



POLITIHØGSKOLEN

KOMPETANSEKRITERIER FOR Å BLI PB.2 OG PB.3
HVORDAN BIDRAR KOMPETANSEKRITERIENE TIL Å UTVIKLE
KOMPETANSE I POLITIETATEN?



Kristin Torgersen

Master i politivitenskap 2015-2019



FORORD

Det å ta en master i politivitenskap har vært en utrolig lærerik opplevelse. Etter endt studie sitter jeg igjen med et inntrykk av at jeg har fått et bedre overblikk over politietaten, både her i Norge, men også generelt som organisasjon. Det er en erfaring jeg ikke ville vært foruten.

Jeg startet studiet med et ønske om å lære mer. Som studiet har gått, har livet mitt også forandret seg. Med flytting, ny jobb og nytt familiemedlem har livet som student blitt mer hektisk, og det har også vært ganske tungt til tider. Nå ser jeg virkelig frem til litt roligere dager fremover.

Med arbeidet om å skrive en masteroppgave har jeg fått fantastisk hjelp fra mine to veiledere, Marit Egge og Brita Bjørkelo. De har hele tiden gitt gode råd til et tidvis frustrert hode. De har peilet meg inn på riktig retning, og hjulpet meg slik at jeg skulle rekke å levere denne oppgaven i tide. Så tusen takk for all hjelp!

Deretter vil jeg få takke mine foreldre, som har bidratt som barnevakt mang en gang. For at jeg skulle få dra på forelesninger i permisjonstiden, og for å få tid til å skrive på oppgaven. De har de stilt opp uten å nøle. Det er jeg veldig takknemlig for.

I tillegg vil jeg takke mine informanter som stilte til intervju. Uten dere ville ikke denne oppgaven kunne belyse hvordan kompetansekriteriene faktisk oppleves i praksis. Tusen takk.

Jeg kommer ikke utenom å takke mine fantastiske studievenninner, Lena og Marie. Vi har kjaset, vært frustrerte sammen, og diskutert i timevis i alle de fire årene dette studiet har vart. Dere har gjort studiet enda mer nyttig meg.

Sist, men ikke minst vil jeg få takke min kjære Dag og Olve. Dag, takk for at du har engasjert deg i mine diskusjoner, støttet meg i å bruke tiden på studier, og ikke minste lagt til rette for at jeg skal få dette til. Jeg beklager at du til tider har måtte forholde deg til en noe fjern og stressa kjæreste, og håper å kunne gjøre opp for det i årene som kommer. Min kjære lille Olve. Jeg har gjort det jeg kan for at du ikke skal merke at mammaen din studerer, så det kan jeg bare håpe at jeg har lykkes med. Ditt glade vesen og nærvær har gitt meg energi til å faktisk klare å gjennomføre studiet, og få til å levere denne oppgaven.

Oslo, 14.04.19.

Kristin Torgersen

SAMMENDRAG

Kompetansekriterier for å bli pb.2 og pb.3

Denne oppgaven omhandler kompetansekriteriene som må oppfylles for å kvalifisere til politibetjent 2 og politibetjent 3.

Jeg har undersøkt formålet med- og opplevelsen av kompetansekriteriene, og hvorvidt de bidrar til å utvikle kompetansen i etaten. Formålet blir belyst ved en dokumentanalyse av Politidirektoratet (POD) sitt rundskriv 2002/04. Opplevelsen blir hovedsakelig belyst med bakgrunn i intervjuer av fire politibetjenter. Problemstillingene mine har følgende utforming:

Hva er formålet med kompetansekriteriene, og i hvilken grad er de kunnskap- og kompetanseutviklende?

Hvordan opplever politibetjentene kompetansekriteriene i praksis, og i hvilken grad oppleves de kunnskap- og kompetanseutviklende?

For å finne ut av om kompetansekriteriene er kompetanseutviklende har jeg sett de i lys av Linda Lai sin modell om strategisk kompetanseledelse, hvor kompetansekriteriene anses som et kompetanseutviklende tiltak; i forkant av et kompetanseutviklende tiltak bør det være en kompetanseplanlegging, og i etterkant bør det være en evaluering av tiltaket (Lai, 2013).

Kompetansekriteriene er ment for å øke politibetjentenes kompetanse. På bakgrunn av mine funn kan det tyde på at det mangler en overordnet kompetanseplanlegging som bakgrunn for utforming av kompetansekriteriene. Informantene forteller også om en selvstyrt kompetanseplanlegging i forkant av oppfyllelsen av kompetansekriteriene.

Både med bakgrunn i rundskrivets beskrivelse av kompetansekriteriene og informantenes opplevelse, finner jeg at kompetansekriteriene *kan* føre til at politibetjentene lærer noe ved å oppfylle kompetansekriteriene. Både i politietaten generelt, og i distriktet hvor jeg foretok intervjuer ser det ut til å mangle en overordnet kompetanseplan. Uten en kompetanseplan, som styrer kompetansekriteriene inn mot den kompetansen som anses nødvendig i forhold til overordnede mål og strategier, vil opparbeidet kompetanse fremstå som tilfeldig og lite styrt.

Det vil også være vanskelig å foreta en evaluering av kompetansekriteriene, da det ikke er definerte mål for de enkelte kriteriene som de kan måles opp imot. Dette skyldes igjen av en manglende overordnet strategi og en kompetanseplan i både politietaten generelt, og i distriktet hvor jeg foretok intervjuer.

SUMMARY

Criteria's of competence to qualify as police officer 2 and police officer 3

This master thesis is concerning different criteria's of competence, in which must be fulfilled to qualify for the rank of police officer 2 and police officer 3.

I have examined both the purpose with- and experience of fulfilling these criteria's. Based on the purpose and the experience, I have examined whether the different criteria's actually will lead to a development of the competence in the police organization. To find the purpose I have completed a document analysis of the circulation 2002/04, published by the Directorate of the Police. The experience of fulfilling the different criteria's, is covered by interviews of four police officers. My research questions have the following design:

What is the purpose of the criteria's of competence, and to what extent will it lead to a development of competence?

How do police officers experience the fulfilling of the criteria's, and to what extent are they perceived as criteria's that lead to developing competence?

To determine whether the different criteria's are competency-developing or not, I have chosen to see the criteria's up against Linda Lai's model that describes a strategic competence-management. The different criteria's are here regarded as an initiative to develop competence. Before an initiative to develop competence are made, there should be a competence planning in advance, and in the end, there should be an evaluation of the initiative (Lai, 2013).

Based on my findings, it may indicate that an overall competence planning is lacking as a background for designing the criteria's of competence. My informants also describe a self-initiated competence planning before fulfilling the different criteria's. On behalf of both the experience of fulfilling the criteria's, and in the description of the criteria's in the in the circulation 2002/04, I find that the different criteria's *can* lead to the fact that police officers are learning something. All though, I find that without having an overall competence plan for the police organization in general, nor in the district where I conducted my interviews, the acquired competence will appear as random.

It can also be difficult to evaluate the different criteria's, since there are no defined goals for each of the different criteria's, to which they can be measured up against. This again, is due to the fact of a lack of an overall strategy and a competence plan in the Police organization, and also in the district where I conducted my interviews.

1. INNLEDNING	1
1.1. Formålet med oppgaven	1
1.2. Hvorfor er kompetansekriteriene interessant?	2
1.3. Offentlige dokumenter om kompetanseutvikling	2
1.4. Politidirektoratets rolle	4
1.5. Hva er kompetansekriteriene i politiet.....	4
1.6. Begrepsavklaring- Fagfelt/ Planmessig tjeneste/Tjenesteområde	4
1.7. Oppgavens oppbygning	5
2. TIDLIGERE FORSKNING	6
3. TEORI	8
3.1. Hva er kunnskap og kompetanse?	8
3.2. Strategisk kompetanseledelse	10
3.2.1. Kompetanseplanleggingen.....	11
3.2.2 Kompetanseutvikling	13
3.2.3 Evaluering og oppfølging	15
4. METODE	16
4.1. Datainnsamlingsmetode.....	16
4.2. Dokumentanalyse	17
4.3. Intervju.....	18
4.4. Analysemetode	24
4.5. Kildebeskrivelse	24
4.6. Presentasjon av funn og drøfting	25
4.7. Forskerens rolle	25
4.8. Kvaliteten på oppgaven	27
5. FORMÅLET MED KOMPETANSEKRITERIENE	29
5.1. Dokumentanalyse av POD sitt rundskriv	29

5.2. Hva er formålet med kompetansekriteriene, og i hvilken grad er de kunnskap- og kompetanseutviklende?	31
5.2.1 Kompetanseplanlegging	32
5.2.2. Implementering av kompetansekriteriene	35
5.2.3. Evaluering og oppfølging av kompetansekriteriene	42
6. OPPLEVELSEN MED KOMPETANSEKRITERIENE	44
6.1. Presentasjon av intervjumaterialet	44
6.1.1 Kompetanseplanlegging	44
6.1.2. Implementering av kompetansekriteriene	49
6.1.3. Evaluering og oppfølging av kompetansekriteriene	54
6.2. Hvordan opplever politibetjentene kompetansekriteriene i praksis, og i hvilken grad oppleves de kunnskap- og kompetanseutviklende?	57
6.2.1. Kompetanseplanlegging	58
6.2.2. Implementering av kompetansekriteriene	60
6.2.3. Evaluering og oppfølging av kompetansekriteriene	67
7. AVSLUTNING	70
7.1. Hovedfunn i oppgaven.....	70
7.2. Hva er formålet med kompetansekriteriene, og i hvilken grad er det kunnskap- og kompetanseutviklende?	71
7.3. Hvordan opplever politibetjentene kompetansekriteriene i praksis, og i hvilken grad oppleves de kunnskap- og kompetanseutviklende?	72
7.4. Hvordan kan mine funn bidra til videre forskning?	73
7.5. Avsluttende kommentar.....	78
8. LITTERATURLISTE	79
9. VEDLEGG.....	84

FORKORTELSER OG UTTRYKK SOM BLIR BRUKT I OPPGAVEN

Pb: Politibetjent

PHS: Politihøgskolen

POD: Politidirektoratet

NSD: Norsk senter for forskningsdata

PT: Planmessig tjeneste

OP-kurs: Operativt kurs

IP-kurs: Innsatspersonell kurs

SP: Studiepoeng

I: Informant

Kilden: (Politiets intranett)

1. INNLEDNING

1.1. Formålet med oppgaven

Det overordnede formålet med oppgaven er å belyse hvorvidt kompetansekriteriene er hensiktsmessige for å utvikle kompetansen i politiet, som igjen kan ha betydning for hvordan man utøver jobben som politi.

Jeg vil se på kompetansekriteriene som en del av hvordan politiet forstår kunnskap- og kompetanseutvikling, og anser kompetansekriteriene som et kompetanseutviklende tiltak.

Politiet arbeider med kompetanse på flere ulike måter. For eksempel er det årlig operativ godkjenning av innsatspersonell (NOU, 2017). Det er også en obligatorisk årlig opplæring for etterforskere, som kom som en del av etterforskningsløftet med bakgrunn i den nye politireformen (Prop. 61 LS, 2014-2015). I tillegg er det flere masterprogram og etter- og videreutdanning på Politihøgskolen (PHS), kurs etc og ved andre høyere utdanningsinstitusjoner.

Kunnskapsstyrt politiarbeid er en måte å jobbe på i politiet som blant annet vektlegger at politiet bør jobbe kunnskapsbasert, og ikke reaktivt for løse kriminalitet (Ratcliffe, 2016). Det er ulike utfordringer i politiets kunnskapsbaserte arbeid. Blant annen vet vi at politiet mangler både erfaring og kunnskap om evaluering (Knutsson, 2009). Det er også kulturforskjeller mellom akademikere og praktikere som kan være med på å hindre implementering av kunnskapsbasert politiarbeid (Lumsden & Goode, 2016). Det viser seg også at politiet ikke nødvendigvis er så åpen for akademisk kunnskap, men at academia heller ikke gjør det så enkelt for politiet (Fyfe & Wilson, 2012).

Politiet som organisasjon ser på seg selv som en lærende og kunnskapsstyrt organisasjon (Politidirektoratet, 2011, s. 203). En organisasjon blir lærende ved å ha en strategi for læringsutvikling, som igjen er forankret i ledelsen (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 368-369).

I denne oppgaven vil tema være hvordan politiorganisasjonen forvalter de menneskelige ressursene som skal jobbe kunnskapsbasert, ved å se nærmere på kompetansekriteriene som må oppfylles for å oppnormeres til politibetjent 2 og politibetjent 3. Oppgaven vil således havne under tema kunnskapsstyrt politiarbeid. Jeg vil ikke gå inn på andre måter politiet arbeider med kompetanse eller bedriver kompetanseutvikling, men kun forholde meg til kompetansekriteriene, som et kompetanseutviklende tiltak.

1.2. Hvorfor er kompetansekriteriene interessant?

Bakgrunnen for at jeg ønsket å skrive en oppgave om kompetansekriteriene er fordi jeg selv må forholde meg til kompetansekriteriene, og det førte til at det var ulike sider ved ordningen som jeg ønsket å undersøke nærmere. Prinsippet om at den enkelte betjent kan belønnes for å gjøre en ekstra innsats, i form av å tilegne seg kompetanse og kunnskap, er på mange måter forståelig og god. Siden kompetansekriteriene er eneste måten å oppnormeres til politibetjent 2 og politibetjent 3, er det en ordning hovedmassen i norsk politi må forholde seg til. Derfor mener jeg at det er viktig at disse kriteriene er gjennomtenkt og faktisk gjør at man får en strategisk utvikling av kunnskap og kompetanse, som er relevant i politiorganisasjonen.

Men hva sies om kunnskap- og kompetanseutvikling i politiet? Jeg vil nå redegjøre for ulike bidrag som sier noe om kompetansearbeidet i politiet, som kan være relevant i forhold til kompetansekriteriene.

1.3. Offentlige dokumenter om kompetanseutvikling

En rask gjennomgang av offentlig dokumenter som omhandler politietaten viser at «kompetanse» og «kunnskap» omhandles flere steder.

I år 2000 rettet Justisdepartementet en henvendelse til PHS med et ønske om å utvikle en mal for kompetanseplanlegging i politietaten. Henvendelsen kom på bakgrunn av tildelingsbrevet fra Justisdepartementet til Politi- og lensmannsetaten i år 2000, hvor det ble påpekt et behov for kompetanseutviklingsplaner i politidistriktene og særorganene. Slike kompetanseutviklingsplaner skulle ifølge tildelingsbrevet være på plass innen første halvår i år 2000. Det ble således utviklet en veileder kompetansekartlegging og kompetanseutvikling (Glomseth, 2000).

Politidirektoratet (POD) beskriver etatens bemannings- og kompetansebehov i rapporten «Politiet mot 2020» (Politidirektoratet, 2008). I denne rapporten ble det blant annet gjort en kartlegging av kompetansen i politiet, og utredet hvilket behov man har for fremtidig kompetanse. Det står blant annet at for å heve kompetansen må etaten vedlikeholde, videreutvikle, organisere og utnytte eksisterende kompetanse på en effektiv måte. Det kommer også frem av rapporten at kompetanseplanleggingen skal få et mer enhetlig preg. Arbeidet med å utarbeide effektive kompetanseplaner i distriktene vil fortsette, hvorav POD vil utvikle metoder og maler for kompetansekartlegging (Politidirektoratet, 2008). Det vises her hvordan det trolig fortsatt ikke var utarbeidet kompetanseplaner i politiet, til tross for at det i tildelingsbrevet i år 2000, ble skrevet at skulle være på plass innen førstehalvår i år 2000.

På bakgrunn av rapporten Politiet mot 2020 nedsatte POD en arbeidsgruppe i 2008 for å utvikle et verktøy for kompetanseforvaltning i politi- og lensmannsetaten (Loftfjell, 2010). Arbeidsgruppen utviklet en modell for strategisk kompetanseforvaltning. I tillegg ble det utviklet en implementeringsveileder, for hvordan kompetanseplanleggingen kan gjennomføres i distrikt og særorgan¹. Denne veilederen kan synes å være bygget opp på de samme prinsippene som man finner i Linda Lai sin modell for strategisk kompetansestyring (Lai, 2013). Dette var en av grunnene til at jeg fant det interessant å se på kompetansekriteriene i lys av nettopp denne modellen. Jeg redegjør nærmere for dette under kildebeskrivelse i metodekapittelet.

Ifølge politianalysen mangler politiet en helhetlig strategi og tilnærming til utvikling og forvaltning av kompetanse (NOU, 2013, s. 206). Videre står det av kompetanse og personellutvikling i liten grad er systematisk.

I følge politianalysen er det fire punkter som blir fremhevet som utfordrende, og hvor politiet har et forbedringspotensial i forhold til hvordan man forvalter og utvikler kompetanse. Disse områdene er system for strategisk kompetansestyring, behovsdrivet rekruttering- riktig og mangfoldig kompetanse, utdanning og medarbeiderutvikling og anvendelse og deling av kompetanse (NOU, 2013).

På oppdrag fra POD ble det i 2013 satt ned et utvalg som skulle gjennomgå styringsmodellen for PHS. En av hovedutfordringene som ble identifisert ved styringsmodellen var blant annet at det ikke har vært en tilfredsstillende kompetansestyring i politiet. Utvalget anbefalte blant annet at det var et behov for å avklare roller, ansvar og myndighet, samt at en fremtidig styringsmodell skulle sikre faglig utvikling, og at det er nødvendig med et sterkt kunnskaps- og kompetansemiljø (Sefland, 2014).

I 2017 fikk en arbeidsgruppe med Joakim Lystad i spissen i oppdrag av Justis- og beredskapsdepartementet å vurdere Politi- og lensmannsetatens kapasitets og kompetansebehov de kommende ti-årene.

Noe av det som kom frem i Lystad- rapporten er hvordan politiet må øke og utvide sin kompetanse for å følge endringene i samfunnet. Det vises til hvordan politiet har behov for mer politi med en spesialisering innen operative disipliner, etterforskning, etterretning og forebygging, i tillegg til dagens generalistpoliti. I tillegg viser rapporten til hvordan man bør

¹ Jf. vedlegg 5, Veileder i kompetanseplanlegging i politietaten

rekruttere kompetanse fra personer med sivile utdanninger for å øke og utvide sin kompetanse. De foreslo også at det burde etableres et kunnskapssenter for å bidra til at etaten jobber mer kunnskapsbasert (Lystad, 2017).

På bakgrunn av informasjonen som fremkommer i de ulike offentlige utredningene hvor det påpekes en manglende kompetanse-styring i politiet, er det ikke grunn til å forvente at kompetansekriteriene, som ble utformet i 2002, nødvendigvis er et gjennomtenkt og målstyrt tiltak for å utvikle kompetanse i politietaten.

I fortsettelsen vil jeg redegjøre for hvor ansvaret for arbeidet med kompetanse i politiet ligger, og beskrive kompetansekriteriene.

1.4. Politidirektoratets rolle

POD er underlagt Justis- og beredskapsdepartementet. Hovedoppgavene til POD er å drive faglig ledelse, styring, oppfølging og utvikling av politidistriktene og politiets særorganer. POD er politidistriktenes og særorganenes overordnede myndighet og nærmeste støttespiller (Departementene, 2014). POD utgav rundskrivet 02/040 i 2002². Dette rundskrivet beskriver kompetansekriteriene i politiet, og er gjeldende for alle distrikt og særorganer i politiet.

1.5. Hva er kompetansekriteriene i politiet

Politibetjent (pb) 1, 2 og 3 kjennetegnes av antallet stjerner på uniforms-skulderen. Jo høyere tall, jo flere stjerner på skulderen og høyere grad. Kompetansekriteriene for å bli pb. 2 og 3 er ufravikelige, og det er først etter at man har oppfylt disse at man kan søke på en stilling som Pb. 2 eller 3, eller det kan føres forhandlinger om oppnormering/ omgjøring til høyere stilling etter hovedtariffavtalens punkt 2.3.3, eller 2.3.4 litra a (Politidirektoratet, 2002). Det vil si at det er en underliggende antagelse om at det er en faglig og erfaringsmessig utvikling fra pb.1 til pb.2 og 3. De ulike kriteriene vil bli beskrevet nærmere i dokumentanalysen av POD sitt rundskriv 02/040.

1.6. Begrepsavklaring- Fagfelt/ Planmessig tjeneste/Tjenesteområde

I POD sitt rundskriv 02/ 040 som omhandler kompetansekriteriene blir planmessig tjeneste (PT) brukt for å beskrive en tjenestegjøring i henhold til godkjent kompetanseplan i distriktet, hvor man skal ha tjenestegjort i minimum 5 måneder (Politidirektoratet, 2002).

Tjenesteområdet og fagfelt er ikke nevnt i POD sitt rundskriv 02/040.

² Jf. Vedlegg 3, Rundskriv 02/040, Kompetansekriterier for stillinger som pb.2/3

Flere av informantene beskriver tjenesten hvor de har jobbet i 3 år, og deretter fått det godkjent som et tjenesteområde. Et eksempel på hvordan en av informantene beskriver dette:

I2: (...) mens etterforskning hadde jeg jo da 3 år, som, det stod som sånn, det var ikke planmessig, men det var tjenesteområdet, blir det vel da kanskje (...).

En annen bruker ordet fagfelt aktivt, og svarer følgende når jeg spør om hva som hun legger i ordet fagfelt:

I1: Ja, er det ikke bare det det heter da? (...) Enten jobber et sted i tre år, så får man fagfelt, hvis man jobber for eksempel på etterforskning i tre så får man fagfelt etterforskning, og i løpet av de tre årene, så skal man da hospitere et annet sted, på orden, eller forebyggende i seks måneder, sånn at man får da et fagfelt til. Det er det jeg tenker på når jeg sier fagfelt.

Jeg opplever derfor at tjenesteområde/ PT og fagfelt blir brukt om hverandre.

I POD sitt rundskriv 03/014³ står det at politimester kan godkjenne relevant praksis innen et tjenesteområde i stedet for PT i de tilfeller der en åpenbart innfrir de kompetansekrav som gjelder for det planmessige tjenesteområdet. Det stilles krav til at man minimum må ha 3 års tjenestetid innen tjenesteområdet. Samtidig står det at dette er ment som en overgangsordning som skulle vare ut 2004 (Politidirektoratet, 2003, s. 15). I følge HR i distriktet hvor jeg foretok intervjuer er denne ordningen fortsatt gjeldende i distriktet.

I denne oppgaven vil PT bli brukt der hvor en person i utgangspunktet jobber et sted, men hospiterer et annet sted, og derav får det godkjent som PT. Jeg vil bruke begrepet fagfelt og tjenesteområdet som det samme. Dette vil bli brukt der hvor en person har jobbet en viss periode, for så å få det godkjent som et tjenesteområde/ fagfelt.

1.7. Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 vil jeg presentere tidligere forskning i form av masteravhandlinger som viser hvordan teoretisk utdanning ikke blir vektlagt i politiorganisasjonen, og det at man kan utvikle kunnskap gjennom erfaring.

I kapittel 3 vil jeg redegjøre for teori om kunnskap og kunnskapsutvikling, hvor jeg hovedsakelig presenterer Linda Lai sin modell om strategisk kompetanseledelse. Det er denne

³ Jf. Vedlegg 4, Rundskriv 03/ 014, Retningslinjer for planmessig tjenestegjøring

modellen jeg drøfter oppgaven min opp imot. Lai sin modell er også brukt som utgangspunkt for intervjuguiden og struktureringen av funn og drøftelse.

I kapittel 4 vil jeg redegjøre for metodene dokumentanalyse og intervju, som jeg har brukt for å innhente data i oppgaven. Videre viser jeg til hvordan jeg har gått frem ved bruk av disse metodene, redegjør for min rolle som forsker, før jeg til slutt redegjør for hvordan man kan vurdere kvaliteten på oppgaven.

I kapittel 5 vil jeg presentere funn og drøfting av *formålet* med kompetansekriteriene. Jeg vil først redegjøre for funn ved dokumentanalysen av POD sitt rundskriv 02/040. På bakgrunn av rundskrivet vil jeg deretter drøfte problemstillingen; hva er formålet med kompetansekriteriene, og i hvilken grad er de kompetanseutviklende?

I kapittel 6 vil jeg presentere funn og drøfting av *opplevelsen* med kompetansekriteriene. Jeg vil først redegjøre for funn i intervjumaterialet. Hovedsakelig på bakgrunn av mine intervjuer vil jeg så drøfte problemstillingen; hvordan opplever politibetjentene kompetansekriteriene i praksis, og i hvilken grad er de kompetanseutviklende?

I kapittel 7 vil jeg avslutte med å oppsummere oppgavens hovedpoenger. I tillegg vil jeg presentere tema eller problemstillinger jeg tenker det kunne vært interessant å se nærmere på.

Jeg vil nå beskrive tidligere forskning som omhandler kompetanse i politietaten.

2. TIDLIGERE FORSKNING

Når jeg først bestemte meg for å skrive om kompetansekriteriene, sendte jeg en e-post til min studieansvarlig, hvor jeg informerte om hva jeg ønsket å skrive om. Tilbakemeldingen jeg fikk var at dette var noe verken hun eller andre med- forskere, som hun hadde diskutert med, hadde kjennskap til. For meg sier det litt om hvor lite belyst og kjent dette temaet er for andre enn politiet selv. Det ga meg også et inntrykk av hva jeg kunne forvente å finne av tidligere forskning om kompetansekriteriene.

For å søke etter tidligere forskning brukte jeg hovedsakelig bibliotek-nettsiden Oria og google for å søke etter tidligere forskning. Jeg brukte hovedsakelig søkeordene: *kunnskapsutvikling* og *kompetanseutvikling*. Jeg fikk mange forskjellige treff, men forsøkte å sortere etter hva som var skrevet om kunnskap- og kompetanseutvikling i organisasjoner. Jeg leste gjennom flere master- og doktoravhandlinger, og valgte kun ut de som jeg kunne knytte til min

problemstilling. Selv om jeg ikke fant forskning som direkte omhandler kompetansekriteriene i politiet, finnes det enkelte masteravhandlinger som på hver sin måte kan relateres til kompetansekriteriene.

Marita Helen Pettersen (2014) har skrevet en masteravhandling som omhandler hvorvidt politiet er en kunnskapsorganisasjon, basert på en kvantitativ undersøkelse. Resultatene er ifølge henne selv basert på et lavt antall respondenter. Det er således ikke en representativ undersøkelse, men funnene kan brukes som en indikator. Her studerer hun politiets evne til å utnytte organisasjonens samlede formelle akademiske kunnskap. I denne studien finner man at politiet som organisasjon ikke legger til rette for, eller verdsetter bruk av sivil kompetanse i politiet.

Christopher Carlsen (2014) har skrevet en masteravhandling som omhandler rekrutteringsprosesser i ordenspolitiet. I likhet med min oppgave er også denne gjennomført ved bruk av kvalitative intervjuer. Han finner blant annet at selv om man søker etter ledere med formell kompetanse i utlysningsteksten, er det personlig egnethet som vektlegges høyest ved ansettelse. Den viser også hvordan ledere i stor grad velger sine under- ledere, ved å først sette dem som midlertidige ledere ved en administrativ tilsettelse, og hvor de da får et fortrinn i prosessen når stillingen utlyses. Her vises det til hvordan dette er med å opprettholde konformitet i organisasjonen.

Begge disse masteravhandlingene viser til at politiet som organisasjon ikke vektlegger teoretisk utdanning i særlig grad. Kompetansekriteriene om etter- og videreutdanning og formalkompetanse kan innebære en teoretisk utdanning. Kan det tenkes at kompetansekriterier som inneholder teoretisk utdanning ikke blir verdsatt i like stor grad som erfaringsbaserte kompetansekriterier i politiorganisasjonen?

Erik Sødernan Reistad (2010) skrev en masteroppgave i pedagogikk ved Universitet i Oslo basert på kvalitative intervjuer og dokumentanalyser. Reistad konkluderer med at kunnskapsutvikling i organisasjoner er noe som skjer gjennom en prosess hvor gammel informasjon blir sammenliknet med ny. Det er individene som først erfarer og gjennom erfaringen utvikler sin kunnskap. Organisasjonen er avhengig av disse individene for å ha en kunnskapsutvikling på et organisatorisk plan. Kunnskap er knyttet til handling, og inneholder dermed også en taus komponent. Det er ifølge Reistad vanskelig for individer å kodifisere taus kunnskap, og det er dermed vanskelig for en organisasjon å få tak på denne kunnskapen.

Her ser jeg en sammenheng med hvordan politiet har planmessig tjeneste/ tjenesteområdet som en del av kompetansekriteriene, og hvordan det kan tenkes at man utvikler kunnskap ved å erfare.

3. TEORI

Jeg vil nå redegjøre for teorigrunnet i oppgaven, der begrepene kunnskap og kompetanse er helt sentrale. Videre vil jeg drøfte hva kunnskapsutvikling er, før jeg vil redegjøre for Linda Lai (2013) sin modell om strategisk kompetanseledelse. Hovedfokuset i teorikapitlet er å presentere Lai sin modell, som både ligger til grunn for intervjuguiden, strukturering av funnene og drøftingen av problemstillingene.

3.1. Hva er kunnskap og kompetanse?

3.1.1. Kunnskap

Den greske filosofen Aristoteles skiller mellom tre ulike former for kunnskap: episteme, techne og fronesis (Gustavsson, 2000). Episteme er teoretisk eller vitenskapelig kunnskap. Techne er praktisk kunnskap, også kalt ferdigheter. Fronesis er praktisk klokskap, og handler om utøvelse av skjønn (Gotvassli, 2015, s. 22-23; Lindseth, 2015).

Vi skiller mellom det klassiske- og det moderne kunnskapsbegrepet. Det klassiske kunnskapsbegrepet kan forstås som en dygd eller evne til innsikt. Det moderne kunnskapsbegrepet kan forstås som en velbegrunnet antagelse (Lindseth, 2015, s. 53). Vi ser hvordan subjektiviteten i kunnskapsbegrepet er trukket ut i det moderne begrepet, som fører til at kunnskap reduseres til å kun være informasjon (Lindseth, 2015, s. 53). I likhet med dette vises det til at det særegne ved kunnskap er at det ikke oppstår av seg selv, men det kreves menneskelig aktivitet for å bearbeide informasjonen til kunnskap (Gotvassli, 2015, s. 23).

Kunnskapsbegrepet kan også forstås ved å se på skillet mellom eksplisitt og taus kunnskap. Eksplisitt kunnskap er ofte basert på en oppskrift, mens taus kunnskap er erfaringsbasert viten om hvordan arbeidsoppgaver skal løses (Gotvassli, 2015, s. 20-21).

Oppnåelse av kunnskap skjer via læring. Vi skiller mellom formell og uformell læring. Uformell læring finner sted uten at den lærende har spesifikke læringsmål eller er seg bevisst den læring som skjer, også kalt erfaringslæring og hverdagslæring. Formell læring skjer gjennom planlagte læringstiltak (Lai, 2013, s. 123).

Selv om erfaring kan føre til taus kunnskap ser man også at det noen ganger kan være taus uvitenhet. Feil praksis kan føre til etablering, fastholdelse og videreføring av erfaringsbåret kunnskap, som er verken kunnskap, ønskverdig eller optimal. Flere erfaringer vil ikke føre til endring eller korreksjon, men ytterligere bekreftelser av samme feiltagelse (Wackerhausen, 2015, s. 90-91).

Man kan også se på kunnskap som en evne til å svare på ulike utfordringer. Den teoretiske kunnskapen er også et svar som viser vår forståelse av ulike problemstillinger. Ved å legge svareevne til grunn for hva kunnskap er visker man ut skillet mellom teoretisk og praktisk kunnskap (Lindseth, 2015, s. 53-56).

Gotvassli (2015, s. 25) viser til hvordan kunnskap og kompetanse ofte blir blandet sammen, og at dette kan ha en sammenheng med «atman» på engelsk ofte bruker begrepet «knowledge» heller enn «competence», når man snakker om kompetanse.

Så hva er egentlig forskjellen mellom kunnskap og kompetanse?

3.1.2. Kompetanse

Lai (2013, s. 46) definerer kompetanse slik: «kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål».

Selv om kompetansebegrepet kan defineres på flere ulike måter, mener Gotvassli (2015, s. 25) at definisjonene generelt inneholder begreper som «å kunne utføre funksjoner, handlingsberedskap, tilstrekkelig kunnskaper, ferdigheter, evner, holdninger og erfaringer, osv.» Kunnskap kan således si å være en del av kompetansebegrepet. Men hva er så kunnskap og kompetanseutvikling?

3.1.3. Hva er kunnskap- og kompetanseutvikling?

Gotvassli (2015, s. 17) oppfatter to dominerende retninger for kunnskapsutvikling i organisasjoner. Det er den strukturelle tradisjon, hvor kunnskap og kunnskapsutvikling anses som en organisasjon eller medarbeider sin beholdning, eller den prosessorienterte forståelsen, hvor synet på kunnskap baserer seg på en sosiokulturell ramme. Gotvassli omtaler det som strukturperspektivet og det sosiokulturelle perspektivet.

Det strukturelle perspektivet ser kunnskap som noe eksplisitt, en objektiv enhet i organisasjonen, hvor kunnskapen kan identifiseres, mens det sosiokulturelle perspektivet

mener kunnskap oppstår når folk arbeider sammen og at kunnskapen ofte kan være taus (Gotvassli, 2015, s. 27).

Hvordan man forstår kunnskapsutvikling avhenger derfor av om man bruker en teori som vektlegger taus eller eksplisitt kunnskap (Gotvassli, 2015, s. 101).

Stacey (2008) mener at det ikke er mulig å måle en persons intellektuelle kapital på en meningsfull måte. Det er en illusjon at man tror at man kan lede læring eller kunnskapsutvikling, da ingen kan lede menneskers sinn eller relasjoner, hvor kunnskap er et viktig aspekt (Stacey, 2008, s. 21). Kunnskap vokser frem i komplekse responderende relateringsprosesser mellom mennesker, hvor kunnskap reproduseres kontinuerlig og kan transformeres (Stacey, 2008, s. 16-17). Stacey sitt perspektiv er således i retning av det sosiokulturelle perspektivet.

I likhet med det sosiokulturelle perspektivet ser vi hvordan det er gjennom ulike formidlingsformer at mennesket overfører kunnskap fra en generasjon til en annen (Methi, 2015, s. 125).

Det er ulike perspektiver på hva kunnskap er, og således er det også ulike måter for organisasjoner å forstå kunnskapsutvikling på (Gotvassli, 2015, s. 24).

Kompetansekriteriene kan sies å både ha med seg likheter til det sosiokulturelle perspektivet, ved tilegnelse av taus kunnskap, da flere av kompetansekriteriene er erfaringsbaserte. I tillegg har det også likheter fra det strukturelle perspektivet i form av at flere kompetansekriterier er tilegnelse av formell kompetanse og planlagte tiltak.

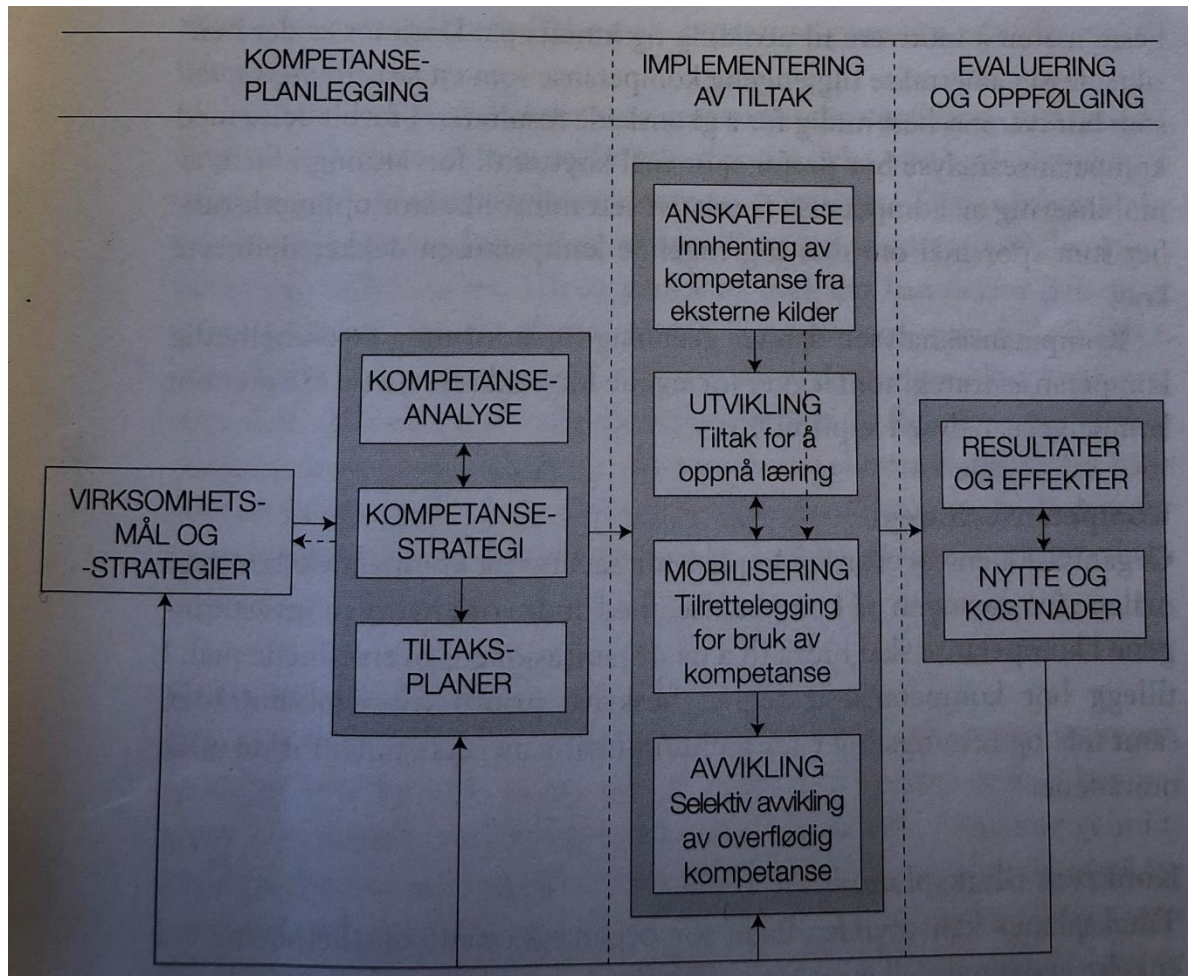
3.2. Strategisk kompetanseledelse

Kunnskapsledelse dreier seg om å ha oversikt over ulike måter å identifisere, utvikle og dele kunnskaper i en organisasjon, og å kunne anvende litt ulike perspektiver, og ofte kombinere dem (Gotvassli, 2015, s. 113).

Linda Lai har utviklet en modell for strategisk kompetanseledelse. Her viser hun hvordan strategisk kompetanseledelse er en prosess. «Strategisk kompetanseledelse innebærer planlegging, gjennomføring, og evaluering av tiltak for å sikre at organisasjonen og den enkelte medarbeider *har og bruker* nødvendig kompetanse for å nå definerte mål» (Lai, 2013, s. 14).

Som en del av en strategisk kompetanseledelse må man finne ut av om organisasjonen har behov for å flytte på medarbeidere, slik at de gjør de oppgavene de er best egnet til (mobiliseringsbehov), hente inn kompetanse utenifra (anskaffelsesbehov), lære opp sine egne (utviklingsbehov) eller avvikle overflødig kompetanse (avviklingsbehov) (Lai, 2013, s. 15-19).

Linda Lai (2013, s. 15) sin modell om strategisk kompetanseledelse illustreres slik :



Kilde: Lai, 2013, s.15.

3.2.1. Kompetanseplanleggingen

I henhold til modellen om strategisk kompetansestyring legges det til grunn en kopling mellom organisasjonens overordnede strategier og kompetansesarbeidet. Ansvar for planleggingen og gjennomføringen av kompetanseledelse og tiltak må være forankret i toppledelsen. Hvordan man skal satse på kompetanse bør inngå i strategiarbeidet på toppnivå. Det er ikke tilstrekkelig å informere om overordnede strategier, for deretter å delegere arbeidet til linjeledere eller HR. I kompetanseplanleggingen vil man gjennomføre en

kompetanseanalyse, lage en kompetansestrategi, og utvikle konkrete tiltaksplaner (Lai, 2013, s. 14-16).

3.2.1.1. Kompetanseanalyse

Kompetanseanalysen er en av måtene organisasjonens overordnede mål og strategier kan kobles til kompetansestrategier og- tiltak. Hovedaktivitetene i en kompetanseanalyse er en kravanalyse, kompetansekapitalanalyse og en behovsanalyse. I en kravanalyse forsøker man å finne hvilken kompetanse organisasjonen trenger for å nå sine mål og utføre oppgaver på ønsket måte. I en kompetansekapitalanalyse forsøker man å finne ut i hvilken grad den kompetansen organisasjonen forvalter gjennom sine medarbeidere, dekker definerte kompetansekrav. I en behovsanalyse forsøker man å finne ut av om organisasjonen har et mobilisering, utvikling eller anskaffelsesbehov (Lai, 2013, s. 67-68). Mange organisasjoner gjennomfører kartlegginger i en eller annen forstand. Dersom man kartlegger medarbeidernes kompetanse bør det man kartlegger være forankret i definerte kompetansekrav. En altomfattende kartlegging tyder på manglende strategisk forankring og gir sjeldent et meningsfylt bilde av tilgjengelig kompetanse. Under kartleggingen bør man ha like mye spørsmål knyttet til om personer som allerede har tilegnet seg kompetanse får brukt den i jobben sin (for om mulig mobilisere kompetanse), som spørsmål knyttet til om medarbeideren innehar den kompetansen som trengs for å dekke definerte krav (Lai, 2013, s. 15-16).

3.2.1.2. Kompetansestrategi

Er en beskrivelse av hvordan investeringene i kompetanse skal bidra til å nå organisasjonens overordnede mål. Den bør også beskrive prioriterte tiltaksområder, samt mål og retningslinjer for gjennomføringen av de ulike tiltakene (Lai, 2013, s. 16).

3.2.1.3. Konkrete tiltaksplaner

Tiltaksplaner kan blant annet utvikles for organisasjonen som helhet, eller for enkelte avdelinger. Tiltaksplanene bør utformes slik at det defineres mål for hvert tiltak på en måte som kan danne grunnlag for evaluering og oppfølging (Lai, 2013, s. 16).

3.2.1.4. Kompetansetiltak

Kompetansetiltakene er investeringer for å enten anskaffe, utvikle, mobilisere eller avvikle kompetanse. Kompetansekriteriene handler om å tilegne seg kompetanse, og vil således være et tiltak for å utvikle kompetanse (Lai, 2013, s. 43). Jeg vil videre kun fokusere på tiltaket kompetanseutvikling.

3.2.2 Kompetanseutvikling

Systematisk kompetanseutvikling dreier seg om tiltak for å oppnå eller forsterke læring i organisasjonen. Begrepet læring viser til prosesser som er knyttet til tilegnelse av kompetanse, mens systematisk kompetanseutvikling innebærer valg mellom, konkret utforming og gjennomføring av tiltak som er hensiktsmessig for å dekke definerte læringsbehov (Lai, 2013, s. 117).

Læring er tilegnelse av ny eller endret kompetanse- i form av kunnskaper, ferdigheter eller holdninger- som gir relativt varige endringer i en persons atferds potensial (Lai, 2013, s. 119).

Det finnes ulike læringsformer, som kan ha potensiell relevans for systematisk kompetanseutvikling i organisasjoner. Eksempler på ulike læringsformer er læring gjennom forsterkning, læring gjennom innsikt, implisitt læring, observasjonslæring, læring gjennom dialog og læring gjennom diskusjon (Lai, 2013, s. 120-122).

Det skilles mellom formell og uformell læring. Uformell læring finner sted uten at den lærende har spesifikke læringsmål eller er seg bevisst den læring som skjer, også kalt erfaringslæring og hverdagslæring. Formell læring skjer gjennom planlagte læringstiltak (Lai, 2013, s. 123). Kompetansekriteriene kan synes å innebære både formell læring og uformell læring.

I arbeidslivet finnes det ulike arbeidsmetoder for å oppnå læring. Lai beskriver ti ulike læringsmetoder som er spesielt aktuelle i arbeidslivet. Disse er forelesning, strukturert diskusjon, ustrukturert diskusjon, veiledning, jobbrotasjon, casestudier, rollespill, simulering, IKT-basert læring og selvstudier (Lai, 2013, s. 123-131).

Ofte velges metoder for kompetanseutvikling ut fra mangelfulle kriterier, som kan resultere i at organisasjonen eller medarbeideren ikke får den ønskede kompetanse (Lai, 2013, s. 17).

3.2.2.1. Faktorer som påvirker læring

Moxnes skiller mellom fire ulike områder som påvirker læring (1981, referert i, Lai, 2013, s. 131-132): det personlige, det mellommenneskelige, det organisatoriske og det samfunnsmessige området. Lai ser nærmere på de tre førstnevnte faktorene.

Personlig egenskaper og medarbeiderens selvbylde har mye å si for medarbeiderens læringsmotivasjon.

Gruppen som en medarbeider er knyttet til kan også påvirke læringsmulighetene. I mange grupper gis det mangelfulle tilbakemeldinger til den enkelte i forhold til jobben man gjør og hvor effektive man er. Dette kan ha en sammenheng mellom utbredt motstand mot å ta og gi tilbakemeldinger.

Egenskaper ved organisasjonen kan også påvirke både muligheten og motivasjonen for læring. Dette kan både være faktorer som omgivelser, finansiell situasjon, teknologi, egenskaper ved oppgaver, belønningssystem, organisasjonsstruktur og arbeidsmiljø. Arbeidsmiljøet er viktig for å ha et godt læringsmiljø, hvorav organisasjonskulturen er spesielt viktig i denne sammenhengen. Uformell læring avhenger av i hvilken grad gruppen og organisasjonen tilbyr muligheter for prøving og feiling, gode rollemodeller for observasjon og imitering, konstruktiv kritikk, og forsterkningsfaktorer i form av et belønningssystem.

3.2.2.2. Læringsprinsipper

Moxnes skiller mellom to ulike former for læringsprinsipper: tekniske og humanistiske læringsprinsipper (1981, referert i, Lai, 2013, s. 133-138).

De tekniske læringsprinsippene handler om å oppnå effektive læringstiltak som gir retningslinjer på hvordan en læresituasjon bør utformes. Sentrale tekniske prinsipper er fordelt læring, helhetlig læring, forsterkning, tilbakemelding, overføring og øvelse.

De humanistiske læringsprinsippene handler om behovet hos den lærende som må tilfredsstilles for at læring skal skje. Dette handler om mål, motivasjon, mening, medbestemmelse og muligheter.

Moxnes sammenstiller de ulike læringsprinsippene, og legger vekt på følgende prinsipper (1981, referert i, Lai, 2013, s. 133-138):

- Mål: formålet med læringstiltaket må spesifiseres klart og gjøres kjent for den enkelte deltager.
- Motivasjon: deltageren må være motivert for å lære, og motivasjonen må vedlikeholdes under gjennomføring av et tiltak.
- Mening: deltakeren må oppleve læringstiltakets innhold og opplegg som meningsfylt og relevant.
- Medbestemmelse: deltageren må ha innflytelse ved både planlegging og gjennomføring av læringstiltaket.
- Tilbakemelding: deltagerne må få løpende tilbakemelding om ytelse og konsekvenser.

- Forsterkning: deltagerne må belønnes for god ytelse.
- Fordelt læring: læringstiltaket (prosessen) bør fordeles over moduler fremfor intensive gjennomføringer.

3.2.2.3. Utforming av tiltaksplaner for å oppnå læring

Dersom man skal drive systematisk kompetanseutvikling, i form av planlagt læringstiltak med definerte mål, er det helt avgjørende at det utformes forpliktende tiltaksplaner. Tiltaksplanen bør inneholde følgende (Lai, 2013, s. 151):

- Hva som er målet med hvert enkelt tiltak ut fra definerte læringsbehov
- Deltakere og kriterier for utvelgelse
- Tidsperspektiv og gjennomføringsplan
- Kostnadsrammer og budsjett
- Hvem som er ansvarlig for ulike tiltak
- Hvordan tiltak skal følges opp og evalueres ut fra definerte mål, tidsperspektiv og kostnadsrammer.

3.2.3 Evaluering og oppfølging

Strategisk kompetanseledelse anses som en prosess, ikke en aktivitet som slutter med en evaluering. Formålet med en evaluering er å innhente informasjon og erfaringer som kan benyttes ved planlegging og gjennomføring av nye tiltak (Lai, 2013, s. 14).

For å evaluere og å følge opp tiltak som en del av en strategisk kompetanseledelse, ser man både på resultater og effekter, og også nytte og kostnader (Lai, 2013, s. 15).

Det er helt avgjørende å følge opp tiltak for å undersøke om resultatene står i forhold til forventninger og definerte mål. Samtidig er evaluering den mest forsømte aktivitetene i forbindelse med satsing på kompetanse. Grunnen til at evaluering ofte blir forsømt har sammenheng med mangelfull kompetanseplanlegging, og dermed mangelfulle mål som kan danne grunnlag for systematisk evaluering (Lai, 2013, s. 19).

Organisasjoner som ønsker en reell strategisk kompetanseledelse må velge og vektlegge aktuelle evalueringsnivåer ut ifra konkrete mål og forventninger som er spesifisert for kompetanseutviklingstiltaket (Lai, 2013, s. 202).

3.2.3.1. Resultat og effekt

Kirkpatrick definerer evaluering av kompetanseutviklingstiltak som det å avgjøre tiltakets effektivitet, og foretar en inndeling i fire effekt- og måle nivåer (1987, referert i, Lai, 2013, s. 191):

- Reaksjoner- hvor fornøyd var deltageren med tiltaket?
- Hvilken kompetanse har deltagerne tilegnet seg som følge av tiltaket?
- I hvilken grad blir tilegnet kompetanse anvendt i praksis?
- I hvilken grad har tiltaket gitt nytte for organisasjonen, ut ifra definerte, overordnede mål?

4. METODE

I dette kapittelet vil jeg starte med å redegjøre for min metodebruk av intervjuer og dokumentanalyse; hvorfor jeg har valgt å bruke disse metodene, og hvordan jeg har gått frem. Deretter redegjør jeg for analysemetode, en beskrivelse av kildene som er brukt i oppgaven, og viser hvordan jeg har valgt å presentere funn og drøftelsen. Jeg vil så redegjøre for min rolle som forsker, før jeg til slutt redegjør for hvordan man kan vurdere kvaliteten på oppgaven min.

4.1. Datainnsamlingsmetode

Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan man skal få informasjon om den sosiale virkelighet. Videre dreier den seg om å samle inn data, analysere den, for deretter å tolke dataen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016, s. 25).

For å drive forskning må vi ha en avklart metode, uten en avklart metode er det lite som skiller forskningen fra hverdagskunnskapen (Bratberg, 2014, s. 12).

I samfunnsvitenskapelig metode skiller vi mellom kvantitative og kvalitative metoder. Kvantitativ data er en «Mengdebeskrivelse for operasjonaliserte variabler som er egnet til ulike opptellinger og statistiske analyser» (Johannessen et al., 2016, s. 423), eller lettere sagt består datamaterialet av tall, som er fremskaffet via registre, spørreskjemaer eller eksperimenter (Fekjær, 2015, s. 26-27). Kvalitativ data er «data som foreligger som skrevne tekster, lyd eller bilder, og bearbeidet for å få frem meningsinnholdet» (Johannessen et al., 2016, s. 423). Kvalitative data har tings innhold og betydning i fokus, heller enn fenomeners utbredelse og omfang (Fangen, 2011, s. 236).

Denne oppgaven blir gjennomført ved å bruke kvalitativ metode, hvor jeg både gjør en dokumentanalyse og foretar intervjuer. Jeg har valgt å gjennomføre oppgaven som en pilotstudie. Den er således tenkt til å kunne være en forstudie for et større arbeid, hvor det er mulig å jobbe videre på tema denne oppgaven belyser (Priest, 2010). Jeg mener kvalitative metoder vil belyse min problemstilling best da at jeg ønsker å analysere opplevelser, og også fordi jeg ønsker en forståelse av formålet med kompetansekriteriene som er beskrevet i POD sitt rundskriv 02/040 (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2010). Selv om det kanskje ikke bør være avgjørende, så synes jeg også at kvalitativ metodebruk virket mest interessant (Sandberg, 2010, s. 461).

For å belyse problemstillingen min har jeg valgt å innhente informasjon om kompetansekriteriene fra HR i distriktet hvor jeg foretok intervjuer. Informasjon fra møtet med to representanter fra HR kan ikke klassifiseres som et forskningsintervju, men informasjonen blir brukt for å drøfte min problemstilling.

I forkant av møtet med HR sendte jeg flere e-poster hvor jeg etterspurte informasjon om distriktet sine kompetanseplaner. Dette fikk jeg aldri noe skriftlig svar på. HR inviterte meg til et møte for å informere om kompetansekriteriene. Før møtet startet gjorde jeg representantene for HR kjent med at jeg ønsket å bruke informasjonen som fremkom i møtet i min oppgave, noe de ga meg tillatelse til å gjøre. Jeg informerte om at de ville anonymiseres i oppgaven, og kun bli omtalt som representanter for HR i distriktet hvor jeg foretok intervjuer.

Jeg vil videre begrunne mitt valg av metodene dokumentanalyse og intervju.

4.2. Dokumentanalyse

For å svare på problemstillingen om hva som er formålet med kompetansekriteriene har jeg søkt informasjon der hvor kompetansekriteriene ble opprettet, altså i POD. Selv om det var enighet mellom POD og berørte tjenestemannsorganisasjoner om kompetansekriteriene, anser jeg POD som ansvarlig for kompetansekriteriene, da de er politidistriktene og særorganene sin overordnede myndighet og har ansvar for faglig styring og utvikling i politiet (Departementene, 2014).

POD har utarbeidet et rundskriv angående kompetansekriterier som er adressert politimestrene og sjefene for politiets særorgan. Dette rundskrivet er nummerert 02/040, og heter «Kompetansekriterier for stillinger som politibetjent 2 og politibetjent 3», datert 27.11.2002.

Ved å gjøre en dokumentanalyse av POD sitt rundskriv ønsket jeg å tilegne meg kunnskap om det faktiske formålet med kompetansekriteriene. Ved å se på politiske dokumenter, som politidirektoratets rundskriv om kompetansekriteriene, har man muligheten til blant annet å få kunnskap om POD sine ideer rundt kompetansekriteriene (Bratberg, 2014, s. 9).

Jeg kunne også ha intervjuet personer i POD til å si noe om hva formålet er. På den måten ville jeg kunne få stilt alle mulige spørsmål som jeg måtte lure på med tanke på tema rundt kompetansekriterier. Ved å foreta et intervju av ansatte i POD ville jeg også hatt muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål til svarene jeg får (Tjora, 2013, s. 113). Samtidig mener jeg formålet med kompetansekriteriene burde fremkomme i rundskrivet som er utarbeidet. Dersom det ikke fremgår av rundskrivet, men at man må kontakte POD for å finne ut av formålet med kompetansekriteriene er, mener jeg dette ville vært et funn i seg selv.

For å gjøre en dokumentanalyse av POD sitt rundskriv 02/ 040 foretok jeg en innholdsanalyse, hvor jeg gjengir innholdet i dokumentet, og viser til det konkrete og observerbare i dokumentet (Bratberg, 2014, s. 84-85). Jeg lette etter informasjon om hva som lå til grunn for kriteriene, beskrivelse av selve kriteriene og også hva som ble beskrevet angående evaluering av kompetansekriteriene, i lys av Lai sin modell.

4.3. Intervju

Jeg valgte å gjøre dybdeintervjuer av politibetjentene, da jeg ønsket å få frem deres meninger om- og erfaringer med å oppfylle kompetansekriteriene (Tjora, 2013). I mine intervjuer opplevde jeg at svarene var grundige og reflekterte, og jeg tror ikke jeg ville fått like utdypende svar uten å bruke intervju som metode. Det var også en fordel å ha muligheten til å få informantene til å utdype, stille oppfølgingsspørsmål, eller omformulere meg hvis jeg oppfattet at de misforstod det jeg spurte om (Tjora, 2013).

En annen mulighet for å finne ut av hvordan kompetansekriteriene fungerer i praksis kunne vært å foreta en spørreundersøkelse. Også her ville jeg hatt muligheten til å spørre om politibetjenters sine meninger og opplevelser med kompetansekriteriene (Johannessen et al., 2010, s. 268). En annen fordel ved spørreundersøkelse er muligheten for å generalisere, hvor det kunne vært mulighet for å si noe om hva flere politibetjenter mener om kompetansekriteriene (Fekjær, 2015, s. 27). Imidlertid var jeg i min oppgave mer interessert i å gå i dybden ved bruk av kvalitative metoder, og heller få frem eksempler på politibetjenters ulike meninger, heller enn å generalisere.

4.3.1. Intervjuguide

Jeg valgte å bruke et strukturert intervju, hvor jeg hadde fastlagt tema, spørsmål og rekkefølge på forhånd i en intervjuguide⁴ (Johannessen et al., 2016, s. 148). Jeg jobbet mye med intervjuguiden før den fikk sin endelige form. Jeg valgte til slutt å forme intervjuguiden basert på temaene i Lai sin modell for strategisk kompetanseledelse; Kompetanseplanlegging, implementering av tiltak og evaluering. Hvert tema inneholdt spørsmål jeg ønsket å stille i intervjuet (Johannessen et al., 2016). Bakgrunnen for at jeg valgte å strukturere intervjuguiden slik, var fordi jeg bestemte meg for å drøfte oppgaven i lys av denne modellen. Intervjuguiden var således til stor hjelp for å strukturere informasjonen som fremkom i intervjuene (Tjora, 2013).

Før jeg gjennomførte intervjuene fortok jeg et pilotintervju av en politibetjent 3 som jeg kjenner. Dette gjorde jeg for å teste ut hva som fungerte og ikke, for å oppnå å få tak i informasjon som kunne besvare problemstillingen (Johannessen et al., 2016, s. 155). Som resultat endret jeg på rekkefølgen og sløyfet noen spørsmål. Jeg gjorde også noen av spørsmålsformuleringene mer enkle for å forsøke å sikre at spørsmålene blir forstått, og for å minske risikoen for å trette ut informanten under intervjuet. Ved å gjennomføre et pilotintervju ble jeg mer kjent med intervjuguiden, som igjen kan ha bidratt til at jeg synes jeg fikk til en flytende samtale i intervjuet (Tjora, 2013).

I intervjuene forsøkte jeg å stille spørsmålene så åpent som mulig for å få best mulig informasjon til å besvare min problemstilling (Tjora, 2013). Jeg la også inn spørsmål som var veldig åpne, i forsøk på å fange opp interessante tema om kompetansekriteriene, som jeg ikke hadde tenkt ut på forhånd. Dette var for eksempel spørsmål som: hva politibetjentene tenkte om kompetansekriteriene generelt, og om det var andre ting om kompetansekriterieskjema som vi ikke hadde berørt, og som informantene tenkte jeg bør vite om. Her fikk jeg svar som var med på å belyse problemstillingen.

Til tross for at jeg forenklet språket etter pilotintervjuet ser jeg at jeg kunne ha løsrevet meg i større grad fra språket som blir brukt i Lai sin teori. Det ville gjort spørsmålene mer forståelige og tydelige for informantene. Det kan tenkes at noen av beskrivelsene i intervjuene da ville blitt enda mer rike, for eksempel under spørsmålet om læringseffekt.

Informantene blir spurt om hvorvidt de opplever at kompetansen og kunnskapen som måtte tilegnes ved å oppfylle kompetansekriteriene som relevante og meningsfulle i sin jobb. Og i

⁴ Jf. Vedlegg 6, intervjuguide.

hvilken grad blir kompetansen brukt. Her ser jeg at jeg kunne stilt spørsmålet mer åpent, for å få mer egne tanker, som for eksempel: «hvordan vil du beskrive kompetansen du har opparbeidet deg ved å oppfylle kompetansekriteriene».

4.3.2. Utvalg

I min oppgave valgte jeg å intervju personer som er politibetjent. 3, da jeg tror de vil kunne gi meg mest informasjon i form av hva de har måtte opparbeide seg for å bli pb.3 (Johannessen et al., 2016, s. 113). Det kunne også vært interessant å snakke med personer som er pb.2 og pb.1 i form av å vite hva de som ikke ennå kvalifiserer til pb. 3, mener om systemet og deres opplevelse av å oppfylle kriteriene. Samtidig blir jeg nødt til å foreta et valg av hva jeg skal prioritere. Jeg tenker også at man ikke nødvendigvis har en positiv innstilling til systemet selv om man har opparbeidet seg den kompetansen man må for å kvalifisere til pb.3, noe jeg også synes ble bekreftet i intervjuene jeg gjennomførte.

Jeg forventet at det kunne være vanskelig å rekruttere informanter, og det fikk jeg også erfare at det var i min oppgave (Tjora, 2013). For å rekruttere informanter ble jeg henvist til HR-avdelingen i politidistriktet. Etter å ha sendt nødvendig dokumentasjon til HR, fikk jeg en bekreftelse på at det var i orden at jeg foretok intervjuer i distriktet.

I utgangspunktet var planen min at det skulle sendes ut en e-post til alle ansatte ved enheten, for deretter be den enkelte som kunne tenke seg å stille til intervju om å ta kontakt med meg. HR foreslo å spørre enhetslederne om hjelp til med å finne informanter som ville la seg intervju, da deres erfaring var at en e-post lett ville kunne bli oversett. Jeg sendte så ut en e-post til enhetslederne med godkjenningen fra HR, hvor jeg ba dem om hjelp til å rekruttere informanter. Jeg forsøkte å tenke over hvilke informanter som da kom til å melde seg til intervju (Tjora, 2013), og poengterte at jeg ønsket at lederen av enheten skulle spørre om noen var interessert i å stille til intervju, på en felles parole eller liknende, for at ikke lederen selv skulle velge ut hvem som skulle stille til intervju.

Da det var vanskeligere enn antatt å få informanter til å stille til intervju, valgte jeg å bruke snøball metoden for å innhente informant nummer 2. Snøballmetoden ble brukt ved at jeg spurte informant 1 om en visste om andre pb.3, som kunne tenke seg å stille til intervju. (Johannessen et al., 2016, s. 119; Tjora, 2013, s. 151). Etter hvert fikk jeg flere e-poster fra enhetene med navn jeg kunne kontakte. Jeg tok kontakt med samtlige navn i e-postene jeg fikk i svar. Jeg purret på personene jeg ikke fikk svar fra ved å sende en ny e-post. Der hvor det ikke dette førte frem antok jeg at de hadde endret mening om å ville stille til intervju.

I min oppgave fikk jeg intervjuet fire politibetjenter som er ansatt som politibetjent. 3. Det anses som vanlig med 10-25 informanter i kvalitative intervjuer (Malterud, 2011). Det er i teorien likevel ikke en øvre eller nedre grense for antall intervjuer (Johannessen et al., 2016, s. 114). Det kunne vært interessant å snakke med flere politibetjenter for å få enda flere opplevelser av kompetansekriteriene, men samtidig mener jeg at jeg fikk utfyllende svar i mine fire intervjuer. Etter flere forsøk på å rekruttere informanter, måtte jeg på grunn av begrenset tid for å skrive oppgaven, si meg fornøyd med det antallet intervjuer jeg hadde fått (Johannessen et al., 2016, s. 114). Jeg har valgt å gjøre oppgaven som en pilot-studie, hvor det også kan være færre informanter enn vanlig (Johannessen et al., 2016, s. 114).

4.3.3. Informasjonsskriv

Når jeg fikk beskjed av enhetslederne om hvem som ønsket å stille til intervju, sendte jeg deltagerne som hadde meldt seg et informasjonsskriv⁵.

For å sikre at deltagerne visste hva de samtykket til informerte jeg i informasjonsskrivet om formålet med oppgaven, hva deltagelsen innebar, og at oppgaven min vil bli offentliggjort og søkbar (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 104-105). Videre informerte jeg om at Norsk senter for forskningsdata (NSD)⁶ har vurdert prosjektet sin håndtering av personopplysninger, og mener at det samsvarer med personvernregelverket. I tillegg informerte jeg om at det kun er meg og mine veiledere som har tilgang på intervjuene jeg foretar, og at disse ville bli lagret på PHS sin Onedrive konto, hvor jeg har personlig konto som er passord beskyttet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 104-105).

For at ikke informantene skulle frykte hva deres leder eller eventuelt POD skulle mene om svarene som blir gitt, ble det presisert i informasjonsskrivet at jeg ville anonymisere svarene jeg får i intervjuene. På denne måten skal man ikke kunne gjenkjenne hvem det er som har sagt hva i intervjuet (Fangen, 2011, s. 196; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 106). Informantene ble også gjort kjent med at de kan trekke seg fra studiet, på hvilket som helst tidspunkt, uten å måtte oppgi noen grunn (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 107).

Før jeg gjennomførte intervjuene fikk jeg også et skriftlig samtykke på informasjonsskrivet om at informantene ønsket å delta i studien (Fangen, 2011, s. 192).

⁵ Jf. Vedlegg 8, Informasjonsskriv/ samtykkeskjema

⁶ Jf. Vedlegg 7, Godkjenning NSD

4.3.4. Transkribering av intervjuene

Jeg spurte om tillatelse for å bruke diktafon både ved intervjuene og i møte med HR, for å dokumentere det som ble sagt (Johannessen et al., 2016, s. 155). Da jeg brukte en diktafon slapp jeg å gjøre detaljerte notater, samt at jeg fikk muligheten til å være fullt tilstede i samtalen. Dernest ble materialet transkribert i ettertid (Tjora, 2013, s. 143). Det er en mulighet for at det kan oppstå en forskereffekt ved bruk av diktafonen, som gjør at informantene eller ansatte ved HR-avdelingen vil veie sine ord i større grad enn de ellers ville ha gjort (Leppänen, 2011). Men jeg opplevde ikke at det skjedde i mine intervjuer, eller i møte med HR, da jeg fikk tilsynelatende ærlige meninger fra både informantene og HR i mitt møte med dem.

Intervjuene ble transkribert ordrett, mens fra møte med HR ble det kun transkribert informasjon som jeg ønsket å bruke i oppgaven. Mine intervjuer og møte med HR ble transkribert på til sammen 90 sider, og det er etter hva Tjora (2013, s. 179) beskriver et tilstrekkelig materialet for å starte videre analyser. Det å transkribere intervjuene var tidkrevende, men det var også en lærerik prosess. Det å gå igjennom intervjuene i detalj, gjorde at jeg fikk et overblikk på empirien. I tillegg gjorde jeg meg refleksjoner rundt det som ble sagt når jeg transkriberte som jeg skrev inn i dokumentet, og som jeg tok med meg videre i analysearbeidet. Når jeg transkriberte intervjuene anonymiserte jeg også informasjon som ville kunne gjenkjenne informantene. Jeg synes til tider det var vanskelig å gjøre denne vurderingen, da mye av erfaringen politibetjentene hadde med seg er erfaringer veldig mange har med seg. Samtidig var det også erfaringer som er vanskelig å si hvor mange har med seg, da også i sin kombinasjon, både i forhold til studier og planmessig tjeneste, og kurs. Der hvor det er fare for at politibetjenter kan bli gjenkjent, går jeg ikke i detalj, men viser heller til erfaringene på et mer generelt nivå.

4.3.5. Koding og kategorisering

Det er ingen fast oppskrift på hvordan man skal kode i kvalitative studier (Drotner & Iversen, 2017, s. 150). For å strukturere informasjonen som fremkom i intervjuene, brukte jeg samme utgangspunkt som intervjuguiden for å kategorisere dataen; kompetanseplanlegging, implementering av tiltak, evaluering og oppfølging, i lys av Lai sin modell (Johannessen et al., 2016, s. 165). Jeg opprettet altså først tre hovedkategorier. I tillegg lagde jeg en «annen» kategori, for å samle interessant informasjonen som jeg ikke umiddelbart visste hvor skulle plasseres. Slike forhåndsdefinerte kategorier kan ha trekk fra en *systematisk tekst kondensering* (Malterud, 2012), eller en *sorteringsbasert* koding (Tjora, 2013, s. 181-182).

I intervjuguiden hadde jeg allerede kategorisert de fleste spørsmålene inn under Lai sine hovedkategorier⁷. Spørsmål i intervjuguiden var hovedsakelig basert på ulike tema jeg ønsket å belyse under Lai sine hovedkategorier., og ble således mine underkategorier. Der hvor jeg har flere spørsmål som belyser samme tema blir informasjonen samlet under samme underkategori. Deretter markerte jeg det vesentligste i hvert svar fra alle intervjuene under hver underkategori, som igjen var under en av de tre kategoriene i Lai sin modell.

Der hvor informantene har svart på noe i forbindelse med et annet spørsmål, har jeg forsøkt å plassere informasjonen under det underkategorien hvor det passer inn. Der hvor jeg kom over annen interessant informasjon, plasserte jeg dette under «annen kategorien».

En fare ved å kategorisere all data etter tema og spørsmål fra intervjuguiden er at man ikke bidrar med særlig ny kunnskap, samt at det ligger i den kvalitative datas natur og ta for seg mer enn et tema av gangen (Johannessen et al., 2016, s. 165). For å sikre at jeg også fikk fanget opp annet interessant innhold angående kompetansekriteriene leste jeg gjennom både notater som jeg tok rett etter intervjuene, og alle intervjuene på nytt. Jeg markerte da andre interessante uttalelser jeg kom over i intervjumaterialet. Interessante uttalelser ble enten flyttet inn under de spørsmål hvor de passet inn, eller samlet under en «annen» kategori med en beskrivende overskrift. Til slutt gikk jeg gjennom «annen» kategorien for å se hvorvidt informasjonen var relevant for min problemstilling eller ikke⁸. Data som ikke besvarte problemstillingen ble utelatt.

Dersom jeg hadde brukt en *tekstnær* koding er det mulig at kategoriene ville vært mer beskrivende i forhold til hva informantene sier, og ikke bare tema det snakkes om (Tjora, 2013). Mine underkategorier har fått navn fra tema det spørres om, men der hvor jeg opplever et tydelig funn har jeg endret til en mer beskrivende underkategori. Jeg mener at min kategorisering av funnene gir en god oversikt med tanke på teorien den drøftes opp imot.

⁷ I tillegg hadde jeg også en kategori i intervjuguiden som het kompetansekriteriene og kompetanseplaner. Jeg valgte å ta kategorien kompetanseplaner under hovedkategorien *kompetanseplanlegging*, og kompetansekriteriene under hovedkategorien *implementering av tiltak*. Disse kategoriene var plassert i intervjuguiden på en måte for å gi best mulig flyt i intervjuet.

⁸ Et eksempel på informasjon som ble flyttet fra en underkategori til en annen underkategori er informasjon om at man føler en egen-plikt til å sette seg inn i kompetansekriteriene. Dette ble flyttet til underkategorien *selv-initiert kompetanseplanlegging*. Et eksempel på annen informasjon som ble forkastet handlet om måten man oppnormeres, og at noen må vente flere år etter en har oppfylt kompetansekriteriene før man blir oppnormert. Jeg kuttet også ut underkategorier som ble spurt om i intervjuet, men som jeg anså litt på siden av problemstillingen. Et eksempel på en underkategori som ble forkastet er hvordan informantene opplevde å ha annen relevant kompetanse, som ikke kunne brukes for å fylle kompetansekriteriene.

4.4. Analysemetode

Det finnes flere ulike måter å gå frem på i en analyse av et materiale. I analysen veksles det mellom teori, metode og empiri (Fangen, 2011, s. 232), hvor jeg forsøker å drøfte det hele opp imot min problemstilling.

For å analysere forskningsmaterialet kan det refereres til to hoved tradisjoner; den positivistiske- og den hermeneutiske tradisjon (Bukve, 2016, s. 61).

I min oppgave holder jeg meg innenfor den hermeneutiske forskningstradisjon. Et annet ord for hermeneutikk er tolkningslære (Olsvik, 2014, s. 97). Den hermeneutiske tradisjon er opptatt av forståelse og innvendige forklaringer (Bukve, 2016, s. 79). I analysen har jeg brukt en tolkende lesning ved at jeg forsøker å vise hva jeg tror menes i rundskrivet, og også hvordan man kan forstå intervjumaterialet jeg samlet inn, i lys av teori (Johannessen et al., 2016, s. 166). Slik jeg beskrev under koding og kategorisering kan jeg også sies å være inspirert av en menings analysemodell kalt *STC- systematisk tekst kondensering*, hvor man i en tidlig fase lager kategorier, som man deretter leter etter informasjon som passer inn under kategoriene (Malterud, 2012), også kalt en sorteringsbasert koding (Tjora, 2013, s.181-182).

Uavhengig av analysemetode er det min tolkning eller meningsforståelse som kommer frem, da all data er påvirket av konteksten og fortolkningen (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 243-245). Dette vil jeg redegjøre nærmere for under min rolle som forsker.

4.5. Kildebeskrivelse

Det er POD sitt rundskriv 02/ 040 om kompetansekriteriene i politiet, intervjuene av politibetjentene, og møte med HR som er mine primærkilder i oppgaven. Teori om kunnskap, kompetanse og kompetansekapsutvikling, og ulike offentlige dokumenter er sekundærkildene i oppgaven (Gundhus, 2018, s. 177).

Jeg har hovedsakelig valgt å bruke teori som beskriver Linda Lai sin modell for strategisk kompetanseledelse. Grunnen til at jeg valgte denne modellen er fordi jeg ønsker å analysere kompetansekriteriene, som et kompetanseutviklende tiltak, i lys av denne modellen (Skrede, 2017, s. 66-67). Jeg har således brukt det som kalles en deduktiv tilnærming til analysen, hvor det er teori som er grunnlag for analysen (Drotner & Iversen, 2017, s. 150).

I politietatens veileder for kompetanseplanlegging kan det tyde på at veilederen er utviklet med bakgrunn i nettopp denne modellen, jf. vedlegg 5. Da kompetansekriteriene handler om å tilegne seg kompetanse mener jeg det er passende å anse kompetansekriteriene som et

kompetanseutviklende tiltak. Jeg mener også at det er relevant å belyse hva som ligger til grunn for kompetansekriteriene, og også hvorvidt kompetansekriteriene er evaluert. Linda Lai sin modell om strategisk kompetanseledelse har nettopp denne tredelingen. Jeg bruker kun modellen, slik jeg anser den som relevant i forhold til min problemstilling. Modellen blir ikke brukt i detalj, men nettopp for å fokusere på det jeg beskriver over.

4.6. Presentasjon av funn og drøfting

Dokumentanalysen av POD sitt rundskriv er ment å dekke problemstillingen om *formålet* med kompetansekriteriene. Funn fra dokumentanalysen blir presentert i kapittel 5. Deretter følger en drøfting av formålet med kompetansekriteriene, og i hvilken grad det kan anses kunnskap- og kompetanseutviklende.

Formålet med- og opplevelsen av kompetansekriterien vil bli drøftet på to ulike nivåer.

Drøftingen av formålet blir gjort på et overordnet nivå, og vil innbefatte *kompetanseplanlegging* i forkant av utarbeidingen av kriteriene, deretter *implementering av tiltak* ved å se på selve kompetansekriteriene og oppfyllelsen av disse, og til slutt vil jeg drøfte hvorvidt kompetansekriteriene er blitt *evaluert eller fulgt opp* fra POD sin side.

I kapittel 6 vil jeg starte med å presentere funn fra intervjuene. Deretter vil jeg, med grunnlag i intervjudataene bevege meg til nivået under, og drøfte hvordan mine informanter *opplever* kompetansekriteriene. Også her vil jeg bruke Lai sin modell som grunnlag for drøftingen. Jeg vil starte med hvordan politibetjentene opplevde *kompetanseplanleggingen* i forkant. Deretter vil jeg drøfte *implementering av kompetansekriteriene* ved å se på politibetjentenes opplevelse av å oppfylle kompetansekriteriene. Til slutt vil jeg drøfte hvorvidt kompetansekriteriene er *evaluert eller fulgt opp* i etterkant av oppfyllelse.

I tillegg til intervjudataene vil jeg bruke bakgrunnsinformasjon fra møte med HR- avdelingen i distriktet hvor jeg foretok intervjuer, og POD sin beskrivelse av kompetansekriteriene i rundskriv 02/040, når jeg drøfter deltagernes opplevelser.

4.7. Forskerens rolle

Min rolle som forsker har avgjørende betydning for kvaliteten på oppgaven. Da både med tanke på min kompetanse om metodebruk, mitt fokus og for forståelse av kompetansekriteriene, og også hvordan jeg velger å tolke oppgaven (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2017).

Ved å foreta intervjuer blir jeg som forsker det viktigste redskapet for å innhente kunnskap. Min integritet i form av kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdigheter blir således av stor betydning (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 108). Jeg forsøkte å reflektere nøye over alt fra hvilke spørsmål jeg stilte, hvordan jeg formulerte dem, og å presentere funn så presise som mulig. I tillegg har jeg forsøkt å vise hvordan jeg har gått frem i analysen slik at det blir tydelig hvorfor jeg kommer til de konklusjonene som jeg gjør.

Jeg jobber i politiet og skal forske på politiet, og av den grunn blir jeg hva som kalles en innside- innside forsker (Davies, 2016; Rachlew, 2010). Min forforståelse som en innsideforsker er et produkt av blant annet mine personlige erfaringer. Det vil si at min bakgrunn som politibetjent vil ha betydning for hvordan jeg tolker dataen (Bukve, 2016, s. 29). I tillegg til å være politibetjent har jeg valgt å forske på et tema som jeg selv har opplevd. Altså jeg har selv søkt oppnormering ved bruk av kompetansekriterier, og står således svært nært eget studiefelt. I mange studier handler det om at forskeren må inn i feltet for å skape seg oversikt. For min del som innsideforsker, har jeg tilstrebet å komme meg ut av feltet for å få denne oversikten, og ikke å bli farget av min forforståelse (Rachlew, 2010).

I mine intervjuer opplevde jeg på mange måter at det kunne være en fordel å ha innside informasjon ved at jeg har inngående kjennskap til kompetansekriteriene. For å nevne noe, visste jeg for eksempel at begrepet fagfelt blir brukt når man har jobbet en plass i 3 år, selv om dette ikke er formulert i POD sitt rundskriv 02/040. Og også at begrepene fagfelt og planmessig tjeneste til dels blir brukt om hverandre.

Jeg vil også naturligvis kunne kjenne meg igjen i mye av informasjonen som fremkommer, da jeg har kjennskap til kompetansekriteriene. Det kan tenkes at min kjennskap til kriteriene gjør at jeg har et bedre grunnlag for å gå i dybden på tema eller problemstillinger som andre politibetjenter vil mene er relevant. Samtidig er det mulig at det er åpenbare problemområder som en utenforstående forsker ville sett, men som jeg ikke legger merke til, nettopp fordi jeg jobber i politiet selv, og må forholde meg til kompetansekriteriene. På denne måten kan det være at jeg har gått glipp av viktige faktorer som kunne vært interessant å se nærmere på (Rachlew, 2010).

I tillegg til at jeg som politibetjent i utgangspunktet står nær eget forskningsfelt, vil det være en større risiko for en forskereffekt, da man også ved bruk av intervju som metode får en nærhet til det som studeres (Johannessen et al., 2010, s. 369). I mine intervjuer opplevde jeg at forskereffekten hadde en positiv innvirkning, ved at jeg fikk en nær og god dialog med

informantene, og at jeg opplevde å få rike og tilsynelatende ærlige beskrivelser i mine intervjuer (Tjora, 2013, s. 203-206). Jeg opplevde heller ikke at informantene forsøkte å holde informasjon tilbake, eller å «forsvare» verken kompetansekriteriene, eller politiet. Det kan tenkes at politibetjentene ville vært mer restriktive i sin informasjon til utenforstående, for ikke å sette yrke i et «dårlig lys», og at de således ga meg tillit i form av å være en politikollega og innsideforsker. En annen forklaring kan være at informantene vet at jeg kjenner feltet, og at det således blir vanskeligere å holde tilbake opplysninger eller pynte på sannheten (Rachlew, 2010).

Min opplevelse i intervjuene var at informantene svarte på det jeg spurte om, og ikke holdt tilbake på noe. En fare ved å få denne tilliten er at det kan føre til at man får informasjon man egentlig ikke kan bruke (Rachlew, 2010). For meg ble det viktig å anonymisere opplysninger som i seg selv ikke er identifiserende, men som i kombinasjon ville kunne være med på å avsløre hvem som mente hva.

4.8. Kvaliteten på oppgaven

Det er ulike måter å vurdere kvaliteten på en oppgave. Innenfor samfunnsvitenskapen diskuteres troverdighet, styrken og overførbarheten av kunnskap som regel i sammenheng med begrepene objektivitet, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 272). Jeg vil nå vise hva jeg har forsøkt å ta hensyn til når jeg gjennomførte denne masteroppgaven, for å sikre så god kvalitet på oppgaven som mulig.

Objektivitet kan blant annet handle om at funnene er fri fra forutinntatthet (Fangen, 2011, s. 236). For at forskningen min skulle bli så «objektiv» som mulig har jeg strebet etter å være tro mot metoder. Jeg har lett etter informasjon som gir svar på problemstillingen, for at det i minst mulig grad skulle påvirkes av mine subjektive meninger om kompetansekriteriene (Tornes, 2013, s. 32-33). Som redegjort for under forskerens rolle, er det ikke mulig at oppgaven blir helt objektiv, da den blant annet vil være preget av forskerens forforståelse. Det er altså en fare for at jeg som en innside- forsker tolker og analyserer i tråd med min etablerte oppfatning om kompetansekriteriene (Rachlew, 2010). Min bakgrunn som politibetjent, som har oppfylt kriteriene for pb. 3, vil være med å prege hvordan oppgaven blir tolket (Bukve, 2016, s. 29; Kvale & Brinkmann, 2017, s. 243-245). Ved å se kompetansekriteriene i lys av Lai sin modell har jeg forsøkt å unngå å analysere etter tidligere oppfatning, men heller å forklare kompetansekriteriene mer «objektivt» ved å se kompetansekriteriene som et kompetanseutviklingstiltak. Samtidig er det ikke til å skyve under en stol at min innledende

oppfatning av kompetansekriteriene er at de virket tilfeldig utformet, og det er jo også min oppfatning etter å ha gjennomført denne studien. Det har derfor vært av stor betydning å lete spesielt etter funn som kunne tyde på det motsatte, da min forforståelse var så sterk.

Relabilitet sier noe om hvor pålitelig dataen man har samlet inn er (Johannessen et al., 2010, s. 229; Tjora, 2013, s. 203). Man ser da på hvilken data det er som er samlet inn, hvilke data som brukes, og hvordan dataene bearbeides (Johannessen et al., 2016, s. 231). For å styrke påliteligheten av informasjonen som presenteres av intervjumaterialet har jeg valgt å vise til mye sitater (Tjora, 2013, s. 203-206). Sitatene er ikke pyntet på, og fremkommer slik de er sagt. Jeg har da også valgt å ta med en del av datamaterialet ved å ha lengre sitater, for å gjøre det så tydelig som mulig hva som er fortolket og hvorfor jeg har tolket som jeg gjør (Fangen, 2011, s. 234-235; Skrede, 2017, s. 159). Som jeg viste til under objektivitet, vil min kunnskap om kompetansekriteriene være med på å prege oppgaven og dens relabilitet, og som også kan ha betydning for hvorfor resultatet ble som det ble (Tjora, 2013, s. 203-206).

Validitet sier noe om troverdigheten til undersøkelsen i form av at man måler det man faktisk skal måle (Fangen, 2011, s. 236). Ved kvalitative undersøkelser dreier det seg mer om fremgangsmåten og at funn i undersøkelsen faktisk reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2016, s. 232). For å øke troverdigheten har jeg hovedsakelig valgt metodebruk i oppgaven ut ifra hva som på best mulig måte kunne besvare problemstillingen. Ved å bruke dokumentanalyse får jeg konkret belyst hva som står i dokumentet om kompetansekriteriene. Ved å foreta intervjuer kommer jeg nær, og i dybden på informantenes meninger. Dette anser jeg som relevant for å svare på problemstillingen om formålet og opplevelsen av kompetansekriteriene (Tjora, 2013, s. 206-207).

Generalisering vil si at man «konkluderer med at resultatet i utvalget også gjelder for populasjonen» (Johannessen et al., 2016, s. 244). I denne oppgaven er det ikke mulig å si noe om generalisering. Det er foretatt en dokumentanalyse og fire intervjuer av politiansatte. Oppgaven kan vise til eksempler på meninger til politibetjenter 3, men det vil ikke kunne si noe om hvordan den generelle politibetjent 3 opplever kompetansekriteriene. En generalisering var heller ikke poenget med denne oppgaven. Jeg ønsket å foreta en pilotstudie, for å kunne belyse ulike tema og problemstillinger det kan være interessant å se nærmere på. Tjora (2013, s. 207-216) viser sympati for en konseptuell generalisering, hvor man ved kvalitativ forskning utvikler konsepter, typologier eller teorier som vil ha relevans for andre tilfeller enn det som er studert. I likhet med dette ser vi hvordan hermeneutikken er innretta mot å produsere kontekstualiserte eller situasjonsbestemte forklaringer, heller enn

allmenne generaliseringer som ser bort fra tid og rom (Bukve, 2016, s. 79). Mine informanter har grundige forklaringer og refleksjoner om kompetansekriteriene, noe som gjør at dataen oppleves som relevant for problemstillingen.

5. FORMÅLET MED KOMPETANSEKRITERIENE

I dette kapitlet vil jeg starte med å presentere funn i form av dokumentanalysen av POD sitt rundskriv 02/040, ved å se på *hva som ligger til grunn for kompetansekriteriene, utformingen av kompetansekriteriene og evaluering av kompetansekriteriene*.

Etter jeg har presentert dokumentanalysen vil jeg drøfte *formålet* med kompetansekriteriene, og i hvilken grad de er kunnskap- og kompetanseutviklende.

5.1. Dokumentanalyse av POD sitt rundskriv

5.1.1. Hvordan beskrives grunnlaget for kompetansekriterienes utforming?

Kompetansekriteriene ble opprettet i forbindelse med de sentrale justeringsforhandlinger per. 1 august 2002, hvor det ble opprettet nye stillinger i politiet. En arbeidsgruppe som var partssammensatt (ikke presisert hvem) utarbeidet et forslag til kompetansekriteriene som ble knyttet til ny stillingsstruktur. Arbeidsgruppen ble nedsatt i POD 20 februar 2002, og avsluttet sitt arbeid 10 mai 2002 (Politidirektoratet, 2002).

Stillingsstrukturen gikk fra stillingsbetegnelsen *politikonstabel* til pb.1, *politioverkonstabel* til pb.2, og *politibetjent* til pb.3.

Tidligere fikk man et automatisk opprykk på grunnlag av ansiennitet. For å bli politioverkonstabel, tilsvarene pb.2, måtte man ha 5 års tjeneste i politiet. Dette ble forandret til 3 år, samt oppfyllelse av ulike kompetansekriterier. For å bli politibetjent, tilsvarene pb.3, måtte man ha 10 års tjeneste i politiet. Dette ble forandret til 6 år, samt oppfyllelse av ulike kompetansekriterier (Møte med ansatte i HR-avdelingen 01.02.19).

I POD sitt rundskriv forklares det at kompetansekriteriene og stillingsstrukturen i politiet må ses i sammenheng med stortingsmelding 22 (2000-2001), som omhandler politireform 2000, og overordnet personalpolitikk for politi og lensmannsetaten, samt hovedtariffavtalen i staten (Politidirektoratet, 2002).

I stortingsmelding 22. står det at politietaten i økende grad blir en kunnskapsbasert virksomhet (Justis-ogberedskapsdepartementet, 2000-2001). Det står i rundskrivet at politiet

stadig får mer komplekse oppgaver, og kvaliteten på tjenestene som politiet leverer er avhengig av den enkelte politibetjents kompetanse. Det fremheves også at jobbrotasjon er et viktig kompetansegivende tiltak, som vil sikre kunnskapsflyt i organisasjonen og bygge opp under generalisten. Videre står det at en positiv karriereutvikling vil gjøre at man tiltrekker seg og bevarer kunnskap i etaten (Politidirektoratet, 2002).

Begrunnelsen for kompetansekriteriene er blant annet at kompetansekriteriene skal stimulerer til utvikling av generalist- og spesialistkompetanse, og at initiativ til utvikling av kompetanse skal belønnes. I tillegg står det at kompetanse fra tidligere skal tas i betraktning, samt at lang erfaring er kompetansegivende (Politidirektoratet, 2002).

5.1.2. Hvilke kompetansekriterier stilles til politibetjent 2 og 3

For å bli pb. 2 må man ha bestått PHS, inneha minst ett godkjent OP-kurs, og 3 års yrkeserfaring med politimyndighet i politietaten. Dette er absolutte krav for å bli oppnormert.

I tillegg må man enten ha gjennomført kriteriet: 2 x PT i henhold til godkjent kompetanseplan for politidistriktet, eller formalkompetanse 30 sp/10 vekttall, eller relevant yrkes utdanning tilsvarende 1 studieår, eller relevant etter- og videreutdanning/ kurs forankret i distriktets kompetanseutviklingsplan i minst 6 uker/ 30 dager, eller en kombinasjon av formalkompetanse og relevant etter- og videreutdanning/ kurs.

Eventuelt,

Dersom man har hatt en stilling med politimyndighet i 7 år, sammen med bestått PHS og minst ett godkjent OP-kurs, er det tilstrekkelig alene for å oppnormeres til pb.2 uten å måtte innvilge andre kriterier (Politidirektoratet, 2002)⁹.

For å bli pb.3 må man ha bestått PHS som et absolutt krav, og i tillegg må man enten pr.31 juli 2002 være ansatt som spesialmedarbeider og dermed få oppnormert/omgjort sin stilling til pb.3. i de lokale forhandlingene 1 september 2002.

Eller,

6 års yrkeserfaring med politimyndighet i politietaten og 3 x PT i henhold til godkjent kompetanseplan for politidistriktet/ eventuelt spisskompetanse med bred innsikt innenfor en sentral prioritert politioppgave med minst 3 års erfaring fra fagfeltet, og formalkompetanse med minst 60sp (20 vekttall), eller relevant etter og videreutdanning/ kurs forankret i

⁹ Se vedlegg 1, for et eksempel på utforming av pb. 2 skjema.

distriktets kompetanseutviklingsplan i minst 10 uker/50 dager, eller en kombinasjon av formalkompetanse og relevant etter og videreutdanning/ kurs. Ved relevant etter- og videreutdanning/ kurs kan dager/uker som er brukt for å oppnormeres til pb.2 ikke brukes på nytt (Politidirektoratet, 2002)¹⁰.

5.1.3. Hvordan kompetansekriteriene skal gjennomføres

I POD sitt rundskriv beskrives ikke hvordan kompetansekriteriene *skal* utføres, men de viser likevel til noen punkter som de mener er *naturlig* i en systematisk og målrettet kompetanseutvikling. Først nevnes det at det enkelte distrikt og avdelinger bør utforme egne kompetanseplaner. Videre vises det til gjennomføring av en medarbeidersamtale, hvor man bør søke å integrere medarbeiderens ønske med distriktet sitt behov. Deretter kan kompetansegivende tiltak gjennomføres. Det vises videre til at oppfølging, evaluering og justering kan gjøres i påfølgende medarbeidersamtaler (Politidirektoratet, 2002).

5.1.4. Hvordan kompetansekriteriene skal evalueres

Evaluering av kompetansekriteriene er i rundskrivet kun nevnt som en del av hvordan distriktene og særorganene bør drive en systematisk og målrettet kompetanseutvikling. Her står det at oppfølging, evaluering og justering av den ansatte sin kompetanseutviklingsplan bør gjennomføres i medarbeidersamtaler (Politidirektoratet, 2002). Det er altså kun beskrevet hvordan kompetansekriteriene bør evalueres i distriktene og særorganene i forhold til den enkelte arbeidstakeren.

5.2. Hva er formålet med kompetansekriteriene, og i hvilken grad er de kunnskap- og kompetanseutviklende?

Jeg vil nå drøfte *formålet* med kompetansekriteriene med utgangspunkt i dokumentanalysen av POD sitt rundskriv. Jeg tar utgangspunkt i hvordan POD beskriver formålet i rundskriv 02/040, og drøfter dette ut ifra kriteriene i Lai sin modell, som er gjengitt på side: 21, der de tre hovedkategoriene er; *kompetanseplanlegging* i forkant av utarbeidingen av kriteriene, deretter *implementering av tiltak* ved å se på selve kompetansekriteriene og oppfyllelsen av disse, for til slutt vil jeg drøfte hvorvidt kompetansekriteriene er blitt *evaluert eller fulgt opp* fra POD sin side.

¹⁰ Se vedlegg 2, for et eksempel på utforming av pb. 3 skjema.

5.2.1 Kompetanseplanlegging

Linda Lai beskriver at man i en kompetanseplanlegging vil gjennomføre en kompetanseanalyse, lage en kompetansestrategi, og utvikle konkrete tiltaksplaner (Lai, 2013).

Det er flere typer analyser som kan inngå som en del av planleggingen. I en kravanalyse forsøker man å finne hvilken kompetanse organisasjonen trenger for å nå sine mål og utføre oppgaver på ønsket måte. I en kompetansekapitalanalyse forsøker man å finne ut i hvilken grad den kompetansen organisasjonen forvalter gjennom sine medarbeidere, dekker definerte kompetansekrav. I en behovsanalyse forsøker man å finne ut av om organisasjonen har et mobilisering, utvikling eller anskaffelsesbehov (Lai, 2013, s. 67-68).

Kompetansekriteriene vil således kunne sies å være en et tiltak med kriterier man må oppfylle for at det skal utvikles kompetanse i politiet. Men hvordan var kompetanseplanleggingen i forkant av utarbeidelsen av kompetansekriteriene?

I rundskrivet legger POD føringer ved å si *hvilke tiltak* som skal være kompetansestyrende, men de skriver at det ikke representere *innholdsmessige føringer*. Relevansvurderingen skal gjøres av det enkelte distrikt, opp imot det respektive distrikt sin kompetanseplan (Politidirektoratet, 2002).

Ut ifra dette leser jeg at POD har en formening om hvilke kriterier som øker kunnskap og kompetanse, og således skal belønnes, men at det er mer uklart hva denne formeningen bygger på.

Det overordnede formålet med kompetansekriteriene er å utvikle kompetansen til politibetjenten. Ved oppfyllelse av kriteriene ønsker man å stimulere til utviklingen av generalisten og spesialisten, belønne initiativ til kompetanse, samt tidligere tilegnet kompetanse og å belønne arbeidserfaring i politiet (Politidirektoratet, 2002).

Det kan tenkes at utvikling av generalistkompetansen anses viktig, da det fortsatt står som et politiets 10 grunnprinsipper (Justis-ogberedskapsdepartementet, 2004-2005).

Videre står det i rundskrivet at kompetansekriteriene må ses i sammenheng med offentlige dokumenter som stortingsmelding 42, den overordnede personalpolitikken i politiet, og hovedtariffavtalen. Det er likevel ingenting i POD sitt rundskriv 02/040, som tyder på at POD har kommet frem til kompetansekriteriene på bakgrunn av å finne ut av hvilken kompetanse politietaten trenger, ei heller hvilken kompetanse politietaten har med bakgrunn i politietatens

overordnede mål, slik Lai beskriver en kompetanseanalyse i kompetanseplanleggingen (Lai, 2013).

Slik det refereres i POD sitt rundskriv er kompetansekriteriene utarbeidet av en partssammensatt arbeidsgruppe. I tillegg står det i dokumentet at kompetansekriteriene ble drøftet av POD og berørte fagforeninger, hvor det ble enighet om kriteriene (Politidirektoratet, 2002). Det kan således tyde på at den partssammensatte gruppen inneholdt personer fra både POD og fagforeningen. Det faktum at kompetansekriteriene er utarbeidet og forhandlet frem i samarbeid med fagforeninger, som trolig har bedre lønn til arbeidstakerne som et av de viktigste målene, kan si å underbygge det faktum at det ikke foreligger en kompetanseanalyse for utvikling av kompetansekriteriene. Dette forsterker antagelsen om at en av de underliggende tankene bak kriteriene er at målet med kriteriene er en karrierevei mot høyere lønn.

Rundskrivet beskriver punkter de mener er *naturlige* i en systematisk og målrettet kompetanseutvikling, og punktene fremstår som ledelsesstyrt. Samtidig tyder det på at POD delegerer ansvaret for både planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av kompetansekriteriene til distriktene (Politidirektoratet, 2002).

Politidirektoratet er politidistriktenes overordnede myndighet, og har ansvaret for å blant annet drive faglig utvikling i politiet (Departementene, 2014). I følge Lai (2013, s. 14) er ansvaret for kompetansearbeidet forankret i toppledelsen. Når funnene tyder på at POD delegerer ansvaret til HR avdelingen, ved å vise til hvilke kompetansekriterier som skal oppfylles, for deretter å delegerer ansvaret for både planlegging og gjennomføringen av tiltakene til distriktene, kan dette tyde på at POD sitt ansvar for strategisk kompetanseutvikling ikke oppfylles (Lai, 2013, s. 14).

I POD sitt rundskriv står det blant annet under strategiske kompetansestyring at det legges vekt på at kompetanseplaner må ta utgangspunkt i virksomhetens behov for kompetanse (Politidirektoratet, 2002). Slik jeg forstår dette henviser POD her til at distriktene selv må utarbeide egne kompetanseplaner, uten at jeg ser at dette blir pålagt.

Helt tilbake til år 2000 ser man at det har vært et ønske om å implementere en mal for kompetanseplanlegging i politiet (Glomseth, 2000).

Det ble igjen fokusert på kompetanseplaner etter rapporten Politiet mot 2020, hvor POD nedsatte en arbeidsgruppe i 2008 for å utvikle et verktøy for kompetanseforvaltning i politi-

og lensmannsetaten (Loftfjell, 2010). POD ønsket så å følge opp anbefalingene til denne arbeidsgruppen om å implementere en modell for strategisk kompetanseforvaltning. I disponeringsskrivet fra POD for 2011 står det at «alle politidistrikter skal ha en strategisk kompetanseplan»(Sefland, 2014). Det har altså vært et ønske fra POD sin side at distriktene skal utarbeide egne kompetanseplaner både i år 2000, og også i 2011.

Selv om distriktene blir pålagt å utvikle strategiske kompetanseplaner, viser det seg at ikke alle distriktene har utarbeidet dette (NOU, 2013). Dette til tross for at kompetansekriteriene ble utformet i 2002, hvor det beskrives flere steder i rundskrivet at kompetansekriteriene skal være forankret i distriktet sine kompetanseplaner (Politidirektoratet, 2002). Det kan således tyde på at det POD ønsker ikke nødvendigvis forplanter seg nedover i organisasjonen. Sefland utvalget viser også til behovet for at POD må ta en tydeligere rolle i styringen av kompetanseutviklingen.

Funnene fra dokumentanalysen viser altså at kompetansekriteriene synes å være utformet ved å vise til ulike offentlige dokumenter, og ikke med bakgrunn i en overordnet strategisk analyse. Dette kan tyde på at ansvaret for å utvikle kompetanseplaner legges til distriktene og særorganene, uten at POD har foretatt strategiske analyser før kompetansekriteriene ble utarbeidet.

Politianalysen fremhever nettopp hvordan politiet mangler en helhetlig strategi og tilnærming til utvikling og forvaltning av kompetanse (NOU, 2013, s. 206). I likhet med dette peker Sefland-utvalget på hvordan strategisk kompetansestyring ikke er satt på dagsorden i politiet (Sefland, 2014). Samfunnsutviklingen gjør at politiet må ha god og oppdatert kunnskap og kompetanse, og man har derfor behov for å skissere politiets kompetansebehov på både kort og lang sikt. Videre vises det til at politiet bør utvikle en strategi for kompetanseutvikling i etaten. Strategien skal beskrive hvordan gapet mellom kompetansebehovet og den faktiske kompetansesituasjonen skal fylles (Sefland, 2014).

En manglende overordnet strategi for satsing på kompetanse kan sies å underbygge at det ikke foreligger en kompetanseplanlegging i forkant av utarbeidelsen av kompetansekriteriene (NOU, 2013; Sefland, 2014).

Jeg vil nå ta for meg det andre hovedområde i Lai sin modell – implementering.

5.2.2. Implementering av kompetansekriteriene

Kompetansetiltakene er investeringer for å enten anskaffe, utvikle, mobilisere eller avvikle kompetanse (Lai, 2013). Kompetansekriteriene handler om å tilegne seg kompetanse, og kan således sier å være et tiltak for å utvikle kompetanse (Lai, 2013, s. 43).

Som tidligere beskrevet er det en rekke tiltak som er ment å være kompetansebyggende, og i fortsettelsen vil de bli beskrevet mer inngående.

5.2.2.1. OP- kurs (Operativt kurs)

OP- kurs antar jeg er et gammelt begrep for det som i dag kalles IP-kurs (Innsatspersonellkurs)¹¹. IP kurs er inndelt i 4 kategorier, med ulike krav til antall timer operativ trening for å være godkjent i sin kategori. Alle de 4 kategoriene gir godkjenning for å bruke en- og to håndvåpen (NOU, 2017). Dette kurset må enhver politibetjent som skal være operativ godkjent gjennomføre årlig. Dette kurset er ikke relevant i alle stillinger i politiet, for eksempel hvis man ikke jobber operativt. Likevel er det et ufravikelig krav for å bli oppnormert til politibetjent 2. Moxnes (1981) peker blant annet på motivasjon, mening, medbestemmelse som viktige faktorer for at læring skal skje. Det vil således kunne føre til at enkelte medarbeidere faktisk ikke lærer av å gjennomføre OP- kurs, og er således helt bortkastet. Hvorfor er det viktig å ha gjennomført et operativt kurs, dersom man jobber på en avdeling hvor det ikke er relevant? På den ene siden kan man se på dette som en del av ønske til POD om å stimulere til utvikling av generalistkompetansen. Samtidig vil dette være det motsatte av å stimulere til utvikling av spesialistkompetansen. Kan det tenkes at det er ment at man kun skal kunne bli spesialist ved oppnormering til pb.3, hvor OP- kurs ikke lengre er et krav? Utvikling av generalist- og spesialistkompetansen er begge under prinsipper som er lagt til grunn for utvikling av kompetansekriteriene (Politidirektoratet, 2002).

5.2.2.2. Ansiennitet

For å bli oppnormert til pb.2 må man minimum ha jobbet i 3 år i politietaten. For å bli oppnormert til pb.3 må man minimum ha jobbet i 6 år. Dersom man ikke oppfyller noen andre kriterier, vil man kvalifisere til pb.2 etter 7 års tjeneste, forutsatt at man har vitnemål fra PHS og minimum ett godkjent OP- kurs. POD skriver under prinsipper som er lagt til grunn for kompetansekriteriene at erfaring i politiet er kompetansegivende. Kravet om antall år i etaten kan ses som en type uformell læring, også kalt erfaringslæring (Lai, 2013, s. 123). Burde ikke denne muligheten være til stede for oppnormering til pb.3 også, da det i prinsippene for

¹¹ Jeg velger å referere til OP- kurs i oppgaven, da det er hva som står beskrevet i POD sitt rundskriv 02/040.

kompetansekriteriene står at lang erfaring i politiyirket er kompetansegivende? Samtidig kan det diskuteres om erfaringen man har med seg, er relevant for den jobben man søker, da det er mye man kan jobbe med innad i etaten.

5.2.2.3. Relevant yrkesutdanning

For å bli pb.2 er et alternativ relevant yrkesutdanning tilsvarende 1 studieår. Hva som definerer en relevant yrkesutdanning står det ikke noe om. Hvem er det som skal vurdere hva som er relevant yrkesutdanning eller ikke? Blir det opp til distriktene? Eller opp til den enkelte avdeling? Slik jeg ser det er det en åpning for tolkning, som igjen vil kunne føre til flere ulike løsninger. I forhold til hvordan dette er kunnskap- og kompetanseutviklende kan være vanskelig å si, da det ikke er sagt noe om hva dette er. Det kan tenkes at dette gjelder utdanninger som man har med seg fra før av, som da kan bli godkjent. Det vil i så tilfelle være en måte å belønne personer som allerede opparbeidet den kunnskap og kompetanse man har fått gjennom yrkesutdanningen. Tidligere kompetanse er noe av det POD legger til grunn for sine kompetansekriterier, så det er således ikke utenkelig (Politidirektoratet, 2002).

5.2.2.4. Planmessig tjeneste

For å bli oppnormert til pb.2 og pb.3 må man ha godkjent planmessig tjeneste. Den skal være systematisk og planlagt, og er således en formell læring (Lai, 2013). Planmessig tjenestegjøring kan være hva Lai (2013, s. 127) beskriver som en jobbrotasjon og har likheter med det sosiokulturelle perspektivet på læring, hvor man lærer gjennom samhandling med andre (Gotvassli, 2015; Stacey, 2008).

Å utføre planmessig tjeneste vil i prinsippet kunne være bra, i form av at man får praksiserfaring fra jobben, og man utvikler praktisk- og taus kunnskap (Gotvassli, 2015; Lindseth 2015). Også fordi generalistprinsippet fortsatt er en del av politiet sine 10 grunnprinsipper (Justis-ogberedskapsdepartementet, 2004-2005). I tillegg innfrir planmessig tjeneste noe av bakgrunnen for POD sin begrunnelse for kriteriene, ved å skulle belønne erfaring og utvikle generalisten (Politidirektoratet, 2002). Tidligere forskning viser også hvordan man kan utvikle kunnskap ved å erfare (Reistad, 2010). Samtidig ser man at selv om erfaring kan føre til taus kunnskap, er det også en fare for videreføring av feil praksis og taus uvitenhet (Wackerhausen, 2015, s. 90-91). Det er også et behov for mer spesialiserte politipersonell (Lystad, 2017). I følge POD skal kriteriene også stimulere til utvikling av spesialisten, hvor det kan tenkes at planmessig tjeneste, nettopp vil gjøre det motsatte (Politidirektoratet, 2002).

5.2.2.5. Relevant etter og videreutdanning/ kurs

Her har arbeidsgiver lagt inn et alternativ hvor man kan få oppfylt et av kompetansekriteriene i form av relevant etter- og videreutdanning eller kurs. Det står også beskrevet i POD sitt rundskriv at hva som anses som relevant skal vurderes av det enkelte politidistrikt i form av utarbeiding av kompetanseutviklingsplaner (Politidirektoratet, 2002). Selv om dette kan føre til forskjeller mellom distrikt til distrikt, har man styrt utdanningen inn mot politiet, ved å si at utdanningen skal ha en viss relevans for yrket. Samtidig er vi igjen på problemet som viser til at mange distrikter ikke har utarbeidet slike kompetanseplaner (NOU, 2013).

Noe av det som kan være problematisk ved relevant etter- og videreutdanning/ kurs er at det står presisert at dager/ uker som er brukt for å oppnormeres til pb.2, ikke kan brukes på nytt (Politidirektoratet, 2002). Dersom man velger dette alternativet, vil man altså måtte oppfylle kravet både for pb.2 og pb.3. På den annen side kan planmessig tjeneste og formalkompetanse benyttes igjen for å søke oppnormering til pb.3. Samtidig gir nå alle etter- og videreutdanningen på PHS studiepoeng, og således vil det kunne brukes under kriteriet formalkompetanse. Det kan kanskje si noe om hvor lite oppdaterte kompetansekriteriene faktisk er.

5.2.2.6. Formalkompetanse

Et av alternativene for å oppnormeres til pb.2 og pb.3 er å oppfylle kompetansekravet om formalkompetanse. Dette kriteriet kan synes å ha likheter med det strukturelle perspektivet på læring, hvor kunnskapen kan identifiseres (Gotvassli, 2015). Her står det ingen presisering av hva formalkompetansen skal inneholde. Politibetjenter står dermed fritt til å ta ulike utdanninger. Hvorfor har ikke POD henvist til at distriktene skal vurdere formalkompetanse etter egne kompetanseutviklingsplaner, slik de gjør ved planmessig tjeneste og relevant etter- og videreutdanning?

Jeg undres også over hvorfor det ikke er utarbeidet retningslinjer for formalkompetanse, i likhet med planmessig tjeneste? (Politidirektoratet, 2003). Hva er grunnen til at det er akkurat det samme hva man har av formalkompetanse? Hvorfor er ikke dette mer styrt for å fremme relevant utdanning i politiet?

En viktig drivkraft til selvstudier er et ønske om å lære og å oppleve mestring (Lai, 2013, s. 131). Formalkompetanse er et absolutt krav for å bli politibetjent 3. Det kan derfor tenkes at flere vil ta selvstudier kun på bakgrunn av ønske om å stige i gradene, og ikke fordi at man har et ønske om å lære. Selv om belønning også kan motivere for å faktisk gjennomføre et

studie, er det viktig med motivasjon for å lære og å finne en mening med studiet for at læring skal skje (Moxnes, 1981).

Kan det tenkes at politiorganisasjonen har liten tro på akademisk utdanning, men på grunn av fokuset på utdanning generelt i samfunnet, føler at formalkompetanse må applauderes uavhengig av relevans for yrke? I likhet med tidligere forskning kan det tenkes at teoretisk utdanning ikke blir fokusert på i politiorganisasjonen, da det viser seg at det er irrelevant hva slags formalkompetanse som tilegnes ved oppfyllelse av kompetansekriteriene (Carlsen, 2014; Pettersen, 2014). Selv om myndighetene ønsker å heve det generelle kompetanse- og utdanningsnivået i arbeidslivet, er det viktig å ha fokus på riktig kompetanse, fremfor å satse på høyest mulig utdanning for alle typer oppgaver og stillinger (Lai, 2013, s. 76).

På den ene siden kan man si at formalkompetanse kan føre til økt kunnskap for den enkelte, ved at man lærer noe nytt, og at det er viktig at ansatte er motivert for å gjøre det. Samtidig finnes det jo alle typer forskjellige studier, hvorav flere studier som ikke nødvendigvis er relevant for politiet. Bjørge (2006) viser hvordan kunnskapsstyrt politiarbeid forutsetter at kompetansenivået i politiet økes. Politiet mot 2020 viser hvordan 2/3 deler av politistudentene har med seg høyere utdanning fra tidligere (Politidirektoratet, 2008, s. 27). Det kan jo tenkes at kravet om formalkompetanse er en måte å applaudere utdanning som er tatt både før og etter PHS, ved at man uansett utdanning får en mulighet for høyere lønn og stige i grader. Kanskje myndighetene ønsker å belønne de som har utdanning, som en måte å klare å heve det generelle kompetanse- og utdanningsnivået. Samtidig ser man at kompetansekriteriene kun har fokus på utdanning til et visst nivå, altså 60 studiepoeng. Når det gjelder studenter som har eller skaffer seg en masterutdanning, relevant eller ikke, fører ikke dette med seg noen form for belønning, ut over at det kan brukes som en del av 60 studiepoeng, som kreves for å bli politibetjent 3. Noe av det som skiller utdanningen på bachelornivå, og kortere utdanningene på PHS og utdanning på masternivå, er at de lavere utdannelsene handler om å tilegne seg kunnskap, mens masteutdannelsen gir kompetanse i å utvikle ny kunnskap (Bjørge, 2006, s. 12). Uten å gå nærmere inn på dette, er derfor grunn til å stille spørsmålsteget med hvorfor politiet ikke har en konkret belønning i form av lønn for politibetjenter med masterutdanning.

Samtidig ser man hvordan det er en myte at all satsing på kompetanse lønner seg. I likhet med hva Lai beskriver kan det tenkes at godkjennelse av alt mulig av studiepoeng under kriteriet om formalkompetanse, kan føre til at politiorganisasjonen får en volumorientert og lite planmessig satsing på kompetanse. (Lai, 2013, s. 12). Politianalysen peker også i retning av at

dagens ordning, er for god for de ansatte når de kan ta en utdanning for å sikre seg høyere lønn, som ikke er knyttet til behovsprøving eller bindingstid, for eksempel (NOU, 2013, s. 212).

På bakgrunn av dette kan det tyde på at utdanninger som legges til grunn for å kunne innfri kompetansekriteriet ikke nødvendigvis er relevante og nødvendig i politiet.

5.2.2.7. Spisskompetanse

Det er først ved oppnormering til pb.3 at man har muligheten for å ta i bruk alternativet med spisskompetanse. Spisskompetanse får man hvis man har bred innsikt innenfor en sentral og prioritert politioppgave med minst 3 års erfaring, og er således en type uformell læring (Lai, 2013). Det står ingenting om muligheten for spisskompetanse ved oppnormering til pb.2. For å oppnormeres til pb.2 må man ha arbeidet i minimum tre år. Det vil si at dersom man har jobbet innenfor en sentral og prioritert politioppgave kan man ha opparbeidet seg spisskompetanse innen tiden hvor man kan søke om oppnormering til pb.2. Ved at man ikke kan bruke alternativet om spisskompetanse, og må ha minst ett godkjent OP-kurs ved oppnormering til pb.2 kan det virke som om at det er ønskelig at politibetjenter først utvikler seg en generalistkompetanse, for deretter at utvikling av spesialistkompetanse skal komme etterpå, i form av søknad om oppnormering til pb.3. Disse funnene kan tyde på at det er generalistprinsippet som er styrende for kompetansekriteriene (Politidirektoratet, 2002).

5.2.2.8. På hvilken måte kan kriteriene være kunnskaps- og kompetanseutviklende?

Tidligere var det kun ansiennitet som ble lagt til grunn for å stige i gradene. Men med opprettelsen av kompetansekriteriene kan det anses som en intensjon om at ikke kun erfaring, men også andre typer kompetanse skal vektlegges og blir gitt verdi. Dette kan igjen henge sammen med utviklingen av politiutdanningen generelt.

Det står i POD sitt rundskriv at politiet stadig får mer komplekse oppgaver, og kvaliteten på tjenestene som politiet leverer er avhengig av den enkelte politibetjents kompetanse (Politidirektoratet, 2002). I likhet med dette viser Lai hvordan organisasjoner tilegner seg kunnskap, ferdigheter og holdninger nettopp gjennom sine medarbeidere (Lai, 2013, s. 118).

POD ser altså en sammenheng mellom politibetjentens kunnskap og kompetanse og kvaliteten på jobben man gjør. Men det gjelder vel ikke uavhengig av kunnskap og kompetanse?

I de ulike kompetansekriteriene finner vi både kriterier som forsøker å heve den teoretiske kunnskapen og den praktiske kunnskapen (Gotvassli, 2015, s. 22-23; Gustavsson, 2000;

Lindseth, 2015). Den teoretiske kunnskapen kan sammenliknes med det strukturelle perspektivet, og eksplisitt kunnskap. Mens den praktiske kunnskapen kan sammenlignes med det sosiokulturelle perspektivet, og taus kunnskap (Gotvassli, 2015; Stacey, 2008).

Kompetansekriteriene vil på et generelt nivå kunne sies å føre til økt kunnskap.

Tilegnelse av kunnskap og kompetanse ved oppfyllelse av kompetansekriteriene skjer gjennom læring (Lai, 2013, s. 119). Vi finner både formelle og uformelle læringsmetoder i kompetansekriteriene slik de er beskrevet i POD sitt rundskriv; OP kurs, ansiennitet og spisskompetanse kan være eksempler på å tilegne seg kompetanse ved uformell læring. Planmessig tjeneste, formalkompetanse, relevant yrkesutdanning, etter- og videreutdanning og kurs kan være eksempler hvor man trolig vil tilegne seg kompetanse ved en formell læring (Lai, 2013, s. 123). Planmessig tjeneste kan også ses på som et eksempel på noe som kan være en formell læring, men samtidig som fører med seg mye taus kunnskap (Gotvassli, 2015, s. 20-21).

Samtidig henviser rundskrivet til at kriteriene om planmessig tjeneste og etter- og videreutdanning/ kurs skal være forankret i distriktenes egne kompetanseutviklingsplaner. Som det er vist til tidligere, er det heller usikkert i hvilken grad disse kompetanseplanene faktisk eksisterer i de ulike distriktene (NOU, 2013). Det er derfor usikkert hvorvidt det ligger planlagte læringstiltak til grunn for planmessig tjeneste og etter- og videreutdanning/ kurs.

Selv om det kanskje ikke foreligger en kompetanseplan, hvor kriteriet er koblet til distriktene sine overordnede mål, har POD utarbeidet et eget rundskriv hvor det er laget retningslinjer for planmessig tjeneste. Det kan være at distriktene følger disse retningslinjene (Politidirektoratet, 2003).

Hvorvidt det er satt opp planlagte læringstiltak i de enkelte etter- og videreutdanningene/ kurs og planmessig tjenestene i de ulike distriktene, er vanskelig å si noe om på bakgrunn av POD sitt rundskriv, da det ikke står beskrevet her. Det henvises kun til distriktet sine kompetanseplaner. Derfor er det vanskelig å si noe om dette er en type formell eller uformell læring, og hvorvidt det vil føre til eksplisitt, eller taus kunnskap (Lai, 2013).

Det er også en mulighet for å oppfylle kompetansekriterier som ikke må være i henhold til distriktet sin kompetanseplan. Dette er kriteriene om formalkompetanse og relevant yrkesutdanning. Dette er kriterier man i utgangspunktet ville tro har planlagte læringstiltak som en del av å være et studium, og hvor man således tilegner seg kunnskap og kompetanse

ved formell læring. Men selv om disse utdanningene muligens har vært planlagte læringstiltak under gjennomføringen, er dette kriterier man kan ha med seg fra før PHS, og kan være alle mulige studier. Det kan således være vanskelig å beskrive disse kriteriene som planlagte læringstiltak.

5.2.2.9. Hva kan påvirke læringen ved oppfyllelse av kompetansekriteriene?

Moxnes (1981) viser hvordan egenskaper ved organisasjonen, som for eksempel ved et belønningssystem, kan ha betydning for muligheten og motivasjonen for læring. Det finnes ulike læringsformer, som kan ha potensiell relevans for systematisk kompetanseutvikling i organisasjoner. Et eksempel er læring gjennom forsterkning, som kompetansekriteriene vil være et eksempel på, da oppfyllelse av kriteriene vil kunne føre til høyere lønn (Lai, 2013, s. 120-122).

I arbeidslivet finnes det ulike arbeidsmetoder for å oppnå læring. Lai beskriver ti ulike læringsmetoder for planlagte læringstiltak, altså formell læring (Lai, 2013, s. 123-131). I POD sitt rundskriv er det ikke definert hvilke læringsmetoder som skal brukes for å gjennomføre de ulike kompetansekriteriene. Funnene fra dokumentanalysen viste at læringsmetoder omtales i forbindelse med planmessig tjenestegjøring i form av at det er det *naturlig* å gjøre bruk av tiltak som eksempelvis hospitering og/ eller jobbrotasjon (Politidirektoratet, 2002).

I forbindelse med planmessig kompetanseutvikling bør jobbrotasjon legges opp på en skreddersydd og systematisk måte, slik at medarbeideren stadig lærer nye ting ved å få gradvis mer krevende oppgaver og ansvarsområder (Lai, 2013, s. 127).

I POD sitt rundskriv står det beskrevet at med planmessig tjeneste menes systematisk og planlagt tjeneste under veiledning. I rundskrivet er det også et eget avsnitt som beskriver hva som må ligge til grunn for at planmessig tjeneste skal godkjennes som et kompetansegivende tiltak. Dette innebærer at planmessig tjeneste *skal* dokumenteres og være forankret i politidistriktets kompetanseplan. Videre *må* følgende foreligge for at planmessig tjeneste skal godkjennes: en overordnet kompetanseplan, hvor distriktets behov for kompetanse er knyttet sammen med distriktets overordnede mål, en kompetansebeskrivelse som viser hva den enkelte tjenesteperson skal kunne innen det aktuelle området, en personlig tiltaksplan som viser hvordan kompetansen skal opparbeides, og politidistriktets godkjenning i henhold til oppfyllelse av kompetansekriterier og kompetanseplan (Politidirektoratet, 2002). Ut ifra

formuleringene i POD sitt rundskriv er ikke dette opp til distriktene selv, men noe som skal være på plass.

Da planmessig tjeneste skal være i henhold til distriktet sine kompetanseplaner, er det avhengig av de ulike distrikt i forhold til hvordan disse jobbrotasjonen er organisert. Det er derfor vanskelig å si noe på generelt grunnlag om hvorvidt jobbrotasjonen/ planmessig tjeneste blir utført på en skreddersydd og systematisk måte for den enkelte politibetjent.

På bakgrunn av POD sitt rundskriv er det også vanskelig å si noe om hvilke tiltak som faktisk er basert på formell- og uformell læring. Kriteriene som ser ut til å skulle være basert på formell læring og planlagte læringstiltak, vet vi ikke om har utformet forpliktende tiltaksplaner, da POD ikke har tatt stilling til dette, men delegert ansvaret videre til distriktene.

Som vi drøftet under kompetanseplanlegging, er trolig ikke kompetansekriteriene utformet med bakgrunn i strategiske analyser. Selv om det kan tenkes at kriteriene i seg selv kan være kunnskap- og kompetanseutviklende for den enkelte politibetjent, i form av å blant annet «vite noe», og utvikle ferdigheter i form av å kunne gjøre praktiske handlinger, oppstår nettopp problemet ved at kriteriene ikke er styrt opp imot politietatens overordnede mål og strategier. Kompetansekriteriene er således ikke å anse som en systematisk kompetanseutvikling, men kan heller anses som ulike tiltak for læring (Lai, 2013, s. 117). Hvilken kompetanse og kunnskap som opparbeides ved oppfyllelse av kompetansekriteriene blir derfor tilfeldig, og igjen lite målstyrt.

5.2.3. Evaluering og oppfølging av kompetansekriteriene

Det tredje hovedtema i modellen er evaluering. Organisasjoner som ønsker en reell strategisk kompetanseledelse må velge og vektlegge aktuelle evalueringsnivåer ut ifra konkrete mål og forventninger som er spesifisert for kompetanseutviklingstiltaket (Lai, 2013, s. 202).

Det fremgår ikke av POD sitt rundskriv hvorvidt kompetansekriteriene i seg selv er evaluert, eller hvordan de skal evalueres på et overordnet nivå.

For å foreta en evaluering må det altså foreligge konkrete mål og forventninger for de ulike kompetansekriteriene. Deretter kan man evaluere hvorvidt kriteriene treffer målene og forventningene som er satt ved de enkelte kriteriene (Lai, 2013).

Slik vi drøftet under kompetanseplanleggingen er kompetansekriteriene trolig ikke er utviklet med bakgrunn i en overordnet kompetanseanalyse, og politiet ser ut til å mangle en overordnet strategi for satsing på kompetanse. Kompetansekriteriene synes å være utformet

ved å vise til ulike offentlige dokumenter. På grunn av en trolig manglende strategisk analyse ved utarbeidelse av kompetansekriteriene, foreligger det sannsynligvis heller ikke konkrete mål og forventninger til de ulike kompetansekriteriene.

I følge Lai (2013, s.19) er evaluering den mest forsømte aktiviteten i satsing på kompetanse. Dette har sammenheng med mangelfull kompetanseplanlegging. Hvis vi legger manglende mål og forventninger til de ulike kriteriene til grunn, vil det således være vanskelig å foreta en evaluering av kompetansekriteriene som et kompetanseutviklende tiltak.

Både rundskrivet om kompetansekriteriene fra 2002 (Politidirektoratet, 2002) og retningslinjer for planmessig tjeneste fra 2003 (Politidirektoratet, 2003) er fortsatt gjeldene. De er ikke endret siden opprettelsen. Det tyder heller ikke på at det har vært foretatt en evaluering av kompetansekriteriene i form av å innhente informasjon og erfaringer som kunne vært benyttet til å planlegge og å gjennomføre nye kompetanseutviklende tiltak (Lai, 2013, s. 14).

Det finnes ulike offentlige dokumenter som uttaler seg om kunnskap- og kompetansearbeidet i politiet (Lystad, 2017; Politidirektoratet, 2008; Sefland, 2014). Politianalysen er svært kritisk til flere av kompetansekriteriene (NOU, 2013), og kompetansekriteriene synes således å ha blitt vurdert. Likevel synes det ikke å være foretatt en formell evaluering av kompetansekriteriene.

I politiets overordnede virksomhetsstrategi, ble det satt strategiske mål for perioden 2017-2020. Et av de strategiske målene, som skal påvirke utviklingen og prioriteringene i politiet, er et moderne og kompetent politi (Politidirektoratet, 2017). I lys av dette kan det jo tenkes at det er planlagt en revidering av dagens kompetansekriterier. På bakgrunn av tidligere dokumenterte ønsker fra POD sin side om fokus på kompetanseplanlegging, er det en fare for at også dette forblir et ønske.

6. OPPLEVELSEN MED KOMPETANSEKRITERIENE

I dette kapitlet vil jeg først presentere mine funn i form av intervjumaterialet. Jeg organiserer intervjumaterialet etter de samme tre hovedkategoriene i Lai sin modell; *Kompetanseplanlegging, implementering av tiltak og evaluering.*

Med grunnlag i intervjudataen vil jeg deretter drøfte hvordan mine informanter opplever kompetansekriteriene, og i hvilken grad de oppleves kunnskap- og kompetanseutviklende. Jeg bruker også Lai sin modell som grunnlag for drøftingen.

6.1. Presentasjon av intervjumaterialet

6.1.1 Kompetanseplanlegging

Hvordan opplever politibetjentene kompetansekriteriene i forhold til kompetanseplanlegging?

6.1.1.1. Selv-initiert kompetanseplanlegging

Intervjumaterialet viser at ingen av informantene som deltok i denne studien ble gitt noen plan av leder, og de selv la en plan for hvordan de skulle oppfylle kompetansekriteriene. Det fremkommer også opplysninger i intervjumaterialet om at man først ble kjent med konseptet om oppfyllelse av kompetansekriterier av kollegaer. Dette illustreres ved følgende sitater:

I2: Jeg hadde ikke noen plan og ingen ga meg noen plan, da de første par årene, og når den planen kom, så var det jeg selv som initierte det.

I4: Nei, det ble ikke lagt noe plan i det hele tatt. Det var noe jeg selv måtte ta initiativ til å tenke igjennom. Om mine nærmeste ledere hadde noen plan, så ble det aldri kommunisert til meg hvert fall. For å si det sånn. Så man må ta ansvar selv.

Av intervjuene fremgår det også at informantene opplyser at de ikke søkte informasjon om kompetansekriteriene i begynnelsen når de begynte å jobbe, og det viser hvordan de føler en egen plikt for å sette seg inn i dette. Dette illustreres ved følgende sitat:

I1: (...) altså jeg var ikke helt klar over, det var jo litt delt, at man har jo på en måte plikt til å sette seg inn i ting selv og, men jeg fikk jo ikke noe informasjon om det, men man begynte jo å forstå etter hvert at okei, etter tre år så kan jeg bli pb. 2, også måtte man jo på en måte ordne dette her selv.

6.1.1.2. Medbestemmelse for valg av kompetansekriterier

Av intervjuene fremgår det at informantene har selv vært med på å bestemme hvor de skal ha planmessig tjeneste og tjenesteområde, men det opplyses også om at noen ble bedt om å ta

arbeidsoppgaver som fører til å planmessig tjeneste mot sin vilje, da de trengte folk til å gjennomføre oppgavene. Det beskrives slik:

I3: ikke veldig mye. Fordi jeg ønska meg, det fikk jeg ikke. Og det ene fagområdet har jeg jo blitt ja, nærmest beordret til, eller hvert fall. Selv om jeg har sagt at jeg ikke hadde lyst, så ble jeg studentveileder.

Samtidig ble det fremhevet at det er tilfeldigheter og begrensede valgmuligheter for hvor man kan ha planmessig tjeneste. Dette kan illustreres ved følgende utsagn:

I1: Jeg har fått være å bestemme litt også har det vært ganske mye sånn tilfeldig, nå er det ledig der, nå er det din tur.

Eller sagt på en annen måte:

I4: altså, jeg har selv kunne bestemme det i en viss grad, det har jeg, men det er jo, du har jo, altså, i (arbeidsplass) så praktiserer du at du skal ha planmessig tjeneste innenfor egen arbeidsplass (...) Ja, altså du, kan jo ikke være kreativ akkurat, å si liksom at jeg har lyst til å være ned på (annen avdeling i politiet) for eksempel (...) da blir det jo, litt begrensa hva du kan lære egentlig.

Det kommer også frem meninger om at det har vært viktig å være med å bestemme hvilke kriterier som var ønskelig å oppfylle.

I1: så jeg tenker at det er jo viktig, hvert fall vært viktig for meg å få vært med å bestemme litt, på en måte hva jeg ønsker, at jeg ikke bare har blitt plassert et sted.

Jeg opplever at informantene har fått være med på å bestemme, men at alternativene for planmessig tjeneste oppleves som få. Grunnen til at informantene har fått bestemme i stor grad, henger kanskje også sammen med at det synes som om det er informantene som planlegger hvilke kriterier som skal oppfylles. Det illustreres også hvordan det oppleves viktig med medbestemmelse.

6.1.1.3. Medarbeidersamtale

Av intervjumaterialet fremgår det at informantene har hatt en medarbeidersamtale i løpet av karrieren, men ut ifra svarene deres har jeg inntrykk av at medarbeidersamtaler er noe de har sjeldent. En informant beskriver det slik:

I1: ja, men er det ikke sånn at man egentlig skal ha en i året? Det skjer jo ikke, men jeg har det altså.

I medarbeidersamtalene opplyser informantene om at de er spurt om man ønsker studier, kurs og hva man kunne tenke seg videre i karrieren. Her kan det tyde på at arbeidsgiver har vært inne på kompetanseutvikling generelt, hvor informantene selv kan komme med ønsker. Det fremkom også et eksempel i mine intervjuer hvor leder har spurt om informanten har orden på PT, i form av kontroll på hva informanten trenger for å oppfylle kriteriene.

Dette kan her tyde på at leder spør om man ønsker kompetanseutvikling i medarbeidersamtaler, men at det er opp til den ansatte å styre det videre.

6.1.1.4. Blitt bedt om å tilegne seg kompetanse

Her svarer informantene ulikt. Intervjumaterialet viser blant annet at arbeidsgiver ikke har bedt om at politibetjenter må tilegne seg en viss kompetanse, og fremheves slik:

I1: nei, det har vel egentlig aldri skjedd. Det høres jo ut som jeg er en litt slapp medarbeider. Men, det har vel egentlig aldri, skjedd det.

Dette utsagnet kan indikere hvordan informanten tenker det er opp til en selv å be om kompetanseutvikling. Det kommer også frem i intervjuene at arbeidsgiver er positiv når man har ønsket å tilegne seg kompetanse selv, men at det hovedsakelig er arbeidstakerne selv som oppsøker arbeidsgiver for å tilegne seg kompetanse. Det kan igjen ha sammenheng med at medarbeidersamtaler gjennomføres sjeldent, som det opplyses om.

En informant er blitt bedt om å søke på en stilling, hvor det i stillingen også var ønskelig å ta tilleggsutdanning på PHS, men dette var etter informanten var blitt pb.3 og således ble det ikke brukt for å fylle kompetansekriteriene:

I4: Ja, altså jeg har blitt oppfordret nå til å søke på (avdeling på arbeidsplass-innenfor samme felt). Men det er egentlig eneste gangen der noen spurt konkret, kommet med noen ønsker.

Her kan man si at arbeidsgiver forsøker å styre, men da personene allerede er pb.3, har det åpenbart ikke noe med kompetanseutvikling i form av å oppfylle kriteriene.

Slik vi så under medbestemmelse, er en informant også bedt å utføre oppgaver som førte til planmessig tjeneste, uten eget ønske. Her kan det også se ut til at arbeidsgiver forsøker å styre, men da informant også opplyser at grunnen til at hun ble valgt var fordi ingen andre ville, kan det virke som om de har styrt etter mangel på personell.

6.1.1.5. Altomfattende kartlegging av kompetanse

Intervjumaterialet viser at informantene har vært med på å fylle ut et skjema for å kartlegge hvem som kan hva, men jeg tolker svarene deres til at dette er noe de har opplevd, men som ikke har skjedd regelmessig, eller er satt i noen form for system. Det er kun en informant som opplyser om at han har fylt ut dette skjemaet flere ganger. Informantene husker litt forskjellig av hva som ble kartlagt. Noen av opplysningene som ble kartlagt var blant annet, hvor man bor, pårørende, treningstimer, utdanning på PHS, kurs, ulike førerkort, språk, andre husker ikke hva skjema inneholdt. Det kan altså tyde på at det er foretatt en kartlegging, men kartleggingen fremstår som altomfattende, og ikke systematisk.

6.1.1.6. Tilrettelegging for bruk av kompetanse

Av intervjuene fremgår det at arbeidsgiver ikke legger til rette for at arbeidstaker skal få brukt opparbeidet kompetanse. Det vises også til at mye legges opp til at arbeidstaker selv må ta initiativ for å bruke sin kompetanse, og hvordan det er mangel på å bli bedt om å bruke kompetanse. En informant forklarer det slik:

I1: hvis det er en eller annen kompetanse du føler du sitter på som, man kan bidra med ut på arbeidsplassen da. Og det tror jeg arbeidsgiver forventer litt og, at man skal ta litt initiativ til dette selv. Det blir sett på som en, som en positiv greie tror jeg hvis man gjør det da. Og sånn skal det ikke være, fordi man er jo veldig forskjellig. Noen er kjempeflinke til å ta initiativ, andre er ikke det. Men sitter kanskje med masse kompetanse da som er ubrukt.

En annen informant sier:

I4: det er jo veldig tilfeldig de oppdragene du får, for (operasjonssentralen) sitter jo ikke med en sånn oversikt over hvem som kanskje er best egnet for et oppdrag. Så det blir jo i den grad at (operasjonssentralen) fanger det opp, eller at man melder seg på selv.

Jeg opplever at informantene mener at tilegnet kompetanse ikke blir tilrettelagt slik at man får brukt den. I tillegg kommer det frem hvordan det er informantene som selv må ta initiativ til å få brukt kompetansen. Samtidig kommer det også meninger om at en føler man får brukt kompetansen som er tilegnet ved planmessig tjeneste i jobben man gjør til vanlig, eksempelvis i form av at han får mulighet til å utføre arbeidsoppgaver som er lært når det var behov.

6.1.1.7. Hvordan bør politiet utvikle kunnskap og kompetanse

Intervjumaterialet viser at man bør bruke medarbeidersamtalen mer aktivt, og at man kartlegger kompetansen til de ansatte mer systematisk. I tillegg nevnes det at det ikke bør være så tilfeldig, og være opp til hver enkelt leder med tanke på hvilket fokus man har på kompetanseutvikling, men at det burde være mer klare regler fra ledelsen. Dette fremkommer slik i intervjumaterialet:

I1: (...) jeg har jo opplevd det å ha en leder som er veldig opptatt av dette her, og da blir det jo utrolig mye fokus på det, og da leder informerer om, ja nå er det sånn kurs på PHS og videreutdanning og har veldig sånn stålkontroll og fokus på det her, enn en annen sjef jeg hadde som på en måte bare ikke var noe interessert i det, og synes egentlig det bare var mas, fordi det generer, eller folk blir jo mye borte når de går på videreutdanning eller når de skal på kurs eller og da valgte den lederen å på en måte kanskje ikke ha noe fokus på det, ikke informere om det.

Det blir også poengtert viktigheten av å ha nok ansatte, og at man ikke har mulighet til å drive kompetanseheving uten at man er nok folk til å ta seg av arbeidsoppgavene. Dette vises blant annet ved sitatene:

I2: noen må være på jobb og gjøre jobben også.

Og i likhet med dette sitatet:

I3: Det er, altså vi er alt for få ressurser og vi har alt for mange arbeidsoppgaver til at ledelsen klarer noe annet enn å holde hodet over vann.

Det fremkommer også av intervjumaterialet at man ikke er tilhenger av å ha faste rammer for kompetanseutvikling, og er tilhenger av systemet slik det er nå ved at det kommer an på egen motivasjon for å oppnå kompetanse. Funnene viser altså en tosidighet i form av at noen legger vekt på at det skal være mer systematisk styrt fra ledelsen, mens andre gjerne vil få velge hvordan man skal utvikle kompetanse selv.

6.1.1.8. Kompetanseplaner

Det påpekes at man har hørt om begrepet kompetanseplaner, men intervjumaterialet viser at informantene kjenner ikke til hva dette er.

Intervjumaterialet viser at det ikke vites om det finnes kompetanse- eller kompetanseutviklingsplaner i distriktet. Det fremkommer opplysninger om at det eneste de har vært borti er den kartleggingen av kompetanse, er som de har nevnt under spørsmålet om

deres kompetanse er kartlagt, ellers har de ikke kjennskap til om dette finnes. Da det ikke vites om dette finnes, kjennes det heller ikke til innholdet i disse planene.

Intervjumaterialet viser at informantene ikke vet om kompetansekriteriene som de oppfylte var en del av en kompetanseplan.

6.1.2. Implementering av kompetansekriteriene

Hvordan opplever politibetjentene kompetansekriteriene i form av å oppfylle dem?

6.1.2.1. Politibetjent 2

Intervjumaterialet viser at informantene har jobbet i minst 3 år før de ble oppnormert. Informantene spesifiserer ikke at de har vært OP-godkjent, men det opplyses om at de har jobbet operativt på et tidlig stadium i karrieren, og derfor antar jeg at alle er OP-godkjent. Flere av informantene brukte studier som de hadde fra før PHS som tilsvarte mer enn 30sp. Det kommer også frem noe usikkerhet rundt hva som ble lagt til grunn for deres oppnormering, da de oppgir å ha oppfylt flere kriterier enn nødvendig. Det vil si at de både kan ha dokumentert godkjent tjenesteområde fra et annet distrikt, planmessig tjeneste fra annen avdeling på samme arbeidsplass, og studier fra før politihøgskolen. En informant brukte planmessig tjeneste fra annen avdeling på samme arbeidsplass, samt fagfelt fra et særorgan.

6.1.2.2. Politibetjent 3

Det var både variasjon og mye likt i erfaringene med å ha blitt oppnormert til pb.3. For eksempel hadde de alle informantene minst 6 års tjenestetid ved oppnormering. De fleste hadde fått godkjent studier fra før de fullførte en bachelorutdanning på PHS, samt hatt perioder med PT ved annen avdeling på samme arbeidsplass og fagfelt/ tjenesteområde fra avdeling på arbeidsplass, eller PT og fagfelt/tjenesteområde i andre distrikt. Det som var mer ulikt var i stor grad fagfelt fra særorgan, studiepoeng fra studie som ble tatt i forbindelse med oppfyllelse av kompetansekriteriene, og kursdager som ble regnet om til 30 sp.

Også her opplyses det om usikker på hvilke kompetansekriterier som ble brukt for å bli oppnormert, da man har oppfylt flere kriterier enn nødvendig.

6.1.2.3. Gjennomføring av kompetansekriteriene

En informant hadde to planmessige tjenestegjøringer, og et fagfelt fra særorgan, et fagfelt fra avdeling på arbeidsplass hvor personen hadde tjenestegjort i 4 år, men som ble godkjent etter 3 år. Planmessig tjeneste på en annen avdeling på arbeidsplassen ble tatt over 1 år, hvor man

jobbet dagtid på planmessig tjeneste, og helger og netter i sin vanlige tjeneste. Den andre planmessig tjenesten på en annen avdeling på arbeidsplassen ble tatt over 6 måneder. Fagfelt fra særorgan var personen ikke klar over før etter at man hadde jobbet der i ett år, og ringte tilbake for å få en bekreftelse på arbeidsforhold, før det da ble godkjent som et tjenesteområde. I tillegg ble det brukt 30 sp som fra studie som ble tatt over 1 år på deltid. Kurs var tre eller fem dagers kurs, da det minimum måtte være over tre dager for å telle som kursdager. Disse kursene ble tatt i arbeidstiden.

En informant fikk godkjent fagfelt fra annen arbeidsplass i annet distrikt, ved å ha jobbet der i 2 år, planmessig tjeneste fra annen avdeling på arbeidsplass, ved å være 1 dag i uken på avdeling hvor personen hadde planmessig tjeneste og 3 dager ved en annen avdeling enn der hvor han jobbet, over en 6 måneders periode, samt fagfelt fra avdeling på arbeidsplass ved å jobbe der i 3 år. I tillegg ble det brukt studiepoeng fra før PHS tilsvarende mer enn 60 sp. Det fremkommer i intervjumaterialet at informanten har en opplevelse av at hva man får fagfelt for, og hvor lenge man må være et sted for å få fagfelt, er veldig forskjellig fra sted til sted. Dette illustreres ved følgende sitat:

I2: Jeg fikk fagfelt orden fra (tidligere arbeidsplass), så jeg fikk det etter å ha jobbet der i to år, bare fordi (tidligere distrikt) var greie og ga meg det.

Informanten viser til at han kjenner til flere som har mer ekstreme tilfeller enn han selv, og sier:

I2: du har kanskje vært et halvt år på (arbeidsplass), og et halvt år på (annen avdeling), også skriver du en mail til de, også får de godkjent planmessig tjeneste. Som de da får godkjent her. Så det er jo mange eksempler på at man kan lure systemet litt.

Det kan tenkes at dette illustrere hvordan man hovedsakelig er ute etter å bli oppnormert, heller enn å utvikle kompetanse.

En informant hadde tjenesteområde fra arbeidsplass ved å ha jobbet der i 3 år, samt tjenesteområdet for å ha veiledningsansvar over to år, og planmessig tjenestegjøring ved annen avdeling på arbeidsplassen i en 6 måneders periode, samt studiepoeng fra før PHS tilsvarte mer enn 60 sp.

En annen informant hadde planmessig tjeneste fra annen avdeling på arbeidsplass, over 9 måneder, men ved å være 1 dag på avdeling hvor personen hadde planmessig tjeneste, og

resten av dagene i vanlig tjeneste. I tillegg hadde personene tjenesteområde fra annet distrikt, ved å ha jobbet der i 1 år, og tjenesteområdet fra avdeling på arbeidsplass hvor personen hadde tjenestegjort i 4 år, men som ble godkjent etter 3 år. I tillegg ble det brukt studiepoeng fra før PHS som tilsvarte mer enn 60 sp.

6.1.2.4. Gjennomføringsplan

Intervjumateriale viser at det ikke er gitt noen retningslinjer eller gjennomføringsplaner før gjennomføringen av kriteriene, men det fremkommer en usikkerhet på om de ikke husker. Samtidig kommer det frem meninger om at man tror det ble gitt noen punkter skriftlig før man gjennomførte planmessig tjeneste. Det blir også vist til at det ikke er gitt ved kurs eller utdanning, annet enn at man har krav på så og så mange studiedager i forhold til hvor mange studiepoeng.

6.1.2.5. «Min tur» til å gjennomføre

Det fremkommer i intervjumaterialet om at det var «min tur» når det refereres til hvorfor informanten fikk ta planmessig tjeneste på det tidspunktet som de gjorde. «min tur» forklares i intervjuene som en liste lederen sitter med. Det poengteres både at listen gikk etter hvem som var eldst i tjenesten, men at det også gikk etter når du kom i døren på arbeidsplassen. Funnene viser at det var arbeidstakerne selv som satt seg på listen;

I2: Sånn atte det var liksom ikke noe de ropte høyt atte, kom og still dere i køen på en måte, og si hva dere vil, men så det gjorde jeg selv, gikk dit og sa at det vil jeg ha og, ja. Og da ble du med på den lista.

Det opplyses også om at grunnen til at det var en liste er fordi ledelsen ikke ville sende alle på planmessig tjeneste samtidig.

I1: man kunne ikke sende så mange fordi de ville jo ikke, de ville jo ha likt tilbake, og det var det jo ikke alltid at de fikk, så da var det bare å vente på tur.

Her ser vi hvordan ledelsen bytter hode mot hodet ved benyttelse av planmessig tjeneste. Med dette menes at en avdeling lar ikke en politibetjent få ta PT, før de får en annen politibetjent i bytte.

Det kommer også frem i intervjuene om at man ikke lengre opererer etter slike lister, men at planmessig tjeneste nå lyses ut. Også her er det opp til arbeidstakerne selv å søke for å få planmessig tjeneste.

Her ser vi igjen at betjentene må selv etterspørre kompetanseheving ved å aktivt sette seg på lister, eller nå søke på planmessig tjeneste når det blir kunngjort på Kilden, for å kunne oppfylle kriteriene. Det kan jo også bidra til at politiansatte som ikke søker PT, eller setter seg inn i kriteriene, heller ikke blir oppnormert?

Det kommer frem en erfaring om at den ene planmessig tjenesten som ble gjennomført ble besluttet av ledelsen, og var mot personens ønske. En informant påpeker også at ved den ene planmessig tjenesten var det flaks, da ingen andre hadde meldt seg. En annen informant opplyser om at den ene planmessig tjenesten (arbeidsplass, annet distrikt) ble godkjent på bakgrunn av at personen hadde jobbet der i 2 år, uten at det var tenkt å være planmessig tjeneste i forkant. Dette viser at det er ulik praksis på hva som blir godkjent som planmessig tjeneste, og at det ikke nødvendigvis synes å være planlagt på forhånd for å oppnå godkjenning og oppnormering.

En annen informant ringte tilbake til særorgan i etterkant av å ha jobbet der, da personen skjønnte at man kunne få godkjent planmessig tjeneste bare ved å ha jobbet der.

Det er ingen av informantene som snakker om hva som var grunnen for at akkurat de skulle få gjennomføre de andre kriterier på det tidspunktet som de gjorde. Det kan skyldes av at flere av informantene brukte for eksempel studiepoeng som var tilegnet før PHS.

6.1.2.6. Formålet er ukjent

Intervjumaterialet viser at informantene ikke er gjort kjent med formålet med kompetansekriteriene. Det kan man for eksempel se ved følgende utsagn:

II: Nei, jeg har lurt på det og jeg vet fortsatt ikke helt hva formålet er fordi opplevelsen min er jo at, at de kravene er bare satt, så vet man jo kanskje ikke helt hvorfor.

6.1.2.7. Læringsmålet

I forhold til hvorvidt informantene er gjort kjent med læringsmålene for de ulike kriteriene, svarer informantene noe ulikt. Noen har blitt gitt læringsmål, andre ikke. De som er gitt læringsmål opplyser enten at det er gitt skriftlig eller muntlig. Jeg forstår dette som om at informantene muligens ikke husker dette, eller at de ikke har hatt et nært forhold til læringsmålene. Det kommer også den doble opplevelsen mellom å mene at man bør bli gjort kjent med læringsmålet fra arbeidsgiver sin side, og at man også føler en plikt selv til å sette

seg inn i det. Det fremkommer ikke opplysninger om at de er gitt læringsmål før oppfyllelse av de andre kriteriene, men det har nok en sammenheng med at de fleste tok studiene før PHS.

6.1.2.8. Lærer best ved teori og praksis

Intervjumaterialet viser at informantene lærer best ved en blanding mellom teori og praksis. Det blir også påpekt viktigheten av å være interessert i tema de skal lære noe om. Det kommer frem også frem at motivasjon og utvikling er viktige faktorer for læring.

Ved spørsmål om meninger om de ulike læringsmetodene som blir brukt ved oppfyllelse av kompetansekriteriene, svarer informantene på flere måter. Det påpekes i intervjuene at det burde stilles mer krav til både karakterer og hva man har gått igjennom på både studier, planmessig tjeneste og fagfelt. Det tyder således på at informantene savner mer krav til innholdet i kompetansekriteriene generelt. I tillegg kommer det frem at bør det kreves at man deler med andre kollegaer;

I1: da husker man jo bedre selv eller sitter igjen med mere selv også får andre nytte av det og.

Det blir også nevnt at det settes pris på at man ikke blir fulgt hele tiden, men at man selv kan gå å få tilbakemeldinger hvis man ønsker, samt hvordan man ofte bare blir kastet ut i det, og at man lærer av erfaring. Det vises også til at det er positivt at arbeidstakerne får planmessig tjeneste og kurs, men at for å få motiverte medarbeidere som husker hva de har lært, bør det være fokus på at arbeidstakerne selv får velge hva slags fagområder de skal drive med og at de får praktisert det, slik at det holdes ved like.

6.1.2.9. Lønn og rang er motivasjon for å oppfylle kompetansekriteriene

Intervjumaterialet viser hovedsakelig at lønn og det å stige i gradene er motivasjonen for å oppfylle kriteriene. Det kan illustreres ved følgende utsagn:

I3: Tosporet motivasjon for det at lønn er en ting. Men så har det faktisk mye å si og sånn når du jobber ute i gata i uniform at du etter hvert har 3 stjerner og ikke 1, når du kommer på oppdrag. Så det handler jo litt om hvordan andre tjenestepersoner møter deg i tjenesten.

Det blir også nevnt at motivasjonen var for å se om fagområdet kunne være aktuelt å jobbe med, samt at man hadde lyst til å lære om det. Dette kan tyde på at informantene ser på kompetansekriteriene som en form for karriereutvikling, fremfor en kompetanseutvikling.

6.1.2.10. Grunnlag for valg av kriterier

Intervjumaterialet viser at informantene mener det er begrensa hva man kan søke planmessig tjeneste på, og at det også er tilfeldigheter som spiller inn på både hva man får, når man får det, og at man har flaks ved at man har med seg kompetanse som kan brukes for å oppfylle kriteriene uten at man var bevisst på det i forkant.

I forhold til om det er kurs/utdanning/arbeidsrotasjon informantene ville ønsket seg, uavhengig av kompetansekriteriene, svares det noe ulikt. Mens noen i forskjellig grad kunne ønsket seg å hospitere et eller flere av stedene de hadde planmessig tjeneste eller fagfelt, eller et annet sted i etaten. Forteller andre at det kanskje ikke ville vært gjort på det tidspunktet hvor man gjennomførte, eller at man ville lagt mer vekt på å få hospitere akkurat der man hadde ønske om. Det påpekes også i intervjuene at noen av stedene hvor man hadde planmessig tjeneste, fagfelt eller kurs ville man ikke hospitert, hvis det ikke hadde vært for at man fikk oppfylt et kompetansekriterium. En informant sier følgende:

I1: Jeg ble jo ikke (anonymisert), det høres jo helt fælt ut, bare på grunn av kurs, men det var mye på grunn av det, for da hadde jeg på en måte litt sånn skjønt systemet (...) tanken min bak var jo at jeg visste at det genererte masse kursdager (...) Det var givende kurs og sånn, men mye av det var på grunn av at jeg visste at jeg trengte kursdager, ja.

Også her vises det hvordan det er oppfyllelse av kriteriet som er grunnen til at man tok kurset, og ikke fordi man ønsket å utvikle sin kompetanse. Det kan igjen ha sammenheng med at man blir motivert av høyere lønn for å oppfylle kriteriene.

6.1.3. Evaluering og oppfølging av kompetansekriteriene

Hvordan opplever politibetjentene at kompetansekriteriene ble evaluert og fulgt opp?

6.1.3.1. Evaluering av kompetansekriteriene

Det fremkommer i intervjuene at informantene har vært med på en form for evaluering etter planmessig tjeneste. Dette ble gjort enten ved å måtte levere inn noe skriftlig i form av et refleksjonsnotat eller rapport, eller en muntlig samtale om hva man har vært igjennom og hvordan man opplevde den planmessige tjenesten. Jeg opplever således at evalueringen gjøres. Samtidig gjøres den på ulike måter, og fremstår som ulik. Det fremkommer ikke i intervjuene at kriteriene om fagfelt/ tjenesteområdet, kurs eller formalkompetanse har blitt evaluert på noen måte. En informant beskriver hvordan han mener at kompetansekriteriene

som man samlet sett har oppfylt ikke blir evaluert før man søker en jobb og må sende inn kompetansekriterieskjema:

I2: Når du har et kompetansekriterieskjema, så fyller du det ut sånn som det er, også sender du det jo ikke til noen før du søker på en jobb på en måte. Det er jo ingen som godkjenner det, eller evaluerer det før du søker på en jobb.

Det tyder således på at kompetansekriterien blir evaluert i form av at det sjekkes/ godkjennes at man har oppfylt de ulike kravene som trengs når man søker opprykk, men ikke at det gjennomføres en systematisk evaluering av de ulike kompetansekriteriene når de er oppfylt.

6.1.3.2. Blir tilegnet kompetanse brukt

Som funnene i forhold til læring viste det seg at noen mener de får brukt kompetansen de har opparbeidet seg, mens andre mener at de ikke har fått bruk for den i sin jobb. Det fremheves at man glemmer mye hvis det ikke vedlikeholdes, ved de planmessig tjenestene/ fagfeltene.

6.1.3.3. Opplevelse av kompetansekriterienes relevans og læringseffekt

Det fremheves i intervjuene at planmessig tjeneste har gjort at man ser helheten av politiorganisasjonen bedre, og får en større forståelse for hverandres jobb. Det fremstilles blant annet slik:

I2: Jeg opplever det å ha orden og etterforskning som bakgrunn nå som jeg er (stilling) her, som veldig god bagasje å ha med seg. Og det er jo veldig glad for å ha det absolutt, for da kan du lettere forstå de vurderingene som blir tatt ute på stedet.

Det påpekes også at erfaringer som en tar med seg fra enten planmessig tjeneste eller fagfelt, som kan praktiseres eller relateres til jobben oppleves som relevant, og gjør at man husker det man har lært.

I intervjumaterialet fremkommer det både at studiet informantene har tatt *kan være* relevant i politiet, mens andre mener at det studiet de har tatt ikke er relevant. En informant sier følgende:

I4: Jeg mener læring er bra for den enkelte (...) men hvordan arbeidsgiver forholder seg til arbeidstaker, og den kunnskapen eller kompetansen de eventuelt besitter, så får man inntrykk av at folk må bare gjennom dette opplegget, så de kan vise utad til at de har en plan for å få økt kompetanse hos arbeidstakerne.

Informantene som tok studier før de begynte på PHS, opplyser hovedsakelig om at utdanningen ikke er særlig relevant i forhold til politiyrke. I forhold til kriteriet som krever formalkompetanse kommer det også frem hvordan all utdanning godkjennes så lenge det gir studiepoeng, og at innholdet ikke vurderes:

I2: det er for så vidt noe som kan være relevant for politiyrket også, sånn, så det er jo ikke helt, men det blir jo ikke vurdert, det blir jo ikke spurt hva det var i det studiet, og sånne som at hvis du tar fugletitting, så er det også godkjent på en måte.

Det opplyses også om at kurs som er tatt ikke oppleves relevant, da det ikke har noe med jobben til den enkelte å gjøre lengre.

Jeg opplever at informantene synes at kriteriet om planmessig tjeneste og fagfelt er relevant i jobben, mens at kriteriet om formalkompetanse oppleves irrelevant for jobben deres, da innholdet ikke vurderes.

6.1.3.4. Opplevelse av kompetansekriteriene generelt

Intervjumaterialet viser at informantene er positive til kompetansekriteriene i form av at man lærer nye ting og at man må innom flere områder i politiet. Samtidig nevnes det at man burde kunne velge mellom flere typer områder når man skal ha planmessig tjeneste. Det fremkommer også meninger at man er fornøyd med å ha planmessig tjeneste/ fagfelt, og at man er tilhenger av generalisten, hvor man kan svare på spørsmål som ikke bare handler om akkurat det fagfeltet ditt.

Det nevnes også at selv om kriteriene kan virke positive for de ansatte, nyttiggjør arbeidstaker seg i liten grad av kompetansen man opparbeider seg ved at det ikke blir utnytta. En informant påpeker om kompetansekriteriene;

I4: jeg mener det er bra for den enkelte arbeidstaker, og i langt større grad enn for arbeidsgiver. Hvis arbeidsgiver skal ha nytte av det, må man faktisk legge til rette for at det skal bli utnytta.

En informant mener at kompetansekriterieskjema ser ut som et mattestykke:

I3: På papiret er en enkel måte å regne ut, altså det, det ser nesten ut som et mattestykke da, for om en person kan vurderes til å bli en, få en høyere grad, men jeg synes det mangler det individuelle og menneskelige perspektivet på hvem person som søker, som søker stillingen er, fordi at vi har, som sagt, veldig mange som ikke nødvendigvis fyller opp dette, men som absolutt fyller kravet til å inneha den rollen.

Funnet kan tyde på at informanten ikke ser hvordan kriteriene er gode nok til å vurdere hvorvidt en politibetjent burde få en høyere rang, og at man burde se an den enkelte og dens kompetanse.

Det nevnes også av flere at det bør stilles mer krav til gjennomføring av planmessig tjeneste, og krav til hva studiepoengene er:

I1: Men opplevde jo at det var jo, det var jo bare å få de studiepoengene. Om jeg fikk a,b,c,d,e, bare jeg stod. Jeg kunne få e, og bare drite i det, bare jeg hadde 30 sp, så var det jo det som var greia, så det var litt rart hele det opplegget.

Og også det at det i det hele tatt er krav om vilkårlige studiepoeng:

I3: Altså det er hierarkisk i politiet, og det er fortsatt sånn at når du møter en innsatsleder, så ser han på skuldrene til folk ute, hvem er det som er eldst her. Og der synes jeg at de også skal få lov til å synliggjøre at de har masse erfaring og kompetanse, selv om de ikke nødvendigvis har oppfylt alle studiepoengene.

Det at informantene vil ha krav til hva som blir godkjent som oppfylt formalkompetanse og planmessig tjeneste kan indikere at de er opptatt av at kriteriene de oppfyller skal være meningsfulle og relevante i jobben. Dette kan igjen kan ha sammenheng med funnene som viser at det er de erfaringsbaserte kriteriene informantene opplever som relevante. Eller det kan indikere at informantene savner en større styring fra arbeidsgiver sin side.

6.2. Hvordan opplever politibetjentene kompetansekriteriene i praksis, og i hvilken grad oppleves de kunnskap- og kompetanseutviklende?

Jeg vil nå drøfte *opplevelsen* av å oppfylle kompetansekriteriene, med bakgrunn i intervjudataen.

Jeg vil starte med å se på hvordan politibetjenten opplevde *kompetanseplanleggingen* i forkant. Deretter vil jeg drøfte *implementering av kompetansekriteriene* ved å se på politibetjentenes opplevelse å oppfylle kompetansekriteriene. Til slutt vil jeg drøfte hvorvidt kompetansekriteriene er *evaluert eller fulgt opp* i etterkant av oppfyllelse.

Der hvor det er naturlig vil jeg også bruke informasjon fra møtet med HR, og POD sin beskrivelse av kompetansekriteriene i rundskriv 02/040.

6.2.1. Kompetanseplanlegging

Hvordan var planleggingsfasen for politibetjentene som oppfylte kompetansekriteriene?

Som redegjort for tidligere er en kompetanseanalyse at man forsøker å finne hvilken kompetanse organisasjonen trenger og hvilken kompetanse organisasjonen har, for deretter å utvikle tiltak som kan fylle dette gapet (Lai, 2013, s. 67-68). I politietaten er kompetansekriteriene ansett som et tiltak for kompetanseutvikling.

Slik jeg viste under drøftelsen av formålet med kompetansekriteriene, gir POD ansvaret for hvordan kompetansekriteriene skal planlegges, gjennomføres og evalueres til de ulike distrikter og særorgan. POD gir også her en beskrivelse av at kompetanseplanleggingen i forkant av oppfyllelsen av kriteriene skal være ledelsesstyrt (Politidirektoratet, 2002).

Men hvordan stiller det seg når distriktet ikke har utviklet egne kompetanseplaner? I likhet med hva politianalysen påpeker om manglende strategiske kompetanseplaner i distriktene (NOU, 2013), opplyser HR i distriktet hvor jeg foretok intervjuer, at det ikke var utarbeidet gjeldende kompetanseplaner i deres distrikt. HR opplyste om at de hadde utarbeidet en veileder for hvordan kompetansekriteriene skulle forstås, og den var nylig oppdatert i 2018. Samtidig informerte HR om at distriktet utarbeidet en strategisk kompetanseplan som var gjeldende ut 2013, men at det per dags dato ikke finnes en gjeldende kompetanseplan i distriktet. Da er det kanskje heller ikke så rart at intervjumaterialet viser at man verken har hørt om, eller sett distriktet sin kompetanseplan. Uten en oppdatert kompetanseplan for distriktet vil det trolig være vanskelig å vite hvilken retning man skal lede de ansatte.

Funnene fra intervjuene viser hvordan det var informantene selv som måtte legge en plan for hvordan kompetansekriteriene skal oppfylles, og at leder ikke har gitt dem en plan på dette. Det fremkommer også i intervjuene at det er gjennomført medarbeidersamtaler, samtidig får jeg en forståelse for at dette ikke er noe som de har gjennomført jevnlig, og i hvert fall ikke årlig. I medarbeidersamtalen er informantene spurt av sine ledere om de har noen plan videre, også med tanke på PT, utdanning og kurs. Her kan det tyde på at arbeidsgiver har vært på banen for å utvikle kompetanse. Da det på informantene fremstår som at planleggingen var selv-styrt, kan det tenkes at arbeidsgiver spurte for å høre hva informantenes plan og ønsker var, og ikke fordi arbeidsgiver nødvendigvis tenkte kompetanseutvikling for politietaten. Det er igjen vanskelig å vite, da jeg ikke har intervjuet lederne.

Av intervjumaterialet vises det at informantene hovedsakelig har fått bestemme selv hva slags PT eller fagområde de skulle gjennomføre, men at valgmulighetene er få, og at det må

gjennomføres på egen driftsenhet. Intervjumaterialet viser også hvordan informantene snakker om at mens det tidligere ble operert med lister og «min tur», lyses PT nå ut på Kilden, hvor de ansatte selv søker.

I POD sitt rundskriv står det beskrevet at initiativ til utvikling av kompetanse skal belønnes (Politidirektoratet, 2002). Dette eget- initiativet ser jeg som en rød tråd gjennom alle mine intervjuer. Det vises hvordan det er politibetjentene selv som legger opp hvordan de tenker å oppfylle de ulike kompetansekriteriene, og hvordan arbeidsgiverne kun forsøker å tilrettelegge for arbeidstakernes egne ønsker. Samtidig er ikke ledere intervjuet, noe som gjør at det ikke kan utelukkes at de har en annen opplevelse av samme prosess.

Da vi nå vet at det ikke foreligger kompetanseplaner i distriktet hvor jeg tok intervjuer, er det trolig heller ikke gjort en kompetanseanalyse hvor man finner ut av hva organisasjonen har og hva man trenger for å nå målene. I en kompetanseanalyse tenker man ofte på en slags kartlegging, for å finne veien fra krav til behov (Lai, 2013, s. 15).

Funnene fra intervjuene viste at informantene har måtte fylle ut et skjema for å kartlegge hvem som kan hva. Til tross for at det er stor variasjon i hva deltagerne kan huske at ble kartlagt (eksempelvis adresse, pårørende, treningstimer, utdanninger fra PHS, kurs, ulike, førerkort, språk) kan det tyde på at en kartlegging av kompetanse. Samtidig viste intervjudataen at kartleggingen ikke syntes å være en enhetlig kartlegging. Det kan igjen tyde på at det er opp til hver enkelt leder, og ikke som et ledd i en overordnet og systematisk kompetanseanalyse i distriktet som helhet.

Da kartleggingen som fremkommer i mine intervjuer virker altomfattende og lite spesifisert, kan det tyde på en manglende strategisk forankring, som sjeldent gir et meningsfylt bilde av tilgjengelig kompetanse (Lai, 2013, s. 15). Da det kan se ut til at det ikke er gjort en kompetanseanalyse i distriktet hvor gjennomførte intervjuer, finnes det trolig heller ikke definerte kompetansekrav. Således er det kanskje ikke så rart at kartleggingen som har funnet sted er altomfattende og generell.

HR i distriktet hvor jeg foretok intervjuer opplyser om at de ikke har en formening om hvordan kompetansekriteriene gjøres kjent for den enkelte politibetjent. HR henviser til at informasjonen om kompetansekriteriene ligger på Kilden, og at det er opp til den enkelte leder å informere sine ansatte om dette. I mine intervjuer fremkommer det også opplysninger om at informantene ikke visste om kompetansekriteriene når man begynte å jobbe, og at man etter hvert fikk vite om dette fra blant annet kollegaer. HR opplyser om at deres rolle i forhold til

kompetansekriteriene er å skrive en veileder som lederne kan bruke når de skriver innstillinger. I tillegg til dette veileder HR ledere eller andre som ringer og har spørsmål om kriteriene.

Drøftingen av kompetanseplanleggingen under *formålet* viste hvordan det tyder på at POD delegerer ansvaret for kompetanseplanlegging til distriktene. I likhet med dette ser vi hvordan HR avdelingen i distriktet hvor jeg foretok intervjuer, delegerer ansvaret for kompetanseplanleggingen til de enkelte lederne. Dette til tross for at ansvaret for kompetansearbeidet burde vært forankret i toppledelsen (Lai, 2013, s. 14).

Vi ser en uoverensstemmelse med hvordan POD beskriver at kompetanseplanleggingen ved oppfyllelse av kompetansekriteriene bør være ledelsesstyrt, og hvordan det er i praksis (politidirektoratet, 2002). HR har oppgitt at det ikke foreligger en kompetanseplan i distriktet, og slik det fremstår i mine intervjuer er det informantene selv som står for å planlegge sin egen kompetanseutvikling i forkant av oppfyllelse av kompetansekriteriene. Selv om medbestemmelse anses å være en viktig faktor for å fremme læring hos den enkelte (Lai, 2013, s. 137-138), ser man hvordan det er arbeidsgiver som skal styre kompetanseplanleggingen (Lai, 2013). Min intervjudata inneholder ikke ledere, så det kan ikke utelukkes at de opplever den samme prosessen annerledes. Men slik det fremstår i mine intervjuer, kan det tyde på at verken HR eller linjelederne tar aktiv del i kompetanseplanleggingen.

6.2.2. Implementering av kompetansekriteriene

Hvordan opplevde politibetjentene å oppfylle kompetansekriteriene som et kompetanseutviklende tiltak?

Ved å tilegne seg kompetanse kan man ved oppfyllelse kompetansekriteriene oppnå læring (Lai, 2013, s. 119). Slik jeg viste under drøftelsen av formålet med kompetansekriteriene, er det usikkert hvorvidt man oppnår en formell eller uformell læring ved oppfyllelse av kompetansekriteriene. Dette til tross for at det kan synes å være både formelle og uformelle læringstiltak, slik kompetansekriteriene beskrives i POD sitt rundskriv (Politidirektoratet, 2002).

Grunnen til denne usikkerheten er fordi det er henvises til at flere av kriteriene skal samsvare med distriktet sin kompetanseplan, men det kan sies å være usikkert hvorvidt de ulike distriktene har utarbeidet dette (NOU, 2013). I tillegg er det også kriterier hvor det ikke er spesifisert at det må være i henhold til en kompetanseplan. Dette er kriteriet om

formalkompetanse og relevant yrkesutdanning, som trolig er ulike former for studier. Man vil vanligvis tro at det er planlagte læringstiltak for studier. Da dette er kriterier man kan ha med seg fra før, og hvor det ikke stilles noen krav til hva slags formalkompetanse eller utdanning man har med seg eller tar, er det således usikkert hvor planlagt man kan si at disse kriteriene er (Lai, 2013, s. 123).

Men hva slags type læring opplevde politibetjentene ved oppfyllelse av kompetansekriteriene?

6.2.2.1.Uformell og formell læring

I mine intervjuer fremkommer det at informantene kan ha med seg studiepoeng fra før de begynte på politihøgskolen for å fylle kravet om formalkompetanse. På den ene siden tenker man at et studie vil være en form for formell læring, men da studiet er gjennomført i forkant kan det vel kanskje ikke defineres som et planlagt tiltak? Ved å se på det slik vil det kanskje bli mer riktig å se på tidligere studier som en erfaring, og da heller som et uformelt tiltak? (Lai, 2013).

Informantene opplyser om at de har gjennomført planmessig tjeneste for å oppnormeres til pb.3. Når jeg stiller informantene spørsmål om kompetansekriteriene viser intervjumaterialet at informantene har et hovedfokus på den PT og tjenesteområdet/fagfelt. Dette er en gjenganger i alle intervjuene. Det kan tenkes at dette blant annet skyldes det faktum at informantene hovedsakelig gjennomførte PT, tjenesteområdet/fagfelt og formalkompetansekriteriet for å søke oppnormering. Formalkompetansen er hovedsakelig gjennomført i forkant av politihøgskolen, og er således ikke et kriterium man bevisst har oppfylt.

Intervjumaterialet viser hvordan informantene opplyser om at de muligens eller trolig er gitt en gjennomføringsplan før de gjennomførte PT. I likhet med dette informerer HR om at det skal foreligge gjennomføringsplaner for de ulike områdene hvor man kan utføre PT. Hvis vi legger til grunn at det foreligger gjennomføringsplaner for områder man kan gjennomføre planmessig tjeneste, kan det samsvare med hva informantene sier om at de muligens har sett en gjennomføringsplan før de startet på planmessig tjeneste. Samtidig får jeg ikke inntrykk av at informantene har et integrert forhold med disse gjennomføringsplanene under den planmessige tjenesten, da nettopp fordi det er vage minner om at de i det hele tatt har sett planene. Det kan derfor tenkes at det foreligger en gjennomføringsplan, men som ikke nødvendigvis må følges.

Intervjuene viser også hvordan kompetansekriteriet om planmessig tjeneste har både ulike lengde, innhold og om det i det hele tatt er en plan på å gjennomføre planmessige tjeneste, eller at det blir godkjent som planmessig tjeneste etter å ha fått erfaring fra et sted i en viss periode. Intervjuene viser at det er ulike praksis både mellom og innad i distriktene. På bakgrunn av det som fremkommer i intervjumaterialet er det således grunn til å være usikker på om planmessig tjeneste er et så planlagt læringstiltak som det gis uttrykk for i POD sitt rundskriv (Politidirektoratet, 2002). Planmessig tjeneste fremstår mer som en arbeidserfaring heller enn en planlagt tjeneste. og således tyder det mer på å være et uformelt læringstiltak (Lai, 2013).

Informantene opplyser også om gjennomført tjenesteområde/ fagfelt for å oppfylle kompetansekriteriene som politibetjent 3. Det fremkommer i intervjumaterialet at tjenesteområdet har blitt godkjent ved ulike lengde, alt fra 1 til 3 år. I POD sitt rundskriv finnes det ikke et kompetansekriterium som er tjenesteområdet (Politidirektoratet, 2002). I retningslinjene til kompetansekriteriene, står det om en overgangsordning, som godkjenner relevant praksis innen et tjenesteområde i stedet for planmessig tjenestegjøring ved minimum 3 års tjenestetid innen tjenesteområdet. Denne overgangsordningen var gyldig ut 2004 (Politidirektoratet, 2003). I følge mitt intervjumaterialet viser det seg at denne ordningen fortsatt praktiseres, selv om det ikke er nevnt som et alternativ i rundskrivet om kompetansekriteriene (Politidirektoratet, 2002). Dette bekreftes også at HR avdelingen i distriktet hvor jeg foretok intervjuer, som sier at de fortsatt godkjenner tjenesteområdet.

Jeg ser av intervjuene at informantene blander begrepene planmessig tjeneste/ fagfelt og tjenesteområdet, der hvor de har fått det godkjent på bakgrunn av arbeidserfaring i en viss periode. Det er heller ikke så rart hvis man ser på et eksempel av et kompetansekriterieskjema, jf. vedlegg 1 og 2, hvor planmessig tjeneste og tjenesteområdet er satt som samme kriterier. Kanskje grunnen til dette er fordi det kan tenkes at man får godkjent planmessig tjeneste hvis erfaring er under 3 år, selv om det ikke ligger en plan i forkant, og får det godkjent som tjenesteområdet hvis man viser til 3 års arbeidserfaring?

Et godkjent tjenesteområdet, vil slik jeg ser det ikke være et planlagt læringstiltak, men heller en applaudering av praksiserfaring. Således vil også dette være å regne som et uformelt læringstiltak (Lai, 2013).

På bakgrunn av overnevnte drøfting er derfor mulig at informantene hovedsakelig får med seg en uformell læring ved å oppfylle kompetansekriteriene. Samtidig vet vi at uformell læring kan være verdifullt for politiorganisasjonen (Lai, 2013, s. 17).

Dersom det er slik at kompetansekriteriene hovedsakelig fører med seg uformell læring, kan det tenkes at det er med på å underbygge at kompetansekriteriene oppleves som «et system man bare må igjennom», som det opplyses om i mine intervjuer, og ikke som kompetanseutviklende tiltak. Men hvordan oppleves de ulike læringsmetodene som er brukt for å oppfylle kompetansekriteriene, og hvilken læringseffekt har læringsmetodene gitt?

6.2.2.2. Læringsmetoder og læringseffekt

I arbeidslivet finnes det ulike arbeidsmetoder for å oppnå læring (Lai, 2013, s. 123-131).

Hovedkriteriet for politiets valg av arbeidsmetoder ved oppfyllelse av kompetansekriteriene bør avhenge av hvilke grad metodene dekker identifiserte læringsbehov (Lai, 2013, s. 144).

Selv om man kanskje kan tenke seg til ulike arbeidsmetoder som vil brukes ved oppfyllelse av kompetansekriteriene, fremgår det ingen føringer i rundskrivet på hvilke arbeidsmetoder som *skal* brukes. Det eneste som nevnes er at jobbrotasjon/ hospitering og veiledning er et naturlig eksempel på planmessig tjeneste (Politidirektoratet, 2002), samt at det er utarbeidet egne retningslinjer for hvordan planmessig tjeneste *kan* gjennomføres i rundskriv 03/ 014 (Politidirektoratet, 2003). Jeg vil videre vise til hvordan mine informanter opplevde læringsmetodene og deres læringseffekt ved oppfyllelse av kompetansekriteriene.

Informantene forteller at det er en kombinasjon av teori og praksis som er den arbeidsmetoden som gjør at de opplever at de lærer best. Informantene synes således å være tilhenger av en kombinasjon mellom formell og uformell læring, samt det strukturelle og det sosiokulturelle perspektivet på læring (Gotvassli, 2015; Stacey, 2008). Som arbeidsmetode kan det således tyde på at informantene både er tilhenger av kompetansekriteriene som er knyttet til formell utdanning og praksiserfaring, selv om de i intervjuene påpeker at det bør stilles mer krav til innholdet i kompetansekriteriene generelt.

Den PT blir i mine intervjuer beskrevet som gjennomført ved en arbeidsrotasjon. Det fremgår av intervjumaterialet at informantene opplever å ha en langvarig læringseffekt ved å oppfylle kriteriet planmessig tjeneste, forutsatt at man får praktisert erfaringen i ettertid, eller at erfaringen kan relateres til egen jobb. Funn fra intervjuene viser også hvordan tjenesteområde/ fagfelt blir godkjent etter en viss periode med arbeidserfaring, og hvordan informantene har

erfaring fra ulike typer avdelinger. På denne måten mener jeg oppfyllelse av tjenesteområdet/ fagfelt på en måte kan anses som en form for arbeidsrotasjon. Informantene beskriver arbeidsmetoden arbeidsrotasjon, i form av erfaringslæringen som skjer ved planmessig tjeneste, tjenesteområdet/ fagfelt, som positivt for deres læringsutbytte. Dette samsvarer med hvordan uformell og intern læring har en verdi, og vil således kunne ha en positiv læringseffekt (Lai, 2013, s. 17). Dette samsvarer også med hva Reistad (2010) finner om at individer utvikler sin kompetanse gjennom erfaring.

I intervjuene beskrives det bruk av selvstudier ved oppfyllelse av formalkompetanse (Lai, 2013). Informantene har ikke oppgitt hva de spesifikt mener om det å bruke selvstudier som læringsmetode, og beskriver det på ulike måter. På den ene siden fremstår det som om studiene de har med seg fra før ikke oppleves som å gi læringseffekt eller være relevant i forhold deres yrkesutøvelse i politiet. Samtidig opplevde noen at det kan være relevant, men da innholdet i studiene ikke blir vurdert, tyder det på at relevansen oppleves tilfeldig. Selv om informantene opplyser at de lærer best ved blant annet teori, viser intervjumaterialet at formalkompetansekriteriet generelt fremstår som irrelevant, nettopp fordi man få godkjent er hvilket som helst studium, som igjen vil ha innvirkning på hvilken læringseffekt man får ut av tiltaket (Lai, 2013). Kriteriet om formalkompetanse synes derfor å være mangelfullt ved å være for generelt, som kan resultere i at organisasjonen eller medarbeideren ikke får den ønskede kompetansen (Lai, 2013, s. 17).

Det kan således tyde på at informantene knytter læring til innholdet i kriteriene og ikke til arbeidsmetoden. Men hva er det som har betydning for at den enkelte politibetjent skal lære?

6.2.2.3. Betydning for å lære

Politibetjentenes personlige egenskaper, egenskaper ved gruppen de er en del av, og egenskaper ved politiorganisasjon har betydning for hvor mye og hva de lærer (Lai, 2013, s. 131; Moxnes, 1981).

Det er den individuelle læringen til den enkelte politibetjent, som er en forutsetning for blant annet læring og utvikling av kompetanse i politiorganisasjonen (Lai, 2013, s. 118). Dette er også fokusert på i rundskrivet, hvor det står at kvaliteten på tjenesten som utføres er av avhengig av den enkelte politibetjentenes kompetanse (Politidirektoratet, 2002). Derfor tenker jeg at vi bør se nærmere på hvilke individuelle faktorer er det som er av betydning for å lære.

Moxnes (1981) beskriver sentrale læringsprinsipper som blant annet har betydning i forhold til å vurdere hvorvidt politibetjentene lærer noe av å oppfylle kompetansekriteriene. De

sentrale læringsprinsippene er: mål, motivasjon, mening, medbestemmelse, tilbakemelding, forsterkning og fordelt læring (Lai, 2013, s. 138; Moxnes, 1981).

Intervjumaterialet viser at informantene ikke er blitt gjort kjent med formålet med kompetansekriteriene, noe som burde vært klart og tydelig for politibetjentene (Lai, 2013, s. 135). Flere av informantene sier de er blitt gjort kjent med læringsmålene før de ha påbegynt planmessig tjeneste, men det er ulikt om det er gjort muntlig eller skriftlig, og kan tyde på at dette ikke er satt inn i et system. Det fremkommer ingen informasjon om at det er gitt læringsmål før oppfyllelse av andre kriterier. Det at formålet med kriteriene og læringsmålene ikke er tydelig kommunisert, kan tenkes å ha en negativ betydning for oppnåelse av en ønsket læringseffekt (Lai, 2013, s. 135).

Det er viktig at politibetjentene er motivert for å lære når de skal gjennomføre kompetansekriteriene (Lai, 2013, s. 135). Motivasjon som en viktig faktor for læring blir også bekreftet i mine intervjuer. Mine informanter oppgav også at dere motivasjonen for å gjennomføre kompetansekriteriene hovedsakelig var begrunnet i høyere lønn og det at man stiger i gradene, altså en ytre motivasjon. Dette bringer meg videre inn på et annet sentralt læringsprinsipp, nemlig læring gjennom forsterkning (Lai, 2013). Til tross for at dokumentanalysen av rundskrivet viser at intensjonen med kompetansekriteriene er å utvikle kompetanse, kan det tyde på at det politibetjentene opplever at de belønnes med, for å oppfylle de ulike kompetansekriteriene, er høyere lønn og stilling, en type belønningssystem. De opplever ikke at kriteriene er en måte å heve kompetansen i politiet systematisk. I tillegg til å være et læringsprinsipp, er læring gjennom forsterkning er en av mange grunnleggende former for læring (Lai, 2013, s. 120). Et belønningssystem som kompetansekriteriene, vil altså kunne påvirke muligheten og motivasjonen for læring på en positiv måte (Lai, 2013, s. 131-132). I dette tilfellet, hovedsakelig via høyere lønn og karriereutvikling, fremfor kompetanseutvikling.

For å få mest mulig læringsutbytte bør politibetjentene finne en mening med kompetansekriteriene, og oppleve at kriteriene som de må oppfylle er relevant i forhold til sin yrkesutøvelse (Lai, 2013, s. 136). Politianalysen peker også på om det er grunn til å spørre seg om dagens ordning er for god for de ansatte når de kan ta en utdanning som en del av kompetansekriteriene, for å sikre seg høyere lønn, som ikke er knyttet til behovsprøving eller bindingstid, for eksempel (NOU, 2013, s. 212). Samtidig finner jeg i mine intervjuer at politibetjentene virker opptatt av at kriteriene de oppfyller skal være meningsfulle, da de har et bevisst forhold til hva som oppleves som meningsfullt. Det ble blant annet ytret at det

oppleves som om at politibetjentene bare må få gjennomført kompetansekriteriene, slik at ledelsen utad kan vise at man driver med kompetanseutvikling. Slik jeg viste under drøftelsen av læringseffekt oppgir informantene at de opplever kriteriene som meningsfulle når kriteriene er relevante i jobben.

På bakgrunn av dette opplever jeg at informantene mener at er det viktig å føle en viss mening med å gjennomføre de ulike tiltakene. Det faktum at ulike kompetansekriteriene på flere måter ikke oppleves meningsfullt og relevant vil ha betydning for hvor mye man faktisk lærer av å gjennomføre tiltaket (Lai, 2013).

Politibetjentene bør ha innflytelse både med tanke på å planlegge hvilke tiltak som skal gjennomføres, og hvordan det skal gjennomføres (Lai, 2013, s. 136-138). Slik dokumentanalysen viser skal kompetansekriteriene legge føringer for *hvilke tiltak* som skal være kompetansestyrende, men skal ikke representere *innholdsmessige føringer*. Relevansvurderingen skal gjøres av det enkelte politidistrikt opp imot det respektive distrikt sin kompetanseplan» (Politidirektoratet, 2002).

Hvilke kriterier som skal oppfylles er således forhåndsbestemt av POD, men i kompetansekriterieskjema er det flere alternativ. Både med tanke på muligheten for å velge ulike kriterier for å oppfylle kravene som er satt, samt at noen av kriteriene kan oppfylles på forskjellige måter, for eksempel med ulike studier i formalkompetanse eller ulik planmessig tjeneste. Som vi har sett tidligere viser mine informanter at det hovedsakelig er dem selv som har planlagt hvilke av kompetansekriteriene de ønsket å oppfylle innenfor de rammene som kompetansekriterieskjema for pb. 2 og pb.3 har gitt. Selv om det er visse begrensninger med at kompetansekriteriene er forhåndsbestemt, ser man likevel at mine informanter har fått være med å bestemme hvilke kriterier som skal oppfylles. Derimot ser man at selv om medbestemmelse er viktig for blant annet motivasjonen, er det viktig at læringstiltaket tar hensyn til politiorganisasjonens reelle behov (Lai, 2013, s. 136-137). Planmessig tjeneste begrunnes blant annet med å bygge opp under generalisten i politiet (Politidirektoratet, 2002). Men er generalistoppbygging politiorganisasjonens reelle behov? Selv om generalistprinsippet er et av politiet 10 grunnprinsipper (Justis-ogberedskapsdepartementet, 2004-2005), kan det tenkes at det er vanskelig å si noe om politiorganisasjonens reelle behov uten at det foreligger en kompetanseplanlegging i forkant av utarbeidelse av kompetansekriteriene fra POD sin side, samt at det heller ikke er utviklet en kompetanseplan i distriktet hvor intervjuene er tatt (Lai, 2013). Relevansvurdering som skal gjøres i distriktene gjøres derfor ikke opp imot distriktet sin kompetanseplan (Politidirektoratet, 2002).

Selv om kompetansekriteriene kan oppleves som, og føre til at man lærer og tilegner seg kompetanse, er det igjen et problem at politiet ikke har definerte læringsbehov som kompetansen som tilegnes kan ses opp imot, slik det beskrives at en kompetanseutvikling innebærer (Lai, 2013).

Slik jeg har drøftet tidligere kan det virke som om kompetansekriteriene er satt inn som et kompetanseutviklende tiltak, uten at disse kriteriene dekker opp et kompetansebehov. Det er altså trolig ikke foretatt en kompetanseplanlegging, som blant annet skal finne ut av hvordan man blant annet skal utvikle kompetanse for å nå sine mål (Lai, 2013, s. 15). Uten disse definerte læringsbehovene er det derfor rimelig å si at kompetansen som den enkelte politibetjent tilegner seg ved å oppfylle kompetansekriteriene kan anses som tilfeldig.

6.2.3. Evaluering og oppfølging av kompetansekriteriene

Hvordan opplever politibetjentene av kompetansekriteriene er evaluert?

I rundskrivet 02/ 040 er det ikke spesifisert hva slags mål og forventninger som er i forhold til de ulike kompetansekriteriene. Som drøftet tidligere beskrives det i rundskrivet en anbefaling til en prosess som vil være naturlig for hvordan distrikter og særorgan kan drive systematisk og målrettet kompetanseutvikling. Her står det blant annet at distriktene bør definere distriktet sitt behov for kompetanse for å oppnå overordnede mål ved å utarbeide en kompetanseplan (Politidirektoratet, 2002). Det er således rimelig å si at POD skyver ansvaret for å sette mål og forventninger til de ulike kompetansekriteriene til distriktene og særorganene. Som vi har diskutert tidligere foreligger det ikke en gjeldende kompetanseplan i distriktene hvor jeg foretok intervjuer. Selv om HR opplyser om at det forelå en kompetanseplan som var gjeldende ut 2013, er ikke dette kjent for informantene. På bakgrunn av manglende kompetanseplanlegging med definerte mål kan det således være vanskelig for distriktet å vite hva man skal evaluere kompetansekriteriene opp imot (Lai, 2013, s. 19).

Som et annet punkt i prosess anbefalingene i rundskrivet står det at oppfølging, evaluering og eventuell justering av planer foretas i påfølgende medarbeidersamtaler (Politidirektoratet, 2002). I mine intervjuer fremkommer det at informantene har vært igjennom en form for evaluering, enten muntlig eller skriftlig etter planmessig tjeneste. Det blir ikke nevnt noen om at det er foretatt en evaluering av andre kompetansekriterier. Evalueringen som beskrives er ulik, og jeg forstår det som om at dette ikke er noe som blir gjort etter en mal eller som er satt i et system for evaluering. Det fremkommer ingen informasjon av intervjumaterialet om at det er foretatt en evaluering, justering eller oppfølging i en medarbeidersamtale. I møte HR i

distriktet hvor jeg tok intervjuer oppfattet jeg at medarbeidersamtaler trolig ikke gjennomføres årlig, til tross for at det er intensjonen.

Etter beskrivelsen i rundskrivet er også ansvaret for evalueringen av hvordan politibetjentene opplever kompetansekriteriene gitt til distriktene og særorganene (Politidirektoratet, 2002). I mine intervjuer ser det ikke ut til at distriktene har en systematisk evaluering av hvordan politibetjentene opplever kompetansekriteriene, og det stemmer overens med hva vi vet om at evaluering ofte blir utelatt i forbindelse med satsing på kompetanse (Lai, 2013, s. 19). Det er kanskje heller ikke så rart, da vi vet at distriktet hvor jeg foretok intervjuer ikke har utarbeidet en gjeldene kompetanseplan, hvor man har spesifiserte mål ved de ulike kompetansekriteriene som de kan måle det opp imot (Lai, 2013).

6.2.3.1 Hvordan evaluerer politibetjentene kompetansekriteriene?

Selv om det ut ifra intervjumaterialet kan se ut til at kompetansekriteriene ikke er systematisk evaluert, har jeg likevel også spurt informantene hvordan de selv vurderer kompetansekriterien med bakgrunn i Kirkpatrick (1987) sin modell om evaluering av tiltakets effekt, ved å blant annet se på *reaksjon, læring og anvendelse* (Lai, 2013, s. 191).

Så hva mener informantene om det å oppfylle kompetansekriteriene?

Resultatene fra intervjuene viser at informantene er positive i sin holdning til kompetansekriteriene i form av at man lærer nye ting, og må innom flere ulike områder i politiet. Informantene virker stort sett fornøyd med å tilegne seg politifaglig erfaring i form av kriteriene om planmessig tjeneste/ fagfelt. Og oppfyllelse av slike kriterier kan således innebære økt sannsynlighet for læringsutbytte (Lai, 2013, s. 193). Intervjumaterialet viser også tilhengere av politigeneralisten. Samtidig kan organisasjonen, i likhet med kompetansekriteriene, sies å være bygget opp under en generalist tankegangen hvor man verdsetter at man kan litt om flere sentrale politioppgaver (Justis-ogberedskapsdepartementet, 2004-2005; Politidirektoratet, 2002), og det er således ikke rart at informantene av den grunn setter pris på en slik erfaring. På denne måten kan man også si at POD treffer med det de beskriver om at kompetansekriteriene blant annet skal utvikle generalisten.

Det kommer også tydelig frem en misnøye rundt kriteriet om formalkompetanse, og det faktum at hva som helst av studiepoeng blir godkjent. Som jeg har diskutert tidligere opplever jeg at misnøyen for formalkompetanse er knyttet sammen med at det ikke gir mening å få godkjent studier som ikke har noen som helst relevans for polityrket, som igjen kan ha betydning for motivasjonen og hvor mye man faktisk lærer (Lai, 2013, s. 135-136).

Det kommer også frem meninger av intervjumaterialet om at oppfyllelse av kompetansekriteriene oppleves som et system de ansatte «bare må igjennom» for at ledelsen kan vise til at de driver kompetanseutvikling. I likhet med dette nevnes det i intervjuene at kompetansekriteriene oppleves som et enkelt mattestykke, hvor man ikke har med det menneskelige perspektivet, for å vurdere helheten av en person sin kompetanse.

Men hva mener politibetjentene de har tilegnet seg av kompetanse ved å innfri kriteriene?

Det fremkommer blant annet av intervjumaterialet at tilegnet kompetanse i form av PT/fagfelt gjør at man lettere forstår hverandres vurderinger på tvers av avdelinger. Man har således tilegnet seg praksiserfaring. I forhold til formalkompetanse opplyser informantene mye forskjellige studier. De fleste har tilegnet seg studiene før PHS. De har således tilegnet seg mye forskjellig formalkompetanse. Den tilegnede formalkompetansen har derfor en tilfeldig relevans for politityrke. Den tilegnede kompetanse ved å ta kurs for å oppfylle kriteriene, ga kompetanse som informanten opplyser at ikke er relevant i jobben som hun nå besitter.

Men i hvilken grad opplever politibetjentene at de får bruk for kompetansen de har opparbeidet seg?

Intervjumaterialet viser at noen mener de får brukt kompetansen de har opparbeidet seg ved å oppfylle kompetansekriteriene, mens andre mener at de ikke har fått bruk for den i sin jobb. Det fremheves av informantene at man glemmer mye hvis det ikke vedlikeholdes, av kompetansen som ble tilegnet ved de planmessig tjenestene/ fagfeltene. Det virker naturlig at man husker bedre den kunnskapen man praktiserer. Samtidig viser det seg at det er liten eller ingen sammenheng mellom informantenes opplevelse av kompetansekriterienes effekt og den faktiske læringen (Lai, 2013, s. 199). Derfor vil det kanskje også være vanskelig å vite hvilken kompetanse man har tilegnet seg, og således kan det være man bruker tilegnet kompetanse, uten at man selv er klar over det. En evaluering av kompetansekriteriene burde således gjøres ved hjelp av andre evalueringsmetoder, mens en evaluering på bakgrunn av informantenes opplevelse burde stå som et uavhengig evalueringsnivå (Lai, 2013, s. 200).

Evalueringsnivået burde velges på bakgrunn av mål og forventninger som er spesifisert til kompetansekriteriene som tiltak (Lai, 2013, s. 202). På bakgrunn av drøftelsen over kan det tenkes at det ikke er en systematisk evaluering av kompetansekriteriene, da verken mine informanter kan vise til at de har gjennomført en evaluering av kompetansekriteriene, og også

fordi det ikke finnes kompetanseplaner i distriktet med beskrivende mål og forventninger i forhold til kompetansekriteriene, som man kan vurdere kriteriene opp imot.

7. AVSLUTNING

Her vil jeg først presentere hovedfunnene i oppgaven, og gi en oppsummering av mine problemstillinger. Til slutt begir jeg meg ut på å mene noe om hvordan jeg tror mine funn kan bidra til videre forskning, og kommer med forslag til hva jeg tenker kan undersøkes nærmere.

7.1. Hovedfunn i oppgaven

Tidligere fungerte oppnormeringssystemet ved at det kun var ansiennitet som førte til høyere rang. I dag må politibetjentene oppfylle visse *kompetansekriterier* før man skal søke om oppnormering. Kompetansekriteriene fremstår således som et system som er ment til å skulle føre til en utvikling av kunnskap og kompetanse i politietaten.

I denne oppgaven har jeg både forsøkt å finne svar på både hva som er formålet med- og hvordan kompetansekriteriene oppleves i praksis. I den forbindelse har jeg også forsøkt å finne svar på hvordan kompetansekriteriene kan sies å være- og oppleves å være kunnskap- og kompetanseutviklende.

Dokumentanalysen viser at kompetansekriteriene er ment til å utvikle politibetjentene sin kompetanse. Mine hovedfunn viser hvordan det kan tyde på at en manglende overordnet strategi som bakgrunn for utforming av kompetansekriteriene kan spille inn på hvorvidt kompetansekriteriene kan anses, og oppleves som kompetanseutviklende. Uten en overordnet kompetanseplan for distriktet og for politietaten generelt- i bunnen, fremstår opparbeidet kompetanse hos den enkelte betjent, og generelt, som tilfeldig og lite styrt. Det vil også være vanskelig å foreta en evaluering av kompetansekriteriene, da det ikke er definerte mål for de enkelte kriteriene som de kan måles opp imot, på grunn av en manglende overordnet strategi og en kompetanseplan i distriktet.

I denne oppgaven har jeg valgt å drøfte problemstilling i lys av Lai (2013) sin modell om strategisk kompetanseledelse. Jeg finner ikke at kompetansekriteriene tilfredsstillt kravene til denne modellen, i form av å være et kompetanseutviklende tiltak. Da er det kanskje heller ikke så rart at kompetansekriteriene ikke oppleves som å være kunnskap- og kompetanseutviklende, slik mine informanter beskriver det.

Det kan således tyde på at kompetansekriteriene som et kompetanseutviklende tiltak ikke er implementert i organisasjonen til nettopp å være *kompetanseutviklende*. Til tross for at det i

2002 ble utviklet kompetansekriterier som må oppfylles for å søke om oppnormering, kan det tyde på at kompetansekriteriene fortsatt fungerer som en karrierevei, og ikke som en kunnskapsvei.

Jeg vil nå presentere en oppsummering av drøftingen av mine problemstillinger.

7.2. Hva er formålet med kompetansekriteriene, og i hvilken grad er det kunnskap- og kompetanseutviklende?

For å svare på min problemstilling om formålet med kompetansekriteriene, og i hvilken grad de er kunnskap- og kompetanse utviklende har jeg drøftet POD sitt rundskriv 02/040 om kompetansekriteriene.

I forhold til kompetanseplanleggingen finner jeg ikke at POD har gjort en kompetanseanalyse, ved å utarbeide kompetansekriteriene med bakgrunn i hvilken kompetanse politiet har, og hva slags kompetanse man trenger i forhold til politiets overordnede mål og strategier. En manglende kompetanseanalyse underbygges av at politiet kan synes å mangle en overordnet strategi for satsing på kompetanse. Dokumentanalysen viser hvordan det overordnede formålet med kompetansekriteriene er å utvikle kompetansen til politibetjenten, både ved å stimulere til utvikling av generalisten og spesialisten, belønne initiativ til kompetanse, samt tidligere tilegnet kompetanse og å belønne arbeidserfaring i politiet. Men det henvises til at kompetansekriteriene har sammenheng med ulike offentlige dokumenter som stortingsmelding 22, overordnet personalpolitikk og hovedtariffavtalen. Til tross for at det ikke ser ut til at POD har foretatt en kompetanseanalyse i forkant av utarbeidelsen av kompetansekriteriene, gir POD distriktene ansvaret for kompetanseplanleggingen i forkant av oppfyllelsen av kriteriene. Slik det belyses under ulike offentlig dokumenter om kompetanseutvikling, har POD trolig ønsket at det skal utarbeides kompetanseplaner i distriktene. Det ser vi tegn til helt tilbake til år 2000, men det kan tyde på at dette ikke har forplantet seg nedover i organisasjonen.

Kompetansekriteriene i seg selv kan anses som ulike tiltak for læring. Men da det trolig ikke er foretatt en strategisk kompetanseplanlegging for utarbeidelse av kompetansekriteriene, vil det ikke føre til en systematisk kompetanseutvikling. Politibetjentene som må oppfylle kriteriene, kan kanskje tilegne seg en form for kompetanse, men kompetansen som tilegnes blir tilfeldig, da det ikke er sett opp imot politiets reelle kompetansebehov i forhold til overordnede mål og strategier.

Da det kan synes som om kompetansekriteriene ikke er utviklet med bakgrunn i en strategisk kompetanseplanlegging, med utformede mål og forventinger for de enkelte kompetansekriteriene, kan det således være vanskelig å vite hva man skal evaluere de ulike kompetansekriteriene opp imot. Det faktum at kompetansekriteriene er fra 2002 og fortsatt er gjeldene, kan sies å underbygge at det ikke er foretatt en systematisk evaluering av kompetansekriteriene.

Til tross for at formålet med kriteriene er å utvikle politibetjentenes kompetanse, mener jeg det er rimelig å si at kompetansekriteriene ikke fungerer som et kompetanseutviklende tiltak i politiorganisasjonen.

7.3. Hvordan opplever politibetjentene kompetansekriteriene i praksis, og i hvilken grad oppleves de kunnskap- og kompetanseutviklende?

For å finne ut av hvordan kompetansekriteriene oppleves i praksis, og i hvilken grad det oppleves som et kunnskap- og kompetanseutviklende tiltak har jeg drøftet resultatene fra intervjuene opp imot POD sitt rundskriv, og sett opp imot Lai sin modell.

I forhold til kompetanseplanleggingen opplyses det om i intervjuene at det er politibetjentene selv som sitter i førersetet for å planlegge egen kompetanse, og at denne verken er styrt av ledelsen eller HR. Det kommer også frem i møte med HR at det ikke finnes en gjeldende kompetanseplan i distriktet hvor jeg foretok intervjuer. Dette til tross for at rundskrivet gir en beskrivelse av at kompetanseplanleggingen skal være ledelsesstyrt.

Kompetansekriteriene fremstår etter informantenes beskrivelse hovedsakelig som uformelle læringstiltak, til tross for at flere av kriteriene kan synes å være utformet som formelle. Erfaringslæringen i form av planmessig tjeneste/ tjenesteområde/ fagfelt oppleves mest lærerikt og relevant. Det samsvarer også med hva Reistad (2010) finner i sin masteravhandling, hvor erfaring kan lede til kunnskap. Kriteriet om formalkompetanse oppleves hovedsakelig irrelevant. Dette synes å henge sammen med opplevd relevans og meningsfullhet. Formalkompetanse et av kompetansekriteriene som fremstår som minst styrt i form av at det ikke trenger å være i henhold til distriktene sin kompetanseplan. Dette funnet kan ha likheter med hva Pettersen (2014) og Carlsen (2014) finner i sine masteravhandlinger, hvor det kan virke som om politiet ikke verdsetter formalkompetanse. Man får oppfylt kriteriet om formalkompetanse, hvorav eneste krav er studiepoeng.

Politibetjentenes erfaring og ulike læringsprinsipper viser både til positiv og negativ effekt for læring. Opplevelsen av å oppfylle kompetansekriteriene *kan* således føre til at man tilegner seg kompetanse. Men igjen, da det ikke foreligger en kompetanseplanlegging forkant av utarbeidelsen av kompetansekriteriene, hvor det er definert ulike læringsmål, som kompetansekriteriene kan ses opp imot, vil kompetansen som tilegnes ved oppfyllelse av kompetansekriteriene fremstå som tilfeldig.

Det er trolig ikke foretatt en systematisk evaluering av kompetansekriteriene i distriktet hvor jeg foretok intervjuer, da verken intervjumaterialet viser at informantene har gjennomført en systematisk evaluering, og igjen fordi det opplyses om at det ikke finnes kompetanseplaner i distriktet. Informantene opplever kompetansekriteriene som både positivt (erfaringslæring) og negativt (formallæring). Det samme gjelder relevant kompetanse, ved at noe oppleves relevant og noe ikke. Hovedsakelig er det igjen erfaringslæringen som oppleves mest relevant. Noen mener at man får bruk for enkelte av kriteriene i sin jobb, andre ikke. Teorien viser at det er vanskelig for informantene å faktisk vurdere selv hva man får ut av å oppfylle kompetansekriteriene. Kompetansekriteriene bør derfor evalueres ved bruk av andre metoder, hvor informantenes opplevelse heller kan komme i tillegg til annen evaluering.

I likhet med drøftingen av formålet med kompetansekriteriene og hvordan de ikke synes å være kompetanseutviklende med bakgrunn i Lai sin modell, er det kanskje heller ikke rart at kompetansekriteriene ikke synes å oppleves å være kunnskap- og kompetanseutviklende.

7.4. Hvordan kan mine funn bidra til videre forskning?

Mine funn viser at kompetansen som tilegnes i stor grad virker å være- og oppleves tilfeldig, og ikke styrt opp imot politiets mål og strategier. Jeg tenker at politiet som organisasjon burde utnytte det faktum at politibetjentene må oppfylle kriteriene for å rykke opp i stilling, ved å styre inn mot den kompetanse som man finner nødvendig i politiorganisasjonen. Dette tyder på manglende strategisk kompetanseplanleggingen. Intervjumaterialet viser også hvordan informantene selv mener at det bør stilles mer krav til oppfyllelse av kompetansekriteriene i form av hva den enkelte betjent må gjennomføre og hvordan det gjennomføres. Dersom kompetansekriteriene hadde vært utviklet med grunnlag i systematisk kompetanseplanlegging, hvor man fant at de ulike kriteriene var hensiktsmessig for å utvikle kompetanse i forhold til politiorganisasjonens overordnede mål og strategier, kunne dette påvirket politiorganisasjonen som helhet, og jeg tror også det vil oppleves mer relevant og meningsfullt for politibetjentene å oppfylle kompetansekriteriene.

I denne oppgaven har jeg valgt å gjøre en pilotundersøkelse. Formålet med å gjøre det var at jeg med bakgrunn i egen undersøkelse kan komme med forslag til hva som kan eller bør undersøkes nærmere.

Ved å foreta intervjuer opplevde jeg som sagt å få et rikholdig materiale. Det fremkom således både informasjon som var relevant for min problemstilling, men også mye informasjon som var litt på siden, men samtidig interessant informasjon om kompetansekriteriene. På bakgrunn av funn i min oppgave, og andre problemstillinger vedrørende kompetansekriteriene som kom frem i intervjuene, vil jeg nå presentere ulike tema jeg mener det hadde vært interessant å se nærmere på.

7.4.1. Styring av kompetanse

Et av hovedfunnene i oppgaven er hvordan det kan se ut til at styring av de ansatte sin kompetanseutvikling, i form av å oppfylle kriteriene kan virke lite styrt. Dette til tross for at det formuleres i POD sitt rundskriv på en slik måte at jeg oppfatter det som om den skal være ledelsesstyrt. For at politiorganisasjonen skal klare å styre de ansatte inn på sporet av kompetanse som er relevant i etaten, synes jeg det er viktig å utrede hvorvidt dette er standard for at politibetjentene driver en egen-initiert kompetanseplanlegging rundt i politi- Norge eller ikke. Det kan innebære en breddeundersøkelse av hvorvidt dette stemmer eller ikke for politiansatte som helhet, og for politiledere som pekes på som å ha en betydningsfull rolle. Dersom det er slik at det er politibetjentene selv som styrer planleggingen av oppfyllelsen av kriteriene, burde man sette inn tiltak som gjør at den kompetansen som må opparbeides for å fylle kriteriene styres inn mot noe som er relevant for politiet, og samtidig er kompetanse som den enkelte ønsker å utvikle.

7.4.2. Konsekvensen

Min oppgave viser hvordan det kan tenkes at kompetansekriteriene ikke bidrar til å utvikle kompetanse i politietaten på en strategisk måte. Både fordi det trolig ikke er benyttet overordnede kompetanseplaner for utarbeidelse av kompetansekriteriene. Og også fordi distriktet hvor jeg foretok intervjuer, ikke hadde utarbeidet en kompetanseplan. Men hva er egentlig konsekvensen av det? Det kunne vært en idé å undersøke hvorvidt det faktisk har noen konsekvens for politietaten hvorvidt det utvikles kompetanse i tråd med de utfordringene politiet til enhver tid står ovenfor eller ikke. Hvordan dettes skulle kunne gjøres, er for øvrig også et metodisk og etiske spørsmål, da det vil kunne være å unnlate å etterutdanne politiansatte i kompetanse som antas å være kritisk for å oppfylle samfunnsmandatet.

7.4.3. Utredning av mer nyttige kompetansekriterier

På bakgrunn av mine funn mener jeg det er nødvendig å gjøre en grundig utredning av hvorvidt det er hensiktsmessig å opprettholde kriteriene som et kompetanseutviklende tiltak, eller om det er andre behov? Hvilke andre kriterier kunne eventuelt vært mer nyttig, eventuelt hvordan kan eksisterende kriterier endres på.

Politiets oppgaver er mangfoldig. Det å finne kompetansekriterier som skal gjelde for alle politiets arbeidsoppgaver, slik de gjør for politibetjent 2 og 3 i dag, og som faktisk skal føre til en utvikling av kompetanse i politietaten, er derfor utfordrende i seg selv. Jeg mener likevel det bør gjøres en vurdering av hvilke kriterier som kunne vært nyttig for organisasjonen. For å forsøke å finne ut av dette, mener jeg man kan fortsette å etterstrebe det som synes å ha ligget til grunn opprinnelig, nemlig som Lai beskriver i sin modell, å foreta en kompetanseplanlegging på et overordnet nivå, for å finne ut av hva slags kompetanse politietaten har behov for med grunnlag i politiets overordnede mål og strategier. Kanskje finner man ut av kompetansekriteriene bør endres eller avskaffes? Eller at det må lages kriterier som er mer spesifisert i forhold til enkelte polisiære arbeidsoppgaver? De færreste politioppgaver på samfunnsnivå løses helt og holdent av politiutdannede politiansatte alene.

7.4.4. Kompetanseplaner fra flere distrikter

I min oppgave fant jeg at det ikke forelå kompetanseplaner i distriktet hvor jeg foretok intervjuer. Det fremkommer i offentlige dokumenter at det trolig er manglende kompetanseplaner i flere distrikt. Det kunne vært interessant å spurt alle politidistriktene om dette er noe som foreligger i distriktene, og eventuelt hvilken forståelse distriktene har av en kompetanseplan. I rundskrivet til POD står det spesifikt ved flere av kriteriene at de skal være i henhold til distriktet sin kompetanseplan. POD har som nevnt også tidligere, og i nyere tid utviklet overordnede dokumenter som intenderer å styre kompetanseutvikling systematisk. Dersom kompetanseplaner er en mangelvare i flere distrikt, vil det blant annet kunne gi en pekepinn på at POD sender ut rundskriv om hvordan det skal gjøres, men som ikke blir fulgt opp nedover i organisasjonen. Det vil også gi et større bilde av hvorvidt kompetanse der ute blir styrt i forhold til de enkelte distrikt sine kompetanseplaner, eller om mye av kompetansen som tilegnes er tilfeldig. For å få bedre innblikk i strategisk kompetanseutvikling bør større undersøkelser av denne art også utvides til å inkludere ledere, som ikke er en del av denne undersøkelsen.

7.4.5. Formalkompetanse

Jeg ser en utfordring ved at flere av kriteriene er generelle, og ikke spesifiserte. Det mest åpenbare eksempelet for meg er formalkompetanse, som både *kan* oppfylles som politibetjent 2, og som *må* oppfylles for å bli politibetjent 3. Dette er også det kriteriet som av mine informanter blir fremhevet som et uforståelig kriterium. Jeg opplever at informantene er interessert i å føle at det de skal utvikle kompetanse i og på, er relevant og meningsfylt. Dersom formalkompetansekriteriet skal fortsette å være et kriterium mener jeg man må spesifisere tydeligere hva som er relevant for politiet, og da igjen sørge for at det samsvarer med politiets overordnede kompetanseplan, som igjen samsvarer med organisasjonens mål og strategier. Det kan tenkes at et av målene med formalkompetansekriteriet, i den tiden som rundskrivet ble utarbeidet, var å belønne tidligere utdanning, uavhengig av hva det måtte være. Jeg mener således det bør undersøkes hvordan man kan belønne tidligere utdanning og liknende på andre måter enn å ha dem som et kompetansekriterie. Hvis målet ikke er økt kompetanse, men ren karriereutvikling, kunne det kanskje vært en idé å belønne tidligere eller høyere utdanning i form av lønn i stedet for å ha det som et kriterium? Hvis målet er kompetanseutvikling bør utdanningen være relevant og meningsfull for å kunne bedre den totale kompetansen som politiets ansatte anses å trenge for å løse de ulike arbeidsoppgavene.

7.4.6. Enklere å bli politioverbetjent enn å bli politibetjent 3

Informantene i denne studien opplever at det er enklere å bli politioverbetjent enn politibetjent 3, og forklarer dette med at de ikke opplever at det kreves oppfyllelse av noen form for kompetansekriterier for å bli politioverbetjent. En mulig konsekvens av dette er at personer som ikke «orker/gidder/har mulighet» å oppfylle kriteriene, hva enn som måtte være grunnen, kanskje heller ønsker å søke politioverbetjent stillinger. Det kan tenkes at man søker en politioverbetjent stilling fremfor å oppfylle kompetansekriteriene for å kunne søke oppnormering til pb.3. Et eksempel som fremkom i intervjumaterialet, er hvordan politibetjenter ved ordensavdelingen, som kanskje ikke har interesse av å tilegne seg flere studiepoeng, søker seg til andre avdelinger i politiet hvor det er flere politioverbetjent stillinger.

Med dette som utgangspunkt, mener jeg det bør undersøkes nærmere. Det vil således være enda en grunn for å undersøke om de ulike kriteriene faktisk fører til en utvikling av kunnskapen og kompetansen. Eller er det slik at kompetansekriteriene anses som karriereutvikling, og ikke som et ledd i å utvikle kompetanse. Ved at personer søker seg til andre avdelinger vil kunne føre til at avdelinger mister personer med lang uformell

erfaringskompetanse. Det kan også tyde på at politibetjenter som ikke anser kompetansen som må tilegnes ved å oppfylle kompetansekriteriene som relevant, finner andre løsninger for å sikre seg høyere lønn og rang.

7.4.7. Organisering i distriktene

Kompetansekriteriene er i utgangspunktet like for alle distriktene/ særorganene. Der hvor det henvises til at kompetansekriteriet skal være i henhold til distriktet sin kompetanseplan, kan det tenkes at det vil kunne være forskjeller i distriktene. Det fremkommer flere steder i mine intervjuer at det muligens er ulik praksis på hva informantene har fått godkjent som planmessig tjeneste/ fagfelt. Dette gjelder ulik organisering både med tanke på varighet, gjennomførelse og hva som blir godkjent, både innad i distriktet, men også på bakgrunn av tidligere opparbeidet planmessig tjeneste fra andre distrikt. Resultatene fra undersøkelsen viser også at det trolig er ulik praksis i distriktene med tanke på hva som blir godkjent som PT. Dataen fra denne undersøkelsen viser at noen får godkjent PT etter å ha vært ansatt i ett år, og deretter få det godkjent i ettertid, mens andre har måtte «vente på tur» for å kunne gjennomføre planmessig tjeneste.

Jeg mener det hadde vært interessant å se nærmere på hvilke forskjeller man finner innad i distriktet, og også på tvers av distriktene. Det kan tenkes at veldig ulik praktisering av ordningen, eksempelvis at det er kjent blant ansatte hvordan noen distrikt er mer eller mindre strenge, kan føre med seg en opplevelse av urettferdighet for den enkelte betjent. Det vil igjen kunne ha betydning for politibetjentenes holdning til kompetansekriteriene. Samtidig vil ikke ulik praksis nødvendigvis være feil, da hva som til enhver tid er tiltrengt kompetanse på en arbeidsplass kan være nettopp ulik.

7.4.8. Min tur

Det fremkommer også i mine intervjuer at de ble satt på en liste for å vente på sin tur for planmessig tjeneste. Videre opplyses det om at det har skjedd en endring i dette hvor planmessig tjeneste nå utlyses på Kilden. Her kunne det vært interessant å finne ut av hva ledelsen legger til grunn for hvem som får planmessig tjeneste, hvor og når. Finnes det retningslinjer for dette, og i så fall, hva ligger i retningslinjene? Det kan tenkes at eventuell kriterier som ligger til grunn for kompetansekriteriene er et bilde på hva som verdsettes høyest i organisasjonen. Er det kanskje alder, ansiennitet, erfaringsbakgrunn, formalkompetanse, eller annet?

7.5. Avsluttende kommentar

Formålet med denne oppgaven var å belyse hvorvidt kompetansekriteriene var hensiktsmessig eller ikke for å utvikle kompetansen i politiet. Jeg har forsøkt å vise til hvordan man kan vurdere kompetansekriteriene som et kompetanseutviklende tiltak, i lys av Linda Lai sin modell. Det vil være utallige måter å vurdere kompetansekriteriene. Etter min vurdering av POD sitt rundskriv om kompetansekriteriene, og på bakgrunn av mine intervjuer, kommer ikke kompetansekriteriene som må oppfylles for å kvalifisere til pb.2 og pb.3, så heldig ut. Kompetansekriteriene vil slik jeg anser dem, ikke være hensiktsmessig for å faktisk utvikle kompetanse i politiorganisasjonen, da kompetansen som tilegnes kan synes å virke tilfeldig. Samtidig viser funnene at det finnes dokumenter og rapporter som tar for seg strategisk kompetanseutvikling i politiet. Hvorfor disse ikke er kjent eller benyttet er for øvrig uklart.

Jeg har til slutt forsøkt å beskrive ulike måter man kan undersøke ulike problemstillinger og tema som mener jeg kan være interessant å se nærmere på videre. Jeg har et lite håp om at denne oppgaven kan være til inspirasjon for andre som interesserer seg for kompetansekriteriene, eller for kompetansearbeidet i politietaten, og som ønsker å undersøke dette nærmere.

Antall ord i oppgaven: 29227.

8. LITTERATURLISTE

- Bjørger, T. (2006). Visjoner for kunnskapsutvikling i politiet. I G. Thomassen & T. Bjørger (Red.), *Kunnskapsutvikling i politiet*. Oslo: Politihøgskolen.
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre: Om design av samfunnsvitenskaplege forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget
- Carlsen, C. (2014). *Politiets operative lederideal. En kvalitativ studie om rekrutteringsprosesser i ordenspolitiet*. Master, Høskolen i Oslo og Akerhus.
- Davies, M. (2016). To what extent can we trust police research? *Nordisk politiforskning*, 3(2), 154-164. doi: 10.18261
- Departementene. (2014). *Politidirektoratet*. fra <https://www.regjeringen.no/no/dep/jd/org/underliggende-etater/politidirektoratet/id426315/>
- Drotner, K., & Iversen, S. M. (2017). *Digitale metoder: At skape, analysere og dele data*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Fangen, K. (2011). *Deltagende observasjon* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fekjær, S. (2015). *Hvordan forstå statistikk?: Politi og kriminalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fyfe, N. R., & Wilson, P. (2012). Knowledge exchange and police practice: Broadening and deepening the debate around researcher-practitioner collaborations. *Police practice and research*, 13(4), 306-314.
- Glomseth, R. (2000). *Kompetanseplanlegging i politi- og lensmannsetaten- en veileder i kompetansekartlegging og kompetansutvikling*. Oslo: Politihøgskolen.
- Gotvassli, K.-Å. (2015). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner*. Trondheim: Fagbokforlaget.

- Gundhus, H. I. (2018). Reflexivity and theorizing: Conceptualizing the police role in migration control. I A. Fili, S. Jahnsen & R. Powell (Red.), *Criminal justice research in an era of mass mobility*. London: Routledge.
- Gustavsson, B. (2000). *Kunnskapsfilosofi. Tre kunnskapsformer i historisk belysning*. Stockholm: Wahlstrøm og Widstrand.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4 utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5 utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Justis-og beredskapsdepartementet. (2000-2001). *Politireform 2000 et tryggere samfunn*. (Meld. St. nr. 22). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-22-2000-2001-/id431872/>.
- Justis-og beredskapsdepartementet. (2004-2005). *Politiets rolle og oppgaver* (Meld. St. nr. 42). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-42-2004-2005-/id199239/sec1>.
- Knutsson, J. (2009). Standard of evaluations in problem-oriented policing-projects: Good enough? I J. Knutsson & N. Tilley (Red.), *Evaluating crime reduction initiatives*. Monsey, NY: Criminal Justice Press.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Leppänen, V. (2011). Sosialt samspill: Å ta opp og tolke telefonsamtaler. I K. Fangen & A.-M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 280-300). Oslo: Gyldendal.
- Lindseth, A. (2015). Svarevne og kritisk refleksjon. Hvordan utvikle praktisk kunnskap? I J. McGuirck & J. Methi (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 43-60). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Loftfjell, H. (2010). *Effektiv kompetanseforvaltning i politiet*. Oslo: Politidirektoratet.
- Lumsden, K., & Goode, J. (2016). Policing research and the rise of the "Evidence-Base": Police officer and staff understandings of research, its implementation and "What Works". *Sociology*.
- Lystad, J. (2017). *Politi- og lensmannsetatens kapasitets- og kompetansebehov de kommende ti-årene*. Oslo.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. (3 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*(40), 795-805.
- Methi, J. (2015). Fortelling som erkjennelsesform. I J. McGuirk & T. L. Meares (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Moxnes, P. (1981). *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet: Pedagogisk arbeidslivpsykologi i forskning og praksis*. Oslo: Forlaget Paul Moxnes.
- NOU. (2013). *Ett politi- rustet til å møte fremtidens utfordringer: Politianalysen*.
- NOU. (2017). *Politi og bevæpning- legalitet, nødvendighet, forholdsmessighet og ansvarlighet*. (9). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/1a1e793002264d9cb5b940e673622984/no/pdfs/nou201720170009000dddpdfs.pdf>
- Olsvik, E. H. (2014). *Vitenskapsteori for politiet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pettersen, M. H. (2014). *Politiet - en kunnskapsorganisasjon? En organisasjonsteoretisk studie av politiets evne til å utnytte organisasjonens samlede formelle akademiske kunnskap* Master, Høgskolen i Hedemark.
- Politidirektoratet. (2002). *Kompetansekriterier for stillinger som politibetjent 2 og politibetjent 3*. (2002/ 040). Hentet fra <https://pf.no/assets/docs/Kompetansekriterier-for-stillinger-som-Politibetjent-2-og-Politibetjent-3.pdf>.

- Politidirektoratet. (2003). *Kompetansekriterier for stillinger som politibetjent 2 og politibetjent 3- Retningslinjer for planmessig tjenestegjøring*. (03/014).
- Politidirektoratet. (2008). *Politiet mot 2020- bemannings- og kompetansebehov i politiet*. Oslo: Politidirektoratet.
- Politidirektoratet. (2011). *Politiets beredskapssystemer del 1*. Hentet fra <https://www.politiet.no/globalassets/05-om-oss/03-strategier-og-planer/pbsi.pdf>.
- Politidirektoratet. (2017). *Politiet mot 2025 Politiets virksomhetsstrategi*. Oslo: Politidirektoratet.
- Priest, S. (2010). *Doing media research- an introduction* (2 utg.). London: Sage.
- Prop. 61 LS. (2014-2015). *Endringer i politiloven mv. (trygghet i hverdagen – nærpolitireformen)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-61-s-2014-2015/id2398784/?ch=1&q=>.
- Rachlew, A. (2010). Å forske på sine egne: Metodiske og etiske utfordringer knyttet til forskning på egen profesjon. I T. Myklebust & G. Thomassen (Red.), *Arbeidsmetoder og metodearbeid i politiet: Forskningskonferansen 2010*. Oslo: Politihøgskolen.
- Ratcliffe, J. H. (2016). *Intelligence-led policing* (2 utg.). London: Routledge.
- Reistad, E. S. (2010). *Kunnskapsutvikling i organisasjoner. En alternativ tilnærming til Nonaka og Takeuchi*. Master, Universitet i Oslo, Oslo.
- Sandberg, S. (2010). What can “lies” tell us about Life?: Notes towards a framework of narrative criminology. *Journal of Criminal Justice Education*, 21(4), 447-465. doi: 10.1080/10511253.2010.516564
- Sefland, P. (2014). *Styring av politihøgskolen- utfordringer, dilemmaer og modeller*. Oslo: Politidirektoratet.
- Skrede, J. (2017). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Stacey, R. D. (2008). *Hvordan kunnskap vokser frem. Et kompleksitetsperspektiv på læring og kunnskapsutvikling*. Trondheim: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tornes, K. (2013). Om verdier og kriterier i evaluering. I A. Halvorsen, E. L. Madsen & N. Jentoft (Red.), *Evaluering, tradisjoner, praksis og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wackerhausen, S. (2015). Erfaringsrom, handlingsbåren kunnskap og refleksjon. I J. McGuirck & J. Methi (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning*. Bergen: Fagbokforlaget.

9. VEDLEGG

Vedlegg 1- Kompetansekriterieskjema pb.2

Skal brukes ved søknad på stilling som politibetjent 2 og fylles ut av søker selv. Skjemaet skal vedlegges selve søknaden. Innstillende myndighet kontrollere opplysningene.

POLITIBETJENT 2 - KOMPETANSEKRITERIESKJEMA

Lønnnr.:	Eiternavn/fornavn:	Tj.sted:	SKO.:	LR:	Alt:	Lr.
Fyll ut hvite felt (De 2 første kravene, pluss I eller II)						
TYPE KRAV SE 1)						
Absolutt	Bestått Politihøgskole	År:	DOKUMENTASJONS- KRAV			
Absolutt	Minst ett godkjent OP-kurs (*40 timer ⁿ)	Periode/dato:	Vitnemål			
Absolutt	3 års tjenestetid m/ full politimyndighet etter bestått Politihøgskole (fodselspermisjon og tjeneste ved Narvik Sør/Nord medregnes)	Periode(r):	Utskrift fra (el. annen bekrefteelse)			
- OG I:			Sluttattester, bekrefteelser, evt. utskrift fra			
a)	Planmessig tjeneste i henhold til godkjent kompetanseplan for politidistriktet. Tjenesten skal gi dokumentert kompetanse innen minst to tjenesteområder.	Periode(r)/fagfelt:	Attest / godkjennings- dokument			
	Tjenesteområde /planmessig tjeneste:					
	Tjenesteområde /planmessig tjeneste:					
	Tjenesteområde /planmessig tjeneste:					
eller b)	30 studiepoeng (sp). Sp er vektall (vr) x 3	Sp:	Vitnemål			
eller c)	Relevant yrkesutdanning tilsvarende 1 studieår, utover generell studiekompetanse	Hva / periode:	Vitnemål			
eller d)	Relevant etter- og videreutdanning eller kurs forankret i kompetanseutviklingsplan. Minst 6 uker eller 30 dager SE 3)	Sum dager:	Vitnemål, kursbevis			
eller m/komb. av b) og d)	Kombinasjon av studiepoeng og kurs SE 3). Komb. må utgjøre minst 30 sp. (1 kursdag = 1 sp, 1 vt = 3 sp)	Sp:	Vitnemål, kursbevis			
- ELLER II:						
Absolutt	7 års tjenestetid i stilling med full politimyndighet før og/eller etter Politihøgskole	Periode @:	Attest/-er, evt. utskrift			

Søkers dato og signatur:

Godkjenning: (Innstillende myndighet i forb. med ansattutvalpsprosessen)

Dato: I/vern:

Ved seksjon:

Signatur:

1) Absolutt-kravene er et minimum sammen med oppfyllelse av kravene i I eller II – jf POD's rundskriv 2002/40

2) Se egen veiledning for kompetansekriteriene, utarbeidet av 311/Personalkontoret

3) I hver uaningsdel/hvert kurs skal ha en varighet på minst 3 dager. Kursene skal være relevante til polititjeneste og være avviklet etter grunnutdanningen

Vedlegg 2- Kompetansekriterieskjema pb.3

Skal brukes ved søknad på stilling som politibetjent 3 og fylles ut av søker selv. Skjemaet skal vedlegges selv søknaden. Innstillende myndighet kontrollerer opplysningene.

POLITIBETJENT 3 - KOMPETANSEKRITERIESKJEMA

Lønsnr.: Eiternavn/fornavn:

Tj.sted: SKO: LR: Alt.: Ltr.:

TYPE KRAV ^{SE 1)}	KOMPETANSEKRITERIER ^{SE 2)}	SPESIFISERING	DOKUMENTASJONS-KRAV
Absolutt	Bestått Politi(høg)skole	År:	Vitnemål
Absolutt	6 års tjenestetid m/ full politimyndighet etter bestått Politi(høg)skole (fødselspermisjon og tjeneste ved Narko Sor/Nord medregnes)	Periode(år):	Sluttattester, bekrefteelser, evt. utskrift fra
Krav I: Tjenesteområde/ planmessig tjeneste eller spisskompetanse	Planmessig tjenestegjøring – innen minst tre tjenesteområder eller spisskompetanse med bred innsikt innenfor en sentralt prioritert politioppgave med minst tre års erfaring fra fagfeltet.	Periode(år)/ fagfelt:	Attest / godkjennings-Dokumenter
	Tjenesteområde/ planmessig tjeneste:	Periode(år)/ fagfelt:	
	Tjenesteområde/ planmessig tjeneste:	Periode(år)/ fagfelt:	
	Tjenesteområde/ planmessig tjeneste:	Periode(år)/ fagfelt:	
	Tjenesteområde/ planmessig tjeneste:	Periode(år)/ fagfelt:	
	Spisskompetanse: <i>Spisskompetanse må beskrives/ dokumenteres i eget skriv</i>	Periode(år)/ fagfelt:	
-OG KRAV II:			
a)	Formalkompetanse med minst 60 studiepoeng (sp). Sp er vekttall (vt) x 3	Sp:	Vitnemål
eller b)	Relevant etter- og videreutdanning eller kurs forankret i kompetanseutviklingsplan. Minst 10 uker eller 50 dager ^{SE 3)}	Sum dager:	Vitnemål, kursbevis
eller c) kombinasjon av a) og b)	Kombinasjon av studiepoeng og kurs ^{SE 3)} . Komb. må utgjøre minst 60 sp. (1 kursdag = 1,2 sp, 1 vt = 3 sp)	Sp:	Vitnemål, kursbevis

DESSOM DU ER POLITIBETJENT 2 PR D.D.: BLE KURS LAGT TIL GRUNN VED TILSETTING/OMGJØRING TIL PB 2? JA NEI

Søkers dato og signatur:

Godkjenning: (Innstillende myndighet i forb. med ansettelsesprosessen)

Dato:

I/ver:

Ved seksjon:

Signatur:

- 1) Absolutt-kravene er et minimum sammen med oppfyllelse av kravene i 1 – If POD's rundskriv 2002/40
- 2) Se egen veiledning for kompetansekriteriene, utarbeidet av 311 Personalkontoret
- 3) I hver utdanningsdel/hvert kurs skal ha en vauighet på minst 3 dager. Kurserne skal være relevante til polititjeneste og være utviklet etter grunnutdanningen. Dager/uker som er lagt til grunn ved ansettelse/omgjøring til politibetjent 2 kan ikke medregnes.

★★ POLITIDIREKTORATET

Rundskriv 02/040

Til:	Politimestrene Sjefene for politiets særorganer	Dato:	27.11.2002
		Saknr.:	01/02136 231.3

KOMPETANSEKRITERIER FOR STILLINGER SOM POLITIBETJENT 2 OG POLITIBETJENT 3

I de sentrale justeringsforhandlingene pr. 1. august 2002 ble det opprettet nye stillinger under lønnsplan 08.305 Politistillinger. Av merknaden til lønnsplanen fremgår blant annet:

”Ved tilsetting som/omgjøring til Politibetjent 2, LR 42 eller Politibetjent 3, LR 43 er det en forutsetning at arbeidstakeren fyller de krav til kompetanse som kreves i stillingen, jf kompetansekriteriene.”

Etter drøftinger mellom Politidirektoratet og berørte tjenestemannsorganisasjoner er det enighet om kompetansekriterier for ansettelse i/omgjøring til stillinger som politibetjent 2 og politibetjent 3.

Ett eksemplar av kompetansekriteriene følger vedlagt.

Med hilsen

Ingunn Roe
avdelingsdirektør

Vera L. Vistad
seksjonssjef

Kompetansekriterier for stillinger som politibetjent 2 og politibetjent 3

I de sentrale justeringsforhandlingene pr 1. august 2002 ble det opprettet nye stillinger under lønnsplan (lpl) 08.305 POLITISTILLINGER:

Lpl St.kode	Stillingsbetegnelse	Lønnsramme	Ltr. alt.	Spesielle godskrivningsregler, fellesbest. § 5B
0284	Politibetjent	LR 40		2
1454	Politibetjent	LR 40		2
1457	Politibetjent 1	LR 41		2,6
1458	Politibetjent 1	LR 41		2,6
1459	Politibetjent 2	LR 42		2,6
1460	Politibetjent 2	LR 42		2,6
1461	Politibetjent 3	LR 43		2,6
1462	Politibetjent 3	LR 43		2,6
0285	Politiførstebetjent		38-50	
1455	Politiførstebetjent		38-50	
0287	Politioverbetjent		44-59	
1456	Politioverbetjent		44-59	

Merknad til lønnsplanen:

Ved tilsetning som /omgjøring til Politibetjent 2, LR42 eller til Politibetjent 3, LR43 er det en forutsetning at arbeidstakeren fyller de krav til kompetanse som kreves i stillingen, jf kompetansekriteriene.

Kodene 0284 Politibetjent, 1457 Politibetjent 1, 1459 Politibetjent 2, 1461 Politibetjent 3, 0285 Politiførstebetjent og 0287 Politioverbetjent har aldersgrense 60 år.

Kodene 1454 Politibetjent, 1458 Politibetjent 1, 1460 Politibetjent 2, 1462 Politibetjent 3, 1455 Politiførstebetjent og 1456 Politioverbetjent har aldersgrense 63 år.

Ansatte i stillingskode (SKO) 1210 politibetjent, SKO 1428 lensmannsbetjent, SKO 1391 politietterforsker samt SKO 1188/1265 spesialmedarbeider ble overført til stilling som politibetjent 1. Ansettelse som/omgjøring til politibetjent 2 og politibetjent 3 skal skje i h.t. merknaden, og forutsetter at det er fastsatt kompetansekriterier.

I forkant av forhandlingene hadde en partssammensatt arbeidsgruppe utarbeidet et forslag til kompetansekriterier knyttet til en ny stillingsstruktur, som de lokale partene var enige om på lpl 08.305. Arbeidsgruppen, som ble nedsatt av Politidirektoratet 20. februar 2002, avsluttet sitt arbeid 10. mai 2002.

Utgangspunkt

Kompetansekriteriene og stillingsstrukturen må sees i sammenheng med føringer som fremkommer i St.meld. nr. 22 (2000-2001) om Politireform 2000 og "Overordnet personalpolitikk for politi- og lensmannsetaten", samt hovedtariffavtalen i staten (HTA). I stortingsmeldingen legges det vekt på at politi- og lensmannsetaten i økende grad blir en kunnskapsbasert virksomhet. Kvaliteten på de tjenester som utføres vil være avhengig av den enkeltes kompetanse. Politiets oppgaver blir stadig mer komplekse, noe som øker behovet for kompetanse også hos polititjenestemenn i 1. linje. Det understrekes at generalister må få en mer sentral rolle i etaten for å styrke den publikumsrettede tjenesten. Jobbrotasjon fremheves som et viktig kompetansegivende tiltak for å sikre kunnskapsflyt i organisasjonen og for å bygge opp om generalistkompetansen.

Det legges videre vekt på at tilrettelegging for en positiv karriereutvikling vil være et viktig virkemiddel for å trekke til seg og beholde ønsket arbeidskraft i etaten.

Ovennevnte føringer gjenspeiles i etatens overordnede personalpolitiske retningslinjer. Kompetansekriteriene ivaretar hensyn til hovedområdene "strategisk kompetansestyring" og "karriereveier, lønn og belønninger".

Under området "strategisk kompetansestyring" legges det generelt vekt på at kompetanseplaner må ta utgangspunkt i virksomhetens behov for kompetanse på kortere og lengre sikt. Samtidig skal det tilrettelegges for faglig og personlig utvikling for den enkelte medarbeider. Under området "karriereveier, lønn og belønninger" er det et viktig prinsipp at kompetanseutvikling blir stimulert av et karrieresystem som legger hovedvekten på de ansattes ferdigheter og kunnskaper når avgjørelser om avansement eller lønnsopprykk blir tatt. Dette prinsippet peker direkte på behovet for kriterier for hva som skal kvalifisere for avansement.

Følgende prinsipper er lagt til grunn for kompetansekriteriene:

- Kompetansekriteriene må legge føringer for hvilke typer av tiltak som skal betraktes som kompetansegivende.
- Kompetansekriteriene skal ikke representere innholdsmessige føringer for hvilken kompetanse som skal verdsettes. I tråd med intensjonen om strategisk kompetansestyring i etaten skal relevansvurderinger av kompetanse foretas av det enkelte politidistrikt/særorgan. Slike vurderinger må foretas opp i mot distriktets/særorganets kompetanseplan.
- Kompetansekriteriene skal stimulere til utvikling av generalistkompetanse og spesialistkompetanse.
- Ansatte som viser initiativ til å utvikle egen kompetanse skal belønnes for dette ved å oppnå raskere opprykk enn medarbeidere som ikke viser slikt initiativ.
- Kompetanse som er opparbeidet fra tidligere utdanning og ansettelsesforhold skal tas i betraktning ved opprykk.
- Lang erfaring i politiyrket er kompetansegivende.
- Kompetanse innen et tjenesteområde godkjennes etter minst 5 måneders planmessig tjeneste. Når det gjelder omsorgspermisjon for barn godkjennes ett år som 3 måneders tjeneste.

Kompetansekriterier for politibetjent 2

Bestått grunnutdanning fra Politihøgskolen/Politiskolen og minst ett godkjent OP-kurs samt oppfyllelse av kravene i I eller II

I

Minimum 3 års tjenestetid i stilling med politimyndighet etter bestått grunnutdanning med følgende kompetanse:

- a) Planmessig tjenestegjøring i henhold til godkjent kompetanseplan for politidistriktet/særorganet. Tjenesten skal gi dokumentert kompetanse innen minst 2 tjenesteområder¹
- eller b) formalkompetanse med minst 10 vekttall utover grunnutdanning
- eller c) relevant yrkesutdanning tilsvarende 1 studieår
- eller d) relevant etter- og videreutdanning eller kurs forankret i politidistriktets/ særorganets kompetanseutviklingsplan med en varighet av til sammen minst 6 uker eller 30 dager². Kurs eller annen opplæring som forutsettes gjennomført for utførelse av ordinær tjeneste skal ikke medregnes³.
- eller kombinasjoner av punktene b) og d).

II

7 års tjenestetid i stilling med politimyndighet

¹ For eksempel ordenstjeneste, trafikkjeneste, etterforskning, forebyggende tjeneste, sivile gjøremål, innbeordring til særorgan, internasjonalt arbeid, tillitsverv og organisasjonsarbeid i arbeidslivet og omsorgspermisjon for barn.

² Hver utdanningsdel/hvert kurs skal ha en varighet på minst 3 dager.

³ For eksempel OP-kurs og kurs i IT-programmer og -verktøy som er nødvendig i ordinær tjeneste.

Kompetansekriterier for politibetjent 3.

Bestått grunnutdanning fra Politihøgskolen/Politiskolen samt oppfyllelse av kravene i I eller II.

I

Minimum 6 års tjenestetid i stilling med politimyndighet etter bestått grunnutdanning med følgende kompetanse:

Planmessig tjenestegjøring i henhold til godkjent kompetanseplan for politidistriktet/særorganet. Tjenesten skal gi dokumentert kompetanse innen minst 3 tjenestemåter⁴ eller spisskompetanse med bred innsikt innenfor en sentral prioritert politioppgave med minst 3 års erfaring fra fagfeltet.

og

a) formalkompetanse med minst 20 vekttall utover grunnutdanning

eller

b) relevant etter- og videreutdanning eller kurs⁵ forankret i politidistriktets/ særorganets kompetanseutviklingsplan med en varighet av til sammen minst 10 uker eller 50 dager⁶. Kurs eller annen opplæring som forutsettes gjennomført for utførelse av ordinær tjeneste skal ikke medregnes.⁷

eller

kombinasjoner av punktene a) og b).

II

Ansatte som pr. 31. juli 2002 var ansatt som spesialmedarbeidere, tidligere stillingskoder 1188/1265, kan få sin stilling oppnormert/omgjort til stilling som politibetjent 3, stillingskoder 1461/1462, i de lokale 2.3.3-forhandlingene pr. 1. september 2002.

⁴ For eksempel ordenstjeneste, trafikkjeneste, etterforskning, forebyggende tjeneste, internasjonalt arbeid, sivile gjøremål, innbeordning til særorgan, tillitsverv og organisasjonsarbeid i arbeidslivet og omsorgspermisjon for barn.

⁵ Tjenestemann som tjenestegjør innenfor et fagfelt som krever spesialkompetanse, men der det ikke gis opplæring/undervisning på kurs (f.eks. fingeravtrykk) må ha tilstrekkelig spesialkompetanse på fagfeltet, dokumentert ved en opplæring som tilsvarer kurs med en varighet av til sammen minst 10 uker eller 50 dager.

⁶ Dager/uker som er lagt til grunn ved ansettelse som/omgjøring til politibetjent 2 kan ikke medregnes. Hver utdanningsdel/hvert kurs skal ha en varighet på minst. 3 dager.

⁷ For eksempel OP-kurs og kurs i IT-programmer og -verktøy som er nødvendig i ordinær tjeneste.

Planmessig tjenestegjøring

”Planmessig tjenestegjøring” fremheves som et viktig kompetansefremmende tiltak for å utvikle og for å stimulere til rutiner som sikrer læring i forbindelse med daglig tjenesteutøvelse. Med planmessig tjenestegjøring menes systematisk og planlagt tjeneste under veiledning for å stimulere kompetanseutvikling innen flere tjenesteområder.

Kompetanse som opparbeides gjennom planmessig tjenestegjøring skal dokumenteres og være forankret i politidistriktets/særorganets kompetanseutviklingsplan.

For at planmessig tjenestegjøring skal godkjennes som kompetansegivende tiltak, må følgende foreligge:

1. En overordnet kompetanseplan hvor det enkelte politidistrikts/særorgans behov for kompetanse er tydelig koblet til distriktets/særorganets overordnede mål.
2. En kompetansebeskrivelse som definerer hva den enkelte polititjenestemann skal kunne innen det aktuelle tjenesteområdet/de aktuelle tjenesteområdene.
3. En personlig tiltaksplan som er forankret i distriktets kompetanseplan og som viser hvordan kompetansen skal opparbeides.
4. Politidistriktets/særorganets godkjenning i henhold til kompetanseplan og oppfyllelse av kompetansekriterier.

I forbindelse med planmessig tjenestegjøring er det naturlig å gjøre bruk av tiltak som eksempelvis hospitering og/eller jobbrotasjon. Veiledning av erfaren person vil kunne være et viktig supplerende tiltak til slike ordninger for å sikre læring fra egen praksis. Veiledning kan stimulere til økt refleksjon knyttet til praksis og på den måten øke læringseffekten av praksisperioder. Flere distrikter har i dag erfarne veiledere. For distrikter/særorgan som mangler veiledningskompetanse anbefales at det arrangeres veiledningskurs.

Prosessbeskrivelse

I arbeide med å utvikle kompetanseplaner blir samarbeidet mellom den enkelte polititjenestemann og nærmeste linjeleder sentralt. Medarbeidersamtalen bør benyttes for å tilpasse distriktets/særorganets behov med den enkeltes ønsker for egen karriere. Når kompetanseutvikling åpner muligheter for lønnsutvikling er det sannsynlig at motivasjonen for å gjennomføre gode medarbeidersamtaler øker.

For det enkelte politidistrikt/særorgan vil følgende prosess-steg være naturlige i en systematisk og målrettet kompetanseutvikling.

1. Definere distriktets/særorganets behov for kompetanse knyttet til oppnåelse av overordnede/strategiske mål. Utarbeidelse av kompetanseplan.
2. Avdelinger, seksjoner etc. utleder konsekvenser for egen virksomhet og utarbeider lokale kompetanseplaner.
3. Medarbeidersamtale mellom polititjenestemann og nærmeste linjeleder. Tjenestemannens karriereønsker og politidistriktets/særorganets behov søkes integrert. Om mulig utarbeides kompetanseutviklingsplan i h.t. kompetansekriteriene.
4. Kompetansegivende tiltak gjennomføres.
5. Oppfølging, evaluering og eventuell justering av planer foretas i påfølgende medarbeidersamtaler.
6. Den enkelte tjenestemann kan søke om omgjøring til høyere stilling, tjenestevei til politidistriktets/særorganets ledelse, når kompetansekriteriene er oppfylt.

Gjennomføring

Ved ansettelse som/omgjøring til Politibetjent 2 eller Politibetjent 3 er det en forutsetning at arbeidstakeren fyller de krav til kompetanse som kreves i stillingen (kompetansekriteriene).

Ledige stillinger kan utlyses alternativt som politibetjent 1, 2 eller 3, og ansettelse skjer i forhold til kompetanse.

De lokale partene kan føre forhandlinger om oppnormering/omgjøring til høyere stilling etter hovedtariffavtalens punkt 2.3.3 når en tjenestemann fyller vilkårene i kompetansekriteriene.

Det kan foretas oppnormering/omgjøring av en stilling når vilkårene etter hovedtariffavtalens punkt 2.3.4 litra a er oppfylt.

Vedlegg:

1. Forslag til retningslinjer for kompetansegivende tillitsvalgtarbeid

Vedlegg 1

Forslag til retningslinjer for kompetansegivende tillitsvalgtarbeid

Hovedavtalens §1 sier at utførelsen av vervet som tillitsvalgt skal likestilles med vanlig arbeid. Følgende tillitsverv kan betraktes som kompetansegivende i forhold til opprykk. Nummereringen er ikke en rangering.

LOKALE VERV

1. Lokallagsleder
2. Heltidsengasjerte på fagforeningskontorer
3. Hovedtillitsvalgt
4. Hovedverneombud

SENTRALE VERV

5. Forbundsstyremedlem
6. Heltids tillitsvalgte ved forbundskontor
7. Hovedverneombud

Deltidsverv og heltidsverv kan ikke likestilles hva angår vervets varighet. For at alternativ 1,2,5,6 og 7 skal betraktes som kompetansegivende i forhold til opprykkskriteriene må søker om opprykk ha innehatt vervet i minst 1 år. For alternativ 3 og 4 skal vervet ha vart minst 2 år.

-

★★ POLITIDIREKTORATET

Rundskriv 03/014

Til:	Politimestrene Sjefene for politiets særorganer	Dato:	24.06.2003
		Saksnr.:	01/02136 231.3

KOMPETANSEKRITERIER FOR STILLINGER SOM POLITIBETJENT 2 OG POLITIBETJENT 3 - RETNINGSLINJER FOR PLANMESSIG TJENESTEGJØRING

Det vises til Politidirektoratets rundskriv 2002/040 av 27. november 2002 angående kompetansekriterier for stillinger som politibetjent 2 og politibetjent 3. I rundskrivet fremheves planmessig tjenestegjøring i henhold til strategisk kompetanseplan for politidistriktet/særorganet som et kompetansefremmende tiltak. Med planmessig tjenestegjøring menes planlagt tjeneste under veiledning for å stimulere kompetanseutvikling innen flere tjenesteområder. Kompetanse som opparbeides gjennom planmessig tjenestegjøring skal dokumenteres. Dette skaper behov for retningslinjer for slik tjenestegjøring som bidrar til å kvalitetssikre ordningen slik at den kompetanse som opparbeides holder tilnærmet likt nivå i hele etaten.

Etter drøftinger mellom Politidirektoratet og berørte tjenestemannsorganisasjoner er det enighet om retningslinjer for ordningen med planmessig tjenestegjøring.

Ett eksemplar av kompetansekriteriene og ett eksemplar av retningslinjene for planmessig tjenestegjøring med vedlegg er vedlagt.

Oppfyllelse av kompetansekriteriene er en forutsetning for ansettelse som/ omgjøring til 1459/1460 Politibetjent 2 (LR 42) eller til 1461/1462 Politibetjent 3 (LR 43).

Ved ansettelse som politibetjent 2 eller politibetjent 3 og ved omgjøring til politibetjent 2 eller politibetjent 3 etter hovedtariffavtalens punkt 2.3.3 (lokale forhandlinger i politidistriktet/særorganet innenfor en "pott") er det tilstrekkelig at kravene til kompetanse (kompetansekriteriene) til stillingene er oppfylt. Som kjent vil det ikke bli ført 2.3.3-forhandlinger i perioden 1. mai 2003 - 30. april 2004 (hovedtariffavtalens andre avtaleår).

Kun å fylle kompetansekriteriene til stillingene gir ikke grunnlag for å benytte hovedtariffavtalens punkt 2.3.4 litra a til omgjøring til politibetjent 2 eller politibetjent 3. I tillegg til at kompetansekriteriene skal være oppfylt, må også de alminnelige vilkårene i punkt 2.3.4 litra a være oppfylt. Vilkårene som må være oppfylt gjelder endringer i de pålagte oppgaver, det vil si at arbeidstakeren har fått nye oppgaver som krever noe kvalitativt annet enn tidligere. Oppgavene må ligge på et høyere nivå og ha et omfang som gjør endringen vesentlig. De bør derfor utgjøre en stor del av arbeidstakerens arbeidsdag, se punkt 8.3.2 i Statens personalhåndbok 2003.

Med hilsen

Ingunn Roe
avdelingsdirektør

Per Kvam
fung. seksjonssjef

Kompetansekriterier for stillinger som politibetjent 2 og politibetjent 3

I de sentrale justeringsforhandlingene pr 1. august 2002 ble det opprettet nye stillinger under lønnsplan (lpl) 08.305 POLITISTILLINGER:

Lpl St.kode	Stillingsbetegnelse	Lønns-ramme	Ltr. alt.	Spesielle godskrivningsregler, fellesbest. § 5B
0284	Politibetjent	LR 40		2
1454	Politibetjent	LR 40		2
1457	Politibetjent 1	LR 41		2,6
1458	Politibetjent 1	LR 41		2,6
1459	Politibetjent 2	LR 42		2,6
1460	Politibetjent 2	LR 42		2,6
1461	Politibetjent 3	LR 43		2,6
1462	Politibetjent 3	LR 43		2,6
0285	Politiførstebetjent		38-50	
1455	Politiførstebetjent		38-50	
0287	Politioverbetjent		44-59	
1456	Politioverbetjent		44-59	

Merknad til lønnsplanen:

Ved tilsetning som /omgjøring til Politibetjent 2, LR42 eller til Politibetjent 3, LR43 er det en forutsetning at arbeidstakeren fyller de krav til kompetanse som kreves i stillingen, jf kompetansekriteriene.

Kodene 0284 Politibetjent, 1457 Politibetjent 1, 1459 Politibetjent 2, 1461 Politibetjent 3, 0285 Politiførstebetjent og 0287 Politioverbetjent har aldersgrense 60 år. Kodene 1454 Politibetjent, 1458 Politibetjent 1, 1460 Politibetjent 2, 1462 Politibetjent 3, 1455 Politiførstebetjent og 1456 Politioverbetjent har aldersgrense 63 år.

Ansatte i stillingskode (SKO) 1210 politibetjent, SKO 1428 lensmannsbetjent, SKO 1391 politietterforsker samt SKO 1188/1265 spesialmedarbeider ble overført til stilling som politibetjent 1. Ansettelse som/omgjøring til politibetjent 2 og politibetjent 3 skal skje i h.t. merknaden, og forutsetter at det er fastsatt kompetansekriterier.

I forkant av forhandlingene hadde en partssammensatt arbeidsgruppe utarbeidet et forslag til kompetansekriterier knyttet til en ny stillingsstruktur, som de lokale partene var enige om på lpl 08.305. Arbeidsgruppen, som ble nedsatt av Politidirektoratet 20. februar 2002, avsluttet sitt arbeid 10. mai 2002.

Utgangspunkt

Kompetansekriteriene og stillingsstrukturen må sees i sammenheng med føringer som fremkommer i St.meld. nr. 22 (2000-2001) om Politireform 2000 og "Overordnet personalpolitikk for politi- og lensmannsetaten", samt hovedtariffavtalen i staten (HTA) I stortingsmeldingen legges det vekt på at politi- og lensmannsetaten i økende grad blir en kunnskapsbasert virksomhet. Kvaliteten på de tjenester som utføres vil være avhengig av den enkeltes kompetanse. Politiets oppgaver blir stadig mer komplekse, noe som øker behovet for kompetanse også hos polititjenestemenn i 1. linje. Det

understrekes at generalister må få en mer sentral rolle i etaten for å styrke den publikumsrettede tjenesten. Jobbrotasjon fremheves som et viktig kompetansegivende tiltak for å sikre kunnskapsflyt i organisasjonen og for å bygge opp om generalistkompetansen.

Det legges videre vekt på at tilrettelegging for en positiv karriereutvikling vil være et viktig virkemiddel for å trekke til seg og beholde ønsket arbeidskraft i etaten.

Ovennevnte føringer gjenspeiles i etatens overordnede personalpolitiske retningslinjer. Kompetansekriteriene ivaretar hensyn til hovedområdene "strategisk kompetansestyring" og "karriereveier, lønn og belønninger".

Under området "strategisk kompetansestyring" legges det generelt vekt på at kompetanseplaner må ta utgangspunkt i virksomhetens behov for kompetanse på kortere og lengre sikt. Samtidig skal det tilrettelegges for faglig og personlig utvikling for den enkelte medarbeider. Under området "karriereveier, lønn og belønninger" er det et viktig prinsipp at kompetanseutvikling blir stimulert av et karrieresystem som legger hovedvekten på de ansattes ferdigheter og kunnskaper når avgjørelser om avansement eller lønnsopprykk blir tatt. Dette prinsippet peker direkte på behovet for kriterier for hva som skal kvalifisere for avansement.

Følgende prinsipper er lagt til grunn for kompetansekriteriene:

- Kompetansekriteriene må legge føringer for hvilke typer av tiltak som skal betraktes som kompetansegivende.
- Kompetansekriteriene skal ikke representere innholdsmessige føringer for hvilken kompetanse som skal verdsettes. I tråd med intensjonen om strategisk kompetansestyring i etaten skal relevansvurderinger av kompetanse foretas av det enkelte politidistrikt/særorgan. Slike vurderinger må foretas opp i mot distriktets/særorganets kompetanseplan.
- Kompetansekriteriene skal stimulere til utvikling av generalistkompetanse og spesialistkompetanse.
- Ansatte som viser initiativ til å utvikle egen kompetanse skal belønnes for dette ved å oppnå raskere opprykk enn medarbeidere som ikke viser slikt initiativ.
- Kompetanse som er opparbeidet fra tidligere utdanning og ansettelsesforhold skal tas i betraktning ved opprykk.
- Lang erfaring i politiyret er kompetansegivende.
- Kompetanse innen et tjenesteområde godkjennes etter minst 5 måneders planmessig tjeneste. Når det gjelder omsorgspermisjon for barn godkjennes ett år som 3 måneders tjeneste.

Kompetansekriterier for politibetjent 2

Bestått grunnutdanning fra Politihøgskolen/Politiskolen og minst ett godkjent OP-kurs samt oppfyllelse av kravene i I eller II

I

Minimum 3 års tjenestetid i stilling med politimyndighet etter bestått grunnutdanning med følgende kompetanse:

- a) Planmessig tjenestegjøring i henhold til godkjent kompetanseplan for politidistriktet/særorganet. Tjenesten skal gi dokumentert kompetanse innen minst 2 tjenesteområder¹
- eller b) formalkompetanse med minst 10 vektall/30 studiepoeng utover grunnutdanning
- eller c) relevant yrkesutdanning tilsvarende 1 studieår
- eller d) relevant etter- og videreutdanning eller kurs forankret i politidistriktets/ særorganets kompetanseutviklingsplan med en varighet av til sammen minst 6 uker eller 30 dager². Kurs eller annen opplæring som forutsettes gjennomført for utførelse av ordinær tjeneste skal ikke medregnes³.
- eller kombinasjoner av punktene b) og d) (kombinasjon av formalkompetanse og kurs).

II

7 års tjenestetid i stilling med politimyndighet.

¹ For eksempel ordenstjeneste, trafikk-tjeneste, etterforskning, forebyggende tjeneste, sivile gjøremål, innbeordning til særorgan, internasjonalt arbeid, tillitsvern og organisasjonsarbeid i arbeidslivet og omsorgspermisjon for barn.

² Hver utdanningsdel/hvert kurs skal ha en varighet på minst 3 dager.

³ For eksempel OP-kurs og kurs i IT-programmer og -verktøy som er nødvendig i ordinær tjeneste.

Kompetansekriterier for politibetjent 3.

Bestått grunnutdanning fra Politihøgskolen/Politiskolen samt oppfyllelse av kravene i I eller II.

I

Minimum 6 års tjenestetid i stilling med politimyndighet etter bestått grunnutdanning med følgende kompetanse:

Planmessig tjenestegjøring i henhold til godkjent kompetanseplan for politidistriktet/særorganet. Tjenesten skal gi dokumentert kompetanse innen minst 3 tjenestemåter⁴ eller spisskompetanse med bred innsikt innenfor en sentral prioritert politioppgave med minst 3 års erfaring fra fagfeltet.

og

a) formalkompetanse med minst 20 vektall/60 studiepoeng utover grunnutdanning

eller

b) relevant etter- og videreutdanning eller kurs⁵ forankret i politidistriktets/ særorganets kompetanseutviklingsplan med en varighet av til sammen minst 10 uker eller 50 dager⁶. Kurs eller annen opplæring som forutsettes gjennomført for utførelse av ordinær tjeneste skal ikke medregnes.⁷

eller kombinasjoner av punktene a) og b).

II

Ansatte som pr. 31. juli 2002 var ansatt som spesialmedarbeidere, tidligere stillingskoder 1188/1265, kan få sin stilling oppnormert/omgjort til stilling som politibetjent 3, stillingskoder 1461/1462, i de lokale 2.3.3-forhandlingene pr. 1. september 2002.

⁴ For eksempel ordenstjeneste, trafikkjeneste, etterforskning, forebyggende tjeneste, internasjonalt arbeid, sivile gjøremål, innbeordring til særorgan, tillitsvern og organisasjonsarbeid i arbeidslivet og omsorgspermisjon for barn.

⁵ Tjenestemann som tjenestegjør innenfor et fagfelt som krever spesialkompetanse, men der det ikke gis opplæring/undervisning på kurs (f.eks. fingeravtrykk) må ha tilstrekkelig spesialkompetanse på fagfeltet, dokumentert ved en opplæring som tilsvarer kurs med en varighet av til sammen minst 10 uker eller 50 dager.

⁶ Dager/uker som er lagt til grunn ved ansettelse som/omgjøring til politibetjent 2 kan ikke medregnes. Hver utdanningsdel/hvert kurs skal ha en varighet på minst. 3 dager.

⁷ For eksempel OP-kurs og kurs i IT-programmer og -verktøy som er nødvendig i ordinær tjeneste.

Planmessig tjenestegjøring

”Planmessig tjenestegjøring” fremheves som et viktig kompetansefremmende tiltak for å utvikle og for å stimulere til rutiner som sikrer læring i forbindelse med daglig tjenesteutøvelse. Med planmessig tjenestegjøring menes systematisk og planlagt tjeneste under veiledning for å stimulere kompetanseutvikling innen flere tjenesteområder.

Kompetanse som opparbeides gjennom planmessig tjenestegjøring skal dokumenteres og være forankret i politidistriktets/særorganets kompetanseutviklingsplan.

For at planmessig tjenestegjøring skal godkjennes som kompetansegivende tiltak, må følgende foreligge:

1. En overordnet kompetanseplan hvor det enkelte politidistrikts/særorgans behov for kompetanse er tydelig koblet til distriktets/særorganets overordnede mål.
2. En kompetansebeskrivelse som definerer hva den enkelte polititjenestemann skal kunne innen det aktuelle tjenesteområdet/de aktuelle tjenesteområdene.
3. En personlig tiltaksplan som er forankret i distriktets kompetanseplan og som viser hvordan kompetansen skal opparbeides.
4. Politidistriktets/særorganets godkjenning i henhold til kompetanseplan og oppfyllelse av kompetansekriterier.

I forbindelse med planmessig tjenestegjøring er det naturlig å gjøre bruk av tiltak som eksempelvis hospitering og/eller jobbrotasjon. Veiledning av erfaren person vil kunne være et viktig supplerende tiltak til slike ordninger for å sikre læring fra egen praksis. Veiledning kan stimulere til økt refleksjon knyttet til praksis og på den måten øke læringseffekten av praksisperioder. Flere distrikter har i dag erfarne veiledere. For distrikter/særorgan som mangler veiledningskompetanse anbefales at det arrangeres veiledningskurs.

Prosessbeskrivelse

I arbeide med å utvikle kompetanseplaner blir samarbeidet mellom den enkelte polititjenestemann og nærmeste linjeleder sentralt. Medarbeidersamtalen bør benyttes for å tilpasse distriktets/særorganets behov med den enkeltes ønsker for egen karriere. Når kompetanseutvikling åpner muligheter for lønnsutvikling er det sannsynlig at motivasjonen for å gjennomføre gode medarbeidersamtaler øker.

For det enkelte politidistrikt/særorgan vil følgende prosess-steg være naturlige i en systematisk og målrettet kompetanseutvikling.

1. Definere distriktets/særorganets behov for kompetanse knyttet til oppnåelse av overordnede/strategiske mål. Utarbeidelse av kompetanseplan.
2. Avdelinger, seksjoner etc. utleder konsekvenser for egen virksomhet og utarbeider lokale kompetanseplaner.
3. Medarbeidersamtale mellom polititjenestemann og nærmeste linjeleder. Tjenestemannens karriereønsker og politidistriktets/særorganets behov søkes integrert. Om mulig utarbeides kompetanseutviklingsplan i h.t. kompetansekriteriene.
4. Kompetansegivende tiltak gjennomføres.
5. Oppfølging, evaluering og eventuell justering av planer foretas i påfølgende medarbeidersamtaler.

6. Den enkelte tjenestemann kan søke om omgjøring til høyere stilling, tjenestevei til politidistriktets/særorganets ledelse, når kompetansekriteriene er oppfylt.

Gjennomføring

Ved ansettelse som/omgjøring til Politibetjent 2 eller Politibetjent 3 er det en forutsetning at arbeidstakeren fyller de krav til kompetanse som kreves i stillingen (kompetansekriteriene).

Ledige stillinger kan utlyses alternativt som politibetjent 1, 2 eller 3, og ansettelse skjer i forhold til kompetanse.

De lokale partene kan føre forhandlinger om oppnormering/omgjøring til høyere stilling etter hovedtariffavtalens punkt 2.3.3 når en tjenestemann fyller vilkårene i kompetansekriteriene.

Det kan foretas oppnormering/omgjøring av en stilling når vilkårene etter hovedtariffavtalens punkt 2.3.4 litra a er oppfylt.

Vedlegg:

1. Retningslinjer for kompetansegivende tillitsvalgtarbeid

Vedlegg 1

Retningslinjer for kompetansegivende tillitsvalgtarbeid

Hovedavtalens § 1 sier at utførelse av verv som tillitsvalgt skal likestilles med vanlig tjeneste. Følgende tillitsverv kan betraktes som kompetansegivende. Nummereringen er ikke en rangering.

LOKALE VERV

1. Lokallagsleder
2. Heltidsengasjerte på fagforeningskontorer
3. Hovedtillitsvalgt
4. Hovedverneombud
5. Likestillingskontakt

SENTRALE VERV

6. Forbundsstyremedlem
7. Heltids tillitsvalgte ved forbundskontor
8. Hovedverneombud

Deltidsverv og heltidsverv kan ikke likestilles hva angår vervets varighet. For at alternativ 1, 2, 5, 6, 7 og 8 skal betraktes som kompetansegivende i forhold til kriteriene må vedkommende ha innehatt vervet i minst 1 år. For alternativ 3 og 4 skal vervet ha vart minst 2 år.

Retningslinjer for planmessig tjenestegjøring

Bakgrunn

Stortingsmelding nr. 22 (2000 - 2001) om Politireform 2000 (s. 47) legger vekt på at generalisten bør få en mer sentral rolle i etaten for å styrke den publikumsrettede tjenesten. Planmessig tjenestegjøring må sees i sammenheng med dette. Det legges til rette for rutiner som styrker utvikling av generalistkompetanse i forbindelse med den daglige tjenesteutøvelsen. For øvrig er følgende formål lagt til grunn for ordningen med planmessig tjenestegjøring:

- Planmessig tjenestegjøring vil stimulere etatens arbeid med strategisk kompetansestyring, og ha en positiv innvirkning på medarbeidertilfredsheten. Det tilrettelegges for kompetanseutvikling knyttet til daglig tjenesteutøvelse, men muligheten åpner seg kun når tjenestegjøringen er planlagt i hht til politidistriktets/særorganets behov for kompetanse.
- Ordningen kan bidra til gjennomføring av gode medarbeidersamtaler hvor den enkelte tjenestemanns ønsker forsøkes forent med virksomhetens behov for kompetanse.
- Praksis fra flere tjenesteområder bidrar til økt innsikt i etatens totale tjenesteproduksjon. Dette kan bidra til økt fleksibilitet og mer effektiv anvendelse av etatens menneskelige ressurser.
- Kravet om veiledning i planmessig tjenestegjøring medfører erfaringsoverføring fra erfarne til mindre erfarne tjenestemenn. Både den som veileder og den som veiledes, får et læringsutbytte av veiledningsprosessen.

Suksesskriterier

I arbeidet med å utarbeide retningslinjene for planmessig tjenestegjøring, har suksesskriteriene nedenfor blitt vektlagt. Ordningen med planmessig tjenestegjøring bør:

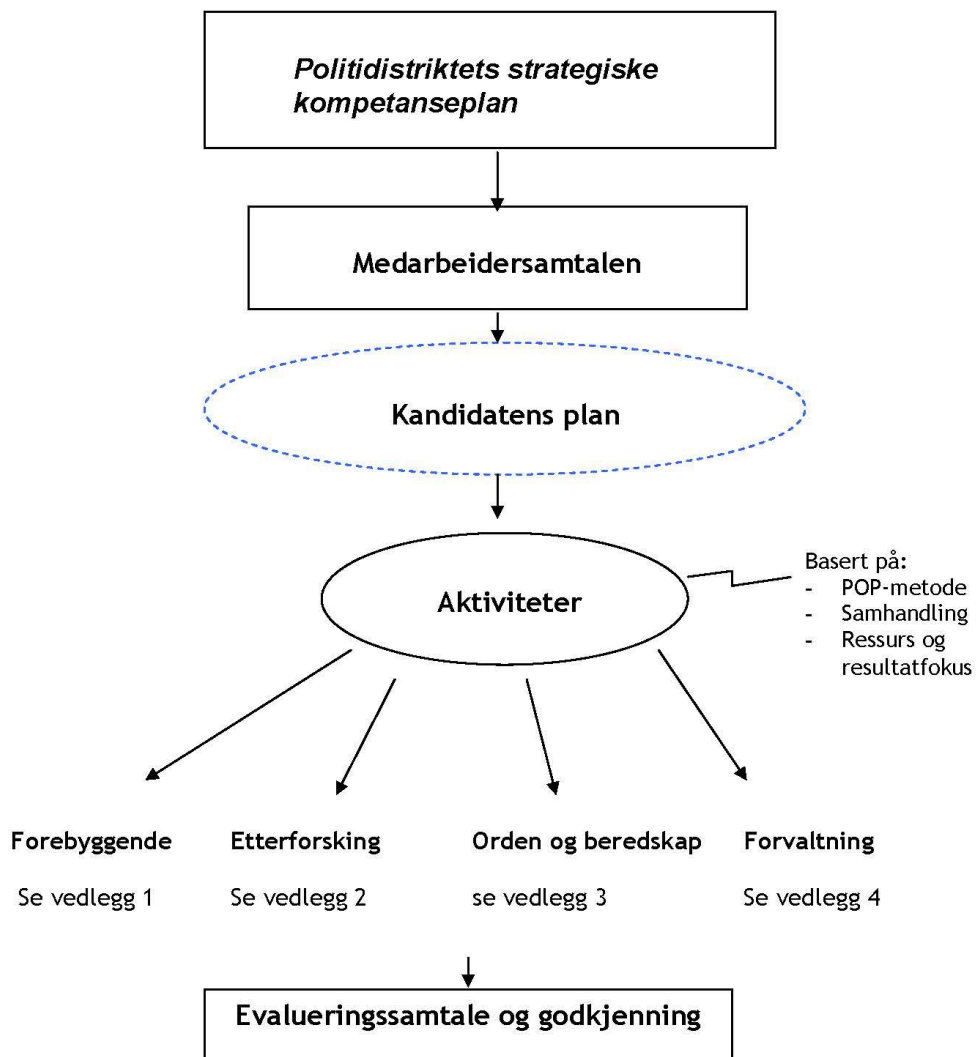
- Være så enkelt organisert at den i så liten grad som mulig medfører merarbeid for driftsenhetene.
- Være en integrert del av den ordinære kompetanseutvikling ved driftsenhetene, hvor medarbeidersamtalen skal være den sentrale arena for dialog mellom leder og medarbeider.
- Legge opp til at den enkelte tjenestemann er aktiv i egen kompetanseutvikling, uten at det hemmer tjenesteproduksjonen ved driftsenheten. Det er et lederansvar å legge til rette så langt, behov ressursituasjon og oppgavetilfang tillater.
- Bygge videre på eksisterende erfaring og praksis i politidistriktene/ særorganene.

Innhold

Retningslinjene inneholder prosedyrebeskrivelse og generelle vurderingskriterier for planmessig tjenestegjøring. I tillegg er det i vedleggene 1-4, utarbeidet eksempler med rammeaktiviteter for planmessig tjenestegjøring innen områdene forebyggende, etterforskning, orden og beredskap og forvaltning. Eksempelene er retningsgivende og ikke uttømmende.

Planmessig tjenestegjøring

Skjematisk oversikt med presisering av aktiviteter:



Prosedyrebeskrivelse for planmessig tjenestegjøring

Forberedelser

Det forutsettes at politidistriktet/særorganet har utarbeidet en strategisk kompetansesplan, hvor kompetansebehov er tydelig koblet til overordnede mål. Kompetanseplanen skal legges til grunn for all planmessig tjenestegjøring.

- 1) Kandidaten utarbeider en enkelt skissert plan for planmessig tjenestegjøring innen aktuelt tjenesteområde. Denne leveres nærmeste leder før medarbeidersamtale.
- 2) Medarbeidersamtale gjennomføres og kandidatens ønsker forsøkes forent med politidistriktets/særorganets behov for kompetanse.
- 3) Leder undersøker muligheten for planmessig tjenestegjøring innen aktuelt tjenesteområde i egen eller annen driftsenhet.
- 4) Leder sørger for at egnet veileder blir utpekt. Veileder kan være nærmeste leder der tjenesten skal gjennomføres.
- 5) Når kandidaten får klarsignal fra leder, utarbeider vedkommende i samråd med veileder, en detaljert plan for planmessig tjenestegjøring. Planen skal godkjennes av leder.

Planen skal inneholde:

- presisering av tjenesteområde
- innlæringsmål, d.v.s. en nærmere beskrivelse av den kompetanse som skal opparbeides
- hvilke hovedaktiviteter kandidaten skal få erfaring i
- varigheten for planmessig tjenestegjøring med start- og sluttidspunkt
- hvem som skal fungere som veileder og hvordan veiledningen skal foregå
- hvilken leder kandidaten skal rapportere til under tjenestegjøringen
- beskrivelse av hvordan evaluering skal skje underveis
- beskrivelse av eventuelle vurderingskriterier som legges til grunn for godkjenning utover de generelle vurderingskriteriene (se side 5).

Gjennomføring

- 6) Planmessig tjenestegjøring skal minimum innbefatte 5 mnd. praksis innen et tjenesteområde. Det kan stilles krav til større omfang på praksis dersom dette vurderes faglig nødvendig. Eksakt omfang på praksis må avstemmes i forhold til tjenesteområde og distriktets/særorganets behov. I tilfeller der kandidater fungerer i redusert stilling, må tjenestetiden forlenges tilsvarende slik at min. kravet på 5 mnd. dekkes.
- 7) Kandidaten skal i løpet av perioden ha minst 15 timer veiledning. Det kan stilles krav til større omfang på veiledningen dersom dette vurderes nødvendig. Eksakt antall timer veiledning må avstemmes i forhold til tjenesteområde og distriktets/særorganets behov.
- 8) Praksisperioden på minimum 5 mnd. skal innledes med at kandidaten tar kontakt med et eksternt miljø. Hensikten med dette er at vedkommende skal få anledning til å observere hvordan tjenesteproduksjonen fungerer i et større perspektiv enn det han/hun er vant til fra den ordinære tjeneste. Det eksterne miljøet skal være faglig relevant eller representere brukerne av tjenesten.
- 9) Med bakgrunn i problemorientert metode (POP: analyse, tiltak og evaluering), skal kandidaten skaffe seg oversikt over de viktigste lokale utfordringene innenfor tjenesteområdet. Vedkommende skal deretter gjengi de funn som er gjort med drøftinger i en kortfattet rapport som vedlegges sluttevalueringen. Med utgangspunkt i den lokale oversikt kandidaten har skaffet seg innenfor det aktuelle tjenesteområdet, skal han/hun delta i gjennomføringen av en målrettet innsats mot problemområdet. Innsatsen bør inneholde aktiviteter som passer inn i den planen som er lagt til grunn for kandidatens planmessige tjenestegjøring.
- 10) Dersom oppgavetilfanget på fagområdet er tilstrekkelig på ordinært tjenestested, kan planmessig tjenestegjøring gjennomføres der. I tilfeller der det vurderes at oppgavetilfanget på fagområdet er for lite, vil det være nødvendig med hospitering på annet tjenestested.
- 11) Før kandidaten avslutter sin praksis innen tjenesteområdet, skal vedkommende holde en orientering (for eksempel i en parole eller lignende) til ledelse og/eller ansatte hvor han/hun redegjør for hva han/hun har lært i praksisperioden ved enheten.

Avslutning og godkjenning

- 12) Det skal gjennomføres et avsluttende evalueringsmøte mellom kandidaten, nærmeste leder der tjenesten har funnet sted og eventuelt annen veileder. Evalueringsmøte skal ta utgangspunkt i kandidatens plan for tjenestegjøringen og vurderingskriteriene (se side 5).
- 13) Den samme leder vurderer om kriteriene for godkjenning er oppfylt og anbefaler godkjenning for leder på neste nivå. Leder på neste nivå foretar endelig godkjenning og utsteder et kompetansebevis.

Vurderingskriterier for planmessig tjenestegjøring

Godkjent planmessig tjenestegjøring krever dokumentert kompetanse innen vedkommende tjenesteområde. Kompetanseområdene 1) og 2) skal legges til grunn for endelig godkjenning uavhengig av tjenesteområde.

Vurderingskriteriene tar utgangspunkt i en alminnelig tolkning av kompetansebegrepet, som inkluderer både faglig, personlig og sosial kompetanse. Det understrekes at dette er kompetanseområder som er aktuelle i enhver vurdering av kompetanse og ikke spesifikt relevante for planmessig tjenestegjøring.

1) Faglig kompetanse

Utføre arbeidsoppgavene innenfor tjenesteområdet med tilfredstillende kvalitet på en formålstjenlig måte.

Vurderingskriterier:

Kandidaten har gjennom praktisk arbeid innen tjenesteområdet vist:

- grunnleggende kunnskap om:
 - de viktigste metoder, utstyr og øvrige arbeidsverktøy
 - instruksjer, rutiner og systemer
 og evne til å anvende denne kunnskapen på en formålstjenlig måte.
- kunnskap om tjenesteområdets rolle i etatens totale tjenesteproduksjon
- kunnskap om eventuelle kriterier for kvalitet innen tjenesteområdet og vist dette gjennom eget arbeid

2) Personlig kompetanse

Personlige egenskaper av relevans for utførelsen av tjenesteområdets oppgaver

Vurderingskriterier:

Kandidaten har gjennom praktisk arbeid innen tjenesteområdet vist evne til å:

- analysere og vurdere ulike situasjoner og til å velge hensiktsmessige løsninger.
- reflektere over egne handlinger og lære av erfaringer / tilbakemeldinger
- planlegge og gjennomføre arbeidsoppgavene effektivt

For øvrig er det relevant å vurdere kandidatens sosiale kompetanse, herunder evne til å løse oppgaver i fellesskap med kolleger, ledere og andre samarbeidspartnere.

Øvrige vurderingskriterier

Øvrige vurderingskriterier kan være aktuelle. Dette vil variere ut fra tjenesteområde og distriktets/særorganets behov. Dette må det tas stilling til i hvert enkelt tilfelle og være beskrevet i en plan som ligger til grunn for planmessig tjenestegjøring innen et tjenesteområde (jmf. punkt 5 i prosedyrebeskrivelsen s. 3).

Planmessig tjenestegjøring innen andre tjenesteområder

Ordninger for planmessig tjenestegjøring innen andre tjenesteområder enn de som fremgår av vedleggene 1-4, kan utarbeides med utgangspunkt i politidistriktenes/særorganenes kompetansebehov. Slike ordninger skal godkjennes av politimester /sjef for særorgan og følge de samme prinsipper som fremgår i prosedyrebeskrivelse og eksemplene i vedleggene.

Overgangsordning med unntaksvis godkjenning av realkompetanse

Politimester kan godkjenne relevant praksis innen et tjenesteområde i stedet for planmessig tjenestegjøring i tilfeller der en tjenestemann åpenbart innfrir de kompetansekrav som gjelder for planmessig tjenestegjøring innen samme tjenesteområde.

Det stilles da følgende krav:

- Kompetansen som det kan søkes godkjenning for, skal være i overensstemmelse med behov som fremgår av politidistriktets strategiske kompetanseplan. Der det ikke foreligger en strategisk kompetanseplan, skal godkjenning knyttes til prioriterte kompetansebehov.
- Tjenestemannen må ha minimum 3 års tjenestetid innen tjenesteområdet som det søkes godkjenning for. Alternativt må vedkommende ha hospitert minimum 5 mnd. innen tjenesteområdet med minimum 15 timer veiledning.
- Kandidatens erfaring innen tjenesteområdet skal innholdsmessig være i overensstemmelse med de erfaringsområder som det stilles krav til i ordningen med planmessig tjenestegjøring innen samme tjenesteområde.

Fremgangsmåten ved godkjenning er den samme som beskrevet i punkt 13 i prosedyrebeskrivelsen før søknad sendes politimester for endelig avgjørelse.

Dette vil være en overgangsordning ut 2004.

Vedlegg

1

Rammeaktiviteter for planmessig tjenestegjøring innen forebyggende politiarbeid

Innenfor dette tjenesteområde bør ekstern kontakt med samarbeidende etater og interessegrupper stå sentralt. Kandidaten bør derfor gis anledning til å starte sin praksis med at vedkommende den første uken oppsøker og samtaler med ledere/ ansatte innenfor miljøene; *Helse, skole og fritid*. Formålet er at kandidaten skal få anledning til å danne seg en oppfatning av hvordan politiets forebyggende virksomhet utøves og koordineres i et samhandlingsperspektiv.

Planmessig tjenestegjøring innen forebyggende politiarbeid må for øvrig legges opp slik at de nedenfor nevnte fagområder dekkes i løpet av minimumskravet på 5 måneder. Avsatt tid til de enkelte områdene må tilpasses behovene og oppgavetilfanget i de respektive politidistriktene.

Problemorientert politiarbeid (POP-modellen)

Det bør legges stor vekt på POP-metoden innenfor dette fagområde. Kandidaten bør foreta en analyse av minimum ett problemområde eller -felt ved driftsenheten, ved hjelp av data (statistikk, sakstyper og PO-informasjon) som er tilgjengelig ved driftsenheten. Vedkommende bør videre søke tilgang til den informasjon som kan være av interesse hos de samarbeidende etater. Etter å ha samlet inn tilstrekkelig mengde bakgrunnsstoff, skal han/hun danne seg et bilde av årsakssammenhenger og i en kortfattet rapport forsøke gi en forklaring på;

- hvorfor kriminalitetsbildet er slik det er
- hvordan den forebyggende innsats bør planlegges og gjennomføres for å gi størst mulig effekt med de ressurser driftsenheten rår over.

Rapporten skal vedlegges evalueringen.

Samordning av lokale kriminalitetsforebyggende tiltak (SLT-modellen)

Kandidaten skal sette seg inn i SLT-modellen og utarbeide et konkret forslag til tiltak innenfor dette samarbeidskonseptet. Tiltaket må innebære samhandling mellom flere samarbeidende etater.

Vedkommende skal videre orientere seg om KRÅD (Det kriminalitetsforebyggende råd) og den rådgivende rolle dette instituttet har i det kriminalitetsforebyggende arbeid.

Aktiv forebyggende virksomhet

Med bakgrunn i de erfaringer kandidaten har opparbeidet seg i løpet av praksistiden, skal vedkommende innenfor et forebyggende perspektiv, gjennomføre foredrag alene eller i samarbeid med andre enkeltpersoner eller grupper. Foredragene skal være opplysende og gi rom for dialog mellom kandidat og forsamling.

Foredragene bør fortrinnsvis være rettet mot følgende miljøer;

- Skole
- Ungdom
- Eldre

Før kandidaten avslutter sin praksis innenfor tjenesteområdet, skal vedkommende (f.eks i en parole) holde en orientering til ledelse og/eller ansatte hvor det redegjøres for egen læring fra tjenestegjøringen.

Vedlegg 2

Rammeaktiviteter for planmessig tjenestegjøring innen etterforskning

Tjenesteområdet etterforskning bør innledes med minst 1 ukes observasjon som bisitter i sak eller observatør i rettssalen. I løpet av denne uken bør kandidaten gjennomføre intervju med en av aktørene i retten (dommer, aktor, forsvarer eller bistandsadvokat). Samtalene skal fokusere på de utfordringer aktørene gir uttrykk for å ha i forhold til sakene og arbeidet i rettssalen.

Med bakgrunn i observasjoner og intervju, skal kandidaten gis anledning til å skrive en kortfattet rapport om sine erfaringer. Vedkommende skal kommentere de forhold han/hun mener har relevans for etterforskning generelt og det valgte tjenesteområdet spesielt, samt forsøke å finne forbedringsområder i forhold til kvalitet og effektivitet. Rapporten skal legges ved sluttevalueringen.

Planmessig tjenestegjøring innen etterforskning må for øvrig legges opp slik at de nedenfor nevnte fagområder dekkes i løpet av minimumskravet på 5 måneder. Avsatt tid til de enkelte områdene må tilpasses behovene og oppgavetilfanget i de respektive politidistriktene.

Teknisk etterforskning

De første dagene av praksisen bør rettes mot korrekt åstedsbehandling. Det må legges vekt på hvordan åstedet bør sikres før de tekniske undersøkelsene begynner, og hvordan man organiserer og gjennomfører sporsikringsarbeidet. Det må legges vekt på sammenhengen mellom etterforskerens systematiske arbeid på åstedet, og den etterfølgende kvalitet på de sikrede objekter som tekniske bevis.

Kandidaten skal i løpet av praksisen gis god anledning til å drive med sporsikring på forskjellige åsteder. Det skal gjennomgående legges vekt på sikring av foto- og fingeravtrykk, DNA og biologiske spor. I løpet av denne tiden skal vedkommende ha foretatt sporsikring av minst 2 åsteder av en viss størrelse⁸. Kandidaten skal også delta i foto- og fingeravtrykksregistrering, og gis en kort innføring i registerbehandling og søkemuligheter. Det skal videre gis rom for øvelser i praktisk bruk av de mest benyttede kriminaltekniske hjelpemidler..

IKT

IKT er i dag en naturlig del av all etterforskning. Kandidaten skal gis en innføring i de muligheter og begrensninger dagens teknologi representerer i denne sammenheng. Vedkommende skal etter endt tjenestegjøring ha kunnskap om hva som må gjøres og hvorfor, for å sikre at verdifulle bevis ikke ødelegges.

⁸ Det siktes her til hverdagskriminalitet som for eksempel innbrudd i forretning, villa eller lignende

Taktisk etterforskning

Kandidaten skal gis praktisk erfaring i taktisk etterforskning. Hovedaktiviteten bør være saksplanlegging og avhør innenfor fortrinnsvis sakstypene; vold, vinning, økonomi, narkotika og/eller sedelighet. Også her skal den metode som ligger til grunn for problemorientert politiarbeid benyttes der det anses formålstjenlig. I arbeidet med sakene skal han samarbeide aktivt med påtalejurist. Straffeprosesslovens 3. del (Bevis), 4. del (Tvangsmidler) og kap.18 (Etterforskning), samt Påtaleinstruksens kapitler fra og med 7 til og med 11a skal fokuseres spesielt under praksisen.

I løpet av de 5 månedene praksisen varer, bør kandidaten gis innblikk i bruk av lyd- og bildeteknologi i forbindelse med avhør. Vedkommende skal videre beherske de dataprogrammer som er relevant i forbindelse med planlegging og gjennomføring av taktisk etterforskning.

Før kandidaten avslutter sin praksis innenfor tjenesteområdet, skal han/hun (f.eks i en parole) holde en muntlig orientering til ledelse og/eller ansatte, hvor det redegjøres for egen læring fra tjenestegjøringen.

Vedlegg 3

Rammeaktiviteter for planmessig tjenestegjøring innen orden og beredskapstjeneste

Oppdragene innen dette tjenesteområdet er av forskjellige karakter, men preges gjerne av en innledende "akutfase," hvor informasjonen er upresis og situasjonen uoversiktlig. I tillegg kan trusselbildet fortone seg skremmende for de involverte, f.eks fordi liv og helse kan være truet.

I denne innledende fasen bør kravet til effektivitet og presisjon være relativt høyt fordi dette avgjør i hvilken grad resultatet blir vellykket. Effektivitets- og presisjonskravet kommer imidlertid ofte i konkurranse med et annet viktig krav, nemlig kravet til sikkerhet i forhold til mennesker og øvrige personer som er involvert.

For å få bedre perspektiv på tjenesten, og derigjennom etablere et bedre beslutningsgrunnlag for senere oppdrag, bør kandidaten den første uken av praksistiden gis anledning til å delta aktivt i eksterne samarbeidsmiljøer, eller brukermiljøer som er representative for tjenesteområdets produksjon. Eksempler på slike miljøer kan være; krisesentre, voldsofferkontor, natteravnprosjekt, brannstasjoner, ambulansetjenester, sivilforsvar, vaktelskaper, osv. Kandidaten skal skrive en kortfattet rapport som beskriver hvordan det aktuelle miljø oppleves politiets tjenesteutførelse.

Planmessig tjenestegjøring innen orden og beredskap må for øvrig legges opp slik at de nedenfor nevnte fagområder dekkes i løpet av minimumskravet på 5 måneder. Avsatt tid til de enkelte områdene må tilpasses behovene og oppgavetilfanget i de respektive politidistriktene.

Hendelsesstyrt ordenstjeneste

Et naturlig aktivitetskrav innenfor dette området blir å gjennomgå og drøfte tidligere oppdrag, gjerne som "case", og i etterkant analysere og drøfte de løpende beslutninger og løsninger. Dette skjer under veiledning parallelt med tjenestegjøringen. Det skal i den forbindelse legges vekt på kvaliteten i fagutførelsen og sikkerhetsmarginene, veid opp mot oppdragets karakter. I drøftingen skal kandidaten stille kritiske spørsmål til;

- hvordan oppdraget ble gjennomført (med bakgrunn av de foreliggende opplysninger)
- om det forelå andre alternativer
- hvilke endrede følger de alternative løsninger kunne ført til, positive eller negative
- kvalitet- og sikkerhetsvurderinger
- ressursutnyttelsen

Av de oppdrag som velges, skal minimum 2 inneholde utfordringene som opptrer i forbindelse med forfølgelse med bil og utrykning med våpen. Utgangspunktet kan være selvopplevde hendelser eller Case. Stressmestring, tjenestemennenes emosjonelle belastninger i forbindelse med utrykningsoppdrag er også et naturlig

tema å ta opp i forbindelse med praksisen. Kandidaten skal skrive en kortfattet rapport hvor vedkommendes analyser og drøftinger i forbindelse med utrykningsoppdrag framkommer. Rapporten skal legges ved sluttevalueringen

Forhåndsplanlagt problemorientert tjeneste

Kandidaten skal analysere lokale utfordringer innenfor tjenesteområdet. Som grunnlag for denne analysen skal vedkommende benytte erfaringen fra de første praksisukene, samt tilgjengelig statistikk og hendelseshistorikk internt og eksternt. Han/hun skal videre danne seg et bilde av hvor ordens- og beredskapsoppdragene skjer, når de skjer og hvem som oftest er involvert (enkeltpersoner og grupper). Opplysninger fra politidistriktets PO-logg og det lokale eller regionale straffesaksbildet bør være sentrale kilder i dette arbeidet. Når kandidaten har skaffet seg tilstrekkelig grunnlag, skal vedkommende delta i forhåndsplanlegging av og målrettede aksjoner mot problemområder i lokalmiljøet. Vedkommende skal skrive en kortfattet rapport om sine erfaringer fra dette arbeidet. Rapporten skal vedlegges sluttevalueringen.

Andre oppdrag

Kandidaten skal under veiledning reflektere over bruk av tvangsmidler det er aktuelt å benytte i forbindelse med ordenstjeneste. Utgangspunktet bør fortrinnsvis være selvopplevde hendelser, men case kan være et alternativ. Hjemmelsgrunnlag må fokuseres spesielt. Videre skal kandidaten sette seg inn prinsippene og planverket for operativ tjeneste generelt. For øvrig skal vedkommende sette seg inn i de ledelses- og ansvarsforhold som tilligger "eldstemann" i patruljen i forbindelse med den daglige tjenesteutførelse.

Før kandidaten avslutter sin praksis innenfor tjenesteområdet, skal han/hun (f.eks i en parole) holde en muntlig orientering til ledelse og/eller ansatte, hvor det redegjøres for egen læring fra tjenestegjøringen.

Vedlegg 4

Rammeaktiviteter for planmessig tjenestegjøring innen forvaltning

Tjenesten skal gi kandidaten innføring i sentrale forvaltningsgjøremål, samt grunnleggende forståelse for saksfeltets betydning som en integrert del av politiets totale tjenesteutøvelse. Praksisen bør starte med at kandidaten den første uken setter politiets forvaltningsvirksomhet i et samfunnsperspektiv ved å kontakte eksterne virksomheter som eksempelvis våpenforhandlere, utesteder, registreringsenhet for flyktninger/asylsøkere eller eventuelt asylmottak. Videre skal tilgjengelighet, servicenivå og effektivitet i saksbehandlingen vurderes.

Planmessig tjenestegjøring innen forvaltning må forøvrig legges opp slik at de nedenfor nevnte fagområder dekkes i løpet av minimumskravet på 5 måneder. Avsatt tid til de enkelte områdene må tilpasses behovene og oppgavetilfanget i de respektive politidistriktene.

Utlendingsforvaltning

Det skal ut fra politidistriktets geografiske beliggenhet særlig fokuseres på samarbeidet politi - UDI, grensekontroll, dokumentkontroll og bortvisning / utvisning, samt regelverk og prosedyre i asylsaker. Om mulig bør kandidaten være tilstede i et rettsmøte og følge påtaleansvarlig jurist som bisitter i en utlendingssak. Kandidaten skal i sin daglige tjenesteutøvelse gjennomføre sjekk av utlendinger i SIS. Etter fullført periode skal kandidaten ha forståelse for utlendingsforvaltning/kontroll, og i en kortfattet rapport sammenfatte sine refleksjoner knyttet til dette saksfeltet. Rapporten skal vedlegges evalueringen.

Våpen

Kandidaten skal sette seg inn prosedyrer i forbindelse med:

- vurdering av søknad om ervervstillatelse for våpen
- tilbakekallelse av ervervstillatelse/inndragning av våpen
- behandling av beslaglagt våpen

Kandidaten skal gis kunnskaper og erfaring nok til å innse betydningen av god kontroll med personer som søker om ervervstillatelse, samt viktigheten av politiets skjerpede kontroll med våpen og våpenbesittere.

Bevillinger og ordensvakter

Kandidaten skal tilegne seg innsikt i ulike bevillinger utstedt av politiet og håndhevelsen av disse. Vedkommende skal videre ta del i minst 1 kontroll på restauranter/andre utesteder eller av virksomhet knyttet til brukthandel. Kandidaten skal ha kjennskap til politiets samarbeid med vaktelskaper og virksomheter som må ha godkjennelse/eventuelt bevilling fra politiet. Vedkommende skal kjenne til de mest sentrale samarbeidspartnere med politiet i bevillingssaker.

Øvrige forvaltningsgjøremål

For å kunne gi god veiledning til publikum, skal kandidaten i løpet av praksistiden, tilegne seg relevant kunnskap om/oversikt over de nedenfor nevnte forvaltningsgjøremålene:

- førerkort
- politiattester
- pass
- hittegods
- lotteri

Vedkommende skal videre kjenne til hvordan samarbeidet med andre etater fungerer på disse områdene.

Før kandidaten avslutter sin praksis innenfor tjenesteområdet, skal han/hun (f.eks i en parole) holde en muntlig orientering til ledelse og/eller ansatte, hvor det redegjøres for egen læring fra tjenstegjøringen.

Vedlegg 5

Forslag til individuell plan for gjennomføring av planmessig tjenestegjøring

Navn / tittel på kandidat:

Opprinnelig tjenestested- og område:

Planmessig tjenestegjøring innen:

Presisering av tjenesteområde

Navn / tittel på kandidatens nærmeste leder:

Navn / tittel på nærmeste leder under tjenestegjøringen:

Navn / tittel på eventuell annen veileder:

Gjennomføringsperiode og praksisomfang

Start- og sluttidspunkt

Totalt omfang på praksis innen tjenesteområdet

Læringsmål:

Presisering av hva kandidaten skal kunne etter endt tjenestegjøring

Hovedaktiviteter for tjenestegjøringen:

Presisering av hvilke hovedaktiviteter innen tjenesteområdet kandidaten skal få erfaring i

Gjennomføring av veiledning:

Presisering av hvordan veiledningen skal foregå

Evaluerings

Presisering av hvordan planen skal evalueres underveis

Vurderingskriterier

Eventuelle kriterier som skal legges til grunn for godkjenning av kandidaten utover de som gjelder for all planmessig tjenestegjøring

Vedlegg 5- Veileder i kompetanseplanlegging i Politietaten



Veileder i kompetanse- planlegging



TERMINOLOGI

Begrep/forkortelse	Forklaring
Kompetanse	Kompetanse er den kunnskap og de ferdigheter, formelle og uformelle, som en ansatt har til å utføre en gitt oppgave. De ansattes kompetanse utgjør samlet sett organisasjonens kompetanse. De ansattes evner og holdninger er også en del av kompetansebegrepet
Kompetanseområde	Den type kompetanse som er utledet av enhetens oppgaver og målsettinger (kompetansebehov). Spørsmålet som må stilles er: hva slags kompetanse må vi ha for å løse våre oppgaver og nå de fastsatte målene? Eksempelvis vil <i>analyse</i> være et kompetanseområde og det å beherske ulike typer dataverktøy innen analyse være kompetanser (kravet til kompetanse)
Kompetansekartlegging	Kartlegging av kompetanse handler om å skaffe oversikt over den kompetanse som allerede eksisterer i enheten. Kartleggingen skal gjøres i forhold til på forhånd definerte kompetanseområder (kompetansebeholdning)
Kompetanseanalyse	Er den prosessen som gjennomføres for å finne gapet (GAP-analyse) mellom kompetansebeholdning og kompetansebehovet
Kompetanseplanlegging	En planlagt og forutsigbar måte å jobbe på for å rekruttere, (videre)utvikle, mobilisere og beholde kompetanse, i tråd med enhetens behov. Synliggjøres i en kompetanseplan
Kompetansestyring	Det helhetlige arbeidet som gjøres for å rekruttere, (videre)utvikle, mobilisere og beholde kompetanse, i tråd med etatens behov. Synliggjøres gjennom realisering av kompetanseplanen

Politidirektoratet

Veileder i kompetanseplanlegging, ver 1.0 Avdeling for HR og HMS

Innholdsfortegnelse

1	Formål.....	4
	Om veilederen	5
2	Beskrivelse av enheten.....	5
2.1	Sentrale spørsmål som bør belyses i prosessen.....	5
3	Definere krav til kompetanse.....	6
3.1	Sentrale spørsmål som bør belyses i prosessen.....	6
4	Kompetanseanalyse	6
4.1	Kompetansekartlegging	7
4.2	Identifisere gapet mellom krav og beholdning.....	7
5	Kompetanseplan.....	8
5.1	Sentrale spørsmål som bør belyses i prosessen.....	8
6	Evaluering og oppfølging.....	9
6.1	Sentrale spørsmål i evaluering:.....	9
7	Vedlegg	10

Politidirektoratet

Veileder i kompetanseplanlegging, ver 1.0 Avdeling for HR og HMS

1 Formål

Vi trenger et politi med bedre kompetanse og kapasitet, som deler kunnskap og lærer av erfaringer. Medarbeidere med god og riktig kompetanse er virksomhetens største verdi. For å løse oppgavene effektivt, realisere mål og strategier og tilpasse seg endringer i samfunnet har politiet behov for en variert sammensetning av kompetanse.

Kompetanseplaner er, sammen med en politiets virksomhetsstrategi og overordnet kompetansestrategi, et sentralt element i en karrieremessig tenkning og skal bidra til at politiet får oversikt over den kompetanse politidistrikt og særorgan må ha for å løse sine løpende oppgaver både innen for planperioden, og i fremtiden. I distrikt og særorgans arbeid med strategisk kompetansestyring er det utviklet veiledning, metoder og prosessbeskrivelser som ligger på Kilden.

Kompetente medarbeidere som opplever å få bruke sitt potensial har høyere arbeidsglede og bedre mulighet til å lykkes med sine oppgaver, med utvikling og endring. Det er altså viktig både for den enkelte medarbeider og for politiet som organisasjon at vi vet hvilken kompetanse enheten trenger og medarbeiderne har, og at vi har en plan for hvordan vi skal ta enhetens samlede kompetanse i bruk.

Kompetanseplaner, og økt fokus på kompetansestyring vil gi bedre resultater, styring og skape mer forutsigbarhet for medarbeidere og ledere i organisasjonen. Kompetanseplaner vil også sikre kjennskap til hvilken kompetanse som må rekrutteres eller videreutvikles. I tillegg vil tiltaket bidra til økt fokus på personalledelse og bedre ivaretagelse av den enkeltes medarbeiders kompetanseutvikling.

Lov- og avtaleverket stiller krav til arbeidsgivers ansvar for opplæring. At de ansatte har den kompetanse som trengs for at de skal løse de oppgaver de skal utføre er et lederansvar. Arbeidsgiver plikter å tilby nødvendig opplæring og må tilrettelegge for det, men dette fritar ikke de ansattes selvstendige plikt til å holde seg faglig oppdatert.

Det anbefales at arbeidet med kompetanseplanlegging gjøres som en integrert del av budsjett- og virksomhetsplanleggingen i politidistrikt og særorgan. Videre bør oppfølgingen av kompetanseplanen foregå som en del av den interne styringsprosessen. De ansatte skal informeres (hovedavtalen §17) om arbeidet før det startes og opplæringsplaner skal drøftes (hovedavtalen §18).

Politidirektoratet

Veileder i kompetanseplanlegging, ver 1.0 Avdeling for HR og HMS

Om veilederen

Hensikten med denne veilederen er å gi ledere og HR-stab en beskrivelse av hvordan politidistrikt og særorgan kan jobbe med å utarbeide sine kompetanseplaner. Veilederen kan brukes på alle nivåer i politidistrikt-/særorgan. Hvor detaljert kompetanseplanlegging det enkelte politidistrikt-/særorgan skal ha må vurderes lokalt.

Kompetanseplanlegging er delt opp i 4 hovedaktiviteter og inneholder en beskrivelse av hvordan disse kan gjennomføres. I tillegg inneholder veilederen forslag til ulike maler og prosessdiagram.

De fire hovedaktivitetene er:



Arbeidet med kompetanseplanlegging må ha en tydelig og reell lederforankring. HR-stab i det enkelte politidistrikt og særorgan vil kunne støtte ledere i arbeidet med å utarbeide kompetanseplaner, men viktigheten av involvering og aktiv deltakelse fra ledelsen kan ikke understrekes nok. En kompetanseplan må være utarbeidet slik at den kan oppleves som realistisk for de ansatte og som et godt styringsverktøy for ledelsen (kompetansestyring).

2 Beskrivelse av enheten

Arbeidet med kompetanseplanlegging starter ved at leder for virksomhetsområdet tar ansvaret for at oppgaver, kompleksitet i oppgavene i tillegg til ansvar og myndighet for enheten blir beskrevet. Det er først når en slik beskrivelse foreligger det kan utledes krav til den kompetanse som enheten trenger for å løse sine oppgaver og nå de fastsatte mål.

2.1 Sentrale spørsmål som bør belyses i prosessen

Hvem er vi og hva driver vi med?	
Hva er våre målsettinger?	
Hvor komplekse er våre oppgaver?	
Hvilket ansvar og hvilken myndighet har vi?	

Politidirektoratet

Veileder i kompetanseplanlegging, ver 1.0 Avdeling for HR og HMS

3 Definere krav til kompetanse

Arbeidet med å identifisere krav til kompetanse kan først starte når man har en beskrivelse av enheten og denne er godkjent av ledelsen.

Hensikt med aktiviteten er å avklare hva slags kompetanse enheten må ha for løse løpende oppgaver og nå målene som er satt.

3.1 Sentrale spørsmål som bør belyses i prosessen

Hvilke kompetanseområder vil dere utlede fra beskrivelsen av virksomheten?

Kompetanseområder:

- Hva slags kompetanse må vi ha for å løse oppgavene og nå målene?
- Hvilke ulike roller kan identifiseres innenfor kompetanseområdene?
- Hva er de definerte kompetansekrav for rollene innenfor området?

Definere kompetansekrav:

- Hvilke kompetanseområder har vi definert?
- Hvilke krav til formell utdanning, erfaring, holdninger og evner stilles til kompetanseområdene?
- Hvordan kommer kompetansen til uttrykk i arbeidet?
- Hvordan kan vi måle/vite at vi har denne kompetansen?

4 Kompetanseanalyse

Arbeidet med en kompetanseanalyse starter når kravene til kompetanse er identifisert. Hensikten med en kompetanseanalyse er å gi leder oversikt over enhetens kompetansebehov. Kompetansebehovet danner grunnlaget for enhetens kompetanseplan.

For å gjennomføre en kompetanseanalyse må det først gjennomføres en kompetansekartlegging. Deretter skal gapet mellom kompetansekrav og kompetansebeholdning identifiseres. Tiltakene som planlegges gjennomført for å dekke behovet for kompetanse vil være enhetens kompetanseplan.

Verktøy for å gjennomføre en kompetanseanalyse finnes på KILDEN <https://kilden/arbeidsforhold/jobb-og-karriere/strategisk-kompetansestyring/kompetanseanalyse/>. Resultatet av en analyse etter denne modellen finnes i pkt. 5.2.

4.1 Kompetansekartlegging

Leder er ansvarlig for kartleggingsarbeidet, men bør hente støtte fra kompetanse og opplæringsansvarlig i HR-stab.

Det er to måter å tilnærme seg kompetansekartlegging på:

- Kompetansekartlegging gjennomføres i henhold til på forhånd definerte mål og kompetanseområder. En slik kartlegging er tilstrekkelig for å utarbeide enhetens kompetanseplan.
- Kompetansekartlegging av all tilgjengelig kompetanse i enheten for å avdekke overskudd av kompetanse. En slik kartlegging vil, i tillegg til å være grunnlaget for en kompetanseplan, gi oversikt over et eventuelt kompetanseoverskudd. Oversikt over kompetanseoverskudd er nyttig for å kunne mobilisere kompetanse på andre virksomhetsområder eller ved andre organisatoriske enheter.

Før man går i gang med kartleggingen må det avklares hva som er hensiktsmessig nivå i enheten å gjennomføre kartleggingen på. Skal man ha en mer organisatorisk tilnærming eller skal man kartlegge hver enkelt ansatt?

Det finnes et utall metoder å benytte for å kartlegge kompetanse. I vedlegg 1 er det foreslått en metode som kan benyttes i arbeidet.

For å lykkes med kartleggingen må leder kjenne sine ansatte, og dersom man velger å kartlegge hver enkelt ansatt kan medarbeidersamtalens skjema benyttes som verktøy. Der det er flere enheter som skal kartlegges er det viktig at man enes om metode og kartleggingsskjema/verktøy før man går i gang med arbeidet. Det må også avklares hvem som tar imot resultatene fra kartleggingen og sammenstiller funnene.

Kartleggingen bør vise, ikke bare om kompetansen er tilgjengelig eller ikke, men også på hvilket nivå den bør ligge. Kartleggingen bør også si noe om hvordan kompetansen er organisert. Er kompetansen der den bør være?

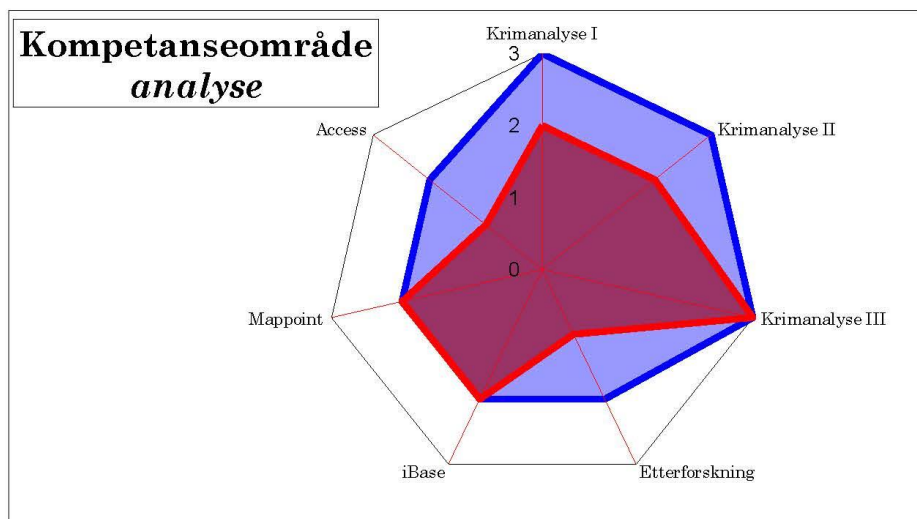
4.2 Identifisere gapet mellom krav og beholdning

Hensikten med kompetanseanalyser er å identifisere forholdet mellom kompetansekravet og kompetansebeholdninger, og skal blant annet avdekke på hvilket kompetanseområde behovet er størst. Analysen er grunnlaget for hvilke tiltak som iverksettes for å dekke kompetansebehovet. Det er tre måter å dekke kompetansebehovet på:

1. Kompetansemobilisering.
Ta i bruk kompetanse man har, men ikke benytter seg av.
2. Kompetanseutvikling
3. Rekruttering

Kompetansemobilisering er det mest kostnadseffektive tiltaket. En slik tilnærming vil bety at man ikke rekrutterer eller utvikler kompetanse man allerede har. De tiltak som velges for å utvikle kompetanse man trenger for å løse sine oppgaver og nå fastsatte mål utgjør enhetens kompetanseplan.

Eksempel på en kompetanseanalyse på et kompetanseområde:



Kompetanser	Krimanalyse I	Krimanalyse II	Krimanalyse III	Etterforskning	iBase	Mappoint	Access
Ønsket nivå	3	3	3	2	2	2	2
Faktisk nivå	2	2	3	1	2	2	1

5 Kompetanseplan

Arbeidet med å utarbeide enhetens kompetanseplan starter når kompetanseanalysen er gjennomført og kompetansegapet er synliggjort.

Hensikten med en kompetanseplan er å synliggjøre kompetansebehov og hvordan de skal dekket gjennom tiltak som kompetansemobilisering, utvikling og rekruttering.

Kompetanseplanen bør også inneholde en oppsummering av de skritt som er gjennomført i prosessen og de funn som er gjort i kompetanseanalysen. Planen skal også inneholde beskrivelse av hvem som har ansvar for det enkelte tiltak, hvilket kompetanseområde tiltaket hører til, når tiltaket er planlagt gjennomført og hvilken kostnadsramme tiltaket er gitt. Når planen foreligger skal den danne utgangspunkt for medarbeidersamtaler og avtalene som blir gjort mellom leder og medarbeider om den enkeltes utvikling.

Mal for beskrivelse av tiltakene i en kompetanseplan fremkommer i vedlegg 2.

5.1 Sentrale spørsmål som bør belyses i prosessen

- Hvordan kan vi vite om vi har riktig kompetanse innen planperiodens utløp?
- Beskriv hvilke tiltak som skal tette kompetansegapene?
- Hvilke kostnader innebærer det enkelte tiltaket?
- Når skal tiltaket gjennomføres?
- Hvem har ansvaret for tiltaket?
- Hvilke utfordringer kan dere møte?

Politidirektoratet

Veileder i kompetanseplanlegging, ver 1.0 Avdeling for HR og HMS

Eksempler på tiltak i en kompetanseplan:

- Mobilisere/omdisponere: ta i bruk kompetanse som er i organisasjonen/flytte personell og/eller oppgaver
- Opplæring: Målrettet etter- og videreutdanning, kurs, veiledning, seminarer, konferanser
- Hospitere/låne: Hente inn kompetanse fra andre steder i organisasjonen, etaten, eksternt.
- Rekruttere: Kritisk gjennomgang av stillingsbeskrivelser og kompetansebehov i utlysninger og ansettelsesprosesser. Vurdere omgjøring av stillinger og omdisponering (omplussing) av ansatte
- Beholde: Vurdere hvilke tiltak som kan bidra til å beholde kompetanse

6 Evaluering og oppfølging

I arbeidet med kompetanseplanlegging skiller vi mellom underveis evaluering (formativ evaluering) og evaluering av planen når perioden utløper (summativ evaluering). Formative evalueringer fokuserer på prosessen som ledet frem til kompetanseplanen og summative evalueringer fokuserer på måloppnåelse og om tiltakene har oppnådd ønsket effekt. Summativ evaluering gjennomføres derfor i etterkant av planens utløp. Det viktigste spørsmålet i en evaluering, er hvilke kriterier og krav som skal settes som for eksempel *hvor bra er bra nok?* Vanligvis styres dette av hva som evalueres, og hva leder og medarbeidere ønsker å få ut av evalueringen.

6.1 Sentrale spørsmål i evaluering:

- Relevans. I hvilken grad er målsetningene til tiltaket relevante?
- Effektivitet. I hvilken grad er tiltaket organisert på en hensiktsmessig måte og har en fornuftig rolleavklaring og samarbeid med andre aktører på området?
- Måloppnåelse og effekt. I hvilken grad nås «tiltakets» mål, og i hvor stor grad skyldes de oppnådde resultatene tiltaket og ville ikke ha blitt oppnådd uten det?
- Bærekraft. Hva bidrar tiltaket med på lang sikt knyttet til de overordnede samfunnsmessige målsetningene? Hva er nytteverdien av tiltaket sin innsats?

For å sikre en riktig balanse mellom ordinær tjeneste og kompetanseutvikling og mellom utgifter til drift og utvikling, er det viktig at arbeidet med kompetanseplanlegging gjennomføres som en del av den ordinære planprosessen. Det er også viktig å tydeliggjøre hvem som har ansvaret for oppfølging av planen og de tiltakene som er besluttet.

Politidirektoratet

Veileder i kompetanseplanlegging, ver 1.0 Avdeling for HR og HMS

7 Vedlegg

Vedlegg 1: Kompetansekartleggingsskjema

KOMPETANSE- KARTLEGGINGSSKJEMA	Hvor viktig er kompetansen for enheten?	Hvor mange har kompetansen og på hvilket nivå?			Hvor mange burde hatt kompetansen og på hvilket nivå?	
	1 = Viktig 2 = Meget viktig	Har ikke kompetanse	Grunnleggende	Høyt/avansert	Grunnleggende	Høyt/avansert
Kompetanseområde 1						
<Kompetanse>						
<Kompetanse>						
	Hvor viktig er kompetansen for enheten?	Hvor mange har kompetansen og på hvilket nivå?			Hvor mange burde hatt kompetansen og på hvilket nivå?	
Kompetanseområde 2	1 = Viktig 2 = Meget viktig	Har ikke kompetanse	Grunnleggende	Høyt/avansert	Grunnleggende	Høyt/avansert
<Kompetanse>						
<Kompetanse>						

Vedlegg 2: Mal kompetanse plan

Kompetanseplan		
Kompetanseområde	Kompetansebeholdning	Kompetansegap
Kompetansetiltak		Ansvar
Gjennomføring	Kostnad	Kommentar

Kompetanseplanen har flere kolonner. Nedenfor finner du en kort beskrivelse av hver kolonne:

- **Kompetanseområde:** Overfør kompetanseområdene som er utledet fra beskrivelse av enheten.
- **Kompetansebeholdning:** Beskriv omfang og nivå på kompetansen.
- **Kompetansegap:** Beskriv hvorvidt det er et kompetansegap eller ikke innenfor hvert av kompetanseområdene.
- **Kompetansetiltak:** Beskriv hvilke tiltak som skal tette kompetansegapet, se pkt 6.1
- **Ansvar:** Skriv hvem som har ansvaret for at det enkelte tiltak blir gjennomført.
- **Gjennomføring:** Beskriv når det er planlagt at det enkelte tiltaket skal gjennomføres.
- **Kostnad:** Beskriv hva det enkelte tiltaket er forventet å koste og/ eller om det kan gjennomføres innenfor rammen av eksisterende budsjett.
- **Kommentar:** Skriv eventuelle kommentarer som har betydning for gjennomføringen av tiltakene.

Politidirektoratet

Veileder i kompetanseplanlegging, ver 1.0 Avdeling for HR og HMS

Vedlegg 6- intervjuguide

- **Samtykkeskjema- få samtykke, informere igjen om at de kan trekke seg når som helst.**
- **Tas opp på lyd- informere, spørre om det er greit**
- **Sett på båndopptaker**
- **Fortell hvordan intervjuet er lagt opp:**

Du er pb.3. Jeg er interessert i å finne ut av hvilke kompetansekriterier du måtte oppfylle for å bli pb.2/ pb.3, og din opplevelse av veien til å bli pb. 2 og 3. Til slutt spørre deg om hvilken kunnskap du har til distriktets kompetanseplaner.

I og med at jeg ser på kompetansekriteriene som en del av hvordan politiet forstår kunnskap- og kompetanseutvikling, vil jeg begynne med å spørre deg om hva det er du legger i begrepet kunnskap og kompetanseutvikling?

PLANLEGGINGSFASEN

- 1) Kan du fortelle om det ble lagt en plan på å oppfylle kompetansekriteriene? Eventuelt hvordan ble det lagt en plan? (kompetanseplanlegging). Hvem var det foreslo at det skulle legges en plan for det?
 - a. Var det du eller din leder?
 - b. Hvordan ble dette et tema?
 - c. Har du gjennomført medarbeidersamtaler på noen av dine arbeidsplasser? Har kompetansekriteriene og oppfyllelse av disse vært tema under medarbeidersamtalen?
 - d. (hvis det ikke ble tatt opp på medarbeidersamtaler) Kan du si noe om på hvilke andre måter det ble lagt en plan for hvordan du skulle oppfylle de ulike kriteriene?
- 2) I hvilken grad har du fått bestemme hvilke kriterier du skulle oppfylle? Kan du si noe om hvilken betydning det har hatt for deg å kunne bestemme/ ikke kunne bestemme?

- 3) Kan du si litt om din arbeidsgiver på noe tidspunkt har ønsket/ bedt deg om å tilegne deg en viss kompetanse? Eventuelt, kunne dette brukes til å oppfylle et av kompetansekriteriene?
- 4) Kan du fortelle om din kompetanse er kartlagt på noen måte av ledelsen? På hvilken måte? Hva slags kompetanse var det som ble kartlagt?
- 5) Kan du si litt om arbeidsgiver på noe tidspunkt har forsøkt å tilrettelegge for at du skal få brukt kompetanse du har fra før eller har anskaffet deg? Eventuelt hvordan?

KOMPETANSEKRITERIENE (vis kriteriene før de svarer, så kan det hjelpe dem å huske)

- 6) Hva var det som ble lagt til grunn når du ble oppnormert til pb.2?
- 7) Hva var det som ble lagt til grunn når du ble oppnormert til pb.3?
- 8) Kan du si noe om hvordan det ble besluttet at akkurat du skulle få gjennomføre de ulike kompetansekriteriene?

IMPLEMENTERING AV TILTAK

- 9) I hvilken grad er du gjort kjent med formålet med kompetansekriteriene generelt?
- 10) I hvilken grad ble du gjort kjent med læringsmålet for de ulike kompetansekriteriene før du oppfylte dem?
- 11) Hva slags læringseffekt fikk du av å oppfylle kompetansekriteriene? Langvarig eller kortvarig effekt? Hva var grunnen til denne effekten tror du?
- 12) Hvilke faktorer er viktige for å at du skal lære? Hvordan lærer du best?
- 13) Hva tenker du om de ulike læringsmetodene som man bruker for å oppfylle kompetansekriteriene? (altså, kurs, jobbrotasjon, selvstudium osv.)

- 14) Hva var motivasjonen for å oppfylle de ulike kriteriene?
- 15) Hva er grunnen til at du oppfylte akkurat de kompetansekriteriene som du gjorde?
- 16) Kan du si noe om dette er kurs/utdanning/arbeidsrotasjon du ville ønsket å ha uavhengig av kompetansekriteriene?
- 17) Hvordan gjennomførte du de ulike kompetansekriteriene?
- 18) Ble du gitt noen føringer/ retningslinjer/gjennomføringsplan på hvordan de ulike kriteriene skulle gjennomføres? Eventuelt på hvilken måte?
- 19) I forhold til planmessig tjeneste- Hvem fulgte deg opp under denne jobbrotasjonen? Fikk du en veileder?

EVALUERING AV KRITERIENE

- 20) Kan du fortelle om de ulike kriteriene som du oppfylte ble evaluert? Hvordan ble denne evalueringen gjennomført?
- 21) Kan du fortelle om hvorvidt du opplever at kompetansen og kunnskapen du måtte tilegne deg ved å oppfylle av de ulike kompetansekriteriene, som meningsfull og relevant i din jobb, og i politiet generelt?
- 22) Kan du fortelle om hvordan du føler at du at du får brukt kompetansen du har opparbeidet deg ved å fylle kompetansekriteriene?
- 23) Hva mener du om kompetansekriteriene generelt? Eventuelt hva er bra, og hva er dårlig?
- 24) Har du annen kompetanse som du mener er relevant i politiet, som ikke kunne bruke for å fylle kompetansekriteriene?

25) Hvordan tenker du at politiet på best mulig måte kan utvikle de ansatte sin kunnskap og kompetanse?

KOMPETANSEPLANER/KOMPETANSEUTVIKLINGSPLANER

26) Kjenner du til begrepet kompetanseplan og eller/ kompetanseutviklingsplan? I POD sitt rundskriv refereres det til at distriktene skal utarbeide kompetanseplaner og kompetanseutviklingsplaner med tanke på hvilken kompetanse som er relevant i deres distrikt.

27) Kjenner du til om det er kompetanseplan og eller/ kompetanseutviklingsplaner der hvor du jobber, eventuelt i andre distrikter du har jobbet?

28) Kjenner du til innholdet i disse kompetanseplan og eller/ kompetanseutviklingsplanene? Hvordan ble du eventuelt kjent med dette?

29) Hva vet du om de ulike kompetansekriteriene som oppfylte for å bli pb.2/3 var en del av en kompetanseplan og eller/ kompetanseutviklingsplan i distriktet?

30) Nå har vi snakket mye om i hvilken grad kompetansekriteriene er kunnskap og kompetanseutviklende. Er det andre ting (angående kompetansekriteriene) som vi ikke har vært inne på og som jeg burde vite om?

Etter intervjuet- spørre om vedkommende har spørsmål til meg.

Vedlegg 7- Godkjenning NSD



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Kompetansekriterier i politiet

Referansenummer

853863

Registrert

17.08.2018 av Kristin Torgersen - Kristin.Torgersen@phs.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Politihøgskolen

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marit Egge , marit.egge@phs.no, tlf: 48055595

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristin Torgersen, kristin_torg@hotmail.com, tlf: 99552826

Prosjektperiode

20.08.2018 - 30.10.2019

Status

12.10.2018 - Vurdert

Vurdering (2)

12.10.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 11.10.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.10.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD finner at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

De registrerte vil ha følgende rettigheter i prosjektet: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). Rettighetene etter art. 15-20 gjelder så lenge den registrerte er mulig å identifisere i datamaterialet.

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

OneDrive er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp behandlingen ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

11.10.2018 - Vurdert

Epost 05.10.2018: Ønsker prioritering HJP

Vedlegg 8- Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Kompetansekriteriene i politiet»

Prosjektet er en masteroppgave på studiet politivitenskap på Politihøgskolen. Masteroppgaven er et 30 studiepoengs oppgave.

Min problemstilling i masteroppgaven er: Hva er formålet med kompetansekriteriene i politiet, og i hvilken grad er de kunnskap- og kompetanseutviklende? Hvordan opplever politibetjenter kompetansekriteriene i praksis?

For å forsøke å svare på problemstillingen min vil jeg foreta en dokumentanalyse av politidirektoratets (POD) rundskriv om kompetansekriteriene og finne ut av hva POD legger til grunn for kompetansekriteriene i politiet. Politidirektoratet er politidistriktene og særorganene sin overordnede myndighet, og er blant annet ansvarlig for å drive faglig ledelse i politiet. For å finne ut av hvordan kompetansekriteriene fungerer i praksis ønsker jeg å få informasjon fra personer som har opparbeidet seg erfaring og som er oppnormert til pb. 3.

Oppsummert kort ønsker jeg å se på hva POD legger til grunn for utforming av kompetansekriteriene, og politibetjentenes erfaring med, og meninger om kompetansekriteriene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Politihøgskolen, hvor jeg tar mastergrad i politivitenskap, er ansvarlig for forskningsprosjektet. Mine veiledere ved politihøgskolen er Marit Egge og Brita Bjørkelo.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju politibetjenter som er pb.3, av den grunn at de har gått alle skrittene fra pb.1, til 2 til 3, og da sannsynligvis har mest erfaring i politiet. Da jeg kun skal intervju 6-8 personer har jeg bestemt meg for å intervju personer som jobber (Anonymisert informasjon). Henvendelsen går via driftsenhetsleder som videre hører med sine ansatte som er pb.3, om de

er villig til å stille til intervju. Dersom det er flere som melder seg vil jeg foreta et utvalg. Henvendelsen om å forta intervjuer i (Anonymisert informasjon) er søkt og godkjent av HR i (Anonymisert informasjon).

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil bruke intervju som metode, hvor jeg hovedsakelig vil stille deg spørsmål angående planleggingsfasen til oppfyllelse av kompetansekriteriene, hvilke kompetansekriterier du la til grunn for oppnormering til pb.2 og pb.3, og din opplevelse av veien til å bli pb.2 og pb.3. Intervjuet vil ta deg ca. 1 time. Jeg vil ta opp intervjuet på lyd samtidig som jeg skriver notater fra intervjuet, for senere å transkribere intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålet jeg har fortalt om i dette skrivet. All data vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det du informerer om i intervjuet vil bli anonymisert i oppgaven, slik at det ikke skal være mulig for andre enn deg å gjenkjenne dine uttalelser.

Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til dine opplysninger. Navn, stilling og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil bli lagret på Politihøgskolen sin Onedrive (skytjeneste), hvor jeg har en personlig PHS- konto, som er passord beskyttet. Navnelisten og samtykkeskjema vil bli lagret innelåst på min bopel.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal være avsluttet innen 30.10.19. Innen denne dato vil lydopptak og alle personidentifiserende opplysninger om deg være slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra politihøgskolen har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- student Kristin Torgersen, tlf: 99552826, kristin_torg@hotmail.com
- veileder Marit Egge, marit.egge@phs.no eller Brita Bjørkelo, brita.bjorkelo@phs.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet kompetansekriterier i politiet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 30.10.2019.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)