænomologi – en introduktion*. Forlag: Samfundslitteratur

Østergaard, E. K. (2020). *Teal dots in an orange world – how to organize the workplace of the future*. London: LID publishing limited

Bilag 1 – Tabel 1: Kodningsstruktur og nøglecitater

Aggregeret tema	Førsteordenskode	Eksemplariske citater fra interviews
TEMA 1: Karakteristika for specialistkompetencer i en selvledende organisation	Specialister i en selvledende organisation skal have kompetence både i dybden og i bredden	"Jeg ville tænke, man skal være god til det område man selv sidder med. Altså som udvikler ville jeg tænke, så skal jeg være god til at kode. Men samtidig så man også forstår det overordnede. Altså både sådan teknologien, men også sørge for at finde ud af, hvad er det egentlig man gerne vil skabe værdi for, og hvordan det passer ind" (AH, Specialist) "Kompetencen er jo for mig også at kunne forstå og kunne lære at sætte mig ind i, hvad det er der er brug for, snarere end bare at udvikle" (SL, Specialist) "Altså man taler blandt andet om denne her T-model, altså hvor man kan være meget dyb i sit I. Det er så den lodrette streg i T'et, og så kan man have nogle tværgående kompetencer. Det er sådan overliggeren i T'et. Og de tværgående kompetencer, vil ofte være dem der faktisk gør én i stand til at arbejde sammen med andre specialister. Det vil sige, at det kan være noget med at være nysgerrig over for andres perspektiv, og det kan være at være lydhør. Det kan være evnen til at facilitere samarbejde, eller lede møder. Det kan være det at lave kreativ problemløsning, og sådan nogle mere generalist-analytiske kompetencer (...) eller soft skills decideret." (KB, HR)
	Specialister i en selvledende organisation skal også have samarbejdskompetencer og "bløde" kompetencer	"Fordi de problemer vi skal løse i den moderne verden er komplekse, så de kalder ofte på flere dybt specialiserede fagligheder for at kunne lave en god løsning af problemet. Men der opstår jo ikke bare magi, fordi man sætter 5 dybdespecialister i et rum sammen og siger løs det her problem. Der er ligesom sådan en X-faktor, som hedder: Kan vi finde ud af at snakke sammen? Kan vi lide hinanden? Synes vi hinanden er fornuftige at høre på? Synes vi hinandens fagområder har værdi? Altså, det er jo meget mere inde på et "soft skills"-domæne" (KB, HR) "Det er teamet der er i fokus, og det man producerer i teamet. Og ikke lige så meget hvad du gør enkeltvis. Altså at det vi samarbejder i teamet om, er at vi skal være sikre på, at vi arbejder på det vigtigste" (AH, Specialist) "Det der med at arbejde med mange mennesker, og snakke med mange mennesker i stedet for at sidde nede i sin lille boble." (SL, Specialist) "...altså det hedder jo Power your Potential, og det gør det fordi vi tror på, at mange specialister rummer et mer-potentiale, hvis vi får sat strøm til det. Og det mer-potentiale handler måske ofte om, at få fyldt noget af det på, man ikke har med for sin specialistuddannelse. Der er ligesom to elementer i det. Der er både det her med forretningsforståelse-delen, men der er også rigtig meget, der handler om soft skills-delen, altså hele det personlige og sociale udviklingsdomæne. Og så handler det om at de to slæet sammen, for så kan vi se, at så formår de ligesom at få bragt specialistkompetencerne mere i spil. Det er som om de kommer lidt mere ud over rampen, når de finder de nøgler til det." (KB, HR) "Og jeg skal faktisk ikke have skide travlt med at tromle min egen viden ned over nogle andre" (KB, HR) "Der er mange mennesker, der bliver involveret i sådan en type opgave (...). Så der er noget overblik i forhold til, hvornår og hvordan det skal løses. Vi skal være i sync med dem, vi skal arbejde sammen med. Det er supervigtigt" (SL, Specialist)
	Specialister i en selvledende organisation skal kunne lede sig selv og deres egen læring	"... hvad man har nemt ved, og hvad man har svært ved. Så det handler jo også om at forstå sig selv og lede sig selv rigtig meget" (KB, HR) "For mig som specialist er det noget med at kunne lære. Altså jeg har lært at lære, tror jeg nok jeg er nået frem til efterhånden. Men selvfølgelig også at besidde nogle konkrete fagligt tekniske kompetencer, der gør, at jeg kan løse den opgave, jeg skal. (...) men netop det her med at kunne lære. Det tror jeg, man skal kunne." (SP, Specialist)

TEMA 2: Kompetenceudvikling i praksis i en selvledende organisation	Kompetenceudvikling sker i høj grad i hverdagen gennem det daglige arbejde	"Så der er noget læring hele tiden, på en eller anden måde når vi arbejder." (SL, Specialist) "Men at der hele tiden kommer nye ting ind og man bliver tvunget til at sætte sig ind i det, så man ligesom automatisk bliver tvunget til at skulle lære noget nyt" (AH, Specialist) "... så det der med at forklare, hvad man har lavet, afslører ofte hvis man liige skal undersøge det nærmere. Så det at forklare, (...) er en god måde at reflektere over, hvad man går og laver. At det ikke er en ren automatik, men vi gør noget fordi." (SP, Specialist) "Altså, jeg synes jo det vigtigste er, at jeg synes det er sjovt at gå på arbejde (...). Og jeg synes primært det er sjovt, når jeg føler jeg lærer noget, og jeg lærer noget nyt." (AH, Specialist) "...at kompetenceudvikling ikke kun er noget, der foregår uden for murene ved at tage på kursus. Faktisk i langt højere grad foregår dag til dag, når du løser dine opgaver, afhænger af hvilket mindset du går ind i din opgaveløsning med. Går du med et nysgerrigt feedbacksøgende mindset for eksempel." (KB, HR) "... et kursus 5 dage hos Teknologisk Institut, og så kan jeg et eller andet. Det har jeg efterhånden prøvet nogle gange, og der kommer man hjem efter en uge, sådan helt "hypet" og tænker nu skal vi lave om på hele verden, og så rammer man jo hverdagen og virkeligheden, og så bliver der ikke lavet om på særlig meget. Så det har ikke været særlig kompetenceudviklende for mig egentlig. (...) Det meste af det jeg har lært om LiVNet, har jeg lært her (...). Så det er meget on-the-job, og noget med at forstå sammenhængen. Og det at få lov til at forstå sammenhængen". (SP, Specialist) "Jamen jeg ser mere det at blive en bedre udvikler, som noget jeg forfølger, mens jeg løser en opgave." (SP, Specialist) "... netop fordi jeg var ny i branchen og ny på platform. Og så var der rigtig meget, der bare skete, før jeg kunne komme op på niveau, og kunne være med." (SP, Specialist) "... man starter med det samme, deltager i opgaver og bliver klædt på løbende. Og det sørger teamet for. Det er ret effektivt og ret enestående ud fra hvad jeg har oplevet tidligere." (SP, Specialist)
	Man lærer meget af at have og samarbejde med dygtige kollegaer	"... så jeg nævnte det her med nogle superdygtige kolleger. Der er nogle gange, når man får mulighed for at løse en opgave sammen med superdygtig kollega, så er det også bare med at suge. Altså man kan få ting til at virke på den rigtige måde, på mange forskellige måder, og det er bare ret fedt nogle gange at møde nogen der gør det på en anden måde end en selv (...). At se hvordan andre har løst en opgave. Og få reflekteret over det, og suge nogle gode ting ud." (SP, Specialist) "Så er det selve sparringen med kollegaerne, det er god læring for mig. Og vi snakker ikke kun teknik, vi snakker også ageren i hverdagen." (SL, Specialist) "... det her med at være sammen i teamet, om at løse nogle opgaver. Det synes jeg er meget meget vigtigt er faktisk." (SP, Specialist) "Vi har jo masser af dygtige kolleger i huset. Så det at jeg kan udvikle mig, mens jeg laver noget teknisk, det virker godt." (SP, Specialist) "Men det er primært dem, jeg arbejder sammen med og jeg tror, de har en pæn stor rolle for min læring, og for den måde vi griber opgaverne an på." (SL, Specialist) "Vi er så heldige her i PFA, at vi sammen med rigtig mange gode mennesker, og der er rigtig mange man kan lære meget fra hele tiden, tror jeg. Så der er hele tiden gode muligheder for at lære". (SL, Specialist)

TEMA 3: Tryghed og tillid som forudsætninger for kompetenceudvikling i praksis	Tryghed og tillid er væsentligt for at læringen kan finde sted	"At være i et trygt team, tror jeg nok vil være det vigtigste. Altså sådan så man tør tage lidt flere chancer og godt kan stå i noget, man måske ikke helt ved hvordan det kommer til at gå med. At man ikke har den der følelse af, at hvis det går galt, så det er mig der fejler (...). Men mere en følelse af, at det ikke er kun mit eget ansvar, hvis det går dårligt." (AH, Specialist) "At der sådan er en tilpas god stemning i teamet og mellem hinanden, og at man godt tør sige, hvis man tænker den er ikke helt god" (AH, Specialist) "Det her med at vi har et område, hvor det er ok at stille sig frem. Der er aldrig et dumt spørgsmål (...), eller dumme kommentarer. Dumme ideer. Det findes ikke rigtig i det her agile koncept. Så den måde vi er åbne om ting vi gør, synes jeg ligesom inviterer til at man trygt kan stille sig frem. Så tryghed er nøgleordet, tror jeg." (SP, Specialist) "... jeg tror også, hvis jeg havde den der følelse af, at min leder kiggede mig over skulderen (...), så ville det være sværere at få det godt nede i teamet. Altså, hvis alle sad og havde den følelse, tror jeg ikke vi ville være lige så villige til at hjælpe hinanden og altså sørge for at (...) at vi lavede det, vi syntes var sjovt. Hvis alle havde det der fokus med at nu skal jeg sørge for at vise hvad jeg kan, og præstere bedst muligt og hurtigst muligt. Så ville der ikke være lige så meget udvikling nede i teamet." (AH, Specialist) "Jeg synes vores team er meget godt og trygt, så jeg tror der ville det være nemmere at tage en opgave, hvor man tænkte, det her har jeg ikke noget 100% styr på. Men fordi man ved, der sidder andre i teamet, der kan hjælpe én og gerne vil hjælpe én." (AH, specialist)
TEMA 4: Ansvar for kompetenceudvikling af specialister i en selvledende organisation ligger i et krydsfelt	Medarbejderen tager selv et ansvar for sin læring	"Men altså, man har selv det primære ansvar for at blive bedre. (...). Det er i hvert fald mit ansvar, at jeg synes det jeg laver, er sjovt. Så hvis jeg begynder at sidde og kede mig med noget, så må jeg jo selv finde ud af, hvad jeg synes kunne være sjovere at lave, og måske kigge lidt på hvad nogle andre sidder og laver, eller finde ud af hvilke muligheder der er. Og så selv opsøge folk, som jeg gerne vil lære noget af" (AH, Specialist) "Men et af indstillingskriterierne til Power your Potential er jo, at de skal være sultne på at arbejde med sig selv, og deres egen personlige udvikling, også det der er svært." (KB, HR) "... jeg kan godt mærke, at jeg går i stå, hvis ikke jeg bliver ved med at lære. Så på den måde kan man sige, at det ligger naturligt i mig at udvikle mig" (SP, Specialist)
	Teamet tager i nogen grad ansvar for kompetenceudvikling af den enkelte	"Altså jeg synes helt klart, jeg har et ansvar for også at hjælpe andre, hvis de synes, de kunne lære noget af mig (...). Vi har fokus på, hvad hinanden gerne vil udvikle sig i og så sørge for, at det sker, så vi allesammen har et ansvar for, at vi allesammen synes, det er sjovt at gå på arbejde og være i teamet." (AH, Specialist) "Men, vi er så mange udviklere her, der har så meget forskelligt at byde ind med, og jeg synes det er vigtigt, at vi husker at gøre hinanden lidt bedre til det, vi nu kan." (SL, Specialist) "... jeg er ikke sikker på, at det ville påhvile teamet at sige: Søren det ser ud som om du mangler lidt viden på gennemsnitsrente." (SP, Specialist) "Jeg synes egentlig vi snakker ret åbent i teamet om, hvad man godt kunne tænke sig at lære noget om. Så, at vi ligesom alle sammen har fokus på, at man får lov til at lave noget, man synes er sjovt." (AH, Specialist) "Altså jeg synes helt klart, jeg har et ansvar for også at hjælpe andre, hvis de synes, de kunne lære noget af mig." (AH, Specialist)

	Der er forventning til at den formelle leder har et ansvar i kompetenceudviklingen	<i>"Men jeg synes jo også en del af rollen som leder er at give sin medarbejder feedback på noget af det man ser og observerer, som kan være blinde pletter (...), og at man har den der mulighed for 1 til 1-sparring som sådan en tryk base, man kan falde tilbage på i sine eksperimenter."</i> (KB, HR) <i>"Lad mig passe mig selv forholdsvis meget. Måske ikke holder så meget øje med hvad jeg laver. Men min leder må meget gerne holde øje med, om jeg begynder at sidde og kede mig eller ikke har det sjovt længere."</i> (AH, Specialist) <i>"Jeg har oplevet at for en leder, der handlede det meget om en man selv var ansvarlig for at spørge til, om man nu kunne få det her kursus eller et eller andet (...). Jeg syntes faktisk det var sjældent jeg anvendte denne mulighed. Fordi jeg er måske nok typen der har godt af lige at få et spark bag i."</i> (SL, Specialist) <i>"Jamen i virkeligheden er min opfattelse, at det netop er ledelsen, der giver pladsen og giver mulighederne. Hele det agile, synes jeg rummer rigtig mange facetter, af det her med at give plads."</i> (SP, Specialist) <i>"Men, så længe det går så godt, som det gør i teamet, så har ledelsen nok ikke den store rolle ift. kompetenceudvikling."</i> (AH, Specialist) <i>"Jeg synes min leder sidder her meget og er rimelig tilgængelig. Det gør det nemmere hurtigt at snakke om, hvis der var et eller andet. At jeg for eksempel begyndte at kede mig (...). Altså jeg tør godt sige til min leder, hvis jeg sidder og keder mig, eller der er et eller andet jeg gerne vil lære noget nyt om. Altså vi kan være rimelig ærlige."</i> (AH, Specialist) <i>"Hvis alt fungerede optimalt i organisationen, så ville rollen som leder være lidt overflødig, fordi så burde det bare være en naturlig del af det, der skete nede i teamet. Men sådan er det jo ikke (...). Jeg kunne godt forestille mig, at hvis teamet ikke fungerede lige så godt, eller der skete nogle ting nede i teamet, så ville det give mening at hive fat i min leder"</i> (AH, Specialist) <i>"Jeg har flere gange reageret over for chefer, fordi jeg i en periode har gået og følt, at jeg stod stille, og at jeg udviklede mig. Der kan jeg sige, uden tvivl, at det betyder rigtig meget, at man føler man udvikler sig."</i> (SL, Specialist)
--	---	---

Bilag 2 – Interviewguide til interview af specialister

Interviewguide til brug ved semistruktureret enkeltinterview med IT-udviklere (specialister) i en selvledende organisationsform.

Introduktion til interviewet

- Vi kender hinanden godt allerede, men jeg vil opfordre dig til at svare så frit og umiddelbart som muligt. Det gør ikke noget, at vi har talt om det før.
- Formålet med samtalen er at undersøge hvordan du oplever kompetenceudvikling i vores agile hverdag.
- Udgangspunktet (purpose) for mig er, at jeg både kommer som leder, der gerne vil undersøge dette problemfelt, jeg selv er stødt på i min ledelsespraksis. Dertil ønsker jeg at kunne levere noget ind i et lille forskningsprojekt.
- For eksterne vil der være nogle agile betegnelser fra vores hverdag, så som der kan virke fremmede. Det skal du ikke tænke over, når du taler. Du skal blot forsøge at tale og beskrive, som der falder dig mest naturligt.
- Du vil måske opleve at jeg indimellem stopper op og kigger på interview-guiden, det er helt almindeligt. Det er blot fordi jeg skal sikre mig, at jeg har fået det hele med.
- Nogle af spørgsmålene kan virke beslægtede. Det er de også, men de belyser fænomener fra forskellige sider.

Lydoptagelse og transskription: Interviewet vil blive optaget, og dele af det vil efterfølgende transskriberet

Anonymitet: I opgaven vil dit navn ikke optræde, men din profil, rolle og anciennitet i PFA vil være beskrevet

Tid: Interviewet forventes at tage omkring 45 min.

Deling af resultater: Du er velkommen til at få indblik i resultater, der har forbindelse til dit interview bagefter

Indledende spørgsmål

- Hvor længe har du været i PFA?
- Hvor længe har du siddet i din nuværende stilling som udvikler?
- Kan du med få sætninger beskrive hvad dit arbejde går ud på - hvad er din kerneopgave?

Selve interviewet

- Nu går jeg i gang med selve interviewet der omhandler din oplevelse af kompetenceudvikling, både generelt, i den agile organisationsform, vi i dag arbejder under og ift. tidligere organisationsstrukturer.

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
<u>Forståelse af kompetence og kompetenceudvikling</u> • Hvordan oplever du generelt vigtige kompetencer og kompetenceudvikling som IT-udvikler (specialist)?	• Hvad oplever du som de vigtigste kompetencer for en specialist, som dig? Det kan både være personlige, tekniske, generelle, teamkompetencer osv. • De vigtigste kompetencer nu og på sigt, for at lykkes med din kerneopgave? • Her er nogle billeder. Hvis du skal forsøge at pege på en vigtig kompetence for at kunne lykkes med dit job, men som du måske endnu ikke har sprog for. Hvad inspirerer disse billeder dig da til? • Hvad tænker du på når jeg siger kompetenceudvikling? • Kan du prøve at beskrive hvad kompetenceudvikling er <i>for dig</i>? • Tror du at kompetenceudvikling er det samme for dig, som for dine kollegaer? • Har du erfaring fra andre virksomheder eller tidligere jobs, hvor der fandt kompetenceudvikling for specialister sted på en anden måde?

<u>Oplevelse af læreprocesser relateret kompetenceudvikling i praksis</u> Hvordan oplever du kompetenceudvikling i praksis i din hverdag?	- Hvornår oplever du, at du udvikler relevante kompetencer i din hverdag? - Hvilke praksisser understøtter bedst din læring? - Er der nogle relationer eller samarbejder, hvor du oplever du lærer særligt godt? - Er det noget, der kan spænde ben for din læring? - Hvilken rolle oplever du at dit agile team (selvledende team) spiller for din kompetenceudvikling i praksis? - Hvilken rolle oplever du at du selv spiller for din kompetenceudvikling i praksis?
<u>Ledelse af kompetenceudvikling</u> Hvad skal ledelsen være opmærksom på ift. understøttelse af din kompetenceudvikling?	- Hvilken rolle oplever du at ledelsen spiller for din kompetenceudvikling? - Af det som ledelsen gør: Hvad fungerer så godt? Hvad virker ikke godt? Hvad kunne der være mere af? - Hvilke forudsætninger skal være til stede, for at du bedst kan lære og udvikle dig? - Hvordan oplever du at PFA/ledelsen bedst understøtter disse forudsætninger? - Hvad betyder kompetenceudvikling på dit arbejde for din jobtilfredshed, din motivation og dit engagement i det hele taget?
<u>Kompetenceudvikling i forskellige organisationsstrukturer</u> Hvordan oplever forskel ift. kompetenceudvikling i hhv. den nuværende agile og den tidligere mere traditionelle organisationsstruktur?	- Siden PFA gik over til at arbejde agilt, hvad synes du så har fungeret godt ift. kompetenceudvikling? - Var der nogle ting der fungerede bedre i den gamle traditionelle organisation ift. kompetenceudvikling?

Afrunding af interview

Jeg har nu været igennem de spørgsmål og temaer, som jeg på forhånd havde planlagt, jeg ville interviewe dig om. Men inden vi slutter helt, vil jeg høre dig:

- Om der er noget relevant, som du synes vi ikke har berørt?
- Om der er nogle spørgsmål du ville have stillet, hvis det var dig, der var interviewer?

Bilag 3 – Interviewguide til interview af læringsansvarlig i HR

Interviewguide til brug ved semistruktureret enkeltinterview med HR læringskonsulent og ansvarlig for "Specialistudviklings-programmet" i PFA.

Introduktion til interviewet

- Tak fordi du vil medvirke i dette interview. Interviewet skal indgå i som led i mit speciale på Master i læreprocesser med specialisering i ledelsespsykologi.
- Formålet med samtalen er at undersøge hvordan du oplever kompetenceudvikling for specialister, og hvilke tanker der ligger bag *Power Your Potential*-programmet (og evt. det tidligere specialist-program, hvis du også var ansvarlig for det), som du jo har været medudvikler af.
- Udgangspunktet (purpose) for mig er, at jeg både kommer som leder, der gerne vil undersøge dette problemfelt, jeg selv er stødt på i min ledelsespraksis. Derudover ønsker jeg at kunne levere noget ind i et lille forskningsprojekt via mit speciale.
- For eksterne kan der være nogle lokale PFA-betegnelser fra vores hverdag, som der kan virke fremmede. Det skal du ikke tænke over, når du taler. Du skal blot forsøge at tale og beskrive, som der falder dig mest naturligt.
- Du vil måske opleve at jeg indimellem stopper op og kigger på interview-guiden, det er helt almindeligt. Det er blot fordi jeg skal sikre mig, at jeg har fået det hele med.
- Nogle af spørgsmålene kan virke beslægtede. Det er de også, men de belyser fænomener fra forskellige sider.

Lydoptagelse og transskription: Interviewet vil blive optaget, og dele af det vil efterfølgende transskriberet

Anonymitet: I opgaven vil dit navn ikke optræde, men din profil, rolle og anciennitet i PFA vil være beskrevet

Tid: Interviewet forventes at tage omkring 45 min. – 1t.

Deling af resultater: Du er velkommen til at få indblik i resultater, der har forbindelse til dit interview bagefter

Indledende spørgsmål

- Hvor længe har du været i PFA?
- Hvor længe har du siddet i din nuværende stilling som, eller arbejdet i en lign. funktion i en anden virksomhed?
- Kan du med få sætninger beskrive hvad din opgave omkring *Power your Potential* og dit arbejde omkring kompetenceudvikling af specialister går ud på?

Selve interviewet

- Nu går jeg i gang med selve interviewet.

Forskningsspørgsmål	Interviewspørgsmål
<u>Forståelse af kompetence og kompetenceudvikling for specialister</u> • Hvordan oplever du generelt vigtige kompetencer og kompetenceudvikling for specialister?	• Hvad oplever du som de vigtigste kompetencer, som en specialist skal besidde – nu og på sigt? Det kan både være personlige, tekniske, generelle, teamkompetencer osv. • Her er nogle billeder. Hvis du skal forsøge at pege på en vigtig kompetence, der er afgørende for at kunne lykkes med jobbet som specialist, men som du måske endnu ikke har sprog for. Hvad inspirerer disse billeder dig da til? • Hvad tænker du på når jeg siger kompetence<u>udvikling</u> af specialister? • Hvad er HRs rolle ift. sikring af kompetenceudvikling af specialister i PFA?
<u><i>Power your potential</i>-programmets eksistensgrundlag</u>	• Var du også med til at udvikle det forrige • Kan du prøve at beskrive hvad formålet bag <i>Power Your Potential</i>-programmet er?

Hvad er formålet bag, og forventede gevinster ved Power your Potential-programmet?	- Hvilke forventede gevinster forventer man der kommer med programmet? - Hvem er deltagerkredsen på kurset – hvilken type specialister, og hvorfor ønsker man fra PFAs side at investere ekstra meget i lige netop dem (de få)? - Arbejder I fra HRs side også med kompetenceudvikling for "de mange" specialister (dem der ikke er med i <i>Power your Potential</i>-programmet)? I så fald hvordan? Eller ligger det ansvar i et andet regi?
<u>Læring og antagelser om effektiv læring relateret til praksis</u> Hvilket læringssyn ligger bag Power your Potential-programmet?	- Hvilke overvejelser om konkret fagligt indhold beror <i>Power your Potential</i>-programmet på? - Hvilket læringssyn er programmet bygget op omkring? - Hvilke praksisser understøtter bedst læringen, i din optik? - Hvilke relationer understøtter bedst læringen, i din optik? - Er det noget, der kan spænde ben for læringspotentialet? - Hvilken rolle oplever du at deltagerne selv spiller for kompetenceudviklingspotentialet? - Hvilken rolle har den lærendes team for kompetenceudviklingen, i din optik?
<u>Ledelse af kompetenceudvikling</u> Hvad skal ledelsen være opmærksom på ift. understøttelse af kompetenceudvikling for specialister på gennem <i>Power your Potential</i>-programmet?	- Hvilken rolle oplever du at ledelsen spiller for at lykkes med kompetenceudvikling for de deltagende specialister? - Hvordan oplever du at ledelsen bedst understøtter læringspotentialet? - Hvordan har man taget højde for om lederne har kompetencer til at udfylde denne rolle? Udbyd gerne uanset om man har taget højde for det - Hvordan har I evt. klædt lederne på til opgaven? - Hvad tænker du om kompetenceudvikling i agile selvledende teams? - Hvordan har man medtænkt de forskellige organisationsformer og dertilhørende ledelsesformer, som specialisterne er underlagt til dagligt – og betydningen af dette? - Hvilken indflydelse tror du organisationsform og ledelsesform har på læringspotentialet og udbyttet? (fx i traditionelle teams med faglige ledere eller i agile (selvledende) teams med understøttende?)

Afrunding af interview

Jeg har nu været igennem de spørgsmål og temaer, som jeg på forhånd havde planlagt, jeg ville interviewe dig om. Men inden vi slutter helt, vil jeg høre dig:

- Om der er noget relevant, som du synes vi ikke har berørt?
- Om der er nogle spørgsmål du ville have stillet, hvis det var dig, der var interviewer?

Bilag 4 – Eksempler på billedkort til brug i interviewene

