

Kunnskapsutvikling i tverrfaglige team

Hva er kritiske faktorer for å lykkes?

Av

Åse Kirstine Jægtvik og Gaute Krogfjord

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København og
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole for graden
Master of Knowledge Management
(Master i Kunnskapsledelse)
2010



**Copenhagen
Business School**
HANDELSHØJSKOLEN



DANMARKS PÆDAGOGISKE
UNIVERSITETSSKOLE
AARHUS UNIVERSITET



SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV MASTER-/BACHELOR- /KANDIDAT- OG PROSJEKTOPPGAVER

Forfatter(e): Åse Kirstine Jægtvik og Gaute Krogfjord

Tittel: Kunnskapsutvikling i tverrfaglige team – hva er kritiske faktorer for å lykkes?

Studieprogram: Master i kunnskapsledelse – 2010

Kryss av:

Vi/jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: ___ 01.10.10 _____

Dato:

underskrift

underskrift

underskrift

underskrift

underskrift

underskrift

FORORD

Med bakgrunn i at vi begge to hadde en lederstilling i typiske kunnskapsorganisasjoner, var valget enkelt for oss begge. Vi ønsket å skrive om hvordan vi praktisk kunne stimulere til kunnskapsutvikling gjerne knyttet til et av våre arbeidsteder. Siden begge har arbeidsplass knyttet til kommune, var ønsket at vi begge skulle lære noe som vi kunne bruke på våre arbeidsplasser. Åses arbeidsplass ble raskt valgt som forskningsfelt fordi feltet var avgrenset og oversiktlig. Arbeidet med avhandlingen startet et stykke ut i studiet. Vi jobbet en del sammen gjennom studiet, og noen av de mindre oppgavene vi skrev sammen dannet grunnlaget for avhandlingen.

Det var derfor både med entusiasme og en god porsjon motivasjon vi satte i gang med den spede begynnelse av avhandlingen tidlig høsten 2008. Arbeidet kom godt i gang utover vinteren 2009. Dessverre ble Åse alvorlig syk mars 2009, og avhandlingen måtte utsettes. Alvorlighetsgraden over Åses sykdom tillot verken arbeid eller jobbing med avhandlingen. Det opplevdes likevel vanskelig å skulle gi slipp på avhandlingen og det prosjektet som var satt i gang. Prosjektet var helt i startgropen og Åse var svært entusiastisk over det som skjedde og så fram til å styre det videre. Framtiden var lenge usikker, men da Åse var ferdigbehandlet i desember og friskmelding kom, bestemte vi oss for å fortsette med avhandlingen der vi slapp. Vi begynte å nøste, løse tråder ble fanget opp, og i løpet av våren 2010 var vi godt i gang med avhandlingen igjen.

Vi ønsket å lære noe praktisk av avhandlingen, og vi ønsket at de ansatte skulle ha nytte av den. Vi tror med hånden på hjertet at vi selv har lært og fått brukt mye god teori fra studiet satt i praksis, og sett teorien i sammenheng med praksis. Vi tror også at flere ansatte har lært noe nytt gjennom dette prosjektet, og vi ønsker å utvikle dette i tjenesten framover.

Vi vil først og fremst takke veilederen vår, professor Jan Ole Vanebo. Vi har gjennom hele perioden følt at hans konkrete, og gode faglige innspill til avhandlingen har vært helt avgjørende og fungert svært godt for vårt behov.

Videre vil vi takke Åses arbeidsted, med daværende Helse og sosialsjef Helge Carlsen og enhetsleder Solveig Brevik som åpnet for at vi kunne bruke tjenesten som forskningsfelt og tillatelsen for å igangsette prosjektet. Videre en takk til nåværende enhetsleder Åse

Bjerkestrand som har støttet prosjektet videre, og en spesiell takk til helsesøster Hilde Rakstang som drev prosjektet videre i en tid med mye kaos. En stor takk til alle de ansatte som stilte velvillig opp til intervjuene, de ga oss svarene!

Til slutt vil vi takke våre tålmodige partnere og barn som har latt oss være bøyd over bøker, oppgaver og til slutt avhandlingen for at vi kunne gjennomføre masterutdanningen.

Takk til dere alle sammen!!!

Kristiansund, august 2010

Åse Kirstine Jægtvik

Gaute Krogfjord

SAMMENDRAG

Som nyansatt leder for skolehelsetjenesten i Kristiansund kommune ble Åse raskt klar over et behov for mer tverrfaglig samarbeid. Dagens brukere har ofte mer sammensatte og kompliserte behov, og dette er utfordringer som skolehelsetjenesten pr i dag ikke har utviklet gode nok rutiner på. Men hvordan kan vi som ledere lykkes med kunnskapsutvikling i tverrfaglig team, og hva er de kritiske faktorene for å lykkes?

Åse hadde tidligere erfart tilsvarende utviklingsprosjekter, initiert av toppledelsen, som har brukt til dels store ressurser på styringsgrupper og koordineringsmøter. Men ofte har det ikke kommet noen praktiske endringer ut av slike prosjekt. Vi ønsket derfor å se nærmere på hvordan vi som ledere kunne legge til rette for en prosess der sentrale fagpersoner blir involvert fra starten av, og at prosessen i større grad foregår nedenfra og opp. Vi så videre at utvikling av tverrfaglig samarbeid er avhengig av at enhetens kunnskap økes. Utvikling og implementering av ny kunnskap ville derfor være en meget viktig faktor for å lykkes med tverrfaglig samarbeid. Vi valgte å sette ned to arbeidsteam som skulle arbeide videre med temaet tverrfaglige team. Prosjektet var derfor i stor grad avhengig av hvorvidt disse teamene klarte å levere ønsket resultat. Åse hadde gjennom egne erfaringer og studier en forforståelse og forventning om at de to teamene skulle være selvstyrte, og det ble derfor lagt opp til at de i stor grad skulle fungere som selvstyrte team, og selv ta ansvar fremdrift.

Vi har benyttet et aksjonsforskningsprosjekt som en ramme for vår tilnærming til problemstilling og forskningsprosess. Hensikten med dette er at vi som forskere skal lære selv i prosessen gjennom refleksjon, og også at vi lærer sammen med de ”utforskede”. I teoridelen har vi beskrevet aktuell teori om kunnskap og kompetanse, kunnskapsutvikling i praksis samt team og teamutvikling. Vi har innhentet ulike data fra prosjektet, og bearbeidet disse i analysen i kapittel 5. I analysen har vi gått nærmere inn på fire ulike tema som vi mener er kritiske faktorer for å lykkes med kunnskapsutvikling i tverrfaglige team. Dette er prosjektets bakgrunn, ledelsens organisering av prosjektet, ledelse av prosesser i arbeidsteam og kunnskapsprosessen. Analysen viser at prosjektet hadde store problemer underveis, men at det til slutt ble en positiv opplevelse for deltakerne. Prosjektet har tilført Skolehelsetjenesten verdifull kunnskap både om tverrfaglig samarbeid og erfaring i teamarbeid. Men i ettertid ser vi imidlertid flere ting som kunne ha vært gjort annerledes i løpet av dette prosjektet. Vi går nærmere inn på dette i oppsummerende konklusjoner i analysen.

INNHold

1	INNLEDNING OG PROBLEMSTILLING	8
1.1	Bakgrunn.....	8
1.2	Problemstilling.....	11
1.3	Oppgavens oppbygning.....	12
2	HELSESTASJONEN OG SKOLEHELSETJENESTEN I KRISTIANSUND KOMMUNE	13
2.1	Organisering og samhandling i tjenesten.....	15
3	TEORI	18
3.1	Hva er kunnskap og kompetanse?	19
3.1.1	Kunnskap, læring og endring	20
3.1.2	Ulike perspektiv på kunnskap	22
3.1.3	Det strukturelle perspektivet og prosessuelle perspektivet	24
3.1.4	Perspektiver på kunnskapsutvikling.....	26
3.1.5	Kunnskap, læring og kompetanse	27
3.1.6	Lærende organisasjoner.....	32
3.2	Kunnskapsutvikling i praksis – hvordan skapes kunnskap?	34
3.2.1	Seci - modellen.....	34
3.2.2	Kunnskapshjelperne	36
3.2.3	Community of practice.....	38
3.3	Team og teamutvikling	41
3.3.1	Gruppeprosesser og utvikling av team	43
3.3.2	Gruppeprosesser, ulike roller og funksjoner i et team.....	45
3.3.3	Bygging av team - teamutvikling	48
4	FORSKNINGSDESIGN OG METODE	52
4.1	Metodologi.....	52
4.2	Aksjonsforskning.....	55
4.2.1	Strukturelle perspektivet	57
4.2.2	Prosessuelle perspektivet.....	58
4.3	Datainnsamling.....	60
4.3.1	Intervjuer	61
4.3.2	Skriftlige kilder	63
4.4	Analyse av data.....	63
4.5	Sammendrag av design/ metode.....	65
5	ANALYSE	67
5.1	Analysemodell.....	68
5.2	I - Prosjektets bakgrunn, mål og hensikt A1	72
5.2.1	Kompetansekartlegging og diagnose	73
5.2.2	Oppsummerende konklusjon.....	79
5.3	II - Ledelsens organisering av prosjektet A2	80
5.3.1	Presentasjon og analyse av intervjuene del 1,	85
5.3.2	Oppsummerende konklusjon.....	86
5.4	III – Ledelse av prosesser i arbeidsteam A3	87
5.4.1	Gruppeprosesser og utvikling av team	89
5.4.2	Ulike roller og funksjoner i gruppene	91
5.4.3	Oppsummerende konklusjon.....	93

5.5	IV - Resultat og effekt – kunnskapsprosessen A4	95
5.5.1	Ble det utviklet noen ny kunnskap og kompetanse?	96
5.5.2	Hvordan ble det utviklet ny kunnskap i organisasjonen?.....	98
5.5.3	Kunnskapsprosessen i de to teamene	99
5.5.4	Hva har deltakerne lært om prosesser og teamarbeid?.....	101
5.5.5	Oppsummerende konklusjon.....	102
6	OPPSUMMERENDE KONKLUSJONER	104
6.1	Perspektiver i etterkant	107

1 INNLEDNING OG PROBLEMSTILLING

1.1 Bakgrunn

Helsestasjonen og skolehelsetjenesten i Kristiansund har et overordnet mål om å sikre barn og ungdom god helse. Det er ønskelig at dette blir gjort med best mulig kvalitet, innenfor de økonomiske rammene som ligger til grunn. Krav og forventninger fra brukere og politikere er økende, samtidig som tjenesten stadig føler at en har for knappe ressurser. Dagens brukere har ofte mer sammensatte og kompliserte problemer enn tidligere, og dette stiller helsetjenesten ovenfor stadig nye utfordringer når det gjelder kvalitet på tjenester, nytenkning og effektivitet. Dette er utfordringer som det i dag ikke er utviklet gode rutiner og prosedyrer på, og enheten har begrensede ressurser til å gripe tak i disse utfordringene. Statlige føringer gjennom kvalitetsreformen (<http://www.helsedirektoratet.no/kvalitetsforbedring/kvalitetsstrategi/>) innehar en ideologi i forhold til offentlige tjenester omkring samarbeid, som har ført til sammenslåing av ulike virksomheter. Hensikten er at det gjennom samlokalisering og samorganisering oppnås bedre utnyttelse av hverandres kompetanser, og dermed mer effektive og bedre tjenester. Som et resultat av dette har kommunen slått sammen flere faggrupper og enheter som arbeider med barn, men ikke alle.

Arbeidsgiver ønsker å oppnå optimal kvalitet til brukere utført så effektivt som mulig. For å oppnå dette må enheten være i stand til å utvikle og implementere ny kunnskap som forbedrer dagens praksis. Enheten må kunne skape ny kunnskap. Men det vil være minst like viktig å kunne fange opp kunnskap, gjenskape denne lokalt og omsette den i praktiske resultater. Ny kunnskap om arbeidsprosesser, prioritering av oppgaver, måling av resultater osv vil bidra til slike forbedringer. Gjennom kunnskapsutvikling kan vi sekundært oppnå økt effektivitet, men det primære målet i vårt tilfelle vil være å gi økt kvalitet til brukerne.

Lederen har tradisjonelt vært den som har hatt kunnskapsovertaket i organisasjonen, og vært den som har hatt ansvaret for å utvikle og implementere ny kunnskap i organisasjonen. Vi mener at dette er lederens viktigste oppgave, men i en kunnskapsintensiv organisasjon vil lederen møte ulike utfordringer knyttet til disse temaene. I dag er ikke leder nødvendigvis den med mest fagkunnskap, men bør ha god kunnskap om kunnskapsutvikling og innovasjon. Vi ønsker å se nærmere på kunnskapsutvikling i Helsestasjonen og skolehelsetjenesten i Kristiansund, og hva som kan være avgjørende for å kunne produsere ny kunnskap i et større

tempo enn tidligere. Dette kan bestå av å utvikle ny spisskompetanse, tydeliggjøring av tjenestene, avklare hvem som gjør hva osv. Som ansatte har vi selv deltatt i ulike ledelsesstyrte topptunge prosjekter knyttet til utvikling og omstilling. Vi har erfart at flere av disse prosjektene har brukt veldig store ressurser til styringsgrupper, koordineringsmøter, evalueringsrapporter osv. Samtidig har mange av disse til dels ambisiøse prosjektene hatt liten effekt på daglig praksis ute hos den enkelte medarbeider. Vi ønsker derfor å se mer på hvordan en kan legge til rette for og dyrke frem kunnskapsutviklende prosesser der sentrale fagpersoner deltar i prosessene. Vi ser også for oss at dette er prosesser som i større grad foregår ”nedenfra og opp” i organisasjonen. Vi ønsker at det blir mer fokus på forbedringer, enn på formalisering og styringsgrupper. En slik arbeidsform vil kreve en større involvering og deltakelse fra de ansatte. Tjenesten inneholder profesjoner som er selvstendige yrkesutøvere, og som er vant i til arbeide alene. De ønsker å bruke det meste av sin tid til tjenesteutøving, og har tradisjonelt hatt fokus på kvalitet i tjenesten knyttet til sine egne brukere. utfordringer knyttet til effektivisering og samordning blir ofte sett på som en oppgave for ledelsen, og profesjonene har ikke alltid deltatt aktivt i slike utviklingsprosjekter. For ledelsen kan det derfor være en utfordring å få ansatte med på felles tid hvor kunnskap deles og det reflekteres over hva og hvordan våre ressurser benyttes best mulig.

Tradisjonelt har kunnskapsutvikling vært knyttet til faglig påfyll gjennom deltakelse på kurs/seminarer/ konferanser, fagtidsskrifter eller annen tilsendt informasjon. Dette kan føre til økt individuell kunnskap hos den enkelte medarbeider, men fører i liten grad til endringer av praksis. Vanligvis har man tenkt at det bare gjelder å gjøre informasjonen tilgjengelig, så vil helsearbeideren ta den til seg og endre praksis om nødvendig. Dette har vist seg å ha vært naive antakelser og gjort til skamme både av vanlig erfaring og av empiriske studier. Sosial- og helsedirektoratet (2007) mener at med aktive metoder kan man ha en moderat effekt, men at vi kan sjelden forvente at endring av praksis skal skje raskt og innsettende og ha stor effekt på praksis.

Helsestasjon og skolehelsetjenesten er en kunnskapsintensiv virksomhet som gir helse- og psykologiske tjenester til barn og unge, samt yter støtte og veiledning til barnehager og skoler. En kunnskapsintensiv virksomhet kjennetegnes (Irgens, 2007) av at kunnskap er knyttet til virksomhetens medarbeidere, er individ, gruppebasert og har sterkt personlig preg. Kunnskapen er i mindre grad knyttet til maskiner, prosedyrer eller i den formelle organisasjonen. Ansatte med sin kunnskap, holdninger, evner og ferdigheter er de viktigste

ressursene i tjenesten. Hvordan de praktiseres både individuelt og sammen, er avgjørende for resultatet av tjenesteutøvingen. Det forventes at hjelpeapparatet til barn og unge samordner sine tjenester, utnytter det faglige potensial både gjennom tverrfaglig innsats og samhandling med barnehage, skole, spesialpedagogisk enhet, barnevern og spesialisthelsetjenesten. Det er større behov for spisskompetanse og tydeliggjøring av tjenestene, avklare hvem som gjør hva. Videre er det fokus på metoder og tiltak som benyttes for å bedre støtte til foreldre, skoler og barnehager. Det stilles også større krav til forvaltning og krav om åpenhet.

Helsestasjonen og skolehelsetjenesten i Kristiansund viktigste utfordring vil være å sikre at enheten har tilstrekkelige kunnskaper. Mye av dette kan gjøres gjennom tradisjonelle virkemidler, men som vi har vist i innledningen så har tradisjonell tilnærming til kunnskapsutvikling sine svakheter. Som ledere ønsker vi derfor gjennom masteravhandlingsarbeidet å lære mer om hvordan vi i tillegg kan bruke andre verktøy for skape kunnskap i våre egne organisasjoner.

Som ledere er vi genuint interessert i hvordan å motivere de ansatte slik at vi lykkes med oppgavene og får fornøyde brukere. Vi undres på hvilke prosesser som gir tjenesten en systematisk, naturlig kunnskapsutvikling i kvalitet og effektivitet, og som gjør at de ansatte er motiverte, interesserte, involverte og ansvarsfulle. Hvordan kan deres individuelle kunnskap utfordres til å kunne skape/ utvikle noe nytt i tjenesten som gir økt kvalitet, og gjerne effektivitet? Vi ønsker å lære mer om hvordan vi kan bidra til at et team kan bli i stand til å lede seg selv fra individuell profesjonskunnskap til organisatorisk kompetanse. Ved å overlate kunnskapsprosessene til teamet, vil vi som leder kunne komme i situasjoner der vi føler at teamet går i feil retning i forhold til våre egne tanker. Vi vil da bli utfordret på om vi har tillit til teamet, eller om vi ønsker å overta styringen av prosessene. En slik type ledelse vil måtte foregå i skjæringspunktet mellom kaos og kontroll.

Vi er begge ansatt som ledere i kunnskapsintensive bedrifter, den ene i kommunal revisjon, og den andre som tjenesteleder for Helsestasjon og skolehelsetjenesten i Kristiansund. Vi tror at våre ulikheter vil kunne skape et interessant spenningsfelt i avhandlingen.

Masteravhandlingen er knyttet opp til Helsestasjon- og skolehelsetjenesten i Kristiansund. Denne enheten har arbeidet med et prosjekt knyttet til utvikling av tverrfaglige team. Vi ønsker å se på arbeidsprosessene knyttet til dette prosjektet, og forsøke å finne ut hva som skjedde underveis.

1.2 Problemstilling

Hva er kritiske faktorer for å lykkes med kunnskapsutvikling i tverrfaglige team?

Forskningsspørsmål:

Det vil være mange ulike faktorer og prosesser som påvirker kunnskapsutvikling i tverrfaglige team. Dette er faktorer som hver for seg, eller sammen, vil bidra til om prosjektet lykkes eller mislykkes. Noen av disse faktorene kan være generaliserbare, slik at de ofte kan forutses gjennom tilgang til teoretiske perspektiver og erfaring. Mens andre kan være spesielle i forhold til konteksten, og disse kan dukke opp underveis i løpet av en prosess. Et prosjekt om kunnskapsutvikling i tverrfaglige team vil måtte starte med en bakgrunn og et formål. For å kunne komme videre i prosessen mener vi at det er viktig at bakgrunnen og hensikten med prosjektet er klargjort, forstått og akseptert av de som skal delta i prosjektet. Det er videre en forventning om at prosjektet skal gi ønsket resultat, og det vil derfor være en direkte linje mellom prosjektets hensikt og resultat. Resultatet vil etter vår mening være avhengig av at ny kunnskap blir utviklet, implementert og integrert i organisasjonen. For å oppnå dette resultatet vil ledelsens organisering av prosjektet stå sentralt, men samtidig er prosjektet avhengig av en god prosess i ulike team som blir nedsatt for å arbeid videre med kunnskapsutvikling. Det er en direkte linje mellom ledelse og organisering, og ledelse av teamene. Samtidig som prosjektets resultat i stor grad påvirkes av disse to faktorene. Til slutt ser vi at alle disse fire faktorene vil henge sammen og påvirke hverandre, i en samtidig prosess. Er målene tydelige eller utydelige, hvor mye styrer ledelsen, er gruppene modne for oppgaven osv.

Vi har valgt å omdefinere forskningsspørsmålene til fire operasjonelle arbeidshypoteser.

- 1. Hensikt og mål må være klargjort, forstått og akseptert.*
- 2. Ledelse og organisering er av avgjørende betydning*
- 3. Ledelse av prosesser i arbeidsteam er av avgjørende betydning*
- 4. Resultatene vil være avhengig av utvikling, implementering og integrering av ny kunnskap.*

Arbeidshypotesene er formulert med grunnlag i våre teoretiske studier og våre egne erfaringer og forforståelser av utfordringene. Arbeidshypotesene danner grunnlaget for vår analysemodell i kapittel 5. Vi har lagt vekt på å etablere klare og logiske koplinger mellom problemstilling/arbeidshypoteser, teorivalg, empiri og selve analysen.

1.3 Oppgavens oppbygning

I innledningen har vi forsøkt å forklare bakgrunnen og formålet for valget av problemstilling og forskningssted. I neste kapittel vil vi beskrive forskningsfeltet, slik at leseren lettere vil kunne forstå avhandlingen og dens innhold. Vi gir en oversikt over organisering, sammensetning, og møtestruktur i Helsestasjonen og skolehelsetjenesten ved Kristiansund kommune. I det påfølgende kapitlet presenterer vi teori som er relevant og kan bidra til å belyse vår problemstilling og våre forskningsspørsmål. Den er også innhentet i sterkt sammenheng med vårt ønske om å benytte denne utdannelsen til noe praktisk og konkret i våre to jobbverdener. Teorien inneholder i hovedsak emner om læringsbegrepet, hva er kunnskap og hvordan utvikles den på ulike måter i organisasjoner?

I kapittel 4 presenteres metodekapitlet. Vi beskriver teori om metode generelt, og klargjør våre valg for metode og undersøkelsesdesign med bakgrunn av denne teorien.

Det neste kapitlet tar for seg både presentasjon og analyse av våre data organisert i en analysemodell som ble utviklet for best mulig å kunne gi svar på vår problemstilling og forskningsspørsmål. Til slutt oppsummerer vi og konkluderer våre funn i forhold til problemstillingen, samt gir noen tanker og perspektiver som kan gi grobunn for videre arbeid.

2 HELSESTASJONEN OG SKOLEHELSETJENESTEN I KRISTIANSUND KOMMUNE

I januar 2008 ble Kristiansund kommunen sammenslått med nabokommunen Frei. Til sammen er den nye kommunen Kristiansund på 22.470 innbyggere. Sammenslåingsprosessen har tatt mye tid og ressurser fra administrasjonen, men også fagfolkene. Kommunen har som mange andre kommuner to nivå organiseringsmodell. Organisasjonsmodellen ble evaluert i våren -09, noen enheter ble slått sammen, med det ble ingen store endringer.

I forbindelse med sammenslåingsprosessen mellom Kristiansund og Frei kommune, ble Enheten Barn familie og helse dannet. Enheten er en stor og kompleks enhet (<http://www.kristiansund.kommune.no>). Fra å være to små hjelpetjenester i Frei og Kristiansund kommune ble nå Helse- og skolehelsetjenesten (heretter kalt HST) en større tjeneste med 26 ansatte. I tillegg kommer flere skoleleger og helsestasjonsleger som leies inn på timebasis til tjenesten. Kjønnsmessig er sammensetningen av ansatte svært skjev, da kun en mann er ansatt som familieterapeut i tjenesten. Om innleide helsestasjons- og skoleleger regnes med øker antall menn i tjenesten. Det finnes i dag ingen minoritetsspråklig ansatt i tjenesten. Gjennomsnittlig alder på ansatte er ca.50 år. De ansatte har alle en grunnutdanning på høyskolenivå, hvor de fleste har en videreutdanning innen en spesialitet. Utdanningslengde vil derfor i snitt ligge på 4-5 år med høyskole- og eller universitetsutdanning.

Tjenesten gir hjelp til barn og unge, foreldrestøtte, helseundersøkelser og rådgivning til gravide, sped- og småbarn og ungdom samt hjelp til barnehager og skoler for å legge til rette for læring og utvikling hos barn og unge med særlige behov. Tradisjonelt har HST arbeidet både individuelt og noe gruppebasert. Tjenesten er et lavterskeltilbud og skal oppfattes som ubyråkratisk for brukeren. Det vil si at de kan henvende seg direkte til fagfolkene uten formelle henvisninger, og bli lett viderehenvist til annet fagpersonell i tjenesten ved behov. Tilbudet er tilgjengelig ved direkte henvendelse til tjenesten via helsestasjon, skolehelsetjeneste, skoler, fysioterapitjenesten, jordmortjenesten eller familieveilederne. Profesjonene i HST er helsesøstre, jordmødre, fysioterapeuter, ergoterapeut, familieterapeuter, familieveiledere, spesialpedagog, leger og merkantil personale. Virksomheten yter tjenester fra to helsestasjoner, en ungdomshelsestasjon, og to ulike lokaliseringer for fysioterapeutene i

tillegg til hjem, barnehage og skole. Tjenestene som produseres er hjemlet i lov om kommunehelsetjeneste.

Tjenesten ble organisert sammen med Barnevernet og kommuneoverlegen i enheten Barn familie helse. Som nevnt tidligere ligger det statlige føringer til grunn gjennom kvalitetsreformen (<http://www.helsedirektoratet.no/kvalitetsforbedring/kvalitetsstrategi/>) som innehar en ideologi i forhold til offentlige tjenester omkring samarbeid, som har ført til sammenslåing av ulike virksomheter. Hensikten er at gjennom samlokalisering og samorganisering oppnås bedre utnyttelse av hverandres kompetanser og dermed mer effektive og bedre tjenester. Det forventes derfor at hjelpeapparatet til barn og unge samordner sine tjenester, utnytter faglig potensial både gjennom tverrfaglig innsats og samhandling. Likevel opplever tjenesten at selv om de nå er organisert i enhet med Barnevernet oppstår ikke naturlige samarbeidsarenaer og rutiner av seg selv. Tjenesten må ha tid, ressurser og kunnskap om hvordan den skal utvikle nye måter å løse sine oppgaver sammen med andre faggrupper som er organisert i barnevernet men også i andre enheter og virksomheter.

Tjenesten har i flere år hatt kapasitetsproblemer, trass i at tjenesten er avhjulpet med flere stillinger. Noen av disse stillingene er opprettet for å ivareta bedre kvalitet innenfor ulike fagfelt. Dette gjelder spesielt familieveiledere som avlaster helsesøstre i det psykososiale helsearbeidet blant barn og unge i kommunen. De jobber også i større grad i det sekundær og tertiær forebyggende tilbudet. Det er derfor nødvendig å se på andre forhold som påvirker situasjonen. Dette kan være prioriteringer av hvem som skal få bistand fra hjelpeapparatet, organiseringen av arbeidet vårt og tverrfaglig samarbeid. I følge veileder i Psykisk helsearbeid (2007) er det barn og unge med tydelige symptomer som prioriteres hvor aldersgruppen 8-12 år dominerer, altså en grov underrepresentasjon av barn opp til fire år.

Brukerorganisasjonene kritiserer hjelpeapparatet både for barn, unge og voksne for dårlig koordinering, og ofte hører faggruppene uttalelser fra foreldre at de føler seg alene om å skaffe nok hjelp til barnet sitt. I tillegg føler noen foreldre at det er en kamp, både om ressurser og å bli møtt med forståelse. Organisering kan være et forhold som påvirker effektiviteten og sekundært kapasitetsproblemene vi har.

2.1 Organisering og samhandling i tjenesten

Hjelpe- og tiltaksapparatet for barn, unge og familier er beskrevet som et av de mest uoversiktlige områdene innenfor tjenesteapparatet i kommunene. Det er utarbeidet en rekke stortingsmeldinger, offentlige utredninger og veiledere med mange konstruktive forslag på hvordan satsing på barn og ungdom kan gjøres. Veiledere brukes aktivt for å styre tjenestens tilbud både innenfor de enkelte faggruppene men også i forhold til samhandling mellom faggruppene. Veilederne er basert på lovverk og forskrifter og utarbeidet av Sosial og helsedirektoratet. I ordet ligger det at de kun er veiledende, derfor vil ulike kommuner gjøre ulike valg for å løse sine utfordringer innen tjenesten. I de nye føringene er det også mye tydeligere at det er barnets og familiens behov som styrer hvilket lovverk det arbeides etter. Dette medfører og krever at ansatte er kjent med alle lovverk som styrer tjenesten og må vite hvilket lovverk som styrer deres arbeid til enhver tid.

De statlige veilederne skal i utgangspunktet sikre likhet for alle, men som nevnt er det ulike måter å utføre arbeidet på. Det er lite forskning innenfor området og vanskelig å dokumentere effekt. Derfor er det også svært aktuelt med en gjennomgang og en bevisstgjøring av hvilke metoder som brukes, hvilke metoder tjenesten skal fortsette med samt tilegnelse av nye metoder/ tiltak. Dette bør gjøres innad i tjenesten men også generelt på nasjonalt nivå. Skal forebyggende arbeid og folkehelsesatsning gi resultat mener vi at det kreves samarbeid mellom flere aktører som barnehage, skole, helsetjenesten, idrett, kultur og frivillige.

Som leder for et hjelpeapparat som består av mange faggrupper som tilbyr ulike tjenester, møter Åse mange oppfatninger daglig om hvilke tiltak som er de beste både på individuelt, gruppe- og systemnivå. Overordnet ønsker vi som ledere å skape en helhetlig og sammenhengende tjeneste med god kvalitet til brukerne samtidig som det skal gi mening og forståelse til ansatte. Alt dette med de ulike lovverkene som base.

Tjenesten er oppdelt i ulike profesjonsrettede team; helsesøsterteamet som er det største, fysioterapiteamet, familieteamet og jordmordteamet. I tillegg kommer en liten gruppe merkantilt personalet. Teamene har en koordinator som har ansvar for faglig utvikling og koordinering i sitt eget team. Innen de ulike teamene er de ulike fagfolkene oppdelt etter ønskende arbeidsområder, spesialiteter og geografiske områder. Dette betyr at noen har både helsestasjon og skolehelsetjenestene, andre kan ha bare begrensede aldersgrupper eller bare helsestasjon eller skolehelsetjeneste.

Alle teamene har jevnlig teammøter. I tillegg møter koordinatorene tjenesteleder jevnlig. Tjenesteleder inngår i lederteam i enheten sammen med barnevernsleder, enhetsleder og kommuneoverlege. Siden organiseringen er ny har det ikke vært evaluering av oppgavene til enhetsleder, tjenesteleder, og koordinatorene. Dette vil det være behov for i nærmeste framtid, med tydeliggjøring av ansvar og arbeidsoppgaver.

Teamene jobber med kvalitetsforbedring og kunnskapsutvikling innenfor sine felt, men også på tvers av teamene. Tradisjonelt har forbedringsarbeidet og kunnskapsutviklingen skjedd med oppmerksomheten rettet mot utøveren med videre- og etterutdanning og praksisbesøk. Fokus har altså vært på individuell profesjonell atferd, og lite på endring av tjenestesystemene gjennom endring av både strukturer, arbeidsprosesser og kulturelle mønstre. Fagutviklingen som har skjedd tidligere har derfor vært et produkt på det individuelle nivået, med en god porsjon tilfeldigheter.

Tjenesten har tidligere hatt fagutvikling som har vært innovativ. For noen år siden utviklet tjenesten et nytt konsept for oppfølging av adoptivforeldre som resulterte i den nasjonale veilederen for adoptivforeldre. Et langt fagutviklingsarbeid startet også på slutten av 1990 tallet som endte med Tverrfaglig Tidlig Intervensjon team (TTI). Et team som er organisert på tvers av enheter. TTI fungerer i dag med helsesøster/ fysioterapeut/ og spesialpedagog som har som mål å fange opp barn med sammensatte problemer tidligst mulig. Spesialpedagogen er i dag ansatt 40% i tjenesten. Teamet ble utviklet gjennom sterke faglige ansatte. Arbeidet har senere vært delt på seminar og konferanser flere steder i landet. TTI ble utviklet og implementert i forkant av statlige føringene som kom ut i 2001 (www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/veiledninger-brosjyrer/2001/satsning-pa-barn-og-ungdom/2.html?id=275225). Føringene ønsker samordning av tjenester, bedre risikoblikk, tidligere innsats, bedre koordinering og en sammenhengende tiltakskjede. TTI ble derfor en nyskapende arbeidsmetode innenfor lavterskeltilbudet i primærhelsetjenesten på denne tiden. Tidligere Frei kommune etablerte også tidlig SAMBA ved alle skolene i kommunen. SAMBA er et tverrfaglig møteplass hvor brukeren kan møte ulike faggrupper på samme tid. Det tverrfaglige møtet kan gi brukeren andre erfaringer, kunnskaper og ressurser for å løse problemer. SAMBA var utviklet som en metode, med en brukermanual som faggruppene måtte ha kurs i for å kunne medvirke i et SAMBA møte.

Framover står tjenesten ovenfor fagutvikling innen sine team, altså fagspesifikk utvikling, men også komplementær fagutvikling. Tjenesten ser et voksende behov for sammensatte tjenester til bruker, særlig gjelder dette området psykososiale problemer og vektproblemer.

3 TEORI

Organisasjoner vil ofte være i en eller annen form for krysspress mellom mange ulike interessenter, som forventer at organisasjonen produserer belønninger som interessentene er fornøyde med. For eksempel vil kundene forvente at organisasjonen produserer de varene og tjenestene som er avtalt, de ansatte at de får det de har krav på, leverandører får betaling for sine leveranser, det offentlige at lover overholdes, skatter og avgifter blir betalt osv (Busch & Vanebo, 2000). For å sikre at organisasjonen produserer tilstrekkelige belønninger til de ulike interessentene, vil lederens hovedoppgave være å sette mål for organisasjonen, og deretter designe et system som gjør at organisasjonen er i stand til å nå disse målene (Sanchez, 2001). Ifølge Sanchez er det derfor viktig at lederne klarer å ha fokus på to ulike områder samtidig. De må for det første ha fokus på effektiv *drift* av dagens organisasjon, og for det andre ha fokus på mulige *endringer* av organisasjonen for å øke effektiviteten.

Det forventes at lederen stadig er i front, og evner å utvikle og forbedre bedriftens kunnskap. Dette kan dreie seg om alt fra å se nye muligheter i markedet, utvikle nye produkter og produksjonsmetoder, tilpasse bedriften til endringer i lovverk, endring i rammebetingelser osv. En meget sentral ledelsesoppgave vil derfor være å designe og opprettholde de systemer i organisasjonen som både støtter effektiv utvikling av den eksisterende organisasjon og samtidig leder til endringer i organisasjonens kunnskaper.

Vi ønsker å se nærmere på hvordan vi som ledere aktivt kan bruke prosesser knyttet til kunnskaps- og kompetanseutvikling som et sentralt verktøy for å forbedre effektivitet, produktivitet og kvalitet. Vi har derfor behov for å definere disse begrepene nærmere, og hvordan vi gjennom å se på kunnskap og kompetanse i ulike perspektiv kan få en større forståelse og innsikt i ulike prosesser knyttet til disse begrepene.

3.1 Hva er kunnskap og kompetanse?

Kunnskap er overalt og alle har et forhold til den, men kunnskap kan likevel være vanskelig å definere og konkretisere. Mange forbinder kunnskap med noe som enkeltindivider tilegner seg gjennom studier og utdanning, og at de med bakgrunn i denne kunnskapen er i stand til å gi oss det "riktige" svaret på ulike problemstillinger. Dette bygger imidlertid på en tanke om at det alltid vil være mulig å undersøke eller resonnerer seg frem til absolutte sannheter. Men hvem bestemmer hva som er sant?

Sanchez (2001, s. 35) mener at dersom en organisasjon skal overleve, må alle ulike typer av kunnskap i organisasjonen kontinuerlig utfordres og forbedres. Han viser til den pragmatiske Amerikanske filosofen William James, som for nesten hundre år siden skrev at "truth lives on credit"

What we believe to be true – or in other words, what we think we "know" – must always be subject to ongoing testing and validation, and we must be willing to replace old beliefs, old knowledge, and even old interpretive frameworks when new ideas seem more capable of explaining and predicting events in the world – and thus are more deserving of our "credit".

Nonaka og Takeuchi (1995) tar utgangspunkt i et tilsvarende syn på kunnskap. De bruker en definisjon av kunnskap, som "justified true belief" eller "berettiget og sann overbevisning". Dersom vi legger en slik definisjon til grunn, vil det som vi oppfatter som sannheter kunne endres og tilpasses over tid. Von Krogh, Ichijo og Nonaka (2005) bygger videre på denne definisjonen, og de mener at kunnskap vil være dynamisk siden den skapes i sosial interaksjon mellom individer og organisasjoner. Kunnskap er derfor ikke noe som bare ligger og venter på å bli oppdaget, men noe som kontinuerlig utfordres, skapes og gjenskapes. Kunnskap krever dermed en kontekst, fordi den er avhengig av tid og sted. I et slikt perspektiv vil kunnskap bare kunne være "sann" i en kortere eller lengre periode, og ny kunnskap og erkjennelser vil kunne overta og erstatte eksisterende kunnskap. Ny forskning, rammebetingelser, lovverk, media, politiske beslutninger osv vil f.eks kunne bidra til endringer av den rådende kunnskap.

Nonaka, Toyama og Konno (2001) mener vi mangler en generell forståelse av kunnskap og kunnskapsutviklingsprosessen i organisasjoner. De hevder at den type kunnskapsledelse som akademikere og forretningsfolk snakker om, er kun informasjonsledelse. Innenfor den vestlige

tradisjon har organisasjonen blitt sett på som en informasjonsbehandlingsmaskin som henter og behandler informasjon fra omgivelsene for å løse et problem, og som tilpasser seg til omgivelsene i forhold til et spesifikt mål. Denne tilnæringsmåten tar ikke høyde for den dynamiske prosessen i kunnskapsutviklingen.

Gottschalk (2004) og Newell, Robertson og Scarbrough (2002) viser til at det er viktig at man skiller mellom data, informasjon, kunnskap og visdom. Det hierarkiske perspektivet beveger seg fra den enkleste form av fakta som vi kaller data (bokstaver og tall uten mening), til informasjon (tolkede data), videre til kunnskap (bearbeidet informasjon) og ender til slutt i visdom (kunnskap koblet til læring, innsikt og dømmekraft). Gottschalk mener at informasjon først blir til kunnskap når den behandles i menneskehjernen. Uten knytning til erfaring, kontekst og refleksjon vil derfor mye av det vi til daglig benevner som kunnskap i beste fall være informasjon, i verste fall kun data.

3.1.1 Kunnskap, læring og endring

Morgan (2004) beskriver organisasjoner som et system som kontinuerlig arbeider for å reprodusere seg selv og opprettholde sin identitet. Organisasjonen prøver derfor å tolke og forme sine omgivelser som en forlengelse av sin egen identitet, og mange av de problemene organisasjonene møter er knyttet til den identitet de ønsker å bevare. Dette resulterer i at mange organisasjoner forsøker å vedlikeholde og opprettholde urealistiske identiteter som ikke er i takt med omgivelsene. Identitet vil være formet rundt en stabil likevekt mellom ulik påvirkning av organisasjonens indre og ytre krefter, og dersom denne likevekten endres vil systemets identitet kunne være truet. Organisasjonen kommer da til et veiskille, og vi kan få to utfall. Enten vil det gamle systemet mobilisere og beholde sin identitet, eller det vil kunne danne seg et helt nytt mønster og en ny kontekst. Slike endringer kan beskrives som en omforming eller transformasjon av organisasjonens kontekst. I den nye konteksten vil det etter hvert etableres en ny stabilitet og identitet knyttet til en ny likevekt mellom indre og ytre krefter. Ved neste korsvei vil denne stabiliteten utfordres på nytt, og en vil få samme prosessen om igjen. Vi ser at en endring av en organisasjons identitet og kontekst står i nær sammenheng med organisasjonens kunnskap om seg selv og verden rundt (justified true beliefs), og at læring vil være et sentralt begrep knyttet til endring av kunnskap og kontekst. Hvis vi tar utgangspunkt i at kunnskap er noe som konstrueres og som kan endres over tid, så vil læring være en prosess som resulterer i endringer av våre kunnskaper og oppfatninger. Vi

lærer f.eks at vi kan utføre nye oppgaver, kjente oppgaver kan ikke lenger utføres eller at vi må utføre oppgaver på nye måter.

Både som enkeltindivid og grupper har vi et stort behov for å forstå verden rundt oss. Vi utvikler derfor ulike sett med mentale kart og rammeverk som hjelper oss med å sortere og tolke ulike inntrykk, og forstå nye detaljer gjennom nye hendelser og erfaringer. Gjennom aksjon og refleksjon evaluerer vi det vi har opplevd, og dette hjelper oss med å utvikle ny kunnskap og forforståelser av verden. Vår søken etter stabilitet og forutsigbarhet gjør at vi arbeider kontinuerlig med læring og kunnskapsutvikling for å opprette en form for ”likevekt” mellom våre erfaringer om verden og våre mentale rammeverk (Sanchez, 2001). Dette gjelder f.eks når vi starter i en ny jobb, innfører et nytt datasystem eller blir stilt overfor nye krav. Når vi har opprettet likevekt, vil vi ofte falle til ro og læringen vil avta. Dersom det er noe som endrer på dagens kriterier, f.eks kompetanse som forsvinner, markeder som endres, nye konkurrenter som presser på, vil både individene og gruppen igjen øke sin læringskapasitet. Vi mennesker har derfor et dualistisk forhold til kunnskap og læring. Vi ønsker på den ene siden mest mulig stabilitet og forutsigbarhet, mens vi på den andre siden kan utvise stor omstillings- og tilpasningsevne når det er behov for dette.

Severin (1996) viser til Piaget som har beskrevet læring som to prosesser av tilpasning mellom våre indre mentale kart og den ytre virkelighet. Han deler dette opp i assimilasjon og akkomodasjon. Assimilasjon innebærer at nye opplevelser og hendelser utvider og kompletterer våre allerede eksisterende mentale kart. Den nye kunnskapen vil dermed forsterke det bilde vi allerede har etablert om verden rundt oss, og vi blir stadig sikrere på de rådende rammeverk. Ved akkomodasjon tar vi imot signaler utenfra som ikke får plass i våre kart, og vi blir tvunget til å revurdere kartet. Vi vil ofte vegre oss for å foreta en slik tilpassning. Men dersom de nye inntrykkene blir for sterke, kan vi til slutt bli nødt til å måtte overgi våre tidligere forforståelser og gi rom for nye ideer, tankesett, oppfatninger og rammeverk. Akkomodasjon er ofte forbundet med smerte, fordi det medfører utrygghet å oppgi våre kjente tankesett. Men dette kan igjen bli avløst med ”aha-opplevelser”, og vi føler en befrielse når fastlåst tankemåte forlater oss og vi kan se verden i et nytt lys.

Sanchez (2001) viser til at enkeltpersoner og grupper lærer på to måter: ”by doing” eller ”by analyzing”. Learning by doing består av en langsom og gradvis læring, som over tid medfører ulike forbedringer og tilpasninger av praksis. Denne kunnskapen er nødvendig for å kunne

utføre ulike oppgaver på en god og effektiv måte, og er godt egnet til forbedring knyttet til regelmessige og rutinepregede praktiske oppgaver. Den andre måten å lære på er å gjennomføre analyser og evaluering av data. Vi vil da gjennom diskusjoner kunne komme frem til nye løsninger og forståelser som gir oss bedre teoretisk forståelse for bakgrunnen for ulike prosesser og løsninger.

Morgan (2004) beskriver at en læringsprosess ofte består av å korrigere feil etter hvert som de oppstår (learning by doing). Problemer identifiseres, det stilles diagnoser og ulike forslag til forbedringer blir forsøkt. Resultatet av disse endringene blir evaluert, og prosessen gjentas. Dette vil f.eks være en viktig metode i forbindelse med effektivisering av en produksjonsprosess. Hvordan kan dette gjøres mer effektivt, hvilke rutiner bidrar til mindre feil, osv? En slik læringsprosess kalles gjerne for enkelkretslæring og passer godt i et forutsigbart miljø med faste mål. Men dette vil ikke være nok i forhold til organisasjonens utvikling i et lengre perspektiv. Organisasjonen må også i tillegg ha evnen til å reflektere over og tolke sin egen rolle, og stille kritiske spørsmål ved etablerte "sannheter." En læringsprosess der en også reflekterer over seg selv og sin egen identitet, kalles ofte for dobbelkretslæring eller metalæring (Morgan, 2004).

3.1.2 Ulike perspektiv på kunnskap

Vi har ovenfor tatt utgangspunkt i at vi lærer om verden gjennom å etablere våre egne mentale kart og forforståelser knyttet til ulike tema. Det er derfor viktig at vi selv er klar over våre egne forforståelser, og at vi skjønner hvordan vi er preget av disse forforståelsene i vårt eget arbeid knyttet til kunnskap og læring. Vi vil derfor se nærmere på ulike perspektiver knyttet til taus- og eksplisitt kunnskap, og prosessuell- og strukturell kunnskap.

Det at mennesket orienterer seg og handler gjennom kunnskap som fungerer taust, er tematisert av en rekke filosofer og samfunnsvitere i vårt århundre. Taus kunnskap er bare ett av begrepene som er benyttet for å forklare at forståelse og handling ikke starter fra et nullpunkt. Det mest prinsipielle spørsmål, om det fins kunnskap som er taus, hører kanskje egentlig hjemme i filosofien.

Vi sitter alle inne med ulike kunnskaper som vi benytter i det daglige arbeidet. Dette kan f.eks være å bruke et spesielt dataverktøy, omgås ulike kunder eller vite hvem vi skal henvende oss

til i ulike situasjoner. Dersom det oppstår en uventet situasjon så "vet" vi ofte av erfaring hva vi må gjøre for å løse disse problemene. Kunnskapene vi sitter inne med vil imidlertid være så nært knyttet til spesielle kontekster, at vi ofte kan ha vanskelig for å forklare andre medarbeidere både om hva vi gjør og hvorfor vi gjør det. En del av kunnskapen vi sitter inne med kan være enkel både å definere og formidle gjennom samtaler og tekst. Men mye av kunnskapen kan imidlertid være svært vanskelig å definere og formidle. Nonaka og Takeuchi (1995) beskriver dette som taus (tacit) kunnskap, det vil si vi vet mer enn vi har ord.

Et praktisk eksempel på taus individuell kunnskap kan være håndverkskunnskap. Stradivarius var en av 1700-tallets dyktigste italienske fiolinbyggere. Åtte års hardt arbeid sammen med mesteren var nødvendig for å få håndverket i hendene og raffinere den akustiske kyndighet. Denne særegne kunnskapen som klart er bundet til person og kropp, står i fare for å bli underkjent hvis en legger det tradisjonelle kunnskapsbegrepet til grunn. I følge Von Krogh, Ichijo og Nonaka (2005) er svært mye verdifull kunnskap taus.

Newell et al. (2002) peker på at kunnskap ikke er noe som besittes av enkeltpersoner, men noe som skjer i en interaksjon mellom flere medlemmer i et team. Taus kunnskap representerer en stor utfordring, blant annet fordi den ofte må gjøres eksplisitt for å være nyttig (Johannesen, Olaisen & Olsen, 2002). Von Krogh et al. (2005) vektlegger relasjonenes betydning for kunnskapsprosesser. I denne forbindelse fremstår tillit og omsorg som viktige forutsetninger for å skape grobunn for gode samtaler. Dette skal sikre kunnskapsoverføring og utvikling innen områder som vanskelig lar seg uttrykke eksplisitt. Taus og skjult kunnskap vil gjennom samtaler mellom kunnskapsmedarbeidere kunne bli utvekslet for deretter å initiere utvikling av ny kunnskap.

Gotvassli (2007) legger vekt på at det finnes en type kunnskap som bare kan forklares med magefølelse, teft og intuisjon. Dette er en uklar intuitiv kunnskap som går forut for en handling, og som hjelper oss med å kunne foreta valg i uklare situasjoner. Gotvassli (2007) omtaler dette som kunnskap som er "not yet embodied". Gotvassli mener at en slik type kunnskap ikke kan defineres sammen med taus kunnskap. Han definerer derfor kunnskap i tre ulike nivå - eksplisitt kunnskap, taus kunnskap og teft. Disse tre ulike nivåene opptrer og samspiller etter hans mening samtidig i en kunnskapsprosess. Dreyfus og Dreyfus (1999) sin beskrivelse av en ekspert vil være nært knyttet til en slik type kunnskap. Eksperten har gjennom teori og praksis utviklet en teft og intuisjon som gir hjelp og støtte til å løse vanskelige og uoversiktlige situasjoner, der det på forhånd ikke finnes noe klart svar.

3.1.3 Det strukturelle perspektivet og prosessuelle perspektivet

Gotvassli (2007) og Newell et al. (2002) presenterer to teoretiske hovedperspektiv på kunnskap. Det ene er det strukturelle perspektiv som tar utgangspunkt i at kunnskap er noe som individer og organisasjoner besitter som beholdning, som kan identifiseres, behandles og spres til andre. Den andre retningen, prosessuelle perspektivet har fokus på at kunnskap og kunnskapsutvikling primært er basert på ulike typer prosesser i organisasjoner, særlig da sosiokulturelle prosesser som skjer i handling og i praksis. Taus kunnskap inngår i dette perspektivet. Newell et. al. (2002, s. 107) presenterer i tabulert form en oversikt over to perspektiver på kunnskap og kunnskapsledelse.

Strukturelt perspektiv	Prosessuelt perspektiv
<ul style="list-style-type: none"> • Kunnskap er resultat av en intellektuell prosess, frukten av tenkning • Kunnskap er en av avgrensbar enhet som kan atskilles fra mennesker • Kunnskap er noe mennesker og organisasjoner har • Kunnskap er objektive fakta • Kunnskap finnes på individ- og organisasjonsnivå • Kunnskap kan måles og gi en verdi • Eksplisitt kunnskap er viktigere enn taus kunnskap • Kunnskap kan oppdeles i ulike avgrensede kategorier 	<ul style="list-style-type: none"> • Kunnskap er rotfestet i praksis, handling, og sosiale relasjoner • Kunnskap er kroppsliggjort i mennesker • Kunnskap er sosialt konstruert, skapt i samhandling mellom mennesker • Kunnskap er dynamisk – kunnskapingsprosesser er like viktig som kunnskap • Kunnskap er subjektiv, knyttet til maktforhold og konstant utfordret • Kunnskap er innbakt i kulturen • Taus og eksplisitt kunnskap henger sammen • Kunnskap er multidimensjonal og i praksis vanskelig å atskille i kategorier

Figur. 1 . Strukturelt – og prosessuelt perspektiv på kunnskap. Newell et al. (2002)

Todelingen i figur 1 avspeiler to dominerende syn på kunnskap. De to perspektivene er en kognitiv (strukturell) modell og en (fellesskap/»community») prosessuell modell. Utgangspunktet til Newell et. al. (2002) for å gjøre en slik inndeling er et utbredt tiltak hos virksomheter å innføre informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) for å fremme kunnskaps- og kompetansedeling. Dette i skarp kontrast til «mykere» (les: ikke-teknologitunge) tiltak som belønningssystemer, organisasjonskultur, kulturbærere, med mere. Bache (2002) definerer kompetanse hvor kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger inngår som komponenter. Disse komponentene er tett sammenvevd og representerer helheten i en persons kompetanse.

Det *strukturelle* perspektivet bygger på den tradisjonelle tanken om at kunnskap er noe som enkeltindividet tilegner seg gjennom teoretiske studier og erfaring (Elkjær, 2004). Kunnskap er objektivt, og noe som kan lagres i bøker, databaser eller hoder. Organisasjonslæring i et slikt system bygger på at enkeltindividene ser på organisasjonen som et system, og at læring og deling av kunnskap blir satt i system av ledelsen. Kunnskap er resultatet av en intellektuell prosess, det vil si rasjonell tenking og resonering. Den dominerende metaforen vil være den menneskelige hukommelsen (Newell et al., 2002).

Det *prosessuelle* perspektivet vektlegger i mye større grad utvikling av et fagmiljø, og at kunnskap og læring er noe som oppstår i samhandling mellom individer i praktisk arbeid (Elkjær, 2004). Kunnskap sees på noe som er sosialt konstruert og basert på erfaring (Newell et al., 2002), og kunnskapsutvikling som sosiokulturelle, handlings- og praksisrelaterte prosesser i organisasjonen. Perspektivet representerer et sosialt kunnskapssyn der fellesskap, kunnskapsdeling og kultur står sentralt. Elkjær (2004b) peker på at gjennom å delta i et praksisfellesskap (Newell et al., 2002) vil de ansatte få innsikt i andre medlemmers kunnskap, og ny kunnskap vil kunne bli utviklet. Deling av taus kunnskap i det relasjonelle perspektivet vil i stor grad bygge på historier, fortellinger og diskusjoner blant deltakerne, og kunnskapen blir på denne måten lagret og gjenskapt i organisasjonen. Den kritiske faktoren i dette perspektivet vil være omsorg, tillit og samarbeid mellom deltakerne i organisasjonen.

Elkjær (2004a) beskriver et tredje perspektiv (the third way) for organisatorisk læring. Hun mener at både det strukturelle og relasjonelle perspektivet har sine svakheter. Hun mener at det strukturelle perspektivet i for stor grad tar utgangspunkt i å fremskaffe objektiv teoretisk kunnskap utenfor organisasjonen, og at det fokuseres for mye på enkeltindividets kunnskap. I det relasjonelle perspektivet vil de ansatte kunne være opplært gjennom fellesskapet til å utføre oppgaver uten at de har oversikt over den nødvendige teoretiske bakgrunn og forståelsen for disse oppgavene. "Thinking is instrumental in action, and theoretical concepts and ideas act as tools to think with" (Elkjær, 2004a, s.429). Hun mener derfor at både utvikling av teoretiske objektive kunnskaper og samarbeid i et praksisfellesskap vil være like viktig. Gjennom felles refleksjon over dagens praksis knyttet til relevant teori vil organisasjonen kunne utvikle nye kunnskaper og ferdigheter. Gjennom slike prosesser vil også enkeltindivider og organisasjoner være lettere i stand til å utvikle en felles magesfølelse, teft og intuisjon i forhold til ulike situasjoner. I det tredje perspektivet er en derfor avhengig av at organisasjonen utvikler ferdigheter knyttet til refleksjon og læring.

Steen Hildebrandt (Norhaug, 2002) skriver om at ledelse av kunnskapsutvikling må over fra mekanisk tenking og styring, til læringsfellesskaper. Han mener at det vil være en klar sammenheng mellom læring og endringsprosesser, og gjennom å utvikle gode læringsprosesser vil organisasjonen lettere kunne takle ulike krav til endringer. For å oppnå en slik tilstand i organisasjonen mener han at det vil være fundamentalt at det er etablert et praksisfellesskap. Det vil si et fellesskap rundt en praksis, slik at de ansatte har et sett av felles erfaringer og språk knyttet til arbeidet. I stedet for abstrakte og "ufarlige" teoretiske diskusjoner vil praksisfellesskapet legge til rette for muligheten til å ha konkrete refleksjoner basert på felles erfaringer. Den neste utfordringen blir å utvikle det han kaller for egentlige refleksjonsfellesskaper. Gjennom å dele felles erfaringer og bevisstgjøring i forhold til ulike underliggende spørsmål og problemstillinger vil ny kunnskap kunne oppstå. Det vil da være snakk om læringsprosesser som gir varige spor.

3.1.4 Perspektiver på kunnskapsutvikling

Kunnskapsutvikling er et sammensatt ord. Utvikling forutsettes kjent, kunnskap forsøkes definert under.

Kunnskap kan defineres som "justified true belief" eller "berettiget og sann overbevisning" (Von Krogh et al., 2005). Kunnskap vil være dynamisk siden den skapes i sosial interaksjon mellom individer og organisasjoner, og i noen tilfeller vil ny kunnskap kunne overta og erstatte eksisterende kunnskap. Ny forskning, rammebetingelser, lovverk, media, politiske beslutninger osv. kan danne grunnlaget for slike endringer.

Gottschalk (2004) mener at det er viktig at man skiller mellom data, informasjon, kunnskap og visdom. Det hierarkiske perspektivet beveger seg fra den enkleste form av fakta som vi kaller data (bokstaver og tall uten mening), til informasjon (tolkede data), videre til kunnskap (bearbeidet informasjon) og ender til slutt i visdom (kunnskap koblet til læring, innsikt og dømmekraft).

Bache (2002) definerer kompetanse hvor kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger inngår som komponenter (actionable knowledge). Disse komponentene er tett sammenvevd og representerer helheten i en persons kompetanse.

Kunnskap er overalt og alle har et forhold til den, men kunnskap er likevel vanskelig å konkretisere. Kunnskap kan være taus og eksplisitt. Eksplisitt kunnskap kan uttrykkes verbalt eller skriftlig og er tradisjonelt oppfattet som boklig lærdom. Taus kunnskap sitter hos den

enkelte, er kontekstspesifikk, og kjennetegnes ved å være lite synlig, vanskelig å artikulere/ formalisere og kodifisere (Newell et al., 2002).

Munch (2007) stilte spørsmålet om taus kunnskap fantes, og mente at kunnskap skapes/ finnes i relasjoner. Når du møter objektet (aktøren) skapes en relasjon og den tause kunnskapen er ikke taus lengre.

Gotvassli (2007) og Newell et al. (2002) presenterer to teoretiske hovedperspektiv på kunnskap. Det ene er det strukturelle perspektiv som tar utgangspunkt i at kunnskap er noe som individer og organisasjoner besitter som beholdning, som kan identifiseres, behandles og spres til andre. Den andre retningen, prosessuelle perspektivet har fokus på at kunnskap og kunnskapsutvikling primært er basert på ulike typer prosesser i organisasjoner, særlig da sosiokulturelle prosesser som skjer i handling og i praksis. Taus kunnskap inngår i dette perspektivet.

Newell et al. (2002,) presenterer i tabulert form en oversikt over to perspektiver på kunnskap og kunnskapsledelse. De to perspektivene er strukturell (kognitiv) modell og prosessuell (fellesskap/"community") modell. Utgangspunktet til Newell et al. (2002) for å gjøre en slik inndeling er et utbredt tiltak hos virksomheter på å innføre informasjons- og kommunikasjonsteknologi (IKT) for å fremme kunnskaps- og kompetansedeling. Dette i skarp kontrast til "mykere" (les: ikke-teknologitunge) tiltak som belønningssystemer, organisasjonskultur, kulturbærere, mm.

Gottvassli (2007) og Elkjær (2004a) trekker inn teft eller intuisjon som "en tredje vei". Denne veien kan få satt begrep på de mest "uforklarlige" delene av begrepet taus kunnskap.

Mennesker er aktører som skaper handling (kunnskap) gjennom relasjoner til ulike medium.

3.1.5 Kunnskap, læring og kompetanse

Sanchez (2001) mener at ny kunnskap i en bedrift ikke vil gi noen verdi i seg selv. Det sentrale poenget er ikke om hvorvidt bedriften utvikler nye kunnskaper, men om den evner å omsette nye kunnskaper i praktiske handlinger, som fører til at bedriften når sine mål. Bedriften må være kapabel til å utføre oppgaver som sikrer de ulike interessentene sine belønninger. Bedriften må med andre ord inneha og utvikle tilstrekkelig kompetanse.

I følge Lai (2004) er kompetansebegrepet sammensatt og flerdimensjonalt og har derfor blitt definert på en rekke ulike måter i litteraturen og blant praktikere. Begrepet kompetanse stammer fra den latinske termen *competentia*, som viser å være funksjonsdyktig eller å ha

tilstrekkelig kunnskap, vurderingsevne, ferdigheter eller styrke til å utføre oppgaver og oppnå ønskede resultater. Hun viser til flere ulike definisjoner av kompetanse fra blant annet Nordhaug mfl. som definerer kompetanse som anvendte og anvendbare kunnskap, ferdigheter og evner som har bruksverdi i arbeidslivet for de ansatte. Gullichsen (Lai, 2004) utdyper definisjonen ved å peke på at kompetanse er ingen egenskap hos et individ, men et uttrykk for relasjonen mellom individet og hans/hennes oppgaver, der vedkommendes egenskaper og forutsetninger prøves opp mot de krav som organisasjonen stiller dem. Definisjonene er forskjellige, men både pragmatiske og handlingsrettede, og bygger på en forståelse av at kompetanse representerer et potensial og utgjør en kritisk ressurs i organisasjonen. Definisjonene peker også på sentrale egenskaper ved kompetanse. Lai (2004, s. 43) kommer til slutt med denne definisjonen som hun legger til grunn i sin bok: ”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.” Hun referer videre til kompetansekomponeenter, med andre ord hva kompetanse består av. De viktigste kompetansekomponeentene er kunnskaper, ferdigheter og evner som vil utgjøre kjernekomponentene i kompetanse på individnivå. Kunnskap vil kort sagt da handle om ”å vite”, ferdigheter som ”å kunne gjøre”, mens evner viser til grunnleggende egenskaper og forutsetninger i form av mellom annet personlighet og mentale ressurser. Det er uenighet om også holdninger, i betydningen meninger, innstillinger og verdier, bør betraktes om en integrert del av kompetansebegrepet.

Lai (2004) viser til at enkelte funksjoner og oppgaver i en organisasjon kan utføres på grunnlag av generell eller standardisert kompetanse, mens andre funksjoner og oppgaver krever kompetanse som er skreddersydd til organisasjonens mål, oppgaver og behov, det vil si organisasjonsspesifikk kompetanse. Mange organisasjoner bruker mye ressurser på utvikling av generell kompetanse gjennom standardiserte utdannings- og opplæringstilbud, som etter- og videreutdanning. Ofte skjer dette på bekostning av utvikling av organisasjonsmål, oppgaver og behov. Den generelle kompetanse har alle organisasjoner et vist behov for, men den organisasjonsspesifikke er derimot ”limet” som holder organisasjonen sammen, og omfatter mellom annet kunnskap om organisasjonskulturen, normer, mål og strategier, ferdigheter i å bruke organisasjonsspesifikke prosedyrer og rutiner.

Organisatorisk kompetanse defineres av og til i sammenhenger som summen av alle medarbeideres kompetanse, det vil si ut fra totalperspektivet. Dette perspektivet gir imidlertid

et mangelfullt bilde av kompetanse som ressurs, og forutsetter at kompetanse lar seg akkumulere på tvers av enkeltpersoner. Organisasjonens kompetanse til å utføre en sentral funksjon kan ikke uten videre reduseres til individuelle komponenter. Lai (2004) viser til et eksempel som kan godt sammenlignes med hvordan helsetjenesten og skolehelsetjenesten fungerer. Et orkestres ytelser baseres ikke bare på enkeltmedlemmenes isolerte kompetanse, men av ensemblets ”kollektive kompetanse” i å samordne de ulike deltakernes bidrag til et endelig produkt.

Men hvordan gå fra individuell kunnskap til organisatorisk kompetanse? For å kunne beskrive og forstå en slik prosess mener Sanchez (2001) at det må skilles mellom tre ulike hovedformer for kunnskap i en organisasjon. Dette er å vite *hva* vi skal gjøre (know what), vite *hvordan* vi gjør det (know how), og at vi forstår bakgrunnen for *hvorfor* vi utfører de ulike oppgavene (know why).

Know how er den praktiske kunnskapen som er innarbeidet i produksjonslinjer, rutiner, prosedyrer osv, og som sikrer at den enkelte medarbeider eller gruppe av medarbeidere har kunnskap om hvordan ulike oppgaver skal utføres. Rutinebasert know how er viktig for å sikre tilstrekkelig kvalitet og produktivitet knyttet til leveranser til selskapets kunder. Know how utvikles ofte gjennom ”learning by doing”, det vil si at en lærer gjennom praktisk arbeid. Enten lære av egne feil og erfaringer, eller at en får overført taus og eksplisitt kunnskap fra andre medarbeidere. Nye erfaringer og kunnskaper blir overført mellom enkeltpersoner og grupper, og nye rutiner og prosedyrer blir utviklet og tatt i bruk fortløpende.

Know why er den teoretiske kunnskapen som ligger til grunn, og danner utgangspunkt for mange av de praktiske rutinene. Dette kan være markedsundersøkelser, tekniske og økonomiske beregninger, lovverk, sikkerhetsbestemmelser, risikovurderinger osv. Mange individer i en organisasjon har meget gode kunnskaper om *hvordan* en arbeidsoperasjon skal utføres, men det kan ofte være at de ikke vet *hvorfor* denne prosessen i verksatt. Know why er derfor meget viktig for å bidra til kunnskapsutvikling. Både for å forstå hvordan en kan utføre nye oppgaver, og hvordan en kan utføre eksisterende oppgaver på nye måter. Mellomlederne i en organisasjon er ofte de som har fagkunnskaper som tilsier at de vil ”know why”.

”Know what” er strategisk analytisk kunnskap om marked, etterspørsel, produksjonsmetoder osv som ledelsen trenger for å kunne vite hvilke varer og tjenester som selskapet bør satse på.

Dette kan være kunnskap om nye produkter, nye markeder eller nye kombinasjoner. Det er ofte forutsatt at det er toppledelsen som må innhente og analysere data for å sikre at organisasjonen gjør de riktige tingene fremover.

For å utvikle organisatorisk kompetanse må imidlertid kunnskap kunne overføres fra individ til gruppe, og fra ulike grupper til hele organisasjonen. Sanches (2001) beskriver læring som må foregå i de tre ulike nivåene, og overføring av kunnskap mellom nivåene. Dette defineres i fem læringssirkler som må fungere dersom kunnskap skal kunne overføres fra individ til organisasjon og motsatt.

Sanches (2001) tar utgangspunkt i at kunnskap og kompetanseutvikling foregår på tre ulike nivåer.

- 1) Individ: Enkeltindivider i en organisasjon utvikler kunnskap
- 2) Gruppe: Enkeltindivider og deres gruppe deler kunnskap og skaper ny kunnskap
- 3) Organisasjon: Grupper bruker sin kunnskap til å utføre oppgaver og utvikler organisatorisk kompetanse

Raub (2001) har gjennom et case-studie av en større sveitsisk bedrift bygget videre på Sanchez. Denne bedriften ble klar over at kundene og markedet etterspurte varer med en mer tydelig økologisk profil. De ønsket derfor å endre strategi slik at de kunne møte dette markedet. Raub beskriver hvordan denne endringen i strategi drives frem gjennom en læringsprosess som foregår i flere faser i et samspill mellom de ulike nivåene i bedriften. Raub (s. 103) har laget følgende modell som beskriver denne prosessen:

	Imagination	Implementation	Integration
Know-what	<i>Diagnosing</i> identifying relevant strategic issues; outlining a new strategic logic	Defining evaluating and selecting new initiatives; defining the new strategic logic;	Deploying aligning organizational and knowledge structures;
Know-why	<i>Innovating</i> Translating the strategic logic; Exploring innovative theories	<i>Implementing</i> Defining standards and procedures; establishing an appropriate knowledge architecture.	<i>Integrating</i> Transferring knowledge between projects;
Know-how	<i>Identifying</i> Localizing individual and functional know-how; Identifying external knowledge sources.	<i>Interrelating</i> Building and maintaining links to other know-how carriers	<i>Improving</i> Adopting new standards and procedures; Codifying know-how.

Figur 2. Faser i en kunnskaps- og kompetanseutviklingsprosess. Raub. (2001, s.103)

Imagination.

Det vil si en tankeprosess der organisasjonen oppfatter et behov for endring. Dette kan skyldes at f.eks ledelsen har blitt klar over behov for mulige endringer, eller at det gjennomføres objektive evalueringer som synliggjør klare behov for endringer. Ledergruppen vil gjennom diskusjoner og meningsutvekslinger bli enig om en diagnose av situasjonen, og utvikle noen tanker om konkrete endringer i organisasjonens strategier (know what). Dersom organisasjonen ikke har kunnskaper til å gjennomføre disse endringene, må ledelsen drøfte dette videre med nøkkelpersoner og mellomledere med faglig ekspertise (know why). Mellomlederne må forsøke å oversette de nye strategiene, slik at de kan gjennomføres i praksis. Dette vil f.eks være vurderinger knyttet til marked, økonomi, tekniske utfordringer, lovverk osv. Dersom fagpersonene mener at strategien er gjennomførbar, vil dette ofte medføre behov for en innovasjonsprosess der ny kunnskap blir utviklet. Mellomlederne må deretter drøfte dette med fagfolk med praktisk kunnskap om gjennomføring og produksjon (know how). Disse må nå identifisere lokal og ekstern kompetanse, utstyr, produksjonsmetoder osv. I fasen knyttet til diskusjoner, analyser og innovasjon vil fokuset i stor grad rettes mot endringer i organisasjonens know what og know why. Den nye

kunnskapen som er utviklet er fortsatt bare kommet til tegnebrettet, og har ikke medført noen endringer av organisasjonens know how.

Implementation

Neste steg i prosessen vil være å implementere den nye kunnskapen i organisasjonen. Ledelsen må på bakgrunn av fagfolkets arbeid definere en mer detaljert strategi for det videre arbeidet med prosjektet. Det er viktig at ledelsen i denne fasen støtter prosjektet, og bidrar til at det ikke stopper opp. Prosjektet skal nå implementeres og ”selges” inn i organisasjonen. Nye ideer og teorier skal avløse gamle sannheter, og bedriftens nye know what og know how må bli akseptert i organisasjonen. Dette vil for mange ansatte og avdelinger kunne være en vanskelig prosess, og dette vil være en kritisk fase i utviklingen av nye strategier og kunnskaper. Mens endring av organisasjonens know what har størst betydning i planfasen, vil arbeidet knyttet til endringer av know why ha størst betydning i implementeringsfasen. Mellomledere og sentrale fagfolk må operasjonalisere strategien, og gjennom diskusjoner med fagfolkene definere og bygge opp rammeverk som definerer nye standarder og prosedyrer. Testing av nye rutiner og samarbeid med fagpersoner med know how vil bidra til at rutiner blir gjort spesifikke og eksplisitte gjennom skrevne prosedyrer og kvalitetssikring.

Integrasjon

Etter hvert som ny kunnskap etableres må ledelsen tilpasse organisasjonen og intern kommunikasjon slik at dette støtter opp om de nye strategiene, produktene og prosessene. Mellomlederne må sikre at informasjon og ny kunnskap blir overført og gjort kjent internt i bedriften mellom avdelinger og personer. I integrasjonsfasen vil imidlertid den nye strategien få størst betydning for utvikling av ny know how. Fagfolkene i produksjonen må på bakgrunn av nye prosedyrer og rutiner utvikle et nytt sett av detaljert handlinger og prosesser som ikke eksplisitt fremgår av nye rutiner.

3.1.6 Lærende organisasjoner

Det finnes en rekke definisjoner på en lærende organisasjon, noen mer presise enn andre. Agyris og Schon (1996) mener at organisatorisk læring oppstår først når individer i en organisasjon møter en problematisk situasjon, og utforsker den på vegne av organisasjonen. Mens Lai (1997) peker på det samme forholdet mellom individ og organisasjon når hun hevder at for å kunne snakke om organisatorisk læring må det skje en overføring av

læringseffekt (kompetanse og adferdspotensiale) fra individuelt til kollektivt nivå innen områder som er utslagsgivende for den samlede handling og måloppnåelse. Hun mener videre at læring er en prosess som i første rekke er en prosess som finner sted på individnivå, men ut fra et ledelsesmessig perspektiv har såkalt organisatorisk læring fått stadig større oppmerksomhet.

Elkjær (2005) deler organisasjonsforskningens bidrag til læring i arbeidslivet inn i to hoveddeler: Organisatorisk læring i organisasjoner og organisatorisk læring ved organisasjoner. Med organisatorisk læring ved organisasjoner mer Elkjær teorier om hvordan prosesser og rutiner formes og utvikles. Organisatorisk læring i organisasjoner er i denne sammenhengen ledernes evner til å ta til seg kunnskaper og erfaringer, og ved hjelp av dette endre og forbedre de organisatoriske rutiner og verdier. Igjen er det et krav om at individenes læring har påvirket på organisasjonens atferd, og læringen manifesteres gjerne i retningslinjer, ”policies” og regler for medarbeidernes atferd i organisasjonen.

Senge (1999, s.30) beskriver en lærende organisasjon som:

Organizations where people continually expand their capacity to create the results they truly desire, where new and expansive patterns of thinking are nurtured, where collective aspiration is set free, and where people are continually learning how to learn together.

Senge`s (1999) kortversjon fremstår som abstrakt og betegner et vidt, filosofisk system, men beskriver essensen; en organisasjon som kontinuerlig forbedrer evne til å skape sin egen framtid. Han opererer også med en mer konkret definisjon der en lærende organisasjon er en organisasjon ”der det ikke er mulig å ikke lære, ettersom læring er så innarbeidet i organisasjonens rammeverk/ fundament”.

Vi kan forenklet oppsummere en lærende organisasjon som en organisasjon som vil utnytte kunnskapsdeling, de innovative effektene og læringseffektene både i og mellom disse. Det finnes flere teorier for å fremme disse elementene og som ofte er kalt kunnskapsutvikling. Rennemo (2008b) bruker begrepet ”resultatorienterte organisasjoner” i sin bok`s undertittel. Han forklarer dette med utvikling av organisasjoner og utvikling av mennesker i organisasjoner. Resultatfokus blir sett på i den forstand at oppfyllelse av ulike interessentgruppers forventninger og belønninger er avgjørende for organisasjonens eksistens.

Kravene til de fleste organisasjoner er økende, som setter krav til økende forandring og kompetanseutvikling for å kunne levere resultater. Vi tenker dette gjelder både for tjenesteytende- og produktbedrifter.

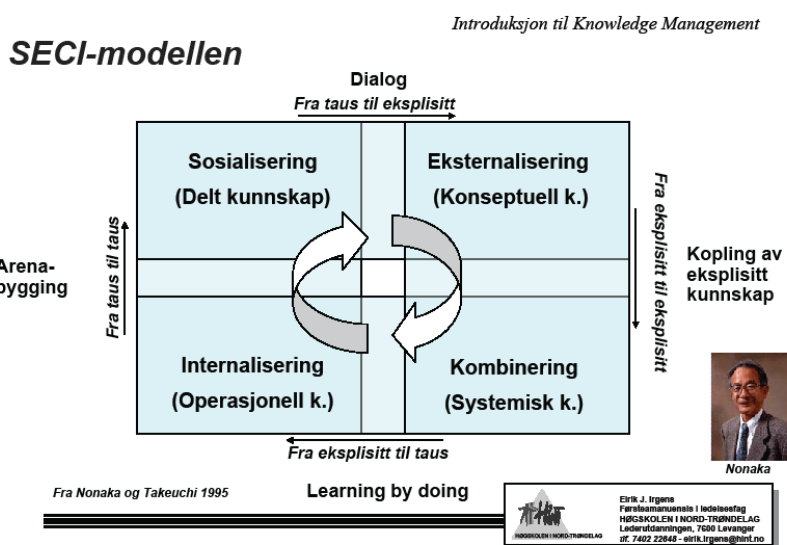
Gottschalk (2004) definerer en kunnskapsbedrift som en virksomhet som selger problemløsende tjenester, hvor løsningen som blir valgt av en ekspert, er basert på dialog med klienten. Bedriften selger ikke bare problemløsende tjenester, men omfatter også problemforståelse, løsningsalternativer, løsningsvalg, løsningsgjennomføring og løsningsevaluering. Videre definerer han kunnskapsintensive bedrifter som lever av andre varer og tjenester. En bedrift er kunnskapsintensiv dersom kunnskap er den viktigste ressursen i virksomheten.

3.2 Kunnskapsutvikling i praksis – hvordan skapes kunnskap?

Vi har sett på ulike teoretiske tilnærminger og perspektiver på kunnskap, læring og kompetanse. Men hvordan oppstår kunnskap, og hvordan arbeide med kunnskapsutvikling og læring i praksis? Det finnes mange teorier og metoder knyttet til dette, men vi har valgt å se nærmere på Seci-modellen (Nonaka og Takeuchi, 1995), de fem ”kunnskapshjelperne” (Von Krogh et al., 2005), praksisfellesskapet og selvdrevne team.

3.2.1 Seci - modellen

SECI-modellen er en klassisk modell som viser omdannelse, endring og kommunisering av kunnskap. Modellens utgangspunkt er det individuelle nivå og endring og læring som skjer.



Figur 3 SEKI modellen. Nonaka og Takeuchi, 1995.

Denne modellen viser hvordan taus kunnskap omdannes til eksplisitt kunnskap, og tilbake til taus kunnskap igjen. Nonaka og Takeuchi (1995) mener at taus kunnskap må sees i sammenheng med personlige egenskaper og perspektiver der det normalt vil være langt vanskeligere å gjøre formell slik at den kommuniseres. Den tause kunnskap er integrert i handlinger, forpliktelser, gjerne knyttet til en spesiell kontekst. Dette innebærer også ofte at den som sitter inne med den tause kunnskapen tar den for gitt. Den kan dermed være ubevisst og det kan ytterligere vanskeliggjøre mulighetene for at den settes ord på og formaliseres. Taus kunnskap blir ofte sammenlignet med "know-how". Den tause kunnskapen kalles også implisitt, i motsetning til den eksplisitte som lett kan kommuniseres og overføres til andre.

Selv om SECI-modellen berører all form for kunnskapsutvikling, er hovedfokuset lagt på prosessen fra taus til eksplisitt kunnskap. Dette skjer gjennom fire faser:

Sosialisering: Deling av taus kunnskap mellom mennesker. Dette skjer bare gjennom at man samhandler eller arbeider sammen, fysisk nært, deler erfaringer gjennom praksis.

Eksternalisering: Å uttrykke (oversette, artikulere) taus kunnskap til en forståelig form for andre gjennom dialog og refleksjon: Den individuelle kunnskapen blir til gruppekunnskap i skriftlig form, eller som modeller, metaforer, fortellinger og begreper.

Kombinering: I denne fasen skjer det en systematisering av begrepene til et mer komplekst kunnskapssystem, ved hjelp av dokumenter, møter, telefonsamtaler, eller IT systemer.

Kunnskapen vil bli omformet gjennom sortering, tilføyelser, kombinering, kodifisering og kategorisering. Dette krever kommunikasjon, spredning, og systematisering.

Internalisering: Fasen sørger for å "kroppsliggjøre" kunnskapen gjennom erfaring.

Kunnskapen blir en praktisk kunnskap gjennom "learning by doing".

Nonaka og Takeuchi (1995) tar i sin SEKI-modell utgangspunkt i at kunnskap skapes gjennom at taus kunnskap deles og gjøres eksplisitt. Modellen kan sees som en spiralbevegelse som ikke alene fortsetter på et individnivå, men også på gruppenivå og organisatorisk nivå, samt videre til interorganisatorisk nivå. Omformingene mellom taus og eksplisitt kunnskap blir derfor en kontinuerlig og dynamisk prosess (Jensen, Mønsted, & Olsen, 2004). Nonakas teori har blitt kritisert på grunnlag av at taus kunnskap ikke er uavhengige størrelser, fordi ikke all taus kunnskap kan gjøres eksplisitt (den er genuint taus) og fordi Nonakas tro på justified true beliefs kan vise seg å være autoritetens sannheter (Gourlay, 2005). Newell et al. (2002) mener også at en stor del av et individs tause kunnskap alltid vil forbli taus, og vil være umulig å uttale eller kodifisere. De peker videre på at SEKI-

modellen tar utgangspunkt i et strukturelt perspektiv på kunnskap, det vil si at kunnskap er noe objektivt som kun finnes på individnivå.

SEKI-modellen tar utgangspunkt i at det er et tydelig skille mellom taus og eksplisitt kunnskap. Den viser videre hvordan en gjennom deling av taus kunnskap, og utarbeiding av nye rutiner og konsept, kan utvikle ny kunnskap. I virkelighetens verden tror vi ikke at kunnskap skapes i en slik lineær prosess trinn for trinn, men at mye av dette foregår samtidig i en mer eller mindre ustrukturert prosess. Samtidig er vi enig i mye av kritikken av modellen. Vår erfaring tilsier at det ofte ikke vil være verken mulig eller fornuftig i forhold til ressursbruk å skulle kodifisere og gjøre all taus kunnskap eksplisitt. Alle modeller og teorier har imidlertid sine styrker og svakheter. Etter vår mening vil SEKI-modellen være et viktig bidrag for å gi oss en teoretisk forståelse for hvordan taus kunnskap kan omdannes til eksplisitt kunnskap.

3.2.2 Kunnskapshjelperne

Von Krogh et al. (2005) har formulert fem ”kunnskapshjelpere” som vi som ledere kan bruke for å legge til rette for kunnskapsprosesser. Disse hjelperne består av å formulere en kunnskapsvisjon, lede samtaler, mobilisere kunnskapsaktivister, skape den riktige konteksten og gjøre den lokale kunnskapen global. De legger videre vekt på at disse hjelperne henger sammen, og at de ikke følger noen fast sekvens. De forutsetter også at kunnskapsprosesser er noe som må skapes, og at en ikke kan bygge på for sterk styring fra ledelsens side.

Gjennom å formulere en *kunnskapsvisjon* vil vi kunne si noe om hvordan vi ser på oss selv, og hvilke ambisjoner vi har i forhold til kunnskap i vår egen organisasjon. Visjonen skal danne grunnlaget for fremtidige konkurransefortrinn og prestasjoner. Tjenesten har i dag ingen visjon og heller ikke en kunnskapsvisjon. Det er ikke utarbeidet verken mål eller strategier for å nå noen målsettinger. Det har vært lite beviste tanker rundt dette fra ledelsen, noe som kan skyldes ressursproblemene men også manglende kunnskap om ledelse.

Gjennom å *lede samtaler* vil vi kunne bidra til deling av taus kunnskap, utvikling og rettferdiggjøring av begreper, utforme prototyper og forsterke kunnskapen. God samtaleledelse er ikke bare en av de viktigste hjelperne, det er også drivkraften bak de andre hjelperne. I et konstruktivistisk perspektiv på kunnskap vil derfor dette være en av de viktigste

kunnskapshjelperne. Von Krogh et al. (2005) har definert fire prinsipper for samtaler som de mener vil støtte opp under kunnskapsutvikling: aktivt oppmuntre til deltakelse, utforme en etikette for samtalen, redigere samtalene og skape et nytt språk. I dag ledes samtalen av fagkoordinatoren eller tjenesteleder under møtene ved HST. Men det finnes mange uformelle samtaler som er uledet under lunchen, på kjøkkenet osv. Møtesamtalene vil bli mer formell, og hos enkelte team vil de ha for mange deltagende til at samtalen blir ”god” og produktiv. Som leder oppleves det ofte enklere å lede samtalen godt og skape noe med færre deltagere tilstede.

Gjennom å skape *den riktige konteksten* bidrar vi til å skape rom for relasjoner og samarbeid som bidrar til frigjøring av taus kunnskap. Den individuelle kunnskapen til de ansatte vil kunne bli delt, og forsterkes når den ansatte inngår som en del av konteksten.

En organisasjon består av mennesker, og vi vil stadig bli konfrontert med ulike individuelle eller organisasjonsmessige barrierer som hindrer kunnskapsprosessene.

Von Krogh et al. (2005) mener at den interne konkurransen i en bedrift, mellom avdelinger og mellom ansatte, lett kan føre til en kultur der alle kun tenker på seg selv. Et ekstremt konkurrerende arbeidsmiljø vil med andre ord være så langt en kan komme fra en kunnskapsutviklende kontekst. De mener videre at det er viktig at ledelsen bidrar til å utvikle et støttende miljø preget av omsorg. Omsorg for hverandre, faget, kundene osv. Tillit og omsorg vil være viktige forutsetninger for å skape grobunn for gode samtaler. Ledelsens holdninger og verdier vil ofte, i langt større grad enn vi skulle tro, påvirke miljøet i organisasjonen. Om miljøet er preget av støttende omsorg eller knallhard konkurranse vil derfor ofte være et resultat av ledelsens påvirkning. Newell et al. (2002) støtter Von Krogh i at det er nødvendig med et høyt nivå av tillit i organisasjonen for at arbeidstakerne skal kunne dele taus kunnskap og generere læring og kunnskapsutvikling.

Nonaka et al. (2000) argumenterer for at kunnskapsutvikling må skje i kontekst der kunnskap kan utnyttes og skapes gjennom sosiale relasjoner. Forfatterne kaller denne kontekst for *ba* som betyr rom. *Ba* blir definert som ” *et rom hvor informasjon gis mening gjennom tolkning og derigjennom utvikling av kunnskap, et rom hvor ny kunnskap utvikles ut fra eksisterende kunnskap, i en delt kontekst, hvor kunnskap deles, skapes og nyttes*”. *Ba* skal gi energi, kvalitet og rom for å kunne omdanne og dele kunnskap. Det kan være et fysisk rom som et kontor, et virtuelt rom som e-post eller et mentalt rom.

3.2.3 Community of practice

Community of practice (heretter kalt CoP) har eksistert i lang tid, men det er først i det siste at man har tatt inn over seg praksisfellesskapenes sentrale rolle for kunnskapsutvikling og læring i organisasjoner (Bache, 2002). CoP finnes i alle deler av samfunnet, på regjeringsnivå, i skoleverket, i næringslivet og selvsagt i praktiske virksomheter. Det finnes i prinsippet ingen fysiske grenser for et CoP. Gode transportkommunikasjoner, internett, videokonferansesystemer, telefonsystemer og andre kommunikasjonsløsninger gjør det mulig å dyrke et CoP på tvers av landegrenser.

CoP kan være et nyttig verktøy til så vel kunnskapsdeling som til å konstruere ny kunnskap. De er egnet til å overføre både taus og eksplisitt kunnskap mellom individer, og til å skape kunnskap så vel individuelt som kollektivt. Hovedhensikten med et CoP er å skape ny kunnskap (Wenger et al. 2002).

” Community of Practice are groups of people who share a concern, a set of problems, or a passion about a topic, and who deepen their knowledge and expertise in this area interacting on an ongoing basis”.

I følge Wenger, McDermott & Snyder (2002) er det tre karakteristikkene som er sentrale for et CoP:

1. Et domene: Et CoP er noe mer en felles klubb eller forening. Medlemmene må være del av et felles domene og dele en gjensidig interesse og ha et gjensidig avhengighetsforhold. Wenger et al.(2002) benytter blant annet en gategjeng av ungdommer som et eksempel for å illustrere dette forholdet. Disse ungdommene deler en felles interesse i å overleve i gata. Fellesskapet ungdommen imellom gjør at de utveksler erfaringer som gjør overlevelsessevnen god, samtidig som fellesskapet bygger en identitet de kan leve med.
2. Fellesskapet: Vi er alle en del av ulike nettverk. Dette kan være en skoleklasse, arbeidsplassen eller et idrettslag. Dette betyr nødvendigvis ikke at man er medlem i et CoP. I et CoP deler medlemmene en felles interesse, de deltar i felles aktiviteter og diskusjoner og de deler kunnskap. For å være en del av et CoP er det et krav at man har jevnlig samhandling og at man lærer i og av dette fellesskapet.

3. **Praksisen:** Som nevnt over er et CoP noe mer en klubb. Medlemmer i et CoP er praktikere. De danner sammen et reservoar av ressurser som blir tilgjengelig for medlemmene. Reservoaet utgjøres av erfaringer, historier, verktøy, teknikker og handlemåter for problemløsning. I denne sammenhengen er det norske ordet for Communities of Practice, praksisfelleskap, en god oversettelse. Ordet gir oss assosiasjoner til grupper med finansfolk, bilmekanikere, frisører, kirurger og advokater som møtes på jevnlig basis. Dette for å utveksle erfaringer som gjør at de sammen øker den totale kompetanse og evne til problemløsning.

I følge Sandvik (2001) er CoP avhengig av en del strukturelle rammer som organiserer og ivaretar arbeidsprosessene. Dette trass i at CoP er i liten grad fundamentert på styring, kontroll og pålegg fra en ledelse, er det misforståelse å tro at et CoP i seg selv er selvdrevet. De fleste trenger minst tre offisielle funksjoner: En sponsor, som skaper retning og markedsfører CoP. En leder som lager møteplan, velger diskusjonstema og distribuerer informasjon. Og en kunnskapsleder som passer web, databaser og dokumentarkiver.

Wenger og Snyder (2000) beskriver det som et nettverk som kan dannes både internt i en virksomhet og på tvers av avdelinger og virksomheter. Forskjellen fra tradisjonelle nettverk er at CoP i større grad har en felles identitet som gruppe. Det skiller seg fra definerte organisasjonsheter ved at de er mindre formelt avgrenset og ved at de selv har ansvaret for gruppens eksistens. Videre skiller de seg fra team ved at de verken har noen formell organisasjonstilknytning eller tildelte oppgaver. Dette betyr at ledelse i en virksomhet ikke kan opprette et CoP. Imidlertid kan den samle kompetente mennesker, legge til rette med fasiliteter og teknologi og motivere til at ansatte etablerer CoP for å lære og utvikle kunnskap. Varigheten av et CoP er avhengig av hva som binder gruppen sammen. Er grunnen en politisk sak, et konkret utviklingsprosjekt eller lignende, vil CoP i de fleste tilfeller termineres så snart målet er nådd eller det ikke lenger er grunn til å fortsette arbeidet.

Newell et al. (2002) beskriver PF som en arena i en sosial kontekst. De viser en kognitiv tilnærming til kunnskap i sin beskrivelse av praksisfelleskap. Den beskriver kunnskap som et produkt av sosial vekselvirkning mellom individer i en gruppe som deler samme arbeidsmåte (eller praksis). Ved å være deltager i et slikt fellesskap vil individet utvikle sin praksis og dele erfaringer og ideer med samme målsetning.

Gotvassli (2007) fremhever PF og sier om toppidrettutøvere og deres miljø at: *«Den beste måten å dele denne tause kunnskapen på er å arbeide tett sammen i et godt praksisfellesskap og reflekterer over det en gjør underveis. I et slikt miljø kan det gro frem en prestasjonskultur, der ambisiøse team setter høye mål og finner stor glede i å arbeide hardt i lag for å nå dem».*

Newell et. al. (2002) fremhever utfordringene for ledelse og PF. De fremhever tre hovedutfordringer som har ett par fellestrekk og det er; manglende synlighet i organisasjonsstrukturen, manglende kontroll fra en leder eller et ledelsesapparat og til slutt at PF ikke er en formell del av en arbeidsprosess og kan heller ikke stilles ansvarlig. Uten å gå inn på en inngående analyse av hva et fellesskap er og hva det innebærer, hevder vi her at fellesskapene først og fremst er sosiale konstruksjoner som ikke har noen forpliktelser til andre enn seg selv og hverandre. Grunnleggende er et resiprositetsprinsipp om gjensidige bidrag. Korpsånden, om man vil, er avgrenset til å gjelde fellesskapet og de interessene som fellesskapet «forvalter». Newell et al. fremhever at deltagelse eller medlemskap i fellesskapet er frivillig og at motivasjonen for deltagelse er egen læring, og vilje og evne til å bidra til fellesskapet. Slike fellesskap oppstår således av seg selv og ved initiativer som ikke er forankret i en ledelseshandling. (En sannhet med modifikasjoner da BP per 2004 hadde 250 «nettverk» og obligatorisk deltagelse for alle sine ansatte).

Wenger et al.(2002) skisserer konkrete tiltak for kultivering av CoP. Disse tiltakene går ut på aktiv ledelse, arrangere sammenkomster og aktiviteter, koble mennesker og grupper, skape medlemstilhørighet, utvikle læringsprosjekter og skape symboler som kan stimulere til deltakelse. Dette er tiltak som også på generell basis kan oppfattes som bidragsyttere til kunnskapsdeling og utvikling i organisasjonen. Vi ser her en lederutfordring som går ut på å legge til rette for en kunnskapshjelpende kontekst.

Til tross for sin løse form er det stadig flere som mener at praksisfellesskapene kan spille en avgjørende rolle i en organisasjons evne til læring og kunnskapsdeling. Selv om praksisfellesskap har blitt ansett å ”leve sitt eget liv” beskriver Wenger og Snyder (2000) i sin artikkel hvordan praksisfellesskap kan ha verdifull betydning i en organisasjon ved at bidra til å iverksette strategier, utvikle nye virksomhetsområder, hurtig problemløsning, få frem ” beste praksis”, utvikle profesjonelle ferdigheter og rekruttere og beholde verdifulle medarbeidere.

3.3 Team og teamutvikling

Begrepet Praksisfellesskapet kan angripes fra mange vinkler og det er mulig å stille spørsmål ved tolkningen av praksisfellesskapet. Hovedessensen i praksisfellesskapet er slik vi ser det knyttet til relasjoner som skapes ved en felles interesse for innhold og målsetting. Disse relasjonene avspeiler seg i mindre nettverk hvor gode samtaler og gjensidig utveksling er et hovedfokus. Normalt sett utnevnes ikke praksisfellesskapet av ledelsen, det kan ofte et team gjøre. Mange mener at om praksisfellesskapet skal lykkes må de oppnevnte medlemmene finne den dype, gjensidige interessen som er nødvendig. Hensikten med fellesskapet er å dele og skape kunnskap, samt utvikle individuelle ferdigheter. Deltakerne velger selv ut ifra ekspertise eller felles interesse for et fagfelt/ praksis. Medlemmene må føle en felles profesjonsidentitet. Deltakerne velger selv temaer, arbeidsmetodikk og hvem de vil dele kunnskap med. Det er vanskelig for ledelsen å inneha noen kontroll over praksisfellesskapet. Strukturen blir ofte holdt sammen av interesse, engasjement og en identifisering av gruppen og dens ekspertise. Deltakerne vil ha et klart utbytte og føler gjensidig avhengighet. Storytelling utgjør et viktig fundament.

Vi har vel alle opplevd hvordan vi gjennom et samarbeid med andre kan prestere bedre sammen, enn vi ville ha gjort hver for oss. Men mange har sikkert også erfart at arbeidet i en gruppe har vært lite fruktbart, og at vi har følt at vi kunne utført oppgavene raskere alene. Utvikling og effektivitet i gruppers arbeid kan derfor variere fra fiasko til suksess, og det er derfor viktig å ha innsikt i hvordan grupper kan ledes og utvikles. Vi vil nedenfor se nærmere på team, og selvdrevne team.

Hvis en gruppe sammen klarer å løse en oppgave som enkelt individene ikke klarer hver for seg, begynner vi å nærme oss begrepet teamarbeid. Når man i tillegg ser at enkeltpersoners sterke sider og svake sider utfyller hverandre i en gruppe, begynner vi å nærme oss definisjonen av et team. Sjøvold (2006) definerer et team som tre eller flere personer som har et felles mål og samhandler for å nå dette målet. Nybrodahl (2005) definerer team som en velfungerende arbeidsgruppe hvor medlemmene alle er gjensidig aktive, avhengige av hverandre og deler felles mål. Et team er et lite antall mennesker med komplementære ferdigheter som er forpliktet til et felles formål, felles prestasjonsmål og tilnærminger som de holder hverandre gjensidig ansvarlige for. Han mener at engasjement, avhengighet, felles innsats for å nå et mål, er sammen med komplementære ferdigheter sentrale stikkord.

Johnsen (2006) peker på tre typer av målsettinger som er felles for de fleste grupper. Formulering og løsning av felles ytre oppgaver, formulering og løsning av interne oppgaver og formulering og tilfredsstillelse av deltakerne personlige mål.

Selvdrevne team er i følge Nybrodahl (2005) et steg på veien videre mot full ansvarlig- og myndiggjøring av teamet og medarbeiderne, og sist men ikke minst krever en helt ny lederrolle. Det er opp til de enkelte teamene å legge opp framdriftsplan for måloppnåelse, disponere de økonomiske ressursene, fordeling av roller i teamene, arbeidsfordeling internt i teamet, og møtetidspunkter. Et selvdrevent team overtar langt på vei oppgaver som i tradisjonell organisasjonsteori har vært ansett som lederoppgaver. Hensikten er at team som får ansvar for sin egen hverdag og gis muligheter for å påvirke denne øker produktiviteten, levere bedre kvalitet, oppnår større kundetilfredshet, bedre motivasjon, og har bedre trivsel og lavere sykefravær. Selvdrevne team har derimot behov for en intern administrasjon og ledelse, og dette kan løses ved at en person eller på rundgang utnevnes til teamkoordinator eller teamleder.

Det er en del utfordringer i å skape selvdrevne team. Noen medarbeidere ønsker ikke mer ansvar og ønsker heller ikke mer myndighet. Nybrodahl (2005) mener at dette bør respekteres. Manglende forståelse og toleranse for selvdrevne team er en annen utfordring, og konflikt og krangel kan forsterkes ettersom det mangler en leder med full kontroll. Tradisjonelt i organisasjoner blir samarbeidsproblemer, uenigheter og konflikter løst av leder. Leder fungerer da som en objektiv part, balanserende ledd og har det siste ordet. Selvdrevne team må derfor løse dette selv. Det er derfor viktig med ”høyde under taket” slik at det er lett å snakke åpent sammen og gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger. Organisasjonen vil kunne forvente umiddelbare resultater. Til dette mener Nybrodahl (2005) at selvdrevne team må ha et langsiktig perspektiv, ofte årevis med arbeid for at dette skal fungere for organisasjonen. Lederen må omstille seg. Lederen beveger seg fra en arena hvor kontroll og styring var en av de viktigste aktivitetene, til en arena hvor utvikling og støtte er sentrale stikkord. Lederen vil i større grad gå inn som veileder og støtteperson. Hvem skal arbeide med hvem, og klare mål er andre utfordringer. Teamet er avhengig av å ha klare mål for hva de skal oppnå. Fysisk organisering er også en utfordring.

3.3.1 Gruppeprosesser og utvikling av team

Det kan være mange mulige årsaker til at en gruppe ikke når sine mål eller får tatt ut det potensialet som ligger i summen av deltakernes kompetanse knyttet til fag og samhandling. I noen grupper vil ikke dette få så stor betydning, gruppen legges ned eller en kan leve med svake resultater. Men dersom for eksempel en ledergruppe i en større organisasjon, eller et fotballag i eliteserien ikke presterer over tid, vil dette få store konsekvenser både for organisasjonen og medlemmene av gruppen. Det brukes derfor betydelig energi i mange organisasjoner på arbeid knyttet til utvikling av team, lagånd, samhandling, samspill, mål, verdier osv. Det er mange konsulenter som tilbyr ulike verktøy og metoder knyttet til gruppeutvikling. Teambuilding, coaching, selvutvikling osv er alle verktøy som skal bidra til selvutvikling og gruppeutvikling.

Sjøvold (2009) mener at anerkjente teknikker for teambygging er resultat av lang erfaring med at de faktisk er effektive. I dette ligger også en fare for å tro at de ulike teknikkene har samme positive effekt på alle grupper. Det er ifølge Sjøvold en vesentlig forskjell mellom å bygge et slagkraftig fotballag og å utvikle en effektiv ledergruppe. Dette åpenbare faktum skyldes ganske enkelt at de skal ha suksess på helt ulike arenaer og utfører vidt forskjellige oppgaver. Det er kanskje ikke like åpenbart at ledergrupper også er, og bør være, så vidt forskjellige at de kanskje ikke har positivt utbytte av de samme teknikkene. Forskjellene beror på hvilke oppgaver og i hvilken kontekst gruppen opererer, og det er forskjeller mellom dynamikken i ledergrupper i ulike nasjonale kulturer. Sjøvold mener derfor at valg av teknikker og fremgangsmåter alltid må forankres i gruppens konkrete behov og være et resultat av en valid analyse.

Dersom vi tar utgangspunkt i at teambygging er skreddersøm tilpasset det enkelte team, er vi avhengig av å ha kunnskaper om team slik at vi kan analysere teamets muligheter og utfordringer. Vi vil nedfor se nærmere på ulike faser i et teams utvikling, ulike roller/funksjoner som påvirker teamet utvikling og effektivitet samt ulike beskrivelser og modenhetsnivå i et team.

En av de mest benyttede teorier som beskriver hvordan grupper utvikles til større ytelser ble utviklet av Tuckman (1965). Ifølge denne teorien går alle grupper gjennom visse naturgitte faser. Gjennom disse fasene utvikler gruppen gradvis sitt potensial for ytelse. Gruppen må derfor få lov til å bruke tid på å gå alle skrittene før vi kan kreve gode prestasjoner. Tuckmans

(1965) modell beskriver følgende fem faser: forming, storming, norming, performing og adjourning.

I bli kjent fasen (forming) forsøker alle medlemmene å finne sin plass i gruppen, de opplever forventning og er optimistisk/mistenksom angående framtidige oppgaver. Medlemmene forsøker å identifisere gruppens hensikt, er selvorientert og undersøker samtidig hvilke forventninger andre stiller til samtale og kommunikasjon generelt. Ettersom gruppen dannes/modnes, framstår "naturlige" ledere, men ledelsen vil trolig endres flere ganger i denne tidlige fasen. I neste fase (storming) preges gruppen av at det ikke er etablert kjøreregler slik at gruppen kan fungere. Manglende avklaringer av forventninger og samspill fører til at medlemmene føler negativitet, utilfredshet, fiendtlighet, krisestemning og tilpasningsangst. Forskjeller mellom deltakernes innstilling, holdninger og væremåte kommer bedre frem, og den enkelte begynner å stille spørsmål angående sin egen "commitment" overfor foreliggende prosjekter og oppgaver. Denne konfliktfylte fasen er ifølge Tuckman en helt nødvendig forutsetning for at gruppen skal kunne utvikle nødvendig lagånd og kultur. Dersom en slike "utlufting" ikke skjer kan gruppen bli oppløst på grunn av at uenigheten bygger seg opp til et nivå som gruppen ikke er i stand til å håndtere. I normfasen (norming) har gruppen blitt enige om felles mål, større konflikter er løst og polariseringer og ulikheter er kjente for deltakerne i gruppen. Gjensidig tillit og felleskap bidrar til at gruppen kan frigjøre mest mulig energi til oppgaveløsning. Grunnlaget for et reelt samarbeid er lagt. I arbeidsfasen (performing) fungerer gruppen optimalt. Samarbeid, lederskap og oppgaveløsning er resultatet av gruppens velfortjente nyetablerte normer. Gruppen fokuserer på de oppgaver og tjenester som skal utføres og har nå opparbeidet tiltro til at også evt. nye prosjekter kan mestres. I avslutningsfasen (adjourning) kan nedleggelse av gruppen ofte medføre en sorgreaksjon som innebærer negativitet, utilfredshet, fiendtlighet og krisestemning. Gruppen skal opphøre og medlemmene som har gjennomlevd mye sammen reagerer på forskjellige måter. For noen vil dette være som å miste sikkerhetsnettet og en god havn.

Nybrodahl (2005) viser til 7 punkt i fasen av en teamutvikling.

1. Orienteringsfasen
2. Tillitsbygging
3. Mål og roller
4. Commitment
5. Implementering
6. Topp prestasjoner – ”wow”
7. Fornyelse

Det er stor forskjell på hvor lang tid ulike team bruker i de forskjellige fasene i denne modellen. Han mener at teamdeltakere som kjenner hverandre fra før og som har arbeidet sammen tidligere har alle forutsetninger for å raskt etablere et velfungerende team, sett i relasjon til mennesker som ikke kjenner hverandre og ikke tidligere har arbeidet sammen.

Sjøvold (2009) mener at det finnes mange myter om teambygging og gruppeprosesser, og at en av disse ”sannhetene” er at alle grupper utvikler seg gjennom nøyaktig de samme fasene, jfr Tuckman (1965). Men som forsker har han imidlertid opplevd at ingen av gruppene fulgte et slikt fast mønster, tvert imot virket det som om gruppene fulgte sitt eget unike utviklingsmønster. Så lenge målene er klare både med hensyn til omfang og tid, vil grupper normalt være produktive systemer. Har gruppen et sterkt tidspress når de skal utføre en konkret oppgave, vil de raskt gå inn i produktivt arbeid. Om det derimot ikke foreligger et slikt press, kan de forbli lenge i en avslappet ”bli kjent og kose” modus. Sjøvold (2009) mener derfor at hver gruppe har sin vei å gå, og at arbeidet i gruppene i stor grad er et resultatet av intern dynamikk, oppgaven og den kontekst gruppen operer i.

3.3.2 Gruppeprosesser, ulike roller og funksjoner i et team

Johnsen (2006) mener at en gruppeprosess er avhengig av gode og sterke relasjoner mellom deltakerne i gruppen. Det vil si at det er god personkjemi, og at en respekterer hverandres makt og kunnskap. I et slikt *harmonifelt* vil deltakerne være enige om mål, midler og spilleregler. Men der hvor noen personer er enig om noe, vil alltid de samme personene være uenige om andre spørsmål. Til et harmonifelt, vil det derfor alltid være et tilsvarende *konfliktfelt*. Hvis konfliktfeltet overstiger harmonifeltet, vil ikke gruppen kunne fungere optimalt. Det er derfor viktig at gruppen forsøker å løse konflikter.

Johnsen (2006) beskriver fire sammenhengende prosesser som kan karakterisere enhver gruppeprosess. Det må for det første avtales ansvar for og myndighet til å utøve konkrete lederroller i sammenheng med løsning av konkrete oppgaver. Det må videre foretas avklaringer av interne maktforhold mellom deltakerne, statusfordeling. Det må utvikles interne spilleregler slik at det kan foregå en kontant oppfølgingsprosess med positive og negative konsekvenser for hver enkelt deltaker. Gruppen må til slutt ivareta intern og ekstern kommunikasjon av data, informasjon, følelser og holdninger

I en gruppe utvikles det relasjoner mellom medlemmene som virker fremmende eller hemmende på resultatene (Vanebo, 1992). Han mener at "den effektive gruppen" preges av gruppens mål, åpen kommunikasjon, gjensidig tillit, sosial støtte, utnyttelse av individuelle forskjeller og fleksibelt lederskap. Dette kan beskrives gjennom at gruppens mål og de oppgavene som må utføres er oppfattet og akseptert av grupped medlemmene. Deltakerne gir fritt uttrykk for følelser og meninger, og alle lytter aktivt. Alle er innstilt på å endre oppfatning på grunnlag av fakta og meninger som de andre grupped medlemmene legger frem. Gjensidig tillit og åpen kommunikasjon henger nøye sammen. Medlemmene tør å være seg selv og spiller ikke kunstige roller. Alle gir hverandre støtte, oppmuntring, forståelse, oppmerksomhet og anerkjennelse. Medlemmenes særpreg og særpregede kompetanse må komme til sin rett, og dette må avbalanseres mot hensynet til samhörighet og felles måloppnåelse. Gruppen blir selv enige om hvilket lederskap som er ønskelig.

Vanebo (1992) mener videre at dersom en gruppe skal fungere er det flere roller som må ivaretas, og det må etableres et kjent rollemønster. Når dette er avklart vil tryggheten komme, alle kjenner sin plass og gruppen blir effektiv. Noen tar f.eks ansvaret for fremdriften i arbeidet, noen løser opp i konflikter, mens andre tar seg av det sosiale eller etablerer seg som gruppens klovn. Vanebo (1992) mener at det er fire ulike "roller" som må ivaretas: driftsanalytikerrollen, kollegakonsulenten, tilpasningstaktiker, utviklingsfilosof.

Driftsanalytikeren sørger for at ting gjøres riktig og at oppgaven blir ferdig innen fristen. Stemningen må noen ganger løses opp med en artig historie, og det må være tillatt å snakke om andre ting enn selve oppgaven som skal løses. Her vil *kollegakonsulenten* sørge for indre trivsel, og at det utvikles samhörighet i gruppen. Følelsene får komme frem og konflikter blir løst. Gruppen må kunne tilpasse seg endrede rammebetingelser, eller gjøre ting annerledes. Til det trengs det en *tilpasningstaktiker* som sørger for ekstern og intern kommunikasjon.

Utviklingsfilosofen har oppmerksomhet knyttet til gruppens strategier og ha fokus på nyskaping og kreativitet for å kunne gjøre de riktige tingene.

Vanebo (1992) peker på 6 ulike former for adferd i en gruppe som en bør se nærmere på. Det må foregå avklaring av ansvar, makt, mål, verdier, arbeidsmåter, holdninger og normer (*avklarende adferd*). Mål må formuleres, problemer løses og beslutninger blir tatt gjennom en forpliktende måte å kommunisere på (*lederadferd*). Den enkelte må ha en følelse av forpliktelse overfor gruppen i forhold til oppgaver som skal løses og mål som skal nås vises gjennom (*forpliktende adferd*). Noen må kontrollere og følge opp resultater, påtale manglende prestasjoner og gi ros for gode resultater (*oppfølgende adferd*). Får medlemmene raskt og pålitelig informasjon som er nødvendig for å gjøre en god jobb? Hvor åpen, ærlig og forpliktende er kommunikasjonen i gruppen (*kommuniserende adferd*). Er medlemmene oppmerksomme og hyggelige mot hverandre, eller går de rundt og surmuler (*stimulerende adferd*).

Sjøvold (2006) mener at en gruppe vil kunne utvikle sin modenhet på en akse som går fra tilbaketrekking til synergi. Ved tilbaketrekking opplever gruppen motløshet, usikkerhet og står i fare for å gå i oppløsning. Synergi beskriver grupper i "fri flyt", med stort engasjement, utvikling og samarbeid. Slike grupper vil minne om Vanebos (1992) beskrivelse av den effektive gruppe eller Senges et al. (1999) beskrivelse av en lærende organisasjon. De sentrale faktorene som påvirker gruppens utviklingen mellom synergi og oppløsning vil være et samspill mellom de fire funksjonene kontroll, omsorg, opposisjon og avhengighet (Sjøvold, 2006). I en velfungerende gruppe vil medlemmene bekrefte hverandre som verdifulle medlemmer av det sosiale fellesskap (*omsorg*). Slik opprettholdes og utvikles det sosiale samholdet i gruppen. Medlemmene vil videre akseptere en viss grad av korreksjon og uenighet (*opposisjon*) slik at nye løsninger og læring kan skje. Det er også sentralt at gruppe medlemmene gir uttrykk for sin aksept av gruppen og lojalitet til dens normer (*avhengighet*), og ikke minst at gruppe medlemmene sikrer effektiv bruk av ressurser når gruppen skal løse sine oppgaver (*kontroll*). Slik understøttes gruppe funksjonene gjennom medlemmenes væremåte.

3.3.3 Bygging av team - teamutvikling

En gruppe kan defineres som flere personer som samhandler for å nå et felles mål. Gjennom et samspill av ulike funksjoner og roller i gruppen, vil gruppens effektivitet bevege seg langs en akse der den står i fare for å gå i oppløsning (tilbaketrekking) eller beveger seg mot en lærende organisasjon (synergi) (Sjøvold, 2006). De fleste gruppene vil imidlertid befinne seg et sted mellom disse to ytterpunktene, med et modenhetsnivå som er tilpasset gruppens omgivelser og muligheter.

Johnsen (2006) mener at en gruppe kan kjennetegnes på fire ulike måter, enmannsgrupper, team, temporære grupper og kollegiet. I *enmannsgrupper* er deltakerne fysisk med, men ikke mentalt og engasjementsmessig. Et *team* består av deltakere der alle er tett sammen og alle vet hva alle gjør. Dersom deltakerne hele tiden inngår i nye koalisasjoner innenfor gruppen snakker vi om *temporære grupper*. I *kollegiet* kommer deltakerne fra forskjellige deler av virksomheten hvor de kjører sitt eget løp uavhengig av gruppen. Men når de er sammen til felles møte om en dagsorden så er de disiplinert og fungerer som en aktiv gruppe.

Sjøvold (2006) mener at alle grupper er forskjellige, og at de kan plasseres i fire ulike modenhetsnivå: reservasjon, lagånd, produksjon og nyskaping. En gruppe på *reservasjonsnivå* består av medlemmer som deltar for å få tilfredsstilt egne behov, og de har ingen intensjon om at gruppen skal eksistere etter at de har oppnådd det de er samlet for. Slike grupper vil være effektive når oppgaven er klart definert, samt at en sentral leder koordinerer de individuelle bidragene. En dugnadsgjeng eller et nedsatt utvalg kan være eksempler på en slik gruppe. De dominerende funksjonene i en slik gruppe vil være omsorgsfunksjonen, mens lederen vil ivareta funksjoner knyttet til kontroll, opposisjon og avhengighet.

Lagåndgrupper utvikler en ”vi-følelse”, og setter sine egne behov tilside dersom dette tjener fellesskapet. De er i stand til å yte maksimalt i en klart definert situasjon. Slike grupper underkaster seg lett et klart og sterkt lederskap, og det ligger i gruppens natur å akseptere en autoritær leder. De utvikler felles verdier og faste prosedyrer, og det enkelte medlem forholder seg lojalt til etablerte normer knyttet til god ferdighet og riktig standard. Fotballag, militære tropper, akuttmottak på sykehus kan være eksempler på slike grupper. Framtredende adferd er omsorgs og avhengighetsfunksjonen, mens lederen ivaretar kontroll og opposisjon.

Grupper på *produksjonsnivå* fungerer som systemer som holder relativt høy effektivitet over lang tid. Dette vil ofte være selvstyrte produksjonsgrupper som arbeider under relativt stabile omgivelser. Medlemmene opplever et felleskap hvor deres mening blir hørt og noen ganger omsatt i endringer på systemnivå. Lederen er delegerende, pragmatisk og langt fra selvskreven. Produksjonsgruppen har større fokus på intern effektivitet og forbedringer enn f.eks lagåndgruppen, men vil være lite robust i forhold til endringer i omverdenen. Fremtredene funksjoner for alle deltakerne vil være omsorg, avhengighet og kontrollfunksjonen. Den koordinerende funksjonen må fylles, men ikke nødvendigvis av en person. Ledelse kan godt være et felles anliggende som kan gjøres av flere, og dette ligger nært opp til ledelse av selvstyrte team (Nybrodahl, 2005). Gruppen er nytenkende, men dette gjelder oftest løpende tilpasninger og forbedringer knyttet til eksisterende tankesett. Bidrag som er revolusjonerende og bryter med gruppas virkelighetsforståelse vil ikke bli forstått og blir dermed overhørt og forkastet.

*Nyskappingsgrupper*s primære fokus er å skape noe nytt, bli noe mer eller vokse. I slike grupper vil det være vanskelig å identifisere en fast rollestruktur. Gruppens medlemmer skifter mellom å være kritisk, lojale, støttende og styrende, og en slik gruppe fungerer optimalt i komplekse situasjoner i rask endring. Alle medlemmer behersker alle funksjoner og bruker dem i et kontinuerlig inferno av transaksjoner. Alle funksjoner brukes av alle, og gjerne av samme person i løpet av noen få sekunder. Når noen er i tvil, så blir det straks spurt om mer informasjon. Åpenhet og undring medfører at alle gode ideer blir fanget opp, delt, vurdert og blir til noe mer gjennom et samspill i gruppen. Medlemmene er trygge på relasjonene til sine medlemmer, stoler på at folk er ærlige og er trygge på å bli ivaretatt. Selv alene vil en deltaker i en slik gruppe kunne vurdere en situasjon og handle i tråd med gruppens intensjoner. Forskere, arkitekter og organisasjoner i rask vekst vil være eksempler på slike grupper.

Vi startet innledningsvis med å påpeke at mange team ikke utnytter sitt faglige og samspillkompetanse, og at denne kan forbedres gjennom bygging av team. Sjøvold (2006) definerer teambygging som planlagte aktiviteter hvis hensikt er å øke gruppers evne til å løse sine oppgaver gjennom å øke gruppemedlemmenes ferdigheter i samspill, og hvor direkte og konkret tilbakemelding er et sentralt verktøy.

Sjøvold (2006) mener at en gruppe er mest effektiv når den har et modenhetsnivå som er tilpasset oppgaven gruppen skal løse og de omgivelser den operer i. En gruppe på lavt modenhetsnivå søler lett bort energien sin i frustrasjon dersom oppgavene blir for kompliserte og uoversiktlige, og forventer at ledelsen tar mer styring. Samtidig vil en gruppe på høyt modenhetsnivå bli lett frustrert dersom utfordringene ikke står i forhold til deres behov for læring og ny kunnskap, eller dersom ledelsen blir for hemmende i sin detaljstyring. For eksempel vil en gruppe på nyskappingsnivå bare unntaksvis være effektiv i rene produksjonsbedrifter. Grupper kan med andre ord fungere både på et for lavt og for høyt modenhetsnivå til å være effektive.

Det å vurdere en gruppes modenhetsnivå vil derfor være en viktig faktor for å kunne vurdere hvilke ulike oppgaver teamet er i stand til å løse effektivt. Gjennom teambygging kan en aktivt forsøke å utvikle team til høyere modenhetsnivå. Men før en vurderer å bruke ressurser på slik utvikling, mener Sjøvold (2006) at gevinsten med selve teambyggingsprosessen må sees i forhold til kostnadene, og også at en slik prosess i verste fall kan medføre at en faktisk ender opp med et team som fungerer dårligere enn før. Å starte en teambyggingsprosess er å love noen noe, og som i alle andre sammenhenger vil brudd på lovnader føre til redusert tillit.

Sjøvold (2009) mener at en "sannhet" når det gjelder teambygging, er at det er viktig å identifisere hvilken "rolle" den enkelte har i teamet, og bygge videre på de sterke sidene ved denne rollen. Ofte brukes individbaserte verktøy, personlighetstester osv for å identifisere den enkeltes personlighet. Resultater fra individbaserte verktøy vil ofte oppleves så intuitivt riktige at de lett betraktes som en "fasit", og slike resultater vil derfor lett kunne medføre selvoppfyllende profetier. Sjøvold mener at en slik tenkning lett vil kunne bidra til lage fastlåste rollemønstre i et team, og dermed hemme personlig utvikling som gagnar gruppen. Hans erfaring er derfor at individbaserte verktøy bør unngås i teambygging. I nye sosiale sammenhenger har vi mennesker en tendens til å innta "roller" ut fra det vi opplever som komfortabelt. I en gruppe kan vi derfor oppleve at en person blir gruppens sosiale støttespiller og en annen gruppens pådriver. De begrenser seg til å støtte kun en enkelt av gruppens funksjoner, og vi sier at de inntar henholdsvis en *omsorgsrolle* og en *kontrollrolle*. Dersom et slikt rollemønster får etablere seg, vil den enkeltes identitet knyttes til hans eller hennes rolle. Dette medfører at en rekke forhandlinger må finne sted før gruppen kan handle, noe som igjen medfører at gruppen responderer tregt og blir både ustabil og sårbar. Det er derfor et primært mål i teambygging å rive folk ut av rollen sin så raskt som mulig stikk i strid med hva den

tredje myten hevder. Rollestrukturer og normer etableres raskt og er meget vanskelige å endre når de først er etablerte. Det stilles krav til sterk ledelse i slike grupper, mens i kreative og innovative grupper er ledelse så å si unødvendig siden ingen er låst i en fast rolle.

4 FORSKNINGSDSIGN OG METODE

Metodekapittelet omhandler redegjørelse av de valg som er gjort i forbindelse med vår tilnærming til problemområdet, studiens formål, teoretiske perspektiver og analysemodeller av våre resultater. Yin (1994) definerer forskningsdesign som den logiske sammenhengen mellom de data som skal hentes inn og problemstillingen. Vi har valgt å forske på Helsestasjon og skolehelsetjenesten i Kristiansund, en arbeidsplass som en av oss er relativt nyansatt som tjenesteleder.

4.1 Metodologi

Valg av problemstilling er en krevende prosess. Det er krav til en problemstilling at den skal være enkel, fruktbar og spennende. Problemstillingen er klar, beskrivende, og vanskelig å generalisere men det er ønskelig. Er problemstillingen av en slik art at vi kan undersøke den empirisk? Kan vi gjøre en undersøkelse på grunnlag av problemstillingen?

Vil problemstillingen gi ny kunnskap? Vi har hittil ikke kommet over forskning som belyser denne problemstillingen i kommunal helsetjeneste sammenheng. Vi vil tro at den er aktuell for alle kommunale helsetjenester.

Det er flere hensyn å ta i forhold til tilgjengelige ressurser, som tid, økonomi, tilgang og det endelige avhandlingens gitte rammer. De fleste opplever også at problemstillingen vil måtte endres ettersom avhandlingen tar form. Den metodiske tilnærmingen er et hjelpemiddel for å gi svar på problemstillingen. Både Ringdal (2001) og Jacobsen (2005) understreker at metodevalg må være et samspill mellom problemstilling og rammebetingelser, og at man skal unngå å velge metode etter lojalitet til visse undersøkelsesmetoder. Uansett valg av metode har de fleste metoder fordeler og ulemper. Evrett og Furseth (2004) påpeker at å bruke ulike metoder som utfyller hverandre vil kunne styrke et undersøkelsesdesign.

Vårt utgangspunkt er at studier av mennesker ikke kan bygge på universelle lover, og vi betrakter menneskene som lærende individer som reagerer på ny kunnskap og endrer atferd. Menneskene er unike, og kunnskap om mennesker vil derfor bli mindre generelle, mer tidsavgrenset og mer avhengig av konteksten i motsetning til et mer naturvitenskapelig perspektiv.

En slik studie som vi skisserer her vil ta utgangspunkt i en organisasjon, og vi har et håp om at resultatet av avhandlingen vil kunne gi ny kunnskap som kan benyttes i den kommunale helsetjenesten og kan ha muligheten til å generaliseres til sammenlignbare arbeidsplasser.

Vi fundamentierer problemstillingens epistemologiske tilnærming til å bygge på en fortolkningsbasert tilnærming. Vi har tro på at det ikke nødvendigvis finnes en objektiv virkelighet, dvs. at alle mennesker oppfatter et fenomen på samme måte (Jacobsen, 2005).

Vi har ikke tro på at den sosiale verden lar seg beskrive og forstås ut fra enkel årsaks- og virkningssammenhenger. Men at kunnskapen om verden er sosialt konstruert av mennesker og må studeres ved å undersøke hvordan mennesker oppfatter virkeligheten. Med dette utgangspunkt vil vårt ståsted helle mer mot en hermeneutisk enn en positivistisk tilnærming (Jacobsen, 2005).

Vårt utgangspunkt for oppgaven er å prøve og identifisere organisasjonens utfordringer i forhold til kunnskapsutvikling, og hvordan det kan tilrettelegges for å øke dette.

Problemstillingen er i hovedsak utformet for å vise status for de tema som tas opp, for så å komme med forslag til ulike tiltak. Med tanke på en metodisk tilnærming indikerer dette behov for en beskrivende design. Den har en klar induktiv tilnærming som bygger på at forskere går ut i virkeligheten med et tilnærmet åpent sinn og samler inn alle data.

I følge Jacobsen (2005) vil forskeren gå ut i virkeligheten med et tilnærmet åpent sinn, samler inn relevant informasjon og går til slutt i tenkeboksen og systematiserer data de har fått inn. Ut fra en slik åpen tilnærming dannes teoriene. Dette krever at forskeren ikke har forutinntatte holdninger og forventninger som farger de dataene som blir samlet inn. På den måten blir dataen relevant og riktige. En induktiv tilnærming er oftest knyttet til en kvalitativ metode.

Intensive design vil si å gå i dybden av et fenomen. Dette er et forsøk på å få fram så mange nyanser og detaljer som mulig i selve fenomenet. Problemstilling vil bli belyst med en helhetlig beskrivelse. Forskeren ønsker å få fram alle de individuelle variasjoner og forskjeller som finnes i forståelsen av et fenomen, samtidig som vi har lyst til å få fram likheter.

Å gå i dybden er et forsøk på å få en så helhetlig forståelse som mulig av forholdet mellom undersøkelsesenheten og den konteksten undersøkelsesenheten inngår i (Jacobsen, 2005).

En av verktøyene i intensiv design er casestudier. Jacobsen (2005) mener case studier egner seg godt når vi ønsker å få tak i hvordan samspillet er mellom spesifikk kontekst og et fenomen. I casestudier settes fokuset på en spesiell enhet. Vi kan ha mange forskjellige enheter, og de kan avgrenses både i rom og tid. I vårt tilfelle dreier det seg kun om Helsestasjonen og skolehelsetjenesten. Tradisjonelt har forskning hatt som formål å komme frem til generelle svar. I slike generaliserende undersøkelser er det behov for mange forskningsobjekter og kvantitative data som kan telles og behandles. I casestudier er ikke hensikten nødvendigvis å generalisere. For vår del er ønsket med oppgaven en økt forståelse av hva som skaper gode organisatoriske kunnskapsprosesser ved Helsestasjon og skolehelsetjenesten i Kristiansund.

Casestudier egner seg når man ønsker seg en dypere forståelse av en spesiell hendelse, når vi ønsker å beskrive hva som er spesifikt med et spesielt sted (for eksempel konteksten) og når vi ønsker en teoriutvikling.

Gotvassli (1999) skiller mellom 4 hovedstrategier: Ekstreme eller svært avvikende case, maksimum variasjon case, kritisk case, paradigmatisk case. Han beskriver paradigmatisk case som et case som kan fungere som en metafor eller for eksempel for det området det gjelder. Etnometodologi, grounded theory og analytisk generalisering. Etnometodologi er det feltarbeidet og studieobjektene subjektive virkelighetsoppfatning som er det sentrale. Representativitet og generalisering er ikke tema. Innen grounded theory får kravet om representativitet og generalisering større vekt slik at teorier kan utvikles ut fra de funn som gjøres. Det er observasjoner som er grunnlaget for konklusjonene, ikke teori. I analytisk generalisering vil en derimot gjennom casestudier prøve å bekrefte eller avkrefte teorier man har og eventuelt forbedre dem.

Kvalitativ metode er brukt til å studere sosiale fenomener. For å forstå sosiale fenomener bør vi få tak i hvordan mennesker tolker den sosiale virkeligheten. Dette er mulig gjennom å observere dem – hva de gjør og sier – og la dem snakke sine egne ord. Verktøy som ofte er brukt her er feltarbeid (observasjon) og åpne intervjuer. Metoden vektlegger ofte nærhet som et viktig element for å kunne oppnå forståelse for andre menneskers oppfatning av virkeligheten.

I følge Jacobsen (2005) har den kvantitative metoden et grunnleggende utgangspunkt i den sosiale virkeligheten som kan måles ved hjelp av metoder og instrumenter og som gir oss

informasjon i form av tall. Opplysninger om sosiale virkeligheter kan så behandles ved hjelp av statistiske teknikker. Et hyppig brukt måleinstrument er spørreskjemaet med faste svaralternativer.

En kvalitativ og åpen tilnærming vil kunne gi et mer nyansert bilde av kontekst og individ. Fordelene med en slik metode er åpenhet, høy begrepsgyldighet, nyansert, nærhet, og fleksibelt. Ulempene vil være ressurskrevende, prioriterer mange variabler foran mange enheter, generaliseringsproblemer, komplekse data, for nært? undersøkelseeffekten, og for stor fleksibilitet? (Jacobsen, 2005).

4.2 Aksjonsforskning

Vi ønsker å benytte et aksjonsforskningsprosjekt som en ramme i tilnærmingen til vår problemstilling og forskningsprosess. Hensikten er blant annet at vi som forskere ønsker å lære selv i prosessen gjennom refleksjon, men også sammen med i ”utforskede”. Vi vil ifølge Rennemo (2006) se på aksjonsforskningen som en tilnærming, og benytte oss av ulike metoder for å komme til mål.

Vi vil forsøke å avklare begrepet aksjonsforskning, organisatorisk forbedring, og valgte perspektiv på kunnskapsutvikling.

Aksjonsforskning handler ikke om en metode innen forskningsverden, men ifølge Rennemo (2008) er aksjonsforskning en tilnærming til forskningsprosessen og ikke et metodisk arsenal. Han tilføyer at i aksjonsforskning kan enhver metode innen forskningsverden brukes. Videre mener han at det ikke finnes noen klar og entydig definisjon, men at aksjonsforskning har fokus på både handling og refleksjon. Han støtter seg likevel til definisjonen til Coghlan et al.:

Action research may be defined as an emergent inquiry process in which applied behavioural science knowledge is integrated with existing organizational knowledge and applied to solve real organizational knowledge and applied to solve real organizational problems. It is simultaneously concerned with bringing about change in organizations, in developing self-help competencies in organizational members and adding to scientific knowledge. Finally, it is an evolving process that is undertaken in a spirit of collaboration and co-inquiry. (Coghlan og Brannick, 2005, s.3).

Med uttrykket: "in a spirit of collaboration and co-inquiry" plasserer Coghlan og Brannick. (2005) aksjonsforskningen sidestilt med kritisk realisme som forskningsparadigme. De to andre forskningsparadigmene utdyper positivismen og hermeneutikken.

Jacobsen (2005) mener at positivismen karakteriseres ontologisk av en objektiv gitt virkelighet med noen generelle lover, og at disse lovmessighetene kan avdekkes innen naturvitenskapen så vel som samfunnsvitenskapen. Utgangspunktet i den hermeneutiske tradisjonen er at virkeligheten er sosialt konstruert. Det finnes ingen objektiv virkelighet. Mennesker har ulike forståelser av virkeligheten, som naturlig nok blir både spesielle og unike.

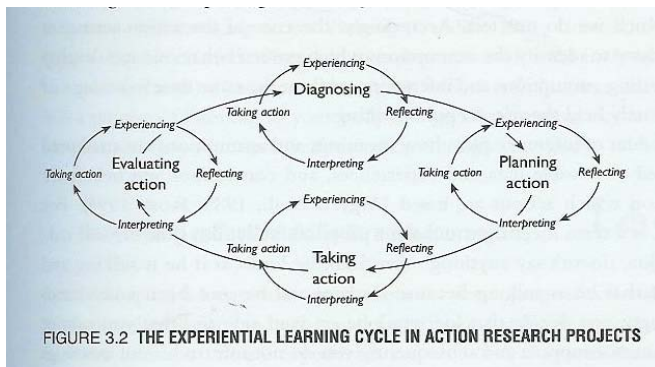
I følge Coghlan og Brannick (2005) er det tredje paradigmet en subjektivistisk epistemologi, men en objektivistisk ontologi. De viser til Evred og Louis og sier: "In short the contrast of roles is between that of an detached observer in positivist science and of an actor and agent of change in action research" (Coghland og Brannick, 2005, s.7).

Tiller (1999) forklarer det tredje paradigmet som det forskende partnerskapet. Dette paradigmet forutsetter blant annet anerkjennelse av at man kan bedrive god forskning gjennom å intervenere, gjennom å forske sammen med andre. Han viser til at i dette tredje paradigmet er det legitimt å få "praksisskitt" under forskningsneglene.

Rennemo (2008) argumenterer for å bruke aksjonsforskning som tilnærming: 1) Når det er viktig å forme forskningens problemstillinger fra hverdagslivets (opplevde) realiteter. 2) Bidra til de "utforskede" livsverden, kunne skape konkrete resultater. 3) Forskingen har som verdi å bidra til at de "utforskede" kan øke kontrollen over egen situasjon. 4) At de "utforskede" kan ta del i forskningens læringsprosess. Aksjonsforskningen vil dermed være bygget på praktiske preferanser, vitenskapelige preferanser, etiske preferanser, og politiske preferanser. Videre kuliminerer han ned til 4 kjernepunkter i aksjonsforskning:

1. Problemstillinger søkes i samfunnets politiske virkelighet.
2. Forskningsprosessen skaper læring for alle involverte.
3. Forskingen leverer praktiske nyttige resultater, som gir grunnlag for læring for både forskere og "utforskede".
4. Løsningen av konkrete problemer gir bidrag til kunnskapsutvikling-forskning.

I forkant av en aksjonsforskningssirkel klargjøres hvorfor prosjektet er nødvendig og ønsket, økonomiske rammer, og politiske og sosiale drivkrefter.



Figur 4 Coghland and Brannick (2005)

Coghland og Brannick (2005) beskriver diagnosen/ analyse som kartlegging av problemområde/ utfordringen. De presiserer at forskeren bør involvere andre i denne delen også og ikke opptre som eksperten. Etter diagnose/ analyse av innhold og hensikt med prosjektet skjer handlingsplanlegging, som er: hva skal skje, og hvordan. Videre skal planene settes ut "in action", og til slutt evalueres handling, planlegging og diagnostisering.(fig.1) Denne sirkelen vil spinne videre i en spiral, som kan innholde flere aksjonsforsknings sirkler samtidig eller etter hverandre. Noen korte og andre lengre.

Coghlan og Brannick (2005) legger til en eksperimentell læringsyklus på aksjonsforskningsyklusen. Denne er basert på Kolb`s (1984) lærings sirkel hvor man observerer, reflekterer og prøver å finne mening i erfaringen. Forståelsen gir grunnlag for å prøve ut nye handlinger, som i sin tur gir erfaringer å reflektere over. Den nye kunnskapen tilbakeføres til praksisen og gir et forbedret utgangspunkt for planleggingen av praksis. En forutsetning for kompetanseutvikling er således at personen selv er aktiv i sin egen læringsprosess (fig. 1).

4.2.1 Strukturelle perspektivet

Tradisjonelt er de fleste organisasjoner i Norge preget av det strukturelle perspektivet. Det har blåst en vind de siste årene med kvalitetsforbedringssystemer som innebærer et mål om å kodifisere kunnskapen i organisasjonen. For mange bedrifter er det derfor ønskelig med både en kontinuerlig forbedringsprosess og en dynamisk kunnskapsutvikling (Rennemo, 2006). Perspektivet representerer et kognitivt læringssyn, der kunnskap er kodifiserbar (Newell et al.2002, og Von Krogh et al. 2005). Dette synet på kunnskap vil kunne føre til en instrumentell tilnærming ved at vi mister vektlegging av å oppleve, handle, praktisere, reflektere i prosessen på å skape kunnskap. Vi opplever at aksjonsforskning ligger mer i

området av å fokusere på selve prosessen i å skape kunnskap. Aksjonsforskning kan inneholde ulike tilnærminger som ivaretar det strukturelle perspektivet med å kodifisere kunnskapen. Viktige bidrag er SECI modellen (Nonaka, 1995) og Von Krogh et al. (2005) med sin 5x5 matrise. De kan kategoriseres inn under et strukturelt og normativt syn på kunnskap og kunnskapsutvikling.

Rennemo (2008) argumenterer dog for at du kan bruke alle metoder inn i en aksjonsforskningstilnærming. Da kan blant annet SECI modellen, 5x5 matrisen benyttes for å kodifisere kunnskapen. Kodifisert kunnskap blir oftest nedfelt i rutiner og prosedyrer slikt at den er lesbar. Den går over som informasjon. Når kunnskapen er kodifisert vil man kunne lese seg til kunnskapen. Det vil ikke ivareta at alle som er involverte lærer av prosessen. Motsetningen blir at i aksjonsforskning ligger det implisitt refleksjon over handling som grunnlag for å skape kunnskap jfr. Rennemo (2006). Dette skal i seg selv sikre at alle involverte lærer av prosessen, noe som tidligere nevnt er en av aksjonsforskningens kjernepunkter. Om vi tar utgangspunktet i SECI-modellen vil den kunne ha som mål å transformere og/eller kodifisere taus kunnskap (Nonaka et al., 1995). Det representerer et strukturelt perspektiv i form av at kunnskap er objektive fakta. Det strukturelle perspektivet favoriserer også som SECI modellen den eksplisitte kunnskapen.

Forskning i det strukturelle perspektivet trenger nødvendigvis ikke ” bidra” innen din egen livsverden som ved aksjonsforskning. Vi ser for oss at det strukturelle perspektivet på kunnskapsutvikling er i større grad fundamentert i den naturvitenskapelige forskningen. Denne forskningen har sitt fundament i positivismen som både ontologisk og epistemologisk er objektivistisk og som refleksivt forholder seg metodologisk. Til sammenligning vil aksjonsforskning være subjektivistisk epistemologisk, og refleksivt utfordrer forskerens og feltets metateoretiske antagelser (Coghland og Brannick, 2005).

4.2.2 Prosessuelle perspektivet

I dette perspektivet betraktes kunnskap og kunnskapsutvikling som sosiokulturelle, handlings- og praksisrelaterte prosesser i organisasjonen. Aksjonsforskning er fundamentert sammen med kritisk realisme, som et tredje paradigme som forutsetter å forske sammen med andre (Coghland og Brannick, 2005). Etter vår mening vil tilnærmingen i seg selv være avhengig av praksis- og handlingsrelaterte prosesser.

Kunnskapsutvikling er oppfattet som en dynamisk kunnskapingsprosess som er like viktig som kunnskap (Irgens, 2008). Aksjonsforskning er ønsket av mange organisasjoner som en kontinuerlig prosess for å ivareta de kravene som de opplever (Rennemo, 2006). Slik vi ser det søker aksjonsforskning å være en dynamisk prosess for kunnskapsutvikling og er derfor sammenfallende med det prosessuelle perspektivet på kunnskap.

Det prosessuelle perspektivet er tuftet på at kunnskap er rotfestet i praksis, handling og sosiale relasjoner (Newell et al. 2002). Aksjonsforskning ønsker å ta utgangspunkt i problemstillinger fra den praktiske livsverden til de ”utforskede” og forske under handling i sosiale relasjoner. En kan derfor tolke aksjonsforskning til å ha sitt ståsted i det prosessuelle kunnskapssynet. Felles for disse retningene er forståelsen av læring som et sett av aktiviteter som er innvevd i en kompleks sosial og kulturell kontekst. Gottvassli (2008) sidestiller dette blant annet med ”Communities of Practice” som danner byggesteinene i det sosiale læringssystemene, der kompetansen blir utviklet og lagret.

Å forske sammen med andre vil på mange måter kreve et prosessuelt perspektiv som har fokus på at kunnskapsutvikling er avhengig av handling og praksisrelaterte prosesser (Newell et al. 2002). I et prosessuelt perspektiv står samarbeid, veiledning, og relasjoner sentralt. Viktig verktøy her er refleksjonen, også det metarefleksive. Refleksjonen skjer ofte i form av samtaler i reflekterende team, og samtaler gjerne med en coach involvert (Rennemo, 2006). Refleksjonen har som mål blant annet å få fram den tause kunnskapen som tilhører det prosessuelle perspektivet. Prosessuelt perspektiv har et syn på at kunnskap er kroppsliggjort og sosialt konstruert, jeg tolker at aksjonsforskning i form av refleksjonen har det samme synet.

Vi drøftet aksjonsforskning som tilnærming til organisatorisk forbedring med bakgrunn i ulike perspektiv på kunnskapsutvikling i organisasjoner.

Det ligger en utfordring i spenningsfeltet mellom strukturelt og prosessuelt kunnskapsperspektiv. Dette spenningsfeltet kan vinkles opp mot systemets og forskerens læringsfokus. I startfasen av et aksjonsforskningsbasert prosjekt er det viktig å avklare de involvertes syn på og forventninger til læring i prosessen. Dette er framstilt skjematisk av Rennemo (2006).

Det er vel ikke nødvendigvis slik at en organisasjon er bare preget av det strukturelle eller det prosessuelle kunnskapssynet, men har behov for begge deler. Et behov for å kodifisere noe kunnskap i organisasjonen vil vel alltid være der.

Vi opplever at aksjonsforskning kan fundamenteres i begge perspektivene. Likevel ønsker vi å presisere at aksjonsforskning kanskje gir størst utbytte ved å benyttes i en organisasjon som

har overvekt av et prosessuelt kunnskapsperspektiv. Vi føler det er flere sammenfallende elementer i dette perspektivet som gjør at aksjonsforskningstilnærmingen vil kunne gi større utbytte. Aksjonsforskning som tilnærming vil ha en utfordring i at de ”utforskede” må ha et ønske om å forandre seg, uansett hvilket ståsted organisasjonen har.

4.3 Datainnsamling

I vår studie har vi benyttet oss av loggboken til Åse, noe observerte uttalelser, referater, spørreskjema og intervjuer. Den klart viktigste innsamlingsmetoden har for oss vært intervju. Intervjuene har gitt mulighet til å jobbe målrettet med vår problemformulering, siden vi har kunnet gått i dybden med intervjuobjektene. Siden Åse ble syk, ble også referatene en viktig kilde til å ta opp avhandlingen og få ”tråden” i hva som hadde skjedd. I loggboken ble det notert hva som fortløpende skjedde for senere å rekonstruere i avhandlingen, videre refleksjoner og vurderinger. Den skulle også hjelpe til å bearbeide inntrykk og reaksjoner. Formålet med spørreundersøkelsen i forbindelse med kompetansekartleggingen, var om mulig å identifisere mulige problemstillinger for tjenesten, sett ut i fra de ansattes synspunkt. Alle 26 ansatte fikk det samme spørreskjema og kunne returnere svaret anonymt. Trass flere purringer fikk vi kun inn 10 svar. Likevel ga disse svarene oss en klar retning av hva de fleste mente var et felles problem i tjenesten. |

Yin (1994) mener det er en stor fordel ved å benytte multiple ”beviskilder”, det vil utvikle konvergerende linjer for undersøkelsen. Det kan synes logisk at et hvert funn eller konklusjon i en casestudie blir mer overbevisende og nøyaktig hvis den er basert på flere forskjellige informasjonskilder.

Gotvassli (2005) lister også det han betegner som ulike datakilder:

Observasjon- som kan skje både gjennom åpen og skjult tilstedeværelse

Intervju- både strukturert, halvstrukturert og åpne samtaler

Skriftlige kilder- offisielle dokumenter, møtereferater og mer private nedtegnelser

Når disse metodene blir brukt i samme forskningsprosjekt og kombinert blir det betegnet som triangulering. I følge Jacobsen (2005) får man da en bredere datagrunnlag og sikrere basis for analysen. Ulempen er at man kan få en stor mengde data å behandle, som vil være både ressurs- og tidkrevende.

I utgangspunktet skulle Åse som forsker ha rollen som observerende deltaker, som i følge Gottvassli (2005) er en som involverer seg og ikke bare observerer utenfra. Hun ønsker i tillegg å delta og ha interaksjon med feltet gjennom intervjuer, deltakelse, og deltakelse på møter. Det kan være en utfordring at forskeren vil stå ovenfor et felt som er ”belærende” om forutsetninger og oppfatninger som viser seg å være gale. Forskeren bør derfor involvere seg som et subjekt og ha en reflekterende holdning til både egne og felles forutsetninger. Det er lett å se det uløselige problemet mellom opplevelse innenfra og analyse utenfra. Denne problemstillingen møter alle forskere i studier av sin egen og andres organisasjon.

Vi har valgt å være åpne om den forskingsprosessen som skulle foregå i tjenesten og at Åse var deltakende observatør.

4.3.1 Intervjuer

Videre med utgangspunkt i problemstillingen med de ulike forskningsspørsmålene vil det være naturlig å benytte en intensiv undersøkelse i form av intervju med et mindre utvalg. Også for å sikre et godt innblikk i situasjonsforståelsen i de ulike kulturene og nåværende situasjon for arbeidstaker og leder. Jacobsen (2005) mener at kvalitative intervjuer er egnet for å avdekke den enkelte respondents oppfatninger og holdninger, og avklare hver enkelts forståelse og hvilken mening de kan ha i forhold til problemstillingen. Intervju har som andre datakildene sine styrker og svakheter. De egner seg naturlig nok ikke i alle situasjoner. Jacobsen (2005) mener at individuelle intervjuer egner seg best under følgende forutsetninger:

1. Når relativt få enheter undersøkes
2. Når vi er interessert i hva det enkelte individ sier
3. Når vi er interessert i hvordan den enkelte fortolker og legger meninger i et spesielt fenomen.

Det vil være nødvendig å begrense antall intervjuer i forhold til ressurser som tid, økonomi og avhandlingens lengde. Intervjuene kan i følge Jacobsen (2005) være alt fra åpne til strukturerte intervju. Vi mener at halvstrukturerte intervju vil kunne gi best mulig informasjon. Et slikt intervju er styrt av en intervjuguide med faste og åpne spørsmål som skal besvares. Vi har valgt et halvstrukturert intervjuguide (vedlegg 1), der vi på forhånd laget en struktur og utarbeidet en del sentrale spørsmål som gir en retning på intervjuet. Intervjuguiden gir en oversikt over hvilke tema man skal innom i løpet av intervjuet. En slik pre-strukturering

er viktig både for at en skal sikre at man er innom alle temaene, men også for å strukturere informasjonen som eventuelt skal sammenlignes i etterkant (Jacobsen 2005).

Fordelen med slike type intervju er at vi kan redegjøre for vanskelige spørsmål og på den måten få mer korrekte svar. Vi kan også få mer informasjon ut av respondenten, og ikke minst få svar på mer kompliserte spørsmål. I forhold til spørreskjema er det mye mer fleksibilitet i forhold til type spørsmål en kan stille og ikke minst muligheten til oppfølgningsspørsmål. Jacobsen (2005) mener dog at kvalitative intervjuer tar lang tid å gjennomføre og koster normalt mer å gjennomføre enn spørreundersøkelser.

Åse gjennomførte et ”pilot” intervju, som førte til en del justeringer av innhold og gjennomføring av intervjuet. Vi valgte at Gaute skulle gjennomføre flest mulig intervju. Dette fordi vi anså han som mer objektiv enn Åse, og for at respondentene skulle føle seg friere til å si sin mening. Åse hadde informert om masteroppgaven og mulige intervjuer før prosjektet startet. Ved prosjektstart ble det også opplyst at hun ville bruke prosjektet som base for masteroppgaven. Alle var derfor vel informert om dette. Respondentene ble informert om at forskerne hadde taushetsplikt og at intervjuene ble anonymisert. Vi som forskere ønsker at avhandlingen skal være tilgjengelig for alle i etterkant. Vi mente også at det ville være lettere for respondentene å være åpne og sin mening om anonymisering var ivaretatt.

Vi var opptatte av å skape en avslappet atmosfære, der praten kunne gå løs og ledig. For at begge parter skal få best mulig utbytte av intervjuet er det viktig at kommunikasjonen er god. Kommunikasjonen styres og filtreres hele tiden av vårt eget ståsted og indre. Med dette mener vi våre erfaringer, meninger, forutsetninger, forventninger og bakgrunn. For å få et best mulig resultat er det viktig å komme bak disse filtrene for å forsøke å avdekke virkeligheten. Det var viktig for oss at intervjueren inntok en lyttende holding og hadde den hele og fulle oppmerksomhet på respondenten, og at han framstod som engasjert og interessert. Jacobsen (2005) lister opp noen tips som kan være nyttig ved gjennomføring av intervju for å lykkes med intervjuer. Dette er tips som; start med generelle spørsmål, innta lyttende posisjon, vis da du forstår hva respondenten sier og avslutt på en mild måte.

Vi valgte å ta ned notater i stedet for lydbånd. Vi mener at lydbånd kan virke noe hemmende på respondenten, som kan få følelsen av avhør. Ulempen med notater er at det er vanskeligere å holde øyekontakt hele tiden og skape god flyt i intervjuet. Det vil også være hektisk å notere alt som blir sagt, mye blir derfor notert i stikkordsform. Faren da er at informasjon blir

feiltolket og misforstått ved ”renskrivning” av intervjuene. Intervjuene varte ca. 1 time, og renskrevet umiddelbart etter for å unngå feilkilder i størst mulig grad. Vi ble godt mottatt og alle var positive. Flere syntes det var interessant å bli intervjuet. Alle ble intervjuet på arbeidsplassen i et møterom. I følge Jacobsen (2005) medfører intervjuer som gjennomføres i kunstige omgivelser at respondentene gir kunstige svar, konteksteffekten. Imidlertid er det ikke sikkert at intervjuer som foregår i naturlige omgivelser for respondenten heller er problemfrie. I slike kontekster kan man bli forstyrret av dagligdagse hendelser, som kan påvirke respondenten. Jacobsen mener videre at man får mer ut av ansikt til ansikt intervju, da det er letter å få personlig kontakt og på den måten lettere å snakke om følsomme temaer enn for eksempel over telefon.

Alle respondentene fikk en åpen invitasjon til å komme med tilleggsutsagn mot slutten av intervjuet.

Valg av respondenter var enkelt. Alle i arbeidsgruppene som var ansatt i tjenesten skulle intervjues. Dette betydde 10 intervju.

4.3.2 Skriftlige kilder

Skriftlige kilder kan være dokumenter, årsrapporter, diverse rapporter, referater osv (Jacobsen, 2005). Disse dataene er sekundærdataer og egner seg best når en ikke har tilgang på primærdata. Vi har benyttet oss av referater fra teamene, og laget et sammendrag av de (vedlegg 2). Det ble helt nødvendig fordi Åse ble syk og vi mistet kontakten med arbeidsplassen i en periode hvor det skjedde mye rundt arbeidsgruppene. I tillegg har vi brukt Åse`s logg i perioden sept.08 til feb. 09.

4.4 Analyse av data

I følge Yin (1994) er det viktig å følge de teoretiske proposisjonene som førte til casestudiet. De opprinnelige målene og utformingen av caset baserer seg gjerne på slike proposisjoner, som igjen reflekterer et sett forskningsspørsmål, teorireview og ny innsikt. Vi har forsøkt å følge en slik strategi i vår avhandling. De store linjene er at vi har gjort en grundig teorireview, som bakgrunn for våre forskningsspørsmål. Vi har videre bygd en analysemodell i forhold til våre forskningsspørsmål og teorireview.

I utarbeidelsen av vårt halvstrukturerte intervju var det svært viktig at spørsmålene ble formulert slik at vi fikk samlet inn troverdige data, og at informasjonen vi samlet inn er ”riktig” og god nok til å gi svar på problemstillingen vår. Vi valgte å strukturere intervjuet i en analysemodell som vi mente skulle gi svar på problemstillingen. Vi valgte ut tre ulike temaer som skulle belyse vår problemstilling med åpne spørsmål under. På denne måten ble det også lettere å analysere dataene vi samlet inn via intervjuene i ettertid. Temaene vi valgte var: Ledelsens organisering av prosjektet, gruppeprosessen i teamene, og kunnskapsprosessen resultat og effekt.

Vi har i ettertid fått tilbakemelding på at flere oppfattet spørsmålene som interessante og følte de fikk reflektere over prosessen de hadde vært med på. Vi er meget fornøyde med akkurat dette, fordi vi kan se en læring for de ansatte av selve prosessen også. Det er med andre ord ikke bare vi som har lært av denne forskingsprosessen.

I presentasjonen av den informasjonen vi har samlet vil vi trekke fram og beskrive de hovedtrekk vi mener å se. Vi har valgt å presentere data sammen med analyse av den. Vi vil også framstille grafisk de scorespørsmålene vi hadde i intervjuene, for å synliggjøre funnene våre.

Jacobsen (2005) hevder at ingen undersøkelse kan gi objektive, riktige, og absolutte svar. Dette gjør at den som har foretatt undersøkelsen må tolke/ analysere den informasjonen som er samlet inn. Uten denne tolkningen eller analysen vil dataene som er samlet inn bli intetsigende og med lite mening. Tolkning og analyse av data blir altså å sette resultatene fra undersøkelsene i en større sammenheng. Ved å bruke teori til å tolke/ analysere data vil man kunne skille ut de forholdene som er mest relevante, og se dataene i en større sammenheng. Vi kan forstå hvorfor fenomener er som de er, og hvilke konsekvenser dette kan ha. Morgan (2004) sier at alle fenomener er komplekse, og hvis en tolker resultatene kun ut ifra en teori vil man få et skjevt og utilstrekkelig bilde av fenomenet. Han hevder at hvis vi bare tolker data ut fra et nivå vil man ikke nå et høyere forståelsesnivå. For å oppnå en høyere forståelse må man se på dataene med flere briller. Dette er en krevende tilnærming, og vil kunne teste holdbarheten til en enkelt teori. Det kan også være fornuftig og bruke flere teorier fordi man ønsker å se sammenhenger og eventuelt lage syntese av teorier.

4.5 Sammendrag av design/ metode

Utgangspunktet vil være et intensivt design, casestudie. Intensive casestudier medfører å gå i dybden i et forsøk på å få en så helhetlig forståelse som mulig av forholdet mellom undersøkelsesenheten og den konteksten undersøkelsesenheten inngår i (Jacobsen, 2005). Åse som er ansatt i Helsestasjon og skolehelsetjenesten startet et prosjekt som var knyttet til KS med navnet "Flink med folk i første rekke". Prosjektet er grunnlaget for masteravhandlingen, og innebærer at vi som ledere ønsket å utprøve et verktøy/metode som stimulerte til kunnskapsutvikling for tjenesten. Bakgrunnen var at vi ønsket å utprøve noe av det vi hadde lært i studiet. Helhetlig og kort sagt vil dette gi en "diagnostikk" som betyr at vi kan ta utgangspunkt i handlingsplanlegging, som utgjør verktøy til handling. Dette kan så settes "in action", som vil kreve tid (Coghland og Brannick, 2005).

I denne aksjonsforskingssirkelen ville Åse, som forsker og leder for tjenesten, reflektere i form av loggbok i oppstartsfasen og gjennom gjennomføringen jfr. Rennemo (2006). Dette er i tråd med Kolbs sirkel (Kolb,1984). Videre satte Åse i gang prosjektet, som bestod av to tverrfaglige team, som skulle utvikle ny kunnskap i tjenesten. Gjennom denne prosessen ønsket vi å finne ut hvordan vi best kunne stimulere, legge til rette, og lede tverrfaglige team. Ønsket var at vi selv skulle reflektere underveis i prosessen, helst sammen med de involverte ansatte. Vi gjennomførte videre kvalitative intervju som ble det største grunnlaget for data som skulle gi oss utdypende svar på våre forskningsspørsmål.

Utfordringen i et slikt design er at de "utforskede" også må ønske å forandre seg og sine prosesser. De må også til en viss grad forstå forskning og prosesser. Designet vil mest gi læring til oss som forskere, sekundært ønsker vi at resultatet skal kunne gi oss som forskere/leder verktøy for god dynamisk kunnskapsutvikling på våre arbeidsplasser.

En av ulempene ved å benytte aksjonsforskning i egen organisasjon er at ansatte må godta deg som både forsker og deltaker. Som forsker i egen organisasjon kan du også være for "farget" av dine egne tolkninger av mennesker, prosesser, systemer og ledere.

Vi ser at designet i seg selv kombinerer flere forskningsmetoder, triangulering, som kan være kompliserende. Samtidig vil et slikt type design også kunne gi mer nyanserte resultater (Jacobsen, 2005).

Studien vil ha som siktemål å utvikle nye begreper, gjennom modifikasjon av eksisterende begreper eller falsifisering eller modifisering av etablert teori. Det er et ønske at studien posisjoneres slik at problemfokus ikke bare er knyttet til det unike. En slik studie er

sammenfallende med teoriutviklende studier (Gottvassli, 1999). Vi er dog klar over at et casestudie vil være vanskelig å generalisere.

I følge Jacobsen (2005) skal uansett empiri som blir samlet inn tilfredsstillende to krav:

- Empirien må være gyldig og relevant
- Empirien må være pålitelig og troverdig

Det empiriske grunnlaget skal ha gyldighet og relevans slik at man er sikker på at man måler faktisk det vi ønsker å måle, og at det oppfattes relevant. I tillegg bør det som måles hos få respondenter også gjelde for flere.

At en undersøkelse er pålitelig og troverdig vil si at undersøkelsen er til å stole på. Det som vi kommer fram til må vekke tillit hos den som leser undersøkelsen, og skal sikre at en studie skal kunne gjennomføres flere ganger med samme resultat. Et viktig kontrollspørsmål vil derfor være, om undersøkelsen ville gitt samme svar om vi hadde gjennomført den en gang til?

5 ANALYSE

Som vi har vist i innledning så må skolehelsetjenesten i likhet med mange andre offentlige enheter forholde seg til stadig større krav fra lovgivning og mottakere av tjenestene. Samtidig vil tilgang til økonomiske ressurser og faglig kompetanse være en knapphetsfaktor.

Sammenslåing av kommuner eller enheter, og formalisert samarbeid mellom ulike fagområder er anerkjente strategier for å møte disse utfordringene. Nav-reformen (<http://www.regjeringen.no>, 2010) og samhandlingsreformen (www.stortinget.no, 2010) er eksempler på større politiske prestisjeprosjekt knyttet til denne strategien. Slik vi ser det, så er det innarbeidet en alminnelig offentlig oppfatning av at denne strategien skal gi bedre resultater. Det brukes derfor store ressurser på å utrede ulike samarbeid og sammenslåinger innen offentlig sektor. Men etter vår oppfatning har ikke alltid disse utredningene, diskusjonene og planene gitt ønsket effekt og resultater i form av endring og forbedret praksis.

Vi har begge vårt ståsted i en praktisk hverdag knyttet til daglig produksjon, og et ønske om å forbedre praksis. Vi er ikke så opptatt av store politiske visjoner, men har fokus på at våre fagfolk skal ha kompetanse i sitt daglige arbeid og at brukerne får riktige og tilpassede tjenester. Skal en strategi knyttet til tverrfaglige samarbeid ha noen verdi, så må denne strategien etter vår mening føre til kunnskapsutvikling og forbedringer i den daglige produksjonen på nederste nivå i organisasjonen. Dette kan være endringer i type tjenester, prioriteringer knyttet til brukere, kvalitet, prosedyrer, samhandling, fagkunnskap, forforståelser osv. Dersom en ikke oppnår noen endringer i tjenesteproduksjonen på nederste nivå, vil resultatet av arbeid med tverrfaglighet kun bestå av stadig nye organisasjonskart, innleide konsulenter, powerpoint-presentasjoner og gode hensikter på overordnet nivå. Vi mener at en strategi om mer samarbeid og tverrfaglige team har et stort potensial, men samtidig har vi erfart at dette ikke er så enkelt å etablere og lykkes med i praksis.

Vi har ut fra dette utledet følgende problemstilling:

Hva er kritiske faktorer for å lykkes med kunnskapsutvikling i tverrfaglige team?

5.1 Analysemodell

For å kunne gå nærmere inn på dette temaet, har vi valgt å innhente data fra igangsettingen og oppstarten av et tverrfaglig prosjekt innenfor Helsestasjonen og Skolehelsetjenesten i Kristiansund kommune. Gjennom å beskrive og analysere det som skjedde i dette prosjektet ønsker vi å lære mer og få svar på hva som er kritiske faktorer for å lykkes med kunnskapsutvikling i tverrfaglig team.

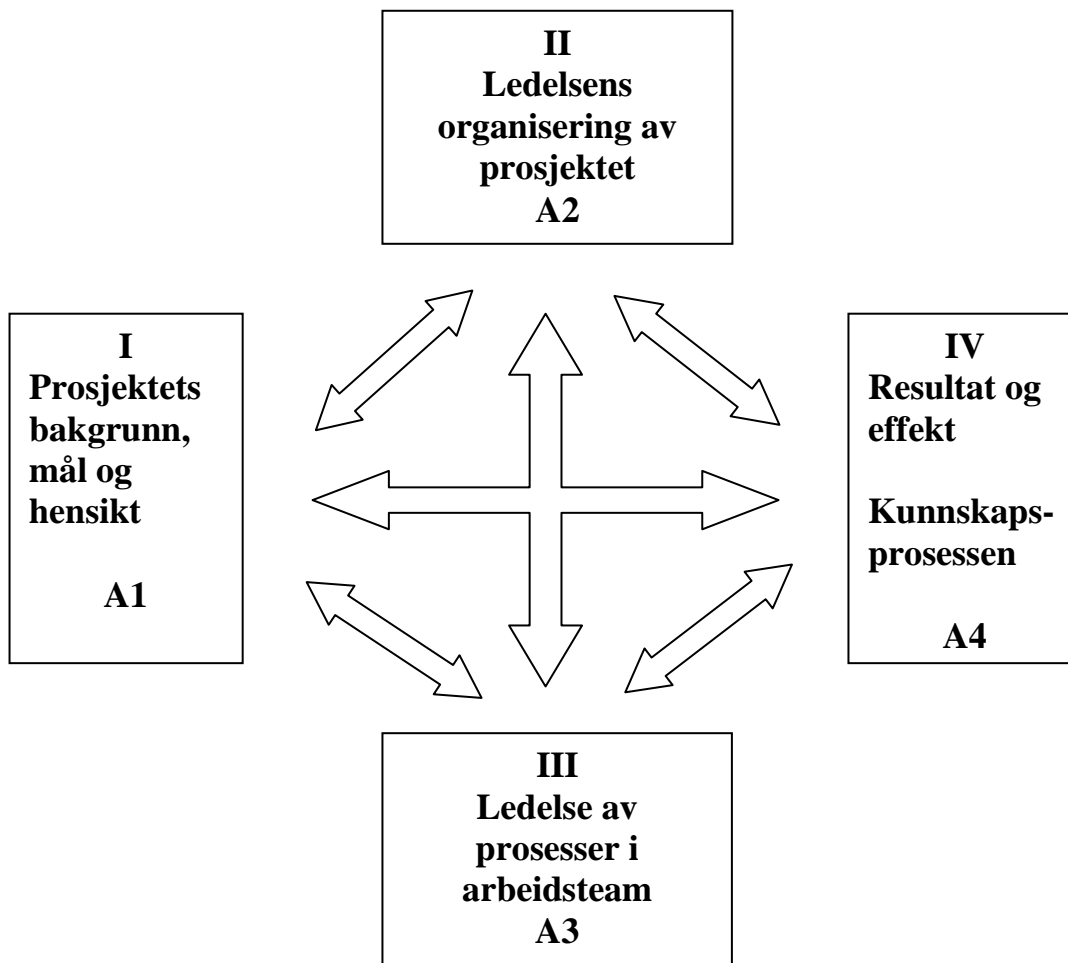
Vi har valgt å definere fire arbeidshypoteser som vi mener vil være sentrale:

- 1. Hensikt og mål må være klargjort, forstått og akseptert.*
- 2. Ledelse og organisering er av avgjørende betydning*
- 3. Ledelse av prosesser i arbeidsteam er av avgjørende betydning*
- 4. Resultatene vil være avhengig av utvikling, implementering og integrering av ny kunnskap.*

Vi har gjennom en datainnsamling fanget opp ulike data fra prosjektet, og for å kunne analysere disse dataene er vi nødt til å velge ut noen tema som vi går mer i dybden på. Med utgangspunkt i arbeidshypotesene har vi valgt en analysemodell som består av fire ulike faktorer, som vi mener vil være sentrale for å belyse og forstå det som har skjedd i dette prosjektet og gi svar på vår problemstilling. Vi har i analysemodellen valgt å se nærmere på: prosjektets mål og hensikt, ledelsens organisering av prosjektet, ledelse av prosessen i arbeidsteam og til slutt om dette ga ønsket resultat.

Prosjektet har et formål/hensikt, og gjennom en prosess er det en forventning om at dette gir ønsket resultat. Det er derfor en direkte linje mellom mål og resultat. For å oppnå dette resultatet vil ledelsens organisering av prosjektet stå sentralt, men samtidig er prosjektet avhengig av en god prosess i de to teamene som ble nedsatt for å arbeide videre med temaet. Det går en direkte linje mellom ledelsens organisering og teamene, og samtidig vil prosjektets resultat i stor grad påvirkes av disse to faktorene. Til slutt ser vi at alle disse fire faktorene vil henge sammen og påvirke hverandre, i en samtidig prosess. Er målene tydelige eller utydelige, hvor mye styrer ledelsen, er gruppene modne for oppgaven osv.

Analysemodell



Figur 5 Analysemodell Åse og Gaute

I – Prosjektets bakgrunn, mål og hensikt

Bakgrunnen for det igangsatte prosjektet var et ønske om å utvikle tverrfaglig samarbeidsformer mellom helsestasjonen/skolehelsetjenesten og øvrige kommunale tjenester, som barnehage, barnevern, kommunal psykiatri, PPT og skole. Samt andre aktuelle samarbeidspartnere som spesialisthelsetjenesten, Politi, NAV og familievern. Samtidig ble dette arbeidet knyttet opp mot et prosjekt i KS, som ønsket å stimulere til tiltak for å utvikle lederkompetanse i tverrfaglig samarbeid. Men hvordan var dette formålet formidlet og forstått av de som skulle delta i prosjektet? Var målet for prosjektet klart eller uklart for de ansatte? Hvilke forventninger hadde de ansatte til prosjektet, og var disse forventningene i samsvar med ledelsen og resten av avdelingen?

Denne delen av analysen vil ivareta arbeidshypotese 1(A1).

II – Ledelsens organisering av prosjektet

Ledelsens organisering av slike prosjekt kan gjøres på mange ulike måter. Noen prosjekter er toppstyrte med styringsgrupper, rapportering, møter osv, mens andre prosjekter organiseres ”nedenfra og opp”. Som tjenesteleder for avdelingen hadde Åse ofte følt at det kunne være vanskelig å engasjere de ansatte om aktuelle temaer. Både organisatoriske temaer, men også faglige tema. De ansatte ble ofte sittende tilbaketrukket og forventet informasjon. Samtidig hadde Åse erfart motstand i ulike organisasjoner når nye arbeidsformer, organisering og arbeidsformer skulle implementeres ovenfra og ned i organisasjonen. For å forsøke å endre på dette mønsteret var hovedtanken til Åse at det skulle nedsettes to team som kunne fungere som selvdrevne team. En slik organisering ville også bidra til at ikke Åses fagpåvirkning, oppfatninger og styring skulle påvirke prosessen for mye. Men hvordan ville dette fungere i praksis? Ville de ansatte ta mer ansvar, eller ville prosjektet lide under at de ansatte ønsket mer ”styring” fra Åse? Vi ville videre forsøke å få svar på om de ansatte følte at ledelsen hadde lagt tilstrekkelig til rette for arbeidet i prosjektet, og om deltakerne i prosjektet følte at arbeidet var godt nok forankret i organisasjonen.

Denne delen av analysen vil ivareta arbeidshypotese 2(A2).

III – Ledelse av prosessen i arbeidsteam

I dette prosjektet ble det nedsatt to ulike arbeidsteam som skulle arbeide videre med temaet tverrfaglige team. Prosjektet var derfor i stor grad avhengig av hvorvidt disse teamene var i stand til å levere ønsket resultat. Ledelsen kunne bidra med å legge til rette for at teamene fikk tilstrekkelige ressurser og støtte, men prosjektet var basert på prosessen i teamene. Utvikling og effektivitet i teams arbeid kan variere fra fiasko til suksess, og det er derfor viktig å ha innsikt i hvordan team kan ledes og utvikles for å etablere et forpliktende mål. Vi ønsket å se nærmere på arbeidet i teamene og hvordan teamene utviklet seg etter hvert som de kom i gang med oppgaven. Vi har også sett nærmere på ulike roller i teamene og om teamenes modenhetsnivå sto i forhold til den oppgaven de sto ovenfor.

Denne delen av analysen vil ivareta arbeidshypotese 3(A3).

IV – Resultat og effekt - kunnskapsprosessen

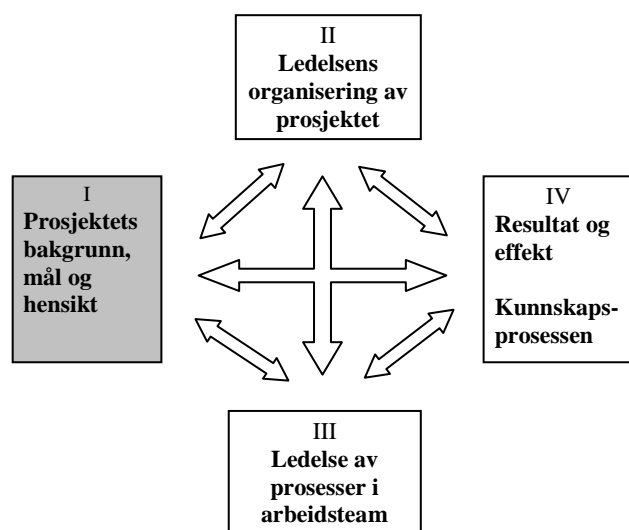
Til slutt har vi sett på kunnskapsprosessen i de to teamene. Ble det skapt noen ny kunnskap? For å kunne lykkes med dette prosjektet var en avhengig av at teamene utviklet ny kunnskap som kunne forbedre samspeillet mellom de ulike aktørene i et tverrfaglig samarbeid. Dette vil i første rekke være kunnskap knyttet til tverrfaglighet og det praktiske arbeidet. Men vi er også interessert i å se nærmere på om teamene mener at de har utviklet annen type kunnskap. Det vil si kunnskap om prosessen, og arbeid i slike teamene. Hvordan foregikk prosessen med å skape ny kunnskap, og hvordan kan vi forklare dette opp mot teoretiske perspektiver og modeller på kunnskap og kunnskapsutvikling?

Denne delen av analysen vil ivareta arbeidshypotese 4 (A4).

Oppsummerende konklusjoner

Vi vil til slutt oppsummere konklusjonene i de fire ulike faktorene vi har valgt å analysere. Vi vil her gi en oppsummering av de viktigste funnene, og si noe generelt om hva vi mener er kritiske faktorer for å lykkes med kunnskapsutvikling i tverrfaglige team.

5.2 I - Prosjektets bakgrunn, mål og hensikt A1



Figur 6 Analysemodell Åse og Gaute

Arbeidshypotese 1: Hensikt og mål må være klargjort, forstått og akseptert.

Tankene rundt masteravhandlingen begynte å ta form tidlig høsten 2008. Problemstillingen var ikke enda på plass, men jeg (Åse) og Gaute hadde bestemt at avhandlingen skulle knyttes til min arbeidsplass, samt være en praktisk, konkret avhandling som vi kunne lære av.

Data som blir presentert her er fra Åses loggbok som ble startet opp høsten 2008.

Jeg startet med å informere min nærmeste leder, enhetslederen, om masteravhandlingen, 17.09.08. Informasjonen var både i skriftlig og muntlig form. Enhetsleder brakte denne informasjonen videre til kommunalsjef. Jeg fikk en formell muntlig godkjenning tilbake fra enhetsleder om at jeg kunne bruke tjenesten som forskningsfelt.

25.09.08 orienterte jeg på personalmøtet med utgangspunkt i en power point presentasjon om masteravhandlingen (vedlegg 3). Presentasjonen var generell om kunnskapsutvikling knyttet til tjenesten. Responsen var udelt positiv fra de ansatte i tjenesten, og tilbakemeldinger som ” dette høres spennende ut” og ” positivt at jeg skulle skrive om tjenesten”.

Åse utførte videre en enkel kompetansekartlegging i tjenesten. Ønsket med denne var å fange opp eventuell felles behov for kunnskapsutvikling i tjenesten og enheten. Morgan (2004) presiserer at det er viktig å identifisere problemet og stille en diagnose. Samtidig ville de ansatte få mulighet til å reflektere over sin egen rolle, organisasjonen og formidle sine tanker.

Sanchez (2001) har også diagnosing, hvor ledergruppen gjør en diagnose av situasjonen, etter å ha blitt klar over behov for endring. Ledelsen utvikler tanker om konkrete endringer i organisasjonen (know what). I denne fasen utvikles tanken om hva vi skal gjøre.

I løpet av oktober 2008 oppdaget jeg på Kommunens Sentralforbund (heretter kalt KS) nettsider et prosjekt som heter "Flink med folk i første rekke". Prosjektet ønsker å stimulere til tiltak som vil utvikle lederkompetanse i tverrfaglig samarbeid. Prosjektet burde inkludere helhetlig og utfordrende ledelse, tverrfaglig samarbeid, kompetente medarbeidere; kompetanseplanlegging og utvikling, brukermedvirkning, og etikk.

Jeg kontaktet prosjektleder for dette prosjektet, og inviterte de til et møte i tjenesten hvor fagkoordinatorerne og tillitsvalgte var til stede (06.11.08). Jeg oppdaget i løpet av møtet at prosjektleder og jeg hadde flere sammenfallende tanker angående kunnskapsutvikling i kommunen. Hvordan kan vi stimulere til kunnskapsutvikling i tjenesten med mål om bedre kvalitet og tilbud til brukeren uten at det nødvendigvis betyr individuelle kurs? Tradisjonelt har stort sett tjenesten sett på kunnskapsutvikling som ensbetydende med individuelle kurs. KS ønsket å stimulere til økt kompetanse som fører til organisatorisk læring og utvikling, som igjen gir våre brukere et bedre tilbud både raskere og kvalitetsmessig. Min tanke og KS hensikt var sammenfallende.

De andre til stede på møtet, inkludert enhetsleder, ble positiv til KS's prosjektleder og den informasjonen hun hadde.

Videre informerte jeg og enhetsleder kommunalsjef, og en representant for utviklingsstaben i kommunen medio november angående prosjektet, og ønsket om å sende inn søknad samt knytte dette opp mot min egen masteravhandling. De var udelt positive, men hadde en bekymring at prosjektet ikke måtte bli for stort, og at penger hadde kommunen ikke.

5.2.1 Kompetansekartlegging og diagnose

Vi startet empiriinnsamlingen med å kartlegge kompetansen i tjenesten. Det ble i tariffoppgjøret i 2008 enighet om at det skal foreligge en kompetansekartlegging av medarbeidere i alle kommuner og fylker innen 01.04.09. Det var arbeidsgiveren som hadde ansvaret for å gjennomføre kompetansekartleggingen i egen virksomhet. Kartleggingen skal gi arbeidsgiver oversikt over organisasjonens samlede kompetanse, det vil si de samlede kunnskaper og ferdigheter som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd

med definerte krav og mål. Kristiansund kommune ønsket å kartlegge ansattes realkompetanse. En persons realkompetanse omfatter både formell kompetanse og uformell kompetanse. I tillegg ønsket de å vektlegge medarbeidernes egne, personlige oppfatninger og ønsker om kompetanseutvikling og tilretteleggingstiltak. Skjema som kommunen bruker for å kartlegge ansattes utdanningsnivå og fagfelt er utarbeidet av Norsk standard for utdanningsgruppering fra Statistisk sentralbyrå. Et kort sammendrag fra denne undersøkelsen viser at de ansatte i tjenesten har 4 årig høyskoleutdanning, med en del spesialisering i form av kurs og videreutdanning i ettertid. Mange har spesialisert seg i egne emner av faget deres. De fleste hadde lavt til middels nivå i IKT kompetanse.

For oss betydde dette at de ansatte var spesialiserte i form av en grunnutdannelse, en spesialistutdannelse og videre en sekundær spesialisering iform av etterutdanning som ga de unik kompetanse på barn, ungdom, gravide og flyktninger. Det var ingen tvil om at tjenesten hadde behov for kontinuerlig kunnskapsutvikling både organisatorisk og faglig. Også med tanke på KS ønske, kravet fra brukere, den stadig økende farten på forskning, og at tjenesten er en kunnskapsbedrift i betraktning.

Spørreskjema

Vi ønsket i tillegg å vite noe om kunnskapsutvikling og hvilket behov tjenesten hadde ut i fra de ansattes synspunkt. Vi utformet noen enkle spørsmål ang. dette (vedlegg 4).

10 ansatte av 26 svarte, som er en lav svarprosent. Dette skyldes nok at de ansatte fikk sendt skjemaet på mail med 1 måneds svarfrist. I en hektisk hverdag glemmes det, og skyves stadig tilsides. Sannsynlig ville svarprosenten vært bedre ved bruk av en annen teknikk. Skjemaet inneholdte 6 spørsmål. De svarte skriftlig og sendte det til oss anonymt. De som svarte var generelt ikke så opptatte av anonymitet og flere hadde satt navnet sitt på svararket.

Et av spørsmålene var blant annet; hva som hindrer deg i å oppnå bedre kvalitet i jobben?

5 av 10 etterlyser mer tverrfaglig samarbeid, spesielt på tvers av enheter. De fleste i tjenesten arbeider mye selvstendig. Problemstillingene blant barn og unge er i økende grad mer sammensatte og vanskelige. Flere ansatte føler det er tungt å sitte med ene ansvar for flere av brukerne av Helse- og skolehelsetjenesten. De foresatte setter stadig større krav til helsetjenesten både av tidsbruk og kvalitet. I tillegg er problemstillingene av en slik karakter hos flere av brukerne at de har behov for ulike fagpersonell for å bli bedre. Svarene som kom fram i undersøkelsen og at Åse gjentatte ganger hadde fått hjertesukk angående temaet uoffisielt i gangene, var hovedbakgrunnen og motivasjonen for prosjektet. Tverrfaglig

samarbeid på tvers av enheter var tydelig noe flere ønsket seg og en fellesnevner fra undersøkelsen.

I svarene om organisering av kommunen hindrer dem i å oppnå bedre kvalitet i jobben, er svarene noe sprikende. To av 10 mente at organisasjonsmodellen ikke er god nok for tverrfaglig samhandling og helhetstenking. Svarene støttet oppunder de svarene som forelå over. Utvikling av en tverrfaglig samarbeidsmodell rundt barn og ungdom på tvers av enhetene ville gå på tvers av organisasjonsmodellen, og ville være en ny organisatorisk måte å utføre samarbeide på.

Flere ønsker at ledelsen, både toppledelse og nærmeste ledelse, er mer engasjert og motiverende i fagutvikling av tjenesten.

8 av 10 etterlyser konkrete praktiske faktorer som påvirker deres hverdag som fagutøver. Det vil si at de har ønsker som bedre IKT utstyr, mer merkantil personale, bedre utstyr og lokaler. Generelt kommer flere tilbake til tidsfaktoren som et hinder til å utføre jobben bedre. De har ingen mulighet til faglig oppdatering og fordypning i arbeidstiden. Noen er også småbarnsmødre, noe som medfører lav prioritering av etter- og videreutdanning.

Ut ifra svarene vi hadde fått i kompetanseplanleggingen, og de sporadiske tilbakemeldingene Åse hadde fått fra ulike ansatte i hverdagen, så vi for oss at økt samhandling i kommunen ovenfor gruppen barn og unge var viktig målsetting og problemstilling for tjenesten. Dette også i tråd med tidligere nevnte føringer innledningsvis.

Tankene mine (Åse) surret da rundt, hvor begynner og slutter vi? Tjenesten har ikke en visjon, enheten har ikke en visjon, og de har heller ikke en kunnskapsvisjon. Hvordan skal jeg motivere de i en stresset hverdag? Hvordan starte en visjonsprosess, en målprosess?

Hva er det vi vil oppnå? Hvordan vet vi at en forandring er en forbedring? Hvilke endringer kan vi gjennomføre som vil skape forbedringer for brukeren?

Hva med våre kjerneverdier? Hva skal være vårt etiske grunnlag? Hvordan vil vi opptre og framstå? Hvilke verdier bør vi realisere i våre tjenester og våre møter med brukeren? Kan jeg sette disse tankene i gang på et møte? Jeg og vi stilte oss en rekke spørsmål.

Etter hvert forstod jeg (Åse) at KS sitt prosjekt "Flink med folk i første rekke" kunne knyttes opp til det behovet vår tjeneste og enhet hadde. Tverrfaglig samarbeid innen tjenesten, men også samarbeid mellom ulike faggrupper på tvers av enheter. Og kanskje kunne vi tørre å

tenke tverrfaglig samarbeid utover kommunens rammer, som med politi, NAV og spesialisthelsetjenesten. Åse bestemte meg for å introdusere dette på en fagdag for enheten før jul 2008.

18.12.08 arrangerte lederteamet for enheten Barn familie og helse fagdag for hele enheten. Åse hadde regien for det faglige innholdet, og hadde invitert KS representant fra Oslo og Molde for å informere om deres prosjekt. Det ene prosjektet var ”Flink med folk i første rekke” som nevnt over. Det andre var ” Samarbeid om etisk kompetanseheving”. KS ønsket at kommunen søkte på begge prosjektene og gjerne kombinerte de.

Hensikten med faginnholdet i denne fagdagen var å introdusere prosjektet, bakgrunn og tankegangen rundt det. Mange ansatte hadde en vag forestilling om hva et prosjekt var, og langt de fleste hadde stor respekt for arbeidsmengde og omfang av ”prosjekt”. Åse forsøkte under fagdagen å formidle at et prosjekt kan være en form for kunnskapsutvikling, og at til dette prosjektet var det også mulig å søke om penger, som kunne brukes i prosjektprosessen. I ”kommunenorge” i dag er det lite penger som kan brukes til kunnskapsutvikling. Når det er knyttet penger til et prosjekt, vil det ofte virke som en gulrot. Åse hadde også et ønske om å etablere en målforståelse og en begrunnelse for prosjektet, en slags introduksjon.

Flere kom med uttalelser som ” Veldig spennende”, ”Nyttig”, ”Dette har vi bruk for”. Åse var ikke sikker på om alle forstod hensikten godt nok, men hun fikk en følelse av at dette var noe å satse på for hele enheten som også inkluderte barnevernet. Barnevernet hadde hatt stort sykefravær i 2008. I tillegg har de mange unge ansatte, stor arbeidsmengde, og stort psykisk stress og påkjenning gjennom jobben. Situasjonen har ført til at de sliter med å komme til samarbeidsmøter osv., noe som oppleves frustrerende fra samarbeidspartnere. Åse hadde et stort ønske om at også denne tjenesten kunne profitere på dette prosjektet. I forhold til å lære noen om prosessen i prosjektet, ble denne tjenesten noe perifer i prosjektet. Kanskje kunne det være et løft å delta i et prosjekt, og ikke minst om produktet av prosjektet faktisk kunne bidra til å lette deres arbeidshverdag.

06.og 08.01.09 har tjenesten fagdager. En av dagene brukes til tverrfaglig samarbeid. Åse hadde ansvaret for 4 timer om utvikling av skolehelsetjenesten. Hun informerte om at utvikling av skolehelsetjenesten kunne knyttes til prosjektet i KS ”Flink med folk i første rekke”, og at hun var i gang med å utforme en prosjektsøknad.

Etter en power point (vedlegg 5) presentasjon om Åses tanker og en del oppsummerte tanker ang. skolehelsetjenesten, delte Åse de ansatte i to grupper med jevn fordeling av ulike faggrupper. De fikk to spørsmål som skulle drøftes i gruppene. Hvilken visjon skulle skolehelsetjenesten ha? Og hva er målsettingen? Hvordan kunne jeg initiere tanker om målsetting for prosjektet?

Åse deltok selv i den ene gruppen, og observerte stort engasjement. Alle faggruppene var deltagende, og ønsket endring i skolehelsetjenesten. Rollen hennes var å være pådriver med å stille åpne spørsmål, kaste ut spørsmål osv. Samtidig prøvde hun å samle de når de ble for detaljerte, eller skled for langt ut i forhold til tema.

Til slutt hadde Åse oppsummering med begge gruppene sammen.

Spontane tilbakemeldinger fra dagen var: ” Dette har vært en veldig fin dag, lærerik og nyttig i hverdagen”.

Åses refleksjon over dagen var at hun var litt for lite forberedt både i fagkunnskap og ledelse av møtet. Hun kjente at hun hadde for lite erfaring i å lede slike gruppeprosesser. Samtidig ble hun revet mellom det å ha et ønske om fasitsvaret selv (flink pike syndromet) og å innse at dette er en prosess hvor hun er på jakt etter deres kunnskap som skal utvikle noen nytt for tjenesten.

Hovedhensikten hennes var å øke forståelsen av hvorfor vi trengte dette prosjektet, øke aksept. Hun ønsket å stimulere tankene individuelt og sammen i forhold til innhold prosjektet, tema tverrfaglig samarbeid, behovet vårt for å skape nye samarbeidsarenaer, og utvikle samarbeidsformer mellom de ulike faggruppene som behandler barn. I tillegg til å stimulere ansatte til å tenke nytt, delta, engasjere, og få kjennskap til visjon og målsetting. Sanchez (2005) mener at dersom en organisasjon skal overleve, må alle ulike typer av kunnskap kontinuerlig utfordres og forbedres. Mens Von Krogh et al. (2000) mener at kunnskap vil være dynamisk siden den skapes i en sosial interaksjon mellom individer og organisasjoner. Kunnskap er derfor ikke noe som bare ligger og venter på å bli oppdaget, men noe som kontinuerlig utfordres, skapes og gjenskapes. Kunnskap krever derfor en kontekst. Vi ønsket nå å skape denne konteksten i tjenesten. Vår tro på disse var en av bakgrunnene.

Ca. 20.01.09 sendte Åse inn prosjektsøknad (vedlegg 6) til KS. Svar kom i begynnelsen av februar -09, om at søknaden var imøtekommet og at vi fikk kr.200.000.- i prosjektmidler. Prosjektets navn ble satt til ”Familieverkstedet”, etter ønske av daværende enhetsleder. Hensikt/ mål: *Utvikle tverrfaglig ledelse og samarbeidsformer mellom helsestasjonen/*

skolehelsetjenesten og øvrige kommunal tjenester, som barnehager, barnevern, PPT, og skole, samt andre aktuelle samarbeidspartnere som spesialisthelsetjenesten, NAV og politi.

I denne perioden mellom september 2008 til februar 2009 utviklet prosjektets bakgrunn, mål og hensikt seg. En del tilfeldigheter skjer gjennom perioden. Formålet ble tidlig tydelig, øke kvaliteten på det tilbudet vi skulle gi til barn og ungdom framover. "Diagnosen" eller "der hvor skoen trykker" viste seg å være et sterkt ønske om økt tverrfaglig samarbeid mellom enheter som arbeidet med barn for å løse sammensatte problemstillinger hos barn og unge. For å oppnå dette måtte vi utvikle en ny organisatorisk modell å jobbe etter, samt utvikle en tverrfaglig metodikk som skulle fungere i en slik tverrfaglig gruppe. Denne diagnosen ble hengt på et prosjekt i KS, som ønsket å stimulere til utvikling av ledelse av tverrfaglige samarbeid. Åse hadde den tro at dette kunne gå hand i hand. Gjennom fremlegging av prosjektet ved fagdag og plandag var det ønskelig å oppnå forståelse av formål, bakgrunn for prosjektet samt aksept. Åse ønsket også at de ansatte skulle ha en felles læring rundt hennes måte å organisere, styre, og lede denne type kunnskapsutvikling. I ettertid kan vi se at dette ikke var tydelig nok, kanskje ikke konkret framlagt, og eller at det var for kort tid til at de ansatte klarte å akseptere. Severin (1996) sier at akkomodasjon er ofte forbundet med smerte, fordi det medfører utrygghet å oppgi våre kjente tankesett. Men dette kan igjen bli avløst med "aha-opplevelser", og vi føler en befrielse når fastlåst tankemåte forlater oss og vi kan se verden i et nytt lys. Vi ser også at de ansatte mest sannsynlig ikke hadde en godt nok fundamentert målforståelse i starten som kan ha bidratt til at teamene slet i starten av arbeidet sitt. Samtidig hadde vi enkelte av de ansatte som hadde "aha-opplevelser" et stykke ut i prosjektarbeidet. Det kan derfor også tyde på at noe av Severins (1996) teori kan forklare noe av det som skjedde.

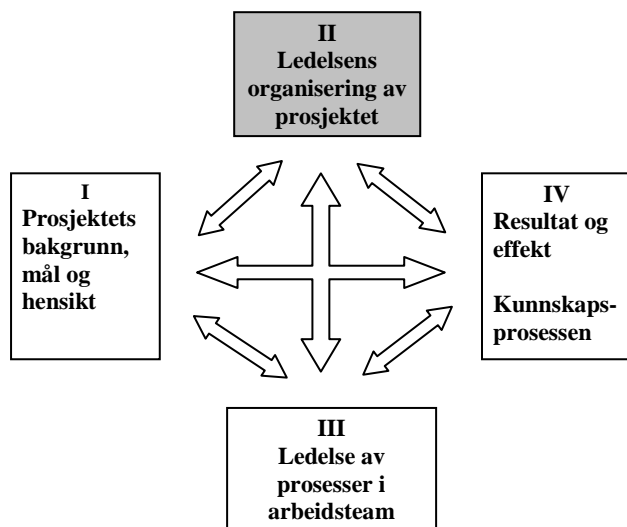
Åse ønsket ikke å gi for mange svar før de startet på arbeidsoppgavene, derfor var mandatet rimelig vidt beskrevet. Organisasjonen må også i tillegg ha evnen til å reflektere over og tolke sin egen rolle, og stille kritiske spørsmål ved etablerte "sannheter." En læringsprosess der en også reflekterer over seg selv og sin egen identitet, kalles ofte for dobbelkretslæring eller metalæring (Morgan, 2004). Ønsket var at de ansatte selv kunne utvikle det de mente var best for brukeren og tjenesten. Denne måten å utvikle kunnskap på var ny for de fleste. Noen av svarene ved intervjuene kan tyde på at for lite begrunnet hensikt var gitt på forhånd. Noe som også kan være en av grunnene til at en av gruppene hadde startproblemer. Nonaka et al. (2001) mener vi mangler en generell forståelse av kunnskap og kunnskapsutviklingsprosesser i organisasjoner. De hevder at den type kunnskapsledelse som akademikere og forretningsfolk

snakker om, er kun informasjonsledelse. Videre mener han at innenfor den vestlige tradisjon har organisasjonen blitt sett på som en informasjonsbehandlingsmaskin som henter og behandler informasjon fra omgivelsene for å løse et problem, og som tilpasser seg til omgivelsene i forhold til et spesifikk mål. Denne tilnæringsmåten tar ikke høyde for den dynamiske prosessen i kunnskapsutviklingen. I tjenesten manglet nok mye av den generelle forståelsen av kunnskap og kunnskapsutviklingsprosesser. Å starte opp et slikt prosjekt og kunnskapsutviklingsprosess ser vi i ettertid at det krevde kanskje mer tid, og tydeliggjøring av hensikt og formål.

5.2.2 Oppsummerende konklusjon

I denne delen av analysen har vi sett på dynamikken i den tidlige fasen hvor bakgrunn, mål og hensikt ble grunnlagt. Den er preget av tilfeldigheter, men også beviste valg tatt av Åse, som tjenesteleder, etter refleksjoner som hun gjorde seg gjennom undersøkelser og tilbakemeldinger. Hensikt og mål var hos enkelte klart forstått, men ulikt, og det var forskjellig akseptert. Dette gir et mer komplisert utgangspunkt for teamprosessen, enn om alle hadde hatt et mer likt utgangspunkt i forståelsen av mål og hensikt. Vi har forsøkt å belyse det som skjedde ut fra teorien vi har. Likevel sitter vi igjen med spørsmålet om hva som kunne vært gjort annerledes? Hvordan ville det ha påvirket resten av prosessen - mye eller lite? Vår analysemodell viser sammenhenger som påvirker hverandre i et prosjekt, hvor mål og hensikt er sentrale elementer. Vi tror derfor at i fasen hvor planlegging av det Sanchez (2001) kaller for know what, ville vært fornuftig å involvere fagkoordinatorerne tidligere i prosessen. Disse kunne ha vært viktige i prosessen ved å tydeliggjøre hensikt og formål med prosjektet sammen med Åse som tjenesteleder, men også ovenfor de ansatte. I tillegg kan tidsfaktoren ha spilt en rolle, at fra informasjon angående mandatet og prosjektet til oppstart av teamene var det for kort tid. De ansatte hadde ikke fordøyd informasjonen enda.

5.3 II - Ledelsens organisering av prosjektet A2



Figur 7 Analysemodell Åse og Gaute

Arbeidshypotese 2: Ledelse og organisering er av avgjørende betydning.

For å løse de utfordringene vi hadde i prosjektet ønsket Åse seg to team, som i utgangspunktet skulle være selvdrevne. Det var nødvendig å danne et team for helsestasjonen og et for skolehelsetjenesten. Behovene var ulike i disse to aldersgruppene og samarbeidspartnere og rammer for samarbeid så vidt forskjellige.

Team løsningen ligger fundamentert i Elkjærs (2004) syn på organisatorisk læring hvor hun beskriver et tredje perspektiv. Hun mener at både utvikling av teoretiske objektive kunnskaper og samarbeid i et praksisfelleskap vil være like viktig. Gjennom felles refleksjon over dagens praksis knyttet til relevant teori vil organisasjonen kunne utvikle nye kunnskaper og ferdigheter. Tjenesten har kontinuerlig utvikling av teoretiske objektive kunnskaper i form av etter- og videreutdanninger. Gjennom en slik organisering av prosjektet ville Åse kunne utvikle evnen til å reflektere, samarbeide, og øke den relasjonelle kunnskapen blant de ansatte i tillegg. Samtidig fikk hun introdusert en ny måte å lære på både for organisasjonen og de ansatte. I Sanchez (2001) teori på kunnskap og kompetanseutvikling vil disse teamene være på nivå 2, der enkeltindivider og deres gruppe deler kunnskap og skaper ny kunnskap. Med ønske om at de skulle nå nivå 3 hvor teamet bruker sin kunnskap til å utføre oppgaver og utvikler organisatorisk kompetanse.

Hovedbakgrunnen for tanken om at teamene skulle være selvdrevne team var for det første at Åses fagpåvirkning, oppfatning og styring ikke skulle påvirke prosessen for mye. Severin (1996) snakker om indre mentale kart, og egne eksisterende kart. For Åse var det viktig at hennes eksisterende kart ikke nødvendigvis skulle prege prosessen og prosjektet. Hun ønsket en kunnskapsutvikling godt fundamentert hos fagfolkene. I dette ligger også at hun ønsket å utfordre deres tause kunnskap. Newell et al. (2002) peker på at kunnskap er noe som skjer i en interaksjon mellom medlemmene i et team. Åse hadde også en tanke om at de fagansatte ville lettere motiveres om de fikk styre og forme prosessen selv, og skape et større eierskap og ansvarfølelse. Forutsetningen i følge Von Krogh et al. (2005) er at det skapes et tillits- og omsorgsfullt miljø som gir grobunn for gode samtaler. Dette vil sikre kunnskapsoverføring og utvikling innen områder som vanskelig lar seg uttrykke eksplisitt. Taus og skjult kunnskap vil gjennom samtaler mellom kunnskapsmedarbeidere kunne bli utvekslet for deretter å initiere utvikling av ny kunnskap. I følge Nybrodahl (2005) er også hensikten med selvdrevne team at de øker produktiviteten, leverer bedre kvalitet, oppnår større kundetilfredshet, bedre motivasjon, og har bedre trivsel.

Dessuten håpet Åse at implementering ville gå lettere. Sekundært vil bedre motivasjon gi større ansvarfølelse og eierskap. Åse har erfart mye motstand i organisasjoner når nye arbeidsformer, organiseringer, ny fagkunnskap skal implementeres ovenfra og ned i organisasjonen. De ansatte får lett følelsen av å bli pådyttet noe nytt som de ikke kjenner seg igjen i. Til slutt hadde Åse en hektisk hverdag som tjenesteleder, og mente det var hensiktsmessig ressursmessig og ut ifra en tidsmessig faktor.

Gjennom en del litteratur som vi hadde lest gjennom studiet var Åse inspirert både av praksisfellesskapet og selvdrevne team. I følge Wenger og Snyder (2000) er praksisfellesskapet et nettverk som kan fungere på tvers av avdelinger og virksomheter. De skiller seg fra definerte organisasjonsenheter ved at de er mindre formelt avgrenset og ved at de selv har ansvaret for gruppens eksistens. Dog forskjellen fra et team er at de verken har noen formell organisasjonstilknytning eller tildelte oppgaver. Åse hentet derfor noe inspirasjon fra tankegangen rundt praksisfellesskapet (Wenger et al. 2002).

Det er mange utfordringer i selvdrevne team, særlig når medlemmene tidligere ikke har erfart denne arbeidsmåten. I følge Nybrodahl (2005) har slike team behov for en intern administrasjon og ledelse, det var derfor viktig for Åse at de valgte en leder i teamet. Det har vært en forutsetning at de ansatte er inneforstått med hva et selvdrevent team er. Tjenesten i seg selv fungerer tilnærmet slik i forhold til sine arbeidsoppgaver. Tjenesten er oppdelt i ulike fagteam som er selvdrevne med en koordinator som leder teamene og som løser en del

administrative oppgaver. Åse er tjenesteleder over disse teamene og har en overordnet styrende funksjon i forhold til samhandling mellom og innad i teamene. Som leder for prosjektet var tanken at Åse skulle bidra til å lede samtaler innad i teamene ved behov, men også var det ønske om at teamledere skulle lede samtaler. I følge Von Krogh et al. (2005) vil vi gjennom å lede samtaler bidra til deling av taus kunnskap, utvikling og rettferdiggjøring av begreper, utforme prototyper og forsterke kunnskapen. God samtaleledelse er ikke bare en av de viktigste hjelperne, det er også drivkraften bak de andre hjelperne.

Fagkoordinatorene for de ulike faggruppene fikk i oppdrag og finne medlemmer til teamene. Utgangspunktet måtte være at de ønsket å delta gjennom egenmotivasjon og interesser for fagfeltet. Samtidig ønsket Åse noen få bestemte enkeltpersoner som skulle delta. Inspirert av Von Krogh et al.(2005) så hun tydelig at enkelte personer i tjenesten er kunnskapsaktivister, og burde være med i prosjektet. Generelt hadde hun funnet Von Krogh et al. sine fem ”kunnskapshjelpere” som gode konkrete hjelpere i denne prosessen. Det er dog ikke like enkelt alltid å oppnå både det Newell et al.(2002), Von Krogh et al. (2005) mener er nødvendig for å dele taus kunnskap og generere læring og kunnskapsutvikling, nemlig høy grad av tillit i organisasjonen. Kommunen hadde nettopp vært igjennom en sammenslåing med nabokommunen. To ulike kulturer og tradisjoner, samt svært sterke individuelle fagpersoner, var slått sammen til en kommune og skulle finne tillit, samarbeid, like prosedyrer og bli kjent med hverandre.

De ansatte ble utfordret til å melde seg frivillig til å delta i prosjektets to team. De fleste av de ulike fagpersonene er spesialiserte og jobber enten med småbarn mellom 0-6 år, eller mellom 6-18 år. Det var derfor naturlig at de ønsket å delta i den arbeidsgruppen/ teamet som matchet deres spesialisering og/ eller arbeidsfelt.

Tjenesten er ikke så stor at vi som ledere kan velge alle teammedlemmer ut ifra personlige egenskaper. Teamet skal kunne utfylle hverandre på bakgrunn av at de ulike faggruppene er representert, ut ifra eget ønske, og indre motivasjon om å delta i teamet. Tjenesteleder valgte til slutt å plukke ut enkeltpersoner som ble bedt om å delta i teamet, som tjenesteleder mente var kunnskapsaktivister og ville fungere som inspirator og motivator.

17.02.09 hadde Åse møte med de som skulle delta i teamene. Hun hadde utformet et mandat (vedlegg 7), tidsramme og organisatorisk ramme for teamene.

Responser til noen av medlemmene i teamene var: ”stor oppgave”, og ”dette krever at det forankres på enhetsledernivå, fordi prosjektet krever samarbeid med andre enheter”.

Medlemmene i de to teamene stilte generelt lite spørsmål. Åse reflekterte over om hun hadde organisert for mye for de?, ga for mange svar for lite svar?, burde gjort noe for å skape større engasjement?. Åse hadde ofte opplevd ved personalmøtene at det kan være vanskelig å engasjere de til debatter om aktuelle temaer, både aktuelle organisatoriske temaer, men også faglige temaer. De ansatte blir ofte sittende tilbaketrukket og forventer informasjon. Er dette tegn på at det er vanskelig å engasjere de? Åse forventet at når hun ”kaster ut” tanker om utvikling, og faglige uttalelser at hun fikk respons i større grad enn det hun hadde hittil fått i denne tjenesten.

I ettertid og på bakgrunn av den responsen som kom spontant ved dette møtet ville kanskje det vært mer hensiktsmessig å ha flere møter felles før teamene ble overlatt til seg selv. Mandatet og prosjektet ville da kunne modnet hos de ansatte og gitt muligheter for oppklarende spørsmål før videre arbeid. Nybrodahl (2005) mener et team er et lite antall mennesker med komplementære ferdigheter som er forpliktet til et felles formål, felles prestasjonsmål og tilnærminger som de holder hverandre gjensidige ansvarlige for. Han mener videre at engasjement, avhengighet, felles innsats for å nå mål, er sammen med komplementære ferdigheter sentrale stikkord. Ved oppstart ser vi i ettertid at felles prestasjonsmål ikke var tydelig nok for alle medlemmene og heller ikke at eierskap og ansvarsfølelse var tilstede i stor nok grad hos alle.

Det ble etter dette møtet opp til de to teamene å legge opp framdriftsplan for måloppnåelse, disponere de økonomiske ressursene, fordeling av roller i teamene, arbeidsfordeling internt i teamet, og finne møtetidspunkter.

Dette første møtet var ment som en del av orienteringsfasen, hvor den overordnede målsetting ble klargjort. Begge teamene hadde etter dette et møte. En uke etter dette ble Åse dessverre alvorlig syk, og måtte sykemeldes, noe som ble vedvarende. Hun falt akutt ut av arbeidet og kunne ikke bidra i forhold til prosjektet. Situasjonen på arbeidsplassen ble vanskelig. Det var mange arbeidsoppgaver som skulle håndteres, prosjektet ble derfor nedprioritert. Det viste seg imidlertid at det ene teamet styrte seg selv og fortsatte arbeidet, mens teamet for helsestasjonen hadde kun et møte før den stoppet opp.

I juni 2009 hadde Åse, Gaute og vikarierende tjenesteleder et møte angående prosjektet.

Vikarierende tjenesteleder hadde ikke deltatt i teamene fra starten av, og hadde på bakgrunn av dette lite oversikt over prosjektet. I møtet fikk vi klargjort mandatet for henne og hensikten

med prosjektet. Resultatet var at hun gikk inn og tok styring av prosjektet. Hun etablerte en prosjektgruppe, hvor fagkoordinatorene var medlemmer. Videre startet hun arbeidet med å danne en styringsgruppe. Dette var et sterkt ønske fra teammedlemmene.

Åses tanke om styringsgruppe var å danne den noe lengre ut i prosessen. Hun ønsket ikke at en styringsgruppe på kommunalsjefnivå skulle ha møter før teamene hadde en konkret plan å legge fram. Dette hovedsakelig på bakgrunn av ressursbruk. Vi har stadig sett at ansatte i kommuner bruker mye tid i møter gjerne knyttet opp mot prosjekter. I flere tilfeller blir ikke resultatet av prosjektene gjennomført. Åse ønsket denne gang at konkrete resultat skulle legges fram, eventuelt delvis prøveimplementeres.

Hensikten med å organisere de ansatte i to team som skulle være selvdrevne var å øke eierskap, ansvarsfølelse, at kunnskapsutviklingen skulle være godt fundamentert hos fagfolkene, implementeringen ville gå lettere i ettertid og redusere Åses hektiske hverdag. Bakgrunnen var at Åse hadde opplevd både i denne organisasjonen og andre at ansatte ikke var så lett å engasjere til å tenke nytt, og gjøre nye "ting". Generelt ta et steg ut ifra sin trygge hverdag!

En annen bakgrunn var at organisasjonen og de ansatte stort sett hadde et forhold til kunnskapsutvikling som det Elkjær (2004) beskriver som at det fokuseres for mye på enkeltindividers kunnskap med å innhente objektiv teoretisk kunnskap utenfor organisasjonen. Hun beskriver videre et tredje perspektiv på organisatorisk læring, hvor både utvikling av teoretiske objektive kunnskaper og samarbeid i et praksisfellesskap vil være like viktig. Gjennom felles refleksjon over dagens praksis knyttet til relevant teori vil organisasjonen kunne utvikle nye kunnskaper og ferdigheter. Åse følte at dette perspektivet fra Elkjær ga mening i forhold til det hun hadde erfart.

Steen Hildebrandt (2002) skriver også om at ledelse av kunnskapsutvikling må over fra mekanisk tenking og styring, til læringsfellesskaper. Han mener at det vil være en klar sammenheng mellom læring og endringsprosesser, og gjennom å utvikle gode læringsprosesser vil organisasjonen lettere kunne takle ulike krav til endringer. For å oppnå en slik tilstand i organisasjonen mener han at det vil være fundamentalt at det er etablert et praksisfellesskap. Det vil si et fellesskap rundt en praksis, slik at de ansatte har et sett av felles erfaringer og språk knyttet til arbeidet. I stedet for abstrakte og "ufarlige" teoretiske diskusjoner vil praksisfellesskapet legge til rette for muligheten til å ha konkrete refleksjoner basert på felles erfaringer.

5.3.1 Presentasjon og analyse av intervjuene del 1,

På spørsmålet om hvordan den enkelte opplevde klargjøring/ introduksjonen svarte 7 av 10 at det var stort og vidt mandat. Flere opplevde det som uklart, enkelt omtalte det som ”Åses prosjekt”. 6 av 10 følte at presentasjonen var systematisk og ryddig, men flere oppfattet det som uklart. Det var også flere som følte det var vanskelig å skille mellom de to prosjektene ”Flink med folk i første rekke” og ”Etikk” som var en mindre prosjekt som ble introdusert. Noen følte at alt ble litt fjernt, og tenkte at de hadde nok å gjøre i hverdagen. En følte det hadde skjedd så mye på forkant i forhold til kommunesammenslåing, og et tidligere stort prosjekt som ble en fiasko.

På spørsmålet om hvilke forventninger hadde du til prosjektet, hadde 5 av 10 store forventninger til prosjektet. Mange syntes det var spennende å være med, og utløste en forventning om en ny og annerledes lederstil. En del følte at prosjektet møtte behovet for å utvikle bedre samarbeidsformer spesielt i skolehelsetjenesten.

På spørsmålet om det har vært tilstrekkelig tilrettelagt fra ledelse for deltakelse i arbeidsgruppene, mente 5 av 10 at det var greit å prioritere og lage tid til møtedeltakelse og arbeide rundt teamene. Noen mente det var vanskelig å prioritere bort andre arbeidsoppgaver og etterlyser ledelsens involvering i dette. De fleste mente det var veldig greit å forholde seg til en fastlagt møteplan.

På spørsmålet hvordan de opplever forankringen av prosjektet i de ulike nivåene (enhetsleder, kommunalsjefer) så hadde 9 av 10 oppfattet at det var godkjent og fundamentert på rådmannsnivå. De aller fleste etterlyser styringsgruppe som viktig spesielt i stadiet hvor implementering skal gjøres. En reflekterer over at hvor mye forankring skal man forlange i starten av et mindre prosjekt? Og sier videre; at hun har gjennom dette prosjektet erfart at kanskje mye kan læres og utvikles gjennom en prosess. En kan ikke ha alle svarene på forhånd. En annen mener forankringen må innebære konkrete uttalelse om ressurser ved implementering, da hun føler de ikke har ressurser for gjennomføring og opprettholdelse av produktet.

Til slutt ble alle spurt om å rangere på en skala fra 1-6, hvor 6 er best. Dette ga følgende resultat:

Rangering	1	2	3	4	5	6
Svar		1	2	2	4	

Vi ser her at svarene ligger mellom 4-5.

5.3.2 Oppsummerende konklusjon

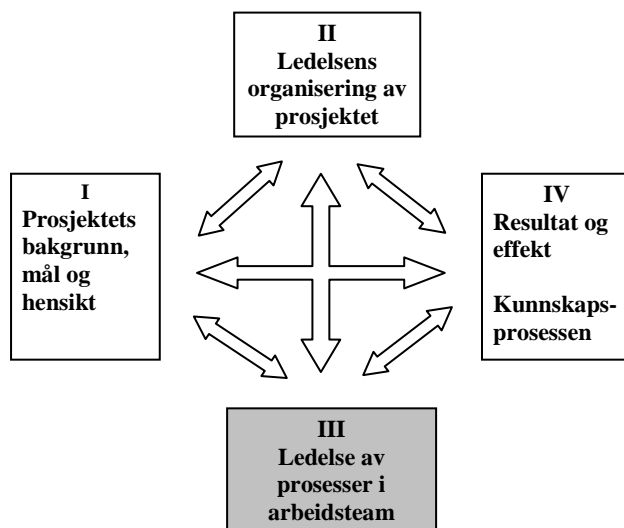
Generelt kan vi tolke det som at mange oppfattet presentasjonen av mandatet som stort og uklart, selv om flere sier at framleggingen var ryddig. Halvparten hadde store forventninger, og mente dette ble bra for tjenesten. De intervjuede var todelt i hvorvidt ledelsen hadde tilrettelagt godt nok i forhold til tid. Flere ønsket seg hjelp fra ledelsen til å prioritere bort andre arbeidsoppgaver. Det kan være ulik arbeidsbelastning i tjenesten, som gjør at enkelte faggrupper er mer presset enn andre. Dette medfører hard prioritering i hverdagen, som ofte kan ende i en etisk diskusjon på hva som blir riktig ut ifra lovrettigheter til brukeren, egne etiske prinsipper og moralske ståsteder. Likevel føler vi at enkelte av de ansatte bør utfordres til å prioritere prosjektarbeid, da hovedhensiktene er å utvikle, og implementere ny kunnskap for å bedre kvalitet til brukeren og forhåpentligvis gi økt effektivitet. Det er også viktig for oss, som ledere, at de enkelte tørr å ta det selvstendige ansvaret for å prioritere selv innen fagfeltet sitt.

Etterlysning av styringsgruppe startet tidlig, spesielt fra teamet som arbeidet med skolen. Frustrasjonene har til dels vært store på bakgrunn av manglende styringsgruppe fra starten. Trass i at de fleste viste at prosjektet var forankret opp til rådmann. Ønsket om en styringsgruppe kom også før teamene hadde reelle konkrete produkt å vise til. Mulig skyldes dette "brent barn" siden et av de store prosjektene knyttet til Helse- og skolehelsetjenesten de siste årene ble en fiasko da det ikke ble gjennomført. Mye arbeid til ingen nytte, og store skuffelser blant de ansatte.

Igjen ser vi at tydeliggjøring av mål og hensikt var viktig for å skape nok eierskap og engasjement. I tillegg tror vi at tidsfaktor kunne ha spilt en viktig rolle. Med mer tid og flere samlede møter for teamene, ville kanskje mandatet med mål og hensikt blitt mer tydelig for begge teamene. Elkjær (2004) teori kan også forklare de ansattes syn på prosjektet som uklart og senere de startproblemene de hadde. Hun beskriver som at det fokuseres for mye på enkeltindividens kunnskap med å innhente objektiv teoretisk kunnskap utenfor organisasjonen. Hun beskriver videre et tredje perspektiv på organisatorisk læring, hvor både utvikling av teoretiske objektive kunnskaper og samarbeid i et praksisfellesskap vil være like viktig. Dette prosjektet betydde en ny måte å jobbe fram kunnskap på. Denne gang skulle de skape den selv, med de grunnleggende og kanskje tause kunnskapen den enkelte hadde. I seg selv er en slik arbeidsform kanskje noe mer krevende av den enkelte. Særlig når den enkelte fagperson var godt innarbeidet og vant til at kunnskap fikk man påfyll av gjennom individuelle kurs og videreutdanninger.

Organiseringen i selvdrevne team kan ha vært for avansert i forhold til de ansattes erfaring og modenhet i denne type arbeidsmåte. I ettertid ser vi at teamene hadde mer behov for styring og ledelse enn det som var tenkt. Forutsetningen for slik type organisering og ledelse vil være at de ansatte har klar forståelse for målsetting og hensikt, har god ansvarsfølelse og eierskap til prosjektet. Til slutt er det viktig at de ansatte er inneforståtte med arbeidsmetoden og hva den innebærer og krever. Likevel må en gang være den første gangen hvor en slik type organisering brukes ved en enhet. Litt av hensikten var også at de ansatte skulle ha en form for ”metalæring” av prosjektet.

5.4 III – Ledelse av prosesser i arbeidsteam A3



Figur 8, Analysemodell Åse og Gaute

Arbeidshypotese 3: Ledelse av prosesser i arbeidsteam er av avgjørende betydning

I dette prosjektet ble det nedsatt to ulike arbeidsteam som skulle arbeide videre med temaet tverrfaglig samarbeid. Prosjektet var derfor i stor grad avhengig av hvorvidt disse teamene var i stand til å levere ønsket resultat. Ledelsen kan bidra med å legge til rette for at teamene får tilstrekkelige ressurser og støtte, men prosjektet var i stor grad avhengig av prosessen i teamene. Utvikling og effektivitet i teams arbeid kan variere fra fiasko til suksess, og det er derfor viktig å ha innsikt i hvordan team kan ledes og utvikles. Vi vil nedenfor se nærmere på hva som skjedde i de to teamene.

Skolehelseteamet kom godt i gang på våren 2009. Det ble laget en møteplan og praktiske forhold knyttet til møterefater osv ble avklart. Det ble avholdt flere møter med en åpen diskusjon om arbeidsvisjon for prosjektet, innhenting av erfaringer fra andre kommuner osv. Enheten hadde imidlertid store utfordringer på mange områder utover våren 2009, og da Åse ble syk stoppet prosjektet opp. Men teamet mente at det var et stort behov for å tenke nytt innen skolehelsetjenesten, og i juni hadde de et møte der de ble enige om å jobbe videre for å implementere "SAMBA", som var en innarbeidet tverrfaglig modell som hadde vært i bruk i Frei kommune i flere år. I slutten av juni ble teamet enig om en tiltaksplan med konkretisering av ulike oppgaver, tidsfrister og hvem som var ansvarlig. I august reiste alle på en tur til Imarbu på Tustna, og her deltok skolehelsetjenesten, helsestasjonen, PPT og barnevern. Etter dette møtet var det enighet om å gå videre med SAMBA som modell, og at denne modellen skulle "oversettes" og brukes i den nye sammenslåtte kommunen Kristiansund. De neste møtene i skolehelseteamet ble preget av lange detaljerte diskusjoner knyttet til denne "oversettelsen" av Frei sin praksis. Detaljene ble etter hvert kuttet ut, og de kom frem til et notat på ca 2 sider som beskriver ulike prosedyrer knyttet til praktiseringen av SAMBA. Flere av deltakerne i teamet har tidligere hatt negative erfaringer med prosjektet Familiens Hus. Som var et tilsvarende tverrfaglig prosjekt, men langt mer omfattende. Dette var et toppstyrt prosjekt med egen prosjektleder, og mange hadde hatt store forventninger til dette prosjektet. Men ved implementeringen hadde ikke dette prosjektet fått tilstrekkelig politisk støtte, og det kom aldri i gang. Teamet har derfor i slutfasen hatt stort fokus på at SAMBA-konseptet må "vedtas" i kommunen, slik at ingen av de berørte aktører kan "nekte" å delta i et tverrfaglig samarbeid. De har derfor arbeidet for å få på plass en styringsgruppe, slik at det ferdige konseptet blir vedtatt brukt i kommunen, og deretter implementert i de ulike skolene.

Småbarnsteamet hadde en mye tyngre start enn skolehelseteamet, og småbarnsteamet kom aldri i gang på våren 2009. De lette etter mål og mening, og opplevde forvirring og uklarhet knyttet til oppgaven de skulle løse. Våren 2009 gikk teamet etter hvert i oppløsning, og de var innstilt på å ikke gå videre med arbeidet. Men samtidig rapporterte skolehelseteamet at de hadde kommet godt i gang. Alle var enige om at temaet om tverrfaglighet var viktig, og det ville derfor være dumt at ikke småbarnsteamet også kunne komme opp med noe. Gjennom møter og arbeidet i "prosjektgruppen" (koordinatorer og tjenesteleder), kom derfor arbeidet på sporet igjen. Småbarnsteamet så et klart behov for prosjektet, og gjennom møter i den fra før etablerte gruppen for koordinatorer, klarte en å tydeliggjøre prosjektet slik at de trodde at dette kunne gjennomføres. Ved å bygge på SAMBA-konseptet fra Frei ble det skapt et nytt

engasjement som småbarnsteamet kunne jobbe videre ut ifra. Dette førte til at teamet fikk en ny forventning til prosjektet. Det ble i oktober 2009 etablert et nytt småbarnsteam med noen nye deltakere, og mandatet ble spisset og konkretisert. Teamet fungerte nå godt, og var meget produktiv. De ble enige om at det skulle gjennomføres et prøveprosjekt, og at det måtte være statusrapporter underveis. Teamet har hatt meget stor fremdrift etter at det kom i gang høsten 2009, og istedenfor å gå veien om styringsgrupper og kommunale vedtak, har de invitert barnehager til å delta i et pilotprosjekt. Dette medførte at barnehagene sto i kø for å bli med i pilotprosjektet, og teamet føler at dette har vært en suksess så langt.

Beskrivelsen overfor viser at på våren 2009 hadde småbarnsteamet gått i oppløsning, mens skolehelseteamet var i ferd med å gå i oppløsning. Begge teamene har opplevd motløshet, resignasjon og usikkerhet, og hele prosjektet stod i en periode i reel fare for å gå totalt i oppløsning. Hvorfor ble det slik?

5.4.1 Gruppeprosesser og utvikling av team

En av deltakerne beskrev at hun husket ett spesielt møte i skolehelseteamet. Teamet holdt da på å gå i oppløsning, og alle var tydelig forvirret over situasjonen. Resultatet av dette møtet kunne like gjerne vært at hele prosjektet hadde stoppet opp og blitt lagt på is. En av deltakerne tok da styringen og klarte å dra opp stemningen. Sammen med noen andre klarte hun å trekke opp noen visjoner og overkommelige mål. Dette førte til ny entusiasme i teamet, og arbeidet kom på sporet igjen. Gjennom bruk av SAMBA-konseptet fra Frei ble prosjektet mer håndfast, og dette medførte også at småbarnsteamet etter hvert kom i gang.

Sjøvold (2006) mener at en gruppe vil kunne utvikle sin modenhet på en akse som går fra tilbaketrekking til synergi. Gjennom et samspill av ulike funksjoner og roller i gruppen, vil gruppens effektivitet bevege seg langs en akse der den står i fare for å gå i oppløsning (tilbaketrekking) eller beveger seg mot en lærende organisasjon (synergi). De fleste gruppene vil imidlertid befinne seg et sted mellom disse to ytterpunktene, med et modenhetsnivå som er tilpasset gruppens omgivelser og muligheter. Sjøvold mener videre at en gruppe er mest effektiv når den har et modenhetsnivå som er tilpasset oppgaven gruppen skal løse og de omgivelser den operer i.

Småbarnsteamet kom aldri i gang med arbeidet, og det er tydelig at oppgaven var for stor og vanskelig. Etter litt tid gikk også teamet i oppløsning. Skolehelseteamet kom først på sporet

da en av deltakerne tok styringen, og klarte å konkretisere oppgaven slik at den ble mer forståelig og overkommelig for resten av teamet. Noen av deltakerne uttrykte at de hadde hatt større forventninger til prosjektet enn det som nå kom opp, men de innså samtidig at dette mest sannsynlig var så langt de var i stand til å komme i forhold til omstendighetene. Alternativet til SAMBA konseptet ville ha vært at teamet ville gått i oppløsning, og at arbeidet hadde stoppet helt opp. Mange av deltakerne uttalte at de i sin vanlige arbeidsdag hadde et tett program der fokus var rettet mot produksjon av tjenester i henhold til timeavtaler. Flere av deltakere hadde reduserte stillinger, og det å delta i et slikt prosjektarbeidet var noe ”nytt” for dem. De fleste deltakerne var spente på prosjektet, men i starten hadde de meget små forventninger til hva dette prosjektet kunne føre til. Vi ser at begge teamene i stor grad vil ligge nær opp til beskrivelsen av en gruppe på et lavt modenhetsnivå, kanskje helt ned mot det som Sjøvold (2006) beskriver som reservasjonsnivå.

En gruppe på for lavt modenhetsnivå søler lett bort energien sin i frustrasjon dersom oppgavene blir for kompliserte og uoversiktlige, og gruppen forventer at ledelsen tar mer styring (Sjøvold, 2006). En umoden gruppe vil derfor være mest effektiv når oppgaven er klart definert, samt at en sentral leder koordinerer de individuelle bidragene. Vi ser at dette passer godt på begge teamene. Skolehelsetjenesteteamet var avhengig av at noen tok styring og definerte oppgaven, mens småbarnsteamet kom i gang på samme måte. Da småbarnsteamet tok opp arbeidet igjen på høsten 2009, ble teamet etablert på nytt med tydeligere ledelse og mandat. Deltakerne i dette teamet har alle fremhevet at måten teamet nå ble ledet på var hovedårsaken til at de kom så godt i gang. Lederen sørget for en klar plan og fremdrift, samt at det ble lagt opp til tydelige diskusjoner og konklusjoner. En av deltakerne uttrykte at det på grunn denne strukturen var så lett å bli ”heftet” på i møtene og diskusjonene i dette teamet. Innenfor denne nye konteksten var småbarnsteamet meget produktivt, og deltakerne engasjerte seg i arbeidet i teamet igjen.

For at en gruppe skal kunne være produktiv, så må medlemmene samhandle og utvikle en gruppe som fungerer sammen. Johnsen (2006) mener at en gruppeprosess er avhengig av gode og sterke relasjoner mellom deltakerne i gruppen. En av de mest benyttede teorier som beskriver hvordan grupper utvikles til større ytelser er Tuckmans (1965) modell som beskriver følgende fem faser: forming, storming, norming, performing og adjourning. Ifølge denne teorien går alle grupper gjennom visse naturgitte faser, og gruppen må derfor få lov til å bruke tid på å gå alle skrittene før vi kan kreve gode prestasjoner. Sjøvold (2009) mener at det

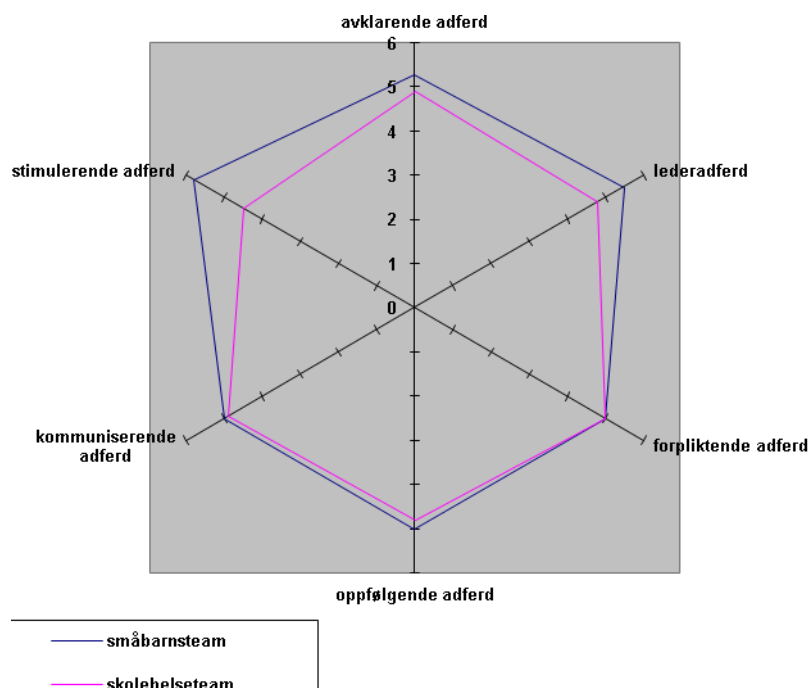
finnes mange myter om teambygging og gruppeprosesser, og at en av disse ”sannhetene” er at alle grupper utvikler seg gjennom nøyaktig de samme fasene, jfr Tuckman (1965). Sjøvold mener at ingen av grupper følger et slikt fast mønster, tvert imot virker det som om alle grupper følger sitt eget unike utviklingsmønster.

Våre to team ble sammensatt av personer som ikke hadde samarbeidet på denne måten tidligere. De fleste deltakerne mente at de i starten følte seg litt frem, og at de lette etter sin egen rolle i teamet. Dette passer bra med beskrivelsen av formingfasen. Etter hvert kom teamene i aktivitet, og nå fikk begge teamene store problemer. Småbarnsteamet gikk i oppløsning, og skolehelseteamet kom videre på grunn av SAMBA-konseptet. Deltakerne opplevde forvirring og resignasjon mer enn frustrasjon og uenighet på dette tidspunktet. Dette stemmer til en viss grad med stormingfasen, men denne usikkerheten ligger nærmere formingfasen. Ingen av deltakerne følte på dette tidspunktet en sterk ”commitment” for prosjektet. Begge teamene kom etter hvert over i en produktiv fase (performing), men fulgte ulike mønstre før de kom dit.

5.4.2 Ulike roller og funksjoner i gruppene

Når en skal sette sammen et team, så vil en gjerne at dette teamet skal bestå av medlemmer som innehar ulik kompetanse og med ulike personlige egenskaper. Samtidig ønsker vi at medlemmene skal ha en god personkjemi, slik at de er i stand til å takle ulike meninger og uenigheter. En gruppeprosess er avhengig av gode og sterke relasjoner mellom deltakerne i gruppen (Johnsen, 2006). Det må være et harmonifelt der deltakerne er enige om mål, midler og spilleregler. Til et harmonifelt, vil det imidlertid alltid være et tilsvarende *konfliktfelt*. Hvis konfliktfeltet overstiger harmonifeltet, vil ikke gruppen kunne fungere optimalt. Det er derfor viktig at gruppen forsøker å løse konflikter. I en gruppe utvikles det relasjoner mellom medlemmene som virker fremmende eller hemmende på resultatene (Vanebo, 1992). Han mener at ”den effektive gruppen” preges av gruppens mål, åpen kommunikasjon, gjensidig tillit, sosial støtte, utnyttelse av individuelle forskjeller og fleksibelt lederskap. Sjøvold (2006) beskriver nyskappingsgrupper i ”fri flyt”, med stort engasjement, utvikling og samarbeid. For å oppnå slike grupper mener Sjøvold at det må foregå et tett samspill i gruppen mellom de fire funksjonene kontroll, omsorg, opposisjon og avhengighet.

Vanebo (1992) peker på 6 ulike former for adferd i en gruppe som en bør se nærmere på. Dette er avklarende adferd, lederadferd, forpliktende adferd, oppfølgende adferd, kommuniserende adferd og stimulerende adferd. Deltakerne satte en tallkarakter på disse ulike adferdene, der seks er best og 1 er dårligst. I gjennomsnitt så gir dette følgende profil på de to teamene:



Figur 9. Vanebo, 1992

Småbarnsteamet scorer høyt på alle funksjoner. Dette gjelder også for skolehelseteamet, men profilen viser dårligst score for stimulerende adferd og lederadferd. Til tross for at begge teamene hadde store problemer i starten er det ingen av deltakerne som mente at det var noen store konflikter eller uenigheter i teamene. Men enkelte deltakere i skolehelseteamet mente at arbeidet i teamet til tider har vært sosialt krevende. Stimulerende adferd vil på mange måter være likt med Sjøvolds (2006) omsorgsfunksjon. I et tverrfaglig team der alle også må ta hensyn til sine egne fagfelt, budsjetter og ressurser, vil kanskje behovet for omsorg og stimulerende adferd i teamet være viktig. Dette setter også ledelsen av teamet på prøve, og viser at skolehelseteamet også scorer dårligere her. Det er derfor ikke sikkert at alle deltakerne ga fritt uttrykk for følelser og meninger, og at alle lyttet aktivt. Eller at alle var innstilt på å

endre oppfatning på grunnlag av fakta og meninger som de andre teammedlemmene la frem. Slik Vanebo (1992) beskriver deltakerne i den "effektive gruppen".

5.4.3 Oppsummerende konklusjon

Åse hadde store forventninger til prosjektet, og også en forventning om at de ansatte selv skulle drive arbeidet fremover. Dette forutsetter imidlertid team som i modenhetsnivå ligger nært opp til nyskaping (Sjøvold, 2006), mens det reelle nivået i teamene var på reservasjonsnivå. Det å vurdere en gruppes modenhetsnivå vil derfor være en viktig faktor for å kunne vurdere hvilke ulike oppgaver teamene er i stand til å løse effektivt. Enten må teamet utvikles til et høyere modenhetsnivå, eller så må oppgaven reduseres og forenkles. Dersom de forventningene som lå til grunn i starten av prosjektet skulle blitt innfridd, måtte en aktivt forsøkt å utvikle teamene til høyere modenhetsnivå. Alle deltakerne fremhever samlingen på Imarbu som en positiv opplevelse der deltakerne i gruppene ble bedre kjent og at samlingen styrket samholdet og lojaliteten til teamene. Men i tillegg til dette burde det vært brukt flere ressurser på å utvikle teamene. Sjøvold (2006) mener at direkte og konkret tilbakemelding er et sentralt verktøy i slik teambygging. Men før en vurderer å bruke ressurser på slik utvikling, mener Sjøvold at kostnadene med selve teambyggingsprosessen må sees i forhold til gevinstene, og også at en slik prosess i verste fall kan medføre at en faktisk ender opp med et team som fungerer dårligere enn før. Å skulle utvikle teamene ville derfor krevd både ressurser og kompetanse, og det ville ikke vært realistisk å skulle utviklet teamene til et høyere nivå i løpet av så kort tid. I vårt tilfelle måtte derfor teamenes mandat reduseres og forenkles. Gjennom klargjøring av mandat og tydelig ledelse klarte teamene selv å definere en oppgave som var tilpasset teamets modenhetsnivå. Denne oppgaven ble kanskje mindre enn prosjektets ambisjonsnivå fra starten, men var samtidig det teamene hadde forutsetninger for å kunne levere i forhold til omstendighetene.

Mange av deltakerne uttalte at de har lært enormt mye av prosjektet, og for mange har dette blitt en aha-opplevelse som har snudd opp ned på innlærte tankesett. De har opplevd at det trenger ikke være så vanskelig å få til et praktisk samarbeid på nederste nivå, og at fagfolkene selv kan komme opp med en praktisk modell som fungerer. Disse opplevelsene kan være verdifulle erfaringer å ta med seg videre inn i tilsvarende prosjekt fremover. Det kan da være at eventuelt nye prosjektgrupper kan komme nærmere opp mot grupper i "fri flyt", med stort

engasjement, utvikling og samarbeid. Grupper som minner om Vanebos (1992) beskrivelse av den effektive gruppe eller Senges et al. (1999) beskrivelse av en lærende organisasjon.

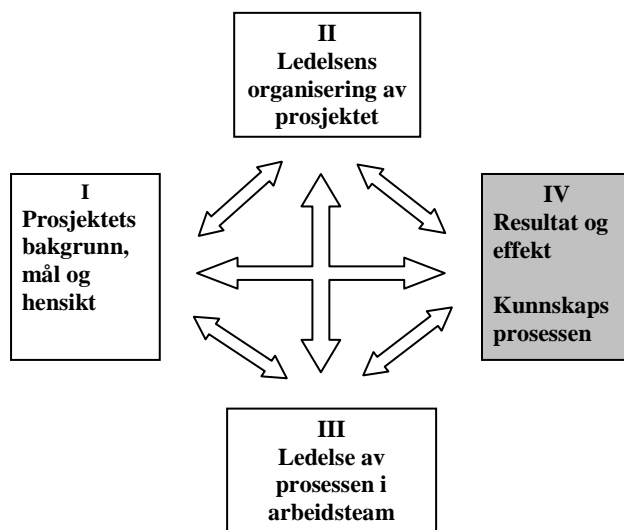
Begge teamene har i løpet av prosjektet gått gjennom ulike faser. Begge teamene følger til en viss grad de ulike fasene i Tuckmans (1965) modell. Skolehelseteamet kom etter hvert i en fase som var preget av detaljerte diskusjoner om forståelsen av SAMBA-prosjektet. Noen av deltakerne følte at dette ble krevende og frustrerende, og de følte at de kunne diskutere de samme temaene om igjen og om igjen. Noen av deltakerne mente at de på dette tidspunktet kanskje tok for mye hensyn til hverandre i teamet. De ville ikke være for kritisk til arbeidet i teamet, og den enkeltes følelse av manglende fremdrift ble derfor ikke tatt opp slik som det kanskje burde ha blitt. Etter hvert ble teamet klar over at arbeidet ble for detaljert, og det ble tatt opp og diskutert at arbeidet ikke førte frem. Dette førte til en erkjennelse i teamet av at en satt og diskuterte uvesentlige forhold. Det ser derfor ut som om at teamet lenge hang igjen i formingfasen, men etter en del frustrasjoner og erkjennelser (storming) ble de enige om spilleregler for videre arbeid i teamet (norming). Teamet kom deretter over i en produktiv fase (performing). Nå løsnet det og teamet fungerte bedre, ideer myldret og de hadde en produktiv fase.

Småbarnsteamet hadde en litt annen utvikling. Etter den første formingfasen gikk teamet i oppløsning. Deretter ble teamet etablert på nytt, og hadde nå tydeligere mål og hensikt. Lederen hadde gjennom arbeidet i det første teamet fått klare tanker om hvordan arbeidet i teamet skulle være. Teamet hadde derfor klare mål og arbeidsmåte. Det ble foretatt viktige avklaringer i fellesskap underveis, og lederen støttet teamet med struktur og nødvendige praktiske oppgaver. Teamet var nå meget produktiv, og de kom langt på kort tid. Det virker derfor som om teamet som ble etablert på høsten 2009 gikk rett over i en produktiv fase (performing). Dette stemmer med Sjøvold (2009) sin forståelse av at grupper som har klare mål raskt kan gå inn i en produktiv fase.

Vanebo (1992) peker på at det er fire ulike "roller" som må ivaretas i en gruppe som skal fungere. Dette er driftsanalytikerrollen, kollegakonsulenten, tilpasningstaktiker, utviklingsfilosof. I oppstarten hadde Åse rollen som utviklingsfilosof. Det var behov for mer tverrfaglig samarbeid, og deltakerne i teamene var alle enige i at dette var et veldig viktig tema å arbeide videre med. Engasjementet om temaet var også det som bidro til at teamene kom seg videre når de møtte motgang. Arbeidet i teamene har vært strukturert av lederne, og

det virker som at spesielt lederen i småbarnsteamet har fungert godt i en rolle som driftsanalytiker. Gjennom tydelig ledelse har arbeidet blitt drevet fremover. Begge teamene har slitt litt med å skulle tilpasse seg resten av organisasjonen. Skolehelseteamet har brukt mye energi på å få på plass en styringsgruppe, mens småbarnsteamet på egen hånd har igangsatt et pilotprosjekt. Dette arbeidet med å tilpasse teamenes arbeid til resten av kommunen vil være en typisk jobb for en tilpasningstaktiker. Alle deltakerne har påpekt at det har vært stor høyde under taket i møtene, og at alle har fått sagt sin mening. Det ble gjennomført et felles møte på Imarbu der begge gruppene deltok. Flere mente at dette var et meget viktig tiltak for å bedre samholdet og samarbeidet i teamene. Det er likevel noe som tyder på at møtene ikke alltid har vært like trivelige, og at kollegakonsulentrollen kanskje ikke har vært så fremtredende som den burde ha vært.

5.5 IV - Resultat og effekt – kunnskapsprosessen A4



Figur 10 Analysemodell Åse og Gaute

Arbeidshypotese 3: Resultatene vil være avhengig av utvikling, implementering og integrering av ny kunnskap.

For å kunne lykkes var prosjektet avhengig av at teamene både utviklet ny kunnskap, og at denne kunnskapen kunne bidra til å forbedre praksisen på det tverrfaglige samarbeidet mellom de ulike aktørene. Vi vil først se nærmere på resultatet fra arbeidet i de to teamene. Dette vil i første rekke være om det ble utviklet noen ny kunnskap og kompetanse knyttet til

faget og det praktiske arbeidet. Vi vil videre se på kunnskapsprosessen i organisasjonen og de to teamene, og knytte disse prosessene opp mot relevante teoretiske perspektiver. Til slutt vil vi forsøke å finne ut hva deltakerne og organisasjonen har lært av dette prosjektet. Det vil si kunnskap om endringsprosesser, og arbeid i team.

5.5.1 Ble det utviklet noen ny kunnskap og kompetanse?

De aller fleste deltakerne mente at de ikke hadde lært noe spesielt nytt om eget fagfelt i løpet av prosjektet. Men de hadde lært mye om tverrfaglig samarbeid, og om det delta i et prosjekt. Enkelte uttalte at deres egen kunnskap om tverrfaglig samarbeid har blitt ”doblet”, og at det hadde vært en bratt læringskurve. Skolehelseteamet har i prosjektperioden utarbeidet et konsept om tverrfaglig samarbeid som skal prøves ut, mens småbarnsteamet allerede har testet ut et pilotprosjekt i flere barnehager. Deltakerne i begge teamene er derfor av den oppfatning at de er på god vei mot å løse oppgaven.

Vi deler imidlertid Sanchez (2001) sin oppfatning av at ny kunnskap i en organisasjon ikke vil gi noen verdi i seg selv. Det sentrale poenget vil være om hvorvidt organisasjonen evner å omsette nye kunnskaper i praktiske handlinger som fører til at den når sine mål. Med andre ord, om organisasjonen evner å utvikle kompetanse. Lai (2004) beskriver kompetanse som de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål.

Sanchez (2001) skiller mellom tre ulike hovedformer for kunnskap i en organisasjon. Dette er å vite *hva* vi skal gjøre (know what), vite *hvordan* vi gjør det (know how) og at vi forstår den teoretiske bakgrunnen for *hvorfor* vi utfører de ulike oppgavene (know why). Raub (2001) tar utgangspunkt i en modell som viser hvordan en endring i strategi drives frem gjennom en læringsprosess som foregår i flere faser i et samspill mellom de ulike nivåene i organisasjonen. De ulike fasene vil være planlegging, implementering og integrering. Vi har nedenfor vist hvordan de ulike delene av prosjektet kan legges inn i Raub sin modell, og dette viser at organisasjonen er på god vei til å endre og forbedre sin kompetanse når det gjelder tverrfaglig samarbeid.

	Bevisstgjøring – innledende forestillinger	Implementering	Integrering
Know-what	<i>Diagnosere</i> <ul style="list-style-type: none"> - blir klar over behov for endring - må tenke nytt - enighet om behov for mere tverrfaglighet 	<i>Definere</i> <ul style="list-style-type: none"> - blir enig om å bruke SAMBA-konseptet 	<i>Distribuere</i> <ul style="list-style-type: none"> - etterlyser styringsgruppe - modellen må “vedtas” i kommunen
Know-why	<i>Innovasjon</i> <ul style="list-style-type: none"> - teamene blir nedsatt - nøkkelpersoner velges ut - hva gjør vi? - Hva er mulig å få til? - Diskusjoner i teamene 	<i>Implementere</i> <ul style="list-style-type: none"> - Teamene definerer ulike prosedyrer - Lager spesifikke rutiner 	<i>Integrere</i> <ul style="list-style-type: none"> - Ny kunnskap spres til hele organisasjonen - SAMBA tas i bruk på alle skoler og barnehager - Andre oppgaver må også tilpasses SAMBA
Know-how	<i>Identifisere</i>	<i>Relatere til andre</i> <ul style="list-style-type: none"> - Småbarnsteamet kjører pilotprosjekt - 	<i>forbedre</i> <ul style="list-style-type: none"> - utvikle et nytt sett av detaljerte handlinger - SAMBA er integrert og innarbeidet i daglig drift

Figur 11. Faser i en kunnskaps- og kompetanseutviklingsprosess. Raub. (2001, s.103)

Innledende forestillinger

I planleggingsfasen vil endringer i organisasjonens know-what være mest sentral. Gjennom dialog med nøkkelpersoner med faglig ekspertise vil ledelsens tanker kunne bli ”oversatt” slik at de kan gjennomføres i praksis. Utgangspunktet for vårt prosjekt er at organisasjonen er blitt klar over ulike endringer i rammebetingelsene som medfører behov for endring. En enkel diagnose av situasjonen tilsier at organisasjonen må tenke nytt i forhold til måten det arbeides på, og økt bruk av tverrfaglig samarbeid vil være et strategisk virkemiddel for å møte disse utfordringene. Dette prosjektet starter derfor med utgangspunkt i en endring av organisasjonens know what. Denne endringen medfører behov for ny kunnskap, og ledelsen må derfor involvere ulike fagpersoner i en innovasjonsprosess der nye kunnskaper kan bli utviklet (know why). Det ble nedsatt to team som arbeidet videre med mulige løsninger knyttet til temaet. Begge teamene ble etter hvert enige om å arbeide videre med SAMBA-modellen.

Implementering

I implementeringsfasen vil organisasjonens know why stå mest sentral. Nye standarder og rammeverk skal bygges opp, og dette kan være krevende prosesser. På bakgrunn av arbeidet i de to teamene ble det besluttet å arbeide videre med rutiner og prosedyrer knyttet til SAMBA-konseptet. Det meste av dette arbeidet vil være teoretisk forståelse og konseptuering (know why). Småbarnsteamet har i forbindelse med dette testet ut konseptet i noen barnehager. De benytter seg derfor av en kobling mot praktisk know how, for å se om konseptet fungerer som forutsatt.

Integrering

På det tidspunktet vi innhentet data fra prosjektet, så var fortsatt ikke SAMBA-konseptet tatt i bruk i organisasjonen. I integrasjonsfasen må det nye konsept tas i bruk i full skala, og de nødvendige læringsprosessene i denne fasen vil i stor grad gjelde detaljert know how. Nå skal detaljerte rutiner utarbeides, det må kanskje utvikles ny taus kunnskap og gamle rutiner må legges bort.

5.5.2 Hvordan ble det utviklet ny kunnskap i organisasjonen?

Kunnskap er etter vår mening ikke noe objektivt som bare ligger og venter på å bli oppdaget, men noe som kontinuerlig utfordres, skapes og gjenskapes. Vi tar derfor utgangspunkt i Nonaka og Takeuchi (1995) sin definisjon av kunnskap som "justified true belief". I et slikt perspektiv vil kunnskap bare være "sann" i en kortere eller lenger periode, og nye kunnskaper og erkjennelser vil kunne overta og erstatte eksisterende kunnskap. På forhånd hadde organisasjonen liten kunnskap og erfaring med innovativ kunnskapsutvikling. Organisasjonen har derfor over lang tid hatt et innarbeidet tankesett der de enkelte fagfolkene i stor grad har arbeidet med egne fagfelt, og tatt etter- og videreutdanning innen sine fagfelt. Det er dette de har forbundet med kunnskapsutvikling.

Vi har alle et stort behov for å forstå verden rundt oss. Vi utvikler derfor ulike sett med mentale kart og rammeverk som hjelper oss med å sortere og tolke ulike inntrykk. Vår søken etter stabilitet og forutsigbarhet medfører at vi arbeider kontinuerlig med læring og kunnskapsutvikling for å opprette en form for "likevekt" mellom våre erfaringer om verden og våre mentale rammeverk (Sanchez, 2001). Severin (1996) viser til Piaget som har beskrevet læring som to prosesser av tilpasning mellom våre indre mentale kart og den ytre virkelighet. Han deler dette opp i assimilasjon og akkomodasjon. Assimilasjon innebærer at

nye opplevelser og hendelser utvider og kompletterer våre allerede eksisterende mentale kart. Ved akkommodasjon tar vi imot signaler utenfra som ikke får plass i våre kart, og vi blir tvunget til å revurdere kartet. Det var flere av deltakerne som måtte innrømme at de hadde hatt en del erkjennelser underveis i dette prosjektet, og dette hadde bidratt til å endre deres forforståelser i forhold til tverrfaglig samarbeid. Dette var erkjennelser om at tverrfaglig samarbeid ikke nødvendigvis var noe ”skummelt”, og at det kanskje ofte er mindre ”revirtenking” mellom de ulike fagfeltene enn de hadde trodd på forhånd. Noen var nesten overrasket over at dette prosjektet kunne gå så bra. En del hadde opplevd tilsvarende prosjekter før som det ikke har kommet noe ut av. De følte derfor at dette prosjektet har gått bra, og at det oppleves som positivt. På bakgrunn av uttalelsene fra deltakerne i teamene er det tydelig at dette prosjektet har vært avgjørende i forhold til å endre på deres syn og forforståelse i forhold til muligheter og praktisk gjennomføring av tverrfaglig kunnskapsutvikling.

5.5.3 Kunnskapsprosessen i de to teamene

Skolehelseteamet startet med å innhente informasjon fra flere andre kommuner, for å se om de kunne lære noe av andre. Etter hvert ble de enige om å ta utgangspunkt i SAMBA-modellen fra Frei, og tilpasse denne slik at denne kunne gjelde for hele kommunen. De som hadde arbeidet med dette på Frei hadde utviklet og tilpasset modellen gjennom flere år, men uten at dette hadde blitt konkretisert gjennom oppdaterte skriftlige rutiner og prosedyrer. Mye av kunnskapen om modellen var derfor i realiteten taus kunnskap (Nonaka og Takeuchi, 1995), som kun var innarbeidet i praktiske rutiner og tankesett blant de som hadde arbeidet innenfor denne modellen. Deltakerne fra tidligere Kristiansund kommune hadde ikke noen praktisk erfaring med modellen. De følte derfor naturlig nok en del usikkerhet knyttet både til selve modellen, og hvordan de skulle arbeide innenfor denne modellen. Skolehelseteamet ønsket å gjøre modellen mest mulig eksplisitt, og at den gjennom konkretisering og skriftliggjøring ville kunne legges frem og bli ”vedtatt” som kommunens modell for tverrfaglig samarbeid. Vi ser at skolehelseteamet her tilnærmer seg oppgaven med et strukturelt perspektiv på kunnskap (Newell et.al, 2002). Det vil si at kunnskap er noe som kan gjøres eksplisitt.

Deltakerne fra Frei hadde kunnskapen fra før, og erfaringene fra Frei ble i møtene delt med de andre i teamet. Gjennom samtaler i teamet ble disse erfaringene gjenfortalt (gjort eksplisitt), diskutert og forsøkt ”oversatt” slik at dette skulle bli forståelig for alle i gruppen. Resultatet av denne ”kunnskapsprosessen” ga ikke deltakerne fra Frei noen stor grad av ny kunnskap,

men samtidig så også disse nytte av prosessen og diskusjonene som førte frem til at konseptet ble utarbeidet. Arbeidet i gruppen følger her i stor grad de ulike fasene i SEKI-modellen (Nonaka og Takeuchi, 1995). Flere av deltakerne har opplevd at teamet i denne fasen hadde liten fremdrift. Diskusjonen foregikk på detaljnivå, og det ble stilt mange spørsmål om ulike praktiske detaljer. Newell et al. (2002) peker på at SEKI-modellen tar utgangspunkt i et strukturelt perspektiv på kunnskap, dvs at kunnskap er noe objektivt som finnes og som kan gjøres eksplisitt gjennom koding. Goourlay (2005) og Newell et al. (2002) mener at en stor del av den individuelle taue kunnskapen alltid vil forbli taus, og vil være umulig å uttale. Dette stemmer godt med beskrivelsen av arbeidet i skolehelseteamet. Teamet ble etter hvert selv klar over dette, og de aksepterte at det var umulig å konkretisere alle mulige variasjoner i en rutinehåndbok. De endte derfor til slutt opp med et kortfattet konsept på ca to sider som i korte trekk beskriver prosedyrer knyttet til tverrfaglig samarbeid.

I småbarnsteamet hadde ingen av deltakerne noen kunnskap om SAMBA-modellen. Dette fordi denne modellen kun hadde blitt brukt på skolene i Frei, og ikke opp mot barnehagene. Dette teamet kunne derfor ikke basere seg på en prosess som tok utgangspunktet i å gjøre eksisterende taus kunnskap eksplisitt. Teamet måtte selv utvikle ny kunnskap. Kunnskapsprosessen i småbarnsteamet synes derfor i mye større grad å være basert på prosessuell kunnskap, der kunnskap og læring er noe som oppstår i samhandling mellom individer i praktisk arbeid (Elkjær, 2004a). Elkjær mener at utvikling av teoretiske objektive kunnskaper må skje i samhandling med praksis. Gjennom felles refleksjon over praksis knyttet til relevant teori vil organisasjonen kunne utvikle nye kunnskaper og ferdigheter. Steen Hildebrandt (2002) mener at det er fundamentalt at det er etablert et praksisfellesskap (Newell, 2002). Det vil si at de ansatte har et sett av felles erfaringer og språk knyttet til praksis. Småbarnsteamet manglet disse praktiske erfaringene, og i stedet for å bruke mye tid på abstrakte og ”ufarlige” teoretiske diskusjoner satte de i gang med et pilotprosjekt som fremskaffet disse erfaringene. Teamet la på denne måten til rette for et praksisfellesskapet der en kunne ha konkrete refleksjoner basert på felles erfaringer. Dette vil være starten på å utvikle det Hildebrandt (2002) kaller for egentlige refleksjonsfellesskaper. Gjennom å dele felles erfaringer og bevisstgjøring vil ny kunnskap kunne oppstå, og dette er læringsprosesser som vil kunne gi varige spor.

5.5.4 Hva har deltakerne lært om prosesser og teamarbeid?

Deltakerne i de to teamene har alle høy utdanning, og lang erfaring innenfor sine fagfelt. Det er derfor naturlig at dette prosjektet ikke i noen stor grad har tilført deltakerne ny fagkunnskap innenfor deres eget fagfelt. Begge teamene gir imidlertid uttrykk for at de har lært mye om tverrfaglig samarbeid, og de mener at dette prosjektet har tilført kommunen ny kunnskap om tverrfaglig samarbeid. Men det som kanskje er mest interessant er at flere av deltakerne gir uttrykk for at de har lært en hel del om seg selv, og at de gjennom deltakelse i dette prosjektet har fått mye større innsikt i sine egne forforståelser knyttet til dette temaet.

Noen av deltakerne har opplevd tilsvarende prosjekter før som det ikke hadde kommet noe positivt ut av. De føler derfor at dette prosjektet har lyktes bra, og at det oppleves som en positiv opplevelse. Enkelte deltakere mener at det de har erfart og lært gjennom deltakelse i dette prosjektet, har gjort at de vil kunne være i stand til å nærme seg tilsvarende prosjekter i fremtiden på en annen og bedre måte. Noen har opplevd at ting kan bli bra uten at en "helt får det som en selv vil". "Det er ikke alltid en trenger å ha begge hendene på rattet selv." "Også andre kan få til mye bra." Dette er uttalelser som viser at deltakerne i de to teamene gjennom prosjektet har blitt klar over sine egne forforståelser, og at de har endret oppfatning underveis. Det har også vært erkjennelser om at en ikke kan ha alle svarene på forhånd. Det må være lov å prøve, og også lov å "mislykkes" – en må da bare forsøke å lære noe også av det en mislykkes med.

Andre opplever at de har lært litt om hvor vanskelig endringer og ledelse kan være i praksis. Det er lett å uttale at "noen" (les sjefen) må få til en endring på ditt og datt, men at de gjennom erfaringene fra dette prosjektet har fått større innsikt og erkjennelse av hvor vanskelig dette kan være i praksis. Samtidig har enkelte opplevd at mange tar ansvar og fremstår som ledere når de får utfordringer – når de må og når de får lov. Det ble fremhevet at det også er enklere å skulle implementere et prosjekt, der deltakerne har vært med på å ta ulike valg underveis. Dersom en skal innføre et ferdig "konsept" så vil det kunne føre til mer motstand og spørsmål under implementeringen. Andre trekker inn viktigheten av at tjenesten utvikler felles metoder og prosedyrer, og at det utvikles en fellesskapsfølelse på tvers av fagfeltene.

5.5.5 Oppsummerende konklusjon

Morgan (2004) mener at alle organisasjoner kontinuerlig arbeider for å reprodusere seg selv, og opprettholde sin egen identitet. Denne identiteten vil være formet rundt en stabil likevekt mellom påvirkning fra organisasjonens indre og ytre krefter, og dersom denne likevekten endres vil systemets identitet være truet. Vi ser at skolehelsetjenestens identitet gjennom påvirkning fra ytre krefter er blitt satt under press. Det er stadig større krav fra brukerne, og det er knapphet i tilgang til ressurser til å løse disse utfordringene. I vårt tilfelle har organisasjonen gjennom arbeidet med hensikten og bakgrunnen for prosjektet blitt klar over behovet for endring. Men denne endringen forutsetter at organisasjonen utvikler ny kunnskap. Vi har sett at våren 2009 holdt denne kunnskapsprosessen på å stoppe helt opp i begge de to teamene. Organisasjonen sto her ved et veiskille, og det kunne like godt ha skjedd at organisasjonen hadde falt tilbake i sin gamle identitet. Men det virker her som om at det var innsatsen til noen få enkeltpersoner i enheten som var helt avgjørende for at organisasjonen klarte å mobilisere for å komme videre, og over i en ny kontekst.

Begge teamene har utviklet ny kunnskap i en kunnskapsprosess som kan identifiseres i know what, know why og know how, og gjennom fasene innledende forestillinger, implementering og integrering (Sanches, 2001). Gjennom et samspill av ulike kunnskap og kompetanse vil ny kunnskap utvikles og implementeres. Flere av deltakerne har i løpet av prosjektet måtte endret på sine mentale kart (Severin, 1996). Noen av deltakerne har foretatt mindre tilpasninger (assimilasjon), mens for andre har deltakelse i dette prosjektet medført at de har kunnet se verden i et nytt lys (akkomodasjon). Akkomodasjon kan ofte være forbundet med smerte, fordi det medfører utrygghet å oppgi våre kjente tankesett. Men dette kan igjen bli avløst med ”aha-opplevelser”, og vi føler en befrielse når fastlåst tankemåte forlater oss og vi kan se verden i et nytt lys. Gjennom endring av deltakernes indre mentale kart, vil organisasjonens rådende kunnskap og kontekst i forhold til tverrfaglig samarbeid være endret. Organisasjonen vil nå kunne gå inn i en videre læringsprosess der det vil foretas mange mindre tilpasninger og tilnærminger til denne nye konteksten.

Kunnskapsprosessen i de to teamene har vært ulike. Skolehelseteamet har i stor grad arbeidet med å gjøre tause kunnskap (Nonaka og Takeuchi, 1995) fra SAMBA konseptet eksplisitt, og dette arbeidet har i stor grad fulgt de ulike fasene i SEKI-modellen (Nonaka og Takeuchi, 1995). Småbarnsteamet kunne ikke bygge på et eksisterende konsept, slik at de har i større grad hatt behov for å teste ut dette i praksis. Denne kunnskapsprosessen synes i større grad å

være basert på prosessuell kunnskap, og at kunnskap og læring er noe som oppstår gjennom praktisk arbeid. Dette ligger nærmere opp til Elkjær (2004a) som mener at utvikling av teoretiske objektive kunnskaper må skje i samhandling med praksis.

6 OPPSUMMERENDE KONKLUSJONER

Skolehelsetjenesten sin misjon er å oppfylle kravene til lovverket med best mulig kvalitet og god service til sine brukere. De ansatte har tradisjonelt hatt stort fokus på å utføre sine daglige oppgaver, og har derfor i liten grad deltatt i arbeidet med ledelse og utvikling av tjenesten. Som ny leder for enheten har Åse sett behovet for at de ansatte blir mer involvert i utviklingen av enheten, og hun ønsket å legge til rette for at fagfolkene i større grad enn før skulle bli utfordret til å bidra til utvikling av ny kunnskap i enheten. Med dette som utgangspunkt satte Åse i gang med et utviklingsprosjekt knyttet til tverrfaglig samarbeid. Vi har innhentet data fra gjennomføringen av prosjektet for å se på hva som er kritiske faktorer i gjennomføringen av tverrfaglig samarbeid i et kunnskapsutviklende prosjekt, og hva vi som ledere kan gjøre for å stimulere til mer tverrfaglig samarbeid. Tverrfaglig team i kunnskapsutviklingsprosesser vil i mange tilfeller bryte med tradisjonell organisering og innlærte tankesett hos de ulike fagfolkene. Det må derfor tenkes nytt og utradisjonelt for å få dette til, og vi tror at de nærmeste til å tenke disse tankene vil være fagfolkene som sitter i den praktiske hverdagen. Utfordringen vil være å sette disse sammen og legge til rette for at en produktiv kunnskapsprosess kan oppstå.

I en kunnskapsprosess vil vi måtte bevege oss inn i det ukjente. Det vil si at vi ikke alltid vet på forhånd hvor vi skal, og at vi heller ikke har alle svarene på forhånd. Vi tror at dette prosjektet blant enkelte av deltakerne har utløst en større tro på at en kunnskapsprosess er å måtte stole på veien som blir til mens vi går. Vi kan ikke ha alle svarene på forhånd, og det finnes kanskje ikke noen fasit på hva som er riktig å gjøre. I oppstarten ønsket ikke Åse å gi for mange svar før de ansatte startet på oppgaven, og derfor var mandatet rimelig vidt beskrevet. Åse ønsket at de to teamene skulle fungere som selvdrevne team (Nybrodahl, 2005), uten for mye styring fra henne. Dette var delvis preget av hennes teoretiske perspektiver, men også hennes tidligere erfaringer om at slike prosjekt ofte møter motstand i implementeringsfasen. Det ble avholdt et felles møte med begge teamene, før de ble overlatt til seg. I ettertid har Åse reflektert over at de ansatte kanskje burde fått mer tid til å sette seg inn prosjektet, og at hun kanskje skulle ha brukt mer tid på å tydeliggjøre hensikt og formål. Mandatet og prosjektet ville da kunne modnet hos de ansatte og gitt muligheter for oppklarende spørsmål før videre arbeid. Samtidig kunne en slik tilnærming kanskje ha ført til det Steen Hildebrandt (2002) beskriver som abstrakte og ”ufarlige” teoretiske diskusjoner. Det er først gjennom felles refleksjon over dagens praksis, knyttet til relevant teori, at

organisasjonen vil kunne utvikle nye kunnskaper og ferdigheter (Elkjær, 2004a). Vi er derfor usikre på hvor lang tid en skulle ha brukt på å definere teoretisk bakgrunn og formål før en gikk inn i en praktisk diskusjon. Men det er mulig at formål og mandat heller burde blitt tatt frem og diskutert og tilpasset underveis i prosessen, og at det hadde blitt avholdt flere fellesmøter og oppsummeringer underveis i prosessen. Vi ser at organiseringen i selvdrivne team kan ha vært for avansert i forhold til de ansattes erfaringer og modenhet i denne type arbeidsmåte. Men samtidig må også dette læres igjennom erfaring. Mange av de ansatte uttrykte at de har hatt en meget bratt læringskurve i prosjektarbeid, og det synes som om at dette prosjektet har gitt et viktig bidrag for videre læring i enheten.

Vi har videre sett nærmere på kunnskapsprosessen og arbeidsprosessen i de to teamene. De ansatte mener at de gjennom dette prosjektet har lært mye om tverrfaglig samarbeid, og om det å delta i prosjekt. Deltakerne i begge teamene er av den oppfatning at de nå er på god vei til å løse den oppgaven som de ble satt til. Begge teamene opplevde imidlertid store utfordringer underveis. Våren 2009 hadde småbarnsteamet gått i oppløsning, mens skolehelseteamet var i ferd med å gå i oppløsning. Hele prosjektet stod i denne perioden i reel fare for å gå totalt i oppløsning. Vi tror at årsaken til dette var at oppgaven var for stor og vanskelig for teamene. Oppgaven forutsatte at gruppene hadde et modenhetsnivå nært opp til nyskaping (Sjøvold, 2006), mens det reelle nivået i teamene var på reservasjonsnivå. Oppgaven var derfor ikke tilpasset teamenes modenhetsnivå. Teamene klarte imidlertid selv å begrense oppgaven slik at denne var overkommelig. Gjennom et tydeligere mandat fikk teamene ny energi, og de kunne komme frem med et resultat. Å skulle bygge opp teamene til et høyere modenhetsnivå ville krevd både tid og ressurser, og dette var det ikke anledning til i dette tilfellet. Den eneste muligheten var derfor å redusere ambisjonsnivået, og begrense mandatet. Arbeid i slike team er avhengig av at ulike roller i teamene ivaretas (Vanebo, 1992). I skolehelseteamet mente noen at arbeidet i gruppen til tider har vært sosialt krevende, og denne gruppen scorer dårligere enn småbarnsteamet når det gjelder stimulerende adferd. Et slikt team er avhengig av en åpen kommunikasjon, det er viktig at deltakerne fritt kan gi uttrykk for følelser og meninger og at alle lytter aktivt.

De fleste deltakerne gir uttrykk for at de har lært en hel del om seg selv i løpet av dette prosjektet. De har fått større innsikt i sine egne forforståelser, og de mener at dette har gjort at de vil kunne være i stand til å nærme seg tilsvarende prosjekter i fremtiden på en annen og bedre måte. For å kunne forklare dette tar vi utgangspunkt i hvordan vi ser på kunnskap og

læring. Som vi har drøftet ovenfor har vi alle et stort behov for å forstå verden rundt oss, og hvordan vi utvikler ulike sett med mentale kart og rammeverk som hjelper oss med å sortere og tolke ulike inntrykk (Sanchez, 2001 og Severin, 1996). Disse perspektivene vil også i stor grad gjelde for deltakernes læring om prosesser og samarbeid. Vi tror at skolehelsetjenesten har vært preget av et strukturelt syn på kunnskap (Newell, et al. 2002). Det vil si at det dominerende synet har vært at kunnskap er objektive fakta, og noe som tilegnes gjennom studier. Når en skal arbeide innenfor et slikt syn på kunnskap, vil det ofte være enklest dersom en kun trenger å forholde seg til sin egen "boks". Denne boksen vil bestå av et eget ansvarsområde, som avgrenses av lovverk, prosedyrer, ressurser osv. Det som faller utenfor denne boksen vil ikke være vårt ansvar. I et tverrfaglig samarbeid må imidlertid de ansatte bevege seg ut av sin egen boks, og samhandle med andre som igjen har sin ramme å forholde seg til. Dette krever i større grad en prosessuell tilnærming til kunnskap. Det vil si at kunnskap er dynamisk, og at kunnskapsprosesser er minst like viktig som kunnskap. Taus og eksplisitt kunnskap vil i større grad henge sammen, og kunnskap er noe som konstrueres mellom mennesker.

I ettertid kan vi se at det er flere ting som kunne ha vært gjort annerledes i løpet av dette prosjektet. Ved senere prosjekt vil vi legge større vekt på tidsfaktoren, tydeliggjøring av hensikt og formål, oppgavene må stå i forhold til teamenes modenhetsnivå, bidra til støttende adferd i teamene og at en hele tiden bygger på en diskusjon knyttet til felles praksis.

Samtidig tror vi at dette prosjektet har tilført Helsestasjonen og Skolehelsetjenesten verdifull kunnskap både om tverrfaglig samarbeid og erfaring i samarbeid. Gjennom mer erfaring fra samarbeid håper vi at de ansatte utvikler mer ansvarsfølelse og eierskap tidligere i prosessen, og at teamene kommer raskere over i en produktiv fase. De ansatte har på kort tid lært mye om en ny form for kunnskapsutvikling. De har fått troen på at de kan, og at fagfolkene på laveste nivå selv kan bidra til endringer som fungerer i praksis. Det er lov å stille kritiske spørsmål med dagens metoder (dobbelkretslæring), og at kunnskap er noe som vi skaper sammen. Et orkestres ytelser baseres ikke bare på enkeltmedlemmenes isolerte kompetanse, men av ensemblets "kollektive kompetanse" i å samordne de ulike deltakernes bidrag til et endelig produkt (Lai, 2004, s.23).

6.1 Perspektiver i etterkant

Vi har i denne oppgaven fulgt et prosjekt som har arbeidet med kunnskapsutvikling i tverrfaglige team, og vi har forsøkt å analysere denne kunnskapsprosessen sett ut fra ulike ståsted og teoretiske perspektiver. Men i tillegg til de teoretiske perspektivene som vi har drøftet i analysen, så ser vi at det i en slik prosess ofte oppstår uforutsette ting. Det kan derfor synes som om at det ofte er tilfeldigheter som fører til om prosessen stopper opp eller drives fremover. Morgan (2004) beskriver dette som om at organisasjonen kommer til et veiskille, og at vi kan få to utfall. Enten vil det gamle systemet mobilisere og beholde sin identitet, eller det vil kunne danne seg et helt nytt mønster og en ny kontekst. De prosjektene som lykkes vil derfor være avhengige av at det tipper riktig vei når prosjektet kommer til slike kritiske vendepunkt. Et eksempel på et slikt vendepunkt var når Åse ble alvorlig syk. Hennes kraft og energi ble ikke lenger tilført prosjektet, og dette kunne lett ha medført at prosjektet ikke hadde kommet videre. Men gjennom en innsats fra noen få enkeltpersoner kom prosjektet på sporet og igjennom denne kritiske fasen. Et annet eksempel er småbarnsteamet, som ved det første vendepunktet går i oppløsning. Deretter kommer de til et nytt punkt der de tar opp arbeidet igjen. De ser etter hvert prosjektet i et nytt lys, det synes overkommelig, og de fortsetter med en ny energi. Dette medfører at de nå klarer å slutføre prosjektet.

I det daglige har vi ordtak som ”liten tue kan velte stort lass”, eller ”dråpen som får begeret til å flyte over”. Det kan altså være veldig lite som skal til for at en sak eller et prosjekt tipper den ene eller den andre veien. Om dette skyldes tilfeldigheter, flaks, timing eller dyktighet kan være vanskelig å si. Et søk på Wikipedia på temaet ”the tipping point”, leder oss til en bok av Malcolm Gladwell: *The tipping point – how little things can make a big differens*. Vi har ikke gått noe nærmere inn på teori rundt dette temaet. Men vi ser at større kunnskap og innsikt i hva som skal til for å få et vendepunkt til å tippe riktig vei, også vil være viktige teoretiske perspektiver som vi som ledere vil kunne dra stor nytte av i tilsvarende prosjekt senere.

Åse er startet i arbeid igjen etter 1.5 år borte på grunn av sykdom. Hun fikk følgende fortalt sist uke på jobb; det har virkelig kommet mye ut av dette prosjektet, det åpnet mange dører, vi er glade for at du fikk startet dette!

Vi kan ikke si noe annet at vi er fornøyd med en slik kommentar, i tillegg har vi fått praktisert noe av teorien vi har lært på studiet.

Litteraturliste:

- Agyris, C., Schon, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison – Wesley. Reading, MA.
- Bache, A. (2002). Strategisk ledelse i kunnskapsintensive bedrifter. O. Nordhaug (Red.), *Kunnskapsledelse. Trender og utfordringer*. (2. opplag., ss. 248-277). Oslo: Universitetsforlaget.
- Busch, T. og Vanebo, J. O. (2003). *Organisasjon og ledelse* (5. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Coghlan, D., Brannick, T.(2005). *Doing action research in your own organization*. Wiltshire: The Cornwell press.
- Dreyfus, H. og S. (1999). Mesterlære og eksperterens læring. I: Nielsen, K. og Kvale. *Mesterlære-læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal ad. Notam. Kap. 3, s.52 – 70.
- Elkjaer, B. (2001) 'The Learning Organization: An Undelivered Promise. *Management Learning* 32(4), 437-452.
- Elkær, B. (2004a). Organizational Learning: The Third Way. *Management Learning*, 35(4), 419-434.
- Elkjær, B. (2004b). 'The learning organization: An undelivered promise', in C Grey & E Antonacopoulou (eds.), *Essential Readings in Management Learning*, Sage, London.
- Elkjær, B. (2005). *Når læring går på arbejde. Et pragmatisk blick på læring i arbeidslivet*. Forlaget Samfundslitteratur.
- Evrett, E.L og Furseth, I. (2004). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – fullføre*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

- Gottschalk, P. (2004). *Informasjonsteknologi i kunnskapsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gourlay, S. (2005). *The theory of organizational knowledge-creation. A critique and alternative framework*. Kingston University
- Gottvassli, K.Å. (1999). Case studier – bakgrunn og gjennomføring. *Høgskolen i Nord-Trøndelag, Arbeidsnotat nr 81*. Steinkjer..
- Gottvassli, K.Å.(2005). Et praksisbasert perspektiv på dynamisk læringsnettverk i toppidretten. *Høgskolen i Nord-Trøndelag, rapport nr. 28*. Steinkjer.
- Gotvassli, K. Å. (2007). Topp prestasjoner – rasjonalitet eller intuisjon og følelser. Steinkjer, Høgskolen i Nord Trøndelag. Lest 25.januar 2009.
www.idrottsforum.org/articles/gotvassli/gotvassli070131.html
- Gotvassli, K.(2008). Community Knowledge - a Catalyst for Innovation. *The Journal of Regional Analyses and Policy*, 38(2), 145-158.
- Hildebrandt, S. (2002). Selvledelse i læringsfellesskap. O. Nordhaug (Red.), *Kunnskapsledelse. Trender og utfordringer*. (2. opplag, ss. 111-132). Oslo: Universitetsforlaget
- Irgens, E.J.(2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Levanger: Fagbokforlaget.
- Irgens, E.(2008). Perspektiver på kunnskapsutvikling. Forelesningsnotat, *MKL studiet*, HiNT.
- Jacobsen, D.I (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (2. utgave). Kristiansand S: Høyskoleforlaget.
- Jensen, S. S., Mønsted, M. og Olsen, S. F.(2004). *Viden, ledelse og kommunikasjon*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

- Johnsen, A. E. (2006). *Ledelseslicens*. Fredrikshavn: Dafolo A/S.
- Johannessen, J.A., Olaisen, J. & Olsen, B. (2002). Aspects of a systemic philosophy of knowledge: From social facts, data information and knowledge. *Kybernetes*, 31 (7/8), s. 1099-1120.
- Kolb, D. (1984). *Experimental learning, experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring*. (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Morgan, G. (2004). *Organisasjonsbilder. Innføring i organisasjonsteori*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Munch, B. (2007). Kunnskapsdeling- og lagring i kunnskapsintensive virksomheter. Forelesningsnotater, *MKL studiet*, HiNT.
- Newell S., Robertson M., Scarbrough H., Swan J. (2002) *Managing knowledge work*. New York: Palgrave Macmillan 9
- Nonaka, I. Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creation Company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Nonaka, I., Toyama, R. og Konno, N. (2000). SECI, Ba and Leadership: A Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning*, 33 (1), s. 5-34.
- Nybrodahl, S.T (2005). *Teamutvikling og selvdrevne team*. (2.utgave). Trondheim.
- Raub, S. R. (2001). Towards a knowledge-based framework og competence development. R. Sanchez (Red.), *Knowledge management and organizational competence*. (ss. 97 -113). New York: Oxford University Press Inc.
- Rennemo,Ø. (2008a). Aksjonsforskning-og aksjonsbaserte forskningsmetoder. Historie, tradisjoner, perspektiver og utfordringer. Forelesningsnotater, *MKL*, HiNT.

- Rennemo, Ø. (2008b). *Lever og lær. Aksjonsbasert utvikling i resultatorienterte organisasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold*. (1.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandvik, E. (2001). *Praksisfelleskapet, en måte å lære sammen på. Human kapital gruppen*.
Lest 23.februar 2009
<http://kmgrouppublish.com/praksisfelleskap-en-maate-aa-laere-sammen-paa.300024-45755.html>
- Sanchez, R. (2001). *Knowledge management and organizational competence*.
New York: Oxford University Press Inc.
- Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Roth, G., Ross, R., Smith, B. (1999). *The Dance of change: the challenges of sustaining momentum in learning organizations*. New York: Currency/ Doubleday.
- Severin, T. (1996). *En plass i stolen*. Lund: MiL Publishers AB
- Sjøvold, E. (2006). *Teamet – utvikling, effektivitet og endring i grupper*.
Oslo: Universitetsforlaget
- Sjøvold, E. (2009). Før du vurderer teambygging – myter og fakta om ledergrupper og effektivitet. *Magma*, 12(1).
- Sosial-og helsedirektoratet (2007). *Hvordan kommer vi fra visjoner til handling ...og bedre skal det bli!* Oslo: 15-1502
- Sosial og helsedirektoratet (2002). *Psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene*.
Oslo: IS-1405
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Tuckman, B. (1965). Developmental Sequence in Small Groups.

Psychological Bulletin, 63, 384-399

Vanebo, J. O. (1992). *Resultatrettet samspill*. Grafisk Senter Grøset A.S

Von Krogh, G., Ichijo, K. and Nonaka, I. (2005). *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: N.W Damm & Søn.

Wenger, E. C. og Snyder M.W. (2000). Communities of Practice: *The Organizational Frontier*. Harvard Business Review January-February 2000. 139-145.

Yin, R.K. (1994). *Case study research. Design and Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications

Internett:

<http://www.helsedirektoratet.no/kvalitetsforbedring/kvalitetsstrategi/> . Lest 21.juni 2010.

<http://www.kristiansund.kommune.no>. Lest 21.juni 2010.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/tema/velferdspolitik/midtpalte/arbeids--og-..velferdsforvaltningen.html?id=438734> Lest 18. juni 2010.

www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/veiledninger-brosjyrer/2001/satsning-pa-barn-og-ungdom/2.html?id=275225. Lest 21. juli 2010.

<http://www.stortinget.no/no/saker-og-publikasjoner/saker/sak/?p=43331>. Lest 23.juli 2010.

Figurer:

Figur 1 Strukturelt – og prosessuelt perspektiv på kunnskap. Newell et al. (2002)

Figur 2 Faser i en kunnskaps- og kompetanseutviklingsprosess. Raub. (2001, s.103)

Figur 3 SEKI modellen. Nonaka og Takeuchi (1995)

Figur 4 Coghland and Brannick (2005)

Figur 5 Analysemodell Åse og Gaute

Figur 6 Analysemodell Åse og Gaute

Figur 7 Analysemodell Åse og Gaute

Figur 8 Analysemodell Åse og Gaute

Figur 9 Vanebo (1992)

Figur 10 Analysemodell Åse og Gaute

Figur 11 Faser i en kunnskaps- og kompetanseutviklingsprosess. Raub. (2001, s.103)

Vedlegg:

1. Intervjuguide – intervju av deltakerne
2. Referat fra møtene i teamene
3. Lysark fra fagdag 25.09.2008
4. Kompetansekartlegging
5. Lysark fra fagdager 06. og 08.01.2009
6. Prosjektsøknad – Flink med folk i første rekke
7. Mandat presentert for arbeidsteamene 17.02.2009

VEDLEGG 1

INTERVJUGUIDE

1.Ledelsens organisering av arbeidsgruppene/ teamene (Rammebetingelser for gruppene)

***Hvordan opplevde du klargjøring av mandatet/ introduksjon? Stor/utydelig/klar**

På en skala fra 1 til 6, hvor 6 er best Hvordan opplevde du introen?

Hva manglet / manglet ikke for at introduksjonen villet blitt bedre?

*** Hvilke forventninger hadde du til prosjektet?**

Var dine forventninger i samsvar med de forventningene du følte resten av gruppen/organisasjonen hadde?

***Har det vært tilstrekkelig tilrettelagt fra ledelse for deltakelse i arbeidsgruppene?**

Tilrettelagt med tid? (Har du hatt nok tid til å delta?)

Prioriteringer fra andre arbeidsoppgaver?

***Hvordan opplever du forankringen av prosjektet? (Til de ulike nivåene, enhetsleder/kommunalsjefer?)**

Skala fra 1 til 6 Hvordan opplevde du ledelse av arbeidsgruppene og rammebetingelsene i sin helhet?

2. Gruppeprosessen

Faser i gruppens utvikling:

*** Forming: Hva skjedde i starten av prosessen i din arbeidsgruppe?**

(Forventninger, identifisere hensikt, selvorientering, kommunikasjon, gruppedanning, ledelse)

***Storming: Hva skjedde videre?**

(Ingen kjøreregler enda, usikkerhet, manglende avklaringer, negativitet?, krisestemming?, fantes det noen ansvarsfølelse?)

***Norming: Hvordan oppnådde gruppen felles mål, tillit, og kunne starte på oppgaveløsningen?**

Når følte du ansvarsfølelse(commitment) til oppgaven?

***Preforming: Hvordan har du opplevd fasen hvor dere jobber med løsning?**

(Møteklima/ samarbeid/

***Adjourning / Implementering?????**

Vurdering av ulike former for adferd i gruppen:

Var viktige mål, verdier, arbeidsmåter, holdninger, normer, ansvars- og maktforhold avklart i gruppen? – på en skala fra 1-6

avklarende adferd (kontroll/opposisjon)

Mål må formuleres, problemer løses og beslutninger blir tatt gjennom en forpliktende måte å kommunisere på. Hvordan fungerte ledelsen av gruppen? – på en skala fra 1-6

- Lederadferd (kontroll/omsorg/avhengighet) i gruppen skala 1-6.

Den enkelte må ha en følelse av forpliktelse overfor gruppen i forhold til oppgaver som skal løses og mål som skal nås. I hvor stor grad følte deltakerne at de var forpliktet overfor gruppen? – på en skala fra 1-6

- forpliktende adferd (avhengighet) i gruppen skala 1-6.

Ble resultater fulgt opp i forhold til målsettinger, ble manglende prestasjoner påtalt og ble det gitt tilsvarende ros for det som var bra? – på en skala fra 1-6

oppfølgende adferd (kontroll) i gruppen skala 1-6.

Får medlemmene raskt og pålitelig informasjon som er nødvendig for å gjøre en god jobb. Hvor åpen, ærlig og forpliktende er kommunikasjonen i gruppen? på en skala fra 1-6

kommuniserende adferd (Opposisjon/omsorg/kontroll) skala 1-6.

Er medlemmene oppmerksomme og hyggelige mot hverandre, eller går de rundt og surmuler?

– på en skala fra 1-6

stimulerende adferd (omsorg) skala 1-6

Hvordan opplevde du gruppeprosessen i helhet fram til nå? På en skala fra 1- 6

3.Kunnskapsutvikling/ Læring/ Resultat?

***Kunnskapsutvikling:**

Hvordan opplever du denne måten som metode for å utvikle nye samarbeidsformer, kunnskap i tjenesten?

***Læring:**

Hva mener du **tjenesten** har lært?

Hva har **du** lært av denne prosessen så langt?

***Resultat:**

Har gruppen din nådd en løsning på oppgaven?

Hva har eventuelt hindret/ vært til hjelp å løse oppgaven?

Skal fra 1 til 6 Hva har tjenesten lært?

Hva har du lært?

VEDLEGG 2

Referat fra møtene til teamene

I løpet av den tiden Åse var sykemeldt har vi hentet inn referater fra de to teamene. Et sammendrag er representert her.

Ref	Dato	Tema
1	06.01.09	Fagdag – presentasjon fra Åse om ”skolehelseteam” Hensikten med møtet: <ul style="list-style-type: none">▪ Klargjøre hvor vi er i dag▪ Drøfte mulige visjoner/ mål og praktiske løsninger med hovedvekt på barneskolen▪ Valg av en mindre gruppe som skal jobbe med temaet skolehelsetjeneste vår 2009. Målsetting er at skolehelsetjenesten er revidert og står fram i ”ny drakt” høsten 2009.
2	???.??09	Prosjektsøknad – avtale mellom Kristiansund kommune og KS om prosjektet ”Flink med folk i første rekke”
3	19.02.09	Konstituering skolehelseteam: <ul style="list-style-type: none">- Laget møteplan, praktiske forhold som referat osv- Innledende diskusjoner- Skisserer oppgaver til neste møte<ul style="list-style-type: none">o Else Live får i oppgave og komme med opplysninger om SAMBA, egne erfaringer fra Skei kommuneo Andre skal innhente erfaringer fra andre kommuner
4	05.03.09	<ul style="list-style-type: none">- Arbeidsvisjon inntil videre: ”glade barn i skolen”. ”læring for livet”- Etterlyser skolehelseråd/styringsgruppe for prosjektet<ul style="list-style-type: none">o Bør være forankret på rådmannsnivåo Foreslår formål og medlemmer til et slikt rådo Åse ble syk
5	26.03.09	<ul style="list-style-type: none">- tjenesten preges av stort tidspress og alle har ikke gjennomført det som ble avtalt på siste møte.- Teamet blir enig om å fordele oppgaver i forhold til å kontakte følgende kommuner for innhenting av praksis rettet mot tverrfaglige team:<ul style="list-style-type: none">o Lørenskogo Bergeno Saltdalo Skien
6	16.04.09	<ul style="list-style-type: none">- Ingen har kontaktet de aktuelle kommunene som avtalt på forrige møte- Tove skal kontakte Nordreisa kommune- Drøfter om hvorvidt prosjektet skal gjennomføres nå som Åse har blitt syk<ul style="list-style-type: none">o Blir enige om å fortsette å gjøre så mye som de kan i forhold til disposisjonen som er satt opp.- Lager en spørsmålsliste i forhold til de kommuner som skal kontaktes- Diskuterer fremdrift, foreslår å dra en plass og sette av mer tid. (Imarbu 8. sept.)

7	14.05. 09	- (oppsatt på møteplan, men ikke fått noe referat fra dette møtet)
8	04.06. 09	- Skal søke om 6 mnd utsettelse på prosjektet ”flink med folk i første rekke” <ul style="list-style-type: none"> o Mangler prosjektleder - Teamet ønsker å jobbe videre med prosjektet <ul style="list-style-type: none"> o Det er behov for at skolehelsetjenesten reorganiseres og tenker nytt o Erfaringene fra Frei kommune vedrørende ”SAMBA” er gode o Ønsker å jobbe for å implementere SAMBA også i skolehelsetjenesten i skolene i Kristiansund o For å få til dette, må dette løftes opp på ledernivå, rektorer osv - Det er pr i dag for små ressurser i skolehelsetjenesten <ul style="list-style-type: none"> o Behov for å tenke nytt o Diskusjoner knyttet til faget, og praktiske sider rundt dette - Det er innhentet en del erfaringer fra Saltdal og Lørenskog kommune
9	24.06. 09	- Tiltaksplan for 24.06 – 15.09 <ul style="list-style-type: none"> o Konkretisering av ulike oppgaver med tidsfrist og hvem som er ansvarlig o Oppgaver frem til neste møte den 18. august
10	24.06. 09	- Det er nå søkt om 6 mnd utsettelse med prosjektet <ul style="list-style-type: none"> - Teamet registrerer at det er liten fremdrift i helsestasjonsgruppen - Teamet holder fast på et ønske om å overføre de positive erfaringene fra SAMBA til alle skolene i kommunen - Margaret har innhentet og referer aktuelt stoff fra Bergen kommunen
11	18.08. 09	- Gjennomgang av de ulike saker som ble satt opp i fremdriftsplanen den 24.06. <ul style="list-style-type: none"> - Brainstorming før møte på Imarbu
12	Imarbu 16. – 17.09. 09	- Møte mellom teamet for skolehelsetjenesten og representanter fra <ul style="list-style-type: none"> o Spes.ped o PPT o Barnevern o Helsestasjonen - Tema som ble drøftet <ul style="list-style-type: none"> o Nye samhandlingsplanen (st.mld om somatisk helsevern) o Generell orientering om SAMBA - Blir enig om følgende handlingsplan videre <ul style="list-style-type: none"> o Lage fremdriftsplan – rektormøte, presentasjon av SAMBA, politisk sak o Sammensetning av teamet – representanter fra ppt og barnevern deltar i teamet fremover o Må utpeke en ny person til skriving av prosjektrapport
13	08.10. 09	- Før møtet hadde ”prosjektgruppen”? Hatt et møte med Åse Bjerkestrand. Dette for å avklare prosjektet videre <ul style="list-style-type: none"> o Hvor står vi/veien videre i prosjektet ”flink med folk i første rekke”

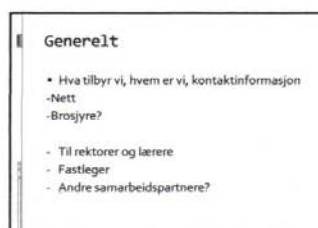
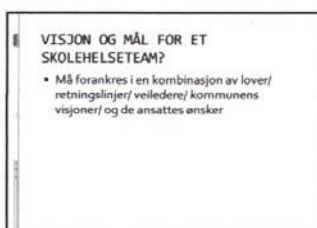
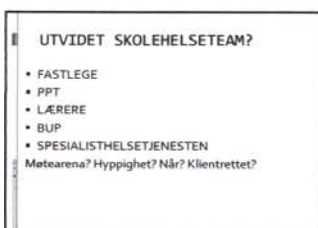
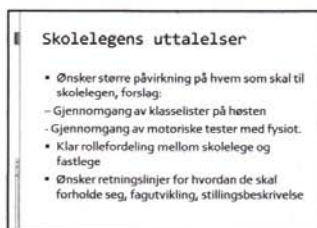
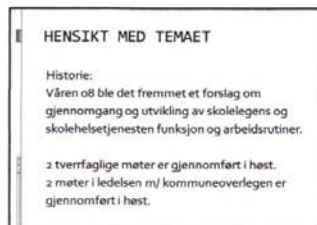
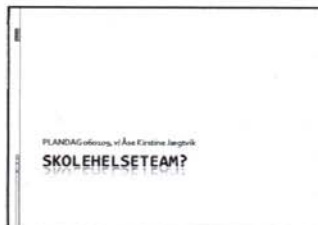
		<ul style="list-style-type: none"> ○ Organisering, forankring, fremdrift? ○ Det vil bli etablert en styringsgruppe på øverste kommunale nivå ○ Under styringsgruppen sitter ”prosjektgruppa” (vår gruppe) ○ Under der etableres to teamet ○ I prosjektgruppa har det vært mye diskusjon og begrepsforvirring rundt navn på disse teamet og hva de egentlig skal jobbe med. - Teamet definerer det videre prosjektet til å være SAMBA modellen - Det arbeides videre ut fra følgende team <ul style="list-style-type: none"> ○ SAMBA småbarnsteam ○ SAMBA skoleteam - Det er enighet i teamet om å implementere SAMBA f.o.m høsten 2010 <ul style="list-style-type: none"> ○ Else Live og de som allerede har brukt modellen vil bli sentrale i opplæring og innføringen av denne modellen
--	--	--

Ut ifra referatene ser vi at skolehelse teamet hadde kontinuitet i arbeidet sitt, mens helsestasjonsteamet stoppet opp. Vi har ikke gått inn å analysert denne perioden siden det finnes kun få skriftlige referater fra perioden.

VEDLEGG 3

Lysark fra fagdag 25.09.2008

15.08.2010



UNGDOMSKOLEN

- Rollefordeling fastlege – skolelege
- Ulike helsesøsterrutiner Frel/ Kr. sund
- Ulik bruk av tid på den enkelte skole av skolelege/ helsesøster
- Skolelegen fungerer som en konsulent for helsesøster, hvor helsesøster har regien – oppfatter dette om ok
- Større behov for ordinær møtetid for skolelegen på ungdomsskolen –lavterskel

Visjon

- Positivt
- Noe å strekke seg etter
- Uavhengig av ressurser

Barn i balanse
Lykkelige barn i skolen
Lykkelige barn i balanse
Glade barn.
Trivsel og mestring
Helse

- Vi har etablert et stabilt skolehelseteam på hver barneskole som jobber helsefremmende og primærforebyggende for å fremme trivsel og helse.....

Mål for skolehelseteamet

- Basis – lover, retningslinjer, veiledere
- Økt kvalitet og tilbud

Teamperspektiv

- Faglig sterkere
- Økt samarbeid
- Økt effektivitet
- Helhetlig tilbud
- Motiverende/ inspirerende

- Brukerperspektiv

- Økt tilgjengelighet av alle faggrupper, helhetlig tilbud
- Mister mindre undervisningstimer
- Likt tilbud
- Mer fornøyde brukere – kanskje
- Mer tilrettelagte undervisningstimer

- Foreldreperspektiv

- Felles møtearena med ulike faggrupper
- Raskere tilgang til ulike faggrupper
- Flere å velge imellom om dårlig kjemi
- Bredere og mer samkjørt veiledningstilbud
- Økt tilgjengelighet
- Sikrer mer kontinuitet, mindre sårbart

- Skoleperspektiv

- Økt samarbeid med helsepersonell
- Bedre veiledningstilgang av flere faggrupper
- Lettere tilgjengelighet
- Øke forståelsen for ulik problematikk
- Kan være med å tilpasse tilbud og hjelpe skolen å nå sine mål

Kortsiktige målsettinger

- Være tilstede
- Vise seg fram
- Samarbeid

For samarbeidspartnere/ foreldre/ barn

Organisering

- Skolehelseteamet må ha felles faste møtearena
- Faggruppene jobber "ad hoc" i mellom
- Bør være klientrettet og primærforebyggende rettet mot hele skolegrupper

Utfordring for skolehelseteam

- Utfordring å etablere seg som et team!
- Roller – skolelege
- Primærforebyggende arbeid først inkludert førsteklasseundersøkelsen
- Videre – klientrettet arbeid "ala" Samba
- Biopsykososial belastning
 - Psykisk belastning
 - Fysisk belastning
 - Biologisk belastning
 - Sosial belastning

Hva vil dette kreve av oss?

Fysioterapeutene – binder mye mer tid
Helseestrene- ikke store forskjeller
Skolelegen ? – treffetidene må endres,
arbeidsoppgaver må endres

Skolelegen

Fagrolle i teamet
ikke fastlegeoppgaver

Skolehelseplan 2004
Veileder helsestasjon og skolehelsetjeneste

Arbeidsgruppe

- Tove
- Else Live
- Margaret
- Åse
- Familieveileder
- Fysioterapeut
- Skolelege ad hoc
- Skoleledelse?

- Skoleledelse?
- Prosjekt
- Delegere oppgaver – høre med andre kommuner
- Mandat

VEDLEGG 4

KOMPETANSEKARTLEGGING

Hva er det som hindrer deg å oppnå en bedre kvalitet i jobben din ?

Fritt svar:

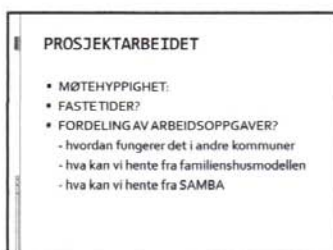
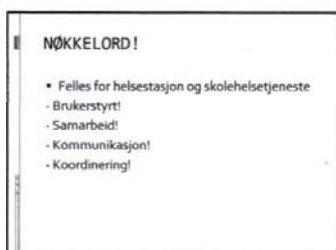
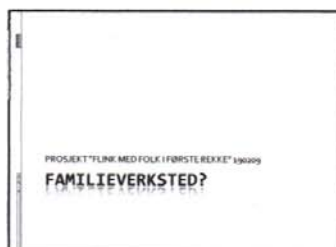
Hindrer organiseringen av kommunen deg?

Hindrer ledelsen deg?

Hindrer praktiske faktorer deg?

Hindrer din egen kompetanse deg?

Andre faktorer som kan være til hinder, som motivasjon, vilje, trivsel?



Skolelegens uttalelser

- Ønsker større påvirkning på hvem som skal til skolelegen, forslag:
- Gjennomgang av klasselister på høsten
- Gjennomgang av motoriske tester med fysiot.
- Klar rollefordeling mellom skolelege og fastlege
- Ønsker retningslinjer for hvordan de skal forholde seg, fagutvikling, stillingsbeskrivelse

BARNESKOLEN

- Store forskjeller
- Ulik bruk av skolelege Frei/ Kr.sund
- Bruk av skolelege varierer med helsesøster
- Ulikt tilbud fysioterapitilbud
- Ulikt hva helsesøstene har tid til å gjennomføre av lovpålagte oppgaver og anbefalte oppgaver
- Ulike helsesøsterrutiner Frei / Kr.sund
- Ulik bruk av skolehelsetjenesten ved de ulike skolene

UNGDOMSKOLEN

- Rollefordeling fastlege – skolelege
- Ulike helsesøsterrutiner Frei/ Kr. sund
- Ulik bruk av tid på den enkelte skole av skolelege/ helsesøster
- Skolelegen fungerer som en konsulent for helsesøster, hvor helsesøster har regien – oppfatter dette om ok
- Større behov for ordinær møtetid for skolelegen på ungdomsskolen –lavterskel

VISJON OG MÅL FOR ET SKOLEHELSETEAM?

- Må forankres i en kombinasjon av lover/ retningslinjer/ veiledere/ kommunens visjoner/ og de ansattes ønsker

Visjon

- Positivt
 - Noe å strekke seg etter
 - Uavhengig av ressurser
- Barn i balanse
 Lykkelige barn i skolen
 Lykkelige barn i balanse
 Glade barn.
 Trivsel og mestring
 Helse

- Vi har etablert et stabilt skolehelseteam på hver barneskole som jobber helsefremmende og primærforebyggende for å fremme trivsel og helse.....

Mål for skolehelseteamet

- Basis – lover, retningslinjer, veiledere
- Økt kvalitet og tilbud

- Teamperspektiv
- Faglig sterkere
 - Økt samarbeid
 - Økt effektivitet
 - Helhetlig tilbud
 - Motiverende/ inspirerende

- Brukerperspektiv
- Økt tilgjengelighet av alle faggrupper, helhetlig tilbud
- Mister mindre undervisningstimer
- Likt tilbud
- Mer fornøyde brukere – kanskje
- Mer tilrettelagte undervisningstimer

- Foreldreperspektiv
- Felles møtearena med ulike faggrupper
- Raskere tilgang til ulike faggrupper
- Flere å velge imellom om dårlig kjemi
- Bredere og mer samkjørt veiledningstilbud
- Økt tilgjengelighet
- Sikrer mer kontinuitet, mindre sårbart

- Skoleperspektiv
- Økt samarbeid med helsepersonell
- Bedre veiledningstilgang av flere faggrupper
- Lettere tilgjengelighet
- Øke forståelsen for ulik problematikk
- Kan være med å tilpasse tilbud og hjelpe skolen å nå sine mål

Kortsiktige målsettinger

- Være tilstede
- Vise seg fram
- Samarbeid

For samarbeidspartnere/ foreldre/ barn

Organisering

- Skolehelseteamet må ha felles faste møtearena
- Faggruppene jobber "ad hoc" i mellom
- Bør være klientrettet og primærforebyggende rettet mot hele skolegrupper

Utfordring for skolehelseteam

- Utfordring å etablere seg som et team!
- Roller – skolelege
- Primærforebyggende arbeid først inkludert første klasseundersøkelsen
- Videre – klientrettet arbeid "ala" Samba
- Biopsykososial belastning
 - Psykisk belastning
 - Fysisk belastning
 - Biologisk belastning
 - Sosial belastning

Hva vil dette kreve av oss?

Fysioterapeutene – binder mye mer tid
 Helseøstrene- ikke store forskjeller
 Skolelegen ? – treffetidene må endres, arbeidsoppgaver må endres

Skolelegen

Fagrolle i teamet
 ikke fastlegeoppgaver

Skolehelseplan 2004
 Veileder helsestasjon og skolehelsetjeneste

- Skoleledelse?
- Prosjekt
- Delegere oppgaver – høre med andre kommuner
- Mandat

VEDLEGG 6
Prosjektsøknad



SØKNADSSKJEMA

Flink med folk i første rekke er et prosjekt som støtter kommuner i utvikling av lederkompetanse innen tverrfaglig samarbeid. Prosjektet bidrar i gjennomføringen av konkrete tiltak i lokale utviklingsprosjekt i kommunene.

Hovedmålet med prosjektet er bedre brukeropplevd kvalitet på tjenestene.

Kommune: Kristiansund

Antall innbyggere: 22447

Fylke: Møre og Romsdal

Dato: 080109

Prosjektets navn: Familieverksted

Utvikle tverrfaglig ledelse og samarbeidsformer mellom helsestasjonen/ skolehelsetjenesten og øvrige kommunale tjenester, som barnehager, barnevern, PPT, og skole, samt andre aktuelle samarbeidspartnere som spesialisthelsetjenesten.

Hva vil være annerledes hos dere når prosjektet er avsluttet?

Angi effektmål som forteller om virkningene av en vellykket prosjektperiode. Hvilke forbedringer vil komme som et resultat av prosjektet for eksempel i et 3-5 års perspektiv? Beskriv hvilke målgrupper dette vil gjøre en forskjell for.

Vi ønsker tverrfaglige samarbeidsarenaer ved Helsestasjonen og i skolehelsetjenesten satt i system. Med tverrfaglig regnes også samarbeid med andre faggrupper ansatt i enheter utenfor Barn – familie - helse, samt faggrupper i spesialisthelsetjenesten.

De tverrfaglige samarbeidsarenaene har klart utarbeidet målsettinger og målgrupper. Dette vil inkludere at det utvikles et felles verdigrunnlag, kompetanse i tillegg til den særegne kompetansen den enkelte tjenesten bidrar med inn i det tverrfaglige samarbeidet. Brukeren får et bredere lavterskeltilbud, økt kvalitet, koordinert tjeneste, økt tilgjengelighet og raskere tilgang til ulike faggrupper.

Pr. i dag har tjenesten, helsestasjon og skolehelsetjenesten ikke systematiske samarbeidsarenaer med andre aktuelle faggrupper utenfor tjenesten eller spesialisthelsetjenesten. Kommunikasjon og koordinering for brukeren blir vanskeligere og etter vår mening også dårligere kvaliteten på tjenestetilbudet vi kan gi. Mange av brukerne har komplekse sammensatte problemstillinger som gir økt krav til koordinering og samarbeid mellom ulike tjenester og faggrupper. Kommunikasjon, koordinering, samarbeid og brukerstyring blir derfor nøkkelordene.

Både helsestasjonen og skolehelsetjenesten mangler tverrfaglig samarbeidsarenaer, hvor deltakelse av faggrupper er bredt.

I tillegg mangler skolehelsetjenesten i Kr.sund et samordnet lik organisering av de helsefaglige faggruppene som arbeider i skolen. Det er derfor også et ønske at prosjektet vil kunne utarbeide tverrfaglig møtearena for faggruppene internt i tjenesten, med klargjøring av roller.

For skolehelsetjenesten vil dette resulterer på sikt en radikal endring av arbeidsmetode for faggruppene innad i tjenesten, men også som ved helsestasjonen en koordinering og samarbeid mellom ulike tjenester og faggrupper.

Hvordan samsvarer prosjektet med kommunens planer/mål for ledelse?

Kommunen ønsker kompetente selvstendig ledere som utfordres på tverrfaglig ledelse.

Hvordan er tillitsvalgte involvert i prosjektet?

Tillitsvalgte har deltatt på informasjons- og drøftingsmøte med Ann Sidsel Misund Nedberg. I tillegg var de tilstede ved vår fagdag 18.12.08 da både A.S.M. Nedberg og Pernille Næss var tilstede for å gi informasjon om de ulike prosjektene.

Tillitsvalgte vil inngå som fullverdige medlemmer i arbeidsgruppene.

Beskriv hvordan dere vil jobbe i forhold til følgende fokusområder:

Tverrfaglig samarbeid:

Prosjektet: Dette er et prosjekt som har til hensikt å utvikle tverrfaglig samarbeidsarenaer i Barn – familie - helse. Arbeidsgruppene som inngår i prosjektet vil være tverrfaglig med medlemmer i og utenfor tjenesten. Prosjektet vil framstå som et innovativt prosjekt, med ønske om nytenkning

innenfor organisering, koordinering og samarbeid i tjenestetilbudene rundt barn og unge i kommunen.

Resultatmål: Er å utarbeide en tverrfaglig handlingsrettet samarbeidsmodell for brukere og faggrupper innad i tjenesten, på tvers av enheter i kommunen og med spesialisthelsetjenesten. Det tverrfaglige samarbeidet er ikke et mål i seg selv, men et middel til å nå målet i forhold til de komplekse og sammensatte utfordringene barn og unge har i dag.

Statlige føringer gjennom kvalitetsreformen (<http://www.ogbedreskaldetbli.no>) innehar en ideologi i forhold til offentlige tjenester omkring samarbeid, som har ført til sammenslåing av ulike virksomheter. Hensikten er at gjennom samlokalisering og samorganisering oppnås bedre utnyttelse av hverandres kompetanser og dermed mer effektive og bedre tjenester. Likevel ser tjenesten at trass samorganisering kommer ikke samarbeidsarenaen av seg selv. Vi må uansett løse dette praktisk og finne gode modeller for samarbeid som inkluderer bruker.

Lederrollen: Helhetlig og utfordrende ledelse

Prosjektet: Tjenesteleder vil dele ansvar og ledelse av prosjektet sammen med en prosjektleder. Tjenesteleder er sentral i kunnskapsutviklingen i tjenesten og er våren -09 i avslutningen av en mastergrad i kunnskaps- og innovasjonsledelse. Det er derfor sentralt at tjenesteleder benytter kunnskap fra studiet og høster erfaring fra dette prosjektet. Å benytte en todelt ledelse vil sikre at flere i tjenesten øker sitt kunnskapsnivå i prosjektledelse. Tjenesten er godt innarbeid med tverrfaglig ledelse innad i tjenesten. Utfordringen i dette prosjektet er at det avhenger av samarbeid med flere enheter i kommunen og med spesialisthelsetjenesten = tverrfaglig ledelse på tvers av nivåer og organisasjonsgrenser

Resultatmål: Øke ledelseskompetanse for tverrfaglig ledelse i tjenesten, på tvers av enheter og mellom ulike virksomheter. Tjenesten er preget av en individrettet praksis som kjennetegnes av autonome kunnskapsarbeidere som yter tjeneste individuelt med liten grad av tverrfaglig refleksjoner og utforskningsprosesser. Med tanke på tjenesteutvikling og ressursutnyttelse er ledelse av autonome kunnskapsarbeidere krevende for leder. Motsatt til individpreget praksis, er kollektiv praksis, som er å dra lasset i lag. Intensjonen til sammenslåing av tjenesten til barn og unge krever en balanse mellom kollektiv og individ praksis og det fordrer god kunnskap om hverandre, samt lederkunnskap om tverrfaglig ledelse og oppbygning av tverrfaglige samarbeidsmodeller.

Kompetente medarbeidere

Prosjektet: Det å dele prosjektansvar er et ledd i å gjøre flere medarbeidere kompetent i prosjekt- og tverrfaglig ledelse. I tillegg vil resultatet føre til at de ulike fagrollene må framstå som

selvstendig i tverrfaglig samarbeid, samtidig som at det er nødvendig å utvikle felles kunnskap og plattform i de ulike tverrfaglige samarbeidsarenaene.

Resultatmål: Kristiansund kommune skal ha medarbeidere som er i stand til å møte dagens og morgendagens oppgaver og krav i forhold til å ha kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som er nødvendige og verdifulle. Vi har tro på at både innovasjonsprosessen og resultatet vil bringe våre medarbeidere nærmere denne målsettingen.

Brukermedvirkning

I prosjektarbeidet: Vi ønsker å invitere evt. brukerrepresentanter av helsestasjon og skolehelsetjeneste ad hoc inn i arbeidsgruppene. Det er ikke avgjort når og hvordan.

Resultatmål: For tverrfaglige samarbeidsmodeller skal innebære at brukerne er sterkt aktivt deltagende fra planlegging til og med evaluering av tiltak. Metoder som tjenesten tilbyr har krav om evidens, som vil si at de skal være effektevaluerte, som er sterkt knyttet til brukermedvirkning. De tverrfaglige familieverkstedene skal kunne være komme i kontakt med og hjelpe barn, unge og familier i risiko på et langt tidligere tidspunkt enn det de tradisjonelle tjenestene vanligvis har vært i stand til. Brukermedvirkning med reell innflytelse skal også bidra til bedre ”treffsikkerhet” når det gjelder målsetninger og tiltak for familier som trenger ekstra støtte. Et godt fungerende familieverksted vil derfor kunne redusere presset på de tradisjonelle tjenestene.

Arbeidet med barn og barnefamilier vil i årene framover bygge på en tenkning der familien står i sentrum, og der familiens uttalte behov er styrende for utforming av tiltak og tjenester. Målet for arbeidet vil derfor i stor grad være å hjelpe familien til å mestre sine egne utfordringer (empowerment)

Etikk

Vi har søkt prosjektet samarbeid om etisk kompetanseheving, med målsetting om rutiner for systematisk refleksjonsarbeid i Barn familie helse. Vi ønsker etisk refleksjon gjennomført på møteplasser som allerede er etablerte. Det vil derfor være naturlig at dette også vil bli knyttet til prosjektet Flink med folk i første rekke, og integrert i de tverrfaglig samarbeidsarenaene som utvikles i prosjektet.

Hvilke metoder og verktøy vil dere legge til grunn for arbeidet?

Vi har hatt to informasjonsmøter ang. det nasjonale prosjektet Flink med folk i første rekke.

Videre har Helsestasjon og skolehelsetjenesten hatt en plan- og fagdag med drøfting og gruppearbeid rundt tverrfaglig samarbeid i skolehelsetjenesten. Med målsetting om å stimulere til nytenkning og endring.

Vi har skissert en arbeidsgruppe for skolehelsetjenesten, og skal velge arbeidsgruppe for helsestasjonen.

Gruppen vil motiveres, ledes og driftes av en prosjektleder m/ tjenesteleder. Målsetting for begge gruppene vil være utarbeidelse og igangsettelse av tverrfaglige samarbeidsarenaer i helsestasjonen og skolehelsetjenesten.

Hvilke kommunale tjenesteområder skal delta i prosjektet?

BFH vil være ansvarlig. Fra denne tjenesten vil faggrupper som helsesøster, fysioterapeut, og familieveileder delta. I arbeidsgruppene vil også representanter fra skole, Kr. sund opplæringscenter, PPT, folkehelsekoordinator, legetjenesten, Barnevern, og ad hoc spesialisthelsetjenesten da BUP.

Hvordan tenkes prosjektet organisert og implementert i den daglige driften?

Prosjektet vil ha en prosjektleder og to arbeidsgrupper, en for målgruppen 0-6 år og en for 6-20 år. Tjenesteleder for Helsestasjonen og skolehelsetjenesten vil sammen med prosjektleder lede, motivere, drifte prosjektet.

Arbeidsgruppene vil få utarbeidet et mandat av prosjektleder og tjenesteleder, og vil organisere antall møter etter behov.

Prosjektleder vil bli frikjøpt fra sin ordinære tid ca. 20%. Tjenesteleder og medlemmer av arbeidsgruppen vil måtte bruke av sin arbeidstid.

Underveis og ved implementering vil det kunne være behov for felles informasjonsmøter og felles opplæring. Evt. besøke andre kommuner.

Tidsperspektiv: Valg av prosjektleder februar/ mars 09.

Oppstartssamling for begge arbeidsgruppene ca. 3 t, mars/ april 09.

Jevnlige møter våren 09.

Felles informasjonsmøter/ felles kompetanseheving sen vår 09, tidlig høst 09.

Implementering sen høst 09/ vinter 10.

Hvilke forventninger har dere til oss i KS?

Veiledning: Vi ønsker systematisk oppfølging og veiledning gjennom prosjektperioden. Dette for å sikre et best mulig resultat.

Deltakelse i nettverk sammen med andre kommuner: Det er svært ønskelig med deltakelse i nettverk helst med omliggende kommuner som deltar i prosjektet. Men det er også interessant med nettverk basert på IT løsninger som muliggjør erfaringsutveksling.

Annet: Økonomisk bistand.

BUDSJETT

UTGIFTERBELØP

Arbeid/Tidsforbruk	146 900,00kr
Kjøp av tjenester	30 000,00kr
Drift	30 000,00kr
Annet-kr	
SUM UTGIFTER	206 900,00kr

INNTEKTERBELØP

Kommunens bidrag	400 000,00kr
Andre finansieringskilder-kr	
SUM INNTEKTER	400 000,00kr

Kommunens bidrag vil være arbeidsinnsats av tjenesteleder, og medlemmer i arbeidsgruppene i prosjektåret. Dette er omregnet i penger, se budsjett.

SØKNADSSUM:

Kostnader som ikke vil kunne dekkes gjennom det nasjonale prosjektet er reiseutgifter samt utgifter til mat, drikke, opphold litteratur og gaver til foredragsholdere.

Planlagt prosjektstart: Mars/april 09

Planlagt prosjektslutt: Mars/april 10

Kr. 200.000.-

Deltar kommunen i andre KS-prosjekt og i så fall hvilke?

Kommunen har søkt deltakelse i samarbeid om etisk kompetanseheving, som også ønskes integrert i dette prosjektet.

Kristiansund, Sted og Dato

Rådmann

Lokal prosjektleder

VEDLEGG 7

PROSJEKT : ”FLINK MED FOLK I FØRSTE REKKE” FAMILIEVERKSTEDET?

- Prosjekt gjennom KS
- Vi vil få penger! Svært gode tilbakemeldinger på søknad!

Hvordan pengene skal brukes må drøftes med enhetsleder, og i koordinatorteam.

ARBEIDSGRUPPER

HELSESTASJON:

- Hildegunn, Gunn, Jorunn, Eline, Grethe, Vibeke
- Leder – Hildegunn

SKOLEHELSETJENESTEN:

- Elin, Margareth, Else Live, Tove, Maaike, Ingrid, skolelege hvem?
- Leder - ?

PROSJEKTPERIODE

- 190209 – 1 ÅR EVT. KORTERE

MANDAT

- Utvikle tverrfaglig samarbeidsformer og ledelse mellom helsestasjon/ skolehelsetjenesten og øvrige kommunale tjenester, som barnehager, barnevern, kommunal psykiatri, PPT, og skole, samt andre aktuelle samarbeidspartnere som spesialisthelsetjenesten, Politi, NAV, Familievern.

Delmål til mandat:

1. Hensikt og målsetting for de tverrfaglige teamene.
 - Hvordan kan tverrfaglige team bidra til å bedre tjenesten?

- Hva hindrer tverrfaglige team til å utnytte sitt potensiale?
- Hvordan stimulere støtte og videreutvikling av tverrfaglige team?

2. Møtehyppighet

3. Lokalisering

4. Faste medlemmer, ad hoc medlemmer

5. Ledelse av tverrfaglig team

6. Metodikk i teamene

7. Implementering

Ekstra delmål skolehelsetjenesten:

1. Utvikle skolehelseteam:
 - Klargjøre roller
 - Samarbeidsform
 - Utvikle møtearena
 - Ledelse av skolehelseteam

NØKKEWORD!

- Felles for helsestasjon og skolehelsetjeneste
 - Brukerstyrt!
 - Samarbeid!
 - Kommunikasjon!
 - Koordinering!

Åse Kirstine Jægtvik
Tjenesteleder, BFH