

# «Du gir deg jammen aldri du!»

**En studie om utfordringer knyttet til  
legitimering og forankring av et utenfor-  
initiert utviklingsprogram i en kommune**

*Av*

*Astri Sjøvik*

*og*

*Anne Grete Wold*

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København (CBS)  
og Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet (DPU)  
for graden

Master of Knowledge Management  
(Master i Kunnskapsledelse)  
2013



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

**Forfatter(e):** Astri Sjøvik og Anne Grete Wold

**Tittel:** «Du gir deg jammen aldri du»  
En studie om utfordringer knyttet til legitimering og forankring av et utenfor-initiert utviklingsprogram i en kommune.

**Studieprogram:** Master i kunnskapsledelse

**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: \_\_\_\_\_

**Dato:** 30. august 2013

Astri Sjøvik  
underskrift

AnneGreteWold  
underskrift

\_\_\_\_\_  
underskrift

\_\_\_\_\_  
underskrift

# FORORD

*«Kan hende jeg seiler min skute på grund,  
men så er det dog deilig å fare!»*  
Henrik Ibsen

Da er vi endelig snart i mål med vårt masterstudium i kunnskapsledelse. Det er med en god porsjon lettelse, men også med et visst vemod, at vi nå setter de siste ordene ned på papiret i masteroppgaven vi har jobbet sammen om det siste året. Vi har gjennomgått en lærerik, givende og interessant reise, selv om vi også har opplevd prosessen som krevende, frustrerende og til dels også tyngende. Men: uten motstand, ingen læring... Samtidig håper vi at slutten av MKL-studiet markerer fortsettelsen på en spennende framtid i arbeidslivet, som aktive og reflekterte praktikere og bidragsyttere på våre respektive arbeidsplasser.

Vi vil først og fremst rette en stor takk til vår veileder Torild W. Oddane, som har vært vår trofaste faglige støttespiller gjennom store deler av prosessen. Hun har oppmuntret oss når det har blitt litt i mot, og vært konstruktiv og støttende når vi har hatt behov for hjelp. Uvurderlig og gull verdt for oss!

Takk også til aktørene i studiekommunen vår, for stor imøtekomende og positivt samarbeid i løpet av det siste året. Uten dere – ingen masteroppgave! Vi retter også en takk til våre arbeidsgivere for velvillig holdning til å bruke tid og ressurser på studiene.

Våre respektive familier fortjener stor klem og takk for støtte og tålmodighet gjennom et langt masterstudium og oppgaveskriving. Når studiet skal passe med familieliv, full jobb og andre fritidsaktiviteter, kreves det fleksible og positive støttespillere på hjemmebane. Det har vi hatt, og det har vi satt stor pris på!

Til sist vil vi takke hverandre. For gode samtaler, og gjensidig støtte og oppmuntring. Tross stor geografisk avstand, har vi klart å jobbe oss sammen og skrevet en oppgave vi begge kan stå helt og fullt inne for. Det er vi stolte av!

Trondheim, august 2013

*Astri Sjøvik*

*Anne Grete Wold*

# SAMMENDRAG

I denne masteroppgaven har vi studert utfordringer knyttet til legitimering og forankring av et utenfor-initiert utviklingsprogram i en kommune. Denne kommunen valgte å søke Kommunal- og regionaldepartementet om deltakelse i utviklingsprogrammet «*Saman om ein betre kommune*» i 2012. Kommunen ble tatt opp i programmet for oppstart 1. januar 2013, med kompetanse og rekruttering som innsatsområder. Det var en forutsetning at arbeidet skulle utføres i tett samarbeid mellom partene i organisasjonen (dvs. politikere, ansatte og ledelse), såkalt trepartssamarbeid.

En av forfatterne av denne masteroppgaven er ansatt i den kommunen vi har studert, kalt «vår kommune». Med utgangspunkt i hennes rolle som prosjektleder i kommunens arbeid med utviklingsprogrammet har vi gjort en case-studie, med elementer av etnografisk og aksjonsrettet tilnærming. Vi har brukt ulike metodiske tilnærminger, dvs. dokumentanalyse, individuelle dybdeintervju, gruppesamling med reflekterende team og deltakende observasjon. Forøvrig argumenterer vi for hvordan deltakende observasjon bidrar til at empirien blir mer troverdig og pålitelig, og synliggjør kompleksiteten i organisasjonen. Empirien er analysert i lys av teori om kunnskapssyn (Hislop 2009), den samskapte læringsmodellen (Klev og Levin 2009), handlingsteorier (Argyris og Schön 1978, 1996 og Irgens 2007, 2011) og organisasjoners kunnskapshjelpere (von Krogh et al. 2001).

Analysen vår konkluderer med at det er flere ulike utfordringer knyttet til det å legitimere og forankre et utenfor-initiert utviklingsprogram i «vår kommune». Av særlige kritiske utfordringer kan for det første nevnes forskjeller i kunnskapssyn hos aktørene, som blant annet har bidratt til store sprik i forventningene mellom prosjektleder og den strategiske ledelsen omkring ansvar og roller. I den forbindelse kan vi også se tydelige spor av at organisasjonens uttalte teori ikke stemmer overens med dens anvendte teori.

For det andre ser vi at det er en kritisk utfordring at sentrale aktører ikke i stor nok grad deltar på de arenaene som er tilrettelagt for at legitimering og forankring skal skje. I følge den samskapte læringsmodellen er de ulike aktørenes deltakelse på felles arenaer avgjørende for å lykkes i OU-prosesser. For det tredje anser vi det som en kritisk utfordring i seg selv at utviklingsprogrammet er initiert utenfra, og at forventningene om hva som kreves av organisasjonen for å delta i programmet ikke i stor nok grad er avstemt med ledelsen i «vår kommune».

Vi diskuterer videre hvordan det individuelle dybdeintervjuet og gruppesamlingen i reflekterende team fungerer som forankringsarena. Vi mener at intervjuet av ulike grunner ikke er egnet som dette, mens gruppesamlingen har stor verdi som en legitimerings- og forankringsarena. Det betinger imidlertid at aktørene deltar.

Avslutningsvis ser vi på sammenhengen mellom legitimering og forankring, og konkluderer med at begge disse prosessene er tett innvevd i hverandre, og må skje i kontinuerlig samspill mellom de aktørene som er forventet skal ha et eierforhold til programmet i kommunen, dvs. folkevalgte, strategisk ledelse og tillitsvalgte. Vi konkluderer med at prosjektleder har en betydelig rolle i å legge til rette for dette samspillet, samtidig som hun må være pådriver, ildsjel og «klegg» i den hverdagslige praksisen, både på formelle og uformelle arenaer.

# Innhold

<b>FORORD</b> .....	<b>3</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>4</b>
<b>Kapittel 1 Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.1 Problemstilling.....	10
1.2 Begrepsavklaring .....	12
1.2.1 Legitimitet.....	12
1.2.2 Forankring.....	13
1.2.3 Utenfor-initiert utviklingsprogram .....	13
1.3 Forskningsspørsmål.....	14
1.3.1 Forskningsspørsmål 1 .....	14
1.3.2 Forskningsspørsmål 2.....	15
1.4 Vitenskapsteoretisk ståsted og kunnskapssyn.....	16
1.5 Empirisk grunnlag og avgrensninger .....	17
1.6 Oppbygging av oppgaven.....	17
<b>Kapittel 2 «Saman om ein betre kommune»</b> .....	<b>19</b>
2.1 Norske kommuners struktur og rolle .....	19
2.2 Nasjonale og internasjonale utviklingstrender av betydning for norske kommuner .....	20
2.3 «Saman om ein betre kommune»: hvorfor og hvordan .....	22
2.3.1 Prosjektbeskrivelse i «vår kommune» .....	25
<b>Kapittel 3 Teoretisk tilnærming</b> .....	<b>28</b>
3.1 Innledning .....	28
3.2 Om kunnskap, kunnskapssyn og læring .....	29
3.2.1 Eksplisitt og taus kunnskap .....	30
3.2.2 Objektivistisk og praksisbasert kunnskapssyn .....	30
3.2.3 Om læring i organisasjoner .....	32
3.2.4 Handlingsteorier .....	34
3.3 Den samskapte læringsmodellen .....	36
3.3.1 Initiering og problemavklaring.....	38
3.4 Særlige faktorer som har betydning for utviklingsarbeid i organisasjoner .....	39
3.4.1 Arena .....	39

3.4.2	Medvirkning.....	40
3.4.3	Prosessleder .....	41
3.5	Kunnskapsfremmende og kunnskapshemmende faktorer i organisasjoner .....	43
3.5.1	De fem kunnskapshjelperne .....	43
3.5.2	Organisasjonsbarrierer og kunnskapshemmende faktorer .....	45
3.6	Oppsummering.....	47
<b>Kapittel 4 Forskningsdesign og metodisk tilnærming.....</b>		<b>49</b>
4.1	Innledning .....	49
4.2	Vitenskapsteori, virkelighetsforståelse og kunnskapssyn.....	49
4.2.1	Positivistisk virkelighetsforståelse.....	50
4.2.2	Hermeneutisk virkelighetsforståelse .....	51
4.2.3	Pragmatisk tilnærming.....	51
4.3	Vårt forskningsdesign: Casestudie, med elementer av etnografi og aksjon .....	53
4.3.1	Casestudie .....	55
4.3.2	Etnografisk tilnærming.....	57
4.3.3	Aksjonsforskning .....	57
4.4	Valg og bruk av metoder for datainnsamling .....	59
4.4.1	Innledning .....	59
4.4.2	Dokumentanalyse .....	61
4.4.3	Individuelle dybdeintervju .....	62
4.4.4	Gruppesamling og reflekterende team .....	67
4.4.5	Deltakende observasjon.....	71
4.5	Å forske i egen organisasjon .....	72
4.6	Bearbeiding av empiriske data .....	74
4.6.1	Strukturering .....	75
4.6.2	Fortolkning .....	76
4.7	Vurdering av kvaliteten på undersøkelsen.....	78
4.7.1	Troverdighet.....	79
4.7.2	Bekreftbarhet.....	80
4.7.3	«Workability» Har forskningen vært nyttig? .....	80
4.7.4	Overførbarhet.....	81
4.8	Oppsummering metodisk tilnærming .....	82
<b>Kapittel 5 Empiri, analyse og drøfting.....</b>		<b>84</b>
5.1	Innledning .....	84
5.2	Empiri.....	84

## Innhold

5.2.1	«Hva skriften forteller oss» Empiri fra kommunale dokumenter .....	84
5.2.2	«Det blir verdt en nobelpris det altså» Empiri fra intervjuene .....	86
5.2.3	«Her må alle gi og ta» Empiri fra gruppesamlingen .....	91
5.2.4	«Du gir deg jammen aldri du, Astri!» Empiri fra deltakende observasjon .....	94
5.3	Forskningsspørsmål 1: Hva er kritiske utfordringer for prosjektleder når det gjelder å legge til rette for legitimering av utviklingsprogrammet «Saman om ein betre kommune»? .....	96
5.3.1	Innledning .....	96
5.3.2	Språk mellom uttalte og reelle forventninger.....	97
5.3.3	Betydningen av deltakelse og arena.....	98
5.3.4	Ildsjelens betydning og rolle .....	100
5.4	Forskningsspørsmål 2 Hva er kritiske utfordringer når man skal arbeide med prosesser slik at «Saman om...» blir forankret hos sentrale aktører i organisasjonen? .....	102
5.4.1	Innledning .....	102
5.4.2	Forankring i tanke – ikke i handling .....	103
5.4.3	Når prosess møter struktur.....	105
5.4.4	Intervjuene og gruppesamlingen som forankringsarena .....	107
5.5	Hva er kritiske utfordringer når det gjelder å skape legitimitet og forankring av et utenfor-initiert utviklingsprogram i en kommune? .....	109
5.5.1	Betydningen av kunnskapssyn .....	110
5.5.2	Ildsjelens dilemma.....	111
5.5.3	Betydningen av at utviklingsprogrammet er «utenfor-initiert» .....	113
5.5.4	Sammenhengen mellom legitimitet og forankring .....	114
5.6	Oppsummering og hovedkonklusjoner .....	115
<b>Kapittel 6 Refleksjon og veien videre.....</b>		<b>117</b>
6.1	Innledning .....	117
6.2	Hva lærte vi? Om kunnskapssyn, roller og læring .....	117
6.3	Alternative innfallsvinkler og veien videre .....	119
<b>Litteratur .....</b>		<b>122</b>
<b>Andre kilder .....</b>		<b>125</b>
<b>Figurer.....</b>		<b>126</b>
<b>Vedlegg .....</b>		<b>126</b>

# Kapittel 1

## Innledning

### «Nå skal vi virkelig få fart på rekrutteringsarbeidet i kommunen vår!»

Sommeren 2012: Ledelsen i denne mellomstore, norske kystkommunen har store forventninger til den nytilsatte kompetanselederen som nettopp har startet i jobben. Systematisering av rekrutteringsarbeidet og hovedansvar for en overordnet strategisk kompetanseplan, er noen av de mange arbeidsoppgavene og ansvarsområdene som er tillagt stillingen<sup>1</sup>. Den engasjerte kompetanselederen har også selv store forventninger, og gleder seg til å sette skikkelig i gang. Organisasjonen står ovenfor store utfordringer de nærmeste årene, og har allerede følt på kroppen hvor vanskelig det er å rekruttere kompetente fagfolk innenfor flere fagområder. De konkurrerer med både privat og offentlig arbeidsliv i nært og fjernt omland. Altfor ofte opplever de at de taper kampen om arbeidskraften. De største byene i nærheten, som blant annet utdanner sykepleiere og lærere som kommunene trenger, vinner stadig denne kampen. Dette er ikke bare irriterende. Det er en alvorlig utfordring. Med en kontinuerlig vekst i innbyggernes behov for tjenester både innenfor omsorg og oppvekst, kan oppgaven synes håpløs.

### «Men det finnes håp!»

Bare uker etter at kompetanselederen startet i jobben, kommer en invitasjon fra Kommunal og regionaldepartementet (KRD) på bordet til kommunens ordfører. Kommunen får tilbud om å søke på å få delta i et utviklingsprogram nettopp for å arbeide med disse utfordringene! Programmet er kalt «Saman om ein betre kommune», og i informasjonsmateriellet fra programmet står blant annet følgende:

*«Saman om ein betre kommune er et samarbeid mellom Kommunal- og regionaldepartementet, KS, LO Kommune, YS Kommune, Unio og Akademikerne<sup>2</sup>.*

---

<sup>1</sup> Se vedlegg 1.1

<sup>2</sup> KS = Den norske interesseorganisasjonen for kommunesektoren ([www.ks.no](http://www.ks.no)), tilsvarer det danske KL, Kommunernes Landsforening  
LO = Landsorganisasjonen, Norges største hovedsammenslutning av arbeidstakere ([www.lo.no](http://www.lo.no))  
YS = Partipolitisk uavhengig hovedorganisasjon for arbeidstakere ([www.ys.no](http://www.ys.no))  
Unio = Hovedorganisasjonen for universitets- og høgskoleutdannede ([www.unio.no](http://www.unio.no))  
Akademikerne = Hovedorganisasjon for langtidsutdannede ([www.akademikerne.no](http://www.akademikerne.no))



*Utviklingsprogrammet, som går fra 2012 til 2015, gir støtte til lokale prosjekter, og tar for seg noen av de viktigste utfordringene i kommunesektoren: sykefravær, kompetanse og rekruttering, heltid/deltid og omdømme. (...) Kommunene som er med i programmet deltar med egne lokale prosjekter. De får tilgang til faglig ressursmiljø og verdifull erfaringsutveksling med andre kommuner gjennom deltakelse i nettverk. Kommunene får også økonomisk støtte til gjennomføring av prosjektarbeidet. (...) En forutsetning for å delta i programmet er at prosjektet er forankret i et lokalt samarbeid. Kommunens folkevalgte, administrative ledere og medarbeidere/tillitsvalgte skal delta konstruktivt i utformingen av prosjektet og rapporteringen fra dette.» (Saman om ein betre kommune, Informasjonshefte, s. 4)*

### «En gavepakke!»

«Dette er en gavepakke!» tenker vår nytilsatte kompetanseleder. «Tenk å få slik drahjelp til en utfordring og en jobb som vi likevel må gå inn i med full kraft». På oppfordring fra ordfører, hovedtillitsvalgte og rådmannen, utformer kompetanselederen i samarbeid med personalsjefen en søknad til KRD om å få delta i programmet<sup>3</sup>. Søknaden blir formelt godkjent i formannskapet i september 2012, og kompetanselederen venter spent på tilbakemelding fra KRD utover høsten. I november kommer det glade budskap: «Vår kommune» er tatt opp i programmet, med særskilt fokus på utfordringene innenfor rekruttering og kompetanse. Kommunen får samtidig tilbud om å delta i et «eksklusivt» innovasjonsnettverk bestående av 6 kommuner, noe de selvsagt takker ja til. For en mulighet! «Nytenkning i kompetanse- og rekrutteringsarbeidet er jo nettopp det vi trenger», tenker kompetanselederen. Kompetanselederen blir utpekt som prosjektleder, og fra januar 2013 er det bare å brette opp ermene og starte jobben. Med en ivrig ordfører, engasjerte hovedtillitsvalgte og formannskapet i ryggen, bør dette bli et prosjekt som virkelig driver kommunen framover. Eller..?

### «Prosjekt – nå igjen!?»

Norske kommuner står stadig vekk overfor små og store utfordringer og komplekse oppgaver som må løses. Svaret på disse utfordringene er gjerne å etablere prosjekter som blir organisert som en prosjektorganisasjon og med egen prosjektleder. Ofte er disse prosjektene initiert fra aktører utenfor den kommunale organisasjonen, for eksempel KS, fagorganisasjoner, forskningsinstitusjoner, departementer etc. Det er en lang og solid tradisjon i kommune-Norge å gjøre dette. Imidlertid ser vi stadig at hverken prosessene eller resultatene blir *forankret* og/eller tatt inn i driftsorganisasjonen. Ledelsen i organisasjonene er gjerne lite involvert i prosesser underveis, heller ikke i erfaringene og resultatene. Etter at

---

<sup>3</sup> Se vedlegg 1.2

prosjektperioden er over, blir det ikke tatt hensyn til de erfaringer som blir gjort i prosjektene. Dette har ført til at mange organisasjonsmedlemmer har en noe avmålt innstilling til det å jobbe i prosjekt: «Hva er vitsen? Det blir jo bare merarbeid på oss som ikke fører til noe.»

## Ny giv for forankring og implementering!

Hvordan møter vår nytilsatte kompetanseleder og prosjektleder denne *utfordringen*? Hvordan kan prosjektet *startes opp* og *gjennomføres* slik at organisasjonen og dens medlemmer faktisk erkjenner *behov* og ser *verdien* i arbeidet? Er det mulig å kombinere en slik utfordring med samtidig å *forske* på den? Og kan prosjektleder *samtidig* være den som også skal forske?

Dette var blant de spørsmål som forfatterne av denne avhandlingen stod overfor når de høsten 2012 startet arbeidet med å formulere interessante og relevante problemområder til sin masteroppgave i Kunnskapsledelse. Det kan derfor være på tide å «slippe katta ut av sekken»:

En av forfatterne av denne oppgaven er denne «nytilsatte og engasjerte kompetanselederen» beskrevet innledningsvis (Astri). Hennes medforfatter (Anne Grete) kjente seg godt igjen i utfordringene som hun lanserte som prosjektleder og nytilsatt, bl.a. fordi hun tidligere har jobbet som prosjektleder i sin egen kommune i forløperen til «Saman om ein betre kommune»<sup>4</sup>. Begge har erfaring med prosjektarbeid i kommunen og fra andre organisasjoner både som prosjektdeltakere og prosjektledere. De har sett og opplevd (og til dels hatt ansvar for) at prosjekter har hatt samme utviklingskurve som det gamle ordtaket «*Opp som en bjørn og ned som en skinnfell*»<sup>5</sup>. De står med andre ord med «alle» fire bein plantet midt i dette problemfeltet.

## 1.1 Problemstilling

Vi skifter form, og går herved fra tredjeperson til førsteperson i den videre skrivingen. Fra nå av er det «vi». Og vi vil for det første konstatere at vi valgte å forfølge de spørsmålene vi stilte oss i inngangen til masterprosjektet vårt. Vi mente at temaet og problemfeltet var spennende og relevant for en masteroppgave i kunnskapsledelse. Vi ønsket samtidig at vår forskning i forbindelse med masteroppgaven skulle være relevant og komme direkte til nytte i praksisfeltet. At Astri stod midt i en situasjon der hun som prosjektleder hadde fått ansvar for

---

<sup>4</sup> Kvalitetskommuneprogrammet (<http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/krd/tema-og-redaksjonelt-innhold/kampanjesider/2007/kvalitetskommuneprogrammet.html?id=466742>)

<sup>5</sup> Dansk: «Fare opp som en løve og dette ned som en skinnfell».

å lede et omfattende utviklingsprogram, ga oss muligheten for nettopp å kombinere vår nysgjerrighet med å bidra til å få en god start på programmet i kommunen.

Som vi allerede har vært inne på, har vi begge personlige erfaringer som vi ønsker å utfordre og utforske nærmere. «Saman om ein betre kommune»<sup>6</sup> er definert som et utviklingsprogram med en tidsbegrenset varighet, med en egen (prosjekt)leder og (prosjekt)organisering. Det betyr at programmet i stor grad ligner på det vi tradisjonelt kaller «prosjekt». I organisasjonslitteraturen er det lang tradisjon for og mange anbefalinger om at om prosjekt- og endringsarbeid som skal lykkes trenger god forankring i ledelsen (bl.a. Karlsen og Gottschalk 2008, Klev og Levin 2009).

Som beskrevet over, erfarer man imidlertid ofte at prosjekter i for liten grad forankres i ordinære strukturer og dermed ikke følges opp av de ansvarlige lederne i «linja». På samme måte som at *forankringen* kan være krevende, kan også *legitimiteten* bli utfordret når prosjekter som initieres «utenfra» skal passe sammen med organisasjonens behovsforståelse, organisasjonsstruktur og organisasjonskultur.

For at kommunen skal arbeide med «Saman om...», stilles det fra sentralt hold krav om både lokal forankring og legitimering av programmet. Som antydnet innledningsvis, sier informasjonsheftet fra programmet at:

*«En forutsetning for å delta i programmet er at prosjektet er forankret i et lokalt samarbeid. Kommunens folkevalgte, administrative ledere og medarbeidere/tillitsvalgte skal delta konstruktiv i utformingen av prosjektet (...), (s. 4, vår utheving)*

og videre:

*«Man må kontinuerlig arbeide med legitimitet i egne rekker. Samarbeidet må bli et offentlig anliggende som drøftes i politiske fora, som er tema i ledersamlinger og som drøftes og anvendes ute i de enkelte virksomheter» (s. 13, vår utheving).*

Vi begynte derfor å stille oss spørsmål om hva som skal til for at prosjekter og utviklingsprogram får legitimitet og blir godt nok forankret i organisasjonen. Hva betyr det *egentlig* å forankre? Hva skal til for at forankring faktisk skjer? Når vet vi at forankringen er på plass? Er det en lineær årsak-virkning-prosess, eller noe som skjer syklisk og trenger stadig «påfyll» (reforankring)? Og hvilke elementer i og utenfor organisasjonen bidrar til at forankring kan være krevende og til og med møte motstand? Vi stilte oss også spørsmål om hvorvidt utviklingsprogrammets målsettinger og innhold spiller noen rolle i forankringsarbeidet. Er det et faktisk og erkjent behov for å arbeide med rekruttering og kompetanse innenfor rammen av et utviklingsprogram i «vår kommune»? Et program som i

---

<sup>6</sup> Heretter benevnt som «Saman om...»

tillegg er initiert utenfra? Med andre ord: er kompetanse og rekruttering en legitim og akseptert utfordring for «vår kommune», og er aktørene klar for å bidra og å arbeide innenfor de betingelsene som programmet krever?

Vi utformet derfor en problemstilling som fikk følgende formulering:

**Hva er kritiske utfordringer når det gjelder å skape legitimitet og forankring av et utenfor-initiert utviklingsprogram i en kommune?**

## 1.2 Begrepsavklaring

*Legitimitet, forankring og utenfor-initiert utviklingsprogram* er sentrale begreper i problemstillingen og i forskningsspørsmålene. Vi velger å gå nærmere inn i begrepene allerede her, slik at vår forståelse av begrepene blir tydeliggjort inn mot de to forskningsspørsmålene vi har utarbeidet og som blir lansert senere i kapitlet.

### 1.2.1 Legitimitet

Problemstillingen innebærer en utforskning av hvordan utfordringene innenfor de områdene kommunen skal jobbe med i «Saman om...» (kompetanse og rekruttering) blir akseptert, dvs. får legitimitet hos sentrale aktører i kommunen. Legitimitet er i følge snl.no<sup>7</sup> definert som: «*at det er bredt akseptert, enten fordi det er godkjent i lov eller fordi det av andre grunner anses rettmessig eller rettferdig*». Legitimiteten sier også noe om hvor *viktig* man anser at et utfordringsområde er. Man kan derfor si at om et program anses som legitimt å starte opp i en organisasjon, avhenger av om de temaer programmet skal omhandle rettfærdiggjøres og aksepteres av organisasjonens medlemmer og/eller interessenter. Er temaene relevante nok, og har organisasjonen behov for å arbeide spesifikt med dem? I den forbindelse er det nærliggende også å bruke begrepet *legitimere*, som omformer legitimitetsbegrepet til et verb. Legitimeringsbegrepet kan derfor være nyttig for oss, fordi det handler om hvordan man aktivt kan arbeide for at legitimitet kan vokse fram. Vi opplever at legitimeringsbegrepet i liten grad blir drøftet i organisasjonslitteraturen, og det har derfor vært krevende å finne tilgjengelig relevant litteratur som støtter opp om vår forståelse for begrepet. Imidlertid drøfter og bruker von Krogh, Ichijo og Nonaka (2001) begrepet som en forutsetning for å skape kunnskap i organisasjoner. Vi kommer nærmere tilbake til disse sammenhengene ved gjennomgangen av forskningsspørsmålene senere i innledningskapitlet.

---

<sup>7</sup> <http://snl.no/legitimitet>

### 1.2.2 Forankring

Forankringsbegrepet har ofte flere dimensjoner, og blir ofte brukt for å beskrive fenomener eller prosesser der noe er eller blir knyttet sammen. Utgangspunktet er gjerne målformuleringer og intensjonserklæringer i strategiske dokumenter og handlingsplaner (Yttredal 2011). Vi ser også ofte at prosjekter anses som forankret når det er gjort vedtak hos ledelsen om at de kan startes opp. I organisasjoner av en viss størrelse handler forankring også om å definere ansvar for å få intensjoner omsatt i praksis, blant annet ved å sørge for at aktørene i driftsorganisasjonen har tilstrekkelig evne og vilje til å avsette eller bidra til at tilstrekkelige ressurser som personell, tid og økonomi er tilstede for å sikre gjennomføring av arbeidet.

Vi støtter oss til Yttredal (2011) som peker på to kjerneelementer i forankringen; *deltakelse* og *eierskap*. Deltakelse betyr at man forankrer programmet bredt i organisasjonen ved at alle aktører som anses som en del av «utfordringsbildet» blir involvert i nødvendige og relevante prosesser. Eierskap handler om at de som faktisk har det formelle ansvaret for endringsprogrammene (les: ledelsen), også må involvere seg i prosesser og være inspiratorer og målbærere for å skape forståelse for at endring er nødvendig. Eierskap kan skapes gjennom å involvere folk i å identifisere problemer og løsninger. I følge Yttredal (2011) kan eierskap knyttes til begrepene engasjement og tilslutning, ved at aktørene gjennom deltakelse får et aktivt og positivt forhold til f.eks. prosjektet.

Utgangspunktet for alle lærings- og utviklingstiltak må være en innsikt i det som er virksomhetens levde virkelighet, noe som uansett vil ha betydning for mulighetene for å innarbeide ny forståelse og ny praksis i organisasjonen (Innbjør og Kleiveland 2007, Klev og Levin 2009).

Selv om forankringsbegrepet blir mye brukt for å synliggjøre ledelsens betydning og rolle i organisasjonsutvikling og prosjektarbeid (eks. Karlsen og Gottschalk 2008), opplever vi også i forbindelse med dette begrepet (som med legitimering) at det i organisasjonslitteraturen er overraskende få som problematiserer, diskuterer og definerer det. Vi vil likevel fastholde vårt ståsted knyttet til begrepet med Yttredals (2011) sine kjerneelementer: deltakelse og eierskap. Sammenhengene mellom de ulike elementene vil vi komme nærmere tilbake til ved gjennomgangen av forskningsspørsmålene senere i innledningskapitlet.

### 1.2.3 Utenfor-initiert utviklingsprogram

Utviklingsprogram som begrep er nært beslektet med prosjektbegrepet, og vi aner en økende tendens til at arbeid som tidligere ble benevnt som prosjekter nå i større grad får merkelappen utviklingsprogram. Kan dette ha noe med at prosjektbegrepet har fått rykte på

seg for å være nettopp det vi antydte i innledningen: (ekstra)-arbeid som ikke har ført til nevneverdige resultater? Vi lar spørsmålet få henge...

Likevel tror vi at utviklingsprogrammer er tydeligere enn prosjekter på at det arbeidet som settes i gang skal gi både individuell og organisatorisk læring, være involverende i alle ledd i arbeidet, og føre til varig endring av praksisfeltet. Vi definerer derfor utviklingsprogram som betegnelsen på tiltak og prosesser som er ment å skape endring av praksis i en organisasjon (Innbjør og Kleiveland 2007). Når et utviklingsprogram er *utenfor-initiert*, betyr det at initiativet kommer *utenfra* som en *forespørsel* til den enkelte kommune om å delta. I vår sammenheng handler det om forespørsel fra Kommunaldepartementet, i tillegg til KS og de ulike fagorganisasjonene på arbeidstakersiden sentralt.

Det betyr samtidig at det er opp til hver enkelt kommune å vurdere om den skal søke om å delta. Dette kan innebære noen ekstra utfordringer knyttet til forankring og legitimering i organisasjonen. Ethvert utviklingsprogram, uavhengig av om initiativet kommer utenfra eller innenfra, vil være avhengig av enkeltindivider og ildsjeler som er i stand til å bevege organisasjonen i kraft av sin rolle og sin personlighet (Klev og Levin 2009, von Krogh et al. 2001). Vi tror også at det er en stor fordel at noen av disse personene har sin plassering i ledelsen. Et utenfor-initiert program kan også ha sine fordeler, bl.a. ved at man kan dra nytte av ressurser og utveksle erfaringer utenfor egen organisasjon.

### 1.3 Forskningsspørsmål

For å svare på problemstillingen, har vi utformet to forskningsspørsmål:

#### 1.3.1 Forskningsspørsmål 1

**Hva er kritiske utfordringer for prosjektleder når det gjelder å legge til rette for legitimering av utviklingsprogrammet «Saman om ein betre kommune»?**

Vi vil gjennom dette spørsmålet finne ut hvordan prosjektleder kan arbeide for å legitimere utviklingsprogrammet i organisasjonen, og hvordan utfordringene innen rekruttering og kompetanse har legitimitet som prioriterte utviklingsområder i kommunen. Vi vil utforske kritiske utfordringer i utøvelsen av prosjektlederrollen når utviklingsprogrammet skal tas inn i organisasjonen.

For å svare på forskningsspørsmålet vil vi lete etter elementer i vårt datamateriale (empirien) som belyser hvordan prosjektleder har jobbet med legitimeringen av utviklingsprogrammet, og drøfte dette opp mot relevant teori som omhandler læring i et utviklings- og endringsperspektiv. Praksisbaserte, teoretiske perspektiver omkring *lærings- og*

utviklingsprosesser vil være særlig relevant, med særskilt vekt på *den samskapte læringsmodellen* (Klev og Levin 2009). Vi anser også teori knyttet til *aksjonslæring* og *aksjonsforskning* som relevant. Dette gjør vi for å knytte legitimeringsbegrepet inn i et prosessuelt kunnskapssyn, og for å utforske hvilke muligheter og utfordringer det gir når man arbeider med elementer av aksjonsbasert forskning i egen organisasjon.

Perspektiver omkring *kunnskapssyn* (Hislop 2009), *handlingsteorier* i organisasjoner (Argyris og Schön 1978, 1996), *kunnskapshjelpere*, og hvordan *kunnskapshemmende og kunnskapsfremmende faktorer* kan bidra / ikke bidra til legitimering (von Krogh et al. 2001) vil også være relevant for å belyse spørsmålet.

### 1.3.2 Forskningsspørsmål 2

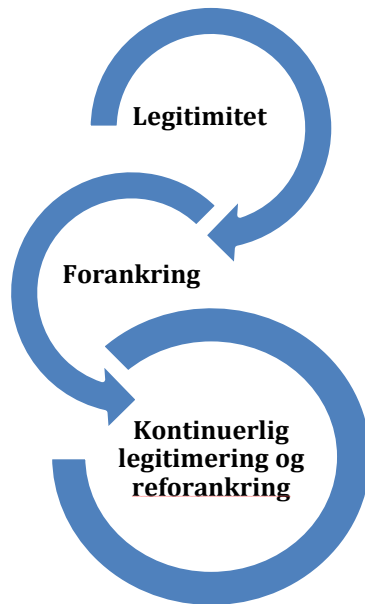
**Hva er kritiske utfordringer når man skal arbeide med prosesser slik at «Saman om ein betre kommune» blir forankret hos sentrale aktører i organisasjonen?**

For å lykkes i arbeidet med utviklingsprogrammet tror vi som argumentert ovenfor at det er viktig at programmet blir forankret hos sentrale aktører i organisasjonen. I vår sammenheng vil det i første omgang dreie seg om forankring hos de tre partene som det settes krav om skal ha et likeverdig «eierskap» til programmet, det vil si administrativ (strategisk) ledelse, hovedtillitsvalgte og folkevalgte (politikere). Vi vil støtte oss på begrepene *eierskap* og *deltakelse* for å belyse forankringsprosessene.

Vi vil ta utgangspunkt i empiri fra vår datainnsamling, for å belyse hvordan ulike prosesser og handlinger kan bidra (evt. ikke bidra) til forankring, samt de ulike aktørenes rolleforståelse knyttet til dette. Vi ønsker også her å se dette i lys av teori knyttet opp mot medvirknings- og aksjonsbaserte endringsprosesser, den samskapte læringsmodellen, kunnskapshjelpere, kunnskapsfremmende- og hemmende faktorer, samt handlingsteorier som beskrevet tidligere under forskningsspørsmål 1. Vi ønsker særskilt å se nærmere på deler av den strategiske ledelsens rolle og involvering i disse prosessene, samt vår rolle som forskere i dem. Med strategisk ledelse mener vi de lederne som utgjør rådmannens ledergruppe, dvs. det øverste administrative ledernivået i kommunen.

Sammenhengen mellom legitimitet- og forankringsbegrepet er noe vi ønsker å se nærmere på etter hvert som vi jobber oss igjennom forskningsspørsmålene. Vi tror ikke at det finnes klare, entydige skiller mellom disse begrepene. Vår hypotese er at aksepten (legitimiteten) for at et problemområde *faktisk* er en utfordring for en organisasjon må være til stede, før man kan forvente et engasjement (og et eierskap) i å arbeide med de samme utfordringene. Det betyr at vi primært antar at forankring forutsetter legitimitet, men at disse faktorene vil

spille sammen i kontinuerlige legitimerings- og reforankringsprosesser underveis i et utviklingsarbeid. Denne sammenhengen belyses i figur 1.1:



Figur 1.1: Hypotese om forholdet mellom legitimitet og forankring

#### 1.4 Vitenskapsteoretisk ståsted og kunnskapssyn

Som studenter, som organisasjonsmedlemmer og som forskere, inntar vi en holdning til virkeligheten som ikke på forhånd er gitt. Virkeligheten er i kontinuerlig endring ved menneskers handling og samhandling, fortolkning og følelser. Det betyr derfor at vårt epistemologiske ståsted utgår fra sosialkonstruktivismen og hermeneutikken, og at vi baserer kunnskapssynet hovedsakelig på en praksisbasert tilnærming. Selv om vi velger å være tydelig på dette ståstedet, kan det likevel være fornuftig å innta en pragmatisk holdning. Dette tror vi er viktig fordi vi, som de fleste andre, er påvirket av og er en del av det positivistiske paradigmet (tenkemåten) som har preget og fortsatt preger vårt samfunn og våre organisasjoner. Dette kan man hverken ignorere eller definere seg bort fra. Irgens (2011) argumenterer med at man bør bruke både det vitenskapelige (les=objektive) øyet og det fortolkende øyet for å oppnå en helhetsforståelse av virkeligheten. Denne drøftingen vil vi komme tilbake til når vi skal redegjøre for våre teoretiske (kapittel 3) og metodiske (kapittel 4) tilnærminger til problemstilling og forskningsspørsmål.



## 1.5 Empirisk grunnlag og avgrensninger

Når det gjelder det empiriske grunnlaget vi har basert oss på, vil vi beskrive og begrunne våre valg omkring innhenting av empirisk materiale i kapittel 4: Forskningsdesign og metodisk tilnærming. Vi vil likevel foregripe en smule ved å antyde at vi har brukt et bredt spekter av metodiske tilnærminger for å samle data og innhente empiri som grunnlag for våre analyser og drøftinger, dvs. intervjuer, gruppeprosesser, dokumentanalyser og deltakende observasjon. Vi har delvis valgt å anonymisere kommunen som empirisk felt, for å unngå å få for sterkt fokus på akkurat denne kommunen i oppgaven vår. Kommunen kaller vi derfor «vår kommune». Casen er utviklingsprogrammet «Saman om...», med «vår kommune» som lokasjon. En fullstendig anonymisering er likevel ikke mulig. Dette fordi Astri har en rolle som ansatt i kommunen, og fordi informasjon knyttet til de deltakende kommunene i programmet er offentlig kjent og tilgjengelig blant annet på internett.

Av grunner vi har redegjort for tidligere i innledningskapitlet, har vi valgt å konsentrere vår tilnærming med å gå dypere inn i de utfordringer som knytter seg til legitimering og forankring i *oppstarten* av utviklingsprogrammet, der prosjektlederrollen og prosessperspektivet blir særlig tillagt vekt. Når vi velger å ta utgangspunkt i et utviklingsprogram som skal innarbeides i en norsk kommune som case, er det imidlertid mange dimensjoner ved dette det kunne vært interessant å forfølge nærmere. Betydningen av å arbeide i et trepartssamarbeid er betydelig vektlagt i programmet, og kommunene er politiske organisasjoner som bærer preg av forhandlings- og maktdiskurser. Det politiske perspektivet knyttet til makt og forhandling i arbeidet med programmet, kunne for eksempel vært et interessant alternativ innfallsvinkel å fordype seg i.

Vi kunne også valgt å gå nærmere inn i prosjektbegrepet, og tatt utgangspunkt i tradisjonelle (strukturelle) tilnærminger til prosjektarbeid for å belyse temaet. Dette er for øvrig en tilnærming som har en lang og betydelig tradisjon, og er grundig belyst i organisasjonslitteraturen.

## 1.6 Oppbygging av oppgaven

I innledningskapitlet har vi tatt utgangspunkt i den konteksten Astri som prosjektleder er en del av i inngangen av arbeidet med utviklingsprogrammet «Saman om...» i «vår kommune». Vi har utformet problemstilling og forskningsspørsmål som omhandler utfordringer knyttet til legitimering og forankring av programmet, og definert og diskutert sentrale begreper i problemstillingen. Vi har også kort gjort rede for det empiriske grunnlaget og kunnskapssynet vi bygger vårt arbeid på, samt synliggjort noen av de viktigste avgrensningene vi har foretatt.

## Kapittel 1 Innledning

I kapittel 2 går vi dypere inn i de framtidige demografiske utfordringene Norge og norske kommuner står overfor, og som utgjør noe av grunnlaget for etableringen av «Saman om...» på nasjonalt nivå. Vi vil også gå nærmere inn i programmets organisering, og de forventningene som stilles til de kommunene som har søkt og blitt tatt opp i programmet. Til slutt i kapittel 2 blir organiseringen av programmet i «vår kommune» beskrevet.

De teoretiske perspektivene vi bygger vår oppgave på, introduserer vi i nærmere i kapittel 3. Vi vil diskutere ulike tilnærminger knyttet til kunnskapssyn og læring. I den forbindelse vil handlingsteorier, enkeltkretslæring og dobbelkretslæring bli omhandlet (Argyris og Schön 1978, 1996). Så presenterer vi *den samskapte læringsmodellen* (Klev og Levin 2009), som er ment å være et verktøy og teoretisk ramme for å forstå og analysere utfordringer med legitimering og forankring av utviklingsprogrammet i «vår kommune». De fem kunnskapshjelperne til von Krogh et al. (2001) og faktorer som kan virke fremmende og hemmende på kunnskapsutviklingen vil vi belyse avslutningsvis i teorikapitlet.

I kapittel 4 beskriver vi hvordan vi har designet vårt forskningsprosjekt, og hvilke metodiske tilnærminger vi har brukt. Her går vi dypere inn i vitenskapsteoretiske diskusjoner, blant annet som et grunnlag for å forstå det ståsted og de valg vi har tatt knyttet til design og metode. Deretter redegjør vi for hvordan vi har gjennomført datainnsamlingen, før vi diskuterer hvilke utfordringer vi (Astri) har møtt med å forske i egen organisasjon. Så beskriver vi hvordan vi har jobbet med å klargjøre vårt empiriske materiale for analyse, før vi avslutter kapittel 4 med å diskutere kvaliteten på forskningen vår.

Kapittel 5 er i sin helhet viet presentasjon av empirisk materiale, og analyse og drøfting av forskningsspørsmålene og problemstillingen, mens vi i kapittel 6 avslutter oppgaven med å reflektere over egen læring og alternative innfallsvinkler som kan bidra til å belyse den problemstillingen vi har forsket på og som denne oppgaven i sin helhet omhandler.

## Kapittel 2

### «Saman om ein betre kommune»

I dette kapitlet vil vi gå nærmere inn i casen vår: Utviklingsprogrammet «Saman om ein betre kommune». Vi vil først belyse noen viktige demografiske og samfunnsmessige utviklingstrender som legger premisser for de utfordringene det norske samfunnet generelt og norske kommuner spesielt står overfor i framtida. Som en innledning til dette mener vi det er relevant å gjøre en generell beskrivelse av kommunen som organisasjon i den norske samfunnsstrukturen. Deretter vil vi se nærmere på «Saman om ...», og synliggjøre for leseren hvorfor programmet er initiert, hvordan det er organisert, og hvilke føringer som er lagt for den enkelte kommunes deltakelse i programmet. Til slutt vil vi presentere organiseringen og arbeidsområder for programmet i «vår kommune».

#### 2.1 Norske kommuners struktur og rolle

Norge er i 2013 delt inn i 428 kommuner, som hver for seg utgjør selvstendige juridiske enheter. Alle norske kommuner blir ledet av hvert sitt folkevalgte *kommunestyre*, som blir valgt hvert fjerde år. Kommunestyret treffer vedtak på vegne av kommunen og dens innbyggere. Kommunene har både en politisk leder (*ordfører* valgt av kommunestyret) og en administrativ leder (*rådmannen*). *Stortinget* har ansvaret for å utforme politikken innen hele forvaltningen, og *Staten* v/ fagdepartementene har ansvaret for å følge opp politikken og gi direktiver ut til kommunene. *Fylkesmannen* er organisert direkte under departementene og er regjeringens forlengende arm i fylkene. Fylkesmannen skal påse at kommuner og fylkeskommuner arbeider etter de vedtak, mål og retningslinjer som Stortinget og regjeringen har vedtatt.

Kommunene får hvert år overført statlige bevilgninger stort sett i form av rammetilskudd. Dette gir dem noe frihet i forhold til hvordan de kan løse de ulike oppgavene, for eksempel innen sektorene sosial og helse, oppvekst og teknisk drift. Kommunene er forpliktet til å sørge for at alle innbyggerne får tilbud innenfor et stort mangfold av tjenester, som for eksempel nødvendige helsetjenester, renovasjon, vei, vann og kloakk, skole og barnehage. Kommunen har også en forvaltningsrolle, og kan gi egne pålegg, nedlegge forbud, tildele tillatelser og dispensasjoner. Det er videre slik at den enkelte kommune kan påta seg enhver oppgave kommunen selv finner hensiktsmessig, som for eksempel å engasjere seg i næringsvirksomhet og -utvikling. Kommunene kan også tilby tjenester til innbyggerne som ikke er regulert i lov eller forskrift.

## 2.2 Nasjonale og internasjonale utviklingstrender av betydning for norske kommuner

I likhet med de fleste andre land i Europa står Norge overfor en framtidig demografisk utvikling som vil gi store utfordringer innen mange samfunnsområder. Samtidig som befolkningen i sin helhet stadig blir eldre ved at forventet levealder øker, vil også *andelen* eldre i befolkningen vokse. I følge flere offentlige dokumenter står kommune-Norge overfor betydelige utfordringer knyttet til rekruttering og kompetanse i tida framover. Dette henger blant annet sammen med den demografiske utviklingen landet (og resten av Europa) står overfor de nærmeste tiårene. Hvis vi går til *Statistisk sentralbyrå* (SSB 2009) sin publikasjon *Dette er Norge, hva tallene forteller*, sier prognosene oss at en eldrebølge er på vei. Vi har lenge hørt snakk om eldrebølgen. Men situasjonen minner mye om en dag på stranden, på utkikk etter den store bølgen: Vi tror vi ser den komme, men som oftest flater den ut lenge før den når oss. Er det sikkert at den kommer?

I følge SSB vil den komme og til en viss grad kan vi si at den allerede er her: Mens det i 1950 bare var vel 8 prosent av befolkningen som var 67 år og over, er dagens andel vel 13 prosent. Likevel er det først etter 2015, når de store etterkrigskullene blir pensjonister, at denne andelen vokser ytterligere. Andelen barn og unge under 15 år vil fortsatt synke. Vi ser derfor at eldrebølgen bare delvis skyldes at vi blir eldre. Vel så viktig er de lave fødselstallene, noe som betyr at tilveksten blir liten. Og når eldrebølgen ennå ikke helt har nådd oss, skyldes det både at fruktbarheten i Norge fortsatt er relativt høy og at innvandrerne er unge (SSB 2009). Mange er bekymret for samfunnets økonomiske bæreevne, ved at stadig flere og større pensjoner skal betales av en stadig mindre yrkesaktiv befolkning. Endringene gir også store utfordringer i forhold til å bevare og videreutvikle de sentrale velferdsordningene i Norge. Samtidig øker forventningene både fra innbyggere og statlige myndigheter om gode offentlige tjenester også i årene som kommer. Vi blir flere som vil etterspørre (gode) tjenester, og det blir færre å ta av som kan utføre dem.

Bakgrunnen for og intensjonene i den såkalte *samhandlingsreformen* (Stortingsmelding 47, 2008-2009) peker samtidig på at veksten i ressurser i større grad må gå til å bygge opp tjenester i kommunene. Økt fokus på tidlig innsats, forebygging og folkehelse flagges høyt. Det samme blir betydningen av å flytte tjenester dit folk bor, sterkere brukermedvirkning og bedre samhandling mellom spesialisthelsetjenesten og kommunehelsetjenesten. Det betyr at kommunene både blir utfordret på økt omfang av tjenester, men også på *endring av innhold* og *økt kvalitet* i tjenestene. Mange kommuner erfarer allerede i dag problemer med å rekruttere nok kompetent arbeidskraft i forhold til dagens behov og tjenestenivå. En framskriving av situasjonen vil for eksempel gi en underdekning av helsefagarbeidere på mellom 10.000-18.000 i 2020, og mellom 35.000–52.000 i 2030 (Roksvaag og Texmon 2012).

KS<sup>8</sup> hevder at det på nasjonalt nivå er utdanningsgruppene helsefagarbeidere, ingeniører, lærere og sykepleiere som det ser ut til å bli størst mangel på framover. Her vil det imidlertid være store geografiske forskjeller mellom kommuner og mellom regioner. Men det må tenkes nytt i forhold til rekruttering og kompetansebygging. Profesjonsnøytraliteten i den nye helse- og omsorgstjenesteloven<sup>9</sup> gir kommunene et viktig handlingsrom der behovet og oppgavene skal styre kompetansesammensetningen. I følge KS vil det ikke være mulig å dekke tjenestebehovet framover ved kun å satse på nyrekruttering. Kommunene må tenke og handle alternativt ved for eksempel ny organisering av tjenestene, myndiggjøre innbyggerne, utvikle og bruke ny teknologi, benytte arbeidskraften bedre (eks. færre deltidsstillinger) og ta i bruk arbeidskraftreserver.

Denne utviklingen utfordrer derfor alle norske kommuner både med tanke på kompetanse, kvalitet og rekruttering. Helse- og omsorgsdepartementet har i Stortingsmelding 25 (2005-2006) *Mestring, muligheter og mening* synliggjort utfordringene ved å peke på at en av de viktigste utfordringene framover blir å sikre tilgang på tilstrekkelig helse- og sosialpersonell. De peker på utdanning og rekruttering, styrking av kompetanse og redusert sykefravær/utstøting fra arbeidslivet som viktige tiltak i den forbindelse. Målsettingen i Stortingsmelding 25 (2005-2006) er blant annet at søkertilfanget til helse- og sosialfagene skal øke, og at andelen som søker helsefagarbeider på videregående trinn 2 skal høynes betydelig. Samtidig er det avgjørende at den ensidige kjønnsfordeling i dagens rekrutteringsmønster brytes og at vi får en høyere andel menn i utdanningene.

Det nye *helsearbeiderfaget* ble lansert med Kunnskapsløftet 2006<sup>10</sup>, og etterfulgte de tidligere utdanningene til hjelpepleier og omsorgsarbeider. Faget er tenkt å bidra til å løse kommunenes utfordringer knyttet til stadig flere tjenester innenfor pleie- og omsorg. Mens hjelpepleierutdanningen historisk sett ble utdannet for å arbeide i sykehus, hadde det tidligere omsorgsarbeiderfaget en sterkere sosialfaglig profil og rettet seg stort sett mot kommunal pleie og omsorg. Helsearbeiderfaget skal i utgangspunktet kvalifisere til arbeid både i spesialisthelsetjenesten, psykisk helsevern og i omsorgs- og behandlingstilbud i kommunal og privat sektor, eller som det står i formålet i læreplanen<sup>11</sup>: «*Helsefagarbeideren utfører omsorg, grunnleggende sykepleie og miljøarbeid for pasienter og brukere av helse- og sosialtjenesten*».

---

<sup>8</sup> <http://www.ks.no/tema/Arbeidsgiver/KS-Arbeidsgivermonitor/Arbeidskraft-og-rekruttering1/Rekruttering/>

<sup>9</sup> LOV 2011-06-24 nr 30: Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m

<sup>10</sup> <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet.html?id=1411>

<sup>11</sup> <http://www.udir.no/kl06/HEA3-01/Hele/Formaal/>

Både forskning og kommunenes erfaring, bl.a. NIFU-rapporten «Å bli helsefagarbeider» (Skålholt et al. 2013) viser oss imidlertid at helsefagarbeiderfaget har store utfordringer, og konkluderer med at kommunene som arbeidsgivere må gjøre det mer attraktivt å gå ut i lære. I tillegg vises det til at en betydelig andel elever som starter grunntutdanningen på videregående skole, ikke fullfører fagutdanningen som lærling, men velger å hoppe over til et påbyggingsår (studiespesialisering) eller til andre fagutdanninger (eks. barne- og ungdomsarbeiderfaget). Basert på denne undersøkelsen og annen forskning ser det ut til at man i kommunal sektor ikke ser på inntaket av lærlinger som en del av rekrutteringen av arbeidskraft. Det viktigste tiltaket for å øke andelen som går fra skole til lære, ser likevel ut til å handle om å tilby store nok stillinger til de som har gjennomført læretiden og fått et fagbrev. Selv om mange i denne sektoren kanskje ønsker å jobbe deltid, peker NIFU-rapporten mot at dette langt fra gjelder alle unge lærlinger. De unge lærlingene forklarer ønsket om å få større stillinger med mulighetene for å få huslån og det å etablere seg (Skålholt et al. 2013).

Stortingsmelding 47 (2008-2009) er tydelig på at det forventes at utfordringene fra kommunalt hold møtes med tilstrekkelig vilje og evne til å utvikle nye løsninger. Samtidig peker bl.a. Norges forskningsråd på behovet for mer og bedre forskning på innovasjon innenfor offentlig sektor. Blant annet sier divisjonsdirektør i forskningsrådet Jesper Simonsen at fornying av offentlig sektor må skje ved innovasjon, og at dette ikke minst gjelder i helse- og omsorgssektoren (Forskningsraadet.no, desember 2011<sup>12</sup>).

### 2.3 «Saman om ein betre kommune»: hvorfor og hvordan

«Saman om ein betre kommune» er et samarbeid mellom Kommunal- og regionaldepartementet, KS, LO Kommune, YS Kommune, Unio og Akademikerne. Utviklingsprogrammet, som går fra 2012 til 2015, gir støtte til lokale prosjekter og skal derigjennom bidra til å løse noen av de viktigste utfordringene kommunesektoren står overfor: sykefravær, kompetanse og rekruttering, heltid/deltid og omdømme.

Alle norske kommuner har fått invitasjon til å delta i programmet. Kommunene må imidlertid selv søke om opptak etter en søknad som skal forankres hos de tre partene som utgjør «partssamarbeidet» lokalt i kommunen (politisk ledelse, administrativ ledelse og arbeidstakere, dvs. hovedtillitsvalgte). Programmet teller i 2013 110 deltakende kommuner.

Kommunene som er med i programmet deltar med egne lokale prosjekter. De får tilgang til faglige miljø og mulighet for erfaringsutveksling med andre kommuner gjennom deltakelse i nettverk. Kommunene får økonomisk støtte til gjennomføring av arbeidet, for eksempel ved å lønne en prosjektleder og/eller å lønne vikarer når ansatte skal delta på samlinger.

---

<sup>12</sup> [www.forskningsradet.no/prognnett-innoff/Nyheter/Satser\\_pa\\_offentlig\\_innovasjon/1253970504316?lang=no](http://www.forskningsradet.no/prognnett-innoff/Nyheter/Satser_pa_offentlig_innovasjon/1253970504316?lang=no)

Programmet har også til hensikt å bidra til nye måter å gjennomføre prosjekter på, blant annet med grunnlag i betydelige prosessuelle tilnærminger og arbeid i innovasjonsnettverk.

En forutsetning for kommunenes deltakelse i programmet, er at prosjektet baserer seg på et lokalt partssamarbeid. Kommunens folkevalgte, administrative ledere og medarbeidere/ tillitsvalgte skal delta konstruktivt i utformingen av det lokale prosjektet og rapporteringen fra dette.

I programmets informasjonsbrosjyre uttaler statsråd Liv Signe Navarsete følgende:

*«I ei omskifteleg tid står kommunesektoren framfor nye utfordringar. Dette krev evne til omstilling. Kommunane må tenkje nytt, og finne enklare og betre måtar å løyse oppgåvene sine på. God lokal forankring dannar det beste jordsmonn for nytenking i kommunesektoren. Difor er ein av føresetnadane for Saman om ein betre kommune at prosjekta baserar seg på samarbeid mellom politikarar, administrasjonen og dei tilsette og tillitsvalde. Erfaringa frå programmet er at kommunar der alle partar dreg lasset saman oppnår meir fordi alle kjenner eigarskap til mål og tiltak. Vi har allereie byrja å sjå lovande resultat av prosjekta som det vert arbeidd med rundt om i kommunane. Eg ser fram til å følgje programmet vidare, og ønskjer dykk alle lukke til med arbeidet».* (Informasjonshefte om «Saman om ein betre kommune», s. 4)

I det samme heftet (side 6) beskrives det at kommunene opp gjennom årene har fått store og små endringer i arbeids- og ansvarsområdene. Samtidig har det vært et konstant press på ressursene og et krav om stadig bedre tjenester. Kommunene har med bakgrunn i dette drevet et aktivt utviklingsarbeid over lang tid, noe som har gjort dem til mer effektive tjenesteprodusenter og bedre samfunnsutviklere på lokalt nivå. Arbeidet har imidlertid ofte hatt sitt utspring i konkrete organisatoriske utfordringer som har måttet løses på grunn av oppgaveendringer innen deler av virksomheten, eller effektiviserings-/nedskjæringsbehov. En kommune har sjelden mulighet til å arbeide systematisk og over tid med mer helhetlige utviklingsprosjekter, hvor alle de viktige aktørene og tjenestene trekkes inn i arbeidet. Samtidig opplever stadig flere kommuner et behov for å gjennomføre et større og mer helhetlig omstillingsarbeid. Dette er blant annet begrunnet ut fra erkjennelsen av at omstillingsarbeid gir best resultater når kommunen evner å tenke helhet og se ulike virkemidler i sammenheng. «Saman om ...» er ment å være et tilbud om en slik arena for deltakerkommunene.

De temaer som programmet tilbyr kommunene å jobbe med er sykefravær, heltidskultur, kompetanse og rekruttering, omdømme og innovasjon. «Vår kommune» har søkt seg inn i programmet for å arbeide særskilt med rekruttering og kompetanse. I tillegg er kommunen blitt invitert til å delta i innovasjonsnettverk sammen med flere kommuner, noe den har sagt ja til.

Når det gjelder *kompetanse og rekruttering*, er det en intensjon at «Saman om ...» skal bidra til økt kunnskap om de reelle kompetanseutfordringene i norske kommuner og utprøving av tiltak for å møte utfordringene. Programmet skal støtte lokale tiltak som søker å løse kommunens egne kompetanseutfordringer. Noen utfordringer er felles for kommunesektoren som gruppe, og krever derfor nasjonale tiltak. Andre typer utfordringer vil variere mellom kommuner og mellom tjenesteområder.

Noen av kommunene skal arbeide spesielt med *innovasjon* knyttet til de fire hovedtemaene, og «vår kommune» er som tidligere sagt en av disse. I følge informasjonsheftet, har kommunene lang tradisjon i å være innovative organisasjoner. De forholder seg til stadig endrede rammebetingelser og nye og endrede behov i lokalsamfunnet. Dette krever kontinuerlige tilpasninger og forbedringer i måten man arbeider på eller yter tjenester til innbyggerne. Samtidig står man overfor store samfunnsmessige utfordringer som ikke kan løses gjennom tradisjonelt forbedringsarbeid eller effektivisering. Det må derfor tenkes nytt rundt hvordan kommunene utnytter potensialet i hele organisasjonen, hvordan man samarbeider tverrfaglig og hvordan samspeillet mellom kommunen, innbyggerne, frivillig sektor og næringsliv fungerer. Intensjonen er at arbeidet skal bidra til at de involverte sitter igjen med ny kunnskap om innovasjonsprosesser i praksis, noe som forhåpentligvis også vil komme til nytte for andre utfordringer i kommunen.

Arbeidet som skal skje ute i kommunen skal være grundig tuftet på lokalt samarbeid. Det tradisjonelle partssamarbeidet er forventet å videreutvikles, og det hviler et kollektivt ansvar på alle å opptre som likeverdige parter. Det må skapes arenaer som er fristilt fra den ordinære driftsorganisasjonen og tradisjonelt møteregime. I Informasjonsheftet på s. 12 finner vi at *«I utviklingsarbeidet er det avgjørende å få til en situasjon hvor aktørene med sine ulike utgangspunkt og kunnskap kan ha tid og trygghet til å stille de grunnleggende spørsmålene og drøfte de ikke-tradisjonelle alternativene og løsningene»*. Videre står det *«Som et utgangspunkt for å oppnå suksess i prosjektet må samarbeidet bygge på felles anstrengelse for å etablere gjensidig tillit og forpliktelse, og det må legges opp til god informasjonsdeling og problemløsning»*.

I informasjonsheftet løftes det frem fire faktorer som er ekstra viktige for at prosjektene i kommunene skal lykkes: 1) stabil arbeidsgruppe 2) felles eierskap til prosjektet 3) ekstern profilering og 4) høyt fokus i egen organisasjon (s. 13). Viktigheten med å jobbe med legitimitet i forhold til prosjektene i egen kommune presiseres i følgende sitat fra informasjonsheftet: *«Man må kontinuerlig arbeide med legitimitet i egne rekker. Samarbeidet må bli et offentlig anliggende som drøftes i politiske fora, som er tema i ledersamlinger og som drøftes og anvendes ute i de enkelte virksomheter»* (s. 13).

Kommunene som deltar i utviklingsprogrammet bestemmer selv hvordan de skal organisere og gjennomføre prosjektene sine. Det forutsettes imidlertid at de lokale prosjektene har god



forankring hos de involverte for hva som skal gjøres og hvorfor, at de utvikler målbare mål som kan evalueres, at det lages tydelig prosjektplaner, og at gevinsten(e) som oppnås i prosjektene realiseres gjennom implementering i ordinær drift etter at prosjektperioden er over. Underveis i prosjektperioden blir deltakerkommunene inndelt i nettverk etter hvilket tema de skal jobbe med, og på nettverkssamlinger forutsettes det deltakelse fra alle tre parter i hver kommune. For at prosjektene skal sikres god lokal forankring, forventes det at hver kommune arrangerer minst en temadag der hensikten er å informere og involvere alle aktuelle deltakere i den enkelte kommune. I tillegg vil prosjektlederne bli fulgt opp med egne samlinger for faglig påfyll og veiledning.

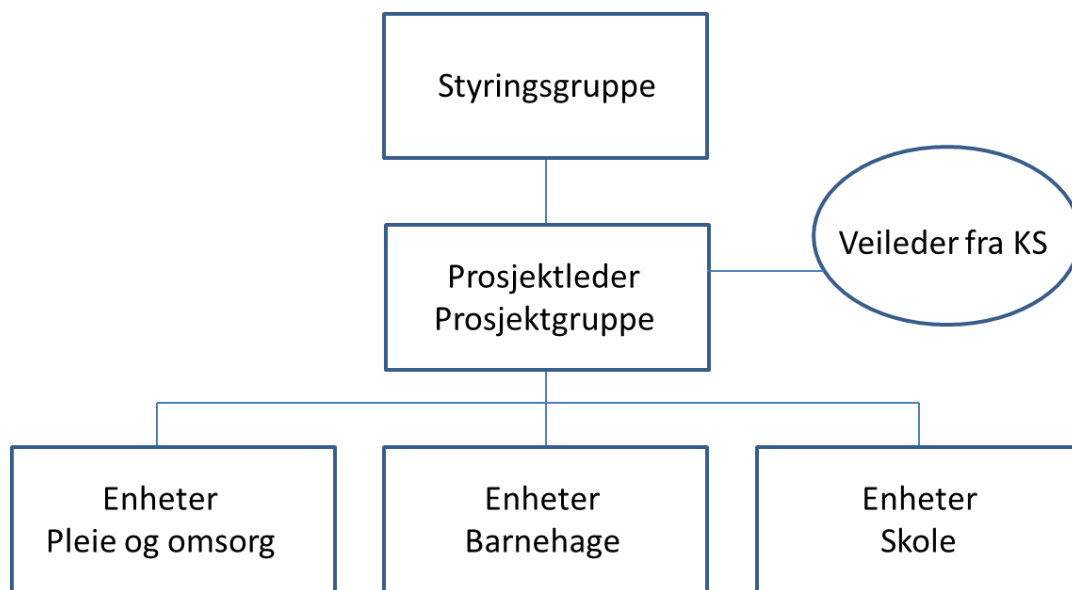
### **2.3.1 Prosjektbeskrivelse i «vår kommune»**

«Vår kommune» har store utfordringer med å rekruttere og beholde den kompetansen de ulike enhetene har behov for innen skole (lærere), barnehage (førskolelærere) og helse- og omsorg (helsearbeidere og sykepleiere). Ved at kommunen jobber godt med rekruttering og kompetanse vil det virke inn på kvaliteten av tjenestene til innbyggerne. Gjennom deltakelse i utviklingsprogrammet «Saman om...» vil kommunen få en mulighet til å jobbe med disse utfordringene. Som deltakere i programmet skal kommunen etablere tre delprosjekter innen områdene barnehage, skole, og helse- og omsorg. Innenfor hvert område vil det bli valgt en enhet der arbeidet skal starte, og ut fra en framdriftsplan vil alle enhetene innenfor de tre tjenesteområdene etter hvert bli innrullert i programmet. Våren 2013 ble programmet startet i en av kommunens sykehjem, og i løpet av høsten 2013 vil programmet utvide seg til flere enheter innen alle de tre tjenesteområdene. Programmet skal avsluttes høsten 2015.

Som deltakere i «Saman om...» er kommunen med i et innovasjonsnettverk sammen med fem andre kommuner, der kommunen får mulighet for faglig påfyll og tilgang på veiledning. Nettverket byr både på rene prosjektledersamlinger og på større samlinger der det forventes at kommunen stiller med representanter fra det lokale trepartssamarbeidet (politikere, tillitsvalgte og administrativ ledelse). Internt i kommunen ledes prosjektet av prosjektleder (Astri) og en prosjektgruppe som rapporterer til styringsgruppa, som er administrasjons- og likestillingsutvalget (ADMU). ADMU er sammensatt av politikere og hovedtillitsvalgte, og de har møter ca seks ganger i året. Administrativ ledelse har møte- og talerett i utvalget. Prosjektgruppa ble etablert første gang høsten 2012, men ble deretter reetablert etter innspill fra KS sin nettverksleder i innovasjonsnettverket. For å få større grad av forankring hos strategisk ledergruppe, ble kommunen oppfordret til å innlemme en representant fra strategisk/administrativ ledergruppe inn i prosjektgruppa. Fra februar 2013 ble prosjektgruppa derfor reetablert med to representanter fra de tillitsvalgte, to politikere og to fra administrasjonen der den ene er fra strategisk ledergruppe. På den måten blir trepartssamarbeidet ivaretatt i prosjektgruppa. I tillegg skal den strategiske lederen

(kommunalsjefen) som har ansvar for det tjenesteområdet programmet til enhver tid arbeider i, delta i prosjektgruppa ved behov.

Prosjektorganiseringen i «vår kommune» er beskrevet i figur 2.1. Her ser vi at prosjektet har en tradisjonell hierarkisk organisering, med styringsgruppe (ADMU) og prosjektgruppe. Veilederen fra KS er ment å støtte prosjektleders og prosjektgruppas arbeid. Enhetene som skal arbeide med programmet, skal få støtte av prosjektleder og prosjektgruppe.



**Figur 2.1: Oversikt prosjektorganisasjonen i «vår kommune»**

«Vår kommune» er allerede i gang med arbeidet ute i enhetene. Våren 2013 ble det arrangert temadag på et av kommunens sykehjem. Ambisjonen var at alle parter som hadde et eierforhold til enheten skulle være representert, også representanter for brukerne. 40 personer deltok på samlingen i tillegg til prosjektgruppa, én representant fra KRD og kommunens veileder fra KS. Deltakerne ble først ønsket velkommen av enhetsleder ved sykehjemmet som orienterte om utfordringene enheten har i dag og vil få fremover i forhold til rekruttering og kompetanse. Deretter ble det orientert om de nasjonale og kommunale utfordringene innen helsesektoren av representant fra KRD, nettverksveileder og lokale aktører (politikker, tillitsvalgt og kommunalsjef). Veilederen fra KS hadde et innlegg om «Saman om...» som utviklingsprogram, og om hva det vil si å jobbe innovativt. Den første delen av temadagen ble avsluttet med at en av kommunens lærlinger innen helsearbeiderfaget la fram sitt drømmebilde av kommunen som en framtidig arbeidsplass.

Deltakerne ble etter hvert fordelt i grupper, og de fikk deretter utdelt to oppgaver: 1) Hva skal til for at du som pasient ved sykeheimen skal få et godt liv? og 2) Hva skal til for at du med stolthet skal si at du jobber i «vår kommune»? Temadagen ble avsluttet etter en kort gjennomgang av gruppearbeidet. Resultatene av innspillene ble skrevet ned og samlet inn, slik at prosjektgruppa kunne organisere dem i ulike kategorier. Det videre arbeidet vil fortsette ute på enheten høsten 2013. Prosjektleder, i samråd med prosjektgruppa, vil være med og tilrettelegge for en prosessorientert arbeidsmåte der det vil bli fokusert på involvering av de ansatte og pårørende slik at det gjennom aktiv deltakelse skal vokse fram eierskap hos hver enkelt. Erfaringer fra denne enheten vil prosjektgruppa ta med seg i det videre arbeidet inn mot nye enheter.

Vi vil presisere at vår tilnærming til å studere legitimerings- og forankringsutfordringer av utviklingsprogrammet i «vår kommune», vil rette seg mot det *overordnede* trepartssamarbeidet, arbeidet i prosjektgruppa og i den strategiske ledelsen, slik det sentrale programmet legger føringer for. Vår forskning vil derfor ikke ha fokus på det arbeidet som skjer ute i enhetene i forbindelse med utviklingsprogrammet.

## Kapittel 3

### Teoretisk tilnærming

#### 3.1 Innledning

I dette kapitlet vil vi presentere aktuell teori vi mener kan belyse vår problemstilling: *Hva er kritiske utfordringer når det gjelder å skape legitimitet og forankring av et utenfor-initiert utviklingsprogram i en kommune?*

I innledningskapitlet tok vi utgangspunkt i og definerte begrepene legitimitet, forankring og utenfor-initiert utviklingsprogram. Her redegjorde vi for at *legitimitet* handler om aksept og rettferdiggjøring, og at å *legitimere* (som verb) kan være egnet for å belyse vår tilnærming som i stor grad er prosess- og handlingsbasert. Endringsaktørenes rolle i dette anses som sentral. Videre diskuterte vi *forankringsbegrepet*, og viste i særdeleshet at *deltakelse* og *eierskap* er viktige forutsetninger for å skape forankring av programmer/prosjekter i organisasjoner. Sammenhengen mellom legitimitet og forankring har vi oppsummert i Figur 1.1, som en hypotese. Vi definerte også *utviklingsprogram* som betegnelsen på tiltak og prosesser som er ment å skape endring av praksis i en organisasjon. At programmet er *utenfor-initiert* betyr at initiativet kommer utenfra, som en forespørsel til den enkelte kommune om å delta.

Vi har utarbeidet to forskningsspørsmål som er ment å hjelpe oss til å besvare problemstillingen. Disse spørsmålene, sammen med problemstillingen og begrepsdefinisjonene, indikerer en prosessuell og praksisbasert tilnærming til problemkomplekset. Dette synliggjøres blant annet ved at vi bruker ordene «*skape*», «*legge til rette for*» og «*arbeide med prosesser*» i problemstillingen og forskningsspørsmålene. I vår tilnærming til problemstillingen vil vi legge til rette for prosesser med dialog og refleksjon der aktørene bidrar til læring og kunnskapsutvikling for hver enkelt, og for gruppen som helhet. Vår teoretiske tilnærming vil derfor bære preg av dette. Det betyr at *aksjonsforskning* som en strategisk tilnærming til kunnskapsutvikling og endringsprosesser vil være relevant for oss. En teoretisk og metodisk gjennomgang av aksjonsforskning, og hva den betyr for vår tilnærming, vil vi imidlertid gå nærmere inn på i metodekapitlet.

Vi har valgt å bygge opp dette kapitlet ved først å presentere teori om kunnskapssyn og læring (3.2), og knytte dette opp mot vitenskapsteoretiske perspektiver. Dette er relevant for vår tilnærming da legitimering og forankring av utviklingsprogrammet «Saman om..», etter vårt syn, forutsetter en prosessuell arbeidsform der mennesker kommer sammen for å lære,

og på den måten bidrar til kunnskapsutvikling. Gjennom dette vil vi også synliggjøre vårt vitenskapsteoretiske ståsted for leseren. Argyris og Schön (1978, 1996) sin utledning om handlingsteori vil videre inngå som en del av gjennomgangen omkring organisatorisk læring.

I 3.3 presenterer vi «Den samskapte læringsmodellen» (Klev og Levin 2009). Den mener vi vil være et hensiktsmessig verktøy og en teoretisk ramme for å forstå og analysere det arbeidet "vår kommune" har startet på, samtidig som modellen bygger på aksjonsforskningens premisser om bl.a. deltakelse og endring.

Fordi vi studerer *oppstarten* av en organisasjonsutviklingsprosess, vil vi i 3.4 beskrive tre faktorer som særskilt kan påvirke prosessene i denne fasen. Vi vil først anskueliggjøre effekten *ulike arenaer* har på læring, videre betydningen av *medvirkning* fra ulike aktører i endringsprosesser, og avslutningsvis hvordan *prosessleder* kan legge til rette for utviklingsprosesser i en organisasjon. Her vil vi bl.a. basere oss på Klev og Levin sin samskapte læringsmodell (Klev og Levin 2009) og Yukl (2013) sine betraktninger om medvirkning i beslutningsprosesser

Til slutt vil vi i 3.5 beskrive faktorer som kan virke fremmende og hemmende på kunnskapsutviklingen i organisasjoner, bl.a. de fem kunnskapshjelpere som von Krogh et al. (2001) omhandler i sin bok "Slik skapes kunnskap". Dette er relevant for å belyse problemstillingen vår og hjelpe oss til å forstå hvilke mekanismer som virker sammen når kunnskap skapes og utvikles i organisasjoner. Det er også interessant for oss å se på mekanismer som hindrer kunnskapsutvikling. Vi vil for øvrig hente teoretiske perspektiver fra Argyris og Schön (1978, 1996), Klev og Levin (2009).

## 3.2 Om kunnskap, kunnskapssyn og læring

Som vi var inne på i innledningskapitlet, inntar vi primært et sosialkonstruktivistisk og praksisbasert vitenskapsteoretisk ståsted. Likevel vil vår tilnærming også bære preg av en mer strukturell forståelse av virkeligheten. Det betyr at vi vil preges av en pragmatisk inngang til problemkomplekset. Dette vil vi komme nærmere inn på i kapittel 4 (metodisk tilnærming).

Når det gjelder kunnskapsbegrepet, vil forståelsen av dette være ulik alt etter hvilket vitenskapsteoretisk ståsted man inntar. Kunnskapsbegrepet er ikke entydig og det kan derfor heller ikke defineres på én entydig måte. Vi velger å drøfte begrepet både ved hjelp av dikotomiene *eksplisitt* og *taus*, og *objektivistisk* og *praksisbasert*. Vi tar i hovedsak utgangspunkt i Hislop (2009) sine redegjørelser når disse begrepene gjennomgås i det følgende.

### 3.2.1 Eksplisitt og taus kunnskap

I følge Hislop (2009) kan kunnskap klassifiseres i to forskjellige hovedtyper: eksplisitt og taus kunnskap. *Eksplisitt kunnskap* defineres som objektiv, upersonlig, kontekstuavhengig, mulig å kodifisere og lett å dele med andre. Eksplisitt kunnskap kan uttrykkes i formalspråk og kunnskapen kan deles ved bruk av f.eks. IT-verktøy. *Taus kunnskap* defineres som subjektiv, personlig, kontekstspesifikk og vanskelig å dele med andre. Taus kunnskap er mer uformell, vanskelig å artikulere, og er integrert i den kultur og de forutsetninger til den som har og bruker den. Polanyi (1958), som regnes en foregangsmann omkring begrepet taus (tacit) kunnskap, sier at taus kunnskap handler om at vi vet mer enn det vi kan si eller kommunisere.

Taus kunnskap kan ikke kvantifiseres på samme måte som eksplisitt kunnskap, fordi taus kunnskap innebærer både fysiske, kognitive og kroppslige ferdigheter. Den ligger ofte i relasjonene mellom personer, og er innarbeidet i språkbruk og menneskers delte forestillinger. I et praksisbasert kunnskapsperspektiv ser man ikke på eksplisitt og taus kunnskap som dikotomier i en "enten-eller"-forståelse av kunnskap. Her betraktes all form for kunnskap som relevant, og er innvevd i og har gjensidig påvirkning på hverandre (Hislop 2009). Dette kommer vi nærmere tilbake til i neste avsnitt.

### 3.2.2 Objektivistisk og praksisbasert kunnskapssyn

Ulike epistemologiske perspektiver på kunnskap og kunnskapsutvikling vil også ha relevans for vår tilnærming til problemstillingen. Ifølge Hislop (2009) kan litteraturen om dette i hovedsak deles i to: Det objektivistiske (strukturelle) og det praksisbaserte perspektivet. I det *objektivistiske* perspektivet skilles det mellom kropp og kunnskap. Det er fokus på kodifisering og samling av kunnskap, og å lage mekanismer for å dele kunnskap for eksempel i databaser. Kjennetegn på kunnskap innen det objektivistiske perspektivet er at kunnskap er en enhet eller et objekt, og blir sett på som objektive fakta som er kodifiserbar, upersonlig, kontekstuavhengig og lett å dele – med andre ord kan den gjøres eksplisitt. Taus kunnskap blir i dette perspektivet oppfattet som subjektiv, personlig, kontekstspesifikk og vanskelig å dele. Likevel hevder man innen det objektivistiske perspektivet at den tause kunnskapen kan gjøres eksplisitt, ved for eksempel å kodifiseres, samles inn og systematiseres, og på den måten deles. Videre anser man i dette perspektivet at eksplisitt kunnskap har større verdi enn taus kunnskap (Hislop 2009).

Det objektivistiske perspektivet hviler videre på en antakelse om at overføring av kunnskap foregår lineært som et budskap fra en avsender til en mottaker. En del av antakelsen er at kunnskap hos avsenderen er klart avgrenset og kan oppfattes og forstås av mottakeren uten videre kontakt med avsenderen. Det gir derfor god mening å gjøre kunnskap tilgjengelig gjennom for eksempel databaser, plandokumenter og skriftlige prosedyrer (Hislop 2009).

I det *praksisbaserte* perspektivet veves kropp og kunnskap sammen. Hislop (2009) definerer det praksisbaserte perspektivet ved hjelp av seks kjennetegn: kunnskap er innebygd i praksis, taus og eksplisitt kunnskap er uatskillelige, kunnskap er kroppsliggjort og personlig, kunnskap er sosialt konstruert, kunnskap er en del av kulturen og kunnskap kan bestrides. En konsekvens av denne forståelsen er ifølge Blackler (1995, i Hislop 2009:35, vår oversettelse): at ”i stedet for å forstå kunnskap som en ting mennesker har, er det bedre å forstå kunnskap som noe de gjør” (Blackler 1995, i Hislop 2009:35, vår oversettelse). Det praksisbaserte perspektivet innebærer dermed at man ikke ser på kunnskap som en ting eller en beholdning, men som en prosess som skapes mellom mennesker.

En viktig konsekvens av det praksisbaserte kunnskapsperspektivet, er at ideen om at kunnskap kan lagres i et lagringsmedium forkastes. Kunnskap er ikke ting, og kan derfor ikke behandles som ting. Kunnskap er det som skjer i prosesser. En annen konsekvens er at kunnskap ikke kan håndteres og ledes av ledere. Ledere vil aldri kunne ha oversikt over annet enn fragmenter av de ansattes kunnskap. Ledelse av kunnskapsprosesser må skje ved at den sosiale interaksjonen forsterkes mellom deltakerne. På den måten vil forståelse og innsikt utvikles gjennom utforskning og refleksjon. Denne prosessen kalles ”*perspective making and taking*” (Hislop 2009:45). Det vil si at kunnskapsutvikling skjer ved at mennesker deler perspektiver med hverandre.

I følge Nonaka og Takeuchi (1995, i von Krogh et al. 2001) er berettiget og sann overbevisning knyttet til den subjektive og meningsskapende prosessen mennesker deltar i sammen med andre. En berettiget og sann overbevisning er for hver enkelt person en sosial konstruksjon som er utviklet fra hver enkelt sine unike erfaringer, perspektiv og forståelse i samspill med omgivelsene.

For at organisasjoner skal kunne utvikle kunnskap i et praksisbasert kunnskapssyn, er det i følge von Krogh et al. (2001) viktig at *ledelsen* skifter perspektiv fra å *kontrollere* kunnskap til å *skape* kunnskap. Dette kan skje ved at lederne støtter kunnskapsutviklingsprosesser. Som vi var inne på overfor, drøfter også Hislop (2009) viktigheten av dette. Oppmerksomheten rettes mot menneskenes ferdigheter i å bygge relasjoner og i å delta i dialog. Muligheten for å skape ny kunnskap ligger i et tillitsfullt og raust samspill mellom organisasjonens medlemmer. Von Krogh et al. (2001) er opptatt av at det må utvikles *en kunnskapshjelpende kontekst* preget av *omsorg* for alle deltakerne i organisasjonen. Dette vil være relevant for oss når vi skal se på hvilke faktorer som fremmer og hemmer kunnskapsutvikling, og det vil bli omhandlet nærmere senere i dette kapitlet.

Dette perspektivet mener vi videre har relevans når vi skal forsøke å svare på forskningsspørsmål 1: *Hva er kritiske utfordringer for prosjektleder når det gjelder å legge til rette for legitimering av utviklingsprogrammet «Saman om ein betre kommune»?* En

prosjektleder kan defineres som leder i denne sammenhengen, selv om «ledelsen» som begrep i stor grad også innbefatter de lederne som har et overordnet ansvar i linjeorganisasjonen. Vi kommer nærmere inn på (prosjekt)leders rolle i kunnskapsutvikling senere i dette kapitlet.

Det praksisbaserte perspektivet er relevant for vår tilnærming, fordi vi anser de handlingsbaserte aktivitetene og prosessene som en viktig premisseleverandør for at legitimering og forankring av utviklingsprogrammet skal skje. Samtidig fordrer vår definisjon av selve *utviklingsprogrammet* en prosessorientert tilnærming til problemfeltet. Som vi kommer nærmere inn på senere i dette kapitlet, krever det praksisbaserte perspektivet at mennesker møtes og snakker sammen. *Hvordan* dette kan gjøres, redegjør vi mer for i metodekapitlet.

Det strukturelle (objektivistiske) perspektivet kan imidlertid også bidra til å belyse vår tilnærming, fordi organisasjoner og ledere tradisjonelt har vært preget av et objektivistisk kunnskapssyn. De utfordringer man møter når man har intensjoner om å tenke og handle prosessuelt, vil derfor ha relevans når vi skal drøfte problemstillingen i kapittel 6. I det hele tatt kan en *flerøyd* tilnærming til problemstillingen (Irgens 2011, Irgens og Wennes 2011), bidra til å utvide vår forståelse av hvordan og hvorfor komplekse organisasjoner som en kommune er, navigerer i sin ferd inn i framtida.

### 3.2.3 Om læring i organisasjoner

Noe spissformulert kan man si at læring i organisasjoner tradisjonelt (dvs. innenfor et objektivistisk kunnskapssyn) har vært synonymt med å delta på kurs, kartlegge kompetanse og utarbeide individuelle kompetanseplaner (Lai 2013). Dette med en tro på at det *i seg selv* bidrar til kunnskapsutvikling og læring gjennom en lineær mål-middel-tenking. Ikke overraskende har denne tilnærmingen bidratt til marginal læring og erfaringsoverføring (Lai 2013, Jakobsen 2008). Med et praksisbasert utgangspunkt, definerer Hislop (2009) læring i organisasjoner som innebygd individ- og gruppenivå læring i en organisasjons struktur og prosesser, oppnådd gjennom refleksjon over og endring av normer og verdier som er nedfelt i organisasjonen.

Vi støtter oss også til Elkjær (2004) som inntar et *pragmatisk ståsted* om organisatorisk læring (se nedenfor), og Levitt og March (1988) sin forståelse av organisasjonslæring som prosess. I følge Elkjær (2004) har teoriene om organisatorisk læring gjennomgått tre faser eller «veier». Den første fasen er preget av et strukturelt syn på kunnskap, og ser på læring som kunnskapsinnhenting. Her legges vekt på individuelle kommunikative og analytiske evner og tilegnelse av kunnskap. Den andre fasen henter bl.a. inspirasjon fra den amerikanske pragmatikeren John Dewey (1859-1952), og legger vekt på læring som deltakelse i praksisfellesskaper («communities of practice»). Her er vekten på sosiale



prosesser i organisasjonen tillagt større vekt enn i den første fasen, og bl.a. er deltakelse et viktig element. Den tredje veien bygger i følge Elkjær på de to første, men her trekkes også emosjoner, intuisjon, kropp og engasjement inn som en viktig del av den organisatoriske læringen. Det betyr altså at man ikke forkaster de to første veiene, men at alle de tre tilnærmingene er viktig for å forstå kompleksiteten i organisatorisk læring. Ikke minst mener Elkjær at den tredje veien også bidrar til å binde sammen det individuelle og kognitive perspektivet fra den første veien og det organisatoriske og praksisbaserte perspektivet fra den andre veien, og gir flere «briller» i analysene av organisatorisk læring.

I et praksisbasert perspektiv er derfor læring knyttet til *deltakelse i praksisfellesskap*, der fellesskapet utgjør den viktigste arena for læring. I dette fellesskapet skapes og lagres kunnskapen ved at aktørene kommuniserer sammen på forskjellige måter (Hislop 2009). Derimot vil den formaliserte læringen ofte skje utenfor praksisfellesskapet og den sosiale konteksten (Gotvassli 2011). Dette skaper et skille mellom den formelle og den uformelle kunnskapen. Læring blir derfor en individuell og mental prosess hos den enkelte aktør som et resultat av individuell og kognitiv informasjonsbehandling. I et praksisbasert perspektiv vektlegges læring og prestasjonsforbedring gjennom deltakelse og praksis i organisasjonen. Gjennom deltakelse i ulike praksisfellesskap utvikler aktørene både refleksjon og ny kunnskap (Gotvassli 2011).

Hislop (2009) diskuterer videre kjennetegn ved grupper som består av flere praksisfellesskap, og hvilke utfordringer slike grupper møter når de inngår i kunnskapsutviklingsprosesser. Det at hvert praksisfellesskap deler kunnskap, verdier og identitet gjør det vanskelig å ha tillit til andre praksisfellesskap. Dette påvirker igjen viljen til kunnskapsdeling og felles prosesser. Når dette betraktes fra et objektivistisk perspektiv vil man være opptatt av faktorer ved «kunnskaps giveren», ved kunnskapens art, og ved «kunnskaps mottakeren». Viktige faktorer er da hvorvidt «kunnskaps giveren» er motivert til og i stand til å formidle, om kunnskapen er taus, flertydig eller kompleks, og om «kunnskaps mottakeren» er motivert og i stand til å motta og overføre kunnskap til eget bruk. I et praksisbasert perspektiv vil man være opptatt av å skape «kunnskapsrom» eller arenaer (von Krogh et al. 2001, Klev og Levin 2009) og styrke de sosiale relasjonene og samtaleferdighetene hos deltakerne. Dette er særlig viktige fokuspunkter når gruppen består av flere praksisfellesskap. Disse perspektivene er relevante for vår tilnærming til problemstillingen, fordi vi ønsker å utforske hvordan aktører i fra forskjellige ståsteder i organisasjonen (fra ulike praksisfellesskap) i samspill med hverandre kan bidra til forankring av utviklingsprogrammet i kommunen (forsknings spørsmål 2).

Her kan det for vår tilnærming være relevant å trekke inn et individuelt aspekt knyttet til læring og refleksjon. Med utgangspunkt i at utfordrende situasjoner i arbeid med mennesker krever kreativ og selvstendig refleksjon, har Donald Schön (1983, i Irgens 2007) lansert begrepet *den reflekterte praktiker*. Den reflekterte praktiker blir utfordret og motivert av

overraskende, uklare og forvirrende situasjoner, uten å la seg begrense av mer strukturell kunnskap og standardiserte løsninger. Vi kan reflektere på to ulike måter når vi i en situasjon ikke oppnår det vi forventer: *refleksjon-over-handling* og *refleksjon-i-handling*. Den første betyr en tilbakeskuende refleksjon over hva som har skjedd. Det andre innebærer refleksjon over handlingen mens man handler, og kan sammenlignes med begrepet taus kunnskap som vi drøftet tidligere i dette kapitlet. Disse dimensjonene er bl.a. interessante når man skal se nærmere på endringsagentens rolle i OU-arbeid. Vi vil derfor komme tilbake til dette når vi skal analysere og drøfte empirisk materiale knyttet til prosesslederrollen, og ikke minst når vi skal diskutere hva vi selv har lært i forskningsarbeidet knyttet til masteroppgaven.

### 3.2.4 Handlingsteorier

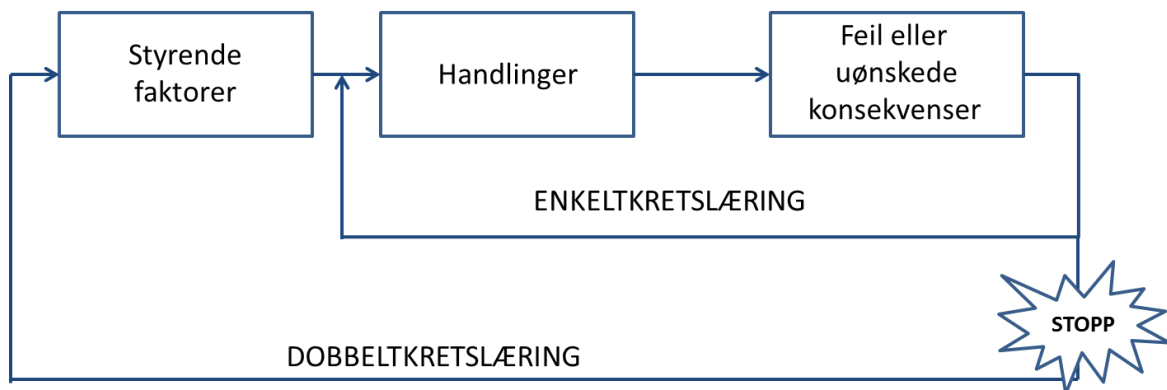
Som vi har vært inne på over, vil organisasjonsutviklingsprosesser alltid på en eller annet måte bli påvirket av ulike faktorer i og utenfor miljøet. Dette fører oss over i en presentasjon av såkalte *handlingsteorier*, samt faktorer som både kan fremme og hemme kunnskapsutvikling i organisasjoner.

Argyris og Schön (1978, 1996) argumenterer for at våre handlinger bygger på handlingsteorier, og bak handlingene ligger det refleksjonsprosesser som er koblet til praksis. Handlingsteoriene kan være så innarbeidet i vår praksis at vi ikke er oppmerksomme på dem, men de vil likevel være styrende for hvordan vi utøver vår praksis. I følge Argyris og Schön har alle organisasjoner handlingsteorier som inneholder strategier, normer og verdier som aktørene i en organisasjon opplever som felles, og som blir etterlevd av alle (de fleste) i organisasjonen.

Argyris og Schön (1978, 1996) hevder videre at for at organisasjoner skal endre seg, må ny praksis utvikle seg gjennom en læringsprosess som starter med en individuell refleksjon for alle involverte. Organisasjoner kan ikke lære ved at noen utvalgte tar seg av læringen. Skal en organisasjonen lære er det nødvendig at alle aktørene i organisasjonen deltar. Et hovedpoeng er at hverdagspraksisen i en organisasjon er lært, og for at praksisen skal endres må organisasjonen gjennomgå en læringsprosess. For at organisasjonen skal lære krever det deltakelse i læringsprosesser fra medlemmene, og på den måten kan læringen føre til at handlingsteoriene endres.

Handlingsteorier blir definert som «*individuelle og kollektive teorier for og om handling som vi bruker for å oppnå det vi ønsker*» (Argyris, Putnam & McLain Smith 1985, i Irgens 2011:91). Det vil si at de bidrar til å forenkle og skape sammenheng i en kompleks virkelighet. Handlingsteoriene inneholder styrende variabler som er bestemmende for vår adferd, og som oftest blir tatt for gitt. Hvis disse ikke lenger har gyldighet, vil adferden utvikles i dysfunksjonell retning. Når handlingsteoriene ikke gir ønskelige resultater, kommer vi igjen i befatning med *læringsbegrepet*, og ikke minst hva som hindrer læring, på forskjellige nivåer.

Det skilles mellom enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring, men også begrepene nullæring og metalæring brukes. I et kontinuum finner vi nullæring som den enkleste formen for læring, der det strengt tatt ikke foregår noe læring. Man fortsetter med det man holder på med, til tross for utilfredsstillende resultater. Ved enkeltkretslæring kan man korrigere feil, men man endrer ikke de grunnleggende forutsetningene som er årsaken til feilen. Ved dobbeltkretslæring blir det imidlertid satt spørsmålsteget ved grunnleggende og styrende forutsetninger (f.eks. normer og verdier), og det er mulig å endre både forutsetninger og adferd. Metalæring innebærer at man lærer av selve læringsprosessene, og anses som den «høyeste» formen for læring i organisasjoner i denne sammenhengen. Forholdet mellom enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring er belyst i figur 3.1.



Figur 3.1. Enkelt- og dobbeltkretslæring (etter Argyris 1990, i Irgens 2007).

Irgens (2007:56) definerer læringen som organisatorisk «*når organisasjonen endrer sine handlingsteorier, og blir i stand til å utføre arbeidsoppgaver og håndtere utfordringer på en ny og bedre måte, uten at den er avhengig av de enkeltindivider som først tilegnet seg den nye kapasiteten*». Det sentrale her er at organisatorisk læring forutsetter endring i handlingsteoriene, men at dobbeltkretslæring og metalæring kan virke truende på organisasjonens aktører. Læringen stoppes gjerne av det som blir kalt *organisasjonsmessige forsvarsrutiner*. Det bidrar igjen til å utvikle det Argyris (1990, i Irgens 2011) kaller innøvd inkompetanse og forsvarsmønstre, og er en konsekvens av at vi bevisst eller ubevisst prøver å unngå ubehagelige situasjoner eller forandring. Von Krogh et al. (2001) viser til noe av de samme sammenhengene i deres utledning om kunnskapshemmende faktorer i organisasjonsutviklingen, noe vi vil komme nærmere tilbake til senere i dette kapitlet.

Summen av individers og grupper forsvarsrutiner danner forsvarsmønstre som bidrar til å hindre læring i organisasjonen. Dette forsterker seg ytterligere hvis det oppleves diskrepans mellom uttalte handlingsteorier og verdier (uttalt teori) og de handlinger og verdier man ser utspiller seg (bruksteori) (Irgens 2007, 2011). Disse perspektivene tror vi er relevante når vi

skal utforske hvordan legitimiteten til utviklingsprogrammet i «vår kommune» er uttalt gjennom formelle vedtak og “gode” ord, sett i sammenheng med hvordan legitimiteten (eller mangel på den) faktisk synliggjøres i de hverdagslige aktiviteter i organisasjonen.

Som vi har forsøkt å argumentere for, vil handlingsteorier kunne bidra til både fremming og hemming av kunnskapsutvikling i organisasjoner. Dette kommer vi tilbake til senere i dette kapitlet.

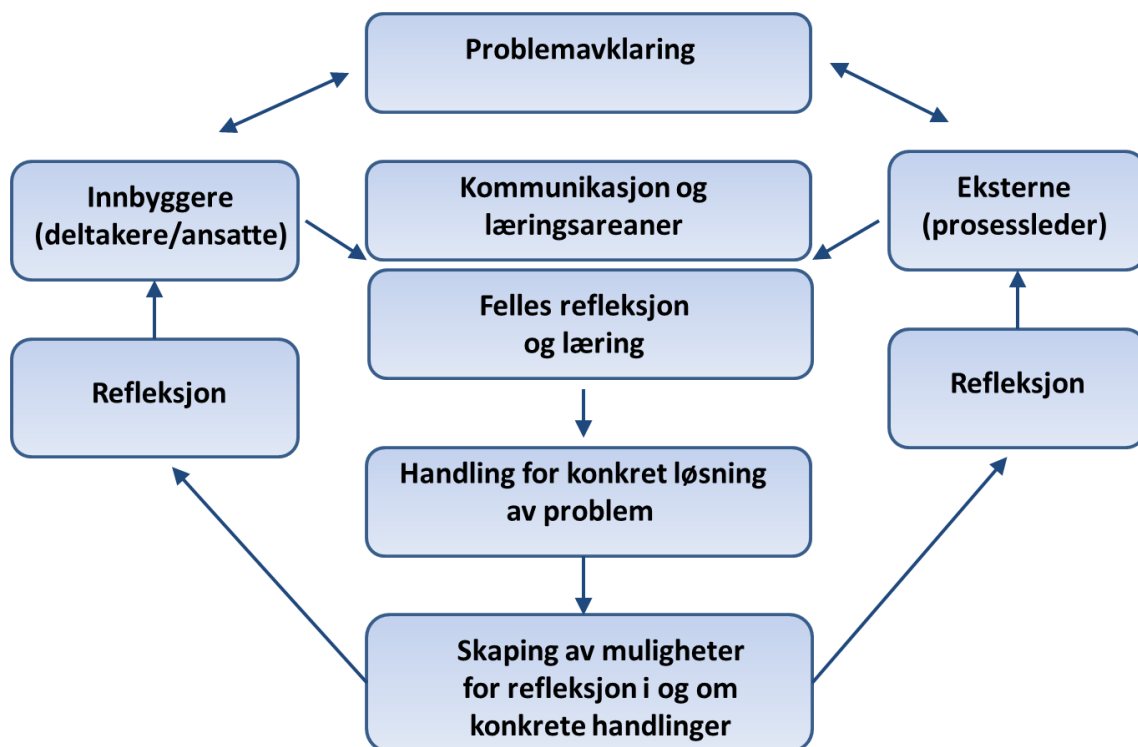
### 3.3 Den samskapte læringsmodellen

Vi vil nå gå over til å presentere “Den samskapte læringsmodellen” til Klev og Levin (2009). Den bygger blant annet på argumentasjonen vi har ført foran knyttet til læring og deltakelse innenfor det praksisbaserte kunnskapsperspektivet. «Saman om...» forutsetter samtidig at kommunen skal arbeide med å forankre programmet i egen kommune hos alle de tre partene som anses som deltakere: politisk ledelse, administrativ ledelse og ansatte (tillitsvalgte). Dette skal skje i et forpliktende samspill mellom partene. For at «vår» kommune skal kunne jobbe med medvirkningsbaserte prosesser, vil det derfor være behov for relevante arbeidsmodeller. Klev og Levin har utviklet en modell ut fra ønsket og behovet om å involvere en verdimesig forankring i medvirkning, ledelse av endringsprosesser og oppbygging av kunnskap for alle involverte. Modellen bygger på forutsetningen om at organisasjonens medlemmer og fasilitatorene (eks. prosjektleder eller ledelse) er deltakere i den samme læringsprosessen. Prosjektleder har med seg faglig kompetanse, og organisasjonens medlemmer har med seg lokal kunnskap. Klev og Levin (2009) hevder at den samskapte læringsmodellen kan brukes som verktøy for å modellere OU-prosesser som læringsprosesser.

Vi tar utgangspunkt i det Klev og Levin (2009) kaller *deltakerdemokrati*, som betyr å skape demokratiske prosesser for utvikling av ny kunnskap. Medvirkning og kollektiv refleksjon er viktige faktorer innen organisasjonsutviklingsprosesser, fordi dette i følge både Klev og Levin (2009) og Yukl (2013) bidrar til legitimitet og forankring. Vi tror derfor at den samskapte læringsmodellen kan danne et relevant teoretisk rammeverk for oss, som kan bidra til å belyse vår problemstilling på en konstruktiv måte. Dette fordi den innehar aspekter knyttet til legitimitet, deltakelse, eierskap, forankring og aksjon/ending som vil være til nytte når vi skal knytte vårt empiriske materiale inn i analyse og drøfting (se kapittel 5).

Den samskapte læringsmodellen bygger også på Klev og Levin (2009) sine ideer om at etiske og verdimesige valg har avgjørende betydning for hvilken tilnærming den enkelte har til endringsledelse. De framhever som nevnt også viktigheten av et deltakerdemokrati. I dette legger de en demokratisk rettighet til å ha kontroll over sine arbeidsbetingelser, og dermed en reell medvirkning i endringsarbeidet.

I organisasjonsutviklingsprosesser er det behov for å systematisere og strukturere læringsprosessene. Den samskapte læringsmodellen kan bidra til dette ved å legge til rette for samspill mellom de som "eier" problemet og prosjektleder. Prosjektleder skal utøve endringsledelse ved å tilrettelegge for praktiske aktiviteter som så skal føre til læring og utvikling i organisasjonen. Klev og Levin uttrykker at "Hovedideen bak modelleringen av OU som samskapt læring, er ønsket om å integrere kommunikative prosesser på ulike typer arenaer i en og samme integrerte læringsprosess" (Klev og Levin 2009:73). Målet med prosessen er å utvikle løsninger på utfordringer i organisasjoner der aktører på ulike arenaer er med i den samme læringsprosessen, der prosesslederen opptrer som en selvstendig og integrert del av prosessen, og der kunnskapsutvikling kobles sammen med handlinger for å løse konkrete problem. Modellen kan framstilles på følgende måte (figur 3.2):



Figur 3.2: Den samskapte læringsmodellen (Klev og Levin 2009:74), noe modifisert av oss.

I følge Klev og Levin (2009) kan OU-prosesser deles inn i tre faser: initiering, oppstart og læringsspiralen. I *initieringsfasen* må problemet avklares slik at den gir retning på utviklingsarbeidets i forhold til form og målsetting. For at deltakerne skal få eierskap til problemfeltet er det viktig at de blir involvert i utformingen av problemet. *Oppstarten* er fase nummer to, og i denne fasen er det viktig å legge grunnlaget for en langsiktig

læringsprosess. I denne fasen må de ansatte bli aktivt engasjert for å være med på å forme egen arbeidssituasjon. Den siste fasen er *læringsspiralen* hvor konkrete løsninger på problem fører til kollektive refleksjonsprosesser som utvikler ny innsikt, og som gir grunnlag for nye konkrete organisasjonsmessige tiltak. Læringsspiralen innebærer refleksjon over egen praksis som kan bidra til ny praksis, nye forståelsesrammer, andre deltakere eller nye måter å samhandle på. Det er de konkrete handlingene som bidrar til læring og kunnskapsutvikling, og som driver OU-prosessen framover. Det er også sentralt at man tilrettelegger arenaer slik at aktørene kan møtes for å lære i fellesskap.

For vår tilnærming til problemstillingen, vil initieringsfasen være den viktigste, og er derfor den av fasene vi velger å framheve i denne oppgaven.

### 3.3.1 Initiering og problemavklaring

I starten av OU-prosesser må deltakerne bli enige om hva problemet består i og hvilke endringsbehov man har. I følge Klev og Levin (2009) er dette en kritisk fase i OU-prosessen, spesielt i medvirkningsbaserte prosjekter, og kan betegnes som en OU-prosess i miniatyr. Derfor vil alle momentene i læringsmodellen være relevant for initieringsfasen. I løpet av denne fasen skal deltakerne bli enige om ei løsbar problemstilling, etablere tillit til hverandre, forme de første konkrete handlingsalternativene, samt søke å lære i fellesskap. Prosessleder må designe prosessen slik at deltakerne får en felles forståelse for problemstillingen. Videre vil det være ei forutsetning for en vellykket OU-prosess at målene for prosessen er *bredt akseptert* slik at de har *legitimitet* hos deltakerne i prosessen.

Klev og Levin (2009:76) framhever at *“den mest fruktbare problemavklaringen etableres gjennom en dialog som gjør at synspunkter kan brytes mot hverandre”*. En viktig del av initieringsfasen er derfor å planlegge og ha oversikt over aktuelle *arenaer* der deltakerne kan samles og kommunisere med hverandre. Betydningen av ulike arenaer for kunnskapsutvikling og læring vil vi komme tilbake til seinere i teorikapittelet.

Det er viktig at det utvikles en aksept for at endring kan skje gjennom systematisk eksperimentering, og at det herunder ligger en innebygd forståelse for at det er lov til å gjøre feil. I følge Klev og Levin (2009) består læringsprosessene av følgende sekvenser: kollektiv refleksjon for å utvikle handlingsalternativer, eksperimentering for å nå ønskede mål, kollektiv refleksjon over oppnådde resultater, individuell refleksjon for interne og eksterne deltakere, og tilbakespill til og ny læring på felles læringsarenaer. Alt dette er deler av en læringsspiral som foregår hele tiden, men der prosesslederen gradvis fases ut fordi det forventes at ledelsen - i samspill med sine ansatte - tar ansvar for at læringsspiralen videreføres som en integrert del av et kontinuerlig utviklingsarbeid. Derfor er den venstre siden (sløyfen) i modellen betegnet som den viktigste, og den *“egentlige”* OU-prosessen. Likevel vil den høyre siden av modellen, som involverer en (utenforstående) prosessleder, være sentral i

initieringen av OU-arbeidet. Og det er nettopp denne fasen vi har et særskilt fokus på i vår tilnærming. Prosesslederrollen vil vi komme nærmere tilbake til senere i dette kapitlet.

Videre vektlegger Klev og Levin (2009) at deltakerne i en OU-prosess deltar både som deler av ei gruppe og som individer. Det vil si at hver enkelt må reflektere om de ønsker å delta i prosessen både som del av gruppen og som individ. Klev og Levin (2009) mener derfor at partene i OU-prosessen må utforme en kontrakt som inneholder retningslinjer for hva som skal oppnås og hvordan prosessen skal opphøre i tilfelle OU-arbeidet avbrytes før avtalt tid.

### **3.4 Særlige faktorer som har betydning for utviklingsarbeid i organisasjoner**

Vi skal nå se nærmere på tre ulike faktorer som i følge Klev og Levin (2009) har særlig betydning for organisasjonsutviklingsprosesser; 1) betydningen av *arenaer*, 2) betydningen av *medvirkning* i endringsprosesser og 3) *prosessleders* rolle som tilrettelegger for utviklingsprosesser i en organisasjon. I arbeidet med å legitimere og forankre utviklingsprogrammet «Saman om ein betre kommune» tror vi at alle disse tre faktorene er relevante, og vi vil derfor utdype innholdet i dem i det følgende.

#### **3.4.1 Arena**

For å lykkes i organisasjonsutviklingsprosesser er det viktig å velge en *arena* eller møteplass som egner seg for kommunikasjon med sikte på å oppnå felles læring. Sosiale møteplasser for erfaringsutveksling er i det hele tatt svært sentrale elementer for å skape kollektiv læring og kunnskapsutvikling (von Krogh et al. 2001, Klev og Levin 2009). Arenaer kan utformes på ulike måter, men består i praksis av to hovedelementer: Materielle rammer og menneskene som kommuniserer innenfor disse rammene (Oddane 2014, forventet utg). Det betyr at prosesslederen både må ta hensyn til de materielle rammene, hva som skal gjøres (diskusjoner eller praksis) og hvem menneskene er i organisasjonen. Prosesslederen må ha innsikt i hvordan alternative arenaer virker inn på deltakelse og kommunikasjon, og også ha kjennskap til menneskene i organisasjonen.

Det er ikke alle møtesteder som egner seg like godt for felles refleksjon og læring. F.eks. kan såkalte "tradisjonelle" fellesmøter snarere være eksempler på arenaer der enkeltkretslæring og organisatoriske forsvarsrutiner er framtreddende (Irgens 2007). Det vil være enklere å skape refleksjon og læring ved gruppebaserte aktiviteter (Klev og Levin 2009). Andre eksempler på arena kan være møte mellom noen få eller flere deltakere, workshops, konferanser eller prosjektsamlinger. Det er derfor viktig at prosessleder har oversikt over ulike arenaer, og effekten de har på deltakelse og kommunikasjon (Klev og Levin 2009).

Endringslederen må også ha faglig innsikt i kvaliteter med ulike arenaer, og samtidig kunne tilrettelegge for aktivitet på valgte arena. På disse arenaene må det være mulig å diskutere, eventuelt praktisk trening (omsette deltakelse og forslag til praktiske handlinger), og å reflektere for å utvikle nye handlingsmønstre. Det er derfor viktig at arenaene utformes på en måte som kan bidra til å løse de behovene som er i fokus (Oddane 2014, forventet utg). For at prosessleder skal velge "riktig" arena er det også ei forutsetning at vedkommende har kjennskap til menneskene i organisasjonen, og med utgangspunkt i det kan skreddersy den eller de arenaen det er behov for (Klev og Levin 2009).

Von Krogh et al. (2001) argumenterer på samme måte, og sier at for å oppnå en effektiv kunnskapsutvikling er organisasjonen avhengig av en *kunnskapshjelpende kontekst* (også kalt *Ba*, eller arena). En kunnskapshjelpende kontekst vil si felles møtesteder som kan være fysisk, virtuell, mental, eller en blanding av disse der kunnskap utvikles, skapes og brukes. Felles for møtestedene er at det er lagt til rette for at det kan utvikle seg gode relasjoner basert på interaksjon bestemt av den tillit og omsorg aktørene har for hverandre.

Oddane (2013) bringer inn viktigheten av felles arenaer med å sette søkelys på den *diskursive ubalansen* som slike møteplasser ofte innehar. Hun argumenterer med at denne ubalansen er viktig, og inneholder et potensiale for utvikling av ny kunnskap ved at meninger og perspektiver fra ulike aktørgrupper brynes med hverandre. Derfor er tilrettelegging av felles arenaer også viktig for å bidra til innovative og kreative prosesser i en organisasjon.

### 3.4.2 Medvirkning

Klev og Levin (2009) bygger i den samskapte læringsmodellen utviklingsarbeidet på et deltakerdemokratisk ideal. Det vil si at det er en demokratisk rettighet å kunne ha kontroll over sine umiddelbare og konkrete arbeidsbetingelser (Pateman 1970, i Klev og Levin 2009). Demokratimodellen bygger på fastsatte lover og avtaler, og den innflytelsen hver enkelt arbeidstaker har over eget arbeid. De som arbeider i organisasjonen har større innsikt i forhold til ulike utfordringer i organisasjonen. Derfor er det nødvendig å inkludere dem gjennom hele prosessen. Klev og Levin (2009) argumenterer for at omfattende implementeringsprosesser blir nødvendige ved at de ansatte aktivt deltar i å forme ulike løsninger, som deretter blir realisert gjennom egen endret praksis. Her bygges det nettopp på forholdet mellom deltakelse og eierskap. Deltakelse forsterker eierskap som gir større forankring.

Yukl (2013) argumenterer på samme måte for at økt medvirkning i utviklingsprosesser hos de ansatte vil gi høyere kvalitet på beslutningene, større aksept for beslutningene, større tilfredshet med beslutningsprosessene, og også føre til utvikling av ferdigheter hos de ansatte. For det første vil *medvirkning gi høyere kvalitet på beslutningene* når medarbeiderne



og leder har den informasjonen og de kvalifikasjonene (kompetansen) som behøves for å løse problemet. Når flere perspektiver og kompetanser dras inn i beslutningene, vil prosessene styrkes av dette. I tillegg vil også faktorer som tid og antall deltakere påvirke kvaliteten av beslutningene. For det andre vil *medvirkning gi mer aksept for beslutningen* fordi deltakerne vil oppleve et større eierskap, og det vil igjen være med på å øke motivasjonen for implementering av beslutningene. Aktørenes deltakelse i prosessen vil føre til at de forstår beslutningene og derfor vil frykten og motstanden for endring i organisasjonen være mindre. For det tredje vil *medvirkning gi mer tilfredsstillelse med beslutningsprosesser* når de involverte har blitt behandlet med respekt og vennlighet. De har blitt lyttet til og fått delta i prosessen. Til sist vil *medvirkning bidra til utvikling av ferdigheter* ved at deltakelse i beslutningsprosesser kan gi økt kompetanse og ferdigheter til aktørene. Dette er avhengig av hvor inkludert de har vært i prosessen (Yukl 2013).

Medvirkningsaspektet er også et ideologisk og epistemologisk argument knyttet til kunnskapssyn, fordi det bidrar til mobilisering av kunnskap i organisasjonen. Medvirkningsaspektet er videre relevant i forhold til premissene som «Saman om...» legger for hvordan kommunen skal arbeide med utviklingsprogrammet. Her står medvirkning sentralt, og understøtter tradisjonen fra den skandinaviske arbeidslivsmodellen (Klev og Levin 2009, Rennemo 2011).

Vi mener derfor at *medvirkning* (eller deltakelse) fra de ansatte har betydning for legitimering og forankring av utviklingsprosesser, og at perspektivene og resonnementene til Klev og Levin og Yukl følgelig er relevante for vår tilnærming til problemstillingen. Det vil være viktig å se dette i sammenheng med vår hypotese fra kapittel 1 om sammenhengen mellom legitimitet og forankring (se figur 1.1).

### 3.4.3 Prosessleder

Den tredje og siste av de faktorene som har særskilt betydning for utviklingsarbeid i organisasjoner, og som vi vil presentere her, er *prosesslederens* rolle i organisasjonsutviklingsprosessen. Prosessleder kan både være rekruttert internt (en av de faste ansatte i organisasjonen) eller eksternt (konsulent). I følge Klev og Levin (2009:81) bygger den samskapte læringsmodellen på en grunnleggende idé om at læring og utvikling skjer i et samspill mellom problemeiere og de som kan/skal tilrettelegge for endringsprosesser. På den måten vil samarbeidet bidra til gjensidig læringsutvikling. Dette krever at prosessleder mestrer å utøve endringsledelse, som vil si å ha evne og kapasitet til å initiere og gjennomføre endringsprosesser i organisasjoner (Klev og Levin 2009). Foruten å løse problemer organisasjonen har i dag, vil dette også være med på å bygge endringspotensiale på lang sikt. Her er det viktig at hele organisasjonen deltar – og i særlig grad ledelsen. Som vi var inne på foran, må ledelsen på et tidspunkt selv ta ansvaret som endringsleder (når eksternt prosessleder trekker seg ut), og da skal ledelsen selv gjennom å

være en integrert del av læringsprosessen legge til rette for videre læring og utvikling i organisasjonen.

I følge Klev og Levin (2009) formes den største og viktigste utfordringen i problemavklaringsfasen i møtet mellom prosessleder og aktørene (de som eier problemet) i organisasjonsutviklingsprosessen. Denne fasen er som tidligere nevnt en meget kritisk fase i alle OU-forløp, og kan betegnes som en OU-prosess i miniatyr (Klev og Levin 2009). Aktørene har med seg en problemforståelse som et viktig grunnlag for at de sammen med prosessleder skal kunne designe felles problemstilling, og her kan prosessleder bidra til å åpne opp for nye måter å se utfordringene på ved hjelp av analyser, ulike modeller og faglige perspektiv. I den første fasen av organisasjonsutviklingsprosessen er det viktig å involvere alle berørte slik at de får en felles forståelse av problemet, legge til rette for kommunikasjon og problemløsning for å bidra til å utvikle et gjensidig akseptabelt fokus på endringsarbeid. Det er også viktig at prosessleder tilegner seg innsikt i den organisasjonen vedkommende skal arbeide i for i det hele tatt å kunne inngå i et meningsfullt samspill med problemeierne. I prosessen er det viktig at prosessleder fremstår som en selvstendig aktør med integritet som kan bidra i diskusjoner underveis.

Å synliggjøre prosesslederrollen som en betydelig faktor i vår tilnærming til problemstillingen, vil være naturlig av flere grunner. Astri har en rolle som prosjektleder for utviklingsprogrammet, og dette er en rolle som samsvarer godt med prosesslederrollen i den samskapte læringsmodellen. Forskningsspørsmål 1 stiller spørsmål om hvordan prosjektleder kan tilrettelegge for legitimering av programmet. Det er samtidig utfordrende å skille mellom prosessleder og den ordinære ledelsen i organisasjonen når det gjelder hvilket ansvar som skal og må tas i initieringsfasen av programmet. Oddane (2013) diskuterer dette, og støtter seg til Yukl (2010, i Oddane 2013) som sier at en prosesstilnærming til ledelse betyr at man må flytte fokus fra ledelse som substantiv til ledelse som verb. Dette åpner opp for at ledelse også kan være en relasjonell prosess, og ikke bare synonymt med *rollen* som leder. Altså kan ledelse knyttes til både en formell lederrolle og en sosial påvirkningsprosess.

Uansett vil vi i denne omgang ta utgangspunkt i at prosessleder (Astri) har ansvar for å legge til rette arbeidet i utviklingsprogrammet i form av arenaer, prosesser og involvering (høyre side i modellen), mens lederne som representerer trepartssamarbeidet vil ha ansvar for å delta som organisasjonsdeltakere (venstre side i modellen). Hvilke utfordringer dette kan gi i praksis, vil vi komme tilbake til når vi skal drøfte dette opp mot vårt empiriske materiale (kapittel 5).

### 3.5 Kunnskapsfremmende og kunnskapshemmende faktorer i organisasjoner

Vi har nå sett på tre sentrale faktorer av betydning for OU-prosesser; arena, medvirkning og prosessleder. Tidligere redegjorde vi for kunnskapssyn, læring og handlingsteorier. Dette vil være relevant å ha som bakteppe når vi nå skal gå nærmere inn på von Krogh et al. (2001) sin redegjørelse for hvordan kunnskap kan skapes i organisasjoner innenfor en sosialkonstruktivistisk og praksisbasert teoretisk ramme. Vi tror at von Krogh et al. (2001) sine perspektiver ytterligere kan bidra til å belyse problemstillingen vår og hjelpe oss til å forstå hvilke mekanismer som spiller sammen når kunnskap skal skapes og utvikles. Samtidig vil deres perspektiv bidra til en forståelse omkring det som hemmer kunnskapsutviklingen i organisasjoner, og utfyller på mange måter Klev og Levin sin samskapte læringsmodell.

#### 3.5.1 De fem kunnskapshjelperne

Når kunnskap skapes kan det skje både gjennom bevisste og ikke bevisste handlinger. Ledelsen kan for eksempel planlegge og styre aktiviteter som skaper kunnskap. Kunnskap kan imidlertid også vokse frem uten at det har vært planlagt, blant annet som et resultat av en spesiell hendelse. Von Krogh et al. (2001) argumenterer for at effektiv kunnskapsutvikling er avhengig av *en kunnskapshjelpende kontekst*. Videre beskrives prosessen som skaper kunnskap i en organisasjon som bestående av fem skritt: 1) å dele taus kunnskap, 2) å utvikle begreper, 3) å rettfærdiggjøre begrep, 4) å utforme en prototype, og 5) å forsterke kunnskapen og gjøre den tverrfaglig. Kjernen i disse prosessene er deltakernes evne til å inngå i samtaler der de deler sin kunnskap, og leker med hverandres ideer og forslag. I vår tilnærming, ved at vi fokuserer på oppstarten av en OU-prosess, vil skrittene nr 1-3 være mest relevant å ha som bakteppe for den videre argumentasjonen omkring kunnskapsutvikling.

I følge von Krogh et al. (2001) kan det å skape kunnskap illustreres som en sirkelbevegelse der hensikten med aktiviteten er å øke bedriftens potensiale for kunnskapsutvikling. De lanserer videre fem *hjelperne* som understøtter kunnskapsutviklingsprosesser i en organisasjon: (1) å formulere en kunnskapsvisjon, (2) å lede samtaler, (3) å mobilisere kunnskapsaktivister, (4) å utforme den rette konteksten, og (5) å gjøre lokal kunnskap global. Sammenhengen mellom skrittene i kunnskapsutviklingen og de fem kunnskapshjelperne, kan illustreres i figur 3.3, og krysningpunktet mellom stegene og hjelperne indikerer i hvilken grad de påvirker hverandre. Vi vil i det følgende gå nærmere inn på innholdet i de fire første hjelperne, som vi anser som mest sentrale for å belyse vår problemstilling knyttet til legitimitet og forankring av et utviklingsprogram.

Steg i kunnskapsutviklingen:

Kunnskaps-hjelpere:	Dele taus kunnskap	Utvikle et konsept	Rettferdig-gjøre et konsept	Utforme en prototype	Forsterke kunnskapen
1) Formulere en visjon		v	vv	v	vv
2) Få i gang samtaler	vv	vv	vv	vv	vv
3) Mobilisere aktivister		v	v	v	vv
4) Utvikle den riktige konteksten	v	v	vv	v	vv
5) Globalisere den lokale kunnskapen					vv

**Figur 3.3: Hvordan skape kunnskap: 5 x 5 matrisen (von Krogh et al. 2001)**

Den første hjelperen er å formulere en *kunnskapsvisjon*, som inneholder både forståelse for organisasjonen slik den er nå og et ønske om hvordan organisasjonen bør bli i framtida. Denne hjelperen er av stor betydning i de faser der begreper og utfordringer skal rettferdiggjøres og legitimeres (eks. oppstartfasen). I følge von Krogh et al. (2001) *legitimerer* det å formulere en kunnskapsvisjon kunnskapsutviklingen i hele organisasjonen. Samtidig legitimerer den også prosessen med å viderebringe kunnskap når arbeidet er godt i gang. Yukl (2013) peker på visjoners betydning ved at den appellerer til verdier, formål og idealer når organisasjoner skal inn i endringsprosesser. Yukl argumenterer videre med at visjoner skal være så tydelige at den påvirker beslutninger og handlinger, men samtidig så generell at den tillater innovative og kreative prosesser å vokse fram. Vi ønsker å se på betydningen av visjoner for legitimering og forankring av utviklingsprogrammet «Saman om...» i vår kommune når vi senere skal analysere og drøfte vårt empiriske materiale.

Den andre hjelperen er å *utvikle ferdigheter i å lede og delta i samtaler*. Samtaler betraktes av von Krogh et al. (2001) som kjernen i kunnskapsutviklingen. Det er her utveksling av kunnskap kan skape nye ideer og tanker. Dette bringer oss også tilbake til behovet for å skape omsorgsfulle kulturer som skaper tillit og raushet mellom deltakerne, fordi gode og hensiktsmessige samtaler krever en kontekst preget av omsorg og tillit. Det betyr likevel ikke at man ikke kan utfordre hverandre i samtalene. Med en tillitsfull kontekst vil utfordringene kunne møtes med undring og kreativitet. I motsatt fall vil forsvar og mistenksomhet bli utfallet. Samtalen har i følge von Krogh et al. (2001) to hovedhensikter i kunnskapsutviklingen: bekreftelse og utvikling. Videre påvirker samtalene på en betydelig måte utvekslingen av taus kunnskap, og kan bidra til å utløse den kreative styrken som enkeltindivider innehar. Vi vil i vårt empiriske materiale forsøke å lete etter forutsetninger som «vår» organisasjon innehar, som kan bidra til at samtaler kan bli en hjelper i legitimeringen og forankringen av utviklingsprogrammet. Prosesslederens rolle i å lede og delta i samtaler vil vi også gå nærmere inn i.

Den tredje hjelperen er å *mobilisere kunnskapsaktivister*. Kunnskapsaktivister anses som «fortroppen» som mobiliserer, engasjerer, tilrettelegger og setter prosesser i gang. Mobiliseringen bidrar til at man kan oppnå bredere deltakelse når man skal *rettferdiggjøre* (legitimere) kunnskapsutviklingen. Prosesslederen i OU-prosessen kan etter vårt syn ses på som kunnskapsaktivist. Dette vil vi gå nærmere inn i senere i dette kapitlet. Hvis man anser disse aktivistene som «alenegåere», brukes imidlertid hjelperen på en feil måte. I det utviklingsprogrammet vi studerer, er bl.a. 3-partssamarbeidet mellom politisk ledelse, administrativ ledelse og ansatte (tillitsvalgte) sett på som sentralt, og skal bidra til en bred deltakelse fra flere aktører og praksisfellesskap. Deltakerne fra disse gruppene kan også anses som kunnskapsaktivister. Dette vil være et kjerneelement for oss når vi skal drøfte empirien omkring deltakelse fra disse gruppene mot det teoretiske perspektivet omkring kunnskapsaktivister hos von Krogh et al. (2001).

Videre er det viktig å *skape den riktige konteksten* for kunnskapsutvikling, som er den fjerde kunnskapshjelperen. Denne handler bl.a. om å skape organisasjonsstrukturer som utvikler solide relasjoner og effektivt samarbeid, og *ba* blir stadig oftere brukt som begrep for å beskrive en slik kontekst. Von Krogh et al. (2001) vektlegger sterkt betydningen av denne hjelperen som den viktigste, og en forutsetning for at de andre skal kunne fungere: «*Hele prosessen med kunnskaputvikling hviler faktisk på at oppmerksomme og fintfølende ledere oppmuntrer til å etablere sosiale møtesteder hvor kunnskap kan blomstre og gro*» (von Krogh et al. 2001:202). Det er viktig at en kunnskapshjelpende kontekst stadig tilføres ny energi, slik at individene og organisasjonen kan skape og forsterke kunnskapen. Betingelser for dette kan være at den enkelte har en viss grad av autonomi, og et visst kreativt kaos, overflod og variasjon (von Krogh et al. 2001). Vi ønsker å se nærmere på kontekstens betydning for legitimering og forankring av utviklingsprogrammet «Saman om...» i vår kommune, blant annet ved å legge til rette for en gruppesamling (arena) for felles refleksjon og kunnskapsdeling (se metodekapitlet, kap. 4). Erfaringer fra denne prosessen vil vi synliggjøre og analysere opp mot teori i kapittel 5.

Den femte og siste hjelperen er å *gjøre lokal kunnskap global* (von Krogh et al. 2001). Fordi vi studerer oppstarten av et utviklingsprogram, vil denne hjelperen være mindre relevant for oss, og vi vil ikke gå nærmere inn på denne her. Hjelper nr 1-4 er etter vår mening mest aktuell i oppstartsfasen av OU-prosesser, og vil derfor være relevante teoretiske «knagger» som kan bidra til å belyse vår problemstilling. Dette vil vi komme tilbake til når vi skal analysere og drøfte vårt empiriske materiale i kapittel 5.

### **3.5.2 Organisasjonsbarrierer og kunnskapshemmende faktorer**

I sin kritikk av de tradisjonelle (objektivistiske og strukturelle) perspektivene til kunnskapsutvikling, argumenterer von Krogh et al. (2001) for hvilke barrierer som vil være til stede når kunnskap skal utvikles innenfor et slikt perspektiv. Det vektlegges at prosessen

omkring kunnskapsutvikling er svært skjør (sårbar), og at det er mye vanskeligere både å støtte og opprettholde prosessene enn man skulle tro. Innenfor rammen av det tradisjonelle, strukturelle kunnskapssynet er det imidlertid ekstra vanskelig, og noen av barrierene både skapes og opprettholdes av en for snever ledelsestilnærming.

Barrierene von Krogh et al. (2001) beskriver, finnes både på individ- og organisasjonsnivå. De individuelle barrierene velger vi å ikke bruke tid på her. Det argumenteres med at legitimering av kunnskapsutviklingsprosesser hindres av fire betydelige organisasjonsbarrierer, som også påvirker prosessens sårbarhet. Organisasjonsbarrierene er behovet for et *felles språk*, organisasjonens *fortellinger*, organisasjonens *prosedyrer* og organisasjonens *paradigmer*.

Når det gjelder *språk*, sies det ofte at språket gjenspeiler den virkelighet og den kultur man er en del av. Språket kan bli en tvangstrøye for læring og utvikling i organisasjonen. Samtidig vil ukjente ord og uttrykk samt forståelsen av disse også kunne danne barrierer for kunnskapsutvikling. Hovedpoenget i denne sammenhengen er at deler av den personlige (og til dels tause) kunnskapen bare kan formidles ved å ta i bruk ord som er ny for resten av organisasjonen. Det bidrar til å åpne opp for refleksjon omkring nye tankemåter og endring av praksis.

*Fortellinger* preger alle organisasjoner, og er sterke "sannhetsvitner" for dens hukommelse og egenoppfatning. Fortellingene gjør det derfor mulig for enkeltmennesker å regulere sin atferd og kan fungere kunnskapsfremmende i noen kontekster, ved at de bidrar til identitetsskaping og til å forstå organisasjonens verdisystem. Samtidig kan fortellingene gjøre det vanskelig for aktørene å gi uttrykk for alternative ideer. Noen ganger er historiene som deles i organisasjonen også svært negative, eks. i beskrivelsen av mislykkede forsøk på å innføre ny teknologi (von Krogh et al. 2001). «*Dette har vi prøvd før*» er et utsagn man ofte får høre når man som ny og entusiastisk kunnskapsleder ønsker å sette i gang utviklingsprosjekter.

*Prosedyrer* (skrevne eller uskrevne) er den tredje organisatoriske kunnskapsbarrieren von Krogh et al. (2001) løfter fram, og er ofte tveeggede sverd i organisasjoners læreprosesser. De kan på den ene siden gi god læring og til dels effektiv oppgaveløsning, mens de på den andre siden kan bli for rigide og motvirke nytenkning i organisasjonen. Her er det særskilt viktig å innta et to-øyd perspektiv (både strukturelt og praksisbasert), fordi organisasjoner alltid bør ha et minimum av struktur som en grunnmur for videre utvikling. Av og til kan det imidlertid være nyttig å stoppe opp, evt. legge vekk prosedyrene, for å se om organisasjonen trenger en strukturendring eller om arbeidet kan gjøres på bedre og mer effektive måter.

Den fjerde barrieren, *bedriftsparadigmer*, handler i første rekke om en organisasjons strategiske mål, visjoner, kjerneverdier og overordnede oppgaver. Begrepet kan også brukes

som organisasjonens virkelighetsoppfatning, og bidrar til å sosialisere de ansatte inn i organisasjonen. Sann sett er den nært beslektet med fortellingene beskrevet over. Paradigmene kan også være med på å hemme kunnskapsutviklingen ved at synspunkter som går på tvers av disse blir møtt med skepsis. Videre argumenterer von Krogh et al. (2001:42) med at «*etter hvert som ledere (...) stadig sterkere vektlegger betydningen av overgripende visjoner for bedrifter, helhetlige forretningsstrategier og utvikling av bedriftskultur, blir det (...) klart at slike paradigmer kan initiere eller ødelegge prosesser for kunnskapsutvikling*». Det som er avgjørende i denne sammenhengen er hvordan ledere er seg bevisst hvordan disse paradigmene brukes. De kan oppleves både hindrende og fremmede, alt etter hvilket kunnskapssyn ledere inntar og hvilke aktiviteter som målbærer kunnskapssynet.

At von Krogh et al. (2001) kaller disse fire elementene nesten utelukkende for “barrierer” eller hindringer for kunnskapsutvikling er derfor noe som bør debatteres. Hvis man inntar en pragmatisk forståelse til kunnskapsutvikling, kan vi se på disse elementene som naturlige og selvsagte elementer i enhver organisasjon. Vi vil derfor hevde at det vil være måten de brukes på og hvilket kunnskapssyn som ligger til grunn for bruken av dem, som er avgjørende for om de vil virke hindrende eller fremmede for læring i virksomhetene. I tillegg vil store organisasjoner stå overfor komplekse utfordringer som krever en balanse mellom kaos og orden. Det betyr at en viss form for struktur og kontroll vil være nødvendig også i kunnskapsintensive organisasjoner. Dette poengterer også von Krogh et al. (2001) i sin gjennomgang.

I tillegg til von Krogh et al. (2001) sine organisatoriske barrierer for kunnskapsutvikling, vil vi hevde at organisasjoners *handlingsteorier* (Argyris og Schön 1996) som vi har omhandlet tidligere i dette kapitlet også kan defineres som kunnskapsbarrierer. Dette gjelder i særlig grad når handlingsteoriene utøves uten bevissthet og refleksjon (dobbeltkretslæring).

Hvorfor og hvordan er de kunnskapshemmende faktorene relevant for vår tilnærming til problemstillingen? Vi tror at disse faktorene kan bidra med å belyse vårt empiriske materiale på en måte som synliggjør utfordringene med – men også mulighetene for - å legitimere og forankre et utenfor-initiert utviklingsprogram i en kompleks organisasjon som en kommune er. Vi vil derfor forsøke å trekke disse faktorene inn når vi skal analysere og drøfte empirien vår i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene.

### 3.6 Oppsummering

Vi har fortløpende argumentert for hvorfor vi har valgt ut de ulike teoriene i kap. 3. I 3.2 har vi presentert teori om kunnskapssyn og læring (3.2), og knyttet dette opp mot vitenskapsteoretiske perspektiver. Dette er relevant for vår tilnærming i forhold til å forstå

hvordan kunnskap skapes og utvikles. I denne gjennomgangen har vi også synliggjort vårt vitenskapsteoretiske ståsted for leseren. Vi har argumentert for et praksisbasert ståsted, med innslag av en pragmatisk tilnærming.

Vi har i dette kapitlet, men også i innledningskapitlet, argumentert for at deltakelse og endring er en viktig forutsetning for det arbeidet «vår kommune» er i gang med gjennom utviklingsprogrammet “Saman om...”. I 3.3 presenterte vi «den samskapte læringsmodellen» Klev og Levin (2009). Den tror vi vil bidra som et verktøy og en teoretisk ramme for å forstå og analysere det arbeidet «vår kommune» har startet på, samtidig som modellen bygger på aksjonsforskningens premisser om bl.a. deltakelse og endring.

Fordi vi studerer *oppstarten* av en organisasjonsutviklingsprosess, har vi i 3.4 gått i dybden på tre faktorer som særskilt kan påvirke prosessene i denne fasen: betydningen av *ulike arenaer*, betydningen av *medvirkning* og *prosessleders* rolle.

Avslutningsvis har vi i 3.5 gitt en gjennomgang av von Krogh et al. (2001) sine kunnskapshjelpere, og videre faktorer som kan virke fremmende og hemmende på kunnskapsutviklingen i organisasjoner.



## Kapittel 4

# Forskningsdesign og metodisk tilnærming

«Vi oppnår ikke kunnskap ved å stå på utsiden av verden;  
vi vet fordi 'vi' er av verden»  
(Barad 2003, i Løkken 2012:29)

### 4.1 Innledning

I dette kapitlet vil vi redegjøre for hvordan og hvorfor vi metodisk har tilnærmet oss vårt forskningsprosjekt. Vår tilnærming er designet som en casestudie med elementer av bl.a. aksjonsforskning og etnografisk tilnærming, og vi har brukt ulike kvalitative metoder i vår datainnsamling. Dette vil vi komme nærmere tilbake til.

Vi kan med en gang si at vi har opplevd vår reise som en krevende prosess, som på langt nær har vært strømlinjeformet og forhåndsbestemt. Vi har i perioder beveget oss i et uoversiktlig landskap med tanke på hva vi *egentlig* ønsket å finne ut av når vi startet vårt tankearbeid om mulig problemstilling, *hvorfor* og *for hvem* vårt arbeid kunne være til nytte, og ikke minst *hvordan* vi etter hvert planla og arbeidet for å innhente kunnskap og relevant datamateriale om det området vi ønsket å forske på.

Innledningsvis ønsker vi å belyse og drøfte hvordan vitenskapsteoretisk ståsted påvirker valg av forskningsdesign og metodisk tilnærming, og synliggjøre vårt vitenskapsteoretiske ståsted i dette (4.2). Deretter beskriver vi hvordan vi har designet vårt forskningsprosjekt (4.3), for så å redegjøre for hvilke metodiske valg vi har gjort for hvordan vi har gjennomført datainnsamlingen (4.4). Vi vil videre belyse og drøfte ulike aspekter ved det å forske i egen organisasjon, noe vi har opplevd som særs krevende men også lærerikt og utviklende (4.5). Hvordan vi har jobbet for å klargjøre og tolke det empiriske materialet for videre analyse gjennomgår vi i 4.6, før vi til slutt gjør en vurdering av studiens kvalitet blant annet ved hjelp av begrepene troverdighet, bekreftbarhet, «workability» og overførbarhet (4.7).

### 4.2 Vitenskapsteori, virkelighetsforståelse og kunnskapssyn

Metodisk tilnærming i forskningsprosjekter avhenger av en rekke ulike aspekter. Det sies ofte at det er problemstillingen som bestemmer den metodiske tilnærmingen, og i samfunnsforskning er det gjerne vanlig å skille mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger (Johannessen et al. 2010, Thagaard 2009). Vi ønsker innledningsvis i dette kapitlet å gjøre

en teoretisk drøfting av, og synliggjøre at det ikke nødvendigvis *bare* er problemstillingen som bestemmer metodevalget. Metodevalg avhenger i like stor grad av forskernes virkelighetsoppfatning og verdisyn (Nyeng 2008). Dette påvirker både hvilke problemstillinger man mener er interessant og relevant å forske på, synet på hvordan man best kan oppnå kunnskap og hva som oppfattes som relevant kunnskap. Å løsrive metodiske tilnærminger fra de vitenskapsteoretiske forutsetningene de bygger på, krever i følge Nyeng (2008) en ikke alltid like overbevisende argumentasjon. Nyeng argumenterer også for at kvalitative og kvantitative metoder har grunnleggende vitenskapsteoretiske spenningsforhold mellom seg som blant annet kan gjøre det krevende å kombinere metoder.

Vitenskapsteori kan enklest forklares gjennom begrepene ontologi, epistemologi og metodologi. *Ontologi* handler om hvilket syn på virkeligheten man har. Som vi har antydnet over, vil synet på virkeligheten også prege valget av problemstillinger og teorigrunnlag i forskningen: hvordan man kan skaffe seg kunnskap om virkeligheten og hva som er relevant kunnskap. Dette kalles *epistemologi*. I neste omgang vil det epistemologiske ståstedet prege valget av metoder for å innhente kunnskapen – *metodologi*.

I vitenskapsteorien er det vanlig å skille mellom to ontologiske hovedretninger; en positivistisk tilnærming og en hermeneutisk tilnærming (Johannessen et al. 2010, Thagaard 2009). Vi skal nå gå nærmere inn i disse, som et forsøk på å danne et bakteppe på hvorfor og hvordan vi har arbeidet med å innhente datamateriale for å belyse problemstillingen vår.

#### 4.2.1 Positivistisk virkelighetsforståelse

Den positivistiske (også kalt naturvitenskapelige) retningen innenfor samfunnsvitenskapen søker objektive og generelle forklaringer, og ser på virkeligheten som på forhånd gitt. Innenfor positivistiske tilnærminger hevdes det at vitenskapens oppgave ikke er å fordype seg i konkrete eksempler, men at man gjennom observasjon skal avdekke interessante fenomener som kan forklare eksemplene (Nyeng 2008:65). Det betyr at forskningens oppgave er å lete etter det som er generelt og allment, og som man kan forklare gjennom lovmessigheter og hypoteser. Den deduktive tilnærmingen i forskningen står sentralt, ved at man forhåndskonstruerer teorier (hypoteser) som man ønsker å teste ut (bekrefte eller avkrefte) ved hjelp av kvantitative metodiske tilnærminger. Man ser på forskerens rolle som en nøytral og objektiv observatør som ikke påvirker eller lar seg påvirke av forskningskonteksten eller forskningsresultatet. Med en slik virkelighetsforståelse, må subjektive elementer i størst mulig grad elimineres for at forskningen skal være troverdig.

### 4.2.2 Hermeneutisk virkelighetsforståelse

Den positivistiske vitenskapstradisjonen står i kontrast til den hermeneutiske retningen innenfor vitenskapsfilosofien, som etter hvert har fått en stor og betydelig plass innenfor samfunnsforskningen. Hermeneutikken framfører at en mer helhetlig, utforskende og fortolkende tilnærming er veien å gå for å forstå hvordan mennesker eksisterer og samhandler. Det tas på alvor at forskeren ikke kan være en objektiv aktør, men har med seg sine forforståelser og verdier som vil være med på å prege forskningsarbeidet. Forskeren har gjerne en mer deltakende rolle og kan også være en del av den sammenhengen som studeres. Hermeneutikken fokuserer på å fortolke menneskers handlinger gjennom å prøve å finne et dypere meningsinnhold enn det man umiddelbart ser eller oppfatter. Tilnærmingen bygger på at mening kun kan forstås gjennom den kontekst man er en del av, og at fenomener kan fortolkes på flere nivåer (Thagaard 2009).

En gren av den hermeneutiske vitenskapsfilosofien er postmodernismen, som blant annet fokuserer på språket og den betydningen det har for vår oppfatning av virkeligheten (Thagaard 2009). Kunnskap oppfattes som intersubjektiv, og er kontekstbundet i tid og sted. Den kan ikke nødvendigvis generaliseres og overføres til andre situasjoner. Særlig sterkt i postmodernistisk vitenskapsfilosofi står teorien om sosialkonstruktivismen. I sosialkonstruktivistisk forståelse er kunnskap og virkelighetsforståelse konstruert av mennesker gjennom *kollektiv handling*. Mennesker fortolker verden og gir sine handlinger mening ut fra idéer og erfaringer, der disse er variabler og ikke konstante størrelser. Med en slik kunnskapsforståelse og innenfor en metodisk ramme (eks. en intervju situasjon), vil kunnskap som fremkommer samskapes av forskeren og den intervjuede, og må forstås som et felles resultat (Thagaard 2009).

### 4.2.3 Pragmatisk tilnærming

Debatten om hva som er god og «objektiv» forskning har vært sterk og til dels opphetet, og pågår stadig innenfor akademiske fagområder som jobber med mennesker (Nyeng 2008).

Vi ser at menneskesynet og forståelsen av verden er forskjellige i de ulike tilnærmingene som er beskrevet ovenfor. Ontologien (virkelighetssynet) og epistemologien (kunnskapssynet) legger premisser for hva man kan innhente kunnskap om og er førende for hva man mener det er interessant å forske på og hvordan dette kan gjøres (metodologi) (Nyeng 2008). Hvis du tror at det finnes en gitt verden der ute (positivismen), så tror du at du ved hjelp av objektive og nøytrale metoder kan «avdekke» sannheten. Dersom du har et syn på virkeligheten hvor det finnes mange virkeligheter fordi vi mennesker skaper vår forståelse av virkeligheten, blir en fortolkende og hermeneutisk tilnærming relevant. Et vitenskapsteoretisk ståsted (les: virkelighetssyn) er derfor ikke noe man «bytter på» som det passer seg (Nyeng 2008). At sammenhengene likevel ikke er så enkle, vil vi komme

nærmere tilbake til når vi skal reflektere over forskningsprosessen vår senere i metodekapitlet.

Vi ønsker å forstå hvordan mennesker forstår og opplever sin verden i den konteksten de lever og arbeider. Det betyr at det vitenskapsteoretiske ståstedet som vi støtter oss på er det hermeneutiske og sosialkonstruktivistiske synet på virkeligheten og på kunnskap. Dette vil også prege vårt valg av metoder for datainnsamling, noe som blir utdypet senere i dette kapitlet. Selv om vi her velger å være tydelig på dette ståstedet, kan det likevel være fornuftig å innta en pragmatisk holdning. Vi er åpne for at visse deler av den menneskelige virkeligheten også kan forstås på en tilnærmet objektiv måte, og derfor kan studeres i form av for eksempel målinger og statistikker. Dette tror vi er viktig fordi vi, som alle andre, er påvirket av og er en del av det positivistiske paradigmat (tenkemåten) som har preget vårt samfunn og våre organisasjoner helt opp til vår tid. I arbeidslivet er vi fortsatt sterkt preget av troen på at slike tilnærminger er «de riktige og viktigste», og dette kan man hverken ignorere eller definere seg bort fra. Som vi var inne på i teorikapitlet (kapittel 3), argumenterer Irgens (2011) på samme måte med at man bør bruke både det vitenskapelige (les=objektive) øyet og det fortolkende øyet for å oppnå en bredere forståelse av virkeligheten.

Videre argumenterer Alvesson og Sköldbberg (2008, i Løkken 2012:64) med at det kan være «pragmatisk fruktbart» å gå ut fra at det eksisterer en virkelighet utenfor forskerens ego og forskersamfunnets etnosentrisme. Når man skal studere en organisasjon f.eks. i form av observasjon, handler det derfor *både* om hva vi «ser» (objektivt) og hva vi «konstruerer».

Løkken (2012) peker videre på at flere sentrale forskere etter hvert åpner opp for en mer pragmatisk holdning, og vi ser en tilnærming mellom de tradisjonelle posisjonene. Man kan med andre ord se et voksende klima for mellomposisjoner og reelt metodemangfold. Paradoksene og tvetydighet kan og må leve side om side, og mangfold og likhet er to sider av samme sak. Løkken inntar selv en slik «mellomposisjon», og argumenterer for at «*mennesker, fenomener og ting kan framstå og fortolkes og dermed konstrueres, som både noe som ligner og noe som er forskjellig (...)* Vi både trenger, ønsker og er substans også» (Løkken 2012:69). Løkken trekker i den forbindelse fram Hammersley (2011, i Løkken 2012) som beskriver tre hovedmodeller for forskning: 1) *Oppdagelsesmodellen*: den tradisjonelt positivistiske tilnærmingen, 2) *Konstruksjonsmodellen*: som inntar det motsatte virkelighetssynet, dvs. at det ikke finnes en uavhengig virkelighet, all virkelighet er konstruert, og 3) *Forståelsesmodellen*: som jobber etter hermeneutiske idealer, men tar med seg det beste av de to andre samtidig som man unngår fallgruvene i dem. Det betyr at fortolkning og mening står sentralt, men at «*mening skapes gjennom transaksjoner mellom organismen og omgivelsene, som et produkt også av noe som er tilgjengelig for å realiseres, og ikke bare som en menneskelig projeksjon*» (Hammersley, i Løkken 2012:72). Vi mener at den tredje modellen (*forståelsesmodellen*) hos Hammersley også er relevant for oss, selv om vi ikke har brukt kvantitative metoder i datainnsamlingen. Likevel forsøker vi å være bevisste på de

fallgruvene som kan oppstå når man innenfor et positivistisk paradigme (som vi tross alt er en del av) skal forske fortolkende og kvalitativt. Dette kan vi avhjelpe med å være åpne og transparente i forhold til vår metodiske tilnærming og til de utfordringene vi har møtt i dette arbeidet. At dette har vært krevende, vil vi blant annet komme tilbake til når vi skal analysere og drøfte vårt empiriske materiale mot teori og mot vår forforståelse av virkeligheten.

### 4.3 Vårt forskningsdesign: Casestudie, med elementer av etnografi og aksjon

I starten på vårt forskningsprosjekt planla vi arbeidet ved å forhåndsskissere studien vår. Spørsmål det var relevant å stille i denne fasen var blant andre: Hva ønsker vi å finne ut? Hvilke teoretiske antakelser (og forforståelse) har vi? Hvilke(n) organisasjon er relevant å studere? Ønsker vi å sammenligne, «telle» og måle, eller er en kontekstavhengig dybdeforståelse mest relevant? Vil det være et (del)mål å bidra til endring og kunnskapsoppbygging i organisasjonen? Hvilke metoder må vi bruke for å innhente kunnskap og datamateriale, evt. også bidra til endring? Disse spørsmålene er gjerne starten på den man kan betegne som å designe gjennomføringen av undersøkelsen, og kalles gjerne utarbeidelsen av forskningsdesign (Johannessen et al. 2010).

For å gjennomføre kvalitativt gode forskningsprosjekter i sin helhet, settes det krav om at dataene er mest mulig transparente og etterrettelige. Måten man har innhentet datamaterialet på, skal synliggjøres i særdeleshet (Johannessen et al. 2010). Det betyr at vi bør beskrive alle faser av prosessen så tydelig som mulig, uten å bli alt for detaljorientert. Det er viktig at leseren har mulighet for å vurdere både vår bakgrunn og vårt verdisyn, måten våre data er blitt innhentet på, hvilke vurderinger som vi har gjort, og hvordan dataene er blitt analysert (Johannessen et al. 2010). Det er disse elementene vi skal bruke resten av dette kapitlet til å beskrive.

Da «vår kommune» i løpet av høsten ble tatt opp i utviklingsprogrammet «Saman om...», og Astri skulle arbeide som prosjektleder i dette, bestemte vi oss derfor for å ta utgangspunkt i denne casen: *kommunen på vei inn i et utviklingsprogram*. Dette er nærmere beskrevet i innledningskapitlet. Det betydde blant annet at vi ønsket å gå i dybden på én analyseenhet, og ikke gå i bredden ved for eksempel å utforske og sammenligne flere kommuner som var på vei inn i samme program. Vi var ute etter kontekstavhengig kunnskap og prosesser, noe som passer godt sammen med vårt sosialkonstruktivistiske og prosessuelle kunnskapssyn. Astri sin rolle som prosjektleder i akkurat denne kommunen betød selvfølgelig mye da vi bestemte oss for å gå inn i dette.

Vi endte dermed opp med at utviklingsprogrammet «Saman om...» – sammen med «vår kommune» som analyseenhet – representerer den kontekstuelle rammen for vårt arbeid.

Dette ledet oss etter hvert fram til følgende problemstilling og forskningsspørsmål (jf. kapittel 1):

**Problemstilling:**

Hva er kritiske utfordringer når det gjelder å skape legitimitet og forankring av et utenfor-initiert utviklingsprogram i en kommune?

**Forskningsspørsmål 1:**

Hva er kritiske utfordringer for prosjektleder når det gjelder å legge til rette for legitimering av utviklingsprogrammet «Saman om ein betre kommune»?

**Forskningsspørsmål 2:**

Hva er kritiske utfordringer når det gjelder å arbeide med prosesser slik at «Saman om ein betre kommune» blir forankret hos sentrale aktører i organisasjonen?

Vi kan identifisere tre ulike formål for hvorfor vi ønsket å gå inn i denne forskningsprosessen, noe vi også til dels var inne på i innledningskapitlet:

- 1) Med bakgrunn i tidligere erfaringer vi har hatt omkring prosjektarbeid, ville vi øke vår egen forståelse for hvilke utfordringer man står overfor, og hvilke faktorer som påvirker legitimiteten og forankringsprosesser av utenfor-initierte utviklingsprogram i organisasjonen. Intervjuer, gruppeprosess og dokumentanalyse var metodiske tilnærminger som vi i utgangspunktet mente kunne bidra til relevante data.
- 2) Vi ville utforske sentrale organisasjonsmedlemmers forståelse, opplevelser og mening av problemområdet i en organisasjon på vei inn i et utenfor-initiert utviklingsprogram. Vi ønsket å bruke denne anledningen til å stille oss «hvordan-spørsmål», og en relevant metode for datainnsamling vil da være gjennom halvstrukturerte dybdeintervjuer med aktører vi vurderte som relevante å snakke med i en slik sammenheng.
- 3) Vi ønsket å bidra til forankring av utviklingsprogrammet i den kommunale organisasjonen. Dette gjør en aksjonsbasert tilnærming relevant blant annet fordi Astri var utpekt som kommunens prosjektleder, og hadde behov for å få en god forankring av programmet blant kommunens ledelse og andre sentrale aktører, og legitimitet for å arbeide med programmet videre i den kommunale organisasjonen. Det betyr at hun og kommunen som organisasjon hadde mulighet for å få drahjelp i oppstarten av programmet. Vi vurderte det slik at vi ville gjennomføre en gruppeprosess, der reflekterende team skulle være et verktøy for å bidra til økt forståelse av behovet for å jobbe med problemfeltet, og derigjennom bidra til forankring av programmet.

Oppsummert representerer vår forskningstilnærming derfor en blanding av en aksjonsbasert og etnografisk studie, med case som rammeverk. Vi har arbeidet etter en induktiv, empiristyr

tilnærming, og har et hermeneutisk og sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn som grunnholdning. Vi har oppsummert dette i en egen tabell (se Figur 4.1, kolonne I og II).

I Kunnskapssyn	II Forskningsdesign	III Metodisk tilnærming / verktøy for datainnsamling
Hermeneutikk Sosial konstruktivisme Pragmatisme	Casestudie dvs. legitimering og forankring av «Saman om...» i «vår kommune»  Etnografi  Aksjonsforskning  Induktiv tilnærming: Empiristyrte teoretisk rammeverk	Som forskere (Astri og Anne Grete): <ul style="list-style-type: none"> <li>- 7 dybdeintervjuer (22. og 23. januar 2013)</li> <li>- Gruppeprosess m/ reflekterende team og individuelle refleksjonsnotater (6. mars 2013)</li> <li>- Spørsmål oversendt per e-post til deltakere som ble invitert men som ikke deltok i gruppeprosessen</li> <li>- Dokumentanalyse (januar-juli 2013)</li> </ul> Som organisasjonsmedlem og prosjektleder (Astri): <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deltakende observasjon (august 2012-juli 2013)</li> </ul>

**Figur 4.1: Kunnskapssyn, forskningsdesign og metodisk tilnærming, en oversikt**

Vi skal i det følgende beskrive hvordan vi forstår sentrale begreper i kolonne II i Figur 4.1. Kolonne III kommer vi tilbake til når vi i 4.4 skal gå nærmere inn på valg og bruk av metoder for datainnsamling.

### 4.3.1 Casestudie

Casestudier brukes ofte som tilnærming når målet er å utforske og forstå fenomener innenfor en gitt kontekst eller en analyseenhet. Dette gjøres fordi man ønsker å gå i dybden på analyseenheten, eller fordi det finnes få tilsvarende case tilgjengelig for utforsking.

Tilnærmingen har etter hvert blitt vel anerkjent og akseptert ved studier av sosiale fenomener (Simons 2009), og åpner for et mangfold av metoder for datainnsamling. Det finnes ingen entydig definisjon av casestudier. Likevel vil man kunne si at en case er noe unikt, spesifikt og avgrenset (Stake 1995, i Oddane 2012). Styrken ved casestudier er at de gir kunnskap som er erfaringsnær og levende. En casestudie skal vise kompleksiteten og samspillet mellom casen og dens kontekst (Stake 1995, i Simons 2009), og bidra til å forstå prosess og kontekst på en mer mangfoldig måte enn f.eks. surveystudier. Det er viktig å tydeliggjøre at en case ikke på forhånd er gitt, men konstrueres gjennom forskerens casing og forskningsspørsmål (Oddane 2012). Det betyr blant annet at man tar utvalg av temaer fra den konteksten man skal studere, og velger bort andre. Vår problemstilling og våre forskningsspørsmål innebærer at vi tar utgangspunkt i sentrale aktører innenfor trepartssamarbeidet i kommunen, og ser på kritiske utfordringer omkring legitimering og forankring av utviklingsprogrammet i egen kommune.

Casestudier gjør det mulig å la veien bli til mens man går (Oddane 2012). Som nevnt har vi hatt en induktiv tilnærming til forskningsarbeidet vårt. En av fordelene med casestudier, er nettopp at man kan ha en induktiv tilnærming til problemfeltet. Det betyr at man jobber empirisk og samler inn data tidlig i prosessen, for deretter å analysere datamaterialet og tolke funnene. Utfra analyse og tolkning vil man finne om det er alternative innfallsvinkler det er verdt å forfølge enn de man opprinnelig tok som utgangspunkt. Selv om man som forsker alltid har med seg sin egen forforståelse av problemfeltet man forsker i og på, vil en induktiv tilnærming kunne åpne opp for overraskende og uventede «funn» i datamaterialet. Dette støttes bl.a. av Alvesson og Kärreman (2011) som argumenterer for at empirisk materiale bør bli åpnet opp heller enn å se på det som en kilde til begrensning og disiplinering i forskningen. De ser på empirien som en «kritisk dialogpartner» som skal inspirere til problematisering av teoretiske ideer og begrep, og er en sterk drivkraft (når det blir brukt varsomt) for å omdefinere konvensjonell kunnskap.

Å bruke datamaterialet bare for å avkrefte eller bekrefte teoretiske antakelser (deduktiv inngang) kan i mange tilfeller virke begrensende på måten man «ser» og tolker empirien. Vi har i vårt forskningsopplegg opplevd at en induktiv inngang, der det empiriske materialet «snakker for seg selv», har gitt oss flere overraskelser og aha-opplevelser som har bragt oss videre, og på et annet spor i prosessen, enn det vi i utgangspunktet trodde. En slik inngang understøttes blant annet av Wadel (1991, i Paulgaard 1997), som sier at kvalitativt orientert forskning ofte innebærer en «runddans» mellom teori, metode og data *mens* forskeren driver feltarbeid. Det betyr at forskeren vil måtte komme til å endre opplegg underveis. Hva som er relevante data avgjøres av hva en får tilgang til av erfaringer og informasjon, og hvordan man fortolker dette. Vi kjenner oss igjen i Wadels beskrivelser, og vil belyse dette nærmere senere i dette kapitlet blant annet når vi diskuterer hvordan deltakende observasjon *etter hvert* ble en relevant metode for oss å forfølge.

Forskerens eget ståsted har også ofte stor betydning i casestudier, som Simons (2009:24) uttrykker det: «... *the subjectivity of the researcher is an inevitable part of the frame. It is not seen as a problem but rather, appropriately monitored and disciplined, as essential in understanding and interpreting the case.*» Forskerens eget ståsted, situasjon og evt. nærhet til praksisfeltet bør allikevel ikke stå i veien for å skape en åpen og undersøkende rolle overfor det / de som skal undersøkes med for eksempel å stille relevante spørsmål.

Dette perspektivet er relevant for oss fordi Astri er svært nær praksisfeltet ved at hun både er prosjektleder for utviklingsprogrammet i kommunen og samtidig innehar stilling som kompetanseleder i samme kommune. De utfordringene, men også mulighetene, dette har gitt i vårt arbeid vil vi komme nærmere inn på senere



### 4.3.2 Etnografisk tilnærming

Vi vil argumentere for at vår tilnærming også inneholder elementer av etnografisk tilnærming. Etnografiske studier beskriver og fortolker en kultur, en sosial gruppe eller et sosialt system (Creswell 1998, i Johannessen et al. 2010). Den legger også vekt på hvordan personer samhandler med hverandre i det daglige, og formålet er å forstå hvilke spilleregler som styrer folks adferd (Thagaard 2009). Studier av adferdsmønstre, språk og samhandling i en gruppe eller organisasjon er gjerne kategorisert som etnografiske studier, og «*hensikten er å komme fram til en beskrivelse av en gruppe eller en kultur, og gjennom analyse avdekke mønstre, typologier og kategorier*» (Johannessen et al. 2010:85).

Deltakende observasjon er en ofte benyttet metode for å samle inn data i etnografiske studier, men både intervjuer og dokumentstudier kan være relevante datakilder. I følge Johannessen et al. (2010) er det forskeren selv som er det viktigste verktøyet for datainnsamling, ved at all informasjon «siles» gjennom forskeren. Det er derfor viktig for forskeren å være synlig og tydeliggjøre sine egne erfaringer.

Vår studie har tydelige elementer av en etnografisk tilnærming. Analyse av intervjuer, dokumenter og gruppeprosess kan i noen tilfelle defineres under denne tilnærmingen. Likevel er det i særdeleshet Astri sin rolle som organisasjonsdeltaker «utenfor» de strukturelle og systematiske datainnsamlingsperiodene vi gjennomførte som «rene» forskere, at denne dimensjonen virkelig har gitt vårt arbeid en spennende dimensjon. Den informasjonen som Astri fikk ta del i som en kollega i den hverdagslige konteksten, har for øvrig gitt oss noen dilemmaer som har utfordret oss både metodisk, forskningsetisk og analytisk.

Vi kommer tilbake til dette og vil diskutere dette grundig under beskrivelsen av deltakende observasjon som metode, og når vi skal diskutere fordeler og ulemper ved å forske i egen organisasjon

### 4.3.3 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning kan ses på som en strategisk tilnærming til kunnskapsutvikling som bygger på et medvirkningsbasert og demokratisk kunnskapssyn, og er utviklet innenfor rammen av en praksisbasert epistemologi. Tilnærmingen kan integrere et mangfold av metodiske tilnærminger (Levin og Martin 2007). Det er tette bånd mellom aksjonsforskning og metoder der dialog, likeverd, myndiggjøring og medvirkning blir vektlagt. Målet for aksjonsforskning er å oppnå ny forståelse for både deltakere og forskere gjennom å løse praktiske og relevante problemstillinger. Samtidig skal den som «eier» problemet ha en demokratisk kontroll over egen situasjon. Aksjonsforskning har stort fokus på prosess og vegen man må gå for å oppnå ny forståelse og gode resultater (Levin og Martin 2007). Utvikling av kunnskap skjer først og

fremst hos de som deltar i prosessene, og rollen til prosesslederen blir derfor å legge til rette for handlingsorienterte læringsprosesser.

Det eksisterer mange ulike faglige retninger innenfor aksjonsforskning. Greenwood og Levin (1998, i Rennemo 2006) sier at en balanse mellom følgende tre elementer kan forene de fleste tradisjonene:

- Forskning (Research) – med fokus på å generere ny kunnskap og der aksjonsforskning betraktes som blant de mest effektive for et slikt formål.
- Deltakelse (Participation) – med fokus på demokratiske og involverende prosesser.
- Aksjon (Action) – med sikte på å forandre den initiale situasjonen til en gruppe eller organisasjon til noe bedre og frigjørende i forpliktende samspill med dem forandringen angår.

### **Vitenskapsteoretisk ståsted og historisk utvikling**

Aksjonsforskning skiller seg både fra positivismen og hermeneutikken ved å utfordre disse i forhold til kunnskapssyn. Forskeren deler kunnskapsproduksjonen med de som blir «forskert på», og gir på den måten fra seg makt. Aksjonsforskning fokuserer på kunnskap *i handling*, og data må derfor forankres og tolkes kontekstuellet. Det er et stort fokus på å endre, ikke bare å beskrive, forstå og forklare. Ut fra den tradisjonelle forskningen innen samfunnsfagene er det forskningsmessig riktig og viktig å ha avstand og være objektiv til forskningsfeltet, men innen aksjonsforskningen forutsettes det at prosessleder involverer seg aktivt (Klev og Levin 2009).

### **Hvorfor er aksjonsforsknings relevant for oss?**

Vi mener at det teoretiske rammeverket og det kunnskapssynet som aksjonsforskningen representerer er relevant for vår forskningstilnærming. Vi er opptatt av å genere *ny kunnskap* omkring legitimitet og forankring av utviklingsprogrammer. Vi er også opptatt av at det skal skje gjennom *deltakelse og involvering* fra sentrale aktører i prosessen. Til sist ønsker vi at vår forskning skal bidra til *refleksjon over og endring av praksis* i den organisasjonen vi studerer. Det betyr at alle de tre elementene som Greenwood og Levin (i Rennemo 2006, se forrige side) anfører som sentrale for aksjonsforskningen er til stede i vår tilnærming. Samtidig er rollekombinasjonen prosjektleder og forsker (Astri) en naturlig inngang til aksjonstilnærmingen. Det ville vært helt umulig som forsker å stille seg på siden eller utenfor den konteksten man til daglig er en del av. Samtidig inneholder prosjektlederrollen forventning om «aksjon», involvering og endring. Vi har latt oss inspirere av kunnskapssynet og praksistilnærmingen i aksjonsforskningen, og har brukt elementer av denne i vår studie. Vi ønsker imidlertid å være tydelige på at vi ikke har gjennomført en aksjonsforskningsprosess der alle elementer som kreves for å få en helhetlig aksjonstilnærming er til stede.

## **4.4 Valg og bruk av metoder for datainnsamling**

### **4.4.1 Innledning**

Når man skal studere fenomener med utgangspunkt i en case, kan både kvantitative og kvalitative metoder brukes. Likevel vil det være riktig å si at casestudier ofte utgår fra en epistemologi som er sosialkonstruktivistisk fundert og som i stor grad benytter seg av kvalitative metoder, i motsetning til kvantitative metoder som utgår fra en objektivistisk epistemologi (Johannessen et al. 2010). Det betyr at man i valg av metoder innenfor casestudier både må ha et bevisst forhold til hvilket kunnskapssyn man selv har, men samtidig åpne opp for at andre perspektiver og metodiske tilnærminger kan bidra til å styrke studiens kvalitet. Det er viktig å synliggjøre at data i seg selv ikke representerer selve virkeligheten, men er en del av virkeligheten og at alle data er underlagt en forhåndsverdi, en forforståelse og en seleksjon (Johannessen et al. 2010).

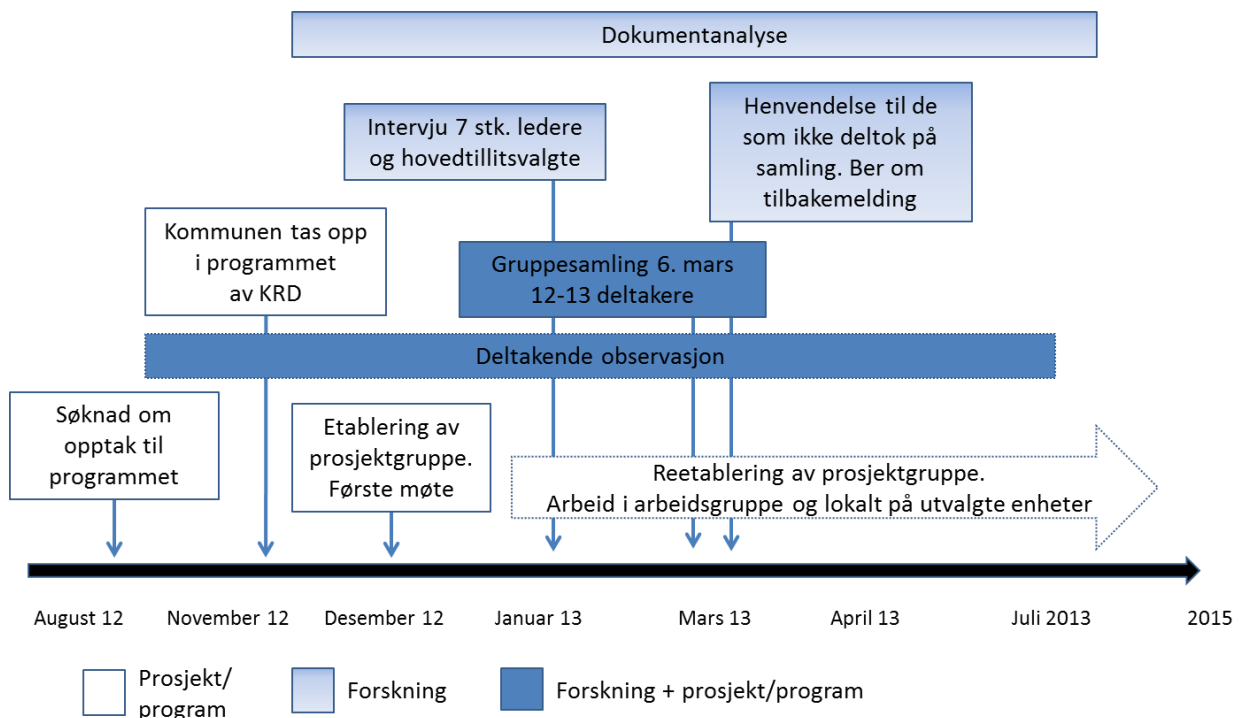
Flere faktorer har vært bestemmende for at vi, kanskje ikke så overraskende, har valgt kvalitative tilnærminger som metode for innhenting og bearbeiding av empiriske data i denne studien. Noe av dette er redegjort for i forrige avsnitt. I tillegg mener vi at kvalitative tilnærminger gir muligheten for å gå i dybden og utforske en komplisert virkelighet på en grundigere måte. For å svare best mulig på problemstillingen, mener vi at en kombinasjon av ulike kvalitative metoder er relevant. I vår sammenheng betyr kvalitative metoder (1) dokumentanalyse, (2) halvstrukturerte individuelle dybdeintervjuer med 7 informanter og (3) en tretimers gruppeprosess for 12 personer i såkalt «reflekterende team» med deltakernes etterfølgende refleksjonsnotater. I tillegg har de aktørene som var invitert til denne gruppeprosessen men som av ulike årsaker ikke deltok, fått spørsmål i e-post som vi som forskere ønsket å få besvart.

Som ansatt og deltaker i «vår kommune», har Astri hatt tilgang på informasjon som har vært svært relevant for vår problemstilling. Metodikken kan betegnes som deltakende observasjon, men har vært metodisk og etisk krevende for oss å håndtere. Denne dimensjonen av vår datainnsamling er viet stor oppmerksomhet senere i dette kapitlet, og blir også et viktig bidrag i analysen av det empiriske materialet.

Kvalitative tilnærminger innebærer større fokus på prosesser og mening, framfor utbredelse og antall (Thagaard 2009), og prosessene må tolkes i lys av den kontekst de inngår i. Den åpner opp for fleksibilitet og mulighet for endringer underveis. Ved dybdeintervju og observasjon vil man også få en større nærhet til kildene, og det kan være et mål at forsker også påvirker prosessene i et subjekt-subjekt-forhold. Som vi har vært inne på flere ganger tidligere, er noe av formålet med vår forskning å «bidra til forankring», og har derfor et aksjonsbasert tilsnitt som har et åpent formål å bidra til å påvirke.

Selv om argumentasjonen omkring valg av metoder bør og skal være faglig fundert, kan vi heller ikke stikke under en stol at praktiske og ressursmessige hensyn også bidrar til hvilke valg som tas. Metodetriangulering mellom kvantitative og kvalitative metoder kan være fruktbare også i forskningstilnæringer som har en praksisbasert tilnærming. Dette er imidlertid ressurskrevende å gjennomføre, og lar seg sjelden gjøre innenfor rammen av en masteroppgave som skal fullføres ved siden av ordinære fulltidsjobber. Vi har likevel triangulert med ulike kvalitative metoder for datainnsamling. Vi ser også at vi kunne utvidet utvalget av intervjuer, og gjennomført aksjonsbaserte tiltak som gikk over lenger tid. En slik tilnærming ville imidlertid krevd en tilstedeværelse over lenger tid fra oss begge, noe som ikke var praktisk mulig i den fasen vi var vinteren 2012/2013. Vi vil likevel hevde at det empiriske materialet vi til slutt stod igjen med var et godt og fruktbart utgangspunkt for å analysere og drøfte problemstilling og forsknings spørsmål.

Figur 4.2. viser på en forenklet måte den kronologiske sammenhengen mellom de metodiske tilnærmingene vi har tatt i bruk, samt forholdet mellom forskning og arbeidet med utviklingsprogrammet (prosjektet) i denne tidsperioden.



Figur 4.2. Kronologisk forhold mellom utviklingsprogram, forskning og datainnsamlingsmetoder

#### 4.4.2 Dokumentanalyse

Dokumentanalyse er en ofte brukt metode for å samle datamateriale i forskningsprosjekter, og bruk av skrevne tekster kan gjøres på flere måter i kvalitative studier (Repstad 2007). Vi har gjennomgått ulike dokumenter i forkant av intervjuene og underveis i datainnsamlingsprosessen, med to hovedformål for øye. For det første ønsket vi å danne oss et bilde av hvilken «rasjonell» virkelighet organisasjonen er en del av og hvilke utfordringer som organisasjonen står overfor. Hvilke føringer er lagt fra nasjonalt hold i form av lover, forskrifter og offentlige utredninger? Hva sier KS om de utfordringer kommunene i Norge står overfor når det gjelder rekruttering, kompetanse og innovasjon? Hva har kommunen selv sagt om utfordringene gjennom egne kommuneplaner, andre strategiske dokumenter og årsrapporter? For det andre ønsket vi å bruke disse dokumentene som empirigrunnlag når vi skulle analysere og drøfte de ulike datakildene våre i en sammenheng: Hva sier teksten, hva sier informantene, og hva er det som blir gjort i praksishverdagen? Finner vi samsvar mellom tekst, tale og handling, evt. i hvilken grad?

I Figur 4.3 har vi satt opp en oversikt over hvilke dokumenter vi har ansett som relevante for å belyse vårt tema og vår problemstilling. Oversikten er selvfølgelig ikke uttømmende, da moderne organisasjoner «flommer over» av skriftlig materiale som kan være mer eller mindre relevant for vårt forskningsprosjekt. Vi har forsøkt å gjøre et «kvalifisert» utvalg. Disse er ment å danne et bakteppe både omkring temaet for denne avhandlingen og er en del av analysegrunnlaget når problemstilling og forskningsspørsmål skal gjennomgås i analysekapitlet (kapittel 5).

Kommunale	KS	Stortingsmeldinger, NOU'er, statistikk og forskning
<ul style="list-style-type: none"> <li>Kommuneplan samfunnsdel 2008-2020, revidert 2012 i «vår kommune»</li> <li>Årsrapport 2011 og 2012 «vår kommune»</li> <li>Kommunekompasset: KS-rapport 22/2012 for «vår kommune»</li> <li>KS arbeidsgivermonitor for «vår kommune» 2012</li> <li>Formannskapetets søknad «Saman om...»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>KS Arbeidsgiverstrategi 2020</li> <li>«Saman om ein betj. kommune» Informasjons-brosjyre fra KRD</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Statistisk sentralbyrå (SSB 2009): <i>Dette er Norge, hva tallene forteller.</i></li> <li>Stortingsmelding nr. 25 (2005-2006) Mestring, muligheter og mening.</li> <li>St.meld. nr. 47 (2008-2009) Samhandlingsreformen</li> <li>St.meld. nr 16 (2010–2011) Nasjonal helse- og omsorgsplan (2011–2015)</li> <li>NIBR-rapport 2012:3 «Bemanning av pleie- og omsorgsektoren: handlingsplan og iverksetting»</li> <li>Kunnskapsløftet 2006</li> <li>NIFU-rapport (2013): Å bli helsefagarbeider</li> </ul>

Figur 4.3: Utvalgte relevante dokumenter for analyse

Vi har uansett erfart at en gjennomgang av dokumenter i forkant og underveis i forskningsprosessen er hensiktsmessig fordi de kan bidra til å løfte blikket for å unngå å bli for «navlebeskuende» i eget arbeid. Samtidig bidrar dokumentene som strukturelle (objektive?) legitimitetsbærere for utfordringsbildet og utviklingsprogrammet i «vår kommune». Vi ser at vi med fordel kunne gått enda dypere inn i noen av disse dokumentene før vi startet med planleggingen av forskningsprosjektet vårt. Da ville vi antakelig spurt informantene i intervjuene andre spørsmål enn det vi faktisk gjorde. Likevel vil det være slik at det er med aktiv handling man starter refleksjonene omkring hva som er særlig nyttig bakgrunnsinformasjon. Intervjuene, erfaringene fra hverdagspraksis og gruppesamlingen bidro alle til at vi så nytten i å fordype oss i dokumenter underveis – noe som var vanskeligere å se i forkant. Dette samsvarer også med den induktive inngangen vi har hatt til vår forskning.

#### 4.4.3 Individuelle dybdeintervju

*«At heart, the interview is a social performance.»*  
(Alvesson og Kärreman 2011:101)

Dybdeintervjuet er sett på som den dominerende metode innenfor kvalitativ forskning (Thagaard 2009). Det er flere måter å gjennomføre intervjuer på, og den ene ytterligheten er intervjuer preget av lite struktur og en uformell «samtaleform». Hovedtemaene er gjerne bestemt på forhånd, mens det er åpning for at informanten kan bringe inn andre tema i løpet av intervjuet. På den annen side kan et kvalitativt intervju bære preg av stram struktur, der spørsmålene og rekkefølgen er fastlagt på forhånd. Denne formen for intervju brukes ofte når svarene som informantene gir skal sammenlignes. En tredje framgangsmåte, som kan kategoriseres som en mellomting mellom de to første, er en delvis strukturert og fleksibel tilnærming. Her er tema og noen spørsmål fastlagt på forhånd, mens rekkefølgen bestemmes underveis. Det er også åpning for å ta opp ikke-planlagte tema i løpet av intervjuet. Interaksjonen mellom forsker og informant tillegges vekt, og det er viktig å være bevisst på at det kvalitative intervjuet innebærer både gjensidig informasjonsutbytte og sosial interaksjon (Thagaard 2009). Vi har i vårt arbeid valgt å bruke et delvis strukturert intervjuopplegg, blant annet for å gjøre oss nytte av muligheten for gjensidig informasjonsutbytte (forankring), samtidig som denne formen for intervjuer samsvarer godt med et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn.

Vår hensikt med intervjuene var i todelt. Vi ønsket i første rekke å utforske informantenes forståelse av de utfordringene organisasjonen stod overfor knyttet til rekruttering, kompetanse, samt deres forståelse av utviklingsprogrammet «Saman om...» som

kommunen nå var på vei inn i. I tillegg ønsket vi å bidra til en forankring av programmet hos sentrale aktører ved at informantene fikk artikulert, synliggjort og reflektert over sitt ståsted knyttet til problemfeltet og utviklingsprogrammet. På samme måte regnet vi med at vi ville få informasjon fra informantene om hvorvidt problemfeltet og programmet hadde legitimitet i organisasjonen. I og med at Astri var utpekt som prosjektleder for programmet og likevel måtte jobbe med prosesser for å få dette til, anså vi dette som en relevant start. Vi ser dermed at forskningstilnærmingen også i forbindelse med intervjuene har elementer av aksjon og ønske om endring i seg.

### Utvalg

Da vi planla arbeidet vårt i en tidlig fase, var vi enige om at vi ønsket å intervju sentrale aktører i organisasjonen som var definert inn i en strategisk rolle. Det betyr at de også har ansvar og beslutningsmyndighet knyttet til overordnede strategier i virksomheten. I og med at «Saman om... » vektlegger et tydelig partssamarbeid, var det også naturlig å intervju hovedtillitsvalgte som vi visste hadde hatt – og fortsatt ville ha – en sentral rolle som ansattes representanter i programmet på overordnet kommunalt nivå. Vi hadde også et ønske om å få et innblikk i de utfordringer de operative lederne i organisasjonen har knyttet til problemfeltet og utviklingsprogrammet, og spurte to enhetsledere innenfor helse- og omsorgssektoren om de ønsket å bli intervjuet av oss. Vi endte dermed opp med å forespørre tre strategiske ledere på overordnet nivå, to hovedtillitsvalgte og to enhetsledere på operativt nivå om de ønsket å la seg intervju av oss, og vi ble møtt med velvillig og positiv respons fra alle. Se Figur 4.4 for en oversikt over informantene.

Informant 1	Strategisk leder a
Informant 2	Hovedtillitsvalgt a
Informant3	Hovedtillitsvalgt b
Informant 4	Strategisk leder b
Informant 5	Operativ leder a
Informant 6	Strategisk leder c
Informant 7	Operativ leder b

**Figur 4.4: Oversikt over informanter**

Utvalget av informanter kan betegnes som både strategisk og representativt (Johannessen et al. 2010). Vi kunne valgt å intervju flere, men vurderte det slik at disse informantene representerte partene i organisasjonen på en tilfredsstillende måte. I den fasen vi planla

intervjuene, var vi mest opptatt av hvordan strategisk ledelse og de tillitsvalgte «omformet» politiske vedtak til administrative handlinger. Vi ser i etterkant at vi antakelig burde ha invitert én eller to fra den politiske ledelsen i kommunen til å la seg intervju, spesielt med tanke på at utviklingsprogrammets partsansvar i høy grad også inkluderer de folkevalgte. De folkevalgte var uansett en viktig del av programmet ved at de var representert i prosjektgruppa, og ble i tillegg invitert (og deltok) i gruppeprosessen som ble gjennomført noen uker etter intervjuene (6. mars). Det kan være verdt å nevne at «vår kommune» hadde en særskilt utfordring i den politiske ledelsen i den aktuelle perioden, i og med at ordføreren var langtidssykemeldt. Det betød at varaordføreren hadde mange saker og prosesser å sette seg inn i og følge opp som fungerende ordfører på det aktuelle tidspunkt.

Vi måtte også vurdere tidsaspektet ved valg av antall informanter. Vi satte av to etterfølgende dager i slutten av januar 2013 til de sju intervjuene, og det var viktig at vi begge to hadde mulighet for å delta på alle. Med en situasjon der vi begge var i full jobb i tillegg til studiene, lot det seg ikke gjøre å ta mer fri fra våre ordinære jobber for å gjennomføre intervjuer. At Anne Grete hadde en seks timers reise tur/retur (i alt 12 timer) for å få gjennomført intervjuene sammen med Astri, tilsa også at tidsressursen vår var begrenset.

### **Informert samtykke**

Etter at vi hadde bestemt oss for hvilke personer vi ønsket å intervju, tok Astri kontakt med disse både muntlig og med en skriftlig e-post. Her ble det kort orientert om hensikten med intervjuene og at de inngikk i en del av det forskningsprosjektet vi skulle gjennomføre som grunnlag for masteravhandlingen. Vi fikk rask positiv tilbakemelding fra alle sju om at de ville la seg intervju. Vi utarbeidet deretter et informasjonsskriv som presiserte hensikten med studien, informerte om konfidensialitet og ga åpning for at de kunne trekke seg underveis. Informasjonsskrivet inneholdt en samtykkeerklæring som informantene skrev under på. Selv om vår forskning ikke inneholder sensitive opplysninger om informantene og ikke direkte identifiserer enkeltpersoner, mente vi likevel det var ryddig å avklare deltakelsen i form av en samtykkeerklæring. Se for øvrig Vedlegg 4.1; Informasjonsskriv og informert samtykke.

### **Intervjuguide**

Selv om vårt utgangspunkt var å bruke mest mulig åpne spørsmål, kan det likevel være nødvendig med en viss standardisering (Johannessen et al. 2010). En intervjuguide kan hjelpe forskeren til å strukturere intervjuet slik at man kommer innom de tema som forskeren ønsker å få belyst. Det er likevel viktig at denne standardiseringen ikke blir for rigid. Ved utarbeidelse av intervjuguiden, var vi opptatt av å tilrettelegge for et intervjuklima som var åpent, spørrende og utforskende. Med et konstruktivistisk kunnskapssyn, der kunnskapen skapes i relasjonen og prosessen mellom aktørene, ønsket vi i minst mulig grad å være for spesifikke og ledende i våre spørsmål. Vi delte guiden i tre hoveddeler; 1) kompetanse, 2) rekruttering og 3) utviklingsprogrammet, og vi ville at informantene skulle snakke mest mulig



fritt om disse temaene i løpet av den timen som var avsatt. Se for øvrig Vedlegg 4.2; Intervjuguide.

### **Gjennomføring**

Vi fikk gjennomført alle de sju intervjuene som planlagt i løpet av de to dagene som var avsatt. Vi gjorde tre av intervjuene den første dagen, og de fire siste på dag to. De ble gjennomført på Astri sitt kontor, og de aller fleste intervjuene varte omtrent en time. Vi spurte informantene om å få bruke lydopptaker (mobiltelefon som lå på bordet), noe som var OK for alle. Den ene informanten (strategisk leder a) sa med en gang han kom, at han var travel og ønsket at intervjuet skulle ta kortest mulig tid. Vi ønsket likevel å gjennomgå alle de tre hovedtemaene med han, så dette intervjuet ble i starten preget av en «travelhet» som vi ikke opplevde så god. Likevel ble opplevelsen fra vår side i sin helhet god, fordi informanten var aktiv og meddelsom under hele intervjuet (selv om det ble en del kortere enn de andre).

### **Refleksjon**

Underveis og i ettertid opplevde vi at intervjusituasjonene ble preget av gode relasjoner og god stemning. Kanskje for god? Med et konstruktivistisk kunnskapssyn ønsket vi at informantene skulle snakke om de temaene vi lanserte på en mest mulig fri og uavhengig måte. Samtidig var vi opptatt av at intervjusituasjonen skulle oppleves trygg for informantene. Vi hadde derfor utarbeidet forholdsvis åpne spørsmål omkring temaene, og lot informantene snakke fritt uten at vi avbrøt med for mange oppfølgingsspørsmål. Vi ser derfor at vi fikk et datamateriale som muligens var litt for generelt. Vi var ikke bevisste nok på å stille konfronterende eller mer konkrete oppfølgingsspørsmål som kunne ha gitt oss mer dybdekunnskap om temaet og hvordan temaet faktisk ble håndtert i informantenes arbeidshverdag. Vi kunne vært mer direkte i oppfølgingen av enkelte svar og utsagn, for å få mer konkrete beskrivelser fra informantene om hva de både «mente» og «gjorde» i forhold til de tema vi ville ha synspunkter på.

Astri sin rolle som relativt nyansatt tror vi inn i denne sammenhengen. Å innta en kritisk rolle i intervjusituasjonen samtidig som hadde behov for å bli kjent og «spille på lag» med sine kolleger, er krevende. Dette drøfter vi nærmere under kap. 4.5 (Å forske i egen organisasjon). Et annet moment er arbeidsdelingen mellom oss som forskere kunne vært tydeligere. Vi avtalte på forhånd at Anne Grete skulle ta den innledende dialogen, men at vi begge skulle følge opp og stille spørsmål underveis på en likeverdig måte. Vi kunne ha valgt en arbeidsdeling der Anne Grete som utenforstående inntok en mer konfronterende rolle enn Astri. Dette var vi imidlertid ikke nok bevisst på i forkant av eller underveis i intervjuene. Kanskje var vi også «fanget» av våre egne handlingsteorier og «dyder», med et ønske om å bli likt og ikke fornærme noen unødige?

Når man sammenstiller den informasjonen som kom fram i intervjuene med det som Astri har fått tilgang på av informasjon som «organisasjonsdeltaker» (i deltakende observasjon), kan

man spørre seg om informanten ga informasjon til oss som bar preg av «de riktige, politisk korrekte» svarene. Vi kan derfor til dels kjenne oss igjen i Alvesson og Kärremans utsagn: “*In interviews, people are not reporting external event but producing situated accounts, drawing upon cultural resources in order to produce morally adequate reports*” (Alvesson og Kärremans 2011:101). Thagaard (2009) belyser også dette «problemet», og sier at det ikke er til å unngå at informanten ikke påvirkes til å svare på spørsmål ut fra en oppfatning informanten kan ha av forskerens verdier og synspunkter. Repstad (2007) følger opp med å argumentere for at det byr på spesielle utfordringer å intervju ledere fordi organisasjonens offisielle syn gjerne blir satt i sentrum, mer enn lederens personlige oppfatninger. Denne erfaringen og «oppdagelsen» vil vi komme nærmere tilbake til når vi skal analysere og sammenstille det empiriske materialet vårt i kapittel 5.

Med bakgrunn i denne erfaringen, kan vi muligens også stille oss spørsmål om intervjuene skulle vært enda mer åpne, og i det hele tatt ikke styrt av de tema vi lanserte. Hvis vi hadde spurt informantene om eksempler på hva som *faktisk opptok dem* i sine arbeidshverdager, sine roller («her og nå»), og hva som *faktisk setter dagsorden*, ville vi muligens gjennom disse dialogene fått kartlagt hva de *reelt sett* anser som de viktige utfordringer de må jobbe med i nåtid og i framtid. Denne informasjon ville antakelig vært annerledes enn det de faktisk svarte til oss. Dette synliggjør dilemmaet som halvstrukturerte dybdeintervjuer kan representere, ved at informantene snakker om det de tror forskeren «vil høre», samtidig som intervjuene på forhånd bør ha et formål i form av tema for å være troverdig og relevant.

Som vi har argumentert for tidligere i dette kapitlet, var vår hensikt med intervjuene todelt. Vi ønsket i første rekke å utforske informantenes forståelse av de utfordringene organisasjonen stod overfor knyttet til rekruttering, kompetanse, og deres forståelse av utviklingsprogrammet «Saman om...» som kommunen nå var på vei inn i. Var utfordringene og programmet legitime? I tillegg ønsket vi å bidra til en forankring av programmet hos sentrale aktører ved at informantene fikk artikulert, synliggjort og reflektert over sitt ståsted knyttet til problemfeltet og utviklingsprogrammet. Av grunner vi har vært inne på over (bl.a. «politisk korrekte» svar), er vi usikre på om individuelle intervju som bidrag til å forankre problemområdet og utviklingsprogrammet er en hensiktsmessig tilnærming. Sett i lys av hva vi fant av empiri knyttet til deltakende observasjon, er det all grunn til å stille spørsmål omkring dette, fordi vi opplevde en diskrepans mellom det som ble sagt i intervjuene og det som faktisk ble gjort i den hverdagslige konteksten. Dette vil vi komme grundigere tilbake til når vi skal analysere og drøfte det empiriske materialet mot problemstilling og forskningsspørsmål i kapittel 5.

#### 4.4.4 Gruppesamling og reflekterende team

I følge Johannessen et al. (2010) kan gruppesamtaler med fordel velges foran individuelle intervjuer når man ønsker å synliggjøre en bredde av synspunkter, holdninger, erfaringer og fortolkninger. Samtalen har som hensikt å sette i gang refleksjon og læring i en gitt gruppe innenfor utvalgte tema, og er en språkskapende og handlingsskapende prosess. I vår sammenheng er temaet legitimering og forankring av utviklingsprogrammet «Saman om ....» i «vår kommune». Forskerens rolle er å være prosessleder, en ordstyrer som organiserer prosessen og samhandlingen i gruppen, mer enn å være en intervjuer.

Gruppesamtaler i reflekterende team er en form for gruppeintervju, men har en løsere struktur enn et intervju. Bruk av reflekterende team som metode handler om å skape en læringssituasjon der man kan gjøre bruk av andres synspunkter og perspektiver uten at disse legges fram som råd, og uten at det etableres et veilederforhold. Metoden er hentet fra en terapeutisk tradisjon der det reflekterende teamet observerer en samtale mellom en terapeut og en eller flere klienter. Etter en stund tilbyr deltakerne i det reflekterende teamet å dele noen tanker om hva de har tenkt mens samtalen har pågått. Rollene byttes dermed om, og det reflekterende teamet fører en samtale seg i mellom mens de andre sitter bak og lytter og observerer (Wathne et al. 2008).

Metoden har vist seg hensiktsmessig også i organisatoriske kontekster. I tråd med sosialkonstruktivistisk teori tror vi at den språkskapende prosessen i reflekterende team kan bidra til å skape nye ideer og historier i organisasjonen, som omsettes til handlinger gjennom den positive forventningen som oppstår. Gruppeprosessen er minst like interessant å få kunnskap om, som informantenes svar på de problemstillinger som blir lansert (Johannessen et al. 2010). Gruppesamtalen samsvarer godt med grunnlaget for aksjonsforskning gjennom å lære måter å reflektere på og utforske egne og andres oppfatninger og erfaringer. I tillegg kan gruppen fungere som kontekst for meningsdannelse, bl.a. ved at medlemmene i gruppen hjelper hverandre med å tolke erfaringer og sette dem i perspektiv (Verstad 2011).

Prosesslederens rolle er blant annet å forhindre at aktørene havner i et kommunikasjonsklima der man er mer opptatt av å forsvare og å forklare enn å reflektere, beskrive og utforske. Dette krever at prosesslederen både må forberede seg og reflektere på egen i rolle i gruppesamtalen.

#### Planlegging

Som prosjektleder for «Saman om...» hadde Astri allerede planlagt å samle sentrale aktører som representerte alle de tre partene til et felles møte for å diskutere hvilke utfordringer kommunen står overfor og hvordan man kan jobbe med disse utfordringene gjennom deltakelsen i programmet. Da vi bestemte oss for at vår masteroppgave skulle omhandle «vår kommune» sin inngang til og deltakelse i utviklingsprogrammet, og fikk tilgang til kommunen som «forskningsarena», bestemte vi oss for å bruke dette møtepunktet som en del av datamaterialet vårt. I stedet for å gjennomføre et «ordinært» møte, planla vi denne

arenaen som en alternativ informasjonsutvekslingsarena for å bidra til at forankringen av programmet skulle bli best mulig. Som prosjektleder hadde Astri fått full frihet til å legge opp møtet på en måte som hun mente var hensiktsmessig. I samråd med veilederen vår, utarbeidet vi derfor et opplegg som i det store og hele er beskrevet i Vedlegg 4.3; Struktur og opplegg for gruppeprosess 6. mars 2013.

### Utvalg

Vi vurderer utvalget av deltakere til dette møtet som hensiktsmessig og representativt. Deltakerne til møtet ble «utpekt» i kraft av den rollen de fylte i den kommunale organisasjonen og som deltakere i prosjektgruppa som Astri ledet. Vi vurderte det i tillegg som en selvfølge at alle de sju informantene som vi intervjuet i januar ble invitert inn. I alt 16 personer ble invitert til møtet, og ble kalt inn av Astri via møtekalenderen i Outlook. Astri purret de som ikke bekreftet deltakelsen, og det var helt opp til det siste uklart hvem og hvor mange som hadde mulighet for å delta. Se Figur 4.5 for en oversikt over inviterte og deltakere.

Inviterte	Deltok	Kommentar
Folkevalgt 1	Ja	
Folkevalgt 2	Ja	
Strategisk leder 1	Nei	
Strategisk leder 2	Nei	Sykemeldt
Strategisk leder 3	Ja/Nei	Forlot møtet i starten av reflekterende team
Strategisk leder 4	Ja	
Hovedtillitsvalgt 1	Ja	
Hovedtillitsvalgt 2	Ja	
Hovedtillitsvalgt 3	Ja	
Hovedtillitsvalgt 4	Ja	
Hovedtillitsvalgt 5	Ja	
Operativ leder 1	Ja	
Operativ leder 2	Ja	
Ansatt stab	Ja	
Ansatt stab	Ja	
Ansatt stab	Nei	Sykemeldt
Prosjektleder og forsker (Astri)	Ja	Innledet omkring «Saman om...» og utfordringsbildet knyttet til rekruttering og kompetanse. Ikke deltaker i reflekterende team.
Forsker (Anne Grete)	Ja	Innledet om foreløpige «funn» fra intervjuene og om forskerrollen. Prosessleder reflekterende team.
Rådgiver fra KS	Ja	Innledet om innovasjon. Ikke deltaker i reflekterende team.

Figur 4.5: Oversikt over inviterte og reelle deltakere i gruppesamling, 6. mars 2013.

## Gjennomføring

Vi hadde i forkant av samlingen fått sprikende tilbakemeldinger, og var derfor usikre og spente på hvem som kom til å delta. Det viste seg til slutt at 12 av de inviterte deltok på hele samlingen, og én valgte å forlate samlingen ved inngangen til reflekterende team. Vi følte vi hadde forberedt samlingen så godt som vi kunne, uten at det ble for «slavisk» og for strukturert, og var rimelig trygge på oss selv i inngangen. Vi hadde en kort «brief» med prosessleder fra KS i forkant, som ga oss positive tilbakemeldinger på den strukturen vi hadde lagt for samlingen. Samlingen ble avholdt i rådhusets bystyresal, og i forkant ommøblerte vi salen slik at stoler ble satt i en hesteko foran et lerret. Det var ingen bord foran stolene, noe vi bevisst ikke ønsket. Vi tror at kommunikasjon og dialog blir åpnere ved at deltakerne ikke «gjemmer» seg bak et bord men må vise «hele seg». Uten bord ville det også bli lettere å flytte på stolene når vi startet reflekterende team. I tillegg skulle denne samlingen synliggjøre at det programmet kommunen skulle inn i, innebar arbeid som ville kreve andre samhandlingsformer enn de mer tradisjonelle møtepunktene man er vant med. Vi overhørte kommentarer fra noen av deltakerne når de kom inn i salen, at de helst så at stolene var «normalt» satt opp, mens andre entusiastisk sa: «ja, dette har vi gjort før».

Til tross for at ikke alle inviterte deltok (se figur 4.5), gjennomførte vi samlingen i henhold til kjøreplan (se vedlegg 4.3). Vi opplevde deltakerne som svært imøtekomende, aktive og reflekterende under hele seansen. I etterkant av innledningen fra Astri, Anne Grete og veileder fra KS, ble deltakerne utfordret til å utforme en problemstilling som de anså som viktig knyttet til det de hadde hørt innledningsvis. Den kunne også være knyttet til erfaringer og tanker om problemfeltet og programmet de hadde fra før, og som de tok med seg inn i samlingen. Denne problemstillingen skulle de ta med seg inn i reflekterende team.

Da vi startet prosessen med reflekterende team, var det ikke vanskelig å få deltakerne til å sette seg i den innerste og midterste ringen. «Alle» hadde tilsynelatende utarbeidet en problemstilling «for seg selv» som de ønsket å gjøre synlig for de andre. Den ene av de to strategiske lederne som var til stede, valgte å forlate samlingen fem minutter inn i reflekterende team.

Vi valgte å kjøre to runder med reflekterende team, der alle deltakerne skiftet «roller» i siste runde. Engasjementet og gløden i gruppa tilsa at vi gjerne kunne kjørt flere runder, men av tidsmessige hensyn gjorde vi ikke det.

Det vi selv opplevde som en utfordring, var å være tålmodig nok og ikke bryte inn i teamet når det tok for lang tid å komme fram til det de ville diskutere som «tema», eller vi syntes at de ikke holdt seg til tema. Det er et dilemma i slike prosesser i hvor stor grad man skal styre for å sikre at deltakerne holder seg «innenfor». Vi valgte ikke å gå inn og styre dette, fordi vi opplevde at deltakerne var aktive og lyttende i dialogen med hverandre, og vurderte det slik at prosessen var like verdifull som innholdet.

I den siste halvtimen av samlingen ble deltakerne bedt om å skrive ned en halv side med refleksjoner fra den samlingen de nettopp hadde vært deltaker i, samt en vurdering av kommunens deltakelse i «Saman om...». Vi fikk refleksjonsnotat fra 11 av de 12 som deltok på hele samlingen. De valgte selv om de ville være anonym eller skrive navnene sine på notatet. Disse notatene inngår i datamaterialet og empirien som grunnlag for analyse og drøfting av problemstilling og forskningsspørsmål i oppgaven vår i neste kapittel (kapittel 5).

De som var invitert til samlingen, men som av ulike årsaker ikke deltok, fikk mulighet for å respondere til oss på bakgrunn av spørsmål som Astri sendte i e-post (se Vedlegg 4.4). Det var fire ledere (inkludert en folkevalgt leder) som fikk denne e-posten. Dette gjorde vi fordi vi ønsket å få en tydelig tilbakemelding fra disse om hvordan de oppfatter utfordringsbildet og arbeidet med programmet. De var sentrale strategiske aktører som vi mente hadde stor betydning for programmets forankring og prosjektleders mulighet for å arbeide med det framover. Det viste seg vanskelig å få tilbakemelding fra disse. Selv om Astri purret én gang på e-posten, og også snakket direkte med disse, hadde Astri per juli 2013 enda ikke fått noen tilbakemelding. Informasjonen som dette gir oss (les: mangel på deltakelse og tilbakemelding), inngår også som empirisk materiale når vi skal drøfte problemstilling og forskningsspørsmål.

### **Refleksjon**

Å gjennomføre en slik samling var en betydelig læreprosess for oss som forskere og prosessledere. Vi opplevde den både spennende og krevende, og hovedinntrykket vårt var at det ble en vellykket samling ut fra de forutsetningene som lå i forkant og underveis. Vi ser likevel at vi kunne gjort ting annerledes, men er usikre på i hvilken grad prosessen hadde blitt forbedret av det. Det vi i stor grad fokuserte på både i forkant, underveis og i etterkant var usikkerheten om og etter hvert mangel på deltakelse fra sentrale ledere i organisasjonen. Dette fikk mye oppmerksomhet fra oss. Selv om alle aktørene som var invitert har samme "verdi" i slike prosesser, anså vi det som særskilt viktig at den strategiske ledelsen var bredt representert på grunn av deres betydning knyttet til forankring og legitimitet av problemfeltet og utviklingsprogrammet. Når det ble sånn som det ble, var det viktig å holde fokus på de som var til stede og var nærværende og engasjert. Det mener vi at vi fikk godt til. At aktører av ulike grunner ikke har mulighet for å delta, kan vi som forskere (og Astri som prosjektleder) ikke gjøre noe med. Det i seg selv er en viktig erkjennelse.

Når det gjelder våre roller i gruppeprosessen, ser vi i etterkant at Astri (i kraft av å være prosjektleder) antakelig burde ha deltatt som en likeverdig aktør i reflekterende team. Vi var i utgangspunktet veldig fokusert på å rendyrke vår rolle som *forskere* og tilretteleggere på denne samlingen. Denne rollen kunne Anne Grete tatt alene, slik at Astri, jamfør den samskapte læringsmodellen, kunne ha deltatt som en likeverdig medspiller og innspiller sammen med de andre aktørene.

For øvrig har vi erfart at e-post og Outlook som kommunikasjonsmiddel har sine fordeler ved at den når mange på kort tid. Imidlertid kan man stille spørsmål om denne kommunikasjonsformen egner seg når man skal forsøke å forplikte deltakere i å delta på fellesarenaer som i utgangspunktet kan virke ukjent og uvant – i en ellers travel hverdag. Astri prøvde å avhjelpe dette med å utfordre de som var “usikre” på deltakelse direkte når hun møtte dem i andre sammenhenger, noe vi vil belyse nærmere under beskrivelsen av empirien fra deltakende observasjon i kapittel 5.

#### 4.4.5 Deltakende observasjon

Observasjon og forskerens deltakelse framheves som to vedvarende viktige kjennetegn på etnografisk forskning (Atkinson et al. 2011, i Løkken 2012:62). Alvesson & Kärreman (2011:108) framhever videre at

*“Observations] do provide empirical material on naturally occurring phenomena (...) and the material is typically extensive and rich in detail and meaning. In this sense, observations are helpful in generating the kind of empirical material we think is useful for challenging the conventional wisdom.”*

I utgangspunktet hadde ikke vi planlagt å bruke deltakende observasjon som metode for å samle data for vår forskning. Når en av oss (Astri) forsker i egen organisasjon og samtidig har flere roller i denne, så vi imidlertid etter hvert at hun fikk mye verdifull og relevant informasjon om temaet for vår forskning som ble formidlet til henne som prosjektleder og organisasjonsdeltaker – og ikke som forsker. Denne informasjonen framkom i en kontekst som ikke defineres som forskning, men som likevel viste seg å være svært relevant informasjon for vår problemstilling og forskningsprosess. Dette ble et *forskningsetisk dilemma* for oss. Vi så at den informasjonen hun fikk adgang til dels bekreftet våre foreløpige analyser fra intervjuene og gruppeprosessen, samtidig som mye også i betydelig grad avkreftet våre foreløpige funn. Kunne vi se bort fra denne informasjonen? Hvis vi med åpne øyne valgte å se bort fra «data» som var relevant for vår forståelse av prosessen og temaet, tror vi at vår analyse ville fått flere tydelige svakheter. Samtidig stilte vi oss spørsmålet: Kunne vi bruke informasjon som Astri fikk kunnskap om utenfor de «formelle» arenaene for innhenting av data, og uten at organisasjonsmedlemmene var informert om dette?

Det at vi *etter hvert* skjønnte at informasjon knyttet til den hverdagslige praksis var relevant for oss, ga oss også en *metodisk utfordring* knyttet til datainnsamlingen. Astri hadde ikke skrevet ned de observasjoner hun hadde gjort seg underveis i prosessen i noen loggbok. Hun hadde imidlertid diskutert flere av observasjonene med Anne Grete, før vi ble bevisst på at dette faktisk måtte inngå som datamateriale for oss. Da vi bestemte oss for at disse observasjonene burde inngå, var jo “løpet kjørt” med tanke på loggskrivning underveis. Det betydde at Astri måtte gjøre en tilbakeskuende beskrivelse av de mest sentrale

observasjonene hun hadde gjort seg (noe av det var skriftlig dokumentert, bl.a. i epost). Vi ser selvfølgelig at dette er en betydelig svakhet ved datamaterialet vårt knyttet til deltakende observasjon, og langt unna den standarden som kreves for å få god reliabilitet (pålitelighet) i undersøkelsen. Denne svakheten mener vi veier opp for det faktum at det var helt nødvendig å innlemme informasjonen vi fikk som en del av det empiriske materialet. Hvis vi hadde sett bort fra dette, ville hele forskningsprosjektet vårt hatt en betydelig og avgjørende svakhet. Vi vil komme nærmere tilbake til dette når vi samlet skal drøfte kvaliteten på dataene våre senere i dette kapitlet.

Med blant annet denne erfaringen som bakteppe, vil vi i det følgende diskutere flere dilemmaer som oppstår når man skal forske i egen organisasjon. Vi anser dette som et så sentralt tema for oss, og har viet det et eget underkapittel i metodekapitlet.

## 4.5 Å forske i egen organisasjon

Å forske blant sine egne blir fortsatt ansett som kontroversielt i mange forskningsmiljøer (Balsnes 2009). Begrensningene knyttet til en slik tilnærming anses likevel som for overfokuserede, og Gullestad (1991, i Balsnes 2009) etterlyser et mer nøkternt og avslappet forhold til studier i egen kultur. Det er viktig å ikke undervurdere de fordelene som en slik tilnærming fører med seg, for eksempel kjennskap til miljøet, motivasjon, engasjement, endringslyst, utholdenhet, tilstedeværelse, lojalitet og sympati (Ry Nielsen og Repstad 2006). Problemstillinger knyttet til (for mye) subjektivitet er i tillegg mindre relevante i forskningsprosjekter som utgår fra et hermeneutisk og konstruktivistisk vitenskapelig ståsted, inkludert aksjonsforskning. Den objektive og «rene» forskerrollen er i følge Gullestad (1991, i Balsnes 2009) en fiksjon. Paulgaard (1997:75) argumenterer videre med at uansett om man arbeider innenfor kjente eller ukjente kontekster, vil forskerens personlige forutsetninger ha betydning for hva man får tilgang til, og hvilke problemer man møter. Den utenforstående strever med å komme *inn*, mens den som er *inne* må jobbe for å få distanse og komme ut av sin hjemmeblindhet (Balsnes 2009).

I vår sammenheng, har Astri (som organisasjonsmedlem) det siste året vært i en slags mellomposisjon mellom *innenfor* og *utenfor*. Hun var nyansatt i organisasjonen så sent som i august 2012. Det er grunn til å tro at hun ikke hadde rukket å bli så «hjemmeblind» som om hun hadde jobbet der i flere år, og at hennes perspektiv var blitt fastlåst på grunn av lang og ofte skjult sosialisering (Ry Nielsen og Repstad 2006). Hun var fortsatt så ny at hun kunne stille spørsmål ved vedtatte sannheter, og forme rollen sin. Samtidig trengte hun – som nyansatt - både korrigerende feedback og positiv bekreftelse på den rollen hun tok og det arbeidet hun gikk i gang med. Dette er balansekunst som en nyansatt uansett må forholde seg til. Når man samtidig går inn og skal forske som nyansatt, gir dette en ny og krevende dimensjon til denne balanseøvelsen. Forskningens natur krever jo at man har med seg de



kritiske og analytiske brillene inn i det feltet man studerer. Et annet forhold ved vårt forskningsprosjekt, var at Astri sin nærmeste leder og to andre som utgjorde deler av strategisk ledergruppe var blant informantene som ble intervjuet. De var også inviterte inn i gruppesamlingen. Én av de tre deltok der.

Tønnsberg (2009) redegjør også for dilemmaer ved å forske i og på egen organisasjon. To av disse kan det være verdt å framheve her. Det første dilemmaet handler om *mange roller og førforståelser*. Hvordan oppfatter kollegene forskerrollen, i tillegg til prosjektlederrollen og kompetanselederrollen til Astri? Hvordan oppfattet Astri selv sin rolle? Det er krevende å skulle håndtere mange roller på en gang, roller som på hver sin måte er koplet til både utfordringsbildet og utviklingsprogrammet. Det er også en utfordring å holde stor nok distanse til forskningsfeltet når man har "eierskap" til feltet i kraft av å være prosjektleder og kompetanseleder. Det som ble sagt (og ikke sagt), og det som skjedde (og ikke skjedde) i forskningsarbeidet, hadde direkte påvirkning på hvordan Astri kunne utforme og utøve sine roller i organisasjonen. Ansettelsen og stillingsinnholdet sommeren 2012 ga Astri en førforståelse om at problemfeltet var viktig for kommunen, og noe kommunen som organisasjon virkelig skulle arbeide aktivt med framover. Hvordan påvirket dette hennes engasjement for å bidra i søknaden på utviklingsprogrammet, og det videre engasjementet når vi så at teorien ikke stemte med terrenget? Påvirket dette hennes arbeid som forsker?

Det andre dilemmaet Tønnsberg (2009) framhever er *forskningens kritiske funksjon vs. hensynet til kolleger, organisasjonen og seg selv*. Vi så etter hvert som forskningsarbeidet skred fram at det eksisterte en diskrepans mellom ord og handling: et sprik mellom det som ble sagt (uttalt teori) og det som ble gjort (bruksteori) (Argyris 1990, i Irgens 2007). Vi observerte også en begrenset deltakelse og engasjement fra noen av de sentrale aktørene i organisasjonen. For Anne Grete som utenforstående forsker var dette interessant og til dels uproblematisk. Det ga jo oss mye spennende empiri! For Astri var det en utfordring å forholde seg til dette som en analytisk forsker, uten å få følelsen av å være illojal og bli for kritisk til egen organisasjon og egne kolleger. Som organisasjonsmedlem kjente hun også på den skuffelsen det var å oppdage at det arbeidsfeltet hun med hud og hår hadde gått inn i sommeren før, kanskje ikke var så viktig likevel? Hvordan skulle vi håndtere dette?

Vi snakket mye sammen på telefon i denne perioden, slik at Astri fikk luftet sine frustrasjoner og vi sammen kunne legge strategier for hvordan vi skulle arbeide videre. Vi fikk også veiledning fra veileder, og en bekreftelse på at det var OK å ta de observasjonene som Astri hadde gjort inn som en del av det empiriske materialet. Vi syntes likevel det var vanskelig å synliggjøre et empirisk materiale som ikke på forhånd var "godkjent" av den organisasjonen vi arbeidet i, selv om utsagn og handlinger ikke kunne føres direkte tilbake til enkeltpersoner. Det var lojaliteten til *organisasjonen* som var krevende. Ville dette være ødeleggende for organisasjonen? Ville det være ødeleggende for Astri? Burde vi unnta oppgaven vår for offentlig publikasjon? Tønnsberg (2009) gir i sin artikkel en vurdering omkring avveininger som

må gjøres mellom åpenhetsbehovet og personvernkravet når slike situasjoner oppstår. Han mener det er en risiko for å havne i det Hammersley og Atkinson (1996, i Tønsberg 2009) kaller *etisk relativisme*. En løsning på dette kan være å innhente samtykke om sitering fra informantene.

Vi vil likevel hevde at ingen av de utsagnene som informantene kom med kunne anses som kompromitterende. Informantene tegnet tvert i mot et positivt bilde av kommunen og sine kolleger i organisasjonen, og de var engasjerte og tilstedeværende. Det var når informantenes utsagn ble koplet sammen og analysert med data som var kommet fram gjennom deltakende observasjon at vi oppdaget diskrepans mellom «liv og lære». Vi så derfor ikke noe behov for å få godkjenning for å bruke utsagnene. Vår tolkning og vår analyse er *vår*, sett i lys av utvalgt teori. Dette bør ingen informanter – eller andre – stille krav om å godkjenne.

Som vi var inne på innledningsvis, har vi valgt å delvis anonymisere kommunen som empirisk felt ved å kalle den «vår kommune». Dette har vi gjort blant annet for å unngå å få for sterkt fokus på akkurat denne kommunen i oppgaven vår. Casen er utviklingsprogrammet «Saman om...», med «vår kommune» som forskningsarena. En fullstendig anonymisering er likevel ikke mulig, i og med at Astri er ansatt i denne kommunen. Videre vurderte vi det også slik at de informantene som utgjorde den strategiske ledergruppa ikke er noen utsatt og sårbar gruppe, og innehar maktposisjoner som skal tåle kritisk søkelys. I tillegg er virksomheten en (offentlig) kommune, og bør være åpen for allmenheten også i en slik sammenheng. At mange av de observasjonene og funnene vi gjorde ikke kan regnes som spesielle for akkurat denne organisasjonen, spilte også en rolle i vurderingen. Det er blant annet med grunnlag i betydelig empirisk materiale Argyris og Schön (1978, 1996) beskriver sine organisatoriske handlingsteorier og von Krogh et al. (2001) utleder om kunnskapshemmende faktorer i organisasjoner. Dette er imidlertid å foregripe begivenhetenes gang. Vi vil komme grundigere tilbake til dette i kapittel 5, der vi skal analysere empirien mot teorigrunnet vårt og drøfte hvilke forhold som bidrar – eller ikke bidrar – til legitimitet og forankring av utviklingsprogrammet i «vår kommune».

## 4.6 Bearbeiding av empiriske data

*«Data taler ikke for seg selv. De må fortolkes»*  
Repstad 2007:113

Vi vil nå beskrive hvordan vi har jobbet med datamaterialet vårt, og knytte dette til noen teoretiske betraktninger omkring analyse og fortolkning. Det gjøres ofte et kunstig skille mellom innsamling, analyse og fortolkning av datamaterialet. Analysen er ofte et resultat av

refleksjoner som har skjedd over lang tid, og i en stadig runddans mellom teori, metode og data. Man kan derfor argumentere for at fortolkning blir gjort fra første stund og underveis i hele datainnsamlingsprosessen og analysefasen (Fangen 2010, Løkken 2012). Dette er en tilnærming vi kjenner oss godt igjen i. Vår forskningsprosess har ikke vært lineær, men en stadig runddans mellom datainnsamling, analyse, drøfting og refleksjon. Vi har som nevnt flere ganger tidligere, hatt en induktiv tilnærming til forskningen vår. Det betyr at også problemstilling, relevante data og analyser har endret seg og blitt formet underveis. Dette har vært en spennende, men også krevende prosess.

#### **4.6.1 Strukturering**

Med et så betydelig materiale – fra dokumenter, intervjuer, gruppesamling og til observasjon – var det utfordrende å finne «enden av garnnøstet» når vi skulle analysere våre data. På tross av at prosessen er en runddans, vil det likevel være nødvendig å strukturere datamaterialet på en måte som gjør det håndterlig å arbeide med. Inn i dette hører også fortolkningsbegrepet. Straks man er i befatning med relevant informasjon, starter fortolkningen – enten bevisst eller ubevisst. Vi vil først gjøre en kort oppstilling av hvordan vi har jobbet med datamaterialet.

##### **Dokumenter**

Vi leste underveis og opptil flere ganger de dokumentene vi vurderte som mest relevant, se Figur 4.3. Noen av dokumentene ble etter hvert mer relevante enn andre, spesielt når vi etter hvert fikk sett dem i sammenheng med empirisk materiale fra intervjuer og observasjon. Da «snakket de» til oss på en annen måte enn det de gjorde i starten. Vi har forsøkt å danne oss et helhetsinntrykk av det «skrevne virkelighetsbildet», og trukket ut det vi har ansett som mest relevant ved bl.a. å bruke sitater fra dokumentene i beskrivelsen av empirisk materiale i kapittel 5.

##### **Intervjuer**

Etter at vi gjennomførte intervjuene, transkriberte vi dem fra lydbånd til tekst. Dette tok mye tid, men var en nyttig prosess for å repetere innholdet i intervjuene. Vi leste igjennom teksten flere ganger i ettertid, for å danne oss et bilde av hovedelementene fra hvert enkelt intervju. Vi tok også ut sitater som vi anså som relevante for å belyse problemstillingen, og som vi ønsket å synliggjøre når vi skulle presentere materialet vårt. Vi har gjentatte ganger tatt fram materialet fra intervjuene, for å lese dem med ulike briller etter hvert som arbeidet skred fram. Vi så etter hvert at det i stor grad var intervjuene med de strategiske lederne som var mest interessante å gå nærmere inn i, blant annet på grunn av den viktige rollen som den strategiske ledelsen har i legitimerings- og forankringsarbeidet. Denne rollen har vi redegjort for tidligere, blant annet via den samskapte læringsmodellen (Klev og Levin 2009).

### Gruppesamling

Datamaterialet fra gruppesamlingen er i første rekke refleksjonsnotater som deltakerne skrev på slutten av samlingen. Disse samlet vi inn og lagde et sammendrag av. I tillegg skrev vi begge ned egen refleksjonslogg like i etterkant av samlingen. Vi returnerte sammendraget til deltakerne, slik at de fikk mulighet for å gjøre tilføyelser eller komme med tanker de eventuelt hadde gjort seg i ettertid. Vi fikk to tilbakemeldinger på denne henvendelsen, og disse inngår også i datamaterialet. Den e-posten som ble sendt til de som ikke deltok på samlingen, og tilbakemeldingen på denne, har vi også valgt skal inngå som en del av det empiriske materialet fra gruppesamlingen.

### Observasjon

Vi har tidligere i dette kapitlet redegjort for hvordan innhenting av datamateriale i forbindelse med deltakende observasjon ble gjort, og vi har vært ærlige på den metodiske svakheten dette representerer. Når vi har strukturert dette materialet, har det i stor grad vært i forbindelse med ukentlige telefonsamtaler vi har hatt med hverandre. Astri har beskrevet sine opplevelser og observasjoner, som vi har diskutert sammen. Deretter gjorde Astri nedtegnelser av det vi anså som de viktigste observasjonene og refleksjonene. Disse ble etter hvert lagt inn som en del av det empiriske materialet når vi var i full gang med skrivingen av selve oppgaven.

### 4.6.2 Fortolkning

Vi vil i det følgende beskrive fortolkningsprosessen vår, og innlemmer teoretiske betraktninger om fortolkning i kvalitativ forskning underveis. Fangen (2010) argumenterer med at fortolkningen gjøres på flere nivåer (grader). *Førstegrads fortolkning* handler i stor grad om å konstatere det man ser og hører, der man bruker begreper som er nær eller lik dem deltakerne selv bruker. I den grad det er mulig, "gjengir" man informantenes/deltakernes egne perspektiver, og det letes ikke etter mønstre eller bakenforliggende forklarende faktorer (Fangen 2010). Bearbeiding av dataene fra våre intervjuer ligner i stor grad på dette. Vi transkriberte alle intervjuene fra lydbånd til tekst. Selv om vi (ubevisst) også fortolket intervjuene underveis i intervjufasen (det er uunngåelig), opplevde vi transkriberingen som en førstegrads fortolkning.

Utsagn og handlinger fra organisasjonens aktører i hverdagslivet (observasjon), ble videreformidlet av Astri på en måte som kan ligne førstegrads fortolkning: «Han sa....», «Han gjorde....», «Hun kunne ikke....» er eksempler på dette. Vi ser likevel at det er helt umulig å skille tydelig mellom førstegrads og andregrads fortolkning (se nedenfor). Det som blir sagt, ikke sagt, gjort og ikke gjort blir kontinuerlig tolket inn i en kontekst og en førforståelse som det verken er mulig eller ønskelig å løsrive seg fra.

Ved *andregrads fortolkning* brukes både erfaringsnære og erfaringsfjerne akademiske begreper, samtidig som ytringer og handlinger ses i lys av den sammenhengen de forekommer innenfor (Fangen 2010). Dette krever at man deltar i samhandlingen eller at deltakerne/informantene selv formulerer sin bakgrunnsforståelse, noe som ofte kan være svært krevende. Fangen framhever samtidig at det er viktig at også forskeren klargjør hvilke kontekster man bruker når man fortolker materialet, fordi betydningen av hva du «ser» også avhenger av din subjektive posisjon. Å være tydelig på sitt eget verdisyn og sitt epistemologiske og metodiske ståsted kan bidra til denne klargjøringen. Vi mener at vi har redegjort grundig for vårt vitenskapsteoretiske ståsted, vår posisjon og våre roller, våre erfaringer og erkjennelser både i teorikapitlet (kapittel 3) og tidligere i dette metodekapitlet. På den måten håper vi at leseren kan danne seg et bilde av sammenhengen mellom vårt ståsted, våre erfaringer og vår tolkning.

På dette fortolkningsnivået kan man innta en hermeneutisk tilnærming til materialet. Det betyr at man leser observasjonene og materialet som tegn på mer underliggende mønstre som gir mening satt i sammenheng med strukturelle og kulturelle mønstre. Anthony Giddens trekkes av Fangen (2010) fram med sin framstilling av såkalt *dobbel hermeneutikk*, der virkeligheten ikke bare leses som en tekst med en mening som vi skal fortolke. Vi skal i tillegg lese en virkelighet som er fortolket av de menneskene vi studerer (Giddens 1976, i Fangen 2010). Geertz (1983, i Fangen 2010:219) kaller dette «*understanding of understanding*». Som vi var inne på over, har vi prøvd å fortolke våre funn med utgangspunkt i den konteksten organisasjonen og menneskene i den er en del av. Det anses likevel som krevende å skulle avdekke menneskenes egne fortolkninger, og vi kan ikke si at vi har noen ambisjon om å gjøre dette fullt ut. Spørsmålet man kan stille er om det i det hele tatt lar seg gjøre. Howell (1994, i Fangen 2010:219-220) stiller seg kritisk til Geertz, og anfører at sosialt liv er mer «herjet» (komplekst) enn enhver skrevet tekst, og «*at det er svært krevende å prøve å forstå det du bare halvveis har forstått, eller det du bare delvis vet*». Dersom dette ikke blir erkjent og man ikke tar tilstrekkelig høyde for det, vil man heller ikke klare å kontekstualisere egne erfaringer og kvaliteten på egen kunnskap i tilstrekkelig grad (Fangen 2010).

Fangen (2010) framhever et område man særskilt bør være oppmerksom på når man tolker materialet man har til rådighet, og det er *diskrepansen* mellom hva deltakerne/informantene sier og hva de gjør, og også hva de sier at de gjør. Det er alltid interessante data når man ser sprik mellom holdning og handling: hva de ønsker å bli oppfattet som og hva de faktisk framstår som. Med datamateriale fra både intervjuer og deltakende observasjon, har vi funnet flere eksempler på nettopp dette. Vi tror at dette vil være verdifullt og sentralt datagrunnlag i vår analyse og drøfting for å besvare problemstillingen vår.

Fangen (2010) bringer også fram et tredje nivå for fortolkning; *tredjegrads fortolkning*, som handler om å se etter underliggende, skjulte interesser og drivkrefter i tillegg til at man stiller

seg kritisk til informantenes/deltakernes egne fortolkninger. Denne tilnærmingen er inspirert av blant annet Frankfurterskolen, som eksplisitt argumenterte med at du ikke bare skal fortolke en allerede fortolket virkelighet – du skal i tillegg ta et kritisk standpunkt til den (Fangen 2010). Habermas (1984 og 1990, i Fangen 2010) modifiserte riktignok denne forståelsen noe ved å framheve at man som forsker må distansere seg og stille seg kritisk til innhold i egen forståelse og egen posisjon: «*Idealet må være å kritisere de premissene aktørene handler ut fra, og samtidig forstå hvorfor de handler som de gjør ut fra de begrensningene som bakgrunn og situasjon pålegger dem*» (Fangen 2010:224).

Hva betyr denne forståelsen for oss? Vi har valgt å *ikke* fortolke materialet hovedsakelig på en kritisk måte. Vi ser likevel at vi setter kritisk søkelys på skjulte interesser og drivkrefter når vi analyserer og drøfter materialet. Ved å trekke inn teoretiske perspektiver og tolke materialet i lys av disse, fikk vi en ny forståelse blant aktørene om hvorfor de handler som de gjør. Fangen (2010) mener at en kombinasjon av et erfaringsnært og et kritisk perspektiv ofte gir de beste fortolkningene, og framhever at det viktigste er å være tydelig på hvor informasjonen kommer fra, og hvilken sammenheng den har framkommet i når tolkninger presenteres. Vi mener at ved å grundig ha beskrevet og diskutert vår prosess knyttet til datainnsamlingen, tilfredsstiller dette kravet som Fangen (2010) legger til grunn.

Når vi i neste kapittel skal belyse og analysere empirien mot blant annet våre teoretiske perspektiver fra kapittel 3, vil vi også så langt det lar seg gjøre være tydelig på i hvilken sammenheng empirien er kommet fram. Her vil vi svare på og diskutere forskningsspørsmålene med en blanding av å synliggjøre direkte empirisk materiale, med vår analyse og drøfting av materialet opp mot de teoretiske perspektivene.

## 4.7 Vurdering av kvaliteten på undersøkelsen

Vi skal til slutt i dette metodekapitlet, diskutere hvordan vi vurderer kvaliteten på vårt forskningsprosjekt. I følge Johannessen et al. (2010) vurderes forskning tradisjonelt i forhold til mål om reliabilitet, validitet og generalisering. I følge Thagaard (2009) er disse begrepene sterkt knyttet til kvantitativ forskning, og har mindre relevans i kvalitative studier. Hun lanserer derfor begrepene *troverdighet*, *bekreftbarhet* og *overførbarhet* som mål for god kvalitativ forskning. Vi støtter oss til Thagaards kategorisering i vår gjennomgang. I en aksjonsbasert studie (som vår studie til en viss grad er), vil det i tillegg være relevant å drøfte studiens «*workability*», dvs. om den har vært nyttig for organisasjonen og aktørene i den.

#### 4.7.1 Troverdighet

Troverdigheten av en studie knyttes til at forskeren gjør rede for framgangsmåter for datainnsamlingen, og om forskningen utføres på en tillitsvekkende måte (Thagaard 2009). For å styrke troverdigheten i kvalitative undersøkelser er det viktig å tydeliggjøre hvem forskeren er, hvilke informanter som inngår, hvilken sosial setting som foreligger og hvilke metoder for innsamling og analyse av data er benyttet (Johannessen et al. 2010). Dette skal gjøres for at prosessen skal bli mest mulig transparent, slik at andre kan ha forutsetning for å evaluere den. Man må videre argumentere for framgangsmåten, reflektere over forskningsprosessen, og diskutere motsetninger i datamaterialet.

Vi mener at vi har gjort en grundig redegjørelse for alle disse aspektene gjennom hele dette metodekapitlet, samtidig som vi har diskutert svakheter og fallgruver i datainnsamlingen. Som leseren vil se senere i oppgaven, har vi også forsøkt å være tydelige på hva som er direkte gjenfortellinger av datamaterialet, og hva som er våre tolkninger. Vi vil derfor argumentere for at vårt forskningsarbeid har god troverdighet.

Vi velger også å trekke inn intern validitet som et element i troverdighetsvurderingen. Intern validitet handler om hvorvidt funnene våre gir svar på det vi er ute etter å belyse, og om det er sammenheng mellom det som undersøkes, og de dataene som samles inn (Repstad 2007). Sagt på en annen måte: «*Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig og troverdig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten*» (Johannessen et al. 2010:230). Det er også et poeng at kunnskap som er utviklet og prøvd ut av aktører i den kontekst kunnskapen skal brukes i, i større grad er troverdige enn kunnskap som valideres kun innenfor et akademisk miljø. Dette er en styrke ved at organisasjonsutvikling involverer de som kjenner behovene (Klev og Levin 2009). Dette synspunktet støtter vår tilnærming på en adekvat måte.

Metodetriangulering anses som en (av flere) måter å styrke studiers pålitelighet (Lincoln og Cuba 1985, i Oddane 2008). Vi har tatt i bruk flere metodiske tilnærminger for å samle inn data, noe vi mener har bidratt til større bredde i datamaterialet, og synliggjort kompleksiteten i den organisasjonen vi har studert. Astri sine opplevelser og observasjoner som organisasjonsdeltaker mener vi er et særskilt og tydelig bidrag i så måte. Hvis vi begge hadde kommet utenfra, lest dokumenter, gjennomført intervjuer og gruppesamling og gjort analyser på bakgrunn av kun denne empirien, tror vi funnene og analysene våre hadde vært annerledes; mindre valid, mindre troverdig, mindre relevant og mindre spennende.

### 4.7.2 Bekreftbarhet

Mens troverdighet er knyttet til framgangsmåter for datainnsamling, er bekreftbarhet knyttet til tolkningen av empirien og resultatene fra dataene. Bekreftbarhet innebærer også om forskeren forholder seg kritisk til egne tolkninger og om forståelsen støttes av annen forskning (Thagaard 2009). For å vurdere egne tolkninger, er det nødvendig med et kritisk blikk i analyseprosessen. Vi mener å ha redegjort for dette underveis i metodekapitlet, der vi har synliggjort våre refleksjoner knyttet til datainnsamlingen og tolkningsarbeidet. Når Astri som en av forskerne er så tett på både forskningsarenaen, caset og problemfeltet (rekruttering og kompetanse), vil spørsmålet omkring «for» stor nærhet (og subjektivitet) alltid være relevant. Det er krevende å være kritisk og distansert nok til egen rolle, og det er krevende å løfte egne tolkninger og opplevelser til et analytisk nivå. Heldigvis har vi vært to likeverdige forskere i denne prosessen, og vi har sammen drøftet og reflektert gjennom hele perioden. Dette har vi beskrevet så åpent og ærlig vi kan tidligere i metodekapitlet.

Samtidig ser vi at våre analyser i stor grad støttes og bekreftes av annen forskning, noe vi kommer tilbake til når vi skal analysere og drøfte empiriske funn i neste kapittel. Dette gir oss ytterligere argumentasjon for at vi mener at vår forskningsprosess har god bekreftbarhet.

### 4.7.3 «Workability» Har forskningen vært nyttig?

I aksjonsforskning bør kravene om troverdighet og bekreftbarhet i følge Levin og Greenwood (2001) suppleres med en målsetting om at kunnskapen som utvikles skal være nyttig, eller «workable», for aktørene som har deltatt i aksjonsforskningsprosessen og for den organisasjonen som «har stilt seg til disposisjon»: «*The credibility/validity of action research knowledge is measured according to whether actions that arise from it solve problems (workability) and increase participants' control over their own situation*» (Levin og Greenwood 2001:105) «It's true because it is useful» er et utsagn som også brukes i denne sammenhengen (Heikkinen et al. 2005).

Inspirert av bl.a. Levin og Greenwood, anfører Heikkinen et al.(2005) fire prinsipper for «workability»:

1. I hvilken grad har forskningen lyktes med å skape «workable» (nyttig) praksis?
2. Hvilke kritiske diskurser har forskningen bidratt til?
3. Hvordan er etiske utfordringer håndtert?
4. Har forskningen bidratt til å gi aktørene tro på egen kapasitet og mulighet for selv å handle i framtidige situasjoner, og er de myndiggjort for å agere innenfor en ny praksis?

Vi ser at læringsaspektet er framtreddende i dette perspektivet, bl.a. fordi endring av ny praksis forutsetter at det har skjedd læring. Vi synes det er utfordrende å vurdere hvorvidt



vårt forskningsprosjekt har bidratt til læring og endring på generell basis i «vår kommune». Vi har ikke gjort noen strukturerte evalueringer underveis med de aktørene vi har vært i samspill med. Tilbakemeldingene fra gruppesamlingen (refleksjonsnotatene), gir oss likevel signaler som tyder på at samlingen bidro til refleksjon – og dermed også læring - for deltakerne. Det vi imidlertid mener kan være like interessant å løfte opp, er om forskningen har bidratt til at Astri sin rolle som prosjektleder har blitt endret. Har hun bedre forutsetninger for å handle og involvere nå, enn det hun hadde før vi startet? Vi tror det. Vårt forskningsprosjekt har bidratt til at hun har fått løftet sine utfordringer, fått reflektert over dem og synliggjort dem via teoretiske perspektiver. Det gjør Astri bedre i stand til å forstå og agere i egen rolle i en kompleks organisasjon framover, slik at hun kan være den «reflekterte praktiker» som en endringsagent forventes å være. En slik refleksjon tror vi ikke ville ha skjedd hvis oppstarten av utviklingsprogrammet ikke var koplet til vår forskning. Som vi vil komme nærmere inn på når vi skal svare på forskningsspørsmålene og problemstillingen i kapittel 5, vil vi også hevde at vi som forskere har fått en bedre og mer reflektert forståelse for hvilke utfordringer man møter når et utviklingsprogram skal legitimeres og forankres i en organisasjon. Ja, vår forskning har vært nyttig.

#### 4.7.4 Overførbarhet

Overførbarhet viser tradisjonelt til (statistisk) generalisering, eller ekstern validitet: I hvilken grad kan resultatene overføres til andre utvalg og andre situasjoner? Denne formen for generalisering eller validitet er ikke like relevant å diskutere i forbindelse med kvalitative undersøkelser. Graden av overførbarhet kan likevel være av stor betydning hvis vi spør om vår forskning og vår tolkning og forståelse også kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard 2009). Simons (2009) argumenterer med at dataenes validitet i kvalitative studier ikke handler om hvorvidt en type data gir større generaliserbarhet enn en annen type data. Det handler om hvilke sammenhenger man kan trekke ut fra dataene og hvordan validiteten vurderes. Simons (2009) peker på ulike typer generaliseringer som kan være aktuelle ved analyse av casestudier. Disse kan man samle i to hovedtyper: naturalistisk og analytisk generalisering.

*Naturalistisk generalisering* kan anta flere former. Med rike dybdebeskrivelser som casestudier ofte har, gir man leseren mulighet for selv å avgjøre hvilke aspekter i casen som kan ha overføringsverdi til sin egen kontekst. Det vil da være viktig å være tydelig på at man gjør sin egen generalisering (på vegne av seg selv) – ikke på vegne av alle andre. Man kan også se at dybdestudier i en gitt kontekst kan ha overføringsverdi til andre tilsvarende kontekster, eks. ved studier av endringsprosesser der fasene i prosessen har overføringsverdi mer enn resultatet. På samme måte kan en studie som er gjennomført i en gjenkjennbar kontekst (eks. en kommune), ha sterkere overføringsverdi til tilsvarende kontekster (les: andre kommuner) enn til sammenhenger utenfor den kommunale

organisasjonen. Simons (2009) argumenterer videre for at dybdestudier av noe spesifikt, som casestudier ofte er, kan gi oss en ny og unik forståelse av noe universelt: *“the aim here is not to search for generality in the case (...) but rather to try to capture the essence of the particular in a way we all recognize”* (Simons 2009:167). Å studere det unike for å forstå noe universelt kan oppfattes som et paradoks, men Simons trekker fram flere eksempler på at dette paradokset faktisk gir mening. Blant annet vil casestudier, som i sin natur ofte inntar flere perspektiver og kontekstbaserte fortolkninger, bidra til å se kompleksiteten og gi en forståelse for at alle studier vil ha sine svakheter og være mangelfulle (dvs. ikke dekker helheten).

Når det gjelder *analytisk generalisering*, kan casestudier bidra til generalisering i form av teoretiske og konseptuelle bidrag, og som veiviser for hva som kan skje i andre situasjoner. For eksempel kan en casestudie bidra til å utvikle begrep som tas i bruk i senere studier, evt. også som allmenne begrep (Simons 2009).

Vi vil ikke her argumentere for eller påstå at vår studie kan være gjenstand for verken naturlig eller analytisk generalisering. Det vil, som Simons (2009) antyder over, være leseren som må avgjøre dette. Vi håper likevel at vi har lagt til rette for at leseren på en god måte kan vurdere om vår studie kan bidra til kunnskapsutvikling og forskning for andre. Casestudien vi har gjennomført tror vi først og fremst kan være et bidrag til kontekstavhengig kunnskap. Vi har forhåpentligvis bidratt til å gjøre våre «funn» og analyser anvendbar for andre, både ved den praksisnære tilnærmingen, og ved at vi har vært ærlige på hvilke utfordringer, fallgruver og ulike virkeligheter vi har møtt når teori og praksis «braker» sammen. Vi mener derfor at våre funn, analyser og drøftinger er overførbare til andre kontekster. Hvert år er det flere utenfor-initierte utviklingsprogram som skal tas inn, «oversettes», legitimeres og forankres i norske kommuner. Kanskje kan vi også driste oss til å håpe på at vår forskning og erfaring kan være et lite bidrag både til teoriutvikling og utvikling av praksis for endringsagenter og endringsledere i flere kommuner enn «vår»?

## 4.8 Oppsummering metodisk tilnærming

I dette kapitlet har vi beskrevet hvordan vi har gått fram for å innhente empirisk materiale til vår masteroppgave i kunnskapsledelse. I forbindelse med dette, har vi ansett det som viktig å drøfte og synliggjøre vårt vitenskapsteoretiske ståsted og hvordan dette har påvirket utforming av problemstilling og forskningsspørsmål, og valg av forskningsdesign og metodisk tilnærming.

Vi har beskrevet hvordan vi har designet vårt forskningsprosjekt, for så å redegjøre for hvilke metodiske valg vi har gjort og hvordan vi konkret har gått fram når vi har gjennomført datainnsamlingen. Vi har deretter belyst og drøftet ulike aspekter ved det å forske i egen organisasjon, noe vi har opplevd som særskilt krevende men også givende og utviklende. I

den forbindelse har vi også gjort en egen vurdering av undersøkelsens reliabilitet, validitet og etterprøvnbarhet. Til slutt har vi beskrevet hvordan vi har jobbet for å klargjøre det empiriske materialet for videre analyse og drøfting.

## Kapittel 5

# Empiri, analyse og drøfting

### 5.1 Innledning

Da har vi endelig kommet til den delen av oppgaven der vi skal legge fram vårt empiriske materiale, og analysere og drøfte materialet i lys av problemstillingen vår: Hva er kritiske utfordringer når det gjelder å skape legitimitet og forankring av et utenfor-initiert utviklingsprogram i en kommune?

Kapitlet er bygd opp slik at vi først vil legge fram relevant empiri fra vårt arbeid med datainnsamlingen. Det betyr et utvalg fra kommunale dokumenter, fra intervju med sentrale aktører, fra gruppesamlingen og fra Astri sine observasjoner som prosjektleder og organisasjonsdeltaker. Deretter vil vi med utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene våre analysere empirien sett i lys av de teoretiske perspektiver vi har lagt til grunn fra kapittel 3. Til slutt vil vi se analysen av de to forskningsspørsmålene i sammenheng, og gå nærmere inn i problemstillingen for å drøfte denne. Momenter, diskusjoner og refleksjoner om hva vi har lært omkring legitimerings- og forankringsutfordringer i løpet av forskningsprosessen vår, vil stå sentralt i drøftingen.

### 5.2 Empiri

#### 5.2.1 «Hva skriften forteller oss»

##### Empiri fra kommunale dokumenter

Når vi nå skal gjennomgå og referere utdrag fra relevante dokumenter, vil vi ha fokus på de kommunale dokumentene. Det som primært handler om “nasjonale utfordringer” er presentert tidligere i oppgaven, i kapittel 2.

«Vår kommune» har til dels tydeliggjort egne utfordringer knyttet til rekruttering og kompetanse i sine planer og rapporter. I årsrapporten for 2012 er *kompetanse* anført som et eget utfordringsområde. Målene som er synliggjort er imidlertid i sin helhet utformet med tanke på å forsterke utviklingen og samarbeidet med ulike utdanningsinstitusjoner, fra grunnskole til høyskolenivå for å forsterke *befolkningens* kompetanse

(innbyggerperspektivet). De har ikke fokus på kommunen som organisasjon, nyrekruttering og kompetanseutvikling hos de ansatte.

Ambisjonene knyttet til kompetanseutvikling internt i organisasjonen og rekruttering er likevel synliggjort bl.a. i følgende utsagn: «*Kommunens ønske om å fremstå som attraktiv arbeidsgiver både internt og eksternt krever kontinuerlig videreutvikling, hvor blant annet (...) bedre kompetanse, økt rekruttering og etikk er viktige elementer*» (Årsrapport 2012:56). Når det gjelder arbeidsgiverstrategi generelt, har ikke kommunen utarbeidet et eget arbeidsgiverstrategisk dokument. Men kommunen har en rekke planer, reglement og retningslinjer som skal ivareta en helhetlig arbeidsgiverstrategi. Arbeidet med å få på plass en overordnet arbeidsgiverstrategi er tenkt påbegynt våren 2013. Resultater fra «Kommunekompasset» (KS-K rapport 22/2012) er også synliggjort i årsrapporten. Her trekkes det fram at en av styrkene til kommunen er at den har en egen rekrutteringsstrategi. Vi kan imidlertid ikke finne en slik strategi nedfelt i noen av kommunens egne dokumenter og/eller planer. For øvrig er det formulert egne beskrivelser omkring viktigheten av å delta i prosjekt- og utviklingsarbeid:

*«Deltagelse i prosjekt- og utviklingsarbeid er ikke bare viktig, men også nødvendig for å kunne oppnå stadig effektivisering og forbedring av kommunens tjenester og tilbud. I tillegg til målet om bedre ressursutnyttelse oppnår kommunen også positive effekter gjennom erfaringsutveksling, kompetanseheving og økt kunnskap innen-/ på tvers av fagfelt. Rådmannen har i 2012 gjennomført en kartlegging av alle aktive prosjekter hvor kommunale medarbeidere er deltakere. Formålet med kartleggingen var å få oversikt over eventuelle varige økonomiske konsekvenser, sikre god implementering av resultater fra utviklingsprosjekter i ordinær drift og unngå prosjekter som overlapper hverandre unødvendig. Kartleggingen viser stor aktivitet og resultatene forventes å gi positiv effekt for kvaliteten i de kommunale tjenestene.»* (Årsrapport 2012:46)

Det kan være verdt å nevne at det i årsrapporten er nevnt under utfordringsbildet for organisasjon og personal at kommunen deltar i «Saman om...» med særskilt fokus på rekruttering og kompetanse.

Slik vi opplever det, er de nasjonale dokumentene vi har referert til i kapittel 2 entydige i sitt syn på at Norge har store nasjonale utfordringer innen rekruttering til helse- og omsorgstjenester i dag. Denne utfordringen vil øke med stadig flere eldre og færre yngre, som i konkurranse med mange andre yrker, skal rekrutteres til sektoren. I tillegg har også nordmenn ei forventning om at tjenestetilbudene skal være på dagens nivå eller bedre. Vi tolker dette som om at kriseforståelsen absolutt er til stede i de nasjonale dokumentene.

Denne kriseforståelsen finner vi i liten grad igjen i de kommunale dokumentene. Vi kan ikke se at det fremtidsscenarioet som beskrives i de nasjonale dokumentene er tatt inn og

bearbeidet i de kommunale dokumentene. I de kommunale dokumentene beskrives kompetanse som et eget utfordringsområde, og videreutvikling av organisasjonen blir knyttet opp mot kompetanse og rekruttering uten at det blir stilt spørsmål om hva de fremtidige utfordringene vil bety for kommunen. Det blir presisert at det er viktig for kommunen å delta i prosjekt- og utviklingsarbeid, og at kommunen er i gang med et opprydningsarbeid for å få oversikt over aktive prosjekt. «Saman om...» blir kort omtalt i årsrapporten for 2012. I de kommunale dokumentene beskrives utviklingen av samarbeidet med opplæringsinstitusjoner som en strategi. Vi tolker innholdet i de kommunale dokumentene som beskrivelser av det som skjer i kommunen samt noen framtidsplaner, uten at dette kan sies å være målrettede strategier for arbeidet med kommunens rekruttering og kompetanseutfordringer.

Fra de kommunale dokumentene skal vi nå bevege oss over i datamaterialet vi samlet inn under intervjuene med informantene vinteren 2013.

## 5.2.2 «Det blir verdt en nobelpris det altså» Empiri fra intervjuene

### **«Dette må vi jobbe med!» Om rekruttering og kompetanse**

Intervjuene vi gjennomførte i januar 2013 var med tre ledere på overordnet nivå (strategiske ledere), to ledere på operativt nivå og to hovedtillitsvalgte. De ga oss en unison bekreftelse på at rekrutterings- og kompetanseutfordringen i kommunen er stor: «Dette må vi jobbe med!» var det flere som uttrykte. En av informantene sier samtidig at dette kanskje er et av de vanskeligste områdene kommunen skal jobbe med framover:

*«Det vil jo være en slik alles kamp mot alle dette. Fremover. Og det er på en måte tegnet et slags bilde om at det ikke henger i hop. (...) På mange måter framstår rekruttering av personell til tjenestene som en slags umulighet. Men vi har liksom ikke funnet løsningen på det da.» (Strategisk leder b)*

Andre beskriver utfordringen på denne måten:

*«Det er viktig å få til et enhetlig system for rekruttering (...) Vi har sagt at vi skal ha en litt mer systematisk gjennomgang av dette. Vi skal ha en .... la oss si en strategi for å rekruttere medarbeidere» (Strategisk leder a)*

*«[Utfordringa] er nærmere enn vi tror altså. Veldig nært begynner det å bli. Så der Astri [henvender seg mot Astri] har vi en jobb å gjøre. Og det går jo på alt innen kompetanse. Hele fjøla. Også er det å utvikle planer og metoder for hvordan vi skal rekruttere. Og det e jo noe vi må jobbe sammen med» (Strategisk leder c)*

Og videre:

*«Så det å ha en god plan for hvordan vi skal fylle etter (...) det blir verdt en nobelpris det altså, skal vi klare å rekruttere alle som forsvinner etter hvert (...) vi må jo tro at det går an» (Strategisk leder c)*

Vi ser samtidig at kommunen er lite målrettet og samkjørt på arbeidet med rekruttering og kompetanse per i dag. Dette bekreftes også av informantene. To stillinger er opprettet for å ivareta rekruttering og kompetanseutvikling, (bl.a. Astri sin kompetanselederstilling). Det er mye fokus på disse og de oppgavene de har fått ansvar for. Operativ leder b belyser det på denne måten: *«Det har blitt en endring etter at det har kommet rekrutteringsstillinger (...) jeg kan se at det har blitt mer overordna (...) For det jeg har opplevd er at du sitter på din lille tue alene med problemene med at du trenger fagfolk».*

Nyansettelser av nøkkelpersoner er et viktig steg på veien, men det mangler en strategi for arbeidet, og den må på plass. Informantene, denne gang representert ved operativ leder a, sier det slik: *«Det er behov for en felles strategi i forhold til rekruttering og kompetansebygging. Det tror jeg blir utrolig viktig framover. I stedet for at hver enhet bare skal sitte for seg selv. Det må vi få til».* Ingen sier imidlertid noe om hvordan det strategiske arbeidet skal foregå.

Når det gjelder kompetanseutvikling, kommer informantene med mange tydelige og interessante utsagn omkring viktigheten: *«Hvis vi ikke kan skaffe oss kompetansen så er det viktig at vi utvikler eget personale (...) og virkelig kunne utdanne egne folk til å få kompetanse (...) som gjør dem mer kvalifisert på en arbeidsplass. Det tror jeg blir det viktigste kommune-Norge står overfor,»* sa strategisk leder a, og la til:

*«Du ser aldri hvilken kompetanse du har behov for før om 2-3-4-5 år. (...) Så jeg tror at den kompetansen som ligger fram i tid vil være annerledes enn den vi har behov for i dag. (...) Vi utvikler oss på helt andre måter. (...) Og det stilles stadig høyere krav til oss (...) så kompetanse er noe av det viktigste en kommune har. Det har vi aldri nok av. Da gjelder det – hvis vi ikke klarer å skaffe det utenfra – å kjøre på med våre egne. Å avsette penger til kompetanseutvikling er noe av det viktigste en kommune gjør.»*

Vi ser at vi finner igjen kriseforståelsen fra de nasjonale dokumentene i intervjuene med både strategiske ledere, enhetsledere og tillitsvalgte. Hvordan kommunen skal arbeide videre med kompetanseutvikling er imidlertid ikke knyttet opp mot innovasjon og nytenking, og vi registrerer at det i liten grad blir uttrykt en prosessorientert holdning til framtidige utfordringer. Denne analysen underbygger vi med at informantene var svært opptatt av oppgave- og rolleorienteringen (eks. ildsjeler), samt vårt inntrykk av at det er enkeltpersoner (ildsjeler) som skal ordne opp i problemene. Hvordan kommunen nå og i framtida skulle jobbe for å løse disse utfordringene, var det imidlertid få konkrete tanker å få «tak på» via intervjuene. Informantene er tydelige på at kommunens utfordringer med rekruttering og

kompetanse er formidable og nærmest umulig å løse, og for å nærme seg dette arbeidet må det jobbes systematisk gjennom strategiske prosesser. Informantene er likevel lite opptatt av at kommunen bør jobbe annerledes (mer innovativt) enn før. Løsningen som de fleste belyser er å opprette stillinger og tilsette de riktige personene som «skal gjøre jobben».

Forøvrig ser vi gjennom intervjuene en «framoverlent» kommune med mange gode intensjoner og mange baller i luften. Den innehar mange kompetente nøkkelpersoner, og det er et godt samarbeid og tillitsforhold mellom ledelsen og tillitsvalgte. Informantene forteller at kommunen har lang og god erfaring med utviklingsarbeid og kvalitetsutvikling (bl.a. utviklingssykehjem), selv om det fortsatt er noe å gå på når det gjelder å sette brukerperspektivet tilstrekkelig i fokus. Kommunen er god til å dra lærdom av og samarbeide med andre kommuner, og har i følge informantene vært aktive i mange utviklingsprosjekter over flere år: «Vi er jo en kommune som er ivrige egentlig, både på det ene og det andre» (strategisk leder c). Likevel har kommunen en utfordring med å evaluere prosjekter kommunen har jobbet med og i, og implementere resultater og erfaringer til andre deler av organisasjonen. Dette understrekes av flere informanter. Dette leder oss over til å gå nærmere inn på hvordan informantene oppfattet programmet «Saman om...» på intervjutidspunktet.

#### **«Jeg tror dette er viktig...» Om deltakelsen i «Saman om...»**

Når det gjelder deltakelsen i utviklingsprogrammet «Saman om...», ser vi fra intervjuene at ledelsen møter utviklingsprogrammet med til dels blanke ark. Spesielt de strategiske lederne er ærlige på at de kjenner lite til programmet:

*«Skal jeg være helt ærlig så har jeg ikke fått satt meg helt inn i det programmet ennå (...) Jeg har kun fått spørsmål: skal vi være med, skal vi ikke være med. Og da har jeg sagt at det skal vi være med på.» (Strategisk leder a).*

Strategisk leder b kjenner heller ikke til innholdet i programmet:

*«Jeg har ikke satt meg inn i det»,*

og heller ikke strategisk leder c vet hvilket program kommunen har søkt om deltakelse i:

*«Godt spørsmål. Ja. Nei, hva skal jeg gi av godt svar på det da? (...) Det handler om læring, gjør det ikke det? (...) Og for min del tenker jeg at det å tenke nye tanker rundt drift og utvikling, det er det som kanskje er det primære her.»*

På spørsmål om man tror at programmet er viktig for kommunen, er lederne likevel ganske samstemte: «Ja, det tror jeg (...) Jeg tror at de KS-programmene som vi har vært med på har



*gitt oss nye innfallsvinkler, ny kunnskap og de har gitt oss ei utvikling innenfor det enkelte felt. Og det samme tror jeg om dette. Jeg vet ikke nok om dette til at jeg tør å svare på det direkte» (Strategisk leder a). Videre drar en av lederne fram utfordringene med at kommunen kan bli for positiv til prosjektarbeid:*

*«Det som er ulempen er at det kan bli for mye. Det er jo veldig mye, de som er ansvarlige for ting, selv om vi er en stor kommune så er det jo ofte de samme folkene som går igjen i forhold til prosjekter og tiltak. Så det må jo balanseres dette da. Vi er jo nødt til å si nei til noe også, ikke bare si ja og hoppe på. Og vi har kanskje gapt litt for høgt da. Men jeg tror det er bedre det enn å ta i for lite. Nei, så jeg håper jo at det prosjektet Bedre kommune (...) at det kan innføres i virksomheten som et positivt bidrag, det håper jeg på. (...) Utfordringa blir jo å innpasse prosjektet med det som skjer av øvrige prosjekter og tiltak og planer da.» (Strategisk leder b, vår utheving)*

Viktigheten av å utveksle erfaringer som en av fordelene med å delta i utviklingsprogram blir også poengtert: *«Ja, vi sitter jo ikke med fasiten i [vår] kommune. Selv om vi er gode på mye og mangt så har vi jo forbedringspotensialer... læringspotensial. Så å høre hva de som har vært igjennom programmet har erfart...[er viktig]» (Strategisk leder c).*

Vi spør også informantene om hvordan de ser på sin egen rolle og eget ansvar i utviklingsprogrammet. Etter at vi hadde transkribert og lest igjennom intervjuene, viste det seg at informant «strategisk leder a» svarer på noe helt annet enn det vi stilte spørsmål om. Vi tolker det slik at han forteller om sin rolle i forbindelse med den nært forestående *omorganiseringen* i kommuneadministrasjonen. Dette opptar han mye for tiden. Vi som intervjuere greide ikke å fange opp denne misforståelsen i intervjusituasjonen, og fikk derfor ikke stilt oppfølgende og/eller avklarende spørsmål. Vi trodde han svarte på sin rolle i utviklingsprogrammet, og tolket det i første omgang som om han ønsket å ha en proaktiv rolle i dette. Han sier altså i realiteten ingenting om sin rolle i utviklingsprogrammet, og det ligger tydeligvis langt bak i oppmerksomhetsrekka til denne lederen på dette tidspunktet.

«Strategisk leder c» svarer slik når det gjelder egen rolle i utviklingsprogrammet:

*«Hvis det er ønskelig, så kan jeg godt være med. Jeg har jo en del erfaringa etter hvert, så hvis det er ønskelig at jeg skal være med underveis, så for all del» (vår utheving)*

Når det gjelder forståelsen av utviklingsprogrammet, kan vi ikke se at det på dette tidspunktet blir sett på som et verktøy for å arbeide med problemfeltet. Det er lite kjennskap til programmet, og lederne har ikke satt seg inn i hva det handler om. Egen rolle i programmet blir nedtonet. Uttrykk som *«håper at (...) det blir et positivt bidrag»* og *«hvis det er ønskelig, så kan jeg godt være med»* underbygger dette. De har stor tillit til prosjektleder (Astri), og støtter seg på at hun gjør jobben. Kan det tyde på at ledelsen er opptatt av mange andre

viktige oppgaver og prosjekter som kommer langt foran i prioriteringsrekka? Hvilke tidligere erfaringer har disse lederne og organisasjonen i sin helhet hatt med prosjektarbeid og prosjektledere? Anses jobben som gjort fra ledelsens side når prosjektlederen har kommet på plass?

### **Betydningen av ildsjeler**

Som tidligere nevnt, blir betydningen av ildsjeler og enkeltpersoner i utviklings- og prosjektarbeid betydelig framhevet av informantene. Flere utsagn fra informantene gjorde oss nysgjerrig på dette fenomenet. Følgende sitat underbygger dette fokuset:

*«Det meste vi holder på med er veldig avhengig av ildsjeler når du setter i gang ting. At du har noen som brenner for det og som vil, eller som synes det er så interessant at det går vi for. Istedenfor at det er en person som er litt sånn lunken, litt tilbakesent, som må man ha en som drar et lass, og som tåler noen trækker i trynet underveis (...) Møte litt motstand, men så klatrer du videre, og gir deg ikke før du har kommet i mål med hederlige resultater» (Strategisk leder c)*

I det hele tatt kan det synes som at forventningene til Astri, og hva hun skal utrette innenfor sitt arbeidsområde, er betydelige:

*«Har du kreativitet og vilje, sånn som Astri nå, som brenner for det med kompetanse, lærlinger og you name it, så har du ganske mange muligheter til å nå frem. Det handler selvfølgelig om økonomi, men det handler jaggju like mye om å tenke annerledes altså, og være kreativ (...) det er ikke alltid den rikeste kommunen som gjør det best [på ulike undersøkelser]. Det handler om – veldig mye – om hvordan vi klarer å organisere tjenestene våre, og få de rette personene på plass. Få tak i ildsjelene som brenner for en sak eller bransje» (Strategisk leder c).*

Og videre, i forbindelse med deltakelsen i utviklingsprogrammet og Astri sin rolle i dette, uttaler strategisk leder b følgende: *«Det er et eksempel på en ansatt som brenner for noe og tar initiativ. Det er jo sånn det skal være».*

Vi ser i betydelig grad at disse aktørene i organisasjonen er preget av en oppfatning om, og en tradisjon for, at enkeltpersoner og ildsjeler skal initiere og dra utviklings- og prosessarbeid.

Sett i lys av trepartssamarbeidet og forankringen av utviklingsprogrammet, kan det for øvrig være verdt å framheve hvordan informantene ser på samspillet med de politiske aktørene. Det er viktig å huske at en kommune er en politisk styrt organisasjon, med de fordeler og ulemper det gir for administrativ ledelse. Vårt inntrykk er at samspillet med de folkevalgte er godt. Følgende utsagn mener vi likevel synliggjør noen av de dilemmaer som den administrative ledelsen i en kommune må forholde seg til i samspillet med det politiske nivået:

*«Det er jo alltid viktig å få med seg politikken, så kan vi jo spørre hvor ivrig de er underveis. De er jo ivrige til å sette i gang ting, til å vedta ting (...) Også blir de mer lunken i gjennomføringa (...) Men så er det jo enkelte politikere som er med på så mye at det kan være vanskelig å prioritere: Hva skal jeg prioritere nå? Men de har jo den gode viljen de fleste av dem» (Strategisk leder c).*

Og om prioritering av kompetanse i budsjettarbeidet, blir følgende uttalt:

*«Du kan si at i mye innenfor politikken så klarer de ikke å se behovet før det er et problem for oss (...) hvis budsjettet ikke går så stryker du den millionen på kompetansemidler (...) akkurat når det kommer til slutten, der alt skal avgjøres da inngås politiske kompromier. Men det er klart, det blir skjært når det skal skjæres, vi har vært på ROBEK<sup>13</sup>-lista (...) det blir tatt på områder som er "ufarlig". Ikke ta «Kari», men vi kan ta vedlikehold eller kompetanse for det merkes ikke direkte på en person» (Strategisk leder a).*

Vi noterer oss at de strategiske lederne stiller seg spørsmål om politikerne sitt engasjement eller utholdenhet gjennom alle faser, fra start til slutt, i et samarbeid. Alt i alt opplever vi at informantene fra intervjuene er veldig 'på' i forhold til utfordringsområdet rekruttering og kompetanse. De er tydelige på at dette er viktige arbeidsområder for kommunen i årene som kommer, men likevel utydelige på hvordan disse utfordringene skal møtes i form av strategier og arbeidsformer. Når det gjelder «Saman om...» er vårt inntrykk mer sammensatt. Alle de tre lederne vi intervjuet var tydelige og ærlige på at de kjenner lite til programmet, og heller ikke hvilken rolle de skal ha i det. Vår tolkning er at de heller ikke ser på programmet som et verktøy for å arbeide med rekrutterings- og kompetanseutfordringene i årene framover.

### **5.2.3 «Her må alle gi og ta» Empiri fra gruppesamlingen**

Det empiriske materialet fra gruppesamlingen 6. mars opplever vi til dels krevende å beskrive. Hovedfokuset for oss var å tilrettelegge for at prosessen ble god og reflekterende, like mye som det konkrete innholdet i det som ble sagt. Derfor vil empirien i forbindelse med samlingen først og fremst basere seg på de individuelle skriftlige refleksjonsnotatene som vi oppfordret deltakerne å skrive og levere til oss på slutten av dagen. Disse fikk deltakerne levere anonymt hvis de ønsket.

Vi vil argumentere for at disse refleksjonsnotatene, og utsagn hentet fra dem, er såpass relevante for å belyse vår problemstilling at vi velger å synliggjøre mange av dem nedenfor.

---

<sup>13</sup> ROBEK er et register over kommuner og fylkeskommuner som må ha godkjenning fra Kommunal- og regionaldepartementet for å kunne foreta gyldige vedtak om låneopptak eller langsiktige leieavtaler

Når det gjelder kommunens utfordringer knyttet til rekruttering og kompetanse, kan vi hente følgende refleksjoner:

*«Vi må utnytte handlingsrommet i enhetene To-nivåmodellen gir åpning for det. Vi må dekke brukernes behov: Ta i bruk annen eller ny kompetanse. Bruke de ansatte "på det de er gode på". Det de er utdannet til. Riktig kompetanse for å løse det aktuelle behovet.»*

*«Syns ikke det var noe nytt som kom fram. I hvert fall ikke innovative løsninger. Syns at stikkordene til KS om forankring – behov – verdi - team og ildsjel var forløsende med tanke på prosessen. Men så var det å finne behovet, og den innovative løsningen. Kjente underveis på "begrensningene" som ligger i vår kommune per nå.»*

Andre refleksjoner handlet om utviklingsprogrammet, og behovet for forankring av dette:

*«Jeg ser frem til å se hvordan prosjektet utvikler seg videre og hvordan det blir forankret både i organisasjonen og politisk. Utviklingsprogrammet er viktig for at kommunen skal få rekruttert (og beholde) faglig dyktige og fornøyde arbeidstakere. Programmet må, når den første piloten er ferdig/satt i gang, også inkludere andre (hele) deler av kommunen. Viktig hvis målet er en kulturendring på lang sikt.»*

*«Nyttig dag med mange gode innspill og ideer. Viktigheten av en forankring i trepart-samarbeidet kom fram. Mange ting å jobbe videre med: brukerperspektiv, heltidskultur, forankring i enhetene. Innovasjon viktig faktor. Viktig å synliggjøre prosjektet.»*

*«Veien videre blir spennende, den krever at "partene" respekterer hverandres ståsted. Det er viktig at deltakerne selger inn dette i sine fora. Politikeren til det politiske miljø. Tillitsvalgte til sin organisasjon og andre medspillere. Strategisk lederteam må også bidra til forankring. Vi må la enkelte "ildsjeler" få litt takhøyde. En utfordring kan være forankring ute til den enkelte ansatt.»*

Vi ser også tilbakemeldinger omkring formen på gruppesamlingen og bruk av reflekterende team:

*«Valg av reflekterende team var nyttig i forhold til å strukturere prosessen og gi oss en dialogform – mindre diskusjon. Kjente argumenter blir lyttet til – fordi de ble satt inn i ny ramme.»*

*«Artig å høre på innspill fra deltakerne med så forskjellig bakgrunn.»*

*«Dagens samling har vært veldig spennende. Bra måte å få opp nye ideer og få oss til å måtte prøve å tenke konstruktivt, og komme med nye ideer.»*

*«Nyttig og positiv dag. Viktig at "alle partene" møtes i en slik setting. Det gir muligheter for diskusjon og oppklaring. Det gir også deltakerne mulighet til å bli bedre kjent»*

Representanter for de tillitsvalgte, de folkevalgte og strategisk ledergruppe ble avslutningsvis i samlingen utfordret av oss til å si noe i plenum om veien videre for utviklingsprogrammet i

kommunen. Deres utsagn tyder også på at det har vært nyttige og interessante timer, der ulike grupper som har ulikt ståsted i forhold til behov og hvordan vi analyserer eller tolker nåsituasjonen har fått kommet sammen:

*«Som politiker får jeg enda mer respekt for hvor dyktige og reflekterte medarbeidere vi har i kommunen. Videre er det godt å vite at det gjelder hundrevis av medarbeidere i hele organisasjonen. (...). «Alle» er enige om behov for endring i prinsippet – men hvor utførende blir dette i realiteten? Prosjektet vil utfordre tre-partssamarbeidet. Her må alle gi og ta!»*

Og videre:

*«Dagen har vært motiverende for videre jobbing med prosjektet. Høylytt refleksjon i grupper er en metode man kan ta inn i prosjektet og overføre/benytt i de ulike enheter. Viktig at behov synliggjøres ut fra brukers behov – via bruker selv, brukerrepresentant og (brukernært/pasientnært) personell. Forankring bør skje i hele tjenestelinjen i kommune/enhet.»*

Like etter at samlingen var ferdig, utarbeidet vi et sammendrag av refleksjonsnotatene. Dette returnerte vi til deltakerne slik at de fikk mulighet for å gjøre tilføyelser eller komme med tanker de eventuelt hadde gjort seg i ettertid. Vi fikk to tilbakemeldinger på denne henvendelsen:

*«Jeg mener det er behov for ytterligere forankring i prosjektet- og den viktigste forankringen får man gjennom involvering (slik dere gjorde den 6. mars), og at målgruppene/interessentene er med på å sette målene for prosjektet»*

*«Opplever villigheten for å kunne arbeide sammen for å tenke nytt er til stede. (...) Opplever at det var positivt med så ulike personer med forskjellige roller i kommunen til stede.»*

Vi (Astri og Anne Grete) satte oss også sammen for å evaluere samlingen like i etterkant av den. Vi syntes vi fikk gjennomført samlingen på en tilfredsstillende måte, og opplevde dagen som positiv. Det var stort engasjement og mye kunnskap i gruppa. Refleksjonsnotatene vi fikk inn, bekreftet også dette inntrykket. Vi fikk et unisont inntrykk av at utfordringsbildet omkring rekruttering og kompetanse ble bekreftet av deltakerne. Arbeidsformen med reflekterende team ble godt mottatt, og flere gir uttrykk for at dette er en arbeidsform som kan og bør tas inn på flere arenaer i organisasjonen framover. De framhevet også betydningen av forankring av utviklingsprogrammet i organisasjonen. Fraværet av flere strategiske ledere på gruppesamlingen ble imidlertid ikke problematisert av deltakerne.

Vi som tilretteleggere av gruppesamlingen var likevel ikke helt fornøyd. Deltakelsen fra strategisk ledergruppe var jo begrenset. Av de fire som i utgangspunktet var invitert, var det bare én som deltok under hele samlingen. To av de inviterte hadde ikke mulighet for å

komme i det hele tatt, mens den tredje forlot samlingen i starten på prosessen med reflekterende team. Dette frustrerte oss en del, og vi var bekymret for hvordan forankringen av programmet ville arte seg framover.

Vi bestemte oss derfor for å sende e-post til disse aktørene i etterkant av gruppesamlingen. Dette fordi vi hadde behov for å få tilbakemelding fra disse om hvordan de i denne fasen betraktet problemfeltet og utviklingsprogrammet, og hvilken rolle de mente de hadde i arbeidet. Vi anså det som urealistisk å få samlet disse på en felles arena der vi kunne fått dem i direkte dialog. Erfaringer fra tidligere fortalte oss at det var svært vanskelig å få samlet disse aktørene inn i en felles arena hvis man ikke planla dette flere uker i forveien. Derfor valgte vi å sende e-post.

Vi formulerte spørsmålene omhyggelig, og sendte forespørselen fra Astri sin e-postadresse til fire personer (tre strategiske ledere og en folkevalgt leder) Dette ble gjort medio mars, med en frist for tilbakemelding. E-posten, inkludert spørsmålene, er gjengitt i vedlegg 4.4.

Vi får tilbakemelding fra én av de som fikk spørsmålene oversendt på e-post. Han skriver at han skal svare når han kommer hjem fra ferie. Flere måneder etterpå beklager han uoppfordret at han ikke har svart, men sier at det vil han gjøre påfølgende dag – hvis han får tid....

Per juli 2013 har vi enda ikke mottatt noe svar, verken fra han eller fra noen av de andre. Astri møter en av de andre i gangen en dag, og han sier i forbifarten:

*«Jeg beklager, men jeg ikke kan ta meg tid til å svare på mailen i en travel hverdag»*

De andre hører vi ikke fra. Vi sender purremail to ganger uten at det resulterer i noen svar.

#### **5.2.4 «Du gir deg jammen aldri du, Astri!» Empiri fra deltakende observasjon**

Astri er som tidligere nevnt både prosjektleder for kommunes deltakelse i «Saman om ...», kompetanseleder i kommunen og det siste knappe året også forsker i egen organisasjon. Å håndtere alle rollene samtidig kan være forvirrende innimellom, og føre til at det ikke alltid er like enkelt å vite hvilken rolle det er som blir utøvd. Vi har redegjort for de metodiske utfordringene med vår inngang til å bruke deltakende observasjon og det å forske i egen organisasjon i metodekapitlet. Vi vil her synliggjøre noen av de erfaringene Astri har gjort seg ved å inneha ulike roller i organisasjonen.

### Høsten 2012

I søknaden fra kommunen til KRD ble det skrevet at de strategiske lederne i kommunen skulle utforme en visjon for arbeidet med programmet. Ved oppstarten av programmet ble strategisk ledergruppe derfor utfordret til å utforme denne visjonen. Utfordringen ble sendt tilbake fra ledelsen til prosjektgruppa, med anmodning om at prosjektgruppa utformet forslaget. Prosjektgruppa utarbeidet et forslag, som Astri sendte over til den strategiske ledergruppen. Ledelsen ga rask og kort tilbakemelding om at de synes at visjonen var OK.

Både i løpet av søknadsprosessen og etter at kommunen ble med i programmet, er det et stort engasjement blant ansatte, tillitsvalgte, politikere og brukerrepresentanter. «Overalt» hører Astri at det snakkes om mangelen på fagfolk spesielt innen pleie- og omsorgssektoren, og mantraet er: «*Vi må gjøre noe!*» Som vi har sagt tidligere: kriseforståelsen er så absolutt til stede. Aktørene som blir engasjert inn i kommunens prosjektgruppe ser at «Saman om...» gir en mulighet for nettopp å gjøre noe. Astri opplever derfor at utfordringsbildet og utviklingsprogrammet er godt legitimert.

### Vinteren 2013

Astri, sammen med den kommunale prosjektgruppa, starter arbeidet med friskt mot, mye entusiasme og tro på at arbeidet kan bety en forskjell for kommunen. Dette er gøy, og Astri jobber på inntil hun sakte men sikkert forstår at det finnes andre arenaer i administrasjonen som også jobber med de samme problemstillingene (rekruttering og kompetanse). Disse arenaene er ikke prosjektgruppa eller Astri verken informert om eller invitert inn i. Hvordan skal hun kunne planlegge og jobbe fram strategier når hun ikke vet hva som foregår i resten av organisasjonen? Hva betyr utviklingsprogrammet og prosjektgruppas arbeid egentlig for kommunen og de strategiske lederne? Har programmet likevel ikke legitimitet? Astri inviterer seg inn i møte med representanter fra strategisk ledergruppe for å drøfte saken. Her blir det avtalt at hun framover skal få delta på relevante arenaer. Men hun hører ingenting, og ingenting skjer....

Etter dette møtet og denne erfaringen ser Astri som prosjektleder at hun nå må være tettere på. Hun bestemmer seg for å være som en *klegg*<sup>14</sup> på de strategiske lederne. Hun må informere. Hun må involvere. Hun må mase. Da vil de i alle fall vite hva hun og prosjektgruppa holder på med. Innimellom travle timeplaner skviser hun seg inn. De virker interessert. De spør og de lytter. Hun prøver å være tett på, lar dem ikke være i fred. En av lederne sier: «*Du gir deg jammen aldri du, Astri!*»

### Våren 2013

Tross entusiasme og positiv innstilling, lar Astri seg overraske over at de strategiske lederne

---

<sup>14</sup> Dansk = klæg, Engelsk = gadfly

ikke viser interesse for hvordan det går med prosjektet. Ingen tar kontakt for å høre hvordan hun og prosjektgruppa arbeider, eller hvilke utfordringer eller gleder Astri har i arbeidet. Dette føles underlig, da det både i kommunale dokument og under intervjuene har blitt sagt at rekruttering og kompetanse er noen av de største utfordringene kommunen har. Astri noterer seg også at en av de strategiske lederne under et møte mener at han tror at utfordringene innen rekruttering og kompetanse likevel ikke er så stor... Hva skal hun tro?

Vi ser at de forventningene Astri selv hadde med seg inn i arbeidet med utviklingsprogrammet, sammen med de ulike signalene på hvor viktig arbeidet med rekruttering og kompetanse er, blir sterkt utfordret. Det kan virke som om utfordringene og programmet drukner i den travle hverdagen og andre prioriteringsområder hos de strategiske lederne. Hva vil dette bety for det videre arbeidet med utviklingsprogrammet? Og er det mulig å arbeide målrettet med utfordringsområdene når de strategiske lederne tilsynelatende ikke involverer seg eller lar seg involvere? Både disse og flere spørsmål vil vi dra med oss videre når vi skal «svare på» forskningsspørsmålene våre, og analysere disse opp mot empiri og teoretisk plattform fra kapittel 3.

### **5.3 Forskningsspørsmål 1: Hva er kritiske utfordringer for prosjektleder når det gjelder å legge til rette for legitimering av utviklingsprogrammet «Saman om ein betre kommune»?**

#### **5.3.1 Innledning**

I vårt første forskningsspørsmål vil vi se på om utfordringene innen rekruttering og kompetanse har legitimitet som prioriterte utviklingsområder i «vår kommune», og hvordan prosjektleder kan legge til rette for å legitimere utviklingsprogrammet. Vi vil også se på hvordan prosjektlederrollen oppfattes av de aktørene som forventes å være en del av legitimeringsprosessen. Som vi har presisert i kapittel 1 støtter vi oss på følgende definisjon av legitimitet: «*at det er bredt akseptert, enten fordi det er godkjent av lov eller fordi det av andre grunner anses som rettmessig eller rettferdig*» (www.snl.no). Vi vil med andre ord se om rekruttering og kompetanseutfordringene er aksepterte blant sentrale aktører i «vår kommune», og om utviklingsprogrammet er akseptert som et verktøy i dette arbeidet.

Vårt empiriske grunnlag for å svare på forskningsspørsmål 1 er hentet fra helheten av datamaterialet vi har hentet inn og som vi har presentert foran. Empirien har synliggjort for oss følgende kritiske utfordringer som vi i det følgende skal analysere: 1) sprik mellom uttalte og reelle forventinger, 2) deltakelse og arena og 3) ildsjelens dilemma.



### 5.3.2 Sprik mellom uttalte og reelle forventninger

Når vi sammenstiller empiri fra intervjuene med deltakende observasjon, kan vi se en mangel på sammenheng mellom det som blir sagt i intervjuene og det som faktisk skjer i hverdagen. Videre ser vi at utfordringsbildet innen rekruttering og kompetanse fra de nasjonale dokumentene bare delvis er videreført inn i de kommunale dokumentene. Derimot ser vi at innholdet og kriseforståelsen i de nasjonale dokumentene så absolutt er til stede under intervjuene med de strategiske lederne. Informasjonen overføres fra ledd til ledd (sender til mottaker) fra de nasjonale dokumentene til de strategiske lederne, og samsvarer med et objektivt kunnskapsperspektiv, jf. Hislop (2009). Kunnskapen om utfordringene i forhold til rekruttering og kompetanse blir lest og akseptert av de strategiske lederne, og videreformidlet til oss under intervjuene. Informantene er tydelige på at kommunen har store utfordringer innen rekruttering og kompetanse, og at disse utfordringene vil forsterkes i årene framover.

På tross av det vi opplever som kriseforståelse, blir det samstemt presisert fra våre informanter at kommunen ikke har utviklet en visjon eller strategi for dette utfordringsområdet. Her er det relevant å trekke inn betydningen av å formulere en kunnskapsvisjon (von Krogh et al. 2001), som kan være av stor betydning i oppstartsfasen når begreper og utfordringer skal rettfærdiggjøres i en utviklingsprosess. Ved at kommunen ikke har utarbeidet en visjon for dette arbeidet, mangler organisasjonen det grunnlagsdokumentet som skal vise vei for hvordan den skal utvikle seg framover. I følge von Krogh et al. (2001) vil en kunnskapsvisjon legitimere kunnskapsutviklingen i hele organisasjonen, og den vil også legitimere prosessen med å spre kunnskapen som blir utviklet. Uten en visjon er det vanskelig å lage en strategi for rekrutteringsarbeidet, og vi aner at opprettelsen av to stillinger de siste årene knyttet til rekruttering og kompetanse har skjedd på bakgrunn av at «vi må i alle fall gjøre noe...».

For å kunne gjøre en god jobb, forventet prosjektleder (Astri) å få slippe inn på etablerte arenaer i kommunen der det jobbes med problemfeltet. Hun opplevde imidlertid at hun ikke fikk tilgang til de aktuelle miljøene og arenaene. Vi ser at forventningene ikke samsvarer med det som faktisk skjer. Kommunen gjør noen grep i forhold til å møte de forventede utfordringene i forhold til rekruttering og kompetanse, men det kan se ut som om deltakelse i programmet ikke er satt i sammenheng med de andre aktivitetene kommunen har på området. Det kan synes som om at i den grad ledelsen kjenner til programmet, ser de ikke på programmet som et ledelsesverktøy på strategisk nivå, men mer som et operativt verktøy for prosjektleder til å arbeide med problemfeltet ute i enhetene. Betydningen av felles målsettinger og behovsavklaringer på øverste ledernivå er ikke synlig hos de strategiske lederne. Dette gir store utfordringer for kunnskapsaktivisten (bl.a. prosjektleder) når programmet skal tas inn, forstås og operasjonaliseres i organisasjonen. For at prosjektleder skal gjøre en god jobb må hun ha innflytelse på eget arbeid (Klev og Levin 2009). Det kan

være utfordrende uten å ha tilgang på all relevant informasjon. Vi kan se dette i lys av det Argyris (1990, i Irgens 2007) kaller *enkeltkretslæring*. Ja, organisasjonen gjør noe, men forutsetningene er ikke endret. Det er først ved å handle, samtidig som det stilles spørsmål ved grunnleggende og styrende forutsetninger, at endring kan skje ved det Argyris (1990, i Irgens 2007) kaller *dobbeltkretslæring*.

I oppstarten av utviklingsprogrammet i «vår kommune» ble det ikke utarbeidet noen kontrakt mellom partene med definerte mål eller hva som eventuelt skal skje i tilfelle OU-arbeidet avbrytes før avtalt tid. Klev og Levin (2009) mener at det bør utarbeides et slikt dokument i starten av alle OU-prosesser, blant annet for å avklare forventninger. I ettertid ser vi at en slik kontrakt kunne ha vært med på å legitimere programmet hos aktuelle aktører, selv om man kan definere Formannskapetets søknad og vedtak som en slags kontrakt som legger klare føringer på partene i arbeidet. I lys av et konstruktivistisk kunnskapssyn, vil vi hevde at slike kontrakter likevel er lite verdt når aktørene ikke deltar når den «psykologiske kontrakten» blir utformet i form av dialog og samspill.

Sprikende forventninger til prosjektleder, sammen med diskrepans mellom uttalt teori og bruksteori i organisasjonen (Argyris og Schön 1978, 1996), kan derfor ses på som en kritisk utfordring for prosjektleder i muligheten for å legitimere utviklingsprogrammet i organisasjonen.

### 5.3.3 Betydningen av deltakelse og arena

Når vi analyserer empirien, mener vi å se at det utenfor-initierte utviklingsprogrammet «Saman om...» ikke er integrert som en del av kommunens arbeid med rekruttering og kompetanse. Initiativet til søknad om deltakelse i programmet kom fra den administrative og politiske ledelsen. Ut fra dette antok prosjektleder at det var en vilje til å arbeide med problemfeltet rekruttering og kompetanse på ledernivå. Hun lot seg derfor forbause da de strategiske lederne i intervjuene ikke kjente til innholdet i utviklingsprogrammet de selv hadde besluttet at kommunen skulle søke på. Her må vi ta selvkritikk da vi ikke intervjuet noen fra det politiske miljøet. Vi vet derfor ikke om kunnskapen om programmet var større der. Empirien viser videre at flere fra ledelsen hverken prioriterte å delta på gruppesamlingen, svarte på henvendelse på e-post, eller på eget initiativ har etterspurt informasjon om programmets arbeid. Vi mener også her å se at uttalt teori (søknaden) ikke er i overensstemmelse med bruksteorien (deltakelse) (Argyris og Schön 1978, 1996).

Gruppesamlingen var en mulighet til å luften sin forståelse av problemfeltet og reflektere sammen i et praksisfellesskap i det Elkjær (2004) kaller «den tredje vei». Det var derfor uheldig at flere fra strategisk ledergruppa ikke møtte opp på gruppesamlingen da dette var

ment som et bidrag til legitimering av det utenfor-initierte utviklingsprogrammet. Gruppesamlingen var det første møtet der alle tre partene (politikere, tillitsvalgte og administrasjonen) ble ført sammen for å reflektere over kommunens utfordringer.

Det er viktig å løfte fram de deltakerdemokratiske idealene for alle partene som deltar i kommunens utviklingsprogram, og som er betydelig vektlagt fra sentralt hold i «Saman om...». Ved at flere av de strategiske lederne ikke prioriterte å delta på de arenaene der innholdet i utviklingsprogrammet ble diskutert, valgte de også vekk sin mulighet til å påvirke retningen på arbeidet, og de andre deltakerne fikk dermed heller ikke tilgang på deres kunnskap og kompetanse. Samtidig ser vi at prosjektleder ikke fikk tilgang til de etablerte arenaene som jobbet med rekruttering og kompetanse. Dette utfordret prosjektleders mulighet til å være myndiggjort over eget arbeid ved at hun ikke hadde innsikt og dermed ikke innflytelse på eget arbeid (Pateman 1970, i Klev og Levin 2009). Kvaliteten på beslutningene i programmet ville blitt bedre med høyere grad av deltakelse fra strategiske ledere, som igjen ville ført til større aksept for beslutningene og større tilfredshet med beslutningsprosessene (Yukl 2013).

Det er derfor en utfordring at de strategiske lederne ikke prioriterer å delta på ulike arenaer for programmet. Det er også ei utfordring at prosjektleder ikke får mulighet til å delta på etablerte grupperinger i kommuneorganisasjonen som jobber med rekruttering og kompetanse. I følge den samskapte læringsmodellen, er det viktig at alle problemeierne møtes på samme arena for å dele kunnskap og for å utvikle og skape kunnskap. Ikke minst gjelder det den tause kunnskapen som det er vanskelig eller umulig å få noe innsikt i uten at aktørene møter hverandre og jobber sammen i prosesser (von Krogh et al. 2001), og der perspektiver deles med hverandre i det Hislop (2009:45) kaller «*perspective making and taking*».

I utviklingsarbeid er det viktig å bruke de personene som har engasjement for saken til å drive prosessene som skal til for å lykkes. Von Krogh et al. (2001) kaller disse kunnskapsaktivister. Von Krogh et al. løfter opp betydningen av å mobilisere disse. I det utenfor-initierte utviklingsprogrammet «Saman om...» vil prosjektleder være en kunnskapsaktivist for hele programmet i kommunen, og representantene fra trepartssamarbeidet vil være kunnskapsaktivister inn mot sine respektive grupper. Vi oppfatter det likevel slik at sentrale aktører både i strategisk ledergruppe og blant politikerne vegrer seg for å gå inn i dette arbeidet. Dette fører til at arbeidet med å få aksept for programmet er utfordrende, og at legitimiteten for programmet som skulle stå stødig på tre føtter i stedet står ustødig på ett bein.

I den samskapte læringsmodellen er nettopp samspeillet mellom problemeier og prosessleder nødvendig for å få gjensidig læringsutvikling i organisasjonen. Endringspotensialet som

utvikles i en slik prosess må knyttes til hele organisasjonen, og ikke bare til prosesslederen. I særlig grad er det viktig at ledelsen deltar i prosessen (Klev og Levin 2009). Hvis kunnskapen om endringsledelse kun er knyttet til en person (prosesslederen) vil organisasjonen miste kompetanse i det øyeblikket prosesslederen slutter eller går over i andre roller i organisasjonen. Hvis utviklingsprogrammet skal føre til endring på sikt, må ledelsen ta over som kontinuerlige endringsagenter når programmet er ferdig og prosjektleder trekker seg ut (Klev og Levin 2009).

### 5.3.4 Ildsjelens betydning og rolle

Vi mener å se ut fra både de kommunale dokumentene og intervjuene, at «vår kommune» har tradisjon med å jobbe i prosjekter når nye utfordringer skal møtes og løses. Vi fikk også forståelsen av at når et prosjekt er etablert og prosjektleder tilsatt, blir prosjektene i for liten grad integrert i kommunens ordinære arbeid og ledelseslinje. Under intervjuene stilte for eksempel de strategiske lederne seg til dels passiv til vårt spørsmål om de mente de burde ha en aktiv rolle i utviklingsprogrammet. Vi fikk inntrykk av at de mente at det var prosjektleders oppgave å jobbe med utviklingsprogrammet, og var svært tydelige på Astri og andre ildsjelers viktige rolle. Dette tyder på at lederne praktiserer et strukturelt syn på ledelse der lederen ikke involverer seg i prosesser. Med et prosessuelt syn på ledelse skilles det mellom ledelse som substantiv og som verb (Oddane 2013). På den måten vil lederne innta en formell rolle og bidra til legitimitet i kraft av den, samtidig som de sammen med andre aktører vil være en del av prosessen.

I følge Klev og Levin (2009) bygger den samskapte læringsmodellen på en grunnleggende idé om at læring og utvikling skjer i et samspill mellom problemeier og tilrettelegger for endringsprosessene. Vi analyserer det slik at det kan være vanskelig å finne hvem som er de *virkelige* problemeierne i «vår kommune». På bakgrunn av at programmet skal være tuftet på et tre-partssamarbeid tolker vi i utgangspunktet det slik at problemeierne er politikerne, tillitsvalgte og den administrative ledelsen. De tillitsvalgte og politikerne deltok på gruppesamlingen og bidro positivt til de prosessene som ble satt i gang. En av de fire inviterte strategiske lederne var til stede under hele gruppesamlingen. Vi stiller oss derfor spørsmål om de strategiske lederne ser på seg selv som problemeiere? Astri som ildsjel kommer opp i et dilemma når hun blir usikker på eierskapet. Er det faktisk hun som eier problemet på vegne av kommunen, og hvordan balanserer hun forholdet mellom å være tålmodig og utålmodig når hun ser at organisasjonen ikke har kommet så langt i problemformuleringene som hun hadde forventet?

Disse spørsmålene kan vi også kople til utfordringer man møter når et utenfor-initiert utviklingsprogram skal legitimeres og forankres i en kommune. Man kan stille spørsmål om

de *virkelige* problemeierne er de sentrale (nasjonale) politikerne, departementene, fagorganisasjonene og kommunerepresentantene (KS). Problemfeltet er som vi flere ganger har nevnt tidligere grundig beskrevet og analysert i en rekke nasjonale dokumenter. Det er enighet sentralt om at det må gjøres noe. Men hvem skal gjøre jobben? Jo, det er jo kommunene lokalt som er verktøyet for de sentrale myndighetene til å kunne sette endringer ut i livet. Men er kommunene klar for denne oppgaven? I så drifts- og oppgaveorienterte organisasjoner som mange kommuner er – også i den «strategiske» ledelsen - stiller vi oss tvilende til det. Dette er en utfordring ildsjelen (prosjektleder) må forholde seg til.

Prosjektleder Astri er ny i organisasjonen, og kjenner derfor ikke til de forventningene som de strategiske lederne eventuelt måtte ha til henne i utøvelsen av rollen som prosjektleder (taus kunnskap). Prosjektleder har på sin side forventninger om aktiv deltakelse fra alle involverte aktører, og baserer forventningene på kravet om trepartssamarbeid i utviklingsprogrammet. «Vår kommunes» deltakelse i programmet er knyttet opp mot innovasjonsnettverket slik at det også bidrar til at det ligger noen forventninger om å prøve ut nye måter å jobbe på. Dette fører til at prosjektleder jobber hardt for å informere og involvere alle «eierne» av problemet. Strategisk ledergruppe forventer derimot ikke at programmet skal kreve noe av dem, og de har ikke tid til «kleggen» (den masete prosjektlederen) i en travel hverdag. Kommunen prøver å gjøre noe med utfordringene innen rekruttering og kompetanse. De søker om deltakelse i utviklingsprogrammet (enighet i trepartssamarbeidet). Det kan virke som om at de strategiske lederne mener at når prosjektleder er tilsatt er jobben gjort. De ser derfor ikke sin rolle som ansvarlige og som deltakere i programmet. Vi kan se dette som et eksempel på enkeltkretslæring og organisatoriske handlingsteorier (Argyris og Schön 1978, 1996). Det jobbes på samme måte som tidligere («*sånn bruker vi å gjøre det*»), og det er liten refleksjon omkring de underliggende forutsetningene for handling.

Under intervjuene kom det fram at prosjektleder har stor tillit hos de strategiske lederne, og at med tilliten følger det en omfattende delegering av ansvar og oppgaver. Lederne setter på den måten bort problemet, og henter inn kunnskapen når den er ferdig utviklet. Etter vårt syn bygger disse handlingene på et strukturelt kunnskapssyn der læring blir sett på som kunnskapsinnhenting, og prosjektleder blir en «alenegående» kunnskapsaktivist (von Krogh et al. 2001). Det motsatte av et strukturelt kunnskapssyn vil være et prosessuelt kunnskapssyn, der aktørene jobber sammen mot et felles mål (Elkjær 2004). Innen et prosessuelt kunnskapssyn vil det være mange kunnskapsaktivister som mobiliserer, engasjerer, tilrettelegger og setter prosesser i gang (von Krogh et al. 2001), og da ville det være naturlig at lederne innen de ulike områdene i trepartssamarbeidet aktivt tok rollen som kunnskapsaktivister.

For at prosjektleder skal kunne legge til rette for gode og relevante prosesser, må hun ha oversikt over de materielle rammene og menneskene som kommuniserer innenfor rammene

(Oddane 2014, forventet utgitt). Når Astri som prosjektleder er ny i organisasjonen, og fordi hun ikke slipper inn på etablerte områder der rekruttering og kompetanse diskuteres, gir dette Astri store utfordringer som påvirker mulighetene for å bidra til programmets legitimitet. Vi kan derfor konkludere med at de uklare forutsetningene som ildsjelen blir møtt med, er en kritisk utfordring for legitimering av utviklingsprosesser.

Gjennom analysen av forskningsspørsmål 1 peker vi på flere kritiske utfordringer for prosjektleder i arbeidet med å legitimere utviklingsprogrammet; Det var et stort sprik mellom det som ble sagt og det som faktisk ble gjort, det var mangel på deltakelse fra sentrale aktører på ulike arenaer, og uklare forventninger til utøvelse av prosjektlederrollen.

Vi skal bevege oss over til forskningsspørsmål 2, og se nærmere på hvilke kritiske utfordringer som er til stede når man skal arbeide med prosesser slik at «Saman om ...» blir forankret hos sentrale aktører i organisasjonen.

## **5.4 Forskningsspørsmål 2**

### **Hva er kritiske utfordringer når man skal arbeide med prosesser slik at «Saman om...» blir forankret hos sentrale aktører i organisasjonen?**

#### **5.4.1 Innledning**

Slik vi har utformet dette forskningsspørsmålet, anser vi prosess- og handlingsaspektet som sentralt. Det innebærer fokus på *hva man faktisk gjør* for å forankre utviklingsprogrammet hos sentrale aktører i organisasjonen, og erfaringer knyttet til dette, jf. Klev og Levin (2009). Vi vil også peke på fallgruver og svakheter i de prosessene som det er lagt til rette for, samt hvilke organisatoriske faktorer som fremmer og hemmer forankringen. Det er dette vi skal prøve å finne svar på i det følgende.

Som vi var inne på allerede i innledningskapitlet, argumenterte vi for at forankringsbegrepet inneholder to kjerneelementer: *deltakelse* og *eierskap*. Derfor vil det være disse momentene vi i første omgang vil konsentrere analysen om. Den samskapte læringsmodellen (Klev og Levin 2009) gir god støtte til disse sammenhengene, og trekker blant annet fram eierskap og deltakelse som viktige forutsetninger for vellykkede OU-prosesser. Vi har også argumentert for at aksepten (legitimiteten) for et problemområde *faktisk* er en utfordring, må være til stede før man kan forvente deltakelse, engasjement - og i neste omgang eierskap - i å arbeide med de samme utfordringene. En forenklet sammenhengen mellom disse er forsøkt skissert i

figur 1.1 i kapittel 1. Derfor vil det også være relevant for oss å løfte legitimering fra forrige forskningsspørsmål inn i analysen av forskningsspørsmål 2.

Med *sentrale aktører* mener vi i første omgang forankring hos de tre partene som det settes krav om skal ha et likeverdig «eierskap» til utviklingsprogrammet «Saman om...». Det vil si administrativ (strategisk) ledelse, hovedtillitsvalgte og folkevalgte (politikere). Mange av disse, men likevel ikke alle, utgjør deler av prosjektgruppa. Den strategiske ledelsens rolle blir viet særskilt oppmerksomhet, i tillegg til Astri sin rolle som prosjektleder og vår (begge) sin rolle som forskere i prosessene. Ikke minst vil samspillet mellom ledelse, prosjektleder og oss som forskere stå i fokus, jf. den samskapte læringsmodellen. Klev og Levin (2009) argumenterer for at man kan *legge til rette* for endringsprosesser, men at resultatet ikke kan forhåndsprogrammeres. Samspillet mellom ytre påvirkning og indre prosesser bestemmer operative løsninger. Derfor vil det være sentralt for oss å analysere hvordan dette samspillet har påvirket prosessene.

Vårt empiriske grunnlag for å svare på forskningsspørsmål 2 vil først og fremst være *intervjuene* og *gruppesamlingen*. Disse er ansett som de *handlingene* som hadde som intensjon å bidra til forankring. Vi vil likevel også bruke empiri fra *deltakende observasjon* og relevante *dokumenter*, både for å belyse samspillet mellom ytre og indre prosesser og for å synliggjøre evt. sammenfall eller diskrepans mellom uttalt teori og bruksteori.

#### 5.4.2 Forankring i tanke – ikke i handling

Vi ser fra intervjuene at *problemfeltet* som kommunen skal jobbe med i utviklingsprogrammet (rekruttering og kompetanse), i følge informantene er svært viktig og noe av det viktigste kommunen må og skal arbeide med framover. Dette er til dels også synliggjort i kommunale dokumenter som årsrapport og kommuneplan. Problemfeltet er likevel ikke utformet som framtidige strategier verken i årsrapporten eller i kommuneplanen, men kun pekt på som utfordringer. Informantene i intervjuene er likevel nærmest entydige når de sier: «*Dette er viktig*».

Vi ser også at de utfordringene som «alle» vektlegger som store (kompetanse- og rekrutteringsutfordringene), er blitt møtt med å tilsette personer som har fått dedikert oppgaven med å jobbe med problemfeltet. Det siste året er det blitt tilsatt stillinger både som kompetanseleder og rekrutteringsansvarlig i kommunen. Som vi var inne på tidligere, kan man stilles spørsmål om ledelsen betegner «jobben som gjort» allerede? De lederne vi intervjuet hadde for eksempel et stort fokus på Astri sin rolle i rekrutteringsarbeidet. Samtidig har ikke hun tilgang på strategiske verktøy og heller ikke nødvendige arenaer som grunnlag for å komme videre i arbeidet. Det er som tidligere nevnt lite fokus fra ledelsen sin side på å

jobbe fram felles målformuleringer og strategiske planer. Kan vi tolke det slik at å arbeide ut strategier og målsettinger på dette området, ikke blir sett på som et overordnet lederansvar?

Vi kan bruke teori knyttet til kunnskapssyn (Hislop 2009) for å analysere funnene våre. Hvis vi ser forankringen av problemfeltet fra et objektivistisk eller strukturelt kunnskapssyn, er forankringen etter alt å dømme til stede. Vi ser en tydelig uttalt problemforståelse både hos informantene og til dels i kommunens dokumenter. Det er også gjort «grep» med å ansette personer som «skal gjøre en jobb». Hvis vi ser forankringen fra et praksisbasert perspektiv på kunnskap, ser imidlertid bildet annerledes ut. Vi sammenholder det som er skrevet i dokumentene og sagt i intervjuene, med vår tolkning fra deltakende observasjon og i prosessen rundt gruppesamlingen. Da ser vi at om noe *blir sagt* er viktig, ikke er det samme som at det *faktisk* er viktig når ord skal omformes i handling. Vi ser altså en tydelig diskrepans mellom uttalt teori og bruksteori i vårt materiale, noe vi også synliggjorde når vi gjennomgikk forskningsspørsmål 1.

Hvordan blir så *utviklingsprogrammet* «Saman om...» sett på av informantene og organisasjonsdeltakerne? Hvilke utfordringer trer fram når et utenfor-initiert utviklingsprogram skal forankres? Som vi har diskutert tidligere, vil vi hevde at forankring av et slikt program for det første krever at det problemfeltet som programmet skal arbeide med, er legitimert som en viktig utfordring i kommunen. Uten legitimitet, er det krevende å arbeide med å forankre og skape eierskap til utviklingsprogrammet. Vi ser imidlertid at denne legitimiteten ikke i sterk nok grad er til stede i «vår kommune». Den er som tidligere belyst tilsynelatende til stede gjennom skriftlige dokumenter og personlige intervjuer. At det er gjort et formelt vedtak i Formannskapet om deltakelse, betyr imidlertid ikke at programmet er reelt legitimert hos de aktørene som har ansvar for at arbeidet skal tas videre. Denne *diskrepansen* kan ses på som en kritisk utfordring for forankringen av utviklingsprogrammet.

Som vi har vist bl.a. gjennom den samskapte læringsmodellen (Klev og Levin 2009), forutsetter en reell forankring deltakelse og sosial interaksjon mellom deltakerne og tilretteleggelse av arenaer for dialog og refleksjon. Som prosjektleder (Astri) og som forskere (Astri og Anne Grete), har vi lagt til rette for arenaer der deltakelse og sosial interaksjon er sentrale dimensjoner for at legitimering og forankring skal skje. Vi opplever til dels god deltakelse og stort engasjement blant mange av de aktørene som blir invitert inn i prosessen. Det er likevel vanskelig å skape reell forankring når flere av de sentrale aktørene fra ledelsen ikke deltar. I følge den samskapte læringsmodellen er det kunnskapsutvikling gjennom læring basert på konkrete handlinger som driver OU-prosessen framover. Var det noen grunn for oss å bli overrasket over manglende reell forankring? Å tilrettelegge for gruppeprosess var jo nettopp et forsøk på å skape eierskap og felles plattform for det videre arbeidet. Når en stor andel av ledelsen ikke deltar som likeverdige aktører, blir imidlertid



forankringen vanskelig å få til. Manglende *reell deltakelse* (handling i praksis) kan derfor også anses som en kritisk utfordring for å få forankret programmet.

### 5.4.3 Når prosess møter struktur

Det kan være grunn til å spørre seg om utviklingsprogrammet bidro til å forstyrre aktørene, i stedet for å fasilitere arbeidet omkring rekruttering og kompetanse. Ble utviklingsprogrammet oppfattet som et forstyrrende element, som ikke passet inn i ledelsens fra før oppfylte (og strukturelle....) hverdag? Mye av empirien vår kan tyde på at dette til en viss grad er «sant». Vi har ovenfor argumentert for at denne organisasjonen, som svært mange andre, er preget av et strukturelt kunnskapssyn. Hvis man ikke er villig - eller tar seg tid til - å utforske andre tilnæringsmåter til utviklingsprosesser, kan nye og ukjente arbeidsmåter virke forstyrrende på aktørene. På samme grunnlag kan det være relevant å tolke at en prosessorientert tilnærming til endrings- og utviklingsarbeid kan skape usikkerhet hos aktørene i organisasjonen. Vårt inntrykk er at det er en etablert praksis i organisasjonen for hvordan problem «løses», og det skaper forventninger om hva som skal skje når et prosjekt startes. Denne forventningen kan være basert på handlingsteorier (strategier, normer og verdier) som aktørene opplever som felles (Argyris og Schön 1978, 1996). Disse handlingsteoriene hos aktørene endres ikke automatisk ved at de blir invitert til ei gruppesamling. Kanskje burde vi som forskere ha forstått og forutsett dette, og jobbet mer aktivt i forhold til å utfordre aktørene i en tidligere fase i inngangen til arbeidet med programmet? Vi diskuterte dette tidligere i forbindelse med behovet for kontraktsinngåelse i inngangen til OU-prosesser (Klev og Leving 2009), og landet på at strukturelle, skriftlige kontrakter aldri kan erstatte psykologiske kontrakter som oppstår ved deltakelse i dialog og samspill.

På den andre siden kunne vi kanskje ha forventet at de inviterte aktørene møtte til gruppesamlingen nettopp for å utfordre handlingsteoriene: det skulle jo tenkes nytt og innovativt! Ved ikke å delta, melder de seg samtidig vekk fra den arenaen der det er mulig å påvirke og bli påvirket. Hvis ny praksis og nye handlingsteorier skal skapes og utvikles, er det nødvendig at alle aktørene i organisasjonen deltar (Argyris og Schön 1978, 1996). Ikke minst gjelder det de strategiske lederne, som i tillegg til å være ledere også forventes å utøve lederrollen i en sosial påvirkningsprosess (Oddane 2013). På den måten kan det utvikle seg læring i et praksisfellesskap (Elkjær 2004). Vi mener å sannsynliggjøre at etablert praksis i form av handlingsteorier i «vår kommune» er en kritisk utfordring når programmet og dens innhold og arbeidsform skal forankres i organisasjonen.

Både Klev og Levin (2009) og von Krogh et al. (2001) framfører kritikk av de konvensjonelle (strukturelle) tilnærmingene til kunnskapsutvikling og endring i organisasjoner. Deres modeller er jo nettopp et forsøk på å gi denne kritikken et konstruktivt og substansielt

alternativ. Samtidig ser vi at nye, prosessuelle tilnærminger krever en annen lederkompetanse og lederrolle enn det den strukturelle tilnærmingen gjør. Når organisasjonen skal arbeide etter prosessuelle og praksisbaserte tilnærminger, krever det at lederne må utøve rollen sin på andre måter, og de vil møte ulike forventninger til hvordan rollen skal utøves. Det vil rett og slett forandre andre oppmerksomhetskriterier fra ledelsens side. I følge von Krogh et al. (2001) må de bli kunnskapsaktivister og omsorgseksperter mer enn kontrollører og rapportører. Dette er likevel lettere sagt enn gjort, og det er krevende å gå ut av tradisjonelle roller og forventninger man har utviklet over lang tid for å sette standard omkring en ny ledelsesplattform. For å klare dette, er det mange handlingsteorier, bedriftsparadigmer og kunnskapsbarrierer som må utfordres, og det vil kreve bevisst og målrettet arbeid over lang tid. Dette må vi som forskere, men også som endringsaktører og medmennesker, ha forståelse for.

De tradisjonelle kommunikasjonsformene innenfor det konvensjonelle partssamarbeidet mellom politikere, tillitsvalgte og ledelse i en kommune, er formelle møter, forhandling og til dels maktspill. Disse kommunikasjonsformene blir utfordret av en mer dialogpreget, prosessuell kommunikasjonsform som bl.a. utviklingsprogrammet «Saman om...» legger til grunn. Von Krogh et al. (2001) sine beskrivelser av organisasjonsbarrierer og kunnskapshemmende faktorer kan bidra til å understøtte denne analysen. Vi kan se at både språk og bedriftsparadigmer er barrierer som kan ses i lys av disse funnene. Når kunnskap skal utvikles er det viktig å komme sammen for å utveksle tanker, oppfatninger av virkeligheten osv. Det gir en mulighet til å åpne opp for refleksjon og endring av praksis (von Krogh et al. 2001). Dette var en ny arbeidsform som skilte seg fra den etablerte måten eller prosedyren kommunen vanligvis startet opp prosjekt. Kanskje er dette noe av årsaken til at vi derfor møtte en slags likegyldighet ved at enkelte sentrale aktører ikke møtte opp? Våre erfaringer sett i lys av disse teoretiske perspektivene, kan tyde på at organisasjonsbarrierer og kunnskapshemmende faktorer utgjør en betydelig kritisk utfordring i forankringen av utviklingsprogrammet.

I følge von Krogh et al. (2001) og Yukl (2013) er utformingen av en *kunnskapsvisjon* sentral i kunnskapsutviklingsprosesser. For «vår kommune» ville en overordnet visjon omkring kompetanse- og rekrutteringsutfordringene bidratt til å legitimere både kunnskapsutviklingen, prosessen med å viderebringe kunnskapen, og betydningen for organisasjonens verdier, formål og idealer. En legitimeringsprosess basert på utvikling av en felles visjon, ville derfor hatt positiv påvirkning på forankringen. Det ble i «vår kommune» utarbeidet en visjon for deltakelsen i utviklingsprogrammet. Strategisk ledergruppe deltok imidlertid ikke under utformingen. Det var prosjektgruppa som utarbeidet den. Den ble riktignok «godkjent» av strategisk ledergruppe uten tilbakemeldinger, innspill eller kommentarer. Dette kan vi tolke som nok et eksempel på en organisasjon som er preget av en strukturell tilnærming til

kunnskapsutvikling. Mangelen på en legitimert visjon for arbeidet kan derfor ses på som en kritisk utfordring for å forankre programmet hos alle de sentrale aktørene i organisasjonen.

#### **5.4.4 Intervjuene og gruppesamlingen som forankringsarena**

En siste og avgjørende kritisk utfordring vi finner i vår analyse, er i hvilken grad intervjuene og gruppesamlingen har bidratt til forankring av utviklingsprogrammet. Intervjuene og gruppesamlingen var av oss planlagt som arenaer som skulle bidra til åpen refleksjon og forankring av problemfeltet og utviklingsprogrammet. Er intervjuer en egnet arbeidsform eller en metode for gode forankringsprosesser? Slik vi analyserer våre data, tror vi ikke det. Vi mener at intervjuene ble for strukturelle og «intervjubaserte» slik vi la det opp. Informantene ble muligens også opptatt av å svare «politisk korrekt» på de temaene som var lagt til intervjuene, noe vi diskuterte i metodekapitlet. Når vi ser informasjonen fra intervjuene i sammenheng med data fra deltakende observasjon, kan vi derfor argumentere for at den konkrete informasjonen vi fikk fra intervjuene til dels var av begrenset verdi. Likevel ser vi at intervjuene har hatt verdi for oss som forskere, fordi de synliggjorde diskrepansen mellom «liv og lære» i organisasjonen. Det informantene sa var viktig i intervjuene, ble ikke synliggjort eller virkeliggjort i hverdagslig praksis.

Sett i lys av den samskapte læringsmodellen (Klev og Levin 2009), er det aktiv handling og prosesser som bidrar til eierskap, og dermed forankring. Vi kan derfor ikke være overrasket over at intervjuene ikke skapte den forankringen vi trodde de skulle gjøre. Når vi i tillegg opplevde manglende deltakelse på den etterfølgende gruppesamlingen, forsterker det inntrykket av at intervjuene ikke i nevneverdig grad bidro til eierskap og forankring av utviklingsprogrammet. Under intervjuene ble det sagt at rekruttering- og kompetanseutfordringene var en av de største utfordringene kommunen har. Likevel var det flere informanter som ikke møtte på den gruppesamlingen der det skulle jobbes med problemområdet. Dette var etter vårt syn en mulighet for aktørene til å delta sammen med andre i en meningsskapende prosess for å dele erfaringer, perspektiv og forståelse (jf. Nonaka og Takeuchi 1995, i von Krogh et al. 2001). Som vi har antydnet tidligere, er det imidlertid krevende å delta i kunnskapsutviklingsprosesser. For ledelsen kan det være spesielt utfordrende å skifte perspektiv fra å kontrollere kunnskap til å skape kunnskap (von Krogh et al. 2001), noe som er en nødvendig forutsetning i reelle kunnskapsutviklingsprosesser.

Deltakelse i praksisfelleskap er viktig for læring (Hislop 2009), og dermed også for forankring. Vi hadde tanker om at gruppesamlingen skulle være en unik mulighet til at ulike grupperinger (politikere, administrasjonen og tillitsvalgte) i likeverdige roller fikk møte hverandre, og der ingen sin stemme var viktigere enn andres. På den måten får aktørene

muligheten for å bevege seg vekk fra det objektivistiske perspektivet, og over mot et prosessuelt perspektiv der det er viktig å etablere en arena eller kunnskapsrom for å få i gang samtaler (von Krogh et.al. 2001, Klev og Levin 2009). Vi ser at gruppesamlingen representerte en arena der deltakerne «snakket seg sammen», og på den måten jobbet seg sammen mot felles virkelighetsforståelse for problemområdet. På bakgrunn av det engasjementet og den entusiasmen som var til stede, også sett i lys av deltakernes refleksjonsnotater, ser vi at dette er en egnet arena for å mobilisere «kunnskapsaktivister» fra alle tre partene jf. von Krogh et al. (2001). På en måte kan man derfor argumentere med at gruppesamlingen fungerte som et praksisfellesskap, noe følgende uttalelse fra en av deltakerne bidrar til å underbygge: «*Opplever villigheten for å kunne arbeide sammen for å tenke nytt er til stede. (...) Opplever at det var positivt med så ulike personer med forskjellige roller i kommunen til stede.*»

Dersom vi ser på intervjuene og gruppesamlingen i lys av den samskapte læringsmodellen (Klev og Levin (2009), så løfter modellen fram viktigheten av å legge til rette for demokratiske prosesser (deltakerdemokrati) slik at ny kunnskap kan bli utviklet. Ansvar for å tilrettelegge gruppesamlingen var det vi som forskere som hadde, men det var opp til aktørene selv å prioritere å møte på den. Dette samsvarer med det Klev og Levin (2009) så riktig argumenterer for; man kan *legge til rette* for endringsprosesser, men resultatet kan ikke forhåndsprogrammeres. Samspillet mellom ytre påvirkning og indre prosesser bestemmer operative løsninger. Ved ikke å møte, velger noen aktører seg vekk fra den demokratiske prosessen. Det vil igjen gi utfordringer for forankringen av programmet. Ved å delta på gruppesamlingen ville alle de sentrale aktørene hatt mulighet til å reflektere sammen, og dette ville vært et bidrag til både legitimering og forankring av programmet hos alle de sentrale aktørene (Klev og Levin 2009, Yukl 2013).

Målet for gruppesamlingen var også å avklare hva problemområdet faktisk bestod i, og omfanget av dette. I følge Klev og Levin (2009) er dette en kritisk fase i OU-prosessen. Det gir derfor utfordringer for prosessen at den ene parten i samarbeidet ikke deltar med sine mest sentrale aktører. Når ledelsen skal ta programmet videre og bidra til at legitimiteten opprettholdes gjennom hele prosjektperioden – og ikke minst når perioden er over – er det viktig at de deltar og utvikler et eierskap. Dette virker inn på legitimeringen og forankringen av programmet, og i tillegg vil lav deltakelse virke inn på kvaliteten på beslutningene som blir tatt under møtet (Yukl 2013). De som ikke deltar vil ikke nødvendigvis forstå beslutningene, og derfor kanskje ikke akseptere dem. Deltakelse gir ikke bare aksept for beslutninger, men også tilfredsstillelse med beslutningsprosessene. Aktørene vil forstå det som ligger bak beslutningene i større grad ved å delta. I tillegg vil deltakelse i prosessene utvikle og utveksle kompetanse og ferdigheter hos aktørene (Yukl 2013). Med dette bakteppet, ser vi igjen at mangel på deltakelse er en kritisk utfordring når utviklingsprogrammet skal forankres.

Vi som arrangerte gruppesamlingen prøvde å designe prosessen slik at det ble gode samtaler med utveksling av kunnskap, i såkalt reflekterende team. Dette kan til en viss grad forstås som det von Krogh et al. (2001) kaller en kunnskapshjelpende kontekst. For de som deltok ble møtet interessant, og flere antydte at de så forbindelseslinjer de ikke tidligere hadde vært klar over. Dette bidro helt klart til forankring av programmet hos de som var til stede. På grunn av manglende deltakelse fra sentrale aktører i strategisk ledergruppe kan man totalt sett ikke si at programmet ble forankret i trepartssamarbeidet.

Vi undrer oss også over at det fra deltakernes side i liten grad ble problematisert at så mange fra ledelsen var fraværende. Hva forteller dette oss om hvilke handlingsteorier og bedriftsparadigmer som preger organisasjonen? Er det tradisjon for at ledelsen ikke deltar på slike samlinger? Hvordan kan de andre aktørene i partssamarbeidet forvente å samspille med ledelsen, hvis ledelsen ikke deltar? Hva vil dette ha å si for forankringen av det videre arbeidet med programmet? Alt i alt kan vi konkludere med at gruppesamling med reflekterende team er en egnet metode for forankring av utviklingsprogrammet, men at det også her er en kritisk utfordring at sentrale aktører ikke deltar.

Vi har i kapittel 5.4 analysert det empiriske materialet i lys av teoretiske perspektiver i forbindelse med forskningsspørsmål 2: Hva er kritiske utfordringer når man skal arbeide med prosesser slik at «Saman om...» blir forankret hos sentrale aktører i organisasjonen? Vi har pekt på tre overordnede kritiske utfordringer. For det første ser vi en diskrepans mellom tanker og handling i organisasjonen, og til dels manglende deltakelse i prosessene. For det andre ser vi at etablert praksis og kunnskapssyn «kolliderer» med det praksisbaserte kunnskapssynet som utviklingsprogrammet baseres på og som prosjektleder prøver å jobbe etter. For det tredje har vi også pekt på at intervjuet ikke er så godt egnet som forankringsarena, men at gruppeprosesser i for eksempel reflekterende team kan være en god arena for forankring. Dette betinger imidlertid at alle sentrale aktører deltar på en likeverdig måte i prosessene. Vi skal nå gå videre for å drøfte hovedproblemstillingen vår. De kritiske utfordringene vi har pekt på i kapittel 5.3 og 5.4 vil danne baketeppet for denne drøftingen.

## **5.5 Hva er kritiske utfordringer når det gjelder å skape legitimitet og forankring av et utenfor-initiert utviklingsprogram i en kommune?**

Tidligere i dette kapitlet har vi svart på forskningsspørsmålene, ved å analysere det empiriske materialet vårt mot de teoretiske perspektivene vi har lagt til grunn. Nå er det tid for å drøfte og svare på problemstillingen: *Hva er kritiske utfordringer når det gjelder å skape*

*legitimitet og forankring av et utenfor-initiert utviklingsprogram i en kommune?* Analysen fra forskningsspørsmålene danner bakteppet for denne drøftingen. Vi har trukket fram *kunnskapssyn, ildsjelens dilemma* og at *programmet er utenfor-initiert* som tema vi vil gå nærmere inn på for å svare på problemstillingen. Vi vil avslutningsvis trekke fram figur 1.1 fra innledningskapitlet, for å diskutere om hypotesen vi lanserte om sammenhengen mellom legitimering og forankring har endret seg underveis i forskningsprosessen vår.

### 5.5.1 Betydningen av kunnskapssyn

Med et prosessuelt kunnskapssyn «i sekken», hadde Astri som prosjektleder og vi som forskere forventninger i inngangen til prosjekt- og forskningsarbeidet. Disse forventningene var blant annet knyttet til at ledelsen skulle bidra med legitimering og forankring av utviklingsprogrammet gjennom prosessuelt arbeid og aktivt «salg» av programmet i den kommunale organisasjonen. På bakgrunn av empirisk materiale og vår analyse mener vi å se at «vår kommune» har tradisjon for å jobbe ut fra et *strukturelt kunnskapsperspektiv*, der ledelsen blant annet delegerer ansvar og oppgaver uten at de involverer seg i prosessene. Vi opplevde dermed et sprik mellom våre forventninger til det som skulle skje, og det som faktisk skjedde. Det betyr at ulikt og uavklart epistemologisk ståsted omkring kunnskapsprosesser og kunnskapssyn kan være en kritisk utfordring når man skal legitimere og forankre utviklingsarbeid i en organisasjon.

Vi må imidlertid være åpne for at våre forventninger til ledelsens involvering, kan være et eksempel på at også vi var preget av et strukturelt kunnskapssyn i inngangen til arbeidet vårt. Vi må stille oss spørsmål om det var noen grunn til å bli overrasket over ledelsens manglende kjennskap og eierskap til utviklingsprogrammet, når organisasjonen til da ikke hadde jobbet med prosesser knyttet til det? Den samskapte læringsmodellen forteller jo oss at det nettopp er ved handling, dialog og refleksjon at eierskapet vokser fram (Klev og Levin 2009). Og det var dette vi som forskere skulle bidra med i oppstarten av programmet, blant annet ved å gjennomføre intervjuer og fasilitere gruppeprosesser. Manglende handling og eierskap på bakgrunn av overordnede vedtak og planer, er jo nettopp det de tradisjonelle objektivistiske (strukturelle) tilnærmingene er blitt kritisert for.

Vi erkjenner at vi var for lite bevisst disse sammenhengene i starten på arbeidet. Vi møtte oss selv i døra ved at vi ubevisst tok utgangspunkt i det samme kunnskapssynet som vi var så frustrert over at lederne i «vår kommune» hadde.

Vi har derfor lært at ulike kunnskapssyn eksisterer side om side i en organisasjon. Hvis man er bevisst på dette, vil det til en viss grad være mulig å utligne «sprikene». Da må aktørene i en tidlig fase i prosessen komme sammen, synliggjøre og utveksle forventninger og

arbeidsform med hverandre. Det var blant annet slike intensjoner vi hadde da vi gikk inn som forskere i «vår kommune». Å lykkes i slike prosesser, betinger imidlertid at aktørene *faktisk deltar* på slike sammenkomster. Vi har vist at dette er en utfordring. Manglende *faktisk deltakelse* fra sentrale aktører utfordrer prosessleder til å arbeide på alternative måter, f.eks. ved å være tettere på (være en «klegg») i den hverdagslige samhandlingen. På den annen side kan man ikke forvente at aktørene forstår viktigheten av hvorfor de skal delta, når de i utgangspunktet ikke har noe sterkt eierskap til utviklingsprogrammet. Dette dilemmaet viser kompleksiteten og utfordringer knyttet til både legitimerings- og forankringsprosesser, og den uklare sammenhengen det kan være mellom disse to dimensjonene. Å utvikle forståelse og eierskap krever deltakelse, samtidig som deltakelsen fordrer at man allerede har eierskap og forståelse. Vi kommer tilbake til forholdet mellom legitimering og forankring senere i drøftingen.

### 5.5.2 Ildsjelens dilemma

Et annen kritisk utfordring vi beskrev i analysen vår, er ildsjelens betydning for utviklingsprosesser. Dette er etter vår mening et kjernepunkt i vår egen læringsprosess, og er noe vi vil drøfte nærmere. Astri som prosjektleder hadde som før nevnt ambisjoner om å jobbe prosessuelt og medvirkningsbasert med utviklingsprogrammet. Ledelsen hadde på sin side andre forventninger til «ildsjelens» rolle, innenfor et strukturelt kunnskapsperspektiv. Vi kan se tydelige spor av handlingsrutiner (prosedyrer) i organisasjonen for hvordan man tradisjonelt jobber med prosjekter, og sprik mellom de forventningene Astri som prosjektleder og ledelsen i kommunen hadde.

For å *designe gode prosesser* bør prosessleder i følge Klev og Levin (2009) ha kjennskap til både materielle og menneskelige ressurser som finnes i organisasjonen. I vårt tilfelle var Astri som prosjektleder ny i organisasjonen, og hadde begrenset kunnskap om både organisasjonsdeltakerne og formelle og uformelle arenaer. På den ene siden kan det være en fordel å være ny i en organisasjon, for nettopp å ha mulighet til å se organisasjonen med nye øyne. På den andre siden kjenner ikke prosjektleder interne rutiner ved prosjektarbeid, ledelsens forventninger til utøvelsen av prosjektleders rolle, aktuelle arenaer, hvordan ledelsen tidligere har involvert seg i prosjekter m.m. At Astri som prosjektleder er ny i organisasjonen, kan derfor ses på som en kritisk utfordring både for legitimering og forankring av utviklingsprogrammet.

For at utviklingsprogrammet skal lykkes må aktørene i tre-parts samarbeidet, og ikke minst i den administrative ledelsen, forstå sin rolle som problemeier. «Vår kommune» blir av våre informanter beskrevet som en prosjektkommune, der nye utfordringer blir møtt ved å opprette nye prosjekt som blir ledet og administrert av en prosjektleder. På den ene siden

kan dette i mange tilfeller fungere bra, og sikre at det arbeidet som man forventer skal gjøres, faktisk blir gjort og ikke drukner i daglige driftsoppgaver. På den andre siden kan opprettelsen av prosjekt føre til at lederne mister (eller gir bort) *eierskapet til problemet*. Uavklart eierskap til problemområdet har vi derfor også pekt på som en kritisk utfordring. Samtidig gir det ildsjelen nok et dilemma: «hvem sitt problem er det jeg prøver å løse?» Det er en balanseøvelse å skulle være aktiv pådriver, samtidig som man må avvente de andre aktørenes initiativ og ikke overta eierskapet til problemet. Videre er det også krevende å innta rollen som «masekopp» og «klegg», i en hverdag som er preget av travle ledere som ikke har problemfeltet langt fram på prioriteringslista i det daglige.

Det er videre en balanseøvelse for ildsjelen å få en riktig «timing» på sine intervensjoner. Man skal være utålmodig og pågående, men samtidig tålmodig og avventende. Denne utfordringen vil antakelig være enda mer krevende for en nyansatt, som ikke kjenner organisasjonen så godt. Den tause kunnskapen som god timing avhenger av, er rett og slett ikke opparbeidet. I metodekapitlet (kap 4.5) drøftet vi noen av dilemmaene med å være relativt ny og samtidig forske i egen organisasjon. Astri var tidlig i prosessen fortsatt så ny at hun kunne stille spørsmål ved vedtatte sannheter, og forme rollen sin. Samtidig trengte hun som nyansatt både korrigerende feedback og positiv bekreftelse på den rollen hun tok og det arbeidet hun gikk i gang med. Når man samtidig går inn og skal forske som nyansatt, gir dette en ny og krevende dimensjon til denne balanseøvelsen. Forskningens natur krever jo at man har med seg de kritiske og analytiske brillene inn i det feltet man studerer. Som vi også var inne på i vår refleksjon omkring intervjuene, antydte vi at vi hadde vært for lite «konfronterende» når vi stilte spørsmål og i oppfølgingen av de svarene informantene ga. Det har i tillegg til tider vært en besværlig øvelse for Astri å håndtere de ulike rollene hun har hatt i den perioden forskningsarbeidet vårt har pågått. Også dette er belyst nærmere i kapittel 4, da vi skrev om utfordringer knyttet til å forske i egen organisasjon.

Levin og Ravn (2007) sine betraktninger om endringsaktørens mangesidige ferdigheter, kan brukes som en oppsummering av alle disse dilemmaene. De beskriver på en god måte hvilke ulike ferdigheter, «skills», en god endringsaktør må ha for å lykkes, noe vi kjenner oss godt igjen i:

*«The challenge is to meet each new situation with clever responses. This includes asking the proper questions at the correct times to the proper people, making sound judgments, knowing when to listen and when to interrupt, showing sensitivity, formulatings statements (...) properly, and connecting with the right people» (Levin og Ravn 2007:9).*



### 5.5.3 Betydningen av at utviklingsprogrammet er «utenfor-initiert»

At utviklingsprogrammet vi har studert er «utenfor-initiert», kan i seg selv ses på som en kritisk utfordring for legitimering og forankring i «vår kommune». Som vi var inne på under analysen av forskningsspørsmål 1, har det betydning hvem som er den formelle og reelle problemeieren for et endringsprogram i en organisasjon. Det *utenfor-initierte utviklingsprogrammet* «Saman om...» er et nasjonalt program som er utviklet gjennom at nasjonale aktører beskriver nasjonens og kommunenes framtidsutfordringer. Det «verktøyet» nasjonal aktører kan bruke for å få gjennomført endringer og møte utfordringene aktivt, er i stor grad kommunene. Samtidig er kommunene selvstendige juridiske og politiske enheter som i stor grad selv bestemmer hva de skal involvere seg i, og den lokale selvråderetten i norske kommuner står sterkt. Oppfordringen om å delta kom fra sentralt hold som en *invitasjon*, som gjerne inneholder normative forventninger til kommunene om at «dette bør dere være med på». Det kan være flere beveggrunner og interesser i en kommune for å søke om opptak i et slikt program.

Vi kan blant annet velge å se denne utfordringen i lys av ulike former for kriseforståelse. Kriseforståelsen er betydelig hos de nasjonale aktørene, noe som har bidratt til utarbeidelsen av «Saman om...». I vårt empiriske materiale kan det tyde på at kriseforståelsen lokalt, i «vår kommune», reelt sett ikke er til stede. Den finnes ikke *her og nå*, kun langt der framme i en fjern framtid. Derfor blir heller ikke kriseforståelsen en drivkraft for endring. Kommunen som organisasjon trenger ingen radikale og raske endringer for «å overleve». Etterspørselen etter tjenester vil i framtida øke, heller enn å avta. De ansatte i organisasjonen vil ikke føle sine arbeidsplasser truet – snarere tvert i mot. Hva har disse perspektivene å si for viljen og evnen til endring? Vi tror denne mangelen på reell endringsevne vil utfordre kommunene sterkt i tida framover. Samfunnet endrer seg, behovene endres, kommunestrukturere vil antakelig endres<sup>15</sup>, og et press for å privatisere tjenester både innenfor flere kommunale områder kan komme til å by på store utfordringer. Vi beveger oss nå inn i andre (politiske) perspektiver, som ikke har direkte relevans for vår tilnærming og problemstilling. Vi mener likevel det er interessant å nevne disse momentene i forbindelse med drøftingen av om det har betydning for legitimiteten at utviklingsprogrammets er utenfor-initiert.

På den ene siden viser søknaden fra kommunen at det er et behov for, og ønske og vilje om å jobbe med problemområdet kompetanse og rekruttering. På den andre siden kan det være grunn til å anta at partene på lokalt nivå ikke hadde satt seg inn i forventningen om aktiv deltakelse når programmet skulle iverksettes i egen kommune. Med utgangspunkt i den samskapte læringsmodellen, tror vi det vil være enklere å få deltakelse og eierskap til et endringsarbeid som vokser fram ved at kommune selv har erkjent behovet og vist vilje til å arbeide med det.

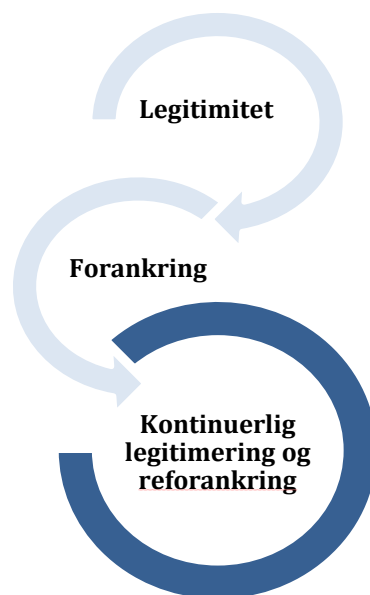
---

<sup>15</sup> Dette er riktignok politisk omstridt. Men med en eventuell borgerlig valgseier i 2013, kan det tyde på at kommunestrukturen i Norge vil bli utfordret.

#### 5.5.4 Sammenhengen mellom legitimitet og forankring

I innledningskapitlet lanserte vi en hypotese om sammenhengen mellom legitimitet og forankring (Figur 1.1). Vi trodde heller ikke i utgangspunktet at det er klare og entydige skiller mellom disse begrepene. Vi hadde likevel en antakelse om at legitimiteten (aksepten) for at et problemområde *faktisk* er en utfordring, må være til stede før man kan forvente deltakelse og et engasjement i å arbeide med de samme utfordringene (forankring).

Vi mener å se fra vår forskningsprosess at det er store og komplekse utfordringer knyttet til både legitimerings- og forankringsprosesser når et utenfor-initiert utviklingsprogram skal implementeres i en kommune. De uklare sammenhengene vi antok finnes mellom disse to dimensjonene, er sterkere enn det vi antok. Å utvikle aksept og forståelse krever deltakelse, samtidig som deltakelsen fordrer at man allerede har forståelse og et eierskap. Vi kan derfor ikke argumentere for en sammenheng der forankring forutsetter at legitimitet er på plass. Vi tror tvert i mot at disse elementene inngår i en stadig og kontinuerlig runddans, der det er umulig å skille mellom «høna og egget».



Figur 5.1 Justert modell om forholdet mellom legitimitet og forankring

De øverste sirkene i figur 1.1 blir derfor nedtonet, til fordel for en sterk og sammensatt sirkel der kontinuerlig legitimering og reforankring skjer (figur 5.1 neste side). Med utgangspunkt i våre analyser, tror vi at det er den hverdagslige samhandlingen, der prosjektleder blant annet inntar rollen «klegg» i forhold til de relevante aktørene, som er den viktigste og mest effektfulle måten å oppnå både legitimitet og forankring av utviklingsprogrammet på.

## 5.6 Oppsummering og hovedkonklusjoner

«Ledelse av endringsprosesser må flyttes inn i varmen  
av hverdagsoppgaver i en organisasjon»  
Klev og Levin (2009:81)

I dette kapitlet har vi lagt fram relevant empiri fra vår datainnsamling. Vi har gjort et utvalg fra aktuelle kommunale dokumenter, fra intervju med sentrale aktører, fra gruppesamlingen og fra Astri sine observasjoner som prosjektleder og organisasjonsdeltaker. Videre analyserte vi empirien i lys av de teoretiske perspektivene fra kapittel 3 med utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene vi lanserte i innledningskapitlet. Deretter drøftet vi analysen av de to forskningsspørsmålene i sammenheng, ved å svare på problemstillingen. Momenter, diskusjoner og refleksjoner om hva vi har lært omkring legitimerings- og forankringsutfordringer i løpet av forskningsprosessen vår, har stått sentralt i drøftingen.

Hva er våre hovedkonklusjoner?

I løpet av forskningsprosessen har vi prøvd å finne svar på hva som er kritiske utfordringer når det gjelder å skape legitimitet og forankring av et utenfor-initiert utviklingsprogram i en kommune. Vi analyserte forskningsspørsmål 1 gjennom å peke på tre kritiske utfordringer for prosjektleder når hun skal bidra til at programmet blir legitimert. Disse utfordringene var 1) Sprik mellom uttalte og reelle forventninger, 2) Betydningen av deltakelse og arena i prosessene, og 3) ildsjelens betydning og rolle. Ved analyse av forskningsspørsmål 2, diskuterte vi ytterligere tre kritiske utfordringer for forankring av utviklingsprogrammet. Disse var 1) at programmet var forankret i tanke, og ikke i handling, 2) at prosessuelle tilnærminger er krevende å håndtere i en organisasjon preget av strukturelt kunnskapssyn, og 3) intervjuenes og gruppeprosessens betydning for forankringen. Her viste vi til at intervjuene i den form vi gjennomførte dem, ikke er egnet som arena for forankring. Gruppesamling i reflekterende team anses derimot som en god forankringsarena, forutsatt at alle relevante aktører deltar.

I drøftingen av problemstillingen pekte vi videre på ytterligere tre kritiske utfordringer: *betydningen av kunnskapssyn, ildsjelens dilemma, og betydningen av at utviklingsprogrammet er utenfor-initiert.* Vi har prøvd å argumentere for at det i en organisasjon vil eksistere ulike kunnskapssyn side om side som vil prege handlingsmønstrene og forventningene mellom de involverte. Det dominerende kunnskapssynet i en organisasjon vil ha betydning for hvordan ledelsen involverer seg i et program, som igjen vil ha betydning for eierskapet til programmet.

Organisasjonens forventninger til utøvelse av prosjektlederrollen, og prosjektleders forventninger til aktuelle aktørers deltakelse i programmet mener vi også kan være en kritisk utfordring. Vi har drøftet hvordan prosjektleders manglende (tause) kunnskap om organisasjonen har påvirket designet av prosesser, og også gitt utfordringer i forhold til å etablere eierskap av rekrutterings- og kompetanseutfordringene hos aktuelle aktører på ledernivå.

Vi mener at det også vil være en kritisk utfordring i seg selv at programmet er utenfor-initiert. Behovet for programmet har ikke blitt skapt inne i organisasjonen, men har blitt «dyttet» på kommunen utenfra av velvillige og ivrige nasjonale aktører. Det gir igjen utfordringer i forhold til å skape legitimitet og forankring av programmet i den lokale konteksten.

Til sist har vi sett på sammenhengen mellom begrepene legitimitet og forankring. I innledningskapitlet lanserte vi en hypotese om at legitimiteten for en gitt utfordring må være til stede før det kan ventes deltakelse og engasjement – og dermed forankring. I løpet av den forskningsprosessen vi har vært gjennom mener vi å se at det er store og komplekse utfordringer knyttet til dette, og for at det skal skapes legitimitet og forankring må det jobbes kontinuerlig med parallelle prosesser på både formelle og uformelle arenaer underveis i hele programperioden. Prosjektleders rolle som «klegg» tror vi er av særlig betydning i disse prosessene.

## Kapittel 6

### Refleksjon og veien videre

#### 6.1 Innledning

Vi er snart ved veis ende. Reisen vår har vært lang og til dels brokete. Vi har hatt mange utfordringer underveis som har bydd på motstand og skapt undring og refleksjon hos oss: Hva har *vi* lært? Det er dette vi i første omgang vil belyse og drøfte i dette avslutningskapitlet. Vi ønsker også å synliggjøre hvilke alternative teoretiske perspektiver vi mener kunne bidratt til å belyse problemstillingen vår. Vi tror mange kjenner seg igjen i vår problemstilling som omhandler legitimerings- og forankringsutfordringer, og det kan være relevant og fruktbart å belyse disse på andre måter enn det vi har gjort i denne oppgaven. Avslutningsvis håper vi å løfte noen betraktninger om hvorfor og hvordan vår forskning kan være nyttig for andre.

#### 6.2 Hva lærte vi? Om kunnskapssyn, roller og læring

*«Mennesket gjennomgår ikke en prosess  
– mennesket er prosess»  
George Herbert Mead 1934*

Masterstudiet i kunnskapsledelse, som vi har vært en del av de siste 2,5 årene, representerer i stor grad et praksisbasert og hermeneutisk kunnskapssyn med elementer av pragmatisme. Dette kunnskapssynet har vi blitt fasinert av. Vi har kjent oss igjen i argumentasjonen som er blitt brukt i litteraturen for hvorfor dette kunnskapssynet har relevans i ledelse og organisasjonsutvikling, og har sansen for den helhetsforståelsen som ligger til grunn. Den praksisnære tilnærmingen som ligger innebygd i det, har også inspirert oss. Som vi har tydeliggjort både innledningsvis, i teorikapitlet og i metodekapitlet, er det derfor dette kunnskapssynet vi fortrinnsvis har bygd vårt forskningsprosjekt på. Trodde vi....

Som vi har vært inne på underveis, ble vi til tider frustrert over manglende engasjement fra flere av de sentrale aktørene i «vår kommune». Vi forventet et større engasjement og eierskap i utviklingsprogrammet i organisasjonen. Det var jo tross alt formalisert i vedtak i Formannskapet, og ved at utfordringsbildet var beskrevet i kommunale planer og andre dokumenter. At vi opplevde mangel på handling og manglende eierskap på bakgrunn av

overordnede vedtak og planer, burde likevel ikke ha overrasket oss. Det er jo nettopp disse «manglene» de tradisjonelle objektivistiske og strukturelle tilnærmingene har blitt kritisert for!

Som vi var inne på under drøftingen av problemstillingen, kan det derfor være relevant å stille seg spørsmål om at også vi i for stor grad var preget av et strukturelt og mekanisk kunnskapssyn i inngangen til forskningsarbeidet vårt. Var vi blitt fanget i en slags «positivismefelle»? Vi ble utfordret på at det kunnskapssynet vi *uttalte* lå til grunn for vår tilnærming (det praksisbaserte), og møtte oss selv i døra når vi etter hvert erfarte at våre forventninger i stor grad var knyttet til et strukturelt kunnskapssyn. Vi kjente oss derfor til dels igjen når Wheatley (1992, i Irgens 2011:196) forfekter at «*vi er fanger av et mekanisk verdensbilde*». Vi vil likevel hevde at det i et pragmatisk perspektiv ikke vil være noe enten-eller. Vi er alle preget av et både-og, og for å oppnå en bedre forståelse og læring er det viktig at vi er oss bevisst dette. At vi er «fanget» av et kunnskapssyn uten at vi forstår det selv, gir oss i beste fall en enkelt-kretslæring på de utfordringene vi møter. Med å arbeide oss gjennom dette forskningsprosjektet, har vi blitt mer bevisst på våre egne kunnskapssyn og hvordan disse preger vår forståelse av de utfordringer vi har stått overfor som forskere (Astri og Anne Grete) og prosjektleder (Astri). Har vi vært igjennom en prosess som har beveget seg fra enkelrets til dobbeltkretslæring, og på vei til å bli reflekterte praktikere?

På samme måte kan vi stille oss spørsmål om vi har hatt grunnlag for eller rett til å bli frustrert over aktørene i organisasjonen for at de ikke agerte eller handlet slik *vi* forventet? Forsvarsmekanismer finnes hos alle og i alle arbeidsmiljø (Irgens 2011), også hos oss selv. Det betyr at vi ble utfordret på våre egne handlingsteorier. Kanskje hadde vi en underliggende oppfatning om at vi ønsket å styre og kontrollere det utviklingsarbeidet «vår kommune» var på vei inn i? Denne frustrasjonen ble likevel (og heldigvis) en kilde til refleksjon og læring hos oss. Var vi bevisste våre egne handlingsteorier og forsvarsrutiner? Da vi gjennomførte intervjuene, kan det tenkes at våre underliggende handlingsteorier «fortalte» oss at vi hadde behov for å få til gode dialoger, at vi ikke skulle utfordre aktørene for mye eller være kritisk. Kanskje ville vi spare oss selv for ubehag? Kan det tenkes at vi også hadde et ubevisst behov for å forsvare og rettferdiggjøre vår forskningsaktivitet og Astri sin prosjektledelse? Det krever grundig refleksjon for å se dette, men også mot og pragmatisme for å gå inn i det og ta konsekvensen av det i praktisk handling. Det har tatt både tid og krefter for oss. Likevel vil vi hevde at den refleksjonen vi gjorde oss omkring dette, har bidratt til en bedre forståelse for de utfordringer man møter i et aksjonsbasert forsknings- og utviklingsprosjekt. Vi har også erfart at denne refleksjonen ikke nødvendigvis kommer av seg selv. Det krever at man har noen å reflektere sammen med. Vi hadde hverandre. Vi vil ta til orde for at alle arbeidstakere og utviklingsagenter bør ha sin egen kollega eller «kritiske venn» å reflektere sammen med!

Vi har lært at *endringsaktørrollen* krever mange ulike ferdigheter (jf. Levin og Ravn 2007), og at det er mange dilemmaer knyttet til den. Videre er forskerrollen i aksjonsbaserte prosesser

krevende å klargjøre og formidle: Hvem har og tar ansvar i prosessene? Hvorfor gjør vi dette, og for hvem? Dette er en stor pedagogisk utfordring, og vi burde antakelig brukt enda mer tid på disse spørsmålene både i forkant og underveis i prosessen.

Vi har også lært at *skrivning er en god læreprosess*. Vi har lært og reflektert mens og når vi har skrevet. Skrivningen er ikke lineær, men prosessuell. Vi har sett at det er nyttig å skrive sammen med andre, stille oppklarende spørsmål, rose og komme med endringsforslag. Vi har oppdaget at «funn» i vår empiri har blitt synlig gjennom skrivningen, og ikke bare ved å lese. Man kommer dypere inn i materien ved å skrive seg gjennom den. Det var særlig i den siste delen av selve oppgaveskrivningen vi ble spesielt bevisst på dette. Som vi var inne på i metodekapitlet, var vi ikke dyktige nok til å loggføre opplevelser og refleksjoner underveis i den perioden vi samlet inn data. Vi vet at mange masterstudenter før oss har erfart det samme som oss: vi kom for sent i gang med skrivningen. Likevel tror vi at erfaringene våre med å skrive ned refleksjoner og tanker er noe vi vil ta med oss videre inn i arbeidslivet, særskilt når vi møter utfordringer vi umiddelbart synes er krevende å løse.

Astri har hatt flere krevende roller i forskningsarbeidet vårt. Hva har hun som prosjektleder lært, og som kan brukes i det videre arbeid med utviklingsprogrammet i kommunen? Astri ser nå tydeligere nødvendigheten av å løfte begrepene legitimitet og forankring inn på arenaen til aktørene i prosjektgruppa i fortsettelsen av programperioden. Deltakerne i prosjektgruppa trenger å utvikle et bevisst forhold til hva begrepene betyr for dem som individer og for gruppa samlet, før det kan jobbes videre med rekrutterings- og kompetanseutfordringer i «vår kommune». Først etter at det har blitt etablert en felles forståelse omkring disse begrepene, vil det være mulig å gå videre i arbeidet med problemutfordringene. Og som vi har vist i drøftingen, er legitimerings- og forankringsprosesser noe det må jobbes kontinuerlig med i hele programperioden.

Sommeren 2013 samlet Astri igjen prosjektgruppa for å planlegge det videre arbeidet i utviklingsprogrammet. På møtet ble aktørene i gruppa utfordret i forhold til hva begrepene legitimitet og forankring betydde for dem. Det kom ingen raske svar, men derimot la usikkerheten de utrykte grunnlaget for en spennende refleksjon der aktørene utfordret hverandre på hvordan de enkeltvis og samlet kunne bidra til å skape legitimitet og forankring av et utenfor-initiert utviklingsprogram.

### **6.3 Alternative innfallsvinkler og veien videre**

Vår innfallsvinkel har vært aksjonsrettet og praksisbasert, der blant annet kunnskapssyn, den samskapte læringsmodellen, handlingsteorier og kunnskapshjelpere har vært teoretiske rammeverk. Vi ser imidlertid at alternative teoretiske perspektiver også kunne bidratt til å

kaste andre lys over problemstillingen. Vi vil her framheve to: det politiske perspektivet og kompleksitet.

### **Det politiske perspektivet**

Det politiske perspektivet kjennetegnes ved at det rettes oppmerksomhet mot interesser, konflikter og maktspill i organisasjoner, og at det brukes politiske prinsipper (eks. forhandling) for å legitimere ledelse og styring. I følge Morgan (2004) er alle organisasjoner innerst inne politiske i betydningen av at man alltid må finne måter å skape orden på og angi retning for folk som har potensielt motstridende interesser. På den måten kan det være mye å lære om ledelsesutfordringer og legitimitet, og om forholdet mellom organisasjonen (kommunen) og storsamfunnet. Morgan (2004) argumenterer videre med at organisasjoner forstås som styringssystemer, og ved å synliggjøre «maktkampen» mellom aktørene, kan vi forstå viktige sider ved organisasjoner som ofte dekkes til eller tas for gitt. Dette kan være spesielt viktig i en kommune, som også eksplisitt er definert som en politisk organisasjon med et folkevalgt kommunestyre som øverste ledelse. Samspillet mellom politisk og administrativ ledelse - i «Saman om...» også arbeidstakere og sentrale aktører fra KS og departementet (ja, til og med fra regjeringshold) - sett i et politisk perspektiv, kunne derfor vært interessante innfallsvinkler for framtidig forskning omkring problemstillingen.

### **Kompleksitetsperspektivet**

Vi ser at organisasjonen vi har studert, på lik linje med de fleste moderne organisasjoner, er preget av uoversiktighet, uorden og mange ulike virkeligheter vevd inn i hverandre. I et slikt bilde vil det være vanskelig å styre og lede etter strukturelle organisatoriske idealer som har preget – og fortsatt preger - vårt arbeidsliv (Irgens 2011). Kompleksitetsperspektiver har, på samme måte som praksisbaserte perspektiver, delvis vokst fram som et alternativ og som en kritikk av de systemteoretiske tilnærmingene til kunnskapsutvikling i organisasjoner. Perspektivene består blant annet i å forstå organisasjoner som selvorganiserende samspill, der samspillmønstre vokser fram uten at noen har planlagt dem, noe bl.a. Stacey (2008) har vært en hoved-eksponent for. Han framholder at organisasjonens virkelighet skapes av *samspillet og relasjonene* mellom mennesker. Det som bestemmer om en organisasjon har tilstrekkelig kapasitet for kreativitet og endring, er kvaliteten på disse relasjonene. Kompleksitetsperspektivene framhever fokus på relasjoner mer enn enkeltobjekter, system og prosess, og handlingsfokus er tillagt stor vekt: «*Menneskelig handling beveger seg mot en ukjent fremtid, (...) en fremtid som konstrueres kontinuerlig av bevegelsen til den menneskelige handlingen i seg selv*» (Stacey 2008:186).

Stacey mener ikke at kompleksitetsperspektivene kan erstatte allerede eksisterende strukturer i organisasjoner. Han hevder imidlertid at «*perspektivet kan belyse hva mennesker allerede driver med i organisasjoner*» (Stacey 2008:187). De fleste organisasjoner har på ulike måter en viss form for strategisk bevissthet og driver også i varierende grad strategisk



planlegging. Skal man nå strategiske mål, må mennesker snakke sammen og samhandle på en måte som (kontinuerlig) fører dem mot målet. Man vil ikke få framdrift og måloppnåelse uten lokal og kontekstuell handling i nåtid, og samhandling og samtaler mellom mennesker. Tradisjonell organisasjons- og strategiutvikling har hatt for lite fokus på disse faktorene, noe kompleksitetsteoriene kan bidra til å belyse og forsterke. Vi ser derfor at en tilnærming basert på kompleksitetsforståelse kunne vært en alternativ innfallsvinkel for å belyse problemstillingen. Vi tror likevel den bør kombineres med en praksisnær forståelse, slik at handling og endring blir satt i fokus.

### **Veien videre**

*«Organisasjonen må forstås ut fra praksis, ikke ut fra design eller struktur».*  
Tsoukas og Chias (2002, i Klev og Levin 2009)

Vi håper uansett at vi gjennom denne studien har oppnådd (for oss selv) og bidratt til (for andre) en praksisnær og pragmatisk forståelse av de utfordringer som oppstår når et utenfor-initiert utviklingsprogram tas inn i en lokal kontekst i en kommuneorganisasjon. Astri sine opplevelser og observasjoner som organisasjonsdeltaker mener vi er et særskilt og tydelig bidrag i så måte. Hvis vi begge hadde kommet utenfra, gjennomført intervjuer og gruppesamling og gjort analyser på bakgrunn av bare denne empirien, tror vi «funnene» og analysene våre hadde vært annerledes, mindre relevant, og mindre spennende. Den diskrepansen vi fant mellom data fra intervjuer og data fra deltakende observasjon, har bidratt til spennende oppdagelser og refleksjoner. Uten deltakelse ville vi ikke i samme grad fått det flerøyde perspektivet på organisasjonen, der vi ser at ulike virkeligheter lever side om side. Det finnes ikke én sannhet.

Casestudien vi har gjennomført er først og fremst et bidrag til kontekstavhengig kunnskap. Som vi var inne på i metodekapitlet, tror vi likevel at vi forhåpentligvis har bidratt til å gjøre våre «funn» og analyser anvendbar for andre, både ved den praksisnære tilnærmingen, og ved at vi har vært ærlige på hvilke utfordringer, fallgruver og ulike virkeligheter vi har møtt når teori og praksis «braker» sammen. Vi mener derfor at våre funn, analyser og drøftinger er overførbare til andre kontekster. Hvert år er det et utall utenfor-initierte utviklingsprogram som skal tas inn, «oversettes», legitimeres og forankres i norske kommuner. Vår forskning og erfaring kan derfor være et lite bidrag både til teoriutvikling og utvikling av praksis for endringsagenter og endringsledere i flere kommuner enn «vår».

I følge Irgens (2011) må (kunnskaps)ledelse først og fremst være praksisnær og pragmatisk – men også kunnskapsbasert. Dette er en virkelighet vi kjenner oss igjen i. Som vi har synliggjort for leseren, er disse perspektivene ennå ikke fullt ut innvevd og integrert i våre tanker og våre handlinger. Vi har gjort mye refleksjon-over-handling. Vi er ikke helt i mål når det gjelder å reflektere-i-handling. Vi tror likevel vi er på god vei!

## Litteratur

- Alvesson, Mats og Dan Kärreman (2011) *Qualitative Research and Theory Development. Mystery as method*. London: SAGE Publications Ltd.
- Argyris, C. og D.A. Schön (1978) *Organizational Learning: A theory of Action Perspective*. New York: Addison-Wesley.
- Argyris, C. og D.A. Schön (1996) *Organizational Learning II Theory, method, and Practice*. New York: Addison-Wesley.
- Balsnes, Anne Haugland (2009) Koret Belcanto – en gullgruve av empiri i min hule hånd? I Johnsen, H.C, Halvorsen, A. og Repstad, P. (red.) *Å forske blant sine egne. Universitet og region – nærhet og uavhengighet*, s. 248-267. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Elkjær, Bente (2004) Organizational Learning – The Third Way. *Management Learning*, 35 (4), 419-434.
- Fangen, Cathrine (2010) *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, Kjell-Åge (2011) Den gode prestasjon – rasjonalitet eller intuisjon, teft og følelser? I Irgens, E. og Wennes, G (red.) *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Heikkinen, H. L.T., R. Huttunen and L. Syrjälä (2005) *On the Problem of Quality in Narratives of Action Research*. Presented at the European Educational Research Association Annual Conference University College Dublin 2005.
- Hislop, Donald (2009) *Knowledge Management in Organization. A critical introduction*. Second edition. Oxford University Press.
- Innbjør, Harald og Jostein Kleiveland (2007) *Operativt lederskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, Eirik J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, Eirik J. (2011) *Dynamiske og lærende organisasjoner. Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Irgens, Eirik.J. og Wennes, Grete (red) (2011) *Kunnskapsarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Jakobsen, Cathrine Filstad (2008) Nye perspektiver på læring og kunnskapsutvikling i organisasjoner. *Magma* 1/2008.
- Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Christoffersen (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. utgave. Oslo: Abstrakt forlag.
- Karlsen, Jan Terje og Gottschalk, Petter (2008) *Prosjektledelse – fra initiering til gevinstrealisering*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. utgave.
- Klev, R. og Levin, M. (2009) *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lai, Linda (2013) *Strategisk kompetanseledelse*. 3. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Levin, M. og Greenwood, D. (2001) Pragmatic Action Research and the Struggle to Transform Universities into Learning Communities. I Reason, Peter & Bradbury, Hilary (eds.) *Action Research. Participative Inquiry & Practice*. s. 104-113. London: Sage.
- Levin, M. og Martin, A (2007) The praxis of educating action researchers. The possibilities and obstacles in higher education. I *Action Research, volume 5(3):219-229*. London: Sage.
- Levin, M. og Ravn, J.E. (2007) Involved in Praxis and Analytical at a Distance. I *Systemic Practice and Action Research 20:1-13*. Springer Science and Business Media.
- Levitt, Barbara og James G. March (1988). Organizational Learning, I *Annual Review of Sociology*, Vol. 14: 319-340.
- Løkken, Gunvor (2012) *Levd observasjon. En vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Morgan, Gareth (2004) *Organisasjonsbilder: innføring i organisasjonsteor*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nyeng, Frode (2008) *Vitenskapsteori for økonomer*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Oddane, Torild (2008) *Organizational Conditions for Innovation. A Multiperspective Approach to Innovation in a Large Industrial Company*. Doctoral Theses at NTNU, 2008:297
- Oddane, Torild (2012) *Casestudier*. Forelesning på MKL-studiet, 1. februar 2012.
- Oddane, Torild (2013, under utgivelse) Kreativitetsledelse som orkestrering av kollektiv improvisasjon. I Klev, R. og Vie, O.E. (red) *Tett på ledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Oddane, Torild (2014, forventet utgivelse) *Kreativitet og innovasjon* (arbeidstittel). Bergen: Fagbokforlaget.
- Paulgaard, Gry (1997) Feltarbeid i egen kultur: innenfra, utefra eller begge deler? I Fossåskaret m.fl. (red.) *Metodisk feltarbeid: produksjon og tolkning av kvalitative data* (s. 70-93). Oslo: Universitetsforlaget.
- Polanyi, M. (1958) *Personal knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Rennemo, Øystein (2006) *Levér og lær: aksjonsbasert utvikling i resultatorienterte organisasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rennemo, Øystein (2011) Skandinavisk ledelse i en globalisert verden. I Irgens, E. og Wennes, G (red.): *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Repstad, Pål (2007) *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget. 4. reviderte utgave.
- Roksvaag, Kristian og Inger Texmon (2012) *Arbeidsmarkedet for helse- og sosialpersonell fram mot år 2035. Dokumentasjon av beregninger med HELSEMOD 2012*. SSB Rapport 14/2012.
- Ry Nielsen, Jens Carl og Repstad, Pål (2006) Når mauren også skal være ørn: Om å analysere sin egen organisasjon. I Frode Nyeng og Grete Wennes (red.) *Tall, tolkning og tvil*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, 2006. p. 245-279.
- Simons, Helen (2009) *Case Study Research in Practice*. Los Angeles: Sage.
- Skålholt, A, Høst, H, Nyen, T og Tønder, A.H. (2013) *Å bli helsefagarbeider: En kvalitativ undersøkelse av overganger mellom skole og læretid, og mellom læretid og arbeidsliv blant ungdom i helsearbeiderfaget*. NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning).
- Stacey, Ralph (2008) *Hvordan kunnskap vokser frem. Et kompleksitetsperspektiv på læring og kunnskapsutvikling*. Oslo: Gyldendal.
- Thagaard, Tove (2009) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget. 3. utgave.
- Tønsberg, Knut (2009) Etske dilemmaer ved forskning på sine egne kolleger. I Johnsen, H.C, Halvorsen, A. og Repstad, P. (red.) *Å forske blant sine egne. Universitet og region – nærhet og uavhengighet* (s. 268-283). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Verstad, Berit (2011) *Gruppeintervju*. Lysark forelesning MKL, HiST 6.4.2011.
- Von Krogh, G, Ichijo, K, og Nonaka, I. (2001) *Slik skapes kunnskap. Hvordan frigjøre taus kunnskap og inspirere til nytenkning i organisasjoner*. Oslo: NKS-forlaget.
- Wathne, C.T, Ø. Fossen, T. Steinum og T. Qvale (2008) *Medvirkningsbasert organisasjonsutvikling – praktiske metoder for bedriftsutvikling*. AFI-notat 18/2008.
- Yttredal, Else Ragni (2011) "Forankring av regionale utviklingstiltak - hva er det?" i *Regionale trender*, nr 1, Norsk institutt for by- og regionforskning, s. 49-61.
- Yukl, Gary (2013) *Leadership in Organizations*. Eighth edition. Essex: Pearson.

## Andre kilder

- Forskningsrådet.no: [www.forskningsradet.no/prognett-innoff/Nyheter/Satser\\_pa\\_offentlig\\_innovasjon/1253970504316?lang=no](http://www.forskningsradet.no/prognett-innoff/Nyheter/Satser_pa_offentlig_innovasjon/1253970504316?lang=no)
- Hva er «Saman om ein betre kommune» Et informasjonshefte.  
[www.regjeringen.no/upload/KRD/Prosjekter/Saman\\_om\\_ein\\_betre\\_kommune/Hva\\_er\\_Saman\\_om\\_ein\\_betre\\_kommune.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KRD/Prosjekter/Saman_om_ein_betre_kommune/Hva_er_Saman_om_ein_betre_kommune.pdf)
- Kommuneplan 2008-2020, «vår kommune».
- KS' arbeidsgivermonitor: [www.ks.no/tema/Arbeidsgiver/KS-Arbeidsgivermonitor/Arbeidskraft-og-rekruttering1/Rekruttering](http://www.ks.no/tema/Arbeidsgiver/KS-Arbeidsgivermonitor/Arbeidskraft-og-rekruttering1/Rekruttering)
- KS-K Rapport 22/2012, «vår kommune».
- Kunnskapsløftet:  
[www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloeftet.html?id=1411](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloeftet.html?id=1411)
- LOV 2011-06-24 nr 30: *Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m.* (helse- og omsorgstjenesteloven). Lovdata.no.
- Læreplanen for helsearbeiderfaget: [www.udir.no/kl06/HEA3-01/Hele/Formaal/](http://www.udir.no/kl06/HEA3-01/Hele/Formaal/)
- SSB, Statistisk sentralbyrå (2009) *Dette er Norge, hva tallene forteller*.  
[www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/39459?ts=132afcc7a30](http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/39459?ts=132afcc7a30)

## Vedlegg

Stortingsmelding nr. 25 (2005-2006) *Mestring, muligheter og mening. Framtidas omsorgsutfordringer*. Helse- og omsorgsdepartementet.

Stortingsmelding nr. 47 (2008-2009) *Samhandlingsreformen. Rett behandling – på rett sted – til rett tid*. Helse- og omsorgsdepartementet.

[www.snl.no](http://www.snl.no) (Store Norske Leksikon på nett)

Årsrapport 2012, «vår kommune».

## Figurer

Figur 1.1: Hypotese om forholdet mellom legitimitet og forankring .....	16
Figur 2.1: Oversikt prosjektorganisasjonen i «vår kommune» .....	26
Figur 3.1. Enkelt- og dobbeltkretslæring (etter Argyris 1990, i Irgens 2007). .....	35
Figur 3.2: Den samskapte læringsmodellen (Klev og Levin 2009:74), noe modifisert av oss. ....	37
Figur 3.3: Hvordan skape kunnskap: 5 x 5 matrisen (von Krogh et al. 2001) .....	44
Figur 4.1: Kunnskapssyn, forskningsdesign og metodisk tilnærming, en oversikt.....	55
Figur 4.2. Kronologisk forhold mellom utviklingsprogram, forskning og datainnsamlingsmetoder ..	60
Figur 4.3: Utvalgte relevante dokumenter for analyse .....	61
Figur 4.4: Oversikt over informanter .....	63
Figur 4.5: Oversikt over inviterte og reelle deltakere i gruppesamling, 6. mars 2013. ....	68
Figur 5.1 Justert modell om forholdet mellom legitimitet og forankring.....	114

## Vedlegg

Vedlegg 1.1: Utlysningstekst, kompetanseleder

Vedlegg 1.2: Søknad om deltakelse i «Saman om ein betre kommune»

Vedlegg 4.1: Informert samtykke

Vedlegg 4.2: Intervjuguide

Vedlegg 4.3: Struktur og opplegg for gruppesamling 6. mars 2013

Vedlegg 4.4: Spørsmål i e-post til inviterte som ikke deltok i gruppesamling

## Ledig stilling som kompetanseleder

Ved personalseksjonen er det ledig **100 % stilling som kompetanseleder** med hovedarbeidsoppgaver **kompetanseutvikling** og **rekruttering**

Personalseksjonen er en stab-/ støttetjeneste med 10,8 årsverk som bistår kommunens ca. 50 enheter/seksjoner innen lønn- og personalområdet. Det legges stor vekt på et konstruktivt og godt samarbeid med ledere på alle nivå i organisasjonen, tillitsvalgte, vernetjenesten og med overordnede politiske organer og partssammensatte utvalg. xxx kommune er en IA- bedrift.

Kompetanseleder rapporterer til personalsjef.

### Hovedarbeidsoppgaver

#### Kompetanseutvikling:

- Hovedansvar for utvikling av overordnet strategisk kompetanseplan som innebærer planlegging, gjennomføring og evaluering av tiltak.
- Bistå enhets- og seksjonsnivå med kompetanseplanlegging
- Program for lederutvikling, herunder program for skolering av framtidige ledere fra egen organisasjon
- Prioritering/innfasing av kompetansetiltak innen vedtatte budsjetttrammer
- Saksbehandle søknader om støtte/stipendordning til etter- og videreutdanning
- Oppfølging av kommunens lærlingeordning
- Koordinere/legge til rette for at ansatte uten spesiell fagkompetanse kan oppnå fagbrev
- Arrangere kurs-/opplæringstiltak internt i kommunen, evt. i samarbeid med andre kommuner
- Representere kommunen i samarbeidsorganer innen kompetanseområdet

#### Rekruttering:

- Utvikle system for rekruttering, introduksjon, oppfølging og videreutvikling av nyansatte
- Gjennomføre "nyansattes dag" 2 ganger årlig
- Kartlegging av rekrutteringsbehov i alle ledd i organisasjonen. Innebærer tett dialog med enhetsledere/øvrig ledelse.
- Utvikle rekrutterings-/info.program for å oppsøke ungdomsskoler, v.g.skoler, høgskoler/universitet og andre utdanningsinstitusjoner for "å selge" kommunen.
- Omdømmebygging.

#### Kvalifikasjonskrav

- Høgskole, evt. universitetsutdanning med avlagt mastergrad med relevans til hovedarbeidsoppgavene kompetanseutvikling/rekruttering
- Vi søker etter en medarbeider som er en god formidler, kan arbeide selvstendig, effektivt og under press, men som samtidig har en teamorientert arbeidsstil.
- Personlig egnethet vil bli tillagt stor vekt.
- Gode kunnskaper om offentlig forvaltning og arbeidslivets "spilleregler"
- Det kreves gode IKT- kunnskaper for å ta stilling til valg og drift av kompetanse- og rekrutteringsverktøy

#### Vi tilbyr

- Varierte og utfordrende oppgaver

- Samarbeid med mange fagmiljøer
- Et godt arbeidsmiljø

#### **Øvrige vilkår**

Ansettelse skjer etter kommunalt avtaleverk og på de vilkår som framgår av lover, reglement og tariffavtaler.

Kommunen har gode personal- og forsikringsordninger, inkludert ulykkesforsikring på fritiden. Det tas forbehold om endring av tjenestested, ansvars- og arbeidsområde samt eventuelle tilpasninger i stillingens innhold etter kommunens skiftende behov. Vi vil derfor kreve høy fleksibilitet av våre ansatte.

#### **Kontaktperson:**

Ytterligere informasjon om xxx kommune, stillingens innhold og muligheter får du ved henvendelse til personalsjef xxx telefon xxx

**Søknadsfrist:** 9. mars 2012

**Tiltredelse:** 1. mai 2012

#### **Søknad**

Du søker stillingen ved [å fylle ut søknadsskjema på www.xxx.no](http://www.xxx.no). Skjema fylles ut på skjermen og overføres direkte til kommunens saksbehandler når du trykker på "send inn". Du kan søke på flere stillinger i samme skjema. Kryss av i boksen til venstre for aktuell stilling.

Deler av den videre saksbehandling skjer elektronisk, det er derfor viktig at søker fyller ut så fullstendig og relevant som mulig. Du får en elektronisk bekreftelse på at søknaden er mottatt samt et eget referansenummer. Søkere som blir innkalt til intervju skal ta med attesterte kopier av vitnemål og attester.

Kommunen praktiserer meroffentlighet ved tilsetninger. Det innebærer at søkere må begrunne særskilt hvis en søknad ønskes unntatt offentlighet. Begrunnelsen vil bli vurdert i forhold til reglene i Offentlighetsloven. Hvis det etter kommunes vurdering ikke foreligger en særskilt grunn, vil søknaden bli offentliggjort.

*Sist endret 24.02.2012*





## KOMMUNAL- OG REGIONALDEPARTEMENTET

**Søknadsskjema – Saman om ein betre kommune**

Ref.

**(Maks. 5 sider)**

<b>Kommune(r)</b>	<b>xxx kommune</b>
<b>Kontaktperson</b> Tlf, e-post, stillingstittel	Astri Sjøvik. Kompetanseleder
<b>Navn på prosjektet /prosjektene</b>	Markedsorientert vinkling for å dekke kundebehovet hos innbyggerne i xxx kommune.
<b>Tema</b>	Kompetanse-rekruttering
<b>Bakgrunns- informasjon</b>	Eventuelle tidligere prosjekter eller andre innsatser innenfor samme utviklingsområde <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lederutdanning innen kompetanseløftet.</li> <li>• Lederutviklingsprogram.</li> </ul>
	Tidligere oppnådde resultater:  Lederutviklingsprogram for 50 ledere.
	Prosjektets forankring i kommunens utviklingsarbeid: Strategisk ledergruppe ønsker å se med nye øyne på utfordringene rundt kompetanse og rekruttering. Dvs at det arbeidet som blir startet innen programmet skal videreføres og videreutvikles framover i uoverskuelig framtid.

<p><b>Problembeskrivelse</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gi en beskrivelse av utfordringene det skal arbeides med i prosjektet</li> <li>• Gi en begrunnelse for hvorfor kommunen ønsker å jobbe med dette tema</li> </ul>	<p>Som distriktskommune har xxx kommune utfordringer både med å rekruttere og beholde medarbeidere. Kommunen har i dag ei underdekking av fagutdannet personell innen barnehage (førskolelærere), skole- (lærere), pleie- og omsorgssektoren (sykepleiere og helsearbeidere) og innen teknisk sektor (ingeniører). Utfordringene vil være økende framover blant annet pga naturlig avgang. I dette programmet velger kommunen å se vekk fra utfordringene med å rekruttere ingeniører.</p>
<p><b>Kort omtale av mulige målsettinger og innhold/tiltak for arbeidet</b></p>	<p><b>Målsettinger:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Strategisk ledergruppe må utforme en felles visjon for programmet, og godkjenne denne sammen med hovedtillitsvalgt.</li> <li>• Strategisk ledergruppe må selge denne inn til enhetslederne.</li> <li>• Videre må strategisk ledergruppe utarbeide mål som gir medarbeiderne tilstrekkelig retning, men også handlingsrom i forhold til å velge hvordan jobben skal gjøres.</li> <li>• Enhetslederne må selge visjonen inn til sine medarbeidere.</li> <li>• Ut fra arbeidsoppgavene har enhetslederne ansvaret for å etterspørre og utvikle den kompetansen det til enhver tid er behov for.</li> </ul> <p><b>Innhold/tiltak:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Etablering av arbeidsgrupper knyttet opp mot den enkelte enhet.</li> <li>• Invitere representanter for byens innbyggere/næringslivet inn i arbeidsgruppene.</li> <li>• Den enkelte enhet må lage en oversikt over enhetens arbeidsoppgaver.</li> <li>• Arbeidsgruppen drøfter og legger fram forslag til hvordan oppgavene skal løses, og ut fra det konkludere hvilke behov den enkelte enhet har for kompetanse.</li> <li>• Øke rekruttering av ønsket kompetanse, og kompetanseutvikle egne ansatte etter behov.</li> </ul>
<p><b>Innovasjon og fornying</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• På hvilken måte kan prosjektet bidra til innovasjon og fornying i sektoren?</li> <li>• Beskriv kort hvorfor og hvordan</li> </ul>	<p><b>Innovasjon og fornying:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ved å ta utgangspunkt i enhetenes arbeidsoppgaver og ikke antall stillinger som er etablert gir det muligheter for å rive seg løs fra gamle tankemønster og tenke nytt, kreativt og innovativt.</li> <li>• Ved å invitere andre aktører (innbyggere/næringsliv) inn i</li> </ul>

<p>innovasjon er viktig for å løse utfordringene for kommunen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Er kommunen interessert i å bli vurdert for deltakelse i et innovasjonsnettverk?</li> </ul>	<p>arbeidsgruppene utfordres etablert praksis mht måter å løse rekruttering og kompetanseutfordringene i kommunen. Kommunen blir markedsorientert ved å møte kundens (innbyggernes) behov.</p> <p>Hvorfor og hvordan innovasjon er viktig for å løse utfordringene:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• En tilnærming til utfordringene innen f.eks helsearbeiderfaget vil være å tilby hele stillinger og høyere lønn. Dette er selvfølgelig både viktige og nødvendig tiltak, men vil etter vår mening ikke være tilstrekkelig for å løse de framtidige utfordringene. Problemet er at andre kommuner har de samme utfordringene, slik at den samfunnsmessige utfordringen ikke vil bli løst på denne måten. Kommunene må derfor arbeide med problemstillinga på en ny måte og ikke låse seg fast i gamle tankemønster</li> </ul> <p>Innovasjonsnettverk:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• xxx kommune ønsker å delta i et innovasjonsnettverk.</li> </ul>
<p><b>Læringsutbytte</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan skal læringen fra prosjektet bringes ut i organisasjonen?</li> <li>• Hva er forventet læringsverdi for andre kommuner?</li> </ul>	<p>Hvordan bringe læring fra prosjektet ut i organisasjonen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vi vil lage tre delprosjekt (barnehage, skole, pleie- og omsorg). Innen hvert område vil vi velge en enhet der programmet skal starte. Ut fra en framdriftsplan (jfr vedlegg) vil alle enhetene innen de utvalgte sektorene bli innrullet i programmet. Informasjon om programmet vil bli gitt på etablerte arenaer, f.eks enhetsmøter.</li> </ul> <p>Forventet læringsverdi for andre kommuner:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• xxx kommune har et etablert samarbeid med de omkringliggende kommunene, og informasjon om læring fra programmet vil bli gitt på etablerte arenaer.</li> </ul>
<p><b>Organisering og arbeidsformer</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beskriv hvordan kommunen skal sikre at folkevalgte, administrative ledere og medarbeidere /tillitsvalgte i alle arbeidstaker-organisasjonene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administrasjons- og likestillingsutvalget utgjør styringsgruppa i programmet. Det er oppnevnt ei arbeidsgruppe som ivaretar løpende arbeid/gjennomføring. Deltakerne i arbeidsgruppa: Kompetanseleder/prosjektleder, varaordfører, ansvarlig for rekruttering innen pleie- og omsorg, prosjektleder uønsket deltid, HTV fra Utdanningsforbundet og Fagforbundet og enhetsleder til den enhver aktuell enhet. Arbeidsgruppa vil rapportere til styringsgruppa.</li> <li>• Prosjektleder vil ha ansvar for å samle inn informasjon fra enhetslederne, og rapportere videre til Strategisk ledergruppe.</li> <li>• Enhetslederne vil ha ansvaret for å involvere egne</li> </ul>

<p>lokalt deltar konstruktivt i utforming og rapportering fra prosjektet?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Beskriv hvor prosjektet er forankret i organisasjonen</li> <li>Beskriv hvordan prosjektet skal styres</li> </ul>	<p>medarbeidere/tillitsvalgte.</p>
<p><b>Eventuelle eksterne samarbeidspartnere</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Kommunenes innbyggere</li> <li>Næringslivet i kommunen</li> <li>Næringsorganisasjoner «i regionen»</li> <li>Videregående skoler</li> <li>Høyskolesenter</li> <li>Trainee-ordning</li> </ul>
<p><b>Økonomi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Budsjett</li> <li>Egeninnsats</li> <li>Kjøp/frikjøp prosjektleder</li> </ul>	<p>Prosjektleder 100%?          Ansvarlig for rekruttering innen pleie –og omsorg 100%?          Prosjektleder uønsket deltid: deltar på møtene i arbeidsgruppen          Enhetslederne: en del av jobben?</p>
<p><b>Framdriftsplan</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Prosjektperiode</li> <li>Milepæler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Strategisk ledergruppe utformer en visjon som godkjennes av strategisk ledergruppe og hovedtillitsvalgte.</li> <li>Strategisk ledergruppe må legge til rette for prosesser slik at enhetslederne forstår bakgrunnen for visjonen, og jobbe aktivt for å oppnå forståelse for visjonen.</li> <li>Enhetslederne må ta ansvaret for at visjonen blir implementert på egen enhet.</li> <li>Strategisk ledergruppe utarbeider mål som gir enhetslederne tilstrekkelig retning, men også handlingsrom i forhold til å velge hvordan jobben skal gjøres.</li> <li>Arbeidsgruppen starter arbeidet ut fra egen plan (se vedlegg).</li> </ul>
<p><b>Andre opplysninger</b></p>	

**Søknaden er politisk behandlet:**

Dato: ..... Utvalg: .....

Dato: ..... Ordfører: ..... Rådmann:  
.....

**Søknadsfrist: 30. september 2012**

Søknaden sendes:  
Kommunal- og regionaldepartementet  
Kommunalavdelingen  
Postboks 8112 Dep.  
0032 Oslo

## Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Vi er masterstudenter i kunnskapsledelse ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, og er i gang med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er rekruttering og kompetanse i kommunal sektor. Vi ønsker å bidra til at xxx kommune få mer systematisk kunnskap om utfordringer og mulige løsningsalternativer i forhold til kompetanse og rekruttering innenfor helse- og omsorgstjenestene. I tillegg har prosjektet vårt en ambisjon om å bidra til å tilrettelegge prosessen med utviklingsprogrammet Sammen om en bedre kommune slik at programmet får god forankring i den kommunale organisasjonen.

For å bidra til dette, ønsker vi i første omgang å intervju 6 personer i xxx kommune som ikler ulike roller i organisasjonen. Spørsmålene vil hovedsakelig ta for seg tema innenfor rekruttering, kompetanse og utviklingsprogrammet. Vi vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 1. oktober 2013.

Dersom du ønsker å være med på intervjuet, vil vi at du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til oss.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe oss på tlf. 90 08 91 95/ 99 10 06 69, eller sende en e-post til [astri.sjaavik@gmail.com](mailto:astri.sjaavik@gmail.com) eller [anne.grete.wold@ntebb.no](mailto:anne.grete.wold@ntebb.no). Du kan også kontakte vår veileder Knut Arne Hovdal ved Høgskolen i Nord-Trøndelag på tlf. 95 20 00 51.

Med vennlig hilsen

Astri Sjøvik

Anne Grete Wold

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Dato: .....

Signatur .....

Telefonnummer .....

## Intervjuguide.

### Intervju med 6 nøkkelpersoner i xx 22. og 23. januar 2013:

Tema	Spørsmål
Rekruttering	a. Fortell om hvordan kommunen arbeider med rekruttering i dag? b. Hvilke framtidige utfordringer står kommunen overfor (kort og lang sikt) når det gjelder rekruttering og kommunale tjenestetilbud? c. Hva må til for å arbeide med disse (strategiske) utfordringene, og å nå målsettinger (hvis mål er formulert og «vedtatt»)? d. Hvordan vurderer du kommunens handlingsrom ift. rekruttering av arbeidskraft i framtida?
Kompetanse	a. Fortell om kommunens kompetansebehov innenfor helsetjenestene i dag. Hvor er det god dekning – hvor er det mangler? b. Hvilke kompetanser vil kommunen etter ditt syn ha bruk for i framtida for å møte innbyggernes behov innenfor helsetjenester og forebyggende arbeid? c. På hvilken måte kan/bør denne kompetansen være annerledes enn den kommunen har i dag? d. Hvordan vurderer du kommunens handlingsrom ift det framtidige kompetansebehovet? e. Hvilke aktører er fra ditt ståsted sentrale samarbeidspartnere i arbeidet med å utforme og gjennomføre gode kompetanseplaner?
Utviklingsprogrammet: <i>Sammen for en bedre kommune</i>	a. Sett fra ditt ståsted: Hvordan forstår du programmet «Sammen for en bedre kommune»? b. Hva i dette programmet er interessant for deg og din rolle? Evt. sett i lys av de strategiske utfordringer nevnt ovenfor. c. Er dette et program som er viktig for kommunen å delta i? Hvorfor og på hvilken måte? d. Hva vil du at kommunen skal oppnå ved å delta i programmet? e. Hva skal til for å lykkes, for å nå målene? f. Hvilken rolle og hvilket ansvar har du i arbeidet med dette programmet? g. Hvilken rolle og hvilket ansvar mener du andre aktører bør ha?

## Arbeidsskisse, Struktur og opplegg for gruppesamling 6. mars

### Formålet med møte:

- **For utviklingsprogrammet:**
  - Få ei god forankring i forhold til utviklingsprogrammet hos partene (tillitsvalgte, administrasjonen, politikerne)
  - Få ei retning på det arbeidet som skal settes i gang.
- **For masteren:**
  - Få en forståelse av hvordan kommunen kan legge opp prosesser for å få mer systematisk kunnskap om utfordringer og mulige løsningsalternativer i forhold til kompetanse og rekruttering innen helse- og omsorgstjenestene.
  - Få en forståelse av hvordan kommunen kan tilrettelegge for prosessen i utviklingsprogrammet Sammen om en bedre kommune, og bidra prosessuelt slik at programmet får god forankring i den kommunale organisasjonen.

**Metodisk argumentasjon:** Vi ønsker å legge til rette for en arena der partene kommer sammen og er med på en felles reise (refleksjon, drøfting) som skal føre fram mot en felles forståelse for hvordan vi skal jobbe videre.

### Forskernes rolle:

- Astri vil ha en dobbel rolle under seansen – prosjektleder og forsker.
- Anne Grete og Astri vil lede prosessen.
- Nettverksleder fra KS blir observatør?
- Vi er opptatt av at regien ikke blir for stram. Klokkeslettene bør oppfattes som en foreløpig plan.

### Hvem eier opplegget?

- Planlegging: Forskerne og kommunen (Astri deltar også i regi av å være prosjektleder).
- Gjennomføring: Tillitsvalgte, politikerne, administrasjonen og forskerne.

**Deltakere:** 17 stykker. Prosjektgruppa (2 politikere, 2 tillitsvalgte, personalsjef, rekrutteringsansvarlig innen pleie- og omsorg, prosjektleder) + Rådmann + Kommunalsjef for pleie- og omsorg, HTV NSF, HTV Delta, Enhetsleder sykehjem, Enhetsleder hjemmesykepleien, Prosjektleder uønska deltid, rådgiver personalseksjonen + Anne Grete Wold + veileder fra KS

**Tidsramme:** Kl. 1230-1530

### Formålet med «arbeidsøkta»:

- Løfte problemstillinger (eller kanskje utfordringer) knyttet til kompetanse og rekruttering generelt, og med bakgrunn i den informasjon som er framkommet i intervjuene (22. og 23. januar)
- Bidra til forankring av utviklingsprogrammet Sammen om en bedre kommune, gjennom at viktige aktører «snakker seg sammen» om formål og arbeidsform.

Tid	Hva	Kommentar
12.30 - 13.15	Velkommen v/Astri Presentasjonsrunde v/Astri. Forventningene deltakerne har. Ramme inn: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utviklingsprogrammet v/Astri</li> <li>• Forskerrollen v/Anne Grete</li> <li>• Legge fram viktige og interessante «funn» fra intervjuene: styrker og utfordringer v/Anne Grete</li> </ul>	Arbeidsform: Utenfor «komfortsonen», til en viss grad. Bryte mønster, også med tanke på samhandling. Fordi god samhandling mellom nøkkelaktører er viktig - ikke nok med bare planer, strategier og



## Vedlegg 4.4

		org.endringer.... Viktig å ha fokus på de betydelige styrkene som ligger i org.
13.15 – 13.45	<ul style="list-style-type: none"> <li>Innovasjon og nytenking v/Gustav Weiberg-Aurdal KS</li> </ul>	Viktig å fokusere på hva som må til for å skape innovative prosesser.
13.45 – 14.00	PAUSE: Alle lager ei individuell problemstilling som trigger dem.	Ta med skrivesaker!!
14.00 – 15.00	Reflekterende team: 4 i indre sirkel 4 i midtre sirkel, Disse bytter på Resten i ytre sirkel Plenum til slutt	Alle i indre sirkel leser opp sine problemstillinger. Deretter velger gruppa sammen hvilken problemstilling de ønsker å diskutere/ reflektere rundt. Etter at de har snakket seg tomme kan Anne Grete /Astri spille inn problemstillinger vi ønsker at de skal diskutere. Når de nå har snakket seg ferdig bytter innerste sirkel stoler med midterste sirkel. De som nå sitter innerst diskuterer/ reflekterer over det første gruppa kom fram til. Når de er ferdige med sin diskusjon/refleksjon slipper plenum til med innspill. Hvis det er noen vi mener burde ha sagt noe kan Anne Grete/ Astri stille direkte spørsmål. Gjenta dette 2-4 ganger.
15.00 – 15.30	Oppsummering og veien videre v/Astri: <ul style="list-style-type: none"> <li>Alle skriver ½ side på bakgrunn av deres individuelle refleksjon over dagen.</li> <li>Rådmann, politikere, tillitsvalgte bruker 5 min hver på å si noe om veien videre.</li> <li>Hva er våre forventninger mht forskningen?</li> <li>Hva er mine forventninger som prosjektleder mht forankring av utviklingsprogrammet?</li> </ul>	Rådmannen / politisk ledelse/tillitsvalgte/ forskerne bør si noe på slutten.

### Oppstarten:

- Innramminga viktig. Ramme inn og sette retning i starten. Samtidig viktig å gi takhøyde. Obs! Det er lett for at deltakerne blir fanget av det vi sier i starten.
- Reflekterende team = verktøy
- Aktivtørene er viktige. Det er dem som eier problemet.
- Viktig å ta folk på alvor. Hvis respekt. Det gjøres mye bra.

- Dette er en åpen prosess, og da må vi være forberedt på at uforutsette ting kan skje. Noen kan melde seg helt ut – hva gjør vi da?
- Vi må by på oss selv innledningsvis.
- Vi må være tydelige og ha argumenter for det vi gjør.
- Hvorfor skal vi ha møte 6. mars? Er dette klart for deltakerne?
- Viktig å skille master og utviklingsprogram.
- Metodisk argumentasjon viktig.
- Forskernes rolle må være klar for oss og deltakerne.
- Hvem setter agenda 6. mars? Hvem har definisjonsmakta underveis i møte? Hvem er kommunen? Jeg har en dobbeltrolle. Jeg har et ansvar for å drive programmet framover i kommunen.
- Viktig å si fra om at vi er masterstudenter som gjør ting vi ikke har gjort før.
- Hvilken type interesse har KS? Kan være en resurs? Det må avklares på forhånd.
- Hvor stram skal vi legge regien? Pass på så den ikke blir for kunstig.
- Hvorfor er de som er med plukka ut? Er de klar over hva de skal være med på? Har de forpliktet seg til å være med? Er dette i kroppen deres?

### **Forberedelse til aktiviteten:**

- Etter at vi har innrammet møte og presentert funnene utfordrer vi alle til å skrive ned ei problemstilling som trigger dem. Bruker 7 minutter på dette.

### **Reflekterende team:**

- De som setter seg i den indre sirkelen presenterer sine problemstillinger. De velger den de ønsker å diskutere. På denne måten bryter vi mønsteret og gir deltakerne en mulighet til å påvirke det som skal diskuteres. Dette kan være ei produktiv utforming som gjør at deltakerne tenker annerledes. Når de har pratet seg tomme gir vi (forskerne) sirkelen ei problemstilling som vi ønsker at de skal diskutere. Når den innerste sirkelen har snakket seg ferdig rykker den midterste sirkelen inn og diskuterer på bakgrunn av det den innerste sirkelen har sagt. Til sist åpner vi opp for plenumsdiskusjon der alle i rommet kan delta. Vi kan også utfordre deltakerne direkte hvis vi mener at det er viktig å få høre hva de mener. Vi kan for eksempel sjekke ut det som er sagt: undre oss, det var interessant - men kan du eksemplifisere dette osv.

### **Etter aktiviteten:**

- Etter den felles seansen ber vi deltakerne om å skrive ned ½ side om det de har opplevd. Vi kan sette dette sammen til ei fortelling. Vi sender dette tilbake til deltakerne for å få respons. Dette gjør at prosessen fortsetter også etter møte. Viktig at vi tar dette inn i den psykologiske kontrakten i starten av møtet: Sier både noe om 6.mars og om oppfølging.
- AG og AS skriver ned opplevelsene etter dagen hver for seg. Deretter samkjøres dette.

### **Annet:**

- Det er viktig med alternative innfallsvinkler. Kunnskapsdeling viktig.
- Kunnskap og kompetanse. Vi må skrive oss inn i dette.
- Metodisk er det mye aksjonsorientert i dette.
- Lederskap i forhold til prosessene.

Til: rådmann, ass rådmann, kommunalsjef pleie- og omsorg, ordfører

Hei.

Onsdag 6. mars ble det arrangert et møte innen utviklingsprogrammet «Saman om ein betre kommune», der formålet var å jobbe med forankring av programmet. På grunn av at enkelte ikke kunne delta på hele eller deler av møtet, håper vi på en forståelse for at både prosjektleder og forskere har behov for å få innspill fra sentrale aktører. Vi ber derfor om at følgende spørsmål blir besvart i løpet av tirsdag 19. mars 2013:

1. Hvilken målsetting mener du arbeidet med «Saman om ein betre kommune» bør ha i xxx kommune?
2. Hvordan mener du den videre forankringsprosessen av utviklingsprogrammet skal skje?
3. Hvilken rolle ser du at du har i forankringsprosessen?
4. På en skala fra 1 til 5: Hvor vil du plassere xxx kommune sine framtidige utfordringer når det gjelder rekruttering og kompetansetilfang? (1 er «ingen utfordring», og 5 er «meget stor utfordring»). Utdyp gjerne.

Hilsen Anne Grete og Astri