

Hvordan ødelegge en god intensjon

- *En historie om hvordan forsvarsrutiner og motstand hindrer læring i en organisasjon*

Av

Sigurd Engum

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København (CBS)

for graden

Master of Knowledge Management

(Master i Kunnskapsledelse)

2016



CBS
COPENHAGEN
BUSINESS SCHOOL
HANDELSHØJSKOLEN

 **NTNU**
Handelshøyskolen i Trondheim



**SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV KANDIDAT-,
BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER**

Forfatter(e): _____

Norsk tittel: _____

Engelsk tittel: _____

Studieprogram: _____

Emnekode og navn: _____

Vi/jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, Nords' åpne arkiv

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

Kan frigis fra: _____

Dato:

underskrift

underskrift

underskrift

underskrift

Forord

Det å forske i egen organisasjon, slik jeg har gjort mens jeg jobbet med denne oppgaven, har vært både krevende, lærerikt, frustrerende, inspirerende, utmattende og interessant på en gang.

Jeg vil våge å påstå at jeg, i løpet av tiden jeg har vært student på masterstudiet i kunnskapsledelse, har blitt bedre på å se ting fra flere perspektiv. Jeg har til og med gjort meg erfaringer som har ført til at jeg har måttet endre syn på ting. Som Knut Nærum en gang sa: «Når man møter seg selv i døren, er det like greit å si hei!»

Med innlevering av denne oppgave er min tid som MKL-student over. Jeg har vært så heldig å bli kjent med interessante medstudenter fra andre bransjer enn den jeg selv jobber i og kunnskapsrike forelesere.

Jeg vil takke veilederen min Knut Arne Hovland som med entusiasme og innlevelse forklarte meg ting som jeg ikke forsto.

En stor takk til alle mine kollegaer ved Trondhjems Hospital for velvilje, motstand og inspirasjon! Uten dere hadde ikke denne forskningsprosessen vært mulig å gjennomføre.

Til slutt vil jeg takke min kjære, Linda Jørgensen, for hennes evne til refleksjon og for at hun i det hele tatt holder ut med meg.

Trondheim 29.august 2016

Sigurd Engum

Sammendrag

Høsten 2015 overvar to av deltakerne i ledergruppen ved Trondhjems Hospital et seminar i regi av Norsk Sykepleieforbund (NSF). Asker Kommune gjorde på seminaret rede for hvordan de, med de midler de hadde hatt til rådighet, lyktes i et prosjekt med å etablere en kunnskap og kompetansegruppe.

Erfaringene vi har gjort oss gjennom prosjekter vi tidligere har hatt ved Trondheims Hospital, er at vi på vår arbeidsplass er løsningsorienterte. Vi løser fortløpende de problemer som dukker opp, uten å reflektere over hva som skjer i prosessen fra et problem oppstår til det er løst. I vår iver etter å løse problemer hurtigst mulig, går mye kunnskap tapt.

Trondhjems Hospital er en helsebyråkratisk organisasjon som styres ovenfra og ned. Det er ledelsen som bestemmer hvilken kunnskap og kompetanse vi skal ha i organisasjonen. De prosjektene vi har gjennomført, blir i liten grad evaluert i etterkant. Vi har også en tendens til å starte opp nye prosjekt før vi har avsluttet de vi er i gang med.

Ledergruppen ved Trondhjems Hospital, som jeg er en del av, ønsker å etablere en utviklingsenhet som skal ivareta og øke kunnskap og kompetansenivået hos personalet i organisasjonen. I utgangspunktet var planen å bruke dette prosjektet som gjennomføring av empirien i min masteroppgave. Jeg finner ut tidlig i prosessen at årsaken til utfordringene med deling og utvikling av kunnskap ikke bare ligger hos personale på de forskjellige avdelingene, men også hos oss i ledelsen. Jeg tar derfor en avgjørelse om å fokusere på oss i Ledergruppen og de utfordringene vi har med å utvikle og dele kunnskap. Jeg vil undersøke årsaken til at ledergruppen ikke lærer noe av tidligere prosjekt, samtidig ønsker jeg å identifisere hindringer for læring og utvikling av kunnskap.

Problemstillingen i denne oppgaven er:

«Hva er det som hindrer utvikling av kunnskap og læring i vår organisasjon?»

Med utgangspunkt i problemstillingen ønsker jeg å finne svar på følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan påvirker motstand mot endring og organisatoriske forsvarsrutiner læring i vår organisasjon?
2. Hvordan kan vi forbedre organisasjonens læringsevne?

Med bruk av aksjonsforskning som metode, skal jeg undersøke om Ledergruppen kan tilegne seg ny kunnskap ved å være i prosess med refleksjon som verktøy. Som forsker i egen organisasjon skal jeg identifisere funn og vurdere disse opp mot relevant litteratur, for så å bringe ny kunnskap tilbake til Ledergruppen. Vi i Ledergruppen har som målsetting å finne måter å jobbe på for å ivareta og tilegne oss kunnskap og kompetanse i organisasjonen. Jeg som forsker ønsker i tillegg å undersøke hvorfor vi har utfordringer med læring og utvikling av kunnskap i Ledergruppen.

Blant oss i ledergruppen har det i lengre tid vært uttalt frustrasjon over at vi bruker mye tid på møtevirksomhet som oppleves meningsløs og energikrevende. En rekke tema blir diskutert uten at vi klarer å komme til enighet om hvordan verken små eller store utfordringer skal håndteres. Vi diskuterer for å vinne diskusjonen. Det er ingen uttalt felles forståelse blant oss i Ledergruppen om at vi, for å unngå å stå i en krevende prosess, tyr til quick fix-løsninger.

Som forsker i egen organisasjon avdekker jeg utfordringer som organisatoriske forsvarsrutiner og motstand mot endring i ledergruppen. Selv om vi som er en del av ledergruppen ved Trondhjems Hospital er både kompetente og erfarne ledere, er det store forskjeller på kunnskapsperspektiv og evnen hver enkelt har til å skifte perspektivbriller.

I løpet av aksjonsprosessen fikk jeg bekreftet hypotesen jeg hadde om at prosessarbeid med refleksjon samt tilgang til ny teoretisk kunnskap for alle i ledergruppen påvirker vår evne til å bryte ned forsvarsrutiner og motstand mot endring.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Sammendrag	4
Del 1 - Innledning.....	8
1.1 Visjon og virke ved Trondhjems Hospital	8
1.2 Kunnskapsmedarbeidere.....	9
1.3 Trondhjems Hospital – ”Utviklingsenhet”	11
1.4 Problemstilling og forskerspørsmål.....	12
1.5 Oppbygging av oppgaven	12
Del 2 – Teori	14
2.1– Innledning teori	14
2.2– Perspektiver	14
2.2.1 Strukturelt/ objektivistisk perspektiv	14
2.2.2 Prosessuelt/ praksisbasert perspektiv.....	16
2.2.3 «Den tredje vei»	17
2.2.4 – Mitt perspektiv	17
2.3 – Organisatorisk læring	18
2.3.1 – Refleksjon	18
2.3.2 – Handlingsteorier	19
2.3.3- Enkel og dobbelkretslæring.....	21
2.3.4 – Forsvarsrutiner	22
2.4 – Motstand mot endring	26
Del 3 – Metode.....	29
3.1 Innledning.....	29
3.2 Vitenskapelig forankring.....	29
3.3 Forskningsstrategi	31
3.4 Aksjonsforskning	32
3.4.1 Kvaliteter med aksjonsforskning	34
3.4.2 Kritikk av aksjonsforskning	36
3.4.3 Forske i egen organisasjon	36
3.4.4 Gjennomføringen av aksjonsforskning i egen organisasjon.....	38

Del 4 – Empiri - gjennomføring av forskningsprosjektet	43
4.1 Innledning.....	43
4.2 Forberedelser	43
4.3 Diagnose	48
Refleksjon av refleksjon.....	54
4.4 Planlegge aksjon	61
4.5 Aksjon	65
4.6 Evaluering	68
4.7 Hovedfunn:.....	75
Del 5 – Drøfting.....	76
5.1 Innledning.....	76
5.2 Hovedfunn 1 - Felles erkjennelse av tydelige forskjeller i perspektiv på kunnskap.....	77
5.3 Hovedfunn 2 - Felles erkjennelse av større bevissthet på det å være i felles prosess.....	84
5.4 Hovedfunn 3 – Bruk av videorefleksjon som verktøy for ledergruppen	89
Del 6 - Avslutning.....	92
6.1 Egenrefleksjon	92
6.2 Hva har jeg lært	92
6.3 Kritikkk av forskerrollen	93
6.4 Konklusjon	94
Litteraturliste.....	95
Figurer og tabeller	100
Vedlegg.....	101

Del 1 - Innledning

1.1 Visjon og virke ved Trondhjems Hospital



"Et sted fylt av glede" – visjonen til Trondhjems Hospital

"Glede, Respekt og Omtanke – GRO" – Verdiene til Trondhjems Hospital

Trondhjems Hospital, også kalt Hospitalet, er en ideell privat stiftelse som har vært i kontinuerlig drift innenfor helse siden 1277.

Det er pasientene som er hovedfokus for driften av Trondhjems Hospital. Slik skal det selvsagt være fordi beboerne er eksistensgrunnlaget for Trondhjems Hospital som organisasjon. Trondhjems Hospital er til for at beboerne skal ha nytte av tjenestene og tilbudene våre.

Trondhjems Hospital har driftsavtale med Trondheim Kommune, dette betyr at vi er likestilt med de andre Helse og Velferdssenter i kommunen når det gjelder oppdrag innenfor helse og omsorgssektoren, og Trondhjems Hospital mottar driftsmidler som skal dekke utgifter til helsetjenestene på lik linje med andre enheter i kommunen.

Trondhjems Hospital er underlagt de samme retningslinjene, lovene, reglene og direktivene som kommunen har vedtatt i forhold til de tjenestene som pasientene har krav på.

Selv om det foreligger klare regler og retningslinjer for tjenestene vi skal utføre så har Trondhjems Hospital suverenitet til å organisere enheten slik vi selv ønsker det.

Trondhjems Hospital har 220 ansatte og 150 beboere.

Trondhjems Hospital har et godt omdømme utad i Trondheim Kommune og medarbeiderundersøkelser tilsier at arbeidsmiljøet er bra. Trondhjems Hospital har velbalansert økonomi.

Driften av Trondhjems Hospital er todelt. Vi tilbyr helse og omsorgstjenester og vi forvalter stiftelsen sine eiendommer. Stiftelsen eier boliger i nærområdet som blir utleid. Primært er boligene tiltenkt personer med funksjonsnedsettelse og personal ved Trondhjems Hospital. Et eventuelt driftsoverskudd av boligforvaltningen går tilbake til stiftelsen og kommer slik pasientene ved Trondhjems Hospital til gode.

Trondhjems Hospital består av et sykehjem og en enhet av omsorgsboliger. På sykehjemmet har vi en somatisk avdeling, bokollektiv for personer med demens, senter for yngre personer med demens, aktivitetssenter for eldre og aktivitetssenter for yngre personer med demens. Trondhjems Hospital har egen administrasjon, vaktmester og husøkonom. Beboerne har tilgang til heldøgnsomsorg, hjemmesykepleie i nærområdet, kjøkken og kafevirksomhet. Trondhjems Hospital har egen Frivilligsentralen, noe som kommer beboerne til gode i form av et bredt tilbud av sosiale aktiviteter.

Når det gjelder størrelsen på Helse og Velferdssenteret er vi stor i forhold til andre senter i kommunen.

1.2 Kunnskapsmedarbeidere

På Trondhjems Hospital har vi kunnskapsmedarbeidere, det vil si fagarbeidere innen helse og omsorg, sykepleiere, vernepleiere, fysioterapeuter, så vel som ufaglærte assistenter og frivillige som jobber med pasientene våre. Pasientene på Trondhjems Hospital er mennesker med behov for hjelp til medisinerings, daglig hygiene, forflytning, aktivisering, motivering, sosialisering og åndelig tilrettelegging. Kunnskapsmedarbeiderne utøver arbeidet sitt basert på erfaring, profesjonskunnskap, rutiner og prosedyrer.

Organisasjonen Trondhjems Hospital tilbyr internundervisning til egne ansatte, eksternundervisning og veiledning i praksis. Trondhjems Hospital regnes som en lærebedrift og vi har derfor lærlinger, studenter og praktikanter som jobber hos oss. Organisasjonen er en typisk helsebyråkratisk oppbygget.

Ledergruppen ved Trondhjems Hospital, som jeg er en del av, består av til sammen 5 personer: tre avdelingsledere, en enhetsleder og en personalrådgiver.

I Ledergruppen har vi mange ganger diskutert utfordringene vi opplever å ha i organisasjonen hva deling av kunnskap og samarbeid mellom de forskjellige avdelingene og personalet i organisasjonen angår.

Vi har gjentatte ganger satt i gang tiltak, uten at det fører til varige forandringer.

Alle vi fem som er med i ledergruppen ved Trondhjems Hospital er utdannet sykepleiere med ulik erfaringsbakgrunn fra tidligere arbeidsplasser

Ledergruppen har faste ukentlige møter hvor det meste av aktualiteter blir tatt opp.

Vi tre som er avdelingsledere møtes også utenom de faste ukentlige møtene for å sikre god drift og forsvarlig dekning av sykepleieresurser på alle avdelingene.

Ledergruppen har et ønske om å utvikle kunnskap og kompetanse i organisasjonen, derfor bestemmer vi oss for å lage en egen enhet som skal jobbe med dette.

Denne gangen ønsker Ledergruppen å gjennomføre et prosjekt, et solid stykke arbeid, hvor vi skal gå grundig til verks for å finne ut hvordan vi kan utvikle kompetanse og dele kunnskap i organisasjonen. Målet er å etablere det vi kaller for en Utviklingsenhet.

Som forsker ønsker jeg å se på hvorfor organisasjonen, hvor jeg har jobbet i 7 år som avdelingsleder, ikke lærer av tidligere prosjekter og hva det er som hindrer oss i videre utvikling.

Fokuset skal være på ledergruppen og jeg velger å bruke aksjonsforskning som metode. En viktig målsetning for Ledergruppen er at dette ikke skal bli nok et prosjekt som i ettertid viser seg å ikke ha vært av nevneverdig verdi, med tanke på at resultatet etter endt gjennomført prosjekt er at varige endringer uteblir. Det vi ønsker å oppnå med prosjektet er å sitte igjen med en god strategi for utvikling og deling av kunnskap. Vi i Ledergruppen ønsker også å lære av selve prosessen.

*«Det er skrækkeligt med de lærde Folk,
de bær saadan Avind til hverandre,
og den eene kand ikke lide, at den anden er ogsaa Lærd»
Fra Erasmus Montanus - Ludvig Holberg*

1.3 Trondhjems Hospital – "Utviklingsenhet"

Enhetsleder og avdelingsleder for sykehjemmet deltar på et seminar i regi av NSF høsten 2015 hvor Asker Kommune har et innlegg om hvordan de klarer å ivareta kunnskap og kompetanse i organisasjonen med de midlene de har til rådighet. Dette innlegget inspirerer enhetsleder og avdelingsleder ved Trondhjems Hospital, i så stor grad at de ønsker at vi skal gjøre det samme i vår organisasjon. Enhetsleder bringer inn temaet i ledergruppen på et av våre ukentlige ledermøter. Ideen presenteres som "Utviklingsenhet" og lyder som følger:

Denne enheten har som formål å ivareta og videreutvikle vår kunnskap om helse og sykdom samt kvaliteten på tjenestene vi gir. Utviklingsenheten skal veilede, gi råd og støtte opp om fag og utviklingsarbeid. Den skal bestå av ansatte med ulik spesialkompetanse og ledes og koordineres av personalrådgiver. Ansatte deltar i et strukturert og planlagt strategisk arbeid innenfor de ulike fagfelt. Det er viktig å ivareta ildsjeler innenfor de ulike områdene. Enheten vil sørge for å etablere faggrupper og avtale faste møtetider og sted."

Mitt personlige synspunkt er at vi i Ledergruppen har utfordringer med å være i prosess. Vi tar raske avgjørelser slik at vi kan konsentrere oss om den daglige driften. Vi bruker mye tid på innleie av personal, sykefraværsoppfølging, administrering og dokumentasjon. I tillegg er vi ansvarlig for den faglige kompetansen og utførelsen av de tjenestene som gis på Trondhjems Hospital.

Når Ledergruppen har møter ender vi ofte opp med lange diskusjoner om tema som ikke nødvendigvis har relevans for utviklingen av kunnskap og kompetanse.

Vi diskuterer forslag, "Utviklingsenhet", og det blir fort klart at vi har forskjellig syn på hva denne utviklingsenheten skal være og hvordan prosjektet skal gjennomføres.

Erfaringsmessig så starter vi nye prosjekt med friskt mot, men rekker knapt å avslutte, enda mindre evaluere, før vi er i gang med nye prosjekt. Resultatet er at vi ikke vet om prosjektet har vært vellykket, om det har generert kunnskap eller læring av noe slag.

Når problemer oppstår tyr vi til kjappe løsninger som er top-down styrt. Videre tar vi oss aldri tid til å stoppe opp for å utforske den prosessen som skjer fra et problem oppstår til at vi i ledelsen gir svar på hvordan utfordringen skal håndteres.

De resultatene vi sitter igjen med blir da veldig tilfeldige og lite nyanserte. På grunn av manglende refleksjon og evaluering av gjennomførte prosjekter sitter vi igjen med lite eller ingen kunnskap som vi kan nyttiggjøre oss av.

Jeg gjør mine kollegaer i Ledergruppen oppmerksomme på at jeg ønsker å bruke prosjektet "Utviklingsenhet" som vi har bestemt oss for å igangsette i min masteroppgave. Jeg ønsker å undersøke om det lar seg gjøre å bruke aksjonsforskning som metode for å skape bevissthet rundt kunnskap, læring og utvikling i organisasjonen.

Jeg er av den oppfatning at en forutsetning for at prosjektet "Utviklingsenhet", i motsetning til tidligere gjennomførte prosjekter, skal lykkes, så må det ligge godt forankret i ledergruppen. Vi i Ledergruppen må ha en felles målsetting og forståelse for hvordan prosjektet skal gjennomføres. Derfor blir første steg å sette i gang en prosess i Ledergruppen.

1.4 Problemstilling og forskerspørsmål

Problemstilling:

«Hva er det som hindrer utvikling av kunnskap og læring i vår organisasjon?»

Forskerspørsmål:

- 1. Hvordan påvirker motstand mot endring og organisatoriske forsvarsrutiner læring i vår organisasjon?**
- 2. Hvordan kan vi forbedre organisasjonens læringsevne?**

1.5 Oppbygging av oppgaven

Denne masteroppgaven har en innledning med presentasjon av organisasjonen Trondhjems Hospital og problemstilling for oppgaven. Videre vil jeg presentere relevant litteratur. Teorien har blitt byttet ut flere ganger. Dette har vært nødvendig fordi det underveis i arbeidet med denne oppgaven har oppstått behov for å undersøke andre problemstillinger enn de jeg hadde i utgangspunktet.

I kapitlet om metode tar jeg kort for meg noen av de mest brukte forskningsmetodene. Videre presenterer jeg aksjonsforskning som metode og hvordan man forsker i egen organisasjon.

Avslutningsvis gir jeg en oversikt over hvordan jeg har innhentet data, analyserer og hvordan jeg bringer denne kunnskapen tilbake i de forskjellige prosessene.

Selve gjennomføringen av aksjonsforskningen er beskrevet kronologisk i kapitel fire. Her bruker jeg litteratur fra teorikapitlet og metode fra kapitel tre.

Deretter drøfter jeg hovedfunnene i lys av relevant teori i kapitel fem. Jeg avslutter med egenrefleksjon, kritikk av forskerrollen og hva jeg har lært.

I denne oppgaven har jeg valgt å avgrense den teoretiske delen slik at organisatorisk læring fra individ til organisasjon og teorier om taus kunnskap ikke vil bli behandlet. Jeg velger også å unnlate emosjonelle faktorer som påvirker mennesker i sosiale relasjoner.

Jeg ønsker å understreke at jeg i denne oppgaven retter et kritisk blikk på utfordringene vi har med organisatoriske forsvarsrutiner i Ledergruppen ved Trondhjems Hospital. Når dette er sagt, så tror jeg at dette er en vanlig utfordring også for ledere og ansatte i andre organisasjoner.

“The problem is not the problem. The problem is your attitude about the problem.”

Captain Jack Sparrow

Del 2 – Teori

2.1– Innledning teori

I dette kapitlet tar jeg for meg hvordan litteraturen omtaler det jeg forsker på i forbindelse med min masteroppgave. Det er mange grunner til at vi lærer og skaffer oss kunnskap i vår organisasjon, men det er også like mange grunner til at vi ikke gjør det. Jeg presenterer derfor noen teorier som handler om hvordan man lærer i organisasjoner, hva som hindrer læring og hva vi kan gjøre med måten vi lærer på.

Som kunnskapsleder er det viktig å kunne se ting fra flere perspektiver. Jeg som leder må kunne se ting fra andre vinkler enn min egen. Dette vil igjen gi ny forståelse og kunnskap.

2.2– Perspektiver

Måten vi ser kunnskap på kommer ut i fra vårt perspektiv på det. Det handler om hvordan vi har blitt påvirket av omverden gjennom hele livet. Det kan sikkert argumenteres med hvilke perspektiv som er best avhengig hvor man selv står, men er det egentlig det? Som kunnskapsleder er det viktigere å kunne se kunnskap fra flere perspektiv enn kun et ståsted. Det vil kunne gi en helt ny forståelse av den allerede eksisterende kunnskapen og dermed skape ny kunnskap. Jeg vil se på forskjellige perspektiver av kunnskap for å vise hvorfor det er nødvendig å bytte mellom disse som kunnskapsleder. Det kan gi ny innsikt, men også skape utfordringer. Jeg vil først se på to standardmåter av perspektiv av kunnskap. Jeg ser på forskjellige måter som disse to perspektivene beskrives på i litteraturen. Deretter vil jeg presentere «en tredje vei». Til slutt forklarer jeg mitt perspektiv.

2.2.1 Strukturelt/ objektivistisk perspektiv

Det strukturelle perspektivet har sitt opphav fra Fredrick Winslow Taylors «Scientific Management», vitenskapelig ledelse. I 1911 publiserte han boken «The Principles of Scientific Management» hvor han argumenterer for effektivisering av produksjon med å ta i bruk systematiske metoder for å studere bevegelser og arbeidsprosesser (Irgens, 2010). Tanken er å effektivisere industrien gjennom bruk av maskiner. I tillegg skal det være en egen stab av ledere og ingeniører som skal ta seg av tenkingen og gi ordre til arbeiderne. Arbeidsmåtene til arbeiderne skal monitoreres og måles nøye slik at man nøyaktig kan beskrive hvor man må øke eller senke innsatsen. Dette gir en hierarkisk oppbygging.

Dette blir ofte kalt et maskinelt perspektiv fordi arbeider ble sett på som maskiner som skal utføre nøye instruerte oppgaver og kun det. Det overlates lite eller ingen tenking til arbeiderne (Morgan, 2012). Dette gir en nøye kontrollert og effektiv produksjon. Vi ser sterke likhetstegn på denne strukturen i dag, blant annet innenfor industrien, militæret, fastfood restauranter og helsevesenet (Morgan, 2012). Problemet med vitenskapelig ledelse er at arbeidsmoralen blant arbeiderne etter hvert synker. De slutter i jobben på grunn av mistriksel, tett kontroll og høyt arbeidspress. Det er høy turnover. Nettopp fordi oppgavene er enkle kan det hentes inn ny arbeidskraft og som gis opplæring. Til slutt går dette ut over effektiviteten.

Historisk sett er det teknologiske synet på bedrifter preget av ingeniører. I den senere tid har økonomer tatt over denne tradisjonen. Dette ser vi på blant annet hvordan ledelsesutdanninger i dag er preget av økonomisk-administrative utdanninger (Irgens, 2010). Vitenskapelig ledelse har fokus på teknologisk perspektiv som har rasjonelle og formelle sider ved arbeidet. Det blir lagt vekt på strukturer og kvantitativ data. Arbeid skal standardiseres og det skal være en instrumentell utførelse.

Kunnskap blir med objektivistisk perspektiv sett på som en ting mennesker innehar (Hislop, 2013). Denne tingen eksisterer utenfor mennesker også, men da hvis den er kodifisert. Dette vil i praksis si at det er nedskrevet slik at andre skal kunne lese og tilegne seg kunnskapen. Metaforisk sett kan vi si at kunnskapen blir puttet i en skuff og hentet fram når man har bruk for den. Vi har lover, rutiner, manualer osv. som har kodifisert kunnskap. Dette blir regnet som en objektiv kunnskap fordi den skal være fri for individers subjektivitet. Objektivistisk perspektiv stammer fra den positivistiske filosofien hvor tanken at man kan studere en sosial verden basert på generelle lover og prinsipper. Det kan måles og kontrolleres. Dermed kan man legge fram objektiv kunnskap på lik linje med naturvitenskapelig forskning.

Videre er kjennetegn på kunnskap at det er en enhet eller et objekt, og at kunnskap blir sett på som objektive fakta. Eksplisitt kunnskap blir oppfattet som objektiv, kodifiserbar, upersonlig, kontekstuavhengig og lett å dele. Eksplisitt kunnskap har større verdi enn taus kunnskap som blir oppfattet som subjektiv, kodifiserbar, personlig, kontekstspesifikk og vanskelig å dele. Mye av den tause kunnskapen kan gjøres eksplisitt, kodifiseres, samles inn og systematiseres, og på den måten deles. Eksplisitt kunnskap i dette perspektivet er viktigere enn taus kunnskap. Fra det objektivistisk kunnskapssynet forstår man kunnskap som en slags beholdning, et objekt, som kan identifiseres og spres videre ved hjelp av verktøy som databaser og rutiner (Hislop, 2009). Det objektivistiske perspektivet hviler 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.

2.2.2 Prosessuelt/ praksisbasert perspektiv

Da utfordringene til den vitenskapelige ledelse øker og effektiviseringsekspertene ikke klarer å løse problemene, tar ledelsen kontakt med samfunnsforskeren Elton Mayo. Han gjør kvalitative studier på arbeiderne som viser at de er overarbeidet og mangler arbeidsmoral. Han finner ut at tiltak som varierende arbeid, at de får mer kontakt med medarbeidere, hjelper på produktiviteten. Videre studier innenfor dette feltet viser at autonomi og de sosiale sidene ved arbeidet spiller en stor rolle (Irgens, 2013).

Opprettelsen av team blir dermed presentert. Det at mennesket i seg selv har et annet behov enn å være kun en utfører av et arbeid blir satt i fokus. Dette er et alternativt perspektiv enn det vitenskapelig ledelse har. Dette blir kjent som human relations (Irgens, 2010). Videre kommer adferdsforskere og samfunnsforskere på banen og videreutvikler dette perspektivet. Det humanistiske synet, sosiale samspillet og følelser blir lagt større vekt på i dette perspektivet. I Human relations perspektivet er det mennesket som står i sentrum. Det innehar et humanistisk perspektiv. Det blir fokus på følelser og uformelle sider ved arbeidet. Relasjoner og kvalitative data får større vekt. Autonomi og variasjon er viktig med en fortolkende tilnærming av arbeidet.

Det er ikke slik at det er enten eller med disse to perspektivene. Selv om det strukturelle perspektivet, fra vitenskapelig ledelse, dominerer som det statiske synet på kunnskap både i litteraturen og i praksis (Blackler, 1995). Hva som er riktig perspektiv er ikke det viktige, men hvordan vi ser på kunnskap. Kunnskapsledelse i det praksisbaserte perspektivet vever 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) at i stedet for å forstå kunnskap som en ting mennesker har, er det bedre å forstå kunnskaping som noe de gjør.

Det praksisbaserte perspektivet innebærer dermed at man ikke ser på kunnskap som en ting, men som en prosess, som skapes mellom mennesker. Det praksisbaserte kunnskapssynet er på mange måter diametralt motsatt av det objektivistiske (Irgens, 2013). I det praksisbaserte kunnskapssynet er kunnskapen innvevd i og knyttet til praksis og delvis relasjonelt betinget. Den sosialkonstruktivistiske forståelsen av kunnskap innebærer at kunnskap utvikles mellom mennesker i sosiale sammenhenger, er i stadig utvikling, og trenger ulike metoder for å spre seg.

Taus og eksplisitt kunnskap kan i dette verdenssynet ikke adskilles, de er ulenkelig bundet sammen. Denne forståelsen kalles for et praksisbasert perspektiv på kunnskap (Hislop, 2009). Et praksisbasert kunnskapssyn innebærer at kunnskapsdelingen mellom mennesker aktivt skjer i en interaksjonsprosess hvor deltakerne konstruerer mening. For at slike

kommunikasjonsprosesser skal bli vellykket krever det en kommunikasjon som er rik, åpen og basert på tillit. Hislop (2009) bruker begrepene "rik" og "fattig" (i et kontinuum) for å kategorisere og karakterisere de ulike mediernes styrker og svakheter. Ansikt til ansikt-kommunikasjon anses som et rikt medium, mens e-post anses i utgangspunktet som relativt informasjonsfattig. I det praksisbaserte kunnskapssynet har den tause kunnskapen en helt annen "status" som ikke setter eksplisitt og taus kunnskap opp mot hverandre.

2.2.3 «Den tredje vei»

Et tredje perspektiv omtales som "den tredje vei", og ser kunnskap som noe som utvikles gjennom intuisjon, teft og følelser. Det eksisterer ikke noe skille mellom kropp og sinn. Merleau-Ponty (2004) snakker om den levende kroppen hvor kroppen er både subjekt og objekt, den er eksistensiell og er koblet til praksis og handling, som for eksempel ved en beslutning. God mestring til å ta beslutninger, forutsetter sosiale prosesser som gir anledning til tolkning og innlevelse for utøveren. Individet (eller utøveren) har gjennom øvelse, trening og repetisjon, altså gjennom praksis, utviklet fortrolighet og personlig kunnskap - en kunnskap som kan ses som en forlengelse av kroppen. Grunnlaget for erfaring ses som kroppslig viten, slik som kroppsfenomenologien ser på kunnskap (Gotvassli, 2005).

I denne sammenheng er Gotvassli (2005) på linje med Elkjaer (2004) som snakker om organisatorisk læring langs de samme tre retningene. Både Gotvassli (2005) og Elkjær (2004) hevder at alle tre kunnskapstyper settes i spill under ulike betingelser. Gotvassli (2005) konkluderer med at det er kombinasjonen mellom ulike kunnskapstilnærminger og perspektiver på kunnskaputvikling som er poenget: "Det er et viktig sluttpoeng at disse kunnskapsformene ikke står i motsetning til hverandre, de trenger ikke være gjensidig utelukkende" (Gotvassli, 2005). Gotvassli beskriver resultatet ved bruk av den tredje vei som den kroppsliggjorte kunnskapen. Elkjærs tredje vei. Det blir "Ja, takk, begge deler". Man trenger både strukturene, samtidig som man trenger intuisjon, teft, følelser og interaksjon med andre.

2.2.4 – Mitt perspektiv

Som forsker og leder trenger jeg å ta på perspektivbriller som dekker disse synene på kunnskap. Det vil si at jeg skal kunne veksle mellom perspektivene. Før jeg startet på denne utdanningen trodde jeg at jeg hadde en større grad av prosessuelt perspektiv på kunnskap enn strukturelt. Det jeg ser er at jeg veksler mellom de to første perspektivene avhengig av konteksten. Likevel velger jeg til tider å anvende et perspektiv som ikke er min "forutsigbare standard" opp mot en gitt kontekst. Dette for å utfordre forståelsen av problemstillingen fra en

annen side. Jeg tar da også steget til «den tredje vei», fordi jeg bruker et objektivistisk syn på en problemstilling, men kan føle at det ikke gir tilstrekkelig mening for meg uten at jeg kan nødvendigvis forklare hvorfor eller at det gir meg et klart svar ved et perspektivbytte.

Det jeg erfarer er at i en gruppe hvor jeg bytter perspektiv på hvordan jeg ser på kunnskap, så kan det skape en forvirring blant mottakere i gruppen, fordi de ikke kjenner igjen tankegangen og kan misforstå mitt ståsted. Jeg virker utydelig fordi jeg velger å reflektere mellom flere kunnskapssyn, og at dette gir uklare resultater for andre i gruppen. En grunn for at dette blir et problem er at jeg ikke er tydelig nok på at jeg veksler mellom disse perspektivene, samtidig som jeg ikke er tydelig nok på hvor mitt ståsted er i utgangspunktet, eller til slutt. En annen grunn er at mottakerne er tillært at det er en for eller imot forståelse av en problemstilling, og at det kun skal argumenteres deretter. Forandring av synet kan ofte oppfattes som en svakhet, i hvert fall i en slik diskusjon. Det sies at en god kunnskapsleder veksler mellom perspektiver, men han må samtidig være tydelig for andre og seg selv hvor han står i utgangspunktet eller til slutt.

2.3 – Organisatorisk læring

”En organisasjons læringsevne er dens livsnerve” – Friedlander (Irgens, 2010)

2.3.1 – Refleksjon

Refleksjon handler om å speile seg selv eller andres handlinger, og hvordan det fører fram til det resultatet som er. Hvis et lag spiller en fotballkamp er det ofte at de ser på opptak fra kampen og finner ut av hva som fungerte og ikke fungerte. Det er læring i dette. Hvis læringen fører fram kan man i neste liknende hendelse være forberedt på hva som kommer. Det er ofte at vi forbinder refleksjon med denne typen. For at man benytter seg av læringen er vi avhengig av å komme i en lignende situasjon igjen. Dette kalles for reflection on action, refleksjon over handling (Irgens, 2010). Av og til vil er det behov for refleksjon i handling, reflection in action. Det vil si at vi har mulighet til å tenke kritisk over den tenkingen og handlingen som fører til de resultater (Irgens, 2010). Vi lærer midt i handlingssituasjonen og benytter oss av kunnskapen vi har tilegnet oss.

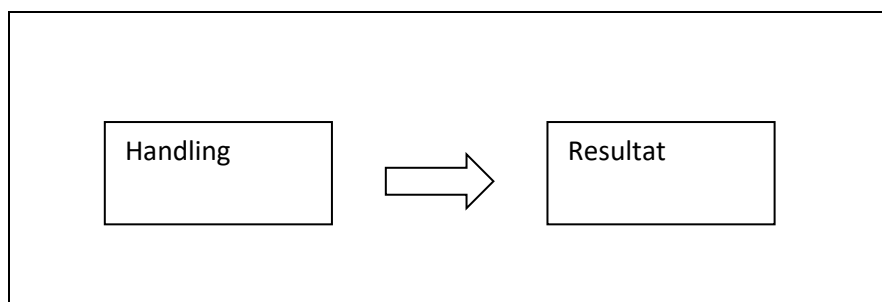
I vår organisasjon bruker vi refleksjon som verktøy mye blant lærlinger og studenter. Vi bruker det ikke like bevisst inn mot personalet og ledelsen. Jeg påstår at alle reflekterer, men ikke alle er bevisste på refleksjonen de gjør. Mye av denne kunnskapen kan legge seg som taus kunnskap. Selv om refleksjonen er ubevisst så er det nødvendigvis ikke slik at det ikke

fører til læring og kunnskap. Læring og kunnskap kan også foregå ubevisst, noe som blir taus kunnskap. I aksjonsforskningen så legger jeg vekt på refleksjon som verktøy.

2.3.2 – Handlingsteorier

Uttalte vs. Bruksteorier

Handlingsteorier er forståelsen hvordan mennesker og organisasjoner lærer. Vi bruker handlingsteoriene, både individuelle og kollektive, for å oppnå det vi ønsker for og om handling (Irgens 2010). Individuelt lærer vi sammenhengen mellom årsak og virkning. Vi utfører en handling som gir et resultat. Dette gir oss en verden som blir mer konsist og håndterbar. Legger jeg hånden på en varm plate brenner jeg meg slik at jeg ikke gjør det igjen. Disse handlingsteoriene blir raskt handlinger som vi gjør uten å tenke oss om, nærmest automatisert.



Figur 1- Handlingsteori

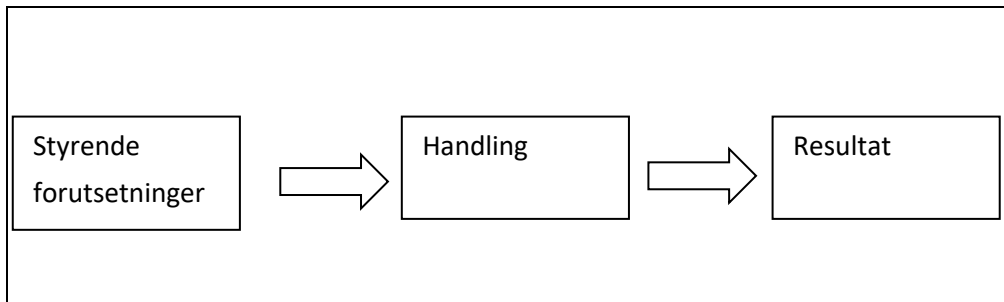
Av og til kan det skje at handlingen ikke får den virkningen som vi forutsetter fordi forutsetningen ikke er til stedet. De styrende forutsetningene kan deles i tre deler:

- Innramming (framing), kontekst og handlingsrepertoar.

Innramming er måten vi mer eller mindre automatisk definerer situasjonen vi står i. Varm plate, en vanskelig samtale osv.

Kontekst er de ytre kjennetegnene ved situasjonen vi befinner oss i. Rommet den varme platen er i, rollen man skal ha i den vanskelige samtalen.

Handlingsrepertoar er den samlede kunnskapen vi har å anvende i den gitte situasjonen.

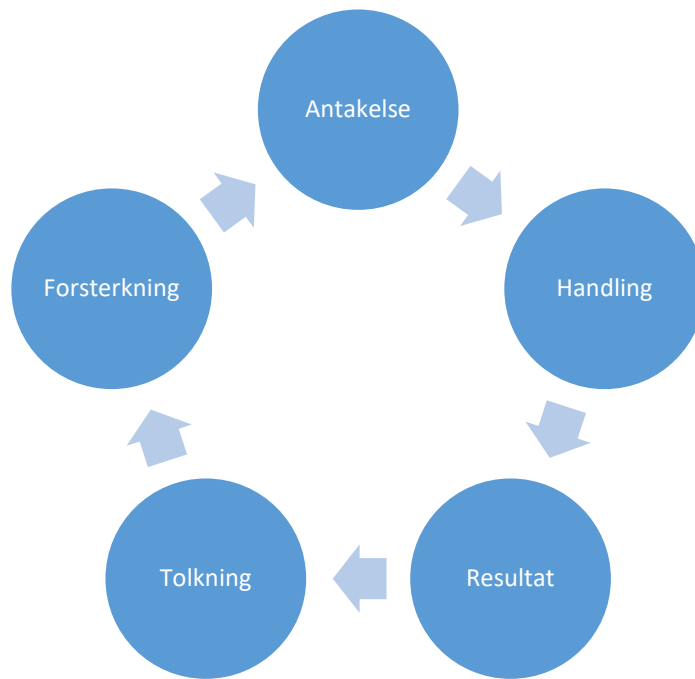


Figur 2 – Handlingsteori

Argyris og Schön (1996) forklarer at for å forstå organisatorisk læring må vi først forstå hva som kjennetegner dens oppgaver og adferd (Irgens 2010). Organisasjoner skiller seg fra grupper ved at den har prosedyrer for hvordan beslutninger skal tas på vegne av organisasjonen. Autoritet for delegering og hvordan grensene mellom kollektivet og omverdenen skal trekkes. Oppgavesystemet organisasjonen uttrykker handlingsteoriene bedriften har. De utgjør normer, strategier og antakelser. Videre inkluderer det kommunikasjonsmønstre, kontroll, allokering av ressurser, produksjonssystemer, belønning og straff, karrierestiger, rekruttering, og sosialisering av nye medlemmer (Irgens, 2010).

Når disse handlingsteoriene i en bedrift er offisielle, enten at det er uttalt eller nedfelt skriftlig, så er det den måten de sier at det er slik det skal være hos oss. Dette er de uttalte handlingsteoriene i en organisasjon. Nå kan det være slik at adferden i organisasjonen tilsier noe annet. Hvis organisasjonen i praksis utøver annerledes enn den uttalte handlingsteorien, kalles det for bruksteori. Denne bruksteorien kan bunne i individuell tolkning av den uttalte teorien slik at praksisen blir annerledes. Det er ikke nødvendigvis slik at dette fører til læring fordi det krever bevissthet rundt formålet til endringen i bruksteorien. I følge Argyris & Schön lærer vi hvis det er en form for feilregistrering og feiloppretting.

Hvis jeg som leder erfarer et resultat gjennom handling så tolker jeg resultatet, som igjen kan gir en forsterkning av de forutsettende antakelsene. "Det virker logisk fordi det gir mening". Dette forsterker oppfattelsen. Det er ikke noe problem hvis de grunnleggende antakelsene i handlingsteorien er gyldig, men hvis de ikke er det så kan det være veldig problematisk. Hvis vi ikke undersøker gyldigheten i vår handlingsteori kan det resultere at vi får til å rekonstruere vår forståelse av verden.



Figur 3 antakelse – handling – resultat – tolkning – forsterkning

Problemet er at vi ofte ikke lærer selv om behovet er til stede, eller at vi lærer på en måte som gjør at samme problemene dukker opp på nytt.

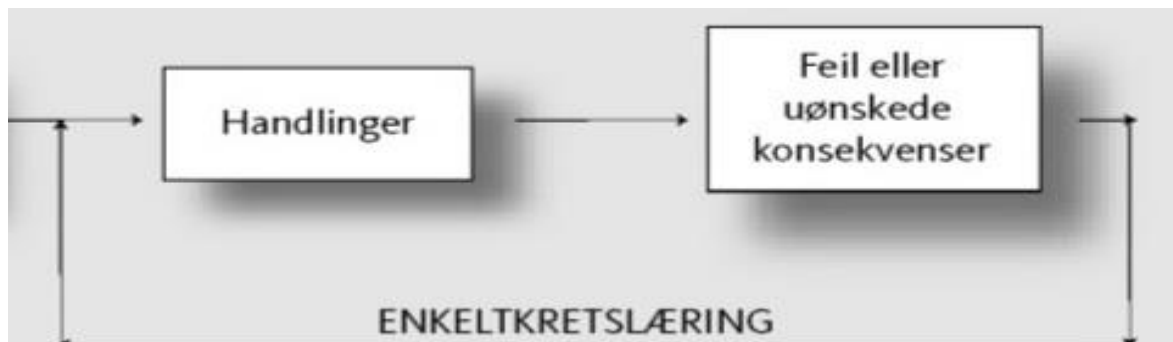
2.3.3- Enkel og dobbelkretslæring

Kretslæring gir et maskinelt bilde av organisasjonsadferd til læring. Det er en metafor for å forklare hvordan organisasjonsadferd til læring foregår. Argyris er en foregangsperson innenfor dette området.

Enkelkretslæring handler om å justere litt eller gjøre mer av det samme. Ofte er det tilstrekkelig. Det er den mest vanlige form for læring vi utøver i vår organisasjon. Det vil si at vi har en plan og utfører den. Det oppstår noe som ikke fungerer. Vi erstatter det som ikke fungerer, eller gjør om på det, og fortsetter videre til neste hindring oppstår. Hvis vi har en forståelse av at det fungerer, gjør vi de samme justeringene gang på gang. Det er energisparende og effektivt. Samtidig som vi lener oss på erfaringer fra tidligere handlinger (Busch, Vanebo & Dehlin, 2012).

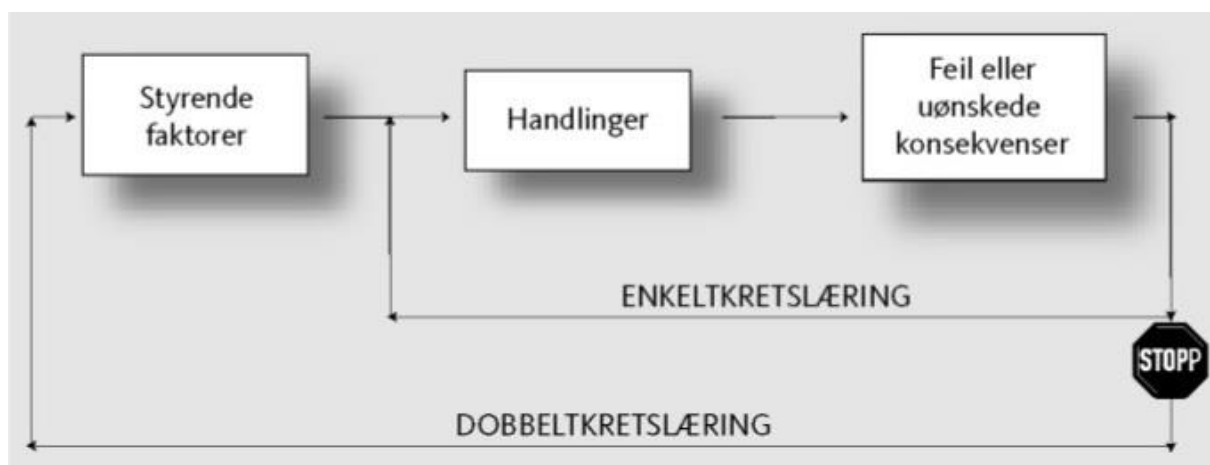
Hvis en pasient har smerter, gir vi smertestillende. Vi trenger ikke grave i underliggende faktorer fordi handlingene vår gir et resultat som vi vanligvis er fornøyd med. Problemet er at vi driver med enkelkretslæring der det ikke bidrar til forbedring. En av årsakene er at vi ikke stiller grunnleggende og vanskelige spørsmål fordi det krever høy

kommunikasjonskompetanse i gruppen. I enkelte sammenhenger kan symptomlindringen være nok til at utfordringene forsvinner, men i andre tilfeller må vi grave i underliggende og styrende faktorer.



Figur 4 - Enkelkretslæring. Handlinger – Feil og uønskede konsekvenser – Forandre handlingen

Dobbelkretslæring undersøker forutsetningene og gjøre noe med dem, dette gir muligheter til innovasjon og nytenkning ved at det blir satt spørsmålstegn ved eksisterende normer og verdier (Irgens, 2010). Hvis det er underliggende faktorer som er årsaken til at det ikke blir forbedring må vi grave dypere for å endre disse. Sett i fra et organisasjonsperspektiv er læring først og fremst rettet mot endring av adferd.



Figur 5 – Dobbelkretslæring. Styrende faktorer – Handlinger – Feil og uønskede konsekvenser

2.3.4 – Forsvarsrutiner

Når man stiller spørsmål ved grunnleggende handlingsnormer og verdier kan det virke truende på de som er involvert. Denne trusselen stopper dobbelkretslæring med en form for innøvd inkompetanse som Argyris (1990) kaller organisasjonsmessige forsvarsmønster.

Individer møter ofte denne trusselen av pinlige og truende situasjoner med et forsvar som er tillært og ofte innøvd til den grad at de er automatiske. Dette gjør at vi driver med enkelkretslæring, og i noen tilfeller nullkretslæring som gjør at vi ikke foretar noen endring i det hele tatt. Vi lar ting fortsette og håper det går over av seg selv.

Det er summen av enkeltmenneskers forsvarsmønster i en gruppe som til sammen gir et organisatorisk forsvarsmønster. Disse forsvarsrutinene skapes ikke av vond vilje, men etablerer seg som vanemønster som har til hensikt å skjerme oss fra situasjoner som kan gjøre oss utrygge og virke truende (Irgens, 2010).

Modell 1

Lederes vanligste bruksteorier bygger ifølge Argyris (1990) på faktorer om å være rasjonell, skjule følelser og svakheter, oppnå kontroll over og vinne situasjoner. Den læringen som skjer blir begrenset til justeringer innenfor kjente rammer, og vi unngår dobbelkretslæring. Modell 1 er en forsvarsmekanisme som er styrt av verdier og sosiale dyder for å spare oss for ubehag der og da, vi skal ikke skape en dårlig stemning, og vi skal heller ikke komme dårlig ut av situasjoner hvor vi føler at vi kan tape.

I modell 1 unngår vi konfrontasjoner, unngår å rote underliggende styrende faktorer. Noen ganger er det en bevisst handlingsteori, men i mange tilfeller har det blitt en innøvd handling slik at det er noe vi umiddelbart gjør.

Argyris (1990) forklarer at det er umulig for modell 1 adferd å bruke dobbelkretslæring, nettopp fordi vi ikke klarer å bringe fram de underliggende styrende faktorene. For å unngå denne typen adferd må vi trene på å bryte ned forsvarsmurene for å gå over til modell 2 adferd. Det kreves stor bevissthet og mye trening fordi vi oftest følger de sosiale dydene i modell 1 mer eller mindre ubevisst og spesielt hvor vi er usikre eller noe står på spill.

Modell 2

Argyris (1990) hevder at vi skal forsvare det vi tror på, våre prinsipper og verdier, men på en slik måte at vi inviterer til vurdering av dem og oppmuntrer andre til å gjøre det samme. Vi skal være sterke ved å forsvare våre egne posisjoner, men på en slik måte at vi også underkaster våre posisjoner, undersøkelse og refleksjon. «Tenker og handler jeg egentlig riktig?». Følelse av sårbarhet er en styrke når vi samtidig vurderer hva som ligger bak sårbarheten. Vi skal øke vår egen og andres evner til å bli konfrontert med egne ideer og resonnementer, slik at det skapes styrke og åpenhet til å stille seg ansikt til ansikt med egne skjulte antakelser, konklusjoner, handlinger og frykt. Dette er modell 2 sosiale dyder (Irgens, 2013).

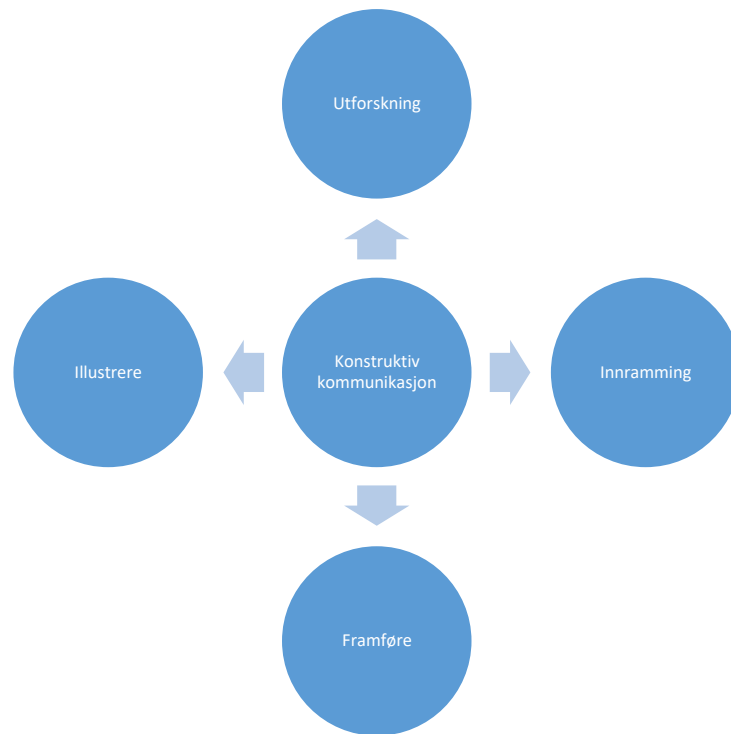
Modell 2 teori kjennetegnes ved at vi baserer våre handlinger på holdbare opplysninger og valid informasjon, frie og orienterte valg, og med en forpliktelse overfor beslutningen og oppfølgingen av denne. Hvis vi i en gruppe klarer å åpne for modell 2 bruksteori så kan det gi en reell utvikling og læring i organisasjonen (Irgens, 2010).

Modell1		Modell 2
Ros andre, fortell det du tror vil få dem til å føle seg vel. Hold med, ikke konfronter eller spørsmålstegn ved synspunkter og resonnement	Hjelp/Støtte	Øk andres evne til å bli konfrontert med egne skjulte antakelser, resonnementer og frykt. Inviter andre til å undersøke dine resonnementer
Overlat ansvaret til andre	Respekt	Avdekk hvordan du ivaretar eget ansvar. Hjelp andre til å ta ansvar uten å ta det fra dem
Forsvar egen posisjon. Følelse av sårbarhet er tegn på svakhet	Styrke	Forsvar din posisjon og foren den med undersøkelse og selvrefleksjon. Følelse av sårbarhet kombinert med oppmuntring til vurdering er tegn på styrke.
Ikke fortell hva du føler og tenker.	Ærlighet	Forsøk å oppmuntre deg selv og andre til å si hva de vet, men likevel frykter å si.
Hold deg til dine prinsipper, dine verdier og din tro.	Integritet	Forsvar dine prinsipper, verdier og tro slik at du oppmuntrer til vurdering av dem.

Tabell 1 - "Sosiale dyder overgang fra modell 1 til modell 2" (Argyris, 1990)

Kommunikasjon er nøkkelen til lærende arbeidsmiljøer og dermed lærende organisasjoner. Vi blir kompetente inkompetente når vi unngår å dele vesentlig informasjon selv om denne er viktig for prosessen, fordi vi ønsker ensidig kontroll og makt. Ofte blir slike sosiale arenaer en maktkampsarena i stedet for en læringsarena. Vi kan på en side være flink til å komme med konstruktiv kritikk til andre, og til og med late som vi er mottakelig for å motta det selv, men når vi inne i oss kjemper mot dette eller går til angrep så har vi ikke klart å bryte ned forsvarsmurene. Vi kan ha forskjellige høyder av forsvarsmurer avhengig av hvilken kontekst vi er i.

Måten å trene på fra å gå fra modell 1 til modell 2 er å utvikle en lærende kommunikasjonsstil gjennom å ramme inn, framføre, illustrere og teste ut (Chandler & Torbert, 2003).



Figur 6 – Kommunikasjonsmodell (Chandler & Torbert, 2003).

- Innramming - menes at man skaper et felles utgangspunkt for samtalen
- Framføre – beskrive sitt eget ståsted og posisjon
- Illustrere – gi eksempler som er konkret og praksisnært
- Utforske – teste ut og undersøke dine egne og andres argumenter og resonnement

Mye av dette handler om tillit. For å øve på en slik form for kommunikasjon må vi i forkant inngå en «samvittighets» kontrakt slik at vi skal være trygge på hverandre. Etter hvert vil denne frykten for tap og svakhet forsvinne selv om andre ikke overholder kontrakten, nettopp fordi man styrker sine sosiale dyder med å gå fra modell 1 til modell 2. Man begynner alltid med seg selv, bryter ned sine egne forsvarsrutiner før man kan hjelpe andre. Dette skaper en plattform slik at organisasjoner kan lære gjennom individer.

Hva skjer når organisasjon påvirker individer slik at de ikke lærer? Gjennom meningsskapning og verditilskrivning blir organisasjoner mer enn en nøytral struktur, den får mening og gruppeidentitet for den enkelte. Den får sitt eget særpreg og karakter. Når organisasjonen blir en slik institusjon kan det virke tilbake på personalet på godt og vondt. Det er flere forhold

som spiller inn. Sosiale, regler og sanksjoner, regler og normer for hvordan yrkesgrupper skal te seg. Dette gir en form for yrkesidentitet, men også forventninger til yrkesutøveren.

Typisk for sykepleieren er at hun helst har mest mulig å gjøre, er pliktoppfyllende, dropper spisepauser, løser all verdens problemer, og er pasientens advokat. Når man får positiv feedback på det man gjør blir det en selvforsterkende forventning. Til slutt blir det en bruksteori selv om det ikke er uttalt. Vi lager uskrevede regler og normer for at en sykepleier skal gjøre og oppføre seg slik, hvis ikke er det en dårlig sykepleier. Disse forventningene kommer både ovenfra, ledelse, og nedenfra, fra personalet selv (Irgens, 2013). Dette virker til slutt mot sin hensikt fordi det pålegges ekstra holdninger og plikter som må oppfylles, og kanskje blir prioritert før de oppgaven personen egentlig skal utføre.

2.4 – Motstand mot endring

Jacobsens.. «10 gode grunner til at du ikke klarer å endre en organisasjon»

I denne teorien vil jeg se nærmere på motstand mot planlagt endring. Jacobsen (1998) beskriver planlagt endring som ” *at endring er noe som har skjedd når en organisasjon er forskjellig på to ulike tidspunkt. Dette kan innebære at organisasjonen kvitter seg med noe, eller at organisasjonen innfører noe nytt. Til slutt kan endring innebære at en gjør justeringer i måter man tidligere har gjort tingene på*”. Videre mener Jacobsen (1998) at planlagt endring forutsetter et aktørperspektiv som må ha en målsetning knyttet til hva de vil endre og oppnå med endringen. Det vil også være viktig med at dagens situasjon er analysert samtidig som framtidige trusler og muligheter er belyst.

Endringen må kunne implementeres gjennom ulike teknikker. Jacobsen (1998) mener at det må forutsettes et samsvar mellom de intensjonene aktørene hadde og det faktiske resultatet for at planlagt endring skal ha funnet sted. Når det likevel er et misforhold mellom intensjon og resultat kan det skyldes at man for eksempel lærer underveis i prosessen, slik at man endrer intensjonene. Det kan også være at intensjonen er symbolsk og at praktisk endring ikke var et formål. Man kan også møte motstand i slik grad at endring ikke er mulig (Jacobsen, 1998).

Ofte er motstand mot endring beskrevet som et problem. I noen tilfeller kan det være det, men det kan også være en arena for læring. Begrenser vi motstand kan også være med på å begrense læring, eller dialogbegrensninger (Gustavsen, 1990). Jacobsen argumenterer med at synet på motstand som et treghetsfenomen blir for snevert fordi man må ta i betraktning at personer og grupper ofte har klare motiver og intensjoner med å opponere. Motstand er ofte av rasjonell kalkulasjon, og dermed nøye overveid. Jacobsen (1998) nevner 10 grunner for at endring blir møtt med motstand:

1. Frykt for det ukjente

Når man går over fra noe kjent til noe ukjent ligger i begrepet endring. Dette kan påføre frykt og stress hos mange. Vi takler dette på forskjellige måter, men det kan fremstå som en trussel mot vår fysiske og psykiske balanse (Jacobsen 1998). En aktiv motstand ser ut til å være vanligere enn apati og tilbaketrekning (Jacobsen 1998). Trangen til å redusere stresset og frykten er det som gir motstanden mot endring.

2. Brudd på psykologisk kontrakt

Selv om man inngår en arbeidsavtale når man starter i en bedrift så vil man etter hvert inngå uformelle forventninger mellom organisasjon og individ. Dette utvikles over tid. Det å skape en balanse mellom forventningene individer og organisasjonen har ovenfor hverandre er sentral i forhold til å opprettholde harmoni. Ved en endring kan denne psykologiske kontrakten brytes og man kan havne i opposisjon.

3. Tap av identitet

Når en organisasjon blir en institusjon vil individer identifisere seg med organisasjonen og gjøre dens mål til sine egne. En sterk kultur har i mange situasjoner gitt følelsen av trygghet, og dermed lojalitet til organisasjonen. Hvis endringene påvirker i den grad at det blir satt spørsmålsteget ved individets identitet så vil dette i stor grad gi individet en identitetskrise.

4. Den symbolske orden endres

Organisasjoner er symbolske ordner, ikke bare instrumenter (Jacobsen, 1998). Alle i og utenfor organisasjonen tolker meningen inn i ulike symboler, enten de er fysiske symboler, eller de er knyttet til menneskers atferd og talemåter. Disse symbolene kan gi individer plasseringer i organisasjonen. Når dette endres kan det gi endring vår oppfatning av symbolikken.

5. Maktforhold endres

De fleste organisasjoner har en form for hierarki, enten formelt eller uformelt. En høyere formell posisjon i et hierarki gir en symbolikk opp mot den posisjonen. Mange som innehar en form for posisjon har også et forhold til den makten og innflytelsen det medfører. Det å miste et maktforhold eller innflytelse kan gi en følelse av tap og dermed gi motstand. Hvis man mister sin posisjon kan man i tillegg oppnå sterke motstand enn hvis man mister deler av maktforhold og innflytelse. Omorganisering kan være et eksempel på dette. Nedbemanning hvor man må gå over i posisjoner som gir mindre makt og innflytelse påvirker tapsfølelsen.

6. Krav om nyinvesteringer.

Sett fra et strukturelt perspektiv kan kapital deles inn i to komponenter: fysisk og menneskelig. Den fysiske er de maskinene, bygninger og lignende. Den menneskelige omfatter kunnskap og kompetanse som individene i organisasjonen besitter. En

idiosynkratisk investering gjør at det ved en endring ikke kan investeres på lik linje som først ble gjort. I verste fall kan de bli ubrukelig. Derav blir det behov for nyinvesteringer. Dette kan gi kostnadsoverskridelser og treghet i organisasjonen. Kunnskapsrike personell som må avlæres gir dermed motstand eller ved at deres kunnskap ikke er ønsket i organisasjonen lengre. Det vil også påvirke eksterne krefter som leverandører og samarbeidspartnere ved en endring av organisasjonens kapital.

7. Omorganisering krever dobbelt arbeid, i en periode

Overgang fra en situasjon til en ny krever i noen situasjoner at man vedlikeholder en gammel situasjon inntil den nye er på plass. Selv om man gradvis går over til en ny situasjon medfører det til at man må forholde seg til to situasjoner i en periode. Dette kan være fysisk dobbelt arbeid, men også psykisk da man må forholde seg til to situasjoner istedenfor kun en. Slikt dobbeltarbeid kan være ressurskrevende.

8. Sosiale miljøer forandres

Organisasjoner kan betraktes som sosiale systemer der mennesker treffes og utveksler følelser, meninger, vennskap og fiendskap (Jacobsen 1998). Endring i disse sosiale miljøene kan medføre at man mister kollegaer, må jobbe med nye som man ikke har etablert en trygghet med. Oppbrudd av tette sosiale bånd medfører utrygghet og tap og vil mest sannsynlig bli møtt med motstand.

9. Utsikter til personlige tap

Hvis individer mister muligheten til økonomisk vekst eller posisjonsavansement, kan det medføre motstand. Hvis en arbeidstaker har sett for seg å klatre på karrierestigen, men at endringer umuliggjør dette vil det skape motstand. Samtidig hvis en arbeidsplass blir flyttet geografisk kan det ha stor påvirkning arbeidstakernes økonomi og stabilitet.

10. Eksterne krav til stabilitet

De eksterne kravene til stabilitet kan omfatte leverandører, kommuner og andre bedrifter, som gjør seg avhengig av stabilitet i en organisasjon. En endring i dette kan gi stor motstand i et lokalsamfunn som for eksempel plassering av nytt sykehus på nordvestlandet.

Dette er avhengig av hvilket perspektiv man innehar. Hvis man er avhengig av at intensjon og resultat er så samsvarende at alle andre resultater er mislykket, vil man nok tro at planlagt endring er vanskelig. Dette er nok en pessimistisk holdning. Ofte er en top-down styrt prosess større anlegg for motstand enn en prosess med bred deltagelse fra i og utenfor organisasjonen. Dette kan være en veldig tid og ressurskrevende prosess, men er endringen viktig nok burde dette vektlegges. Videre som tidligere nevnt kan motstand også gi grunnlag for ny kunnskap og læring. Muligens kan motstand belyse viktige momenter som kan gi et bedre resultat selv om det er langt fra intensjonen.

Del 3 – Metode

3.1 Innledning

Det metodiske arbeid og valg av design er en viktig del av det å være forsker, og målet med dette kapitlet er å gi en beskrivelse av teorien for den metoden jeg som forsker skal anvende i masteroppgaven.

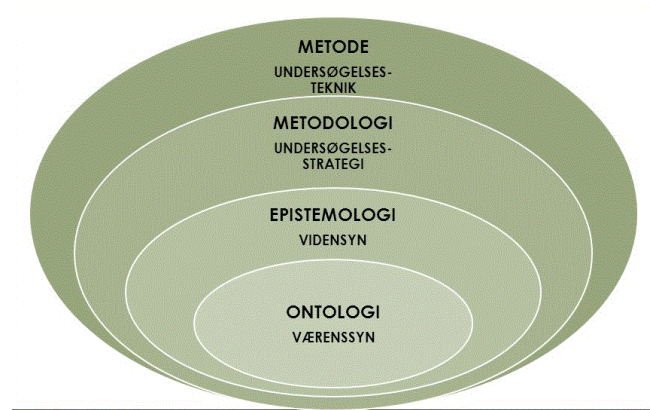
Tidlig i studiet kommer jeg fram til at jeg vil forske og lete etter noe unikt i min organisasjon. For meg er det naturlig med aksjonsforskning som utviklingsstrategi. Jeg kommer i dette kapitlet til å gå inn på vitenskapelig forankring for min oppgave, strategi for forskningen, kjennetegn og utfordringer ved aksjonsforskning samt det å være forsker i egen virksomhet. Jeg velger aksjonsforskning inspirert av Coghlan & Brannick (2013).

Jeg vil beskrive hvordan jeg går fram for å registrere forskningsfunn i prosessen, hvordan jeg analyserer funnene i lys av relevant litteratur for så å bringe ny kunnskap tilbake til Ledergruppen.

3.2 Vitenskapelig forankring

Det er mange forskjellige syn på hvordan forskning skal foregå for å få sikker informasjon og svar på årsaker og hvordan ting henger sammen.

Metoden en bruker er et hjelpemiddel til å samle empiri eller data fra virkeligheten (Jacobsen, 2005). Alle mennesker har tanker om hvordan forhold fungerer i verden. Hva er det som er sant? Hva er virkelig? Hvorfor er ting som de er? For å bli enda klokere eller hvordan man skal nærme seg slike spørsmål kan det være hensiktsmessig å sette valg av design på forskningen inn i et ontologisk og epistemologisk perspektiv. For å få en god oversikt har jeg laget en modell for å vise hva som er viktig å ha klart for seg før en velger design på forskningen.



Figur 7 – Vitenskapelig forankring

Ontologi – Hvordan ser verden ut?

Epistemologi – Hvilken kunnskap kan vi skaffe? Hvordan kan vi lære mer av den kunnskapen vi har?

Metode

Kvalitativ – induktiv tilnærming, helhetsforskning, nærhet til feltet, ord

Kvantitativ – deduktiv tilnærming, del og individ fokusering, distanse, tall

Epistemologi, eller erkjennelsesteori, er læren om kunnskap og kunnskapstilegnelse. Den er en av de filosofiske grunnfagene der et sentralt tema er opphavet til en gyldighet av vår kunnskap. Det kan også oversettes som sannhetskunnskap på den måten at det er sikker kunnskap. Ontologi betyr læren om hvordan virkeligheten faktisk ser ut (Thagaard, 2011). Begge disse blir vurdert langs en rettferdig, vilkårlig, kontinuerlig bevegelse fra et objektivistisk eller realistisk, til et subjektivistisk eller relativistisk perspektiv (Coghlan & Brannick, 2013).

I forskningssammenheng vil det ontologiske synet ha en betydning hvis en ser etter generelle lovmessigheter, eller om vi har en mer forståelse basert tilnærming til forskningen. Historisk er det avtegnet seg noen hovedretninger som har betydning for hvordan forskningen gjennomføres i dag. De to hovedretningene som det oftest snakkes og refereres til er positivismen og den hermeneutiske fortolkningslære (Thagaard, 2011). Disse to vitenskapelige hovedsynene legger forskjellig metodikk til grunn når en skal undersøke, forklare og forstå verden rundt seg. Den positivistiske retningen har et spesielt syn som går ut på at verden beskrives og forstås ved hjelp av lover og regelmessigheter. Essensen her er at en ofte samler inn objektive data og en bruker ofte kvantitativ orienterte forskningsmetoder (Jacobsen, 2005).

Hermeneutiske studier søker forskere innsikt og helhetsforståelse gjennom tolkning av virkeligheten. Her bruker forskerens egen forståelse som grunnlag for å tolke adferden i andre miljøer, i sitt eget miljø, eller adferden til mennesker. Forskjellen fra positivismen er at hermeneutikken legger et mer subjektivt syn til grunn for tolkingen. Når en analyserer vil det foregå en vekselvirkning mellom deler og helhet. Disse delene og helheten fortolkes opp mot

hverandre hele tiden (Jacobsen, 2005). hermeneutikken argumenterer for at det ikke er noen enkel eller kjent ytre realitet, og at forskeren er en integrert del av forskningsprosessen, ikke adskilt fra denne (Coghlan & Brannick, 2005). konstruktivismen og dialektisk realisme impliserer en hermeneutisk forståelse hvor den sosiale verden ikke kan beskrives ut fra enkle årsak – virkning skjemaer (Gotvassli, 1999).

Hvis en forsker skal finne ut noe om andre kulturer og miljøer er det avgjørende at vedkommende først danner seg et bilde av denne kulturen/miljøet. Hvis forskeren ikke er oppmerksom på dette kan det fort bare bli forskerens subjektive opplevelse som blir skrevet ned, og ikke det som objektivt blir observert. All forståelse vil kreve forforståelse (Molander, 1996). En slik forståelse vil kreve både erfaringsmessig, praktisk og teoretisk kunnskap. Vekslingen mellom deler og helhet står altså sentralt i hermeneutikken, og kalles den hermeneutiske spiral.

Det som kan være utfordrende med den hermeneutiske spiral er at den ikke leder til noen endelig sannhet. Det finnes mange mulige tolkninger av samme forskning eller hendelse. Vår oppfatning og forståelse kan forandres gjennom hele tolkningen av forskningen (Jacobsen, 2005).

3.3 Forskningsstrategi

I teorien om forskning er det trukket opp et grovt skille mellom kvantitative og kvalitative metoder. Disse metodene har sammenligningsgrunnlag med positivismen og hermeneutisk vitenskapssyn. De disponerer ulike tilnærminger til feltet, men skal ikke konkurrere med hverandre. I det praktiske arbeidet er det ikke nødvendigvis slik at forskeren må gjøre et valg mellom to gjensidige utelukkende metodedisposisjoner (Fossåskaret et al, 1997). Når en skal forske står en ovenfor noen valg. Den vurderingen jeg gjør er valg av forskningsstrategi og hvilken metode jeg bruker i undersøkelsen.

Aksjonsforskning er et alternativ eller et supplement til kvalitativ og kvantitativ forskning, og kjennetegnes gjerne ved at forskeren deltar for å forandre eller utvikle feltet sammen med de som befinner seg der. Ulike forskningsmetoder kan gjerne kombineres i et og samme forskningsprosjekt, såkalt triangulering. Aksjonsforskning er mer en tilnærming til forskningsprosessen enn en metode hvis man skal se vitenskapelig på det (Brydon-Miller, Greenwood & Maguire, 2003). Gotvassli (1999) hevder at en kan se ulike data som kompletterende mer enn at de skal konkurrere med hverandre. Det dreier seg mer om strategiske valg.

Jacobsen (2005) sier at forskning er en systematisk undersøkelse av ett eller flere spørsmål. Nøkkelordet er systematikk. Forskningen kjennetegnes ved at både innsamling, behandling

og presentasjon av data er systematiske. Jacobsen (2005) hevder at det er umulig å unngå feil i en forskningsprosess, og at det er viktig å kunne gjøre rede for mulige svakheter ved resultatene i en undersøkelse.

Store kvantitative undersøkelser gir forskeren det representative, mens de kvalitative observasjonene søker det unike (Fossåskaret et al, 1997). Jeg ønsker å få fram det unike ved prosessen for læring i organisasjonen vår og har derfor valgt en tilnærming for å få dette fram. I helsesektoren har det vært mange undersøkelser som har tilnærmet seg feltet på en kvantitativ måte. Som leder i kommunehelsesektoren oppleves det som en standard for både måling av kvalitet og kontroll.

Jeg har mange ganger stilt meg spørsmålet om det går an å måle kvalitet på en kvantitativ måte. Hvordan kan man lære å skape ny kunnskap kun ved kvantitative metoder? Det ble i en forelesning ved studiet stilt spørsmålet «hvordan skal du forklare fargen rød til en blind person». Nettopp dette mener jeg er lettere å forklare gjennom en prosess hvor man lærer i aksjon. Jeg velger å bruke en aksjonsbasert tilnærming, ikke bare for avgrensning, men for at jeg og de andre som er involvert skal lære mens vi lager veien videre.

3.4 Aksjonsforskning

Sosial psykologiens etablerer, Kurt Lewin, er en av de som startet med å systematisere aksjonsforskningen. Hans kjente unfreeze-movement-freeze (Cummings & Worley, 2005) er starten på det vi kaller aksjonsforskning i dag. Han er opptatt av gruppedynamikken i sosiale systemer. Aksjonsforskningen handler om endring, og hvor man kobler teori og praksis sammen for å få til et resultat som man evaluerer. Dynamikken i gruppene er en viktig part i prosessen i aksjonsforskning. *“Aksjonsforskning kan forstås som en emergende forskningsprosess som integrerer anvendt adferdsvitenskap med eksisterende organisasjonskunnskap i den hensikt å løse reelle organisasjonsproblemer. Den er samtidig opptatt av å skape forandringer i organisasjonen, utvikle selvhjelps kompetanse blant organisasjonens medlemmer og dessuten bidra til vitenskapen. Endelig er det en utviklende prosess som skjer i en ånd av samarbeid og gjensidig utforskning”* (Cummings & Worley, 2005).

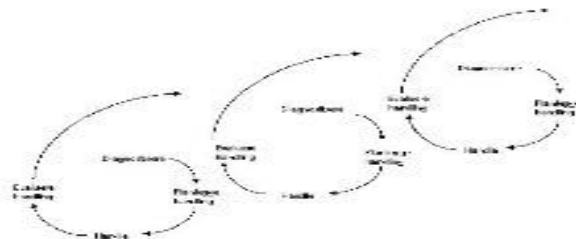
For at det skal kalles aksjonsforskning må det inneholde tre sentrale elementer: aksjon, forskning og deltakelse. Hvis noen av disse elementene mangler kan det være en nyttig prosess, men det er ikke aksjonsforskning (Greenwood & Levin, 2007).

I følge Levin & Klev (2002) kan aksjonsbasert forskning spores tilbake til i hovedsak to ulike miljøer. Den ene oppsto ved amerikanske forskningsinstitusjoner og universiteter på 1940-tallet med Kurt Lewin som sentral person. Det andre miljøet oppsto rundt Tavistock Institute i London. Tradisjonen etter Lewin regnes som action research, mens tradisjonen etter

Tavistock regnes som Action Learning. Aksjonsforskning har utviklet seg i retning av medvirkning, læring og systemtenkning, men aksjonslæring har større fokus på dynamikken i sosiale systemer og modellering av endring.

Aksjonsforskning foregår i sann tid og er en demokratisk prosess. Tross dette er det en del forarbeid som må gjøres. Cummings & Worley (2005) foreklarer det som kontekst (context) og grunnlag/mål(purpose). Hvorfor prosjektet er nødvendig eller ønskelig, hvorfor ønsker vi endring (økonomisk, politisk eller sosiale forhold), dette er spørsmål eller tema jeg må vurdere i forkant av aksjonssyklusen. Rennemo (2006) beskriver aksjonslæring som en metode som har stor grad av fokus på den pedagogiske tradisjonen, på utvikling og utdanning av deltakerne gjennom prosjekt som oppfattes som praksisnære og relevant.

Aksjonsforskning



Figur 8 – Aksjonsforskning

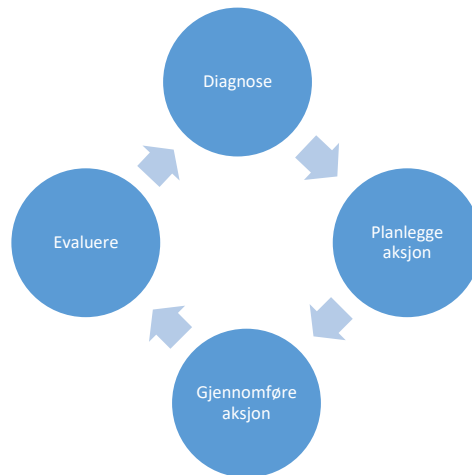
Som første ledd i aksjonsforskningen er det som mål å kartlegge problemstillingen, finne data som man kan belyse problemer eller områder man ønsker endring i. Den kan variere ut ifra øyene som ser da folk ser ting forskjellig avhengig av personlighet, erfaring, utdanning, interesser. Det første leddet i aksjonsforskningen er å finne eller diagnostisere utfordringene i organisasjonen. Diagnosen omfatter fokus på hva vi skal se på. Her er det viktig å vektlegge intensjoner, formål og visjoner.

Deretter går man videre til planleggingen av aksjonen, altså hvordan man løser problemet. Handlingsplanleggingen er i hovedsak å utvikle strategier for gjennomføringen.

Etter at man har planlagt hvordan man skal løse problemet prøver man ut aksjonen.

Aksjonsfasen omhandler selve gjennomføringen av aksjonen. I fjerde ledd evaluerer man aksjonen som skal gi grunnlag for læring ut ifra gjennomføringen av aksjonssyklusen. I følge Coghlan & Brannick (2013) omfatter denne delen av syklusen utbyttet av aksjonen, både det som var planlagt og det som skjedde underveis. I denne delen ser man tilbake på diagnosen om den var rett, samtidig som man setter nye diagnoser.

Man skulle tro at ringen er sluttet, men læringen er bare starten for det som kan bli en uendelig syklus av aksjoner framover, nettopp fordi at ny læring gir grunnlag for å prøve eller justere på problemstillingen. I tillegg gir det kunnskap for å forske på en helt ny problemstilling som ikke er kjent før denne syklusen ble gjennomført.



Figur 9 – Aksjonsprosess

3.4.1 Kvaliteter med aksjonsforskning

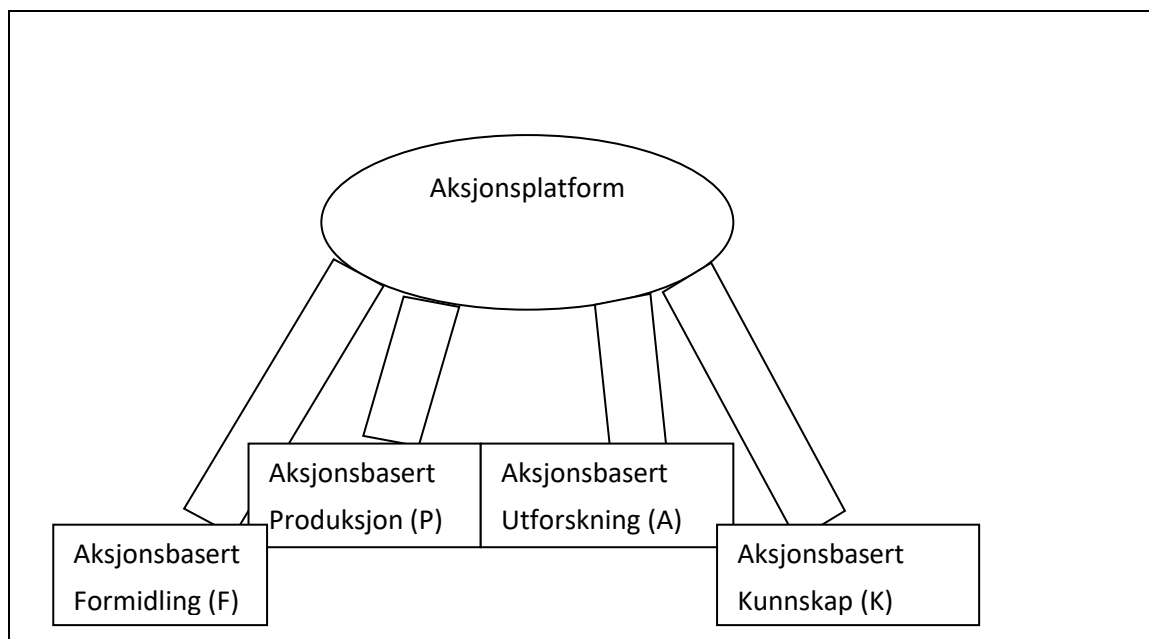
Kvaliteten på relasjonen mellom forskeren og de aktuelle medlemmene er avgjørende for å få en god forskningsprosess. Tillit mellom deltakerne og aksjonsforskeren er viktig for å få til en god aksjonsforskning (Levin & Rolfsen, 2004). Det er flere momenter i hvert ledd i aksjonssyklusen som må forklares og utforskes, som gir en bedre forståelse på hvordan denne prosessen gir kunnskap i flere av leddene og ikke bare i fjerde ledd som er evalueringen.

Det som ofte skjer når man setter i gang med aksjonsforskning er at det vil forekomme flere aksjonssykluser samtidig, som springer ut av den opprinnelige problemstillingen. Dette er fordi det framkommer i refleksjonen andre tema eller områder som må utforskes. Det vil da forekomme en refleksjon om aksjonsforskningen. Dette kalles metalæring og kan i metaforens lys sammenlignes med viserne på en klokke. Alle viser sin del av tiden, men sammen viser de et helt bilde av tiden. Masteroppgaven jeg skriver samtidig som jeg tar del i Ledergruppen sitt prosjekt er et eksempel på dette.

For hver del av hovedsyklusen ser jeg hvordan hvert ledd hører sammen med de andre leddene slik at det blir samsvar med hva vi holder på med. Måten å gjøre dette på er former for refleksjon rundt hvert ledd. Det blir en form for refleksjon av refleksjonen, som igjen gir læring av læring, derav metalæring. Mezirow (1991) identifiserer tre former for refleksjon: innhold (content), prosess (process) og premiss (premise). Innholdsrefleksjon er hvor du tenker på temaet og hvordan det skal løses. Prosessrefleksjon er hvor man tenker rundt strategier, prosedyrer og hvordan ting blir gjort. Premissrefleksjon er hvor man setter et kritisk lys på underliggende perspektiver og antagelser.

Rennemo (2006) beskriver en aksjonsbasert helhetsmodell som består av fire stolbein:

- Aksjonsbasert utforskning (AU) – som omhandler verdien av å tenke nytt, prøve å sprengre grenser og refleksjon på metanivå.
- Aksjonsbasert kunnskap (AK) – er relatert til verdien av kunnskap og økt kompetanse.
- Aksjonsbasert formidling (AF) – ivaretar verdien av å anvende og utvikle generaliserbar kunnskap og formidle funn til akademisk miljø.
- Aksjonsbasert produksjon (AP) peker på betydningen av at programmet bidrar til målbare resultat, for de involverte virksomhetene.



Figur 10 – Aksjonsplattform (Rennemo, 2006)

Når en stiller spørsmål ved kvalitet i aksjonsforskningen er dette avhengig av flere forhold. Utvikler aksjonsforskningen tydelig praksis av relasjonell deltagelse? Er det et reflektert fokus på praktisk utbytte i prosessen? Inkluderer aksjonsforskningen et mangfold av kunnskap og metodisk hensiktsmessighet? Resulterer aksjonsforskningen i ny og varig infrastruktur? (Coghlan & Brannick, 2013).

Aksjonsforskning handler om å foreta aksjon samtidig som man studerer den aksjonen som foregår. Det dreier seg om å forbedre praksisen gjennom planlegging, aksjon, ny planlegging omgjøre påstander gyldige for læring og implementering av teori (Coghlan & Brannick, 2013).

3.4.2 Kritikk av aksjonsforskning

Flere forskningsmiljø kritiserer aksjonsforskning som metode. Greenwood & Levin (2005) beskriver noe av kritikken på følgende måte:

- Det kan fort bli for mye aksjon og for lite forskning.
- Aksjonsforskning har ikke en sterk posisjon i høyere utdanning.
- Aksjonsforskning er ikke akseptert av makteliten.
- Liten deltagelse i den vitenskapelige diskursen med mye casestudier
- Liten deltagelse i forskningsdebatter.

I prosessen på Trondhjems Hospital møter jeg på en del av disse utfordringene, noen i større grad enn andre. Spesielt utfordrende var det for meg å være deltaker i Ledergruppen og samtidig bedrive forskning. Periodevis kom balansen mellom aksjon og refleksjon i ubalanse, spesielt utfordrende var det i de periodene vi ble veldig engasjert og utålmodige etter å sette i gang nye ideer. Historisk sett har det positivistiske synet dominert fordi det er lettere å forstå og kontrollere. Kunnskap og forståelsen av aksjonsforskning kan være manglende og da er det lett å støtte seg til forskning som gir lett forståelse.

3.4.3 Forske i egen organisasjon

Når jeg skal forske i egen organisasjon så er det flere momenter jeg må være bevisst på før jeg setter i gang og som jeg bør reflekter over gjennom hele forskningsprosessen. For det første må jeg forsøke å forholde meg objektiv når det gjelder testing av antagelser og fortolkninger.

Videre er jeg klar over at rollebyttene, der jeg veksler mellom å være leder/aktør og forsker, kan bli krevende. Jeg er en del av Ledergruppen ved Trondhjems Hospital og skal som personalsjef være deltagende i prosjektet "Utviklingsenhet". På samme tid har jeg som forsker min egen agenda hvor jeg ved å bruke aksjonsforskning som metode vil bringe teoretisk kunnskap inn i Ledergruppen samtidig som jeg observerer og analyserer. Jeg er også forberedt på at det kan bli utfordrende å finne balansen mellom tilstrekkelig nærhet og nødvendig distanse når jeg skal forske i egen organisasjon.

Fordi jeg skal fortsette i stillingen min som avdelingsleder og håndtere framtiden som en del av ledelsen i organisasjonen etter at forskningen er avsluttet, er dette momenter jeg må være bevisst på og reflektere over gjennom hele prosessen, (Coghlan & Brannick, 2013). Ethiske dilemmaer er en annen utfordring.

Dersom jeg bevisst eller ubevisst begynner å bruke egne synspunkt for å fargelegge andres meninger eller driver lobbyvirksomhet for å få det som jeg selv vil, kan det bli problematisk. Jeg må klare å holde fokus og være trofast mot prosessen.

I tradisjonell forskning blir ofte etikk forbundet med ikke å bruke konfidensielle opplysninger eller misbruke innsamlede data. Samtidig er det viktig kunnskap som kommer fram i prosessen som også kan knyttes til enkeltindivider som er viktig å få fram. Dette er for å støtte opp under forskningen og ikke for å framstille individer negativt eller positivt. Det er viktig i refleksjonene gjennom hele prosessen at aktørene kan snakke fritt uten å føle seg utrygge.

Når jeg forsker i egen organisasjon har jeg nære sosiale bånd til aktørene i motsetning til hva en ekstern forsker ville ha hatt. Jeg er klar over at jeg kan bli nødt til å følge opp funn som er i strid med egne hypoteser. Videre vil jeg bli nødt til å vurdere forklaringer i egen organisasjon kritisk (Nilsen & Repstad, 1997). Selv om jeg på forhånd forklarer hvordan jeg som forsker og aktør vil veksle mellom de forskjellige rollene, blir mine rollebytter periodevis forvirrende for noen i Ledergruppen.

For de andre i Ledergruppen er aksjonsforskning som metode og det at jeg som en del av ledelsen skal forske i egen organisasjon noe nytt, som det skal vise seg at de behøver tid for å fordøye. Forventningen de andre i Ledergruppen har til hvordan min forskningsprosess skal foregå er delte, og jeg overdriver ikke når jeg sier at jeg og forskningsprosjektet mitt blir møtt med stor skepsis og forsvinnende lite entusiasme.

I vår organisasjon har vi ikke tidligere hatt fokus på et metodisk bruk i prosesser og derfor er denne måten å bevisstgjøre prosessen på ny for oss i ledergruppen. Selv synes jeg det er utfordrende å hoppe fra en rolle til en annen fordi jeg på en side, som avdelingsleder og aktør argumenterer for mine synspunkt, mens jeg på den andre siden holder på med en forskningsprosess der jeg skal være objektiv og registrere andres tanker og meninger. Det er i refleksjonene vi bruker lengst tid, og det er her jeg oppdager en del funn som gjør det nødvendig for meg å innhente nytt teoretisk grunnlag.

Tanken bak aksjonsforskning som metode er nettopp å utfordre oss som gruppe ved å være mer bevisst på hva vi gjør mens vi gjør det.

3.4.4 Gjennomføringen av aksjonsforskning i egen organisasjon

Selve gjennomføringen av prosessen er inspirert av modellen til Coghlan & Brannick (2013). Når jeg beskriver prosessen må jeg tilføye hvordan jeg innhenter funn underveis i prosessen. Derfor velger jeg å beskrive denne forskerprosessen parallelt med ledergruppen sin hovedprosess og meg som deltager i Ledergruppen. Jeg lager en egen modell som forklarer hvordan jeg innhenter funn og problemstillinger fra en av de tre prosessene, for deretter å belyse det med teoretisk grunnlag fra litteraturen. Dette bringer jeg igjen inn i Ledergruppen for å påvirke prosessen vi har gående med prosjektet "Utviklingsenhet" videre.

Aksjonsprosessen foregår i perioden 21.1.2016 til 10.6.2016. I denne perioden er det sju møter. Det er dessverre ikke mulighet til å gjennomføre alle møtene med hele gruppen samlet til enhver tid. I tillegg er gjennomføringen av aksjon basert på deltagelse og medvirkning av personalet. Dette kommer jeg tilbake til i empiri kapitelet.

I de to første møtene bruker jeg kamera for å se på hvordan dynamikken er i gruppen samtidig som jeg i ettertid bruker dette som notater. Dette forklarer jeg for gruppen og samtykke blir innhentet. I refleksjonen 27.1 og møte 26.2 bruker jeg lydopptak av samme grunn. Disse opptakene er ikke for å samle data, men kun ment som et hjelpemiddel. Disse verktøyene viser seg i ettertid å være av stor interesse for de andre i Ledergruppen.

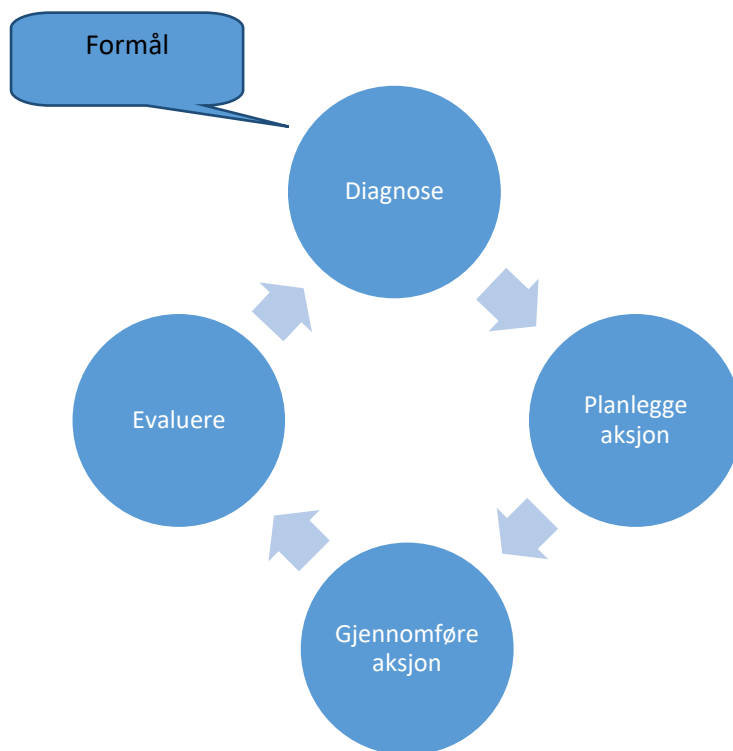
Deltakere (ledergruppen):

1. Enhetsleder, mann 62år
2. Avdelingsleder Sykehjem, kvinne 52år
3. Avdelingsleder Bokollektiv, kvinne 52år
4. Avdelingsleder Omsorgsbolig/Aksjonsforsker, mann 39år
5. Personalrådgiver, kvinne 52år

Dato	Agenda	Deltakere
21.1	Formål og diagnose	Ledergruppen (deltager 1-5)
27.1	Refleksjon – "reflection on action"	Deltaker 4+5
28.1	Diagnose	Ledergruppen (deltaker 2 halvparten av møte)
26.2	Planlegge aksjon	Ledergruppen (deltager 1-5)
18.3	Planlegge aksjon	Deltaker 2-5
5.4	Gjennomføre aksjon	Workshop med personal og ledergruppe
19.5	Resultat av aksjon og videre arbeid	Ledergruppen (deltager 1-5)
10.6	Evaluering av prosess	Deltakere 1,3,4,5

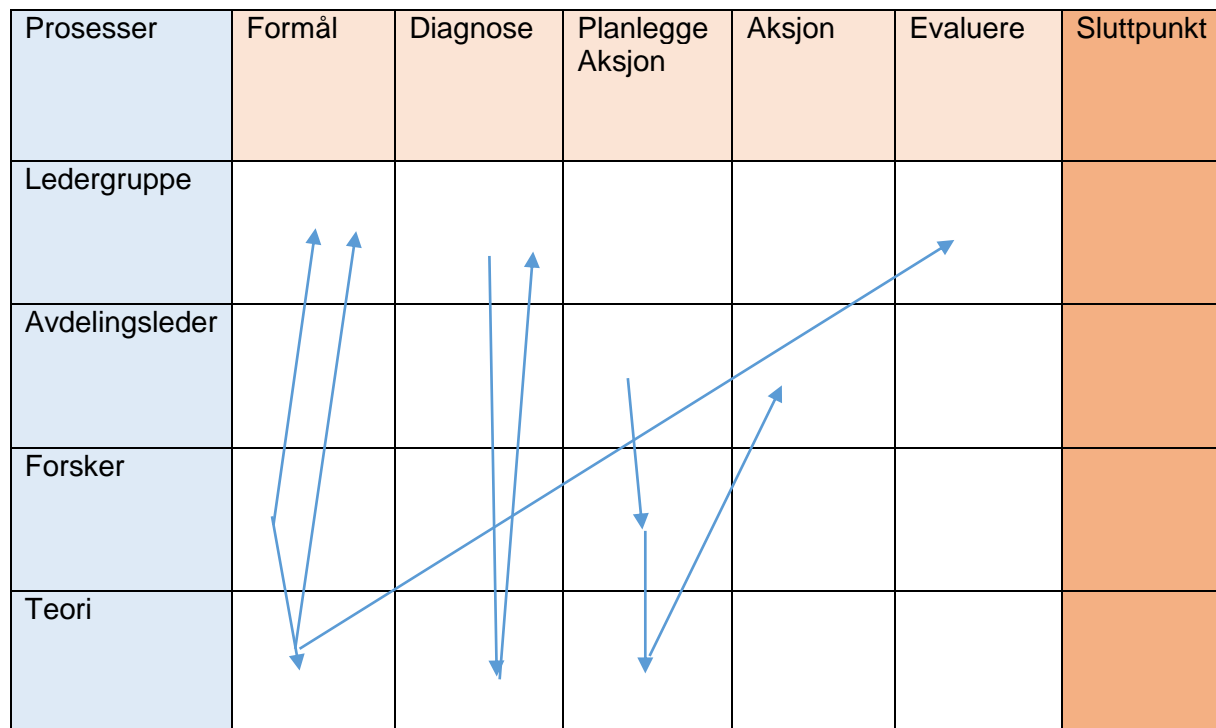
Tabell 2 – Møte oversikt aksjonsforskning

Modell for bruk av aksjonsprosessen.



Figur 11 – Aksjonsprosess (Coghlan & Brannick, 2013)

I aksjonsforskning er dokumentasjon underveis og innhenting av vitenskapelig litteratur viktig. Coghlan & Brannick (2013) beskriver aksjonsforskning som et ei klokke med flere visere som omhandler samme prosjekt, at det er flere sykluser som går samtidig. Dette er veldig representativ for hvordan denne prosessen er. Som forsker innhenter jeg funn underveis og bruker litteratur til å forstå problemstillingen. Dette bringes tilbake i prosessene.



Tabell 3 - Aksjonsprosess

Forklaring av tabell:

Ledergruppen er hovedfokuset for aksjonsprosessen. Den følger modellen til Brannick & Coghlan (2013). Samtidig så går det parallelle prosesser for avdelingsleder som deltager og prosesser for forsker. Det oppdages funn og problemstillinger underveis i prosessen som må belyses eller utforskes med teorier for å bringe inn ny kunnskap.

Rolle	Prosess
Ledergruppen	Aksjonsprosess for å skape en utviklingsenhet på Hospitalet, bli bedre til å skape og dele kunnskap og kompetanse.
Avdelingsleder	Deltaker i Ledergruppen og rolle som forsker i egen organisasjon
Forsker	Forske på dynamikk og prosessen i Ledergruppen, forsker i egen organisasjon
Teori	Kunnskapsprosess, belyse funn fra de andre prosessene.

Tabell 4 – Prosess og rolle

Den som oppdager problemstillinger eller funn trenger ikke være forskeren selv, men den som leter etter forklaringen på problemstillingene rundt funnene er som regel forskeren. Funnene kan oppdages i hver enkelt av de parallelle prosessene. Det vil si at ledergruppen selv løfter fram en problemstilling hvorpå forskeren innhenter kunnskap fra litteraturen, for så å bringe det tilbake til relevant prosess.

Avdelingsleder kan belyse en problemstilling som forsker må innhente kunnskap om. Forsker bringer kunnskapen tilbake i prosessen. Siden forsker og avdelingsleder som deltar i prosessen er en og samme person, har jeg valgt å dele opp disse i to forskjellige prosesser, for å tydeliggjøre rollene og funnene som framkommer. Som beskrevet tidligere kan rollene som forsker i egen organisasjon og deltager i prosessen skape noen interesse konflikter. Jeg prøver å ta høyde for dette med å beskrive disse i to forskjellige prosesser. Jeg vil senere i oppgaven også reflektere over mine roller. Dette gir ny kunnskap både til forskeren, avdelingslederen og Ledergruppen. Kunnskapen kan forstås på forskjellige måter avhengig av hvilket perspektiv mottakeren har på kunnskap.

Nr .	Tidspunkt	Rolle	Prosess	Funn	Teori	Mottaksprosess	Tid	Resultat	Kunnskap	Kommentar
1	Formål	Forsker	Ledergruppe	Motstand	Perspektiv	Ledergruppe	Diagnose	Større bevissthet	Modning	Erkjennelse – Hovedfunn
2										
3										
4										
5										

Tabell 5 - Tabellen viser et eksempel på hvordan registreringen av funn kan se ut. Utfyllende tabell legges i empiri kapittelet.

Forklaring av tabell:

Kolonne 1: Nummer på funn.

Kolonne 2: Viser tidspunktet i prosessen problemstillingen dukker opp.

Kolonne 3: Viser hvilken rolle deltageren som finner problemstillingen har i prosessen. Det kan være forsker, avdelingsleder eller ledergruppen.

Kolonne 4: Dette forklarer hvilken av prosessene problemstillingen blir funnet i.

Kolonne 5: Beskriver selve funnet eller problemstillingen.

Kolonne 6: Viser hvilken teoretisk litteratur som blir brukt for å forklare eller løse problemstillingen.

Kolonne 7: Viser hvilken prosess som kunnskapen fra teorien bringes tilbake til.

Kolonne 8: Dette er tidspunktet for hvor i prosessen den nye kunnskapen bringes tilbake.

Kolonne 9: Oversikt over hvilken påvirkning denne kunnskapen får for prosessen videre.

Kolonne 10 og 11: Kommentarfelt

Jeg velger å registrere funn i en tabell for å ha en god oversikt over dataen. Selv om en slik registrering ikke er eksakt i forhold til når endringer skjer eller funn oppstår, gir det en oversikt for meg som forsker.

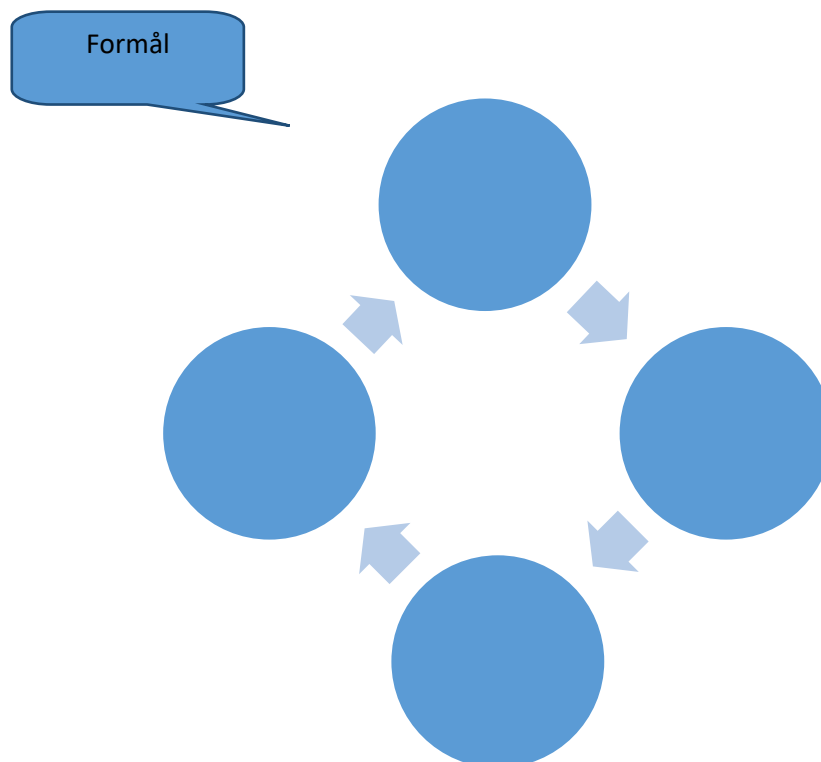
Del 4 – Empiri - gjennomføring av forskningsprosjektet

4.1 Innledning

I dette kapitlet beskriver jeg aksjonsprosessen kronologisk fra begynnelse til slutt. De funnene som oppdages underveis belyser jeg med relevant teori og analyserer dette. Resultatene av hovedfunnene vil jeg drøfte i neste kapitel.

Jeg bruker modellene som beskrevet i metodekapittelet. Det viser seg at det å bringe teori eller forklaringer på funn tilbake i prosessen, ikke alltid gir resultat med en gang. I mange tilfeller må den nye kunnskapen modnes for å gi resultat. Det gir også grunnlag for å vise at en slik prosess ikke tar slutt selv om prosjektet er over. Jeg mener at det er viktig å være bevist på dette når jeg forklarer funnene og viser til modellene.

4.2 Forberedelser



Figur 12 – Aksjonsprosess – Formål

Tidligere har vi i Ledergruppen utarbeidet et strategisk dokument om kompetanseutvikling. Ledergruppen tar ikke med dokumentet i aksjonsprosessen. Allerede her dukker utfordringer vi i Ledergruppen er godt kjent med opp. Når vi setter i gang nye prosjekter har vi mange

gode ideer som engasjerer oss. I utgangspunktet er ikke dette negativt, men når vi unngår å benytte av allerede tilgjengelig strategier og planer, går vi glipp av relevant kunnskap (Carlsen, Clegg & Gjersvik, 2013). Dette er et eksempel på hvordan vi i Ledergruppen går rett fra utfordring til løsning.

Ledergruppen ønsker å ha et møte om prosjektet «Utviklingsenhet». Vi er enig om at vi trenger ekstra tid til prosjektet og at det skal holdes utenfor de ukentlige ledermøtene. Grunnen til dette er at vi vil gjennomføre prosjektet grundig og at den daglige driften ikke skal påvirkes. Kunnskap og kompetanse er noe vi verdsetter i denne bedriften og vi ønsker hele tiden å forbedre oss.

Konteksten for prosjektet «Utviklingsenhet» er Ledergruppen. Formålet med prosjektet er at vi i Ledergruppen skal utvikle og dele kunnskap. Forankring i ledelsen er viktig fordi det er Ledergruppen som tar beslutninger. Hvis ledelsen ikke ønsker forandring eller evner å omstille seg er det liten sjanse for at prosjektet skal lykkes.

Deltakerne i Ledergruppen har ulik oppfatning om hva «Utviklingsenhet» skal være og hvordan vi skal jobbe med det. Det er ulike perspektiver både på kunnskap og kompetanse i gruppen. Jeg mener vi i Ledergruppen trenger en felles strategi på hvordan vi gjennomfører prosjektet. Gjennomføringen av prosjektet ønsker jeg å forske på i min masteroppgave. Dette er helt viktig å få avklart med de andre i ledergruppen. Tanken min er at vi bruker en aksjonsprosess for læring og ny kunnskap i Ledergruppen, men også som en strategi for videre arbeid med kunnskap og kompetanse. Jeg presenterer et prosessløp for gruppen og forklarer hvordan vi i Ledergruppen skal gjennomføre dette prosjektet.

Funn Formål:

Går rett fra problemstilling til løsning – tradisjonelt perspektiv, enkelkretslæring.

Tidlig i prosessen velger jeg å forklare funnene i lys av Morgans (2012) metaforer på organisering. Jeg bruker teorier om de tradisjonelle perspektivene på kunnskap som jeg refererer til som strukturelle og prosessuelle perspektiver (Morgan, 2012).

Trondhjems Hospital, er i likhet med helsesektoren i Norge for øvrig, bygd på en tradisjonell hierarkisk struktur (Morgan, 2012). Det er vi i ledelsen som kommer med ideer og forslag til hvordan ting skal gjennomføres. Dette implementeres med en ovenfra og ned tilnærming der personalet utfører det som vi i Ledergruppen har bestemt.

Som forsker presenterer jeg disse teoriene i første del av aksjonsforskningen, diagnosen. Ut ifra modellen ser det slik ut:

Prosesser	Formål	Diagnose	Planlegge Aksjon	Aksjon	Evaluere	Sluttpunkt
Ledergruppe						
Avdelingsleder						
Forsker						
Teori						

Tabell 6 - Forskningsfunn 1

Den første pilen beskriver at jeg oppdager funn i Ledergruppen. Jeg innhenter teoretisk grunnlag slik pil 2 viser. Jeg bringer forklaringen fra teorien om tradisjonell hierarkisk struktur tilbake i prosessen til Ledergruppen. Jeg forklarer mitt perspektiv på hvordan avdelingene er organisert, og utfordringene vi har med deling av kunnskap og kompetanse.

Funn, jeg som avdelingsleder har bemerke meg i forkant av prosessen, er at avdelingene ikke samarbeider og deler kunnskap. Personalet innhenter kunnskap og kompetanse eksternt, som for eksempel fra sykehuset St.Olav. Det de kunne ha gjort i stedet er å benytte seg av de ressursene som kollegaer og den kunnskapen de innehar faktisk er, og som vi har tilgjengelig ved andre avdelinger på Trondhjems Hospital.

Selv om avdelingene til sammen utgjør organisasjonen Trondhjems Hospital, så ser vi ikke på hverandre som fullverdige samarbeidspartnere. Derfor bygger vi opp murer av forsvar mellom avdelingene slik at samhandling blir vanskelig.

Problemet med å dele kunnskap på tvers av avdelingene er noe vi har hatt over lengre tid. Personal som er kjent med hverandre og nyansatte har ikke innebygde forsvarsrutiner, og de går på tvers av avdelingene og utveksler kunnskap.

Argyris (1990) forklarer disse forsvarsrutinene med at når man stiller spørsmål ved handlingsnormer og verdier så kan det virke truende på de involverte. De som jobber på avdelingene har et så sterkt eierskap til avdelingene sine at et hvert kritisk spørsmål trigger

forsvarsmekanismen. Irgens (2013) beskriver at sosiale arenaer blir maktkamparenaer istedenfor læringsmiljøer. Vi blir kompetente inkompetente når vi unngår å dele vesentlig informasjon selv om denne er viktig for prosessen. Vi er redd for å miste kontrollen og gi fra oss makt. Disse forsvarsmekanismene har bygd seg opp over lengre tid.

Vi i Ledergruppen er enig om at deling av kunnskap og kompetanse på tvers av avdelingene er et problem som vi vil forsøke å gjøre noe med gjennom prosjektet «Utviklingsenhet». Når dette er sagt så er jeg av den oppfatning at problemet personalet på avdelingene har, når det handler om deling av kunnskap og kompetanse, er et speilbilde på den utfordringen vi har i Ledergruppen.

Jeg forklarer disse funnene og den teoretiske kunnskapen for Ledergruppen i første del av diagnoseprosessen. Jeg forklarer det med måten vi som avdelingsledere bygger opp organiseringen rundt de forskjellige perspektivene vi har og at vi forsterker forsvarsmurene til våre ansatte med våre egne forsvarsrøtter.

En annen måte å forklare dette på er ved bruk av kretslæring. Argyris (1992) beskriver enkeltkretslæring ved at man endrer litt på retningen for å få et resultat. Noen ganger kan det være nok for å skape ny kunnskap.

I noen tilfeller holder vi på med null-kretslæring. Til og med når vi er klar over at vi har et problem, endrer vi ikke kurs, gjør det samme om og om igjen, og lærer ikke av det (Irgens, 2010).

Jeg ser at kunnskapen som blir etterspurt i organisasjonen vår er basert på et objektivistisk perspektiv. Bakgrunnen for dette er slik Hislop (2013) beskriver dette perspektivet: kunnskap er en ting som har blitt frakoblet mennesket ved kodifisering, nedskrevet i rutiner og planer, for så å bli lagt i en skuff slik at vi kan hente det fra når vi trenger det. Jeg mener dette er beskrivende for hvordan vi på Trondhjems Hospital organiserer oss.

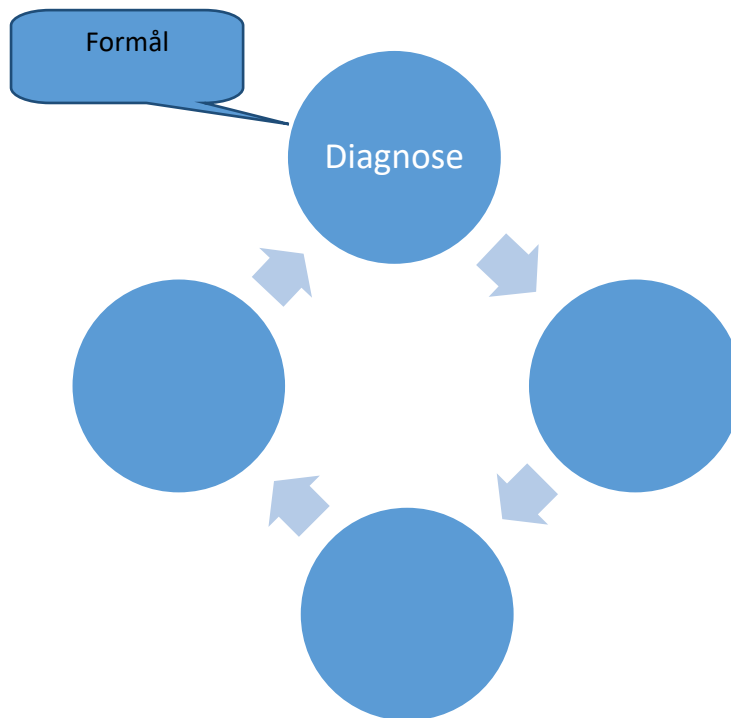
Ledergruppen har utarbeidet kompetanseplaner og strategier hvordan vi skal jobbe med kompetanse og utvikling. Ledergruppen på Trondhjems Hospital har jobbet med visjoner og verdier. Målet er at dette skal komme pasientene til gode. Vi kodifiserer vår intensjon om kvalitet i strategier som skal hentes fram når det er behov. Enten unngår vi å bruke disse strategiene eller så vet vi ikke hvordan vi skal bruke dem. Jeg ønsker å undersøke hvorfor dette skjer ved bruk av handlingsteori. Uttalt handlingsteori vs. Bruksteori (Argyris, 1990).

I dette tilfelle har vi et strategidokument som omhandler kompetanseutvikling på Trondhjems Hospital. Vi utarbeider og reviderer dette dokumentet periodisk.

Denne strategien om kompetanse som helt klart er relevant opp mot prosjektet vi skal jobbe med, tar vi ikke med i prosessen. Avdelingene bruker ofte kodifiserte rutiner og strategier opp mot helsefaglige problemstillinger. Dette er vi pålagt av Trondheim kommune som krever kontinuerlig at vi følger deres retningslinjer.

Vi i Ledergruppen stiller ikke like store krav til bruken av strategidokumenter og planer når det gjelder organisering innad i enheten som det Trondheim Kommune gjør. Hvis vi setter like store krav til oppfølging av de planene og strategiene vi allerede har, på lik linje med de vi blir pålagt fra Trondheim kommune, vil vi trolig bruke disse planene og strategiene mer. Slik kan vi få en erfaringsbasert utprøving av planene slik at vi i ettertid kan evaluere og eventuelt revidere planene alt etter som om de fungerer eller ikke. Det er et stort gap mellom ønsket handling og selve gjennomførelsen av det.

4.3 Diagnose

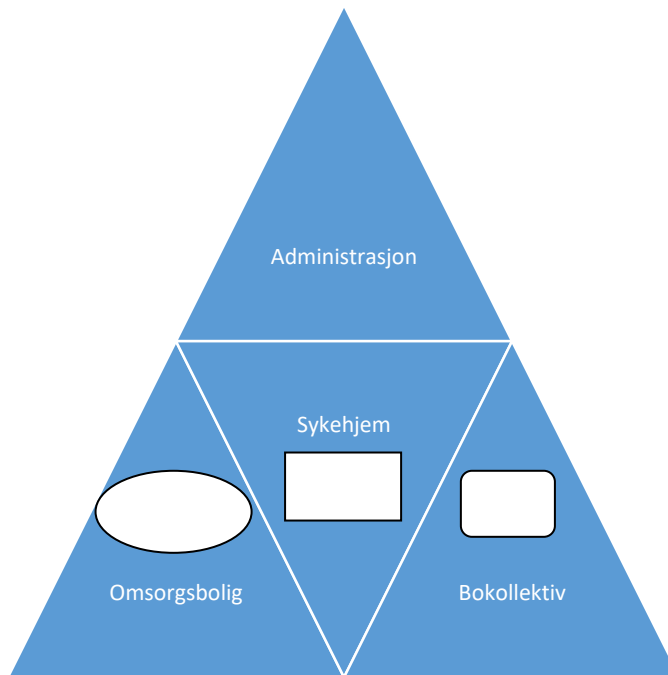


Figur 13 – Aksjonsprosess - Diagnose

Diagnosemøte 1 - Del 1

Den første timen bruker jeg på innledning. Jeg forklarer Ledergruppen mitt perspektiv og hvorfor jeg har det perspektivet. Jeg forklarer kort hvordan jeg ser på strukturen i organisasjonen ved Trondhjems Hospital, og hvordan det oppstår en del utfordringer i samarbeid mellom avdelingene.

Trondhjems Hospital er en privat stiftelse som har driftsavtale med Trondheim Kommune. Trondheim Kommune har en tydelig struktur og rammer. Trondhjems Hospital har jeg beskrevet som en ramme rundt de tre hovedavdelingene innenfor pleie og omsorg, noe som jeg mener har en form for byråkratisk oppbygging. Innenfor trekanten, Trondhjems Hospital, har jeg beskrevet de tre avdelingene i forskjellige former ut ifra mitt perspektiv.



Figur 14 - Trondhjems Hospital ut ifra mitt perspektiv

- *Sykehjemmet har faste rammer og tydelig struktur. Personalet som jobber der har mange retningslinjer og prosedyrer å forholde seg til som skal sikre at ting blir utført på en forsvarlig måte.*
- *Omsorgsboligen er organisert på en fleksibel måte med mindre tydelige rammer og fokuserer på at personalet utøver tjenester basert på sin kunnskap og kompetanse. Personalet får i større grad selv bestemme hvordan tjenestene skal utøves.*
- *Bokollektivet er en hybridløsning. Personalet har tydelige rammer å forholde seg til, samtidig som de har en viss frihet til å utøve faget sitt.*

Bakgrunnen for mitt perspektiv – jeg var uten ledererfaring da jeg startet for 7 år siden og kom fra spesialhelsetjenesten. Der var jeg vant med flat struktur, tverrfaglig samarbeid med usynlig hierarki og frie tøylar. Dette var til det beste for pasienten, arbeidet og meningsskaping. Da jeg startet i stillingen som avdelingsleder på Trondhjems Hospital, tok jeg med denne måten å jobbe på ovenfor personalet ved omsorgsboligen. Personalet som arbeidet i omsorgsboligen var vant med å jobbe annerledes. De var vant til en autoritær ovenfra og ned ledelse. Jeg opplevde at personalet i liten grad tok ansvar for arbeidet sitt. Da jeg innførte flat struktur oppsto det turbulens blant personalet på avdelingen. Mange ble usikre da de fikk mye større frihet til selv å bestemme hvordan de skulle utføre jobben sin på en faglig forsvarlig måte. Andre igjen tok på seg rollen som «småsjefar». Motstand mot endring kom tydelig fram.

Etter at jeg begynte på MKL studiet forsto jeg hvorfor dette skjedde og hva jeg kunne og burde ha gjort det annerledes. Jeg har hatt en bratt læringskurve som avdelingsleder. Min erfaring gjør at jeg med sikkerhet kan påstå at det er viktig med lederutdanning for mellomledere.

Hver enkelt av oss avdelingsledere ser på personalet og de forskjellige avdelingen gjennom våre egne øyne. Problemet er at vi ikke ser ting slik de er, vi ser ting slik vi er.

Jeg får ikke noen umiddelbare reaksjoner når jeg legger fram mitt perspektiv på organisasjonen. På spørsmål fra enhetsleder om hvorfor avdelingene har denne type struktur, så mener jeg at dette har sin bakgrunn i ledernes filosofi og perspektiv slik at vi påvirker avdelingene ut ifra det. Videre mener jeg også at vi i Ledergruppen må ta på oss vår del av skyld hvordan personalet på de forskjellige avdelingene vurderer hverandre.

Jeg legger fram en plan for dagen og forklarer hvordan vi skal gjennomføre aksjonen. Jeg presenterer en kort beskrivelse av aksjonsforskning og mine roller i forhold til forskning i egen organisasjon. Jeg bruker modeller og litteratur fra Coghlan & Brannick (2013) "Doing Action Research In Your Own Organization". Jeg forklarer bruken av aksjonsforskning som metode og videre redegjør jeg kort forskjellen mellom aksjonsforskning og andre metoder slik som kvantitative spørreskjema, eller kvalitative gruppeintervju.

Jeg merker fort at dette er uinteressant for gruppen og de uttrykker at de gjerne ville komme i gang med prosessen. Jeg blir stilt spørsmål om hvorvidt de trenger å ta del i min forskningsprosess, da de vil konsentrere seg om prosjektet "Utviklingsenhet".

Diagnosemøte 1 – Del 2

Denne delen av møtet settes av til å diagnostisere hva «utviklingsenhet» er, hvordan vi gjennomfører prosessen og finner en felles forståelse. Hver deltaker presenterer sitt synspunkt på hva de mener "utviklingsenhet" er. Vi bruker ti minutter på at hver enkelt skriver ned sitt synspunkt hva «utviklingsenhet» er. Vi presenterer våre synspunkt uten avbrytelser og kommentarer fra de andre. Vi gjennomfører presentasjonene, diskuterer og trekker fram de momentene vi mener er viktige.

Deltaker 1: Mann 62år, Enhetsleder: har erfaring fra psykiatrisk spesialhelsetjeneste med forsknings og utviklingsenhet på Levanger, hvor han jobbet med å rekruttere og beholde folk. Han ble inspirert av positiv utvikling på Læring og mestringssenteret og ønsker samme utvikling for Trondhjems Hospital.

Vi er for lite målrettet og opphengt i daglig drift noe som hindrer faglig utvikling ved Trondhjems Hospital. Det er viktig å ivareta og utvikle eksisterende kunnskap. Ønsker å samle kompetanse i en base. Personalet må etterspørre kompetanse. Vi må være ydmyk i forhold til kunnskap, verdsette kompetanse og skryte av den. Er åpen for å hente kunnskap

utenfra. Ser behov for struktur, noen som drar prosjekt, tar ansvar og legger til rette. «Utviklingsenheten» og Ledergruppen må samarbeide.

Deltaker 3: Kvinne 52år, avdelingsleder: Hospitalet har vært positiv til relevant utdanning, men det etterspørres i liten grad. Vi har personalet som sier at hvis jeg ikke får brukt kompetansen min så slutter jeg. Vi har helt andre behov nå enn før, derfor må vi sette kompetanseutvikling i system og gi rom for det i hverdagen. Har begynt litt med internundervisning som har vært en suksess. Alle trenger vi personlig vekst. Vi sitter på hver vår tue og skuer litt over, men det vi må gjøre er å begynne å samarbeide avdelingene imellom.

Deltaker 2: Kvinne 52år, avdelingsleder: Vi bruker mye penger på videreutdanning som vi ikke benytter oss av i etterkant, derfor forsvinner de ansatte med kompetanse til andre arbeidsplasser. Vi må samle lik kompetanse på tvers av avdelingene. Vi må sette av tid for å strukturere og sette dette i system. Vi må diskutere med problemstillinger med hverandre. Vi må sette krav til personal med videreutdanning om å holde internundervisning. Det må være attraktivt å være ansatt her. «Utviklingsenhet» skal ha grupper med personell med videreutdanning i for eksempel psykiatri. Ønsker superbrukere.

Deltaker 4: Mann 39år, avdelingsleder: Mener at «Utviklingsenheten» skal bestå av grupper som møtes på tvers av avdelingene for å dele erfaringer. Gruppene trenger ikke nødvendigvis å bestå av de samme personene hver gang. Vi har behov for en gruppeleder som drar arbeidet. «Utviklingsenheten» må diskutere problemstillinger med personalet på avdelingene, delta i problemløsning og evaluere resultatet i ettertid. Tror ikke en spesialistgruppe er løsningen. Hvordan dele kunnskap og kompetanse? Tydelig ledelse er nødvendig, men for mye ovenfra og ned styring kan gjøre at energien hos personalet på de forskjellige avdelingene forsvinner. Spørsmålet er om vi skal ha selvstyrte eller lederstyrte grupper. Mener at vi fikk utbytte av den gode meningsdelingen i SAMSA prosjektet. Vi må gi noe av makta til personalet slik at de føler eierskap til jobben sin.

I denne delen av møtet kommer det fram at vi har veldig ulikt syn på kompetanse og kunnskap. Vi har ingen felles forståelse for de forskjellige syn på kunnskap som finnes. Det nevnes formell og uformell kompetanse. Vi har også ulikt syn på betegnelser og forklaringer av ord og uttrykk. Dette gjør at vi blir uenig selv om vi på enkelte områder er nærmere hverandre enn vi tror. Deling av kunnskap og kompetanse i organisasjonen diskuteres ut ifra våre respektive perspektiver, vi er også uenig om hvorvidt dette er et problem blant oss i Ledergruppen.

Vi diskuterer hver enkelt sin presentasjon fordi vi har alle våre klare visjoner om hvordan vi ønsker å organisere «utviklingsenhet». Kultur og holdninger er et tema som blir omtalt som en utfordring, først og fremst blant personalet på avdelingene, men i løpet av diskusjonen viser det seg at det er en utfordring også innad i Ledergruppen. Noen går i forsvar når temaet bringes opp.

Deretter diskuterer vi hvordan vi burde dele kompetanse med de ulike perspektivene vi har innad i ledergruppen. Uenigheten kommer tydelig til syne om hvor mye ledelsen skal styre og kontrollere prosessen, samt medvirkning av personalet. Tidligere prosjekter bringes fram, de som vi mener er vellykket. Den daglige driften er et tema i diskusjonen og vi er opptatt av hvordan den påvirkes av dette prosjektet, som merarbeid. En av deltakerne bringer inn referanser til vellykket omorganisering på Nidaros DPS, om teamarbeid som et bilde på hvordan medvirkning kan fungere.

Funn diagnose del 1:

Ulikt syn på kunnskap og kompetanse, tradisjonelt kunnskapssyn, skylder på daglig drift, vi gjør det samme om og om igjen, vellykket endring (Nidaros DPS), involverer ikke ansatte.

Prosesser	Formål	Diagnose	Planlegge Aksjon	Aksjon	Evaluere	Sluttpunkt
Ledergruppe						
Avdelingsleder						
Forsker						
Teori						

Tabell 7 – Forskningsfunn 2

Funn som ulikt perspektiv på kunnskap er et gjennomgående tema i prosessen og blir belyst som funn i flere ledd. Jeg oppdager dette tidlig i prosessen. Oppdagelsen, forståelsen og erkjennelsen fra de andre i Ledergruppen, hva de forskjellige perspektivene angår, modnes gjennom hele prosessen. Tidlig i prosessen, i diagnose, opplever deltakerne perspektivforskjellen provoserende når jeg bringer inn teorier om perspektivforskjeller.

Jeg forklarer mitt perspektiv ut ifra et prosessuelt syn hvor vi lærer og deler kunnskap i relasjon med hverandre. Jeg mener at personalet må ta ansvar og være delaktig i prosessen.

De andre i Ledergruppen reagerer med skepsis fordi de mener dette skaper en form for ukontrollert flyt og uten noen form for system. Noen gir uttrykk for at vi som ledere mister vår rolle, i tillegg vil det skape uorden og rot, samt at det ikke vil komme noe ut av det. Det blir diskutert fram og tilbake, men alle tviholder på sitt opprinnelige syn. Ingen er på dette tidspunktet i stand til å innta et annet perspektiv. Vi bygger våre forsvarsrutiner som beskrevet av Argyris (1990).

Når jeg senere tar med Argyris (1990) sin teori om forsvarsrutiner tilbake til Ledergruppen og forklarer disse for mine kollegaer der, gjør det at de andre begynner å få en viss forståelse for situasjonen som oppstår. Selv om forståelsen fra mine kollegaer etter mitt synspunkt oppleves liten der og da, så er det en modningsprosess som går parallelt som jeg ikke er klar over.

Det er en del elementer som vi i Ledergruppen demper progresjonen med, ved å skylde på driftsutfordringer, noe som kan relateres til motstand (Jacobsen, 1998). Det samme skjer også når vi ikke gir slipp på kontroll eller heller involverer personalet på avdelingene. Tap av identitet, maktforhold, ekstraarbeid og nyinvesteringer (Jacobsen, 1998), blir sentrale forklaringer på disse funnene.

Allerede i diagnosen starter diskusjonen om medvirkning. Deretter blir spørsmålet om hvorvidt personalet ved avdelingene skal medvirke i prosessen gjentatte ganger et diskusjonstema blant oss i Ledergruppen. Utfordringen til de som har et tradisjonelt strukturelt perspektiv er å gi ifra seg kontroll til ansatte (Morgan, 2012). Jeg antar at noen av mine kollegaer i Ledergruppen trolig perspektivet, noe som gjør at de vegrer seg for å involvere personalet.

Et annet funn som ikke er veldig typisk i denne prosessen er at ledergruppen selv oppdager et funn og finner en forklaring på det, for så å bringe det tilbake i prosessen. Dette ser vi i forbindelse med referansen til Nidaros DPS og deres jobb rundt teamarbeid som var vellykket. Ledergruppen sammenligner seg med modellen og finner styrker og svakheter. Vi bruker ikke dette konkret videre i arbeidet, men det at gruppen blir så delaktig i aksjonsforskningen er interessant (se modell under).

Prosesser	Formål	Diagnose	Planlegge Aksjon	Aksjon	Evaluere	Sluttpunkt
Ledergruppe						
Avdelingsleder						
Forsker						
Teori						

Tabell 8 – Forskningsfunn 3

Refleksjon av refleksjon

Refleksjon av diagnose er i samarbeid med deltaker 5, meg som avdelingsleder og forsker. Vi reflekterer over det første diagnosemøtet ledergruppen har gjennomført. Vi belyser en del av den motstanden som oppstår i den første delen av diagnosen. Ledergruppen uttrykker lite interesse for hvordan vi gjennomfører prosessen og bakgrunnen for gjennomføringen. Jeg vurderer om jeg skulle gjort ting annerledes. Vi diskuterer de utfordringene vi i Ledergruppen har med å være i prosess. Vi i Ledergruppen identifiserer lett et problem og vi kommer opp med en løsning på problemet før det har blir utforsket grundig, og vi velger å ikke se utfordringer fra flere sider. Jeg blir gjort oppmerksom på at jeg bør bli mer tydelig på at jeg veksler mellom forsker og deltakerrollen.

Jeg gir uttrykk for at majoriteten av ledergruppen har et perspektiv som gjør at de putter personal og fag i båser. Jeg påpeker at da jeg presenterte mitt perspektiv på organisering og mitt syn på de utfordringene vi har, så resulterte det i at de andre i Ledergruppen gikk i forsvar. Vi diskuterer hvilke holdninger vi har til hverandre, mellom avdelingene og mellom etasjene på avdelingene. Vi skaper første og annenrangs medarbeidere med de holdningene vi har. Ledergruppen ønsker større bevissthet rundt kompetanse og kunnskapsdeling i organisasjonen, og vi spør i refleksjonen om vi burde gjennomgå syn på organisering og ledelse i Ledergruppen. Vi stiller spørsmål ved viktigheten av å involvere personalet i utviklingen av dette prosjektet og hvorfor vi ikke har gjort dette tidligere.

Funn refleksjon av refleksjon – Diagnose

Motstand mot endring, holdning til prosessarbeid, rolle som forsker i egen organisasjon, perspektiv, utfordringer med kunnskap og kompetansedeling.

Prosesser	Formål	Diagnose	Planlegge Aksjon	Aksjon	Evaluerer	Sluttpunkt
Ledergruppe						
Avdelingsleder						
Forsker						
Teori						

Tabell 9 – Forskningsfunn 4

Refleksjonen i etterkant av det første møtet er til god hjelp for å luften tanker og ideer etter det som ble tatt opp i diagnosemøte 1. En "reflection on action", (Irgens, 2010), gir denne forståelsen av hva som har skjedd og er et godt redskap for forståelsen. I tillegg gir det en bredere bevissthet rundt de funnene som allerede har dukket opp samtidig som nye funn blir registrert. Holdninger til prosessarbeid er et av funnene som jeg observerer. Vi presiserer at ledergruppen har hatt utfordringer med dette over lengre tid. Det gir også et svar på hvorfor vi alltid prøver å gå rett fra problemstilling til løsning. Det blir veldig mange quick-fix løsninger, men lite læring og kunnskap.

Her henter jeg inn flere teorier om hvordan og hvorfor dette er en utfordring. I første omgang handler det om perspektiv og hvordan man ser på organisering og kunnskap. Her er det tradisjonelt top-down tenking (Morgan, 2012). Siden denne handlingsteorien har fått fotfeste over lang tid er det vanskelig å bryte et fastgrodd handlingsmønster. Det blir da mye enkelkretslæring, og i noen tilfeller bare nullkretslæring (Argyris & Schön, 1996). Vi er ikke opptatt av kunnskap, men kun opptatt å få ting gjort raskest mulig. Her vil jeg også peke på teorier om forsvarsrutiner og motstand mot endring. Redsel for tap av identitet, autoritet og behovet for å opprettholde et eksisterende maktforhold er tydelige motstandsuttrykk (Jacobsen, 1998). Prosessarbeid i ledergruppen blir derfor et tema videre i alle ledd av aksjonsforskningen.

I løpet av refleksjonen med deltaker 5, som er beskrevet som "Content-Process- Premise" i modellen til Coghlan & Brannick (2013), får jeg som forsker tid og mulighet til å modne den nye kunnskapen som har kommet fram. Samtidig som jeg reflekterer over egen rolle i prosessen så langt. Dette påpekes av vedkommende som jeg reflekterer med at en tydeligere beskrivelse og utøvelse av rolle som forsker og deltaker ville vært nyttig for gruppen. Dette vises i tabellen under.

Prosesser	Formål	Diagnose	Planlegge Aksjon	Aksjon	Evaluerer	Sluttpunkt
Ledergruppe						
Avdelingsleder						
Forsker						
Teori						

Tabell 10 – Forskningsfunn 5

Dette gjør at jeg underveis, i tråd med aksjonsforskningsmetoden, går inn for å framstå tydeligere i mine forskjellige roller som deltaker og forsker. Dette bringes så tilbake i prosessen til Ledergruppen.

Vi diskuterer utfordringene vi har med kunnskap og kompetansedeling mellom avdelingene, mellom etasjene, medarbeiderne imellom og også innad i Ledergruppen. Dette er et stort emne som blir aktuelt å jobbe videre med samtidig som det står sentralt i arbeidet «utviklingsenhet. Vi må bryte noen barrierer når det gjelder forsvarsrutiner og motstand. Jeg oppdager utfordringer med dette allerede i innledningen til møte 1 da interessen for teorien rundt noen av disse problemstillingene ikke var interessante for gruppen, tvert imot virket de i utgangspunktet provoserende.

Igjen bringes refleksjonen og teorien tilbake i prosessen ved et senere tidspunkt. En modningsprosess begynner og jeg ser at jo lenger ut i prosessen vi kommer, desto mer mottakelig blir Ledergruppen for å åpne opp for utfordringer som beskrives i litteraturen.

Diagnosemøte 2

Vi oppsummerer forrige møte. Det er uten tvil svært ulik oppfatning om hvordan vi skal gjennomføre prosjektet «utviklingsenhet». Noen deltakere uttrykker at de er slitne av å være i prosessen og ønsker en rask avklaring for veien videre. Vi diskuterer hva vi allerede har i organisasjonen, hvordan vi skal involvering personalet, og hvilken rolle vi som ledere skal ha i prosessen.

For å bringe prosessen et steg videre bruker vi en refleksjonssol hvor vi i Ledergruppen setter inn stikkord ut ifra problemstillingen: «Utviklingsenhet betyr for meg:» Stikkord:

Prosesser, struktur, medvirkning/medbestemmelse, utviklingsutvikling, refleksjon/kunnskapsdeling, avdelingsvis, mellom avdelingene, prosess i avdelingene, noe kunnskap i struktur, mye i prosess, mål om å bli en lærende organisasjon, legge til rette for ansatte – opplever lystbetont å lære, bevissthet hvordan lære, aktive ledere, bruke ferdiglaget materialet, undervisning, veiledning, refleksjon, bruk av grupper/ressurspersoner, erfaringsdeling i ledergruppen, type kompetanse? Hvilken kunnskap skal vi utvikle? gå oftere 2 og 2 sammen i arbeidet, utviklingsarbeid, hvordan dele kunnskap i praksis, kompetanseutvikling, kunnskapssyn.

I tillegg oppfordrer jeg de andre deltakerne i Ledergruppen til å innhente opplysninger fra henholdsvis tidligere erfaringer og informasjon fra Asker Kommune, noe som de som deltok på seminaret ikke ønsker å bidra med.

Deretter presenterer Deltaker 5 et forslag til planlegging av aksjon hvor det blir en kombinasjon av struktur og prosess.

Invitere målgruppe, setter av en halv dag, deles opp i grupper, ledelsen bringer inn en problemstilling, Vi kan kalle det hva som helst, forslag kafé kompetanseutvikling. Gruppen fordeler seg på ni bord, det er en vert på hvert bord – leder, gruppen skal jobbe med problemstillingen, komme fram til 3 konkrete forslag til tiltak. Deretter bytter gruppene bord unntatt verten, verten presenterer til ny gruppe, ny gruppe kommer med spørsmål og innspill til det bordet. Deretter går gruppen tilbake til det opprinnelige bordet, tar for seg diskusjonen på det andre bordet og de nye innspillene på dette bordet. Gruppen skal på nytt komme med forslag til tiltak, som vertene skal presentere i fellesskap.

Ledergruppen diskuterer leders rolle i denne aksjonen, medvirkning av personalet, og det oppstår uenighet. Videre diskuterer vi hvem som er i målgruppen for de som skal delta i aksjonen. Noen av deltakerne i Ledergruppen ønsker å håndplukke kandidater ut ifra utdanning og kompetanse, mens andre mener det må være en bredere deltakelse for å kunne fange opp kunnskap som vi ikke får med en smalere gruppering. Vi diskuterer deretter pasientene, det er de som er årsaken til at vi har behov for kompetanse og

kunnskapsheving, som er målet med dette prosjektet. På dette tidspunktet blir ledergruppen mer samstemt og mer målrettet som gruppe. Dette bringer oss inn i neste fase av aksjonssyklusen som er planlegging av aksjon.

Funn Diagnose 2:

Erkjennelse av ulikt kunnskapssyn, motstand hvis det ikke blir konkrete tiltak i prosessen, vil ikke gi fra seg makt og kontroll til personalet, bruk av refleksjon

Når vi oppsummerer tidligere møter kommer det fram at deltakerne i ledergruppen ble provosert da jeg la fram mitt perspektiv på organiseringen og kunnskapssyn. De føler for å forsvare sine syn og holdninger. Det som kommer fram, er at vi i Ledergruppen er overrasket over hvor forskjellig syn vi har. Til å begynne gir noen uttrykk for at dette er problematisk, noe som igjen tydeliggjør de utfordringene vi har med å stå i prosess over lengre tid. Erkjennelsen av ulikt perspektiv er et funn som blir tema videre i prosessen. Bevisstheten rundt dette modnes i Ledergruppen.

Noen gir også uttrykk for en negativ holdning til det å være i prosess, fordi at det er utmattende. Dette gjør at noen deltakere krever konkrete tiltak slik at vi kan fortsette prosessen. Igjen er disse funnene relatert til forsvarsrutiner og motstand som vi har bygd opp. Disse forsvarsmønstrene handler om at vi er utfordret på en slik måte at vi i stedet for å reflektere, velger å forsvare oss samtidig som vi avslutter med et angrep for å opprettholde en slags maktbalanse.

Prosesser	Formål	Diagnose	Planlegge Aksjon	Aksjon	Evaluerer	Sluttpunkt
Ledergruppe						
Avdelingsleder						
Forsker						
Teori						

Tabell 11 – Forskningsfunn 6

Motstand mot endring er også sentralt. Endring av sosiale miljøer, frykt for det ukjente og maktforhold, (Jacobsen, 1998), forklarer hvorfor man ikke er mottakelig for nye synspunkt og kunnskap. Forsvarsrutinene vi har, hindrer oss i å endre evnen til å bryte ned våre forsvarsmurer. Så lenge vi er i det Argyris & Schön (1996) betegner som Modell 1 er det vanskelig for oss å bryte ned forsvarsmurene. Likevel ser vi at når det skjer en modning av kunnskapen fra litteraturen som bringes inn i prosessen, gjør det at endring litt etter litt finner sted. Selv om det ikke nødvendigvis endrer perspektivet til deltakerne så blir bevissthet og forståelse for ny kunnskap bredere. Dette kan tilegnes prosessen som pågår og viser at det over tid, med refleksjon og øvelse, kan føre til endring.

Tiltak basert på tidligere funn:

Refleksjonssol, ordsky, konkret forslag til planlegging av aksjon

Prosesser	Formål	Diagnose	Planlegge Aksjon	Aksjon	Evaluere	Sluttpunkt
Ledergruppe						
Avdelingsleder						
Forsker						
Teori						

Tabell 12 – Forskningsfunn 7

Som tiltak ønsker vi å konkretisere våre tanker rundt «utviklingsenhet». Vi tar derfor i bruk refleksjonssol hvor vi fører ned de stikkordene fra hver enkelt sin presentasjon. Ut i fra et kunnskapsledelsesperspektiv bruker vi en kombinasjon av strukturelt og prosessuelt syn slik at det gir større mening for hele gruppen. Dette viser seg å bære frukter fordi det skaper energi i gruppen, gruppen samler seg i større grad og vi jobber mer målrettet.

Deltaker 5 presenterer et forslag til planlegging av aksjon. Dette kaller vi «kafé kompetanse». Meningen med dette er at kombinasjonen av strukturelt og prosessuelt perspektiv får oss videre i prosessen. Vi nærmer oss en konkret plan i prosessen for Ledergruppen. I dette

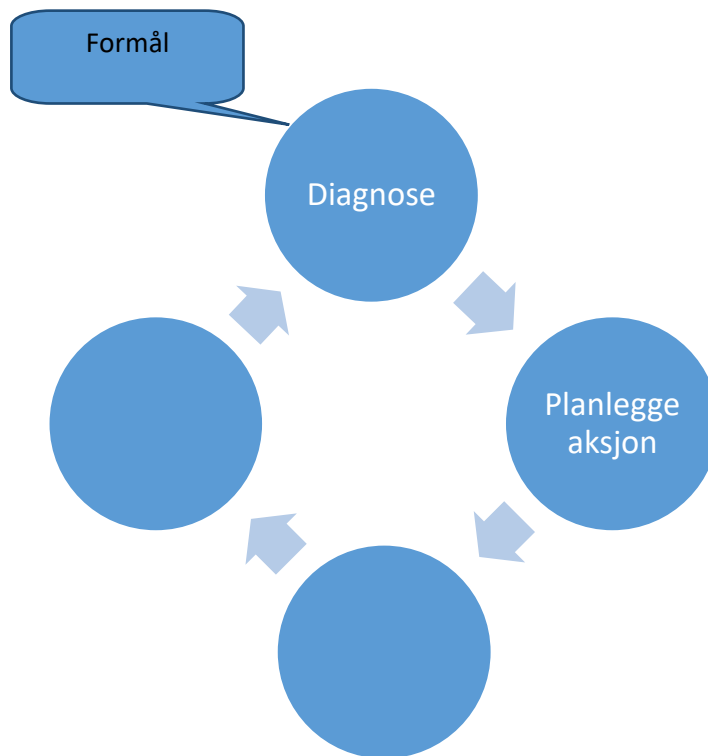
forslaget inviterer Ledergruppen personalet med for å dele deres tanker rundt hvordan vi jobber med kunnskap og kompetanse i organisasjonen, også kalt «utviklingsenhet».

Vi ser her hvordan tiltak blir igangsatt basert på tidligere funn. Det at vi i Ledergruppen nå er bevist våre forskjellige perspektivsyn gjør at vi blir enig om å sette i gang et tiltak basert på de ulike syn vi i Ledergruppen har på kunnskap. Jeg stiller spørsmål ved hvorvidt dette er løsningen på de utfordringene vi har i Ledergruppen når det gjelder perspektiv, motstand og forsvarsrutiner. Vi endrer litt kurs og blidgjør alle i gruppen slik at vi kommer videre i prosessen. Her ser vi at vi driver med enkelkretslæring og modell 1 forsvarsrutiner. Likevel har det gitt åpning for funn som vi kan jobbe med videre utenom prosessen «utviklingsenhet».

Videre arbeid i prosessen til Ledergruppen om «utviklingsenhet: Planlegge samling (workshop) for ansatte.

Refleksjon diagnose: Når vi i Ledergruppen blir enige om konkrete tiltak, beveger prosessen seg over i en planleggingsfase av aksjon. Diagnosedelen er en krevende prosess for gruppen fordi den utfordrer vår måte å tenke på. Det bringer fram forsvarsrutiner og motstand i hver enkelt av oss. Disse forsvarsrutinene har vært til stedet tidligere, men de har ikke vært lette å forklare. I lys av de teoriene som er beskrevet kan vi jobbe videre med dette. En erkjennelse er et bra utgangspunkt for jobbing mot modell 2 dyder og dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1996).

4.4 Planlegge aksjon



Figur 15 – Aksjonsprosess – Planlegge Aksjon

Planlegge aksjonsmøte 3 og 4

Dette er et sammendrag av det vi diskuterer i første del av planlegging av aksjon. I dette møte bringer to av deltakerne i Ledergruppen inn en ordsky. Vi diskuterer arbeidsmiljø og hvordan vi i ledelsen kan legge til rette for kompetanseutvikling. Basert på diagnosen vinkler vi oss inn på en problemstilling for workshop for ansatte. De utfordringene vi har kommet fram til er:

Vanntette skott mellom avdelingene. Innad og mellom etasjene, et fysisk skille skaper mindre deling på tvers. Hvordan bygger vi læringskultur i organisasjonen? Er læringskultur et fremmed begrep for de ansatte? Hvordan får vi en kultur for deling på tvers? Kan vi implementere en kultur?

Problemstillingene sier hva vi ønsker, hva vi vil oppnå. Hvordan vi på Hospitalet kan legge til rette for at det deles kunnskap og kompetanse. Vi ønsker at det kommer fram noen krav til ledelsen. Det må også være aksept for bruk av tid på å utvikle kunnskap og kompetanse. Viktig at lederne signaliserer dette, at det blir prioritert. Arenaer, tid til hensiktsmessig utviklingsarbeid. Vi må være fleksible.

Vi diskuterer hva som engasjerer og gir energi, lyst til å utvikle, få det bedre. Vi må bruke den kompetansen vi har på Trondhjems Hospital. Det blir gitt uttrykk for utfordringen personalet har med å gå til de andre avdelingene og etterspørre kompetanse. Vi må jobbe med holdninger slik at det blir aksept for dette. Det blir en diskusjon om fri flyt eller sette ting i system, men vi må ha aksept for at det skjer begge deler i en organisasjon. Sette ting i rammer. Vi har en del som har tatt videreutdanning som har satt kunnskapen i system. Marte Meo et godt eksempel på utvikling av kunnskap. Man lærer underveis. Taus og eksplisitt kunnskap. Eierforhold er viktig. Internundervisning kan være bortkastet. Når det jobbes i grupper så blir det mer engasjement av det. Det har skjedd endringer i Kommunen, St.Olav og enhetene generelt. Hvordan ta vare på kompetansen etterpå. Det må satses mer på medarbeidere, frikjøpes, ledere kan ikke gjøre alt. De må få holde på med det de er god på. I kommunen har de laget ekspertgrupper. Vi er litt redd for å gi ifra oss personer med kompetanse til kommunen. Lederne må være tydelig på hva kompetanseutvikling er. Vi bruker mye penger på inspirasjon. Vi må sette krav til de som har tatt videreutdanning. Vi tar ikke imot ny kunnskap fra de som har vært i videreutdanning i denne organisasjonen. Vi etterspør ikke kunnskap og kompetanse.

Ut fra diagnosen og diskusjonen planlegger vi aksjon. Vi sender ut et informasjonsskriv til personalet på avdelingene om workshop, hvor vi inviterer til medvirkning. Ledelsen gir klart uttrykk for at dette satser vi på, og at vi er villige til å sette av tid og penger til prosjektet.

Målgruppe (hvem skal delta på workshop):

Personer med videreutdanning, kompetanse, engasjerte medarbeidere, det sendes ut en felles informasjon og invitasjon til de ansatte. De blir bedt om å gi en begrunnelse for hvorfor de vil være med, dette for å skape større bevissthet rundt hva de skal delta på.

Problemstilling presenteres i invitasjonen.

Problemstilling:

Alle (personalet) skal jobbe med samme problemstilling. Den må være avgrenset. Dette er lederne sitt styringsverktøy mot workshop, men det er personalets tanker, ikke våre vi er ute etter. Vi bruker litt tid på diskusjon rundt hvordan vi skal formulere problemstilling. Det blir så plassert tankekart rundt på avdelingene med denne problemstillingen.

«Hvordan bruke og dele kompetansen på Hospitalet»

Det viser seg å bli dårlig oppslutning blant personalet, få takker ja på invitasjonen til å delta på workshop. Det blir da avgjort i nytt møte 18.3 at vi velger ut ansatte som skal delta i workshop basert på kompetanse og mangfold.

Funn i planlegging av aksjon:

Engasjement fra deltakerne i Lederprosessen, drift hindrer fleksibilitet, involvering av ansatte, lite oppslutning blant personalet på avdelingene.

Tiltak:

Ordsky, konkret plan

Som forsker ser jeg at motstanden mot blanding av daglig drift og kompetanseutvikling fortsatt er til stedet i Ledergruppen. Dette blir fort et tema i hvert møte. I motsetning til andre problemstillinger som har begynt å modes, står denne fortsatt fast. Likevel ser jeg at flere deltakere i Ledergruppen bringer inn forslag til løsninger og engasjerer seg i større grad enn tidligere. Modning av den demokratiske prosessen som aksjonsforskning er, blir mer og mer tydelig. I tillegg har jeg blitt flinkere å være tydelig i mine roller som forsker og deltaker.

Prosesser	Formål	Diagnose	Planlegge Aksjon	Aksjon	Evaluere	Sluttpunkt
Ledergruppe						
Avdelingsleder						
Forsker						
Teori						

Tabell 13 – Forskningsfunn 8

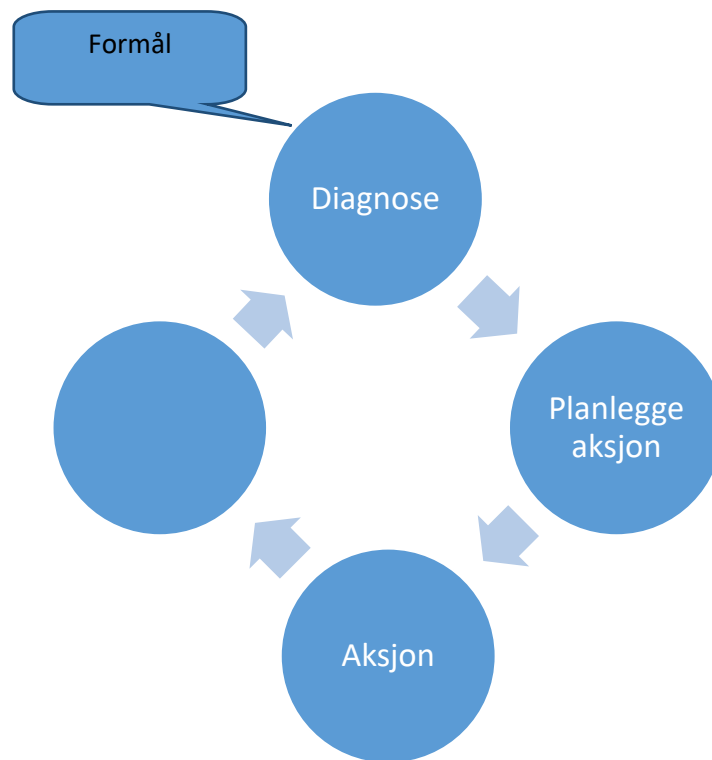
Det er tydelig at refleksjon og diskusjon blant oss i Ledergruppen har ført til enighet om at personalet i større grad må engasjeres i denne prosessen, for å unngå en top-down styring. Basert på funn tidlig i prosessen var det før større motstand mot dette. Resultatet er erkjennelse av at involvering av personalet samt det å jobbe i prosess fungerer. Ledergruppen er overasket over at det er liten respons på invitasjonen til deltagelse på workshopen. Min oppfatning er at dette skyldes at personalet i liten grad er vant til

medvirkning i den grad Ledergruppen nå ønsker det. I tillegg er Ledergruppen i prosess og får mulighet til å modne kunnskap og endre forståelse.

Gamle holdninger må avlæres. Som forsker ser jeg at ledelsen tar en rask beslutning om å velge ut de som blir nødt til å delta på workshoppen.

Refleksjon planlegging av aksjon: Vi jobber mer målbevisst og bruker ikke lenger like mye tid på refleksjoner rundt ulikheter og problemer. Flere av funnene er gjennomgående i prosessen. Noen av deltakerne i Ledergruppen forandrer syn på funn som jeg har avdekket og presentert. Ledergruppens forståelse av helheten og prosessen kommer tydeligere fram i evalueringen.

4.5 Aksjon



Figur 16 – Aksjonsprosess - Aksjon

Workshop – for ansatte og ledere, totalt 25 deltakere fra forskjellige avdelinger. Det gjennomføres på følgende måte:

«Kafé Kompetanseutvikling» er en samling som har til hensikt å skape rom for ansatte til å snakke om hvordan gi og få kompetanse på arbeidsplassen.

Tid: Tirsdag 5.april, kl.12-15

Ansatte fordeles etter oppsatte grupper ved 4 bord. En leder som vert ved hvert bord.

Enhetsleder ønsker velkommen og har innledning. 10minutter

1. Deltakerne arbeider i 30minutter med problemstillingen: «Hvordan bruke å dele kompetansen på Hospitalet?» De skal komme fram til konkrete forslag til tiltak. En vert (leder) ved hvert bord oppsummerer diskusjonen. Vertene blir sittende ved bordet mens de andre fordeler seg ut på de andre bordene.
2. Vertene får 15.minutter på å fortelle de nyankomne om hva diskusjonene har dreiet seg om, og hvilke tiltak de foreløpig har kommet fram til. Deltagerne kommer så med spørsmål og innspill for å utvikle tiltakene ytterligere.

10minutter pause

3. Deltakerne flytter tilbake til sitt opprinnelige bord, og har 20 minutter til å fortelle på omgang hva diskusjonene handlet om på det bordet de var ute og besøkte. Vertene forteller så om innspillene han har fått på gruppas tiltak.
4. deltakerne ved hvert bord får nå 30minutter til å diskutere gjennom tiltakene på nytt, og vedta tre tiltak de skal presentere i plenum.
5. Hvert bord får så 10minutter på å presentere ideene sine, og skrive den opp på ei tavle.
6. Vertene fra hvert enkelt bord får så 15minutter på å sette sammen, velge bort og diskutere seg fram til fem (eller ønsket antall) av tiltakene på tavla. Disse blir så presentert i plenum

Vertene som har ansvar for å lede prosessen må være tydelige på hva som skal foregå i hver fase, samt ha fokus på deltakerne.

Verktøy: post-it lapper, flippover, penner

Resultat av workshop:

Vertene presenterer tre områder som skal prioriteres:

- Ressursgrupper, fag/spisskompetanse, engasjement, tverrfaglighet
- Internundervisning, refleksjonsgrupper, workshop, interne krefter
- Fag i primærgruppene

Alle disse områdene skal være rammet inn i jobbing rundt holdninger og kultur på arbeidsplassen.

Funn Aksjon:

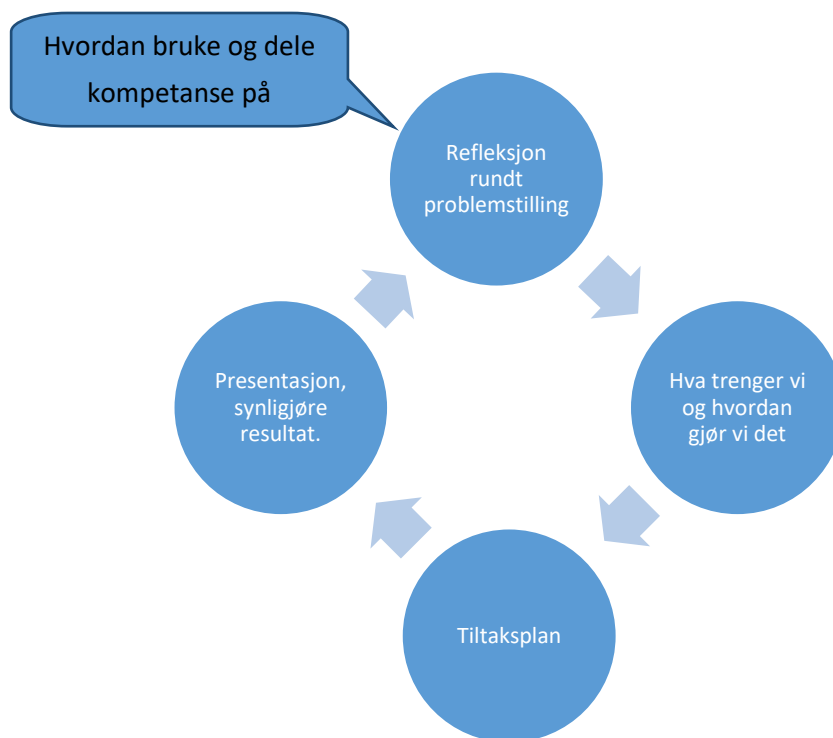
Ansatte jobber bra i prosess og er veldig engasjerte, jeg er bekymret for hvordan ledergruppen kan komme til å påvirke resultatet etterpå.

Prosser	Formål	Diagnose	Planlegge Aksjon	Aksjon	Evaluer	Sluttpunkt
Ledergruppe						
Avdelingsleder						
Forsker						
Teori						

Tabell 14 – Forskningsfunn 9

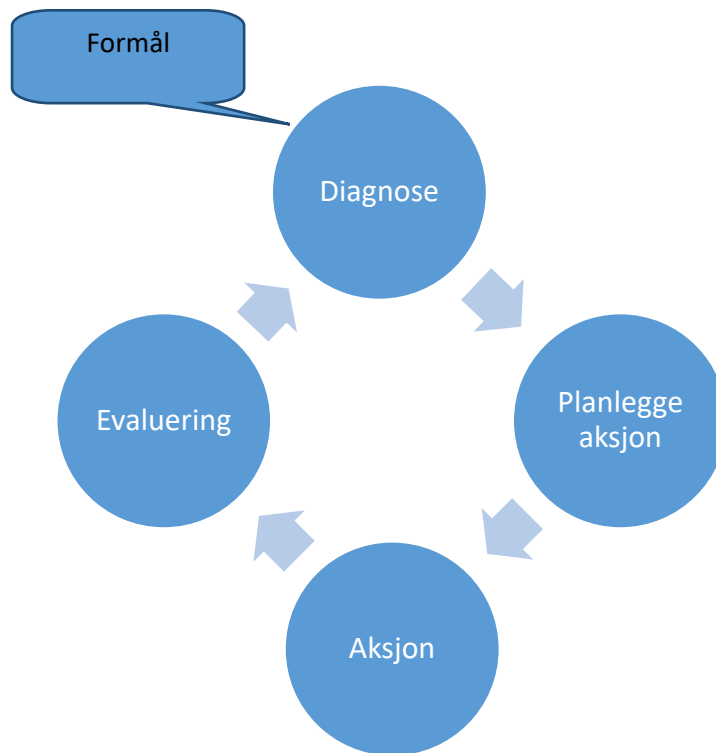
Denne aksjonssyklusen har et tydelig program med rammer. Likevel gir det personalet mulighet til å utveksle kunnskap og forslag til utvikling, i flere omganger, i et sosialt miljø. Dette er en sosial prosess, og i tråd med Stacey (2008) ser vi at deling og tilegning av kunnskap er et sosialt fenomen med kompleksitet. Personalet som i utgangspunktet ikke er vant med å jobbe i prosess viser at de takler dette bra. Dette vises i form av engasjement og resultat. Det er enkelt for meg å slå fast at problemet med å være i prosess ligger hos Ledergruppen, og ikke hos personalet. Jeg som forsker bringer det tilbake i Ledergruppen når vi skal evaluere workshoppen.

Refleksjon Aksjon: Aksjonen er godt planlagt og følger et tydelig program, likevel gir det personalet et godt spillerom for kreativitet og kunnskapsdeling. Personalet er veldig fornøyd med arbeidsformen. Ledergruppen er også fornøyd med denne prosessen. Workshop er en egen aksjonssyklus.



Figur 17 – Aksjonsprosess - Workshop

4.6 Evaluering



Figur 18 – Aksjonsprosess - Evaluering

Evalueringmøte – resultat av "Workshop" og videre arbeid

Vi gjennomgår prosessen fra aksjonen i Ledergruppen. Resultater fra aksjonen gir oss konkrete mål som vi jobber med videre. Vi lager en plan ut av dette som blir en strategi for et av de tre områdene som er prioritert. Området vi konsentrerer oss om i første omgang er ressursgrupper.

Vi skal bygge god **læringskultur** basert på kunnskap, ferdigheter, respekt, omtanke og gode aha- og ha,ha-opplevelser.
Gode holdninger til læring og deling av kompetanse må være forankret i hele organisasjonen.

Sykepleievirksomhet er vår hovedoppgave og bygger på kunnskap fra:

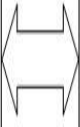
- Naturvitenskap
- Hermeneutikken
- Estetisk og etisk
- Kritisk hermeneutisk

Ressursgruppens formål:

- Koordinere kunnskaps- og kvalitetsutvikling innen et spesifisert fagområde og skal i samarbeid med avdelingene være en
 - pådriver for fag- og tjenesteutvikling innen det definerte området
 - pådriver for kompetanseutvikling hos de ansatte
- Veilede og gi råd i vanskelige tilfeller (case)
- Arbeide kunnskapsbasert, se kunnskapsbasert praksis
- Sikre forankring og bidrag fra ledere og ansatte

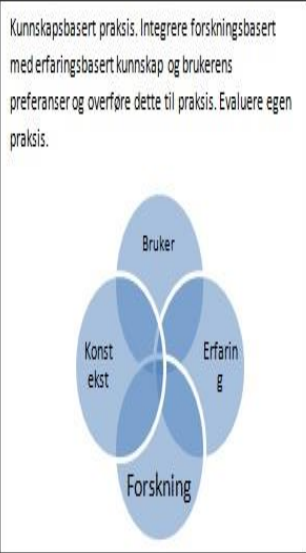
Ressursgruppe for **alderspsykiatri** med geriatri, psykisk helse, utfordrende adferd, makt og tvang som fokusområder.

- Frida Tandle
- Aina Gulliksen
- Christian Skaaråas
- Julie B. Aune
- Tove Innvik
- Cathrine Engeseth



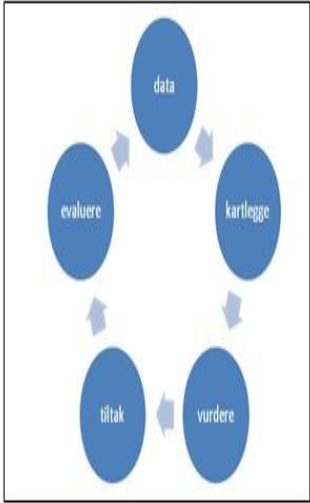
Ressursgruppe for **lindrende omsorg** med generell lindrende behandling, smertelindring, etikk og omsorgs ved livets slutt som fokusområder.

- Jorunn Urilo
- Lisa Olssen
- Christina Karlsen
- Helene Jøssund



Ressursgruppens arbeidsoppgaver og arbeidsmetoder.

- Gruppen møtes 2 timer pr.mnd + ekstra hvis behov
- Avklare hva kompetansemålene skal være. (Ikke noe mål å lære mest mulig.)
- Ha en praktisk tilnærming til innmeldte problemstillinger el. case, eks.være i aktuell avdeling 1 – 2 vakter.
- Bruke sykepleieprosessen som arbeidsmetode og ansvarliggjøre de involverte i avdelingen
- Være støttespillere og flokkløser
- Bruke de innmeldte casene til refleksjon i ressursgruppen
- Gruppen har ansvar for internundervisning 1 – 2 ganger pr.år.
- Kontakte spesialisttjenesten ved behov
- Gruppen bestemmer selv om de vil ha en leder.
- Gruppen oppnevner en kontaktperson for avdelingene og ledergruppen
- Evaluering etter 1 år.



Bilde 2 – Workshop evalueringsresultat

Vi diskuterer om resultatet er nok et dokument som vil bli lagt i en skuff, eller om det er noe vi kan jobbe med videre. Samtidig så stiller vi oss spørsmålet om hvor forståelig dette er for personalet som ikke har vært med på hele prosessen. Vi i Ledergruppen bygger opp forståelsen av dette resultatet gjennom en hel prosess, mens de ansatte kun får levert et dokument de skal forholde seg til. Diskusjonen om hvordan det skal implementeres i organisasjonen bringer oss igjen inn i de forskjellige perspektivsynene. Dette tas med i andre del av evalueringen hvor vi i Ledergruppen skal evaluere selve prosessen.

Evalueringssmøte 2 – Evaluering av prosessen til Ledergruppen

I første del av evalueringen vi gjør i Ledergruppen oppsummerer jeg som forsker de forskjellige aksjonssyklusene. Jeg legger fram hva vi har diskutert, hvilke funn jeg har oppdaget underveis og hva jeg har brakt tilbake i prosessen. Modningsprosessen rundt de forskjellige funnene som deltakerne i Ledergruppen har blitt presentert for gjør at de har større forståelse for de utfordringene vi har. Ny kunnskap vokser fram. Dette møtet skulle være en kort refleksjon med Ledergruppen, men deltakerne ønsker at møtet blir utvidet. Ledergruppen finner dette svært interessant samtidig som det gir energi.

Jeg gir store deler av evalueringen og påfølgende diskusjoner stor plass i oppgaven fordi det kommer fram en del funn som gir grunnlag for hovedfunnene til analysen. Vi går gjennom prosessen kronologisk og det kommenteres og diskuteres underveis.

Mitt synspunkt, skaper reaksjoner, friksjon og bevegelse i gruppen. Vanskelig for deling av kompetanse på Hospitalet. Gikk fra første møtet med mange baller i luften. Det var spesiell stemning i og etter møtet. Mye stress i den perioden. Vi klarte ikke lande. Gruppen ble paffe når jeg kom med inndelingen/organiseringen. Reflekterte med Deltaker 5 at jeg ikke var tydelig nok. Ledergruppen ble provosert og de mente at jeg hadde en anarkistisk holdning til ledelse. Vi har forskjellig syn på ledelse. Vi følte alle vi måtte forsvare vår måte å organisere på.

Gjennomgang av video. Vi er ulike. Vi er vant til å synes det er behagelig at Deltaker 5 tar ansvaret når vi ledere skal være med i prosesser og det er ingen som gjør noe. Så er vi tilbake til det gamle. Vi kan ikke forvente at gruppene og Deltaker 5 skal drive dette videre. Det er derfor vi nå evaluerer. I refleksjon diskuterte vi organisering og samarbeidsproblemer. Det er en dynamikk i gruppa som gjør at vi ikke kommer videre. Vi er trygge på å komme med meninger. Det ville vært interessant og lærerikt å bruke video som verktøy for refleksjon i ledergruppen, slik vi bruker Marte Meo.

Gjennomgang av diagnosemøte 2. Vi er ikke flink nok til å planlegge. Vi tar ikke med kompetanseplan. Presentasjon av kafé kompetansedeling. Beveger oss mot planlegging av aksjon. Forståelsen er bedre for hele gruppen med blanding av struktur og flyt. Det må ikke

bli nok et dokument i en skuff, men også kunne brukes til noe i praksis. Ikke bare implementert fra Ledergruppen. Måtte ende opp med noe konkret. Når det ble konkret så ble det mer spiselig. Ble opptatt av drift og gjennomføring av prosjekt. Hvorfor stemte ikke interessen vår for dette prosjektet med interessen fra personalet sin side? Vi trodde at dette ville ha stor interesse. Vi har sittet her og snakket mye sammen. Personalet har ikke vært med på prosessen. Det er bare ledergruppen som har deltatt og har eierskap til prosessen. Selv etter workshopen er det tydelig at personalet ikke har noe eierskap til prosessen de har vært med på.

Vi er enig om workshopen. Vi er motiverte til å få med personalet. Vi diskuterer hvem som skal bli med. Invitasjon med begrunnelse. Refleksjonsark – problemstilling. På grunn av dårlig påmelding velger vi ut personer som skal bli med. Disse møtene er mer konkrete enn reflekterende (diagnose). Deltaker 5 lager et oppsett på utførelsen av workshop.

Lederne har rolle som kafévert. Vi holder det i gang uten for mye innblanding fra oss i Ledergruppen. Workshop var en aksjonssyklus i vår prosess. Personalet var med. Det ble mer konkret. Resultatet synliggjort og hengt opp. Ble litt hastverk på slutten. Jeg ble redd for at vi i Ledergruppen skulle overstyre det som kom fram i workshopen. Jeg var redd for at vi skulle havne tilbake på samme sted som vi var før diagnosemøte 1.

Vi fant tre momenter vi skulle se på. Ressursgrupper, internundervisning, fag i primærgruppene. Viktigste er kultur og holdninger. Kultur og holdninger, kan ikke settes i en bås og må jobbes med på generelt grunnlag. Dette er en utfordring vi har i vår organisasjon. Vi vil oppnå en læringskultur ved å opprette ressursgrupper, starte opp med internundervisning og heve kompetanse i primærgruppene. Vi må jobbe på ledernivå med dette hele tiden. Dette må modnes over lengre tid. Vi vil ikke nødvendigvis klare å se målbare resultater, fordi det er en prosess som skjer i relasjoner mellom mennesker.

Vi har bare jobbet med Ressursgrupper i denne prosessen. Hvordan setter vi i gang prosessen på avdelingene? Vi er avhengig av personalet på avdelingene deltar. Det er der det skjer. Vi må trene på å møtes og dele kunnskap, gi personalet ansvar. Lettere å trene i trygge grupper. Er resultatet forståelig (se skjema). Er det noe vi kan bruke? Vi begynner med noe nytt før vi avslutter pågående prosesser. Vi forkaster ideer, vi tar de ikke engang opp til vurdering.

Jeg presenterer våre forsvarsrutiner: vi sier ikke fra, jatter med, egentlig ikke interessert, har ikke energi til å ta kampen, lettere å fokusere på drift, det gjør vi på hver vår måte. Vi må være ærlig på det, vi må tørre å snakke om det, uten å gå til angrep på hverandre. Det er enklere for Deltaker 1 og Deltaker 5 som ikke har driftsoppgaver å se løsninger. Vi må tørre å snakke om underliggende problemer for eksempel hvorfor vi prioriterer vaktbok. På møter så diskuterer vi hvor pianoet skal stå. Er dette virkelig noe vi i Ledergruppen skal vi bruke tiden på? Vi er ikke interessert i hverandre. Når en begynner å snakke ramler de andre ut.

Kjenner igjen holdningen. Det handler om elementer som man ikke kan skru av og på. Det er underliggende ting som ikke er konkret, bevist og ubevist, vi hakker på hverandre. Flink pike mentalitet. Skaper maktforhold. Det er ikke lett å samarbeide når det er slike maktforhold. Vanskelig med enhetlig ledelse. Forskjellig syn. Deltaker 5 registrerer stor forskjell mellom ledernes tidsbruk på drift. Verbalt eller faktisk bruk av tid. Hvor mye tid skal lederne bruke på dette. Drift er både selvalgt og pålagt.

Vi har ikke evaluert tidligere arbeidsmetoder. Sjeldent vi får energi etter møtene våre. Usikker på hvor mye nytte jeg har av planer og strategier, hvordan skal jeg jobbe med personalet? Hvilken forståelse har vi for det vi holder på med? Hva betyr de ordene som er nedskrevet? Har vi egentlig en felles forståelse på hva vi skal starte opp? Kunnskap er ikke en ting, det er abstrakt. Vi kan ikke bare putte kunnskap i en base. Hvis vi tenker på ressursgruppen som en elv, flyter og endrer den seg. Hva med makt og interesseaspektet? Kunnskap er makt, det er ikke uten grunn at det har blitt et begrep. Hvordan jobber vi med det? Jeg mener at vi må få det fram, vi må være ærlig om det, vi må tørre å snakke om det, vi må starte med oss selv. Kritikk. Hvordan oppfattes det? Hvordan jobber vi med det?

Vi må øve på ikke å gå i forsvar, det er vanskelig, men det er nødvendig. Vi har lyst til å bruke videoopptak til refleksjon i Ledergruppen. Referanser til Marte Meo som bruker video til læring. Gode resultater.

Funn fra evalueringsmøte:

Modning av kunnskap, aksjonsprosess som verktøy

Det er noen funn som kommer tydeligere fram i evalueringen enn tidligere i prosessen. Det er viktig at ny kunnskap får tid til å modne i en prosess. Modningsprosessen er svært forskjellig hos de enkelte deltakerne. Hver gang et funn blir reflektert over i lys av teori gir det en form for mening. Når dette gjentar seg blir det en meningsskapning (Weick, 1995). Dette gjør at vi får en felles forståelse for de utfordringene vi har og at vi lettere kan angripe de sammen. I samtaler med en av deltakerne i Ledergruppen som også er tidligere MKL student, diskuterer vi perspektivsyn. Gjennom hele studiet lærer og trener vi på å skifte perspektiv.

Prosesser	Formål	Diagnose	Planlegge Aksjon	Aksjon	Evaluere	Sluttpunkt
Ledergruppe						
Avdelingsleder						
Forsker						
Teori						

Tabell 15 – Forskningsfunn 10

De andre i Ledergruppen har ikke hatt den samme muligheten til å øve på dette. Forventningene om at de skal lære seg å skifte kunnskapsperspektiv raskt er ikke realistisk. Dette er noe som må trenes på over tid (Von Krogh, Ichijo & Nonaka, 2011). I sterk grad kan det sies at nettopp dette prosessarbeidet hvor funn eller problemstilling hentes ut, analyseres, og teori bringes tilbake i prosessen, gjør at vi tilegner oss ny kunnskap (Von Krogh, Ichijo & Nonaka, 2011).

I Ledergruppen opplevde jeg at det i begynnelsen var stor uttalt skepsis mot aksjonsforskning. Gjennomgang og evaluering av forskningsprosessen sammen med de andre i Ledergruppen har gjort at de har opplevd prosessen som en positiv og lærerik erfaring. Det har helt klart vært en krevende prosess for deltakerne i Ledergruppen, men på mange måter har det vært en vellykket aksjon. Vi i Ledergruppen har blitt mer bevisst på hvordan vi i organisasjonen lærer og hva som hindrer læring. Skal vi bryte barrierer så må vi jobbe i prosess.

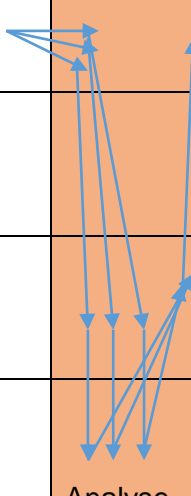
Refleksjon Evalueringsmøte: Vi identifiserer og reflekterer over de utfordringene vi har i Ledergruppen. Vi har tatt et langt steg fra der vi startet. Det er helt tydelig at det er en modningsprosess som har påvirket disse erkjennelsene.

Fu	Tidspunkt	Rolle/Opptager	Prosess	Problemstilling/Funn	Forklaringsteori	Motaker	Tidspunkt	Resultat / endring	Nykunnskap	Kommentar
1	før prosess	avdelingsleder	Ledergr	quick fix holdning	organisering, kunnskap	Ledergr.	intro til diag	utfordret tankegangen på kunnskapsperspektiv		
2	før prosess	Ledergr.	Ledergr.	Bruke tilgjengelig strategier	Handlingsteori	Ledergr.	PA	Større bevissthet på å være i prosess	Hovedfunn	Erkjennelse i evaluering
3	før prosess	avdelingsleder	Ledergr	Utfordringer på samarbeid mellom avd.	Perspektiv og organisering	Ledergr.	Innledning	Provokasjon først, erkjennelse etter	Hovedfunn	
4	før prosess	avdelingsleder	Ledergr	ulikt syn på kunnskap og kompetanse	Perspektiv	Ledergr.	Innledning	Provokasjon først, erkjennelse etter	Hovedfunn	
5	diagnose 1	Ledergr.	Ledergr	ulikt syn på kunnskap og kompetanse	Perspektiv	Ledergr.	Innledning	Provokasjon først, erkjennelse etter	Hovedfunn	
6	diagnose 1	avdelingsleder	Ledergr	tradisjon på kunnskapssyn	Perspektiv	Ledergr.	Diagnose			Tiltak, forklarer ledergr forskjellige perspektiver
7	diagnose 1	Ledergr.	Ledergr	Skylder på drift	Motstand	Ledergr.	Diagnose, PA, Evaluering			
8	diagnose 1	avdelingsleder	Ledergr	Vi gjør det samme om og om igjen	Kretsløring	Ledergr.	Diagnose			
9	diagnose 1	Ledergr.	Ledergr	ref Nidaros DPS	Tiltaksmodell	Ledergr.	Diagnose	Ikke fulgt opp	Ledergr som forsker?	
10	diagnose 1	avdelingsleder	Ledergr	Innvolverer ikke ansatte	Tradisjonell organisering, perspektiv	Ledergr.	Diagnose	Planlegger workshop med ansatte		
11	Refleksjon av Diagn	forsker	Ledergr.	Ledergr ønsker ikke informasjon om i	Motstand, forsvarsrutine	Ledergr.	Diagnose	Erkjennelse i evaluering		
12	Refleksjon av Diagn	forsker	Ledergr	Holdning til prosessarbeid		Ledergr.	Diagnose	Erkjennelse i evaluering		
13	Refleksjon av Diagn	avdelingsleder	Forsker	Presisere rolle som forsker	Metode	Forsker	Diagnose	Forståelsen for ledergruppe til metoden kommer progressivt i evaluering		
14	Refleksjon av Diagn	avdelingsleder	Ledergr	mer fokus på ledelse enn prosjekt om kompetanseutvikling		Ledergr.	Evaluering	Jobbe med forståelse av ledelse som fag		
15	Refleksjon av Diagn	forsker	Ledergr	stopper opp pga ulikt perspektiv	forsvarsrutiner, motstand	Ledergr.	diagnose	modningsprosess, kompromiss mellom perspektiver		
16	Refleksjon av Diagn	avdelingsleder	Ledergr	Problemer med kunnskapsdeling mell	organisering, kunnskap	Ledergr.	Diagnose 2			
17	Diagnose 2	Ledergr.	Ledergr	Erkjennelse av ulikt kunnskapssyn				Åpner opp for kompromiss tiltak		
18	Diagnose 2	Ledergr.	Ledergr	Må ha konkrete tiltak nå i prosessen,	Motstand	Ledergr.	PA	Blander kunnskapsperspektiver i planlegging av workshop		
19	Diagnose 2	forsker	Ledergr	Ansvarligere deltakere	Motstand, forsvarsrutine	Ledergr.	Diagnose	Noen tar imot tiltak, andre vil ikke		Tiltak
20	Diagnose 2	forsker	Ledergr	Vi ikke gir fra seg makt og kontroll til p	Motstand, organisering, perspektiv					
21	Diagnose 2	Ledergr.	Ledergr	Mje fokus på drift	Kretsløring, motstand	Ledergr.	Diagnose 2, PA			
22	Diagnose 2	Ledergr.	Ledergr		Refleksjon	Ledergr.	Diagnose 2			Tiltak
23	Diagnose 2	Ledergr.	Ledergr		Cafe Kompetanse	Ledergr.	Diagnose	overgang til planlegging av aksjon, forslag til konkret plan		Tiltak
24	PA	Ledergr.	Ledergr		Ordsty	Ledergr.	PA	Engasjement fra deltakere etter egenrefleksjon		Tiltak
25	PA	Ledergr.	Ledergr	Deltaker føler drift hindrer fleksibilitet f	forsvarsrutiner, motstand	Ledergr.	PA			Bevissthet i bevisst
26	PA	Ledergr.	Ledergr	Fungerer med deltagelse av ledere med personal		Ledergr.	PA	Erkjennelse av at innvolvering av personal fungerer, jobbe i		Erkjennelse
27	PA	Ledergr.	Ledergr	Ikke opplutning fra personal til innvite	Tradisjonell organisering	Ledergr.	PA	Ledelse bestemmer hvem som ska	Innvolvere personalet i prosess	
28	Aksjon	forsker	Ledergr	Personalet jobber bra i prosess, godt	Et det ledergr som har ut	Ledergr.	Evaluering			Et det ledergr som har utfordringer med prosess, ikke personalet
29	Aksjon	avdelingsleder	Ledergr	Bekymret for at ledergr skal påvirke re	forsvarsrutiner, motstand	Ledergr.	Evaluering			
30	Evaluering	Ledergr.	Ledergr	Provokasjon og forklaring på forskjellige perspektivsyn i organi		Ledergr.	Evaluering	Erkjennelse		Hovedfunn
31	Evaluering	Ledergr.	Ledergr	Videoopptak for bruk til refleksjonsarbeid i ledergr		Ledergr.	Evaluering	Verktøy for videreutvikling i ledergr		Hovedfunn
32	Evaluering	avdelingsleder	Ledergr	Prosjektresultat kodifisert etter workshop		Ledergr.	Evaluering	Mangel på forståelse når ikke har vært i prosessen		Kodifisert kunnskap
33	Evaluering	Ledergr.	Ledergr	Viktig med evaluering etter prosess		Ledergr.	Evaluering	Erkjennelse	læring, ny kunnskap, erfaring	
34	Evaluering	Ledergr.	Ledergr	Ledelse i prosess, ikke personalet		Ledergr.	Evaluering	Erkjennelse på at ledelse må involvere ansatte, forstå at tilegnet kunnskap ikke kan overføres/forstås for		
35	Evaluering	forsker	Ledergr	Kunnskap i prosess må modnes	?	Ledergr.	Evaluering	Forklare med tidslinje		
36	Evaluering	Ledergr.	Ledergr	Finner løsninger for fort		Ledergr.	Evaluering	Erkjennelse på at prosessen må få leve sitt liv		
37	Evaluering	forsker	Ledergr	Ledelse lager tiltak som ikke følges op		Ledergr.	Evaluering	Jobbe med holdning og kultur i ledelsen		
38	Evaluering	Ledergr.	Ledergr	Yndere arbeidsmetodene ledergr bruk	Aksjonsløring	Ledergr.	Evaluering	Fortsette med aksjonsbaserte prosesser		
39	Evaluering	avdelingsleder	Ledergr	Makt og interesse aspekt	forsvarsrutiner, motstand	Ledergr.	Evaluering	Erkjennelse av at det må jobbes med holdninger og kultur rundt makt og interesse		

Bilde 3 – Forskningsregistrering 2

4.7 Hovedfunn:

- Felles erkjennelse av tydelige forskjeller i perspektiv på kunnskap
- Felles erkjennelse av større bevissthet på å være i felles prosess
- Bruk av videorefleksjon som verktøy for ledergruppen

Prosesser	Formål	Diagnose	Planlegge Aksjon	Aksjon	Evaluere	Sluttpunkt
Ledergruppe						
Avdelingsleder						
Forsker						
Teori						

Tabell 16 - Hovedfunn

I evalueringsdelen blir det mange aha-opplevelser for ledergruppen. Spesielt i gjennomgangen av prosessen. Vi diskuterer problemstillinger og funn med et mer åpent sinn enn vi gjorde tidligere. Selv om ingen i Ledergruppen har skiftet perspektiv på kunnskap så er vi mer bevisst på at vi har forskjellige syn på ting og vi har en mer reflektert holdning til meningsbrytningene. Modellen viser tydelig hovedfunnene som kommer ut fra Ledergruppen sin prosess. Tidligere har gruppen evaluert resultatet av "Utviklingsenhet".

Hovedfunnene er tre punkter som jeg som forsker kommer til å drøfte i neste kapittel.

- Felles erkjennelse av tydelige forskjeller i perspektiv på kunnskap
- Felles erkjennelse av større bevissthet på å være i felles prosess
- Bruk av videorefleksjon som verktøy for ledergruppen

Det er en felles forståelse i Ledergruppen at Hovedfunnene er områder som vi må jobbe med. I tillegg ønsker Ledergruppen å utforske bruken av videorefleksjon som verktøy i vårt arbeide videre.

Del 5 – Drøfting

5.1 Innledning

I dette kapitlet ser jeg på de tre hovedfunnene hentet fra aksjonsforskningen. Jeg ønsker å drøfte disse hovedfunnene opp mot et teoretisk grunnlag. Teoriene jeg bruker er basert på det som er beskrevet i teorikapitlet samtidig som det er hensiktsmessig å trekke inn ny relevant teori. Med bakgrunn i at Ledergruppen har tre konkrete hovedfunn å jobbe med, vil det være nødvendig å trekke fram problemstillinger og løsninger fra tidligere funn. Dette gir et nytt grunnlag for å jobbe videre med hovedfunnene.

Problemstillingen og forskerspørsmålene i oppgaven vil bli brukt som grunnlag for denne drøftingen og dermed gi svar på nettopp disse spørsmålene.

«Hva er det som hindrer utvikling av kunnskap og læring i vår organisasjon?»

Med utgangspunkt i problemstillingen ønsker jeg å finne svar på to forskningsspørsmål:

1. *Hvordan påvirker motstand mot endring og organisatoriske forsvarsrutiner læring i vår organisasjon?*
2. *Hvordan kan vi forbedre organisasjonens læringsevne?*

5.2 Hovedfunn 1 - Felles erkjennelse av tydelige forskjeller i perspektiv på kunnskap

Vi omtaler ofte de ansatte som kunnskapsmedarbeidere. Det vi glemmer er at vi som ledere også er kunnskapsmedarbeidere. I tillegg er vi kunnskapsledere. Utfordringen er hvordan vi som kunnskapsledere skal lede kunnskapsmedarbeidere. Vi må da ha kjennskap til kunnskapsmedarbeiderne, hva som driver dem og hva som gjør at kunnskap vokser fram. Vi må ta et skritt tilbake og se på oss selv, for hvis vi ikke har innsikt i kunnskapsledelse, hvordan skal vi da kunne lede en kunnskapsmedarbeider? Fortsetter vi å kalle kunnskapsmedarbeiderne for kun medarbeidere, løser vi den utfordringen ganske enkelt. Vi kan da nøye oss med å lære de opp til å utføre enkle oppgaver og tjenester, som på et samleband. Det å bli behandlet av ledelsen på en slik måte, er neppe motiverende for en kunnskapsmedarbeider.

Kunnskap er individ- og gruppebasert og i liten grad nedfelt i den formelle delen av vår organisasjon. Kunnskapsmedarbeideren utfører arbeidet med et personlig preg og intellekt (Irgens, 2010) Det er vanskelig for bedriften å eie eller styre kunnskapen (Irgens, 2013). I det arbeidet som kunnskapsmedarbeideren og kunnskapslederen utfører mener Donald Schön (Irgens, 2010) at den profesjonelle yrkesutøver må være en reflektert praktiker. *Vi vet mer enn hva vi kan sette ord på*, og Schön (Irgens, 2010) bruker uttrykket *knowledge in action* som viser hvordan vi handler intelligent gjennom måten vi utfører oppgaven på, gjerne uten at vi kan forklare hvordan (Irgens, 2010). Med refleksjon tenker vi gjennom hendelsen og bringer fram kunnskap om dette. Dette kan skje i selve handlingen, *reflection in action*, men også etter hendelsen, *reflection on action*. Jeg ser fra empirien at begge disse formene for refleksjon bidrar til ny forståelse og kunnskap for deltakerne i Ledergruppen.

Det som kjennetegner en kunnskapsbedrift er at kunnskapen om arbeidsutførelsen først og fremst er knyttet til bedriftens medarbeidere, og i mindre grad til teknologi og formelle prosedyrer. Vi er kompetente kunnskapsledere når vi er i stand til å håndtere forskjellige typer kvalifikasjoner blant personalet (Westeren, 2013).

Aksjonsforskning er forskning som foregår i samtid, og det er mye bruk av *reflection in action*. Samtidig, slik som beskrevet i empirien, blir kunnskapen som reflekteres der og da transformert til ny kunnskap ved *reflection on action*. Dette er modning av kunnskap. Hvis man sår et frø, uten å vite hva det er, kan man se at det spirer. Likevel er det ikke før planten har modnet at man ser hvilken plante det er, og hvilke frukter man kan høste. Nettopp slik er det med kunnskap i aksjonsforskningen. Jeg sår litt etter litt nye frø av kunnskap i Ledergruppen som senere spirer og til slutt blomstrer ny kunnskap. Det som gjør at ny kunnskapen ikke vokser fram eller har problemer med å spire, er forsvarsrutinene og motstanden som beskrevet i teorien.

Det å lede kunnskapsmedarbeidere betyr at lederen må legge fra seg gamle styringsvaner. Det at medarbeideren er mer kunnskapsrik enn lederen er mer og mer vanlig i dagens samfunn hvor flere og flere blir opptatt av at kunnskap er viktig i en organisasjon. Her er det også helt klare forskjellige perspektiver. Det typiske autoritære ledersynet ser på kunnskap noe som har verdi og kan måles, mens den praksisbaserte lederen ser på kunnskap som noe er sosialt konstruert og skapt i samhandling med andre (Stacey, 2008). I et historisk og kulturelt perspektiv har den strukturelle formen for ledelse fått mest oppslutning og høyest annerkjennelse. Vi ser i dag at kompleksiteten innenfor ledelse og kunnskap øker og det tvinger oss til å se på lederrollen fra et annet perspektiv. Grunnen til at den strukturelle ledelsen har et fortrinn er at den er lett målbar i tall og verdier. Den er lett å forstå. Dette fungerte bra når produksjonen var enkel, men nå som organisasjonene er komplekse blir det viktig å skifte perspektiv ut ifra hvilken kontekst som råder.

Videre kan vi skille en kunnskapsbedrift fra en annen ved å se på hvor kunnskapsintensive de er. På den ene siden har vi kunnskapsbedrifter med lav grad av kunnskapsintensivitet og høy grad av standardisering, disse referer vi til helautomatiserte virksomheter. På den andre siden har vi kunnskapsbedrifter, slik som forskningsinstitusjoner, hvor det er høy grad av kunnskapsintensivitet og lav grad av standardisering. Kunnskapsarbeidere i kunnskapsintensive virksomheter motiveres av at arbeidet gir mulighet for personlig vekst og autonomi i gjennomføring av arbeidet. I tillegg så er kravene som stilles til kunnskapsmedarbeideren og betaling for utført arbeid rettfærdig (Newell et.al, 2002).

Gottschalk (2004) presenterer et verdihierarki til kunnskap ut ifra kompleksiteten. Data er konkret og har lav kompleksitet og verdi, deretter kommer informasjon, kunnskap og visdom (Irgens, 2010). Med tanken på kompleksitet er vår organisasjon, Trondhjems Hospital, litt over midten på denne grafen.

Den objektivistiske tankegangen verdsetter eksplisitt kunnskap høyere enn taus kunnskap i og med at den kan måles og lett overføres fra en til annen. Når kompleksiteten øker innenfor kunnskapsarbeid og organisasjoner ser man at verdien av taus kunnskap blir mer verdsatt enn tidligere. Da er ofte taus kunnskap omtalt som intellektuell kapital (organisatorisk kapital, human kapital og relasjons kapital). I den senere tid har også ledere i strukturelle bedrifter begynt å se verdien av taus kunnskap, selv om den ikke nødvendigvis er målbar er den allikevel verdifull (Nonaka, & Takeuchi, 1995).

Det som blir viktig er ikke å innta kun et perspektiv, men å kunne bruke flere perspektiv på riktig kontekst. Det er dette som er ledelse i et kompleksitetsteoretisk perspektiv (Uhl-Bien, Marion og McKelvey, 2007). Mintzberg (1993) nevner noe om kompleksiteten mellom det byråkratiske (strukturelle) og det nyskapende, hvor omgivelsene går fra å være stabile til dynamisk og kompleksiteten fra å være lav til å bli høy. Metaforisk sett kan man si at vi går fra maskinbyråkratiet til Adhoc-kрати (nyskapende). Selv om det er større rom for nyskaping i Adhoc-kрати så må det ligge noen spilleregler i bunn.

“You can’t improvise on nothing” - Charles Mingus (Weick, 1995). Selv om det strukturelle perspektivet er i fokus kan man få emergerende kunnskap som forandrer synet eller gir et helt nytt syn på kunnskap (Mintzberg & Waters, 1985). Perspektivet man inntar avhenger av formålet og hva man skal oppnå.

Kunnskapsarbeidere responderer bedre på inspirasjon enn på overvåkning (Mintzberg, 1998). Som jeg nevnte tidligere har arbeidsplassen vår, Trondhjems Hospital, byråkratisk oppbygging. Vi har helt klart et strukturelt perspektiv på kunnskap. I mange tilfeller går det så langt at vi ser på personalet som maskiner som utøver tjenester og ikke kunnskapsarbeidere. Dette er svært uheldig. Utfordringen for oss i ledelsen er å kombinere det profesjonelle byråkratiet og med et dynamisk arbeidsmiljø der kunnskapsmedarbeideren kan blomstre og være kreative. Dette kan gjøres i et Adhoc-kрати (Mintzberg, 1993).

Vi kommer ikke utenom at det strukturelle maskinperspektivet styrer vårt syn på arbeidslivet (Irgens & Wennes, 2011), fordi det gjennom tradisjonell tenking og vitenskap har preget vårt samfunn. Overflatefenomener kommer i fokus, slik som kvantifiserbart fokus hvor det skal veies og måles. Dypfenomenene, som følelser, verdier, mentale bilder, og paradigmatisk antakelser, blir undergravet så lenge de ikke blir refisert som om de var objektive overflatefenomener (Irgens & Wennes, 2011). En kunnskapsleder skal ha mulighet til å skifte mellom disse perspektivene, gjenkjenne perspektivene, men samtidig ha mulighet til å endre ståsted. Dette må man trene på fordi noe som er grundig innlært er vanskelig å avlære.

Det er i utgangspunktet ikke noe problem at vi i Ledergruppen har ulike perspektivsyn, utfordringen for vår del er at vi ikke evner å skifte perspektiv. Det samme kan vi si om vår motstand mot endring. For å få til best mulig resultat trenger vi å innta et tekno-vitenskaplig og et humanistisk faglig syn. Dette vil da gi oss et dybdesyn slik at vi får en tredimensjonal forståelse (Irgens & Wennes, 2011). Dette er en god beskrivelse av kunnskapsperspektivene som nevnes i teorikapittelet. Det er ikke enten eller, men man kan se en problemstilling fra et synspunkt for deretter å veksle til et annet, og hvis man trener godt nok vil man klare å se helheten. Den tredje vei (Elkjær, 2005), blir som å ta på seg 3D-briller. Vi får ny forståelse, noe som gjør oss i stand til å angripe en og samme problemstilling på flere forskjellige måter. Vi skal lære å se utfordringer fra et objektivistisk og prosessuelt perspektiv og blande disse sammen slik at vi får et tredje perspektiv på kunnskap. Dette må vi trene på i Ledergruppen. For å utdanne gode kunnskapsmedarbeidere må vi åpne øyene, ikke bare våre egne, men også øynene til våre medarbeidere (Fahey & Prusak, 1998). Hvis vi skal trene må vi også trene riktig.

Czarniawska (2003) hevder at det undervises i teorier som verken stemmer eller virker, men som foretrekkes på grunn av sin enkelhet. De ser enkle og oversiktlig ut, de er lette å formidle og lette å reprodusere til eksamen, og de kompliserer ikke forståelsen av praksis. Den realistiske organisasjonskunnskapen ties i hjel. Mintzberg (2004) hevder at det må legges mer vekt på teorier og undervisningsformer som kan generere større grad av

refleksjon over praksis. Dette for å unngå distanserte, elitistiske og selvfokuserte personer i arbeidslivet. Han refererer da til den typiske økonomisk-administrative MBA tradisjonen (Irgens & Wennes, 2011).

I Ledergruppen vår må vi starte med å bryte ned forsvarsrutinene våre. Vi må trene på å gå fra modell 1 til modell 2 (Argyris & Schön, 1996). Gjør vi ikke dette har vi ikke mulighet til organisatorisk læring, jamfør det å gå fra enkelkretslæring til dobbelkretslæring. Det som er typisk for Modell 2 teori, er at vi baserer våre handlinger på etterprøvbare forskningsresultater og gyldig informasjon. Vi må ta ansvar for våre beslutninger vi tar og sørge for å følge opp disse. Hvis vi i en gruppe klarer å åpne for modell 2 bruksteori så kan det gi en reell utvikling og læring i organisasjonen (Irgens, 2010).

Kommunikasjon er nøkkelen til å bli et lærende arbeidsmiljø og slik bli en lærende organisasjon. Vi kan på en side være ivrige med å gi konstruktiv kritikk til andre, og vi kan gi uttrykk for at vi er mottakelig for det samme selv, men sannheten er at alt inne i oss stritter imot og vi går i forsvarsmodus noe som betyr at vi ikke har klart å bryte ned våre egne forsvarsmurer. Vi kan ha forskjellige høyder av forsvarsmurer avhengig av hvilken kontekst vi er i. Måten å trene på fra å gå fra modell 1 til modell 2 er å utvikle en lærende kommunikasjonsstil gjennom å ramme inn, framføre, illustrere og teste ut (Chandler & Torbert, 2003).

Mye av dette handler om tillit. For å øve på en lærende kommunikasjonsstil må vi inngå en samvittighets kontrakt slik at vi er trygge på hverandre. Etter hvert vil frykten for å tape ansikt og autoritet forsvinne, selv om andre ikke overholder kontrakten. Dette fordi vi har maktet å styrke våre sosiale dyder ved å gå fra modell 1 til modell 2. Vi skal alltid begynne med oss selv og bryte ned våre egne forsvarsrutiner, før vi kan hjelpe andre. Dette skaper en plattform slik at organisasjonen kan lære av sine kunnskapsmedarbeidere.

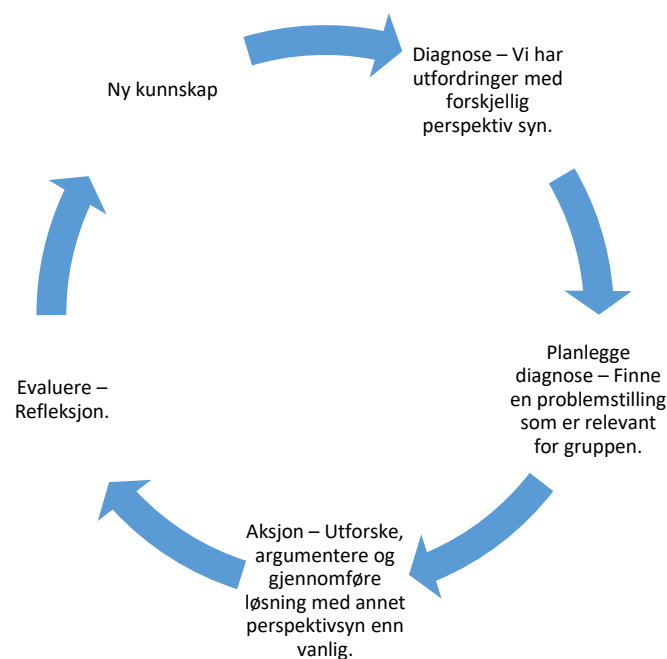
Nystrøm & Starbuck (2003) foreslår at avlæring er en kognitiv reorientering, hvor mennesker må gi slipp på tradisjoner, akseptere andre måter å forstå og utføre prosesser på. Når vi som gruppe klarer å erkjenne de utfordringene vi har, så har vi en start. Det er viktig å se på de mønstrene vi jobber i, dette fordi at organisasjonen i seg selv påvirker hvordan vi lærer og avlærer (Cegarra-Navarro et al, 2011, 2012).

Et av mine funn som forsker er mangel på involvering av personalet i prosessen. I begynnelsen er det stor motstand i Ledergruppen mot å involvere personalet fordi vi tidligere har erfart at det ikke fører noe med seg. Gjennom enkelkretslæring har vi erfart at det ikke fungerer, enten fordi at personalet er passive eller fordi at vi har utfordringer med den daglige driften. De underliggende utfordringene blir ikke belyst. Motstanden er teoretisk begrunnet i mangel på kontroll og tradisjonelt perspektivsyn. Når jeg bringer dette inn i prosessen, blir forsvarsmurene bygd opp hos de andre i Ledergruppen. Det teoretiske grunnlaget blir oppfattet som person angrep. Hvis vi som Ledergruppe bruker videoverktøy og ser på slike

situasjoner, kan vi sammen reflektere over hva som foregår nettopp i en slik situasjon. Vi kan se nærmere på hva som skjer og sammen diskutere hvordan vi kan løse utfordringen.

Gjennom en profesjonsutdanning lærer vi måter å utøve arbeidet på som er rettet mot bestemte oppgaver, tjenester eller brukere. Som profesjonell trenger vi ikke bare kunnskap som handler om oppgavene, men også kunnskap om oss selv og de sosiale relasjonene som vi er en del av (Irgens, 2010). Vi må kjenne våre sterke og svake sider, og være trygge på oss selv. Dette må vi kunne formidle til andre slik at de kan lære av oss. Målet er at den vi lærer bort til skal bli en bedre utgave av oss selv. Hvis vi klarer å bryte ned forsvarsrutinene våre vil dette være mulig, og dette vil utvilsomt komme organisasjonen til gode. Vi har i Ledergruppen en arena for å starte dette arbeidet i trygge omgivelser. Vi har lært oss forsvarsrutiner innad i denne gruppen som vi må bli kvitt først. Maktkamp og kontroll er en av de utfordringene vi har. Selv om de ikke nødvendigvis er store av dimensjoner er det nok til at det hindrer oss i organisatorisklæring (Chandler & Torbert, 2003).

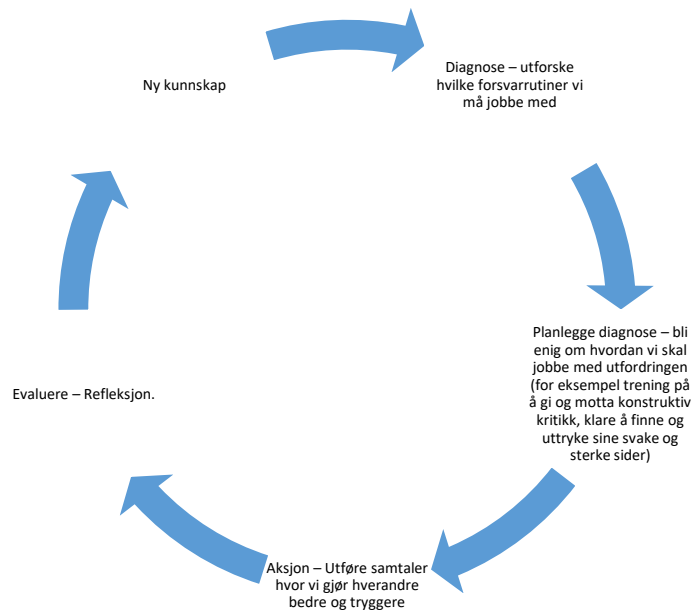
Slik kan vi trene på å skifte perspektiv ved bruk av aksjonsbasert læring:



Figur 18 – Ledergruppe perspektivprosess

Dette er en noe forenklet modell, men med tanke på at vi allerede har gjennomført en prosess så er deltakerne kjent med denne typen prosessarbeid. Det er slik vi kan jobbe med handlingsteoriene våre.

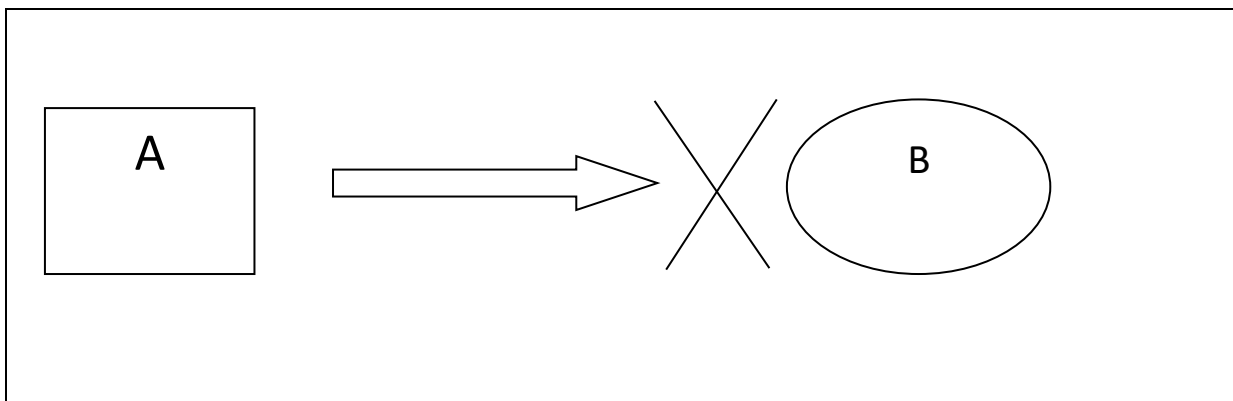
På samme måte kan vi jobbe med forsvarsrutinene våre:



Figur 19 – Ledergruppe forsvarsprosess

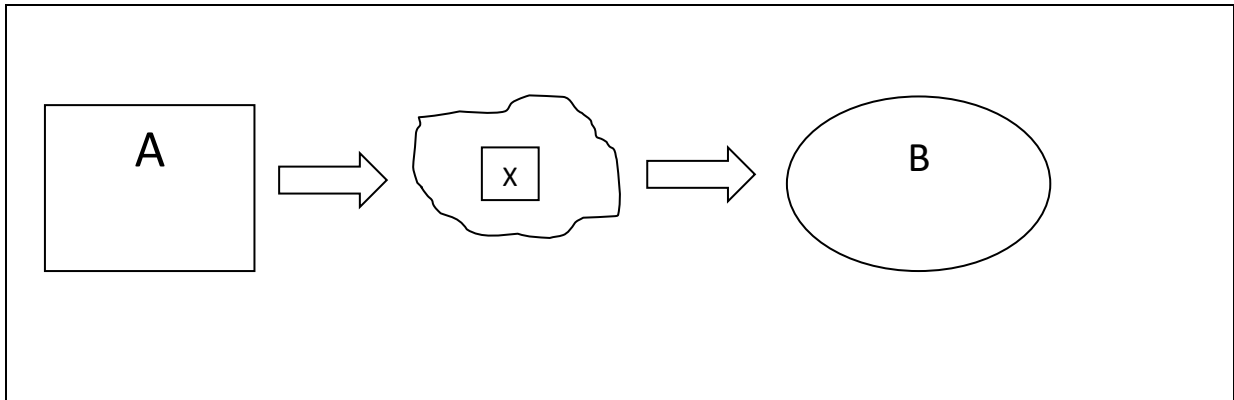
Utfordringene med å jobbe med byråkratisk organisering er at hver enkelt avdeling er avhengig av at den andre leverer. I tillegg må vi forstå hverandre. Det er ofte distanse mellom kunnskapsmedarbeiderne og de sosiale relasjonene er mangelfulle. Dette påvirker deling av kunnskap (Schøn, 2001). Jeg vil forklare problemstillingen med geometriske-figurmetafor:

Vi (A) leverer kunnskap til avdeling B som er satt til å jobbe med sirkler. Dette gjør at de ikke forstår kunnskapen vi kommer med, eller ikke er mottakelig for denne kunnskapen. Med bakgrunn i forsvarsrutiner og motstand er de heller ikke villig eller i stand til å forstå.



Figur 20 – Kunnskapsperspektiv 1

Vanligvis er vi nødt til å gjøre om firkanten til en sirkel for at det skal være forståelig. Hvis avsender og mottaker hadde vært åpne for andre perspektiver, kunne man ha kommet fram til en form som er mer bevegelig.



Figur 21 – Kunnskapsperspektiv 2

Det er mulig å tilpasse det vi ønsker å formidle slik at det blir akseptert av mottaker. Dette er det vi er nødt til å trene på slik at kunnskap lettere kan flyte mellom personer og avdelinger. Det er ikke slik at vi skal trene på å ha samme perspektiv for da kan vi miste muligheten til å se ting fra flere sider. Det vi må trene på er en empatisk perspektivforståelse, hvor vi har kunnskap om de forskjellige perspektivene og kan sette oss inn i hva andre mener. Da får vi muligheten til å tilegne oss ny kunnskap. Det er derfor viktig å fremme de dypfenomene egenskapene på lik linje med overflatefenomene egenskapene.

Hvis vi er enige at X ikke har en enten eller form, men er i flyt, så kan det bli forståelig for flere selv om vi har ulike perspektivsyn. Da får vi satt et rammeverk rundt forståelsen slik at hver enkelt av oss X det ut i fra vårt ståsted.

5.3 Hovedfunn 2 - Felles erkjennelse av større bevissthet på det å være i felles prosess

Hvorfor er det så viktig at vi er i prosess? Alt er i konstant utvikling og vi utsettes hele tiden for nye impulser. Noe legger vi merke til mens annet ikke. Vi ser ut fra aksjonsprosessen at Ledergruppen i prosess klarer å tilegne seg nye måter å løse problemer på. Gjennom modning, refleksjon og sosial relasjon, blir kunnskapen delt og forståelsen blir bredere. Det krever veldig mye energi fra deltakerne å være i prosess, spesielt hvis man er vant til å se kun fra et perspektiv og det har blitt en handlingsrutine. Vi må derfor trene på å skifte perspektiv slik at vi får glede av prosessen og muligheten til å oppdage ny kunnskap, i stedet for å miste energi.

Deltakelse i planlegging, beslutningstaking og iverksetting er avgjørende og av stor betydning for Ledergruppen og personalets holdning til forandring. Følelsen av å ha bidratt til vellykket endring gir en eierfølelse til prosessen og det endelige resultatet (Irgens, 2010). På den ene siden er medvirkning er en viktig faktor, men vi kan man risikere medvirkningsovermettet ved at personer blir trukket inn i utvalg og komiteer mot sin vilje. Dette kan medføre stress og lavere produktivitet (Irgens, 2010). På den andre siden kan vi erfare medvirkningshungere, en situasjon der medarbeiderne forventer og ønsker større deltakelse i prosessen enn hva de får anledning til. Dette skaper frustrasjon, stress og oppgitthet, som igjen vil forsure arbeidsmiljøet (Irgens, 2010). En balansegang er nødvendig for å få til gode resultater.

I følge Hatch (1994, Borum 1997) så er organisasjoner og forandringsprosesser sosiale fenomener som vi skaper tolkning og mening med. I sosial konstruktivismen er ikke dette et nytt fenomen, men har den senere tid blitt utbredt innenfor organisasjonsteorien (Borum, 1997). Ut ifra dette synspunktet så er endring en sosial konstruksjon fordi aktørenes tolkninger og referanserammer forandres, når endringen skjer, slik at den sosialt konstruerte organisasjonen modifiseres og transformeres. Endringene tolkes ut i fra medlemmene så vel som observatørene som gir utallige sannheter rundt hva dette er. Det er avhengig av hvilket perspektiv vi innehar. Typisk er at man tolker endringer eller motstand ut i fra et enkelt perspektiv som gir et narrativt bilde av hva som foregår. Det er her det blir komplisert for en aksjonsforsker i egen organisasjon. Det at en utenforstående kommer inn og observerer endring og motstand, kan gjøre at medlemmene i organisasjonen ikke kjenner seg igjen i beskrivelsen. Ryggmargsrefleksjonen til medlemmene er gjerne at perspektivet er feil da de mener at den utenforstående ikke har kjennskap til interne krefter og kultur. Det kan også komme av fornektelse og motstand i selve organisasjonen.

Et av mine funn i prosessen er at personalet som deltok i workshop, i utgangspunktet ikke er trent på å være i prosess. Ledergruppen er i prosessarbeid veldig ofte, men uttrykker vanskeligheter med å stå i prosess. Dette relateres til tradisjonelt perspektivsyn, forsvarsrutiner, og motstand, samtidig jobber vi ikke bevisst med å være i prosess. Det er bare noe vi må være med på å komme seg gjennom. Prosessen blir meningsløs og vi sitter

igjen med lite kunnskap. Det at personalet fungerer så bra i prosessen, det at de er engasjerte og klarer å komme fram til kreative resultater, gjør at prosessen blir meningsfull.

Gjennom sin teori om meningsskaping (Sensemaking) tilfører Karl Weick (2001) betydelig kunnskap og forståelse både om individers oppfattelse av seg selv og hvordan vi skaper mening ut ifra våre omgivelser. Videre legger han vekt på hvordan organisasjoner oppfatter seg selv i forhold til sine omgivelser og hvordan en organisasjon responderer på omgivelsene. På det organisasjonsmessige planet vektlegger Weick subjektive erfaringer framfor objektiv realitet. På denne måten er fokuset skjøvet fra organisasjoner til organisering.

På individnivå mener Weick (1995) at meningsskaping begynner med en meningsskaper. Videre hevder Weick at individet er en typisk diskursiv konstruksjon. Identiteter er satt sammen av samhandlingsprosesser. Vi oppfører oss forskjellig avhengig av konteksten. Derfor er meningsskaperen i seg selv et evigvarende puslespill i kontinuerlig endring (redefinering) samtidig som personen presenterer forskjellige "selv" til andre og forsøker å avgjøre hvilket selv som er passende. I følge Weick (2001) er meningsskaping en prosess av forpliktende tolkninger.

Teorien om meningsskaping forutsetter at de fleste handlinger er sosiale, og hevder at dette har noen viktige konsekvenser. For det første, legger Weick (2001) vekt på, vil man oppnå samhandling heller enn enkelthandlinger når mennesker blir bundet til handlingene. For det andre så vil samhandling skape sine egne vilkår for forpliktelse mellom de samhandlende, og deres søke etter rettferdiggjøring intensiveres.

Karl Weick definerer organisering som det som retter seg mot nødvendig informasjonsbehandling for å kunne håndtere tvetydighet og usikkerhet (Busch et al. 2007). Videre blir organisasjoner beskrevet som prosesser av sammenhengende atferdsmønster som definerer repetitiv, gjensidig avhengig atferd mellom to eller flere aktører. Weick (2001) hevder at mennesker reagerer kraftig på endringer i omgivelsene. Dette kan være uventet forekomst av irrelevante objekter eller uventet fravær av viktige objekter. Dette er alle uvanlige hendelser som mennesker prøver å normalisere gjennom meningsskaping. Strukturering, består i følge Weick (2001) av to forskjellige mønster, og forholdet disse imellom. Det første mønsteret beskriver Weick som uformelle strukturer, makt og innflytelse til å handle eller sosiale konstruksjoner som består av samhandlingsmønstre som stabiliserer mening ved å skape felles fortolknings skjema. Det andre mønsteret blir både omtalt som strukturering, kontekstuelle begrensninger og som et redskap som omfatter dominante meninger. Dette refereres til som et rammeverk av roller, regler, prosedyrer, rutiner og ledelsesrelasjoner som reflekterer og legger til rette for mening.

Læringsteori setter i utgangspunktet fokus på individet. Vi har i senere tid sett at læring skjer innenfor en gitt kontekst, og at enkeltpersoner lærer sammen med andre. Ved deling av erfaringer skaper vi en felles læring, i grupper og i organisasjoner. Med bakgrunn i dette kan

vi utrykke læring på organisasjonsnivå eller i lærende organisasjoner (Busch et al, 2010). Stacey (2008) snakker om at kunnskap vokser fram i komplekse responderende relateringsprosesser. Det er først når to eller flere individer samles at utveksling av kunnskap kan føre til organisatorisk læring. Videre kan organisasjoner også lære av seg selv (Argyris & Schön, 1996). Det som glemmes her er for eksempel ukultur eller forutsetninger i organisasjonen som er grobunn for handlingene. Da må vi ta et steg videre med dobbel kretslæring. Vi må da grave ned i forutsetningen for handlingen (Argyris & Schön, 1996). Vi må legge til rette for muligheten for å komme med tilbakemeldinger, dette er viktig for kunnskapsdeling både på individnivå og på organisasjonsnivå, og videre for hvordan disse tilbakemeldingene looper mellom individ og organisasjon (Hislop, 2013).

Den dominerende oppfatning av organisasjoner preges av en forestilling om at stabilitet er den normale modus (Irgens, 2010). Konsekvensen er at brudd i det som gjentar seg blir sett på som ubehagelig. Derfor prøver man å unngå denne endringen gjennom god planlegging og prediksjon (Irgens, 2010). Wheatly (1992; Irgens, 2010) hevder at det ikke er stabilitet og oversikt som preger den moderne verden, men kompleksitet.

Hvis vi ser på ledelse i et kompleksitetsteoretisk perspektiv så nevner Uhl-Bien, Marion og McKelvey (2007) tre hovedtyper av ledelse:

- **Administrativ ledelse**
Ledelse i en byråkratisk kontekst med vekt på hierarki, ensidig kontroll
- **Muliggjørende ledelse**
Ledelse som strukturer og muliggjør betingelser som fremmer kreativ problemløsning, tilpasningsevne og læring i KAS (komplekse adaptive systemer)
- **Adaptiv ledelse**
Skapende prosess som danner grunnlaget for framvoksende endringsaktiviteter

Tross dette tvinger vi oss selv til å organisere og lede med bakgrunn i et tradisjonelt strukturelt perspektiv. Vi er overasket hver gang vi møter krav om endring. Det er samtidig veldig energikrevende når dette skjer. Når dynamikk og kompleksitet samspiller, får vi dynamisk kompleksitet (Irgens, 2010). For å forstå hva som skjer i dynamiske organisasjoner der endringer er hyppige og vanskelig å overskue, må vi rett og slett trene oss i å forstå dynamisk kompleksitet (Irgens, 2010). Vi har lett for å ty til ordet kaos når ting blir uoversiktlig, og ofte er vi preget av å tenke enten eller. Stabilitet eller kaos.

Nørretranders (1992) mener at i virkeligheten snakker vi ikke om enten eller, men om ulike grader av kompleksitet. Problemet kan sies å være at antagelsen om stabilitet, rutiner og orden tas for gitt. Vi ser da gang på gang at byråkratiske organisasjons- og ledelsesformer og instrumentelle styringssystemer blir tatt i bruk selv når de skaper flere problemer enn de

løser (Tsoukas & Chia, 2002). Vi får det som i organisasjonslæringsteorien kalles nulllæring og enkelkretslæring: De samme virkemidlene gjentas, eller korrigeres uten at betingelsene de hviler på, blir undersøkt (Argyris & Schön, 1978).

Exhibit I Theories of action				
Governing variables for action	Action strategies for actor	Consequences on actor and his associates	Consequences on learning	Effectiveness
I	II	III	IV	V
Model I				
1 Achieve the purposes as I perceive them.	1 Design and manage environment so that actor is in control over factors relevant to me.	1 Actor seen as defensive.	1 Self-sealing.	
2 Maximize winning and minimize losing.	2 Own and control task.	2 Defensive interpersonal and group relationships.	2 Single loop learning.	Decreased.
3 Minimize eliciting negative feelings.	3 Unilaterally protect self.	3 Defensive norms.	3 Little testing of theories publicly.	
4 Be rational and minimize emotionality.	4 Unilaterally protect others from being hurt.	4 Low freedom of choice, internal commitment, and risk taking.		
Model II				
1 Valid information.	1 Design situations or encounters where participants can be origins and experience high personal causation.	1 Actor seen as minimally defensive.	1 Testable processes.	
2 Free and informed choice.	2 Task is controlled jointly.	2 Minimally defensive interpersonal relations and group dynamics.	2 Double loop learning.	Increased.
3 Internal commitment to the choice and constant monitoring of the implementation.	3 Protection of self is a joint enterprise and oriented toward growth.	3 Learning-oriented norms.	3 Frequent testing of theories publicly.	
	4 Bilateral protection of others.	4 High freedom of choice, internal commitment, and risk taking.		

Note: Exhibit I taken from Chris Argyris and Donald Schon, *Theory in Practice* (San Francisco: Jossey-Bass, 1974.)

Bilde 4 – Modell 1 og Modell 2 (Argyris & Schön, 1978).

For å unngå at vi blir enøydte (Irgens, 2010), handler det om å se situasjoner, observere og diagnostisere, og at vi får en mer realistisk forståelse av de utfordringene og betingelsene vi står ovenfor (Irgens, 2010). Endring og stabilitet er ikke avgrensede tilstander, og ledelse er et kontinuerlig arbeid for å sikre stabilisering så vel som endring på en og samme tid. Igjen handler det om hvilket perspektiv vi inntar, hvilken ontologi vi har, som vil få konsekvenser for vår epistemologi (Irgens, 2011).

Det er viktig å kunne stå i en prosess for å kunne navigere gjennom kompleksiteten i dagens dynamiske organisasjoner. Mintzberg (2009) betegner praktisk ledelse som et håndverk som befinner seg mellom vitenskap og kunst. Den emosjonelle faktoren i ledelse er og har alltid vært til stede, men ofte undertrykt i tradisjonell ledelse. Dypfenomenene som får de "myke" ferdighetene fram som kommunikasjon, kreativitet, samarbeid, møteledelse,

konflikthåndtering, coaching, empati, kulturforståelse, teambygging, og indre motivasjon, blir sentral (Irgens, 2010).

Vitenskap	Håndverk	Kunst
Analytisk	Praktisk	Ideer
Hode	Hender	Hjerte
Resultater	Prosess	Strategier
Informasjon	Engasjement	Inspirasjon
Reliabilitet	Nytte	Pasjon
Forutsigbarhet	Realistisk	Nyskaping
Organisere	Erfaring	Forestillingsevne
Tenke	Gjøre	Se
"Gjøre det perfekt"	"bra nok"	"Mulighetene er endeløse"

Tabell 17 – Håndverksperspektiv (Mintzberg, 2009)

Denne tabellen viser de ulike perspektivene vi kan innta med bakgrunn i vitenskap, praksis, og kunst perspektiv. Irgens (2010) argumenterer med at når vi har et perspektivøye av vitenskap og et av kunst vil vi få ledelse i praksis. Mintzberg & Westley (2001) hevder basert på denne modellen at avgjørelser fungerer best avhengig av perspektiv:

Vitenskap	Håndverk	Kunst
Saken er oversiktlig	Samle flere elementer til en kreativ løsning	Situasjonen er ny og uoversiktlig
Data er pålitelig	Forpliktelse til løsningen er nøkkelen	Kompliserte spesifikasjoner blir hindring
Konteksten er strukturert	Kommunikasjon på tvers av grenser er viktig for nyskappende utvikling	Enkle relasjonelle rammer kan få folk til å bevege seg framover
Tanker kan skrives ned		
Man kan bruke disiplin		

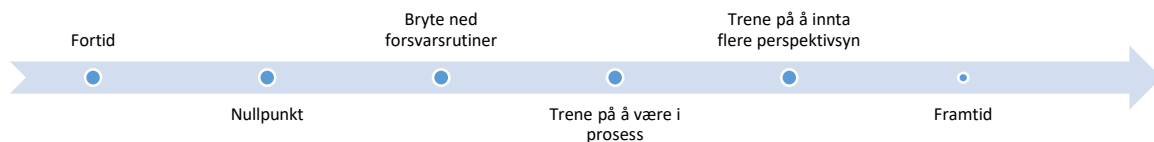
Tabell 18 – Håndverksperspektiv 2 (Mintzberg, 2009)

Tabell inspirert av Mintzberg & Westley (2001) "Decision Making: It's not what you think"

Hvis vi som ledergruppe skal utvikle ny kunnskap må vi være i relasjon med hverandre. Deling av kunnskap og læring er en sosial aksjon. For at vi skal nyttiggjøre denne sosiale relasjonen må vi klare å stå i prosess. Vi må være åpne for nye ting og andre perspektiver samtidig som vi må bryte noen våre gamle mønstre.

Oppskrift for ledergruppen:

La fortid være fortid. Vi setter et nullpunkt og jobber framover mot et felles mål. Vi må lære oss å håndtere kunnskap og kompetanse ved å stå i sosiale relasjoner som prosesser er. Vi må trene på å innta flere kunnskapsperspektiv. Dette gjør vi med verktøy som videorefleksjon.



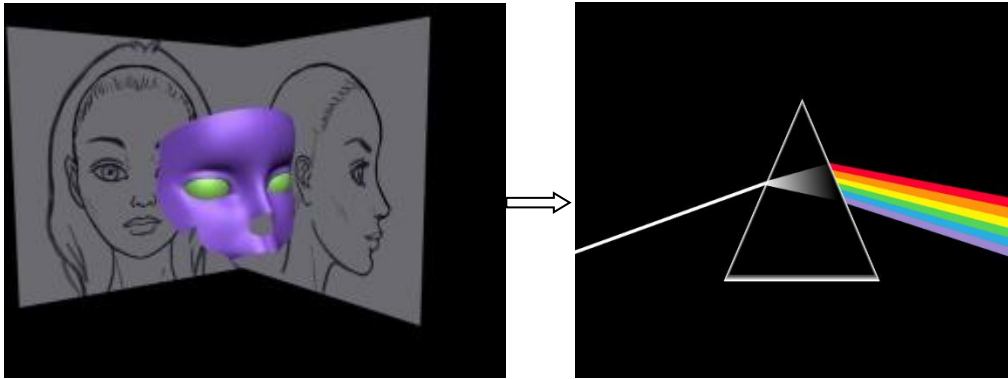
Figur 23 – Ledergruppe tidslinje

5.4 Hovedfunn 3 – Bruk av videorefleksjon som verktøy for ledergruppen

Ledergruppen bruker refleksjon som verktøy for å angripe problemstillinger som vi vanligvis unngår på grunn av forsvarsrutinene våre. Det er her videorefleksjon kommer til nytte. Når vi ser oss selv utenfra og får distanse til selve konteksten er vi mer mottakelig for å forstå hvorfor vi selv handler som vi gjør. Vi er da mer mottakelig for andre perspektiver enn hva vi var i kampens hete. Vi skal ikke undergrave våre egne synspunkter, men hvis vi trener på å se problemstillingen fra andre synspunkt, vil det være lettere for oss å se muligheter vi ikke la merke til før.

Det skilles mellom første og andre ordens refleksjoner, der første ordens refleksjoner angår dagligdagse problemstillinger. Denne type refleksjoner er viktig i enhver praksis, men bidrar primært til å opprettholde allerede etablerte mønstre. Profesjonspraksis lar seg vanskelig endre dersom det bare foregår refleksjon av første orden. Refleksjon av andre orden blir derfor viktig for å fremme utvikling og nødvendig tilpasning til en verden som er i kontinuerlig endring. Dette er en dypere form for refleksjon, der man reflekterer over vanlige måter å tenke på (Wackerhausen, 2009).

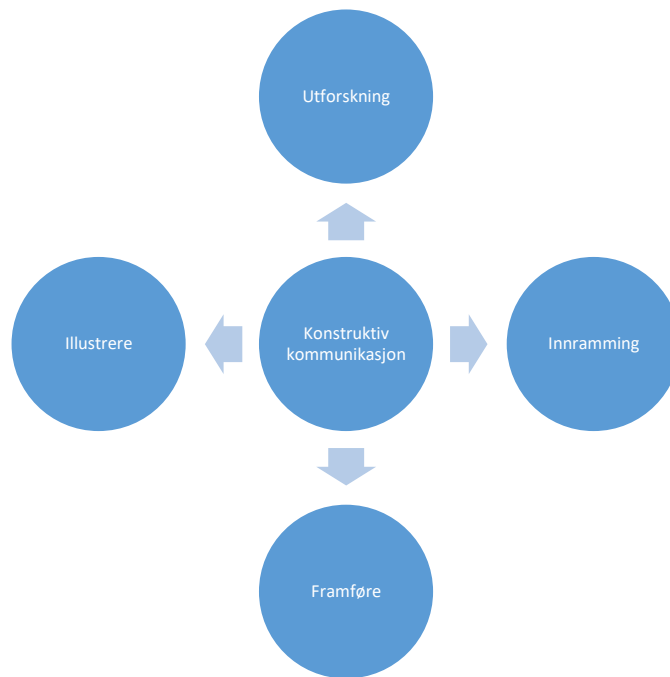
Gjennom andre ordens refleksjon blir vi bevisst hvordan kulturen vi er en del av påvirker tenkemåten vår. Våre etablerte tankemønstre blir utfordret på en måte som gir grunnlag for nytenkning. Evnen til kritisk refleksjon over egne og andres praksiserfaringer blir derfor et sentralt tema når endringsprosesser innenfor organisasjoner skal initieres. I et læringsperspektiv er det viktig at deltakerne skaffer seg knagger (metaposisjoner) å henge sine refleksjoner på. En refleksiv praksis kan bidra til å utvikle den sensitiviteten som er nødvendig for å kunne tilrettelegge læringsarenaer som tar utgangspunkt i deltakernes forutsetninger og ståsted.



Bilde 5 – 3D refleksjon, utforskning av ukjente terreng

Marte Meo-metoden og bruk av videorefleksjon er et nyttig verktøy i demensomsorgen. Metoden er kommunikasjonsbasert. Marte Meo-metoden og løsningsorientert veiledningsmetode benyttes i demensomsorg, i arbeid med familier og ved veiledning av personale i skoler, barnehager og institusjoner (Aarts, 2000). Metoden har sitt utspring i studier av hva som naturlig skjer i kommunikasjon mellom voksne og barn, og anvender video som et sentralt arbeidsredskap. Vi gjør videoopptak av korte sekvenser fra samspill i dagligdagse situasjoner. Videoopptakene analyseres med vekt på samspill der kommunikasjonen fremtrer som hensiktsmessig og støttende. Analysen tar utgangspunkt i prinsipper for god kommunikasjon. Omsorgspersoner veiledes med henblikk på å øke positiv interaksjon (Aarts, 2000).

Når vi bruker denne formen for videorefleksjon så har vi mulighet til å se oss selv utenfra. Det er lettere å påpeke hvor vi stagnerer i prosesser. Forsvarsrutiner er lettere å identifisere samtidig som de lettere er forståelig for personen det gjelder. Ved at vi reflekterer «in action» så mister vi noe av helhetsbilde som vi får ved å reflektere «on action». Som et tredje alternativ eller for å få det tredimensjonale bilde, bruker vi video som fanger opp kroppsspråk og taus kunnskap ved oss selv. Kommunikasjon er nøkkelen og her kan vi ta i bruk konstruktiv kommunikasjon:



Figur 22 - Kommunikasjonsmodell

Det er lettere å få samme forståelse av problemstillingen når vi sammen analyserer, veileder og støtter hverandre. I en masteravhandling fra Norges Idrettshøgskole ble det brukt videorefleksjon i en aksjonsbasert studie (Hordvik, 2011). Det er ikke uvanlig innen idrett at de bruker videoverktøy i analyser av seg selv eller andre, for å lære, trene og reflektere. Når ledergruppen analyserer utfordringene våre er det mye synsing og ulik forståelse. Ved bruk av videoverktøy er det lettere for å identifisere hva vi skal trene på, endre på eller avlære.

Del 6 - Avslutning

6.1 Egenrefleksjon

Jeg undervurderer de emosjonelle elementene med å være deltaker og forsker i en og samme prosess. Mange ganger påvirker det mine perspektiv og valg av litteratur. I prosessen er jeg opptatt av å kritisere perspektivene til de andre i Ledergruppen, noe som gjør at jeg overser mine egne forsvarsmekanismer og motstand. Det blir viktig for meg å føle at jeg har rett.

Underveis i prosessen, finner jeg støtte i litteraturen, jeg reflekterer og blir klar over hvilke utfordringer jeg selv tilfører prosessen. Når jeg gir slipp på eierforholdet til aksjonsprosessen, får den eget liv.

Jeg lærer like mye om meg selv som jeg gjør faglig. Jeg blir mer ydmyk i forhold til min rolle som kunnskapsleder samtidig som det gir meg flere muligheter til både oppdage og løse utfordringer i min arbeidshverdag.

6.2 Hva har jeg lært

Det å føle at jeg ikke har kontroll, samtidig som at jeg har ansvaret for at prosessen går videre, er en spesiell følelse. Jeg har i forkant av prosessen en formening om hvordan det skal bli. Underveis tenker jeg at det ikke blir noe av, at prosessen går i vasken. Plutselig skjer det ting som setter fart på prosessen. Det jeg lærer av dette er å veksle mellom å være tålmodig, samtidig som jeg skal være den som samler trådene og får prosessen videre.

Når det kommer til læring så er dypdykket i litteraturen en fordel som gir meg mer kunnskap og forståelse. En aksjonsprosess er både krevende samtidig som den gir meg energi.

Det er en klar sammenheng mellom modningstid for læring og den grad av motstand eller forsvarsmekanismer som vi har. Det er forskjell på motstandstyper. På den ene siden er motstand, en kritisk sans som kan gi oss flere perspektiver. På den andre siden er ubevisst motstand, som er bygd opp over tid noe som kan bli til hindring for prosessarbeid. Jeg mener at forsvarsrutiner blir negativ motstand, altså noe som kan hindre læring i forbindelse med endring.

Masteroppgaven er en egen prosess i flere prosesser i denne aksjonsforskningen. Det er helt klart at denne oppgaven ikke ble slik jeg hadde tenkt i utgangspunktet. Vi ble advart da vi startet på dette studiet om at det å skrive en masteroppgave ikke er en liner prosess, og at resultatet kan bli helt annerledes enn det som vi opprinnelig hadde sett for oss. Det stemmer veldig godt med min erfaring.

Jeg lærer som deltaker av en gruppe at jeg ikke kan forlange at mitt perspektiv er det riktige, men at summen av perspektiver gir resultater. Jeg har erfart at jeg som forsker ikke klarer å være objektiv i aksjonsprosessen, selv om jeg etterstreber dette.

6.3 Kritikk av forskerrollen

Det å delta i prosessen både som forsker og som en del av Ledergruppen har vært veldig lærerikt for meg.

Coghlan & Brannick (2013) beskriver noen av fallgruvene jeg må være klar over når jeg skal forske i egen organisasjon. Til tross for advarselen går jeg rett i fella flere ganger. Dette påvirker helt klart prosessen.

Det å drive med aksjonsforskning er mildt sagt utfordrende til å begynne med. Jeg forsøker å navigere etter retningslinjene som er beskrevet i Coghlan & Brannick (2013), og gjennom rolle som forsker i egen organisasjon får jeg prøvd teoretisk kunnskap ut i praksis.

Jeg er ikke tydelig nok i forskerrollen når jeg tar med teori tilbake i prosessen. Deltakerne får en følelse av at det er jeg, som deltaker, som kritiserer de utfordringene vi har. Dermed blir det tilløp til bygging av forsvar og prosessen stagnerer noe. Likevel er det lettere for meg som forsker å gjenkjenne de forsvarsrutinene som da oppstår og er beskrevet i litteraturen.

Det er godt å ha en kollega som også er tidligere MKL student, som er kjent med måten å skifte perspektiv på og å være i prosess. Underveis får jeg en god del drahjelp fra denne kollegaen. Selv om vi ikke alltid er enige, så har vi begge to trening i å skifte perspektiv. Nettopp dette er et godt bevis på at når man trener på dette er det lettere å skape forståelse uten at man går i forsvar.

6.4 Konklusjon

Som forsker ønsker jeg å finne svar på følgende problemstilling:

«Hva er det som hindrer læring og utvikling av kunnskap i vår organisasjon?»

Med bruk av aksjonsforskning som metode vil jeg undersøke om Ledergruppen ved Trondhjems Hospital kan lære av å være i prosessarbeid med refleksjon som verktøy. Det som jeg har avdekt gjennom forskningen og som er til hinder for læring og utvikling i vår organisasjon er:

- Utfordringene ligger i Ledergruppen og ikke hos personalet som først antatt
- Organisatoriske forsvarsrutiner
- Motstand mot endring
- Problemer med å innta andre perspektiver på kunnskap
- Utfordringer med å være i prosess

Vi har individuelle forsvarsrutiner og motstand som igjen blir organisatoriske forsvarsmønster. Dette hindrer oss i Ledergruppen å arbeide med prosessarbeid, både i det daglige, men også prosjekter som handler om utvikling av kunnskap og kompetanse. Vi er flink til å påpeke feil og mangler hos personalet som hindrer utvikling, men som Argyris & Schön (1996) påpeker i arbeid med å gå fra modell 1 dyder til modell 2 dyder så må vi begynne med oss selv. Vi i Ledergruppen ved Trondhjems Hospital må begynne med å bryte ned egne forsvarsmurer for å kunne utvikle oss videre. Slik kan vi lære av oss selv og av hverandre. Ledergruppen ved Trondhjems Hospital er selv ansvarlig for at vi har store utfordringer med å lære og ta vare på kunnskap i vår organisasjon. Måten vi har jobbet på fram til i dag hindrer oss i å lære, noe som for meg ble veldig tydelig i tiden jeg arbeidet med denne oppgaven.

«Det er en fattig trøst at følelsen burde ha vært mye verre ifølge diagnosen» - Dumdum Boys

Litteraturliste

Aarts, M. (2000). *Marte Meo Grundbog*. Harderwijk, The Netherlands: Aarts productions.

Argyris, C. (1990) *Bryt forsvarsrutinene. Hvordan lette organisasjonslæring*. Oslo: Universitetsforlaget/Prentice Hall International, s.25-35

Argyris, C. (1992) *On Organizational learning*. Cambridge MA: Blackwell.

Argyris, C. & Sch n, D.A. (1996) *Organizational Learning 2*. Reading, MA: Addison Wesley, s.111-121

Argyris, C. & Schon, D.A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison- Wesley.

Blackler, F (1995) *Konowledge, Knowledge Work and Organizations:An Overview and Interpretation*. *Organization Studies* Bd. 16, Nr. 6, 1021-1046

Borum, Finn (1997): *Strategier for organisasjonsendring*, København: Handelsh jskolens forlag

Brydon-Miller, M., Greenwood, D. & Maguire, P. (2003) *Why action research?*. *Action Research*. Vol 1(1): 9-25. Sage publications. London

Busch, T., Johnsen, E., Valstad, S. J., & Vanebo, J. O. (2007). *Endringsledelse i et strategisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget

Busch, T., Vanebo, J.O. & Dehlin, E. (2010) *Organisasjon og Organisering*.6.ed. Oslo. Universitetsforlaget

Carlsen, A., Clegg, S. & Gjersvik, R. (2012) *Idea Work*, Oslo: CappelenDamm

Cepeda-Carrion, G., Cegarra-Navarro, J.G, Jimenez-Jimenez, J. (2012) *The Effect of Absorptive Capacity on Innovativeness: Context and Information Systems Capability as Catalysts*. *British Journal of Management*. Vol: 23(1), s. 110-129.

Chandler, D. & Torbert, B. (2003) *Transforming inquiry and action: Interweaving 27 flavors of action research*. *Action Research*. Vol 1(2):133-152. Sage publications. London.

Coghlan, D., & Brannick, T. (2013) *Doing Action Research In Your Own Organization* (3rd. ed).London. Thousand Oaks. New Delhi: Sage Publiactions.

- Czarniawska, B. (2003) Forbidden knowledge. *Organization Theory in Times of Transition. Management Learning*, 34, 353-365.
- Cummings, T.G. & Worley, C.G., 2009. *Organization Development & Change*. International Student Edition. Mason, USA: South-Western Cengage Learning
- Fahey, L. & Prusak, L. (1998). The Eleven Deadliest Sins of Knowledge Management. *California Management Review* vol.40 (2): 265-276
- Fossåskaret, E., Fuglestad, O.L., & Aase, T.H. (red) (1997). *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gottschalk, P. (2004) *Informasjonsteknologi i kunnskapsledelse*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Gottvassli, K.Å. (2005) Et praksisbasert perspektiv på dynamiske læringsnettverk i toppidretten. Steinkjer/København: HINT/CBS. Ph.D.serie 31.2005.
- Grenwood, D.J., & Levin, M. (2007). *Introduction to action research: social research for social change*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. (2005). Reform of the social sciences and of universities through action research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The Sage handbook of qualitative research* (s. 43-64). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gustavsen, B. (1990) *Strategier for utvikling i arbeidslivet*. Oslo: Tano
- Hislop, D. (2009) *Knowledge Management in Organization: A Critical Introduction*, 2nd edition. Oxford University Press, UK
- Hislop, D. (2013) *Knowledge Management in Organization: A Critical Introduction*, 3rd edition. Oxford University Press, UK
- Hordvik, M.M (2011) *Læring gjennom videofeedback: et aksjonsforskningsprosjekt om hvordan anvende video for å bidra til eget lags utvikling*. NIH – Norges Idrettshøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/171654>
- Irgens, E.J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget
- Irgens, E.J. & Wennes, G. (2011). *Kunnskapsarbeid - om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Irgens, E.J., (2010). *Dynamiske og lærende organisasjoner*, Bergen: Fagbokforlaget

Jacobsen, D. I. (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Høyskoleforlaget AS, Kristiansand.

Jacobsen, D. I. (1998) *Motstand mot forandring, eller: 10 gode grunner til at du ikke klarer å endre en organisasjon.* 1/1998. Magma. <https://www.magma.no/motstand-mot-forandring-eller-10-gode-grunner-til-at-du-ikke-klar-aa-endre-en-organisasjon>

Klev, R., & Levin, M. (2002). *Forandring som praksis. Læring og utvikling i organisasjoner.* Bergen: Fagbokforlaget.

Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc

Levin, M. & Rolfsen, M. (2004). *Arbeid i team. Læring og utvikling i team.* Bergen: Fagbokforlaget.

Merleau-Ponty, M. (2004) *Phenomenology and Perception.* London: Routledge

Mezirow, J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning,* San Francisco: Jossey-Bass

Mintzberg, H. & Waters, J.A. (1985) *Of Strategies, Deliberate and Emergent Strategic Management.* *Strategic Management Journal*: Juli-Sept, Vol.6 Issue 3, s.257-272.

Mintzberg, H. (1993) *Structure in fives: Designing effective organizations.* Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc

Mintzberg, H. (1998) *Covert Leadership. Notes on managing professionals.* *Harvard Business Review*, 76(6): 140-147.

Mintzberg, H. (1990) *The design School. Reconsidering the Basic Premises of Strategic Management.* *Strategic Management Journal*, vol.11.s.171-195

Mintzberg, H & Westley, F.(2001) *Decision Making: It's Not What You Think.* *MIT Sloan Management Review* 42.3 (Spring 2001): 89-93.

Mintzberg, H, (2004) *Managers Not MBAs: A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Managing Development.* San Francisco: Berrett-Koehler Publishers

Mintzberg, H, (2009) *Managing.* San Francisco, CA: Berret-Koehler.

Molander, B.(1996). *Kunnskap i handling.* Gøteborg: Daidalos

Newell, S, Robertson, M., Scarbrough, H. & Swan, J. (2002) *Managing Knowledge Work*. Houndmills: Palgrave

Nilsen, J.C. Ry, & Repstad, P. (1993). Fra nærhet og distanse og tilbake igjen – om å analysere sin egen organisasjon. Annerledes tanker om livet i organisasjoner. (s. 19-37). København: Nyt fra samfundsvitenskaberne.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995): *The Knowledge – Creating Company*. New York: Oxford University Press

Nystrøm, P. & Starbuck, W. (2003). "To Avoid Organizational Crises, Unlearn", in K. Starkey, S. Tempest, & A. McKinlay (eds.), *How Organizations Learn: Managing the Search for Knowledge*. Thomson: London, 100-111.

Nørretranders, T. (1992) *Merk Verden*. Oslo: Cappelen.

Rennemo, Ø. (2006): *Lever og lær – aksjonsbasert utvikling i resultatorienterte organisasjoner*, Universitetsforlaget Oslo

Schøn, D. (2001) *Den reflekterte praktiker. Hvordan profesjonelle tænker, når de arbejder*, Århus: Forlaget Klim, s.51-68.

Stacey, R. D. (2008): *Hvordan kunnskap vokser frem. Et kompleksitetsperspektiv på læring og kunnskapstenkning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tsoukas, H. & Chia, R. (2002) On organizational becoming: Rethinking organizational change. *Organization Science*, 13, 567-582.

Uhl-Bien, M., Marion, R. & McKelvey, B.(2007). Complexity Leadership Theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The Leadership Quarterly*, 18 (4):298-318

Von Krogh, G.; Ichijo, K.; Nonaka, I. (2001) *Slik skapes kunnskap*. Oslo: NKS-forlaget

Wackerhausen, S.(2009) Collaboration, professional identity and reflection across boundaries. *Journal of Interprofessional Care*. Vol 23 (5). S.455-473.

Weick, Karl E. (1995): *Sensemaking I organizations, Chapter 2, Seven properties of Sensemaking*. Sage Publications Inc.

Weick, Karl E. (2001): *Making sense of the organization*. Blackwell Publishing Ltd.

Westeren, K.I. (2013) Kunnskap og konkuranseevne. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Bergen

Figurer og tabeller

Figur 1 – Handlingsteori 1
Figur 2 – Handlingsteori 2
Figur 3 – Handlingsteori 3
Figur 4 – Enkelkretslæring
Figur 5 – Dobbelkretslæring
Figur 6 – Kommunikasjonsmodell
Figur 7 – Vitenskapelig forankring
Figur 8 – Aksjonsforskning – spiral
Figur 9 – Aksjonsprosess
Figur 10 – Aksjonsplattform (Rennemo, 2006)
Figur 11 – Aksjonsprosess (Coghlan & Brannick, 2013)
Figur 12 – Aksjonsprosess - Formål
Figur 13 – Aksjonsprosess - Diagnose
Figur 14 – Mitt perspektiv – Trondhjems Hospital
Figur 15 – Aksjonsprosess - Planlegge Aksjon
Figur 16 – Aksjonsprosess – Aksjon
Figur 17 – Aksjonsprosess – Workshop
Figur 18 – Aksjonsprosess – Evaluering
Figur 19 – Ledergruppe perspektivprosess
Figur 20 – Ledergruppe forsvarsprosess
Figur 21 – Kunnskapsperspektiv 1
Figur 22 – Kunnskapsperspektiv 2
Figur 23 – Kommunikasjonsmodell
Figur 24 – Ledergruppe tidslinje

Tabell 1 – Modell 1 & 2 (Argyris, 1990)
Tabell 2 – Møteoversikt aksjonsforskning
Tabell 3 – Aksjonsprosess (Coghlan & Brannick, 2013)
Tabell 4 – Prosess & Rolle
Tabell 5 – Forskningsregistrering
Tabell 6 – Forskningsfunn 1
Tabell 7 – Forskningsfunn 2
Tabell 8 – Forskningsfunn 3
Tabell 9 – Forskningsfunn 4
Tabell 10 – Forskningsfunn 5
Tabell 11 – Forskningsfunn 6
Tabell 12 – Forskningsfunn 7
Tabell 13 – Forskningsfunn 8
Tabell 14 – Forskningsfunn 9
Tabell 15 – Forskningsfunn 10
Tabell 16 – Hovedfunn
Tabell 17 – Håndverksperspektiv 1
Tabell 18 – Håndverksperspektiv 2

Bilde 1 – Trondhjems Hospital emblem
Bilde 2 – Workshop – evalueringsresultat
Bilde 3 – Forskningsregistrering
Bilde 4 – Modell 1 & 2 (Argyris & Schön, 1978)
Bilde 5 – 3D refleksjon, utforske ukjent terreng



TRONDHJEMS HOSPITAL

Trondheim 21.1.2016

Video- og lydopptak av prosjekt "Utviklingsenhet" ved Trondhjems Hospital

Samtykke

Som ledd i mastergradprosjektet ved MKL, HINT/CBS/Aarhus Universitetet gjøres det video- og lydopptak. Opptaket vil bli brukt som refleksjon av mastergradsstudentens rolle som forsker og deltager i egen organisasjon. Innholdet vil kun bli brukt inn mot prosjektet og vil være utilgjengelig for andre. Det vil bli behandlet strengt fortrolig. Video- og lydopptak vil bli slettet etter at masterprosjektet er avsluttet.

Jeg samtykker at jeg deltar frivillig i prosjektet og tillater at det tas video- og lydopptak.

Dato/Sted

Signatur

Mastergradsstudent i MKL 2013/16

Sigurd Engum